Millî Eğitim

National Education

kış/*winter* **2009** • yıl/*year* 37 • sayı/*number* 181

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/*Journal of Education and Social Sciences*

Üç Ayda Bir Yayımlanır/*Published Quarterly*

Hakemli Bir Dergidir/*A Refereed Journal*

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/*The Publisher by Ministry of National Education*
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni/*General Director*
Aziz ZEREN

Yayımlar Dairesi Başkanı/*Director Proxy of Publication Department*

Yazı İşleri Müdürü/*Editor in Chief*
Selami YALÇIN

Şube Müdürü/*Department Manager*

Yayın Kurulu/*Editorial Board*

Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/*Pre-evaluation Committee*
Şaban ÖZÜDOĞRU
Macit BALIK
Dinçer EŞİTGİN

Redaksiyon-Düzelti/*Redaction-Correction*
Şaban ÖZÜDOĞRU
Aysun İLDENİZ
Çağrı GÜREL
Macit BALIK

İngilizce Danışmanı/*English Adviser*
Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/*Communication*
Şaban ÖZÜDOĞRU (*sozudogru@meb.gov.tr*)

Kapak Tasarım / *Graphics-Design*
Banu DAVUN

Dizgi/*Composition*
Devlet Kitapları Müdürlüğü

Adres/*Address*
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr
Tel/*Phone*: (0 312) 212 81 45 - 4154-4152 **Fax:** (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/*Ministry of National Education Publications* : 4635
Süreli Yayınlar Dizisi/*Periodicals Series* : 245

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

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet GÜRSES • Atatürk Ünv./Erzurum
Prof. Dr. Ahmet NİŞANCI • 19 Mayıs Ünv./Samsun
Prof. Dr. Ali BALCI • Ankara Ünv./Ankara
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ • Polis Akademisi/Ankara
Prof. Dr. Ali GÜLER • Abant İzzet Baysal Ünv./Bolu
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Cahit KAVCAR • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Erdoğan BAŞER • 19 Mayıs Ünv./Samsun
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ünv./Kayseri
Prof. Dr. Füsun AKKÖK • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin KORKUT • Akdeniz Ünv./Antalya
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. İonna KUÇURADİ • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. İsmail PARLATIR • Ankara Ünv./Ankara
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Kocatepe Ünv./Afyon
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Oya Gülendam ERSEVER • Hacettepe Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ünv./Ankara
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Sevda ÇALIŞKAN • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Şafak VURAL • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK/Ankara
Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Teoman DURALİ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ünv./Kayseri
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Üstün DÖKMEN • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK • Abant İzzet Baysal Ünv./Bolu
Prof. Dr. Yekta SARAÇ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU • Gazi Ünv. /Ankara

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet AKBULUT
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ
Prof. Dr. Bilal DİNDAR
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN
Prof. Dr. Haluk SORAN
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN
Prof. Dr. İsa GÖKLER
Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU
Prof. Dr. İsmet HASENEKOĞLU
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Mustafa KILIÇ
Prof. Dr. Mustafa YILMAN
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Prof. Dr. Süleyman BÜYÜKKARCI
Prof. Dr. Süleyman ERİPEK
Prof. Dr. Şaban Ali DÜZGÜN
Prof. Dr. Şevket TOKER
Prof. Dr. Şükran KILBAŞ KÖKTAŞ
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY
Doç. Dr. Alev DOĞAN
Doç. Dr. Ali Murat SÜMBÜL
Doç. Dr. Ali YILMAZ
Doç. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Doç. Dr. Hayati AKYOL
Doç. Dr. M. Volkan COŞKUN
Doç. Dr. Osman GÜNDÜZ
Doç. Dr. Selma YEL
Doç. Dr. Serap BUYURGAN
Doç. Dr. Tuğba YELKEN
Doç. Dr. Yavuz DEMİR
Yard. Doç. Dr. Ali ERASLAN
Yard. Doç. Dr. Berna İPEKTEN
Yard. Doç. Dr. Halim AKGÖL
Yard. Doç. Dr. Mustafa GÜVENDİ
Yard. Doç. Dr. Mustafa KUTLU
Yard. Doç. Dr. Ramazan ÇİFTLİKÇİ
Yard. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK
Yard. Doç. Dr. Yılmaz TOMBUL

Abonelik Koşulları

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

Abone-dağıtım
Fikri NAYIR (0312) 866 22 01/246

Editör'den …

Değerli okurlarımız,

Bu sayımızın önemli bir bölümünü Türkçenin öğretimini konu alan yazılar oluşturuyor. "İlköğretim çağındaki çocuklarımıza ana dillerini nasıl daha etkili öğretebiliriz?" sorusuna cevap aramaya yönelik bu yazı grubunda Türkçenin öğretimi ile ilgili dikkat çekici öneriler sunuluyor.

Deniz Melanlıoğlu ve Murat Özbay, " Toplumun kültürünün manevi parçacıkları ve toplumun felsefesini yansıtan özlü sözler…" olarak niteledikleri deyimlerin Türkçenin öğretimindeki önemine vurgu yaptıktan sonra 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının deyim öğretimindeki eksikliklerine dikkat çekerek programın bu açıdan yeniden gözden geçirilmesini öneriyorlar.

İlker Aydın, "Anadili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi" başlıklı yazısında Anadili öğretimini iki bölümde inceliyor. Birinci bölümde, anlama, anlatma ve dilbilgisi çalışmalarından oluşan etkinlik alanları üzerinde duruluyor. İkinci bölümde ise dilbilgisi üzerinde yapılan çalışma ile dil incelemesi modeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Sabire Ceren Demir, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Dinleme ve İzleme Eğitimi bakımından ele alıyor ve tespitleri doğrultusunda öneriler sunuyor. Ömer Beydoğan'ın makalesi okuma-anlama becerisinin kazanılmasında işe koşulan stratejileri açıklamaya yönelik bir çalışma. Cevdet Epçaçan da aynı konuyu kendi bakış açısıyla ele alıp işlemiş. Erhan Durukan ve M. Eyüp Sallabaş Türkçenin öğretimini farklı yönleri ile ele alan yazıları ile dikkat çekiyorlar.

İki yazı çevre-mekân ve eğitim etkileşimi üzerinde duran yönleri ile dikkat çekiyor. Yine çeşitli branşların eğitim sorunlarının ele alındığı yazılar da bu sayımızda yer alıyor.

Bu sayıda grupladığımız ve üzerinde durulması gereken diğer bir bölüm de eğitim yönetimi ve denetimi ile ilgili yazılardır. Bu yazılarda eğitimde teftişten, stratejik planlamaya kadar geniş yelpazeden eğitimi ele alan yazıları bulacaksınız.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle…

Editorial

Dear readers,

The important part of our new issue consists of articles about Turkish teaching. The attentional proposals are performed for the question of "How to teach mother tongue more effective to the children at the age of primary school . "

Deniz Melanlıoğlu and Murat Özbay, after emphasizing the importance of idioms in Turkish teaching " Idioms which have spiritual picces in the society culture …" they are attracting attention to the lack of idioms in 2005 Turkish lesson teaching programme and they are offering a new revision.

İlker Aydın with his article of "Fields of activities of mother tongue and grammer" is analysing mother tongue teaching in two ways. In the fırst part the fields of activity of the teaching of Turkish which is composed of grammar, understanding and explaining works are represented. In the second part of the study, an exemplary work on the grammar which is regarded as the field of subject in the teaching of mother tongue is practiced and by this, it is tried to build a model of study of grammar.

Sabire Ceren Demir is analysing 2005 Turkish lesson teaching programme according to Listening and Watching education. Ömer Beydoğan is analysing the strategies and tactics were used in the reading and understanding process. Cevdet Epçaçan is analysing the same subject with his point of view. Erhan Durukan and M. Eyüp Sallabaş are attracting attention with different ways of Turkish teaching. There are two articles about environmental attributes and education. And also there are articles about different problems of education in several branches.

Another important part of this issue is the articles about Educational Administration and Inspectation. In this part there are articles about inspectation and strategic plans in education and other different articles about education.

Hope to meet you in our next issue.

İçindekiler / Table of Contents

Türkçe Eğitiminde Deyimlerin Öğretme Öğrenme Süreci Bakımından Değerlendirilmesi
Murat ÖZBAY-Deniz MELANLIOĞLU • 8

Idioms Are Evaluated For Learning And Teaching In Turkish Education

Anadili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi
İlker AYDIN • 20

Fields Of Activities Of Mother Tongue And Grammer

Dinleme / İzleme Eğitimi ve 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri
Sabire Ceren DEMİR • 53

Education Of Listening/Watching And Its Place In 2005 Turkish Lesson Teaching Programme

Okuma-Anlama Sürecinde İşe Koşulan Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında Kullanılan Taktikler
H. Ömer BEYDOĞAN • 65

The Strategies And Tactics Were Used In The Reading And Understanding Process

7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme
Erhan DURUKAN • 84

A Taxonomic Study On Questions About Understand The Meanings Of The Texts In Seventh Class Turkish Language Textbooks

İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi
Muhammed Eyyüp SALLABAŞ • 94

The Evaluation Of The Primary School Fifth Grade Students' Writing Skills In Terms Of Different Variables

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Desinde Okuduğunu Kavrama Stratejilerini İşe Koşmalarına İlişkin Görüşler
Cevdet EPÇAÇAN • 108

Opinions Of Class Teachers About The Application Of Reading Comprehension Strategies In Turkish Lectures

İlköğretim Okulları Bahçelerinin Çocuk Gelişimi ve Sağlıklı Yaşam Üzerine Etkilerinin İncelenmesi
Aydın ÖZDEMİR-Oğuz YILMAZ • 121

Assessment Of Primary School Gardens for Physical Activity

Okulda Eğitimle Bütünleştirilmiş Mekan Dışı Eğitim
Şafak ÖZTÜRK • 131

Outdoor Education / Outdoor Environmental Education

Hücre Biyolojisi Konusunda Öğrencilerin Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları
Meltem MARAŞ-Yıldız AKMAN • 146

The Understanding Level And Comprehension Mistakes Of Students About Cell Biology

Lise Öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenlerinin İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları
Gülay EKİCİ • 152

High School Students' Perceptions About Their Biology Teachers' Communication Behaviors

5E ve Geleneksel Metotla İşlenen Fen ve Teknoloji Dersinin Yapılandırılmış Gridle Değerlendirilmesi
Selda SÜZEN • 169

The Assesment With Structural Communication Grids In Science And Technology Lesson In Which 5E Method And Traditional Methods Was Used

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri
Fatih KARAKUŞ-Temel KÖSA • 184

Primary School Mathematics Teachers' Views About New Assessment Tools

İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Yerine Getirme Durumları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki
Esergül BALCI BUCAK-Ahmet YILMAZ • 198

The Relation Between The Position Of Primary Education Inspectors'in Doing Their Professional Duty And The Burnout Levels

Millî Eğitim Bakanlığı Üst Düzey Yöneticilerinin Stratejik Planlama Konusundaki Görüşleri
Ercan TÜRK-Nezir ÜNSAL • 222

The Views Of Top-Level Administrators Of The Ministry Of National Education On Strategic Planning

Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi
Kemal KAYIKÇI-Ali SABANCI • 240

Evaluation Of The New Primary Education Curriculum

Duygu Durumunun Problem Çözme Stratejileri Üzerindeki Etkileri
Ömer ERDOĞAN • 253

The Impacts Of Different Moods Of Success On The Strategies Of Problem Solving

İlköğretim Birinci Sınıflara Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Değerlendirilmesi
Fatma BİLGİLİ-Filiz YURTAL • 277

The Evaluation Of Preperation Studies For Education Applied To First Grade Primary School

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrenme Güçlüğü Olan ve Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrenciler İçin Şematik Düzenleyicilerin Oluşturulması ve Sunumu
Rüya GÜZEL ÖZMEN • 289

Forming And Presenting Graphic Organizers In Teaching Life Science, Social Studies And Science To Students With Learning Disabilities And Mental Retardation

Resim Dersinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Levent MERCİN • 302

Evaluation Of Student Opinions On Practice Of Art Lesson With Cooperative Learning Method

Medya Okuryazarlığı Eğitimi
Remzi Y. KINCAL-
Osman Yılmaz KARTAL • 318

Media Literacy Education

Taşımalı İlköğretim Uygulaması ve Karşılaşılan Sorunlar: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli Örneği
Ergün RECEPOĞLU • 334

School Bussing In Primary Education And The Problems: Çankırı, Karabük And Kastamonu City Sample

Kelamda "İman'da İstisnâ" Tartışmaları
Zübeyir BULUT • 349

Conditional Statemens In Belief

Yayın İlkeleri • 364

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DEYİMLERİN ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat ÖZBAY*

Deniz MELANLIOĞLU**

Özet

Deyimler; toplum tarafından benimsenen, genellikle gerçek anlamları dışında kullanılan, anlatıma güzellik ve canlılık katan, kalıplaşmış, kısa ve özlü sözlerdir. Toplumun kültürünün manevi parçacıkları olan deyimler, toplumun felsefesini yansıtan özlü sözler olarak hem anlatıma zenginlik katması hem de kültür unsurlarını geçmişten bugüne taşıması bakımından önemlidir. Bu nedenle genç kuşakların bu mirastan haberdar olmaları ve bu mirasa sahip çıkmaları sağlanmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde öğrenciye verilecek deyimleri tespit etmek ve bunların öğrenciye nasıl kazandırılacağını ortaya koymaktır. Zira 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın deyim öğretimi konusunda net ifadelere sahip olmadığı söylenebilir. Bu nedenle 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, deyim öğretimi açısından gözden geçirilmeli ve geliştirilmeli; Türkçe öğretmenleri, deyimlerin öğretilmesi için gereken çalışmaları Türk millî eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak gerçekleştirmelidir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, deyim, değerler, Türkçe öğretim programı

Giriş

Bireyin ilk öğrendiği dil, ana dilidir. Aslında bu, öğrenmeden çok bir edinimdir ve okul çağına kadar bu şekilde devam eder. Okulla birlikte planlı, programlı yürütülen dil eğitimi başlar. Dil öğretiminde amaç, bireylerin ifade yeteneklerini geliştirmek, diğer insanlarla iletişimini sağlamak ve sahip olunan kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır. Böylece dil, insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araç konumuna gelmektedir (Kavcar, 1996:16).

Dil ve kültür birbirini tamamlayan, geliştiren ve birbirlerinin devamlılığını sağlayan iki önemli millî müessesedir (Uyar, 2007:54). Tarihle yaşıt bir medeniyete sahip olan Türk milletinin, çok yönlü, köklü, zengin ve renkli bir kültürü vardır. Zaman içinde daha da zenginleşen ve gelişen bu kültür, yüzyıllar boyunca Türklerin varlığının devamını sağlayan unsurların başında gelmiştir (Ögel, 2000:V). Kültürü meyda-

* Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

** Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

na getiren unsurların başında ise dil gelmektedir. Ana dili; bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkarıp milletleştiren en önemli etkenlerden biridir. Bu sebepledir ki her devirde toplumlar, kültürlerini yaşatabilmek ve gelecek kuşaklara aktarabilmek için ana dillerini toplumun bütün fertlerine öğretme gayreti içerisine girmişlerdir.

Türkiye'de eğitim öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Temel Kanunu'na uygun olarak derslerin öğretim programları çerçevesinde düzenlenir. Programlar, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermesi bakımından önemlidir. Programlar içerisinde ana dili derslerinin nasıl gerçekleşeceğine rehberlik eden Türkçe programının ayrı bir yeri olduğu söylenebilir. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek üzere hazırlanır (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu; 2004:6). Bu bakımdan Türkçe dersi öğretim programlarında kültür unsurlarına (maddi ve manevi) yer verilmesi gerekir. Söze dayalı kültürel unsurların en önemlilerinden biri de deyimlerdir.

Deyimler ve Türkçe

Deyimler; toplum tarafından benimsenen, genellikle gerçek anlamları dışında kullanılan, anlatıma güzellik ve canlılık katan, kalıplaşmış, kısa ve özlü sözlerdir. Başka bir deyişle deyimler, yüzyıllar boyu binlerce insanın beyin ve duygu süzgecinden geçerek şiirleşen ve toplumun ortak malı olan kalıplaşmış ifadelerdir. Elçin (1998:642) deyimi, "Asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış söz." olarak tanımlamaktadır. Her dil bir durumu, bir kavramı, bir duyguyu dile getirmek üzere deyimlerden faydalanır.

Deyim, bir kavramı belirtmek için bulunmuş özel bir anlatım kalıbıdır; düstur niteliğinde bir söz değildir. Deyimi atasözünden ayıran en önemli özellik de budur. Deyimlerin amacı atasözleri gibi yol göstermek değil bir kavramı özel bir kalıp içerisinde çekici, hoş bir anlatımla belirtmektir (Aksoy, 1968:29–30). Deyimler genellikle bir öyküye, bir efsane veya vakaya dayanır. Bazı kişiler ile ilgili anılar ve hikâyeler, tarihten alınmış olaylar vs. deyimlerin ortaya çıkış nedenleri arasında ön sırayı alır (Pala, 2001:9–10; Aksan 2002:97).

Deyimlerin Türkçenin güzelliğine, kavram zenginliğine, anlatım gücünün artırılmasına, renklenip tazelenmesine katkıda bulunduğu düşünülürse onların toplum hayatında sanıldığından çok daha önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Özbay (2002:114) bu noktayı, "… deyimlerimizde değer, norm ve sosyal kontrol unsurları çok belirgin biçimde karşımıza çıkmaktadır. Toplum, dilin bu kalıplaşmış ifadeleri ile bireyleri önceden ikaz etmekte, onların davranış şekillerini ortak değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarına göre belirlemesini istemektedir." cümleleri ile belirtmektedir. Bu sebeple örgün eğitim kurumlarında deyim öğretimine gereken önem verilmelidir. Öğretim programlarında hangi deyimlerin hangi sınıflarda ve hangi yöntemlerle öğretileceği yer almalıdır.

Türkçe, deyimler yönünden çok zengin bir dildir. Türkçede ortalama sekiz binin üzerinde deyim vardır (Hengirmen,1995:5–9). Bu durum, Türk milletinin hayatı algılayışının, dünyaya bakış tarzının ne kadar çeşitli olduğunu göstermektedir. Toplumun kültürünün manevi parçacıklarından biri olan deyimler, toplumun felsefesini yansıtan özlü sözler olarak hem anlatıma zenginlik katması hem de kültür unsurlarını geçmişten bugüne taşıması bakımından önemlidir. Bu nedenle genç kuşakların, bu mirastan haberdar olmaları ve bu mirasa sahip çıkmaları sağlanmalıdır. Bu da sistemli ana dili eğitim faaliyetleriyle gerçekleştirilebilir. Ana dili eğitiminin yürütüldüğü Türkçe derslerinde deyimler, kültür unsurları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademede Türkçe derslerinde öğrenciye kazandırılacak deyimleri tespit etmek ve bu deyimlerin öğrenciye nasıl kazandırılacağını ortaya koymaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı(6-7) ve Aksoy'un (1968), Atasözleri ve Deyimler -El Kitabı- ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma betimsel niteliktedir. Sınırlılıklarda belirtilen programlar doğrultusunda çalışmada geçen ilgili bölümler tarama yöntemi ile tespit edilmiştir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Deyim ve Deyim Öğretimi

Söz varlığı, temel veya çekirdek kelimeler yanında; yabancı kökenli kelimelerden, deyimlerden, atasözleri, bilim, sanat ve teknik alanlara ait kavramlardan oluşan terimler ile kalıp sözlerden meydana gelmektedir. Temel söz varlığı, önce aile ve yakın çevrede daha sonra da örgün eğitim kurumlarında yürütülen derslerin programları doğrultusunda oluşur. Bu dersler içerisinde hem ana dili eğitimini gerçekleştirmesi hem de kültür aktarımını sağlaması bakımından Türkçe dersinin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Bu derste dilin kalıplaşmış ifadeleri ile söz varlığını zenginleştirme, Türk duyuş ve düşünüş tarzını ortaya koyma böylece kültür aktarımını gerçekleştirme amaçlanmıştır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda deyim kavramı atasözünden bağımsız ele alınmamış; kazanımlar ve bunların gerçekleşmesinde yararlanılacak etkinlikler tek bir başlık altında verilmiştir. Ancak Türkçe derslerinin işleniş sürecine katkı sağlayan ders kitaplarında atasözü ve deyim etkinlikleri ayrı olarak değerlendirilmektedir:

Etkinlik: Aşağıdaki kelime gruplarını anlamlarıyla eşleştirerek aşağıdaki tabloya yazınız.

Haz duymak	Bir kimseye yapması veya yapmaması gereken şeyler için yol göstermek
Hüküm vermek	Tek başına kalmak
Öğüt vermek	Kendinden bir parça olmak

Köşeye çekilmek	Hoşlanmak, keyif almak.
Benliğine işlemek	İyice düşündükten sonra bir karara varmak. (Tema: Okuma Kültürü, 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı)

Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri kutular içinde verilen deyimlerden uygun olanlarıyla tamamlayınız.

Foyası meydana çıkmak	Baştan savmak
Şevke gelmek	Ağzından bal damlamak
Dil dökmek	Suratına çarpmak
Kalp kırmak	Gözüne girmek

1. Bu yazılıdan da yüksek not alınca .....
2. Başkasına sinirlenmiş ama hepimizin .....
3. Babam çok meşgul olduğunu söyledi ve beni .....
4. Eve devamsızlık mektubu gönderilince.....
5. Öğretmenimiz öyle güzel ve tatlı konuşuyordu ki .....
6. Ona gerçekleri gösterebilmek için çok..... (Tema: İletişim, 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı)

Yukarıda Öğrenci Çalışma Kitaplarından alınan iki örnekte de görüldüğü gibi deyim, atasözünden ayrı olarak ele alınmaktadır. Deyimler, eşleştirme ve boşluk doldurma etkinlikleri ile öğrencide kalıcı hâle getirilmeye çalışılmaktadır.

Dilin kalıplaşmış ifadelerinden biri olan deyimler ile ilgili 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda geçen ifadeler şu şekilde sıralanabilir:

Programın Genel Amaçlar kısmında öğrencilerin, *"6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri."* hedeflenmektedir (2005:4).

Programın temel dil becerilerine ait kazanımları arasında az sayıda da olsa deyimler ile ilgili kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kazanımlarda deyim, atasözü ile birlikte düşünülmüş; ayrı bir kazanım olarak belirtilmemiştir.

Temel Dil Becerisi: Dinleme/İzleme

"Söz Varlığını Zenginleştirme" başlığı altında *"Dinlediklerinde, izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır."* ifadesine yer verilmiştir. Bu kazanımın gerçekleşmesi ile öğrencinin, yeni öğrendiği deyimi cümle içinde kullanarak uzun süreli belleğe kaydetmesi ve günlük hayatında kullanması sağlanacaktır (2005:19).

Temel Dil Becerisi: Konuşma

"Sesini ve Beden Dilini Etkili Kullanma"yı gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanan Maymun Gözünü Açtı adlı etkinlik deyim ve atasözlerinin öğretimine yöne-

lik planlanmıştır. Bu etkinliğin nasıl gerçekleştirileceği, *"Deyim ve atasözlerinin hikâyesi araştırılarak sınıfta anlatılır. Anlatımlar içeriğe uygun resimler yapılarak desteklenir."* şeklinde dile getirilmiştir (2005:22).

"Hazırlıklı Konuşmalar Yapma" başlığına yönelik kazanımlar arasında *"Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir."* ifadesine rastlanmaktadır (2005:23). Bu ifade programın, anlatıma zenginlik kazandıracak unsurlar içerisinde temel söz varlığının önemli bir yönünü oluşturan atasözü ve deyimleri vurgulaması bakımından dikkat çekicidir.

"Kendini Sözlü Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma" başlığı altında *"Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimi kullanır."* kazanımı ile öğrencinin yeni öğrendiği deyim ve atasözlerini, aktif olarak kullanmasını sağlamak hedeflenmiştir (2005:25).

Temel Dil Becerisi: Okuma

"Söz Varlığını Zenginleştirme" başlığı içerisinde *"Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır."* kazanımı belirtildikten sonra Atasözlerimiz Canlandı etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinliğin uygulaması ise *"Metinde geçen bir deyim veya atasözü ile ilgili bir oyun hazırlanır."* şeklinde açıklanmıştır (2005:30). Açıklama ile Türkçe derslerinde en önemli materyalin, metinler olduğu bir kez daha gözler önüne serilmiştir.

Temel Dil Becerisi: Yazma

"Planlı Yazma" başlığında *"Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir."* ve *"Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma"* başlığında da *"Yeni öğrendiği kelime kavram, atasözü ve deyimleri kullanır."* kazanımına yer verilmiştir (2005:33).

Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda dilin kalıplaşmış ifadelerinden biri olan deyimlere yönelik kazanımların oldukça sınırlı olduğu ifade edilebilir. Deyimlerin kullanımı, söz varlığının bir göstergesidir. Ancak bir deyimi kullanmak; onun anlamını bilmek, söyleneceği söz zincirinin oluşturulmasının tespitini yapmak ve muhatapların (alıcıların) da dil birikimleriyle ilgili bilgiye sahip olmayı gerekli kılar. Bu açıdan ele alındığında programın deyimleri öğretme açısından çok ileri bir düzeyi hedeflemediği ve bu düzeye götüren öğrenme basamaklarını atladığı söylenebilir.

Kazanımların dışında 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda

Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler başlığı altında öğrenciye okutulacak veya tavsiye edilecek eserlerde bulunması gereken özellikler maddeler hâlinde sıralanmıştır.

Bu maddelerden birinin,

"22. Her metin öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek, yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemelidir." deyim öğretimini de içine aldığı söylenebilir (2005:56).

Dinlenecek / İzlenecek Materyallerin İçeriğinde Bulunması Gereken Özellikler başlığı altında dinleme eğitimi sırasında kullanılacak metinlerde bulunması gereken özellikler belirtilmiştir. Bu özelliklerden

"9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır." ifadesi dolaylı da olsa deyim öğretimi ile ilgilidir (2005:57).

Yukarıdaki tespitlerde de görüldüğü gibi deyimlerin öğretimine, deyimlere ilişkin kazanımların neler olması gerektiğine veya hangi deyimlerin hangi sınıfta kazandırılacağına dair Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda net bir ifadeye yer verilmemiştir. Bu durum, Türkçe Dersi Öğretim Programı için bir eksikliktir. Çünkü deyimler, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamanın yanı sıra kültürün ve bu kültürün bir parçası olan değerlerin aktarımında da ilk sıralarda kullanılacak araçlardır.

Öğrenciye Kazandırılacak Deyimlerin Tespiti

Ana dili eğitimi, bireyin doğumu ile ailede başlar; örgün eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde devam eder. Bireyin ana dili becerisi geliştikçe mensup olduğu milletin kültürüne hâkimiyeti de artar. Bu nedenle dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimi şeklinde nitelenebilir. Dildeki her türlü yapı ile anlam arasındaki ilişkinin kültürel bir boyutu vardır. Ana dili eğitiminde bu nokta unutulmamalıdır.

Türkçe dersleri, hem ana dili eğitimini gerçekleştirmesi hem de kültür aktarımını sağlaması bakımından diğer derslerden ayrılır. Bu nedenle Türkçe dersinin içeriğine, ders işleniş sürecine ve bu işleniş sürecini belirleyen öğretim programının hazırlanmasına da ayrı bir önem verilmelidir. Türkçe öğretim programında kültürü oluşturan maddi ve manevi unsurlar üzerinde ayrı ayrı durulmalıdır. Kaplan (2001), Türk kültürünü meydana getiren unsurları; dil, din, edebiyat, tarih, değer ve normlar, müzik, plastik sanatlar ve el sanatları, mimari ve ordu şeklinde sıralamaktadır. Bunlar arasında dille meydana gelmiş yazılı ve sözlü eserler, kültürün bir parçası aynı zamanda da taşıyıcısıdır. Bunun en güzel örneği, Divanü Lûgat-it-Türk ile günümüze taşınan edebiyat ürünleri ve kalıplaşmış ifadelerdir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8)'nda bu kalıplaşmış ifadelerden biri olan deyimlerin öğretimi ile ilgili net bir ifadeye rastlanmamaktadır. Dolayısıyla öğretilecek deyimler, kültürü meydana getiren unsurlar arasından seçilebilir. Türk dilindeki deyimler incelendiğinde, mecaz içeren bu söz kalıplarının kullanım amacının, bireye toplumun değerlerini öğretmek olduğu görülür. Bu nedenle bu çalışmada kültürün bir parçası olan değerler, öğretilecek deyimlerin seçilmesinde belirleyici rol üstlenmiştir.

Değerler, toplumun tarihi birikimi ile ortaya çıkan; toplumun tamamı tarafından kabul gören; toplumun varlık, birlik ve devamının sebebi olarak görülen; tasvip ve teşvik gören; korunan kabulleniş ve inanışlardır. Değerler ve normlar, kültürel kimliğin şekillenmesinde etkili olan kültür unsurlarıdır (Tural, 1992:29). Bu sebeple değerler, bağlı bulunduğu kültür gibi millîdir. Her milletin sahip olduğu değerler sis-

temi, dünyayı algılayış biçimine göre farklılık gösterir. Türk milletine ait değer ve normlar, Türk'ün anlayışını, inançlarını kısaca hayata bakış açısını yansıtır.

Şen (2007), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenciye aktarılacak değerlerin -deyimler gibi- belirlenmediğini ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan hareketle belirlenen değerlerin, Türkçe eğitiminde de kullanılmasının uygun olacağını ifade etmektedir.

Değerler öğretimi, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (6, 7. Sınıflar)'nda ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Programda öğrenciye verilmesi gereken değerler belirlenmiş, bu değerlerin öğretiminde neler yapılması gerektiği açıklanmıştır. Verilen değerler, öğrenme alanları ve sınıflara göre dağıtılmıştır. Aynı programda değer, "Bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır." şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımın ardından değerin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin, normlardan farkı; normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (6, 7. Sınıflar)'nda sınıflara ve öğrenme alanlarına ilişkin dağıtılan yirmi değer sıralanmıştır. Bunlar; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir.

Kültürün koruyucusu olan yeni nesillere, millî varlığı ayakta tutan millî değerlerin aktarılması ve bunların davranışa dönüştürülmesi Türk millî eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Ancak değerlerin aktarımı ve bu aktarımın nasıl gerçekleşeceği konusunda ne ilgili mevzuatta ne de Türkçe öğretim programında açıklayıcı bir ifade vardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu durum göz ardı edildiği için ikinci kademede öğrenciye kazandırılacak deyimler, değerler kapsamında düşünülüp belirlenebilir.

Çalışmada Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler (El Kitabı), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (6, 7. Sınıflar)'nda yer alan yirmi değer göz önünde bulundurularak taranmış ve bu değerleri içeren seksen altı (86) deyim tespit edilmiştir. Bu deyimler, on beş değer başlığı altında toplanmıştır. Bunlar: *Adil olma, aile birliğine önem verme, barış, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, hoşgörü, sevgi, saygı, sorumluluk, sağlıklı olmaya önem verme, dürüstlük, bilimsellik, misafirperverlik*. Diğer değerlere ait deyim örneklerine rastlanmamıştır. Bu durum Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Değerler Kapsamında Öğretilmesi Önerilen Deyimler

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Değerler	Atasözleri ve Deyimler El Kitabı'ndaki Deyim Sayısı	Öğretilmesi Önerilen Deyimler
Adil Olma	(3)	Ata et, ite ot vermek Göz hakkı Tuz ekmek hakkı
Aile Birliğine Önem Verme	(13)	Baba ocağı Babasının hayrına Baş göz etmek Başını bağlamak Bir yastığa baş koymak Bir yastıkta kocamak Çoluk çocuğa karışmak Dal budak salmak Darısı başına Dünya evine girmek Mürüvvetini görmek Söz kesmek Torun torba sahibi olmak
Barış	(2)	Barış görüş olmak Kurdu koyunla barıştırmak
Çalışkanlık	(14)	Alın teri dökmek Alnının teriyle kazanmak Altından kalkmak Arıkovanı gibi işlemek Başını kaşımaya vakti olmamak Canını dişine takmak Canla başla Dağları devirmek Dört elle sarılmak Ekmeğini taştan çıkarmak Taşı sıksa suyunu çıkarmak Ter dökmek Tuttuğunu koparmak Kafası işlemek
Dayanışma	(13)	Ağız birliği etmek Anca beraber kanca beraber Aralarından su sızmamak Arka arkaya vermek Arka çıkmak Arkasını vermek Baş başa vermek Çorbada tuzu bulunmak Kanadı altına almak Kanat germek Kara gün dostu

		Koltuk vermek Komşuda pişer bize de düşer
Duyarlılık	(4)	Arayı yapmak Edebini takınmak Gözün aydın Hatır sormak
Estetik	(1)	İçi açılmak
Hoşgörü	(4)	Adamdan saymak Alttan almak Gönül almak Gönül okşamak
Sevgi	(9)	Ağzından düşürmemek Ana kuzusu Anan yahşi baban yahşi Canının içine sokacağı gelmek Canını vermek Can kurban Ciğerimin köşesi İlk göz ağrısı Üstüne titremek
Saygı	(6)	Ağır başlı Başımla beraber Başta taşımak Baş üstünde yeri olmak Baş üstüne Bir sözünü iki etmemek
Sorumluluk	(4)	Söz vermek Sözünde durmak Sözünün eri olmak Sözünü tutmak
Sağlıklı Olmaya Önem Verme	(2)	Yanağından kan damlamak Yüzünden kan damlamak
Dürüstlük	(3)	Açık yürek Alnı açık yüzü ak olmak Alnının akıyla
Bilimsellik	(6)	Akıl hocası Akıl öğretmek Eli kalem tutmak İlmini almak Mürekkep yalamak Medreseye düşmek
Misafirperverlik	(2)	Kapısı açık olmak Sofrası açık

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi derlenen deyimler içerisinde en fazla çalışkanlık değerini yansıtan örnekler tespit edilmiştir (14). Bunu aile birliğine önem verme ve dayanışma değerlerini yansıtan deyimler izlemiştir (13). Aile birliğine önem verme ile ilgili deyimler, genellikle evlilik ile ilgilidir. Bunun nedeni, Türk toplumunun ailenin kutsallığına duyduğu inanç ile açıklanabilir.

Deyimlerin öğretimi sırasında hem öğrencinin söz varlığı zenginleşecek hem de kültüre ait unsurlar kazandırılacak, böylece değerlerin öğretimi de gerçekleşecektir.

Deyimler bir ders saatinde öğretilebilecek bir konu değildir. Deyim öğretimi, uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle deyimler öğrenciye kazandırılırken aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:

1. Ana dili öğretiminin en önemli materyali metinlerdir. Derste kullanılacak metinlerin hedef kitlelerin seviyesine, Türkçe eğitiminin ve dersin amaçlarına uygun olması şarttır (Duman, 2003:152). Hedef kitlenin seviyesine uygun seçilmiş deyimlerin yer aldığı metin örnekleri sınıfa götürülmelidir. Deyimlerin geçtiği yerler tespit edilmeli, metinden hareketle deyimlerin anlamları öğrenciye tahmin ettirilmeli ve cümle içinde kullandırılmalıdır.
2. Deyimlerde geçen kelimelerin gerçek ve deyimin mecaz anlamını yansıtan resimleri gösterip daha sonra bu deyimleri cümle içinde kullandırma şeklinde etkinlikler düzenlenmelidir.
3. Deyim öğretiminde geleneksel yöntem yerine, deyimin anlamını bir hikâyeyle kavratma, öğretim yollarından biri olarak tercih edilmelidir. Hikâyeye dayandırılarak yapılan deyim öğretiminin kalıcı öğrenme sağladığı ve diğer yollara göre başarılı olduğu belirlenmiştir (Bayraktar, vd.; 2005).
4. Deyim ve o deyimin yansıttığı değeri eşleştirme yaparak, öğrenmenin kalıcı olması sağlanabilir.
5. Ders işleniş sürecinde hangi deyimlerin öğretileceğine dair ihtiyaç analizi (Barın, 2003:312) yapılmalıdır. Belirlenen deyimlerin öğretimine yönelik boşluk doldurmalı metinler hazırlanarak boşluğa uygun deyimin getirilmesi yoluyla deyimler öğretilebilir.
6. Öğretilecek deyimlerle ilgili çoktan seçmeli sorular hazırlanabilir.

Sonuç

Kültür, kuşaktan kuşağa aktarılan bir mirastır. Bu miras, dil vasıtası ile bugüne ve geleceğe taşınır. Dil öğretmek, o dilin sahip olduğu kültürü öğretmektir. Okullarda dil eğitimi, Türkçe dersleri çerçevesinde yürütülmektedir. Toplumun yeni fertlerine değer ve normları aktarmak için kullandığı vasıtaların en güçlüsü atasözleri ve deyimlerdir (Köksal, 2003:89; Akarsu, 1998:89). Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programı deyim öğretimi açısından gözden geçirilmeli ve geliştirilmelidir. Türkçe öğretmenleri, deyimlerin öğretilmesi için gereken çalışmaları Türk millî eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak gerçekleştirmelidirler.

Türkçe dersleri sürecinde okuma metinleri aracılığıyla deyimlerin kullanıldığı yerler üzerinde durulmalı; farklı örneklerle ve çağdaş öğretme yöntem-teknikleri kullanılarak öğretim seviyelerine göre belli bir sistematik içerisinde Türk kültürünü yansıtan deyimler öğretilmelidir.

Kaynakça

AKSAN, Doğan (2002). **Anadilimizin Söz Denizinde**. Bilgi Yayınevi, Ankara.

AKARSU, Bedia (1998). **Dil Kültür Bağlantısı**. İnkılâp Yayınları, İstanbul.

AKSOY, Ömer Asım (1968). **Atasözleri ve Deyimler (El Kitabı)**. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

BARIN, Erol (2003) "*Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi.*" **Türklük Bilimi Araştırmaları**, (36), 311-318.

BAYRAKTAR, Nesrin ve Yaşar Ö. F. (2005). "*İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıfta Deyim Öğretimine İlişkin Uygulamalar ve Deyim Öğretimine İlişkin Yeni Bir Yaklaşım.*" **Dil Dergisi**, (127), 7-19.

DUMAN, Asiye (2003). "*Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi.*" **Türklük Bilimi Araştırmaları**, (36), 151-154.

ELÇİN, Şükrü (1998). **Halk Edebiyatına Giriş**. Akçağ Yayınevi, Ankara.

GÖKALP, Ziya (1975). **Türkçülüğün Esasları**. Türk Kültür Yayınları, İstanbul.

HENGİRMEN, Mehmet (1995). **Deyimler Sözlüğü (1000 Temel Deyim)**. Engin Yayınları, Ankara.

KAPLAN, Mehmet (2001). **Türk Milletinin Kültürel Değerleri**. MEB Yayınları, Ankara.

KAVCAR, Cahit (1996). "*Anadili Eğitimi.*" **Ana Dili Dergisi**, (1).

KÖKSAL, A. (2003). **Dil ile Ekin**. Toroslu Kitaplığı, İstanbul.

MEB (2007a). İlköğretim 6 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2007b). İlköğretim 7 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2005a). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2005b). Sosyal Bilgiler 6-7. Sınıflar Programı ve Kılavuzu http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads (05.06.2007).

ÖGEL, Bahattin (2000). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

ÖZBAY, Murat (2002). "*Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi.*" **Türk Dili**, (602), 112-120.

PALA, İskender (2001). **İki Dirhem Bir Çekirdek Hikayeleriyle Deyimlerimiz**. Babıali Kültür Yayınları, İstanbul.

ŞEN, Ülker (2007). **Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Eğitimi Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

TOSUNOĞLU Mesiha ve MELANLIOĞLU Deniz (2004). "*Türkçenin Yolculuğunda Önemli Duraklardan Biri: Eğitim-Öğretim Programları.*" **I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu**, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

TURAL, Sadık (1992). **Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler**. Ecdâd Yayınları, Ankara.

UYAR, Yusuf (2007). **Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı ve Kültürel Kimlik Geliştirme**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

IDIOMS ARE EVA EVALUATED FOR LEARNING AND TEACHING IN TURKISH EDUCATION

Murat ÖZBAY*

Deniz MELANLIOĞLU**

Abstract

Idioms are accepted because of society. Generally they are short and instrinsic words. They aren't used for truth meaningful and added beauty and lively in the narration. Idioms which have spiritual picces in the society culture were instrinsis words in society philosophy and as well as they are very important for cultural from past to future. For this the younger generation could hear this inheritance and they have to protect.

The aim of this studying idioms are established to use the students in Turkish lesson in the secondary school and are put forward how the students will use these idioms. Conslusion, idioms and idiom education can be told to have clear expressions in Turkish lesson education programme in 2005. For this, education programme and idiom eduation must be revised and progressed in 2005 Turkish teachers have to be become true according to national education system to teach idioms and proverbs.

Key Words: Turkish education, idiom, values, Turkish education programme

* Prof. Dr.; Gazi University, Faculty of Education Department of Turkish Teaching

** Research Assistant.; Gazi University, Faculty of Education Department of Turkish Teaching

ANADİLİ DERSİNİN ETKİNLİK ALANLARI VE DİLBİLGİSİ

İlker AYDIN*

Özet

Kişinin annesinden ve yakın çevresinden edindiği dildir anadili. Bazı olağanüstü durumlar dışında, genellikle çocukların annelerinin dilini edindiği gözlemlenmektedir. Çocuk, okula başlayana kadar, ailesi ve yakın çevresinden doğal yollarla, düzensiz olarak öğrendiği anadilini, okulla birlikte, düzenli bir biçimde edinmeye başlar. Anadili öğretiminin temel amacı, okuduğunu, dinlediğini anlayan düşündüklerini yazılı ve sözlü anlatabilen bireyler yetiştirmektir. Anadili öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir. Dil öğretiminin temelinde dört temel dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır ve dilsel becerilerin bir bütünlük içinde, dengeli bir biçimde geliştirilmesi amaçlanır. Bu çalışma temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anlama, anlatma ve dilbilgisi çalışmalarından oluşan Türkçe öğretiminin etkinlik alanları tanıtılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, anadili öğretiminde konu alanı olarak değerlendirilen dilbilgisi üzerine örnek bir çalışma yapılmış; böylece bir dil incelemesi modeli oluşturmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Anadili, Türkçe, dilbilgisi, dil öğretimi, dil incelemesi

Giriş

Dil, göstergelerden oluşan bir iletişim aracıdır. Kişi, kendi iç dünyasıyla dış dünya arasında dil aracıyla bağlantı kurar. Kendini çevreleyen dış dünya ile kurduğu iletişim, dili kullanabilme yetisiyle doğru orantılıdır. Bu bağlamda, "dili etkili olarak kullanabilme becerisi, kişinin iletişim yeteneğini belirleyen en önemli değişkendir" (Erginer, 2000). Dil, aynı zamanda, bir öğrenme ve öğretme aracıdır da: Kişi var olduğu dünyayı dil ile anlar ve anlamlandırır. Bu anlamda dil insanın duygu ve düşünce evrenini oluşturan, şekillendirip biçimlendiren en etkili araçtır: "Dil düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez. İnsan salt bir dilde, ancak kendi anadilinde düşünebilir" (Özdemir, 1973: 241). Demek ki dil yalnızca yalın bir düşünme aracı değil, düşünceyi oluşturup gün ışığına çıkaran üretken bir etkinliktir: "Dil olmadan her düşünce karanlıktır" (aktaran Akarsu, 1955: 30).

Dil, düşünme ve iletişim aracı olmanın yanında, insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur da: Toplumla ilişkimizi onun aracılığıyla sağlar, ancak onunla

* Yard. Doç. Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Dil Bilimi Bölümü

toplumun bir parçası oluruz. Bu niteliği ile ana dili bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişi güzel insan yığını olmaktan çıkarıp ulus haline getiren, en önemli ögelerden biridir. Ortak dil, milleti oluşturan bireyleri birbirine bağlar ve ulus ülküsünü pekiştirir. Ortak bir dille konuşup anlaşan insanlar ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu geliştirerek yarınlara güvenle bakarlar. Bir ulusu ulus yapan insan topluluğunun gelenek ve görenekleriyle inançlarının, değer yargılarının meydana getirdiği dünya görüşü, yaşama biçimi, toplumun kullandığı ortak dilde kendini gösterir, hayat bulur. Anadili etrafında öbeklenen bu ortak değerler bütünü, en genel ifadeyle kültür olarak adlandırılır. Hem ulus olmanın hem de kültür birliğinin en temel ögesi olan anadili, aynı zamanda, toplumların kültür birikimini kuşaktan kuşağa aktaran en etkili araçtır. Diğer bir deyişle anadili, toplumların kültürlerinin aynasıdır (Mengi, 1987: 40). Güvenç'in (1992: 509) belirttiği gibi "kültürde ne varsa dilde de vardır. Dildeki her şey kültürden gelir. Kültür dilde yaşar, gelişir, birikir." Bu bağlamda, "dilin gelişmişliği ulusun ve kültürün gelişmişliğiyle eşdeğerdir" (Yapıcı, 2004: 35). Her dil kendine has bir kültürel yapı, bir dünya görüşü içerir ve bunu dayatır: Dil öğretiminin bir kültür öğretimi olduğunu unutmamak gerekir.

Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde (Vardar, 1980: 20) "insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil" olarak tanımlanan *anadili*, "başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 1977: 81). Tanımlardan da anlaşıldığı gibi, daha çok, kişinin annesinden ve yakın çevresinden edindiği dildir anadili. Bazı olağanüstü durumlar dışında, genellikle çocukların annelerinin (ya da anne rolünü üstlenen kişilerin) dilini edindiği gözlemlenmektedir. Dili öğrenmeye donanımlı bir biçimde dünyaya gelen çocuk (Tura, 1983: 13), adeta bir kaydetme cihazı gibi annesinin çıkardığı sesleri, kullandığı sözcükleri tekrar ederek dili öğrenir. Çocuk sadece sözcükleri, tümceleri değil, annenin konuştuğu dilin ya da ağzın seslerini, vurgu, tonlama gibi özelliklerini de kazanır.

Anadili çocuğun içinde yaşadığı çevrenin ve bağlı bulunduğu toplumsal kültürün bir ürünüdür. Çocuğun, başlangıçta annesi ve yakın çevresinden öğrendiği dil, ancak en temel ihtiyaçlarını karşılayacak durumdadır. Zamanla, çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimine paralel olarak, ihtiyaçları doğrultusunda, sözcük dağarcığı ve ifade biçimleri de gelişip zenginleşir. Yalnız bu gelişme düzensiz ve ilişki içinde bulunulan çevre olanaklarıyla sınırlıdır. Burada, özellikle televizyonun olumlu/olumsuz katkısını göz ardı etmemek gerekir. İlköğretimle birlikte, anadili dersinin çok yönlü ve değişken etkinlikleri, bu gelişigüzel zenginleşmeyi bir düzene bağlayarak hızlandırır. Demirel (2003: 7) aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme sürecini "gelişigüzel kültürleme", okullardaki süreci de "kasıtlı kültürleme" kavramlarıyla açıklar. Bireylerin yaşam boyu başkalarıyla sağlıklı ilişki ve iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde anadilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Anadilini düzgün ve etkili kullanma ise ancak iyi bir anadili öğretimi almakla mümkündür. Ülkemizde anadili olarak Türkçenin öğretimi, örgün eğitim içinde ilköğretimin ilk kademesinde başlamaktadır. İlköğretim, ilk okuma ve yazma öğretimi ile temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazmanın temel düzeyde kazandırılmasının ve çocuklarda anadili sevgisi ve bilincinin uyandırılması-

nın amaçlandığı ilk eğitim basamağıdır. Bundan dolayı, ilköğretimde Türkçe öğretimi büyük önem taşır.

Anadili edinimi, insanın doğumuyla başlayıp yaşamı boyunca devam eden kesintisiz bir süreçtir. İlköğretim basamağından başlayarak yükseköğretimde de üzerinde durulması gereken anadili öğretiminin temel amacı, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, düşündüklerini yazılı ve sözlü anlatabilen bireyler yetiştirmektir. Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde, bütün derslerin temelini oluşturur. Türkçenin dışındaki matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi gibi dersler de anadili üzerine kurulduğundan, öğrencinin anadilindeki yeterliliği/yetersizliği diğer derslerindeki başarısını da doğrudan etkileyecektir: "Anadilinde tam olarak gelişmemiş bireylerin, anadillerini etkili öğrenme araçları olarak kullanamadıkları bir gerçektir" (Özdemir, 1983: 23). Anadillerinde yetkinliğe ulaşan bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye daha yatkın, bilgiye ulaşma ve kullanma becerileri daha yüksek olmaktadır. Bu nedenle, anadilini iyi kullanabilme yetisinin, öğrenme ve kendini geliştirmenin ilk adımı olduğu söylenebilir. Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirerek bir senteze varabilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasına bağlıdır.

Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak dilsel beceri ve davranışların kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir.[1] Türkçe dersi ilköğretimin I-V. sınıflarında sınıf öğretmenleri, VI-VIII. sınıflarında da Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Bu çerçevede, sınıf ve Türkçe öğretmeninin görevi, dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili davranışları öğrencilere kazandırmaktır. Öğretmenin bu görevi yerine getirebilmesi, Türk dilinin özelliklerini ve genel işleyiş sistemini bilmesinin yanında, onu nasıl öğreteceğini bilmesine de bağlıdır. Salt dilbilgisi alıştırmalarıyla ve estetik değerden yoksun metinlerle anadili öğretimini gerçekleştirmek olanaksızdır. Türkçe öğretiminin belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli etken, ilköğretimin birinci sınıfından itibaren öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılarak okuma kültürü ve bilincinin edindirilmesidir.

Amaç ve yöntem

İnsanın duygu ve düşünce evrenini geliştirmek, içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası olduğunu hissettirmek, ona anadilini etkili bir şekilde öğretmeye dayanır. Bu nedenle ülkelerin eğitim programlarında anadili öğretimi ayrıcalıklı bir yere sahiptir. İnsan, toplum ve kültür bağlantısında bu denli önemli olan anadili konusu toplumumuzda öteden beri önemsenmemiş ve üzerinde gerektiği gibi durulmamıştır. Maalesef ülkemizde, tarihi süreç içinde anadil olarak Türkçe öğretimi hak ettiği yerde değildir. Bu konu çağdaş dilbilim kuramları çerçevesinde, yakın zamanlarda ele alınmaya başlanmıştır. Biz de güzel dilimiz Türkçemizin öğretimine, bir nebze de olsa katkı sağlamak amacıyla, bu çalışmayı hazırladık.

1 Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen, **İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programı**. (MEB 2006 yılında çağın gereksinimleri doğrultusunda söz konusu programı güncellemiştir: MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 6-7-8. sınıflar, 2006).

Bu çalışma temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde *anlama*, *anlatma* ve *dilbilgisi* çalışmalarından oluşan Türkçe öğretiminin etkinlik alanları tanıtılmaktadır. Anlama etkinliği okuduğunu ve dinlediğini anlama, yani *dinleme* ve *okuma*; anlatma etkinliği de duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı anlatma, yani *konuşma* ve *yazma* alanlarını içermektedir. Ayrıca bu bölümde, anadili öğretiminde konu alanı olarak değerlendirilen dilbilgisi kavramı üzerinde de durulmaktadır. Dilbilgisinin anadili öğretimindeki yeri ve diğer alanlarla olan ilişkisi tartışılmakta, dilsel becerilerle dilbilgisi konularının nasıl kazandırılacağı somut öneklerle anlatılmaktadır. Birinci bölümde tüm bu alanlar detaylı olarak değerlendirilmiş, Türkçe Eğitimi Programı'nın genel amaçları doğrultusunda ve çağın gereklerini yerine getirecek tarzda, söz konusu alanlarla ilgili hangi türden etkinliklerin nasıl uygulanacağı noktasında görüşler ortaya konulmuştur. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, anadili öğretiminde amaçtan çok araç olarak yer alan ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini destekleyen dilbilgisi üzerine örnek bir çalışma yapılmış, böylece bir *dil incelemesi* modeli oluşturmaya çalışılmıştır.

Yöntem olarak geleneksel dilbilgisindeki tümce çözümleme yöntemi benimsenmiş, örnek bir birleşik tümce seçilerek tümce ve sözcük sınıflandırılmasına gidilmiş, yan tümcelerin ve sözcüklerin tümce içindeki işlevleri ele alınmış, bir senteze varılarak örnek bir model oluşturulmuştur. Bizim örnek olarak sunduğumuz dilbilgisi çözümlemesi, ilköğretimin ikinci kademesine yöneliktir. Bu çalışmada, hem kuramsal bilgilere hem de öğrencilerin yaparak yaşayarak beceri kazanmalarını sağlayacak dil etkinlikleri örneklerine yer verilmektedir. Bu çalışmanın, öğretmen ve öğretmen adaylarını anadili dersinin temel etkinlikleri ve uygulamaları konusunda bilgilendirerek anadili öğretiminde eğitim durumlarının zenginleştirilmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır.

I

1. Anlama

Anadili eğitimi okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerinde önemle durmayı gerektiren çok amaçlı bir eğitim alanıdır. Anlama konusu *dinlediğini* anlama ve *okuduğunu* anlama olmak üzere iki etkinlik alanı içerir. Okuma ve dinleme etkinliğiyle anlama gerçekleşir; insanlar bu iki etkinlikle bir şeyler öğrenir. Özellikle okul öncesi yaşantı edinimlerinin çoğu dinlemeye dayalıdır.

1.1. Dinleme

Dinleme "insanın kulağına gelen birçok sesten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin bütününü kapsar. İşitme ile dinleme arasındaki fark, işitmenin istem dışı, dinlemenin ise istekle olmasıdır" (Yıldız, 2006: 179). Dinleme süreci, "bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve bunlara dikkat vermesiyle başlar; belli işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur" (Yangın, 1999: 30). İstemli ya da istem dışı, duyulanı anlama ve yorumlama yetisi olarak tanımlanabilen dinlemenin, çocuğun yaşamında yer alan ilk anadili edimi olduğu söylenebilir. Çocuk okul öncesine ait bütün bilişsel ve duyuşsal edinimini dinleme ve gözlem yoluyla edinir. Dinleme etkinliğinin öğrenme sürecindeki yeri ve önemi tartışılamaz. Öğrencilerin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izle-

yerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir.

Zihinsel bir etkinlik olan dinleme yeteneği çocuğun zekâsı, kültürel yaşanmışlık birikimi, ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişkenlik gösterebilir. Zekâ derecesi arttıkça dinleme yeteneği de artmaktadır. Öğrenciler I. sınıfta 3-5 dakika, II-III. sınıflarda ise 5-10 dakika dinleyebilmekte; dinlediklerinin en belirgin noktalarını kavrayabilmektedir. IV-V. sınıflarda, öğrenciler 15-25 dakika dinleyebilmekte; dinledikleri üzerine soru sorabilmektedirler. VI-VIII. sınıflarda ise öğrenciler 40-50 dakika dinleyebilmekte; dinlediklerinden hareketle neden-sonuç ilişkisine inebilmektedirler (Yıldız, 2003: 60).

Dinleme, *dinleyici* (alıcı) ile *konuşucu* (verici) arasında gerçekleşen iletişimin ve buna dayalı öğrenmenin temel unsurlarındandır. İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi, alıcının ilgisine, yani alıcının vericiyi dinlemesine bağlıdır. Bu da alıcının ihtiyaçları ya da duruma hazır olması gibi unsurlarla doğru orantılıdır. Alıcının, vericinin ilettiği göndergelerden hareketle yeni davranış biçimleri geliştirebilmesi de dinleme yetisiyle edindiği o ana kadarki birikimine dayalıdır. Başka bir deyişle, konuşucunun söylediklerinin dinleyici tarafından algılanıp yorumlanması, edinilen bilgi, beceri ve alışkanlıklara bağlıdır. Bu da anadili öğretimine büyük sorumluluk yüklemektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin seviyelerine göre bir dizi dinleme etkinlikleri, ilköğretimden itibaren öğretim programlarında etkin olarak yer almalıdır. Dinleme etkinlikleriyle "öğrencilerin dinledikleri sözü doğru algılama, yanıt verme, eleştirme, doğrulama ya da karşı koyma gibi tutumlar" geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Günday, 2007: 61).

Bu etkinliklerin başında öğretmenin ders içindeki kendi etkinliği gelir. Öğrencilerin sıkılmadan ilgiyle dersi dinlemelerini sağlamak için, öğretmen öğrencilerin dikkatini çekebilmeli; bu çerçevede derse eksiksiz hazırlanmalı, görsel-işitsel materyaller eşliğinde tam donanımlı olarak derse girmeli; dersi güzel, akıcı ve anlaşılabilir bir Türkçeyle görsellerden yararlanarak sunmalı; öğrencilerin eleştirici dinleyiciler olarak yetiştirilmesi doğrultusunda, sınıfta herkesin söz alabileceği demokratik bir ortam oluşturmalıdır.

1.2. Okuma

Ses dizilerinden oluşan sözcüklerin, duyu organlarıyla algılanıp kavranması ve yorumlanmasına dayanan okuma "yazılı bir metnin şifresini çözme ya da grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme etkinliğidir" (Günay, 2000: 9). Okuma sadece sesler, sözcükler ve tümcelerin birbirine ulanmasıyla gerçekleşmez: Okuma, göz ve beyinle yapılan eşgüdümlü algılamanın birbiriyle ilişkilendirilmesiyle gerçekleşir. Okuma, yalnızca yazılı sembollerin çözümlenmesi değil, aynı zamanda bu karakterlerden anlam çıkarma eylemidir. Her türlü dil göstergesi beyin tarafından algılanıp anlamlı birimler olarak değerlendirilir. Göz, yazılı göstergeleri ardı ardına, tek tek hissetmesine rağmen, algılama bir bütün halinde gerçekleşir. Algılanan göstergeler, daha önceki deneyimlere bağlı olarak alıcının belleğinde anlam kazanır. Demek ki okuma anında okuyucunun görevi; dilsel bir birimin kodunu çözümlemek ve dilsel açıdan göstergeleri yaşanmışlık deneyimine dayanarak anlamlandırmaktır.

Değişik aşamalardan oluşan okuma öğrenimi süreci şöyle sıralanabilir: dildeki sesleri ayırt edebilme; ses-harf ilişkilerini kurabilme; ses-harf birleşimlerinden seslemler oluşturabilme; seslemlerden sözcük, sözcüklerden de tümce oluşturma; sözcük ve tümcelerin anlamlarını kavrama. Sürece yakından bakıldığında, okuma öğreniminin sesten sesbirime, sesbirimden sesleme, seslemden sözcüğe, sözcükten tümceye yayıldığı görülmektedir. Sözcük ve tümceleri anlamlandırma sürecin son halkasını oluşturmaktadır. Söz konusu aşamalar birbirleriyle bağlantılı ve bir anlam bütünlüğü içinde anlıksal olarak gerçekleşir. Okuma öğretimi sürecine görsel etkinliklerle başlanmalı (sözcük-resim eşleştirmeleri), öğrencilerin belleğine çabuk yerleşecek ve unutulmayacak seviyelerine uygun günlük kullandığı somut nesnelerden hareket edilmelidir. Bu tür eşleştirmeler bir yandan ses-harf çözümlemesinin temelini oluşturmakta, diğer yandan da anlamlı okumayı desteklemektedir. Seçilen sözcükler, kolay hecelenebilir, kısa, ses-harf bileşimi kolay çözümlenebilecek, çocuğa duygusal yönden hitap edebilecek, kavranması kolay, anlamlı ve değiştirilebilir tümceler oluşturulabilecek nitelikte olmalıdır. Sözcükler yeni sözcükler üretmeye de uygun düşmeli; okumanın, ardı ardına dizilmiş sesbirimlerin ve sesbirimlerden oluşmuş sözcüklerin bağımsız birimler olarak seslendirme etkinliği olmadığı unutulmamalı; sözcüklerin anlamı bir bütün içinde değerlendirilmeli; özellikle öğrenci, tümceyi tek anlam taşıyan tek gösterge olarak öğrenmelidir.

Öğrenme, özellikle ilköğretimden itibaren okumaya bağlıdır. Öğrencilerin bilgi dağarcığını geliştirmesi, okuduklarını ve dinlediklerini doğru anlaması, duygu ve düşüncelerin en iyi biçimde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi, okumaya dayalıdır. Okuma edimi, eğitim yoluyla geliştirilen, sabır ve devamlılık isteyen bir beceridir. Okumayı öğretmek için öğrencilerde okuma zevki ve bilinci geliştirmek; okuma güçlüğü çeken öğrenciyi bu etkinlikten küstürmemek, soğutmamak, ona gereken fırsat ve zamanı vermek çok önemlidir. Okuma etkinliği öğretmen tarafından asla zor ve sıkıcı etkinlikler haline dönüştürülmemelidir. Okuma zevki aşılanan bir öğrenci doğal olarak iyi bir okur olacak, buna paralel olarak sözcük dağarcığı ve kavram yeteneği gelişecek ve okuduklarını doğru yorumlayabilecektir. Okuduğunu anlayamayan ya da okuduğundan bir şey anlaşılmayan birinin hızlı okuması bir şey ifade etmez. Kurallı ve kesintisiz yapılan sesli ve sessiz okumalar, öğrencinin okuma hızını artıracak, buna paralel olarak da sözcükleri algılama ve anlamlandırma yetisi artacaktır. Öğrencilere önce sesli okuma etkinlikleri düzenlenmeli, sesiz okumaya daha sonra geçilmelidir. Sessiz okumada gözle kavranan anlam, sesli okumada konuşma organlarıyla seslendirilir. Her sabah derse başlamadan önce, sesli ve sessiz okuma etkinlikleri için belirli bir süre ayrılabilir. Belirli gün ve haftaları kutlamaya yönelik programlar sesli okuma etkinliği için fırsat olabilir. Sözcük sayısına göre yapılan ödüllü sesli okuma yarışmaları ya da en fazla kitap okuyan öğrencinin ödüllendirmesi, okumayı teşvik eden etkinlikler arasında değerlendirilebilir.

Özellikle okumaya yeni başlayan çocuğun okuma isteğini artıracak, baskı kalitesi yüksek, resimli, kısa metinli çocuk kitap ve dergilerinin okuma köşelerinde rahatça ulaşılabilecek tarzda bulundurulmalıdır. Türkçe derslerinde öğrenciler seviyelerine uygun farklı metin türleriyle karşı karşıya getirilmeli; metinlerdeki sözcük sayısına dikkat edilmeli, çocuğun okuma seviyesi ilerledikçe, daha fazla sözcük sayısı

içeren metinlere geçilmelidir. Burada telaffuzu zor, hecelenmesi güç, uzun sözcüklerin metinlerde yer almaması; hikâyelerde geçen yabancı sözcük ya da özel adların, Türkçe telaffuz edildiği gibi yazılmış olması, okumaya yeni başlayan çocukların kitaplarına yönelik önemli değişkenlerdir. Bu tarz sözcüklerin, okuma edimi tamamen yerleştikten sonra, öğrenciyle karşılaştırılması sağlanmalıdır. Seçilecek kaynaklar genelde çocuk edebiyatına hitap edecek türler olmalıdır. Edebi kültürün geliştirilmesi bağlamında, okuma seviyesi ilerledikçe, küçük hikâyelerin yanında büyük eserlere de geçilmelidir. Çocukların metinlerden bilgi edinmeyi, söz konusu metinleri hayatı tanımaya ve kişisel gelişimlerine yardımcı araçlar olarak kabullenmeyi öğrenmeleri gerekir. Ancak bu bağlamda, okuma öğretimi amacına ulaşabilir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım yeteneğini geliştirecek edebiyata, yazılı kültüre girişe yönelik okuma sürekli ön planda tutulmalıdır. Okuma, algılama-kavrama-yorumlama üçgeni çerçevesinde ele alındığında, anlamlı okuma niteliği kazanacaktır.

Burada, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin üzerinde de biraz durma zorunluluğunu hissediyoruz. Anadili dersinde öğrenciler, Türkçeye yönelik temel edinimleri edebi metinler aracılığıyla kazanmaktadır. Edebi metinlerde öğrenciler, dilin hem dilbilimsel hem de biçem açısından zengin kullanımıyla tanışmaktadırlar. Türkçe ders kitaplarında okuma, dinleme, anlama becerisini kazandırma ve geliştirmeye ilişkin amaçlara yönelik olarak, her konuda bir metin bulunmaktadır. Metinlerin işlenmesinde, sorular sorularak anlamanın hızlandırılmasına ve sınanmasına yönelik bir sistem izlenmiştir. Aslında, her tema için en az iki metin ya da kimi zamanda sadece yönergeler, resimler ve açıklamalar bulunmalı; hiçbir konuda, sadece bir metne bağlı kalınmamalıdır. Metinler mümkün olduğu kadar kısa tutularak aynı izlekteki farklı metin türlerine yer verilmelidir. Metinler görsel okumayı destekleyecek görsel unsurlarla mutlaka desteklenmelidir. Kitaplardaki metinler daha çok bir durumu, bir olayı açıklayıcı, bilgi verici nitelikteki metinler olmalı. Bu tarz metinler, öğrencinin sözcük dağarcığını pek zorlamayan, bilinmeyen sözcük içermeyen, daha çok dil ve dilbilgisi konusunda öğrencileri bilgilendirmek ve bilinçlendirmek amacını güden metinlerdir. Türkçe ders kitapları, özellikle öğrencileri konuşturmaya, incelemeye, arkadaşlarıyla paylaşmaya, arkadaşlarının düşüncelerini dinlemeye yönelten çalışmalar içermelidir. Kitaplarda, okunan metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığını sınayan sorular yanında; dilin işleyişini, çeşitli alanlarda kullanılışını açıklayan, örneklendiren bilgilere de yer verilmelidir. Dilin işleyişine, sanatsal kullanımına ve dilbilgisine ilişkin bilgiler öğrencilere aktarılırken, öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilmeli; öğrencilerin bu metinleri okuduktan sonra yaşamlarında karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirmeleri istenmelidir. Öğrencilerin dil yetilerinin sadece soyut sözcük ve cümleler aracılığıyla değil, ancak bir bütünlük içeren edebi metinler aracılığıyla, bağlamdan hareketle geliştirilebileceği unutulmamalıdır (Günday, 2005: 5).

Metin çözümlemeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir (Sağır, 2002). Öğrenciler okumaya yönlendirilirken nasıl okuyacakları, okurken nelere dikkat etmeleri gerektiği belirtilmeli; metindeki karakter isimleri, anlatım biçimleri, yazarın tercih ettiği sözcükler gibi çeşitli özelliklerin öğrenciler tarafından algılanmasına özen gösterilmelidir. Özellikle, yazarın kullandığı sözcüklerin, sözlüksel alanıyla

anlamsal alanın saptanması, metnin kavranıp yorumlanmasında büyük yarar sağlayacaktır. Öğrenciler, metindeki çeşitli anlatım biçimlerine odaklandırılarak okuma-anlama sürecinin çok yönlü değerlendirilmesi hedeflenmeli; önceden kabul edilmiş tek bir yorumdan hareketle metni anlamlandırmak yerine öğrencilerin bakış açıları ve eleştirilerini de değerlendirmeye alan bir yaklaşım öğretmen tarafından benimsenmelidir. Metin anlama becerisine yönelik olarak, okunan metnin sonları, temel karakterleri, olayın geçtiği zaman ve mekân değiştirilebilir; metinler küçük sahnelere bölünerek sahnelenebilir; örnek metinlerden hareketle yeni metinler oluşturulabilir; öğrencilerden işlenen metinle benzer izlekteki resimleri yorumlamaları (görsel okuma) istenebilir. Bu tarz çalışmalarla metinlerin yapısı ve içeriği de incelenmektedir. Metin üretme çalışmaları, aynı zamanda dil çalışmalarını da kendi içinde barındırmakta; böylece okumayı aktif bir etkinlik haline dönüştürmektedir.

Yukarıda sözü edilen okuma çalışmaları, doğal olarak dinleme becerisini geliştirmeye de hizmet etmektedir. Her öğrenci araştırdığı, gözlemlediği konuyu sınıfa sunarken, bu durum, diğer çocukların dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma da oluşturmaktadır. Öte yandan "her okuma aynı zamanda yazmadır" (Günay, 2000: 7). Okuma edimi, yazma ediminden sonra gerçekleşen bir etkinliktir. Bu iki etkinlik eşzamanlı gerçekleşiyor gibi görünse de, öncelik yazma edimindedir. Buna karşın, yazma edimindeki yetkinlik okuma edimindeki yetkinliğe bağlıdır. Okuma edimi arttıkça, buna paralel olarak yazma yetisi de artacaktır. Öte yandan, okuma motivasyonunu artırmaya yönelik olarak, ailelerde kitap okuyan erişkin modeller olmalıdır. Özellikle, her aile için, tüm bireylerin okuma yapacağı bir okuma saatinin belirlenmesi şiddetle önerilir.

2. Anlatma

Anadili öğretiminin etkinlik alanı içinde değerlendirilen *dinleme* ve *okuma*, öğrencinin "anlama" yeteneğini geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Fakat bir dili bilmek, o dille söyleneni, yazılanı anlayabilmek kadar, duygu ve düşüncelerini o dille anlatabilmek de demektir. Bu bağlamda anlatma becerileri, *konuşma* (sözlü anlatım) ve *yazma* (yazılı anlatım) olmak üzere iki etkinlik alanını içerir. Sözlü ve yazılı anlatımda genel amaç, "öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, inceledikleri ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır" (MEB, 1995).

2.1. Konuşma

Gündelik hayatın en temel ihtiyaçlarından olan konuşma kavramıyla ilgili yapılan tanımlar, "genellikle bir başkası ile anlaşabilmede araç olma özelliği üzerinedir" (Kılıç, 2000). Taşer'e göre konuşma "duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel ögeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır" (aktaran Yıldız, 2006: 153). Konuşma duygu, düşünce ve isteklerin çeşitli jest ve mimiklerle desteklenerek sözle ifade edilmesidir. Toplumdaki rolü ve konumu ne olursa olsun herkes iş ve uğraşısı doğrultusunda gerekli konuşmaları yaparak amacına ulaşmaya çalışır. Konuşucu, konuşmaya geçmeden önce beyninde birtakım tasarılar tasarlar. Sonra bu tasarıları hangi sözlerle dile getireceğini saptar. Bir diğer deyişle, zihninde hazır bulunan

sözcüklerden söylemine uygun olanları seçer. İlgi sırasına göre ve dilin dayattığı kurallar çerçevesinde seçtikleri sözcükleri yan yana dizerek dinleyiciye mesajını iletir.

Konuşma, duygu ve düşünce alışverişine dayalı bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir de. İnsanlar edindikleri bilgi ve deneyimlerini ancak konuşarak birbirlerine aktarabilmekte, yine karşılaştıkları güçlükleri ancak bir başkasıyla paylaşarak aşabilmekte, çözüm bulabilmektedir. Demirel'e göre, insanlar arasındaki en önemli iletişim ve etkileşim aracı olan konuşmanın, fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere dört niteliği bulunmaktadır. Konuşmanın fiziksel niteliğini ses oluşturur. Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılmasıyla gerçekleşir. Konuşmanın fizyolojik niteliği, insan vücudundaki çeşitli organların yardımıyla ses üretebilmesi, sözcükleri telaffuz ederek konuşabilmesidir. Konuşmanın psikolojik niteliğini bireyin duygu, düşünce ve isteğine dayanan konuşma dinamiği oluşturur. Konuşmanın toplumsal niteliğini de dilin iletişim işlevi üstlenir (Demirel, 2003: 90).

Diğer taraftan konuşma, demokratik bir toplumda vazgeçilemeyecek en temel bireysel hak ve özgürlüklerden biridir. Onun için, öğrencilere topluluk önünde herhangi bir konuya yönelik duygu ve düşüncelerini çekinmeden söyleyebilme, başka bir deyişle kendini rahat bir biçimde ifade edebilme becerisinin kazandırılması önemlidir. İyi konuşma, medenî cesaretin ve kendine güven duygusunun en önemli göstergesidir. Bunun için, ilköğretimden başlayarak öğrencilere görüp izlediklerini, duygu, düşünce ve tasarladıklarını sözle, doğru ve amaca uygun olarak anlatma becerisi kazandırma, onlara söz söylemenin kural ve tekniklerini öğretme, öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğu altıdadır (MEB, 1995). Güzel Konuşma ve Yazma ya da Dil ve Anlatım gibi derslerin temel dayanağı bu yaklaşımdır. Bu tarz dersler, boş vakitlerin değerlendirildiği dersler ya da sayısal derslerin etüt saatleri olarak görülmemeli, öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı en iyi şekilde ifade edecekleri, ana dillerindeki yetkinliklerini pekiştirecek tarzda, dolu dolu işlenmelidir.

Kaliteli bir ses etkili konuşmanın ilk adımı olsa gerek. Taşer (aktaran KILIÇ, 2000) kaliteli bir sesin değişkenlerini "işitilebilirlik, akıcılık, hoşa giderlik, anlamlılık" olarak sıralar. Bu bağlamda, öğrencilerin konuşma yetersizliklerini şu başlıklar altında toplamak mümkündür: Seslendirme/söyleme/duyurma eksikleri, kavrama eksikliği, çekingenlik, gereksiz beden hareketleri yapma, yerel ağız kullanımı, anlatım yetersizliği, kural bilmeme/kurala uymama, gereksiz söz söyleme, dağınık konuşma, konuşma bozuklukları, kekemelik, atlama, pelteklik, tutukluk, gevşeklik (Yıldız, 2006: 156-161). Konuşma eğitiminde üzerinde önemle durulması gereken konulardan biri de telaffuzdur: Telaffuz hatalarıyla dolu bir konuşmanın inandırıcı ve etkili olması mümkün değildir. Konuşma, özellikle yerel ağız özelliklerinden arındırılmalıdır. Kısaca, iyi bir konuşma sesi işitilebilir, akıcı, açık, kulağa hoş gelmeli, esnek olmalı ve müziksel unsurlar içermelidir. Etkili konuşabilmenin bir diğer değişkeni de anadilde yeterli sözcük birikimine sahip olmaktır. Konuşan kişi kendini doğru ifade edebilecek bir sözcük dağarcığına sahip değilse, kullandığı sözcüklerin düz anlam ve yan anlamlarını bilmiyorsa, konuşması yeknesaklıktan kurtulamayacak, dinleyiciyi etkilemesi ya da ikna etmesi zorlaşacaktır. Sonuçta etkileyici bir ses, sözcüklerin doğru telaffuzu, zengin bir sözcük dağarcığı, konuşma isteği, konuşmanın çeşitli jest ve mimiklerle desteklenmesi, kişinin kendine has üslubu etkili bir konuşmanın temel unsurlarıdır.

Sözlü iletişimin temel dayanağı olan konuşma, bireyin zihinsel, kültürel ve sosyal gelişiminin en önemli göstergelerindendir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi, konuşma da eğitim yoluyla geliştirilebilir. Sözlü anlatım etkinlikleri, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gereksinimleri göz önünde bulundurularak şekillendirilmeli; bireysel olarak öğrencinin rahat ve açık şekilde, kendini ifade becerisini geliştirmesi, sınıfta çeşitli etkinlikler uygulanarak sağlanmaya çalışılmalıdır. Konuşma eğitimi kapsamında, öğretmen her öğrenciye konuşma fırsatı vermeli; duygu ve düşüncelerini özgürce açıklayabileceği, kendini içinde rahat ve huzurlu hissedebileceği sağlıklı ortamlar oluşturmalıdır. Özellikle öğretmen cesaretlendirici olmalı, sınıfta herkesin söz alacağı konuşma etkinlikleri saptamalıdır. Söz alma konusunda belirleyici olanın öğretmen olmadığı, herkesin konuşma hakkının olduğu öğretmen tarafından öğrencilere hissettirilmelidir. Bu çerçevede, öğrencilerden okudukları ya da dinledikleri bir öyküyü anlatmaları; şarkı söylemeleri; günü özetlemeleri; seviyelerine uygun değişik cismi, metni, resmi ya da izledikleri bir filmi yorumlamaları; düzenlenen küçük çaplı forumlarda bir düşünceyi savunmaları istenebilir.

Öğrencilerin seviyelerine uygun çeşitli oyunlar, tartışma ve grup çalışmaları da anlatım etkinlikleri arasında değerlendirilebilir. Oyunlar ve grup çalışmalarında farklı dil alıştırmalarına yer verilir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Okuduğunu, dinlediğini anlatma: Hatırlamaya ilişkin dil alıştırmaları.

Gördüğünü, izlediğini anlatma: Gözleme ilişkin dil alıştırmaları.

Konuşma, paylaşma, karşıt görüşler alma: Tartışmaya dayalı dil alıştırmaları.

Öykü, anı anlatma: İmgelemeye ilişkin dil alıştırmaları.

Oyunlaştırma: Sınıfta rol dağılımı yapılarak bir öykü ya da romanın canlandırılması, drama. Serbest veya yazılı metne bağlı dil alıştırmaları.

Oyunlarda dikkat edilmesi gereken noktaların başında rol paylaşımındaki eşitlik, rollerin öğrenci tarafından seçilmesi ve rollerin sırayla değiştirilmesi gibi konular gelir. Anlatım etkinliklerindeki amaç, öğrenilmesi gereken yeni bir konuyu öğrenmek ya da sözlü bir sınav değildir. Bunlar eğlendirici, rahatlatıcı etkinliklerdir. Öğretmenin öğrenciyi sıkmaması, oldukça sevecen, yapıcı ve cesaretlendirici olması gerekir. Oyunlaştırma çalışmaları öğrencilerin hayal kurma, yorum yapma, beden dilini kullanma, dinleme-anlama becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmekte; böylece kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve sosyalleşmelerine yardımcı olmaktadır.

2.2. Yazma

Bir kodlama sistemi olan yazma, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri anlıksal olarak üretebilme etkinliğidir. Yazmanın gerçekleşmesi için parmak ve bilek kaslarının belli olgunluğa erişmesi beklenir. Bu yüzden, dört temel dil becerisinden en son edinileni yazma becerisidir. Yazma öğretiminin başlangıcı son derece önemli, hassas ve son derece zordur. Başlangıçta atılan adımlar sayesinde çocuklar yazma basamaklarına ya geç varırlar ya da varamazlar (Baymur,1968). Özellikle günümüzde ilköğretim okullarında 2005-2006 eğitim ve öğretim yılıyla birlikte yeni müfredat programına[2] göre uygulanmaya başlanılan *bitişik*

2 MEB Türkçe 1-5 Programı, 2005.

eğik yazı yöntemi durumu daha da zorlaştırmakta, öğrencilerde telafisi güç, büyük bıkkınlık ve başaramama duygusu uyandırmaktadır.

İlköğretim boyunca yapılan bütün anadili öğrenme etkinliklerinden yazma becerisi "yazdırmak" ile kazandırılır. Bu etkinlik nerdeyse ilköğretimin tamamını kapsar. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta okula yeni başlayan öğrencileri yazma etkinliği altında ezmemek, onları daha eğitim-öğretim hayatının başlangıcında okuldan küstürüp soğutmamaktır. Çocukların fiziksel gelişimleri tamamlanmadığından, özellikle de parmak ve bilekleri tam güçlenmediğinden kendilerini çok yoğun bir yazı yazdırma bombardımanına tutmak, onları çok çabuk yormakta, bıktırmakta, okuldan soğutmakta ve başaramama duygusunu pekiştirmektedir. Yazdırma etkinliklerden yorulan, sıkılan çocuklar okulu sevmemeye başlamakta ve artık okula gitmek istememektedirler. Bu da onları ailelerinin şiddetli baskısıyla karşı karşıya getirmektedir. Daha okulun ne olduğunu anlamaya çalışan küçücük yürekler, okuldaki sıkıcı ve yorucu yazı etkinlikleriyle ebeveynlerinin yoğun baskıları arasında sıkışıp kalmaktadırlar.

Yazma, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli kodlamaları yapabilmek; sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı iletişim araçlarından birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir. Bu iki unsurun istenilen seviyede olabilmesi, sesbirimlerin (harflerin) şekil olarak basit ve kolay üretilebilir nitelikte olmasıyla ilişkilidir. Yazmadaki harflerin fiziksel üretimiyle ilgili yetersizlikler, metin oluşturmaya yönelik düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bir değişle, çocuğun yazması çok yavaş ise düşünce ve tasarılarını kâğıt üzerine aktaramadan kaybetmektedir. Dikkatin, yazının düşünsel seviyede düzenlenmesinden harflerin ve sözcüklerin yazımı üzerine çevrilmesi, oluşturulacak metinlerdeki tutarlılığı ve anlam bütünlüğünü olumsuz yönde etkiler. Yazma sürecinin oluşturduğu sıkıntıdan dolayı da öğrencinin yazma isteği ve güdüsü kaybolur. Öte yandan oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harflerin şekilleri, yazımında güçlük çekilen harfler, kalem tutma ve defterin pozisyonu, yazma hızı gibi etkenler yazmayı etkileyen unsurlar arasında sıralanabilir (Akyol, 2000).

Öğrenciler doğru konuşma ile kazandıkları bir takım ses tasarımlarını daha sonradan yazı haline koyarlar (Baymur,1968). Yazmadan önce görsel okuma etkinliği yapılmakta; böylece yazılacak şey, hafızaya yerleşmesi için, sıkça sesli olarak tekrar edilmektedir. Buna yazılacak sesbirim ya da seslemin kavramlaştırma etkinliği de denilebilir. Çocuklar, sesten başlayarak tek seslemli sözcüklere, tek seslemli sözcüklerden birden fazla seslemli sözcüklere geçerler. Özellikle, her ses için, o sesin geçtiği kendi yaşantılarından sözcükler seçilerek kavramlaştırma yoluna gidilir; sonra yazmaya geçilir. Sesten sesbirime, sesbirimden sesleme, seslemden sözcüğe ve sözcükten yavaş yavaş basit tümcelere geçilir. Oldukça uzun, yorucu ve sıkıcı olan bu süreçte, başta vurgulanan hatalara düşmemek için yazma etkinlikleri çeşitli oyun, boyama, şarkı söyleme, film izleme gibi faaliyetlerle renklendirilmelidir. Çocuklar başlangıçta tümce içindeki sözcüklerin yerini bilmezler; yani tümce içinde ögelerin kurallı dizilişinden haberdar değildirler. Bundan dolayı, öğrencilerce oluşturulan basit tümcelerin, sınıfça tekrarlanıp deftere yazılması etkinliğine dayalı tümce tekniği çalışmaları yapılmalıdır.

Öğrenciler tümce yazma çalışmalarını başarıyla yerine getirdikten sonra, birkaç tümceden oluşan anlamlı bütüncelerin yazılmasına geçilmelidir. I. sınıfta konuşulan konu ya da işlenilen metinden çıkan sonuç 2-3 cümle olarak birlikte yazılır. Yazılacak cümleyi öğretmen öğrencilerin katılımıyla belirler. Sonra sözcükleri teker teker söyleyerek tümceyi yazdırır. Bu arada gerekli denetimi yapar, yazım hatalarını düzeltir. Daha sonraları tümceyi belirledikten sonra yazma işini öğrencilere bırakır. Bu durum ilk üç sınıfa kadar sürer. IV. sınıfta bireysel yazmaya geçilir (Demirel, 2003: 103).

Dört temel dil becerisinin son halkasını oluşturan yazma becerisi, okuma becerisiyle doğru orantılı bir etkinliktir. Kişi ne kadar çok okursa yazma yeteneği de o derece gelişecektir. Yazma bir düşünme etkinliğidir de: tasarı ve düşüncelerimiz yazıyla ortaya çıkar, hayat bulur. Buradan hareketle "kompozisyon dersleri öğrencilere duygu ve düşüncelerini düzgün ve etkili bir biçimde aktarma yöntemlerini öğretirken, onlara aynı zamanda düzenli düşünme alışkanlığı da kazandırır" (Kavcar ve Kantemir, 1986: 80). Düzgün, tutarlı ve etkili bir yazı için duygu ve düşünceyi en iyi yansıtacak sözcükler seçilmeli, seçilen sözcükler dilin işleyiş düzenine göre yan yana dizilerek tümcelere, tümceler paragraflara, paragraflar da metinlere dönüştürülmeli; yazma etkinlikleri okuma, dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirecek tarzda, bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. Ayrıca, iyi bir yazılı anlatım için, yazım konusunun sınırlandırılması, ana düşüncenin belirlenmesi ve yazı planın hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Uluğ,1996).

Türkçe ilköğretim programında, yazılı ve sözlü anlatımı geliştirmeye yönelik genel amaç öğrencilere gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun olarak anlatma yeteneğini kazandırmaktır. Türkçe ders kitaplarında yazılı ve sözlü anlatımı geliştirmek amacıyla okunan metinlere yönelik sorular sorulmakta ve öğrencilerden bu soruları yanıtlamaları istenmektedir. Yazılı ve sözlü anlatımı geliştirmek amacıyla okunan metinlere yönelik soru sorma yönteminden vazgeçilmeli, metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığının yazılı ve sözlü olarak sınanmasından çok, öğrencilere metin oluşturma süreci öğretilmeye çalışılmalıdır. Türkçe ders kitaplarında metinlerle ilgili sorular, sadece öğrencinin metni anlayıp anlamadığını ölçmek amacıyla kullanılmış, öğrenciyi yeni bir metin oluşturmaya yöneltecek herhangi bir yönergeye yer verilmemiştir. Sorular, öğrencilerin kendi tümcelerini kurmaya gereksinim duymadan metindeki tümcelerin aktarılmasıyla yanıtlanabilecek türdendir. Öğrencileri yorum yapmaya, düşünmeye ve yazdırmaya yöneltecek sorulara çok az yer verilmiştir. Türkçe ders kitaplarında, öğrencileri yazmaya veya anlatmaya yöneltmek amacıyla soru-yanıt tekniği pek kullanılmamalı; öğrencilere farklı anlatım biçimlerini göstermek amacıyla, çeşitli konularda makale, deneme, mektup, haber, rapor, vb. örneklerine yer verilmelidir. Özellikle metin oluşturma süreci kitapta başlamalı ve öğrenci tarafından geliştirilmesi hedeflenmelidir.

Kendi metnini oluşturmak için şu etkinlikler izlenebilir:

1. Resimlere bakarak tanımlamalar yapma, metinle ilgili resmi yorumlama.
2. Örnek metindeki eylemleri edilgen yapıya çevirerek tekrar yazma.

3. Yarım bırakılmış bir diyalogu tamamlama.
4. Konuşma baloncukları oluşturma.
5. Diyalogu metne çevirme.
6. Konuşma diliyle yazılmış bir metni yazı diline aktarma.
7. Sözcük listesi çıkarma.
8. Kitapta verilmiş bir metne sözcükler ekleyerek uzatma.
9. Okunan bir öykü, fıkra, şiir, makale, deneme, vb. yarıda kesilerek, öğrencilerden tamamlamalarının istenmesi.
10. Çeşitli edebi türlerin bir bölümünün verilmeyerek, (örneğin, öykünün çözüm bölümü) öğrencilere tamamlattırılması.
11. Verilen bir öykünün, öğrenciler tarafından kahramanlarının ya da eylemlerinin değiştirilip yeniden yazılması.
12. Öğrencinin bir kahramanın yerine kendini koyup yeni bir öykü ya da öykünün bir bölümünü oluşturması.

3. Anadili öğretiminin konu alanı: Dilbilgisi

Günümüz dil eğitiminde "dilbilgisinin önemini yitirdiği, dilbilgisi öğretiminin artık çağdışı olduğu" gibi görüşler ileri sürülebilmektedir. Anadili eğitiminde dilbilgisi öğretiminin gereksizliği çeşitli biçimlerde dile getirilirse de son yıllarda dilbilgisinin yeniden önem kazanmaya başladığı bilinmektedir (Aydın, 1996). Evet "dilbilgisi ikincil önemdedir, ama dil öğretimindeki vazgeçilmezliği her zaman kabul edilmektedir. Dilbilgisi salt biçimsel bir düzenek değil, belirli işlevleri yerine getiren bir düzen olarak algılanmaktadır. Amaç iletişim olduğuna göre, dilbilgisi çalışması da ancak iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlıdır. Üstelik en iyi genellemeler dilde olduğuna göre dilbilgisinden vazgeçilemez."(Kocaman, 1983). Hudson, dilbilgisi öğretimi yapılmasının gerekçelerini şöyle sıralar: "dile ilişkin saygıyı ve özgüveni oluşturmak, standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak, dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü arttırmak, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı dili korumak, dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek" (aktaran Yapıcı, 2004: 36). Hudson'un sıraladığı bu gerçekler, dil öğretimi ile soyut düşünme becerileri arasındaki doğrudan ilintiyi açıkça ortaya koymaktadır.

Dilin genel dizgesini ve dizgeyi oluşturan kuralları ortaya koymayı amaçlayan dilbilgisi "bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizimleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır" Göğüş (1978: 337). Her doğal dilin kendine özgü kurallarını belirleyen dilbilgisi, dili daha doğru kullanmamıza yardımcı olur. Dil incelemesi, genelde dilin kurallarını inceleyen dilbilgisi çalışmalarıdır. Dil incelemesi (ya da dilbilgisi çözümlemesi) tümceden hareket eder ve tümceyi sözcük ve sözcük grupları (önermeler) olarak ögelerine ayırır. Bilindiği gibi yazılı dilde tümce, büyük harfle başlayan nokta ya da herhangi bir noktalama işaretiyle (iki nokta üst üste, noktalı virgül, ünlem ya da soru işareti gi-

bi) biten birliktelik olarak tanınır. Tek önerme içeren basit tümceyle, birden fazla önerme içeren birleşik tümceler de aynı çerçevede değerlendirilir.

Anadili dersinde "dilbilgisi çalışmaları" kendi başına bir amaç değil, amaca varabilmek için yararlanılan bir konu alanıdır. Beş yaşından itibaren çocuk dilbilgisi kurallarına uygun olarak konuşmaya başlar. Hiçbir anne ya da baba çocuğuna dilbilgisi kurallarını öğretmediği halde, bütün çocuklar anadilini okul öncesi dönemde konuşmaya başlamaktadır (Yapıcı, 2004: 37). Fakat çocuk konuşurken sıfat, belirteç, tümleç ya da yüklem kullandığını bilmez. Okul sürecinde dilbilgisi çalışmalarıyla, farkında olmadan kullandığı dilin kuralları çocuğa sezdirilmeli, böylece dili kullanmada ve kendini doğru ifade etmede özgüveni geliştirilmelidir. Bu da büyük ölçüde, dil kurallarının ezberletilmesi yerine, dil yanlışlarının düzeltilmesi, dili kullanmaya yönelik beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına bağlıdır (Öz, 2001: 259). Bu günkü dilbilgisi öğretimi, bağımsız bir dersmiş gibi, ayrı bir ders saatinde belirli tanımların, kuralların, sayılı ve sınırlı örneklerle aktarıldığı, bunaltıcı, davranış kazandırmaktan uzak, öğrencileri ezbere iten bir uygulama olmaktan öteye gidememektedir (Altay, 2000). Hâlbuki dilin kuralları ve dilbilgisi kavramları öğrenciye ezberletilerek değil, bunların kullanımdaki yeri sezdirme ve uygulama yoluyla verilmeli, bu süreç görsel ve işitsel araçlarla desteklenerek öğrencilerin benzer beceri ve davranışlar kazanmaları sağlanmalıdır (Sağır, 2002).

Dilbilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktaların başında, dilbilgisi çalışmalarının bağımsız bir ders olarak değil de, anlama/anlatma etkinlikleriyle birlikte yürütülme zorunluluğu gelir. Metin çözümlemeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dilbilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe verilmesi gerekir (Sağır, 2002). Bu çerçevede dilbilgisi çalışmaları, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Çocukların konuşurken, yazarken yaptıkları yanlışlara hemen müdahale edilmeli, doğru söyleyiş ve yazılış gösterilerek dilin yanlış kullanımının önüne geçilmeye çalışılmalıdır. Örnekler, çocuğun yabancı olmadığı, kendini çevreleyen, hayatında olan unsurlardan seçilmelidir: Örneğin zaman kavramı, çeşitli kipler basit şarkı sözleri ya da yemek tarifleri (özellikle emir kipi ve belirteçler için: "önce soğanı soy, sonra ince ince doğra, daha sonra iyice karıştır, ardından bir kaşık tuz at!") gibi basit etkinliklerle verilebilir, kavratılabilir.

İlköğretimin ilk üç sınıfında, çocukların bilişsel işlem düzeyleri henüz soyutlama ve kural çıkarma yeteneği kazanamamıştır. Bu dönemde çocuklara, dilbilgisi çalışmalarıyla ilgili kural bilgileri verilmeyerek dilin doğru kullanılması öğretilir. Bir diğer deyişle I-III. sınıflarda, dilin ana kurallarının sezdirilmesine çalışılmalı, dilbilgisi terimleri kullanılmamalı, yanlış kullanımların doğru kullanışları gösterilmelidir. Dilin kurallarıyla incelenmesine IV-V. sınıflarda geçilmelidir. Bu yaşlarda, çocukların bilişsel gelişimleri soyutlama yapabilecek düzeye geldiğinden, dilimizin bazı kuralları öğretilmeye başlanır. Dilbilgisi kuralları üzerinde durulurken ezberden kaçınılmalı; noktalama işaretlerinin doğru olarak kullanılması sağlanmalı; ad, sıfat, zarf gibi sözcüklerin işlevleri soyut anlamları ile değil, uygulamalı olarak somutlaştırılması sağ-

lanmalıdır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995). Dilin kurallarının ancak uygulamalarla kalıcı hale geleceği unutulmamalıdır. Dilbilgisi kural ve kavramlarının kuru bir bilgi çerçevesinde öğretilmesi yerine, tümce ya da metin bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, öğrencinin sıkılmaması ve diğer dilsel becerilerin desteklenmesi açısından önemlidir. Anadili dersinin genel amacı, çocukların anadillerini anlayabilmeleri ve onu bilinçli bir şekilde kullanabilmeleridir. Bu bağlamda anadili dersi, sıkıcı, öğrenci açısından anlaşılmaz kavram kargaşalarının yaşandığı bir ders olma tehlikesine düşürülmemelidir.

Dilbilgisi çalışmaları daha çok sözcüklerin yapılarını ve tümcelerin kuruluşlarını ortaya koymaya çalışan çözümlemelerdir. Bununla birlikte öğrencilere genelde sesbilgisi, sözcük bilgisi, tümce bilgisi ve anlam bilgisi verilmeye çalışılır. Tümce kuruluşlarının belli kuralları vardır. Bu kurallara uyulmadığında anlam bozuklukları ortaya çıkar. Sözcük, sözcük öbekleri ve tümceler yapı, kuruluş ve işlev bakımından ayrıntılı olarak ele alınarak birbirleriyle olan ilişkileri ortaya konulur. Tümce çözümlenip zorunlu ve seçimlik kurucuları ortaya çıkınca, anlamı daha da belirginleşir. Çözümleme, tümce kuruluşundaki bozukluklarla birlikte anlam belirsizliklerini de ortaya çıkarır. Özellikle, Türkçenin temel sözdizimi özelliği olan öznenin başta, yüklemin sonda ve tümleçlerin ortada bulunması ilkesi, öğrencilerin o ana kadarki yabancı dil bilgileriyle karşılaştırılarak iyice pekiştirilmelidir. Dilbilgisi dersleri yalnız sözcük türleri, yazım kuralları ya da tümce kuruluşuna dayanmamalı; dilin genel dizgesi yapı, işlev, anlam ekseninde bir bütün olarak ortaya konulmalıdır.

Dilbilgisi edinimi, III-V. sınıf düzeylerinde şu aşamalarda gerçekleşir:

1. Ad ve sıfat tamlamaları
2. Basit ve birleşik sözcükler
3. Sözcük türleri: ad, eylem, sıfat, adıl, vb.
4. Tümcenin yapısı
5. Yapım ve çekim ekleri
6. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri

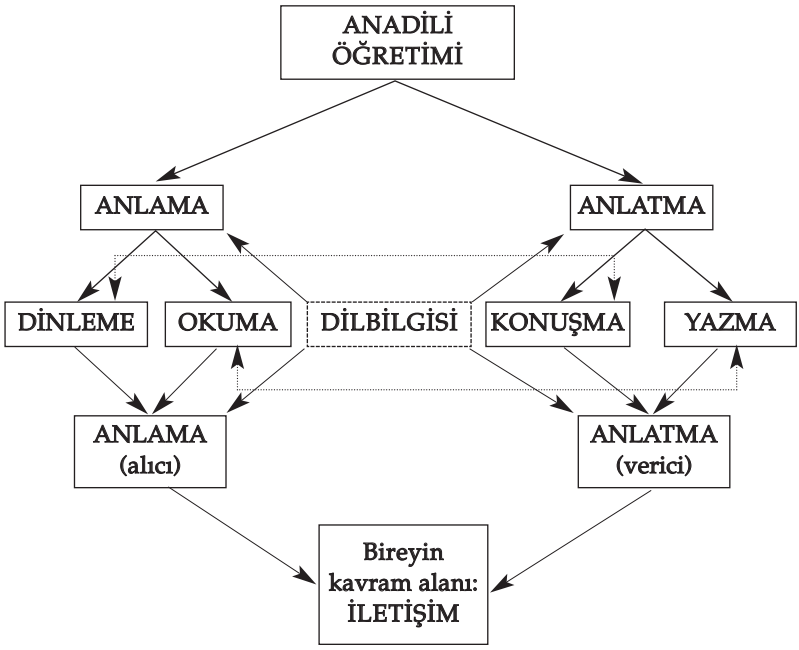
Dilbilgisi edinimi, VI-VIII. sınıf düzeylerinde ise şu aşamalarda gerçekleşir:

1. Anlamlarına göre tümceler;
2. Sözcük ve sözcük türleri (sesteş, anlamdaş ve karşıt anlamlı sözcükler);
3. Büyük ve küçük ses uyumları;
4. Sözcüklerin yapısı ve sözcük türetme yolları;
5. Noktalama işaretleri;
6. Fiil kipleri, basit ve bileşik zamanlı biçimleri, çatıları, ek fiiller, yardımcı fiiller, bileşik fiiller ve fiilimsiler (ad eylem, bağ eylem, sıfat eylem);
7. Tümcede öğelerin sıralanışı;
8. Tümce türleri (anlamlarına, yapılarına, yüklemlerine ve ögelerinin sıralanışına göre) ve tümcelerin görevleri.

Türkçe ders kitaplarında, herhangi bir dilbilgisi konusu öğretilirken en çok kullanılan teknik, soru-yanıt tekniğidir. Soru-yanıt tekniğinin çok kullanılması ders kitabını, öğrenciyi sınayan, sorgulayan, daha önce anlatılmış bir konunun hatırlanıp hatırlanmadığını sık sık vurgulayan tamamen eğitsel, yaratıcılığı engelleyen sıkıcı bir yapıya büründürmüştür. Bunun yerine, kimi zaman resimden yola çıkılmalı, açıklamalar ve tanımlamalar yapılmalı, kimi zaman konuyla ilgili bol örnek verilmelidir. Öğrenciden bu gibi örneklerle günlük yaşamlarında nerelerde, hangi durumlarda karşılaşacakları belirtilmeli, işlenilen konuların yaşamlarıyla ilişkilendirilmeleri istenmelidir. Soru-yanıt tekniğinin kullanımı en aza indirgenirken tanımlara da çok az yer verilmeli; drama, işbirlikli öğrenme, gösteri gibi duyuşsal yönden motive edici yöntem ve teknikler, Türkçe öğretiminde ön plana çıkarılmalıdır. Yukarıda da değindiğimiz gibi, ilköğretim III-V. sınıflarda sözcük, sözcük türleri, tamlamalar, kök-ek bileşenleri üzerinde durulurken V. sınıftan itibaren tümcenin ögeleri, tümce türleri ve tümce çözümlemeleri üzerinde yoğunlaşmak gerekir.

Buraya kadarki yapılan açıklamalardan anlaşılacağı gibi, anadili öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir. Anadili öğretimi anlama, dinleme, konuşma, yazma, okuma gibi dilsel becerilerin bir bütünlük içinde dengeli bir biçimde geliştirilmesini amaçlar. Anadili edimine dayalı bireyin sosyal ve kültürel gelişimi, büyük oranda, kendine özgü nitelikleri olmakla birlikte, pek çok ortak noktaları da olan bu becerilerin aynı düzeyde gelişimine bağlıdır.

Bu etkinlikler arasındaki ilişkiler aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



Anadili öğretiminin etkinlik alanları

Şekilde görüldüğü gibi, "anlama" (dinleme, okuma) ve "anlatma" (konuşma, yazma) etkinlikleri anadili dersinin temel çalışma alanlarını oluşturmaktadır. "Dilbilgisi" de bu etkinlikleri destekleyen konu alanıdır. Bireyin kavram alanı konuşma, dinleme, yazma ve okuma etkinliklerinin birbirleriyle olan etkileşimiyle oluşur. Bu etkinlikler bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılan dilbilgisi kuralları çerçevesinde gelişir. Başka bir deyişle, birey dili bir takım dilbilgisel kurallar çerçevesinde kullanarak yazılı ya da sözlü bir iletişim kurar. Çocuk anadilini öğrenirken kurallarını da beraberinde öğrenir. Bu süreç okul öncesinde bilinçsizken okula başladıktan sonra bilinçli bir durum alır. Birey, yaşam boyu bu etkinlikler aracılığıyla bilgi, duygu ve düşünce yapısını biçimlendirir.

Şekilden de anlaşıldığı gibi, konuşma ve yazma bir "anlatma", dinleme ve okuma bir "anlama" becerisidir. Anlatma/anlama ilişkisi, bir verici/alıcı ilişkisi çerçevesinde değerlendirilebilir. Anlatma sürecinde, kişi verici durumundadır: Duygu ve düşüncelerini dilin kuralları çerçevesinde alıcıya aktarır. Anlama sürecinde ise kişi gelen iletiyi algılar, kavrar, düşünce süzgecinden geçirerek yeniden yorumlar; yani yeniden yapılandırır iletiyi. Bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirebilmesi bu dört becerinin bir bütünsellik ve eşgüdüm içinde gelişmesine bağlıdır. Bu bağlamda, dinlediğini ve okuduğunu anlayamayan, anladığını sözlü ya da yazılı ifade edemeyen bir kişinin başarılı olabilmesi, toplumla sağlıklı iletişim kurabilmesi, toplum ve kendisiyle barışık olabilmesi mümkün değildir.

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

II

Biz, çalışmamızın birinci bölümünü oluşturan bu ana kadar, öncelikle anadili dersinin temel etkinlik alanlarına değinerek, bu alanlarla ilgili örnek etkinlikler oluşturmaya çalıştık. Sonra da, dilbilgisi kavramına değinerek dilbilgisinin anadili öğretimindeki yerini ve önemini tartışmaya çalıştık. Çalışmamızın ikinci bölümünü oluşturacak bundan sonraki aşamasında ise, anadili dersinin konu alanı içinde yer alan *dilbilgisi* üzerine bir çözümleme gerçekleştirmeye çalışacağız. Bizim örnek olarak sunduğumuz *dilbilgisi çözümlemesi*, ilköğretimin 6-8. sınıflarında uygulanabilecek dil incelemesidir ve genel olarak şu başlıklar altında ele alınacaktır:

1. Tümcenin önermeler halinde ayrılması;
2. Tümcenin tipi (bildirme, soru, ünlem, vb.);
3. Önermelerin sözcükler halinde ayrılması;
4. Sözcüklerin kategorik ve işlevsel çözümlemesi;
5. Yan tümcelerin kategorik ve işlevsel çözümlemesi;
6. Örnek kategorik ve işlevsel tümce çözümlemesi

1. Tümcenin önermeler halinde ayrılması

Genellikle önerme, çekimli bir eylemin etrafında kurulur. Başka bir deyişle, bir tümcede çekimli eylem kadar önerme vardır (Schwischay, 2001): Örneğin,

(1) *Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken ben ona eşlik ediyor ve ilginç hikâyeler anlatıyordum.*

Örnek tümcemiz üç ayrı önerme içermektedir:

$Ö_1$: Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken (ilgileniyordu);

$Ö_2$: Ben ona eşlik ediyor(dum);

$Ö_3$: ve (ben) (ona) ilginç hikâyeler anlatıyordum.

1.1. Bağımsız önerme, temel önerme ve yan önerme

Tümce önermeler halinde ayrıldıktan sonra, tümcenin her önermesinin diğer önermelere göre kümelenme biçimini belirtmek gerekir. Bunların başlıcaları *bağımlanma* ve *eşgüdüm* ilişkisidir. Bağımlanmada *temel önerme* ve *bağımlı önerme* ayrımına gidilir. Böylece, örnek tümcemizde (1):

$Ö_1$: Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken

($Ö_2$'ye göre) yan önerme

$Ö_2$: Ben ona eşlik ediyordum

*($Ö_1$'e göre) temel önerme*dir.[3]

Bağımlanmaya girmeyen (yani ne temel önerme ne de yan önerme olan) bir önerme, *bağımsız önerme*dir. Basit tümceyle ilgili olan bağımsız önerme, başka bir bağımsız önerme ya da temel önermeyle eşgüdüm ilişkisine girebilir. Örnek tümcemizdeki $Ö_3$, "*ve*" bağlacı sayesinde temel önerme $Ö_2$ ile eşgüdüm ilişkisine girmiş bir bağımsız önermedir:

$Ö_3$: ve (ben) (ona) ilginç hikâyeler anlatıyordum.

($Ö_2$'ye) eşgüdümlü bağımsız önerme

Bağımsız ve temel önermeler kendi aralarında serbestçe eşgüdüm ilişkisine girebilirler, yani "bağımsız önerme + bağımsız önerme", "temel önerme + temel önerme", "bağımsız önerme + temel önerme" biçiminde birbirlerine bağımlanabilirler. Örnek (1)'deki $Ö_2$ ve $Ö_3$ "temel önerme + bağımsız önerme" eşgüdümlülüğüne bir örnektir. Buna karşın, bir yan önerme sadece bir başka yan önermeyle eşgüdüm ilişkisine girebilir:

(2) **Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken ve ben ona eşlik ediyor(dum).*

Yukarıdaki tümce, dilbilgisel olarak yanlış bir tümcedir.

---

3 Açıklamalarda kullanılan "yan önerme", "temel önerme" kavramları "yan tümce" ve "temel tümce" kavramlarıyla eşdeğerdir.

1.2. Ara tümce

Bağımsız önerme, temel önerme ve yan önerme ayrımına *ara tümce*yi de ilave etmek gerekir. Ara tümce, herhangi bir eşgüdüm ve bağımlanma ilişkisine girmeden bir başka önerme içine yerleşen bağlaçsız bir önermedir:

(3) *O akşam, hatırlıyor musun, seninle sahilde yürümüştük.*

$Ö_1$: O akşam […] seninle sahilde yürümüştük.

bağımsız tümce

$Ö_2$: hatırlıyor musun.

ara tümce

1.3. Dilbilgisel çözümlemenin şekilsel sunumu

Şekilsel sunumda eşgüdümlü önermeler yatay çizgiyle, bağımlı önermelerse dikey çizgiyle birbirlerine bağlanır. Ara tümce de içine girdiği tümcenin önünde parantez içinde gösterilir:

Bağımlanma ve Eşgüdümlenme:

$Ö_2$ ——— $Ö_3$

|

$Ö_1$

Ara tümce:

$Ö_1(Ö_2)$

2. Tümce tipleri

Türkçe'de tümceler yapılarına göre *basit, birleşik, sıralı* ve *bağlı tümce*; yüklemin türüne göre *eylem tümcesi, ad tümcesi*; yüklemin yerine göre *kurallı tümce, devrik tümce*; anlamına göre *olumlu tümce, olumsuz tümce* biçiminde sıralanır (Karahan, 1999: 3-4). Tümceler tip bakımından ise, genellik *bildirme tümcesi* (*Babam eve geç geldi*), *soru tümcesi* (*Ayşe eve geldi mi?*), *ünlem tümcesi* (*Yangın var!*) ve *emir tümcesi* (*Dışarı çık!*) biçiminde birbirinden ayrılır.

Tümce tipini belirlemek için, temel veya bağımsız önermeden hareket etmek gerekir. Örneğin: "*Bu yolun nereye gittiğini bana söyle*" gibi bir tümce, yan önermesinden (*yolun nereye gittiği*) hareketle bir soru tümcesi izlenimi verse de, emir kipli temel önermenin eyleminden (*bana söyle*), bu tümcenin bir emir tümcesi olduğu anlaşılır.

3. Önermenin sözcükler halinde ayrılması

Bu aşamada, tümce ögelerine ayrılır. Örneğin: "*Ahmet, bu sabah okula çok geç geldi*" tümcesi, beş ögeli bir tümcedir. Burada, aynı işleve sahip sözcük öbeklerinin ve birleşik yapıların tek öge değerinde olduğunu unutmamak gerek:

bu sabah (bu + sabah) belirteç (zaman);

okula (okul + a) dolaylı tümleç (yer);

çok geç (çok + geç) belirteç (zaman).

4. Sözcüklerin kategorik ve işlevsel çözümü

Bütün dilbilgisel çözümlemeler hem kategorik hem de işlevsel düzlemde gerçekleşmeli ve bu iki düzlem birbirinden ayrılmalıdır. Öncelikle, "bir basit tümcenin bir *özne* ve bir *eylem*den kurulu olduğu" gibi ifadelerden sakınılmalıdır. Çünkü böyle bir deyiş, işlevsel bir kavram olan özneyle kategorik bir kavram olan eylemi aynı çerçeveye yerleştirmekte, böylece iki düzlemi birbirine karıştırmaktadır.

4.1. Kategorik çözümleme

Kategorik çözümleme, geleneksel dilbilgisinin "söz bölüğü" (Banguoğlu, 1986: 152) olarak adlandırdığı sözcüklerin ve yan tümcelerin türlerini belirlemekten ibarettir. Sözcükler, söz içindeki işleyişleri bakımından sekiz kısma ayrılır:

1. *Ad*: Somut ya da soyut bir varlığa ad olan sözcüktür: *uyku, dağ, Türkan*, gibi.
2. *Sıfat*: Bir varlığı niteleyen, belirten sözcüktür: *güzel, yeşil, iki*, gibi.
3. *Adıl*: Bir adın yerini tutan sözcüktür: *ben, şu, kim, biri*, gibi.
4. *Belirteç*: Durum ve hal bildiren sözcüktür: *şimdi, çok, birden*, gibi.
5. *İlgeç*: Adlara ulanıp ilişki kuran sözcüktür: *için, göre, kadar*, gibi.
6. *Bağlaç*: Sözcük ve tümceleri bağlayan biçimbirimlerdir: *ile, ve, oysa, ama*, gibi.
7. *Ünlem*: Seslenmeye, duyuşları belirtmeye yarayan sözcüklerdir: *Hey! Yazık! Vah!*
8. *Eylem*: Bir oluş ya da kılışı bildiren biçimbirimdir: *almak, satmak, konuşmak*, gibi.

4.2. İşlevsel çözümleme

Sözcükler tümcenin kurulmasında farklı görevler üstlenirler: Bazıları dilbilgisel işlev üstlenirken, bazıları da sözdizimsel işlev üstlenirler. Önermenin diğer sözcükleriyle girdikleri ilişki ve yapıları gereğince bu işlevler, sözcüklerle birlikte yan tümcelere de verilmiştir.

Geleneksel dilbilgisi *yüklemleme* ve *bağımlanma* olarak adlandırılan iki dilbilgisel ilişkiden söz eder. Bağımlanma, kendisine bağımlı kılan bir terimle bağımlı kılınan bir terimi birleştiren hiyerarşi ilişkisidir. Başka bir deyişle yöneten terimle yönetilen terim arasındaki ilişkidir. Buna karşın, yüklemleme karşılıklı dayanışma ilişkisidir: Birbirleriyle ilişki içinde bulunan iki terim aynı hiyerarşik düzlemi paylaşmaktadır.

a. Yüklemleme işlevi

Yüklemleme ilişkisi *özne* ile *yüklem* arasındaki ilişkidir.

özne ⟵ *yüklemleme* ⟶ yüklem

Yüklem, eylem ya da ad soylu sözcük olabilir. Bilindiği gibi, tümce yüklemine göre adlandırılır: yüklemi eylemse eylem tümcesi, adsa ad tümcesi olacaktır.

(4) *Kardeşim* saatini *kaybetti.* (Eylem tümcesi)

(5) *Babam* İngilizce *öğretmenidir*. (Ad tümcesi)

b. Bağımlanma işlevi

Burada söz konusu olan bağımlanma işlevi, geleneksel dilbilgisindeki *tümleyen* öge ile *tümlenen* öge (niteleyen/nitelenen ya da tamlayan/tamlanan) arasındaki ilişkidir. Bağımlanmanın iki teriminden biri bağımlı kılınan *tümleç*, diğeri de bağımlı kılan *dayanak*tır. Dayanak asıl unsur, tümleç yardımcı (tamamlayan ya da tamamlayıcı) unsurdur. Tümlecin dayanağı, bu rolü üstlenen sözcüğün türüne (eylem, ad, sıfat, vb.) göre belirlenir ve *eylemin, adın, sıfatın, belirtecin tümleci* biçiminde adlandırılır. Sözdizimsel olarak dayanak tümleci yönetir; bu yüzden bağımlanmayı göstermek için kullandığımız okun yönü tümlece doğrudur. Bununla birlikte, tümleç dayanağın anlamını nitelediğinden ya da tamamladığından anlambilimsel bakış açısıyla ters bir ilişki söz konusudur (Schwischay, 2001).

tümleci ⟵ bağımlanma ⟶ eylemin, adın, ...

i. Eylemin tümleçleri

Eylemin tümleçleri (ya da eylemin tamamlayıcıları) *düz* tümleç, *dolaylı* tümleç, *belirteç* tümleci ve *ilgeç* tümleçleridir. Tümleçler tümcede bağımsız yargıları, temel ve yan yargıları çeşitli yönlerden tamamlamak için kullanılan yardımcı ögelerdir.

Düz tümleç (Nesne)

Yüklemin gösterdiği, öznenin yaptığı eylemden etkilenen varlığı karşılayan sözcük ya da sözcük öbeklerine **nesne** denir. Nesneler ya yalın durumda ya da "-i" (belirtme) durumunda bulunur (Demir, 2004: 196):

(6) Zeynep *kitap* okuyor. (Belirtisiz nesne)



(7) Zeynep *kitabı* okudu. (Belirtili nesne)



Nesneler zorunlu tümleçlerdir; eylemin kuruluşuna katılırlar. Geçişli eylemlerle kurulan tümceler, nesne kullanılmadığında eksik kalır ve anlamı belirsizleşir: Örneğin "Ahmet açtı" tümcesinde, Özne Ahmet'in neyi açtığı belli değildir. Ama aynı tümceyi bir nesneyle kurarsak "Ahmet kitabı açtı" ya da "Ahmet kapıyı açtı" örneğinde olduğu gibi tümcenin belirsizliği ortadan kalkacaktır. Bu arada, kuruluşlarına göre eylemler geçişli ve geçişsiz olarak sınıflandırılır: Nesne alan eylemler *geçişli eylem*, nesne almayanlar da *geçişsiz eylem* (uyumak, yürümek, vb.) olarak adlandırılır.

Dolaylı tümleç

Eylemin yöneldiği, yaklaştığı; kaldığı, bulunduğu; çıktığı, uzaklaştığı yeri gösteren *-e, -de, -den* durum ekleriyle çekimlenmiş tümleçlere dolaylı tümleç denir (Demir, 2004: 200). Dolaylı tümleç eylem için zorunlu olmayan, seçimlik bir tümleçtir.

(8) a. Can *evden* çıktı.



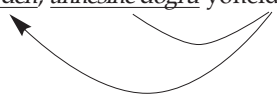
b. Can *evde* uyuyor.



Belirteç tümleçleri

Belirteçler eylemlerin (9), eylemsilerin (9b), sıfatların (9c) ve görevce kendine benzeyen sözcüklerin (9d) anlamını *zaman, durum, neden, miktar, yön* ve *soru* yoluyla tamamlayan, sınırlayan ya da derecelendiren sözcüklerdir (Kırkkılıç; Ulaş, 2003: 117). Belirteç tümleçleri dolaylı tümleçler gibi, zorunlu olmayan, seçimlik tümleçlerdir. Tümcenin en oynak birimleridir. Hemen hemen her eylem bir belirteç tümleci tarafından tamamlanabilir.

(9) a. Çocuk *birden*, *annesine doğru* yöneldi. (durum, yön)



b. *Çok* çalışıp başarılı olacağım.



c. *Pek* güzel bir çocuğu var.



d. *Çok* çabuk kızıyor.



İlgeç tümleçleri

Kendi başlarına bir anlamı olmayan ilgeçler, sıfat öbekleri (10a) ve belirteç öbekleri (10b) oluşturarak tümcenin bir ögesiyle anlam ilgisi kurar (Demir, 2004: 210).

(10) a. Bin atlı o gün *dev gibi bir orduyu* yendik.



b. Herkes *senin için* dua ediyor.



(10a)'da "orduyu" sözcüğü belirtili nesnedir; "gibi" ilgeci "dev" sözcüğü ile benzetme ilgisi kurarak "ordu" adının sıfatı olmuştur. Bu durumda "dev gibi bir ordu" dizimi tümcede nesne görevini üstlenmiştir.

Eden tümleci

Edilgen eylemin tümleci, "tarafından" biçimbirimiyle kurulur. Eden tümleci etken eylemin öznesiyle ilgilidir. Geçişli eylemler edilgen hale dönüştürülürse (11a), gerçek özneler düşer; belirtili nesneler belirsizleşir ve öznenin yerini alır. Bunlara *sözde özne* denir (Demir, 2004: 368):

(11) a. Ahmet'in yeri Mehmet *tarafından* dolduruldu.



b. Mehmet Ahmet'in yerini doldurdu.



ii. Adın tümleçleri

Adın tümleçleri arasında *adın tamlayanı* ve *koşuntu* sıralanır.

Adın tamlayanı

İki ya da daha fazla adın belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu söz öbeğine *ad tamlaması* denir (Kırkkılıç; Ulaş, 2003: 66). Birinci ada tamlayan ikinci ada tamlanan denir. Tamlayan, tamlanan adın tamamlayanı, başka bir deyişle, adın belirteni durumundadır. Türkçe ad tamlamalarını "ilgi" ve "iyelik" ekiyle kurar.

(12) a. Kahve fincan-ı (Belirsiz ad tamlaması)



b. Komşu-(n)un köpeğ-i (Belirli ad tamlaması)



c. Altın kolye (Takısız ad tamlaması)



d. Elbise-(n)-in kol düğme-(si)-i d′. kol düğmesi





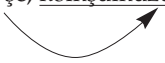
"Elbisenin kol düğmesi" dizisi zincirleme ad tamlamasıdır. Tamlayan "elbisenin" dizimi, tamlanan ise "kol düğmesi" dizisidir. Tamlanan öbek de kendi içinde bir belirsiz ad tamlaması kurmuştur: "kol düğmesi".

Koşuntu

Türkçe dilbilgisi için yeni olan koşuntu kavramı, daha çok adın adla tamamlandığı ya da açıklandığı durumlar için söz konusudur. Koşuntu, tümlediği addan sonra yerleşen bir addır.

(13) a. Adil hükümdar *Fatih* b. Ayşe, komşumuzun kızı





Koşuntuyla tümlediği ad arasındaki ilişki, bir yüklemleme ilişkisidir:

(13′) a. Fatih adil bir hükümdardır. b. Ayşe komşumuzun kızıdır.

iii. Sıfatın tümleçleri

Bir sıfatla bir addan oluşan tamlamalara sıfat tamlaması denir: *Yaşlı* adam, *yeni* bina. Takısız ad tamlamasıyla sıfat tamlamasını karıştırmamak gerekir:

(14) a. Demir kapı (takısız ad tam.) b. Demirden kapı (sıfat tam.)





Sıfat tamlamasında sıfatın tümleci, sıfatı niteleyen seçimlik (15a'da *çok* belirteci) ya da zorunlu bir unsur olabilir (15b "işinden"):

(15) a. çok *çalışkan* öğrenci b. işinden *memnun* adam





iv. Belirtecin tümleçleri

Belirtecin tümleci genellikle bir başka belirteçtir:

(16) Çok hızlı yürüyorsun.



4.3. Yan tümcelerin kategorik ve işlevsel çözümü

Sözcüklerin dilbilgisel çözümü gibi tümcelerin çözümü de hem kategorik hem de işlevsel düzlemde olmalı ve bu iki düzlem birbirinden ayrılmalıdır.

4.3.1. Kategorik çözümleme

Yan tümcelerin kategorik çözümü, onların türlerini belirlemekten ibarettir. Yan tümcelerin türlerini belirleyen ana unsur eylemleridir. Eylemlerine göre yan tümceler Türkçede çekimli eylemli yan tümceler ve çekimsiz eylemli yan tümceler olarak ikiye ayrılır. Türkçe'deki yan tümcelerin çoğu çekimsiz eylemlidir, yani tam donanımlı değildir. Bu tür yan tümceler *eylemsilerle* kurulan tümcelerdir (Aydın, 2004: 39). Bu tür yan tümceler: *adeylem (eylemlik)* yan tümceleri, *sıfateylem (ortaç)* yan tümceleri ve *bağeylem (ulaç)* yan tümceleridir.

(17) *Soruları cevaplayan* dışarı çıktı.
Soruları cevaplayan: *En* ekiyle kurulmuş *ortaç* yan tümcesi.

(18) Burak *sınavı kazanmak* istiyordu.
sınavı kazanmak: *mEk* ekiyle kurulmuş *eylemlik* yan tümcesi.

(19) Sema *odaya girip* çıktı.
odaya girip: *İp* ekiyle kurulmuş *ulaç* yan tümcesi.

4.3.2. Yan tümcelerin işlevsel çözümü

Yan tümceler, bir ad (veya sözcük) gibi bağlandıkları temel tümce içinde özne, tümleç, belirteç işlevi üstlenirler.

(20) Çalışan kazanacak.

çalışan: özne

(21) Şahin'in eve döndüğünü biliyorum.

Şahin'in eve döndüğünü: düz tümleç (belirtili nesne)

(22) Sevgi doğruyu söylemekten çekinmez.

doğruyu söylemekten: dolaylı tümleç

(23) Tan yeri ağarırken çıktı yine yolculuk.

tan yeri ağarırken: belirteç tümleci

(24) Havlayan köpek ısırmaz.

havlayan: adın tümleci (sıfat)

(25) Gün boyu ayakta durmaktan perişan (adam)

ayakta durmaktan: sıfatın tümleci

4.4. Dilbilgisel çözümlemenin şekilsel sunumu

Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken ben ona eşlik ediyor ve ilginç hikâyeler anlatıyordum.

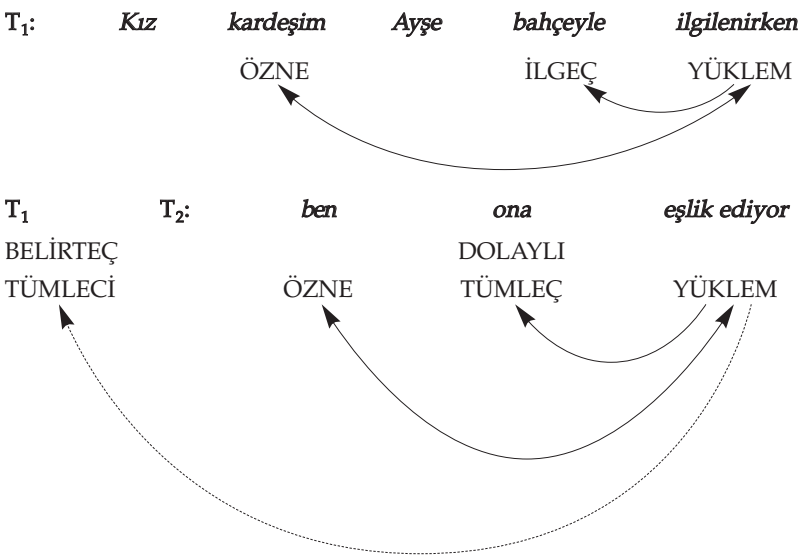
4.4.1. Kategorik çözümleme

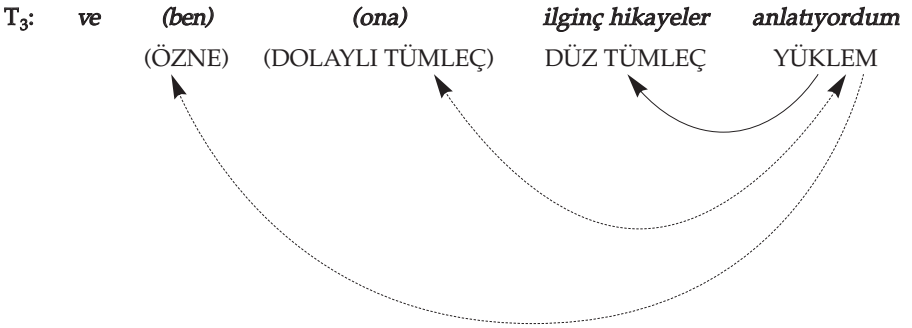
T_1 :	*Kız*	*kardeş*	*-im*	*Ayşe*	*bahçe*	*-(y)le*	*ilgilenir*	*-ken*
Tür:	cins ad	cins ad	iyelik eki	özel ad	cins ad	ilgeç	eylem	ulaç eki
Biçim:	tekil	tekil	tekil birinci kişi		tekil		geniş zaman tekil üçüncü kişi	

T_2 :	*ben*	*o*	*-(n)a*	*eşlik ediyor(dum)*
Tür:	adıl	adıl	ad durum eki	eylem
Biçim	tekil birinci kişi	tekil üçüncü kişi	yönelme -(e) hali	şimdiki zamanın hikayesi tekil birinci kişi

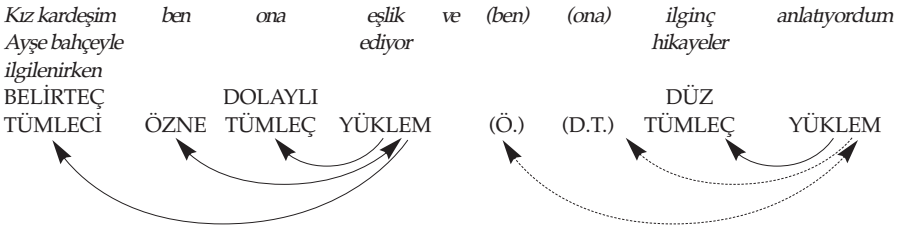
T_3 :	*ve*	*(ben)*	*(ona)*	*ilginç*	*hikayeler*	*anlatıyordum*
Tür:	bağlaç			sıfat	cins ad	eylem
Biçim:	sıralama			niteleme	çoğul	şimdiki zamanın hikayesi tekil birinci kişi

4.4.2. İşlevsel çözümleme



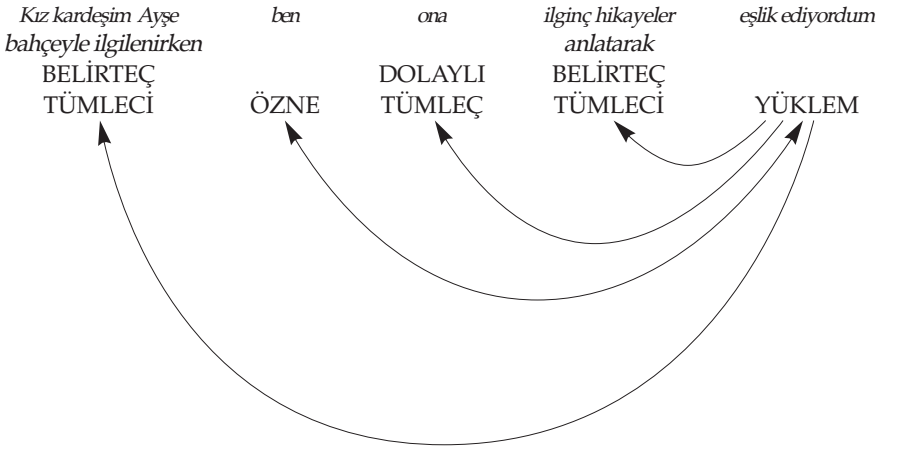


Örnek birleşik tümcemizin "işlevsel bütüncül çözümü" de şöyle gösterilebilir:



Özne "ben" ve dolaylı tümleç "ona" terimleri temel önerme ve bağımsız önermenin ortak elemanı olduğu için kesik oklarla gösterilmiştir.

Aynı tümceyi "*Kız kardeşim Ayşe bahçeyle ilgilenirken ben ona ilginç hikâyeler anlatarak eşlik ediyordum*" biçiminde, iki yan tümceden kurulu birleşik tümceye dönüştürürsek, tümcenin işlevsel çözümlemesi şu şekilde gerçekleşir:



Sonuç

Ana dilini öğrenmek demek konuşmayı öğrenmek demektir. Genel anlamda, konuşmayı öğrenmek demek uzlaşmayla kabul edilen bir göstergeler dizgesini kullanmayı öğrenmek demektir. Söz insana özgüdür: Canlılar içinde yalnız insanlar duygu ve düşüncelerini sözle iletir. Söz, doğal diller arasından, herkesin kendi anadilini oluşturan kültürde anlam bulur; bir iletişim değeri taşır. Söz, insan düşüncesinin bir ifadesidir: Bu bağlamda dil, ifade ettiği düşüncenin temel unsurudur. İnsan düşüncesini dille aktarır; eyleme dönüştürür. Öte yandan, anadilini öğrenen çocuk sadece konuşma öğrenmez, dünyanın kültürel birikimiyle de ilişkiye girmiş olur. Bilindiği gibi her dil bir kültürel birikim içerir ve bir dünya görüşü dayatır. Bir yabancı dil öğrenerek sadece o dilde konuşma öğrenilmez. Farklı bir düşünce biçimi, başka bir dünya görüşü de edinilmiş olunur. Sözcükler, belli bir dile göre gerçeği farklı şekilde sunan kavramlara göndermede bulunur. Kavramlar da bireyin anlam evrenini oluşturur.

Anadilini öğrenen doğru düşünmeyi ve düşüncelerini şekillendirmeyi de öğrenir. Dilin düzenli edinimi ancak eğitimle olur. Çocuk somut kavramlardan soyut kavramlara geçebilir, tek başına bir anlam taşımayan biçimbirim ve sesbirimlerin birleşimiyle oluşan kavram ya da yargıyı algılayabilir. Örneğin "k" sesbirimin yalnız başına bir anlamı yokken "geldi" dizimine eklendiğinde, ikinci çokluk eki görevi üstlendiğini kavrayabilir: "geldi-k". Anlam dilsel göstergelerin kendi aralarındaki birleşimden doğmakta, algılanan anlam da düşünceye dönüşmektedir. Sesbirimler anlambirimi, anlambirim düşünceyi, düşünce de sözün özünü oluşturmaktadır. Her dilsel gösterge tasarlanacak bir düşünceye göndermede bulunur. Dilin eklemlemeli özelliği, sınırlı sayıdaki göstergelerden sınırsız ileti üretebilme olanağı sunar. Bunun için, çocuğa belirli sözcükleri öğretmek yerine, öğrendiklerini kullanmaya yönelterek onun düşünce evrenini geliştirmek daha önemlidir.

Anadili öğretimi özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Öğrencinin diğer derslerdeki başarısı anadilindeki yetkinliğiyle doğru orantılıdır. Bu anlamda Türkçe öğretimine önemli görevler düşmektedir. Türkçe dersi okuma, dinleme, anlama, anlatım, dil bilgisi, yazım gibi konu alanlarına ayrılsa da kendi içinde bir bütünlük taşımaktadır. Anadili öğretimi için saptanan genel amaçlar temelde, "dinleme", "konuşma", "okuma" ve "yazma" gibi dört ana etkinliğe dayanan "anlama" ve "anlatma" becerilerine yönelik amaçlardır. Dil becerileri, birbiriyle ilintili bu dört etkinlik alanı çerçevesinde edinilir. Öğrencilerin anadillerini doğru ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilmeleri için, eğitim sürecinde dört temel dil becerisinin bütünsellik içinde geliştirilmesi gerekir. Çünkü girişik özellikler gösteren bu becerilerden birinin gelişimi ötekinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Özellikle ders plânı hazırlanırken anlama, anlatma ve dilbilgisine ait davranışlar bir bütün olarak görülmeli, bunlara ilişkin çalışmalar birlikte ele alınmalıdır. Bu etkinliklerin girişikliği nedeniyle, öğretmenin, yeri geldikçe bir etkinlikten ötekine ustaca geçiş yapmasını bilmelidir. Öte yandan, dilbilgisi konu alanına ilişkin sözcük türleri, tümcenin ögeleri, tümce türleri gibi içerik dersin konusu olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü bu durum, Türkçe dersinin bilgi aktarılan bir ders olarak algılanmasına; dilbilgisi konu alanına ilişkin içeriğin de metinden kopuk, bağımsız bir biçimde işlenmesine neden olmaktadır. Bu nedenle,

dilbilgisi konu alanına ilişkin davranışlar, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle bütünleştirilerek kazandırılmalı; özellikle soyut, bağlamdan kopuk örnekler ve tümce çözümlemelerinden uzak durulmalıdır. Dilbilgisinin tanımları, kuralları öne çıkartılarak değil, bunların kullanımdaki yeri sezdirilip kavratılarak, öğrencilerin benzer beceri ve davranışlar kazanmaları amaçlanmalıdır.

Anadili eğitiminde, özellikle eğitimin ilk yıllarında, öğrencinin ilgisini çekebilmek ve okuldan sıkılmasını önlemek için renkli materyaller kullanılmalı; canlı, neşeli sınıf ortamları oluşturulmaya özen gösterilmelidir. Burada, öğretmenin sevecenliği ve içtenliği de göz ardı edilmemelidir. Ders kitabı öğrenciyi derse bağlayacak, evde de çalışmasını yönlendirecek en önemli öğretim gereçlerindendir. Türkçe ders kitaplarının kapak, kâğıt, resim ve basım kalitesi kadar içeriği de öğrencinin dikkatini çekecek; onu okumaya, araştırmaya ve uygulamaya yöneltecek nitelikte olmalıdır. Anadili ders kitapları çocuğun ilgi alanlarını ve oyunu ön plana alarak hazırlanmalı, görsel öğelere yer vermeli, resimler bir sanat eseri niteliği taşımalı ve baskı kalitesi mükemmele yakın olmalıdır. Kitapların tekdüzeliğine ve sıkıcılığına son vermek için, aynı sayfada birden fazla resim, renkli başlıklar, çeşitli puntolarda yazılar ve farklı yazım türleri bulunmalıdır. Günümüz Türkçe kitaplarında her konu için tek resim ve bütün sayfalarda aynı yazı türü ve puntosu kullanılmakta; basım kalitesi de vasatı geçememektedir. Türkçe kitaplardaki resimler, metne paralel olarak işlenen konuyla eşgüdümlü, açıklayıcı ve öğrencinin dikkatini çekip derse motive edecek nitelikte olmalı; çocuğun, metne göre resmi anlamasının daha kolay olduğu unutulmamalıdır. Metinlerin sözcük sayısında düzeye paralel bir çoğalma gözlenmeli; her tema için birden çok kısa metin ve resim kullanılmalıdır. Türkçe kitaplarında şiir, öykü, roman, tiyatro gibi yazınsal türlerin yanı sıra gazete, dergi, broşür gibi güncel materyallerden alıntılara da yer verilmeli; seçilen metin türlerinin, basitten karmaşığa doğru ders kitaplarında yer almasına özen gösterilmelidir.

Anadili uygulamalarda çocukların ilgi, gereksinim ve dil gelişimine uygun, öğretici ve yazınsal nitelikli metinler kullanılır. Türkçenin anlatım inceliklerini yansıtan bu tarz metinlerle hem dilsel becerilerin geliştirilmesi hem de anadilinin kurallarının sezdirilmesi amaçlanır. Bu nedenle, anadili öğretiminde bilgi edindirmeye dayalı sıkıcı, tekdüze süreçler yerine; öğrencilerin, anadilinin anlatım gücü ve güzelliğini yansıtan, onları çeşitli duyum ve düşüncelere sevk eden farklı türden metin ve anlatım biçimleriyle karşılaştırılması tercih edilmelidir. Türkçe ders kitaplarında, dilbilgisini edindirme, okuma, dinleme, anlama, yazma ve sözlü anlatım becerisini kazandırma ve geliştirme amacıyla en çok soru, örnek, tanım, açıklama, tümce çözümlemesi gibi etkinliklere yer verilmiştir. Sorulara ve tanımlara daha az yer verilerek daha çok çağdaş öğretim tekniklerine uygun etkinliklere yer verilmelidir. Okunan metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığını sınayan sorular yanında, öğrencilerin kitaplardaki metinlerden bağımsız olarak yazma alışkanlığını geliştirebilecek nitelikte yönergelere de yer verilmeli; kitaplarda verilen örneklerle yazım süreci kitapta başlatılmalı, öğrencinin tamamlaması istenmelidir. Özellikle, öğrencilerin farklı türlerde metin üretme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeterli etkinlikler düzenlenmelidir. Yazı çalışmaları gereksiz tekrarlar içermemeli; amaç öğrencilerin edebi yaratıcılığını ortaya çıkaracak özgün bir metin üretmek olmalıdır. Öğrencinin yazılı ve sözlü anlatımını geliştir-

mek amacıyla grupla öğretim, gösteri, drama, benzetim gibi çağdaş öğretim teknikleri kullanılmalıdır.

Türkçe derslerinde, metnin işlenişi sırasında sözcük çalışmalarının genellikle metnin okunmasından hemen sonra yapıldığı bilinmektedir. Sözcüğün anlamının metnin sonunda verilmesiyle; öğrenci kolaycılığa yöneltilmekte, böylece sözcüklerdeki anlam çeşitliliğini kavraması göz ardı edilmektedir. Oysa öğrenci, sözcüğün tümce içinde kazandığı anlamı ve değeri göz önünde bulundurarak sözcüğün anlamını tümceden çıkarmalıdır. Bunun için önce metni kavratıcı çalışmalar yapılmalı, daha sonra anlamı bilinmeyen sözcükler üzerinde durulmalıdır. Ayrıca sözcüklerin, sözlük anlamlarının ötesinde işlevsel değerlerinin öğrencilere kavratılması, metnin doğru okunup yorumlanması için zorunludur. Metin çözümlemelerinde, öğrencilerin, sözcüklerin tamamının neyi ifade ettiğinden çok, sözcükler arasındaki ilişkileri kurup metni anlamlandırmaları daha tutarlı olacaktır. Diğer taraftan, derslerde Türkçe karşılıkları olan sözcüklerin, bu karşılıklarının kullanımına özen gösterilmeli; dilimizin yalınlaştırılması, zenginleştirilmesi amacıyla her fırsat, bu anlamda değerlendirilmelidir.

İlköğretim kademesinin ilk beş sınıfında, çocuklara öğretilmesi gereken en temel beceri, anadilinde etkili bir şekilde konuşmak, okumak, yazmak ve dinlemektir. Çocukların ilköğretimin ilk beş yılındaki bilişsel gelişimi, dilbilgisi öğretiminden uzak durulması gerekliliğini göstermektedir. Çocukların dil becerileri, özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında, anadillerini öğrendikleri gibi doğal bir ortam içinde geliştirilmeli; onlara soyut, kuramsal ve çözümleyici dil alıştırmaları yaptırmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır. Anadili öğretimine ilişkin sorunu temelden çözmek için ilgili bütün eğitim kurumlarının, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun olarak, yeniden gözden geçirilerek yapılandırılması bir zorunluluktur. Özellikle ilköğretim kademesi öğretmenlerini yetiştiren eğitim kurumları başta olmak üzere; bütün öğretmen yetiştiren kurumların ders programları tekrar gözden geçirilmeli; ilk ve orta öğretim okullarının ders programlarının içeriğiyle yüksek öğretimdeki öğretmen yetiştiren kurumların ders programlarının içeriği arasında eşgüdüm sağlanmalıdır.

İlköğretim ders kitaplarının, çocuğun anlama, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirecek biçimde; çocuğun bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun olarak hazırlanması büyük bir zorunluluktur. İlk beş yılda, daha çok noktalama işaretleri ve dilin doğru kullanımına yönelik bir program öngörülmekle birlikte, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden okudukları edebi bir metnin, bir şiir veya öykünün konusunu söylemeleri, özetlemeleri ve benzer metin üretmeleri istenebilir. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarımıza, okuma zevki ve alışkanlığını kazandırmak için Türkçe derslerinin oyunlaştırılarak, mümkün olduğunca soyutlamalardan kaçınılarak işlenmesi ve öğretim programlarının da bu anlayışla geliştirilmesi daha yararlı olacaktır. Öte yandan anadili öğretiminin bilgi değil, beceri öğretimi olduğu prensibinden hareketle, Türkçe dersleri teorik olmaktan çok uygulamaya yönelik olarak düzenlenmeli ve işlenilmelidir. Bu bağlamda, anadili derslerinde de proje çalışmalarına önem verilmeli, çocukların okul dışı ve okul içi çalışmalarına yönelik etkinlikler teşvik edilmelidir. Öğrencilerin okulu sadece ders çalışma alanı olarak görmeyip, yaptıklarından zevk almalarını ve bilgi edinmelerini teşvik edecek çalışmalara ağırlık verilmeli; sınıfların

yazma ve deney atölyelerine dönüştüğü etkinlik temelli anadili öğretimi, yöntem olarak benimsenmelidir.

Bizim, ilköğretimin 6-8. sınıfları için örnek olarak sunduğumuz dil incelemesi modelinde, birinci aşamayı kategorik çözümleme oluşturmaktadır. Kategorik çözümlemede, öncelikle birleşik tümcenin temel önermesi ve temel önermenin güdümünde olan yan önermeler saptanır. Her önerme bağımsız olarak değerlendirilerek önermeyi oluşturan ögeler belirlenir. Ögeler belirlendikten sonra kök ve ek bileşenleri açısından türleri ve biçimleri ortaya konulur. Kısaca kategorik çözümleme, birleşik tümceyi oluşturan temel ve yan tümcelerin saptanması, bu tümcelerin ögelerinin belirlenerek kök-ek bileşenleri açısından değerlendirilmesi aşamalarını içerir. Dil incelemesinin ikinci aşamasını oluşturan işlevsel çözümlemede ise, öncelikle temel tümceye bağlanan yan tümcelerin temel tümce içindeki işlevlerinin saptanması, sonra da temel tümceyi oluşturan ögelerin işlevlerinin ortaya konulması söz konusudur. Başka bir deyişle, bu aşamada, öncelikle temel tümceye bağlanan yan tümcelerin işlevleri saptanır, sonra da temel tümcenin zorunlu ve seçimlik ögelerinin tümce içindeki işlevleri ortaya konulur. Kategorik çözümleme sözcük türleri, kök ve ek bileşenleriyle ilintiliyken işlevsel çözümleme, tümceyi kuran zorunlu ve seçimlik birimlerin işlevleriyle ilintilidir. Bu bağlamda, geleneksel dilbilgisinden hareketle, örnek bir birleşik tümce çözümlemesi gerçekleştirilmiş; geleneksel yaklaşımdan farklı olarak, tümce ögelerinin birbirleriyle olan bağımlanma ve eşgüdüm ilişkileri ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Temel tümce, yan tümce ve bağımsız tümce arasındaki bu tarz ilişkilerin öğrenciler tarafından kavranması, en büyük birimden en küçük birime kadar, tümce ögelerinin doğru sınıflandırılması ve tümce içindeki görevlerinin doğru ve daha çabuk algılanması açısından oldukça önemlidir.

Yukarıda sıralanan çeşitli dil çalışmaları ve sınıf içi etkinliklerin, bireysel, toplumsal ve psikolojik boyutları olması nedeniyle disiplinler arası çalışmaları gerektirmektedir. Bu nedenle çağdaş öğretim teknikleri dilbilim, eğitimbilim, psikoloji ve sosyoloji alanlarında yapılan çalışmaların verilerinden yararlanılarak geliştirilmelidir. Özellikle çağdaş dilbilimin dil incelemelerine kazandırdığı yeni kavramların anadili çözümlenmesinde ve öğretiminde kullanılması büyük yararlar sağlayacaktır. Bu bağlamda, özellikle üniversitelerin, ilköğretim ve orta öğretim kademelerine öğretmen yetiştiren bölümlerindeki Türkçenin ses, biçim, sözdizimi ve anlam evrenine yönelik dersler, dilbilim başlığı altında ele alınmalı, çağdaş dilbilim kuramları ve yöntemleri çerçevesinde anadil olarak Türkçenin öğretimine yer verilmelidir.

Kaynakça:

AKARSU, Bedia (1984). **Wilhelm Von Humboldt'ta Dil-Kültür Bağlantısı**, Remzi kitapevi, İstanbul.

AKSAN, Doğan (1977). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I.**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

AKYOL, Hayati (2000). "Yazı Öğretimi", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı: 146. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/akyol.htm (Erişim 04.03.2007).

ALTAY, Selami (2000). "Türkçe Eğitimi Uygulamaları", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı: 147. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/altay.htm

AYDIN, İlker (2004). "Türkçede Yan Tümce Türleri ve İşlevleri", **Dil Dergisi**, sayı: 126, Ankara Üniversitesi, s. 29-55.
AYDIN, Özgür (1997). "Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi", **Dil Dergisi**, sayı: 54, Ankara Üniversitesi, s. 23-30.
BANGUOĞLU, Tahsin (1986). **Türkçenin Grameri**, TDK Yayınları, Ankara.
BAYMUR, Fuat (1968). **Türkçe Öğretimi**, İnkılâp Kitapevi, İstanbul.
DEMİR, Tufan (2004). **Türkçe Dilbilgisi**, Kurmay, Ankara.
DEMİREL, Özcan (2003). **Türkçe Öğretimi**, Pegem A, Ankara.
ERGİNER, Ergin (2000). "Anadili Eğitim Programları ve 2000'li Yıllar İçin Bir Model Önerisi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2000: 1.
GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Gül Yayınevi, Ankara.
GÜNAY, Doğan (2000). **Metin Bilgisi**, Multilingual, İstanbul.
GÜNDAY, Rıfat (2007). **Edebi Metinlerin İncelenmesi ve Öğretimi**, Çantay Kitabevi, İstanbul.
GÜVENÇ, Bozkurt (1992). "Dil Kültür Bağlantısı", **Çağdaş Türk Dili** (Kültür Eğitim Özel Sayısı), sayı: 47, s. 509.
KARAHAN, Leyla (1999). **Türkçede Söz Dizimi**, Akçağ, Ankara.
KAVCAR, Cahit ve KANTEMİR, Enise (1986). **Türk Dili**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
KILIÇ, Mehmet (2000). "Konuşma Eğitimi", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı: 145. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/kilic.htm (Erişim 02.03.2007)
KIRKKILIÇ, Ahmet ve ULAŞ, A. Halim (2003). **Ses ve Şekil Bilgisi**, Aktif Yayınevi, İstanbul.
KOCAMAN, Ahmet (1994). "Anadili Öğretiminde Bilgi ve Kullanım Boyutu", **Çağdaş Türk Dili**, c. 6, sayı: 77-78, s. 6-8.
KOCAMAN, Ahmet (1983). "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler", **Türk Dili**, (Dil Öğretim Özel Sayısı), sayı: 379-380, Ankara: TDK Yayınları.
MENGİ, Mine (1987). "Üniversitelerimizde Anadili Öğretimine İlişkin Sorunlar", **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi** 1 (2), s. 39-44.
M.E.B. (1995). **İlköğretim Okulu Programı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
M.E.B. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
ÖZ, Feyzi (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Anı, Ankara.
ÖZDEMİR, Emin (1973). **Dil ve Yazar**, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.
ÖZDEMİR, Emin (1983). "Anadili Öğretimi", **Türk Dili** (Dil öğretimi özel Sayısı) sayı 379-380, s. 18-30.
SAĞIR, Mukim (2002). "İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi", **Türk Dili**, sayı: 601.
SCHWISCHAY, B. (2001): "Syntaxe du français" (hiver 2001/02).
www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/archives/analyse.pdf (Erişim 28.01.2004).
SEVER, Sedat (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı, Ankara.
TURA, Sabahat Sansa (1983). "Dilbiliminin Dil Öğretimindeki Yeri", **Türk Dili**, Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı: 379-380, TDK Yayınları, s. 8-17.
ULUĞ, Fevzi (1996). **Okulda Başarı**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
VARDAR, Berke (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, ABC, İstanbul.
YANGIN, Banu (1999). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4: İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, MEB, Ankara.
YAPICI, Mehmet (2004). "İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu", **İlköğretim-Online**, 3(2), s. 35-41, http://ilkogretim-online.org.tr.
YILDIZ, Cemal (2003). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**, Pegem A, Ankara.
YILDIZ, Cemal (2006). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Pegem A, Ankara.

FIELDS OF ACTIVITIES OF MOTHER TONGUE AND GRAMMER

İlker AYDIN*

Abstract

Mother tongue is the language which the person is acquired of her mother and her environment nearby. One observes that the children generally acquire the language of their mothers except for certain extraordinary situations. Until the elementary school the child starts to learn her mother tongue by the natural and disordered ways but with the school she starts to learn it in an ordered way. The fundamental goal of mother tongue teaching is to raise individuals who can understand what they read and what they listen to and explain what they think in writing or oral way. The mother tongue teaching is not a field of knowledge and talent which has only one dimension, but a field which contains all purposes and complex activities. There is a thought of development of four basic tongue ability as listening, speaking, reading and writing at the foundation of teaching of language and improving of linguistic skills are aimed in a balanced and integrity form. This study is composed of two parts: In the first part, the fields of activity of the teaching of Turkish which is composed of grammar, understanding and explaining works are represented. In the second part of the study, an exemplary work on the grammar which is regarded as the field of subject in the teaching of mother tongue is practiced and by this, it is tried to build a model of study of grammar.

Key Words: Mother tongue, Turkish language, grammar, teaching of language, language study

* Yuzuncu Yıl University, Faculty of Arts and Science, Department of Science of Language

DİNLEME / İZLEME EĞİTİMİ VE 2005 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ YERİ

Sabire Ceren DEMİR*

Özet

Dinleme, sağlıklı ve doğru iletişimin temelidir. Bu nedenle kişinin yaşamı boyunca en çok ihtiyaç duyduğu dil becerilerinden biri olarak görülmektedir. Dilimizdeki çok sayıda atasözü ve deyimde, doğru ve eksiksiz dinlemenin bir erdem olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, dinlemenin kültürümüzde önemli bir yer tuttuğunu gösteriyor. Fakat dinleme eğitiminin eğitim kurumlarında planlı olarak yapılması konusunda geç kalındığını vurgulamamız gerekiyor. Çünkü dinleme, 1928'den sonra yapılan programlarda bir dil becerisi olarak değerlendirilmiş; ancak tek başına bir öğrenme alanı olarak görülmemiştir. 1981 programında ise ayrı bir dil becerisi ve ayrı bir eğitim konusu olarak değerlendirildiğini görüyoruz. 2005 İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programlarının uygulamaya konulmasıyla dinleme eğitiminde istenilen noktaya gelinmiştir.

Bu programda dinleme, dinleme / izleme becerisi biçiminde ayrı bir öğrenme alanı ve temel dil becerilerinden biri olarak yer almaktadır. Dinleme becerisiyle ilgili hedefler belirlenmiş ve özel etkinlikler önerilmiştir. Bu bağlamda 2005 programının, gerek kazanımlar (hedefler) gerekse ön görülen eğitim ortamları ve etkinlikler bakımından öncekilere göre daha kapsamlı olduğunu söyleyebiliriz. Yine de programın amacına ulaşması için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dil becerileri, dinleme eğitimi, dinleme türleri

Giriş

20 yüzyılın ikinci yarısına kadar dil becerisi olarak "konuşma" ve "yazma" üzerinde duruluyordu. "Okuma" ve "dinleme"nin de bir dil becerisi olduğu görüşü daha sonra kabul edilmiştir. Gelişmiş ülkelerde ana dili öğretim programları iki temel dil becerisi üzerine kurulmaktadır: Anlama becerileri ve anlatma becerileri. Bu beceriler de kendi içinde bölünmektedir: Anlama becerisi "okuduğunu anlama becerisi" ve "dinlediğini anlama becerisi", anlatma becerisi ise "konuşarak anlatma becerisi" ve "yazarak anlatma becerisi" biçiminde ayrıştırılmaktadır. Hatta bazı ülkelerde "görsel okuma" ve "görsel sunu" etkinlikleri de dil becerisi olarak değerlendirilmektedir.

Türkçenin bir ana dili olarak eğitimi ve öğretimi konusundaki ciddi ve bilimsel arayışlar, Cumhuriyet döneminde başlamıştır. 1924'ten 2005'e kadar eğitim öğre-

* Ağzıkara İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni, Şuhut - Afyonkarahisar

tim programları on üç defa elden geçirilmiştir. Bunlardan bazılarında Türkçe programlarının kökten değiştirildiğini görüyoruz. Bu bağlamda 2005 İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Türk Eğitim Sisteminde ciddi bir gelişme olarak görmek gerekir. Ana dili eğitimi ve öğretiminde özlediğimiz başarıyı elde etme umudu bu programla yeniden canlanmıştır. Çünkü bu program, dil becerileri konusunda, gelişmiş ülkelerin ana dili öğretim programlarıyla paralellik göstermektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili ayrı ayrı hedefler (kazanımlar) belirlenmiştir. Görsel ögelerin verimli dinlemeye katkısı kabul edilerek dinleme eğitimi, "dinleme / izleme" biçiminde genişletilmiştir. Bu hedeflerin kazanıma dönüşmesi için çok çeşitli etkinlikler sunulmuştur.

Dinleme/ izleme eğitiminin yeni programdaki ağırlığı 6. ve 7. ve 8. sınıfta % 15'tir (MEB, 2006, 10). Bu oran dinleme / izleme eğitimine önem verildiğini göstermektedir.

İşitme ve Dinleme

"Dinlemek", Türk Dil Kurumu sözlüğünde *"1. İşitmek için kulak vermek, 2. Birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak. 3. Kulakla veya dinleme aletiyle hastayı muayene etmek. 4. Uymak, baş eğmek, itaat etmek"* (*TDK*, 2005, 534) biçiminde tanımlanmaktadır. Güncel sözlükte ele alınış biçimiyle dinleme, işitmeden farklı bir eylemdir. Çünkü "*kulak vermek*" eylemi, "*sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırma*" (Calp, 2005,135) etkinliğidir. Bu bağlamda işitme ile dinleme hem birbirini tamamlayan hem de birbirinden çok farklı eylemler olarak karşımıza çıkmaktadır. İşitme, kişisel isteğin dışında gerçekleşen bir algılamadır. Çünkü çevremizde oluşan sesleri biz istemesek de çoğu kez işitiriz; ama bu seslerden sadece istediklerimizi dinleriz.

"*İşitmek*" sözcüğü ile "*dinlemek*" sözcüğünün anlam çerçevelerini çizip bu kavramları birbirinden kolayca ayırt edebiliyoruz fakat "*dinleme*" sözcüğünün anlam çerçevesi içinde karşımıza bir anlam ailesi çıkıyor. Bu anlamlardan hangisi bir dil becerisi olarak değerlendirilmeli? "*Dinleme*" sözcüğü ile Türkçe öğretiminde bir eylemi mi, yoksa bir beceriyi mi anlatmak istiyoruz?

Dinleme, "*işitilenleri anlamaya çalışmak*" mı? Yani işittiklerimizi anlamasak bile anlamak için gösterdiğimiz çabaya "*dinleme*" diyebilir miyiz?

Dinleme "*işitilenleri anlamak*" mı, "*anlamlandırmak*" mı?

Dinleme "*işitilenleri anladıktan/anlamlandırdıktan sonra tepkide bulunmak*" mı?

Yani işittiklerini anlayan kişi, ölçülebilir bir tepki göstermezse dinlemiş olmaz mı?

"*Dinleme*" sözcüğünün bize düşündürdüğü bu anlamlardan hangisi veya hangileri "*bir dil becerisi*" olarak değerlendirilebilir?

Bu soruların cevaplarını kaynaklarda ve programda bulabiliyoruz:

Dinleme, "*…verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir."* (MEB, 2006, 5).

"Dinleme, temelde konuşmacı tarafından aktarılan sözlerdeki mesajları anlamlandırma çabasıdır." (Özbay, 2005, 57). *"İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır."* (Sever, 1997, 11).

Gerek programda gerekse bu konuyla ilgili kaynaklarda "*dinleme*" terimiyle "*işitilenleri anlama, anlamlandırma, yorumlama çabası*"nın ifade edildiğini görüyoruz. Şu hâlde dinleme eğitimi, kişiye işittiğini anlama ve anlamlandırma konusunda bilinçli olma, bilgisini ve enerjisini doğru kullanma becerisi kazandırma amacına yönelik etkinliklerden oluşmaktadır.

Dinlemenin Kültürümüzdeki Yeri

İyi bir dinleyici olmak, Türk kültüründe hem erdemli bir eylem / etkinlik hem de bir beceri (marifet) olarak görülmüştür. Bu konuda söylenmiş pek çok atasözü ve deyim vardır. Bu sözlerde iyi bir dinleyici olmanın yararlarına dikkat çekilmekle birlikte doğru ve eksiksiz dinlemenin bir erdem olduğu da vurgulanmaktadır. Atasözlerine göre konuşandan çok dinleyenin nitelikli bir insan olması gerekmektedir. Bazı atasözlerinde de konuşanı iyi dinlemek, kibarlığın ve saygının bir gereği olarak görülmüştür:

"Anlatandan dinleyen uz gerek./Dinleyen söyleyenden arif ola. /Sözün tamamı ahmağa söylenir./ İki dinle bir söyle. / Söz gümüş ise sükut altındır. / Sözü söyle alana, kulağında kalana. / Anlayana sivri sinek saz, anlamayana davul zurna az. / Arife tarif gerekmez. / Boşun sesi çok çıkar. / Dolu küpten ses gelmez. / Boş teneke çok tıngırdar."

Türkçede dinlemeyle ilgili deyimlerin çokluğu da dikkat çekmektedir. İyi dinleyici, kötü dinleyici, saygılı dinleyici ve kurnaz dinleyici gibi dinleyici tiplerine yönelik pek çok deyim vardır. İnsanımız, dinlemenin her türünü keşfedip adlandırmıştır:

"Kulak vermek / Kulak tıkamak / Kulağına girmemek / Kulak ardı etmek / Kulağına kar suyu kaçmak / Can kulağı ile dinlemek / Kulak misafiri olmak /Kulağı tetikte olmak/ Kulak kesilmek / Kulağını açmak / Leb demeden leblebiyi anlamak / Kulak kabartmak / Kulak asmamak / Kulak dolgunluğu / Kulağına küpe olmak / Kulağı delik / Kulaktan dolma / Bir kulağından girip ötekinden çıkmak" gibi.

Millet olarak "*iyi dinleme, söyleneni eksiksiz ve doğru anlama*" konusundaki duyarlılığımız çok eskilerde başlamıştır. Bu konuya nasıl baktığımızı sadece atasözü ve deyimlerde değil, halk hikâyelerinde, masallarda, destanlarda; hatta mâni ve türkülerde de görebiliyoruz. Birçok yazılı eserde de iyi bir dinleyici olmanın önemi vurgulanmıştır.

Bilge Kağan, 8. yüzyılda sözünün iyi dinlenmesi için halkını ısrarla uyarıyor:

"Tengri teg tengride bolmış Türk Bilge _a_an bu ödke olurtum. Sabımın tüketi eşidgil. Ulayu ini yigünüm, o_lanım, biriki o_uşum, budunum biriye şadpıt beyler yırıya tar_at buyru_ beyler Otuz Tatar… To_uz O_uz beyleri budunı bu sabımın edgüti eşid _atı_dı tıngla: " (Ergin, 1980, 65).

"Tanrı gibi gökte olmuş Türk Bilge Kağanı, bu zamanda oturdum. Sözümü tamamıyla işit. Bilhassa küçük kardeşten yeğenim, oğlum, bütün soyum, milletim, güneydeki şadpıt beyleri, kuzeydeki tarkat buyruk beyleri Otuz Tatar… Dokuz Oğuz beyleri, milleti! Bu sözümü iyice işit, adamakıllı dinle:" (Ergin, 1980, 17).

Dinleme, gerek ikili ilişkilerde gerekse toplumsal ilişkilerde bilgilenmenin önemli yollarından biridir. Bu durum, sözlü ve yazılı ürünlerde ifade edilmiştir. Ancak bunun temel dil becerilerinden biri ve bir eğitim öğretim sorunu olduğu görüşü yeni yaygınlık kazanmıştır.

Bir Eğitim-Öğretim Sorunu Olarak Dinleme

Yakın tarihe kadar birçok insan, dinlemenin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu, bunun için özel bir eğitime gerek olmadığını düşünüyordu. Ama günümüzde dinlemenin bir dil becerisi olduğu, diğer beceriler gibi geliştirilebilir olduğu kabul edilmektedir (Özbay, 2006, 43). Daha da ötesi dinlemenin, çocukluktan itibaren eğitimine önem verilmesi gereken bir beceri olduğu, konuşma becerisi gibi eğitimine küçük yaşlarda başlanması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmalar günün yarıya yakın kısmını dinleyerek ya da dinlemek zorunda kalarak geçirdiğimizi göstermektedir. Bu iletişim ağı içinde birçok bilgiyi dinleyerek elde etmek zorundayız. Çünkü bazı bilgileri okuyarak elde etme şansımız yoktur. Bazı araştırmalar, dinlemenin hayatımızda ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır: *"Normal bir insan, gününün % 9'unu yazarak, % 16'sını okuyarak, % 30'unu konuşarak, % 45'ini dinleyerek geçirmektedir* (Maxwell ve Dornan, 1998, 106; Buzan, 2001, 97).

Bu gerçek bizi bireysel ve toplumsal olarak iyi bir dinleyici olmaya zorlamaktadır. *"Teknolojinin getirdiği radyo, televizyon, telefon gibi araçlardan; sinema, tiyatro ve müzik gibi sanatsal faaliyetlerden; toplantı, konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklerden dinleme yoluyla faydalanıldığı; günlük yaşamda bilgi alışverişinin önemli bir kısmının dinleme yoluyla gerçekleştirildiği dikkate alınırsa, dinleme becerisinin önemi inkar edilemez."* (Yangın,1998, 3).

Araştırmalar çocuğun anne karnında iken bazı sesleri işitebildiğini göstermektedir. Ama bilinçli olarak dinleme becerisi, kişinin yaşına ve eğitimine bağlı olarak gelişmektedir:

"İnsan, bebeklik çağında özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında şuurlu olarak dinleme becerisine sahip değildir. Ama bazı sesleri de dinleyebilir… Çocuk büyüdükçe kendi deneyimleriyle dinledikleri arasında ilgi kurmaya ve konuşmalara katılmaya başlar… Çocuğun dinleme becerisindeki bu gelişme ve algılama gücü 15-16 yaşına kadar sürer. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren tercih ettiği ve seçtiği sesler daha ziyade duygularına, tutkularına, hayal gücüne bağlı olarak algıladığı seslerdir. Bu, zamanla değişerek ayrıntılara, mantık ilgilerine, doğru anlamalara bağlı dinlemelere yönelir." (Özbay, 2005, 112).

Dinleme etkinliği sadece Türkçe dersinde gerekli olan bir eylem değildir. Okullarda, ders anlatım yöntemlerinin çoğu dinleme üzerine kurulmuştur. Bu beceriyi kazandırmak ve geliştirmek öncelikle Türkçe öğretmenlerinin, sonra da diğer öğretmenlerin görevidir.

Dinlemenin Eski Programlardaki Yeri

Dinlemenin dil öğretiminde temel becerilerden biri olarak kabul edilmesi, eğitim tarihimizde yeni bir gelişme değildir. Dinleme, eski programlarda her ne kadar ayrı başlık altında ele alınmamış ise de Türkçe dersinin amaçları arasında sayılmıştır.

Cumhuriyet döneminde "orta okullar" (liselerin birinci kademesi) için ilk müfredat programı 1924'te yapılmıştır. Bu programa 1927'de küçük ilaveler yapılarak program yeniden yayınlanmış ve iki ders yılı uygulanmıştır (Temizyürek, 2006, 7). Cumhuriyet döneminde orta öğretim kurumları için ilk kapsamlı ve dönemin şartlarına göre en "mükemmel" program 1929'da yapılmıştır. Bu programda Türkçe derslerinin "*anlatma*" ve "*anlama*" olmak üzere iki önemli gayesi olduğu ifade edilmekte ve dinleme becerisi, "*anlama*" becerisi içinde gösterilmektedir:

"Ortamekteplerde Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri

A) Talebeye meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeye alıştırmak,

B) Talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve bedîî kıymeti takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek, …" (Maarif Vekâleti, 1929, 3).

Bu ifadeler, dönemin eğitimcileri tarafından "*anlama*" ve "*anlatma*"nın iki temel dil becerisi olarak kabul edildiğini göstermektedir:

Konuşma Becerisi + Yazma Becerisi = Anlatma Becerisi

Bu durum, 1929 programında "*meramı ağızdan ve yazı ile ifade etmek*" biçiminde kaydedilmiştir.

Dinleme Becerisi + Okuma Becerisi = Anlama Becerisi

Bu durum ise, "*dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme*" biçiminde ifade edilmiştir.

Programı yapan komisyon, dil becerilerinin bir bütünlük oluşturduğunu, anlatmakta kolaylık olması amacıyla okuma, yazma gibi başlıklar hâlinde ifade edildiğini de vurgulamaktadır. Aynı düşünce daha sonra yapılan programlarda da korunmuş; hatta 2005 programında *"Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır."* (MEB, 2005, 2) cümlesiyle ifade edilmiştir.

1929 Programını yapan komisyon; Dil Hey'eti Azası (Türk Dil Kurumu Üyesi) Reşat Nuri (Güntekin), Müfettiş Hasan Âli (Yücel), Müfettiş Ali Canip (Yöntem) ve Millî Talim Terbiye Hey'eti Azası İhsan (Sungu) beylerden oluşuyordu. Bu programın Türkçe eğitimi ve öğretimi konusunda pek çok "ilk"i başlattığını ve daha sonra yapılan bütün Türkçe ve Edebiyat programlarına kaynaklık ettiğini biliyoruz. Nitekim "Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri" bölümü, birçok değişiklik içeren 1931 ve 1938 Programlarına hiç değiştirilmeden konulmuştur.

*"Dinleme becerisi"*nin değişik adlarla ve farklı ifadelerle daha sonra yapılan 1949, 1962, 1968 programlarında da yer aldığını görüyoruz:

"Öğrencileri söz ve yazı ile ifade olunan düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak" (Temizyürek, 2006, 265).

"Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alışırlar." (Temizyürek, 2006, 97).

"*Dinleme*", eğitimle kazandırılacak bir "*dil becerisi*" olarak ilk kez 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ele alınmıştır. Bu programda "*Dinleme ve İzleme Tekniği bakımından"* başlığı altında her sınıf için ayrı bilgi ve beceriler hedeflenmiştir. Dinleme, temel dil becerilerinden birisi olarak her yönüyle "2005 İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları"nda yerini almıştır. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu beceri 1981 programında olduğu gibi *"dinleme / izleme"* biçiminde adlandırılmıştır (MEB, 2005, 6).

2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dinleme / İzleme Eğitimi

"*Dinleme*" dört temel dil becerisinden biri olarak ilk kez 1962 Türkçe Öğretim Programı Taslağında yer almıştır. Ancak ayrıntılı bilgi verilmemiştir; sadece Türkçe dersinin amaçları arasında "*öğrencileri dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alıştırmak*" (MEB İlkokul Programı Taslağı , 1962, 46'dan aktaran, Yıldız, 2006, 192) şeklinde bir ifadeyle bu beceriye dikkat çekilmiştir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nda ise, dil becerileri birbirini tamamlayan dört temel beceri olarak değerlendirilmiştir. Böylece "*dinleme becerisi*" ilk defa ayrıntılı olarak programda yerini almıştır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen dinlemeyle ilgili bilgi ve beceriler, "dinleme / izleme tekniği bakımından" başlığı altında her sınıf için ayrı ayrı ifade edilmiştir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nın önceki programlara göre Türkçe öğretimi bakımından daha ayrıntılı olduğunu görüyoruz. Öğrencilere kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve alışkanlıklar, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru sıralanmış ve bu hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Dinleme becerisiyle ilgili hedefler, her sınıf için "*dinleme / izleme tekniği bakımından*" başlığı altında şöyle ifade edilmiştir:

"1. sınıfta; "3-5 dakikalık bir masalı dinleyebilmek, 3-5 dakikalık bir filmi izleyebilmek"

2. sınıfta; " 5-8 dakikalık bir masal ya da öyküyü , 5-9 dakikalık bir filmi dinleyip izleyebilmek" gibi (MEB, 1995, 57-192).

1998 yılında hazırlanan ancak uygulamaya konulamayan İlköğretim Taslak Programında dil becerileri, en çok kullanılandan başlanarak "*dinleme, konuşma, okuma ve yazma*" şeklinde sıralanmıştır. Açıklamalar bölümünde dinleme eğitimiyle ilgili şu yönlendirmeleri görüyoruz*: "Dilin dört alt becerisi içinde en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İşitmek ile dinlemek birbirinden çok farklıdır. İşitme isteğimiz dışı gerçekleşirken dinleme, belli bir amaç doğrultusunda yapılan, öğrenilmesi gereken bir beceridir...Dinleme eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır...Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekmektedir."*

2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında (6,7,8. sınıflar) "Dinleme / İzleme" becerisi şu cümlelerle açıklanmaktadır:

"Dinleme / izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme / izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesiyle öğrencilerden dinlediklerini /izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir." (MEB, 2005, 6).

Programda dinleme / izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici /izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış kazanımlar ile bu kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Bu bağlamda 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının şimdiye kadar yapılan programlara göre daha bilimsel ve daha işlevsel; aynı zamanda kapsamlı olduğunu söyleyebiliriz. Daha önceki programlarda '*hedef*', '*amaç*', '*hedef davranış*' gibi terimlerle ifade edilen bilgi, beceri ve davranışlar, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında '*kazanım*' sözcüğü ile karşılanmaktadır.

Dinleme becerisiyle ilgili kazanımlar 6,7,8. sınıflar için olup programda beş ana başlık altında toplanmıştır. Böylece dinlemeyle ilgili 42 beceri tespit edilmiştir.

Bu kazanımlar şöyle sıralanmıştır:

"1. Dinleme / izleme kurallarını uygulama

1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.

2. Başkasını rahatsız etmeden dinler / izler.

3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.

4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme

1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.

2. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.

3. Dinlediklerinin / izlediklerinin konusunu belirler.

4. Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.

5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.

6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

7. Dinlerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.

8. Dinlerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.

9. Dinlerinde/izlediklerinde örtülü anlamları bulur.

10. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.

11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.

12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.

15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

16. Dinlediklerinde/ izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.

18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesine ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.

19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.

21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.

22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.

24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

25. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.

3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme

1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlam yönünden değerlendirir.

2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.

3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

4. Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

3. Tekerleme, sayışmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.

4. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.

5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

6. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma

1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.

2. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.

3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.

4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur (MEB, 2006, 15-20).

Pilot uygulaması yapılan 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programın uygulamadan önceki hâli ile sonraki hâli arasında önemli bir fark göremiyoruz. Bu durum pilot uygulamadan sonra alınan dönütlerin olumlu olduğunu göstermektedir.

Dinleme/izleme becerisinin ders saati ve kazanım sayısı bakımından oranı % 15 olarak programın yeni biçimine de yansıtılmıştır.

Programın gücünü ve kalitesini artıran başka bir özelliği de "*etkinlikler*"e ağırlık vermesidir. Bu etkinlikler, içeriğine ve amacına uygun sözcüklerle adlandırılmış ve kazanımlarla eşleştirilmiştir. Öğretmen söz konusu kazanım için önerilen etkinliği uygun bulmazsa daha etkili olacağını düşündüğü başka etkinlikleri değerlendirebilir. Etkinlik her şeyden önce bir somutlaştırmadır. Öğretmen, bilgilerin gerçek hayattaki yansımalarını ve işlevselliğini öğrenciye bu etkinliklerle gösterir ve onun kalıcı davranışlar kazanmasını sağlar.

Dinleme/izleme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler amacına, içeriğine ve uygulama biçimine göre adlandırılmıştır: "*Duyguyu Tahmin Et*", "*Gezi*", "*Ben Bilinçli Bir İzleyiciyim*" (MEB, 2006, 15-20) gibi.

Sonuç

Hiç kuşkusuz, yeni İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları, Türkçe eğitimi-öğretimi konusundaki tarihî tecrübelerin bir sonucudur. 1924'ten 2005'e kadar uygulanmış olan programlar iyi incelendiğinde her programın bir öncekinden daha gelişmiş ve daha işlevsel olduğu söylenebilir. Daha önceki programlarda önem verilmeyen "*etkinlikler*", 2005 programında çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu etkinlikler, ilköğretim okullarında "*oyunlaştırarak, yaşantı yoluyla öğretme*" düşüncesinin sonucudur. Bu yöntem, gelişmiş ülkelerde eğitim-öğretimin vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. 2005 programının bu yönüyle Batılı ülkelerin eğitim programına benziyor olması asla eleştirilmemelidir.

Programın amacına ulaşması için etkinliklerin uygulanması gerekiyor. Bu etkinlikler sayesinde programın daha başarılı olması mümkün görünmektedir. Bu düşünce, programda "*Bu etkinliklerle öğrencilerin, Türkçeyle ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamında kazanmaları amaçlanmaktadır.*" (MEB, 2005, 2) biçiminde ifade edilmiştir.

Her beceri gibi dil becerileri de uygulamalarla geliştirilir. Programda önerilen etkinlikler, öğrenciye uygulama yapma ve dil becerilerini bütün olarak geliştirme imkânı vermektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin bireysel ve grupla birlikte yapacağı çalışmalarla hem dinleme/izleme becerisi kazanması hem de yaşamın içerisinde nasıl bir birey olmak gerektiğini görüp anlaması için tasarlanmış oyun, kurgulama, gezi, izleme/inceleme ve çeşitli çalışmalardan oluşmaktadır: *"Grup Tartışması", "Sabır Küpüm Çatlamaz", "Çalar Saat", "Çin Seddi", "Yenilerini Ekledim"* gibi ekip çalışması gerektiren etkinliklerle dinleme becerisini geliştirme ve dinlemenin günlük hayattaki önemini kavratma çalışmaları; "*Eşleştirme*", "*Soru Bankası Oluşturma*", *"Film İzliyoruz", "Sıra Sende"* gibi bireysel olarak karar vermeyi gerektiren etkinliklerle dinlediğini/izlediğini doğru ve eksiksiz anlama becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar; "*Derleme*", "*Sözlük Oluşturuyorum*" gibi bireysel etkinliklerle dinlediklerini/izledikle-

rini değerlendirme ve yapılandırma çalışmaları; "*Kendini İzle*", *"Sıra Sende"*, *"Ben Olsaydım*" gibi etkinliklerle öz eleştiri yapma ve özgüven kazandırma çalışmaları; "*Film İzliyoruz*", "*Gezi*" gibi etkinliklerle (MEB, 2006, 15-20) günceli gösterme ve anlamlandırma çalışmaları "*dinleme/izleme becerisi*" konusunda programın getirdiği doğru ve gerekli yenilikler arasında sayılabilir.

İleriye dönük her yatırım, sabır ister. Biz de bu programı önemli ve uzun vadeli bir yatırım olarak görüyoruz. Sonuçlarını almak için sabırlı olmak ve çalışmak gerekir.

Kaynakça

AKYOL, Hayati (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara.

ALPEREN, Nusret (1989). **Türkçe Öğretim Rehberi**, MEB Yayınları, İstanbul.

ARI, Gökhan (2006). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Editör: C.Yıldız, PegemA Yayıncılık, Ankara.

BUZAN, Tony (2001).**Aklını En İyi Şekilde Kullan**, Çeviren: B. Ergüder, Arion Yayınevi, İstanbul.

CALP, Mehrali, (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**, Eğitim Kitabevi, Konya.

CEMİLOĞLU, Mustafa (2001). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Alfa Yayınları, İstanbul.

ÇİFÇİ, Musa (2001). *"Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler"* **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler,** C.2, S. 2, 2001.

Dağıtım, Ankara.

DEMİR, Celal (1997). **Atatürk Döneminde Bir ve İki Devreli Liselerde (Ortaokul ve Liselerde) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DEMİREL, Özcan , Melek ŞAHİNEL (2006). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

DORNAN, J. ve James Clerk MAXWEL (1998). **Etkili İnsan Olmak**, Çeviren: D. Dizman, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

ERGİN, Muharrem (1980). **Orhun Abideleri**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

GÖĞÜŞ, Beşir (1991).**Türkçe Öğretmen Kılavuzu,** Altın Kitaplar Yayın Evi, İstanbul.

GÜNEŞ, Firdevs (1997).**Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi,** Ocak Yayınları, Ankara.

KAVCAR, Cahit ve diğerleri (2004).**Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Anı Yayıncılık, Ankara.

KESKİNKILIÇ, Kadir, Sultan Bilge KESKİNKILIÇ, (2005). **Türkçecin Temel Becerileri ve İlkokuma Yazma Öğretimi**, Asil Yayıncılık, Ankara.

Maarif Vekâleti (1929). **Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı**, Yeni Gün Matbaası, Ankara.

MEB (1995). **İlköğretim Okulu Programı**, Ankara.

MEB (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar Taslak Basım),** Ankara.

MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar),** Ankara.

ÖZBAY, Murat (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Öncü Kitap, Ankara.

ÖZBAY, Murat (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**, Akçağ Yayınları, Ankara.

SEVER, Sedat (1997).**Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.

TDK (2005). **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu yayınları, Ankara.

TEKİN, Halil (1980). **Okullarımızda Türkçe Öğretimi**, Mars Matbaası, Ankara.

TEMİZYÜREK, Fahri ve Ahmet BALCI (2006). **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

UMAGAN, Suat (2007). "Dinleme Eğitimi", **İlköğretimde Türkçe Öğretimi,** (Ed.: Ahmet Kırkkılıç-Hayati Akyol), PegemA Yayıncılık, Ankara.

ÜNALAN, Şükrü (1999).**Türkçe Öğretimi**, Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi Basım Evi, Ankara.

YANGIN, Banu (1998). **Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

YILDIZ**,** Cemal (2003). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

YILDIZ, Cemal **(**2006). **Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları,** PegemA Yayıncılık, Ankara.

EDUCATION OF LISTENING/WATCHING AND ITS PLACE IN 2005 TURKISH LESSON TEACHING PROGRAMME

Sabire Ceren DEMİR*

Abstract

Listening is the base of healty and correct communication. Because of this, it is seen as one of the most necassery language skills that person neeeds during life time. In many ideoms and proverbs in our language ; accurate and exact listening is emphasized as a virtue. It shows that listening is important in our culture . But we should stress that planned listening training was applied late in educational institutions. Because listening is assessed as a language skill in programmes after 1928. Where as it isn't seen as a unique field of learning .In the programme of 1981 it is appreciated as a separate language skill and separate education subject . With putting into practice of first and second levels of Primary Turkish Teaching Programme 2005, listening training has come to a desirable level.

In this programme ; listening takes place as a listening/ watching , separate learning field and one of the basic language skills. When we consider the goals, the activities and the suggested educational atmosphere , we can say that the programme of 2005 is more comprehensive than the previous programmes. Still teachers have the crucial importance to actualize the goals of the programme.

Key Words: Language skills, listening training, the types of listening

* Ağzıkara Primary School Turkish Teacher, Şuhut - Afyonkarahisar

OKUMA-ANLAMA SÜRECİNDE İŞE KOŞULAN STRATEJİLER VE BU STRATEJİLER KAPSAMINDA KULLANILAN TAKTİKLER

H. Ömer BEYDOĞAN*

Özet

Yazılı metinlerden hareketle öğrenme bireyin yaşamında önemli bir yer tutar. Bireyin okuduğu metinlerden yeterince yararlanabilmesi, okuma-anlama becerisini etkin kullanmasına bağlıdır. Becerilerin etkin kullanımı ilk okuma yazma becerisinin edinilmesi sırasında okuma-anlama stratejileriyle uyumlu taktiklerin işe koşulmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bireyin okuma anında okuma anlama stratejileriyle uyumlu taktikleri seçmesi ve kullanması onun okuduğu metni anlamasını ve günlük yaşamında kullanmasını sağlar. Etkili bir okuma anlama süreci, okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası işe koşulan stratejileri içerir. Her strateji kapsamında işe koşulan taktikler, bireyin bilişsel sitiline, öğrenme amacına, biliş bilgisini yönetmesine ve seçtiği metne göre şekillenir. Bu çalışmada öğrencilerin amaçlı okuma-anlama sürecinde işe koştukları öğrenme stratejileri ve stratejileri etkin hale getirmede işe koştukları taktikleri tercih etme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası tercih edilen taktiklerle, bu taktiklerin amaçlı okuma, devam edilen bölüm ve okunan metnin türüyle ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler yüzdelik (%) ve kay kare (X_) bağımsızlık test tekniğiyle test edilmiştir. Veriler, SPSS paket programından yaralanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma anlama, öğrenme biçemi, öğrenme stratejileri ve taktikler

Giriş

Günlük yaşamlarında bireyler öğrenme düzeyleri açısından birbirinden farklılık gösterirler. Öğrenmede farklılıklar pek çok nedene bağlanabilir. Bu nedenler arasında, bireyin öğrenme biçemiyle(stiliyle) uyumlu öğrenme stratejilerini işe koşma düzeyi öğrenmesinde oldukça önemli bir yer tutar. Öğrenme stratejisi, bireyin duyuşsal durumuyla ilişkili olarak, öğreneceği yeni bilgiyi seçmesi, edinmesi, örgütlemesi ve bütünleştirmesinde önemli rol oynayan düşünce ve davranışları içerir. Her birey öğrenirken öğrenme biçemiyle (stiliyle) uyumlu öğrenme stratejileri geliştirir ve işe koşar. Öğrenme stratejileri bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerdir (Özer, 2002). Literatürde öğrenme biçemi (öğrenme stili), bilginin tekrar düzen-

* Yard. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir.

lenip sunulmasında bireyin tercih ettiği ve kullandığı ve zamanla kendisinde yerleşik hale gelen, kalıplaşmış davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme biçemi (öğrenme sitili), bireyde statik, değişmez ve yerleşik bir şekilde yer alırken; öğrenme stratejileri ve strateji bağlamında kullanılan taktikler değişebilmektedir.

Öğrenme sürecinin her aşamasında, birey belli stratejileri kullanmaktadır. Genel olarak öğrenme sürecinde kullanılan stratejileri dikkat çekme, seçici davranma, yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme stratejileri olarak sınıflandırmak mümkündür. Öğrenme sürecinde birey öğrenmesine ve çalışma şekline göre birçok stratejiyi ve taktiği birlikte işe koşabilir. Bilişsel olarak öğrenme arzusu içinde olan öğrenciler içten denetimli ve bilgiyi derinliğine işleme eğilimindedirler. Öğrenirken temel kavramları edinir ve edindiği kavramlar üzerine anlam kurmaya çalışır. Bilgiyi alan ve gerektiğinde kullanmak üzere belleğinde muhafaza eden öğrenciler, dıştan denetimli bir yapıya sahiptir. Bu tür öğrenme biçemine (stiline) sahip öğrenciler, öğrenme sürecinde bilgiyi yüzeysel işleme eğilimindedirler. Bu tip öğrenme biçemine sahip öğrenciler genellikle dışarıdan sağlanan uyaranlarla öğrenmeye yönelirler. Doğal olarak bilgi işleme sürecini farklı şekillerde kullanan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri de kendi öğrenme biçemlerine (stillerine) göre şekillenmektedir.

Öğrencinin bilgiyi yüzeysel ve derinliğine işleme şekli, düşüncesini disipline etmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bireyin bilişsel olarak düşünme biçimini disipline etmesinde sahip olduğu iç uyaranlar kadar, içinde bulunduğu ortamdan gelen dış uyaranların da etkisi vardır. Öğrencinin bu bağlamda bilgiye ulaşması ve bilgiyi kullanması ve yeni bilgiler üretmesi için uygun ortamlarda, uygun yönlendirmeler alması gerekir. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgiler üretme sürecinde gereksinim duyulan en önemli becerilerden birisi okuma-anlama sürecini etkin kullanmadır.

Bu çalışmada öğrencilerin okuma-anlama sürecinde kullandığı stratejiler ve bu stratejiler kapsamında işe koştuğu taktikler üzerinde durulmuştur. Okuma beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Okumada asıl amaç, okunan metindeki kelimelerin özel şekillerini tanıma ve sözün gelişinden anlam çıkarmaktır. Her birey okuma faaliyetini gerçekleştirirken okuduğu metinlerden anlam çıkarmada kendine özgü zihinsel bir çaba içine girer. Okuma-anlama sürecindeki bu çabalar, öğrencilerin bütün yaşamını etkileyebilecek sonuçlara yol açmaktadır. Çünkü bireyler öğrenmelerinin büyük bir bölümünü okuma anlama yoluyla gerçekleştirmektedir. Okuma anlamaya bağlı olarak öğrencilerin kazanımları, onların mesleki ve akademik geleceğinde önemli bir yer tutmaktadır. Edinilen bilgilerin % 80'i okuma anlama yoluyla gerçekleştirildiği gibi bunun büyük bir çoğunluğu da sessiz okumayla gerçekleşmektedir (Yalçın, 2002). Bu durum okuma anlama gücü yüksek olan öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmakta, düşük olanlarınkini ise zorlaştırmaktadır (Özçelik, 1987: 101).) Okuma nedir sorusunun cevabı, konuşma seslerinin yazılı sembollere dönüştürülmesi (Goug, 1972), eksik bırakılan bir formun tamamlanması (Anderson, Pichert, 1978), bir bakış açısının benimsenmesi (Smith 1971), belirsizliğin azaltılması (Nurtecult, 1975), yetersiz bilginin fark edilmesi (Markman, 1979), standardize edilmiş bir testin cevaplandırılması (Pertetti, Goldman, Hogabaum, 1978) gibi farklı şekillerde ifade edilebilir.

Öğrenci için okuma temel bir beceri iken, anlama öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini işe koşmasını gerektiren zihinsel bir çabadır. Birey hem temel hem de üst düzey düşünme becerilerini birlikte işe koşarken farklı taktikleri uygulama ihtiyacı duyar. Okuyucunun okuma-anlama sürecinde işe koştuğu stratejileri okuyucunun okuma öncesi, okuma anında ve okuma sonrası kullandığı stratejiler olmak üzere üç kategoride ele almak mümkündür.

Okumaya hazırlık aşamasında okuyucunun dikkatini işlenen konuya odaklaması gerekir. Bu bağlamda ön yaşantılarını harekete geçirmesi, metinle ilgili öngörüler oluşturması, tahminlerde bulunması, metnin satır aralıklarına (arkalan) gizlenmiş bilgiyi ortaya çıkarmasına ve gizli anlamı yakalamasına yardım eder. Graves ve Cooke' a (1980) göre metni gözden geçirme, metinle ilgili resimlere bakma, başlık ve alt başlıklara göz atma, metnin türü ve konusu hakkında bilgi edinmeyle ilgili taktikler, okuyucuda okumaya yönelimi sağlar. Genellikle okuyucunun okuma öncesi iki önemli problemi vardır. Bunlardan birisi okuyucunun metinle ilgili temayı yorumlarken çocukluk döneminde edindiği ön yaşantılarına sıkı sıkıya bağlı kalması, diğeri ise okumaya başlamadan önce konu üzerinde düşünmesinin, metinle ilgili resimlere, metin başlıklarına bakmasının gereksiz olduğuna inanmasıdır.

Okumaya hazırlık aşamasında okuyucu, tahminde bulunma, ön yaşantıları ile okuduğu metin arasında bağ kurma ve okuma amacını belirleme eğilimi içine girer. Bütün bu süreçlerde giriş bilgisine dikkat etme, giriş bilgisini tutarlı bir şekilde düzenleme ve mevcut bilgi yapısıyla yeni bilgiyi bütünleştirme çabası söz konusudur.

Anlama: Anlama sürecinde birey metindeki dikkat çekici unsurlara odaklanır, metindeki mesajları sözlü olarak tekrarlar, önemli söz öbeklerini, deyimleri ve atasözlerini gözden geçirir, paragraflardaki düşünce akışını zihninde canlandırır, iletilen mesajları zihninde muhakeme eder ve sessizce tartışır, zihninde şekillenen mesajı başkalarıyla tartışır, kendine özgü çıkarımlarda bulunur, işlenen tema ile ilgili kendi kendine sorular yöneltir ve soruları cevaplandırma çabası içine girer. Bütün bunlar bireyin anlam oluşturmada kendi kendine işe koştuğu zihinsel etkinliklerdir. Okuyucu okuduğu metinden edindiği bilgilerin önemine ilişkin karar verip, mevcut bilgisinde kısa ve özlü bilgi değişiklikleri yaptığında, yeni bir fikre ve yeni bir düşünceye ulaşır. Okuyucunun bunu yapabilmesi için metinden hareketle metni oluşturan ana ve yardımcı düşünceleri fark etmesi ve ana düşünceyi belirlemesi gerekir. Metnin ana fikrini belirleme okuma-anlamanın temelini ifade eder (Johnson, Afflerbach, 1985).

Not alma: Genellikle orta dereceli okullarda öğrencilerin kullandığı etkili öğrenme stratejilerinden biridir. (Swatford, 1988) Materyalde sunulan mesajları okuma gücüne sahip bir öğrenci, elindeki materyal kendisine ait olmadığında, okuduklarını özetlemek, olduğu gibi yazmak veya metnin önemli kısımlarını not almak yoluyla somutlaştırmak ister. Not alma, okuyucu için birçok aktiviteyi yerine getirmeyi zorunlu kılan bir beceridir. Çünkü not alma, okuyucu için elinin altında tutmak zorunda olduğu bir takım bilgilere ulaşmada önemli bir yeterliktir. Etkili not alma kolay edinilen bir beceri değildir. Okuyucu, altını çizme ve özetleme becerileri edindikten sonra, not alma becerisini kullanabilir. Bu yüzden orta dereceli okullarda öğrencilerin genelde not alma becerileri, nitelik ve nicelik olarak değişkenlik gösterir (P.L. Smith, Topkins, 1988).

Not alma üzerine yapılan pek çok araştırma metinden not çıkarmanın faydalı bir öğrenme stratejisi olduğu yönünde bulgular sunmaktadır. Özellikle öğrenme- öğretme sürecinde alınan notlar, sınav öncesi zihinsel hazırlık yapmak için kullanılan materyallerdir (Richards, 1979; Hale, 1982). Bu nedenle öğrencilerde not alma becerisinin yeterliği, sınav sonucuna doğrudan yansır.

Özetleme: Pek çok bileşeni kapsayan özetleme yeterliğine ulaşma öğrenci açısından karmaşık bir süreçtir. Öğrenci okuduğu herhangi bir metnin önemli kısımlarının altını çizer, tekrar okur ve metindeki düşünce örgüsünü zihninde canlandırır, önemli bilgileri belirler, genel kavramsal düzenlemelerle özel kavramsal düzenlemeler arasında ilişkiler kurar (Anderson, Armbuster, 1984). Özetleme sürecinde güçlüğün asıl nedenleri arasında öğrencinin metinde önemli olan noktalara yoğunlaşamaması, (Grmane, 1921; Hare, Borchart, 1984), konuya ilgisinin yetersiz kalması ve iyi not tutma becerisine sahip olmaması sayılabilir (Head, Buss, 1987).

Nakletme ve aktarma: Özetleme sürecinde okuyucu altını çizme, not alma veya düzensiz bilgileri ortaya çıkartmada geçici bir şekilde de olsa kendi yapılandırma biçimini kullanır.

Soruları genelleştirme: Bu beceri okuyucuya şu noktalarda katkı sağlar: Okuyucunun okuma amacını ortaya koymasını, konuya dikkatini odaklamasını, anlamı kendi kendine yönlendirmesini. Aynı zamanda okuyucunun mevcut bilgisi ile metindeki bilgisi arasında bağ kurmasına hizmet eder.

Metnin yapısını gözden geçirme: Metnin yapısını gözden geçirme adeta öğrenciye konunun sınırlarını belirleme fırsatı verir. Metin içindeki düşünce örgüsünün ortaya konulmasında, fikirler arası ilişkilerin somutlaştırılmasında, temanın yapı taşı olan anahtar terimler ve kavramlar arası ilişkilerin belli bir ağ içinde sunulması, okuyucunun anlaması için zihinsel hazırlık yapmasına yardım eder. Bir öğretim stratejisi olarak bu yaklaşım, kavramlar arası ilişkileri tartışmayı içeren bir derinlik gerektirir (Readence, More, 1979, R Vacca, 1981). Bilginin kolayca özümlenmesi ve özümlenen bilginin tekrar okuyucu tarafından düzenlenmesi için, metindeki mesajların okuyucunun kullanabileceği hiyerarşik bir yapı içinde sunulması gerekir (Dewitz, Carry, Patberg, 1987). Araştırma bulguları şematik düzenlemelerin zekâ (IQ) düzeyi yüksek öğrenciler için çok daha faydalı sonuçlar verdiğini ortaya kaymaktadır. (Tierney, Cunningham, 1984) Öğrenciler işlenen temayla ilgili şema oluşturmaya katıldıklarında konuya ilişkin daha kalıcı görüş sahibi olmaktadır.

Görselleştirme: Bilginin grafiklerle sunumu, anahtar kavramlar ve onların görsel ilişkisini belirleme teşebbüsüdür. Ön okuma etkinliği olarak grafiklerle sunum, öğrencinin amacı belirlemesine, metnin yapısını fark etmesine ve yeni fikirleri açıklamasına yardım etmektedir. Görsel düzenleme okuma sonrası öğrencinin metin bilgisini düzenlemesinde ve bitirilmiş bir çalışmanın gözden geçirilmesinde kullanılır.

Metnin yapısal düzenini göstermek için, biliş ve anlam haritalarında kullanılan fikirlerin birbiriyle ilişkisini belirginleştirmede farklı semboller ve şekiller kullanılabilir (Armbruster, Anderson, 1982). Kavram haritaları öğrencinin metnin yapısını belirlemesine ve metinle ilgili tematik düzenlemeler yapmasına yardım eder. Ancak

bu düzenlemelerde öğretmen denetimi olmadan öğrencilerin kavram haritalarını etkili kullanması zordur (Muth, 1987). Araştırmalar, kavram haritalarının orta yaş ve orta yaş üstü yetişkin okuyucuların anlamalarını iyileştiren etkili bir öğretim stratejisi olduğunu göstermektedir (Miccinati, 1988) Kavram haritalarının metni tekrar okuma ve not alma gibi okuma anlama stratejilerinden daha etkili bir strateji olduğu ileri sürülmektedir (Pearson, Gallagher, 1983; Tierney, Cunningham, 1984). Bir hikâyenin okunması sırasında, öğretmenin hikâye ile ilgili anlam haritaları oluşturması, ayrıntılı bilgileri grafiksel düzenlemeler içinde sunması öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırmaktadır (D. Johnson, Pittleman, Heimlech,1986). Grafiksel düzenlemeler, okuma öncesi kullanıldığında öğrencilerin konuya odaklanmasını sağlamakta, öğretmeni aktif kılmakta, okuma sonrası kullanıldığında da öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasını sağlamaktadır. Bu aşamalardan geçen öğrenciler zihinsel olarak konuyu yapılandırmada daha bağımsız rol alabilmektedir.

Önemli noktaların altını çizme: Okuyucular tarafından önemli bilgilerin önemsiz bilgilerden ayrılmasında kullanılan çalışma tekniklerinden biridir. Genellikle diğer okuma anlama stratejileriyle birlikte kullanılır. Birçok öğrenci dikkati çekilmeksizin ve yönlendirilmeksizin altını çizme taktiğinin önemini kavramayabilir (Harley, 1987). Altını çizme taktiğinin kullanılması esasen neyin, niçin seçileceğine bağlıdır.

Çıkarımda bulunma: Okuyucuların metinden hareketle metnin ana fikrini, ana düşüncesini ve metinde işlenen temayı fark edip ortaya koyması zordur (Bauman, 1981; 1982; Johnson, Afferbach 1985; Smiley, Brown, 1979; Winograd, Bridge, 1986). Hem metnin özelliği hem de öğrencinin okuma becerisini etkili kullanma düzeyi metnin ana fikrinin doğru belirlenmesine etki eder. Araştırmalar, çocukların çıkarıma dayalı sorulara cevap vermeyi, gerçek durumla ilgili sorulara cevap vermekten daha güç bulduğunu göstermektedir. (Hansen, Pearson, 1983; Raphad, Pearson, 1985).

Ana fikri belirleme okuma-anlamanın temelini oluşturur. (Johnson, Afferbach, 1985) Bireyin bir metinde ana fikri bulabilmesi için metnin bütünlüğü içinde ana fikri destekleyen fikirleri ve fikirleri destekleyici örnek olay ve olguları eksiksiz tanıması ve ayırt etmesi gerekir. Bu nedenle okuyucunun okuduğu metni anlaması, ana fikri bulması, bilginin önemine ilişkin karar vermesi ve kısa ve özlü bilgisini değiştirmesini gerektirir.

Okuma-anlama sonrası etkinlikler:

Hatırlama: Hatırlama gücü, öğrencinin öğrendiği bilgiyi zihninde doğru yerleştirip doğru düzenlemesine bağlıdır. Bilginin doğru algılanıp, uygun şekilde düzenlenmesi bireyde hatırlamayı kolaylaştıran bir durumdur. Bu nedenle okuyucu, bilgiyi doğru algılayıp, doğru kaydetmek için dikkatini metne odaklar ve doğru anlamaya çalışır. (Kapinius, Ganbrell, Kaskınen, 1987)

Tartışma: Araştırmalar her yaştaki kötü okuyucuların metnin esas aldığı bilgiyle, metin bilgisinin ayrıntıları arasındaki ilişkiyi anlamada ısrarcı olmadığını göstermektedir. Tartışma anındaki uygun sorular, öğrencinin bu tür ilişkileri görmesine yardım eder. Uygun sorular öğrencilerin metnin ana düşüncesini anlamasına, metin bilgisiyle kendi bilgilerini bütünleştirmesine ve ana düşünceyle ilişkilendirmesine yol açar.

Genellemelere ulaşma: Ayrıntılar arasındaki bir takım ilişkilendirmeler sonucu ulaşılan yargılar ve ilkeler zihin üzerindeki yükü hafifletmektedir. Genellemelere ulaşan bir öğrencinin temanın bütününü algıladığı ve anlamlandırdığı söylenebilir.

Sosyal problemlerle bağdaştırma: Birey dış dünyadan gelen bütün mesajları içinde bulunduğu sosyal çevreyle ilişkilendirdiğinde zihninde yeni bir mesaja, yeni bir anlama ulaşır. Bu süreç, bireyde hem düşünceyi hem de düşüncenin evi olan dilin gelişmesini sağlar. Bu iki öğenin etkin kullanımı ise okuma-anlama gibi üst düzey düşünme becerisinin gelişmesine hizmet eder. Öğrenmede tercih edilen yollar öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir. Bazı öğrenciler öğrenirken veriler, olaylar ve algoritmalar üzerinde yoğunlaşırken; bazıları teorik ve matematiksel modellerle öğrenmede daha başarılıdır. Bazı öğrenciler şema, grafik ve resim gibi bilginin görsel şekillerde sunumunu tercih ederken, bazıları yazılı ve sözlü açıklamalara dayalı sunuları tercih etmektedir. Öğrencilerin bir kısmı etkileşime dayalı aktif bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken; diğer bir kısmı daha bireysel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih eder. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme biçemlerini (stillerini) belirler (Felder, 1996).

Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu öğretim ortamlarının, öğrencilerin öğrenme biçemleri (stilleri) dikkate alınarak tasarlandığında öğrenme başarısının arttığını göstermektedir (Hein, Budny, 2000; Andris, 1996).

Problem Durumu

Bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim uygulamaları son yıllarda ülkemiz eğitim sisteminde de genel kabul görmektedir. Bu çerçevede uygulanan bireysel farklılıkları geliştirmeyi esas alan öğrenme-öğretme stratejileri ilköğretim programlarında geniş uygulama alanı bulmuştur. Yeni yaklaşımlar öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verecek düzenlemelerin yapılmasını içermektedir. Bu yaklaşımın gerektirdiği zenginlikte düzenlemeler yapabilmek için hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin öğrenme biçemlerinin yeteri kadar tanınması gerekir. Öğrencilerin öğrenme biçemleri belirlenerek, biçemlerle uyumlu öğrenme stratejilerinin işe koşulması öğrenme sürecinde kalıcılığı sağlar. Öğrenmenin gerçekleşmesinde yer alan temel beceri alanlarından biri olan okuma-anlama sürecinde öğrencilerin tercih ettikleri taktikler ve taktikleri kullanma düzeyleri arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve bu farklılıkların ortaya çıkmasına neden olan faktörlerin belirlenmesi ve okuma anlama becerisinin etkin kullanılması açısından son derece önemlidir.

Araştırmanın Problemleri:

1-Okuma-anlama sürecinde öğrencilerin dikkatlerini metne odaklama amaçlı taktikleri tercih etme düzeyleri nedir?

2-Okuma-anlama sürecinde metindeki önemsiz mesajlardan önemli mesajları ayırt etmede taktiklerini tercih etme düzeyleri nedir?

3-Metni anlama amaçlı taktikleri tercih etme düzeyleri nedir?

4-Metinden çıkardıkları anlamı yeniden yapılandırmada ve anlamı yönlendirme amaçlı taktikleri tercih etme düzeyleri nedir?

5-Öğrencilerin okuma-anlama sürecinde kullandıkları taktiklerle okudukları bölümleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler anabilim dallarında) ve Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfta okuyan 462 si kız, 381 erkek olmak üzere toplam 843 öğrenci arasından random usulle seçilen 402 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Örnekleme alınan öğrenci sayısı Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin 0,48'ini oluşturmaktadır. Öğrencilere okuma sırasında okuma anlamalarını kolaylaştırmak için tercih ettikleri stratejileri ile ilgili geliştirilmiş bilgi formu verilmiştir. Verilen formu uygun biçimde ve eksiksiz dolduran 402 öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma gönüllülük esasına dayandırılarak istekli olan öğrencilerce cevaplandırılmak üzere, öğrencilere bilgi formu verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar SPSS paket programda değerlendirilmiştir. Araştırmada seçilen örneklem, evrenin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Öğrencilere okuma öncesi ve okuma anı ve okuma sonrası stratejileri uygularken tercih ettikleri taktiklerle ilgili sorular yönlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan bilgi toplama formu aşamalı bir şekilde geliştirilmiştir: Okuma anlama sürecinde öğrenci davranışları gözlenmiş gözlem sonucu elde edilen veriler çerçevesinde yapılandırılan 24 madde öğrencilere yöneltilmiştir. Yöneltilen maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplar çerçevesinde öğrencilerin okuma anlama sürecinde tercih ettikleri taktiklerin yoğunluğuna göre ölçekteki madde sayısı 24'ten 16'ya düşürülmüştür. 60 kişilik bir gruba 16 sorudan oluşan ölçek ilk kez uygulandıktan bir ay sonra tekrar uygulanarak maddelerdeki tercih değişikliği gözlenmiştir. Birinci uygulamadaki tercih düzeyi ile ikinci uygulamadaki tercih düzeyleri arasında korelasyon katsayısı (r) 0.56 olarak hesaplanmıştır. Orta düzey güvenirliğe sahip olan ölçme aracı öğrencilerden bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır. Bilgi toplama formuyla elde dilen bilgilerin frekans ve yüzdelik değerleriyle, X^2 kay kare bağımsızlık testi sonuçları analiz edilerek tablo halinde sunulmuştur.

Araştırmanın kapsamını, bilgi toplama formunda yer alan toplam 16 soruya, 402 öğrencinin gönüllü verdikleri yanıtlar oluşturmuştur.

Bulgular

Tablo1-Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre bölümlere dağılımı

	Erkek		Bayan		
	N	%	N	%	Toplam
Türkçe	23	0.33	45	0.68	68
Fen Bil	32	0,42	44	0,57	76
Sınıf Öğrt	102	0.55	84	0.45	186
Sosyal Bil	34	0.47	38	0,53	72
Toplam	191	0.48	211	0.52	402

Örneklemde yer alan öğrencilerin %48'i. erkek, % 52'si.ise kız öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilerin cinsiyet açısından bölümlere göre dağılımı yukarıda tablo 1'de verildiği gibidir. Örneklemi oluşturan kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerinin oranından daha yüksektir.

II-Okuma-Anlama Sürecinde Dikkati Metne Odaklamada Tercih Edilen Taktikler ve Bu Taktiklerin Kullanılma Düzeyleri

Tablo 2- Öğrencilerin amaçlı okuma öncesi *metnin başlığından faydalanma* tercih düzeyi ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	8	0,11	24	0.35	26	0.38	10	0.14	68
Fen Bil	8	0.10	16	0.21	30	0.39	22	0.28	76
Sınıf Öğrt	20	0.10	44	0.23	60	0.36	62	0.33	186
Sosyal Bil	12	0.16	20	0.27	28	0.38	12	0.16	72
Toplam	48	0.11	104	0.25	144	0.35	106	0.26	402

X^2 =31,6 Sd=9 X=16, 92 P=0,05

Amaçlı okuma sırasında öğrencilerin okudukları metnin başlığıyla bağ kurma tercih düzeyleri arasında farklılık görülmektedir. Bu tercih farklılaşması bütün bölümlerde benzer oranlardadır. Öğrencilerin amaçlı okuma sırasında metin başlığıyla bağ kurma tercih düzeyleri ile bölümleri arasında (P=0,5 anlamlılık düzeyinde Sd=9 hesaplanan kay kare (X^2 = 31,16) değeri) bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bütün bölüm öğrencilerinin okuma anlama sırasında metin başlığını dikkate alarak okudukları görülmektedir. Bu oranlar "genellikle" tercih edilen düzeyi açısından fen bilgisi (0,28) ve sınıf öğretmenliğinde (0,33) diğer bölümlerden daha yüksektir.

Tablo -3 Öğrencilerin amaçlı okuma öncesi *metinle ilgili resim ve figürlere bakma* tercihiyle bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	8	0.11	15	0,22	19	0,28	26	0,38	68
Fen Bil	10	0,13	18	0,23	26	0,29	22	0,29	76
Sınıf Öğrt	14	0,07	47	0,25	64	0,32	61	0,32	186
Sosyal Bil	7	0,09	21	0,29	24	0,27	20	0,27	72
Toplam	39	0,19	101	0,25	133	0,33	129	0,32	402

X^2=3,86 Sd=9 X=16,92 P=0,05

Okumaya hazırlık sırasında öğrencilerin dikkatlerini metne odaklamalarına yardımcı olacak şekilde metinle ilgili resim ve figürlere bakarak zihinsel hazırlık yap-

mada "genellikle" ve" sık sık" başvurma tercihleri toplamı, örneklemin yaklaşık 0,65 ine tekabül etmektedir. Öğrencilerin geriye kalan 0.35' i ise metinle ilgili resim ve figürlere bakmak suretiyle dikkatlerini, yöneltme taktiğine başvurmadıkları görülmektedir. Metinle ilgili resim ve figürlere bakma tercihi örneklemi oluşturan bölümler arasında Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinde en yüksek düzeyde (0,38) kullanılan bir taktiktir.

Tablo -4 Öğrencilerin amaçlı okuma öncesi *metnin kapsamına genel olarak bir göz atma tercihi* ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	10	0,14	16	0,23	18	0,26	24	0,35	68
Fen Bilg.	12	0,25	19	0,25	24	0,31	21	0,27	76
Sınıf Öğret	25	0,13	24	0,13	54	0,29	83	0,44	186
Sosyal Bilg	13	0,18	14	0,19	12	0,16	33	0,46	72
Toplam	60	0,15	73	0,18	88	0,21	161	0,39	402

X^2 =15,32 Sd=9 X=16,92 P=0,05

Öğrencilerin okudukları bölüm ile okuma anlamada metnin kapsamına göz atma tercih düzeyleri arasında (P=0.05 anlamlılık düzeyinde, sd= 9, hesaplanan kay kare (X^2=15,32) değerde) anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin metnin kapsamına göz atma taktiğini kullanma tercihiyle bölümleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Metnin kapsamına göz atma taktiğinin tercih düzeyi sosyal bilgiler (0,46) ve sınıf öğretmenliği (0,44) anabilim dalları öğrencileri arasında daha sık başvurulan taktikler olarak gözlenmektedir.

Tablo -5 Öğrencilerin amaçlı okumada *okuma öncesi metinle ilgili öngörüler oluşturma* tercihleri ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	12	0.17	14	0.21	24	0.35	18	0.26	68
Fen Bilg.	22	0.28	32	0.42	12	0.15	10	0.13	76
Sınıf Öğret	70	0.37	18	0.09	34	0.18	64	0.34	186
Sosyal Bilg	20	0.27	16	0.22	14	0.19	22	0.30	72
Toplam	124	0.30	80	0.20	84	0.20	114	0.28	402

X^2 =52,74 Sd=9 X=16,92 P=0,05

Öğrencilerin amaçlı okuma anlama sürecinde metinle ilgili tahminlerde ve öngörülerde bulunma davranışı tüm bölümlerde toplam olarak nadiren diyenlerin oranı ((0.30) iken; genellikle tercih ederim diyenlerin oranı (0.28) düzeyindedir. Öğrenci-

lerin üçte biri bu taktiği kullandığı görülmektedir. Tahmin ve öngörülerde bulunma tercih düzeyinin düşüklüğü literatürdeki bulgulara koşut olarak öğrencilerin okuma öncesi öngörü oluşturmayı gereksiz ve zaman alıcı bir davranış olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin okudukları bölüm ile okuma anlamada öngörülerde bulunma tercihleri arasında (P=0.05 anlamlılık düzeyinde, sd= 9, hesaplanan X^2 kare değer 52,74) anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

III-Amaçlı Okumada Önemsiz Mesajlardan Önemli Mesajları Ayırt Etmede Tercih Edilen Taktikler ve Bu Taktiklerin Kullanılma Düzeyleri

Tablo -6 Öğrencilerin amaçlı okuma sırasında metinde yer alan *önemli noktaların altını çizme* tercihiyle bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	20	0.29	16	0.23	12	0.17	20	0.29	68
Fen Bil	32	0.42	14	0.18	18	0.23	10	0.13	76
Sınıf Öğret	70	0.37	58	0.31	26	0.13	42	0.22	186
Sosyal Bil	10	0.13	18	0.25	24	0.33	10	0.13	72
Toplam	132	0.32	106	0.26	80	0.19	82	0.24	402

X^2 =70,8 Sd =9 X=16,92 P=0,05

Tabloda, öğrencilerin amaçlı okuma sırasında metinde önemli buldukları noktaların altını genellikle çizme taktiği Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri arasında yüzde 0,29 dolayındadır. Sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı öğrencilerinde sık sık tercih etme oranı 0,33, diğer bölümlerde tercih edilme oranından daha yüksektir. Önemli mesajların altını çizme taktiği karmaşık ve uzun metinlerde tercih edilen bir durumdur. Bu oran farklılığı metnin içerik yapısından kaynaklanabilir. Önemli noktaların altını çizme taktiğinin tercih edilme düzeyi ile bölümler arasında (P=0.05 düzeyinde Sd=9 hesaplanan kay kare X^2= 70,08 değerde) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Farklı bölümlerde okuyan öğrencilerinin değişen oranlarda da olsa altını çizme taktiğine başvurdukları söylenebilir.

Tablo -7 Öğrencilerin amaçlı okuma sırasında metinde önemli buldukları kısımları *bükme ve katlama tercihiyle* bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	30	0.44	13	0.19	14	0.20	11	0.16	68
Fen Bilgisi	38	0.50	14	0.18	16	0.23	8	0.10	76
Sınıf Öğret	87	0.46	44	0.23	32	0.17	23	0.12	186
Sosyal Bil	21	0.29	12	0.16	30	0.41	9	0.12	72
Toplam	176	0.43	84	0.20	92	0.22	50	0.12	402

X^2 =24,6 Sd =9 X=16,92 P=0,05

Amaçlı okuma sırasında, okunan metnin veya materyalin önemli kısımlarını bükme, katlama davranışı öğrenciler arasında daha az tercih edilen (=0,43) bir taktik olarak gözlenmektedir. Oranın yüksekliği materyalin korunması ve uzun süreli kullanılmasıyla ilgili bir davranışın benimsenmesinin bir sonucu olabilir. Amaçlı okuma sırasında kitabın önemli kısımlarını bükme ve katlama stratejisiyle bölümler arasında (P=0,05, s d =9, hesaplanan X^2 kare 24,6) bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Düşük oranda da olsa farklı bölümlerde bu taktiğe başvurulduğu söylenebilir.

Tablo -8 Öğrencilerin amaçlı okuma sırasında *metnin önemli kısımlarına özel im ve işaretler koyma* taktiği ile öğrencilerin bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	10	0.04	26	0.38	12	0.17	20	0.29	68
Fen Bilgisi	12	0.15	15	0.19	30	0.39	19	0.25	76
Sınıf Öğret	36	0.19	28	0.15	44	0.23	78	0.41	186
Sosyal Bilgi	12	0.16	18	0.25	13	0,40	29	0.40	72
Toplam	70	0.17	87	0.21	99	0.24	146	0.37	402

X^2 =24,3 Sd=9 X=16,92 P=0,05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin amaçlı okuma sırasında metnin önemli kısımlarına özel işaret ve imler koyma stratejisi genelde başvurulan bir taktik olarak genellikle toplamda 0,37 oranında gözlenmektedir. Bu taktiğin genellikle tercih edilme düzeyi sınıf öğretmenliği anabilim dalında (0,41) ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında (0,40) düzeyindedir. Öğrencilerin işaretler ve imler kullanma davranışı ile bölümleri arasında (P=0,05 anlamlılık düzeyinde sd=9, hesaplanan kay kare X^2 =24,3 değerde) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Farklı bölümlerdeki öğrenciler arasında okuma anlama sırasında özel işaret ve imler koyma taktiği sıkça tercih edilen bir durum olduğu söylenebilir.

Tablo-9 Amaçlı okuma sırasında öğrencilerin metinde *önemli buldukları noktaları renkli kalemlerle boyama* taktiği ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	26	0.38	12	0.17	14	0.20	16	0.23	68
Fen Bilgisi	24	0.31	18	0.23	21	0.27	13	0.17	76
Sınıf Öğret	68	0.36	20	0.11	36	0.19	62	0,33	186
Sosyal Bil	18	0.25	20	0.27	20	0.27	14	0,19	72
Toplam	136	0.33	70	0.17	91	0.22	105	0,26	402

X^2 =25,76 Sd=9 X=16,92 P=0,05

Okurken öğrencilerin okudukları metnin önemli kısımlarını renkli kalemlerle çizme taktiğini kullanma "genellikle" ve "sık sık" tercih edilme düzeyi toplamı 0, 50'ye yakındır. Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerince (0,33) genellikle tercih edilen bir taktiktir. Öğrencilerin amaçlı okumada önemli buldukları noktaları renkli kalemlerle çizme davranışıyla bölümleri arasında (P = 0.05, sd = 9, hesaplanan kay kare X^2 = 25,76 değerde) anlamlı bir ilişki vardır.

IV Metinde Sunulan Mesajlara Anlam Vermede Tercih Edilen Taktikler ve Bu Taktiklerin Kullanılma Düzeyleri

Tablo -10 Öğrencilerin okuma-anlama sırasında metni anlamak için *şekil ve çizimler*den faydalanma tercihi ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	34	0.50	8	0.09	15	0.22	11	0.16	68
Fen Bilgisi	29	0.26	13	0.11	26	0.46	10	0.13	76
Sınıf Öğrt	64	0.34	40	0.21	25	0.13	57	0.30	186
Sosyal Bil	12	0.16	26	0.06	14	0.19	20	0.27	72
Toplam	139	0.34	79	0.19	80	0.22	98	0.24	402

X^2=44,46 Sd=9 X=16,92 P=0.05

Okuma-anlama sırasında anlamayı güçlendirecek ve anlatımı görselleştirecek şekil ve çizimlere başvurma taktiği, fen bilgisi eğtimi anabilim dalı öğrencilerinin 0,46' sı tarafından sık sık tercih edilen bir taktik durumundayken sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerince 0, 13 düzeyinde tercih edilmiştir. Nesnel ve somut ilişkilere dayalı konu alanlarında bu stratejinin daha sık kullanıldığı söylenebilir. Şekil ve çizimler kullanma taktiği ile bölümler arasında (P=0,05 anlamlılık düzeyinde sd =9 hesaplanan kay kare X^2= 44,46 değerde) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo -11 Öğrencilerin okuma-anlama etkinliği sonrası *metinle ilgili soruları cevaplandırma* taktikleri ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	12	0,17	14	0.21	18	0,26	24	0.35	68
Fen Bilgisi	24	0.31	16	0.21	20	0,.26	16	0.21	76
Sınıf Öğret	24	0.13	28	0.15	54	0,.29	80	0.43	186
Sosyal Bil	15	0.21	17	0.24	26	0,36	14	0.19	72
Toplam	75	0,19	75	0.19	118	0,29	134	0,33	402

X^2=33,86 Sd=9 X=16,92 P=0.05

Okuma-anlama sonrası metni doğru anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek amacıyla ve anlamı güçlendirecek nitelikteki soruları cevaplandırma taktiği sık sık ve

genellikle yapılan davranışlar olarak gözlenmektedir. Genellikle tercih edilme oranı sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri arasında (0,43) ve Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri arasında (0,35) düzeyindedir. Her iki bölüm öğrencileri arasında "genellikle" tercih etme düzeyi diğer bölüm öğrencilerinden daha yüksektir. Öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili soruları cevaplandırmaya başvurma taktikleriyle b ölümler arasında (P=0,05 anlamlılık düzeyinde, sd =9, hesaplanan kay kare X^2=33,86 değerde) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo -12 Öğrencilerin okuma-anlama etkinliği sırasında okuduğu *metnin arka planındaki düşünceyi yansıtan ipuçlarını bulma* tercihleri ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	14	0,20	12	0,17	27	0,40	15	0,22	68
Fen	22	0,29	20	0,26	23	0,30	11	0,14	76
Sınıf Öğrt	22	0,12	64	0,34	60	0,32	40	0,21	186
Sosyal Bil	20	0,27	16	0,22	22	0,30	14	0,19	72
Toplam	78	0,19	112	0,28	132	0,33	80	0,20	402

X^2=21,98 Sd=9 X=16,92 P=0,05

Okuma-anlama sürecinde öğrencilerin metnin arka planında yer alan düşünce örgüsü ile ilgili ipuçlarını yakalama taktiği Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerince sık sık tercih edilme düzeyi diğer anabilim dallarında okuyan öğrencilerinin tercih etme düzeylerinden daha yüksektir. Bu durum Türkçe eğitimi bölümü ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin daha karmaşık ve daha soyut metinler okumalarından kaynaklanabilir. Öğrencilerin amaçlı okuma sırasında metnin geri planındaki düşünceyi yansıtan ipuçlarını bulma tercihi ile bölümleri arasında (P=0,05 anlamlılık düzeyinde, sd =9, hesaplanan kay kare X_= 21,98 değerde) anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Tablo -13 Öğrencilerin okuma-anlama süreci sonrası *metinin temasıyla ilgili zihinlerinde imge oluşturma* tercihleri ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	8	0,11	16	0,23	18	0,26	26	0,38	68
Fen Bilgisi	10	0,13	13	0,17	28	0,37	25	0,33	76
Sınıf Öğrt	24	0,13	32	0,17	34	0,18	96	0,52	186
Sosyal Bil	9	0,12	17	0,23	28	0,39	18	0,25	72
Toplam	51	0,13	78	0,19	108	0,27	165	0,41	402

X^2=24,82 Sd=9 X=16,92 P=0,05

Konuyu zihinde canlandırma ve konuyla ilgili zihinde imge oluşturman taktiğinin tercih edilme oranı sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri arasında (0,52) ve Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri arasında (0,38) düzeyindedir. Bu iki bölümdeki tercih edilme oranı, diğer bölüm öğrencilerinden daha yüksektir. Öğrencilerin okuma sonrası metnin temasını zihinlerinde canlandırma ve bir imge oluşturma tercihleriyle devam ettikleri bölüm arasında (P=0,05 anlamlılık düzeyinde, sd =9, hesaplanan kay kare X^2= 24,82 değerde) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

IV Metinle ilgili Anlamı Yönlendirmede Tercih Edilen Taktikler ve Bu Taktiklerin Kullanılma Düzeyleri

Tablo -14 Öğrencilerin okuma-anlama süreci sonrası *metinin dayandığı düşünsel temelleri sorgulama* tercihleriyle bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	22	0,32	14	0,20	24	0,35	8	0,12	68
Fen	15	0,20	25	0,33	28	0,36	12	0,16	76
Sınıf Öğrt	16	0,08	30	0,16	70	0,38	70	0,38	186
Sosyal Bil	18	0,25	20	0,27	22	0,30	12	0,16	72
Toplam	71	0,18	89	0,22	144	0,36	102	0,25	402

X^2=47.11 Sd=9 X=16,92 P=0,05

Öğrencilerin metinde yer alan düşüncenin dayanaklarını sorgulama taktiğine başvurma düzeyi bütün bölüm öğrencilerinde yüksek olmasına rağmen, sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinde diğer bölüm öğrencilerinden daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin büyük bir kısmının analitik bir düşünme yapısı içinde olduklarını gösterir. Öğrencilerin amaçlı okuma sırasında metinde yer alan düşüncelerin dayanaklarını sorgulama tercihleri ile okudukları bölüm arasında (P=0,05 anlamlılık düzeyinde, sd =9, hesaplanan kay kare X^2 =47,11 değerde) anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tablo -15 Öğrencilerin okuma-anlama süreci sonrası *metin yer alan düşünceleri sosyal yaşamla ilişkilendirme* düzeyleri ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	8	0.11	12	0.17	14	0.20	34	0.50	68
Fen Bilgisi	7	0,10	13	0.17	43	0.56	13	0.17	76
Sınıf Öğret	20	0.10	37	0.20	59	0.31	70	0.37	186
Sosyal Bil	12	0.17	16	0.22	32	0.44	12	0.16	72
Toplam	47	0.12	79	0.19	147	0.36	129	0.32	402

X^2= 35, 42 Sd =9 X=16,92 P=0,05

Okuma-anlama sürecinde edindikleri düşünceleri sosyal yaşamlarıyla ilişkilendirme düzeyleri açısından Fen Bilgisi eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin 0,56' ca sık sık tercih edilirken Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin 0.50'since genellikle tercih edilen bir taktik olarak görülmektedir. Okunan metnin düşünce örgüsünün güncel olay ve olgulara genellenmesi öğrencilerin bilgiyi özümleme ve kullanma süreci içinde olduklarını gösterir. Öğrencilerin 0,12'si böyle bir taktiği işe koşmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin okudukları materyallerdeki düşünceleri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme tercih düzeyleri ile okudukları bölüm arasında (P=0.05 anlamlılık düzeyinde, sd= 9, hesaplanan kay kare X^2=35,42 değerde) bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir.

Tablo -16 Öğrencilerin okuma-anlama süreci sonrası *metinde yer alan örneklerden hareketle benzer örnekler oluşturma* tercihleri ile bölümleri arasındaki ilişki

	Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Genellikle		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe	9	0,13	27	0,40	15	0,22	17	0,25	68
FenBilg	16	0,21	20	0,26	22	0,29	18	0,24	76
SınıfÖğrt	40	0,21	64	0,34	24	0,13	52	0,31	186
Sosyal Bil	15	0,21	19	0,26	16	0,22	22	0,30	72
Toplam	80	0,20	130	0,32	77	0,19	115	0,29	402

X^2=14,46 Sd=9 X=16,92 P=0,05

Benzer örnekler oluşturma taktiği yeni öğrenilen temel konularda öğrencilerin sıkça başvurdukları bir durumdur. Eğitim fakültesi müfredatında ise yeni konulardan çok bilinen konuların uygulaması yapılmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlası bu tür davranışı nadiren ve ara sıra yaptıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin metindeki örneklerden hareketle yeni örnekler oluşturma tercihleriyle devam ettikleri bölümleri arasında anlamlı (P=0,05 anlamlılık düzeyinde, sd =9, hesaplanan kay kare X^2= 14, 46 değerde) bir ilişki bulunamamıştır.

Sonuç

Anlamlı-okuma sürecinde işe koşulan stratejilerle stratejiler bağlamında tercih edilen taktikleri genel olarak dört kategoride ele almak mümkündür. Bunlar dikkati metne odaklama stratejisi bağlamında işe koşulan taktikler, metinde önemli mesajları önemsiz mesajlardan ayırma stratejisi bağlamında kullanılan taktikler, metinde ortaya çıkan mesajı anlamlandırma stratejisi bağlamında kullanılan taktikler ve metinden çıkarılan anlamı yönlendirme ve kendine mal etme stratejisi bağlamında işe koşulan taktiklerdir.

Anlamlı okuma sürecine katkı getirdiği genelde kabul edilen dikkati metne odaklama stratejisi bağlamında işe koşulan taktiklerle ilgili öğrencilere beş soru yöneltilmiştir. Yöneltilen sorulardan metnin başlığına bakma, metnin kapsamına göz atma, metinde geçen temel terim ve kavramlar üzerinde düşünme, metinle ilgili resim

ve figürlere bakma ve bütün bunlardan hareketle metinde işlenen temaya ilişkin bir öngörü oluşturma açısından farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin tercih düzeyleri arasında bir uyumun olduğu gözlenmektedir. Okuma öncesi metnin başlığına bakma, metinle ilgili resim ve figürleri inceleme, metnin kapsamına göz atma ve *fen bilgisi* eğitimi anabilim dalı ve *Türkçe eğitimi* bölümü öğrencilerince sık sık tercih edilen taktikler olarak gözlenirken; metinle ilgili öngörüler oluşturma *sosyal bilgiler* eğitimi anabilim dalı ve *sınıf öğretmenliği* anabilim dalı öğrencileri arasında genelde tercih edilen taktiklerdir.

Metinde sunulan önemli mesajları önemsiz mesajlardan ayırmak için, metni dikkatli okuma ve metindeki önemli mesajların altını çizme, önemli mesajların üstünü renkli kalemlerle boyama, metnin önemli kısımlarına birtakım işaretler koyma, tekrar okuma gibi anlamlandırmaya yardımcı olacak taktiklerle ilgili öğrencilere beş soru yöneltilmiştir. Farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ve tercih düzeylerinin farklılaştığı gözlenmektedir.

Metnin önemli kısımlarının altını çizme taktiği *Türkçe eğitimi bölümü* öğrencilerince en fazla tercih edilirken; önemli yerlere işaretler koyma *sosyal bilgiler* eğitimi anabilim dalı ve *sınıf öğretmenliği* anabilim *dalı* öğrencilerince en fazla tercih edilen taktiklerdir. Önemli bulunan kısımları renkli kalemlerle boyama ve önemli kısımları bükme ve katlama taktiği *sınıf öğretmenliği* anabilim *dalı* öğrencilerince genelde en fazla tercih edilen taktikler olarak gözlenmektedir.

Öğrencilere, metinle ilgili soruları cevaplandırma, birtakım şekil ve çizimler yardımıyla metnin temasını zihinde canlandırma, metnin ne zaman, kim tarafından ve ne amaçla yazıldığını dikkate alma, metnin düşünsel temelini sorgulama, metnin satır aralıklarında verilmek istenen gizli mesajları bulma, metinde işlenen temaya ilişkin genellemelere ulaşma gibi metni anlamayı kolaylaştıran taktikleri tercih etme düzeyleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Fen bilgisi ve *sınıf öğretmenliği* öğrencileri şekil ve çizimlerden faydalanma taktiğini diğer bölüm öğrencilerinden daha fazla tercih ederken, *Türkçe* ve *sınıf öğretmenliği* öğrencileri de metinle ilgili soruları cevaplandırmayı diğer taktiklerden daha fazla tercih ettikleri gözlenmektedir. Metnin geri planındaki düşünceyi ortaya çıkaracak ipuçlarını bulma ve metnin temasıyla ilgili imgeler oluşturma taktiğinin *Türkçe* eğitimi bölümü öğrencileri tarafından daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Anlamı yönlendirme sürecine ilişkin metinde işlenen temayla ilgili çıkarımlarda bulunma ve genellemelere ulaşma, metne yönelik oluşturulan öngörülerle metinde işlenen gerçek düşünceyi karşılaştırma, işlenen temayı sosyal yaşamla ilişkilendirme, metinde işlenen temadan hareketle yeni temalar oluşturma gibi bir dizi zihinsel taktiğin öğrencilerce tercih edilme düzeyi ele alınıp incelenmiştir. Metnin dayandığı düşünsel temelleri sorgulama taktiği *sınıf öğretmenliği* öğrencilerince genelde tercih edilen bir taktik iken, metinde işlenen temayı sosyal yaşamla ilişkilendirme taktiği, *Türkçe* eğitimi bölüm öğrencileri tarafından sık sık kullanılan taktikler arasındadır.

Sonuç olarak araştırma sürecinde öğrencilerin büyük bir kısmı dikkatlerini odaklamalarına yardımcı olan taktikleri genelde kullanırken, örneklemi oluşturan öğrencilerin bir bölümünün bu taktikleri kullanmadığı gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin dikkati odaklama taktiklerini kullanmalarının okuma anlamalarına katkı getirdiği noktasında yeterince bilinçli olmadıklarını gösterir.

Öğrencilerin okudukları metinlerde önemli mesajları önemsiz mesajlardan ayırt etmek için renkli kalemler çizme ve boyama taktiklerini kullanmayı daha fazla tercih ettikleri göstermektedir.

Öğrencilerin metnin temasını anlama ve metinde işlenen temayı ön yaşantılarıyla bütünleştirme aşamasında, metinle ilgili soruları cevaplandırma, metnin temasını şekil ve çizimlerle görselleştirme, metnin düşünce örgüsünün dayandığı düşünceleri sorgulama ve metnin temasını zihinde imgeleştirme gibi bir dizi zihinsel taktiği sık sık kullandıkları görülmektedir.

Öneriler

Öğrencilerin okuma anlama sürecini etkili kullanabilmeleri zihinsel ve duyuşsal yönden kendilerini disipline etmelerine bağlıdır. Okuma-anlamada temel beceriler kadar üst düzey düşünme becerilerinin önemli bir yeri vardır. İçten ve dıştan sunulan uyaranlar yardımıyla öğrencilerde anlam oluşturmanın gerektirdiği üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu bağlamda duyuşsal ve bilişsel süreçlere yardım eden bir takım taktiklerin model uygulamalarına yer verilebilir. İlköğretimden yüksek öğretime kadar her düzey öğrenmede öğrencilerin okuma anlama sürecinde seçtikleri stratejilere uygun taktikleri kullanmalarını alışkanlık haline getirmeleri sağlanmalıdır. Bunun yolu stratejileri kullanmanın gerekliliği konusunda öğrencilerde bir inanç geliştirmektir. Bu süreç Türkçe öğretimi derslerinde model uygulamalar şeklinde yürütülürken, diğer derslerde alışılagelmiş uygulamalara dönüştürülmelidir. Öğrencinin okuma anlama süreciyle ilgili amaçlarını açıkça ortaya koyması, okuma anlama sürecinde edindiklerini ifade etmesi ve amaçları doğrultusunda çıktı işlemlerini artırması bu bağlamdaki uygulamalara katkı sağlayabilir. Bu bağlamdaki uygulamalarda:

- Öğrencilerin metni okumaya başlamadan önce metinin teması ile ilgili ön değerlendirme yapmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilere ön yaşantılarını harekete geçirecek uyaranlar sunulmalı, öğrencide öğrenme ihtiyacı ve isteği ortaya çıkarılmalıdır.
- Karmaşık metinlerin okunması sırasında temanın doğru anlaşılması için gereksiz bilgilerden gerekli bilgilerin ayıklanmasına yardımcı olacak taktikler birebir gösterilmelidir
- Öğrencilerin dikkatlerini metindeki önemli ayrıntılara odaklamada sözlü ve görsel uyaranlar kullanılmalıdır.
- Öğrencilerde okunan temaya uygun zihinsel şemanın oluşması için metin bilgisinin görselleştirilmesi sağlanmalıdır

- Metni oluşturan düşünce kalıplarından hareketle metnin teması belirlenmeli, metinde işlenen temayla günlük yaşam arasında bağ kurulmalıdır.
- Okuma-anlama çalışmaları sonunda işlenen temaya ilişkin, öğrencilerin zihinlerinde kalıcılığı sağlayacak imge oluşturma çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğrencilere, okunan metnin temasını günlük yaşamla ilişkilendirmeleri ve yeni çıkarımlarda bulunmaları için kendini ifade etme fırsat verilmelidir.

Kaynakça

ANDERSON T.H, B. B. ARMBRUSTER (1984). *Hanbook of Reading Research*, In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil& P.Mosenthal, (Eds),Vol 1, pp (657- 679) White Plains NY; Longman.

BAUMANN J. F. (1984). *"Effectiveness of a drect instruction paradgm for teaching main idea comprehension."* Reading Research Quaterly. 20, 93 -108

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Ö. E. AKGÜN., Ö. ÖZKAHVECİOĞLU, ve F. DEMİREL, (2004). *"Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması"* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4(2), 207-239.

DEWİTZ P, E, CARR, J. PATBERG (1987) "*Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring",* Reading Research Quarterly 22, 99 -119.

FELDER, R.M. (1996). *Matters of style: Effective education teaches to student's learning style weaknesses as well as their strenths*, American Society of Engineering Education ASEE Prism, 6(4), 18,.

HEIN, T. L., D.D. BUDNY,. (2000). *Teaching to students' learning styles: Approaches that work*. Frontiers in Education Conference. San Juan, Puerto Rico. (online), 14. 04. 2001

JOHNSON. P., P. AFFLERBACH (1985). *The process of constructing main idea from text Cognition and Instruction* 2, 207-232

JOHNSON, D.; S. D PITTLEMAN, J.E. HEIMLECH, (1986). *Semantic mapping The Reading Teacher*, April 39, 778-783

KAPINUS, B., L.B. GAMBRELL, P. KOSKINEN, (1987). *Effects of practice in retelling upon the reading comprehension of proficient and less proficient readers*. in J.E. Readence et al.(Eds) Research in literacy:Merging perpectives. Rochester NY: National Reading Conference, 1987, 135 -141

PALINCSAR A.S., A.L. BROWN, S. M. MARTIN (1987). *"Peer interactiıon in reading comprehension instruction"*, Educational Psychologyist 22, 231- 253

SWATFORD, J. (1998). "*Teachers supporting teachers through peer coaching".* Support for Learning, 13. 51-58

ŞİMŞEK, A. (2004). *Öğrenme Biçimi. Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (Editör: Kuzgun ve Deryakulu), 95-136. Ankara: Nobel Yayıncılık.

ÖZER, B. (2002). *"İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri",* Eğitim Bilimleri ve Uygulama cilt 1, Sayı 1, p. 17 -32.

TIERNEY, R. J., J.W. CUNNISNGHAM, (1984) *Research on teaching comprehension*. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal (Eds), Handbook of Reading Research (Vol 1, pp. 609-655) White Plains, NY Longman.

YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemlerinde Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları Ankara

THE STRATEGIES AND TACTICS WERE USED IN THE READING AND UNDERSTANDING PROCESS

H. Ömer BEYDOĞAN*

Abstract

Learning, especially regarding written texts, has an important place in individuals' life. It is necessary to use the skills of reading and understanding effectively for a person to get enough benefit from a text. There is a direct relationship between the strategies and efficient usage of reading and understanding skills. If a person chooses some tactics which appropriate with reading and understanding strategies, It helps him to understand and use the text in his daily life.

An effective reading process includes some strategies that could be before reading, while reading and after reading. The tactics in each strategy changes according to the individual's cognitive style, objectives, directing metacognition and the chosen text.

The purpose of the study is to find out what are the strategies during the purposeful reading and understanding process and the tactics of the students to activate those strategies.

The relationship between tactics which are before, during and after reading and purposeful reading, departmant and the type of text were tried to determined.

The data were tested by percentage and che-square independent test technics. To analyze the data SPSS package program was used and some suggestions were given according to the findings

Key Words: Reading and comprehension, strategies, tactics

* Assistant Professor Dr. Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kırşehir

7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİ ANLAMAYA YÖNELİK SORULAR ÜZERİNE TAKSONOMİK BİR İNCELEME

Erhan DURUKAN*

Özet

Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yeni Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesine önem verilmektedir. Türkçe derslerinde en sık kullanılan materyal ders kitaplarıdır ve yapılan araştırmalara göre önceki programa uygun hazırlanan ders kitaplarındaki sorular alt düzeylerde kalmaktadır. Bu çalışmada da yeni programa uygun olarak hazırlanan ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik soruların, Bloom Taksonomisi'nin hangi basamaklarında yoğunlaştığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 7. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki toplam 350 metni anlama sorusu incelenmiştir. İnceleme sonunda; üst düzey düşünme gerektirecek soru oranında eski kitaplara göre artış olmasına rağmen metni anlama sorularının bilgi ve kavrama alt basamaklarında yoğunlaştığı, uygulama düzeyindeki sorulara ise hemen hemen yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ders kitapları, metni anlama soruları, Bloom Taksonomisi

Giriş

İnsanların anlamak ve anlatmak istedikleri mesajların nitelik ve nicelik olarak sürekli artması, iletişim aracı olan dili etkin bir şekilde kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Çünkü dil, insanların anlamak ve anlatmak istedikleri her şeyi ifade edebilecek en güçlü iletişim aracıdır (Şahin, 1995, 64). Bilgiyi taşıyan ve depolayan unsurların başında dil gelmektedir. Ana dilinin işleyiş düzenini iyi bir şekilde kavrayan öğrenciler, okuduklarını kolay anladıkları gibi duyup düşündüklerini de uygun bir biçimde ve eksiksiz bir şekilde anlatma olanağına erişirler (Şimşek, 1983, 36; Yalçın, 2002, 19). Bu yönüyle dil, bireylerin hem zihinsel hem de sosyal gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Her insan, beyninin geçirdiği biyolojik ve fizyolojik süreç sonucu oluşan yapılanma gereği, bir dil yetisiyle doğsa da (Ergenç, 2002, 129), ana dilinin etkili kullanımı için bir eğitim süreci gereklidir. Her türlü iletişim, etkileşim, öğretme ve öğrenme etkinliği dil ile gerçekleştiğine göre, bireyler, kendi ana dillerinin sağladığı olanaklara bağlı olarak kazandıkları kavramları geliştirir, bunlarla düşünür ve karşılaştıkları sorunları konuştukları dilin kendilerine sunduğu olanaklar çerçevesinde düşünerek

* Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD.

özümsemeye ve çözmeye çalışırlar. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı, bilimsel ve eleştirel düşünme, problem çözme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde, ana dilini etkin bir şekilde kullanabilme becerisinin ne kadar önemli olduğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Şengül, 2005, 15). Bu beceriyi kazandırabilecek eğitim de etkin bir biçimde ilköğretim okullarında Türkçe dersleri altında yürütülmektedir.

Günümüzde, gelişen teknoloji bir çok ders için mükemmel laboratuvar ve işlik ortamları kullanmayı olanaklı kılıyorsa da bireyin eğitim yaşantısı boyunca ana dili becerilerini kazandırmaya, geliştirmeye ve sistemleştirmeye yönelik Türkçe derslerinin temel materyali olan Türkçe ders kitapları, öğretme ve öğrenme ortamında hâlâ öğretmenden sonra gelen en önemli materyal konumundadır (Kurt, 1999,11; Ensar, 2002, 14). Özbay'ın (2003) Ankara genelinde öğretmenlere yönelik yürüttüğü araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin %94,44 oranının ders kitaplarını temel kaynak olarak kullanması da bu görüşü destekler niteliktedir.

2005-2006 öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yeniden düzenlenen Türkçe programıyla birlikte ders kitapları büyük bir değişime uğramıştır. Yeni programla beraber en çok değişim gösteren unsurun ders kitapları olduğu söylenebilir. Programla birlikte kullanıma sunulan ve bütün derslerde görülen üçlü kitap modeli Türkçe derslerinde de öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olarak şu şekilde sunulmuştur: 1) Ders kitabı, 2) Öğrenci Çalışma Kitabı ve 3) Öğretmen Kılavuz Kitabı.

Türkçe dersi ele alındığında bu üç kitaplı model içerisindeki ders kitaplarında sadece metinler ve bu metinleri destekleyen görsel unsurlara yer verilmiş; öğrenci çalışma kitaplarında programın amaçları doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak, öğrencinin temel dil becerilerini geliştirebilecek örnek, alıştırma ve çeşitli etkinliklere yer verilmiş; öğretmen kılavuz kitaplarında ise dinleme metinlerine, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının daha etkili kullanımını sağlayacak yönlendirmelere ve uygulamalara yer verilmiştir. Öğrenci ders kitaplarındaki metinleri anlamlandırmaya ve yapılandırmaya yönelik soruların da öğretmen kılavuz kitaplarında yer aldığı görülmektedir.

Türkçe öğretiminin genel amaçları çerçevesinde öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmak, onların düşünme gücünü artırmak, değer ve davranışlarının gelişmesine katkı sağlamak amacıyla öğrenci ders kitaplarında çeşitli metinlere yer verilmektedir (Aşıcı, 1998, 426). Öğrencilerin metinleri anlamlandırabilmesi, metinlerden yola çıkarak buradaki iletileri kendi yaşamına uyarlayarak özümseyebilmesinde temel araçlardan biri de "*bireyi meraklandırarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan gereksinim ifadeleri*" (Akbulut, 1999, 2) olarak tanımlanabilen *soru*lardır. Bu sorular da öğretmen kılavuz kitaplarında yer almaktadır.

Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan metne dayalı soruların, metne hazırlık ve metni anlamaya yönelik sorular olarak iki grupta toplandığı görülmektedir. Metne hazırlık sorularıyla öğrenciler metnin konusuna bilişsel ve duyuşsal

yönden hazırlanırken, metni anlama sorularıyla öğrencilerin parçada anlatılmak istenilenleri anlayıp anlayamadığı, bunları kendi yaşamlarıyla ve görüşleriyle ilişkilendirip ilişkilendiremedikleri, konuyla alakalı fikir yürütüp yürütemedikleri belirlenebilmektedir.

Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerdeki bilgilerin sıralanması, neden-sonuç ilişkisinin kurulması, bilgilerin belirli bir çerçeve içerisinde karşılaştırılması, sınıflandırılması, problemin ortaya konup çözümün sunulması, bilgilerin bir sistem çerçevesinde betimlenmesi; bu metinlerin daha kolay anlaşılmasında, öğretmenin okuduğunu anlama etkinliklerini düzenlemesinde ve işlenen okuma metinlerinin yapısının çözümlenmesinde metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Özmen, 2001, 22-34). Tosunoğlu (1992, 133-134) da, metin sonu sorularının anlamın oluşturulması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde vazgeçilmez ögeler olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışmamızın eksenini oluşturan metni anlamaya yönelik soruların öğrencilerin metni kavramaları, metinde yer alan bilgi, duygu ve düşünceleri yorumlamaları, karşılaştırmaları, sebep-sonuç ilişkilerini, ana fikri ve yardımcı fikirleri açığa çıkarmaları, örneklendirmeler ve özetlemeler yapmaları, eski ve yeni bilgilerini ilişkilendirerek yeni deneyimler ve buna bağlı olarak yeni bakış açıları kazanmaları, metni analiz etmeleri, çözümlemeleri ve konuyla ilgili değerlendirmelerde bulunmalarına olanak sağlayacak bir yapıda düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece belirlenen hedef ve kazanımların öğrencilere kazandırılması da mümkün olmaktadır (Şengül, 2005, 64).

Yeni ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programının genel amaçları içerisinde yer alan "*Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirme*" (MEB, 2006, 4) ifadesi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işaret etmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında da soruların önemi yadsınamaz.

Yüksek düzeyde düşünme süreçlerini geliştirmek için en çok kullanılan modellerden biri Bloom Taksonomisi'dir. Bloom Taksonomisi'nde öğretim süreci içerisinde belirlenen hedefler davranışsal olarak ifade edildiğinden, öğrenci davranışlarını düzenlemek, ölçmek ve gözlemek daha kolay olduğu için, öğretmen öğreteceği konunun içeriğine bağlı olarak, kavramları ve fikirleri kolaylıkla art arda sıralayabilir; mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sorabilir. Böylelikle, sürekli aynı seviyede soru sormak gibi bir durum ortadan kalkacağından, öğrencilere sorulacak soruların belli basamaklarda yoğunlaşmasının da önüne geçilmiş olur. Bunun sonucu olarak da, öğrencilerin üst düzeyde bilişsel beceriler kazanmalarına olanak sağlanabilir (Büyükalan, 2004, 15). Öğretmenin sorduğu sorular gibi, kılavuz kitaplardaki metni anlamaya yönelik soruların da üst düzey zihinsel becerileri geliştirici nitelik taşıması, öğrencilerin metinden hareketle analiz-sentez yapma, ilişki kurma ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerinin artırılması açısından önemli görülmektedir.

Bloom Taksonomisi'nin altı basamağı, bu basamaklardaki soruların amaçları ve anahtar soru kelimeleri tablo hâlinde şu şekilde gösterilebilir (Linn ve Grounlund, 1995, 534'ten aktaran Dindar ve Demir, 2006, 90-91; Koray ve Yaman, 2002):

Tablo 1. *Bloom Taksonomisi'ne Göre Bilişsel Düzeyler, Bu Düzeylere Göre Soru Hazırlanmasındaki Amaçlar ve Anahtar Soru Kelimeleri*

Düzey	Soruların Hazırlanmasında Amaç	Anahtar Kelimeler
Bilgi	* Olayların hatırlanıp hatırlanmadığını anlama. * Kavram bilgisini yoklama.	Ne, Ne zaman, Nerede, Kim, Hangisi, Tanımla, Hatırla, Yaz, Listele, Adlandır...
Kavrama	* Olgu ve olayları organize ettirme. * Olaylar arasında karşılaştırma yapma ve ilişkilendirme.	Karşılaştır, Sonuçlandır, Kıyasla, Yeniden Düzenle, Hesapla, Açıkla, Örnekle, İlişkilendir...
Uygulama	* Öğrenilen bilgiyi kullanma ve uygulama * Bilgiyi farklı alanlara entegre edebilme.	Uygula, Geliştir, Sına, İnşa et, Planla, Tercih et, Nasıl, Oluştur, Çöz, Göster...
Analiz	* Olayların neden ve sonuçlarını açıklama. * Sonuca ulaşmak için eldeki bilgiyi analiz edebilme. * Bulgulara dayalı olarak sonuç çıkarabilme.	Sınıfla, Betimle, Grupla, Karşılaştır, Ayırt et, Tanı, Destekle, İlişkilendir, Açıkla, Tefrik et...
Sentez	* Yeni ve orijinal bir ürün oluşturma. * Tahmin yürüterek ve sıradışı ilişkiler kurarak sorun çözebilme.	Yaz, Akıl Yürüt, Öner, Birleştir, Planla, Formüle Et, Sonuç Çıkar, Sentezle, Geliştir yap...
Değerlendirme	* Problemler için çözüm önerilerinde bulunabilme. * Olaylar hakkında görüş belirtme ve değerlendirme yapma.	Seç, Karar ver, Yargıla, tercih et, İspat et, Sizce, En uygun olan...

Önceki (1981) Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metni anlamaya yönelik sorular üzerine bulgular içeren Ozil ve Tapan'ın (1991), Küçük'ün (1993), Çakır'ın (1997), Eren'in (1994), Aşıcı'nın (1998), Aydın'ın (1999), Kutlu'nun (1999), Sezgin'in (2000), Güler'in (2001), Akyol'un (2001), Ensar'ın (2002) araştırmalarında metni anlamaya yönelik soruların çoğunluğunun bilgi ve kavrama alt düzeylerinde kaldığı, öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmede yetersiz olduğu ve onların üst düzey zihinsel becerilerini geliştirici nitelikte olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Yeni programa yönelik hazırlanan kitaplardaki soruların düzeyinin belirlenmesi de, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu çerçevede bu çalışmada, yeni Türkçe dersi öğretim programına göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarındaki metni anlama, çözümleme ve yapılandırmaya yönelik soruların Bloom Taksonomisi'nin hangi bilişsel basamaklarında toplandığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde; çalışmada kullanılan araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi aşamaları hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, belirlenen amaçlara uygun olarak, verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesi sürecinde tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2002, 77).

Evren ve Örneklem

Çalışmada; pilot uygulaması yapıldıktan sonra gözden geçirilerek yayımlanan, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2007-2008 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile okutulmasına izin verilen üç adet (MEB, Harf, Pasifik Yayınları) 7. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı arasından seçilen ikisindeki metni anlamaya yönelik sorular incelenmiştir. Seçilen kitaplar; Türkiye'nin birçok ilinde kullanılması ve öğretmenler ile öğrencilerce ders ve çalışma kitaplarının gerek şekil yapısından gerekse içerisindeki etkinliklerden dolayı sık tercih edilmesi nedeniyle MEB ve Harf Yayınları'na ait kitaplardır. Çalışmada MEB Yayınları'nın kitabı Birinci Kitap olarak, Harf Yayınları'nın kitabı İkinci Kitap olarak adlandırılmıştır. Kitaplardaki metin ve metni anlamlandırmaya yönelik soru sayıları şu şekildedir:

Tablo 2. *İncelenen Kitaplardaki Metin ve Soru Sayıları*

	Yayınevi	Metin Sayısı	Soru Sayısı
1. Kitap	MEB Yayınları	25 (19+6)	177 (136+41)
2. Kitap	Harf Yayınları	25 (19+6)	173 (137+36)
TOPLAM		50 (38+12)	350 (273+77)

İncelenen toplam 50 metnin 38'i okuma, 12'si ise dinleme metnidir. Bu metinlere yönelik hazırlanan toplam 350 sorunun 273'ü okuma metinlerine, 77'si ise dinleme metinlerine aittir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın altyapısını oluşturmak amacıyla konu alanıyla ilgili yazılmış makaleler ve tezler incelenerek kaynak taraması yapılmıştır. Soruların hangi taksonomik seviyede olduğunu belirleyebilmek için ilgili literatürden, önceki çalışmalardan ve öğretim üyelerinin görüşlerinden faydalanılmıştır.

Öğretmen kılavuz kitaplarındaki metni anlama sorularının düzeylerini sağlıklı belirleyebilmek amacıyla sırasıyla öncelikle öğrenci ders kitaplarındaki metinler okunmuş, sonrasında o metne yönelik sorular tek tek ele alınmıştır. "Bunun karşısında avcı ne yapmıştır? Siz olsaydınız ne yapardınız?" şeklindeki çift aşamalı sorularda sorunun her iki aşaması ayrı ayrı incelenmiştir. Her bir sorunun hangi düzeyde olduğu belirlenerek, kitap bazında bunların frekans ve yüzdeleri tablolarda gösterilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde birinci ve ikinci kitaplardaki soruların düzeyleri, Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre sınıflandırılarak okuma ve dinleme metinleri bazında ayrı ayrı tablolar şeklinde sunulduktan sonra, her iki kitaptaki soruların okuma ve dinleme metinlerine göre ayrılmaksızın karşılaştırılması verilmiştir.

Birinci Kitapla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. *Birinci Kitapta Yer Alan Okuma ve Dinleme Metinlerine Yönelik Anlama Sorularının Düzeyleri*

Soru Düzeyi	*Okuma Metinleri*		*Dinleme Metinleri*	
	f	*%*	*f*	*%*
Bilgi	78	57,35	25	60,97
Kavrama	19	13,97	5	12,19
Uygulama	0	0	0	0
Analiz	4	2,94	0	0
Sentez	10	7,35	6	14,63
Değerlendirme	25	18,38	5	12,19
TOPLAM	136	%100	41	%100

Tablo 3'te görüldüğü gibi birinci kitapta okuma metinlerini anlamaya, çözümlemeye ve yapılandırmaya yönelik toplam 136 sorunun 97'sini bilgi ve kavrama basamağına ait alt düzey sorular oluştururken, 39'unu analiz-sentez-değerlendirme basamağındaki üst düzey sorular oluşturmuş, uygulama düzeyinde ise herhangi bir soru yer almamıştır. Birinci kitaptaki dinleme metinlerine yönelik metni anlamlandırma sorularında da 41 sorunun 30'unu bilgi ve kavrama basamağındaki sorular, 11'ini ise sentez ve değerlendirme basamağındaki sorular oluşturmuş; uygulama ve analiz düzeylerinde herhangi bir soruya yer verilmemiştir; bunun nedeni olarak da dinlediğini anlamaya yönelik soru sayısının azlığı düşünülebilir. Gerek okuma gerekse dinleme metinlerine yönelik sorularda % 70'in üzerinde bir oranda bilgi ve kavrama düze-

yinde sorular yer alırken, uygulama düzeyinde hiçbir sorunun yer almadığı, üst düzey soruların ise % 27'ye yakın bir oranda olduğu görülmektedir. Uygulama düzeyine yönelik etkinliklerin öğrenci çalışma kitaplarına yapılan yönlendirmelerle (*Örnek: Öğrencilerinize metni günlük hayatla ilişkilendirmeleri için metinde koyu yazılmış bölümü okuyunuz. Ardından ilgili etkinliği yaptırınız. s.76*) gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

İkinci Kitapla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. *İkinci Kitapta Yer Alan Okuma ve Dinleme Metinlerine Yönelik Anlama Sorularının Düzeyleri*

Soru Düzeyi	*Okuma Metinleri*		*Dinleme Metinleri*	
	f	*%*	*f*	*%*
Bilgi	47	34,30	7	19,44
Kavrama	46	33,57	13	36,11
Uygulama	1	0,72	0	0
Analiz	8	5,83	5	13,88
Sentez	12	8,75	2	5,55
Değerlendirme	23	16,78	9	25
TOPLAM	137	%100	36	%100

Tablo 4'te görüldüğü gibi ikinci kitapta okuma metinlerini anlamaya, çözümlemeye ve yapılandırmaya yönelik toplam 137 sorunun 93'ünü bilgi ve kavrama basamağına ait alt düzey sorular oluştururken, 43'ünü analiz-sentez-değerlendirme basamağındaki üst düzey sorular oluşturmuş, uygulama düzeyinde ise sadece bir soruya (*kavram haritası oluşturmaya yönelik, s.31*) yer verilmiştir. İkinci kitaptaki dinleme metinlerine yönelik metni anlamlandırma sorularında da 36 sorunun 20'sini bilgi ve kavrama basamağındaki sorular, 16'sını analiz-sentez-değerlendirme basamağındaki sorular oluşturmuş; uygulama basamağında herhangi bir soruya yer verilmemiştir. İkinci kitapta dinleme metinlerindeki üst düzey soruların (% 44), okuma metinlerine (% 31) göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Tablo 5. *Kitaplardaki Soruların Taksonomik Dağılımının Karşılaştırılması*

Soru Düzeyi	*I. Kitap*		*II. Kitap*	
	f	*%*	*f*	*%*
Bilgi	78	57,35	25	60,97
Kavrama	19	13,97	5	12,19
Uygulama	0	0	0	0
Analiz	4	2,94	0	0
Sentez	10	7,35	6	14,63
Değerlendirme	25	18,38	5	12,19
TOPLAM	136	%100	41	%100

Her iki kitabın okuma ve dinleme metinlerine ayrılmaksızın soru düzeylerinin oranlarının gösterildiği Tablo 5'te görüldüğü gibi, birinci kitaptaki 177 sorunun 127'sini (yaklaşık % 72'sini) bilgi ve kavrama düzeyi sorular; 50'sini (yaklaşık % 28'ini) analiz-sentez-değerlendirme düzeyi sorular oluşturmuş, uygulama düzeyinde soru yer almamıştır. İkinci kitaptaki 173 sorunun 113'ünü (yaklaşık % 65'ini) bilgi ve kavrama düzeyi sorular; 59'unu (yaklaşık % 34'ünü) analiz-sentez-değerlendirme düzeyi sorular oluşturmuş, uygulama düzeyinde bir soru yer almıştır. İncelenen toplam 350 sorunun 240'ının (% 68,5) alt düzey sorular, 110'unun ise (%31,5) üst düzey sorulardan oluştuğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe derslerinde okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisine ait hedef ve kazanımların öğrencilere kazandırılmasında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler önemli unsurlardır. Bu metinler yoluyla öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yürütülürken, aynı zamanda onların zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden de gelişmeleri amaçlanmaktadır. Metinlerin amacına ulaşmasında, öğrencilerin bunları anlamlandırmasını, çözümlemesini ve yapılandırmasını sağlayan metne dayalı sorular önemli hâle gelmektedir.

Önceki programa uygun hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının bilişsel basamaklar yönünden alt düzeylerde (bilgi-kavrama) yoğunlaştığı birçok araştırmacı tarafından (Küçük, Çakır, Eren, Aşıcı…) ortaya konmuştur. Bu çalışmada da yeni programa uygun hazırlanan 7. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki metni anlamlandırmaya yönelik soruların incelenmesi sonunda, soruların yine bilgi ve kavrama basamaklarında yoğunluk kazandığı, buna rağmen üst düzey düşünme becerileri gerektiren analiz-sentez ve değerlendirme basamağındaki soruların oranında artış görüldüğü, uygulama basamağında ise hemen hemen hiç soru sorulmadığı sonuçlarına varılmıştır. Yeni programın öğrenci merkezliliği esas alan yapılandırmacı anlayışa dayanmasına rağmen uygulama düzeyindeki soruların kılavuz kitaplarda yer almama nedeni olarak; uygulamaya dönük etkinliklerin öğrenci çalışma kitaplarında yer alması ve bu nedenle de öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler vasıtasıyla öğrencilerin çalışma kitaplarındaki bu etkinliklere yönlendirilmesi gösterilebilir.

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programının genel amaçlarında üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerektiği (MEB, 2006, 4) vurgulanmasına rağmen, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirebilecek soruların kitaplarda yeterince yer bulmaması, bu konuda öğretmenlere düşen görevi artırmaktadır denilebilir. Bu nedenle öğretmenler Türkçe derslerinde sadece öğretmen kılavuz kitaplarındaki sorulara bağlı kalmamalı, bunun yanında öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yöneltici sorular da hazırlamalıdır. Öğretmenlerin etkili soru sorma becerilerini geliştirmek amacıyla, lisans ve hizmet içi eğitim dönemlerinde öğretmenlere gerekli beceriler kazandırılmalıdır. Üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların ders kitaplarına girmesi amacıyla da, alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak kitapların ölçme değerlendirme bölümlerinde iyileştirmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

AKBULUT, Tugay (1999). **İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

AŞICI, Murat (1998). "Türkçe Ders Kitaplarında Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması", **VII. Ulusal Egitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya.

BÜYÜKALAN, Filiz (2004). **Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı**, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara.

DİNDAR, Halil ve DEMİR, Metin (2006). "Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26 (3), ss.87-96.

ENSAR, Ferhat (2002). **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ERGENÇ, İclâl (2002). Anadilinde "Türkçe" Yapılan Eğitimin Kavram Gelişimine Etkisi. **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri. (7-8 Ocak 2002)**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, ss.129-135.

KORAY, Özlem ve YAMAN, Süleyman (2002). "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi", **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, 10 (2), ss.317-324.

KURT, Nilüfer (1999). **Türkçe Dersi Kitaplarının Niteliği**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

MEB (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı.

ÖZBAY, Murat (2003). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Gölge Ofset Matbaacılık, Ankara.

ÖZMEN, Rüya (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Türkçe 1-8. İçinde: L. Küçükahmet (Ed.), **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ŞAHİN, Mehmet (1995). "Çocukta Dil Gelişimi". **Dil Dergisi**. S.30, ss.64-70.

ŞENGÜL, Murat (2005). **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

ŞİMŞEK, Rasim (1983). "Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri", **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)**. (379-380), ss.36-39.

TOSUNOĞLU, Mesiha (1992). **Ortaokulların Üçüncü Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

YALÇIN, Alemdar (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Akçağ Yayınları, Ankara.

A TAXONAMIC STUDY ON QUESTIONS ABOUT UNDERSTAND THE MEANINGS OF THE TEXTS IN SEVENTH CLASS TURKISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Erhan DURUKAN*

Abstract

The current Turkish language teaching program which is based on constructivist approach attaches importance to develop students mental ability. Textbooks are the most frequently used materials in Turkish language classes and according to results' of the studies the questions which are prepared for previous teaching program are at low levels. The purpose of this study is to determine at which levels of Bloom's Taxonomy are mostly focused on the questions about the texts in Turkish language textbooks which are prepared to understand the meaning according to current teaching program. For this purpose a total of 350 understanding the meaning questions in Turkish language textbooks are observed. The findings of this study can be summarized as follow; Although there are significant increases in the ratio of the questions which require high level thinking in comparison to previous books, questions of understanding the meaning of the texts are intensified at knowledge and compherension subdivisions, and there are almost no questions at application level.

Key Words : Turkish Language textbooks, understanding the meaning questions, Bloom Taxonomy

* KTU, Fatih Faculty of Education Department of Turkish Teaching, Söğütlü Akçaabat/ Trabzon

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ*

Özet

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi, çocuğun okula adım atmasıyla birlikte kazandırılıp devamlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Çocuğun yazılı anlatım becerisini kazanmasında ve geliştirme sürecinde çeşitli değişkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, Ankara ili merkez ilköğretim okullarının üçünden seçilen 120 öğrenci üzerinde, çeşitli değişkenlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin yazma becerisi cinsiyet, ailedeki birey sayısı ve günlük tutup tutmama alışkanlığına göre anlamlı fark oluşturmazken; babanın ve annenin eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait oda ve çalışma masasının olup olmaması, evde kitaplık bulunup bulunmaması, evlerine süreli yayın alma sıklığı ve okul öncesi eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, yazma becerisi, dil becerileri

Giriş

Duygu, düşünce ve hayallerin harf, rakam vb. sembollerle kâğıda veya ekrana aktarılmasına yazma denmektedir. Yazma, konuşma ile birlikte dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturmaktadır. "Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir (Özbay, 2006, 121)."

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bilişsel boyut; edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır. Duyuşsal boyut; yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır. Devinişsel boyut; defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (Köksal, 1999, 5).

Yazma Eğitimi

Yazma becerisi, ilköğretimin ilk basamağında çocuklara kazandırılır ve eğitimle devamlı olarak geliştirilir. Çocukların kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için belli bir birikime ulaşmaları sağlanmalıdır. Birikim kazanmak için de dış dünya-

* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara

yı gözlemlemek, yazılı kaynakları okumak ve bunları değerlendirmek gerekir. Yazma becerisini geliştirmenin en önemli yolu sık yazdırmaktır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005, 21).

Yazmanın İlkeleri

Yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmelidir.

Yazmak, insan için bir ihtiyaçtır. İnsan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzülür. Bu ve benzeri hisler söz ve yazıyla başkalarına aktarılır. Bunun için yazmak hem maddi hem de manevi bir ihtiyaçtır (Yavuz vd., 2003, 281). Korkmaz'a (1988, 126) göre ferdî, mesleki ve toplumsal mecburiyetler, insanı yazmaya zorlar. Ferdî ihtiyacın temelinde duygu, düşünce, tasarı, sezgi ve görüşlerin dışa vurulması zorunluluğu yatmaktadır. Diğer taraftan hiç kimse toplumdan ayrı düşünülemez. Bir arada yaşamanın getirdiği yükümlülükler de kimi zaman çeşitli şekillerde yazılı olarak ifade edilmek gerekliliğini hissettirmektedir.

Bir konu nasıl yazılırsa yazılsın güzel ve tesirli yazılması esas olmalıdır. Güzel yazı yazmak bir sanattır ve diğer sanatlarda olduğu gibi kabiliyet gerektirir. Yazmanın tekniğini öğrenerek yazılı ifadeyi geliştirmek ve eksikleri gidermek mümkündür (Korkmaz, 1988, 82). Yazılı anlatımda eksiklerin giderilmesi ve kurallarına uygun ürünlerin ortaya konması da ancak eğitimle sağlanabilir. İyi yazı yazmak için; gözlem yapmak, düşünmek, okumak ve ana dilini iyi kullanmak gerekir.

Yazmanın başlıca aşamaları; konu, plan, buluş, yazıya geçirme ve değerlendirme olarak sıralanabilir:

A. Konu

Bir yazıda üzerinde durulan, söz söylenen, açıklanan, savunulan, düşünce, olay, varlık, kavram veya duruma konu denmektedir. Yazarların paragrafın bütününde sık sık vurgulayarak tanıttıkları ve birçok defa tekrar ettikleri sözcükler veya sözcük grupları paragrafın konusunu oluşturur (Cemiloğlu, 2004, 12). Hangi tür veya amaç için yazılırsa yazılsın her yazı bir konu üzerine bina edilir.

Bir yazının içinde çok çeşitli konular bulunabilir. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2005, 39) bunları; olaylar, olgular, türlü insanlık durumları, insan ilişkileri, çevremizdeki doğal ve toplumsal olaylar olarak saymaktadır. Anlatımda başarılı olma konunun iyi seçilmesine bağlıdır. Yazar yazma konusunu, bilgi, birikim, yaşantı ve ilgileri ışığında, bir amaç doğrultusunda seçer. Günlük hayattaki aktarımların konusu hayata dair mevzular olabilecekken, bir yazının konusu gelişi güzel değil, üzerinde düşünülerek belirlenir.

Konu belirli bir amaçla ve çeşitli zorunluluklarla sınırlandırılabilir. Konunun sınırlandırılması içeriğiyle ters orantılıdır. Konu daraldıkça düşünceler derinleşir ve ayrıntılar belirginleşir. Genel konular hakkında kişi o güne kadarki bilgilerini kulla-

narak bir şeyler söyleme imkânı bulsa da özel ilgi alanına giren konularda daha ilginç ve özgün düşünceler ortaya koyabilir.

Konular özelliklerine göre mekânsal ve zamansal olarak sınırlanabilir. Bunun yanı sıra alanın kapsamı içinde yer alan bir alt ve daha alt alanlara, türlere doğru bir daralma söz konusu olabilir. Toplumsallık-bireysellik, öznellik-nesnellik gibi karşıtlıklar; nitelik, özellik, ilişki vb. ölçütlerle genelden özele diye adlandırılan bir daraltma ile konu belirgin kılınır. Bu sınırlandırma açılarına bakış açısı denir (Adalı, 1982, 95-96; 2003, 164).

B. Plan

Bir konu belirlenip o konu hakkındaki fikirler oluşmaya başladıktan sonra, bu fikirleri bir düzen içerisinde sunma gerekliliği ortaya çıkar. Fikirlerin sunuluş sırasını belirleyen bu düzene plan denir.

Düşüncelerin yazılı olarak ifadesinde plan yapmanın birçok yararı vardır. Öncelikle yazıda birlik, uyumluluk ve bütünlük sağlanmış olur. Plan, düşüncelerin ve olayın gelişiminde mantık düzeni kurar; düşünce ve söz tekrarlarını önler. Yazmayı kolaylaştırır ve yazma süresini kısaltır. Plan, yazının anlaşılmasını kolaylaştırır ve paragrafların uygun yerlerde bulunmasını sağlar (Beyreli vd., 2005, 45).

C. Buluş

Bir konu hakkında düşünme ve bu düşünme ile uyanacak fikirleri tespit etmeye buluş denmektedir (Özön, 1960, 35). Buluş, verilen ya da seçilen konu üzerinde düşünme yoluyla söyleneceklerin zihinde belirlenmesidir. Bir konu üzerinde düşünürken zihinlerde o konuyla ilgili fikir ve hisler doğar. Bu manada buluş (icat), anlatacaklarımızın kafamızda, ruhumuzda ayrıntılı olarak canlandırılması, yaşanması anlamına gelir. Diğer bir ifadeyle yaşanılan, görülen, duyulan ve düşünülen aynı konuları birbirine benzemekten farklı kılan özelliğe buluş denmektedir (Salman vd. 2000, 161).

Yazılı anlatımda özgünlük, buluşlardaki zenginlikten kaynaklanır. Yazarların seçtiği konular genellikle yaşanılan çevrede mevcut olup herkes tarafından bilinen konulardır. Bu konuların diğer yazarlardan ayrı olarak ele alınıp özgün bir biçimde yazıya dökülmesi, buluşlardaki çeşitliliğe bağlı olarak gerçekleşir.

D. Yazıya Geçirme

Yazılı anlatım ürünleri belli amaçlar doğrultusunda ortaya konur. Her yazar, yazma amacına göre bir anlatım biçimini seçer ve yazısını bu anlatım biçimini kullanarak şekillendirir. Dört anlatım biçimi vardır:

a. Öyküleyici anlatım biçimi: Öyküleyici anlatım biçimi; okuyucuya bir olayı, bir eylemi, oluşuyla sunmak için kullanılır. Amaç okuyucuyu alıp sürüklemektir. İşlenen fikir olayın içindedir ve her şey hareket hâlindedir. Olayların akışı, zincirleme olarak gelişir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır.

Öyküleyici anlatım çeşitli metin türlerinde ya temel ya da yardımcı anlatım türü olarak bulunur. Hikâye ve romanın temel anlatım türü öyküleyici anlatımken; ha-

tıra, gezi yazısı ve otobiyografi türlerinde temel ya da yardımcı anlatım türü olarak bulunabilir.

b. Tasvir yolu ile anlatım biçimi: Tasvir edici anlatım biçimi, belli konuda izlenim kazandırmak için yazılır. Tasvir, varlıkların özelliklerini, durumlarını kelimelerle resim çizer gibi anlatmak ve okuyucunun gözünün önünde canlandırmaktır. Tasvir yolu ile anlatım bir metinde tek başına kullanılmaz; diğer anlatım biçimleriyle birlikte kullanılır.

Tasvir etmenin temelinde gözlem yapma vardır ve tasvir etmede başarılı olabilmek için gözlem gücünün gelişmiş olması gerekir. Varlıkları birbirinden ayıran özelliklerin ve ayrıntıların seçiminde dikkatli gözlem yapılması gerekir. Varlıkları tanıtırken, herkes tarafından bilinen ortak özelliklerin yanı sıra onu diğer varlıklardan ayıran, okuyucunun ilgisini çekecek özellikleri anlatılmalıdır.

c. Açıklayıcı anlatım biçimi: Açıklayıcı anlatım; yaygın olarak kullanılan ve bir karakteri incelemek, bir fikri açıklamak, bir terimi tanımlamak, kısacası okuyucuya bilgi vermek amacı taşıyan anlatımdır. Bir konu hakkında bilgi vermek, bir şey öğretmek istenildiğinde başvurulur. Bu sebeple konuyu belirgin ve açık kılacak ayrıntılar, aralarındaki ilgi ve bağlantılar ortaya serilir; düşünce geliştirilirken açıklamaya, somutlamaya yönelik anlatım tekniklerinden yararlanılır (Adalı, 2003, 115).

d. Tartışma (ispat yolu ile) anlatım biçimi: Bu anlatım biçimi; okuyucunun bir konu hakkındaki düşünce, duygu ve kanılarını değiştirmeyi amaç edinir. Tartışmada önce yeni bir öneri ortaya atılır; ardından öneriyi ispatlayacak kanıtlar seçilir. Bu anlatım biçiminde başarılı olmak için, ileri sürülen öneriyi iyice kavramak, kanıtları seçmek, konu dışına çıkmamak, karşı olunan fikrin yanlış yönlerini ve eksiklerini tespit etmek ve konunun gerektirdiği örneklere, karşılaştırmalara, istatistiklere başvurmak gerekir (Kantemir, 1991, 216-229).

E. Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği ve öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşıp ulaşamadıklarının belirlenebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin, süreç boyunca değerlendirme faaliyeti yürütmesi gerekir.

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de değerlendirme çalışmaları çeşitli biçimlerde yapılmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarının ölçülmesinde araç olarak çeşitli ölçekler kullanılabilir. Bu ölçeklerden bazıları Türkçe öğretim programında da yer almaktadır.

Değerlendirme nasıl yapılırsa yapılsın çocuğun kendine olan güveninin sarsılmaması gerekir. Okurer'e (1967, 73) göre, bir yazı hem teknik-form tarafı hem de muhteva-fikir tarafı ile birlikte bir değer ifade eder. Teknik (şekle ait) yanlış ile konunun işlenmesine dair yapılan yanlışları ayrı değerlendirmek gerekir. Yani imla hataları ile çocuğun zihnî kabiliyetlerinin gelişmemesinden, olgunlaşmamasından ileri gelen noksanların birbirinden ayrılması gerekir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı, modeli, evreni, örneklemi, varsayımları, sınırlılıkları, veri toplama tekniği ve verilerin analizi gibi konular hakkında bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel nitelikte ve tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle gerçek hayatta var olan bilginin betimlenmesi yoluna gidilmiştir.

Evren

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ilinde, 2005-2006 öğretim yılında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem

Evrene giren bütün öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Evreni temsil edeceği düşünülen farklı sosyo-ekonomik çevredeki okullardan 120 öğrenci "tesadüfî (random-yansız) yöntemle" araştırma örneklemine seçilmiştir.

Bu çerçevede araştırma, Ankara merkez ilçelerindeki okullardan, sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyi temsil eden Anıttepe İlköğretim Okulu'ndan (Çankaya) 40 öğrenci; orta düzeyi temsil eden Atatürk İlköğretim Okulu'ndan (Yenimahalle) 40 öğrenci; alt düzeyi temsil eden Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu'ndan (Etimesgut) 40 öğrenci olmak üzere toplam 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Tekniği

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencilere öyküleyici ve bilgilendirici anlatımla yazdırılan metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilere bilgilendirici ve öyküleyici metin yazmalarını kolaylaştırmak için üçer konu verilmiş, bu konulardan tercih ettikleri biri hakkında öykü ve kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Öğrencilere verilen yazma konularının üretilmesinde; öğrencilerin seviye ve hayal dünyalarına uygunluk ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlaması gibi hususlara özen gösterilmiştir. Bu amaçla konu başlıkları Türkçe programında yer alan temalardan seçilmiş, ayrıca "uzman görüşü"ne başvurulmuştur. Ortalamaların alınmasının ardından en yüksek puandan başlayarak üçer konu seçilmiş, diğer konular elenmiştir. Seçilen konuların aldıkları puanların diğerlerinden yüksek oluşu, konuların geçerli olduğu sonucu ortaya koymuştur.

Uygulamada öğrencilerden, birer hafta arayla, yukarıda belirtilen üçer konunun yazılı olduğu kâğıtlar verilmiş ve konulardan istedikleri herhangi biri hakkında birer hikâye ve kompozisyon yazmaları istenmiştir. Uygulama, öğretim yılının sonunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirleyebilmek için Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda "öyküleyici metin yazma ölçeği" ve "bilgilendirici metin yaz-

ma ölçeği" hazırlanmıştır. Bu ölçeklerin maddeleri, Türkçe öğretim programında yer alan "kendini yazılı olarak ifade etme" kazanımlarından oluşturulmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri ve SPSS - 11.5 programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Araştırmaya katılan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarını belirlemek amacıyla, öğrencilere bilgi toplama formu doldurtulmuştur.

2. Araştırmaya katılan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade edebilme kazanımlarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi için öğrencilere yazdırılan öyküleyici ve bilgilendirici metinler, Öyküleyici Metin Değerlendirme Ölçeği ve Bilgilendirici Metin Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir.

3. Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar, yazılı anlatım becerisi puanı kabul edilerek öğrencilerin becerileri arasında bilgi toplama formlarından belirlenen değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmiştir.

5. Elde edilen değerlerin iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için t testi kullanılmıştır.

6. Elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 1: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Yazılı Anlatım Becerileri	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Kız	66	74,10	8,60	118	1,424	. 157
Erkek	54	71,64	10,30			

Tablo 1'de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici yazılı anlatıma ilişkin puan ortalaması kızlar için 74.10; erkekler için 71.64'tür. Yazılı anlatım becerisine ilişkin kızların puan ortalamaları erkeklere göre bir miktar daha yüksektir, fakat kızlar ile erkekler arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir fark ($p>.05$) yoktur.

2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 2: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p	*Anlamlı Fark (LSD)*
1. İlköğretim	25	66,72	10,14	2-117	8.631	.000	1-2 1-3
2. Lise	51	73,60	8,68				
3. Üniversite	44	75,86	8,37				

Tablo 2'de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, babanın eğitim düzeyi ilköğretim olanlar için 66.72; lise olanlar için 73.60; üniversite olanlar için 75.86'dır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık ($F_{(2-117)}=8.631$, $p<.05$), göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, babalarının eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri babalarının eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

3. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Annenin Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p	*Anlamlı Fark (LSD)*
1. İlköğretim	47	67,40	10,49	2-117	17.415	.000	1-2 1-3
2. Lise	44	77,00	6,89				
3. Yüksekokul	29	76,00	6,17				

Tablo 3'te, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, annenin eğitim düzeyi ilköğretim olanlar için 67.40; lise olanlar için 77.00; üniversite olanlar için 76.00'dır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, anne-

nin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık (F (2-117)=17.415, p<.05), göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, annelerinin eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 4: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailedeki Birey Sayısına Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailedeki Birey Sayısı	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p	*Anlamlı Fark (LSD)*
1. 3-4 olanlar	17	74,41	8,80	2-117	.937	.395	
2. 5-6 olanlar	88	73,22	9,14				
3. 7 ve üstü olanlar	15	70,06	11,75				

Tablo 4'de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının ailedeki kardeş sayısına göre ANOVA sonuçları verilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları, ailedeki kardeş sayısına göre anlamlı farklılık (F (2-117)=937, p>.05) göstermemektedir.

5. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 5: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ailedeki Birey Sayısı	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p	*Anlamlı Fark (LSD)*
1. Düşük (200-500 ytl)	25	66,28	11,12	2-117	11.758	.000	1-2 1-3 2-3
2. Orta (700-1.250 ytl)	36	72,30	9,05				
3. İyi (1.250 ytl. ve üstü)	59	76,27	7,19				

Tablo 5'te, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması, ailenin gelir düzeyi düşük olanlar için 66.28; orta olanlar için 72.30; iyi olanlar için 76.27'dir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları, ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık (F (2-117)=11.758, p<.05) göstermektedir. Gruplar ara-

sında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, ailelerinin gelir düzeyi orta ve iyi olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, gelir düzeyi düşük olanlara göre; gelir düzeyi iyi olanların da gelir düzeyi orta olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablodaki sonuçlara bakıldığında, ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısının da arttığı görülmektedir.

6. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmama durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olup Olmama Durumuna Göre Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin T Testi Sonuçları

Kendinize ait odanız var mı?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	90	75,44	8,21	118	5.474	.000
Hayır	30	65,66	9,21			

Tablo 6'da, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile evlerinde kendilerine ait odalarının olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, evinde kendine ait odası olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisine ilişkin puan ortalaması (75.44), kendine ait odası olmayan öğrencilerin puan ortalamasından (65.66) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin evinde kendilerine ait odasının olup olmama durumuna göre, evlerinde kendine ait odası olanların lehine anlamlı bir fark ($t(118)=5.474$, $p<.05$) göstermektedir.

7. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerinde kitaplık bulunma durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerinde Kitaplık Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları

Evinizde kitaplık var mı?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	102	74,28	8,60	118	3.732	.000
Hayır	18	65,72	10,91			

Tablo 7'de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, evinde kitaplık bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalaması (74.28), evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin

puan ortalamasına göre (65.72) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin evinde kitaplık bulunup bulunmama durumuna göre, evlerinde kitaplık bulunanların lehine anlamlı bir fark (t(118)=3. 732, p<.05) göstermektedir.

8. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile kendilerine ait çalışma masası bulunup bulunmama durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Kendilerine Ait Çalışma Masası Bulunma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları

Çalışma masanız var mı?	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Evet	95	74,86	8,96	118	4.546	.000
Hayır	25	65,92	7,85			

Tablo 8'de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile kendilerine ait çalışma masaları bulunup bulunmama durumuna ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Evde kendine ait çalışma masası bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalaması (74.86), kendine ait çalışma masası bulunmayan öğrencilerin puan ortalamasına göre (65.92) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin kendine ait çalışma masası bulunup bulunmama durumuna göre, kendine ait çalışma masası bulunanların lehine anlamlı bir fark (p<.05) göstermektedir.

9. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile günlük tutma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Günlük Tutma Alışkanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Günlük tutar mısınız?	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Evet	45	73,31	7,54	118	.278	.781
Hayır	75	72,81	10,46			

Tablo 9'da, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile günlük yazma alışkanlıklarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları (73.31), günlük yazma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre (72,81) daha yüksek olsa da yazılı anlatım becerisi ile günlük yazma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark (p>.05) yoktur.

10. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın (gazete, dergi) alma sıklığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Evlerine Süreli Yayın (gazete, dergi) Girme Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Eve Süreli Yayın Girme Sıklığı	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	P	Gruplar arası anlamlı fark
1. Hayır	10	30,80	2–117	13,969	.001	1–3 2–3
2. Bazen	46	53,62				
3. Çoğunlukla	64	70,09				

Tablo 10'da, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile evlerine süreli yayın alma sıklığı arasında, anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden evlerine süreli yayın girme sıklığı sorulmuştur. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puanı sıra ortalamaları, evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları incelendiğinde, bu soruya "hayır" diyenler için (30.80), "bazen" diyenler için (53.62) ve "çoğunlukla" diyenler için (70.09)'dur. Yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonucunda, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puanı sıra ortalamaları ile evlerine süreli yayın alma sıklıkları arasında anlamlı bir farkın ($x^2(2)=13.969$, $p<.05$) olduğu saptanmıştır.

Bu farkın kaynağını tespit etmek için tekrar Mann-Whitney U Testi yapılmış ve evlerine süreli yayın "çoğunlukla" aldıklarını bildiren öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, "bazen" ve "hayır" seçeneğini işaretleyenlere göre ($p<.001$) anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

11. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 11: İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Günlük tutar mısınız?	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	72	75,73	7,44	118	4.141	.000
Hayır	48	68,89	10,66			

Tablo 11'de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları ile okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları (75.73), okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre (68,89) daha yüksektir. Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir şekilde ($p<.05$) farklaşmaktadır.

Tartışma ve Sonuçlar

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, kız öğrencilerin puan ortalamaları bir miktar yüksek çıksa da cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, babanın ve annenin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Babalarının eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, babalarının eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Annelerinin eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

Yapılan araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları, ailedeki kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Ailelerinin gelir düzeyi orta ve iyi olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, gelir düzeyi düşük olanlara göre; gelir düzeyi iyi olanların da gelir düzeyi orta olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısı artmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerisi, evinde kendilerine ait odasının olup olmama durumuna göre, evlerinde kendine ait odası olanların lehine anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde, evinde kitaplık bulunup bulunmama ve evinde kendilerine ait çalışma odasının olup olmama durumuna göre anlamlı farklar göstermiştir. Evlerinde kitaplık ve kendilerine ait çalışma masası olan öğrencileri yazılı anlatım becerisi, kitaplık ve kendine ait çalışma masası bulunmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden günlük tutma alışkanlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puan ortalamaları günlük yazma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek çıksa da yazılı anlatım becerisi ile günlük yazma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanı ortalamaları, evlerine süreli yayın girme sıklığına göre farklılaşmaktadır. Buna göre, evlerine bazen ve çoğunlukla süreli yayın giren öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının, evlerine süreli yayın alınmayanlara göre; evlerine çoğunlukla süreli yayın alınanların yazılı anlatım beceri puanlarının da bazen alınanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanı ortalamaları, okul öncesi eğitim alıp almamaya göre farklılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri puan ortalamaları okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

8. Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda ailelerin öğrenim durumunun öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu noktada gerekli kurumlar toplumun tamamının eğitim seviyesinin yükseltilmesi için üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekir.

Yine ailelerin gelir düzeylerinin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, sosyal adaletin bir an evvel sağlanması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna bağlı olarak öğrencilerin evlerindeki çalışma ortamları iyileştirilmeli ve onların kendilerine ait birer odaları ve çalışma masasına sahip olmaları sağlanmalıdır.

Evlerine süreli yayın alınan öğrencilerin başarı düzeyleri süreli yayın alınmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenin öğrencilerin evlerine süreli yayın alması güçtür. Sınıf kitaplıklarına her ay uygun süreli yayınlar alınarak öğrencilerin bunları takip etmesi sağlanmalıdır.

Okul öncesi eğitim yapan öğrencilerin başarı düzeyleri okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilinçlenmeleri sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimin diğer dil becerilerine etkisi ayrı çalışmalarla araştırılmalıdır.

Kaynakça

ADALI, Oya (1982). **Yüksek Öğrenimde Sözlü ve Yazılı Anlatım,** İzmir, Aydın Yayınevi.

ADALI, Oya (2003). **Anlamak ve Anlatmak,** İstanbul, Pan Yayıncılık.

BEYRELİ, Latif, Zerrin ÇETİNDAĞ, Ayşegül CELEPOĞLU (2005). **Yazılı ve Sözlü Anlatım,** Ankara, PegemA Yayıncılık.

CEMİLOĞLU, Mustafa (2004). **Dil Bilimi Açısından Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi,** İstanbul, Aktüel Yayınları.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005). Ankara, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

KANTEMİR, Enise (1991). **Yazılı ve Sözlü Anlatım I. Yazılı Anlatım,** Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

KORKMAZ, Alâaddin (1988). **Tamamlayıcı Uygulama Metinleriyle Türkçe Kompozisyon,** Ankara, Ecdâd Yayınları.

KÖKSAL, Kemal (1999). **Okuma Yazmanın Öğretimi,** Ankara, PegemA Yayıncılık.

OKURER, Cahid (1967). **Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maarifi Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler),** İstanbul, Millî Eğitim Basımevi.

ÖZBAY, Murat. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II,** Ankara, Öncü Kitap.

ÖZÖN, Mustafa Nihat (1960). **Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş,** İstanbul, Yükselen Matbaası.

SALMAN, Ramazan, Abidin ÖZTÜRK, Güler AYDIN, Hüseyin UĞUR, Nedim KARAGÖZ (2000). **Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Malatya: Kubbealtı Yayıncılık.

YAVUZ, Kemal, Kâzım YETİŞ, Necat BİRİNCİ (2003). **Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri.** İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

THE EVALUATION OF THE PRIMARY SCHOOL FIFTH GRADE STUDENTS' WRITING SKILLS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ*

Abstract

Writing skill which is one of four basic language skills is tried to be acquired and improved continually with the first step of the child to school. It is thought that various components are effective on the process of acquiring and improving writing skills of the child. In this study on 120 students selected from 3 primary schools in Ankara, it is researched whether various components make any meaningful differences on writing skills. While the writing skills of the students don't make any difference with respect to the sex, number of family members and habit of writing diary they make meaningful differences with respect to the education level of parents, the income of the family, whether they have their own study room, whether there is a library in the house, the frequency of buying periodicals for their family and whether getting preschool education.

Key Words: Turkish education, writing skills, language skills

* Research Assistant.; Gazi University, Faculty of Education Department of Turkish Teaching

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU KAVRAMA STRATEJİLERİNİ İŞE KOŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Cevdet EPÇAÇAN**

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu kavrama stratejilerini işe koşmalarına ilişkin görüşlerini betimlemektir. Araştırma için "betimleme yöntemi" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için, önce sosyo-ekonomik düzey açısından farklı okullarda çalışan 15 sınıf öğretmeniyle, okuduğunu kavrama stratejilerinin işe koşulmasına ilişkin açık uçlu sorulara dayanan görüşmeler yapılmıştır. Gerek görüşmelerin betimsel analizinden elde edilen bilgilerle, gerekse okuduğunu kavrama stratejilerine ilişkin kaynaklardan yararlanılarak, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, hizmet yıllarına, mezun oldukları bölüme ve cinsiyetlerine göre, okuduğunu kavram stratejilerini ne düzeyde işe koştuklarını betimlemeyi hedefleyen likert tipi 5'li bir ölçek hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra hazırlanan ölçeğin ön uygulaması 150 öğretmenle yapılmıştır. Ardından ölçeğin esas uygulaması 172 öğretmenle yapılmış olup faktör analizi sonucu 40 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı .89 bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu kavrama stratejilerinin işe koşulmasına ilişkin görüşlerinin analizi SPSS paket programları aracılığıyla yapılmış olup sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuduğunu Kavrama, Okuduğunu Kavrama Stratejileri

Giriş

Günümüze kadar olan tüm gelişmeler, yenilikler insanın okuma eyleminin bir sonucudur. İnsanoğlu bir yazılı metni okuduğu gibi bir doğa olayını da gözleyerek okuma eylemini gerçekleştirebilir. Okumada önemli olan husus, okumanın bir amaca yönelik olması ve yeni bir bilgi olarak okuma sonunda bir anlamanın ve yeni bir yorumun ortaya çıkabilmesidir. Bu noktadan hareketle sözlük anlamı olarak okuma, kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanabilir (Yıldız, 2006, 115). Okuma eğitiminde temel amaç, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun

* VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (27- 29 Nisan 2007, Eskişehir) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi.

olarak, onların ana dillerini sağlıklı ve etkili bir biçimde konuşmalarını; duygu ve düşüncelerini yazılı veya sözlü anlatımlar yoluyla açık ve anlaşılır bir dille anlatabilmelerini; okudukları bir metni kavrayıp ona ilişkin eleştirel değerlendirmeler yapabilmelerini; öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığını kazandırarak bilgili bireyler olmalarını; öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirerek kavrama becerilerinin gelişmesini; zengin bir sözcük dağarcığıyla düşüncelerini ifade etmelerini; böylelikle hem kendi iç dünyaları hem de içinde yaşadıkları toplumla sağlıklı etkileşimler kurmalarını sağlamaktır. Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri içinde barındıran karmaşık bir süreçtir (a.g.e.). Okuma etkinliği, okuyucu ile metin (yazar) arasındaki bir etkileşim olarak kabul edilebilir. Bu etkileşim esnasında şekillenen yeni düşünceler, hem metinden hem de okuyucunun ön bilgilerinden etkilenir (Trabasso & Bouchard, 2002, 176). Pardo'ya göre okuduğunu anlama, okurun metin ile etkileşimi sırasında metnin içeriği ve iletisi ile kendinde var olan bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma sürecidir (Akt: Özaslan, 2006, 15). Cooter ve Flynt'e göre okuduğunu anlama üç temel düzeyde gerçekleşmektedir. İlk düzey olan "açık metin düzeyi"nde daha çok hatırlamaya ve doğrudan bulmaya dayanan bilgi düzeyinde öğrenmeler gerçekleşir. İkincisi, "örtülü metin düzeyi"nde okur metinde verilen bilgileri yorumlar. Üçüncü düzey ise, "şema temelli metin düzeyidir, bu düzeyde okuyucu okuduğu metni, kendinde var olan bilgi, deneyim ve değerlerden yararlanarak, onlarla karşılaştırarak anlamlandırma söz konusudur (Akt: Özaslan, 2006, 16).

Anlam kurma, yapılandırma olarak tanımlanabilecek okuma süreci yukarıda da belirtildiği gibi, kendi içinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını barındıran etkin bir süreçtir. Bu aşamalar birçok yazar tarafından temelde benzer etkinliklerle belirtilmiştir. Genelde okuma süreci etkinlikleri aşağıdaki sıralamayla özetlenebilir(Akyol -1, 2006, 483):

Okuma Öncesi Etkinlikler	Okuma Sırasında Yapılabilecek Etkinlikler	Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler
Göz gezdirme Okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme Ön bilgileri okuma ortamına getirme Tahminler yapma Beyin fırtınası yapma	Akıcı bir şekilde okuma Anlamayı kontrol etme Yardımcı stratejileri kullanma İrdeleme Not alma Okunanları canlandırma	Özetlemeler yapma Sentezler yapma Çözümleme ve değerlendirmeler yapma Ana ve yardımcı düşünceleri belirleme Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma Yansıtıcı düşünmeyi sağlama

Okuma etkinlikleri sonucu gerçekleşen anlama, okunan metnin anlamını bulma, bulunan anlamlar üzerinde düşünme, sebep sonuç ilişkileriyle çözümleme, sonuç çıkarma ve değerlendirme biçimidir Okuduğunu anlama süreci içinde inceleme, seçim yapma, karar verme, çevirme, yorumlama, öteleme, çıkarsama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi etkinlikler bulunmaktadır (Güneş, 2004, 60). Demirel'e göre bir

metni anlayarak okuyabilmek için aşağıdaki yöntemlerden yararlanılmaktadır (Demirel, 2006, 89): yazıda ele alınan konuyu belirlemek, anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak, anafikri bulmak, yardımcı fikirleri bulmak, metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirleme, metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltma.

Okuduğunu anlama etkin bir süreçtir. Düşünme süreçleri, metinsel içerik, okuyucunun bilgisi ve beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantılar sağlayan bilinçli, zihinsel, etkinlikler aracılığıyla sürdürülür. Okuduğunu anlama etkinliklerinde temel amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmektir. Böylece okuyucu anlayarak okuyabilir, bilişsel betimlemelerini yapabilir, başkalarıyla iletişim kurduğunda yeni öğrenmeler, anlamlar ortaya koyabilir (Block, 2004, 2). Öğrenciler, kendileriyle anlama düzeyleri eşit / benzer olan diğer bireylerle etkileşim içinde oldukları sosyal ortamlarda gerçekleşen işbirlikli okumalarla en iyi öğrenmeleri gerçekleştirebilirler. Okuduğunu anlamayı geliştirmede işbirlikli öğrenmeler bir eşle veya küçük gruplarla kullanılabilir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede dersin tümünde bir bütün olarak **SQ4R** (Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme), **Stratejik Not Alma**, **Multipass**, **POSSE** (Tahmin, Örgütleme, İnceleme, Özetleme, Değerlendirme), **K – W – L** (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) gibi işe koşulan etkinlikler de vardır. Bu stratejiler okuduğunu anlamayı geliştiren süreçlerin etkin birer parçası olarak kullanılır. Okuma süreci, rüzgarın toprak üzerindeki etkili esmesine benzer. Rüzgar toprağın üzerindeki kiri ve tozu yalnızca toprak izin verdiği kadar kaldırır. Metnin içeriğinin yorumlanması da ancak okuyucunun ön öğrenmeleri ve deneyimleri el verdiği ölçüde gerçekleşir (Narvaez, 2002, 158). Okuduğunu kavrama stratejileri, etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir. Sınıf öğretmenleri okuduğunu kavrama stratejilerini gösteri, model olma veya rehberlik etme yoluyla metin okuma sırasında kullanabilirler. Öğretmen veya öğrenci olsun bir metin okuyan bir kimse, bu yöntemleri öğrendiği ve uyguladığı zaman ikinci kişilerin yardımı olmaksızın etkili bir biçimde metinle (yazarla) etkileşim kurabilir. Tom Trabasso ve Edward Bouchard (2002) da okuduğunu anlama düzeyini yükselten kavrama stratejilerini aşağıdaki kavramlarla özetlemişlerdir: Kavramayı izleme, grafikler, örgütlemeler şemalar oluşturma, etkin dinleyici olma, zihinsel benzetmeler, semboller kullanma, belleksel öğretim yapma, ön bilgileri kullanma, soru yanıtlama, soru üretme, öykü yapısı oluşturma, özetleme, sözcük bilgisi öğretimi ve çoklu strateji öğretimi .

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama etkinliklerini okuma öncesi, okuma sürecinde ve okuma sonrasında işe koşma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Alt Problemler

1- Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama etkinliklerini işe koşmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Hizmet yılına göre sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama etkinliklerini işe koşmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Mezun olunan bölüme göre sınıf öğretmenlerinin okuduğunu kavrama etkinliklerini işe koşmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4- Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama etkinliklerini işe koşmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 1. kademe sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerini kazandırmak için işe koştukları strateji ve teknikleri ne düzeyde uyguladıklarını ve bu konuya ilişkin görüşlerini betimlemektir. Araştırma için "betimleme yöntemi" kullanılmıştır. Ölçek formunun geliştirilmesi için, araştırmanın ilk aşamasında sosyo-ekonomik düzey açısından farklı okullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeniyle, okuduğunu kavrama stratejilerinin işe koşulmasına ilişkin açık uçlu sorulara dayanan bir görüşme yapılmıştır. Gerek görüşme formunun betimsel analizinden elde edilen bilgilerle, gerekse okuduğunu kavrama stratejilerine ilişkin kuramsal kaynaklardan yararlanılarak, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, hizmet yıllarına, mezun oldukları bölüme ve cinsiyetlerine göre, okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini ne düzeyde işe koştuklarını betimlemeyi hedefleyen likert tipi 5'li bir ölçek formu hazırlanmıştır. Derecelemeler, "Her Zaman Yaparım", "Çoğu Zaman Yaparım", "Arasıra Yaparım", "Yapmam", "Hiç Yapmam" biçiminde yapılmıştır. Hazırlanan anketin kapsam geçerliğini sağlamak üzere uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan eleştiriler doğrultusunda anket formu yapılan düzeltmeler sonrasında ön uygulamaya hazır konuma getirilmiştir. Ön uygulama için Ankara ilindeki tüm ilköğretim okulları evren olarak kabul edilmiştir. Anket seçkisiz örnekleme yoluyla farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan ve esas araştırma kapsamı dışında olan ilköğretim okullarındaki 150 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) .89 bulunmuştur. Ölçeğin esas uygulaması için araştırma evrenini 2005 – 2006 öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Mamak, Sincan) bulunan ilköğretim okullarında görevli ilköğretim sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi de ismi geçen merkez ilçelerden random seçilen 14 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli ilköğretim sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Anketin ikinci uygulamasının güvenirlik katsayısı yine (cronbach alpha) .89 bulunmuştur. Toplanan veriler, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklemler için t testi ve çok gruplu değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ONE WAY ANOVA) kullanılarak çözümlenmiştir. Varyans analizi sonucunda çıkan farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için LSD Testine başvurulmuştur. Anlamlılık düzeyi $p<.05$ alınmıştır.

Bulgular

Tablo-1 Okulun Sosyo - Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Cinsiyet		Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi				Hizmet Yılı					Mezun Olduğu Bölüm		
		Alt Sed	Orta Sed	Üst Sed	T.	0-5	6-10	11-16	16-Üstü	T.	S. Öğ.	Diğer Böl.	T.
E	N	21	17	10	48	1	7	10	30	48	37	11	48
	%	43,8	35,4	20,8	100	2,1	14,6	20,8	62,5	100	77,1	22,9	100
K	N	70	23	31	124	1	47	35	41	124	47	77	124
	%	56,5	18,5	25,0	100	0,8	37,9	28,2	33,1	100	37,9	62,1	100
T.	N	91	40	41	172	2	54	45	71	172	84	88	172
	%	52,9	23,3	23,8	100	1,2	31,4	26,2	41,3	100	48,8	51,2	100

Tablo- 2 Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Öncesi Okuduğunu Anlama Etkinliklerini İşe Koşma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Maddeler		Katılma Düzeyleri					X	Ss.
		5	4	3	2	1		
Okunacak metne öğrencilerin ilgilerini çekmek için bir olay, konu veya durumu kullanarak derse başlarım.	N	51	92	29	0	0	4,13	.67
	%	29,7	53,5	16,9	0	0		
Okuma öncesinde öğrencileri, metnin başlığından hareketle parçanın içeriğini tahmin etmeye teşvik ederim.	N	81	73	16	2	0	4,35	.70
	%	47,1	42,4	9,3	1,2	0		
Öğrencilerin ilgisini çekmek için, günlük yaşamdan seçilmiş parçalarla okuma etkinliğine başlarım.	N	33	63	60	15	1	3,65	.91
	%	19,2	36,6	34,9	8,7	0.6		
Öğrencilerden, parçayı okumaya başlamadan önce, okuma parçasının başlığıyla resim arasında ilişki kurmalarını isterim.	N	95	62	14	1	0	4,46	.67
	%	55,2	36,0	8,1	6	0		
Öğrencilerin metne ilgilerini çekmek amacıyla yeterli düzeyde işitsel ve görsel uyarıcıları kullanırım.	N	37	73	60	2	0	3,84	.77
	%	21,5	42,4	34,9	1,2	0		
Okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için öğrencilere düzeylerinin üstünde kitaplar okuturum.	N	10	20	49	65	28	2,53	1.07
	%	5,8	11,6	28,5	37,8	16,3		

Tablo-3 Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Esnası Okuduğunu Anlama Etkinliklerini İşe Koşma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Maddeler		Katılma Düzeyleri					X	Ss.
		5	4	3	2	1		
Öğrencilerden okudukları parçalarda sebep sonuç ilişkisi gösteren bölümleri bulmalarını isterim.	N	60	71	34	7	0	4,07	.84
	%	34,9	41,3	19,8	4,1	0		
Okunan parçayla ilgili hareketli/hareketsiz görsel materyallerle okuduğunu kavrama çalışmalarını desteklemeye çalışırım.	N	49	57	60	6	0	3,87	.87
	%	28,5	33,1	34,9	3,5	0		
Öğrencilerden okudukları metinle ilgili notlar tutmalarını isterim.	N	14	43	90	24	1	3,26	.82
	%	8,1	25,0	52,3	14,0	0.6		
Öğrencilerden, okunan metinde önemli görülen yerlerin altını çizmelerini isterim..	N	24	47	72	27	2	3,37	.95
	%	14,0	27,3	41,9	15,7	1,2		
Okunan parçalarda, her paragrafın temel düşüncesini dile getiren anahtar kavramları buldurturum.	N	36	57	59	20	0	3,63	.94
	%	20,9	33,1	34,3	11,6	0		
Okuduğunu anlama etkinliklerini, okuması iyi ve güzel olan öğrencilerle yaparım.	N	9	31	53	39	40	2,59	1.18
	%	5,2	18,0	30,8	22,7	23,3		
Öğrencilere eksik bırakılmış metinler/öyküler vererek tamamlamalarını isterim.	N	38	82	48	3	1	3,89	.79
	%	22,1	47,7	27,9	1,7	0,6		
Öğrencilerden sorulara yanıt alırken, öğrenciye düşünme payı vermeyi beklemeden sorunun yanıtını kendim sınıfa söylerim.	N	1	9	11	54	97	1,62	.87
	%	0,6	5,2	6,4	31,4	56,4		
Öğrencilerin her paragrafta dile getirilmek istenen düşünceyi bulmalarını sağlarım.	N	35	65	56	14	2	3,68	.93
	%	20,3	37,8	32,,6	8,1	1,2		
Öğrencilere, okuma esnasında " sonra ne olacak/ ne olabilir?" soruları yönelterek tahminlerde bulunmaya teşvik ederim.	N	71	65	29	7	0	4,16	.85
	%	41,3	37,8	16,9	4,1	0		
Metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını, okuma esnasında söylerim.	N	8	19	71	52	22	2,65	.99
	%	4,7	11,0	41,3	30,2	12,8		
Okuduğunu anlama etkinliklerini daha çok, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen başarılı ve orta düzeyde öğrencilerle yürütürüm.	N	9	24	41	60	38	2,45	1.13
	%	5,2	14,0	23,8	34,9	22,1		
Betimlemeye dayalı okuma parçalarında betimlenen bölümleri öğrencilerin bulmalarını sağlarım.	N	25	90	50	7	0	3,77	.74
	%	14,5	52,3	29,1	4,1	0		

Tablo – 4 Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Sonrası Okuduğunu Anlama Etkinliklerini İşe Koşma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Maddeler		Katılma Düzeyleri					X	Ss.
		5	4	3	2	1		
Öğrencilerin, bilinmeyen sözcüklerin anlamını sözlüğe bakmadan önce, tümcenin anlamından bulmalarını sağlarım.	N	93	64	12	3	0	4,44	.70
	%	54,1	37,2	7,0	1,7	0		
Öğrencilerden okudukları metinlerle ilgili sorular yazmalarını isterim.	N	44	71	50	7	0	3,88	.84
	%	25,6	41,3	29,1	4,1	0		
Olay örgüsü karışık metinleri, öğrencilerin ana bölümler halinde çözümlemelerini sağlarım.	N	46	79	42	5	0	3,97	.79
	%	26,7	45,9	24,4	2,9	0		
Öğrencilerden, anlamı bilinmeyen sözcükleri bulmaları için öncelikle sözlük kullanmalarını isterim.	N	46	41	40	34	11	3,45	1.25
	%	26,7	23,8	23,3	19,8	6,4		
Öğrencilerden, anlamını yeni öğrendikleri sözcükleri ezberlemelerini isterim.	N	7	27	36	65	37	2,43	1,11
	%	4,1	15,7	20,9	37,8	21,5		
Öğrencilerle, okuduğunu kavrama etkinliklerini diğer derslerde de uygularım.	N	64	79	24	5	0	4,17	.77
	%	37,2	45,9	14,0	2,9	0		
Öğrencilerin okudukları parçanın ana fikrini bulmalarını sağlarım.	N	81	75	14	1	1	4,35	.76
	%	47,1	43,6	8,1	0,6	0,6		
Okunan metinlerde geçen iki veya daha fazla nesne, insan veya düşüncenin farklı ve benzeyen yönlerini karşılaştırmalarını sağlarım.	N	15	73	75	9	0	3,55	.73
	%	8,7	42,4	43,6	5,2	0		
Öyküye dayalı parçalarda "bu öyküyü siz yazsaydınız, nasıl bitirirdiniz?" gibi sorularla öğrencilerin metin üzerinde farklı bir kurgulama yapmalarını sağlarım.	N	58	68	42	4	0	4,05	.82
	%	33,7	39,5	24,4	2,3	0		
Metni anlamaya yönelik olarak "Ne? Nerede? Nasıl? Ne zaman? Niçin? Kim?" gibi soruları sorarım.	N	98	52	18	4	0	4,42	.77
	%	57,0	30,2	10,5	2,3	0		
Öğrencilerden, olaya dayalı okuma parçalarındaki olayları değiştirerek metni yeniden oluşturmalarını isterim.	N	15	38	81	30	8	3,13	.96
	%	8,7	22,1	47,1	17,4	4,7		
Anlamı bilinmeyen sözcüklerin tanımını defterlerine yazdırtırım.	N	43	54	56	16	3	3,69	1.00
	%	25,0	31,4	32,6	9,3	1,7		
Öyküye ve olaya dayalı parçalarda, öğrencilerin olay zincirini basamak basamak bulmalarını sağlarım.	N	36	79	45	11	1	3,80	.86
	%	20,9	45,9	26,2	6,4	0,6		
Öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmek için eksik bırakılmış metin tamamlama çalışmaları yaparım.	N	41	90	38	3	0	3,98	.73
	%	23,8	52,3	22,1	1,7	0		
Okunan metnin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşıldığını ölçmek için sadece kitaptaki soruları sorarım.	N	4	34	62	58	14	2,74	.95
	%	2,3	19,8	36,0	33,7	8,1		
Öğrencilerden, okuduğunu anlamaya yönelik soruları kitapta geçen benzer ifadelerle yanıtlamalarını isterim.	N	11	37	58	46	20	2,84	1.08
	%	6,4	21,5	33,7	26,7	11,6		
Öğrencilerden, metindeki kahramanları, metinde geçen ifadelerle anlatmalarını isterim.	N	39	52	39	36	6	3,48	1,15
	%	22,7	30,2	22,7	20,9	3,5		
Öğrencilerden, okunan parçayla ilgili bir atasözü veya özdeyiş bulmalarını isterim.	N	24	52	67	22	7	3,37	1,00
	%	14,0	30,2	39,0	12,8	4,1		
Sınıfta, okunan metinle ilgili küçük drama etkinlikleri düzenlerim.	N	42	65	60	4	1	3,83	.85
	%	24,4	37,8	34,9	2,3	0,6		
Öğrencilerin okudukları metni kendi sözcükleriyle özetlemelerini sağlarım.	N	74	79	18	1	0	4,31	.68
	%	43,0	45,9	10,5	0,6	0		
Öğrencilerden, okudukları metne ilişkin düşüncelerini anlatan 5- 6 satırlık bir yazı yazmalarını isterim.	N	54	66	47	4	1	3,98	.86
	%	31,4	38,4	27,3	2,3	0,6		

Alt Problem -1

Tablo – 5 Sosyo –Ekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sosyo Ekonomik Düzey	N	X	Ss
Alt Sed	91	3,36	.386
Orta Sed	40	3,47	.255
Üst Sed	41	3,61	.378
Toplam	172	3,45	.370

Tablo – 6 Sınıf Öğretmenlerinin Sosyo- Ekonomik Düzeye Göre Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaların ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Serbestlik Drc.	Kareler Ort.	F	p*
Gruplar Arası	1,774	2	.887	6,898	.001
Gruplar İçi	21,736	169	.129		
Toplam	23,511	171			

*: Anlamlı Farklılık Düzeyi 0.05 Olarak Belirlenmiştir.

Analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama etkinliklerini işe koşma düzeyleri arasında görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık (F: 6,898, P:.001< .05) olduğunu göstermektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için de LSD Testinin sonuçlarına başvurulmuştur. Testin sonucunda alt ve üst gruplar arasında p=0.000<0.05 düzeyinde, anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Alt Problem -2

Tablo - 8 Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Hizmet Yılı	N	X	Ss
0-5	2	3,56	.466
6-10	54	3,26	.334
11-16	45	3,43	.338
16 ve Üstü	71	3,60	.348
Toplam	172	3,45	.370

Tablo -9 Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaların ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Serbestlik Drc.	Kareler Ort.	F	p*
Gruplar Arası	3,789	3	1,263	10,758	.000
Gruplar İçi	19,722	168	.117		
Toplam	23,511	171			

*: Anlamlı Farklılık Düzeyi 0.05 Olarak Belirlenmiştir.

Analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama etkinliklerini işe koşma düzeyleri arasında öğretmenlerin hizmet yılına göre anlamlı farklılık (F: 10,758, p:.000< .05) olduğunu göstermektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için de LSD Testinin sonuçlarına başvurulmuştur. Test sonucunda 6-10 ile 11-16 arasında p=0.013<0.05 düzeyinde, 6-10 ile 16 ve üstü arasında p=0.00<0.05 düzeyinde, 11-16 ile 16 ve üstü arasında p=0.008<0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Alt Problem -3

Tablo – 11 Mezun Olunan Bölüme Göre T Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	X	Ss	t	p*
Sınıf Öğretmenliği	84	3,54	.336	3,44	0,001
Diğer Bölümler	88	3,36	.381		

*: Anlamlı Farklılık Düzeyi 0.05 Olarak Belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama etkinliklerini işe koşmada mezun olunan bölüm açısından sınıf öğretmenlerinin ortalamaları arasında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin lehine 0.05 manidarlık düzeyinde manidar bir farklılık olduğu (p=0.001<0.05) olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu bölüm ile okuduğunu anlama etkinliklerini işe koşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Alt Problem -4

Tablo – 12 Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	p*
Bay	48	3,53	.338	1,87	0,062
Bayan	124	3,41	.378		

*: Anlamlı Farklılık Düzeyi 0.05 Olarak Belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama etkinliklerini işe koşmada cinsiyet bakımından sınıf öğretmenlerinin ortalamaları arasında manidar bir farklılık (p=0.062>0.05) olmadığı görülmektedir. Bu bulgu ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti ile okuduğunu anlama etkinliklerini işe koşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını söylemek mümkünüdür.

Sonuç ve Öneriler

Üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulların sınıf öğretmenleri okuma öncesi etkinlik ve stratejileri alt ve orta sosyo–ekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek bir ağırlıklı ortalama puanla işe koşmaktadırlar. Alt ve orta sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan okulların sınıf öğretmenleri ise birbirine yakın yüzdeliklerle okuma öncesi etkinlikleri uygulamaktadırlar. Tüm sınıf öğretmenleri, öğrencilerine düzeylerinin üstünde kitaplar veya parçalar okutmaktan çekinmektedirler. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim ve öğren-

me özelliklerini dikkate aldıklarını gösterir. Çünkü gelişim ve öğrenme ilklerine göre öğrencinin biyolojik, psikolojik ve bilişsel olarak herhangi bir metni okumaya veya öğrenmeye henüz hazır olmadığı halde, okumaya zorlanması öğrencide rahatsızlık uyandırır. Öğrenciden beklenen anlama ve öğrenme gerçekleşemez.

Türkçe öğretim programında istenen düzeyde öğrenme ve anlamayı sağlamak için okuma öncesindeki etkinliklere ayrı bir önem verilmiştir. Bunun için programda öğrencilerin metnin ilk cümlesini, anahtar kelimeleri, kısa konuşmaları, tarihleri ve son cümleyi hızla okuyarak, resimleri gözden geçirerek metni tanımaları, metnin başlığından, görsellerinden, anahtar kelimelerinden yararlanarak metnin içeriği hakkında tahmin yapmaları istenmektedir (Komisyon, 2005, 163). Bu araştırma sonucunda da sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi etkinliklere tüm sosyo-ekonomik düzeylerde yer verdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri sebep–sonuç ilişkisi gösteren bölümleri bulma, "sonra ne olacak/ ne olabilir?" gibi tahmine ve çıkarsamaya yönelik etkinlikleri yüksek ağırlıklı bir ortalama puanla işe koşmaktadırlar. Farklı sosyo–ekonomik çevrelerde bulunan sınıf öğretmenlerinin okunan metinle ilgili not alma etkinliklerini yeterli düzeyde uygulamadıkları görülmektedir. Orta ve üst sosyo-ekonomik çevrelerdeki sınıf öğretmenleri "metinde önemli görülen yerlerin altını çizme" etkinliğini "Çoğu Zaman Yaparım" düzeyinde, alt sosyo-ekonomik çevredeki sınıf öğretmenleri ise "Arasıra Yaparım" düzeyinde uygulamaktadırlar. Not alma, altını çizme, özetleme gibi stratejiler, önemli bilgilerin hatırlanmasını, bilgilerin toplanmasını, önemli bilgilerin önemsizden ayrılmasını, okunanların daha iyi anlaşılmasını sağlayan birer anlamlandırma stratejisidir. Sınıf öğretmenleri, okuduğunu anlama etkinliklerini öğrencilerin başarı düzeyini ölçüt almaksızın tüm öğrencilerle gerçekleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Tüm sınıf öğretmenleri okuma sonrasında etkinlikleri genelde yüksek ağırlıklı ortalama puanlarla işe koşmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin özellikle *sözlüğe bakmadan önce sözcüğün anlamını tümceden bulma, okunan metinle ilgili sorular yazma, olay örgüsü karışık metinleri çözümleme, okunan metnin ana düşüncesini bulma, okunan metni yeniden kurgulama, 5N1K sorularını yanıtlama, eksik bırakılmış metin tamamlama, okuma parçasıyla ilgili drama oyun düzenleme, metni özetleme, metne ilişkin düşüncelerini kısa bir yazıyla açıklama* gibi etkinlikleri yüksek ağırlıklı ortalama puanlarla işe koştukları görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey açısından hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda alt ve üst sosyo-ekonomik düzeylerdeki gruplar arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark sonucunda üst sosyo-ekonomik çevredeki sınıf öğretmenlerinin alt sosyo-ekonomik çevredeki sınıf öğretmenlerine göre okuduğunu anlama etkinliklerini, stratejilerini daha çok uyguladıklarını söylemek mümkündür. Okuduğunu anlama stratejilerini işe koşma düzeyiyle okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin özelliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Bu düşünceden hareketle, üst sosyo- ekonomik çevrelerde bulunan okullardaki fiziksel, sosyal koşulların uygunluğunun öğretim etkinliklerini olumlu yönde etkilediğini de söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı bakımından, okuma öncesi okuduğunu anlama etkinliklerini hemen hemen birbirine yakın ağırlıklı ortalama puanlarla uyguladıklarını söylemek mümkündür. Ancak bazı strateji ve etkinliklerin işe koşulmasında ba-

zı gruplar arasında farklılıklar olduğu da görülmektedir. Okuma sırasında ve okuma sonrasındaki etkinlikleri uygulamada sınıf öğretmenlerinin genelde birbirine yakın ağırlıklı ortalama puanlarla "Çoğu Zaman Yaparım", veya "Her Zaman Yaparım" düzeyinde puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ancak gruplar arasında alınan ortalama puanlar açısından anlamlı farklılıklar olduğu yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle okuduğunu anlama stratejilerini işe koşma düzeyiyle hizmet yılının çokluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü sonuçlara göre hizmet yılı arttıkça okuduğunu anlama stratejilerini işe koşma düzeyi de artmaktadır.

Mezun olunan bölüme göre sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek ağırlıklı ortalama puanlarla uyguladıkları belirlenmiştir. Nitekim bunun için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucu, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun on öğretmenler lehine 0.05 manidarlık düzeyinde p= 0,001< 0,05 olarak bulunmuştur. Bu durumda sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin öğrenme stratejileri, anlamlandırma strateji yöntem ve teknikleri konusunda diğer bölümlerden mezun olanlara göre daha yeterli ve deneyimli olduğunu söylemek mümkünüdür. Bu sonuçtan hareketle, mezun olunan bölümle okuduğunu anlamaya yönelik strateji ve etkinlikleri işe koşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu sonucun, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin dersleri lisans öğrenimi süresince zorunlu ve temel dersler olarak almaları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgileri uygulamalı olarak "okul deneyimi" dersleriyle pekiştirmelerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan sınıf öğretmenliği bölümü dışından mezun olan öğretmenlerin bir kısmı eğitim ve fen edebiyat fakülteleri dışında kalan fakültelerden mezun olup öğretmenlik mesleğine ilişkin dersleri lisans öğrenimleri süresince hiç almamışlardır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve deneyimleri öğretmenliğe başladıktan sonra alındıkları hizmet içi kurslarla ve öğretmenlikleri süresince yaşadıkları deneyimlerle öğrendiklerini söylemek mümkündür. Fen edebiyat fakültelerinin herhangi bir bölümünden mezun olup, sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin de yeterli ve istenen düzeyde öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve deneyimlerle öğretmenliğe başladığını söylemek mümkün değildir. Çünkü bu öğretmenler de lisans öğrenimleri süresince ilgili bölümün derslerini tüm ayrıntılarıyla almalarına rağmen, öğretmenlik mesleğine ilişkin dersleri mezuniyetten sonra veya yaz dönemi kurslarıyla, yine "okul deneyimi" derslerini almaksızın, okullarda öğretmenlik uygulamalarını, görmeksizin, teorik olarak öğrenmektedirler.

Cinsiyet açısından bakıldığında, tüm sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında okuduğunu anlamaya yönelik stratejileri hemen hemen birbirine yakın ortalamalarla işe koştukları görülmektedir. Bunun için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonucunda cinsiyetin okuduğunu anlama strateji ve etkinliklerini gerçekleştirme düzeyi bakımından önemi bir değişken olmadığı görülmüştür.

Okuduğunu anlamaya yönelik strateji ve etkinlikler öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Öğrenme öncesinde, okuma parçasıyla ilgili görsellerle metin arasında anlamsal bir bağ kurulmalı, görsel unsur-

ların metni ne düzeyde anlatabildiği tartışılmalıdır. Öğrenciler metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak metnin konusu hakkında tahmin yapmaya teşvik edilmelidir. Öğrencilere okunanlarla ilgili notlar tutma, önemli görülen yerlerin altını çizme gibi teknikler ilköğretim düzeyinde de uygulamalı olarak öğretilmelidir. Sınıfta okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler sadece belli bir başarı düzeyindeki öğrencilerle değil tüm sınıfla gerçekleştirilmelidir. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre koşullarının öğretim etkinlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu dikkate alınmalı, sınıf öğretmenleri bulundukları çevrenin sosyo-ekonomik koşullarını tanımalıdır. Mezun olunan bölümün genelde öğretim yöntem, teknik ve stratejileri, özelde okuduğunu kavrama stratejilerini işe koşmada önemli bir değişken olduğu dikkate alınarak, sınıf öğretmenliği bölümü dışından mezun olanlara bu konuda gerekli hizmet içi eğitim olanakları sağlanmalıdır.

Kaynakça

AKYOL, Hayati, (2005), **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

AKYOL, Hayati, (2006), Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara .

BELET, Ş. Dilek, (2005), ***Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi,*** Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Wğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, (2004), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

BLOCK, Cathy Colins, (2004), Teaching Comprehension, Perason Education İnc., Boston.

DALLY III Edward J., CHAFOULEAS, Sandra, SKINNER, Cristopher H., (2005), Interventions For Reading Problems, The Guilford Pres, Newyork – London.

DEMİREL, Özcan; ŞAHİNEL, Melek, (2006), **Türkçe Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

GÜLERYÜZ, Hasan, (2004), **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

GÜNEŞ, Firdevs, (2004), Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayıncılık, Ankara.

GÜNGÖR, Arzu, ÜN AÇIKGÖZ, Kamile, (2006), İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri, ***Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi***, Sayı 48, Ankara.

KOMİSYON,(2005), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, MEB Yayınları, Ankara.

KÖKSAL, Kemal, (2001), **Okuma Yazmanın Öğretimi**, PegemA, Yayıncılık, Ankara.

NARVAEZ, Darcıa, (2002), Individual Differences That, İnfluence Reading Comprehension, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.

ÖZASLAN, Aslı, (2006), ***Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

PRESSLEY, Michael, (2002), Comprehension Strategies Instruction: Aturn Of The Century Status Report, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.

TRABOSSA, Tom, BOUCHARD, Edward, (2002), Teaching Readers How to Comprehend Text Strategically, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.

YILDIZ, Cemal (Editör),(2006), **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

OPINIONS OF CLASS TEACHERS ABOUT THE APPLICATION OF READING COMPREHENSION STRATEGIES IN TURKISH LECTURES

Cevdet EPÇAÇAN*

Abstract

The purpose of this research is to describe the opinions of class teachers about the application of reading comprehension strategies in Turkish lectures. For this purpose in this research "the method of description" has been used. In order to improve the scale of the research, at first step an interview based on debatable questions about application of reading comprehension strategies has been realized with 15 class teachers working at schools with different socio-economic levels. Either by using information obtained from descriptional analyze of interviews or by using resources about reading comprehension strategies a fivehold Likert type scale has been prepared which aims to describe how much the class teachers apply the reading comprehension according to socio-economic levels of the schools they are working, their experience, their departments and their gender. The pre-test of the scale that has been prepared after consulting the experts has been carried out within 150 class teachers. Then the basic test has been carried out within 172 class teachers and the reliability of the scale composed of 45 items has been found as 0.89. The analyze of the opinions of the class teachers about the application of reading comprehension strategies has been done by using SPSS program and solutions and suggestions have been provided.

Key Words: Reading, reading comprehension,reading comprehension strategies

* Hacettepe University Department of Educational Sciences

İLKÖĞRETİM OKULLARI BAHÇELERİNİN ÇOCUK GELİŞİMİ VE SAĞLIKLI YAŞAM ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Aydın ÖZDEMİR*

Oğuz YILMAZ**

Özet

Okul bahçelerinin, öğrencilerin sosyal, bedensel, duygusal, bilişsel ve hareket gelişimleri üzerinde etkileri olduğu araştırmalar sonucunda saptanmıştır. Ayrıca bu mekanlar, aktif yaşam biçimini teşvik etmeleri nedeniyle çocukların sağlıklı gelişimleri ve küçük yaşta oluşabilecek obezitenin önlenmesinde etkili olmaktadır. Bu veriler ışığında, ilköğretim okulları bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerine etkilerinin irdelenmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla, Ankara kentinde belirlenen beş ilköğretim okulunda toplam 290 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinin okul bahçeleri hakkındaki görüşleri, günlük okul aktiviteleri yanında okul yönetimi ve öğretmenlerinde görüşleri değerlendirilmiştir. Ayrıca belirlenen fiziksel aktivite değerleri ile okul bahçelerinin peyzaj özellikleri arasındaki ilişkiler tespit edilerek, bu alanların sağlıklı yaşamı desteklemesine yönelik hedefler belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: ilköğretim okulları, okul bahçeleri, peyzaj tasarımı, fiziksel aktivite, obezite, Ankara

Giriş

Okul bahçelerinin sağlıklı gelişim ve fiziksel aktivite üzerine etkileri, son yıllarda sıkça ele alınan ve araştırılan konulardır. Örneğin aktif yaşamdan yoksun çocukların ciddi sağlık sorunları yaşadıkları (Taylor vd., 1999; Heelan vd., 2005) ve özellikle kentlerde yer alan okulların yeterli aktivite olanağı sağlamadığı tespit edilmiştir (Andersen vd., 1998; Kelkit ve Özel, 2003). Ancak bu konular, daha çok tıp, spor ve sağlık bilimleri gibi disiplinler tarafından ele alınmakta ve konunun tasarım boyutu genellikle gözardı edilmektedir. Okul bahçelerinin fiziksel özelliklerinin ele alınması ile bu alanların kullanıcı davranış ve aktiviteleri üzerine olan etkileri tespit edilebilecektir. Bu kapsamda, okul bahçelerinin çocuklar tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi ve bu alanlarda çocuk davranışlarının gözlenmesi, sağlıklı bireylerin yetişmesi bakımından ipuçları verecektir.

* Dr.; Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü

** Prof. Dr.; Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü

Ülkemizde okul bahçeleri, fiziksel ve peyzaj özellikleri bakımlarından kullanıcılar ve okul yönetimi tarafından yeterli bulunmamaktadır. Bu mekanlar, öğrencilerin fiziksel aktivitelerini artırıcı özellikler içermemektedir. Ne yazık ki okul dış mekanında bitki, su ve toprak gibi doğal peyzaj elemanlarının kullanımı asgari düzeydedir. Veliler ve yönetim, peyzaj özelliklerinin artırılmasını istemektedir (Kelkit ve Özel, 2003).

Bu kapsamda ele alınacak araştırmalar, sağlıklı yaşam için fiziksel aktivitenin erken okul çağında yaygınlaştırılması, okul bahçelerinin bu amaçla iyileştirilmesi ve düzenlenmesi, okul bahçesi tasarımı ve kullanımında peyzaj tasarımının rolü ve öneminin vurgulanması ve gelecek yönetim ve planlama için yöntem belirlenmesi gibi konuları ele almalıdır. Tasarımcılar, bu tür araştırmalardan çıkan sonuçlar ışığında, sağlıklı ve aktif yaşam biçiminin özendirilmesine yönelik çalışmalar yaparak gerekli tasarım önerileri sunmalıdır. Bu kapsamda, peyzaj mimarlarına düşen görev, çocukların zamanlarının çoğunu geçirdiği okul bahçelerinin peyzaj özelliklerinin geliştirilmesine yönelik araştırma ve uygulama çalışmaları yapmaktır. Bu şekilde, aktif yaşamı özendirici okul dış mekanları tasarlanabilecektir.

Çocuk-Çevre Etkileşiminde Okul Bahçelerinin Yeri

Çocuk gelişiminde doğa ile etkileşim büyük önem taşımaktadır ve dış mekan oyun alanları bu etkileşimi desteklemektedir (Rivkin, 1990). Ancak yapay mekanlarla çevrelenmiş ortamlarda yer alan çocuklar, doğaya karşı gerekli duyarlılığa sahip olamadan büyümekte (Herrington ve Studtmann, 1998) ve aktif yaşamları engellenmektedir (Boldeman, Dal ve Wester, 2004; Fjortoft ve Sageie, 2000). Bu durum, Türkiye'de yapılan çalışmalarda da dile getirilmektedir (Yılmaz ve Bulut, 2003) Son yıllarda, özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarda durağan yaşam biçimine bağlı olarak sağlıksız kilo artışı gözlenmektedir. Sağlıksız gelişim, uzun dönemde bireylerde ciddi hastalıklara yol açabilmektedir (Heelan vd., 2005). Kronik kalp hastalıkları, diyabet ve kemik erimesi gibi ciddi hastalıklar, özellikle çocukluk çağında pasif olan kişilerde sıkça görülmektedir (Sallis ve Owen, 1999; Pate vd., 1995; Hume vd., 2005; Raitakari vd., 1997; Berenson, 1986; Van Mechelen vd., 2000).

Çocuk davranışları üzerinde yapılan araştırmalara göre, doğal özellikli, peyzaj değerleri yüksek okul bahçelerinde oynayan ve vakit geçiren çocuklar daha yaratıcı olmakta (Lindholm, 1995) ve öğrenme ve algılama biçimleri daha etkin olmaktadır (Fjörtoft ve Sageie, 2000; Fjörtoft, 2004). Çocuklar, daha kompleks ve sürprizlerle dolu oyun mekanlarını tercih etmekte (Titman, 1994; Maxey 1999; Cunningham, Jones ve Taylor, 1994; Sebba, 1991) ve bu nedenle doğal oyun alanları, daha çok yaratıcı oyunları teşvik etmektedir. Doğal alanlarda oyun, çocukların daha yaratıcı olmaları yanında daha katılımcı olmalarını sağlamaktadır (Fjortoft ve Sageie, 2000; Herrington ve Studtmann, 1998; Malone ve Trater, 2003; Uzzell, 1991).

Çocuklar, içinde bulundukları ortamların özelliklerinden çabuk etkilenmekte ve gelişimleri yönlendirilmektedir. Özellikle çocukluk döneminde çok vakit geçirdikleri okul ortamının, çocukların gelişimi üzerinde büyük etkileri vardır (Reid ve Sadi, 1997). Erken yaşlarda oluşan bu etkileşim, çocukların karakter ve psikolojik gelişimleri yanında sosyal iletişimlerini de etkiler (Wilson, 1993). Ayrıca okul ortamları, çev-

reye duyarlı, sağlıklı ve aktif bireylerin yetiştirilmesi için önemli mekanlardır (Zask vd. 2001; Biddle vd. 1998; Klesges vd., 1990). Ancak okul ortamlarının değerlendirildiği çalışmalar ülkemizde çok sınırlı sayıdadır (Kelkit ve Özel, 2003; Yılmaz, 1995) ve mevcut çalışmalar okul dış mekanını kullanıcı-çocuk gözüyle ele almamaktadır.

Toprak, su ve bitkiler gibi doğal elemanlarla temasta olan çocuklar, doğaya daha duyarlı ve doğal döngüleri öğrenerek yetişmektedirler (Orr, 1992). Doğayı ve doğal elemanları keşfederek ve gözlemleyerek yetişen çocuklar, derslerinde başarılı olurlarken, arakadaş ilişkileri ve sosyal davranışlar yönünden istenen düzeye geleceklerdir (Malone ve Trater, 2003). Okul ortamını daha rahat ve cazibeli algılayan çocuklar, daha çok dış mekanda bulunmayı ve arkadaşları ile daha yaratıcı oyunlar oynamayı isteyeceklerdir (Sanoff, 1993). Çeşitli çalışmalarda, yapay okul bahçeleri ve oyun alanları, doğal özelliklere kavuşturulmuş ve çocukların değişen davranışları gözlenmiştir. Doğal alanlar daha aktif ve yaratıcı davranışları özendirici etkileriyle başarılı örnekler olarak değerlendirilmiştir (Moore ve Wong, 1997; Fjörtoft, 2004).

Çocuk-çevre etkileşimiyle ilgili ele alınan konular kapsamında ilköğretim okulları bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerindeki etkilerinin irdelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Materyal ve Yöntem

Araştırma materyalini Ankara'da yer alan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile tespit edilen beş ilköğretim okulunda toplam 290 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi ile anket çalışmaları yanında öğretmen ve idare ile sözlü görüşmeler yapılmıştır. Çalışmalar için Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nden gerekli yazılı izinler alınmış ve her bir okula götürülerek çalışmaya katkıları istenmiştir. Belirlenen beş okul, Ankara'nın farklı sosyo-ekonomik özellikteki ilçelerinde yer almaktadır. Bu şekilde öğrenciler arasında sosyal ve ekonomik yönden çeşitlilik sağlanmıştır. Yaşam mekanlarındaki farklılık yanında dış mekan ve oyun alanlarına erişilebilirlikleri de farklılık göstermektedir.

Anketlerde, çocukların okul bahçeleri hakkındaki görüşleri, yeme-içme alışkanlıkları, tenefüsteki aktiviteleri, okul bahçelerinden memnun olup olmadıkları gibi sorulara yer verilmiş, ayrıca vücut kitle indeksi ölçümleri yapılmıştır. Çocukların beslenme alışkanlıkları gözetilerek, okul zamanında tüketilen yiyecek ve içeceklerin durumu bir diyetisyen danışmanlığında tespit edilmiştir. Fiziksel aktivite özellikleri, doğrusal gözlemlerle ve öğrencilere yöneltilen sorularla değerlendirilmiştir. Tenefüs aktiviteleri, pasif ve aktif olarak iki grupta ele alınmıştır; top oynama, ip atlama, kovalamaca gibi oyunlar aktif, oturma, dinlenme ve çevreyi seyretme ise pasif aktiviteler olarak nitelendirilmiştir. Bu sınıflama, daha önce okullarda yapılan ve öğrenci davranışlarını ele alan gözlem sonuçlarına dayanmaktadır.

Vücut kitle indeksi verileri doğrudan ölçümlerle tespit edilmiştir. Üç kişilik araştırmacı grubu, sınıflarda öğrencilerin boy ve kilolarını ölçerken anket sorularını da tamamlamıştır. Elde edilen boy ve kilo değerleri, kilo/boyun karesi (kg/m^2) formülüyle indeks değerlerine dönüştürülmüştür. Türk standartlarında, 14 ve 20 endeks değeri arasında yer alan çocuklar normal değerlerde kabul edilmekte, 20 değerinin

üzerindekiler kilolu, 14 değerinin altındakiler zayıf olarak tanımlanmaktadır (Uluocak vd., 2006; Şimşek vd., 2005; Öner vd., 2004; Altunkaynak ve Özbek, 2007; Uğuz ve Bodur, 2007).

Okul bahçelerinin değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından çekilen fotoğraflar yanında Büyükşehir Belediyesi'nden elde edilen ölçekli hava fotoğrafları kullanılmıştır. Bu resim ve fotoğraflarda, okul bahçelerinin peyzaj özellikleri kapsamında bitki ve yapı yoğunluğu ile açık ve kapalı mekanlar tespit edilmiştir. Bahçede yer alan bitkilerin kapladıkları alanlar ölçülmüştür.

Sonuçlar

Öğretmen ve okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde, okul bahçelerinin çocuk oyun ve aktiviteleri için yetersizliği belirtilmiştir. Bahçenin bakımı ve düzenlenmesi konusunda yeterli bütçe elde edilemediği için gerekli bakım ve yenileme yapılamamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerle gerçekleştirdikleri bahçe düzenlemelerini örnek vererek, öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle çalışmaların daha da yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul bahçeleri, bitkisel örtü, form, şekil, kullanım alanları, malzeme özellikleri ve estetik yönlerinden değerlendirilmiştir. Tüm okul bahçeleri, iki tür kullanım alanı sunmaktadır: (1) öğrenci aktiviteleri ve dolaşımı için kullanılabilir alan ve (2) genelde otopark ve depo olarak kullanılan öğrenci kullanımına kapalı alan. Bitkisel malzemenin büyük bir bölümü, öğrencilerin doğrudan erişiminden uzakta olan ikinci alanda yer almaktadır. Okulların öğrenci sayısına bakıldığında, okul bahçelerinin kalabalık olduğu tespit edilmiştir. Bahçe alanı ölçümleri sonucunda elde edilen öğrenci başına düşen açık alan miktarı genelde yetersiz kalmaktadır (Tablo 1). Bu durumda öğrenciler rahatça hareket edememekte ve oyun oynayamamaktadır. Ankete katılan öğrencilerin çoğu, bu kalabalık ortamdan şikayet etmektedir. Diğer bir şikayet edilen konu da, büyük sınıflarla aynı ortmada bulunmaları nedeniyle küçük öğrencilerin rahatsızlığıdır.

Tablo 1. Araştırmaya konu olan okulların toplam öğrenci sayıları ve bahçe alanları

Semt	Okul	Öğrenci sayısı	Kullanılabilir bahçe alanı	Kişi başı kullanılabilir alan
Bahçelievler	Nebahat Keskin İ.Ö.O.	1050	1350 m^2	1.3 m^2
Kurtuluş	Kurtuluş İ.Ö.O.	1130	3040 m^2	2.7 m^2
Abidin Paşa	29 Ekim İ.Ö.O.	996	1820 m^2	1.8 m^2
Keçiören	Orhan Gazi İ.Ö.O.	853	3705 m^2	4.3 m^2
K.Esat	Teğmen Kalmaz İ.Ö.O.	1060	975 m^2	0.9 m^2

Beş okulda gerçekleştirilen 290 ankete, 155 (%53.4) kız ve 135 (%46.6) erkek öğrenci cevap vermiştir. Bu öğrencilerden 128'i (%44.1) üçüncü sınıf ve 162'si (%55.9) dördüncü sınıfta yer almaktadır. Vücut kitle indeksinin değerlendirilmesi sonucunda 53 (%18.2) öğrenci kilolu olarak nitelendirilmiştir. Ancak öğrencilerin çoğunluğu

(%72.1, N=209) normal kilo/boy değerlerinde görülmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek vücut kitle indeksinde yer almaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin vücut kitle indeksinde çok az farklar bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf dağılımı ile vücut kitle indeksleri

Grup		N	Yüzde	Ortalama
Cinsiyet	Kız	155	53.4	16.77
	Erkek	135	46.6	18.10
Sınıf	3	128	44.1	17.21
	4	162	55.9	17.53
İndeks	<14.0	28	9.7	
	Normal	209	72.1	
	>20.0	53	18.2	

Ankete katılan öğrencilerin %55.9'u okula yürüyerek geri kalan bölümü ise bir araçla gelmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin yarıdan fazlası, okula gidiş ve gelişlerinde aktif olmaktadır. Doğal olarak, okul ve ev arasındaki mesafe arttıkça öğrenciler, taşıtla okula gelmeyi tercih etmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin tenefüs aktiviteleri, okul bahçelerinden memnuniyet dereceleri ve sera/meyve bahçesi tercihleri

Grup		N	Yüzde
Tenefüste tercih edilen alan	Bahçe	151	52.1
	Okul içi	42	14.5
	Hem bahçe hem okul içi	97	33.4
Aktiviteler*	Aktif (top oynama, ip atlama gibi)	226	78.2
	Pasif (yürüyüş ve oturma gibi)	59	20.4
Memnuniyet	Memnunum	194	66.9
	Memnun değilim	96	33.1
Memnuniyetsizlik nedenleri	Yetersiz oyun alanı	22	22.7
	Ağaç ve çim alan azlığı	36	37.1
	Çok fazla sert zemin	21	21.6
	Diğer	18	18.6
Okul bahçesinde sera/meyve bahçesi tercihi	Kesinlikle olmalı	162	56.3
	Olmasada olur	66	22.9
	Gereksiz	60	21

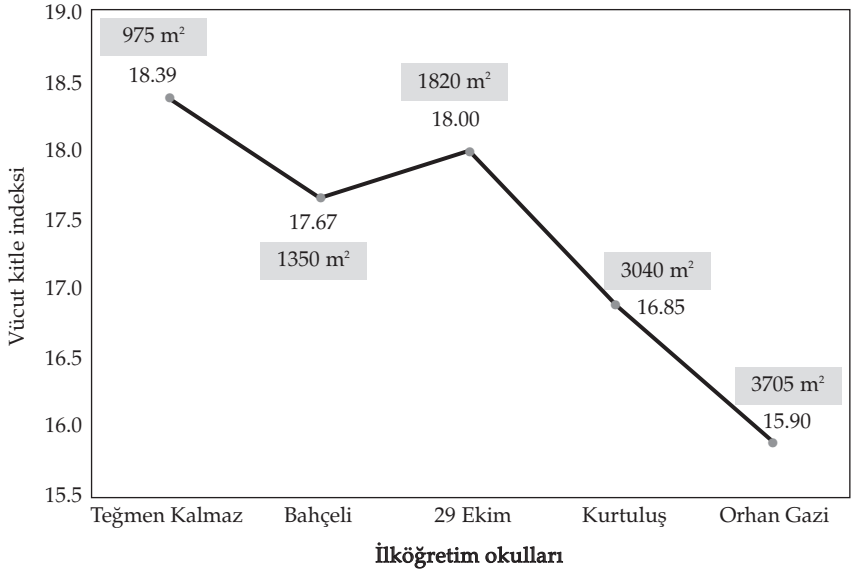
* 5 öğrenci görüş bildirmemiştir

Öğrencilerin yarıdan fazlası (52.1 %, N=151) tenefüste dış mekanda olmayı tercih etmekte ve tenefüste öğrencilerin büyük bir bölümü (78.2 %, N=226) aktif davranış ve oyunları tercih etmektedir. Ne yazık ki öğrencilerin büyük bir bölümü (66.9 %, N=194), okul bahçesinden memnun olmadıklarını belirtmekte ve bu alanları oyunlar ve aktiviteler için yetersiz görmektedir. Memnun olmayan öğrencilerin %37.1'i, yeşil alan yetersizliğinden şikayetçi olmaktadır. Anket sorularında yer alan sera ya da meyve-sebze bahçesi gibi uygulamaların tercihine yönelik cevaplar ise ilginç sonuç-

lar ortaya koymaktadır. Beklentilerin aksine öğrencilerin %21'i bu tür uygulamaları gereksiz görmektedir (Tablo 3).

Analizler sonucunda aktivite özellikleri ile vücut kitle indeksi arasında etkileşim tespit edilmiştir (F=2.67, P=0.032). Bu sonuca göre tenefüste daha aktif olan öğrencilerin vücut kitle indeksi daha düşük ölçülmüştür. Okula yürüyerek gelen öğrenciler için de sonuç aynıdır.

Şekil 1. Okul bahçeleri büyüklükleri ile vücut kitle indeksi arası ilişki



Araştırmanın diğer bir önemli sonucuda bahçe büyüklüğü ve vücut kitle indeksi arasındaki ilişkidir ($F(3,286)=12.38$; $p<0.0005$). Bu sonuca göre, büyük bahçeli okullardaki öğrencilerin daha düşük vücut kitle indeksi ölçülmüştür ($r= -0.33$, $p<0.0005$) (Şekil 1).

Araştırma kapsamında öğrencilere yemeklerini nereden aldıkları ya da getirdikleri ve ne tür yiyecekler tercih ettikleri sorulmuştur. Okul kantininden yemek alan öğrencilerin daha çok vücut kitle indeksine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kantinden yemek alan öğrenciler, evden yemek getirenlere göre daha dengesiz beslenmekte ve daha fazla kilolu olmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrencilerin yeme alışkanlıkları

Yemek özellikleri		N	Yüzde	Ortalama indeks
Yemek türü	Sağlıklı (sebze ve sut urunleri gibi)	186	64.1	17.32
	Sağlıksız (hamburger ve kola gibi)	103	35.5	17.50
Hazırlandığı yer*	Kantin	81	27.9	12.90
	Ev	205	70.7	16.78

* ($F(2,287)=315.6$; $p<0.05$)

Değerlendirme ve Yorum

Türkiye örneğinde bir ilk olan bu çalışmada okul bahçelerinin özellikleri ile öğrencilerin sağlıklı ve aktif yaşamı arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Çoğunlukla kalabalık ve yetersiz kabul edilen okul bahçelerinde öğrenciler, dar mekanda yeterli oyun ve aktiviteleri yapamamakta, yeşil alan azlığından ve bakımsızlıktan şikayetçi olmaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümü daha yeşil, bakımlı ve geniş okul bahçeleri istemektedir. Okul bahçe tasarımını etkileyen diğer bir sonuçta bahçe büyüklüğü ve vücut kitle indeksi arasındaki ilişkidir: büyük bahçeli okullardaki öğrenciler daha sağlıklı vücut kitle indeksine sahiptir. Okul bahçesinin farklı yaş ve cinsiyet grupları için belli bölümlere ve oyun mekanlarına ayrılması da arzu edilen bir durumdur. Bu kapsamda uygulanacak oturma ve oyun köşeleri ile çevrelenmiş spor ve oyun alanları olumlu sonuçlar verecektir.

Ele alınan tüm okul bahçelerinde peyzaj ve bitkisel elemanlar yetersizdir. Okul bakım ve yenileme bütçelerinin yetersizliği yanında mevcut bütçenin daha çok zorunlu ihtiyaçlar için değerlendirilmesi, bahçe düzenlemesinde yeni kaynak arayışlarını gerekli kılmaktadır. Bu amaçla, sivil toplum kuruluşları, gönüllü dernekler ve çeşitli devlet olanakları gözden geçirilerek kampanyalarla okul bahçelerinin öğrenci sağlığı ve gelişimi üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmalı ve gerekli maddi kaynaklar sağlanmalıdır. Bahçe yenileme ve düzenleme sürecinde peyzaj mimarlarından destek alınmalıdır.

Geleceğe dönük çalışmalar kapsamında, okul bahçelerinin bir derslik ve uygulama alanı olarak kullanılması özendirilebilir. Çeşitli pilot okullarında gerçekleştirilecek deneme çalışmaları ile öğrencilerin katılımı sağlanarak bahçe düzenlemeleri yapılabilir ve öğrencilerin doğa ile teması sağlanabilir. Bu tür aktiviteler, öğrenciler arası sosyal iletişimi güçlendirecek ve daha sağlıklı gelişmeleri sağlanacaktır. Okullarda bu tür faaliyetlerin yararlı sonuçları öğrencilere aktarılmalı ve peyzaj düzenlemeleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Daha çok kapalı mekanda, pasif aktivitelerle vakit geçiren çocukların sağlıklı ve doğaya duyarlı bilinçte gelişimleri için bu tür uygulamalar özendirilmelidir. Bu aktivitelere katılan çocuklar, okullarına daha çok sahip çıkacak ve çevrelerine daha az zarar vereceklerdir.

Okul dış mekanları sağlıklı ve aktif bir yaşamı desteklemektedir. Bu mekanların peyzaj özelliklerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik önerilerin tespiti, mimar ve peyzaj mimarları gibi tasarım disiplinleri tarafından yürütülmelidir. Bu şekilde oluşturulacak doğal özellikli okul bahçelerinin çocukların ders başarılarını ve gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğine inanılmaktadır. Böylece, kentsel ortamda doğa ve doğal özelliklerden uzaklaşan çocuklar, devamlı vakit geçirdikleri okul bahçelerinde doğal elemanlar ve peyzaj özellikleri ile etkileşime geçerek sosyal ve psikolojik yönden olumlu biçimde gelişeceklerdir.

Bu hedeflerin dışında, yakın gelecekte, üniversite, okul aile birlikleri, sivil toplum kuruluşları, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve okul yönetimlerinin işbirliği sonucunda, ilköğretim okullarında dış mekan (bahçe) özelliklerinin istenen ve özlenen standartlara ulaşması kapsamında ortak çalışmaların yürütülmesi planlanmak-

tadır. İlköğretim öğrencileri arasında günümüzde giderek yaygınlaşan obezitenin engellenmesi amacıyla fiziksel aktivitenin teşvik edilmesi planlanmaktadır. Bu süreçte, üniversite olarak biz peyzaj mimarlarına düşen görevler tespit edilerek okul yönetimleriyle işbirliği yolları aranacaktır.

Kaynakça

ALTUNKAYNAK, Berrin Zuhal ve ÖZBEK, Elvan (2007). "*Obezite: nedenleri ve tedavi seçenekleri*", **Dicle Tıp Dergisi**, S. 34 (2), ss. 144-149.

BERENSON, Gerald S. (1986). **Causation of Cardiovascular Risk Factors in Children**, Raven Press, New York.

BIDDLE, Stuart., SALLIS, James ve CAVILL, Nick (1998). **Young and Active? Young People and Health Enhancing Physical Activity: Evidence and Implications**. Health Education Authority, London.

BOLDEMAN, Cecilia, DAL, Henrik. ve WESTER, Ulf (2004). "*Swedish preschool children's UV radiation exposure: a comparison between two outdoor environments*", **Photodermatology Photoimmunology and Photomedicine**, S. 20 (1), ss.2–8.

CUNNINGHAM, Cathy, JONES, M. ve TAYLOR, N (1994). "*The child-friendly neighborhood: some questions and tentative answers from Australian research*", **International Play Journal**, S. 2, ss.279-295.

FJORTOFT, Ingunn. ve SAGEIE, Jostein (2000). "The natural environment as a playground for children: landscape description and analyses of a natural landscape" **Landscape and Urban Planning**, *S.*48 (1), ss.83-97.

FJORTOFT, Ingunn. (2004). "*Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development*", **Children, Youth and Environments**, S.14 (2), ss.21-44.

HEELAN, Kate, DONNELY, J.E., JACOBSEN, D.J., MAYO, M.S., WASHBURN, R. ve GREENE, L (2005). "*Active commuting to and from school and BMI in elementary school children: preliminary data*", **Child: Care, Health & Development**, S.31 (3), ss.341-349.

HERRINGTON, Susan ve STUDTMANN, Ken (1998). "*Landscape interventions: new directions for the design of children's play environments*", **Landscape and Urban Planning**, S.42, ss.191-205.

HUME, Clare, SALMON, J. ve BALL, K (2005). "*Children's perceptions of their home and neighborhood environments, and their association with objectively measured physical activity: a qualitative and quantitative study*", **Health Education Research**, S.20 (1), *ss.*1–13.

KELKIT, Abdullah ve OZEL, Esra (2003). "*A research on the determination of physical planning of school gardens in Canakkale city*", **Journal of Applied Sciences**, S.3(4), ss.240-246.

KLESGES, Robert, LINDA, H. E., CINDY, L., HANSON, C., HADDOCK, K. ve KLESGES, L. M. (1990). "*Effects of obesity, social interactions, and physical environment on physical activity in pre-schoolers*", **Health Psychology**, S.9, ss.435-449.

LINDHOLM, Gunilla (1995). "*Schoolyards: the significance of place properties to outdoor activities in schools*", **Environment and Behavior**, *S.*23(3), *ss.*259-293.

MALONE, Karen. ve TRATER, Paul (2003). "*Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds*", **Children, Youth and Environments**, S.13 (2).

MAXEY, Ian (1999). "*Playgrounds: from oppressive spaces to sustainable places?*", **Built Environment**, S.25 (1), ss.18-24.

MOORE, Robin ve WONG, Herb (1997). **Natural Learning: Creating Environments for Rediscovering Nature's Way of Teaching**, MIG Communications, Berkley.

ORR, David (1992). **Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World**, State University of New York Press, New York.

ÖNER, N, VATANSEVER, Ü. ve SARI, A. (2004). "*Prevelance of underweight, overweight and obesity in Turkish adolescents*", **Swiss Med Weekly**, S.134, ss.529-533.

PATE, Russell, PRATT, Michael ve BLAIR, Steven (1995). "*Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine*", **JAMA**, S.273, ss.402–407.

RAITAKARI, Olli, TAIMELA, S., PORKKA, K. V., TELAMA, R., VALIMAKI, I., AKERBLOM, H. K. ve VIIKARI, J. S. (1997). "*Association between physical activity and risk factors for coronary heart disease: The Cardiovascular Risk in Young Finns Study*", **Medicine and Science in Sports and Exercise**, S.29, ss.1055-1061.

REID, Ivan ve SADI, Imad (1997). "*Jordanian and British primary schoolchildren's attitudes towards the environment*", **Educational Studies**, S.23 (3), ss.473-480.

RIVKIN, Mary (1990). **The Great Outdoors: Restoring Children's Rights to Play Outside**. National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

SALLIS, James ve OWEN, Neville (1999). **Physical Activity and Behavioral Medicine**. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

SANOFF, Henry (1993). "*Designing a responsive school environment*", **Children's Environments**, S.10 (2), ss.62-80.

SEBBA, Rachel (1991). "*The landscapes of childhood: the reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes*", **Environment and Behavior**, 23 (4), 395-422.

ŞİMŞEK, Filiz, ULUKOL, Betül, BERBEROĞLU, Merih ve GÜLNAR, Sevgi Başkan (2005). "*Ankara'da bir ilköğretim okulu ve lisede obezite sıklığı*", **Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,** S.58, ss. 163-166.

TITMAN, Wendy (1994). **Special Places, Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds**. World Wide Fund For Nature/ Learning through Landscapes, UK.

UĞUZ, Meryem ve BODUR, Said (2007). "*Konya il merkezindeki ergenlik öncesi ve ergen çocuklarda aşırı ağırlık ve şişmanlık durumunun demografik özelliklerle ilişkisi*", **Genel Tıp Dergisi**, S. 17(1), ss. 1-7.

ULUOCAK, Nihat, PARLAKTAŞ, B.S., ERDEMİR, F. ve ÇAĞLAR, M.N. (2006). "*Sağlıklı okul çağı çocukalrında böbrek boyutlarının vücut kitle indeksi ve cinsiyet ile olan ilişkisi*", **Çocuk Ürolojisi**, S. 32 (3), ss. 370-374.

UZZELL, David (1991). "*Environmental psychological perspectives on landscape*", **Landscape Research**, S.16 (1), ss.11-19.

VAN MECHELEN, W., TWISK, J. W. R., POST, G. B., SNEL, J., ve KEMPER, H. C. G. (2000). "*Physical activity of young people: The Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study*", **Medicine and Science in Sports and Exercise**, S.32, ss.1610-1616.

WILSON, Ruth (1993). "*The importance of environmental education at the early childhood level*", **International Journal of Environmental Education and Information**, S.12, ss.15-24.

YILMAZ, Hasan (1995). "*Erzurum Kenti Okul Bahçelerinin Peyzaj Mimarlığı İlkeleri Yönünden İncelenmesi*", **Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi**, S.26(4), ss.537-547.

YILMAZ, Sevgi ve BULUT, Zohre (2003). "*Kentsel mekanlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi: Erzurum örneği*", **Milli Eğitim Dergisi**, Bahar 2003, S.158.

ZASK, A., VAN BEURDEN, E., BARNETT, L., BROOKS, L. O. ve DIETRICH, U.C. (2001). "*Active school playground – myth or reality? Results of the "move it groove it" project*", **Preventive Medicine**, S.33, ss.402-408.

ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL GARDENS FOR PHYSICAL ACTIVITY

Aydın ÖZDEMİR*

Oğuz YILMAZ**

Abstract

The school physical environments are considered significant factors contributing to children's inactive lifestyles and high levels of childhood obesity. Several studies have found significant cross-sectional associations of perceived environmental attributes with physical activity behaviors. However, these school environments are understudied settings with the potential for substantial involvement in efforts to promote youth physical activity. In this context, understanding how environmental attributes can influence particular physical activity behaviors is a public health research priority. In addition, developing policies to improve the outdoor physical environments of public schools that undermine efforts to improve student health behaviors must be addressed.

Key Words: primary schools, school garden, landscape design, physical activity, obesity, Ankara

* Dr.; Ankara University Agricultural Faculty Department of Landscape Architecture
** Prof. Dr.; Ankara University Agricultural Faculty Department of Landscape Architecture

OKULDA EĞİTİMLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ MEKAN DIŞI EĞİTİM

Şafak ÖZTÜRK*

Özet

Son yıllarda henüz dünyada çok yeni olan ve yine dünya literatüründe "Outdoor Education" veya "Outdoor Environmental Education" olarak geçen ve kısaca dilimize " Bahçe ve Doğada Eğitim" olarak çevrilebilecek bir yöntem kullanılmaya başlanmıştır. Temel amacı, sınıfta eğitimi bir kenara atmak değil, sınıfta eğitimi okul bahçesi ve doğal ortamlarla bütünleştirmektir. Dolayısıyla böyle bir felsefe ile yola çıkan bu yöntem küresel ısınma ile birlikte daha çok gündeme gelen çevre sorunlarına alternatif bir eğitim yöntemi olarak doğaya ve çevresine daha duyarlı, çok yönlü düşünebilen çocuklar ve gençler yetiştirmektir. Henüz çok yeni bir eğitim yöntemi olan mekan dışı eğitim İngiltere, İskoçya, İsveç, Almanya, Çekoslovakya gibi bazı Avrupa ülkelerinde gerek üniversitelerde gerekse Doğa Sporları ve Doğada Eğitim Merkezlerinde (Outdoor Education Centre) konuyla ilgili uygulamalı ve akademik çalışmalar şeklinde yapılmaktadır.

Bu makalede de İskoçya Glasgow'da bulunan Blairvadach Outdoor Eğitim Merkezi (Outdoor Education Centre) örneğinden yola çıkılarak outdoor eğitim (Bahçe ve Doğada Eğitim) tanıtılmaya çalışılarak ülkemiz için özellikle okul öncesi eğitim açısından bir durum değerlendirmesi yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mekan dışı eğitim, çevre eğitimi

Giriş

Dünyanın tüm coğrafik özelliklerine uyarlanabilen, yaşanılan bölgenin (ülke, kent gibi) doğa ve kültürel yapısına uyumlu olarak geliştirilmiş olan mekan dışı eğitim (Outdoor education) kavramı literatürde çok değişik isimlerle dile getirilmiştir. Bunlar mekan dışı öğrenme (learning out of doors, outdoor learning), mekan dışı eğitim(education out of doors), doğada eğitim (education in nature), gerçek ortamda öğrenme (authentic learning in landscape), Mekan dışı : çevrede öğrenme (the outdoors: a learning environment) şeklinde sıralanabilir (Dahlgren & Szczepanski, 2005; Bartunek ve ark., 2006).

Mekan dışı eğitim çoğunlukla sınıfta eğitimin dışında doğada ve yaşanılan çevrede yapılan, eğitim amaçlı aktiviteleri içeren öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Sınıfta öğrenmeye göre daha az yapılandırılmış, daha kendiliğinden gelişen ve duru-

* Yard. Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Atakum-SAMSUN.

ma göre sürpriz ögelerin gelişebildiği bir eğitimdir. Buradan mekan dışı eğitimin sınıf içi eğitiminden daha iyi olduğu anlaşılmamalıdır. Çünkü bazen eğitim esnasında doğa ve okul bahçesi çok iyi bir öğrenme ortamı olabilmektedir. Böylece daha uzun vadeli bir öğrenme sağlanmış olmaktadır. Bundan dolayı, mekan dışı eğitim bize sınıftaki eğitimden ayrı bir eğitimi değil tam tersine onunla bütünleştirilerek yapılan bir eğitimi ifade etmektedir. Ancak, mekan dışında eğitimde eğitimin yapıldığı "yer"(location) ile eğitimin "nerede" yapıldığı yani sınıfta mı yoksa doğada ya da bahçede mi yapıldığı önemlidir. Belki bu özelliği ile sınıfta eğitimden ayrılan bir yöntemdir. Bunların yanında mekan dışı eğitim kavramı çevre eğitimi ile karşılaştırılmamalıdır. Çünkü, mekan dışı eğitimde sadece eğitimin yapılacağı yer önemsenmekle kalınmamakta, aynı zamanda eğitimin özüyle ve metoduyla da ilgilenilmektedir. Burada amaç ne olursa olsun, önemli olan bir şekilde bilgi edinimi veya öğrenme süreci içinde bir çevresel farkındalık sağlamaktır (Dahlgren & Szczepanski, 2005; Bartunek ve ark , 2006).

Mekan Dışı Eğitimin Temel Felsefik Yapısı :

Mekan dışı eğitimin tarihsel ve felsefik kökeninin etkilendiği ilk felsefeciler doğa felsefecileri olan Aristo ve Platon'dur. Bu yönüyle mekan dışı eğitim doğa, kültür ve yaşanılan deneyimlerin ortak bileşenlerinden oluşan bir eğitim biçimidir. Çünkü burada eğitiminin asıl amaçlarından birisi doğa ve kültürel çevreye ve yaşayan tüm canlılara karşı olan sorumluluk bilincini geliştirmektir. Aristo ve Platon'dan sonra bu yöntem bir çok felsefeci ve eğitimcinin görüşlerinden etkilenmiştir: Bunlar genel olarak Socrates, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Ellen Key, Piaget, Dewey, Molander sayılabilir. Her birinin eğitim görüşleri mekan dışı eğitimin temel ilkelerine katkı sağlamıştır. Örneğin, Socrates tıpkı Platon gibi çevremizde her şeyin duyuların birer yansıması olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda Aristo felsefesinde de ruh, nesnenin bir yansımasıdır ve gerçek, bizim duyularımızla algıladıklarımızdır. O halde mekan dışı eğitiminde de duyumsayarak ve hissederek öğrenme başka bir deyişle, birebir deneyimleyerek öğrenme (first-hand sensory experience) çok önemli bir özelliktir ve gerçek ortamında (authentic environment) doğal ve kültürel olayları öğrenme de anahtar bir faktördür. Bunun yanında ayrıca Rousseau, Locke, Schelling, Froebel, Basedow, Pestalozzi de çocukların doğaya sık sık çıkarılmaları gerektiği görüşleriyle doğanın eğitimin bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktaydılar. Başka bir deyişle, onlar da doğada hissederek, duyarak eğitime önem vermişlerdir. Çek filozof Comenius da gerçek yaşanılan ortamların eğitimde kullanılmaları gerektiğini vurgularken; Dewey de, eğitimde hem teorik hem de pratik bilginin eşit değerde önemli olduğunu, eğitimde uygulayarak, yaparak öğrenmenin ne kadar önemli olduğunu savunanlardandır. İşte mekan dışı eğitimde de sadece teorik bilgi değil bu teorik bilgilerin pratikle bütünleştirildiği bir eğitim biçimi mevcuttur.

Mekan dışı eğitim aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımdan da etkilenmiştir. Şöyle ki; yapılandırmacı teori nesnel gerçeklikler üzerine kurulmuş bir teoridir. Bir başka deyişle, çocuk daha önceden edinmiş olduğu bilgi birikimini model alır. Böylece öğrenci önceden hazır olan bilgi birikimine yeniden edindiği bilgi birikimlerini

de ekleyerek yeni bir bilgi birikimi kazanmış olmaktadır. Yapılandırmacı pedagojinin temel prensipleri mekan dışı eğitiminin temel felsefik ve eğitimsel amaçları ile doğrudan örtüşmektedir. Çünkü mekan dışı eğitim, temelini aynı zamanda pragmatist eğitim felsefesinden de (Dewey'e ait) almıştır. Burada edinilen deneyimlerin devamlı yenilenmesi (reconstruction) bir başka deyişle, ham deneyimlerin geliştirilmesi söz konusudur.

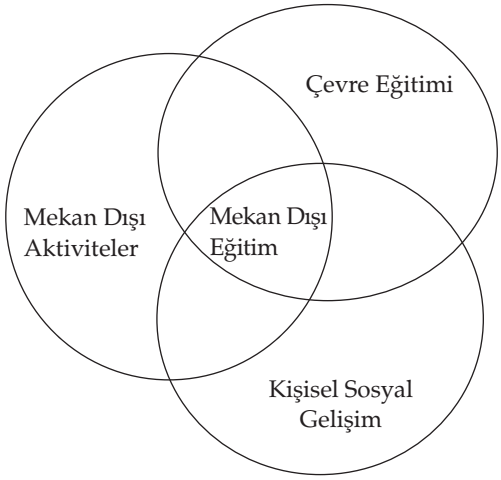
Yeni bir pedogojik düşünce olan yapılandırmacı yaklaşımın üç boyutu bulunur: Bunlar **1. Oluşturma -inşaa etme (constraction)**; burada çocuk kendi bilgisini ya da problemini kendisi oluşturur. Duyularıyla algıladıkları şeyler onun kendi edindiği bilgilerdir. **2. Yeniden oluşturma (reconstruction**); burada çocuk zaten zihninde yer alan bilgiyi yeniden oluşturmakta ya da bilgiyi tekrar keşfetmektedir(re-discovering). **3.Yeni oluşum (deconstruction) ;** burada da çocuk kendi sahip olduğu bilgiyi (gerçekliğini-realite) yıkıp ona yeni bir biçim vererek tekrar oluşturmaktadır. Yapılandırmacı teoride çocuk bu üç farklı düşünme biçimlerinden değişik şekillerde yararlanır. Mekan dışı eğitimde de çocuklar doğada veya çevrelerinde çeşitli düşünce analizleri yaparak bireysel olarak yukarıda ifade edilen üç düşünme biçimiyle bilgilerini yeniden gözden geçirerek geliştirirler.

Kısacası yapılandırmacı pedagoji, fikirlerin değiş tokuşu üzerine temellenmiş bir teoridir. Böyle bir öğrenme süreci sayesinde çocuklar bilgileri edindikleri deneyimlerle yeni bir biçime sokmaktadırlar. Burada Dewey'in daha önce vurgulanan yaparak- yaşayarak öğrenme ilkesi mevcuttur ve gözden kaçırılmaması gereken en önemli şey devamlı bir bilgi akışının söz konusu olmasıdır. Öğretmen yardımıyla dışardan çocuğa aktarılan bilgiler çocuğun algısal alanından geçtikten sonra tekrar yeni bir bilgi şeklinde yorumlanmaktadır. Elde edilen bu bilgiler gerçek dünyadan alınan ve yeniden işlenerek ortaya konan yeni bilgilerdir. Bu yöntem ile bilgi edinimi, daha çeşitlendirilmiş, daha görsel ve ilginç bir duruma getirilmektedir. Bu perspektiften bakıldığında Seyfried'e göre (2006, s.17) mekan dışı eğitim "ne yeni bir kavram ne de yeni bir yöntem ancak eğitimdeki değişen paradigmalara bir yanıttır". (Dahlgren & Szczepanski, 2005; Seyfried,2006)

Mekan Dışı Eğitimin Temel İşleyiş Yapısı:

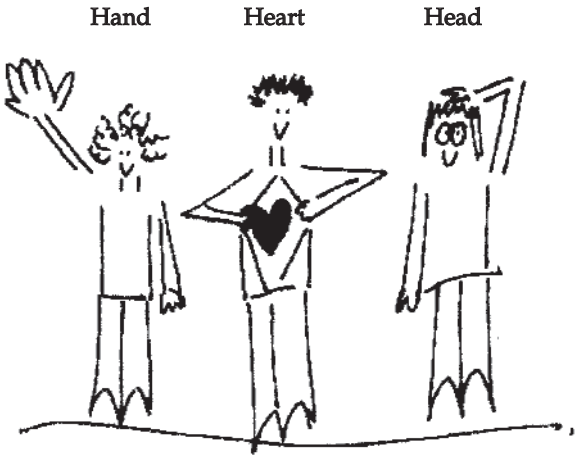
Mekan dışı eğitim, doğa, okul bahçesi, bir gezi veya müze gibi doğal ve kültürel içerikteki gerçek ortamlarda yaparak yaşayarak, deneyerek öğrenmenin içinde yer aldığı ve yapılandırmacı pedagojiyle bütünleşmiş bir eğitim yöntemidir . Böyle bir eğitim sisteminde duyular, duyusal algılama ön plandadır ve hem el hem zihin birlikte çalışmaktadır.

Macera ve Deneysel Öğrenme Avrupa Enstitüsü (European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiental Learning) "mekan dışı eğitimi", "mekan dışı aktiviteler", "çevre eğitimi" ve " sosyal ve kişilik gelişimi" in bir karması olarak açıklamaktadır. (Şekil 1).



Şekil 1: Mekan dışı eğitimin kapsadığı alanlar (Higgins ,2006)

Tanımından da anlaşıldığı üzere mekan dışı eğitim didaktik açıdan hem doğal hem de kültürel çevreyi de kapsayan bir eğitimdir. Çünkü hem insan eliyle yapılmış eserleri hem de insan eli değmemiş doğa olaylarını kapsamaktadır. Bu da o an da, o ortamda bulunmayı gerektiren bir durumdur (Dahlgren & Szczepanski, 2005).



Şekil 2: Mekan dışı eğitimde üç "H". (Higgins, 2006)

Mekan dışı eğitiminde üç "H"* olarak bilinen Heart (duygusal öğrenme), Hand (uygulayarak ya da yaparak öğrenme) ve Head (bilişsel öğrenme) kavramları önemle vurgulanır. Yaşayarak, uygulayarak öğrenme ilkesini benimseyen mekan dışı eğitimde bu "**üç H**" kavramı son derece önemlidir. Çünkü işin içinde duyuların ve düşünmenin yer aldığı hissederek öğrenme vardır. Bu da mekan dışı eğitiminin daha uzun vadeli ve daha kalıcı izli (long lasting) bir öğrenme yöntemi olmasını sağlamaktadır. Peter Higgins'e göre bu üç H'in çocuklara getirdiği faydalar genel hatlarıyla şöyledir:

Çocuğun,

- √ Doğaya saygılı bir yaşam felsefesi geliştirmesine,
- √ Çevresindeki yaşayan diğer canlılara ve doğa ve kültürel etkenlere karşı duyarlı bir davranışsal tutum ve sorumluluk geliştirmesine,
- √ Uygulamalı bazı çalışmalarla estetik duygusunun gelişimine, kendine güven duymasına ve kendi yeteneklerini fark etmesine
- √ Dış dünya ve çevresindekilere karşı merak duymasına,
- √ Doğada oynanan oyun ve doğa sporlarına karşı ilgi ve isteklerinin geliştirmesine,
- √ Duyusal farkındalığın, bağımsız ve yaratıcı düşünme biçiminin geliştirmesine,
- √ Doğada ve bahçede olmanın hazzını hissetme, kendini ifade edebilme becerisinin geliştirmesine,
- √ İşbirliği içinde çalışmanın geliştirilmesine,
- √ Demokratik karar verebilme ve iletişim kurma becerisinin geliştirmesine,
- √ Fikir ve düşüncelerin rahat ifade edebilmesine,
- √ Bilgi ve iletişim teknolojileri yani bilgiyi toplama, kaydetme, analiz etme, yorumlama ve iletişim teknolojisi kullanma becerilerinin geliştirilmesine,
- √ Derslik dışı aktivitelerle yaşam becerisi kazanma, gözlem becerisini geliştirerek soru sorma, araştırma becerilerinin geliştirilmesine,
- √ Sosyal ve kişilik gelişimi açısından bireysel ve grup sorumluluğu kazanmasına,
- √ Değişik doğa sporları ve oyun aracılığıyla eğlenerek öğrenmenin yanı sıra mücadele etme becerisi, motor gelişimin desteklenmesi ve problem çözme yetisi kazanmasına,

yarayacaktır (Bartunek ve ark , 2006; Bogner,1998).

* Dilimizde bu kelimeler aynı harfler ile başlamadığından ingilizcesinden aynen alınmıştır.

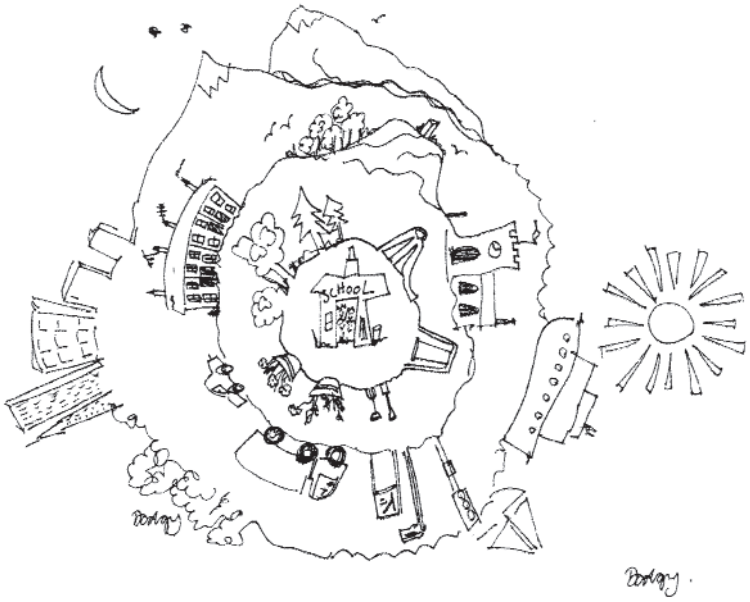


Fotoğraf 1



Fotoğraf 2

Mekan dışı eğitim doğada eğitimi içerdiği gibi aynı zamanda kano, bisiklet, dağcılık, trekking gibi doğa ve macera sporlarını da içermektedir (bakınız fotoğraf 1,2,3,4,5,6). Dolayısıyla mekan dışı eğitimde doğayı tanıma, doğanın içinde yer alma ve doğal hayat bilincinin yerleşmesi ve yaşadığımız dünyanın sadece insanlardan oluşmadığını onu pek çok başka canlıyla paylaşmak zorunda olduğumuz bilincinin verilmesini içerir (Öztürk, 2006; Kuru & Palmberg, 2000). Çünkü çocuğun çevresi aşağıda Higgins (2006) in de şekil 3'te belirtmiş olduğu gibi önce sınıf ortamı (indoor) ile başlayıp daha sonra okul çevresi, bulunduğu mahalle, semt, il ve daha genişleyerek tüm dünyanın içinde yer aldığı geniş bir yelpazeden oluşmaktadır.



Şekil 3: Çocuğun çevresi (Higgins, 2006)

Mekan dışı eğitimde eğitimin yapılması için üç temel kavramdan yola çıkılır: "Yer" (mekan) , "öğretmen" ve "öğrenci". Eğitimin yapılacağı uygun eğitim ortamının seçilmesi öğrenmenin anlamı açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler bulundukları yerin (place) fiziksel özelliklerine göre ilişki kurmaktadır. Böylece öğrenciler yaşadıkları bölgeyi hem biyokimyasal, hem kültürel hem de sosyal açılardan geçmiş, bugün ve geleceğiyle bağlantı kurarak öğrenmektedirler. Sonuç olarak, çocuklar bu öğrenme ve öğretme süreci içinde önemli anahtar ilişkileri görerek, fark ederek çevresine karşı bir sorumluluk bilinci geliştirmiş olurlar (Szczepanski, 2006).



Fotoğraf 3



Fotoğraf 4

Mekan dışı eğitimde aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasında açık bir fikir paylaşımı da söz konusudur (open-minded) . Bu biraz önce değinilen yapılandırmacı pedagojide yer alan bir uygulamadır. Öğretmen açısından duruma bakıldığında, öğretmenin burada öğrenci merkezli görüşe göre hareket etmesi beklenmektedir. Öğretmen çocukların ilgilerini teşvik etmeli, geliştirmeli ve genişletmelidir. Ayrıca çocukların ilgilerini de hesaba katarak onları çevresiyle ilişki içinde olmaya ve bilgiyi yapılandırmacı görüş içinde öğrenebilmelerine fırsat ve ortam yaratmalıdır. Böylece öğretmen öğrencinin beş duyusuyla bütüncül olarak öğrenmesini teşvik etmelidir ve rasyonel bir düşünmeden ziyade daha duyusal, daha estetik düşünmeye dayalı bir eğitim ortamı sağlamalıdır. Çünkü duyusal ve estetik eğitim çocukların çevrelerini saran dünyayla ilgili daha net bir görüntü elde etmelerini sağlar.



Fotoğraf 5



Fotoğraf 6

Mekan dışı eğitimde öğretmen niteliği boyutu da önemsenir. Öğretmenin mekan dışı eğitimi benimsemesi ve konu hakkında yeterli teorik ve uygulamalı bilgiye sahip olması gerekir. Dolayısıyla, öğretmenin alanı ne olursa olsun çocukları mümkün olduğunca doğa ve bahçe aktiviteleriyle bir araya getirmesi önemlidir. Öğretmenin çocuklara vermek istediği konuyla ilgili seçeceği ortam, hava koşulları, deneyim ve yeterliliği ve kendisine olan güveni onun iyi bir mekan dışı aktivitesi için gerekli koşullardır. O zaman mekan dışı eğitimde öğretmen neleri aklında bulundurmalıdır. Bunlar kısaca aşağıdaki sorularla ifade edilebilir:

- Bana verilen zaman diliminde benim ulaşmak istediğim hedefim / hedeflerim nedir?
- Konuyu çocuklara vermek için zamanlamamı iyi ayarlayabildim mi?
- Çalışma için seçtiğim alan uygun mu?
- Konuyla ilgili belirlediğim hedeflerim yerinde ve net mi?
- Seçtiğim alan çocukların rahat çalışabilmeleri için yeterli mi?
- Çalışacağım grubu iyi tanıyor muyum? Çocukların düzeylerine uygun çalışmayı planlayabildim mi?
- Ne tür şartlar çalışmayı etkileyebilir? (hava koşulları, ulaşım vb)
- Bu çalışma benim gerçekten hedefime ulaşmamı sağlayacak mı?
- Her tür kaza risklerine karşı uygun önlemleri aldım mı?
- Bu çalışmada çocuklara nasıl rehberlik edip yardımcı olmalıyım?
- Bu çalışmadaki bilgi birikimim yeterli düzeyde mi? Değilse yardım alabileceğim meslektaşım var mı?
- Çalışmada kullanacağım yöntem-teknik ve araçlarım çocukların sayı ve nitelikleri bakımından yeterli mi?

Bunların dışında öğretmen aynı zamanda çalışmayı bitirdikten sonra kendisinin de bir öz eleştirisini mutlaka yapmalıdır:

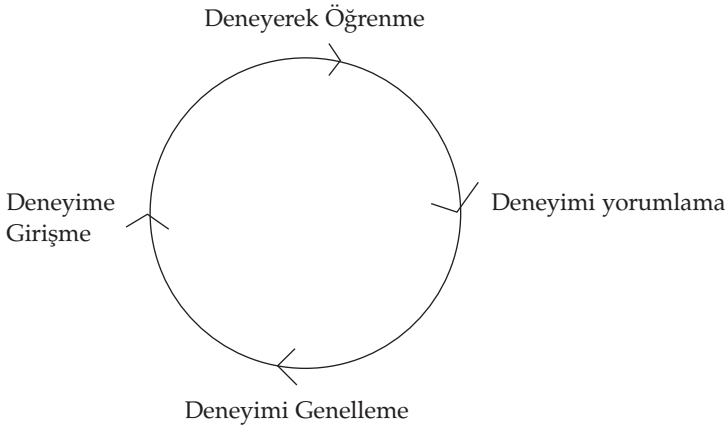
- Çalışma sonunda çocuklarla iletişimim iyi miydi?
- Çalışmayla ilgili çocukların yorum yapmalarına fırsat verdim mi?
- Çalışmanın en iyi şekilde sürmesi için dış mekan koşullarını yeterince ayarlayabildim mi?
- Hazırlıklarımı çocukların düzeylerine uygun olacak şekilde ayarlayabildim mi?
- Çocukların hemen hepsini çalışmadaki performansımla dikkatlerini çekip onları teşvik edebildim mi?
- Bu çalışmada başka kimlerden ve ne için yardım alabilirim? (Bartunek ve ark , 2006).

Öğrenci açısından ise, bir konuyu "bilmek" (knowing that) ile "nasıl ve niçin olduğunu bilmek" (knowing how, knowing why) arasındaki farklılık iyi belirlenmelidir. Örneğin, çocuklar doğada kuşları gözlemleyerek onların görünüş ve isimlerini öğrenebilirler. Bu iyi bir gözlemi içeren (observation) bir bilgi edinmedir. Ancak "niçin" ve "nasıllar" daha ayrıntılı incelemeyi içeren , soru sormayı ya da daha fazla kaynaklara bakmayı gerektiren bir süreçtir. Öğrenmenin niçin' i daha kişisel ve sosyal bir konudur. (Bartunek ve ark , 2006)

Mekan dışı eğitimin vurgulanması gereken bir diğer özelliği de daha önce de kısaca vurgulanan "deneyerek öğrenme" ilkesidir. Çocuklar doğal ortamında gerçek olay ve kişilerle ilişki kurarak literatürdeki deyimiyle "ilk elden deneyim (first-hand experience)" kazanmaktadırlar. Bu da doğal olarak yaşam boyu eğitim ilkesinin benimsendiğini (lifelong process integrated education) gösterir. Daha açık bir anlatımla söylenecek olursa, burada öğrencinin yaparak –yaşayarak öğrenmesi ve doğrudan konuya dayalı (tematik entegrasyon) ilişki kurmaları beklenir. Bunun temeli de "problem çözme becerisine" dayalıdır. Böylelikle mekan dışı eğitim sayesinde çocuğun hem doğayla ilişki içine girmesi hem de okul yaşantısından yetişkin yaşantısına yönelik bir bilgilenme sürecinden geçerek kişilik ve sosyal gelişim desteklenmektedir.

Problem Çözümüne Dayalı Öğrenmede (P.Ç.D.Ö.) ilk koşul, çalışılan konu hakkında yeterli bilgi edinimi ve bilimsel çalışma becerisidir. Burada aynı zamanda tematik öğrenme de yer alabilir ki çocuk her bir değerlendirme girdisini net bir şekilde ayırt eder. Bir diğer koşul da gerçek kısa analojik olay hikayeciklerinin (dilemmaların) kullanımıdır. Çocuk, gerçek yaşamda olmadan dilemmalarla da değerlendirme yapabilir. Dış dünyada oluşan doğal ve kültürel olaylar, çocukların değişik sorular sormalarına ve düşünmelerine teşvik eder. P.Ç.D.Ö' de bir "öğrenme otonomisi" gelişir. Bir başka deyişle, çocuk kendi problem sorusunu kendi geliştirir ve nasıl öğreneceğini kendisi planlar. Burada amaç çocuğun değerlendirme yapabilme becerisini geliştirmektir. Bu aynı zamanda bir "meta - kognitif yeterlilik" ya da kendi düşünüş ve öğrenmesinin analiz ve yorumunu kendisinin yapabilme becerisidir (Higgins & Nichol, 2006; Dahlgren & Szczepanski, 2005).

Mekan dışı eğitimde P.Ç.D.Ö doğada grup çalışması biçimde yapılmaktadır. Grup çalışmasının özellikle kişisel ve sosyal iletişimin gelişimi açısından mekan dışı eğitimde önemli bir yeri bulunmaktadır. Burada iletişimin doğru ve yerinde kurulabilmesi için mekan dışı eğitimde yer alan katalog ve analog bilgilerin de yer alması gerekir. Katalog bilgi, konuyla ilgili katalog türü bilgiler sözgelimi, doğadaki olaylar ve canlılar hakkındaki terimler ve sınıflamalardır (Bitki veya hayvan taxonomileri gibi). Analog bilgi ise, çevremizde gerçekleşen doğa olaylarını anlama ya da bir olayın oluş nedeninin temeline inebilmedir. Bir de diyalog bilgi vardır ki, o da çevremizdeki canlılarla ilişki ve iletişim içinde olmak anlamına gelmektedir (Higgins & Nichol, 2006; Dahlgren & Szczepanski, 2005).



Sekil 4: Kolb Deneysel Öğrenme Döngüsü (Nichol & Higgins, 2006)

Anlamlı öğrenme, somut ve soyut arasındaki düşüncelerin hareketi olarak açıklanabilir. O nedenle, öğrenme tek taraflı olmamalıdır. Deneyim ve bilgi birbiriyle ilişkili ancak aynı değildir. Deneyimden bilgi edinimi yada bilgi akışı için yorum (reflection) yapmak gereklidir. Böylece, deneyerek öğrenme sayesinde mekan dışı eğitim daha anlamlı bir öğrenme sağlamaktadır. "Deneyerek öğrenme" şekil 4'te görüldüğü gibi Kolb döngüsüyle de açıklanabilir: Mekan dışı eğitimde bir olayı yalnızca deneyimlemek kendi başına bir anlam ifade etmez. Çünkü öğrenme gerçekleşmemektedir. Bundan sonra yaşanılan deneyimlerin yorumlanması gerekmektedir. Burada öğretmene büyük görev düşmektedir. Mekan dışı aktivitelerin eğitimsel açıdan bir genel değerlendirmesinin yapılması gerekir. Çocuğun yaşadığı deneyimden öğrendiklerini genelleyerek yorumlamaya ihtiyacı vardır ve öğretmen ona bunda rehberlik eder (Higgins & Nichol, 2006; Dahlgren & Szczepanski, 2005) .

Doğa içinde yapılandırılmamış bir öğrenme biçimi olan mekan dışı eğitimde, deneyerek öğrenme ile yaşanılan heyecanlar öğrenme sürecini olumlu yönde motive eder. Bu süreç Csikszentmihalyi'nin de ifade ettiği gibi ne çok zor ne de çok kolay bir süreçtir (Dahlgren & Szczepanski, 2005). Sınıfta eğitim genellikle daha yapılandırılmış bir eğitimdir ve çocuklar için heyecan verici değildir. Mekan dışı eğitim pedagojisinin esas hedefi ise, doğa ve okul bahçesinde çeşitli aktivite ve deneyimler yaşatma yoluyla çocukların yaşadıkları ülkenin ve kentin doğa, kültür ve toplumu hakkında bilgi edinmeleri ve daha yakın ilişki kurabilmelerini sağlamaktır.

Mekan dışı eğitim, bütün duyuların işin içine sokulduğu çok yönlü düşünme becerisini geliştiren bir yöntemdir. Hissetme, düşünme ve eyleme dökmenin güçlü kombinasyonuyla mekan dışı eğitiminin eylemsel yönü ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle bu, yaratıcı düşünme biçimi olarak da söylenebilir. Onun için şöyle denilebilir ki; iyi bir deneyimsel öğrenme ya da yaşayarak öğrenme daha geniş çeşitlilikte öğrenme olanakları sağlayacaktır. Böylece tek taraflı bir gelişmenin yer almadığı hem zihinsel, hem duygusal, hem fiziksel, hem de estetik gelişim sağlanacaktır. Tüm bun-

larda öğretmenin rolu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen tabii ki öğrenciye göre daha fazla deneyim ve bilgi sahibidir. Çocukla öğretmen birbirlerinin sahip oldukları deneyimleri paylaşırlar. Böylece öğretmenin de bu süreçte öğrendiği yeni şeyler bulunur.

Sonuç olarak, mekan dışı eğitim duvarlarla sınırlandırılmış olan eğitimi doğaya ve yaşanılan kültüre taşıyan bir eğitim pedogojisidir. Yaparak öğrenme ilkesiyle çocuk, bugünün yüksek teknolojiye dayalı çevresine rağmen ekosistem ve insan ilişkileri arasında daha doğru bir bilinç geliştirmektedir. Sandell 'in (1996) bir çalışmasına göre eğer okul öncesi dönemden başlayarak eğitim programlarında mekan dışı eğitime yer verilirse çocukların yetişkin yaşamlarına geldiklerinde çok daha nitelikli yaşam koşulları kendilerine yaratacakları vurgulanmıştır. Çünkü kaliteli bir çevre donanımı insan davranışı kalitesini de olumlu etkilemektedir. Mekan dışı eğitim kesin yargılamaları olmayan, sürekli bir öğrenmenin yer aldığı eğitimdir, "özgür ve asla sonu olmayan" bir süreçtir. (Bartunek ve ark , 2006; Dahlgren & Szczepanski, 2005)

Yorum

Mekan dışı Eğitimin Okul Öncesi Eğitim Açısından Türkiye'deki Perspektifi

Mekan dışı eğitim özel bir meslek alanına özgü bir yöntem değil okul öncesinden yüksek öğretim kadar hemen her yaş grubuna hitap eden bir yöntemdir. Mekan dışı eğitiminin temel felsefesine katkıda bulunan kimi eğitimcilerin okul öncesi eğitimin temel felsefesine katkıda bulunan kişiler olduğu dikkati çeken önemli bir husustur. Örneğin, Froebel, Pestalozzi, Piaget, Malaguzzi, Montessori bunlardan sadece birkaçıdır. Rouessau da görüşleriyle zaten çocuk eğitiminde daha 18. yüzyıllarda önemli fikirler ortaya atmış bir eğitimcidir. O halde mekan dışı eğitim neden okul öncesi eğitimde uygulanamasın?

Mekan dışı eğitimin aslında bazı yönlerini İtalyan psikolog Malaguzzi'nin Reggio Emilia görüşünde de görmek mümkündür. Çünkü bu programda okul bahçesi çok önemsenmekte ve "duvarsız okullar" ilkesi savunulmaktadır. Ayrıca yukarıda adı geçen erken çocukluk eğitimicilerinin hepsi de mekan dışı eğitimde çok uygulanan "oyunla eğitim"i önermektedirler.

Durumun ülkemizdeki değerlendirmesine iki boyuttan bakmakta fayda görülmektedir. Birincisi, doğanın eğitim içinde kullanımı diğeri de, okul bahçesinin eğitime uygun tasarlanması ve eğitimde kullanılması. Ülkemizde okul bahçesi, maalesef genellikle tenefüs aralarında ya da spor derslerinde kullanılan bir ortam durumundadır (Bu durumun yurt dışında da benzer şekilde olduğu bazı yazarlarca belirtilmektedir (Dahlgren & Szczepanski, 2005; Bartunek ve ark , 2006 ; Fenoghty, 2006).

Ülkemizde anaokullarının geneline bakılacak olursa, gerçekten iyi kapasiteye sahip anaokulları çok az demek doğru olacaktır. Hatta duruma mekan dışı eğitim açısından bakıldığında buna uygun olarak tasarlanmış bir bahçe hiç yok denebilir. Ayrı-

ca ülkemizde ilköğretime bağlı devlet anasınıflarında okul bahçeleri bir yana, sınıfların genel olarak fiziksel tasarımları bile bir anasınıfına uygun nitelikte değildir. Özellikle kırsallarda ve fakir bölgelerde öğretmenler zaten kendi imkanlarıyla sınıfı anasınıfına benzetmeye gayret etmektedirler. Devlet anaokullarına bakıldığı zaman da durum nispeten anasınıflarına göre daha iyidir ancak, bahçe sadece bir çocuk parkı ve oyun yeri işlevinden başka bir iş görmemekte ve burada sadece bahar aylarında çocuklar açık havadan yararlanabilmektedirler. Yaz aylarında da zaten okullar tatil olduğu için bahçe kullanılmamaktadır. Özel anaokulları için de durum çok da parlak sayılmaz. Sadece yüksek sosyo-ekonomik bölgelere hitap eden anaokullarının bahçeleri iyi konumdadır ancak genel olarak hepsi devlet okullarında olduğu gibi oyun ve park işlevi görmektedir.

Son yıllarda erken çocukluk eğitiminde özellikle Reggio Emilia görüşünden etkilenen ülkelerde (İngiltere, Amerika, Avustralya,İsveç gibi) eğitim programları sınıf içi (indoor) ve bahçe (outdoor) olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır ve böylece eğitim programlarında mutlaka her gün bahçe içinde veya doğada yer alan çalışmalara da yer verilmektedir. Ülkemizde ise günlük program içerik açısından genellikle sınıfta yapılacak şekilde tasarlanmaktadır. Ancak konuya göre zaman zaman doğa ve kültür gezileriyle nispeten çocuklar dış mekan imkanlarından da faydalanabilmektedirler. Oysa, okul idaresi ve öğretmen eğer isterlerse okul bahçesinden de daha işlevsel bir biçimde yaralanabilirler. Nasıl yararlanılabilir buna şöyle bir açıklama getirilebilir:

Her şeyden önce bahçenin yeniden tasarımıyla işe başlanabilir. Bunun için mimar ve pejzaj mimarları gibi tasarım uzmanlarından destek alınması iyi bir sonuç getirecektir. Bahçe de tıpkı sınıflarda olduğu gibi tüm çocuklar için ya da ayrı ayrı yaş gruplarına göre uygulama köşeleri yer alabilir. Örneğin, bir yerde evcilik köşesi için bahçenin bir köşesinin dizaynı ya da bir başka köşede blok köşesi için ayrı bir dizayn yapılabilir. Bahçede ayrıca salıncak, kaydırak gibi park gereçleri ayrı bir yer de olabilir. Bunların dışında çocuklar için yürüyüş patikası, ağaçların etrafına yapılmış döner oturaklar, çocukların resim çalışması yapabilmeleri için bir köşede resim şövalyelerine yer ayrılabilir. Bunların dışında ayrıca, bahçede bir yerde macera duygusu verebilmek için doğal görünümlü tepecikler, çocukların içinden geçebilecekleri tüneller, agaçların gövdelerinde tırmanma mandalları, araba lastiklerinden dizayn edilmiş bir oyun alanı, yine araba lastiğine ip bağlayarak oluşturulmuş salıncaklar, ağaçlar arasına gerilen çocukların boylarına uygun tırmanma ağları olabileceği gibi aynı zamanda mutlaka bir de kum havuzu yer almalıdır. Bu örnekler daha çoğaltılıp geliştirilebilir. Bunların dışında bir de özellikle okul öncesi bahçelerinde çok rahatlıkla temin edilebilecek bahçe donanımları ya da ekipmanları da mutlaka yer almalıdır. Sözgelimi, fen-doğa çalışmalarında kullanılacak deney araçları, minyatür kovalar , kürekler, ateş kürekleri, çocuk arabaları, kukla atlar, çadır, büyük inşaat makaraları, inşaat işlerinde kullanılan esnek plastik değişik büyüklükte borular, tamir malzemeleri gibi. Bahçede aynı zamanda hayvan beslemek için, bitki yetiştirmek için ve su oyunları için tahtadan su döngüleri düzeneğinin bulunduğu alanlarda hazırlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, küresel ısınma gibi insanlığın verdiği zararlardan doğan bir ortamda bulunan çocuklar ve gençlere yönelik olarak okul bahçesinde ve doğada yapılan aktivitelerle (mekan dışı eğitimle) zenginleştirilmiş bir programdan çocukların edinecekleri faydalar şöyle sıralanabilir:

- Yaşayan doğanın ve canlıların farkına varılacağından doğa ve çevre dostu olacaklarından çevremiz ve dünya için sürdülebilir bir koruma sağlanacaktır.
- Derslik dışı eğitimde çok önemle yer alan "üç H" ilkesiyle çocuklar yaşayarak gerçek ortamında gerçek canlılarla birebir çalışma imkanı bulacaklardır.
- Çocukların arkadaşları ve öğretmenleriyle grup faaliyetleri sayesinde iletişim becerileri gelişecek , böylece daha nitelikli davranışlar geliştireceklerdir.
- Tüm gelişim alanlarına olumlu katkıları olmanın yanında , duyuların işe koşulmasıyla hissederek öğrenme sağlanacaktır.
- Çocuklar mekan dışı eğitim ile değişik doğa sporları imkanı bulmuş olacak ve böylece doğaya , insanlara ve tüm canlılara karşı bir sevgi besleyeceklerdir.
- Geleceğe yönelik olarak hayata daha anlamlı bakabilen, duyarlı insanlar yetişecektir.
- Özellikle gelişen teknolojik gelişmeler insanları sağlıksız beslenmeye ve hareketsizliğe itmektedir. Mekan dışı eğitim ile çocuk hem doğanın içinde yer almakta hem de doğa sporlarıyla uğraşarak fiziksel ve ruhsal açıdan daha sağlıklı bir gençliğin yetişmesi sağlanmaktadır. Çünkü yapılan bazı çalışmalar ile ne kadar çok bu tür aktivitelerde bulunulursa o kadar az çocukların obesite, diyabet, kemik zayıflığı,stres sendromu rahatsızlıklarının olma olasılığının az olduğu tespit edilmiştir (Dahlgren & Szczepanski, 2005)
- Mekan dışı eğitimin kültürel bir boyutu da olduğu için çocuklar yaşadıkları kenti doğal ve kültürel özellikleriyle tanıyacaklardır. Çünkü mekan dışı eğitimde kültür ve toplum önemli bir öğrenme mekanizmasını oluşturmaktadır.
- Yaşayarak öğrenme ve problem çözme yönetimi ile gelecekte lider ruha sahip, karşılaştıkları sorunları çözme girişiminde bulunacak güveni kendinde bulabilen, risk alabilen ve takım çalışması bilincine erişmiş gençler yetişmiş olacaktır (Seyfried, 2006).

Mekan dışı eğitimle ilgili olarak özellikle okul öncesi eğitim alanına yönelik vurgulamalar yapılacak olursa kısaca şunlar önerilebilir:

- Her şeyden önce eğitim programında bahçe ve doğa ortamlarına yer verilmesi ve çocukların bu gerçek ortamlarda düşünerek, kendi bilgilerini oluşturup, öğrenmelerine yardımcı olunması,

- Özellikle öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgilendirilmesi,
- Eğitim programında sadece bahçe ve doğal ortamlar değil bulunulan bölgenin kültürel özelliklerinin de yerinden gözlenmesi için mekan dışı eğitim uygulamasının yer alması,
- Sınıf ve bahçe koşullarının mümkün olduğunca mekan dışı eğitime göre düzenlenmesi, hatta bunun yaşanılan bölgeye göre (köy, kent) ayarlanması,
- Maddi koşullar yerinde olduğu takdirde okul bahçesinin Yorum bölümünde de belirtildiği gibi değişik bahçe ekipmanlarıyla donatılması önerileri getirilebilir.

Kaynakça

Bartunek, D., Brügge B., Fenoughty, S., Fowler,D., Hensler, M., Higgins, P., Laschinki, H., Löhrmann, I., Neißl, M., Neuman, J., Nicol, R., Seyfried, C., Szczepanski, A. (2006) **Outdoor Education, Authentic Learning in the Context of Landscapes ,** volume2, An Internatioanl Collaboration Project supported by the European Union, Comenius Action 2.1, European Service Training Course Book, Scotland

Bogner, F. (1998) " The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective", **The Journal of Environmental Education**, 29, 4, 17-29.

Dahlgren,O.L. & Szczepanski, A. (2005) **Outdoor Education, Literary education and sensory experience**, L.U. Kinda Educ. Center, 3rd ed., Kisa,Sweden.

Fenoughty, S. (2006) " The Landscape of the School Ground", *in* **Outdoor Education, Authentic Learning in the Context of Landscapes**" , volume2, An Internatioanl Collaboration Project supported by the European Union, Comenius Action 2.1, European Service Training Course Book.

Higgins, P. (2006) Kurs notları ve saydamları, Glasgow, İskoçya

Öztürk, Ş. (2006) Outdoor Eğitim Programı ders notları, Glasgow, İskoçya

Nicol, R. & Higgins, P. (2006) " A Framework for Evaluation of Outdoor Education

Programmes", in **Outdoor Education, Authentic Learning in the Context of Landscapes**" volume2, An Internatioanl Collaboration Project supported by the European Union, Comenius Action 2.1, European Service Training Course Book

Seyfried,C. (2006) "A Constructed' link Between Outdoor Education and Constructivist Pedagogy", in **Outdoor Education, Authentic Learning in the Context of Landscapes** , volume2, An Internatioanl Collaboration Project supported by the European Union, Comenius Action 2.1, European Service Training Course Book

Szczepanski, A. (2006) " Environmental Education: An overview of the area from a Swedish/Nordic perspective", in **Outdoor Education, Authentic Learning in the Context of Landscapes** , volume2, An Internatioanl Collaboration Project supported by the European Union, Comenius Action 2.1, European Service Training Course Book

Kuru, J. & Palmberg, Irmeli E. (2000) " Outdoor Activities as a Basis for Environmental Resposibility", **The Journal of Environmental Education**, 31, 4, 32-36

OUTDOOR EDUCATION / OUTDOOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

Şafak ÖZTÜRK*

Abstract

The concept of "Outdoor Education" is particularly used as a method in the world literature in recent years. It is a very new concept, which is used in education. The main objective of outdoor education is to integrate the class based on education with outdoor learning. In other words, teacher pursues learning outcomes beyond the classroom. Thus, it is to suggest that some learning activities are better suited out of doors. Moreover, teachers can train more sensitive and conscious children to their natural (especially in these days that global warming alarming) and cultural wealth. In some countries (U.K., Scotland, Sweden, and Germany except.) there are some outdoor education centers at which some practical and theoretical studies are made.

In this article outdoor education will be held on by the example of Blairvadach Outdoor Education Center, Glasgow, Scotland. Also it is explained that what outdoor education is and a general evaluation for preschool education in Turkey.

Key Words: Outdoor education, outdoor environmental education

* Assistant Professor Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education,Department of primary School Teachig, Atakum-SAMSUN

HÜCRE BİYOLOJİSİ KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN ANLAMA DÜZEYLERİ VE KAVRAM YANILGILARI

Meltem MARAŞ*

Yıldız AKMAN**

Özet

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin hücre, hücre yapısı, hücre bileşenlerinin fonksiyonunu kavrama problemleri incelenmiştir. Öğrencilerin hücre biyolojisi konusunda öğrenme güçlükleri, kavram yanılgıları ve önceki bilgi düzeylerini öğrenmek için dersin başlangıcında bir ön test uygulanmıştır. Hücre bileşenleri bir hücrenin ana birimleri olarak kabul edilebilir. Hücrenin ilgili bölümlerinin görüntüsünü göstererek öğrencilerin dikkatini çekme stratejileri geliştirilmiştir. Son test değerlendirmesinden önce öğrencilere power point sunumu ile ders işlenmiştir. Dersin ardından laboratuvar çalışması yapılmıştır. Sonuçlara göre hücrenin bileşenlerinin fonksiyonları arasındaki ayırımı öğrencilerin kavrayamadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Biyoloji eğitimi, Kavram yanılgısı, hücre, hücre bileşenleri

Giriş

Biyoloji eğitimi üzerine yürütülen çalışmalarda biyolojinin bir çok konusunda soyut kavramların olduğu ve farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin genetik, evrim, hücre, ekoloji, fotosentez, hayvanların ve bitkilerin gelişimi gibi alanlarda kavram yanılgılarının bulunduğu tespit edilmiştir (Flories, 2003, 270; Gelbart ve Yarden, 2006, 108; Saka ve Akdeniz, 2006,1).

Biyoloji konularının oldukça kompleks ve soyut oluşu öğretimde öğrencinin daha aktif olmasını ön plana çıkarmaktadır. Öğrencilerin soyut kavramları öğrenmesinde algılamayı kolaylaştırmak için modeller ve bilgisayarlardan yararlanılmaktadır (Saka ve Akdeniz, 2006,1). Öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen etkileşimi, sorular sorarak, cevaplar geliştirerek , konu ve öğretmen etkileşimi ile yeni bilgiler yapılandırır. Sınıf içinde öğrenci katılımını ilerleten öğretici metotlar öğretmen ve birbirleriyle olan etkileşimi artırır (DiCarlo, 2006,291)

Biyoloji alanının hücre konusu üzerine çalışmalarda eğitim-öğretimde kullanılan materyallerin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

* Yard. Doç. Dr.; Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı

** Uz. Öğrt.; Adana Erkek Lisesi Biyoloji Öğretmeni, Seyhan/Adana

Hücrelerin kompleks ve mikroskobik doğası öğrencilerin hücreler ve hücre içerikleri arasındaki ayırımını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle hücre konusunun öğretiminde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlayan laboratuvar yönteminin ve bilgisayar destekli öğretimin alternatif bir seçenek olarak kullanılması gerekmektedir (Flories, 2003, 272; DiCarlo, 2006, 292) .

Bu çalışma;

- Öğrencilerin hücre yapısı ve fonksiyonları arasındaki ilişkisini ve kavramları anlamadaki problemleri belirlemeyi,
- Çok hücreli organizmaların fonksiyonları ile hücrenin üstlendiği rol arasında ilişki kurabilme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Yöntem

Çalışmada ortaöğretim kurumları genel lise 9. sınıf öğrencilerini "Canlılığın Temel Birimi Hücre" ünitesindeki hücre, hücre organelleri ve mitoz-mayoz bölünme konularıyla ilgili deney gruplarının başarılarını ölçmek üzere kontrol ve deney grupları rastgele oluşturulmuştur. Oluşturulan kontrol ve deney gruplarının denkliği uygulama öncesi yapılan ön test sonuçları ile gösterilmiştir. Kontrol grubuna geleneksel öğretim metodu uygulanmıştır. Deney grubuna ise bitki ve hayvan hücrelerinin mikroskopta gözlenmesine dayanan laboratuvar yöntemi ile birlikte bilgisayar destekli power point sunumları gerçekleştirilmiştir. Geleneksel öğretim yöntemi ile laboratuvar çalışması ve bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerdeki etkisini karşılaştırmak için ön test ve son test uygulanmıştır.

Bulgular

Uygulama öncesinde çalışma grubuna uygulanan ön test başarı puanları bakımından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (t= 0,356; P= 0,72). Son test başarı puanları ise öğretimde power point gösterimi ve laboratuvar çalışması yaptırılan deney grubu öğrencilerinin akademik başarısı (X_{Deney}= 51,3043) kontrol grubunun başarısından ($X_{Kontrol}$= 40,800) yüksektir. Yapılan t testi sonucunda oluşan farkın anlamlı olduğu (P= 0,017) sonucuna varılmıştır (P= 0,05) (Tablo1).

Tablo 1: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Ön Test ve Son Test Ortalamaları, t ve p Değerleri

Testler	Grup	Öğrenci Sayısı	X	S	t	P
Ön test	Kontrol	25	37,44	3,77	0,356	0,72*
	Deney	23	38,78	3,78		
Son test	Kontrol	25	40,80	4,20	2,47	0,016**
	Deney	23	51,30	4,24		

* p>0,05, ** p<0,05

Öğrenciler, laboratuvar çalışması ile hücreyi organizmanın yapısal birimi olarak tanımlamışlardır. Uygulamalar sonunda yapılan son test ile bitki ve hayvan hücrelerinin ökaryotik hücre grubuna girdiklerini ve bakterilerde prokaryotik hücre ol-

duklarını (öğrencilerin %92'si) kavramışlardır. Hücre zarının canlı, esnek ve seçici-geçirgen olduğunu öğrencilerin %60'ı ve bitki hücre çeperinin selüloz moleküllerinden yapıldığını ise %64'i kavrayabilmiştir (Tablo 2). Hücre kavramlarını öğrenmede en genel ve önemli problemler hücrelerin işlevlerini öğrenmede gözlenmektedir. Bu çalışmada da hücrelerin iç yapılarıyla ilgili çeşitli kavrama güçlükleri gözlenmiştir. Hücre organellerinin isimlerini kolaylıkla öğrenebilmişlerdir fakat bu hücre organelleri ile fonksiyonları arasındaki ilişkiyi kurma bakımından öğrencilere oldukça kompleks geldiği tespit edilmiştir.

Yapılan testlerde hücre organellerinin fonksiyonlarını yanlış kavrama veya karıştırmalar gözlenmiştir. Öğrencilerin sadece %44'ü kalıtsal materyal olan DNA'yı bulunduran çekirdeğin hücre içi sindirim enzimlerini salgılamakta görevli olmadığını işaretlerken geri kalan öğrenciler ise çekirdeğin görevlerini endoplazmik retikulum ve golgi aygıtı gibi organellerin görevleri ile karıştırmışlardır. Bu durum mitoz ve mayoz bölünmeleri ayırt edememe, kromozom ile hücre çekirdeğinin bölünmesi arasındaki ilişkiyi ayırt edememenin kaynağını oluşturmaktadır. Krossing-over olayının homolog kromozomların kardeş olmayan kromatidleri arasında gerçekleştiğini öğrencilerin %32'si, hücre döngüsünde enerji üretimi ve depolanmasının gerçekleşmediğini ise sadece %16'sı doğru cevabı vermişlerdir. Hücre fonksiyonları arasındaki ilişkiyi kavrama solunum, beslenme, genetik düzenlenme mekanizmaları ve organel kompozisyonları gibi işlevlerin anlaşılmasını da güçleştirmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Hücre, Hücre Organelleri ve Mitoz ve Mayoz Bölünmelerle İlgili Konularda Kavram Yanılgısı Gözlenen Sorulara Verdikleri Doğru Cevap Yüzdeleri

SORULAR	ÖN TEST İÇİN DOĞRU YAPANLARIN SAYISI	ÖN TEST İÇİN DOĞRU YAPANLARIN % ORANI	SON TEST İÇİN DOĞRU YAPANLARIN SAYISI	SON TEST İÇİN DOĞRU YAPANLARIN % ORANI
1. SORU	16	64%	23	92%
2. SORU	8	32%	10	40%
3. SORU	8	32%	10	40%
4. SORU	12	48%	14	56%
5. SORU	13	52%	15	60%
6. SORU	8	32%	11	44%
7. SORU	6	24%	10	40%
8. SORU	0	0%	4	16%
9. SORU	5	20%	7	28%
10. SORU	2	8%	10	40%
11. SORU	2	8%	8	32%
12. SORU	13	52%	16	64%

BAŞARIDA ARTIŞ GÖZLENEN SORU YÜZDESİ	BAŞARIDA DEĞİŞİKLİK GÖZLENMEYEN SORU YÜZDESİ
48%	0%

Tartışma ve Öneriler

Hücre, hücre organelleri, hücre fonksiyonları, mitoz ve mayoz bölünme konularının öğretiminde öğrencilerin aktif katılımının onların akademik başarısını arttırdığına dair bu çalışma bulguları farklı araştırmaların el becerilerine dayalı aktivitelerin başarıyı artırdığına ilişkin sonuçları ile de desteklenmektedir. Katıldıkları bir eğitim etkinliği onların konuyu daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Konunun gözle görülmesi, parçalara ayrılabilmesi öğrenilmesini kolaylaştırır.. (Aykanat vd., 2005, 392).

Akçay (2002), yaptığı çalışmada bilgisayar destekli öğretim yönteminin de öğrenci başarıları üzerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Brown (1995), fotoğraf, film, video, modeller gibi değişik öğretim yardımcılarının kullanılmasını önermiştir. Atılboz (2001), geleneksel yönteme ek olarak slayt gösterisi, model yapma ve preparat inceleme etkinlikleri ile öğrenim gören öğrencilerin mitoz bölünme gibi biyoloji konularını öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduğu rapor edilmiştir. Arıkan (2003), yaptığı çalışmada, bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısını arttırdığı ve kalıcılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır (Sarıkaya vd., 2004, 86). Bu çalışmada da toplanan veriler ile yapılan analizler sonucunda laboratuvar yöntemi ve bilgisayar destekli öğretim ile eğitim gören deney grubu ve geleneksel öğretim metodu ile eğitim gören kontrol grubu öğrencilerinin başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin anlama güçlükleri çektiği konular ve kavram yanılgıları bazı çalışmaların bulgularıyla desteklenmektedir (Smith, 1991, 29; Lewis vd., 2000, 190). Hücre fonksiyonları arasında ilişki kuramama solunum, beslenme, genetik düzenleme mekanizmaları ve organel kompozisyonları gibi işlevlerin anlaşılmasına da izin vermez.

Mikroskobik düzeyde gerçekleşen olayların öğrencilerin zihninde canlandırabilmesi için somut öğretim yardımcılarıyla desteklenerek öğretilmesi, soyut bilgilerin somut kavramlar olarak şekillenmesini sağlayarak kavram yanılgılarının oluşmasının engellenmesine de yardımcı olabilir (Sarıkaya vd., 2004, 87). Hücresel düzeyde proseslerin öğrenilmesinde öğrencilerin yaşadığı zorluklar daha derin olarak analiz edilmelidir.

Kaynakça

AKÇAY, S. (2002). **İlköğretim 6. sınıflarda Fen Bilgisi dersinde çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi,** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara.

ARIKAN, F. (2003). **Fen derslerinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi,** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmış doktora tezi) Ankara.

ATILBOZ, N. G. (2004). "Lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları", **Gazi Eğitim Fak. Dergisi**, 21, 3, 147-157.

AYKANAT, F., DOĞRU, M. ve KALENDER, S. (2005). "Bilgisayar destekli kavram haritaları yöntemiyle fen öğretiminin öğrenci başarısına etkisi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13, 2, 391-400.

BROWN, C. R. (1990). "Some misconceptions in meiosis shown by students responding to an advanced-level practical examination question in biology", **Journal of Biological Education,** 24, 3, 182-186.

BROWN, C. R. (1995). The effective teaching of biology. London and New York.

DICARLO, E. S. (2006). "Cell biology should be tought as science is practiced". **Nature,** *7,* 290-295.

FLORİES, F. (2003). "Representation of cell and its processes in high school students: an integrated view", **Int. J. Sci. Educ**. 25, 2, 269-286.

GELBART, H. ve YARDEN, A. (2006). "Learning genetics through an authentic research simulation in bioinformatics", **Journal of Biological Education**, 40, 3, 107-111.

LEWIS, J., LEACH, J. ve WOOD, R. C. (2000). "Chromosomes: The missing link- Young peoples' understanding of mitosis, meiosis and fertilization", **Journal of Biological Education,** 34, 4, 189-191.

SAKA, A. ve AKDENİZ, A. R. (2006). "Genetic konusunda bilgisayar destekli material geliştirilmesi ve 5E modeline gore uygulanması" **The Turkish online Journal of Educational Technology**, 5, 1.

SARIKAYA, R., SELVİ, M. ve BORA, N. D. (2004). "Mitoz ve mayoz bölünme konularının önemi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 12, 1, 85-88.

SMITH, M. V. (1991). "Teaching Cell Division: Student difficulties and teaching recommendations", **Journal of College Science Teaching**, 21, 28-33.

THE UNDERSTANDING LEVEL AND COMPREHENSION MISTAKES OF STUDENTS ABOUT CELL BIOLOGY

Meltem MARAŞ*

Yıldız AKMAN**

Abstract

This study presents conceptual problems of high school students with respect to the cell, its process, structure and relation to the functuals of multicellular organisms. A pretest assesment was administered to students at the beginning of cell lesson in order to find out their prior knowledge, misconceptions and learning difficulties on the topic of cell biology. The different cell components can be regarded as the elementary units of a cell. The strateggy used by the teacher involves focussing the students attention by showing an elarged image of the relevant parts of the cell. Prior to the posttest assessment, students were gave lecture with power point presentation through computer. Laboratory work followed the lectures. Results imply that these conceptual problems are mainly due to students' lack of differantiation among fonctions of cell components.

Key Words: Biology education, misconceptions, cell, cell components

* Assistant Professor Dr. Meltem Maraş; Karaelmas University, Ereğli Faculty of Education, Department of Secondry Education Science and Maths, Discipline of Biology Teaching , Kdz. Ereğli/ Zonguldak

** Master Teacher Yıldız Akman; Adana Boys' High School Biology Teacher Seyhan/Adana

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BİYOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI

Gülay EKİCİ*

Özet

Bu çalışmanın amacı; lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencinin cinsiyeti, sınıfı ve genel akademik başarı düzeyleri ile ilişkilerini incelemektir. Araştırmaya Ankara merkez ilçesinde 2 liseden toplam 465 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmen iletişim davranışları ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlemesinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarının tümüne ilişkin algılarının olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler biyoloji öğretmenlerinin en fazla anlayışlı ve arkadaşça davrandıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan kız ve erkek öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarını algılarında bir farklılığa rastlanmazken, sınıf ve genel akademik başarı değişkenlerinde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İletişim davranışları, öğretmen davranışları, biyoloji öğretmenleri, öğrenci algıları

Giriş

Sınıf; ders programı amaçları doğrultusunda öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi sonucunda öğrenmelerin gerçekleştiği en önemli sistemlerden biridir. Bu sistem içerisinde öğrencinin davranışlarına yön veren en önemli iletişim süreci öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretmen-öğrenci iletişim süreci araştırmacıların oldukça dikkatini çekmektedir. Çünkü sınıf ortamında sürdürülen tüm etkinliklerin temel amacı öğrencinin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Öğretmen sınıf içinde gösterdiği davranışlarla öğrencide olumlu etkiler yapabileceği gibi olumsuz etkiler de yapabilmektedir. Ancak öğretmenin öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakması olumlu öğretmen-öğrenci iletişim süreciyle sağlanabilir. İletişim çift yönlü olduğunda bu süreç başarıyla amaçlar yönünde gelişebilmektedir. Çoğu zaman sınıf içi iletişim süreci öğretmenlerin kişisel niteliklerinin etkisi altında biçimlenmektedir. Bu kapsamda literatürde, öğretmenlerin sınıf içi iletişim sürecinde ortaya koydukları davranış biçimleri, öğretmen tipleri, öğretmen profilleri, sınıf yönetim tipleri, liderlik tipleri, öğretmen-öğrenci iletişim boyutları, sınıf yönetimi profili vb kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Glaser,

* Yard. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

1969; Glaser, 1977; Good & Brophy, 1986; Moore, 1989; Fox, 1993; Ekici, 2004; Telli, den Brok & Çakıroğlu, 2006). Bu araştırmada ise öğretmenlerin iletişim davranışları kavramı kullanılmaktadır.

Hollanda, ABD, Avustralya vb pek çok ülkede son yıllarda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin iletişim davranışları üzerine bir yoğunlaşmanın olduğu görülmektedir. Çünkü özellikle yardımcı olmak, arkadaşça davranmak, anlayışlı olmak vb davranışlar gösteren öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin yüksek seviyede düşünme becerileri gösterdikleri, derse karşı pozitif tutum içinde oldukları ve disiplin problemlerinin en alt düzeylerde olduğu ifade edilmektedir (Rosenholts, Bassler & Hoover-Dempsey, 1986; Wubbels & Levy,1993a; Fisher & Rickards, 1997; Garvin, 1999). Dolayısıyla bu noktada eğitim-öğretim faaliyetinin temelinin öğretmenin olumlu iletişim davranışları olduğu fikri üzerine bir yoğunlaşma olduğu ve bu yönde çalışmaların yapıldığı söylenebilir. Çünkü öğretmenin davranışlarıyla öğrencinin öğrenmesi şekillenmektedir. Öğretmenin, öğrencinin bireysel farklılığını dikkate alan olumlu davranışı, öğrencinin başarısını, tutumunu ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Good & Brophy, 1974; Walberg, 1984; Rosenholts, Bassler & Hoover-Dempsey, 1986; Fisher & Rickards, 1997;).

Diğer taraftan, öğrencileri çok sıkı kontrol eden, baskıcı ve anlayışsız bir sınıf ortamı sağlayan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılarının düşmesinde etkili oldukları belirtilmektedir (Ryan, Connell & Deci, 1985; Zimmerman, 1999). Çünkü böyle bir sınıfta öğretmen öğrencilerle bir paylaşımda bulunmamakta, tam tersine sadece baskıyla kendi kurallarını yaptırmaya çalışmaktadır. Oysaki öğretmenin olumlu davranışlar gösterdiği sınıflarda hem öğrencilerin kendilerini mutlu hissettikleri hem de kendilerinden beklenilen seviyede bilişsel ve psikomotor davranışlar gösterebildikleri dikkat çekmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmalarda sınıf ortamına ait öğrenci algılarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarının tahmininde kullanılabilecek en önemli değişkenler olduğu ifade edilmektedir (Fraser, 1994). Böylece bu tahminlerden yola çıkarak nitelikli eğitim-öğretim uygulamalarına yönelik olarak başta öğretmenlere olmak üzere pek çok öneriler geliştirebilme fırsatı oluşmaktadır.

Yukarıda belirtilen noktalardan da anlaşıldığı gibi, öğretmen-öğrenci etkileşimi ders programında belirlenmiş olan amaçların gerçekleşmesinde oldukça önemlidir. Çünkü bu etkileşim doğrudan öğrencinin öğrenmesini, diğer bir ifadeyle başarısını etkilemektedir. Dolayısıyla yapılan araştırmalar üniversiteye giriş sınavında sorulan sorular arasında %7 gibi önemli bir paya sahip olan biyoloji dersinde öğrenci başarısının oldukça düşük olduğunu göstermektedir (Atav & Morgil, 1999). Bu durum fen koluna geçen öğrencilerin biyoloji dersinde yeterli başarı düzeyine ulaşamadıklarını göstermektedir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, öğrenci başarısını etkileyen pek çok faktör olmakla birlikte, özellikle öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası iletişim davranışlarına yönelik algılarının ve bu algılarını etkileyen faktörlerle ilişkisinin önemli olduğu açıklanmaktadır. Bu kapsamda yapılan yurtdışı araştırmalarda; öğrencilerin, öğretmenlerinin kişilerarası iletişim davranışlarına yönelik algılarının, öğrencinin ve öğretmenin cinsiyeti, yaşı, öğretmenin tecrübesi, sınıftaki öğren-

ci sayısı, öğrencilerin başarı düzeyleri, fen- matematik gibi ders alanı (Levy, den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003; den Brok, Fisher & Scott, 2005), öğretmen iletişim davranışları ile sınıf seviyesi ilişkisi (Wubbels, Brekelmans & Hooymayers, 1991), öğretmen iletişim davranışları ile öğrenci başarısı ilişkisi (Fisher, Henderson & Fraser, 1995) gibi pek çok faktörden etkilendiği vurgulanmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğretmenlerinin kişilerarası iletişim davranışlarına yönelik algılarını etkileyen faktörlerin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin demografik özellikleri konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak bu araştırma öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin kişilerarası iletişim davranışlarına yönelik algılarının sadece öğrencilerin demografik özelliklerine göre değişip-değişmediğinin incelenmesiyle sınırlı tutulmuştur.

Bu araştırma, lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencinin cinsiyeti, sınıfı ve genel akademik başarı düzeyleri ile ilişkilerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonunda biyoloji öğretimi öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından değerlendirilerek öneriler sunulacağından alana önemli katkılar sağlayacağı beklenilmektedir. Diğer taraftan Türkiye'de öğrenciler tarafından öğretmen davranışlarının algılanması konusunda yapılan çalışmalar yeterli düzeyde olmamakla birlikte (Taşkafa, 1989; Açıkgöz, 1990; Rakıcı, 2004; Şimşeker, 2005; Telli, den Brok & Çakıroğlu, 2005), bu çalışmalar arasında özellikle spesifik fen alanlarından biri olan biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışları konusunda yapılmış çalışma sayısı da yeterli değildir (Pekel, Demir & Yıldız, 2006). Bu nedenle bu araştırma sonuçları biyoloji öğretiminin daha nitelikli seviyelere çıkartılabilmesi yönünde öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları konusuna dikkat çekmesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı; lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencinin cinsiyeti, sınıfı ve genel akademik başarı düzeyleri ile ilişkilerini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları sınıf düzeylerine göre önemli farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları genel akademik başarı düzeylerine göre önemli farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (servey) modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi- açıklanmaya amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Kaptan, 1993; Karasar, 1998; Ekiz, 2003). Bu araştırmada da lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları ve bu algıların cinsiyet, sınıf ve genel akademik başarı düzeyi ile ilişkileri betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın merkez ilçelerinden Çankaya'da bulunan Dikmen Lisesi ve Sokullu Mehmet Paşa Lisesinde kayıtlı olan 465 öğrenci oluşturmuştur. Diğer taraftan veri toplama aracı belirtilen liselerde görev yapan toplam 7 biyoloji öğretmeninin biyoloji dersi verdiği toplam 18 sınıfta uygulanmıştır.

Toplam 465 öğrencinin 205 'i (%44.1) erkek ve 260'ı (% 55.9) kız öğrencidir. Bu öğrencilerin 208'i (%44.7) 9.sınıf, 115'i (%24.7) 10.sınıf ve 142'i (%30.5) 11.sınıf öğrencisidir *(Araştırmanın yapıldığı dönemde sistemde henüz 12.sınıf öğrencisi olmadığından araştırmada 12.sınıf öğrenci grubuna yer verilememiştir).* Diğer taraftan öğrencilerin genel akademik başarıları açısından bakıldığında şöyle bir dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Başarısı 0–24 arasında bulunan hiçbir öğrencinin olmadığı belirlenirken, 25–44 arasında 26 (%5.6), 45–54 arasında 142 (%30.5), 55–69 arasında 171 (%36.8), 70–84 arasında 84 (%18.1) ve 85–100 arasında 42 (%9.0) öğrencinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen-öğrenci iletişiminde sistematik gözlemlerin yapılması ve örnek olaylarla çalışılması tercih edilmekle birlikte, son yıllarda çok geniş çalışma gruplarına ulaşabilme imkânları olduğundan algısal ölçümlerin yapılması oldukça fazla tercih edilmektedir (She & Fisher, 2000). Bu nedenle bu çalışmada da verilerin toplamasında algısal ölçüm yapmaya yönelik olarak She & Fisher (2000) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenin İletişim Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek Tüzün (2006) tarafından Türkçeye uyarlanarak ilköğretim okullarında uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar sorgulamak, teşvik etmek ve övmek, sözel olmayan destekler vermek, anlayışlı ve arkadaşça davranmak ve kontrol etmektir. Ölçek 5'li Likert tipinde her boyutta 8'er madde olmak üzere toplam 40 madde içermektedir. Bu maddeler cevaplayanlara hemen hemen her zaman, sık sık, bazen, nadiren ve hemen hemen hiç olmak üzere 5 seçenek sunmaktadır.

Ölçek farklı ülkelerde de kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı her bir boyutta Tayvan'da ve Avustralya'da 0.86 ile 0.93 arasında değişmekteyken (She & Fisher, 2000), Türkiye'de Tüzün (2006) tarafından yapılan çalışmada 0.70 ile 0.86 arasında değiştiği vurgulanmaktadır. Bu araştırma kapsamında da ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.87 ile 0.90 arasında değiştiği ve ölçeğin genelinde de 0.91 olduğu belirlenmiştir.

Ölçek She ve Fisher (2000) tarafından 7. ve 9. sınıflarda kullanılırken, Tüzün (2006), Türkiye'de 4. ve 6. sınıflarda kullanmıştır. Bu çalışmada ise 9. 10. ve 11. sınıflarda kullanılarak ölçeğin farklı bir örneklem grubunda ve özellikle spesifik fen alanlarından biri olan biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesinde kullanılması alana önemli bir katkı sağlayacaktır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS–15 paket programıyla; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi ve LSD testi kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

1. Lise Öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenlerinin İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları

Tablo 1. Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları

Ölçeğin Boyutları	Min.-Mak.	X	ss
Sorgulamak boyutu	8–32	29.37	9.71
Teşvik etmek ve övmek boyutu	8_40	27.92	10.63
Sözel olmayan destekler vermek boyutu	7_40	28.64	10.55
Anlayışlı ve arkadaşça davranmak boyutu	9–36	30.67	9.84
Kontrol etmek boyutu	8–40	30.41	9.56
ÖLÇEĞİN GENELİ	40–200	146.84	41.54

Tablo 1'de görüldüğü gibi lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında iyi düzeydedir. Çünkü ölçeğin genelinde iletişim davranışlarına ilişkin algı puanları hemen hemen her zaman ve sık sık seçenekleri (X=146.84) arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değer öğrencilerin genel olarak biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarını olumlu algıladıkları ve memnun olduklarını ifade etmektedir. Diğer taraftan ölçeğin boyutları açısından bakıldığında; öğrenciler biyoloji öğretmenlerini en fazla anlayışlı ve arkadaşça davrandıklarını (X= 30.67) algıladıklarını belirtirlerken, bunu kontrol etmek (X= 30.41), sorgulamak (X= 29.37), sözel olmayan destekler verme (X= 28.64) ve teşvik etme ve övme davranışlarının (X= 27.92) izlediğini belirmişlerdir. Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi biyoloji öğretmenlerinin öncelikle öğrencilerine anlayışlı ve arkadaşça bir öğrenme ortamı sundukları ifade edilebilir. Buna bağlı olarak ikinci ve üçüncü sırada kontrol etmek ve sorgulamak davranışlarının gösterilmesi, öğretmenlerin anlayışlı ve arkadaşça davranarak öğrencilerin görev ve sorumluluklarını sorguladıkları ve kontrol ettikleri anlaşılabilir. Kısacası biyoloji öğretmenlerinin tatlı sert bir iletişim davranışları bütünlüğü sergiledikleri söylenebilir.

2. Lise Öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenlerinin İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler

Tablo 2. Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre dağılımı

Ölçeğin Boyutları	Cinsiyet	n	X	ss	t-değeri	Önem
Sorgulamak	Kız	260	30.29	9.08		
	Erkek	205	30.66	10.93	.40	.68
Teşvik etmek ve övmek	Kız	260	27.12	10.29		
	Erkek	205	27.88	11.86	1.19	.23
Sözel olmayan destekler vermek	Kız	260	29.06	10.00		
	Erkek	205	30.40	10.90	1.62	.10
Anlayışlı ve arkadaşça davranmak	Kız	260	30.59	9.48		
	Erkek	205	30.74	11.07	.15	.87
Kontrol etmek	Kız	260	31.25	11.97		
	Erkek	205	31.97	12.84	.62	.53
ÖLÇEĞİN GENELİ	Kız	260	149.92	43.76		
	Erkek	205	153.44	49.31	.95	.34

Tablo 2'de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin genelindeki ve her bir alt boyuttaki iletişim davranışlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra aritmetik ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin iletişim davranışları ölçeğinin tüm boyutlarında ve ölçeğin genelinde erkek öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algı ortalamasının (X= 153.44), kız öğrencilere göre (X= 149.92) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonucunda biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışları ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı ortaya çıkmıştır.

3. Lise Öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenlerinin İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları İle Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Tablo 3. Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının sınıfa göre dağılımı

Sınıf	Sorgulamak		Teşvik etmek ve övmek		Sözel olmayan destekler vermek		Anlayışlı ve arkadaşça davranmak		Kontrol etmek		ÖLÇEĞİN GENELİ	
	X	ss	X	ss	X	ss	X	ss	X	ss	X	ss
9 (n=208)	29.66	10.09	28.99	10.76	30.23	9.99	30.60	10.50	30.32	14.42	153.58	49.33
10 (n=115)	33.43	11.11	29.62	12.75	30.90	12.47	32.87	10.88	33.68	8.25	156.13	45.66
11 (n=142)	29.20	8.09	26.64	9.64	28.14	9.03	28.95	8.82	29.28	11.33	143.27	38.50
Toplam	30.45	9.93	28.43	11.01	29.76	10.42	33.66	10.20	31.56	12.34	150.88	45.56

Tablo 3'te lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için 9. ,10. ve 11. sınıfta kayıtlı öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, ölçeğin hem tüm boyutlarında hem de genelinde 10. sınıfta kayıtlı öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları en yüksek düzeyde çıkarken, bunu 9.sınıflar ve 11. sınıfların izlediği belirlenmiştir. 9. sınıflar öğretmenlerini en fazla anlayışlı ve arkadaşça (X=30.60) olarak algılarlarken, 10. ve 11. sınıflar kontrol edici (X=33.68, X=29.28) olarak algılamaktadırlar. Ölçeğin genelinde ise tüm sınıflardaki öğrenciler biyoloji öğretmenlerini anlayışlı ve arkadaşça olarak (X= 33.66) algıladıklarını belirtmişlerdir.

Diğer taraftan Tablo 4'te görüldüğü gibi aritmetik ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre, biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışları ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları arasındaki farkların önemli olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre; biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışları; sorgulamak boyutunda 9. sınıflarla 10. sınıflar arasında ve 10. sınıflarla 11. sınıflar arasında farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Teşvik etme ve övmek boyutunda 9. sınıflarla 11. sınıflar arasında ve 10. sınıflarla 11. sınıflar arasında farkın önemli olduğu belirlenirken, sözel olmayan destekler vermek boyutunda 10. sınıflarla 11. sınıflar arasında, anlayışlı ve arkadaşça davranmak boyutunda 10. sınıflarla 11. sınıflar arasında, kontrol etmek boyutunda 9. sınıflarla 11. sınıflar arasında ve 9. sınıflarla 11. sınıflar arasında farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ise 9. sınıflarla 11. sınıflar arasında ve 10. sınıflarla 11. sınıflar arasında farkın önemli olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin sınıfları öğretmenlerinin davranışlarını algılamalarında bir farklılık yaratmaktadır. Dolayısıyla biyoloji öğretmenlerinin davranışlarında öğrencilerin sınıflarını dikkate almaları ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek uygun iletişim davranışları göstermeleri gerekmektedir.

Tablo 4. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarına ait varyans analizi sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark-LSD**
Sorgulamak	Gruplararası	1371.98	2	685.99	7.13	0.00*	(1–2)
	Gruplariçi	44435.44	462	96.18			(2–3)
	Toplam	45807.43	464				
Teşvik etmek ve övmek	Gruplararası	685.51	2	342.75	2.84	0.05*	(1–3)
	Gruplariçi	55638.60	462	120.43			(2–3)
	Toplam	56324.11	464				
Sözel olmayan destekler vermek	Gruplararası	566.68	2	283.34	2.62	0.04*	(2–3)
	Gruplariçi	49903.29	462	108.01			
	Toplam	50469.97	464				

Anlayışlı ve arkadaşça davranmak	Gruplararası Gruplariçi Toplam	978.06 47333.92 48311.99	2 462 464	489.03 102.45	4.77	0.00*	(2–3)
Kontrol etmek	Gruplararası Gruplariçi Toplam	1748.29 68953.68 70701.97	2 462 464	874.14 149.25	5.85	0.00*	(1–2) (1–3)
ÖLÇEĞİN GENELİ	Gruplararası Gruplariçi Toplam	12486.56 950752.39 963238.96	2 462 464	6243.28 2057.90	3.03	0.04*	(1–3) (2–3)

*p<0.05

**1=9.sınıf, 2=10. sınıf ve 3=11.sınıf

4. Lise Öğrencilerinin Biyoloji Öğretmenlerinin İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları İle Genel Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Tablo 5. Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının genel akademik başarı düzeylerine göre dağılımı

Sınıf	Sorgulamak		Teşvik etmek ve övmek		Sözel olmayan destekler vermek		Anlayışlı ve arkadaşça davranmak		Kontrol etmek		ÖLÇEĞİN GENELİ	
	X	ss	X	ss	X	ss	X	ss	X	ss	X	ss
1.25–44 (n=26)	36.30	7.89	38.00	7.95	33.88	7.53	35.57	7.50	33.80	7.65	160.57	37.55
2.45–54 (n=142)	27.52	7.76	24.88	7.99	26.92	7.85	27.47	8.79	31.35	13.68	138.16	37.22
3.55–69 (n=171)	31.07	7.67	27.84	8.53	29.83	8.82	30.87	8.00	31.49	11.56	151.11	33.41
4.70–84 (n=84)	29.78	7.63	30.11	10.23	30.71	7.70	31.30	7.25	29.85	7.43	151.78	31.43
5.85–100 (n=42)	31.90	10.25	30.42	11.36	30.90	10.63	32.50	9.39	30.33	6.24	156.07	40.12
Toplam	30.45	9.93	28.43	11.01	29.76	10.42	30.66	10.20	31.56	12.34	150.88	45.56

*0–24 genel akademik başarı düzeyinde hiçbir öğrencinin yer almadığı belirlenmiştir.

Tablo 5'te lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının genel akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için 25–44, 45–54, 55–69, 70–84 ve 85–100 genel akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi, ölçeğin hem tüm boyutlarında hem de genelinde genel akademik başarı düzeyi en düşük olan 25–44 aralığında yer alan öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları en yüksek düzeyde çıkmıştır. Genel akademik başarı düzeyleri en düşük olan öğrenciler biyoloji öğretmenlerini tüm iletişim davranışları açısından olumlu olarak algılamaktadırlar.

Diğer bir ifadeyle genel akademik başarı düzeyi düşük olmasına karşılık bu öğrenci grubu biyoloji öğretmenlerini diğer akademik başarı düzeylerine göre daha çok olumlu olarak algılamaktadırlar. Bu kapsamda genel akademik başarı düzeyi 25–44 olan öğrenciler biyoloji öğretmenlerini en fazla teşvik edici ve övücü (X=38.00) olarak algılarlarken, genel akademik başarı düzeyi 45–54 olan öğrenciler kontrol edici (X=31.35), genel akademik başarı düzeyi 55–69 olan öğrenciler (X=31.49) kontrol edici, genel akademik başarı düzeyi 70–84 olan öğrenciler (X=31.30) anlayışlı ve arkadaşça ve genel akademik başarı düzeyi 85–100 olan öğrenciler (X=32.50) anlayışlı ve arkadaşça olarak algılamaktadırlar. Ölçeğin genelinde ise öğrenciler genel akademik başarı düzeylerine göre biyoloji öğretmenlerini (X=30.66) anlayışlı ve arkadaşça olarak algılamaktadırlar.

Diğer taraftan Tablo 6'da görüldüğü gibi aritmetik ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin genel akademik başarı düzeylerine göre, biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışları hem ölçeğinin genelinde ve hem de alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları arasındaki farkların önemli olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu farklılığın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışları;

Sorgulamak boyutunda, genel akademik başarı düzeyi 25–44 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 45–54, 55–69, 70–84 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasındaki fark önemli olduğu gibi, genel akademik başarı düzeyi 45–54 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 55–69 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasındaki farkta önemli bulunmuştur.

Teşvik etme ve övmek boyutunda, genel akademik başarı düzeyi 25–44 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 45–54, 55–69, 70–84 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasındaki fark önemli olduğu gibi, genel akademik başarı düzeyi 45–54 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 55–69, 70–84 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasındaki farkta önemli bulunmuştur.

Sözel olmayan destekler vermek boyutunda, genel akademik başarı düzeyi 25–44 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 45–54, 55–69, 70–84 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasındaki fark önemli olduğu gibi, genel akademik başarı düzeyi 45–54 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 55–69, 70–84 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasındaki farkta önemli bulunmuştur.

Anlayışlı ve arkadaşça davranmak boyutunda, genel akademik başarı düzeyi 25–44 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 45–54, 55–69, 70–84 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasında farkın önemli olduğu belirlenmiştir.

Kontrol etmek boyutunda, genel akademik başarı düzeyi 25–44 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 45–54, 55–69, 70–84 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasında farkın önemli olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin genelinde ise, genel akademik başarı düzeyi 25–44 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 45–54, 55–69, 70–84 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasındaki fark önemli olduğu gibi, genel akademik başarı düzeyi 45–54 olan öğrencilerin algılarıyla genel akademik başarı düzeyi 55–69 ve 85–100 olan öğrencilerin algıları arasındaki farkta önemli bulunmuştur.

Bu sonuçlardan da anlaşıldığı gibi öğretmen-öğrenci iletişim davranışları öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğundan, öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarını algılamaları onların başarıları düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 6. Lise öğrencilerinin genel akademik başarı düzeylerine göre biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarına ait varyans analizi sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark-LSD**
Sorgulamak	Gruplararası Gruplariçi Toplam	5065.53 40741.89 45807.43	4 460 464	1266.38 88.56	14.29	0.00*	(1–2), (1–3) (1–4), (1–5) (2–3), (2–5)
Teşvik etmek ve övmek	Gruplararası Gruplariçi Toplam	7768.08 48556.02 56324.11	4 460 464	1942.02 105.55	18.39	0.00*	(1–2), (1–3) (1–4), (1–5) (2–3), (2–4), (2–5)
Sözel olmayan destekler vermek	Gruplararası Gruplariçi Toplam	3935.18 46534.79 50469.97	4 460 464	983.79 101.16	9.72	0.00*	(1–2), (1–3) (1–4), (1–5) (2–3), (2–4), (2–5)
Anlayışlı ve arkadaşça davranmak	Gruplararası Gruplariçi Toplam	4721.33 43590.65 48311.99	4 460 464	1180.33 94.76	12.45	0.00*	(1–2), (1–3) (1–4), (1–5)
Kontrol etmek	Gruplararası Gruplariçi Toplam	2537.19 68164.78 70701.97	4 460 464	634.29 148.18	4.28	0.00*	(1–2), (1–3) (1–4), (1–5)
ÖLÇEĞİN GENELİ	Gruplararası Gruplariçi Toplam	107730.85 855508.11 963238.96	4 460 464	26932.71 1859.80	14.48	0.00*	(1–2), (1–3) (1–4), (1–5) (2–3), (2–5)

*p<0.05
**1=25–44, 2=:45–54, 3=55–69, 4=70–84 ve 5=85–100

Sonuç ve Tartışma

Yoğun olarak son 20 yıldır öğretmen-öğrenci iletişimine dikkat çekilen pek çok çalışma hazırlanmaktadır. Özellikle öğrencinin bu iletişime bakışının öğrencinin amaçların gerçekleşmesiyle ilgili beklentisinin, konuya olan tutumuyla ve bilişsel başarısıyla yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Levy, Creton & Wubbels, 1993; Fraser, 1998; Henderson, Fisher & Fraser, 2000; Brekelmans, Wubbels & den Brok, 2002). Dolayısıyla öğretmen-öğrenci iletişim süreci kapsamında gösterilen davranışlar hem birbirini etkilediğinden hem de birbirinden etkilendiğinden, öğretmen-öğ-

renci arasında olması gereken pozitif ilişkilerin öğrencilerin ilgilerini ve sonuç beklentilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Wubbels & Levy, 1993b). Çünkü sınıf ortamında oluşturan en önemli boyutlardan biri öğretmen-öğrenci iletişim davranışlarıdır. Bu ortamda "***Öğretim=İletişimdir"*** eşitliği göz ardı edilmemesi gereken bir öneme sahiptir. Yani her başarılı öğretimin içerisinde başarılı bir iletişim sürecinin varlığı göz ardı edilmemelidir.

Bu çalışmada; lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencinin cinsiyeti, sınıfı ve genel akademik başarı düzeyleri ile ilişkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına yönelik algılarının She & Fisher (2000) tarafından hazırlanmış olan Öğretmenin İletişim Davranışları Ölçeğiyle belirlenebileceğini göstermiştir. Bu kapsamda araştırmada temel olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algıları, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında olumlu yöndedir. Öğrenciler biyoloji öğretmenlerini en fazla anlayışlı ve arkadaşça olarak algıladıklarını belirtirlerken, bunu kontrol edici, sorgulayıcı, sözel olmayan destekler verici ve teşvik edici ve övücü olarak algılarının izlediği belirlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan anlaşıldığı gibi çalışma grubunda yer alan öğrencilerin derslerini veren biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarından memnun olduklarını göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da, öğrencilerin diğer fen alanı öğretmenlerine göre biyoloji öğretmenlerini daha olumlu iletişim davranışlarına sahip olarak algıladıkları vurgulanmaktadır (Telli, den Brok, & Çakıroğlu, 2006).

Öğrencilerin öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarını etkileyen en önemli faktörlerin başında sınıf düzeyi gelmektedir (Wubbels, Brekelmans & Hooymayers, 1991). Bu araştırma sonunda da öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına yönelik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda; 9. sınıf öğrencileri biyoloji öğretmenlerini en fazla anlayışlı ve arkadaşça ve kontrol edici olarak algılarlarken, 10.sınıf öğrencileri ve 11.sınıf öğrencileri kontrol edici ve sorgulayıcı olarak algılamaktadırlar. Dikkat edileceği gibi her üç sınıf düzeyinde de biyoloji öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik kontrolü elden bırakmadıkları ve dolayısıyla güçlü liderlik özellikleri gösterdikleri öğrenciler tarafından algılanmaktadır. Bu durum ders programları oldukça yoğun olan biyoloji öğretmenlerinin her zaman anlayış ortamında eğitim-öğretim faaliyetlerinde dengeli bir şekilde görevlerini yerine getirmek için gayret gösterdiklerini, programlarını yetiştirmeyi amaçladıkları ve dolayısıyla bu kapsamda kontrol edici bir tutum içinde olduklarını biçiminde yorumlanabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin kontrol edici olarak algılanması öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli eğitim-öğretim faaliyetlerini tercih etmelerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü Türkiye'de yıllardır yapılan araştırmalarda biyoloji öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini-tekniklerini ve araç gereçleri kullanmayı tercih ettikleri yönünde sonuçlar ortaya konulmaktadır (Ekici, 1996; Karabulut, 2000; Ekici, 2001; Kaya, 2001; Kaya & Gürbüz, 2002; Kaya, Pekel & Sezek, 2003).

Diğer taraftan öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına yönelik algıları genel akademik başarıları düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu noktada genel akademik başarı düzeyine göre tüm iletişim davranışları boyutlarında anlamlı farklılıklar vardır. Genel akademik başarı düzeyi en düşük olan (25–44) öğrenciler biyoloji öğretmenlerini teşvik edici ve övücü olarak algılarlarken, orta düzeyde genel akademik başarı düzeyine sahip olan öğrenciler (45–54 ve 55–69) biyoloji öğretmenlerini kontrol edici olarak algılamaktalar ve yüksek düzeyde genel akademik başarı düzeyine sahip olan öğrenciler (70–84 ve 85–100) ise biyoloji öğretmenlerini anlayışlı ve arkadaşça olarak algılamaktadırlar. Telli, den Brok, & Çakıroğlu (2006) yaptıkları araştırmalarında öğretmen profillerinin belirlenmesinde öğrencilerin karne notlarının etkili olduğunu belirtirlerken, Fisher, Henderson & Fraser (1995) yaptıkları araştırmada başarı düzeyi ve tutumu yüksek olan öğrencilerin öğretmenlerini lider, yardımsever, arkadaşça ve davranışlarını anlayan olarak algıladıklarını ifade etmektedirler. Bu araştırma sonuçları da yapılmış olan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla nitelikli ve etkili öğretmen-öğrenci iletişim davranışları hem öğrenci başarı düzeyini olumlu yönde etkilemekteyken, hem de öğrencinin başarı düzeyinden etkilenmektedir. Araştırma sonucu da bu vurguyu destekler niteliktedir. Çünkü akademik başarı düzeyi yüksek olan dolayısıyla sorumluluklarını tam olarak yerine getiren öğrenciler genellikle öğretmenler tarafından sevilen öğrencilerdir ve bu öğrencilerin öğretmenlerini anlayışlı ve arkadaşça olarak algılamaları araştırmanın tutarlı sonuçlarından biridir. Diğer taraftan başarı düzeyi düşük olan öğrencilere karşı öğretmenin öncelikli olarak göstermesi gereken davranışların başında teşvik edici ve övücü davranışlar gelmelidir. Böylece öğretmen başarısızlığının altında farklı nedenler bulunan öğrencileri sınıf ortamında tutabilir ve onlara destek vererek motive edebilir. Orta düzeyde genel akademik başarı düzeyine sahip olan öğrenciler ise biyoloji öğretmenlerini kontrol edici olarak algılarlarken, bu durum biyoloji öğretmenlerinin orta düzeyde genel akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencileri kontrol altında tutarak başarılarının artması yönünde çaba gösterdikleri biçiminde değerlendirilebilir. Çünkü bu grup öğrenci kontrol altında tutulmadığında başarı düzeyi düşük öğrenci konumuna gelebilme ihtimalleri de vardır. Bu durum biyoloji öğretmenlerinin oldukça tecrübeli davranışlar gösterdikleri ve öğrencilerin ise bu davranışları algıladıkları biçiminde değerlendirilebilir.

Araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Türkiye'de Telli, den Brok, & Çakıroğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada da kız ve erkek öğrenciler arasında fen öğretmenlerinin iletişim davranışlarına yönelik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Türkiye'de yapılan bu iki çalışma sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Bu sonuç öğrencilerin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına yönelik algılarında ders alanından kaynaklanan bir durum olabileceği gibi (Levy, den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003; den Brok, Fisher & Scott, 2005), kültürle ilişkili bir durum olarak ta değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu sonuç Türkiye'ye özgü bir sonuç olarak algılanabilir. Çünkü yapılan araştırmalarda kültürün öğretmen iletişim davranışları üzerinde oldukça önemli faktörlerden biri olduğu ifade edilirken, sınıfların kültürleri yansıtan en küçük sosyal birimler

olduğu ve bu ortamlarda toplumun kültürel değerlerinin etkisinin olmayacağının düşünülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Wubbels & Brekelmens, 1998; Richards & Fisher, 1999). Yurtdışı literatür incelendiğinde ise bazı araştırmalarda cinsiyete göre farklılık tespit edilemezken (Rodriguez, 1999; Waldrop, 2006), bazı araştırmalarda kızlar lehine anlamlı farklılık tespit edilerek, kızların öğretmenlerin iletişim davranışlarını daha olumlu ve kabul edilebilir olarak algıladıkları ifade edilmiştir (Wong & Fraser, 1996; Fraser & Chionh, 2000; Khine & Fisher, 2002; Levy, den Brok, Wubbels & Brekelmans, 2003).

Sonuç olarak; araştırma sonuçlarından anlaşıldığı gibi biyoloji dersinin öğrenciler tarafından daha nitelikli öğrenilebilmesi ve başarı düzeyinin yükseltilebilmesi için özellikle biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarında kontrolü elden bırakmamaları gerekmektedir. Çünkü sınıfta iletişim davranışları yoluyla öğretmen öğrencinin öğrenmesini, ilgisini, tutumunu vb biçimlendiren bir görev üstlenmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin biyoloji öğretmenlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencinin cinsiyeti, sınıfı ve genel akademik başarı düzeyleriyle ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla biyoloji eğitimi açısından öğretmen iletişim davranışlarına dikkat çekilmek istenmektedir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda ve öğretmen eğitim sisteminde şu noktaların dikkate alınması önerilebilir:

1) Bu çalışma daha büyük bir örneklem üzerinde farklı değişkenler kullanılarak yapılabilir.
2) Biyoloji dersi yanında diğer branş öğretmenlerinin iletişim davranışlarının incelendiği araştırmalar yapılabilir.
3) Bu çalışma sonuçları hizmet öncesi ve hizmet-içi öğretmen eğitiminde kullanılabilir.
4) Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına, hizmet-içi eğitim sürecinde ise öğretmenlerin öğretmen-öğrenci iletişim becerilerini geliştirmelerine imkan sağlayan eğitim programı içerikleri arttırılabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. (1990).Liselerde sınıf atmosferi üzerine bir araştırma. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu. Bildiriler,** İstanbul: Kuşak Ofset, s.93–111.

Atav, E. & F. İ. Morgil (1999).1974–1997 yıllarında ÖSYM sınavlarında sorulan biyoloji sorularının değerlendirilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 15, 24–29.

Brekelmans, M. Wubbels, T. & Brok, P. den (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship. In S. C. Goh, M. S. Khine (Eds.), **Studies in educational learning environments: an international perspective** (pp.73-99). Singapore: Word Scientific.

den Brok, P. J., Fisher, D. L. & Scott, R. (2005).The importance of teacher international behaviour for students attitudes in Brunei primary science classes. **International Journal of Science Education,** 27: (3), 765–779.

Dindar, H. (1995). **Ortaöğretim kurumlarında biyoloji öğretiminin yapı ve sorunları.** Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Ekici, G. (1996).**Biyoloji öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar.** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Ekici, G. (2001). Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Ekici, G. (2004). İlköğretim I.kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim.** Ocak 2004, Cilt: 29, Sayı: 131, 50–60.

Ekiz, D. (2003). **Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Fisher, D., & Rickards, T. (1997). A way of assessing teacher-student interpersonal relationships in science classes. **Paper presented at the National Science Teachers Association Annual National Convention,** New Orleans, and USA.

Fisher, D., Henderson, D. & Fraser, B. (1995). Interpersonal behaviour in senior high school biology classes. **Research in Science Education**, 25, 125-133.

Fox, M. (1993). **Psychological perspectives in education.** London: Cassell.

Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), **Handbook of research on science teaching and learning.** (pp. 493-541). New York: Macmillan.

Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: assessment, effects and determinants. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.). **International handbook of science education (part one)**. London: Kluwer Academic Publishers, 527-564.

Fraser, B. J. & Chionh, Y. H. (2000). Classroom environment, self-esteem, achievement and attitudes in geography and mathematics in Singapore. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,** New Orleans, LA.

Garvin, J. N. (1999). **Interpersonal teacher behavior and student misbehavior and achievement.** Unpublished doctorate thesis. South Carolina State University. Caroline.

Glasser, W. (1969). **School without failure.** New York: Harper& Row.

Glasser, W. (1977). Ten steps to good discipline. **Today's Education,** 66 (4), 61-63.

Good, T., L. & Brophy, J. E. (1974).**Teacher-student relationships: Causes and consequences**. New York: Holt.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1986). **Educational psychology.** London: Long man Inc.

Henderson, D., Fisher, D.. & Fraser, B. (2000). Interpersonal behavior, learning environments and student outcomes in senior biology classes. **Journal of Research in Science Teaching,** 37, 26-43.

Kaptan, S. (1993). **Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.** Ankara: Tekışı Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (1998). **Bilimsel araştırma yöntemi.** Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaya, E. (2001). Ortaöğretimde biyoloji öğretiminin yapı ve sorunları (Erzurum Örneği). Atatürk Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

Kaya, E ve Gürbüz, H. (2002). Lise ve meslek lisesi öğrencilerinin biyoloji öğretiminin sorunlarına ilişkin görüşleri. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,** 4 (2), 11-21.

Kaya, E., Pekel, F. O. & Sezek, F. (2003). Biyoloji öğretiminde kullanılan öğretim araçlarının kullanılma sıklıklarına ilişkin lise ve meslek lisesi öğrencilerinin görüşleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 2 (14), 99-105.

Karabulut, A. (2000). Erzurum ilinde görev yapan biyoloji öğretmenlerinin biyoloji öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. Atatürk Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

Khine, M. S. & Fisher, D. L. (2002). Analysis interpersonal behaviour in science classrooms: Associations between students' perceptions and teachers' cultural background. **Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching,** New Orleans, LA.

Levy, J., Creton, H.A. & Wubbel, T. (1993). Perceptions of interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.). *Do you know what you look like?* **Interpersonal relationships in education** (pp. 29-45). London: Falmer Press.

Levy, J., den Brok, P. J. Wubbels, Th., Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of the interpersonal aspect of the learning environment. **Learning Environments Research,** 6 (1), 5–36.

Levy, J., den Brok, P. J., Wubbels, Th., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of the interpersonal aspect of the learning environment. **Learning Environments Research,** 6 (1), 5-36.

Moore, K. D. (1989). **Classroom teaching skills: A Primer.** New York: Random House, Inc.

Pekel, F. O., Demir, Y. & Yıldız, M. (2006). Biology teachers' attitudes and communication behavior in Turkey: From the view point of their students. **The Turkish Journal of Educational Technology,** January 2006, Volume 5, Issue 1, Article 3.

Rakıcı, N. (2004). **Eight grade students' perceptions of their science learning environment and teacher interpersonal behavior.** Middle East Technical University (Unpublished master thesis), Ankara.

Richards, T. & Fisher, D. (1999). Teacher-student classroom interactions among science students of different sex and cultural background. **Research in Science Education,** 29 (4), 445-455.

Rodrigues, M. (1999). **The influence of culture on student's perceptions of teachers' communication style.** At George Mason University, (Unpublished Doctorate Thesis), Fairfax, Virginia.

Rosenholts, S. J., Bassler, O., & Hoover-Dempsey, K.(1986). Organizational conditions of teacher learning. **Teacher and Teaching Education,** 2, 91-104.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames &R. Ames (Eds.). **Research on motivation in education.** Vol. 2: The classroom milieu (pp. 13-51). New York: Academic Press.

Şimşeker, M. (2005). **Eight grade students' perceptions of their mathematics teachers' interpersonal behaviors.** Middle East Technical University (Unpublished Master Thesis), Ankara.

She, H-C., & Fisher, D. (2000). The Development of a questionnaire to describe science teacher communication behavior in Taiwan and Australia. **Science Education**, 84:706-726.

Taşkafa, G. (1989). Biz öğretmenler hep öğrencilerimizi değerlendiririz, öğrencilerin biz öğretmenleri nasıl değerlendirdiklerini hiç düşündünüz mü? **Çağdaş Eğitim**, 14, 27-30.

Telli, S., den Brok, P. J. & Çakıroğlu, J. (2005). Perceptions of teacher interpersonal behavior in Turkish secondary schools. **Paper presented at the bi-annual conference of the European Association for Research on Learning and Instruction.** Nicosia, Cyprus, 22-26 August 2005.

Telli, S., den Brok, P. J. & Çakıroğlu, J. (2006). Liselerde fen sınıflarında öğretmen profilleri. Ankara:Gazi Üniversitesi:**VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,** 7-9

Eylül 2006.

Tüzün, Ö. Y. (2006). Validation and use of teacher communication behavior questionnaire in elementary schools. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 31, 234–243.

Walberg, H, J. (1984). Improving the productivity of American schools. **Educational Leadership,** 41, 19-27.

Waldrop, M.H. (2006). **Teacher-student interaction: Analyzing hind's county school district classroom.** Delta State University Cleveland, (Unpublished EDD Thesis), Mississippi.

Wong, A. L. F. & Fraser, B. J. (1996). Environment- attitude associations in the chemistry laboratory classroom. **Research in Science and Technological Education,** 14, 91-1002.

Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hooymayers, H .P. (1991). **Interpersonal teacher behavior in the classrooms. In education environments: antecedents, consequences and evaluations,** eds. Fraser, B. J. and Walberg, H. J. (pp.141–160). Oxford. UK: Pergamon Pres.

Wubbels, T. & Levy, J. (1993b). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teacher**. International Journal of Intercultural Relations,** 15, 1-18.

Wubbels, T. & Levy, J. (Eds). (1993a). **Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education** (London: Falmer Press).

Wubbels, Th. & Brekelmens, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the classroom. In B. J. Frase & K. G. Tobin (Eds.). **International handbook of science education** (pp.565-580). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Zimmerman, B. J. (1999). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation** (pp. 13-39). New York: Academic Press.

HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR BIOLOGY TEACHERS' COMMUNICATION BEHAVIORS

Gülay EKİCİ*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the high school students' perceptions about their biology teachers' communication behaviors and its relationship with students' gender, grade level and general academic success level. The sample consists of 465 students of two high schools in Ankara. The teacher communication Behavior Questionnaire was used to measure students' perceptions about their biology teachers' communication behaviors. Mean, standards deviation, t-test and analysis of variance were employed to analyses the data. Further analysis revealed students' perceptions of biology teachers' communication behaviors are positive. Students indicated that their biology teachers are more considerate and friendly in behaviors. There is no significant difference between students' gender and students' perceptions about their biology teachers' communication behaviors. But there is a significant difference between grade level and general academic success level and students perceptions about their biology teachers' communication behaviors.

Key Words: Communication behavior, teacher behavior, biology teacher, student perceptions

* Assistant Professor Dr.; Gazi University Faculty of Technical Education Department of Educational Sciences

5E VE GELENEKSEL METOTLA İŞLENEN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNİN YAPILANDIRILMIŞ GRİDLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Selda SÜZEN*

Özet

Bu araştırmanın amacı, 5E metoduyla ve geleneksel metotlarla işlenen fen ve teknoloji dersinin yapılandırılmış grid ile değerlendirme sonuçlarını karşılaştırmaktır. Çalışma, 2005–2006 öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol grubu deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi için rastgele iki sınıf seçilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 64 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi, evrenini ise bu öğrencilerle benzer özellikler gösteren Ankara ilindeki diğer dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın hipotezini test etmek için ilişkili ve ilişkisiz örneklemler için t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında, yapısalcı öğrenme modeline dayanan 5E metoduyla eğitim verilen öğrencilerin, akademik başarılarının, geleneksel metotlarla eğitim verilen öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, 5E metodu, yapılandırılmış grid

Giriş

Birçok öğretmen, çocukların bilimi öğrenmelerini, karmaşık bilimsel kavramları ve olayları ezberlemeleri olarak düşünmektedir. Bu düşünce geleneksel sınıflar için doğrudur. Fakat günümüzde, fen öğretimindeki vurgu, çocukların bilimsel kavramları ya da olayları ezberlemelerinden, "bilim yapma" becerilerini sağlamaya doğru değişmektedir (National Research Council, 1996; Aktaran: Yoon & Onchwari, 2006). Bilim yapma, yalnızca olayları, kavramları ve teorileri öğrenmeyi değil, soru sormayı, gözlem yapmayı, iletişim kurmayı, ölçmeyi, tahminde bulunmayı, çıkarsama yapmayı, sınıflama yapmayı, deney yapmayı ve modeller oluşturmayı öğrenmeyi kapsamaktadır (Yoon & Onchwari, 2006).

Yapısalcı yaklaşıma dayanan ve aktif öğrenmeyi teşvik edici yöntemlerden biri olan öğrenme halkası, öğrencilerin, sahip oldukları kavramlarını meydana çıkarmaları için yeni bir metottur. Öğrenme halkası, öğrencileri, konu hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaları, öğrenmeleri ve bu düşüncelerinin önemli olduğunu hissetmeleri için teşvik eder.

* Dr.; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öğrenme halkası, **araştırma**, **keşfetme** ve **uygulama** olmak üzere üç aşamadan oluşur. Birinci aşamanın yani araştırma aşamasının, bir grup nesneyi sıralama, düzenleme gibi basit işlemlerle başlaması nedeniyle görev çok zor görünmez. Bu aşamayı tamamlamak amacı ile, öğrenciler yeni düşünme modellerini geliştirmek ve biçimsel akıl yürütmeye doğru ilerlemek için mücadeleye davet edilirler. Küçük gruplarla çalışan öğrenciler, fikirlerini açıklamak için geniş sınıf tartışmalarından daha isteklidirler. İkinci aşama, yeni kavramların net olarak oluşturulduğu keşfetme aşamasıdır. Bu aşama önce grupla başlayıp, rehberlik eden öğretmen tarafından sınıf tartışmasına dönüştürülebilir. Son aşama olan uygulama aşamasında ise keşfedilmiş fikirleri yeni problemleri çözmek için kullanırlar. Bu aşama, öğrencilerin yeni kavramları sadece sınıfta kullanılan örneklerde değil, ayrıca yeni durumlara uygulayabileceklerini fark ettikleri zaman önemli bir adımdır (Sowell, 1991).

Tracy (1999)'nin uyguladığı, temeli, **benzetme**, **uydurma** ve **düzenleme** aşamalarını içeren Jean Piaget'in gelişimsel modeline dayanan, öğrenme halkası modeli, keşfetme, açıklama ve genişletme aşamalarından oluşur. Keşfetme aşaması, dikkatlerini toplamak ve önceki deneyimleri ile bağlantı kurmak için öğrencilerin sahip oldukları kelime bilgisi ve gözlem yeteneklerini teşhis etmek için öğretmene fırsat sağlar. Açıklama aşaması, öğrencilere, yeni bilgiyi bağdaştırmaları için fırsat tanır. Öğretmen örneklerle açıklamalar yaparken, öğrenciler yeni kavramlar kazanırlar. Öğrenme halkasının son aşaması olan genişletme aşaması boyunca ise, öğrenciler öğrenme sebebiyle yeni kazandıkları bilgiler ile önceden varolan bilgileri arasındaki bağlantıları artırırlar ve pekiştirirler. Yeni kavramlar genişletilmiştir.

Modelin geliştirilmesinde Karplus 'un büyük payı vardır. Karplus ve arkadaşları bu modeli kullanarak ilk defa "Fen Programlarını İyileştirme Çalışması (SCIS)"olarak bilinen bir fen bilgisi müfredatı geliştirdiler ve bu programın sınıflarda uygulanması ile ilgili olarak üç halka önerdiler. Bunlar: **inceleme veya veri toplama**, **kavram tanıtımı** ve **kavram uygulamasıdır**. İlk halkada öğrenciler, öğretmen ya da başkalarını yardımı olmadan araç, gereç ve diğer materyalleri incelerler ve zihinlerinde yeni problemler oluştururlar. İkinci halkada yeni kavram, öğretmen tarafından doğrudan olduğu gibi, film, bilgisayar programı ya da başka materyaller kullanılarak öğrencilere verilir. Üçüncü ve son halkada ise öğrenciler öğrendikleri yeni kavramı farklı durumlara uygularlar. Bu aşama özellikle bilişsel seviyesi ortalamanın altında olan, deneyimlerini yaptıkları ve öğretmenin anlattıkları ile birleştiremeyen öğrencilere yardım eder (Aktaran: Ayas, 1995).

Öğrenme halkasının ilk bilinen destekleyicileri, onu fen programına dahil eden ve adapte eden SCIS (Science Curriculum Improvement Study)'dir. Değişik E versiyonları olmasına rağmen temel prensip, çocukların öğrenme kavramı içindeki fenomen ile ilgili bir deneyim kazanmalarıdır. Öğrenme halkasının versiyonları bir çok ana fen programlarında (FOSS, STC, BSCS) mevcuttur (Pratt, 1995).

Öğrenme halkası, basit deneysel fen programları ve geleneksel fen programı ile karşılaştırıldığında, öğrencinin bilimsel tutumları ve araştırma becerilerinde anlamlı gelişmelerle ve büyük araştırma çalışmalarında en büyük öğrenci başarısı kazançlarıyla önem kazanır (Tracy, 1999).

Yapısalcılık, oldukça geniş bir kavram olarak, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına, eğitimsel modeller geliştirmeleri için kılavuzluk etmiştir. Bu modellerin her biri ayrıntıda küçük farklılıklara sahip olsalar da aslında yapılarında oldukça benzerdirler. Bu çalışma için Bybee tarafından geliştirilen 5E Modeli (Five E's) kullanılmıştır. Modele "5E Modeli", denilmesinin sebebi, modeli oluşturan her bir basamağın "E" (engage, explore, explain, elobaration, evaluation) harfi ile başlamasıdır.

Öğrenme halkası metotlarından 5E modeli, öğretmenlere, çocukların doğuştan olan merak duygularını uygulamalarına, doğal dünyayı öğrenmelerine ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yol göstermeleri için bir fırsat verir (Yoon & Onchwari, 2006).

5E modeli, yapısalcılığı fen öğretimi ile birleştiren eğitsel bir modeldir. Öğrenciler, gerçek dünyayla etkileşimleri sayesinde yeni deneyimleri ile mücadele ederek fen kavramlarını kendi anlayışlarına göre inşa ederler. Öğrenmenin bu aktif süreci, öğrencilere varolan bilgilerini dönüştürmeleri, hipotezler üretmeleri ve kendi çözümlerini düzene sokmaları için olanak tanır. Bu model beş aşamadan oluşmaktadır (Pratt, 1995; Cannon, 2003; Eisenkraft 2003; Çepni, Küçük ve Bacanak, 2004; Köseoğlu, Budak ve Tümay, 2004).

Öğrencinin ilgisini çekme (engage): İlgi çekici aktivitelerle öğrencinin ilgisinin esir alındığı, ön bilgilerinin ortaya çıkarıldığı bu aşama, öğrencilerin, mevcut bilgileri ile yeni düşünceler arasında bağlantı kurmalarına yardım eder. Öğretmenin derse dolaylı ya da doğrudan başlayıp başlamayacağı, çocukların alt yapısına ve kavramların kompleksliğine bağlı olarak değişecektir. Öğretmen bazen ilgi çekmek ve soruları harekete geçirmek için pratik deneyler yapar, sonra kavramı geliştirmelerinde araştırma için çocuklara kılavuzluk eder. Bazen de çocukların alt yapılarında bir eksiklik olduğunu düşünürse, kavramı dikkatlice tanıtmak için rehberlik eden bir tarzda başlar ve çocuklar konuya aşiyan olmaya başladıklarında araştırmacı bir aktiviteye geçer. Bu aşamanın sonuna kadar çocuklar, dersin odağı hakkında ve yapacakları hakkında bir fikre sahip olmalarıdır. Bu aşama, ön bilgileri yoklamayı ve öğrencide coşkunluk yaratmayı kapsar.

Keşfetme (explore): Öğrenciler, keşfetme aşamasında, pratik deneyler sayesinde, dikkati çeken aktiviteyle ilgili olan kavramı, yeteneği ya da davranışı keşfederler. Çocukların kavramların keşfine daldıkları ve en fazla sürenin ayrıldığı kısımdır. Bu aşamada, çocuklar pratik aktiviteler sayesinde fikirler keşfetmek için birbirleri ile çalışırlar. Öğretmen kolaylaştırıcıdır, öğrencileri dinler, gözlemler ve gerektiğinde öğrencilerin araştırmalarını başka yönlere kaydırmak için sorular sorar. Keşfetme aşamasında, yeterli zaman çok önemlidir. Bu aşama, öğrencilere gözlem yapmak, hipotezler geliştirmeleri, deneyleri planlamaları, değişkenleri kontrol altına almaları, verileri kaydetmeleri, bulguları organize etmeleri ve çözümleri, diğerleriyle tartışmaları için fırsat sağlar.

Açıklama (explain): Üçüncü aşama olan açıklama açıklamasında, kavram ya da davranış açıklanır ve terimler tanımlanır. Öğrenciler, önceki keşfetme aktivitelerine dayanan bir açıklama ya da model geliştirerek fikirlerini, yeteneklerini ya da dav-

ranışlarını yapılandırmaya devam ederler. Öğrencilerin bu açıklamaları not edilir. Bu aşamada soruların sırası çok önemlidir. Çünkü somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gitmenin yeridir.

Derinleştirme (elaboration): Derinleştirme aşamasında, öğrenciler, öğrendiklerini yeni durumlara uygularlar ve kavram ya da yeteneklerin anlayışını genişletirler. Öğrenciler, bu aşamada, bilgi ve fikirleri sözlü olarak ve yazarak paylaşırlar, yeni sorular sorarlar.

Değerlendirme (evaluation): Öğrenciler (ve öğretmenler) kendi bilgilerini, yeteneklerini değerlendirirler. Değerlendirme sürecinde, öğrenciler, ne bildiklerini ve neler yapabildiklerini değerlendirirken, davranış ya da kavramın anlayışını genişletmeye ve derinleştirmeye devam ederler (Pratt, 1995). Değerlendirme için dersin bitmesi beklenmemeli, değerlendirme her an yapılmalıdır. Bunu yaparken, öğretmen, dersin ilerleyişi hakkında fikir sahibi olur. Çocukların öğrenmelerini değerlendirme, öğretmeni, dersin planlanmasına ve sunumuna götürmelidir. Bu aşama öğretmenin tarafsızlığının gerektiği aşamadır (Cannon, 2003). Değerlendirme için, bireysel gelişim dosyaları, zihinsel ve fiziksel model ürünleri, öğrenci veri kâğıtları, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır.

5E metoduyla ilgili yapılan çalışmaların sayısı çok fazla olmasa da yapılandırıcı yaklaşım ve öğrenme halkası metodu ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarını şu şekilde özetleyebiliriz.

Özsevgeç (2006)'in 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin, öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına olan etkisinin değerlendirildiği çalışmasında, uygulama sonrasında akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmasına rağmen, tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ray ve BeardSley (2008), fotosenteze ilişkin kavram yanılgılarıyla ilgili yaptıkları bir çalışmalarında, öğrencilerin, 5E modeliyle yapılan aktivitelerin her bir aşamasına hevesle katıldıkları ve fotosentezle ilgili derinlemesine bir anlayış kazandıkları sonuçlarını bulmuşlardır.

Şaşmaz Ören (2005), ilköğretim yedinci sınıf fen bilgisi dersinde yaptığı çalışması sonucunda, öğrenme halkası yaklaşımı ile ders gören öğrencilerin çevre konusu ile ilgili ünitedeki başarılarının, geleneksel yöntemle ders gören öğrencilerin başarısından anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca, öğrenme halkası ile ders gören grubun tutumlarının ve mantıksal düşünme yeteneklerinin de geleneksel yöntemle ders gören gruptan anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Bülbül (2001), "yapısalcı öğrenme modelinin çekirdek kimyası öğretiminde kullanılması" konulu araştırmasında, yapısalcı öğrenme modelinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin akademik başarılarının, düz anlatımla ders işlenen sınıftaki öğrencilerin başarısından daha yüksek olduğunu, yapısalcı öğrenme modelinin öğrencilerin yorum yapma yeteneklerini, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri arttırdığını bulmuştur.

Capio (1994), yapısalcı öğretim modelini kullandığı çalışmasında, bir halk üniversitesinde anatomi ve psikoloji bölümlerini, ikinci dönem için geleneksel konferans

laboratuar metoduyla karşılaştırmıştır. İki grup öğrenci akademik yetenek ve önkoşullar için izlenmiştir. Sonuçlar, yapısalcı metotla öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduklarını yönündedir.

Hand ve Treagust (1991), asit-baz konusunda yaptıkları çalışmalarında, yapısalcı model ve yapısalcı olmayan (geleneksel metotla) modeli karşılaştırmışlardır. İki farklı sınıfta, iki farklı öğretmen yaptığı uygulama sonucunda yapısalcı model uygulanan sınıfın diğer sınıftan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tümay (2001), üniversite öğrencilerinin kavramsal değişimi, başarısı, tutumu ve algılamaları üzerine yapısalcı öğretim yönteminin etkilerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışması sonucunda, yapısalcı metodun öğrenci başarısına ve kavramsal değişimine anlamlı bir etkisinin olduğunu, fakat öğrencinin tutumuna geleneksel metotla aynı oranda etki ettiğini bulmuştur.

Tynjala (1999), geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerde tanımlama becerisi daha fazla gelişirken, yapısalcılar öğrenme modelinin uygulandığı öğrencilerde genelleştirme, sınıflandırma, karşılaştırma ve değerlendirme becerilerinin daha fazla geliştiğini saptamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yapılan bazı çalışmalar sonucunda, yapısalcı sınıftaki öğrencilerin muhakeme gerektiren sorularda daha başarılı olmakla kalmayıp, daha derin bir şekilde öğrendikleri, kavramsal öğrenme düzeylerinde olumlu yönde gelişmeler meydana geldiği sonuçları bulunmuştur (Chrisanson ve Fisher,1999; Turgut, 2001).

Yöntem

Çalışmada, ön test-son test kontrol grubu deseni kullanılmıştır. Howitt'e göre, aynı öğrencilerin bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülmesi nedeniyle ön test-son test kontrol gruplu desen ilişkili desendir. Ayrıca, farklı grupların ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de ilişkisizdir. Bu yüzden ön test-son test kontrol gruplu desen karışık bir desendir (Aktaran: Büyüköztürk, 2001). Çalışmada yer alan öğrenciler, rastgele deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrıldı. Deney grubuna araştırmacı tarafından, aynı konu 5E metoduyla eğitim verilirken, kontrol grubuna, sınıf öğretmenleri tarafından geleneksel metotlarla eğitim verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin sonunda değil süreç boyunca yapılmalıdır. Bu nedenle, üç hafta süren çalışmada, 5E metodu ile öğrenim gören öğrencilere süreç boyunca alternatif değerlendirme tekniklerinden yapılandırılmış grid kullanılmıştır. Deney grubuna, dikkati çekme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme evrelerini içeren, 5E metoduna göre hazırlanmış aktiviteler kullanılmıştır. Örnek ders planı EK-1'de verilmiştir. Kontrol grubuna, geleneksel metotlar uygulanmıştır. Geleneksel metot olarak, yoğunluk düz anlatım metodunda olmakla birlikte, soru-cevap yöntemi de kullanılmıştır.

Çalışma boyunca (3 hafta), iki farklı öğretim yaklaşımının (5E metodu ve geleneksel yaklaşım) öğrencilerin fen ve teknoloji dersi "Kuvvet ve Hareket" konusundaki akademik başarıları üzerine etkisini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından

hazırlanan yapılandırılmış grid, çalışmada yer alan tüm öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5E metoduyla ve geleneksel metotlarla işlenen fen ve teknoloji dersinin yapılandırılmış grid ile değerlendirilmiş akademik başarı sonuçlarını karşılaştırmaktır.

Problem cümlesi

Fen ve teknoloji dersinde, öğrencilerin, yapılandırılmış grid ile değerlendirilmiş akademik başarı düzeylerine 5E metodunun etkisi var mıdır?

Null Hipotezi

5E metodunun kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki, yapılandırılmış grid ile değerlendirilmiş akademik başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan ilköğretim okullarının birinci kademesinde öğrenim gören ve örneklemdeki öğrencilerle benzer özellikler taşıyan Ankara ilindeki dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise MEB Ankara İli Kılıçali Paşa İlköğretim Okulu 4/B ve 4/C sınıflarından 64 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 1). Örneklem, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere rastgele iki gruba ayrıldı.

Tablo 1: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dağılımı

Grup	N
Deney	32
Kontrol	32
Toplam	64

Veri Toplama Aracı

Yapısalcı yaklaşıma dayanan diğer yöntem ve tekniklerde olduğu gibi 5E metodunun uygulandığı bir derste de geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından ziyade alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış grid kullanılmıştır. Yapılandırılmış grid, doğru cevaba odaklanmaktan ziyade, birbiriyle ilişkili veri setine odaklayarak öğrencilerin fikirlerine ulaşmayı sağladığı için alternatif değerlendirme yaklaşımlarından biridir (Durmuş ve Karakırık, 2005). Alternatif değerlendirme tekniklerinden biri olan yapılandırılmış grid için yaşa ve seviyeye bağlı olarak 9 veya 12 kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır (MEB, 2005). Diğer bir kaynağa göre ise, konu ile ilgili olarak ilköğretim ilk kade-

me öğrencileri için 12 kutucuktan oluşan grid, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için 16 kutucuktan oluşan grid ve son olarak üniversite öğrencileri için ise, 20 kutucuktan oluşan grid kullanılabilir (Johnstone ve diğerleri (1983) ve Johnstone (1988), Akt: Aydın, Bahar ve Karakırık, 2004).

Bu çalışma için 12'li grid kullanılmıştır (Şekil-I). Hazırlanan sorunun cevabı, yani, konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar, eşitlikler, formüller veya tanımlar gelişigüzel kutucuklara yerleştirilir. Bir sonraki soru için de aynı işlemler yapılır. İkinci sorunun cevabını teşkil eden kutucuklarda birinci sorunun cevabı da olabilir. Bu şekilde kutucukların tamamı doluncaya kadar soru hazırlanarak cevaplar kutucuklara dağıtılır (Johnstone, Bahar& Hansell, 2000; MEB, 2005). Sonuçta öğrencilerden her sorunun cevabı için uygun kutucukların bulunması ve bu kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizilmesi istenir.

Hem doğru kutucuğu seçme ve hem de bunları mantıksal sıralama için konunun çok iyi bilinmesini gerektiren yapılandırılmış grid tekniğinde, öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu cevaplamaları hemen hemen imkânsızdır (MEB, 2005; Aydın, Bahar ve Karakırık, 2004; Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002). Anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki yanlış kavramları, bilgi ağındaki eksiklik ve aksaklıkları ortaya koyması bu tekniğin en önemli özelliğidir (Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002).

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12

Şekil I:12'li yapılandırılmış grid

Çalışma öncesinde yapılan pilot çalışma sonucunda, güvenirliği düşüren iki madde çıkarılmıştır ve testin güvenirlik katsayısı, .7882 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi için SPSS-15.0 paket programında ilişkisiz örneklemler t-testi ve ilişkili örneklemler t-testi (Büyüköztürk, 2002) yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan bütün öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan 12'li yapılandırılmış grid, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denkliklerini test etmek amacıyla, çalışmanın başında uygulanan yapılandırılmış grid testinden aldıkları öntest puanları ile ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır. Deney grubu (DG) ve Kontrol grubu (KG)nun aldıkları ortalama puanlar ve t-testi sonuçları Tablo-2'da gösterilmiştir.

Tablo 2: Deney-kontrol grubunun ön-test t-testi sonuçları

GRUPLAR	N	S	$\overline{X}$	Sd	t	p
DG	32	5,735	54,242	62	1,293	.201
KG	32	5,061	52,494			

p>.05

Tablo 2'ye göre deney grubunun öntest puanları ($\overline{X}$=54.242, S= 5.735) ile kontrol grubunun öntest puanları ($\overline{X}$=52.494, S= 5.061, t(62)= 1.293, p=.201, r^2=.03) arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak üzere ilişkili örneklemler için t-testi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3:Deney grubunun ön-test ve son test t-testi sonuçları

TESTLER	N	S	$\overline{X}$	Sd	t	p
ÖN-TEST	32	5,735	54,242	31	-6,734	.000
SON-TEST	32	4,937	61,440			

p<.01

Tablo 3'e göre deney grubunun ön-test puanları ($\overline{X}$=54.735, S= 5.735) ile son test puanları ($\overline{X}$=61.440, S= 4.937, t(31)=-6.734, p=.00, r^2=.59) arasında bir anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak üzere ilişkili örneklemler için t-testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4: Kontrol grubunun ön-test ve son test t-testi sonuçları

TESTLER	N	S	$\overline{X}$	Sd	t	p
ÖN-TEST	32	5,061	52,494	31	-3,220	.003
SON-TEST	32	5,979	56,746			

p<.01

Tablo 4'e göre kontrol grubunun ön-test puanları ($\overline{X}$=52.494, S=5.061) ile son test puanları ($\overline{X}$=56.746, S=5.979, t(31)=-3.220, p=.003, r^2=.25) arasında bir anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın null hipotezini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının son test puanları ile ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5:Deney ve kontrol gruplarının son-test t-testi sonuçları

GRUPLAR	N	S	$\overline{X}$	Sd	t	p
DG	32	4,937	61,440	62	3,425	.001
KG	32	5,744	56,746			

p<.01

Tablo 4'e göre deney grubunun son test puanları ($\overline{X}$=61.440, S=4.937) ile kontrol grubunun son test puanları ($\overline{X}$=56.746, S=5.744; t(62)= 3.424, p= .001, r^2=.16) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre araştırmanın null hipotezi reddedilmiştir. Bir başka deyişle 5E metodunun, geleneksel metotlara göre, öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı bir katkısı vardır.

Sonuçlar ve Tartışma

5E metodu ve geleneksel metotla işlenen fen ve teknoloji dersinin yapılandırılmış grid ile değerlendirilmiş akademik başarı sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda, 5E metodunun, öğrencilerin akademik başarıları üzerine anlamlı bir etkisi vardır.

Bu çalışmanın sonuçları, Özsevgeç (2006), Bülbül (2001), Capio (1994), Tümay (2001) ve Hand & Treagust (1991), Şaşmaz Ören (2005)'in çalışmalarının sonuçları ile uyum göstermektedir. Özsevgeç (2006), Bülbül (2001), Capio (1994), Tümay (2001) ve Hand & Treagust (1991), geleneksel öğretim yöntemleri ile yapısalcı yaklaşıma dayalı yöntemleri karşılaştırdıkları çalışmaları sonucunda, yapısalcı yaklaşımın uygulandığı sınıfların daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

2004 Fen ve Teknoloji Dersi Programının vizyonu, bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin, eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünyayla ilgili merak duygularına sürekli sahip olmaları için fen ve teknolojiyle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin kombinasyonu olan, fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir (MEB, 2005). Bu vizyona uygun bireylerin yetişmesi için de kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencide merak uyandırıcı, araştırmaya yöneltici, eğlendirirken öğretici olması gerekir. Birbirine bağlı her bir aşamasıyla, öğrencilerden beklenen bilimsel düşünme, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması için, 5E metodunun uygun bir metot olduğu görülmektedir.

Her yöntem ve teknik gibi, 5E metodunun da dikkat edilmesi gereken yönleri vardır. Diğer öğrenci merkezli yöntem ve teknikler gibi, 5E metodunda, öğretmen her ne kadar rehber rolünde olsa da üzerine düşen sorumluluk çok fazladır. Dersin her aşamasını önceden titiz bir şekilde planlaması gerekir. Aksi takdirde, öğrencilerin, geleneksel sınıflara göre daha özgür ve hareketli olmaları sebebiyle, sınıf yönetiminde istenmeyen problemler olabilir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara ve eğitimcilere şu önerilerde bulunulabilir:

1) Danili ve Reid (2005)'e göre, bir değerlendirme metodunda en iyi performansı gösteren öğrenci başka bir değerlendirme metodunda aynı başarıyı gösteremeyebilmektedir. Bu nedenle bir dersin değerlendirilmesinde yalnızca bir değerlendirme metodunun ya da aracının kullanılması yetersiz olabilir. Bu araştırmada öntest-sontest değerlendirme aracı olarak sadece yapılandırılmış grid kullanılmıştır. Yani her iki grubun akademik başarılarının ölçülmesinde tek bir değerlendirme metodu kullanılmıştır. Tek değerlendirme aracının doğuracağı sıkıntıları bertaraf etmek için benzer çalışmalarda birden fazla değerlendirme aracı kullanılabilir.
2) İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırma, diğer sınıf düzeylerinde de yapılabilir.
3) Bu araştırmada, öğrenme modeli olarak 5E metodu kullanılmıştır. Benzer çalışmalarda, farklı bir öğrenme-öğretme tekniği uygulanarak, değerlendirme, yapılandırılmış gridle yapılabilir.
4) Benzer araştırmalar, fen ve teknolojinin farklı ünitelerinde hatta farklı derslerde de yapılabilir.
5) Benzer araştırmalar, daha büyük bir örneklemle yapılabilir.
6) Bu araştırmada, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri tespit edilmiştir. Benzer araştırmalarda, yaratıcı düşünme düzeyleri, mantıksal düşünme yetenekleri vb. değişkenlere de bakılabilir.

Kaynakça

AYAS, A. P. (1995). *Fen Bilimlerinde Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri Üzerine Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, **11**, 49-155.

AYDIN F., BAHAR, M. ve KARAKIRIK, E. (2004). *Alternatif Bir Ölçme Değerlendirme Tekniği: Yapılandırılmış İletişim Gridi*. **VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 9-11 Eylül 2004**. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

BAHAR, M., ÖZTÜRK, E. Ve ATEŞ, S.(2002). *Yapılandırılmış Grid Metodu İle Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç Ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri Ve Hatalı Kavramlarının Tespiti*. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16-18 Eylül**. ODTÜ, Ankara.

BÜLBÜL, B. (2001). **Yapısalcı(Constructivist) Öğrenme Modelinin Çekirdek Kimyası Öğretiminde Uygulanması**. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya Eğitimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

CANNON, J. R. (2003). *Inquiry&The Learning Science*. Guıdelınes For Publıshıng In The Electronıc Jourrnal Of Science Education(Ejse). University of Nevada, Reno, Reno, NV 89557-0214. http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/guide.html.

CAPIO, M.W. (1994). *Easing İnto Constructivism:Connecting Meaningful Learning with Student Experience*. **Journal of College Science Teaching, 23** (4), 210-212.

CHRISTIANSON, R. G. ve FISHER, K.M. (1999). *Comparason of Student Learning About Diffusion and Osmasis in Constructivist and Traditional Classrooms*. **International Journal of Science Education, 21** (6), 687-698.

ÇEPNİ, S., KÜÇÜK, M. ve BACANAK, A. (2004). *Bütünleştirici Öğrenme Yaklaşımına Uygun Bir Öğretmen Rehber Materyali Geliştirme Çalışması: Hareket Ve Kuvvet*. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Gazi Üniversitesi, Ankara.

DANILI, E. and REID, N. (2005). *Assessment Formats: Do They Make A Difference?* **Chemistry Education Research and Practice, 6(**4), 204-212.

DURMUŞ, S. ve KARAKIRIK, E. (2005). *A Computer Assessment Tool For Structural Communication Grid*. **The Turkish Online Journal Of Educational Technology, 4(**4).

EISENKRAFT, A. (2003). *Expanding the 5E Model*. **The Science Teacher; 70** (6), 56-59; Academic Research Library.

HAND, B. and TREAGUST, D.F. (1991). *Student Achievement and Science Curriculum Development Using a Constructive Framework*. **School Science and Mathematics, 91**(4), 172-176.

JOHNSTONE, A. H., BAHAR, M. & HANSELL, M. H. (2000). *Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers*. **Journal of Biological Education, 34(**2).

KÖSEOĞLU, F., BUDAK, E. ve TÜMAY, H. (2004). *Türkiye'deki fen bilgisi ders kitaplarının etkili ve anlamlı öğrenme aracı olarak yeterliliğinin incelenmes*i. Ankara: **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB. (2005). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 6-7-8. Sınıflar**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

ÖZSEVGEÇ, T. (2006). *Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Öğrenci Rehber Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. **Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3(**2), 36-48.

PRATT, H. (1995). *Things to Consider When Selecting Materials for Implementing Reform in the Science Classroom*. **National Research Council.http://www.enc.org/Professional/learn/research/journal/science/document.shtm?input=ACQ-104308-4308_01).**

RAY, A.M. & BEARDSLEY, P.M. (2008). *Overcoming Student Misconceptions About Photosynthesis: A Model and Inquiry-Based Approach Using Aquatic Plants*. **Science Activities, 45**(1), 13-22.

SOWELL, J. E. (1991). *Learning Cycles in Art History*. **Collage Teaching, 39**(1), 14-20.

ŞAŞMAZ ÖREN, F. (2005). **İlköğretim Yedinci Sınıf Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Mantıksal Düşünme Yetenekleri Üzerine Etkisi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

TRACY, D. M. (1999). *SSMILes*. **School science & Mathematics, 99**(7), 400-409.

TURGUT, H. (2001). **Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ile Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilileri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

TÜMAY, H. (2001). **Üniversite Genel Kimya Laboratuarlarında Öğrencilerin Kavramsal Değişimi, Başarısı, Tutumu ve Algılamaları Üzerine Yapılandırıcı Öğretim Yönteminin Etkileri**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

TYNJALA, P.(1999). *Towards Expert Knowledge?A Comparasion Between A Constructivist and Traditional Learning Environment in The University*. **International Journal of Educational Research, 31**, 357-442.

YOON, J. and ONCHWARI, J.A. (2006). *Teaching Young Children Science: Three Key Points*. **Early Childhood Education Journal, 33**(6), 419-423.

EK-1
5E METODUNA GÖRE HAZIRLANMIŞ ÖRNEK DERS PLANI

SINIF : 4C
DERS : FEN VE TEKNOLOJİ
ÖĞRENME ALANI : FİZİKSEL OLAYLAR
ÜNİTE : KUVVET VE HAREKET
DERS SAATİ : 40′+40′
KAZANIMLAR :

3.1 Bir cisme kuvvet uyguladığında kuvvetin cisim üzerinde bazen şekil değişikliği yapabileceğini deneylerle gösterir (BSB-2, 14, 15, 23).

3.2 Cisimlere kuvvet uyguladığında bazı cisimlerin eski şekline döndüğünü, bazılarının dönmeyip şekil değişikliğine uğradığını deneylerle gösterir (BSB-14, 15, 23).

UYGULAMA

Dikkati Çekme:

Power-pointte hazırlanan birinci sunum öğrencilere izlettirilerek bir önceki konuyla ilgili resimler gösterilip, ön bilgileri harekete geçirilir ve yeni onuyla ilgili birkaç resim gösterilerek öğrencilerin dikkatleri çekilir.

Keşfetme:

Öğrenciler gruplara ayrılır ve aşağıdaki materyaller verilir:
Gazete, plastik oyuncak, top, kumaş, yay, paket lastiği, oyun hamuru, plastik kapak, metal kaşık. Bu materyalleri inceleyip, dağıtılan çizelgelerin birinci kısmında yer alan tahmin kısımlarını grup olarak doldurmaları istenir. Daha sonra bu materyallere elleriyle kuvvet uygulayıp gözlemlerini ellerindeki çizelgelere kaydetmeleri istenir.

Materyal	Uygulanan kuvvetin cismin şekli üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?	Kuvvet uygulandığında cismin şekli değişti mi?	Eğer cismin şeklinde değişiklik olmuşsa, bu değişikliğe ne tür bir etki neden olmuştur?	Uygulanan kuvvetin etkisi kalktığında cisim eski durumuna döndü mü?
Gazete	Değişir	Değişti	Sıkma	Dönmedi
Plastik oyuncak				
Lastik top				
Kumaş				
Yay				
Paket lastiği				
Oyun hamuru				
Kâğıt				
Metal kaşık				

Hangi maddelerin şekilleri değişti?

_____

Bu maddelerin şekil değiştirmesinin nedeni ne olabilir?

_____

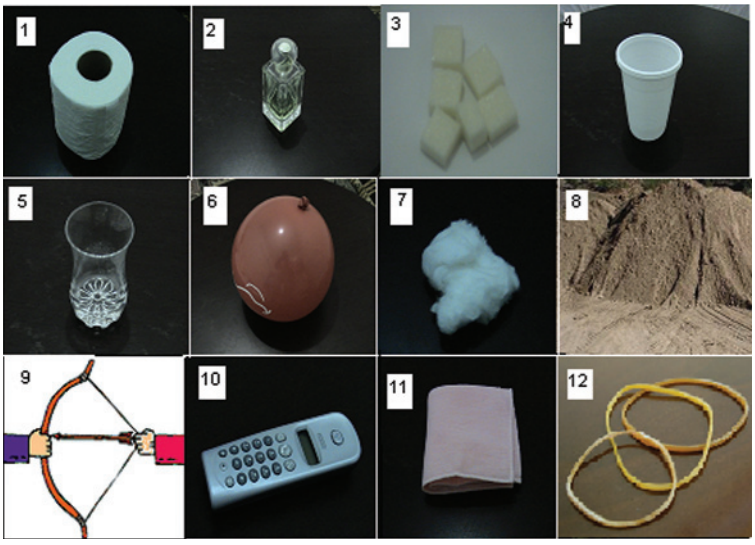
Hangi maddeler şekli değiştikten sonra tekrar başlangıçtaki durumuna döndü? Bunun nedeni ne olabilir?

_____

Açıklama:
Bu evrede bazı maddelerin uygulanan kuvvetle şekillerinin değiştiği bazılarınınsa değişmediği söylenir. Yine şekli değişen maddelerden bazılarının uygulanan kuvvet geri çekildiğinde eski şekillerine döndükleri, bazılarınınsa eski şekillerine dönmedikleri görülür. Eski şekline alan bu maddelere esnek maddeler, eski haline dönmeyen maddelere ise esnek olmayan maddeler denir. Bu açıklamalara göre öğrencilere verilen maddelerden hangilerinin esnek hangilerinin esnek olmayan madde olduklarını bulmaları istenir.

Derinleştirme:
Esnek olan ve esnek olmayan maddelere örnekler vermeleri istenir. Ve yaşamımızda bu maddelerin önemi hakkında konuşmaları istenir Örneğin;
Elektrik tellerinin esnek maddelerden yapılmalarının faydası nedir?
Arabalarının yapı maddesi esnek maddeler olsaydı neler olurdu?
Derimiz esnek olmasaydı ne olurdu?

Değerlendirme: Konu ile ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış grid uygulanır.



1)Yukarıdaki kutucuklardaki cisimlerden hangilerine elinizle kuvvet uygulandığınızda şekilleri değişir? Uygun kutucukların numaralarını yazınız.
……

2)Yukarıdaki kutucuklardaki cisimlerden hangilerine elinizle bir kuvvet uyguladığınızda şekli değişirken, kuvveti çektiğimizde eski haline döner?
……

3)Yukarıdaki kutucuklardaki cisimlerden hangilerine elinizle bir kuvvet uyguladığımızda şekli değişirken, kuvveti çektiğimizde eski haline dönmez?
……

THE ASSESMENT WITH STRUCTURAL COMMUNICATION GRIDS IN SCIENCE AND TECHNOLOGY LESSON IN WHICH 5E METHOD AND TRADITIONAL METHODS WAS USED

Selda SÜZEN*

Abstract

The purpose of this study is to compare the results in science and technology lesson which was evaluated with 5E method , based on constructivist approach, and traditional methods. Thıs study was made in the second semester of 2005-2006 years. In this study, pre-post test control grup design was used. 64 elementary school fourth grade students were the sample of this study and all the students in Ankara which have similar properties with this students are the universe. This study's sample Independent samples t-test and paired (repeated) samples t-test analysis were used for testing the hypothese of the study. The results showed that the students who were learned with 5E method based on constructivist approach, scored significantly higher than the students who were taught with traditional methods wıth respect to academic achievement.

Key Words: Science Education, 5E Method, Structural Communication Grids

* Dr.; Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN YENİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Fatih KARAKUŞ*

Temel KÖSA**

Özet

2006–2007 öğretim yılı boyunca ilköğretim ikinci kademede uygulanan yeni matematik öğretim programıyla birlikte öğretmenlerimiz yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla karşılaşmışlardır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili merkezinden 3 ve Akçaabat ilçesi ve merkeze bağlı köylerden 3 olmak üzere toplam 6 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma nitel bir çalışma olup bir özel durum çalışmasıdır. Veriler gözlem, mülakat ve öğretmen dokümanları incelenerek toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular özellikle yapılan hizmet içi seminerlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıtmada yetersiz ve öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmada eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Bunun yanında yeni ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin yeterli uzman desteği alamadıkları tespit edilmiş ve yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında sahip oldukları bilgileri daha çok kendi çabalarıyla edindikleri belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla eski ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasındaki farkları belirleyebilmeleri ve bu yaklaşımları sınıflarında kullanmaları, yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenlerce benimsenmeye başlandığını göstermektedir. Konularında uzman kişilerce verilecek ve yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sınıf içerisindeki kullanımını somut örneklerle gösterecek hizmet içi kurslar düzenlemek yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ileriki dönemlerde daha etkili ve başarılı olarak uygulanması yönünde yaralı olacaktır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim ikinci kademe matematik öğretim programı, yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmen görüşleri

Giriş

Günümüzde eğitim alanında, öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarında gelişme ve değişmeler yaşanmaktadır (Baki, 2006, 254). Bu gelişme ve değiş-

* Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMA Eğitimi Bölümü
** Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMA Eğitimi Bölümü

melerin nedenlerden birisi geleneksel yaklaşıma göre öğrenme kavramının anlamı ve kapsamının değişmesidir. Geleneksel yaklaşıma göre öğrenme genel olarak tek tek toplanan bilgilerin bir otorite kanalıyla öğrenciye doğrudan aktarılması ve öğrencinin de bu bilgileri pasif bir şekilde alması şeklinde tanımlanmaktadır (Shepard, 2000, 5). Bu yaklaşıma göre yapılan değerlendirmenin temel amacı öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ve ne düzeyde kazandıklarını tespit etmektir. Bu ise genellikle testlerle yapılmaktadır. Öğrenci süreç sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre başarılı ya da başarısız olarak kabul edilmektedir. Bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımı daha çok öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki bilgi ve becerilerini ölçmesine rağmen daha üst düzey bilgi ve becerilerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır (Brualdi, 1998, 1).

Gerçekleşen değişimler doğrultusunda günümüzde en çok savunulan öğrenme yaklaşımlarından birisi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireyin çevresiyle yaptığı aktif etkileşim sonucunda yeni kazandığı bilgileri daha önceden sahip olduğu bilgiler ile karşılaştırarak yorumladığını, anlamlı hale getirdiğini ve bireyin kendi bilgisini kendisinin yapılandırdığını savunur (Çepni, 2005a, 41). Ülkemizde de son yıllarda eğitim alanında yapılan reformlardan açıkça belirtilmese de yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği anlaşılmaktadır (Baki, 2006, 286). Benimsenen bu yeni öğrenme yaklaşımının doğasına uygun, yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilip, uygulanması gerekir. Artık yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki amaç öğrenme sonunda öğrencilerin hangi davranışları kazandığını belirlemekten çok öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları becerilerin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Bu ise öğrencilerin kısıtlı bir zaman diliminde verilen bir testten aldığı sonuca göre değerlendirilmesinden çok öğretim süreci içerisindeki performansının ölçülmesini ön plana çıkarmaktadır.

Eğitim alanındaki gelişme ve değişmelere paralel olarak matematik eğitiminde de köklü değişimler olmaktadır. Amerika'daki Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyinin (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) 1995 yılındaki matematik eğitiminde değerlendirme standartlarını belirleyen raporunda ölçme ve değerlendirme, öğrencinin matematik bilgisi, matematiği kullanma yeteneği ve matematiğe olan yatkınlığı hakkında veriler toplama ve birçok farklı amaç için bu verilerden bir sonuç çıkarma süreci olarak ifade edilmektedir (NCTM,1995, 3). Yeni İlköğretim 6-8. sınıflar matematik dersi öğretimi programında (2006) ise ölçme ve değerlendirme *"öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak"* olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı etrafındaki bu iki tanımın birbiriyle uyumlu oldukları görülmektedir.

Yapılan çalışmalar matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde hem bireysel hem de grup çalışması süresince göstermiş oldukları performansların; günlükler, açık uçlu sorular, görüşmeler, öğrenci ürün dosyaları (portfolio assessment), performans değerlendirmeleri ve proje ödevleri gibi birçok farklı yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanılarak ölçülebileceğini göstermektedir (Baki ve Birgin, 2002, 2; Adams ve Hsu, 1998, 176; Beren-

son ve Carter, 1995, 184; MEB, 2006, 110). Matematik dersindeki konular birbirleri ile ilişkilidir ve önceki konular sonraki konuların öğrenilmesini etkilemektedir. Bu nedenle sınıf içerisinde öğrencilerin durumundan ve öğrenmede yaşadıkları aksaklıklardan haberdar olmak için zaman zaman yazılı ve sözlü olarak yapılan değerlendirmelerin yanında yukarıda belirtilen yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da öğretmenlerce kullanılmalıdır (MEB, 2006, 110). Ayrıca bu tür yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılarak yapılan ölçme ve değerlendirmelerde öğrencilerin daha üst düzey bilgileri, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri belirlenebilmektedir. Örneğin, öğrencilere ürün dosyası tutturmak onların süreç içerisindeki değişimi ve gelişimi incelemeye, güçlü oldukları yönlerini, ilgilerini, başarılarını, ihtiyaçlarını belirlemeye, öğrencilerin öz değerlendirme yapmasına fırsat vermeye ve öğrenci, ailesi ve öğretmen arasında bir iletişim kurulmasına imkân vermektedir. Yapılan çalışmalar bazı öğretmenlerin ürün dosyası hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Örneğin Lambdin ve Walker (1994, 319) çalışmalarında öğretmenlerin ürün dosyasını sıklıkla öğrencilerin çalışmalarını koydukları birer klasör olarak gördüklerini belirtmektedirler.

Matematik dersinde yukarıda bahsedilen yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılarak öğrencilerin sergiledikleri performansların değerlendirilmesindeki değerlendirme kriterlerinin belirlenmesinde öğretmenlerin zorlandıkları görülmektedir (Aschbacher, 1992, 5; Baki ve Birgin, 2002, 4). Örneğin Kuhs (1994, 335) çalışmasında ürün dosyalarının değerlendirmesinde öğretmenlerin güçlüklerle karşılaştığını belirtmekte, buna karşın öğretmenlere bu süreci kolaylaştırmaları için üç yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşımlar; "ürün dosyasındaki her bir çalışmayı ayrı ayrı puanlayarak tüm puanları toplayıp tek bir değerlendirme puanı belirlemek", "analitik şema kullanmak" ve "holistik merkezli şema kullanmak" olarak belirtilmektedir. Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında öğrenci performansının hangi seviyede olduğunu belirlemede kullanılan ölçeklere dereceli puanlama anahtarı (rubric) denilmektedir (Kovalchick ve Dawson, 2004, 13). Bu ölçekler dersin hedefleri, öğretmen ve öğrenci görüşleri temel alınarak hazırlanmaktadırlar. Belirlenen kriterler öğrencilere, verilen ödevleri belirlenen hedefler doğrultusunda hazırlamasında ve öğretmenlere de öğrencilerin hazırladığı ödevleri daha objektif olarak değerlendirmesinde yardımcı olmaktadır.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında yeterli uzman desteği alamadıkları ve yeterli bilgi sahibi olamadıkları belirtilmektedir (Birgin ve Tutak 2006, 5). Ayrıca öğretmenlerin birçoğunun yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını zaman alıcı ve yorucu olarak gördükleri ifade edilmektedir (Lambdin ve Walker 1994, 319).

Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak yeni ölçme ve değerlendirmelerin gelişmesi ve yaygınlaşmasının önündeki engellerin, öğretmenlerin sınıf aktivitelerine öğrenci ürünlerinden daha fazla önem vermesi, öğrenci çalışmaları değerlendirilirken kriterlerin belirlenmemesi, öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik endişeleri, yeterli zamanın olmaması, öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgilendirilmemesi ve öğretmenlerin değişime karşı isteksiz oldukları görülmektedir (Aschbacher, 1992, 7).

Bunun yanında öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabilirliğine daha az inandıkları belirtilmektedir (Hofstein ve diğ. 2006, 140). Ayrıca öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında daha olumlu bir tutum içerisinde olmalarına karşın sınıflarında hala yazılı sınavlar ve test gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yerine tercih ettikleri ifade edilmektedir (Watt, 2005, 38). Eğer yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımı okullarımızda kullanılacaksa, bu durumda bu yaklaşımları kullanacak öğretmenlerimizin ihtiyaçları, sorunları, yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri ve varsa dirençlerinin nedenleri belirlenmelidir. Bunun için öğretmenlerimize yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki anlayışlarını ve inançlarını değiştirmeleri yönünde farklı stratejiler sunulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca yürütülen çalışmalar sonucunda 2004 yılında ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretim programlarında yukarıda bahsedilen değişim ve gelişimler kapsamında önemli değişiklikler yapılmıştır. Yeni matematik öğretim programının 2004 yılında pilot uygulaması yapılarak 2005–2006 öğretim yılından itibaren de kademeli olarak ülke genelinde uygulamaya konulmuştur. Uygulanmaya yeni başlanan öğretim programlarının etkili ve başarılı olmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Demirel, 2004). Benimsenen yeni öğretim programının felsefesine uygun olarak öğretmenlerimizin derslerinde yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını doğru ve etkili olarak kullanabilmesi programın ileriki dönemlerde başarısını artırmasında önemlidir. Bu bağlamda 2006–2007 öğretim yılı boyunca ilköğretim ikinci kademe matematik dersinde uygulanan yeni matematik programıyla birlikte öğretmenlerimiz yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla karşılaşmışlardır. Önceki program kapsamında yer almayan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından bilinmesi, uygulanması ve uygulamada karşılaşılan güçlüklerin ortaya konulması, yapılan ölçme değerlendirmelerin etkililiğini artırmada şüphesiz önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim ikinci kademede uygulanan yeni matematik programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğunu incelemektir. Bu kapsamda *"Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmenlerin bilgileri nelerdir?"*, *"Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarının sınıf içi uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler nelerdir?"* ve *"Öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabilirliğine yönelik inançları nelerdir?"* soruları araştırmanın alt problemleri olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmada özel durum (case study) yöntemi kullanılmıştır. Özel durum çalışmasının en önemli özelliği, araştırmacıya çok özel bir konunun veya durumun üzerinde yoğunlaşarak incelenen özel durumları en ince ayrıntılarıyla tanımlama ve değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme fırsatı sunmasıdır (Cohen ve Manion, 1994, 106; Çepni, 2005b, 21). Ayrıca özel durum çalışması araştırmacıya gözlem, mülakat, doküman analizi gibi çeşitli veri toplama metotlarını kullanma imkânı verir. Bu tür çalışmalarda amaç genelleme yapmak değil, mevcut durumdan bir

kesit almak ve belirlenen özel durumu ayrıntılı bir şekilde yansıtmaktır. Bu çalışmada Trabzon ili genelinde farklı tür yerleşim yerlerinde görev yapan (il, ilçe ve köy) ve rastgele seçilen altı matematik öğretmeninin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri mülakat, gözlem ve öğrenci ürün dosyalarının derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesiyle belirlenmiştir. Öğretmen sayısının altı olarak belirlenmesinde, araştırmanın doğası, genelleme yapma kaygısı güdülmemesi ve erişilen öğretmenlerden altısının gönüllü olması etkili olmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2006–2007 öğretim yılında Trabzon ili ve Akçaabat ilçesi ve merkeze bağlı köylerinde görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 3 ü erkek, 3 ü bayandır. 2 bayan ve 1 erkek matematik öğretmeni Akçaabat ilçesi ve merkeze bağlı köylerde diğer öğretmenler ise Trabzon il merkezinde görev yapmaktadırlar. Mülakat yapılan öğretmenlerin farklı yerleşim yerlerinden seçilmesinin nedeni; yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yerleşim yerlerine göre kullanılabilirlikte bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemektir. Mülakat yapılan öğretmenlerin tamamı 10 yılın altında hizmet süresine sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat ve gözlem kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kapsamında verdikleri ödevler ve bu ödevleri değerlendirirken kullandıkları ölçekler incelenmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında Trabzon ilinden seçilen 6 ilköğretim matematik öğretmeninin her biri 4 saat boyunca gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerde öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ne kadar sıklıkla kullandıkları ve performans ve proje ödevlerini verirken nelere dikkat ettikleri gözlenmeye çalışılmıştır. Bu gözlemler sonucu elde edilen veriler öğretmenlerle yapılan mülakatlarla birlikte analiz edilerek sunulmuştur. Mülakatların geçerlik ve güvenirliğini artırmak için mülakat soruları hazırlanırken uzman görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin yıl içerisinde öğrencilerine verdikleri ödevler ve bu ödevleri değerlendirirken kullandıkları tekniklerin tespiti ile de doküman analizi yapılmıştır.

Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmesine ve gözlem ve mülakat süreçlerinde kullanılan soruların dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 224). Betimsel analizde mülakatlardan elde edilen bulgulardan öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Yapılan mülakatlar, gözlem ve incelenen dokümanlar sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki kategoriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

- √ Öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgi kaynakları,
- √ Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve bu yaklaşımlar hakkındaki bilgileri,

- √ Öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sınıf içi uygulamalarında karşılaştığı sorunlar,
- √ Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını karşılaştırmaları,
- √ Öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabilirliğine yönelik görüşleri,

Bulgular

Öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgi kaynakları

Öğretmenlerle yapılan mülakatlar sonunda yeni programdaki ölçme değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgileri; yeni programı tanıtıcı seminerlerden, okul içi toplantılardan, ders kitapları ve medyadan elde ettikleri görülmektedir.

Örneğin, Ayşe öğretmen bu konu ile ilgili düşüncelerini aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

"Geçen yıl yaz döneminde yeni programın tanıtımına yönelik kısa bir seminer gördüm. Ayrıca TRT 4 kanalında yeni programı tanıtan bir programdan da yararlanmaya çalıştım. 6. sınıf matematik ders kitabının giriş kısmını okuyarak da bilgi edinmeye çalıştım. Bunların yanında okul müdürümüz de bir toplantı yaparak bizi bilgilendirmeye çalıştı. Ama özel olarak ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir kurs almadığımdan bu konuda aklımda soru işaretleri var."

Ayşe öğretmen yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıtıcı bir seminer almadığını, bu yaklaşımlarla ilgili bilgiyi daha çok kendi çabaları ve 6. sınıf matematik ders kitabının giriş kısmında yer alan bilgileri okuyarak edindiğini belirtmektedir.

Hüseyin öğretmen ise yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında bir seminere katıldığını ancak bu seminerin yeteri kadar yararlı olmadığını belirtmektedir:

"Bir *hizmet içi seminere katıldım, ancak bu seminerden yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve kullanımı hakkında fazla bir şey öğrenemedim. Semineri veren arkadaş bir matematik öğretmeniydi. Kendisi önceden bizim gibi bir seminere katılmış ve oradan edindiği bir CD'yi bize izletti. Kendisinin de yeterli bilgisi olmadığını belirtti. Örneğin performans ve proje ödevlerini değerlendirirken neye göre iyi neye göre kötü, nasıl bir not vermeliyim 100 mü 70 mi buna nasıl karar verebilirim? Bu konuda karar veremiyorum, seminerde bu konuyu anlayamadım. Buna benzer sorularımızın tam olarak cevabını alamadık. Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili bilgileri 6. sınıf ders kitabının giriş kısmını okuyarak bilgilenmeye çalışmıştım."*

Hüseyin öğretmen katıldığı seminerden yeterli ölçüde yararlanamadığını bunun nedenini semineri veren kişinin konu hakkında yeterli bilgisinin olmamasına bağlamaktadır. O da Ayşe öğretmen gibi 6. sınıf matematik kitabının giriş kısmını okuyarak yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili bilgiler edinmeye çalışmıştır.

Tolga öğretmen teftişe gelen müfettişlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında kendilerini bilgilendirmeye çalıştığını ama bunun yeterli olmadığını belirtmektedir:

"Teftişe gelen müfettişler yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmamız gerektiğini söylemektedirler. Verdiğimiz performans ödevlerini ve öğrenci ürün dosyalarını görmek istediklerini belirtmektedirler. Ancak bu yaklaşımları nasıl değerlendireceğimizi sorduğumuzda onlar da yeterli bilgi verememektedir."

Sibel öğretmende bir hizmet içi seminere katıldığını ancak bu seminerden yeterince yararlanamadığını belirtmektedir. Eğer yeni bir kurs düzenlenecekse bu kursun içeriğinin sadece teorik bilgi yerine uygulamalı olması gerektiğini belirtmektedir:

"Mesela örnek bir projenin nasıl yaptırıldığını, nasıl değerlendirildiğini gösteren bir kurs düzenlense. Verilen değerlendirme formlarına göre önce uzmanlar örnek bir değerlendirme yapsa daha sonra da biz kursa katılan öğretmenler gösterilenlere göre sırayla değerlendirme yapsak. Böylece ben canlı olarak hatalarımı görebilirim ve nasıl değerlendirme yapacağımı görmüş olurum. Kısacası kurslarda 1-2 tane nasıl değerlendirme yapacağımızı gösteren örnekler olsa daha faydalı olur."

Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve bu yaklaşımlar hakkındaki bilgileri

Yapılan mülakatlar ve gözlemlerden öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından haberdar oldukları ancak her birinin nasıl kullanıldığını ve değerlendirildiğini tam olarak bilmedikleri görülmektedir.

Örneğin, Zeynep öğretmen bu konuyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

"6. sınıf matematik kitabının ilk kısmında yer alan grup değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, problem çözme ile ilgili değerlendirme, performans ve proje ödevleri değerlendirilmelerinden genel olarak haberdarım. Ancak bunların hepsini kullanamadım. Çünkü bazılarının nasıl değerlendirileceğini bilmiyorum."

Yaptığımız gözlemlerde Zeynep öğretmen sınıf içerisinde performans ödevleri vermektedir. Ancak öğrenci dokümanları incelendiğinde bu ödevleri değerlendirmede klasik yöntemleri kullandığı görülmektedir. Ayrıca grup ödevleri yerine daha çok bireysel ödevleri tercih ettiği görülmektedir. Bunun nedenini "*tüm gruba aynı notu vermem beni rahatsız ediyor. Grup içinde çalışanda var çalışmayanda*" sözleri ile ifade etmektedir.

Tolga öğretmen de yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları ve bu yaklaşımların kullanımıyla nasıl değerlendirme yapacağını tam olarak bilmediğini belirtmektedir:

"Portfolyo, projeler ve performans ödevleri gibi değerlendirme yaklaşımlarının bazılarını uygulamaya çalıştım. Ama belli bir zamandan sonra anlamsız gelmeye başladı. Çünkü bu yaklaşımları kullanarak nasıl bir değerlendirme yapacağımı tam olarak bilmiyorum."

Ayşe öğretmen ise proje ya da performans ödevlerini değerlendirirken bunlara nasıl not vereceğini bilemediğini ve bu durumun öğrencilerin haksızlığa uğramasına yol açtığını belirtmektedir:

"Okuduğum ya da seminerde dinlediğim değerlendirme ölçütlerini, öğrencilerime bir proje ödevi verdiğimde kullanamıyorum. Çünkü öğrencinin neye göre iyi neye göre kötü ödev yaptığına karar veremiyorum. Yani en iyi yapana mı en yüksek notu vereceğim, yoksa her seferinde uğraşıp bir şeyler ortaya koyana mı? En yüksek notu ne olarak belirleyeceğim, bilemiyorum. Eski yönteme göre 3 mü yoksa 4 mü alacak belli değil karar veremiyorum. Öğrencinin yazılı notuna ve ders içi durumuna bakıyorsunuz 2 lik ancak performansta öğrenci sürekli uğraşmış bir şeyler ortaya koymuş, bu notları bağımsız olarak karşılaştırdığımda çocuğun notu birden 4 e yükselebiliyor. Bu sefer ben bunu ortada 3 te birleştirdim. Ama geçen sene olsaydı çocuğa 2 verecektim. Bu da bir haksızlık durumunun oluşmasına neden oluyor."

Yapılan gözlemler ve öğrenci dokümanları incelendiğinde öğretmenlerin performans ve proje ödevlerini mümkün olduğunca verdiğini ancak bunları değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını çok fazla kullanmadıkları, daha çok eski alışkanlıkları olan klasik değerlendirmeler yaptıkları ve öğrencileri değerlendirme kriterlerinden haberdar etmedikleri gözlemlendi. Ayrıca öğretmenlerimizin öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını da çok fazla kullanmadıkları yapılan doküman incelemeleriyle tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sınıf içi uygulamalarında karşılaştığı sorunlar

Yapılan mülakatlar sonucunda öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sınıflarında kullanırken karşılaştıkları sorunlar genel olarak; çok zaman alıcı olması, kullanılan materyallerin temininin okulu ve veliyi maddi olarak zorlaması, ürün dosyalarını saklarken ve değerlendirirken karşılaşılan güçlükler ve sınıf hâkimiyetini olumsuz etkilemesi olarak belirlenmiştir.

Yusuf öğretmen sınıfında yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygularken materyal temini konusunda problemlerle karşılaştığını belirtmektedir:

"Bu konuda ciddi boyutta sıkıntı içerisindeyim. Mesela öğrencilerin dersle ilgili materyallerini getirmede problemlerle karşılaşmaktayız. Okul aile birliği okulun bazı araç-gereçlerini ve veliler öğrencilerin araç-gereçlerini temin etmede yetersiz kaldılar. Bu durum onları maddi olarak zorlamaktadır."

Sibel öğretmen de yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarını sınıfında uygularken bu tür değerlendirmelerin çok zaman alıcı olmasından ve verilen ödevlerin takip edilmesinin güçlüğünden bahsetmektedir. Ayrıca öğrencilerin araştırma yapmak yerine internetten ve ödev sitelerinden doğrudan alıntılar yaptıklarını ifade etmektedir:

"Çok fazla şey var, çok zaman alıyor. Bu değerlendirmelerin hepsinin sınıfta yapılması çok zor. Etkinlikleri yapacağız diye plandan geri kalıyoruz. Bu yüzden ben bu sene bazı konuları yetiştiremedim. Performans ödevleri var mesela. Ben performans ödevlerini okuyup öğrencilere tekrar geri verdim. Bunlar öğrencide kaldı. Eğer öğrenci ödevini getirmemişse veliyi arayıp durumdan haberdar ediyorduk. Birde proje ödevleri var. Yoğunluktan proje ödevlerinin

takibini yapamadım. Proje ödevlerinde de performans ödevlerinde de tek kaynak internet. Öğrenciler internetten çıktı alıp getiriyorlardı."

Ayşe öğretmen yaptığı değerlendirmelerin zaman alıcı olduğundan ve zaman zaman sınıf hâkimiyetini olumsuz etkilediğini belirtmektedir:

"Biraz zaman alıcı ve öğrenciler bazen yaptıkları çalışmaları bir oyuna çevirmeye başlıyorlar. Tabi bu durumu toparlamak biraz zor oluyor."

Ayrıca Ayşe öğretmen öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme formu gibi bazı değerlendirme formlarının doldurulmasında ve ürün dosyası değerlendirmesi ile ilgili sıkıntılarının olduğunu da ifade etmektedir:

"Uygulama kısmında formları değerlendirirken bazı aksilikler oluyor. Mesela öğrenci akran değerlendirme formuna kendini katıyor. Ya da sevdikleri arkadaşları ile ilgili formları doldurmak istiyorlar. Öğrencilerime ürün dosyası tutturuyorum. Ancak ürün dosyalarını değerlendirirken problemlerle karşılaşıyorum. Mesela içinden en çok beğendiğinizi saklayın dediğimde öğrenciler hepsini saklamak istiyorlar. Bu durum dosyaların kalınlaşmasına neden oluyor. Bu ise onların saklanması problemini ortaya çıkarıyor. Okulda her öğrencinin ayrı bir dolabı olsa belki bu problem ortadan kalkmış olabilir."

Tolga öğretmen ise yeni ölçme ve değerlendirmelerin hem öğretmeni hem de öğrencileri yorduğunu belirtmektedir:

"Öğrenciye çok yük düşüyor. Her dersten iki tane performans ödevi hazırlıyor. Öğrenci dönem boyunca performans ödevleri, projelerle uğraşıp duruyor. Öğretmen de bu ödevleri okumakla uğraşıyor ve diğer konulara yetişemiyor. Yani, hem öğretmeni hem de öğrenciyi çok yoran bir sistem."

Tolga öğretmen öğrencilere her dersten çok fazla proje ve performans ödevi verildiğini belirtmektedir. Öğrencilerin bu ödevleri yetiştirmek için çok zaman harcadığını ve bu durumun onları olumsuz etkileyebileceğini *"Benim çok iyi bir öğrencim vardı. Onu bu ödevler yüzünden kaybettim."* sözleri ile dile getirmektedir.

Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını karşılaştırmaları

Yapılan mülakatlar sonucunda öğretmenlerimizde yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile yapılan değerlendirmelerin yalnızca yazılı notları ve öğretmen takdirine dayalı geleneksel anlayışa göre yapılan değerlendirmelerden daha objektif olduğu inancının oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerimizin artık değerlendirme yaparken sadece kendi görüşlerini ve yazılı notlarını göz önüne almadıkları, farklı değerlendirme formlarını da kullanmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerimiz artık not defteri kullanmamaktadırlar. Bunun yerine dönem sonu değerlendirmelerini performans notları, yazılı notları, proje notları ve ders içi performans notlarının birleşimine göre yaptıkları yapılan doküman incelemesiyle tespit edilmiştir.

Sibel öğretmen artık sadece kendi düşünceleri ekseninde değil kitaptaki ölçekleri de kullanmaya çalışarak değerlendirme yaptığını belirtmektedir: *"Değerlendirme çok yönlü olarak düşünülmüş. Bu güzel. Yaratıcılığı geliştirmeye dayalı. Bir matematik der-*

sinde sadece bilgiyi ölçme üzerine değil. Bir proje çalışmasıyla öğrenci matematiği farklı alanlardaki bilgileri kullanarak öğrenebiliyor. Eski sistemde yazılı ve sözlü notlarıyla öğretmenin görüşü öğrencinin değerlendirilmesinde tek unsurdu. Bu yeni sistemde sadece öğretmen görüşü, yazılı ve sözlü notları yok. Kitaptaki ölçeklere göre de değerlendirme yapıyorum."

Bunun yanında Sibel öğretmen dersinde yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullandığını, ancak bu değerlendirmelerin başarılı öğrencilere haksızlığa neden olduğunu belirtmektedir:

"Eski sistemde öğretmenin görüşü vardı. Bu yeni sistemde sadece öğretmen görüşü yok. Kitaptaki ölçeklere göre değerlendirme yapıyorum. Bu ise zayıf öğrencilerin geçmesine müsaade ediyor. Durumu çok zayıf olan öğrenciler performans ödevlerin ve projelerini ailelerinden yardım alarak yapıyorlar. Bu sayede dersten geçiyorlar. Böyle olunca da biz iyi öğrencilere karşı biraz mahcubiyetlik yaşıyoruz."

Ayşe öğretmen de kitaptaki ölçekleri kullanarak daha objektif bir değerlendirme yaptığını ifade etmektedir:

"Daha önce yazılı notları vardı. Yani yazılı ekseninde ve geri kalanı da benim kanaatim şeklinde bir değerlendirme yapıyordum. Herhangi bir değerlendirme formu kullanmıyordum. Ama şimdi, değerlendirme formu kullanıyorum. Ancak formu doldururken açıkçası sonucun ne olacağını tam olarak bilmiyorum. Çünkü bağımsız değerlendiriyorum. Beğendiğim bir projeye düşündüğümden daha az bir not gelebiliyor veya tam tersi olabiliyor. Bu değerlendirmenin daha objektif olduğunu söyleyebilirim."

Mülakat yapılan öğretmenlerden ikisi kitapta verilen formları kullanmadığını belirtmektedir. Bunun nedeni olarak formların nasıl kullanılacağı, nasıl değerlendirileceğinin bilinmemesi ve bu işin çok fazla zaman alması olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabilirliğine yönelik görüşleri

Yapılan mülakatlardan öğretmenler yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin öğrenciyi daha iyi değerlendireceği konusunda fikir birliğinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde sadece yazılı notlarının ve öğretmen görüşlerinin yeterli olmadığı, öğrencideki ilerlemenin de değerlendirilmesi gerektiği ve bu sistemin buna izin verdiği yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Ancak birçok yeni ölçme ve değerlendirme aracının olması, bunları uygulamanın çok zaman alması ve hem öğretmenlere hem de öğrencilere daha fazla yük getirmesi öğretmenleri bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalarında tedirgin etmektedir.

Hüseyin öğretmen yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımına yönelik olumlu bir görüşe sahip olduğunu aşağıdaki düşüncesi ile yansıtmaktadır:

"Şuan ki sistemde öğretmen çok fonksiyon sahibi değil. Yani hazırlıkları yapacak ve o süreci değerlendirecek. Eskiden öğrenciyi yazılı notları ve öğretmen kanaatinde oluşan sözlü notlarıyla değerlendiriyorduk. Şimdi öğrenciye daha geniş bir yelpazeden bakabileceğiz. Burada öğretmene değerlendirme konusunda biraz fazla iş düşüyor. Ama uygulandığı takdirde öğrenciler açısından çok iyi olacak. Ben uygulamada şimdi olduğu gibi güçlükler olacağı kanısındayım."

Zeynep öğretmen yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sınıf ortamında kullanılması ile öğrencilerin matematik dersinden zevk almaya başladıklarını ve daha aktif olmaya başladıklarını dile getirmektedir. O da sistemin zamanla oturduktan sonra daha iyi çalışacağı görüşündedir:

"İlk başta Milli Eğitim'de sistem değişti denildi. Ben iki sene sonra tekrar değişir diye düşünüyordum. Ama bu sistemi bir sene uygulayınca öğrencilerin ders işlenişlerindeki istekliliklerini gördüm. Performans ödevlerinde, proje ödevlerinde öğrenciler gelip gidip soru soruyorlardı. Onların bu şekilde istekli oluşları beni de şevklendirdi. Ben bu sistemin güzel uygulanacağına inanıyorum. Ölçme ve değerlendirmede güçlükler yaşanacağı bir gerçek. Ama daha objektif, daha gerçekçi bir değerlendirme sistemi bu."

Bunun yanında Tolga öğretmen bu yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımının tam olarak uygulanamayacağını "*Uygulanabilirlik biraz zor gibi geliyor. Çünkü bu sistem öğretmeni çok yorduğundan öğretmen bundan kaçmak isteyecektir.*" ile dile getirmektedir.

Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, yeni programı tanıtan hizmet içi seminerlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıtmada yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerimizin verilen hizmet içi seminerlerden yeterince yararlanamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Baki ve Birgin (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca seminerleri veren kişilerin de yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıtmada, kullanmada ve bu araçlarla elde edilen sonuçları değerlendirmede yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu Birgin ve Tutak'ın (2006) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında yeterli uzman desteği alamadıkları sonucu ile paralellik göstermektedir. Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgilere öğretmenlerin daha çok kendi çabaları ile ulaştıkları belirlenmiştir. Yapılan mülakatlardan elde edilen sonuçlar farklı yerleşim bölgelerinde çalışan öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgileri arasında büyük bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerimizin genel olarak sadece yazılı, sözlü ve öğretmen görüşüne dayanan klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımından farklı olarak öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını, değişim ve gelişimlerini ölçen performans, proje, grup değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi gibi yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından haberdar oldukları ve sınıflarında bu yaklaşımları kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerimizin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla eski ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasındaki farkları belirlemeleri ve yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kendi sınıflarında kullanmaya çalışmaları, bu yaklaşımların öğretmenlerimiz tarafından benimsenmeye başlandığının göstergelerinden biri olduğu biçiminde yorumlanabilir. Buna karşın öğretmenlerimizin bu yaklaşımları kullanarak nasıl değerlendirme yapacaklarını belirleme konusunda eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerimiz hem fazla zaman alması ve kendisine ekstra yük getirmesinden hem de kâğıt yükünün artmasından dolayı öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi formları kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme kapsamında bulunan bu tür formları zaman azlığı ve ağır yük getirmesi nedenleri ile kullanmadığı sonucu Aschbacher (1992) ve Lambdin ve Walker (1994) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulanmaktadır.

Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sınıflarında kullanırken çok fazla zaman alması, verilen ödevleri hazırlarken kullanılan materyallerin temin edilmesi, verilen ödevleri değerlendirirken kullanılan kriterlerin belirlenmesi, sınıf hâkimiyetini olumsuz etkilemesi ve öğrencilerin ürün dosyalarını saklama ve değerlendirme gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenler verilen ödevleri nasıl değerlendireceklerine karar veremediklerini ve verdikleri birçok notun yine öğretmen görüşlerine dayandığını sonucu Kuhs'un (1994) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sınıflarında kullanırken yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu ise yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının hedeflenen şekilde sınıf ortamında uygulanamadığını ortaya koymaktadır.

Her ne kadar öğretmenlerimiz yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanma ve bu araçlar ile değerlendirme yapmada problemlerle karşılaşsalar da genelde bu tür bir değerlendirme ile öğrencinin daha objektif olarak değerlendirildiği inancında oldukları tespit edilmiştir. Bu ise öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olumlu baktığını göstermektedir. Bu sonuç Watt'ın (2005) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bunun yanında sistemin öğretmenleri aşırı derecede yorduğu ve bu durumun yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sınıflarda amaçlanan doğrultuda kullanılmalarını engellediği sonucu Aschbacher'in (1992) çalışmasıyla örtüşmektedir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar kapsamında yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sınıf içi kullanımı konusunda öğretmenlerimizin yeterli düzeyde bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle sadece yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıtıcı ve bu araçlar ile sınıf içerisinde nasıl değerlendirme yapılacağını gösteren hizmet içi seminerler düzenlenmelidir. Bu seminerleri verecek olan kişiler konularında uzman ve yeterli bir deneyime sahip olmalıdır. Bu konuda özellikle eğitim fakültelerinde görev yapan ve konularında uzman kişilerle işbirliği yapılabilir. Ayrıca düzenlenen hizmet içi seminerlerde öğretmenlere sınıf içi değerlendirmelerin nasıl yapıldığını gösteren somut örnekler verilmeli ve bu örnekler kapsamında onların da bilgilerini birbirleri ile paylaşacağı bir ortam sağlanmalıdır. İlköğretim müfettişleri ve okul idarecileri de yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının tanıtımı ile ilgili ayrıntılı olarak bilgilendirilmelidirler. Bu bağlamda kapsamlı ve uzun süreli hizmet içi seminerler düzenlenmeli ve deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlere yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıtıcı doğru bilgiler edinecekleri internet siteleri gibi farklı kaynaklar verilmelidir. Bu durum öğretmenlerin farklı kaynakları kullanarak bilgilerini artırmalarına imkân sağlar.

Bu çalışma daha geniş bir örneklem grubu seçilerek yeniden yapılabilir. Böylece daha geniş örneklem grubundan elde edilecek bulgular kapsamında bir genellemeye ulaşılabilir. Ayrıca yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kapsamında öğrencilerin ve idarecilerinde görüşleri de alınabilir. Böylece geniş bir perspektifte yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları okul ortamında değerlendirilebilir.

Kaynakça

ADAMS, T.L. ve HSU, J. (1998). "*Classroom assessment: Teachers's conceptions and practices in mathematics.*" **School Science and Mathematics**; 98, 4; 174–180.

ASCHBACHER, P.R. (1992). "*Issues in Innovative Assessment for Classroom Practice: Barriers and Facilitators. Project 3.3: Alternative Assessments in Classroom Practice.*" **National Center for Research on Evaluation Standards, and Student Testing**, Los Angeles, CA. ED. 355280, 1–31. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t208d.pdf *Matematik Eğitiminde Yeni Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması."* BAKİ, A. ve BİRGİN, O. (2002). 1 Nisan 2007.

BAKİ, A. (2006). **Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi**. Derya Kitapevi, Trabzon.

BERENSON, S. B.; CARTER, G. S. (1995). "*Changing assessment practices in science and mathematics.*" **School Science and Mathematics**; 95, 4; 182-186. http://www.ericdigests.org/1999-2/assessment.htm "*Implementing Performance Assessment in The Classroom*" BRUALDI, A. (1998). ED423312,10 Mayıs 2007.

BİRGİN, O. ve TUTAK, T. (2006). *"Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri"*. **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1. Ulusal Matematik Eğitimi Öğrenci Sempozyumu**, İzmir.

COHEN, L. ve MANION, L. (1994). **Research Method in Education (Fourth Ed.).** New York: Routledge.

ÇEPNİ, S. (2005a). **Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi**. PegemA Yayıncılık, Ankara.

ÇEPNİ, S. (2005b**). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (Genişletilmiş 2. Baskı).** Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.

DEMİREL, Ö., (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. **(7.Baskı),** Pegem A Yayıncılık, Ankara.

HOFSTEIN, A; MAMLOK, R. ve ROSENBERG, O. (2006). Varying Instructional Methods and Assessment of Student in Student in High School Chemistry.

McMOHAN, M; SIMMOS, P.; SOMMERS, R.;DEBAETS, D. ve CROWLEY, F. (Eds.). **Assessment in Science Practical Experiences and Education Research.** NSTA Press, Arlington, Virginia.

KOVALCHICK, A. ve DAWSON, K., (2004). **An Encyclopedia Education & Technology.** ABC-CLIO, Inc. 130 Cremona Drive, P.O. Box 191,1Santa Barbara, California.

KUHS, T. M. (1994). "*Portfolio Assessment: Making It Work For The First Time.*" **The Mathematics Teacher;** 87, 5; 332-335.

LAMBDIN, D.V. ve WALKER, V.L. (1994). "*Planning for classroom portfolio assessment.*" **The Arithmetic Teacher**; 41, 6; 318-324. http://ttkb.meb.gov.tr/ . **İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı.**

MEB (2006), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 10 Mayıs 2007.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS [NCTM] (1995). A**ssessment Standards for School Mathematics**, Reston, VA: NCTM.

SHEPARD, L. A. (2000). "*The Role of Assessment in a Learning Culture.*"**Educational Research**, Vol. 29, No. 7, pp. 4-14.

WATT, H.M.G. (2005). *"Attitudes to The Use of Alternative Assessment Methods in Mathematics: A Study with Secondary Mathematics Teachers in Sydney, Australia."* **Educational Studies in Mathematics**, Vol. 58, No. 1, 21-44.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 5. Baskı)**. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS ABOUT NEW ASSESSMENT TOOLS

Fatih KARAKUŞ*

Temel KÖSA**

Abstract

During 2006–2007 education season with new mathematics curriculum our teachers met new assessment tools in sixth grades. The aim of this study is to define the opinions of primary mathematics teachers about new assessment tools. The sample of the study was consisted of 6 primary mathematics teachers, 3 from Trabzon city center and 3 from villages of Akçaabat. A case study method was used in this research. The data were collected with "interviews", "analysis of teachers documents" and "observation". By analyzing qualitative data, descriptive analysis technique was used. The finding of this study underlines that especially the in-service training seminars are not enough to describe new assessment tools and they also underline teachers are inefficient in using new assessment tools. Moreover, it is clear that teachers did not get any help from the experts and they got the information about new assessment tools by themselves. On the contrary, it can be seen that teachers decide the differences between new assessment tools and classic assessment tools and they used these new tools in their classroom, so new assessment tools are being accepted by teachers. Preparing in-service training seminars in which experts will give abstract examples about how to use new assessment tools in the classroom will be helpful to practice new assessment in a more effective and successful way.

Key Words: Primary mathematics curriculum, new assessment tools, teachers' view

* Ass.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of OFMA Education

** Ass.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of OFMA Education

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME DURUMLARI İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esergül BALCI BUCAK*

Ahmet YILMAZ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgi formu, ikinci bölümde; ilköğretim müfettişlerinin görevlerine yönelik 45 maddeden oluşan form, üçüncü bölümünde ise, "Maslach Tükenmişlik Envanteri" bulunmaktadır.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: "İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif kuvvetli ilişki (korelasyon) bulunduğu ve tükenmişliğin % 69'unun ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili olduğu, buna göre ilköğretim müfettişleri mesleki görevlerini yerine getirdikçe, tükenmişlik düzeylerinin azalacağı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki görev, ilköğretim müfettişi, öğretmen, tükenmişlik

Giriş

Hızla gelişen bilim ve teknoloji bireyin toplumun sosyal ekonomik yaşantısını büyük ölçüde etkilemekte, kurumların yapı ve işlevlerini değişikliğe zorlamaktadır. Bu değişen ve gelişen ortamda sistemlerin dengeleri bozulmakta yeni durumlara uyum sağlayabilmek için eğitim kurumlarında denetim alt sistemlerinin işlevlerine her zamankinden daha çok gereksinim duyulmaktadır (Başaran, 2004, 5-6).

Denetim evrenseldir. Türüne amacına kuruluşuna bakılmaksızın hiçbir örgüt denetimsiz çalışamaz. Tıpkı insanlar gibi. İnsan da kendini denetleyemeden işlerini yapıp amaçlarını gerçekleştiremez (Başaran, 1994, 73). Bunun için denetim sisteminin yeniden düzenlenmesi, eğitim örgütlerindeki davranış biçimlerini de sürekli etkile-

* Prof. Dr.; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
** Dr.; Afyonkarahisar Millî Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişi

yerek değişimin en somut ve etkileyici göstergesi olması (Özden, 1999, 210) ve daha çok bu kurumların etkin bir öğrenme ortamı haline getirilmesi bakımından önem taşımaktadır (Sergiovanni ve Starrat, 1993, 38).

Türk Eğitim Sisteminde teftiş görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. 07.11.1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde: "Eğitim ve öğretim, Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır" ibaresi yer alır (T.C Anayasası, 1982). Yine Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesinde: "Eğitim ve öğretim hizmetlerinin Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur" denilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Türk Milli Eğitim Sisteminde teftiş birimleri öğretim kademelerine uygun biçimde üç ayrı birim tarafından yürütülmektedir. Bunlar (Taymaz, 1997, 9-10):

1. Yükseköğretim Denetleme Kurulu,
2. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu,
3. Milli Eğitim Müdürlükleri İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'dır.

Bu denetim kademelerinden Yükseköğretim Denetleme Kurulu, üniversite ve bağlı birimlerin etkinliklerini denetleyen Yükseköğretim Kurulu'na bağlı bir kuruluştur. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu ise, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı adına bakanlığın merkez örgütü birimlerini, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerini, resmi ve özel lise ve dengi okulların teftişini yapan bir kuruluştur. İlköğretim müfettişleri ise, illerde milli eğitim müdürlükleri bünyesinde (Resmi Gazete, Sayı 23785, 13 Ağustos 1999; Resmi Gazete, Sayı 25882, 21 Temmuz 2005):

1. Rehberlik ve iş başında yetiştirme,
2. Teftiş ve değerlendirme,
3. İnceleme,
4. Soruşturma,
5. Araştırma görevlerini yapmakla yükümlüdürler.

İlköğretim müfettişlerinin görevleri, teftişin nasıl bir kurum olarak görüldüğü ile yakından ilişkilidir. Buna göre müfettişin görevlerini kısmen karşılaştığı problemlere göre şekil aldığı söylenebilir. Örneğin branş öğretmenlerinin çoğu, kendi branşlarından olmayan ilköğretim müfettişinin yapacağı değerlendirmeyi kuşku ile karşılamaktadır. Yine orta öğretimdeki programların çeşitliliği ve bunların zaman ve sınıf bakımından dağılımı, teftiş sürecini zorlaştırmaktadır. Fakat teftiş sürecini engelleyen esas problem, müfettişin büründüğü formal davranıştır (Bursalıoğlu, 1994, 131-132).

İlköğretim müfettişlerinin çalışanlarla ilişkilerinin niteliği çalışanın örgütünü olumlu ya da olumsuz olarak algılamasında önemli faktördür. Bu açıdan bakıldığında, ilköğretim müfettişlerinin üç temel görevle yükümlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunlar Balcı'ya (2000, 17) göre şunlardır.

1. Çalışana ne iş yapacağını açık bir biçimde betimlemek,
2. İşin nasıl yapılacağı konusunda teknik bilgi kaynağı olmak,
3. İşi nasıl, ne derecede iyi yaptığı konusunda çalışana geribildirim vermek.

Eğitim kurumlarının amacına ulaşmasına katkıda bulunmak üzere çalışmalar yapılırken, kişisel problemlere bağlı olarak, zaman zaman olumsuz tutumlara sahip şahıslarla da çalışma ortamının oluşturulması gerekebilir (Aydın, 1993, 68). Bu durumda, sorunun etkenleri etraflıca görülmeye çalışılmalı, sorun nedeniyle kişi suçlanmamalı eleştiri yapılmaksızın sorun olduğu gibi kabul edilmelidir (Başar, 1998, 48). Yani teftiş ve değerlendirme ya da rehberlik sırasında müfettişler, öğretmenler "bizim dediklerimizi yapsın" diye ısrar ettiklerinde, öğretmenler de "müfettişler bizi rahat bırakırlarsa daha faydalı oluruz" şeklinde davranış gösterdiklerinde, aralarında bir gerginlik oluştuğunda eğitim sistemi olumsuz etkilenebilir (Blumberg, 1980, 5).

Bir deneticinin, "insanlar niçin şu ya da bu biçimde davranış gösterirler ?" sorusu üzerinde düşünmesi ve bu soruya yanıt hazırlaması gerekir. Ancak o zaman, çalışanların çabalarını örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirmede etkili olabilir (Aydın, 1993, 76). Dolayısıyla denetime karşı gösterilen tepki, büyük ölçüde personelin sistem hakkındaki düşüncelerine bağlıdır. Eğer personel, denetimlerin adaletli ve doğru olmadığı kanısında ise, buna karşı direnç ve kızgınlık gösterir. Böyle bir direnç, özellikle sosyal baskılarla desteklendiği takdirde, denetimden beklenen yararları tamamen ortadan kaldırabilir (Hesapçıoğlu, 1989, 248-249).

Denetlenme sancılı bir iştir. Denetlenmeye karşı direnme, insanın doğasında vardır. Okullarda bu sancılı işin, eğitime ve öğretmene en az zarar verecek şekilde yapılması gerekmektedir. Bir örgütte işgörenlerin denetlenmeye karşı gösterdikleri tepkiler daha çok bürokratik davranış gösterme, aldatıcı bilgi üretme, denetime karşı direnme, veri saklama, kaygı geliştirme, arka arama, tepki değiştirme şeklinde görülmektedir (Başaran, 1994, 76-77).

TÜKENMİŞLİK NEDİR?

Toplumların giderek karmaşıklaşması, toplumsal rollerdeki değişim, kişiler arası ilişkilerde bozulma, yalnızlık duygusu, rekabete dayalı iş ortamı, bireylerin kendilerini kanıtlama çabaları ve yüksek beklentiler gibi daha çok çağımıza özgü koşullar, bireyin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bütün bu olumsuzlukların bir sonucu olarak çalışanlarda tükenmişlik (burnout) olarak adlandırılan bir sendrom yaşanmaktadır (Dönmez ve Güven, 2001, 221).

Tükenmişlik kavramı 1970'li yılların sonu ve 1980'li yılların başında ortaya çıkmıştır. Bu kavram ilk olarak 1974 yılında Herbert J. Freudenberger tarafından "enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı istekler, taleplerden dolayı tükenmeye başlamak" olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974,160).

Sözlük tanımında tükenmişlik; enerji güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı başarısız olmak, yavaş yavaş yıpranmak ya da yorulmak olarak ifade edilmektedir. C. Maslach tükenmişliği; yorucu ve problemli insanlarla yoğun olarak ilgilenenlerin gösterdiği süreğen zorlanma tepkisi olarak tanımlamıştır. S.

Jackson da, tükenmişliği; yardım hizmeti sunan mesleklerde yardım edenler ile yardım alanlar arasındaki etkileşimden dolayı ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Maslach ve Jackson, 1981a, 73-81).

Maslach modeline göre tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Maslach, 1981, 49-56).

Duygusal Tükenme: Modelde sözü edilen üç boyuttan ilki olan duygusal tükenme daha çok insanlarla yüzyüze ilişkinin yoğun olduğu mesleklerde çalışan bireylerde gözlenmektedir. Duygusal tükenme kısaca kişiye yaptığı iş nedeniyle aşırı yüklenilmesi ve tüketilmiş olma duyguları olarak tanımlanır. Tükenmişliğin bu bileşeni daha çok iş stresi ile ilgilidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan birey kendisini zorlamakta ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilmektedir. Duygusal tükenme, işte bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981b, 99-113).

Duygusal tükenme, çalışanların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini yıpranmış hissetmelerindeki artış, enerji kaybı, halsizlik, aşırı yorgunluk olarak tanımlanır. Bu boyut, fiziksel ve duygusal yorgunluk durumlarını ifade ettiğinden tükenmişliğin merkezinde yer alır (Maslach ve Jackson, 1981a, 73-81).

Duyarsızlaşma: Tükenmişlik sendromunun ikinci ayağı olan duyarsızlaşma, kişilerde dozu gittikçe artan negatif reaksiyon şeklinde ortaya çıkar (Maslach ve Jackson, 1981a, 73-81). Ayrıca çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer insan yerine nesne gibi davranılması en belirgin özelliktir. Kişilerde küçültücü bir dil kullanma, insanları sınıflandırma, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma ayrıca etkileşimde bulundukları kişilere ve örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır takınma diğer özellikleridir (Maslach ve Jackson, 1981b, 99-113;Cordes ve Dougherty, 1993, 621-656).

Kişisel Başarıda Düşme Hissi: Kişisel başarıda düşme hissi bireylerde çoğu zaman olumsuz bir nitelik kazanması şeklinde belirir. İşe ve hizmet verilen kişilerle ilişkilere bağlı başarı ve yeterlilik duygularında azalma görülür. Kişi işinde ilerleme kaydetmediğini hatta gerilediğini düşünerek kendini suçlu hisseder ve harcadıkları çabanın bir işe yaramayacağını düşünür. Kişisel başarısızlık, kişisel başarı noksanlığı olarak da tanımlanabilir. Tükenmişliğin alt boyutları arasındaki ilişkide daha çok tükenmişliğin özünde "duygusal tükenme" boyutunun bulunduğu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığının ise buna eşlik eden değişkenler olduğu kabul edilir (Maslach ve Jackson, 1981b, 99-113).

Tükenmişlik sürecindeki gidiş genel olarak şöyle bir seyir izlemektedir. Çabuk öfkelenme, duyguları ele almakta güçlük, kolay ağlama, önemsiz baskıları fazlaymış gibi algılama, bağırma, çağırma, şüphe ve alınganlıkta artma, böylece başkalarının kendisini aldattığını düşünmeye başlama. Tükenmişlik sendromu yaşayan kişi, başkalarının yapamadığını kendisinin yapabildiğine tümüyle inanmaya başlar. Gittikçe kendisine aşırı güven duyar ve bu süreç içinde diğer insanlara zihinsel olarak yetersizmiş gibi bakmaya başlar (Izgar, 2000, 3-4).

Eğitim kurumlarında tükenmişlik; daha çok stresten kaynaklanabilir. Stres; bu kurumlarda çalışanlarla ilgili olarak profesyonelliğin ve günlük sıkıntıların getirdiği sağlık ve mutluluklarını tehdit eden çeşitli sıkıntılardan kaynaklanmaktadır. Zamanla bu gerilim durumları, eğitimcilerde tükenmişlik duygusuna neden olabilmektedir (Wood ve Mc Carthy, 2002).

Eğitim kurumlarında örgüt ikliminin olumsuz olması, bireyin çalıştığı alanda değişiklik yapılması, otokratik yönetim politikası, denetim sistemi, eğitim olanakları, gelişme ve değişmelere yetersizlik, çalışma koşulları, iş güvenliği, aşırı ya da yetersiz yükselme, kariyer beklentilerinin yerine gelmemesi gibi faktörler, zaman zaman strese neden olabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998,191).

Öğretmenlerin genel olarak diğer mesleklerde çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazlasını yaşadıkları kabul edilmektedir. Çünkü eğitim öğretim hizmetlerinde öğrenci-öğretmen, okul aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziki koşullar, fazla bürokratik iş, terfi etme güçlükleri, toplumun eleştirileri, sosyal güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskıları, karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi sorunlar mevcuttur. Bu sorunlar, stres ve kaygıya neden olmaktadır (Çokluk, 2000, 110-112).

Bu nedenlerden dolayı ülkemizdeki öğretmenlerin; meslek seçimi, ekonomi, boş zaman etkinlikleri ve iş koşulları göz önünde bulundurulduğunda yüksek tükenmişlik yaşamaları beklenebilir. Öğretmenlerin tükenmişlikle başa çıkma davranışları dolaylı yada dolaysız olarak tüm eğitim çalışanlarını etkileyecektir (Tümkaya, 1996, 4). Öğretmenleri denetlemekle görevli olan ilköğretim müfettişleri de eğitim kurumlarında yaşanan bu tür olumsuzluklardan etkilenmektedir.

Yönetmeliklerde belirlenen ilköğretim müfettişlerinin görevleri ile uygulamada yerine getirilen görevler çoğu zaman örtüşmemektedir. Uygulama daha çok durum saptama nitelikli olmakla birlikte, rehberlik ve iş başında yetiştirme, eğitim sorunlarıyla ilgili inceleme ve araştırma yapma görevleri uygulamada pek gözükmemektedir. İlköğretim müfettişleri, çoğu zaman bu görev alanlarındaki mesleki görevlere çeşitli nedenlerden dolayı girmek istememekte ve bu görevler için zaman yetersizliği, iş hacmi gibi bahaneler getirebilmektedirler (Başar, 1998,120).

Eğitimcilerle yüz yüze iletişim kuran ilköğretim müfettişleri, eğitim kurumlarında rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma gibi mesleki görevlerini yerine getirirken görevleri kısmen karşılaştığı problemlere göre şekil aldığından, eğitim kurumlarında yaşanan stres ve kaygıdan doğrudan etkilenmektedirler. Tüm bunların yanı sıra, mesleki görevlerinin açık olmamasından dolayı pek çok rol üstlendikleri, rol karmaşası ve rol çatışması yaşadıkları, bu durumda mesleki görevlerini ne kadar yerine getirebildikleri ve bu görevleri yerine getirirken yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri belirlenmesi önemli bir problem oluşturmaktadır. Buraya kadar yapılan açıklamalara göre araştırmanın "problem ifadesi" şu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Problemin İfadesi

İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Bu problem ifadesine bağlı olarak da alt problemler şöyle ifade edilmiştir.

Alt Problemler

1. İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirmektedirler?

2. İlköğretim müfettişlerinin, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin; ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerin ne derecede yerine getirildiğine ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşlerinde;

a-Cinsiyet,

b-Yaş,

c-Medeni durum,

d-Mesleki kıdem,

e-Branş,

f-Öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

4. İlköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre, kendi tükenmişlik seviyeleri tükenmişlik alt boyutlarına göre hangi düzeydedir?

5. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlikleri, tükenmişlik alt boyutlarında aşağıdaki bireysel özellikler olan;

a-Cinsiyetleri,

b-Yaşları,

c- Medeni durumları,

d- Mesleki kıdemleri,

e- Branşları,

f- Öğrenim durumları açısından hangi düzeydedir?

6. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın Önemi

a. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin geribildirim alınması,

b. İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevleri yerine getirirken yaşadıkları tükenmişliğin ortaya konulması,

c. Bu meslek grubunda tükenmişliği önleyici tedbirler alınmasının sağlanması ve yeni bir yapılanma süreci içersinde bulunan Türk Milli Eğitim Sistemine ışık tutması ve denetim sistemine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Sayıltılar

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak saptanabilir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde bulunan yedi coğrafi bölgeden seçilen ikişer ildeki il milli eğitim müdürlüğü bünyesinde görev yapan ilköğretim müfettişleri ve bu illerin ilçe merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ile sınırlıdır.

2. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevleri ile sınırlıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli "Anket Survey" türünde bir "Betimleme" modelidir. Analiz teknikleri yönünden ise sayısal (Qantitative) bir çalışmadır.

Evren

Çalışma evrenini Türkiye genelindeki 7 coğrafi bölgeden seçilen 14 ilin ilçe merkezlerinde milli eğitim müdürlükleri bünyesindeki 260 ilköğretim müfettişi ve bu yerleşim birimlerinde bulunan 316 ilköğretim okulunda görevli 7929 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmuştur.

Örneklem

Ad çekme, aşamalı, kümeleme ve rasgele seçim yöntemleri yoluyla örneklem belirlenmiştir. Buna göre 7 coğrafi bölgedeki 14 ilden 90 İlköğretim okulu, 1250 öğretmen ve 260 ilköğretim müfettişi örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgi formu, ikinci bölümde; 45 maddeden oluşan ilköğretim müfettişlerinin mesleki görev boyutlarına göre düzenlenmiş form, üçüncü bölümünde ise; 22 maddeden oluşan "Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory, MBI)" bulunmaktadır. Bu üç bölüm tek anket formu haline getirilerek anketin tamamı ilköğretim müfettişlerine, anketin birinci ve ikinci bölümü ise ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu bölümde cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş ve öğrenim durumları gibi bireysel değişkenler yer almaktadır.

İlköğretim Müfettişlerinin Görevleriyle İlgili Form: Bu bölümde:

1. Rehberlik ve iş başında yetiştirme göreviyle ilgili (9 madde),
2. Teftiş ve değerlendirme göreviyle ilgili (15 madde),
3. İnceleme göreviyle ilgili (6 madde),
4. Soruşturma göreviyle ilgili (6 madde),
5. Araştırma göreviyle ilgili (9 madde) olmak üzere toplam 45 sorudan oluşan form yer almaktadır. Bu formda, anket maddeleri beşli derecelendirme ölçeği ile hazırlanmış olup "Hiçbir Zaman"seçeneği için 1, "Çok Nadir" seçeneği için 2, "Bazen" seçeneği için 3, "Çoğu Zaman" seçeneği için 4 "Her Zaman" seçeneği için 5 puan verilmiştir (Tablo. 1).

Tablo 1. Beşli Dereceleme Ölçeği Puan Tablosu

Seçenekler	Puan	Alt-Üst Sınır
Hiçbir Zaman	1.00	1.00-1.80
Çok Nadir	2.00	1.81-2.60
Bazen	3.00	2.61-3.40
Çoğu Zaman	4.00	3.41-4.20
Her Zaman	5.00	4.21-5.00

Anketler evren ve örneklem grubuna girmeyen 51 kişiye 15 gün ara ile iki kez uygulanmış ve alınan sonuçlar "SPSS 13.0 for Windovs (Statistical Package For Social Sciences)" paket programına yüklenmiştir. Bu iki uygulama arasındaki "Pearson Korelasyon Katsayısı" r=88, iç güvenirliği için hesaplanan "Cronbach (Alpha)" katsayısı .903 olarak bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği

İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için C. Maslach (1981) tarafından geliştirilen ve 3 alt ölçekten oluşan 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanterinin birinci alt ölçeği; 9 maddeden (1,2,3,6,8,13,14,16,20) oluşan "Duygusal Tükenme", ikincisi; 5 maddeden (5,10,11,15,22) oluşan "Duyarsızlaşma" ve üçüncüsü de 8 maddeden (4,7,9,12,17,18,19,21) oluşan "Kişisel Başarı" alt ölçeğidir.

Bu araştırmada alt ölçekler puanlanırken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarına verilen cevaplarda "Hiçbir Zaman" seçeneği için 0, " Çok Nadir" seçeneği için 1, "Bazen" seçeneği için 2, "Çoğu Zaman" seçeneği için 3 "Her Zaman" seçeneği için 4 olarak puanlanmıştır. Ancak ölçekten elde edilen verilerin genel olarak tükenmişliği ölçebilmesi için kişisel başarı alt ölçeğini oluşturan maddeler; tersine "Hiçbir Zaman" seçeneği için 4, "Çok Nadir" seçeneği için 3, "Bazen" seçeneği için 2, "Çoğu Zaman" seçeneği için 1 "Her Zaman" seçeneği için 0 şeklinde puanlanarak alt ölçek puanları elde edilmiştir. Kişisel başarı alt puanları tersine puanlandığından,

bu araştırmada kişisel başarısızlık olarak ele alınmıştır. Bu düzenlemeye seçeneklere karşılık gelen puanlar belirlenmiştir (Tablo. 2).

Tablo 2. MBI Beşli Dereceleme Ölçeğiyle İlgili Puanlara Karşılık Gelen Yorumlara Ait Tablo

Seçenekler	Puan	Alt-Üst Sınır	Puana Karşılık Gelen Yorum
Hiçbir Zaman	0.00	0.00-0.79	Çok Az Tükenmiş
Çok Nadir	1.00	0.80-1.59	Az Tükenmiş
Bazen	2.00	1.60-2.39	Orta Düzeyde Tükenmiş
Çoğu Zaman	3.00	2.40-3.19	Çoğunlukla Tükenmiş
Her Zaman	4.00	3.20-4.00	Çok Fazla Tükenmiş

Tablo 2'ye göre; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları olumsuz, kişisel başarısızlık boyutu olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Yani tükenmişliğin yüksek düzeyi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt ölçeklerinde yüksek puanı, tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt ölçekten alınan orta puanı, tükenmişliğin düşük düzeyi, her üç alt ölçekte de düşük puanı yansıtmaktadır.

Verilerin Toplanması

Anketler, denek sayısı olan 1250 öğretmen, 260 ilköğretim müfettişi olmak üzere 1510 tane çoğaltılmıştır ve 2006 yılı nisan, mayıs ve haziran aylarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanmak üzere okul müdürlüklerine, ilköğretim müfettişlerine uygulanmak üzere ilköğretim müfettişleri başkanlıklarına gönderilmiştir. Araştırmada değerlendirmeye alınan anket sayısı 1284'tür (Tablo. 3).

Tablo 3. İlköğretim Müfettişleri İle Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmenlerinden Değerlendirmeye Alınan Genel Anket Sayısı ve Ora

Denek Grupları	Gönderilen Anket Sayısı	Geriye Dönen Anket Sayısı	Geçersiz Anket Sayısı	Geçerli Anket Sayısı	Değ. Alınan Anketlerin Oranı (%)
İlköğ.Müfettişi	260	177	2	175	67.3
Öğretmen	1250	1137	28	1109	88.7
TOPLAM	1510	1314	30	1284	

Veri Çözümleme Teknikleri

Anketler araştırmanın amacına uygun olarak yüzde, frekans, t-test, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi p: .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde, "İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, in-

celeme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derece yerine getirdiklerine" ilişkin soruya cevap aranmıştır.

Bulgulara göre ilköğretim müfettişlerinin "mesleki" görevlerinin yerine getirilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde ilköğretim müfettişlerine göre (X=4.22) "her zaman", öğretmenlere (X=3.06) göre "bazen" şeklindedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem olan; "ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin, ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin, görüşleri arasındaki farkın" istatistiksel olarak önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t-test yapılmıştır (Tablo. 4).

Tablo 4. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin İlköğretim Müfettişleri İle Öğretmenlerin Görüşlerine Ait t-Test Sonuçları

Görev Boyutları	İlköğretim Müfettişi			Öğretmen					
	N	X	Ss	N	X	Ss	t-değeri	sd	P (2-tailed)
Reh. ve İş B.	175	4.40	0.46	1109	3.06	0.87	19.9	1282	.000*
Tef. ve Değ.	175	4.45	0.46	1109	3.49	0.75	16.5	1282	.000*
İnceleme	175	4.19	0.64	1109	3.07	1.01	14.08	1282	.000*
Soruşturma	175	4.72	0.41	1109	3.80	0.84	14.2	1282	.000*
Araştırma	175	4.03	0.75	1109	3.01	1.02	12.6	1282	.000*
									*p<.05

Tablo 4'e göre; ilköğretim müfettişlerinin görevlerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin olarak ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma, Araştırma" görevleriyle ilgili olarak görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim müfettişlerinin, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin kişisel özellik değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişlerinin "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme" görevlerini yerine getirme durumuyla ilgili olarak cinsiyetleri ve branşları bakımından görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı, ancak "Soruşturma ve Araştırma" görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak anlamlı fark olduğu; yaşları bakımından, tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma, Araştırma" görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu; medeni durumları bakımından; "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İn-

celeme, Soruşturma, Araştırma" görevlerinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmadığı; mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre "Soruşturma ve Araştırma" görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olmadığı, ancak, "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme" görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğu; öğrenim durumu değişkenine göre; "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, Soruşturma, Araştırma" görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olmadığı, ancak, "İnceleme" görevinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"İlköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre tükenmişlik seviyeleri tükenmişlik alt boyutlarına göre hangi düzeyde" olduğuna ilişkin olarak "Maslach Tükenmişlik Envanteri" duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Seviyelerinin Tükenmişlik Alt Boyutlarına Göre Dağılımı

		Tükenmişlik Düzeyleri				
		Çok Az Tükenmiş	Az Tükenmiş	Orta Düz. Tükenmiş	Çoğunlukla Tükenmiş	Çok Fazla Tükenmiş
		0.00-0.79	0.80-1.59	1.60-2.39	2.40-3.19	3.20-4.00
Duygusal Tükenme	N	58	40	32	24	21
	%	33.1	22.8	18.3	13.7	12.0
	X	1.29				
	Ss	1.22				
Duyarsızlaşma	N	95	36	22	12	10
	%	54.3	21.3	12.6	6.1	5.7
	X	0.89				
	Ss	1.15				
Kişisel Başarısızlık	N	25	12	25	70	43
	%	14.3	6.8	14.3	40.0	24.6
	X	2.53				
	Ss	1.05				
Toplam Tükenmişlik	N	59	29	26	36	25
	%	33.4	16.4	14.9	20.5	14.8
	X	1.65				
	Ss	1.09				
N		175				

Tablo 5'e göre; ilköğretim müfettişleri "Duygusal Tükenme" alt boyutunda 58'i "çok az tükenmiş" iken, 40'ı "az tükenmiş", 32'si "orta düzeyde tükenmiş", 24'ü "çoğunlukla tükenmiş", 21'i "çok fazla tükenmiş"tir. "Duyarsızlaşma" alt boyutunda

ilköğretim müfettişlerinin 95'i "çok az tükenmiş" iken, 36'sı "az tükenmiş", 22'si "orta düzeyde tükenmiş", 12'si "çoğunlukla tükenmiş", 10'u "çok fazla tükenmiş"tir. "Kişisel Başarısızlık" alt boyutunda ilköğretim müfettişlerinin 25'i' "çok az tükenmiş" iken, 12'si "az tükenmiş", 25'i "orta düzeyde tükenmiş", 70'i "çoğunlukla tükenmiş" ve 43'ü "çok fazla tükenmiştir.

Tablo 5'e göre; ilköğretim müfettişleri ortalama tükenmişlik puanlarında; duygusal tükenmede (X=1.29) "az tükenmişlik" yaşadıkları, duyarsızlaşma boyutunda (X=0.89) "az tükenmişlik" yaşadıkları, kişisel başarısızlık boyutunda (X=2.53) "çoğunlukla tükenmişlik" yaşadıkları, toplam tükenmişlikte ise, (X=1.65) "orta düzeyde tükenmişlik" yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyeleri "Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık" alt boyutlarında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş bakımından puanları. 05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir. Öğrenim durumları bakımından tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; "Kişisel Başarısızlık" alt boyutunda puanlar. 05 düzeyinde anlamlılık göstermez iken, "Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma" alt boyutlarında puanları. 05 düzeyinde anlamlı fark göstermektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

"İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik alt seviyeleri arasındaki ilişki" "Pearson Korelasyon Katsayısı" ile belirlenmiştir (Tablo. 6).

Tablo 6. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görev Boyutları ve Tükenmişlik Alt Seviyeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		Rehb. Görevi	Tef. Görevi	İnc. Görevi	Sor. Görevi	Araşt. Görevi	Duyg. Tük.	Duysz.	Kiş. Başz.
Rehb.	Pears. Cor.	1							
	Sig.(2-tailed)	.000							
Tef.	Pears. Cor.	.987*	1						
	Sig.(2-tailed)	.000	.000						
İnc.	Pears. Cor.	.978*	.980*	1					
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000					
Sor.	Pears. Cor.	.881*	.927*	.894*	1				
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000				
Araşt.	Pears. Cor.	.944*	.943*	.964*	.857*	1			
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000			
Duyg. Tük.	Pears. Cor.	-.774*	-.725*	-.752*	-.535*	-.838*	1		
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
Duysz.	Pears. Cor.	-.656*	-.608*	-.634*	-.415*	-.735*	-.972*	1	
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
Kiş. Başz.	Pears. Cor.	-.913*	-.905*	-.936*	-.826*	-.974*	-.860*	-.767*	1
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
N		175							

(*) .05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir Sig (2-tailed).

Tablo 6'ya göre ilköğretim müfettişlerinin "Mesleki Görev Boyutları" ile "Tükenmişlik Alt Seviyeleri" arasında anlamlı bir ilişki vardır (p<.05). Buna göre;

- "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme" görevi ile duygusal tükenme (-.774) arasında negatif kuvvetli, duyarsızlaşma arasında (-.656) negatif orta, kişisel başarısızlık arasında (-.913) negatif çok kuvvetli korelasyon vardır.
- "Teftiş ve Değerlendirme" görevi ile duygusal tükenme (-.725) arasında negatif kuvvetli, duyarsızlaşma arasında (-.608) negatif orta, kişisel başarısızlık arasında (-.905) negatif çok kuvvetli korelasyon vardır.
- "İnceleme" görevi ile duygusal tükenme (-.752) arasında negatif kuvvetli, duyarsızlaşma arasında (-.634) negatif orta, kişisel başarısızlık arasında (-.936) negatif çok kuvvetli korelasyon vardır.
- "Soruşturma" görevi ile duygusal tükenme (-.535) arasında negatif orta, duyarsızlaşma arasında (-.415) negatif zayıf, kişisel başarısızlık arasında (-.826) negatif kuvvetli korelasyon vardır.
- "Araştırma" görevi ile duygusal tükenme (-.838) arasında negatif kuvvetli, duyarsızlaşma arasında (-.735) negatif kuvvetli, kişisel başarısızlık arasında (-.974) negatif çok kuvvetli korelasyon vardır.

Tablo 7. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Genel İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		Mesleki Görev	Tükenmişlik Düzeyi
Mesleki Görev	Pearson Correlation	1	-.831*
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	175	175
Tükenmişlik Düzeyi	Pearson Correlation	-.831*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	175	175

(*) .05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir Sig (2-tailed).

Tablo 7'ye göre; ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında (-.831) negatif kuvvetli bir korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevleri İle Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Olmayan Katsayı		Standart Katsayı	t	P
	B	Standart Hata	Beta (β)		
Sabit	-4.160	.300		-13.868	.000
Mesleki Görev	1.328	.068	.831	19.622	.000
R: .831 R^2: .690				p<.05	

Tablo 8'e göre; ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan mesleki görev faktörleri arasında yüksek düzeyde pozitif kuvvetli bir ilişki vardır (R:.831, R^2 .690, p: .000). Ayrıca, belirleyicilik (determinasyon) katsayısına göre (R^2=.690) tükenmişliğin % 69'u ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Her iki değişkende gözlenen toplam değişkenlikteki açıklanamayan % 31'lik kısmın başka değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

"Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme" Görevinin Yerine Getirilme Durumu: İlköğretim müfettişlerinin "mesleki" görevlerinin yerine getirilme durumu genel olarak ilköğretim müfettişlerine göre "her zaman" yerine getirilirken; öğretmenlere göre "bazen" yerine getirildiği şeklinde sonuç ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar Kapusuzoğlu'nun (1988), Öz'ün (1977) ilköğretim müfettişlerinin rehberlik uygulamalarında mevzuat hükümlerine gereği gibi uymadıkları sonucunu, Başaran'ın (1986) ilköğretim müfettişlerinin çalışma bölgelerinin geniş olduğundan yeterince rehberlik yapamadıkları sonucunu, Dündar'ın (2005) öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinden önerilerinin nasıl başarıya ulaştıracağını göstermeleri bakımından daha gelişimci yaklaşım istedikleri sonucunu ve Brimblecombe, Shaww ve Ormstan'nın (1996) yeniliğin sadece deneticilerden değil okullarda görevli öğretmenlerin de mesleki uygulamalarda değişiklik yapılmasını kabul etmesiyle uygulanabileceği sonucu ile tutarlı olarak değerlendirilebilir. Ancak, Levine'nin (1987) müfettiş ve öğretmenlerin öğretimsel değişme ve gelişmeleri birlikte takip ettikleri sonucu ile tutarlı değildir.

"Teftiş ve Değerlendirme" Görevinin Yerine Getirilme Durumu: "Teftiş ve Değerlendirme" görevi ilköğretim müfettişlerine göre "her zaman" yerine getirilirken, öğretmenlere göre; "çoğu zaman" yerine getirildiği şeklindedir.

Bu sonuçlar Balcı Bucak'ın (1992) araştırma sonuçlarına göre Cumhuriyet döneminden günümüze Türk Eğitim Sisteminde verilen ödüllerin daha çok teşekkür ve takdirname gibi içsel nitelikteki ödüller olduğu ve olağanüstü başarı, teftiş sonucu iyi iş orijinal eser yazma gibi gerekçelerle verildiği, Doğanay'ın (2006) ilköğretim müfettişlerinin okulun fiziksel imkanlarını yeterince göz önünde bulundurmadığı, Levine'nin (1987) öğretmenlerin ilgisinin öğretimde yoğunlaştığı, müfettişlerin öğretmenlerin öğretimsel hedeflerini anladıkları sonuçları ile paraleldir.

"İnceleme" Görevinin Yerine Getirilme Durumu: İlköğretim müfettişlerinin "İnceleme" görevinin yerine getirilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde bu görev ilköğretim müfettişlerine göre "çoğu zaman" yerine getirilirken öğretmenlere göre "bazen" yerine getirildiği şeklindedir. Sonuçlar Kapusuzoğlu'nun (1988) ilköğretim okullarında verimin artmasında ilköğretim müfettişlerinin yeterince katkısının olmadığı, Cerit'in (1996) ilköğretim müfettişlerinin programın uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükleri orta düzeyde belirledikleri sonuçlarıyla paraleldir.

"Soruşturma" Görevinin Yerine Getirilme Durumu: "Soruşturma" görevi ilköğretim müfettişlerine göre "her zaman" yerine getirilirken öğretmenlere göre "çoğu zaman" yerine getirildiği şeklindedir. Yani görev boyutunda ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin benzer düşündükleri söylenebilir. Ancak, ilköğretim müfettişlerinin, "disiplin suçlarının önlenmesine yönelik öğretmenleri bilgilendirme yaptıklarını" konusunda öğretmenler ile aralarında önemli görüş farklılığı vardır.

"Araştırma" Görevinin Yerine Getirilme Durumu: İlköğretim müfettişlerinin "Araştırma" görevinin yerine getirilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde bu görev ilköğretim müfettişlerine göre "çoğu zaman" yerine getirilirken, öğretmenlere göre, "bazen" yerine getirilmektedir.

Bu sonuçlar Dinçer'in (1986) değişen ve gelişen eğitim teknolojilerindeki gelişmelerin ilköğretim müfettişlerince yeterince izlenmediği sonucu ile paraleldir. Ayrıca, Akbaba Altun'un (2005) ilköğretim müfettişlerinin öğrencilerin çalışma dosyalarını bilgisayar ortamında değerlendirmeleri için e-portfolyo (elektronik ortamda tutulan gelişim dosyası) veya e-gelişim dosyasından ve bu konudaki MEB'in 2002/13 nolu genelgesinden haberdar olmadıkları sonucunu da destekler niteliktedir. Eğitim kurumlarında bilgi teknolojilerinin ileriki yıllarda ağırlığının artarak daha yaygın ve aktif şekilde kullanılacağı göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda yöneticilerin ve ilköğretim müfettişlerinin daha fazla yenilikleri takip etme ve eğitim teknolojilerini kullanma bakımından kendilerini yetiştirmeleri beklenen ve istenen bir durumdur (Yılmaz, 2005, 81).

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişleri ile öğretmenler mesleki görevlerin yerine getirilmesine ilişkin farklı düşünmektedirler. Bulgular ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere göre daha olumlu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Bu sonuca göre; ilköğretim müfettişleri mesleki görevlerini yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenleri ikna etmiş görünmemektedirler. Bu konuda ilköğretim müfettişlerinin görev tanımları somut olacak şekilde yeniden düzenlenmesi faydalı olabilir. Bu durum Doğanay'ın (2006) ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerle iletişim kurmada başarısız olduğu, Öz (1977) ve Memişoğlu'nun (2001) ilköğretim müfettişlerince yapılan denetimlerin beklentilerden uzak olduğu sonucunu da destekler niteliktedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişleri kişisel değişkenlere göre benzer görüşte oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Öz'ün (1977) müfettişlerin mevzuatı yerine getirme durumları ile mesleki kıdemleri arasında uygunluk olduğu, Tükel'in (1997) cinsiyetin iş doyumu sağlamada önemsiz bir etken olduğu, Memişoğlu'nun (2001) denetim uygulamalarında ilköğretim müfettişlerinin branş, kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi, değişkenleri arasında fark olmadığı sonuçları ile tutarlıdır. Ancak Öz'ün (1977) öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik yapmada öğrenim durumları arasında fark olduğu ve yüksek öğrenim görenlerin daha çok yardımcı olduğu, Tükel'in (1997) kıde-

min iş doyumu sağlamada önemli etken olarak ortaya çıktığı sonuçları ile tutarlı değildir. İlköğretim müfettişlerinin görüşlerinin benzer olmasında grupla çalışmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişleri duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada alt boyutlarında "az tükenmişlik" yaşadıkları, kişisel başarısızlık alt boyutunda ise, "çoğunlukla tükenmişlik" yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu farklı meslek gruplarıyla ilgili yapılan araştırmalardan Özer'in (1998) rehber öğretmenlerin % 13'ünde duygusal tükenmişlik, % 24'ünde kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik ve % 2'sinde de duyarsızlaşma yaşadıkları sonucuyla, Babaoğlan'ın (2006) okul yöneticilerinin, duygusal tükenmeyi "az düzeyde" yaşarken, duyarsızlaşmayı "çok az düzeyde" yaşadıkları, Özkaya'nın (2006) öğretmenler duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda "katılmıyorum", düşük kişisel başarı için "kısmen katılıyorum" şeklindeki sonuçlarıyla, Farber'in (1984) öğretmenlerin % 10-15'i düşük tükenmişlik yaşamakta oldukları sonucuyla, tutarlı olarak değerlendirilebilir.

Ancak, Sarros ve Sarros'un (1987) duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin yöneticilere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonuçlarıyla tutarsız olarak değerlendirilebilir. Araştırma sonuçları, ilköğretim müfettişlerinde tükenmişliğin kişisel olarak değil de, kurum içersinde genel bir sorun olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Beşinci Alt Problem

İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre: Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında kadın ve erkek ilköğretim müfettişleri, "az tükenmişlik" yaşamaktadır. Bu durum, tükenmişliklerini algılamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Dolayısıyla bu sonucun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda Izgar'ın (2000), Işıklar'ın (2002), Maraşlı'nın (2003), Babaoğlan'ın (2006), Özkaya'nın (2006), De Robbio'nun (1995), Maslach, Schaufeli ve Leiter'in (2001) bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Kişisel başarısızlık boyutunda erkek ilköğretim müfettişlerinin "çoğunlukla tükenmişlik" yaşamakta iken; kadın ilköğretim müfettişlerinin "orta düzeyde tükenmişlik" yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Ancak, bu durum tükenmişliklerini algılamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Bu sonuç kişisel başarısızlık alt boyutunda Izgar'ın (2000), Işıklar'ın (2002), Maraşlı'nın (2003), Babaoğlan'ın (2006), Özkaya'nın (2006), De Robbio'nun (1995), Hock'un (1988) öğretmenlerin tükenmişliğe eşit derecede hassasiyet gösterdiği bulgularıyla tutarlıdır. Ancak, Girgin'in (1995), Baysal'ın (1995), Özer'in (1998), Murat'ın (2000), Selçukoğlu'nun (2001) sonuçlarıyla tutarsızdır. Araştırmalar, bayanların tükenmişlik sendromuna daha çok yakalanmalarında özellikle erkekler ile rekabet halinde olmalarının etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Mearns ve Cain, 2003, 77). Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin cinsiyetlerine ilişkin tükenmişlik

seviyeleri bakımından alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği sonucu, mesleki görevler yerine getirilirken çoğu zaman grup çalışmaları nedeniyle tükenmişliği benzer şekilde yaşadıkları dolayısıyla baş etme tarzlarının da benzerlik gösterdiği, bu nedenle de benzer görüşte olmalarıyla açıklanabilir.

İlköğretim Müfettişlerinin Yaşlarına Göre: İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyelerine ilişkin "Duygusal Tükenme" alt boyutunda en fazla tükenmişliği, 31-35 yaş arası grubun en az tükenmişliği 61 yaş ve üstünün yaşadığı; "Duyarsızlaşma" ve "Kişisel Başarısızlık" alt boyutlarında en fazla tükenmişliği, 31-35 yaş arası grubun, en az tükenmişliği, 51-55 yaş arası grubun yaşadığı ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Babaoğlan'ın (2006) okul yöneticilerinin yaş grupları ile duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutunda fark yaratmadığı, De Robbio'nun (1995) yaş değişkeninin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı sonuçlarıyla tutarlıdır.

Ancak, Baysal'ın (1995) yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olduğu, Selçukoğlu'nun (2001) araştırma görevlilerinin yaşları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı ilişki olduğu, De Robbio'nun (1995) yaşın duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılıklara yol açtığı sonuçlarıyla tutarsızdır.

Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin yaşlarına ilişkin tükenmişlik seviyeleri bakımından alt boyutlarda en çok tükenmişliğin daha çok 31-35 yaş arasındakilerin yaşadığı, en az tükenmişliği ise, 51 yaş ve üzerindekilerin yaşamaları daha çok mesleğe giriş yaşları ile ilgili olup mesleğe yeni girenlerin uyum sağlamada zorlanmış olabilecekleri ile açıklanabilir.

İlköğretim Müfettişlerinin Medeni Durumlarına Göre: Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında evli ve bekar olan ilköğretim müfettişleri, "az tükenmişlik" yaşamaları, kişisel başarısızlık boyutunda evli ilköğretim müfettişlerinin "çoğunlukla tükenmişlik" yaşamakta iken, bekarların "orta düzeyde tükenmişlik" yaşadıkları sonucu, tükenmişliklerini algılamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Bu bulgu, Izgar'ın (2000) yöneticilerin medeni durumlarına göre duyarsızlaşma boyutunda anlamlı ilişki bulunmadığı sonucuyla da tutarlıdır.

İlköğretim Müfettişlerinin Kıdemlerine Göre: İlköğretim müfettişlerinin "Duygusal Tükenme" alt boyutunda en fazla tükenmişliği 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar yaşarken, en az tükenmişliği 1-5 yıl arası kıdemi olanlar yaşamaktadır. "Duyarsızlaşma" alt boyutunda en fazla tükenmişliği 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar yaşarken en az tükenmişliği 1-5 yıl arası kıdemi olanların yaşadığı, "Kişisel Başarısızlık" alt boyutunda en fazla tükenmişliği 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar yaşarken, en az tükenmişliği 1-5 yıl arası kıdemi olanların yaşadığı görülmektedir. Ancak, bu durum, istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır.

Bu bulgu Izgar'ın (2000) yöneticilerin "kıdemlerine göre" duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmadığı, Babaoğlan'ın (2006) okul yöneticisinin "mesleki kıdemine" göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık

alt boyutunda fark olmadığı, Hock'un (1988) öğretmenlerin "kıdeminin" tükenmişlik düzeylerini etkilemediği sonuçlarıyla tutarlıdır.

İlköğretim Müfettişlerinin Branşlarına Göre: İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyeleri "Duygusal Tükenme" alt boyutunda en fazla tükenmişliği; diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) branştan olanlar, en az tükenmişliği güzel sanatlar branşının yaşadığı, "Duyarsızlaşma" alt boyutunda en fazla tükenmişliği; matematik, en az tükenmişliği güzel sanatlar branşından olanların yaşadığı, "Kişisel Başarısızlık" alt boyutunda en fazla tükenmişliği matematik, en az tükenmişliği ise, güzel sanatlar branşından olanların yaşadığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu Izgar'ın (2000) yöneticilerin branşlarına göre duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmadığı, Babaoğlan'ın (2006) branşlarda duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında anlamlı bir fark göstermediği sonuçlarıyla tutarlıdır.

Ancak, Izgar'ın (2000) yöneticilerin branşlarına göre duygusal tükenme boyutunda anlamlı ilişki bulunduğu, Gencer'in (2002) branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında mesleki tükenmişlik düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğu ve branş öğretmenlerinin daha fazla tükendiği sonuçları ile tutarsızdır.

İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre: İlköğretim müfettişlerinin bu durumlarıyla ilgili tükenmişlik seviyelerine ilişkin alt boyutlarda "Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma" alt boyutunda en fazla tükenmişlik yaşayanların ön lisans öğrenimi, en az tükenmişlik yaşayanların diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) öğrenime sahip olanların olduğu; "Kişisel Başarısızlık" alt boyutunda en fazla tükenmişlik yaşayanların ön lisans, en az tükenmişlik yaşayanların ise lisans öğrenimine sahip olanların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar ilköğretim müfettişlerinin öğrenim durumlarına göre tükenmişlik seviyeleri bakımından "Kişisel Başarısızlık" alt boyutunda anlamlı fark oluşturmadığı; ancak, "Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgular, Maslach ve Jackson'un (1985), Maslach, Schaufeli ve Leiter'in (2001) elde ettiği eğitim düzeyi yüksek olanların daha çok tükenmişlik yaşadığı sonuçlarıyla tutarsızdır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

"Mesleki Görev Boyutları" ile "Duygusal Tükenme Alt Boyutu" Arasındaki İlişki: İlköğretim müfettişlerinin "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Araştırma" görevleri ile tükenmişlik seviyelerinden "Duygusal Tükenme" alt boyutu arasında negatif kuvvetli bir korelasyon, "Soruşturma" görevi arasında ise, negatif orta bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, çeşitli değişkenler kullanılarak farklı meslek gruplarına yönelik araştırma sonuçlarından Kavla'nın (1998) tükenmişlik düzeyi bakımından iş doyumu ile duygusal tükenme arasında anlamlı negatif orta düzeyde ilişki olduğu sonucu ile tutarlı değildir.

"Mesleki Görev Boyutları" ile "Duyarsızlaşma Alt Boyutu" Arasındaki İlişki: İlköğretim müfettişlerinin "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlen-

dirme, İnceleme" görevleri ile tükenmişlik seviyelerinden "Duyarsızlaşma" alt boyutu arasında negatif orta bir korelasyon olduğu, "Soruşturma" görevi arasında negatif zayıf bir korelasyon olduğu; "Araştırma" görevi arasında ise, negatif kuvvetli bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, Wright ve Bonett'in (1997) iş performansı ile duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı sonucu ile paralel değildir.

"Mesleki Görev Boyutları" ile "Kişisel Başarısızlık Alt Boyutu" Arasındaki İlişki: İlköğretim müfettişlerinin "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Araştırma" görevleri ile tükenmişlik seviyelerinden "Duygusal Tükenme" alt boyutu arasında negatif çok kuvvetli bir ilişki (korelasyon) olduğu; "Soruşturma" görevi arasında ise, negatif kuvvetli bir ilişki (korelasyon) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular çeşitli değişkenler kullanılarak farklı meslek gruplarına yönelik araştırma sonuçlarından, Kavla'nın (1998) iş doyumu ile kişisel başarı arasında pozitif orta düzeyde ilişki olduğu, Işıklar'ın (2002) kişisel başarı ile pasif iletişim arasında anlamlı ilişki olduğu, Akbulut'un (2002) öğretmenlerin yeterliği, ilişki alışkanlığı, zamanı verimli kullanma ve stratejik planlama ile kişisel başarısızlık arasında negatif ilişki olduğu sonuçları ile paralel iken; Murat'ın (2000) sınıf öğretmenleri arasında kişisel başarısızlık alt boyutlarında okul yöneticilerinden takdir görmeye yönelik anlamlı fark olduğu sonuçları ile paralellik göstermemektedir.

Sonuçlar; rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerin yerine getirilme durumları bakımından ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin farklı görüşte olduklarını, ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif, kuvvetli bir ilişki olduğunu, tükenmişliğin % 69'u ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklandığı, ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirdikçe tükenmişlik düzeylerinin azalacağını göstermektedir.

Öneriler

1. İlköğretim müfettişlerinin "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme" ile ilgili mesleki görev tanımları eğitimciler arasında farklı algılamalara meydan vermeyecek biçimde net, açık anlaşılır ve uygulanabilir olacak şekilde yeniden tanımlanabilir.

2. İlköğretim müfettişlerinin "Teftiş ve Değerlendirme" ile ilgili mesleki görev tanımları eğitimciler arasında farklı algılamalara meydan vermeyecek biçimde net, açık anlaşılır ve uygulanabilir olacak şekilde yeniden tanımlanabilir.

3. İlköğretim müfettişlerinin "İnceleme" ile ilgili mesleki görev tanımları eğitimciler arasında farklı algılamalara meydan vermeyecek biçimde net, açık anlaşılır ve uygulanabilir olacak şekilde yeniden tanımlanabilir.

4. İlköğretim müfettişlerinin "Araştırma" ile ilgili mesleki görev tanımları eğitimciler arasında farklı algılamalara meydan vermeyecek biçimde net, açık anlaşılır ve uygulanabilir olacak şekilde yeniden tanımlanabilir.

5. İlköğretim müfettişlerince görev alanlarında bulunan kurumlarda çalışanları "Soruşturma" görevi kapsamında disiplin suçlarının önlenmesine yönelik bilgilendirme yapılabilir.

6. İlköğretim müfettişlerinin "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma, Araştırma" görevlerine yönelik uzmanlaşmaları sağlanabilir.

7. İlköğretim okulları ikinci kademede branş öğretmenleri olduğu da dikkate alınarak ilköğretim müfettişliği mesleğinde branşlaşmaya gidilebilir.

8. İlköğretim müfettişlerinin eğitim bilimleri "eğitim yönetimi ve denetimi" alanında yüksek lisans ve doktora yapmaları özendirilebilir. Ayrıca mesleğe alınmada öncelikli tercih sebebi olabilir.

9. İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirirken duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve özellikle kişisel başarısızlık alt boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik nedenleri araştırılabilir.

10. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyelerinden kişisel başarısızlık alt boyutunda tükenmişliklerini önlemek için mesleklerinde yükselme imkanı verilmelidir. Bunun için de kariyer sistemi getirilebilir.

11. Bu araştırma 2005/2006 öğretim yılında Türkiye genelinde nicel yöntem kullanılarak yapılan bir çalışmadır. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri farklı değişkenlerle, farklı zamanlarda nitel veya nicel yöntemler kullanılarak tekrar yapılabilir.

Kaynakça

AKBULUT, Aysel (2002). **Öğretmenlerin Etki ve İlgi Alanı Alışkanlıkları İle Tükenmişlik Düzeyleri ve Serbest Zamanlarda Yaşanılan Duygular Arasındaki İlişki**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

ALTUN AKBABA, Sadegül (2005). "Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim" **Eğitim Araştırmaları,** 2005, S. 18, ss. 1-16.

AYDIN, Mustafa.(1993). **Çağdaş Eğitim Denetimi,** Pegem Yayınları, Yayın No: 4, Ankara.

BABAOĞLAN, Emine (2006). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik (Düzce İli Örneği),** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bolu.

BALCI, Ali (2000). **Örgütsel Sosyalleşme, Kuram, Strateji ve Taktikler,** Pegem Yayınları, Ankara.

BAŞAR, Hüseyin (1998). **Eğitim Denetçisi.** Önder Matbaacılık, Ankara.

BAŞARAN, Alim (1986). İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BAŞARAN, Alim (2004). "Milli Eğitim Bakanlığında Yeni Bir Teftiş Anlayışı Yapı ve İşleyişi" **Panel,** 28 Şubat 2004, Ankara.

BAŞARAN, İbrahim Ethem (1994). **Eğitim Yönetimi,** Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

BAYSAL, Asuman (1995). **Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler,** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

BLUMBERG, Arthur (1980). **Supervisors Teachers: A Private Cold War.** California.

BRİMBLECOMBE N. Marian Shaw and Michael Ormstan (1996). **Teachers' Intention to Change Practice as a Result Of OFSTED School Inspection,** Educational Management and Administradion, Vol 24, (4).

BUCAK BALCI, Esergül (1992). **Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye'de Öğretmen Ödülleri,** Adım Yayıncılık, Ankara.

BURSALIOĞLU, Ziya (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Pegem Yayınları, Yayın No:9, Ankara.

CERİT, Yusuf (1996). **İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Geliştirme Etkinlikleri,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

CORDES Cynthia L. and Thomas Dougherty (1993). "Review and an Integration of Research on Job Burnout" **Academy of Management Review**. 18 (4), pp. 621-656.

ÇOKLUK, Ömay (2000). "Örgütlerde Tükenmişlik" (Edit: Cevat Elma ve Kamile Demir) **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar,** Anı Yayıncılık, Ankara.

DE ROBBİO, R. Antenolla (1995). **Factors Accounting For Burnout Among Secondary School Teachers,** Dissertation Abstract İnternational, 56(7), 2500-2501 A.

DİNÇER, Ayhan (1986). **Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme,** Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

DOĞANAY, Ercan (2006). **Taşra Birimlerindeki İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Yürütülen Teftiş Hizmetlerinin Karşılaştırılması (Van İli Örneği),** Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Van.

DÖNMEZ, Burhanettin ve Mehmet Güven (2001). "Freidman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye'ye Uyarlama Çalışması" **Eğitim Yönetimi,** Bahar 2001, S. 26, ss. 221-225.

DÜNDAR, Atilla A (2005). **İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi,** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

FARBER, Berry A (1984). "Stres and Burnout in Suburban Teachers" **Journal of Educational Research,** Vol. 77, No.6, pp. 325-331.

FREUDENBERG, Herbert J (1974). "Staff Burnout" **Journal Of Social Issues.** Vol. 30, pp.159-164.

GENCER, Ali (2002). **Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler,** Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

GİRGİN, Günseli (1995). **İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırılması),** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin (1989), **Eğitim Planlaması ve Yönetim,** Marmara Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 472, İstanbul.

HOCK, R. Roger (1988). "Professional Burnout Among Public Schol Teachers" **Public Personel Management,** Vol. 17, No:2, pp.167–189.

IŞIKLAR, Abdullah (2002). **Lise Dengi ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

IZGAR, Hüseyin (2000). **Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya.

KAPUSUZOĞLU, Şaduman (1988). **Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler,** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

KAVLA, İlkay (1998). **Hemşirelerde İş Doyumu ve Tükenmişlik İlişkisi,** Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

LEVİNE, James (1987). "Rural Teachers" Perceptions of the Effectiveness of Various Supervisory Practices". **Research in Rural Education.** Vol:4 No. 2, pp. 77-82.

MARAŞLI, Müge (2003). **Lise Öğretmenlerinin Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri,** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

MASLACH, Cristina (1981). "The Burnout Syndrome" **Current Research Theory and Interventions III**, pp. 49-56.

MASLACH, Cristina and Suzan E. Jackson (1981a). "The Measurement of Experienced Burnout" **Job of Occupational Behavior II**, pp. 73-81.

MASLACH, Cristina and Suzan E. Jackson (1981b). "The Measurement of Experienced Burnout". **Journal Of Occupational Behavior,** Vol 2, No. 2, pp. 99-113.

MASLACH, Cristina and Suzan E. Jackson (1985). "The Role Of Sex and Family Variables in Burnout" **Sex Roles,** Vol 12, No. 7/8, pp. 837-851.

MASLACH Christina, Wilmar B. Schaufeli and P. Michael Leiter (2001). "Job Burnout" **Annual Reviews Psychology.** Vol:52, pp. 397-422.

MEARNS, Jack and Jille Cain (2003). "Relationships Between Teachers Occupational Stres and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies" **Anxiety Stres and Coping.** Vol. 16, No.1, pp. 71-82.

MEMİŞOĞLU, Salih Paşa (2001). **Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bolu.

"Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 s.k)". **Resmi Gazete,** 14574: 24 Haziran 1973.

"Milli Eğitim Bakanlığı."İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" **Resmi Gazete,** 23785: 13 Ağustos 1999.

Milli Eğitim Bakanlığı. "İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" **Resmi Gazete,** 25882; 21 Temmuz 2005.

MURAT, Mehmet (2000). **Sınıf Öğretmenlerinin On Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişliğin Gelişiminin Haritalanması ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi,** Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.

ÖZ, M. Fevzi (1977). **Türk Milli Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü,** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

ÖZDEN, Yüksel (1999). **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler,** Pegem Yayınları, 2. Baskı, Ankara.

ÖZER, Recep (1998). **Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi,** Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

ÖZKAYA, Hakan (2006).**Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırılması,** Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

SABUNCUOĞLU, Zeyyat ve Melek Tüz (1998). **Örgütsel Psikoloji,** Alfa Basım ve Yayıncılık, Bursa.

SARROS, James C. and Anne M. Sarros (1987). "Predictors Of Teacher Burnout". **The Journal of Educational Administration,** XXIV (2), pp. 272-280.

SELÇUKOĞLU, Zeliha (2001). **Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi İle Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi,** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

SERGİOVANNİ, Thomas J. and Robert J. Starratt (1993). **Supervision A Redefinition.** United States: Mc Graw-Hll, Inc.

TAYMAZ, A. Haydar (1997). **Eğitim Sisteminde Teftiş,** Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, Ankara.

TÜKEL, Hayrettin (1997). **İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu,** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

TÜMKAYA, Songül (1996). **Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başaçıkma Davranışları.** Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982.

YILMAZ, Ahmet (2005). "Eğitim Yönetiminde Bilgisayarlardan Faydalanmanın Avantajları ve Dezavantajları". **Milli Eğitim,** Bahar 2005, S. 166, ss. 72-82.

WOOD, Teri and Chris Mc Carthy (2002). "Understanding and Preventing Teacher Burnout". **ERIC No**: ED 477 726.

WRIGHT, Thomas A. and Douglas G. Bonett (1997). "The Contribution of Burnout to Work Performance". **Journal of Organizational Behavior**, Vol. 18, No. 5, pp. 491-499.

THE RELATION BETWEEN THE POSITION OF PRIMARY EDUCATION INSPECTORS'IN DOING THEIR PROFESSIONAL DUTY AND THE BURNOUT LEVELS

Esergül BALCI BUCAK*

Ahmet YILMAZ**

Abstract

The purpose of this research is to supply the relation between the position of primary education inspectors in doing their professional duty and the burnout levels through the points of view of Primary Education inspectors and teachers.

The questionnaire (that) supplied for the aim of being an implement for collecting datum is composed of three main chapters. In the first chapter there is a personal knowledge form, in the second chapter there is a form that is composed of 45 matters about primary education inspectors duties, in the third chapter there is Maslach Burnout Inventory.

Depending on the research inventions these results were obtained: Primary school inspectors live burnout in the sub dimension level in the point of the view of primary school inspectors' burnout levels up to these knowledge's there is a negative, strong relation and % 69 of burnout level is about primary school inspectors' professional duty doings between the situation of primary school inspectors' professional duty doings effort and burnout level, in other words it is fixed that the more their burnout levels get more their professional duty doings effort situation get less.

Key Words: Professional duty, primary school inspectors, teacher, Burnout

* Prof. Dr.; Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education.

** Dr.; Afyonkarahisar Authority Of Public Education Primary School Inspector

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÜST DÜZEY YÖNETİCİLERİNİN STRATEJİK PLANLAMA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Ercan TÜRK*

Nezir ÜNSAL**

Özet

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı(MEB) üst düzey yöneticilerinin stratejik planlama konusundaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında çalışan üst düzey yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görevli daire başkanları, genel müdür yardımcıları, genel müdürler, kurul başkanları ve müşavirler oluşturmaktadır. Örneklem grubuna anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Seçilen bazı değişkenlerin yönetici görüşleri üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, MEB üst düzey yöneticilerinin stratejik planlamanın MEB'de uygulanabileceği görüşünde olduklarını göstermiştir. Ayrıca, yönetici görüşlerinin kıdem, eğitim düzeyi, unvan, yaş gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Stratejik planlama, üst düzey yönetici, stratejik yönetim

Giriş

Son yıllarda, dünyada ve Türkiye'de kamu harcamaları önemli ölçüde artmış, özellikle kamu sektöründe verimlilik düşmüş ve faiz ödemeleri en yüksek harcama kalemi olmuştur. Bu durum ekonomide ve kamuda yapısal değişim ihtiyacını artırmış hatta zorunlu hâle getirmiştir.

Planlı hizmet üretme, belirlenen politikaları somut iş programlarına ve bütçelere dayandırma ve uygulamayı etkili bir şekilde izlemede, stratejik planlama temel bir araç olarak gündeme gelmektedir.

Kamu sektöründe özellikle de eğitimde stratejik planlama, stratejik planlamanın diğer alanlara uygulanmasından önemli farklılıklar göstermektedir. Bu konuda yapılmış olan yerli yayın sayısının oldukça az olduğu söylenebilir. Çünkü, stratejik planlama ülkemize yeni giren bir süreçtir.

* Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Daire Başkanı

** Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Eğitim Bilim Uzmanı

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Millî Eğitim Bakanlığında uygulanacak olan stratejik planlama süreci hakkında, Bakanlık merkez teşkilatında görevli daire başkanı ve üstü yöneticilerin görüşlerini saptayıp, stratejik planlamanın MEB'e uygulanabilirliğini tartışmaktır.

Önem

Araştırma sonuçlarının, stratejik planlama ve uygulanabilirliği konusunda, MEB'de stratejik plan hazırlama sürecinin koordinasyonunu sağlamakla görevli Strateji Geliştirme Başkanlığına ve diğer üst yönetim birimlerine planlamayla ilgili alacakları kararlarda bir takım bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu(KMYKK) ile stratejik planlama zorunluluk haline gelmiştir. Bütün kamu kurumları ve belediyelerin 2010 yılına kadar stratejik planlarını hazırlamaları gerekmektedir. Burada önemli olan stratejik plan metni değil kurumda tüm çalışanların bu sürece katılması ve stratejik planlamayı benimsemesidir. Yani planlama sürecidir. Ancak, bu sayede hazırlanan plan başarıya ulaşabilir. Araştırma sonuçlarına bakmadan hazırlanan planların temennilerden öte geçmeyen sadece güzel bir doküman olarak kalma tehlikesi ortaya çıkabilir.

Millî Eğitim Bakanlığının stratejik plan hazırlama sürecinde yöneticilerin gözü ile kurumun hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesi, planın başarısında önemli bir faktördür. Stratejik planı kullanacak ve yaşama geçirecek olan üst yönetimin, sürecin başında görüşlerinin alınarak belirlenen esaslar doğrultusunda sürecin yönetilmesi, tam katılımın sağlandığının bir göstergesi olacaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Stratejik Planlama Süreci

En büyük kurumdan en küçüğüne kadar bütün kurumlar planlama süreci ile içiçedir. Bu kurumların içinde resmi ve resmi olmayan bütün örgütler bulunmaktadır. Her oluşum bir planlama sonucunda ortaya çıkmıştır. Plan, kurumun nereye gideceğini ve nereye gitmekte olduğunu belirler. Sınırlı kaynakları kullanan kurumların nereye gideceklerini açık olarak belirlemeleri gereklidir.

Stratejik planlama, kurumun bulunduğu nokta ile ulaşmayı arzu ettiği durum arasındaki yolu tarif eder. Kurumun amaçlarını, hedeflerini ve bunlara ulaşmayı olanaklı kılacak yöntemleri belirlemesini gerektirir. Uzun vadeli ve geleceğe dönük bir bakış açısı taşır. Kurum bütçesinin stratejik planda ortaya konulan amaç ve hedefleri ifade edecek şekilde hazırlanmasına, kaynak tahsisinin önceliklere dayandırılmasına ve hesap verme sorumluluğuna rehberlik eder (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006).

Stratejik planlama kurumların aşağıdaki dört temel soruyu cevaplandırmasına yardımcı olur (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006).

- Neredeyiz?
- Nereye Ulaşmak İstiyoruz?

- Gitmek İstediğimiz Yere Nasıl Ulaşabiliriz?
- Başarımızı Nasıl İzler ve Değerlendiririz?

Çizelge 1. Stratejik planlama süreci

- Kurum içi ve dış analiz - Paydaş Analizi - GZFT Analizi	DURUM ANALİZİ	NEREDEYİZ?
- Kuruluşun varoluş gerekçesi	MİSYON VE İLKELER	NEREYE ULAŞMAK İSTİYORUZ?
- Arzu edilen gelecek	VİZYON	
- Orta vadede ulaşılacak amaçlar - Spesifik, somut ve ölçülebilir hedefler	AMAÇLAR VE HEDEFLER	
- Amaç ve hedeflere ulaşma yöntemleri	STRATEJİLER	GİTMEK İSTEDİĞİMİZ YERE NASIL ULAŞABİLİRİZ?
- Detaylı iş planları - Maliyetlendirme - Performans programı - Bütçeleme	FAALİYETLER VE PROJELER	
- Raporlama - Karşılaştırma	İZLEME	BAŞARIMIZI NASIL İZLER VE DEĞERLENDİRİRİZ?
- Ölçme yöntemlerinin belirlenmesi - Performans göstergeleri - Uygulamaya yönelik ilerleme ve sonuçların değerlendirilmesi	PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	

DPT: Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Klavuzu (2006).

İlgili alan yazın incelendiğinde değişik araştırmacı ve uzmanlar tarafından stratejik planlama süreci içerisinde yer alan aşamalar farklı adlarla ve farklı şekillerde gösterilmiştir. Yukarıda gösterilen süreçler Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Müsteşarlığı tarafından 2006 yılında hazırlanmış olan "Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Kılavuzu"nda yer alan süreçlerdir. Süreçler açıklanırken anılan kılavuza bağlı kalınmıştır. Bunun nedeni, kamu kuruluşlarının stratejik planlarını bu kılavuza uygun olarak hazırlayacak olmalarıdır. Bir kamu kurumu olan MEB'de stratejik planını bu süreçlere uygun olarak hazırlamak zorundadır.

Yine, DPT Müsteşarlığı tarafından hazırlanan kılavuzda bu süreç içerisinde yer alan aşamalar şu şekilde açıklanmaktadır.

1. Durum Analizi

Stratejik planlama sürecinin ilk adımı, kuruluşun "neredeyiz?" sorusuna cevap vermektedir. Bu da kapsamlı bir durum analizinin yapılmasını gerektirmektedir. Durum analizinde esas olarak şu değerlendirmeler yapılır:

- Tarihi gelişim
- Kurumun yasal yükümlülükleri ve mevzuat analizi
- Kurumun etkinlik alanları ile ürün ve hizmetlerinin belirlenmesi
- Paydaş analizi (kurumun hedef kitlesi ve kurum etkinliklerinden olumlu/olumsuz yönde etkilenenlerin analizi).

- Kurumun iç analizi (kuruluşun görev ve yetkilerinin, performansının, sorunlarının, potansiyellerinin, kurumsal kültürünün, insan kaynaklarının, teknolojik düzeyinin vb. analizi).
- Çevre analizi (kurumun etkinlik gösterdiği ortamın ve dış koşulların analizi).

2 .Geleceğe Bakış

Durum analizi yapıldıktan sonra stratejik planlamayla ilgili temel süreçlere geçilmelidir. Bu aşamada, **misyon** ve **vizyon**lar ifade edilecek, temel değerler belirlenecek, **amaçlar**, **hedefler** ve **stratejiler** ortaya konulacaktır. Bu aşamaya, **stratejik tasarım** aşaması da denilebilir. Misyon, vizyon ve ilkelerin oluşturulması sonucunda, kuruluşun varması istenen noktaya nasıl ulaşacağı amaç ve hedeflerin belirlenmesi ile ortaya çıkar. Bu nedenle, misyon, vizyon ve ilkelerin doğru şekilde ifade edilmesi stratejik planın başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynayacaktır.

3. Faaliyet ve Projelerin Belirlenmesi

Her bir hedefin yerine getirilmesinden yani hizmetin sağlanmasından sorumlu olan birimlerin rol ve sorumlulukları ile yetkileri, örgüt yapısı çerçevesinde açık bir şekilde bu aşamada belirtilir. Önceliklendirilerek sıralanan ve sorumlu birimleri tanımlanan hedeflerin açıklaması yapıldıktan sonra, bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan faaliyet ve projeler bir öncelik sırası dâhilinde bu aşamada ele alınır.

Her bir hedefin faaliyetlerde ifade edilmesi sonrasında faaliyetlerin bütçe ile ilişkisinin kurulması gerekmektedir. Buradaki temel amaç, bütçe hazırlanması sürecinde kaynak ve maliyet yapılarının ortaya konularak her bir politikanın maliyetini ölçebilmenin yanında harcamaların önceliklendirilmesi sürecine de yardımcı olmaktır.

Kuruluşlar mevcut bütçe uygulamasından hareketle stratejik planlarını oluşturmayacaklar; tam tersine hazırlayacakları stratejik planlarını esas alarak bütçe yapılarını yeniden şekillendireceklerdir.

4. İzleme ve Değerlendirme

İzleme, stratejik plan uygulamasının sistematik olarak izlenmesi ve raporlanmasıdır. Değerlendirme ise uygulama sonuçlarının amaç ve hedeflere göre ölçülmesi ve söz konusu amaç ve hedeflerin tutarlılık ve uygunluğunun analizidir.

Stratejik planlama sürecinde, izleme ve değerlendirme etkinlikleri sonucunda elde edilen bilgiler kullanılarak, geri bildirim işlemi gerçekleştirilir. Stratejik planın gözden geçirilmesi, hedeflenen ve ulaşılan sonuçların karşılaştırılmasını içerir.

İzleme ve değerlendirme süreci kurumsal öğrenmeyi ve buna bağlı olarak etkinliklerin sürekli olarak iyileştirilmesini sağlar. Ayrıca, hesap verme sorumluluğunun oluşturulmasına katkıda bulunur. Stratejik plan dâhilindeki etkinliklerin izleme ve değerlendirilmesi zorunludur. Aksi takdirde, ilgililerin hesap verme sorumluluğu ilkesinin hayata geçirilmesinde zorluklarla karşılaşılacaktır. Bu durumda stratejik plan salt bir belge olmaktan öteye gidemeyecektir.

Stratejik Planlamanın Kamu Kurumlarına Uygulanması

Belediyeler, tüm il özel idareleri ve tüm kamu yönetimlerine stratejik planlama yükümlülüğü getirilmiştir. Kalkınma planları ve yıllık programlar ile diğer ilgili programlar dikkate alınarak hazırlanacak olan stratejik planlar, DPT Müsteşarlığı ve diğer ilgili kurumların (Maliye Bakanlığı, Sayıştay, TBMM) öngörülen süreçlerinden geçerek yürürlüğe girecektir. Bu amaçla, 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanununun 9 uncu maddesine dayanılarak DPT Müsteşarlığınca hazırlanan "Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik"e göre; stratejik planlama çalışmalarının kapsamdaki tüm kamu kuruluşlarına yaygınlaştırılması, aşamalı bir geçiş takvimi dâhilinde öngörülmüştür. Her bir kamu idaresi ilk stratejik planlarını geçiş takvimine uygun olarak hazırlamakla yükümlüdür. Söz konusu geçiş takvimine göre Millî Eğitim Bakanlığı, 2010-2014 yıllarını kapsayacak olan ilk stratejik planını, 31.01.2009 tarihine kadar hazırlamak zorundadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planlama Uygulamaları

5018 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesinden önce MEB merkez teşkilatında stratejik planlama sürecine geçilmemiş olmasına rağmen taşra teşkilatında, okul ve kurumlarında stratejik yönetim ve stratejik planlama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara; Toplam Kalite Yönetimi(TKY) Uygulamaları, Müfredat Laboratuar Okulu Modeli (MLO) ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Gelişim Modeli örnektir.

Bu bize değişimin ve gelişimin tabandan başladığını göstermektedir. İl ve ilçelerde "eğitim bölgeleri" ve "eğitim kurulları" oluşturulması ile sorunların daha hızlı bir şekilde ve yerinde çözüme kavuşturulması, kararların merkezden değil daha katılımcı bir yönetim anlayışı içerisinde alınması gibi çağdaş ve demokratik açılımları beraberinde getirmektedir. Ayrıca, stratejik planlama ile ilgili mevzuatta okullar için bir zorunluluk olmamasına rağmen, "TKY uygulamaları" kapsamında vizyon, misyon, stratejik amaçlar gibi kavramlar yerleşerek stratejik planlar yapılmaya başlanmıştır. Bu sayede okullar sadece sorunun değil çözümün de kaynağı olmaktadırlar.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelindedir. Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerinin stratejik planlamanın MEB merkez teşkilatında uygulanabilirliği konusundaki görüşlerinin ortaya konulmasına çalışılmıştır.

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görevli daire başkanları, genel müdür yardımcıları, genel müdürler, kurul başkanları ve 1. Hukuk Müşaviri oluşturmaktadır. MEB Merkez teşkilatında bu konumlarda toplam 134 üst düzey yönetici bulunmaktadır (MEB, 2006). Araştırmada bir örneklem alınmamış,

doğrudan MEB üst düzey yöneticilerinin tümüne (134 adet) bilgi toplama aracı gönderilmiştir. Bunlardan 81'i geri alınabilmiştir. Anketlerin geri dönüş oranı düşüktür. Bunun bilinen herhangi bir nedeni yoktur. Ancak araştırmanın üst düzey yöneticileri kapsaması bu yöneticilere ikinci kez ulaşmayı güçleştirmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerle ilgili sonuçlar aşağıda değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen anket formu; kişisel bilgiler (7), MEB üst düzey yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşlerini kapsayan maddeler (19), yöneticilerin stratejik planlama sürecine ilişkin önerilerini almaya dönük 1 açık uçlu soru olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Araştırma formu bilgi toplama aracındaki maddeler ağırlıklı olarak, Beşli Likert Tipi sorulardan oluşmaktadır.

Bilgi toplama aracı çoğaltılarak, 78 daire başkanı, 37 genel müdür yardımcısı, 16 genel müdür, 2 kurul başkanı, 1. Hukuk Müşaviri olmak üzere toplam 134 üst düzey yöneticiye gönderilmiştir. Araştırmaya 81 yönetici katılmıştır. Bu yöneticilerin dağılımı şu şekildedir:

Çizelge 2. Araştırmaya katılan yöneticilerin unvana göre dağılımı

Yöneticiler		Frekans	%
Unvan	Genel Müdür	9	11,1
	Genel Müdür Yardımcısı	22	27,2
	Daire Başkanı	50	61,7
Toplam		81	100.0

Araştırmaya katılan 81 yöneticinin 9'u genel müdür, 22'si genel müdür yardımcısı, 50'si daire başkanından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, kodlanarak bilgisayara yüklenip, istatistik programı (SPSS for windows paket programı) aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz olarak basit temel (ortalama, yüzde ve frekanslar) istatistiksel analizler kullanılmıştır. Ayrıca, seçilen değişkenlerin yönetici görüşleri üzerinde etkisi olup olmadığını görmek amacıyla ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonucunda araştırmaya katılan yöneticilerin katılma dereceleri arasındaki aralıkların eşit olduğu var sayılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma bulguları yüzde (%) olarak yorumlanmıştır. Maddeler bazında ise yöneticilerin katılma düzeyleri tek tek yorumlanmıştır.

Çizelge 3. Araştırmaya katılan MEB üst düzey yöneticilerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler	Alt kategoriler	Frekans	Yüzde(%)
Unvan	Genel Müdür	9	11,1
	Genel Müdür Yardımcısı	22	27,2
	Daire Başkanı	50	61,7
Kıdem	11-20 yıl	5	6,2
	21-30 yıl	43	51,9
	31 ve üzeri	33	41,9
Yaş	35-50 yaş	36	44,4
	51-60 yaş	41	50,6
	61 ve üzeri	4	4,9
Cinsiyet	Kadın	6	7,4
	Erkek	75	92,6
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	8	9,9
	Lisans	59	72,8
	Yüksek lisans	11	13,6
	Doktora	3	3,7
Mezuniyet alanı	Sosyal Bilimler	45	55,6
	Fen ve Matematik	30	37,0
	Eğitim Bilimleri	6	7,4
Toplam		81	100.0

Araştırmaya katılan yöneticilerin % 62'si (50) Daire Başkanı, % 27'si (22) Genel Müdür Yardımcısı ve % 11'i (9) Genel Müdürlerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğu 20 yılın üzerinde kıdeme sahiptir. Grubun büyük çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır.

Çizelge 4. Stratejik planın MEB'de uygulanabilirliğine ilişkin üst düzey yönetici görüşleri

Madde No	Yönetici Görüşlerini Tespit Etmeye Yönelik İfadeler	N	$\overline{X}$ (ort.)	Katılma Düzeyi
1	Stratejik Plan hakkında yeterli bilgi sahibiyim.	80	3,34	Kararsızım
2	Bakanlığımız çalışanları Stratejik plan sürecinde kullanılan stratejik amaç, stratejik hedef gibi kavramları yeterince bilmektedirler.	80	2,46	Kısmen Katılıyorum
3	Stratejik Planlama, Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen eğitimin genel hedeflerinin daha somut tanımlanmasında etkili olacaktır.	81	4,05	Katılıyorum
4	Stratejik planlama Bakanlık yönetim süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.	81	4,19	Katılıyorum
5	5018 sayılı Kanun hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.	80	3,29	Kararsızım

6	Bakanlığımızda çalışan mevcut idarî personelin stratejik plan konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünüyorum.	80	3,20	Kararsızım
7	Stratejik plan hazırlama sürecinde diğer deneyimli kamu kurumlarından destek alınmalıdır.	81	4,09	Katılıyorum
8	Stratejik plan hazırlama sürecinde Üniversitelerden destek alınmalıdır.	81	3,74	Katılıyorum
9	Stratejik Plan Bakanlığımızın politikalarının düzenlenmesinde etkili olacaktır.	81	4,35	Kesinlikle Katılıyorum
10	Bakanlığımızın yasalarda ortaya konulan varlık nedeni ile uygulamalar arasında bir çelişki yoktur.	80	3,44	Katılıyorum
11	Bakanlığımız finansal kaynakların dağıtılmasında ve yönetilmesinde objektiftir.	78	3,21	Kararsızım
12	Stratejik Plan hazırlamak için alan eğitimi almak gerekmez.	80	1,90	Kısmen Katılıyorum
13	Stratejik Yönetim ve Planlama konularında kurs ve seminerler düzenlenmesi gerekir.	81	4,40	Kesinlikle Katılıyorum
14	Bakanlığımız belirlenen stratejiler doğrultusunda yönetilmektedir.	80	3,51	Katılıyorum
15	Stratejik Plan akademik bir çalışma olup kamu yönetiminde gerekli değildir.	81	1,21	Katılmıyorum
16	Bakanlık bütçesinin Stratejik Planda belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılandırılmasının uygun olacağını düşünüyorum.	80	4,33	Kesinlikle Katılıyorum
17	Her birim kendi Stratejik Planını yapmalıdır.	80	3,96	Katılıyorum
18	Stratejik Plan yönetim anlayışımızı değiştirmez.	80	1,94	Kısmen Katılıyorum
19	Stratejik Plan işlevsiz bir belge olarak kalır.	80	1,38	Katılmıyorum

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, MEB üst düzey yöneticilerinin çoğunluğu Bakanlığımızın belirlenen stratejiler doğrultusunda yönetildiğini ($\bar{X}$=3.51), stratejik planlamanın, Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen eğitimin genel hedeflerinin daha somut tanımlanmasında etkili olacağını ($\bar{X}$=4.05), Bakanlık yönetim süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacağını ($\bar{X}$=4.19), stratejik yönetim ve planlama konularında kurs ve seminerler düzenlenmesi gerektiğini ($\bar{X}$=4.40) belirtmişlerdir. Bu maddelere verilen cevaplar stratejik planın Millî Eğitim Bakanlığının yönetilmesi sürecinde önemli bir belge olacağını göstermesi anlamında önemli veri olarak yorumlanabilir.

Buna karşın, yöneticilerin stratejik planın işlevsiz bir belge olarak kalmayacağını düşünmeleri ($\bar{X}$=1.38) yukarıdaki eğilimleri pozitif yönde ve doğrusal olarak desteklemektedir. Yine katılımcıların stratejik plan hazırlamak için alan eğitimi almak gerektiğini düşünmeleri süreç içerisindeki eğitimlerin önemini ve gerekliliğini doğrulamaktadır. Stratejik plan akademik bir çalışma olup kamu yönetiminde gerekli değildir maddesine yöneticilerin büyük çoğunluğunun ($\bar{X}$=1.21). katılmaması, yöneticilerin süreci benimsedikleri ve ön hazırlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Stratejik Planın Uygulanması Konusunda MEB Üst Düzey Yöneticilerinin Görüşleri

Burada, stratejik planlamanın MEB'de uygulanması konusunda üst düzey yöneticilerin görüşleri saptanmıştır. Bu görüşleri saptamak amacıyla veri toplama aracında yer alan 9 madde gruplandırılarak, bu maddelere katılım düzeylerine göre stratejik planın uygulanabilirliği konusunda yönetici görüşleri belirlenmiştir. Buna yönelik anket maddeleri ve bulgularının ortalaması aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 5. Stratejik planlamanın uygulanabilirliği konusunda MEB üst düzey yöneticilerinin görüşleri

Madde No	Yönetici Görüşlerini Tespit Etmeye Yönelik İfadeler	N	$\bar{X}$ (ort.)	Katılma Düzeyi
3	Stratejik planlama, Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen eğitimin genel hedeflerinin daha somut tanımlanmasında etkili olacaktır.	81	4,05	Katılıyorum
4	Stratejik planlama Bakanlığımız yönetim süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.	81	4,19	Katılıyorum
5	5018 sayılı Kanun hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.	80	3,29	Kararsızım
9	Stratejik plan Bakanlığın politikalarının düzenlenmesinde etkili olacaktır.	81	4,35	Kesinlikle Katılıyorum
15	Stratejik plan akademik bir çalışma olup kamu yönetiminde gerekli değildir.	81	1,21	Katılmıyorum
16	Bakanlık bütçesinin Stratejik planda belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılandırılmasının uygun olacağını düşünüyorum.	81	4,33	Kesinlikle Katılıyorum
17	Her birim kendi Stratejik planını yapmalıdır.	80	3,96	Katılıyorum
18	Stratejik plan yönetim anlayışımızı değiştirmez.	80	1,94	Kısmen Katılıyorum
19	Stratejik plan işlevsiz bir belge olarak kalır.	80	1,38	Kısmen Katılıyorum
	Toplam	81	3,19	Kararsızım

Çizelge 5 incelendiği zaman en yüksek katılımın, "Stratejik planın Bakanlığın politikalarının düzenlenmesinde etkili olacağı" (Madde 9, $\bar{X}$=4,35), "Yönetim süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacağı" (Madde 4, $\bar{X}$=4,19), "Bakanlık bütçesinin stratejik plana uygun olarak oluşturulması" (Madde 16, $\bar{X}$=4,33), maddelerine olduğu görülmektedir. Bu maddelere verilen cevaplar stratejik planın, Millî Eğitim Bakanlığının yönetilmesi sürecinde önemli bir belge olacağını göstermesi bakımından önemli bir veri olarak yorumlanabilir.

En az katılımın ise stratejik planın, kamu yönetiminde gerekli olmadığı (Madde 15, $\bar{X}$=1,21), işlevsiz bir belge olarak kalacağı (Madde 19, $\bar{X}$=1,38) ve yönetim anlayışını değiştirmeyeceği (Madde 18, $\bar{X}$=1,94) maddelerine olduğu görülmektedir. Bu maddelere yöneticilerin büyük çoğunluğunun katılmaması, yöneticilerin süreci benimsedikleri ve ön hazırlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 6. Yöneticilerin stratejik plan hakkında yeterli bilgi sahibi olup olmadıkları konusundaki görüşler

	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	3	3,7
Kısmen Katılıyorum	25	30,9
Kararsızım	6	7,4
Katılıyorum	34	42,0
Kesinlikle Katılıyorum	12	14,8
Cevap Yok	1	1,2
Toplam	**81**	**100,0**
Ortalama	3,34	

"Stratejik Plan hakkında yeterli bilgi sahibiyim" görüşüne yöneticilerin % 43' ü Katılıyorum cevabını verirken, %15'i Kesinlikle Katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Ankete katılanların yarıdan fazlası yeterince bilgi sahibi olduklarını düşünmektedirler.

Stratejik plan hazırlayan kurumlar farklılık gösterse de bazı temel unsurlar benzerlik göstermektedir. Bunların başında çalışanların eğitimi ve bilgilendirilmesi gelmektedir. Zira, hazırlanacak planın başarısı yapılacak eğitimlerin başarısı ile orantılı olacaktır. Bu nedenle eğitimler büyük önem arz etmektedir.

Çizelge 7. Stratejik planlamanın eğitimin genel hedeflerinin tanımlanmasında etkili olup olmayacağı ile ilgili görüşler

	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	2	2,5
Kısmen Katılıyorum	9	11,1
Kararsızım	4	4,9
Katılıyorum	34	42,0
Kesinlikle Katılıyorum	32	39,5
Toplam	**81**	**100,0**
Ortalama	4,05	

Ankete katılan yöneticilerin % 82'si stratejik planlamanın, Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen eğitimin genel hedeflerinin daha somut tanımlanmasında etkili olacağını düşünmektedir. MEB yöneticilerinin kuvvetli bir şekilde stratejik planlama lehinde verdikleri bu cevap stratejik planlama sürecine üst yönetimin olumlu baktığını göstermektedir. 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun gereği olarak birimlere verilen görevlerin yine bir başka kanun gereği planlanarak yapılması zorunluluğunun getirilmesi bir anlamda birimleri denetleyen ikinci mekanizma görevini üstlenmiş olacaktır. Bu yaklaşım ise üst yöneticiler tarafından olumlu karşılanmakta ve hazırlanacak stratejik planın görevlerin daha etkin ve yerinde yapılacağı görüşünü kuvvetlendirmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan raporda birimlerin görevlerinde çakışmalar olduğu ve benzer işlerin farklı birimler tarafından

yapıldığı ortaya konulmuştur. Bu durumun iş gücü, zaman ve emek kaybına yol açtığı vurgulanan çalışmada birimlerin görevlerini tanımlayan ilgili mevzuat çerçevesinde bir planlama yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Stratejik planlama kurumların yasal görevlerinin sınırlarının çizilmesinde, bu görevlerin yerine getirilmesi ve denetlenmesinde büyük kolaylıklar getirmiştir. Bu nedenle, stratejik planlama görev binişmelerini önlemenin yanında birimlerin daha etkin çalışmasına zemin hazırlayacaktır.

Çizelge 8. Stratejik planlamanın bakanlık yönetim süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlayıp sağlamayacağı ile ilgili görüşler

	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	1	1,2
Kısmen Katılıyorum	4	4,9
Kararsızım	5	6,2
Katılıyorum	40	49,4
Kesinlikle Katılıyorum	31	38,3
Toplam	**81**	**100,0**
Ortalama	4,19	

"Stratejik planlama, Bakanlığımız yönetim süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır" görüşüne, yöneticilerin çoğunluğunun katıldığı görülmektedir. Çok az bir kısmı (% 1,2) katılmadığını ifade etmiştir.

Yönetim süreçleri genel anlamda karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, denetleme ve iletişim olarak sayılabilir. Her bir süreç kendi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Yönetim süreçlerinin kalbini oluşturan karar verme sürecinin en önemli destekleyici unsurunu planlar oluşturmaktadır. Kurumun resmini gösteren planlar, yöneticinin doğru karar vermesinde ve başarısında büyük rol oynamaktadır.

Çizelge 9. Yöneticilerin, 5018 sayılı Kanun hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları ile ilgili görüşler

	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	3	3,7
Kısmen Katılıyorum	28	34,6
Kararsızım	3	3,7
Katılıyorum	35	43,2
Kesinlikle Katılıyorum	11	13,6
Cevap Yok	1	1,2
Toplam	**81**	**100,0**
Ortalama	3,29	

"5018 sayılı Kanun hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum" görüşüne yöneticilerin katılım düzeyinin yarı yarıya değişkenlik göstermesi süreç

içerisindeki eğitimlerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Ankete katılan yöneticilerin % 57'si 5018 sayılı Kanun hakkında yeterli bilgi sahibi olduğunu düşünürken, % 3,7'si kararsız ve % 3,7'si yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu ifadeye yöneticilerin % 34.6'sı kısmen katılmaktadırlar. Merkez teşkilatı personeline yönelik yapılan eğitimleri, tazeleme eğitimleri destekleyerek üst yönetimin yanında orta düzey yöneticilerin ve diğer çalışanların bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Çizelge 10. Stratejik planın kamu yönetiminde gerekli olmadığı ile ilgili görüşler

	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	69	85,2
Kısmen Katılıyorum	9	11,1
Kararsızım	1	1,2
Katılıyorum	2	2,5
Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0
Toplam	**81**	**100,0**
Ortalama	1,21	

Çizelge 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin % 85,2'sinin "stratejik planın akademik bir çalışma olup, kamu yönetiminde gerekli olmadığı" görüşüne katılmadığı ve "kamu yönetimi için gerekli bir süreç olduğunu" düşündükleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların % 11,1'i kısmen katıldığını, % 1,2'si kararsız olduğunu belirtmiştir. Öte yandan araştırmaya katılan yöneticilerin % 2,5'i bu görüşe katıldığını yani stratejik planlamanın sadece akademik bir çalışma olup kamu yönetimi için gerekli olmadığını düşünmektedirler. Bu görüşe katılım düzeyinin ortalaması 1,21 olarak gerçekleşmiş olup yöneticiler bu görüşe katılmamaktadırlar.

Bir kamu hizmeti mutlaka devlet tarafından yürütülecek nitelikteyse, bu hizmetin kamu yönetimlerince yürütülmesine devam edilmekle birlikte, bu kez kullanılan kamu kaynaklarının verimli, tutumlu, vatandaşa (müşteri) dönük ve etkin kullanılması önerilmektedir. Kamu hizmetlerinin görülmesiyle ilgili bu düşüncenin gelişmesiyle birlikte kamuda, işletmecilikten gelen stratejik yönetim, toplam kalite, performans denetimi ve performansa dayalı bütçeleme uygulamaları yaygınlaşmaya başlamıştır. Ayrıca, yasal altyapısı oluşturularak stratejik planlama kamu kurumları için zorunlu hâle getirilmiştir.

Çizelge 11. Stratejik planın bakanlık politikalarının düzenlenmesinde etkili olup olmayacağı hakkındaki görüşler

	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	2	2,5
Kısmen Katılıyorum	1	1,2
Kararsızım	2	2,5
Katılıyorum	38	46,9
Kesinlikle Katılıyorum	38	46,9
Toplam	**81**	**100,0**
Ortalama	4,35	

"Stratejik plan, Bakanlığımızın politikalarının düzenlenmesinde etkili olacaktır" görüşüne üst düzey yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun katılmasına karşın, % 1,2'si kısmen katılmakta, % 2,5'lik bir kısım ise kararsızdır. Yöneticilerin % 2,5'i ise stratejik planın Bakanlık politikalarının düzenlenmesinde etkili olmayacağını düşünmektedirler. Eğitim politikalarının belirlenmesinde hazırlanan orta ve uzun vadeli planların büyük önemi vardır. Belirlenen vizyon çerçevesinde izlenecek politikaların planla uyumlu olması beklenmektedir.

Çizelge 12. Stratejik planın yönetim anlayışı üzerindeki etkisi ile ilgili görüşler

	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	42	51,9
Kısmen Katılıyorum	18	22,2
Kararsızım	6	7,4
Katılıyorum	11	13,6
Kesinlikle Katılıyorum	3	3,7
Cevap Yok	1	1,2
Toplam	**81**	**100,0**
Ortalama	1,94	

Çizelge 12'de, araştırmaya katılan yöneticilerin % 51,9'nun "stratejik planın, MEB'de uygulanmakta olan yönetim anlayışını değiştireceğini" yani bu görüşe katılmadığını, yöneticilerin %13,6'sı ise "stratejik planın yönetim anlayışını değiştirmeyeceğini" düşünmektedirler. Bu görüşe, yöneticilerin % 22,2'si kısmen katılmakta, % 7,4'ü de kararsız kalmaktadır. Katılım düzeyinin ortalamasına göre yöneticiler stratejik planlamanın yönetim anlayışı üzerinde etkili olacağı düşüncesine katılmaktadırlar.

Politika belirleme ve maliyetlendirme kapasitesinin güçlendirilmesi, amaç ve hedeflere dayalı ve aynı zamanda sonuç odaklı yönetim anlayışının ve bütçelemenin geliştirilmesi, kamu hizmetlerinin arzında yararlanıcı isteklerine duyarlılığın artırılması, katılımcılık ve hesap verme sorumluluğunun oluşturulması stratejik planın kamu kuruluşlarında uygulanma gerekçeleridir. Buna karşın, MEB üst düzey yöneticilerinin bir kısmı yönetim anlayışının değişmeyeceğine inanmaktadırlar.

Çizelge 13. MEB stratejik planının işlevsiz bir belge olarak kalıp kalmayacağı ile ilgili görüşler

	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	63	77,8
Kısmen Katılıyorum	9	11,1
Kararsızım	3	3,7
Katılıyorum	5	6,2
Kesinlikle Katılıyorum	0	0,0
Cevap Yok	1	1,2
Toplam	**81**	**100,0**
Ortalama	1,38	

"Stratejik plan işlevsiz bir belge olarak kalır" görüşüne üst düzey yöneticilerin % 90'ı katılmamaktadırlar. % 4'lük kısım kararsız, % 6'lık kısım ise stratejik planın işlevsiz bir belge olarak kalacağını düşünmektedirler. Üst yönetimin çoğunlukla stratejik plana inanmış olmaları, sürecin başarılı olacağına işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen temel sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Stratejik planlamanın MEB'de uygulanabilirliği konusunda üst düzey yönetici görüşleri ve bu görüşlerin unvan, kıdem, eğitim düzeyi ve yaş değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmaya katılan üst düzey yöneticilerin yarısından fazlası (46 kişi) stratejik planlama hakkında yeterli bilgiye sahiptir. Geriye kalan yöneticilerin stratejik planlama hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı söylenebilir.
2. Kamu idareleri için zorunlu hale getirilen stratejik planın MEB'de uygulanmasını Bakanlık üst düzey yöneticileri olumlu bulmakta ve yönetim anlayışı için yararlı olacağını düşünmektedirler.
3. Hazırlanacak olan "MEB Stratejik Planı" Millî Eğitim Temel Kanununda belirlenen eğitimin genel amaçlarının daha somut olarak tanımlanmasında etkili olacaktır.
4. Üst düzey yöneticiler stratejik planın yönetim süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacağını düşünmektedirler.
5. Araştırmaya katılan üst düzey yöneticilerin stratejik planlamayı zorunlu kılan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.
6. Stratejik plan, kamu yönetimi için gerekli olan bir süreçtir. Bakanlık politikalarının düzenlenmesinde etkili olacaktır.
7. Yöneticiler, Bakanlık içerisinde bulunan her birimin kendi stratejik planını hazırlaması gerektiğini düşünmektedirler.
8. Yöneticiler hazırlanacak "MEB Stratejik Planı"nın işlevsiz bir belge olarak kalmayacağını düşünmektedirler.
9. Stratejik planın MEB'de uygulanabilirliği konusunda araştırmaya katılan yöneticilerin görüşleri kıdem, eğitim düzeyi, yaş ve unvan değişkenine göre farklılaşmamaktadır.
10. Anketleri yanıtlayan üst düzey yöneticilerin önemli bir kısmı finansal kaynakların dağıtılmasında ve yönetilmesinde Bakanlık uygulamalarının nesnel olmadığını düşünmektedir.

Öneriler

Burada araştırmaya dâhil olan MEB üst düzey yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak, ulaşılan bulgular ve sonuçlara göre geliştirilen öneriler yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler:

1. Stratejik planlamanın yasal alt yapısı (kanun, yönetmelik, kalkınma planı, hükümet programları, uluslararası işbirlikleri vb.), kuramsal çerçevesi (strateji, stratejik yönetim, planlama, stratejik planlama, durum analizi, vizyon, misyon belirleme, performans esaslı bütçeleme vb.) hakkında Bakanlık üst düzey yöneticilerine ve stratejik planlama ekiplerinde görev alacak kişilere eğitimler verilmelidir.
2. MEB merkez ve taşra teşkilatında stratejik planlama ekipleri oluşturulmalıdır.
3. MEB merkez ve taşra teşkilatı yöneticileri ve çalışanları ile stratejik planlama ekiplerine yönelik olarak "stratejik yönetim ve planlama" konusunda eğitimler düzenlenmelidir.
4. MEB adına bir stratejik plan hazırlanırken eş zamanlı olarak merkez teşkilatı birimleri ve İl millî eğitim müdürlükleri de kendi stratejik planlarını hazırlamaları daha yararlı olacaktır.
5. MEB finansal kaynakların dağıtımında ve yönetilmesinde saydam olmalı, bu konuda birim yöneticilerine daha fazla yetki tanımalıdır.
6. MEB stratejik planlama hazırlık sürecinde üniversitelerden ve uzmanlardan, planın hazırlanmasında izlenecek yöntem, süreç ve eğitim konularında destek alınması yararlı olacaktır.

Stratejik planlama ile ilgili mevzuat gereği MEB'in hazırlamakla yükümlüğü olduğu stratejik planla ilgili üst düzey yöneticilerin görüşlerine dayalı öneriler de şöyledir:

1. Stratejik yönetim ve stratejik planlama konularında Bakanlık çalışanlarına eğitimler verilmelidir. Bakanlık birimlerinin katılımlarıyla hazırlanmalıdır.
2. Stratejik planın sadece bütçeye dönük olmadığının, sonuçların ve değişimin planlanması, kaliteli yönetimin bir aracı olduğunun bilinmesi gerekir.
3. MEB birimlerinin yetki ve sorumluluk dengesi gözetilerek yeniden yapılandırılmalıdır.
4. Stratejik plan amacına uygun, gerçekçi, ihtiyaçlar paralelinde hazırlanmalı ve aynen uygulanmalıdır.
5. Stratejik planlama, ülkemizin insan kaynakları ile doğal potansiyel kaynakları da dikkate alınarak, bu kaynakların maksimum düzeyde kullanılması planlanmalı, verimlilik ölçeğinde en yüksek verimlilik hedeflenerek fayda-maliyet analizlerine göre yapılmalıdır.
6. Stratejik plan her yılın sonunda değerlendirilerek, hedeflere hangi ölçüde ulaşıldığı tespit edilmeli, gerekirse sonraki yıllar için revize edilmelidir. Performans ölçümü stratejik planlar doğrultusunda yapılmalıdır.

7. Eğitimde hedefler belirlenirken gelişmiş ülkelerdeki sayısal veriler esas alınmalı, bu hedeflere ulaşabilmek için en kısa sürede, en az maliyetle, en nitelikli hizmetin nasıl verilebileceği gözardı edilmeden planlama yapılmalıdır.
8. Stratejik planın gerektirdiği bütçe ayrılmalı ve plana bağlı kalınmalıdır.
9. Stratejik plan açık, anlaşılır ve uygulanabilir olmalıdır.
10. Beklentiler, değişebilecek olası durumlar iyi analiz edilerek, gerçek ihtiyaçlara cevap verebilecek bir planlama yapılmalıdır.
11. Stratejik plan değişen ve gelişen dünya düzeni dikkate alınarak eğitim ve yönetim anlayışımızı AB stratejilerine uyarlayacak şekilde hazırlanmalı ve stratejik plan hazırlama ekibine Avrupa Birliği (AB) süreci ile ilgili olarak eğitim verilmelidir.
12. MEB'in genel bir stratejik planı hazırlanmalı, alt birimler ve İl millî eğitim müdürlükleri bu planda yer alan misyon, vizyon ve stratejik amaçlarla uyumlu kendi stratejik planlarını hazırlamalıdır.
13. Stratejik plan sadece kamudaki eğitim sistemine bağlı kalmaksızın, özel sektör uygulamaları ve sistemdeki başarısızlık nedenleri de dikkate alınarak, nesnel verilere göre kaynak israfına neden olmayacak şekilde hazırlanmalıdır.
14. Ulusal ve uluslararası tüm projeler ve kampanya sonuçları ve çıktıları değerlendirilerek planlama yapılmalıdır.

Bu çalışma ve elde edilen verilerin, stratejik plan çalışmalarına ve bu süreçte görev alacaklara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular ve buna dayalı geliştirilen öneriler ışığında stratejik planın başarısı, karar verme pozisyonundaki yöneticilerin stratejik plana inanmaları ve stratejik planı sahiplenmeleri yanında katılımcı bir yöntemle uzman bir ekip tarafından akademik bakış açısıyla hazırlanması ile mümkün olabilecektir. Aksi halde geçmişte hazırlanan, çeşitli sebeplerle uygulanma imkanı bulamayan eksik kalan pek çok plandan farkı kalmaz.

Kaynakça

Aksu, M. B. (2002). **Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi,** Ankara: Anı Yayıncılık.

Aktan, C. C. (1999). "Yeni yönetim tekniklerinin kamu sektöründe uygulanmasına yönelik öneriler", **Türk Yönetim Dergisi, Sayı: 425**, s.3.

Aydın, M. (1986). **Eğitim yönetimi**, Ankara: İM Yayını.

Becerikli, S. (2000). Stratejik yönetim planlaması, 2000'li Yıllarda İşletmeler İçin Yeni Bir Açılım. **Amme İdaresi Dergisi.** (3). s. 97-109.

Bircan, I. (2002). Kamu kesiminde stratejik yönetim ve vizyon. **DPT Planlama Dergisi, 42, 11-19.**

Bryson, J.M.(1995), **Strategic planning for public and non profit organizations**, San Francisco.

Cafoğlu, Z. (1996). **Eğitimde toplam kalite yönetimi,** İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.

Can, T. (1996). **Kamu kuruluşları için stratejik planlama**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelik, V. (1994). Etkili bir okul için stratejik yönetim. **Eğitim ve Bilim. Sayı:13**. s. 28-34.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). **Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Kılavuzu**, Ankara.

Dinçer, Ö. (1998). **Stratejik yönetim ve işletme politikası,** İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Dülger, İ. (2001). **Plan ve plan türleri**, DPT, Ankara.

Efil, İ. (999). **İşletmelerde stratejik yönetim ve örgüt,** Bursa: Alfa Basım Yayım, Genişletilmiş 6. Basım.

Ekrem, T. Ş. (2004). **Stratejik yönetim açısından öğretmenlerin stratejik kararlara katılım düzeylerinin belirlenmesi,** yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erçetin, Şule. (2000). **Liderlik sarmalında vizyon,** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eren, E. (2000). **İşletmelerde stratejik yönetim ve işletme politikası**, İstanbul: Beta Basım Yayım, Genişletilmiş Beşinci Basım.

Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 23. Sayı 2, s. 61-85.

Hesapçıoğlu, M. (2001). **İnsan kaynakları planlaması,** Ankara: Anı Yayıncılık.

Kabadayı, R. (1999). Stratejik planlama ve eğitim, **Verimlilik Dergisi,** cilt 2, s. 143-154.

Karakütük, K. (1995). Eğitimde mikro planlamaya neden gerek vardır? **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu,** Ankara.

Kutluhan, Y. (2005). Kamu kuruluşları için stratejik planlama uygulaması, **Sayıştay Dergisi,** Sayı, 50-51, s.57.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2003). Temel Eğitim Projesi Raporu. (2003). MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı yayını

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). **Millî Eğitim İstatistikleri**. (2006). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı yayını

Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). **Eğitimde stratejik planlama**. (2007). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı yayını.

Nartgün, Ş. (2000). **Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar,** Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, B. (1999). **Stratejik planlama ve stratejik yönetimin Türk kamu yönetiminde uygulanabilirliğ**i, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özden, Y. (2000). **Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler,** Ankara: Pegem A Yayınevi.

Tümer, S.(1993). Neden stratejik yönetim? **Verimlilik Dergisi,1, 24-25.**

Türk Dil Kurumu. (2000). **Türkçe sözlük** (Genişletilmiş basım). Ankara: TDK.

24/12/2003 tarih ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu.

26/05/2006 tarihli Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik.

THE VIEWS OF TOP-LEVEL ADMINISTRATORS OF THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION ON STRATEGIC PLANNING

Ercan TÜRK*

Nezir ÜNSAL**

Abstract

This study aims at examining the views of the top-level administrators of the Ministry of National Education (MoNE) on strategic planning. The universe of the study, conducted using scanning model, consists of top-level administrators working at the central organization of MoNE. The sample of the study comprises heads of departments, deputy director generals, director generals, heads of boards and advisors at the central organization of MoNE. The questionnaire was administered to the sample group. The data obtained from the study was analyzed. It was examined whether certain selected variables have effects on the views of the administrators. The findings of the study have demonstrated that top-level administrators of MoNE are of the opinion that strategic planning is practicable at MoNE. Furthermore, it was determined that the views of the administrators do not differ by variables such as seniority, level of education, title and age.

Key Words: Strategic planning, top-level administrator, strategic management

* Ministry of National Education, Strategy Development Presidency, Head of Department
** Ministry of National Education, Strategy Development Presidency, Expert on Education Sciences

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Kemal KAYIKÇI*

Ali SABANCI**

Özet

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2005–2006 Eğitim ve öğretim yılında ilköğretim Okullarının 2, 3, 4 ve 5' inci sınıflarında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programını öğretmen, okul yöneticisi ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine dayanarak değerlendirmek ve bu görüşler ışığında programın uygulanmasında ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkların giderilmesine ilişkin öneriler sunmaktır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Antalya ilindeki 43 okulun öğretmen ve yöneticisi ile ildeki tüm ilköğretim müfettişleri oluşturmuştur. Veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve varyansların eşitsizliğinde ise Kruskall Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeni ilköğretim programının (YİP) uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Her üç grup yeni ilköğretim programının felsefi boyutuna "çok katılıyorum", İnsan ve madde kaynaklarının yeterliği boyutuna "az katılıyorum", Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutuna ise "orta katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Okuttukları öğrenci sayısı yükseldikçe öğretmenlerin programın başarısına ilişkin algılarının düştüğü görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim programı, yapılandırmacılık, davranışçılık, çoklu zeka

Giriş

Dünyada her alanda meydana gelen hızlı değişmeler, bilişim teknolojisinin gelişmesi ve küreselleşmenin de etkisiyle hızla yayılarak bütün ülkeleri sosyal, ekonomik, politik, kültürel alanda derinden etkilemektedir. Çağdaş ülkeler, bu etki karşısında sağlıklı, dengeli ve istendik yönde bir toplumsal gelişme sağlamak için formal eğitim sistemlerini ve eğitim programlarını toplumsal hedeflere ve ihtiyaçlara uygun olarak yeniden düzenlemek durumundadır. Ferdin ve toplumun ihtiyaçları Milli Eğitim Temel Kanunu' nda eğitim sistemimizin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Bu ilkeye göre "Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk

* Yard. Doç. Dr.; Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü
** Yard. Doç. Dr.; Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü

toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir"(Madde 5). Mc Neil (1996)' e göre, aşağıdakilerden biri veya bir kaçı oluştuğunda program değişikliğinin ortaya çıkması olasıdır: 1. Genel bir sosyal değişiklik, 2. Dengesizlik, öğrenci yetenekleri ile bu yeteneğe dayalı lise ve kolejlerin açılması, 3. Krizin büyümesi.4. Değişikliğin yöneticiler için yararlı görülmesi, 5. Kurumların fiziksel düzenlerindeki değişiklik.

Ülkemizde Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri çok sayıda eğitim programı uygulamaya konulmuştur**.** Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek "1924 İlk Mektep Müfredat Programı" hazırlanmıştır. 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, "Köy Mektepleri, Müfredat Programı" hazırlanmıştır (Gözütok. 2003). 1948 programında "İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri" yeniden düzenlenmiştir (Binbaşıoğlu, 1995). 1953–1954 öğretim yılında Bolu ve İstanbul'da pilot uygulaması yapılan eğitim programı daha sonra 1954–1955 öğretim yılında uygulanmıştır. Bu çalışmalar Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının öncüsü sayılmaktadır (Demirel, 1999; Varış, 1996). "1962 Program Taslağı" altı öğretim yılı süren uygulama sonunda değerlendirilmiş ve "1968 İlkokul Programı" olarak 1968–1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur (Cicioğlu,1985; Demirel,1992; Varış, 1996). 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitim Sistemi yeni baştan düzenlenmiştir.

Davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan önceki eğitim programlarına karşı toplumun ilgili değişik kesimlerinden yoğun eleştiriler yapılmıştır. Cumhuriyet Döneminde Türk eğitim sistemi; kâğıt üzerinde pragmatizme göre düzenlenmiş, fakat uygulamada realist ve idealist felsefelere dayanan esasici ve daimici eğitim akımlarını kullanmıştır (Sönmez; 1991). İlköğretimin aşırı derecede ansiklopedik bilgilerle dolu olan kapsamı ilköğretimin topluma katkıda bulunmasını engellemiştir (Kaya,1984). Günümüzde ezberci eğitimi yürütme görevi öğretmene verilmiş, sistemin adına da öğretmen merkezli eğitim denilmiştir. Öğretmen merkezli eğitim, sınıf ortamında öğretmenin aktif, öğrencinin dinleyici olduğu eğitim modelidir (Eşme, 2003). Türk Eğitim Sisteminin geleneksel davranışçı yaklaşımıyla tıkanma noktasına geldiğini belirten Selçuk, Kayılı ve Okut (2002)' a göre; Yeni açılımlar için yeni bakış açılarına gereksinim vardır. Yıllardır davranışçı program anlayışına yöneltilen eleştiriler ve oluşan yeni gereksinimler Milli Eğitim Bakanlığı'nı da yeni program değişikliklerine yöneltmiştir. İlköğretim okullarının 1–5 sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Teknoloji derslerinin programlarında değişiklik yapan taslak programın dokuz ilde ve 120 okulda olmak üzere 2004–2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılmış ve 2005–2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulmuştur.

Yeni İlköğretim programının önceki programlardan farklı bir yönü olarak öğrenmede davranışçı program anlayışından çok bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı dikkate alınması gösterilmektedir (MEB. 2005). Yapılandırmacılığa göre, bilgiyi yapılandırma gereksinimi bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey içinde yaşadığı çevreyle ve yaşamda geçirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır (Açıkgöz, 2002). Öğrenciler derse aktif olarak katılmak suretiyle bilgilerini yapılandırırlar. Bunun için öğrencileri aktif kılacak etkinlikler düzenlemelidir (Karabıyık, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin değişen bazı sorumlulukları şunlardır: Öğrenci-

lerin özerkliğini kabul etme ve girişimciliğini özendirme, problem keşfetme ve problem çözme yeteneklerini geliştirme, açık uçlu sorularla, öğrencileri düşünmeye ve sorgulayıcı olmaya özendirme, öğrencileri konuyla ilgili araştırma yaparak kendi düşüncelerini geliştirmeye özendirme (Brooks & Brooks, 1999).

Yeni programın özellikleri ve bu programdan beklentileri ise şu şekilde sıralanmıştır: ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının dikkate alınması, derslerin ezbercilikten uzak eğlenceli hayatın içinde ve kullanılabilir olması, öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarma yerine sadece yol göstereceği etkinliklere yer verilmesi, dünya ile entegrasyon ve AB standartlarının dikkate alınması, tüm dersler için ortak olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojisini kullanma, girişimcilik becerilerinin arttırılması (MEB, 2005). Yeni programla öğrenci artık pasif bilgi alıcı, ya da her türlü bilgiyi kabullenici olmaktan çıkacak, öğretmen ise sadece bilgi kaynaklığı rolünden sıyrılacaktır. Öğrenen merkezli bu yeni sistemde hedeflenen; araştıran, soran, bilgiye ulaşma ve onu üretme yollarını bilen, öğrenme ustalığı kazanan birey yetiştirmektir (Erdoğan, 2006).

Genel anlamda davranışçı anlayışla hazırlanmış olan eski programa ilişkin eleştiriler haklı bulunmakla birlikte yeni program konusundaki eleştiriler ise programın felsefesinden çok uygulamada ortaya çıkan aksaklıklara dayanmaktadır. 2005 yılında toplanan EPÖ Profesörler Kurulu sonuç bildirgesinde, yeni programın ilköğretim düzeyinde eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğunun söylenebileceği ancak, bu programın hazırlanması aşamasında program geliştirme süreci ve ilkeleri açısından önemli eksikliklerinin olduğu ve uygulamada ciddi sorunların yaşandığının da bilinen bir gerçek olduğu belirtilmektedir. 14–16 Kasım 2005 tarihinde yapılan "Yeni ilköğretim programını değerlendirme sempozyumu ışığında değerlendirme yapan Kavak (2005)'a göre, bir eğitim sisteminin odak noktası olan programların yenilenmesinin, ilköğretim ve bununla ilişkili sistemler üzerinde kapsamlı etkiler yapması beklenmektedir. Bu etkilerin ortaya çıkmasında kritik öğeler; okul yönetimleri, ilköğretim denetçileri ve öğretmenler olacaktır. Bu kapsamlı değişiklik girişiminin başarısı, ilköğretim yöneticileri, denetçiler ve öğretmenlerin programları anlama, yorumlama ve uygulama yetenekleriyle sınırlı olacaktır. Ayrıca, program uygulamalarında için anne-babaların desteği ve uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak 2005-2006 Eğitim ve öğretim yılında ilköğretim okullarının 2, 3, 4 ve 5' inci sınıflarında uygulamaya konulan Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerine ait yeni öğretim programını uygulamanın en önemli tarafları olan öğretmen, Okul yöneticisi ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine dayanarak değerlendirmek ve bu görüşler ışığında programın uygulanmasında ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkların giderilmesine ilişkin olarak ilgililere öneriler sunmaktır. Bu amaçlara ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nedir; bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. İlköğretim müfettişlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında, a) cinsiyetlerine, b) öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Okul yöneticilerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında, a) cinsiyetlerine, b) görevli oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında, a) görev yaptıkları okul türüne, b) cinsiyetlerine, c)hizmet süresine d) mezun oldukları okula, e) okuttukları sınıf düzeyine, f) okuttukları öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 öğretim yılında Antalya ili Metropol alanı içerisinde bulunan ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmeni ve okul yöneticileriyle aynı ilde görevli ilköğretim müfettişlerinden oluşmaktadır. Antalya ili merkez ilçe sınırları içerisinde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerde bulunan ilköğretim okullarından oranlı küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına göre seçilen 43 okulda görevli öğretmen ve yöneticiler ile Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli 70 ilköğretim müfettişinden oluşmuştur. Bu okullardaki birinci sınıfların özel durumunun başka bir araştırma konusu olabileceği düşünülerek bu araştırma 2., 3., 4. ve 5. sınıflarla sınırlandırılmıştır. Bu ölçme aracı, 540 öğretmene, 140 yöneticiye ve 70 ilköğretim müfettişine uygulanmıştır. Öğretmenlerde örneklemin % 69,4'üne (375 öğretmen), yöneticilerde % 51.4' üne (72 yönetici) ve ilköğretim müfettişlerinde % 77.14'üne (54 ilköğretim müfettişi) ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı:

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli Likert tipi derecelendirmeye göre hazırlanan "İlköğretim Programının Değerlendirilmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Kilis, Hatay ve Antalya illerinde görevli öğretmen, Okul yöneticisive müfettişlerden açık uçlu sorularla programı değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen bilgiler ışığında uzman görüşleri de alınarak ön deneme formu geliştirilmiştir. Ölçme aracı yeter sayıda uygulanmış ve faktör analizine tabi tutulmuştur. Temel Bileşenler Tekniği uygulanarak rotasyon yöntemiyle varimax döndürme yapılarak faktör yükleri hesaplanmıştır. Hesaplamadan sonra elde edilen faktör yükleri incelenerek faktör yükleri 0.30' un üstünde olan maddeler seçilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonuçlarına göre ölçeğin 3 ayrı faktörden (boyuttan) oluştuğu tespit edilmiştir. Bunun dışında ölçek maddeleri için madde test korelasyonları (madde ayırıcılık gücü indeksi) hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve tümü için güvenirlik hesaplamada Alfa güvenirlik katsayısını (iç tutarlılık) hesaplama yoluna gidilmiştir. Yeni ilköğretim programına ilişkin toplam 36 maddeden oluşan ölçekteki boyutlar ve her boyuta ilişkin alfa güvenirlik katsayısı ile ölçekteki maddeler şunlardır: 1. Felsefi Boyut: yeni ilköğretim programının felsefesinin ve bilimsel niteliklerinin (çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme, alternatif ölçme ve değerlendirme vb.) uygulamaya geçirilmesi ile ilgilidir.

Bu boyuttaki maddeler: 1-17'nci (17 adet) madde, (Cronbach Alfa=.87); 2. İnsan ve Madde Kaynakları boyutu: yeni ilköğretim programının uygulamasında yer alan ve ondan etkilenen öğretmen, öğrenci, yönetici, velilerin hazırbulunuşluk durumu ve programın uygulanmasında başvurulacak araç gereç ve diğer kaynakların yeterliliği ile ilgilidir. Bu boyuttaki maddeler: 18-27' nci (10 adet) madde (Cronbach Alfa =.85); 3. Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutu: yeni ilköğretim programının ve ilköğretimin amaçlarının etkili olarak gerçekleşme durumu ile ilgilidir. Bu boyuttaki maddeler: 28-36'ncı (9 adet) madde, (Cronbach Alfa =.79); Ölçeğin genelinin alfa değeri: . 88 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerce toplam varyansın % 41' i açıklanmaktadır.

Verilerin Çözümlenmesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler:

Araştırma problemine ilişkin verilerin çözümlenmesinde; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Araştırmada varyansların eşitliği şartının belirlenmesinde Levene testi kullanılmıştır. İki ya da daha fazla ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için varyanslar eşit olduğunda parametrik testlerden t testi ve Anova kullanılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Varyansların eşitliğinin sağlanamadığı durumlarda non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

1.İlköğretim müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri.

Tablo 1. *İlköğretim müfettişlerinin, Okul yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri*

Boyutlar	Meslek	N	$\bar{x}$	S
1. Programın felsefi boyutu	İlköğretim müfettişi	54	3,4172	,5250
	Yönetici	72	3,5433	,5628
	Öğretmen	375	3,4726	,6559
2. İnsan ve madde kaynakları boyutu	İlköğretim müfettişi	54	2,1556	,6618
	Yönetici	72	2,1278	,6684
	Öğretmen	375	2,1171	,8035
3. Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutu	İlköğretim müfettişi	54	2,8128	,6150
	Yönetici	72	2,7948	,7056
	Öğretmen	375	2,7496	,7965
Boyutlar Toplamı	İlköğretim müfettişi	54	2,9156	,45269
	Yönetici	72	2,9630	,45651
	Öğretmen	375	2,9153	,52852

Tablo 1'de görüldüğü gibi, İlköğretim müfettişleri, yöneticiler ve öğretmenler, programın felsefi boyutuna yüksek düzeyde katılmaktadır (İlköğretim müfettişi $\bar{x}$=3,4172, yönetici $\bar{x}$=3,5433, öğretmen $\bar{x}$=3,4726). Her üç gurup, insan ve madde kaynaklarının yeterlilikleri boyutuna ise düşük düzeyde katılmaktadır (İlköğretim müfettişi x=2,1556, yönetici $\bar{x}$=2,1278, öğretmen $\bar{x}$=2,1171). Tüm gruplar öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutuna orta düzeyde katılmaktadır (İlköğretim müfettişi $\bar{x}$=2,81, yönetici $\bar{x}$=2,79, öğretmen $\bar{x}$=2,74). Her üç gurubun yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin genel görüşleri ise orta düzeydedir (İlköğretim müfettişi $\bar{x}$=2,91, yönetici $\bar{x}$=2,96, öğretmen $\bar{x}$=2,91). İnsan ve madde kaynakları boyutunun en düşük düzeyde çıkmasının nedeni, müfettiş, Okul yöneticisi ve öğretmenlerin programın uygulanması konusunda yeterince eğitim ve hazırlıktan geçmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin, Okul yöneticilerinin ve Öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin Görüşleri Arasında Fark olup olmadığını belirlemek üzere birinci ve üçüncü boyutlarla ilgili yapılan Kruskal Wallis H, ikinci boyutla ilgili yapılan Varyans Analizi testi sonuçları Tablo 2, 3 ve 4 'te verilmiştir.

Tablo 2. *İlköğretim müfettişlerinin,Okul yöneticilerinin ve Öğretmenlerin İnsan ve madde kaynakları boyutu Görüşleri Arasındaki Farkları Belirlemek Üzere Yapılan Varyans Analizi Sonuçları*

İnsan ve madde kaynakları boyutu	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
İlköğretim müfettişi	54	2,1556	,66181	,061	,941	-
Yönetici	72	2,1556	,66845			
Öğretmen	375	2,1278	,80349			
Toplam	501	2,1171	,77001			

Tablo 3. *İlköğretim müfettişlerinin, Okul yöneticilerinin ve Öğretmenlerin* **Programın felsefi boyutuyla ilgili** *Görüşleri Arasındaki Farkları Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Programın felsefi boyutu	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	p	Anlamlı Fark
İlköğretim müfettişi	54	235,90	3	1,284	,526	
Yönetici	72	265,17				
Öğretmen	375	250,45				

Tablo 4. *İlköğretim müfettişlerinin, Okul yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinin Etkililiği Boyutu İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farkları Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutu	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	p	Anlamlı Fark
İlköğretim müfettişi	54	235,90	3	1,284	,526	-
Yönetici	72	265,17				
Öğretmen	375	250,45				

İnsan ve madde kaynaklarının yeterlilikleri boyutu ile ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi [$f_{(2-498)}$= ,061, p<.05] (Tablo 2), program felsefesinin uygulanması boyutu [x^2 (2)= 1,284, p<.05] (Tablo3), ve öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği [x^2 (2)= 1,284, p<.05] (Tablo 4), boyutu ile ilgili yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda grupların görüşleri arasında farklılık bulunmamıştır.

2. İlköğretim müfettişlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin olarak a) cinsiyetlerine, b) öğrenim durumlarına göre görüşleri.

İlköğretim müfettişlerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında uygulanan t testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Müfettişlerin mezun oldukları okul bakımından programın felsefi boyutu ile öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkı belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi; insan ve madde kaynaklarının yeterliliği boyutuna ilişkin görüşleri arasında farkı belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testine göre bir fark bulunmamıştır.

3. Okul yöneticilerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin olarak, a) cinsiyetlerine, b) görevli oldukları okul türüne göre görüşleri.

Okul türüne göre Okul yöneticilerinin görüşleri arasındaki farkı belirlemek üzere t testi yapılmış ve fark bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre felsefi boyut ile insan ve madde kaynaklarının yeterlilikleri boyutunda yapılan t testi; öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutunda yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre görüşleri arasında anlamlı fark yoktur.

4. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin olarak a) görev yaptıkları okul türüne, b) cinsiyetlerine, c) kıdemlerine, d) mezun oldukları okula, e) okuttukları sınıf düzeyine göre, f) okuttukları öğrenci sayısına göre görüşleri.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine, kıdemlerine ve mezun oldukları okul değişkenlerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutuyla ilgili görüşlerini belirlemek üzere yapılan t testi; . programın felsefi boyutu ve insan ve mad-

de kaynakları boyutu ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testinin Sonuçları Tablo 5, 6 ve 7 de verilmiştir.

Tablo 5. *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinin Etkililiği Boyutuyla İlgili Görüşlerini Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları*

Okul Türü	N	$\bar{x}$	S	t	p
A. Resmi	322	2,6456	,75831	-6,575	,000
B. Özel	53	3,3816	,73461		

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutuyla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(373)}$= -6,575, p<.05]. Resmi okullarda görevli olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}$=2,6456), özel okullarda görevli olan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x}$=3,3816) daha düşük düzeyde bulunmuştur.

Tablo 6. *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Felsefi Boyutuyla İlgili Mann Whitney U Testinin Sonuçları*

Okul türü	N	Sıra Ort.	Sıra toplamı	U	p
A.resmi	322	176,53	56841,50	4257,5	,000
B. özel	53	257,71	13658,50		
Toplam	375				

Buna göre resmi okul öğretmenleri ile özel okul öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında resmi okul öğretmenlerinin (176,53) programın felsefi boyutuna ilişkin görüşlerinin özel okul öğretmenlerine göre (257,71) daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İnsan ve Madde Kaynaklarının Yeterlilikleri Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testinin Sonuçları*

Okul türü	N	Sıra Ort.	Sıra toplamı	U	p
A.resmi	322	174,72	56260,50	4838,5	,000
B. özel	53	322	174,72		
Toplam	375				

Buna göre resmi okul öğretmenleri ile özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark vardır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında resmi okul öğretmenlerinin (174,72) insan ve madde kaynaklarının yeterlilikleri boyutuyla ilgili görüşlerinin özel

okul öğretmenlerine göre (322) daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre insan ve madde kaynaklarının yeterlilikleri ve öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutla ilgili görüşlerini belirlemek üzere yapılan t testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8. *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Program Felsefesinin Uygulanması Boyutuyla İlgili Olarak Yapılan t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	p
A. kadın	222	3,5331	,63736	2,162	,031
B. erkek	153	3,3849	,67431		
Toplam	72	2,1278	,66845		

Tablo 8'de verilen bulgulara göre, öğretmenlerin cinsiyete göre program felsefesinin uygulanması boyutuyla ilgili görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(373)}$= 2,162, p<.05]. Kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,5331), program felsefesinin uygulanması boyutuna ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlerden ($\bar{x}$=3,3849) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 9. *Öğretmenlerin Okuttukları Öğrenci Sayıları Değişkenine Göre Öğrenme-Öğretme Sürecinin Etkililiği Boyutuyla İlgili Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.*

Öğrenci sayıları	N	$\bar{x}$	S	F	p	Fark
A. 20 den az	23	3,4686	,73241	16,101	,000	A-C,
B. 20-30	49	3,2018	,81734			A-D
C. 31-40	135	2,6667	,73590			
D. 41 ve fazlası	168	2,5860	,74835			
Toplam	375	2,7496	,79654			

Tablo 9'da verilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyutuyla ilgili görüşleri arasında okuttukları öğrenci sayılarına göre farklılıklar bulunmaktadır. [$f_{(3-371)}$= 16,101, p<.05]. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 20 den az öğrencisi olan öğretmenlerin, hem 31–40 öğrencisi olan öğretmenlerle hem de 41 ve fazla öğrencisi olan öğretmenlerle aralarında anlamlı düzeyde görüş farkı vardır. Buna göre öğrenci sayıları bakımından en düşük düzeyde görüşe 41 ve daha fazla öğrencisi olan öğretmenler sahip iken en yüksek düzeyde görüşe sahip olan öğretmenler ise öğrenci sayısı 20'den az olan öğretmenlerdir. Yapılandırmacı anlayışa göre etkinliklerin uygulanması ve etkili kılınması için sınıf ortamının uygun olması gerekmektedir. Bunun için büyük ve geniş mekanlar ile sınıfların öğrenci sayısının çok önemli olduğu söylenebilir. Sonuçlara bakıldığında öğrenci sayıları arttıkça öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyuta ilişkin ortalamaların düştüğü ve görüşlerin olumsuzlaştığı görülmektedir. Araştırma örnek-

leminde görüldüğü gibi öğrenci sayısı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerimizin oranı ise çok yüksek düzeydedir (%45) öğrenci sayısı 30 ve altında olan ise sadece %19 'dur.

Tablo 10. *Öğretmenlerin Okuttukları Öğrenci Sayılarına Göre Programın Felsefi Boyutuyla İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenci sayıları	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	p	Anlamlı Fark
A. 20 den az	23	265,96	3	30,58	,000	A-C
B. 20-30	49	243,11				A-D
C. 31-40	135	177,08				C-B
D. 41 ve fazlası	168	170,03				B-D

Tablo 10'da verilen bulgulara göre, öğretmenlerin okuttukları öğrenci sayılarına göre program felsefesinin uygulanması boyutuyla ilgili görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [x^2 (3)= 30,58, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında 20 den az öğrencisi olan öğretmenlerin (261,61) en yüksek puana sahip olduğu, en düşük puan ise 41 ve daha fazla (170,03) arasında öğrencisi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Program felsefesinin uygulanması boyutunda, öğrenci sayıları 20'den az ve 20-30 arası olan öğretmenlerin, öğrenci sayıları hem 31-40, hem de 41 ve fazlası olan öğretmenlerle aralarında anlamlı düzeyde görüş farkı vardır.

Tablo 11. *Öğretmenlerin Okuttukları Öğrenci Sayılarına Göre İnsan ve Madde Kaynaklarının Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Öğrenci sayıları	N	Sıra Ort.	Sd	x^2	p	Anlamlı Fark
A. 20 den az	23	265,96	3	30,58	,000	A-C
B. 20-30	49	243,11				A-D
C. 31-40	135	177,08				C-B
D. 41 ve fazlası	168	170,03				B-D

Tablo 11'de verilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre İnsan ve madde kaynaklarının yeterlilikleri boyutu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [x^2 (3)= 31,63, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında 20 den az öğrencisi olan öğretmenlerin (261,61) en yüksek puana sahip olduğu, en düşük puan ise 31–40 (171,92) arasında öğrencisi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. İnsan ve madde kaynaklarının yeterlilikleri boyutunda, öğrenci sayıları 20'den az ve 20-30 arası olan öğretmenlerin, öğrenci sayıları hem 31-40, hem de 41 ve fazlası olan öğretmenlerle aralarında anlamlı düzeyde görüş farkı vardır. Öğretmenlerin program hakkında aldığı seminer değişkenine göre görüşleri program felsefesinin uygulanması boyutuyla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda fark bulunmamıştır.

Tartışma ve Öneriler

İlköğretim müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında gerek ölçeğin bütünü gerekse alt boyutlar (1. Felsefi, 2. İnsan ve madde kaynakları, 3. Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği) açısından anlamlı bir farklılık yoktur. İlköğretim müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeni ilköğretim programının geneline ilişkin görüşleri "orta" düzeyde katılıyorum şeklinde olmuştur. İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenler yeni ilköğretim programının felsefi boyutuna "yüksek"; İnsan ve madde kaynakları boyutuna "düşük", öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği boyuta ise "Orta" düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, programın felsefi boyutuna yüksek düzeyde katılmaları, her üç grubun, yapılandırmacı anlayışla hazırlanan yeni ilköğretim programının bilimsel ve felsefi temellerini benimsediklerini ve programı olumlu algıladıklarını gösterebilir. Her üç grubun yeni ilköğretim programının felsefi boyutunu benimsemesinde ise davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan eski programın ezbere dayalı olması, çok yüklü olması, günlük hayatta kullanılmayan, gereksiz pek çok konuyu içermesinin de bu görüşün ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Bununla beraber yine de her üç grubun programın insan ve madde kaynaklarının yeterlilikleri boyutunu düşük düzeyde algılamaları ise her üç grubun yanı sıra öğrenci ve velilerinde programın uygulanması için sahip olmaları gereken hazırbulunuşluk düzeyinde ve yeterlikte olmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenceler ve velilere programın uygulanması için gerekli bilgi, beceri, alışkanlık, deneyim ve tutumun kazandırılması için eğitim çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

"İnsan ve madde kaynakları ile öğrenme öğretme sürecinin etkililiği" boyutlarına ilişkin olarak özel okul öğretmenleri ile resmi okul öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup özel okul öğretmenlerinin bu iki boyuta ilişkin algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin felsefi boyuta ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık vardır. Bayan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri daha yüksek olmuştur.

Öğretmenlerin okuttukları öğrenci sayısına göre her üç boyuta ilişkin olarak görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin okuttukları öğrenci sayısı arttıkça programın her üç boyuta ilişkin algılarının düştüğü görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin programın her üç boyutuna ilişkin algıları okuttukları öğrenci sayıları 20' den az olan öğretmenlerde en yüksek iken; okuttukları öğrenci sayısı 40' tan çok olan öğretmenlerin algıları ise en düşüktür. Bu durumda yeni ilköğretim programının başarıyla uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının 30 ve altında olması gereklidir. Ancak örneklemde yer alan öğretmenlerin sadece %6' sının öğrenci sayılarının 20' den az olduğu; %36'sının 31–40 ve %45' inin 41' in üstünde öğrenci mevcudu olduğu düşünülürse sınıfların kalabalık olmasının programın başarısını önemli derecede olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu nedenle sınıflardaki öğrenci mevcutlarının azaltılması için yeni derslik ve okullar açılmalıdır.

Kaynakça

Açıkgöz. K. (2002). ***Aktif öğrenme***, İzmir. Eğitim Dünyası Yayınları. 1. Baskı

Binbaşıoğlu, C. (1995). ***Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi,*** **Araştırma-İnceleme Dizisi**. Ankara; MEB Basım Evi.

Brooks J.G. & Brooks, M.G. (1999). *In Search of understanding: The case for Constructivist Classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development.* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia. http://www.ascd.org.

Cicioğlu, H.(1985). ***Türkiye cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim*** **(Tarihi gelişimi)** Ankara: ikinci baskı, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No:140.

Demirel, Ö.(1999). ***Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme***, Ankara: Pegem Yayınları.

Eşme, İ. (2003). Ezberci eğitim depremden beter. ***Eğitim ve Denetim Dergisi***. Ankara: TEM-SEN yayını 11, 11–12.

EPÖ Profesörler Kurulu (2006). **İlköğretim 1–5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı** (Eskişehir) sonuç bildirisi. *Çağdaş Eğitim*. Tekışık yayınları.329, 34–38.

Erdoğan, İ. (2006). TTK Başkanı İ. Erdoğan'la Söyleşi. *Türkiye Özel Okullar Birliği Bülteni* 14. 4–7.

Gözütok, F.D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ***Milli Eğitim Dergisi***. MEB Yayını 160.

Karabıyık, E. Ü. (2005). ***Hayat bilgisi 2. sınıf öğretmen kılavuzu kitabı***. Ankara: Evren Yayını.

Kavak, Y.(2005). Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni ilköğretim Programının Değerlendirme Sempozyumunun ardından. ***Çağdaş Eğitim***. 325, 10-11

MEB (1973). 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu.24/6/1973 Tar. ve 14574 s ***Resmi Gazete***.

MEB. TTK (2005). *İlköğretim 1–5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım evi

Mc NEİL, John. D. (1996). *Curriculum: a. comprehensive introduction*, (5'th ed).

Selçuk, Z., Kayılı H,& Okut, L. (2002). ***Çoklu zeka uygulamaları.*** Ankara: Nobel yayınları.

Sönmez, V. (1991). *Eğitim felsefes*. Ankara: Adım Yayıncılık.

Varış, F.(1996). ***Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler***. Ankara: Alkım Yayınları,

Yaşar, Ş.,Gültekin M., Türkkan, B., Yıldız, N. & Girmen. P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII.* ***Yeni İlköğretim Programı Değerlendirme Sempozyumu***. Tekışık ARGE Vakfı:51–63

EVALUATION OF THE NEW PRIMARY EDUCATION CURRICULUM

Kemal KAYIKÇI*

Ali SABANCI**

Abstract

The purpose of the study was first of all, to evaluate the changes made in the programmes of 2nd, 3rd, 4.th and 5th primary school classes in 2005-2006 education year based on the views of primary school inspectors, principals and teachers. And to contribute to the recommendations for the problems which will be reported considering the application process. A five point Likert scale, developed by the researchers, was used in this research. This study consisted of teachers and principals of 43 primary schools and 69 primary school inspectors working in Antalya province. Specific descriptive analyses which were conducted to calculate the data included percentage, frequency, means, standard deviation, t-test and one-way ANOVA and In case, homogeneity was violated Kruskall Wallis H and Mann Whitney U tests were used. An alpha level of 0.05 was set for all the analyses.

The findings show that there was not significant difference between the views of inspectors, principals and classroom teachers concerning the application of new curriculum. The inspectors, principals and teachers reported that they agreed too much to "conceptual framework" of the programme, they did not agree much to "adequacy of teaching-learning process" and they agreed moderately to "Human and substance dimension" of the programme. On the other hand, the more the number of the students in the classroom, the less the achievement of the new curriculum was reported.

Recommendations: Inspectors, principals and classroom teachers should be provided with courses and seminars presenting the requirements of the new approach. Classrooms should be redesigned in accordance with the new curriculum and the number of the students must be limited up to 30 students to construct and offer more effective learning opportunities.

Key Words: primary school programme, constructivism, behaviourism, multiple intelligence

* Asist. Prof. Dr. Akdeniz Üniversity, Faculty of Education, Department of EYTPE
** Asist. Prof. Dr. Akdeniz Üniversity, Faculty of Education, Department of EYTPE

DUYGU DURUMUNUN PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Ömer ERDOĞAN*

Özet

Bu araştırmanın amacı, farklı duygu durumlarının ve başarı motivasyonunun problem çözme stratejileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Motivasyonu yüksek olan ve motivasyonu düşük olan gruplarda, duygu durumu deneysel olarak oluşturulmuştur. Bu amaçla bilgisayar ortamında, üniversite sınavlarına girmek üzere hazırlanan 96 öğrenciye, üniversite sınavlarında sorulan sorulara benzer tarzda hazırlanan 18 soru sorulmuş ve her dört sorudan sonra deneğe içinde yer aldığı gruba göre, deneye katılan toplam öğrenciler arasındaki puanını ve sırasını gösteren sahte geribildirim verilmiştir (olumsuz, olumlu). Gruplar arası problem çözme stratejilerinin karşılaştırılması amacıyla Hanoi Kulesi (Tower of Hanoi) problemi kullanılmıştır. Cinsiyet, motivasyon düzeyi ve geribildirim değişkenlerine bağlı olarak bağımlı değişkenlerdeki farklılaşma 2X2X3 varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan deney sonucunda, olumsuz geribildirim durumunda, deneklerin problemi çözmede kullanmış oldukları stratejilerin farklılaştığı ve bunun sonucunda başarı performanslarının bazı parametrelerde düştüğü bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Problem çözme, pozitif duygu durumu, negatif duygu durumu

Giriş

İnsana gelişim sürecinde katkı sağlayan en önemli yeteneği problem çözme becerisidir. Günlük yaşamımız problem çözme davranışıyla doludur. Bu problemlerin bir kısmının çözümü bize çok basit gelmekte, bir kısmının çözümü için ise çok uzun zaman harcamamıza rağmen çözüme ulaşmamız mümkün olamayabilmektedir. Her gün aynı güzergahı takip ederek işe giden, bir sürücü için güzergahın takibi otomatik bir davranış dizgesi gibi görünmekle birlikte, her seferinde güzergah boyunca ortaya çıkan problemler ve çözüme yönelik davranışlar değişmektedir. Sürücü, önünde ve arkasında gitmekte olan sürücülerin davranışlarına yönelik ortaya çıkabilecek olan problemlerin ne olabileceğine ve çözümüne yönelik davranışlar geliştirmekte ve bunlar da sürekli değişmektedir. Aynı güzergah boyunca hareket eden sürücünün çözüm yollarının farklılık göstermesinde etkin olan bilişsel süreçlerin neler olduğu sorusu önemlidir. Sürücünün geç kalktığı ve işe ulaşmak için kısıtlı bir zaman diliminin olduğu bir günde çözüme yönelik davranışlarıyla (korna çalma sayısı, trafik kurallarını çiğneme eğilimi, diğer araç sürü-

* Psikolog; Kastamonu Üniversitesi Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı.

cülerine yönelik el-kol hareketleri..), mutlu ve geniş bir zaman diliminde işe ulaşmak için güzergah üzerinde benzer davranışları arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Aynı problemle farklı zamanlarda karşılaşan insanların, çözüme yönelik ortaya koydukları stratejiler de farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşmanın altında, insandaki dinamik gelişimin ve dolayısıyla birikimin etkisi olabileceği gibi bundan bağımsız kişinin içinde bulunduğu duyguların da etkili olabileceği düşüncesi, bilişsel psikologları bu alanda araştırmalar yapmaya yöneltmiştir. Son otuz yılda, bilişsel süreçler ve duygu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmalarda birbirine zıt görüşler ortaya atılmıştır. Bir uçta, duygunun bilişsel süreçlerden tamamen bağımsız olduğu (Zajonc, 1980'den aktaran Mathews,1994,26) görüşü yer alırken, diğer uçta duyguların, bilişsel süreçlerin işleyişinde kesintisiz etkili olduğu görüşü (Lazarus, 1982, 1984'den aktaran Mathews,1994,26) yer almaktadır. Duyguların, bilişsel süreçler üzerinde etkili olduğu görüşü bilim adamları tarafından daha yoğun şekilde kabul görürken, bu ilişkinin yönü ve yoğunluğu konusunda görüş ayrılıkları sürmektedir. Bu çatışmaların bir kısmı bilişin tanımı konusundaki kargaşadan kaynaklanmaktadır; duygunun biliş üzerindeki etkisine karşı çıkanlar, bilinçli süreçler üzerinde durmakta ve bunların duygulardan farklı bir özelliği olduğunu belirtirken, diğer tarafta yer alan bilişsel psikologlar stratejik ve otomatik süreçler arasında bir ayırım yapılmasının faydalı olacağına inanmakta ve otomatik süreçlerin bilinçli yönelimlerden oldukça bağımsız olduğunu düşünmektedir (Johnson & Hasher, 1987'den aktaran Mathews,1994,26-30). Bilişsel kuramları destekleyen bilim adamları, duyguyu oluşturan süreçlerden önemli bir kısmının otomatik (Spearding activation) (Bower,1992'den aktaran Mathews,1994,26-30) ve bilinçsiz (primary appraisal) (Lazarus,1993'dan aktaran Mathews,1994,26-30) olduğunu varsaymaktadır. Farklı duygular farklı düzeylerdeki bilişsel süreçlerde etkili olmaktadır. Örneğin, basit korkular (aniden bir köpekle karşılaşma) korteksin alt bölgeleri ile ilişkili olabilirken (LaDoux, 1989'den aktaran Mathews,1994,26-30), daha karmaşık korkular (başarısızlık kaygısının oluşturduğu korku) korteksin daha üst bölgelerindeki bilişsel süreçleri etkileyebilmektedir (Johnson & Multhaup 1992'den aktaran Mathews,1994,26-30).

Bilişsel modeller geniş kabul görmelerine rağmen bir takım problemleri de taşımaktadır. Örneğin, bilişsel modellerin gelişmesinde önemli bir yeri olan durumsal duygu durumu ile ilgili bazı bulgular, oluşturulan bu duygu durumlarının güvenilir olmadığını ortaya koymuştur (Bower 1987, 1992'den aktaran Mathews,1994,26-30). Otomatik aktivasyon sonucunda, oluştuğu düşünülen duygusal durumların diğer etkileri (Örneğin, sübjektif yargılardaki, anlık duyguya bağlı değişiklikler) duygunun kaynağı hakkında bir takım hatırlatmalar yapıldığında duygudaki değişiklikler ortadan kaldırılabilmektedir (Johnson&Tversky 1983, Bower 1983'den aktaran Mathews,1994, 26-30). Bu tip bulguları sadece, anlık duygu durumuyla belleği birbirine bağlayan otomatik süreçler açısından açıklamak oldukça zordur. Bu da biliş ve duygu arasındaki ilişkiyi anlamak için otomatik ve stratejik süreçler arasındaki kesişim noktasını göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir.

Duygunun, öğrenme, karar verme ve bellek gibi bilişsel süreçlerle yakından ilişkili olduğu deneysel psikolojinin geçmiş tarihinden beri bilinmektedir. Duygu oluşumunda etkili olan beyin bölgelerindeki hasarların bilişsel süreçlere (Damasio, 1999, 30-350) zarar verdiği yönünde deneysel bulgulara dayanan iddialar mevcuttur. Ayrıca Goleman'ın (1995) da öne sürdüğü gibi duygu, zekanın önemli bir bileşenidir. Fakat ortaya atılan bu iddialar henüz çok yeni olup, hasarlı beyin bölgelerinin rolü, insan beyninin karmaşıklığından dolayı yeterince iyi anlaşılamamıştır.

Duygular insanın günlük yaşamına nüfuz etmiştir. Pek çok bilişsel süreç duyguların varlığıyla ortaya çıkmaktadır. Yapılan pek çok araştırmanın sonucuna göre, pozitif düşüncedeki orta düzeyli bir dalgalanma bile bilişsel süreçleri sistematik bir şekilde etkilemektedir (Isen,1987, 203-253). Iseen ve arkadaşları, insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları hafif bir pozitif uyaranın bile yaratıcı problem çözümünü arttırabileceği, nötr ve pozitif kelimelerin hatırlanmasını kolaylaştırabileceğini ve karar verme görevlerinde kullanılan stratejileri sistematik bir şekilde etkileyebileceğini göstermişlerdir.

Bilişsel psikologlar ve nörologlar pozitif duygu durumunun bilişsel süreçler üzerindeki etkisini anlamaya yönelik birtakım görüşler ileri sürmüşlerdir. Örneğin, ödüllendirmenin nörobiyolojisi ile ilgili literatür oldukça geniştir. Ödüllendirme insanlarda genellikle pozitif duyguları tetiklemektedir. Yapılan çalışmalarda deneklerde pozitif duygu durumunun oluşması için en sık kullanılan yöntemlerden biri, ödüllendirmedir. Dolayısıyla pozitif uyaranın davranışsal etkilerinin büyük bir kısmının ödüllendirmeye aracılık eden nöral mekanizmalarla düzenlenmesi olası bir durumdur. Ödüllendirme ile ilgili nöroloji literatürü dopamin üzerine yoğunlaşmış durumdadır. Örneğin, ödüllendirmeye yol açan çeşitli mekanizmaların beyin sapındaki çeşitli bölgelerden dopamin salgılanmasını tetiklediği gösterilmiştir (Beninger, 1991,507-528; Bozarth, 1991,1-73)

Pozitif duygu durumunun, bilişsel esnekliğe yol açtığı ve çok çeşitli durumlarda yaratıcı problem çözümünü kolaylaştırdığı artık çok iyi bilinmektedir. Esneklik, "değişme gücü olma veya değişime cevap verme" olarak tanımlanır (The American Heritage Dictionary, Second College Edition, 1983). Son zamanlarda yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, negatif duygu durumunda olan bireylerin esnek düşünme eksikliği çekip çekmedikleri kesinlik kazanmamıştır. Çünkü pozitif duygu durumundaki bireylerin, kurulmuş stratejilere sıkı sıkıya bağlı kaldıkları ya da yaptıklarını değiştirmeye yönelik bir niyet taşımadıkları görülmüştür. Bu iki seçeneğin doğruluğu negatif duygu durumundaki bireylerin esnek olduğunu gösterir çünkü onlar başka stratejilerin kullanılması gerektiğini gösteren birtakım işaretler olduğunda aynı stratejiye sıkı sıkıya bağlı kalmamaktadırlar. Negatif duygu durumundaki kişiler esnek düşünebilirler, ancak bunu sadece değişimin gerekliliğini ileri süren kanıtlar olduğunda yaparlar. Yani, negatif duygu durumundaki bireyler için değişimin koşulu, gerekliliktir. Esnek ve yaratıcı düşünmenin en önemli noktalarından biri, özellikle kurulu olanlar başarısızlığa uğradığı durumlarda, alternatif stratejiler ve çözümler üretmektir. Pek çok bilim adamı anlık duygu durumunun, böyle yaratıcı bilgi üretimini etkilediğini varsaymaktadır. Bu durumu araştırmaya yönelik pek çok çalışma, nega-

tif duygu durumunun esnek düşünme yeteneğini engellediğini ortaya koyarken, pozitif duygu durumunun problemin çözümüne yönelik değişik yolların düşünülmesini kolaylaştırdığını göstermektedir (Isen,vd. 1987, 1122-1131)

Schwartz ve Clore (1996'dan aktaran Senecal, 2003,1-55) yaptıkları çalışmalarda, yeni bir stratejinin denenmesi gerekliliği konusunda bireylerin bilgilendirilmelerinin sonuçlarını incelemiş ve negatif duygu durumunun esnek düşünmeyi ve strateji değişikliğini arttırdığını ortaya koymuşlardır. Clore ve Gasper (2001 aktaran Senecal, 2003,1-55) yapmış oldukları bir çalışmada iki grup denek kullanmış ve bu gruplara aynı probleme yönelik iki farklı geribildirim vermiştir. Buna göre, pozitif duygu durumundaki deneklere, görevi iyi yaptıkları ve tedbirsiz ilerleyebilecekleri konusunda bilgi verilmiş, negatif duygu durumundaki deneklere ise görevin çözümünde problem olduğuna ve tedbirli ilerlemeleri gerektiğine yönelik bilgi verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, negatif duygu durumundaki denekler, veriye çok dikkat etmişler ve temel kurallar tarafından yönlendirilmektense, veriyi bilgilerini yenilemek ve değiştirmek için kullanmışlardır.

Fielder (2001), negatif duygu durumunun ,bireylerin veriye gösterdikleri dikkatin esnek düşünmeyi engellediğini, çünkü bu bireylerin görevi en iyi nasıl tamamlayacakları konusundaki yorumlarında çok dar görüşlü ve katı olduklarını bildirmiştir. Buna göre, negatif duygu durumundaki bireylerin, geniş çaplı, birleşmiş ve alışılmamış bağlantıları esnek düşünme için gerekli kılmak amacıyla onların ötesindeki düşünmeyi başaramadıkları, detaylar üzerine ise çok fazla odaklandıkları görülmüştür. Aksine pozitif duygu durumundaki bireylerin alışılmamış yaklaşımlar deneyecekleri, veriyi yeni yollarla birleştirecekleri ve cevabı bulmaya yönelik daha fazla hipotez üreteceklerini belirtmiştir (Gasper & Clore, 2002 34-40). Murray ve arkadaşlarının, pozitif duygu durumundaki ve nötr duygu durumundaki denekleri karşılaştırdığı bir çalışmasının sonucuna göre, pozitif duygu durumundaki deneklerin, çeşitli düşünce ölçümlerinde daha fazla doğru cevap verdikleri ve daha yaratıcı çağrışımlar yaptıkları için daha esnek olduklarını bulmuştur (Murray,vd., 1990,411-425).

Negatif duygu durumundaki bireyler, değişen ve potansiyel olarak problemli bir çevreyi anlama çabası içinde veriye odaklanırlar. Her bir veri parçası içinde bulunulan durumun algılanmasını değiştirmek için kullanılır. Çünkü bu bireyler bilgilerini arttırma aracı olarak veriye odaklanırlar ve onların kurulmuş düşünce tarzları mevcuttur. Örneğin, nötr ya da pozitif duygu durumundaki bireylerle karşılaştırıldığında, negatif duygu durumundaki bireylerin basmakalıp örneklere dayanan yargısal olasılıklar (herüstikler) kullanmaları, temel nitelikte hatalar yapmaları ve bilgiyi hatırlamak için şemalar ve el yazıları kullanmaları olasılığı daha azdır. Böyle bir yöntem, esnek düşünmeye yardım etmektedir (Gasper & Clore, 2002,34-40).

Nötr bir duygu durumunda bulunan kişilerde pozitif duygu durumunun yaratılması için en sık kullanılan yöntem, bu kişilere beklenmedik küçük hediyeler vermek, komik bir film izletmek veya karikatür göstermek ya da zor bir görevde başarılı olduklarını bildirmektir. Bu yöntemlerin oldukça basit özellikte olmaları, söz konusu etkilerin kişilerin günlük hayatta karşılaştıkları durumlarla kolayca elde edilebildiğini göstermektedir.

Pozitif duygu durumunun farklı tipteki görevler üzerinde önceden öngörülebilir etkilerinin olduğu gösterilmiştir. İlk olarak, farklı yüklerdeki kelimelerin bir arada bulunduğu bir durumda, pozitif duygu durumunda yer alan denekler nötr kelimeleri daha çok hatırlamışlardır (Isen, 1985,1413-1426). Benzer şekilde, adolesanlar üzerinde yapılan bir çalışmada pozitif duygu durumunun verbal akıcılığı arttırdığı ve pozitif duygu yaşayan adolesanların nötr duygu durumundaki adolesanlarla karşılaştırıldığında daha fazla kategoriye ilişkin kelime hatırladıkları ve alışılmadık kategorileri hatırlama oranlarının da yüksek olduğu bulunmuştur (Greene & Noice, 1988,895-898).

Pozitif duygu durumundaki kişiler nesneleri daha esnek bir şekilde sınıflandırabilmekte ve nesneleri kategorilere ayırırken daha iyi yollar bulabilmektedir (Isen, 1987, 1122-1131). Pozitif duygunun, kategorizasyon işlemleri sırasında nesneler veya kişiler arasında daha fazla benzerlik görebilmeyi imkanlı kıldığı görülmektedir. Ayrıca, kişilerin farklılıklara yoğunlaşmaları ve parçalar ya da kişiler arasındaki farklı yönleri bulmaları istendiğinde de pozitif duygu durumunun algılanan farklılıkları arttırdığı gözlenmiştir (Kahn,B.E.,Isen,1993,257-270). Bunun olası nedeni, pozitif duygu durumunun bilişsel ayrıntılamayı güçlendiriyor olmasıdır ki bu bilişsel ayrıntılarda kavramsal faktörlerin fonksiyonu olarak algılanan benzerlik ve farklılıklardan etkilenmektedir.

Pozitif duygu durumundaki kişilerin, pazarlık görüşmelerinde her iki taraf için de daha iyi sonuçlara neden olan bir problem çözme yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür (Carnevale & Isen, 1986,1-13). Bu tür pazarlıklarda kişilerin optimal sonuçlara ulaşabilmesi için farklı değerlerin farklı yönlerini kavrayabilmeleri, yeni olasılıkları görebilmeleri, yenilikçi bir şekilde düşünebilmeleri ve bu tür pazarlıkların nasıl yapılacağı konusunda esnek bir muhakeme gücüne sahip olmaları gerekmektedir (Pruitt, 1983,107-121).

Pozitif duygu durumunun, güvenilir ve eğlenceli ürünler arasındaki varyasyonları (çeşitliliği) arttırdığı ancak bunun riskli ve tehlikeli alternatif ürünler için geçerli olmadığı gösterilmiştir. Özel olarak belirtmek gerekirse Kahn ve Isen (1993, 257-270), pozitif duygu durumundaki kişilerin alternatif gıda kategorileri arasında daha kolay bir şekilde geçiş yapabildiklerini bildirmişlerdir (çorbalar veya mezeler arasında tercih yapmak vb). Ayrıca bu kişilerin yaptıkları tercih listesinde, normal (nötr) duygu durumundaki kişilerin listesinde bulunandan daha çok parça bulunduğu da bildirilmiştir (bu parçalar istenmeyen, nahoş, negatif özellikler göstermeye başlamadığı sürece). Dolayısıyla pozitif duygu durumunun eğlence çeşitlerini ve olasılıkların çeşidini arttırdığı, ancak bu durumun, söz konusu aktivitelerin kişilerde olumsuz sonuçları düşünmeye yol açmadığı sürece geçerli olduğunu gösteren kanıtlar mevcuttur (Kahn, Isen,1993, 257-270).

Pozitif duygu durumunun aynı zamanda negatif olaylar veya bilgilerle başa çıkabilme çabalarını arttırdığını gösteren kanıtlar da mevcuttur. Ayrıca yapılan çalışmalar, pozitif duygu durumlarında kişilerin daha az savunmacı olduklarını ve negatif bilgilerin gerektirdiği konu üzerine daha iyi bir şekilde odaklanabildiklerini göstermektedir (Aspinwall, vd, 1997,1-32).

Yapılan çalışmada duygu durumunun problem çözme stratejileri üzerindeki etkileri incelenecektir. Deneysel etkileme ile olumsuz duygu durumuna sokulacak deneklerin yine benzer şekilde olumlu duygu durumu yaşatılan deneklerden ve kontrol grubundan, problemi çözerken kullandıkları stratejilerin ne yönde değiştiği araştırılacaktır.

Deney

Yöntem

1. Örneklem

Üniversite sınavına hazırlanan ve dershaneye devam eden 96 öğrenci (48 kız, 48 erkek) denek olarak kullanılmıştır. Denekler, üniversite sınavına birinci veya ikinci kez girecek olan 170 öğrenci arasından seçilmiştir. Her grup 8 kız 8 erkek olmak üzere 12 gruba ayrılmıştır. Grupların başarı puanları eşleştirilmiştir. Denekler, deneylere gönüllü katılmışlardır.

2. Deney Deseni

Deney, faktöryel deney deseni olup üç bağımsız değişken vardır. Cinsiyet (erkek, kız) X başarı motivasyonu (Yüksek, düşük) X geri bildirim (Pozitif, negatif, nötr) olan 2 X 2 X 3 faktöryel deney deseni kullanılmıştır. Denekler, İçsel-Dışsal Yönelim Ölçeği (Harter,1988) uygulanan 250 öğrenci arasından seçilmiştir. Buna göre ölçek puanı ortalamanın 0.5 standart sapma sağında ve solunda kalanlar çalışmaya çağrılmamıştır. Çalışmaya puanı 85'ten düşük olan (B,D,F) ve puanı 95'ten yüksek (A, C, E) olan 170 öğrenci arasından grupların dershane başarı puanları da eşitlenerek 96 öğrenci seçilmiş ve iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplar da, her grupta 8 erkek 8 kız yer alacak şekilde pozitif geri bildirim (A,B), negatif geri bildirim (C, D) ve kontrol (nötr) grubuna (E,F) ayrılmıştır (Tablo 1).

Deneyde duygu durumu ve motivasyonun problem çözme stratejileri üzerindeki etkisini anlamak için Hanoi Kulesi (Tower of Hanoi) problemi kullanılmıştır. Deney iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, deneklerin duygu durumlarını değiştirmede kullanılmak üzere hazırlanan 18 soruluk program pozitif ve negatif geribildirim alan deneklere aynı sırayla verilirken her dört sorudan sonra başarı durumlarını gösteren sahte geribildirimler verilmiştir. Kontrol (Nötr) grubu (E-F) deneyin birinci aşamasına katılmamıştır. Deneyin ikinci aşamasında denekler Hanoi kulesi problemini çözmüşlerdir. Deneyin bu aşaması video kameraya kayıt edilmiştir.

	BA.MOT.YÜ.	BA.MOT.DÜ.
G.B POZ	**A**	**B**
G.B NEG	**C**	**D**
NÖTR	**E**	**F**

Tablo 1. Deney Grupları

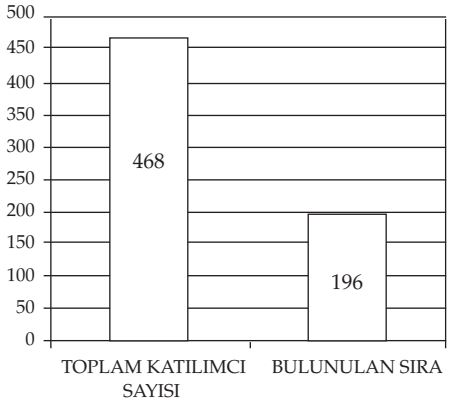
3. Araç Ve Gereçler

3. 1 Sorular

Deneyin birinci aşaması pozitif ve negatif geribildirim alan gruplar için bilgisayarda gerçekleştirilmiştir. Deneyde kullanılan program deneyci tarafından Mikrosoft Visual Basic 5.0 programlama dilinde yazılmıştır.

Deneyin birinci aşamasında kullanılmak üzere, üniversite sınavlarında çıkan sorulara benzer tarzda hazırlanmış olan sorular kullanılmıştır. Bu sorular daha önce çeşitli zeka olimpiyatlarında ve yarışmalarda sorulmuş olan sorular arasından bütün dersleri ve konuları kapsayacak şekilde seçilmiştir. Sorular rasgele sayılar tablosundan yararlanılarak sıralanmış ve her dört sorudan sonra uygun geribildirim bilgisayar ekranında 15 saniye kalacak şekilde düzenlenmiştir. Deneyde kullanılan sorular üniversite sınavlarında çıkan sorulara benzemekle birlikte zorluk dereceleri daha yüksektir. Her dört sorudan sonra monitörde görünen geri bildirimde iki sonuç deneğe verilmiştir. Birincisi toplam katılımcılar içinde deneğin sırasını gösteren grafik, ikincisi ise deneğin almış olduğu "Eşit ağırlık puanı"dır (Şekil 1).

(Sayın ..... İlk dört soruya vermiş olduğunuz cevaplara göre başarı sıranız ve eşit ağırlıklı puanınız aşağıdaki tabloda gösterilmiştir)



(EŞİT AĞIRLIKLI PUANINIZ: 127.863)

Şekil 1: Deneyin birinci aşamasında deneklere verilen geri bildirim

Deneyin birinci aşamasında her denek için toplam 5 geribildirim verilmiştir. Bu geribildirimler içinde yer alınan gruba (negatif, pozitif) göre belirli bir dereceden başlamış ve deneğin başarısı ya yükselmiş ya da düşmüştür. Dört soru arayla, deneğe geri bildirim verilmesinin nedeni, deneğin hangi soruya doğru cevap verdiğini anlamasının önüne geçmektir.

3. 2. Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri

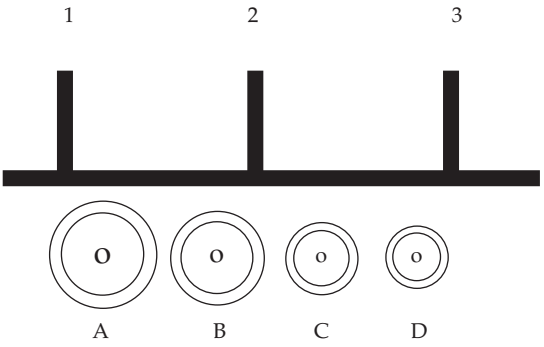
Deneyin birinci aşamasında istenilen manipülasyonun etkisini kontrol etmek amacıyla yapılan ön çalışmada durumsal kaygı düzeyini ölçmek için Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır.

3. 3. İçsel-Dışsal Yönelim Ölçeği

Deneye katılan öğrencilerin motivasyon düzeylerini tespit etmek amacıyla içsel-dışsal Yönelim Ölçeği kullanılmıştır.

3. 4. Hanoi Kulesi Problemi

Deneye katılan öğrencilerin, problemi çözmede kullandıkları stratejileri tespit etmek amacıyla Hanoi Kulesi (Tower of Hanoi) Problemi kullanılmıştır (Şekil 2).



Şekil 2: Hanoi Kulesi Problemi

3. 5. Video-Kamera

Deneyin ikinci aşamasında, Sony Dijital Video Kamera (Dcr-Trv120e/Trv 125e/Trv 320e) kayıt cihazı kullanılmıştır.

4. Uygulama

4. 1. Ön Çalışma

Deneyin birinci aşamasında, deneklerde farklı duygu durumlarının manipüle edilmesi amacıyla Mikrosoft Visual Basic 5.0 programlama dilinde yazılmış olan bilgisayar programının (sorular ve geri bildirimler) istenilen manipulasyonu yaratıp yaratmadığını kontrol etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla E.Ü. Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü I. Sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Çalışmaya katılanların sürekli kaygı düzeylerini tespit etmek amacıyla Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-TX-2) uygulanmış ve buradan alınan puanlara göre ortalamaya en yakın 26 öğrenci deneye çağrılmıştır. Deneye çağrılan öğrenciler seçkisiz atama ile gruplara ayrılmış (negatif geri bildirim alan, pozitif geri bildirim alan) ve başka bir gün E.Ü. Psikoloji Bölümü Laboratuarında tek tek deneye alınmıştır. Denekler bilgisayarda oluşturulan soruları cevapladıktan sonra o an içinde bulundukları duygu durumunu anlamak amacıyla Du-

rumluk Kaygı Envanteri (STAI-TX-1) uygulanmıştır. Bu çalışmaya katılan 14 deneğe negatif geribildirim verilirken 12 denek ise pozitif geribildirim almıştır. Bu çalışma sonucunda, negatif geri bildirim alan denekler pozitif geri bildirim alan deneklerden daha fazla puan almış yani kaygı düzeyi yükselmiştir ($t=- 7.545$; $p< 0.01$).

4. 2. Uygulama

Deneyler Ege Üniversitesi Psikoteknik Laboratuarı Uygulama Odasında bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Denekler daha önceden kendilerine bildirilen gün ve saatte laboratuara gelerek deneye tek olarak katılmışlardır. Denekler deneyin birinci aşamasında yönergeleri ekrandan alırken ikinci aşamada yönerge sözlü olarak uygulayıcı tarafından verilmiştir. Bütün uygulamalar aynı deneyci tarafından uygulanmıştır. Deney odasındaki ısı ve aydınlatma bütün denekler için eşitlenmiş ve odaya dışardan giren ses minimuma indirilmiştir.

Deneyler kontrol grubu için bir, deney grupları için iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşama duygu durumu değişikliğinin manipülasyonunu gerçekleştirmek amacıyla yapılmıştır.

4. 2.1. Duygu Durumu Manipülasyonu (I. Aşama)

Denekler deney odasına tek tek alınmış ve A,B,C,D deney gruplarından herhangi birinden ise bilgisayarla deneyin birinci aşamasına başlamıştır. Ekranda ilk olarak deneğin ismini yazmasının istendiği bir kutu belirmiştir. Deneğin ismini yazıp tamam tuşuna basmasıyla, bütün deneklere deneyin amacına yönelik sahte bir bilgi verilmiştir:

Sürenin problem çözme performansına etkisini ölçmeye yönelik hazırlanan çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

Deneklere daha sonra deneyin işleyişine yönelik yönerge verilmiştir:

Bilgisayar ekranında, farklı ders konularına ait sorular (karışık olarak) sırayla çıkacaktır. Sizden isteğimiz bu soruları dikkatlice okuyup doğru olduğunu düşündüğünüz şıkkı işaretlemenizdir. Toplam 18 soru olup, soruları cevaplamak için 15 dakikanız vardır. Her dört sorudan sonra, çalışmaya katılan toplam öğrenciler içerisindeki yerinizi gösteren bilgi verilecektir. Atladığınız sorulara tekrar dönmek mümkün olmayıp yanlış olarak değerlendirilecektir.

BAŞARILAR DİLERİZ

HAZIR OLDUGUNUZDA BAŞLA TUŞUNA BASINIZ

Deneğin başla tuşuna basmasıyla deneyin birinci aşaması başlamaktadır. Birinci aşamada, ekranın ortasında her seferinde bir soru ve sorunun cevabı olabilecek beş cevap seçeneği yer almıştır (Şekil 1).

1. Aşağıdaki Osmanlı padişahlarından hangisi tahtta en kısa süre kalmıştır?

a) II. Süleyman (1642-1691) b) V . Murat (1840-1904)

c) III. Selim (1761-1808) d) VI . Mehmet (1861-1926)

e) IV. Mustafa (1779-1808)

DEVAM

Tablo 2:Deneyin birinci aşamasında sorulan soru örneği.

Denek soruyu okuduktan sonra işlem yapması gerekiyorsa kağıt kalem kullanmak suretiyle işlem yapabilmiş ve doğru olduğunu düşündüğü seçeneği işaretlemiştir. Toplam 18 soru bütün deneklere aynı sırada sunulmuştur. Denekler ilk dört soruyu cevapladıktan sonra deneğin ismini, ilk dört sorunun sonunda toplam katılımcılar içindeki sırasını ve eşit ağırlık puanını gösteren bilgi sunulmuştur(Şekil 1). Ekranda görünen bu geribildirim, deneğin grubuna göre farklı olmaktadır. Pozitif geribildirim alan grup (A,B) belirli bir düzeyden başlayarak her yeni geribildirimde daha iyi bir performans gösterirken negatif geribildirim alan grup (C,D) belirli bir düzeyden başlayıp her geribildirimde daha kötü bir performans gösterdiği bildirilmiştir.

4. 2.2. Problem Çözme Stratejilerinin Karşılaştırılması (II. Aşama)

Deneyin birinci aşamasını bitiren denekler, aynı odada deneyin ikinci aşamasına alınmışlardır. Bu aşamada deneklere Hanoi Kulesi probleminin çözümüne yönelik yönerge uygulayıcı tarafından sözel olarak verilmiştir:

Şimdi sizden farklı bir problemi çözmenizi istiyorum. Gördüğünüz gibi farklı çaplardaki dört disk en altta en büyük çaplı disk olmak üzere dizilmiş durumdadır. Sizden istenen şey, belirtilen kurallara uyarak bütün diskleri şu anda görmüş olduğunuz sırada olacak şekilde son çubuğa dizmenizdir. Bunu yaparken şu kurallara uymanız gerekiyor: Her seferinde sadece bir diski hareket ettirebiliyorsunuz, aynı anda iki diski elinize alamıyorsunuz, bir disk elinizdeyken diğerini hareket ettiremiyorsunuz, küçük disklerin üzerine kesinlikle büyük diskleri koyamıyorsunuz, hareket ettireceğiniz diski çubukları atlayarak geçirebilirsiniz. Amacınız en az sayıda hamleyle, en kısa sürede problemi çözmeye çalışmak olmalıdır. Şimdi ben kuralların daha iyi anlaşılabilmesi için üç diskin olduğu problemi çözeceğim, dikkatle izleyin ve sorularınız olursa sorun..... Herhangi bir sorunuz yoksa, başla dediğim zaman problemi çözmeye başlayabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Deneğe yönergenin verilmesinden sonra uygulayıcı video kamerayı çalıştırmış ve ikinci aşama başlamıştır. Deneyde kontrol grubu olan denekler (E,F) deneyin birinci aşamasına katılmadan sadece ikinci aşamaya katılmışlardır. Bu gruptaki deneklere deneyin amacına yönelik olan yönerge de uygulayıcı tarafından sözlü olarak verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan deneklere herhangi bir geri bildirim verilmemiştir. Bu aşamada denekler Hanoi kulesi problemini çözmüşlerdir.

Son olarak, bütün deneklere tek tek deneyin gerçek amacına yönelik bilgi verilmiş ve birinci aşamada ortaya konulan performansa yönelik geribildirimlerin sah-

te olduğu, onların gerçek performanslarını yansıtmadığı açıklanmış ve bütün uygulamaların bitimine kadar henüz deneye katılmamış olan arkadaşlarına deneyle ilgili bilgi vermemeleri önemle söylenmiş ve çalışmaya katıldıkları için teşekkür edilmiştir.

Video kayıtları daha sonra deneyci tarafından izlenerek, denekler tarafından kullanılan stratejilerin karşılaştırılmasında kullanılan (alt görevlerde yapılan hamle sayısı, alt görevleri yapmak için kullanılan zaman, problemi çözmede kullanılan toplam hamle sayısı, problemi çözmede kullanılan toplam zaman ile ilk hamlenin yapıldığı çubuk ve ilk hamleyi yapma süresi) parametreler kayıt edilmiştir.

Bulgular

1. Ön Çalışmadan Elde Edilen Bulgular

Bilgisayarda oluşturulan programın farklı duygu durumlarını yarattığının ortaya konulması amacıyla yapılan ön çalışmaya katılan 26 deneğin STAI-TX-1 durumsal kaygı envanterinden almış oldukları puanlar toplanmış, pozitif ve negatif geribildirim alan grupların puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir fark elde edilmiştir (Tablo.2). Buna göre negatif geribildirim alan denekler pozitif geribildirim alan deneklerden daha fazla puan almış yani kaygı düzeyi yükselmiştir. (t=- 7.545 ; p< 0.01)

	Ortalama	N	Ss.	t
POZİTİF	31.83	12	2.4	
				7.545**
NEGATİF	43.71	14	4.97	

** p< 0.01

Tablo 3. Ön test sonunda grupların STAI-X-1 Durumsal Kaygı Envanterinden aldıkları puanların ortalamaları ve t-testi sonuçları

2. Tower Of Hanoi Probleminin Çözümüne Yönelik Elde Edilen Bulgular

Hanoi Kulesi probleminin çözümünde deneklerin kullanmış oldukları stratejiler çeşitli parametrelere ayrılarak karşılaştırılmıştır. Bu amaçla üç parametre oluşturulmuştur.

1. Birinci parametre deneklerin problemi çözmek için yaptıkları hamle sayısıdır. Bu amaçla problem, üç alt göreve (subgoal) ayrılmıştır. 1. Alt görev A diskinin üzerinin boşaltılması ve A diskinin 3 numaralı çubuğa geçirilmesi, 2. Alt görev B diskinin üzerinin boşaltılması ve A diskinin üzerine yerleştirilmesi, 3. Alt görev ise C diskinin üzerinin boşaltılıp B diskinin üzerine yerleştirilmesini kapsar.(Tablo 4)

2. İkinci parametre olarak, deneklerin her bir alt görevi tamamlamak için kullandıkları süre ile problemin tamamının çözümünde geçen süre karşılaştırılmıştır. (Tablo 4)

cinsiyet	Motivas-yon	Geri Bildiri	1. ALT GÖREV		2. ALT GÖREV		3. ALT GÖREV		TOPLAM	
			Hamle S	Süre	Hamle S	Süre	Hamle S	Süre	Hamle	Süre
Kadın	Motivasyonu Düşük	NÖ.	29.50	158.87	8.50	44.12	2.00	3.25	40.00	206.25
		NE.	38.00	202.50	6.50	19.37	2.25	4.00	46.75	225.87
		PO.	22.87	115.12	6.50	24.12	2.00	3.62	31.37	142.87
		TOP.	30.12	158.83	7.16	29.20	2.08	3.62	39.37	191.66
	Motivasyonu Yüksek	NÖ.	27.12	127.12	7.87	21.50	2.00	3.62	37.00	152.25
		NE.	35.87	194.62	6.62	14.75	2.12	3.25	44.62	212.62
		PO.	25.75	98.87	5.37	11.37	2.00	3.37	33.12	113.62
		TOP.	29.58	140.20	6.62	15.87	2.04	3.41	38.25	159.50
	Toplam	NÖ.	28.31	143.00	8.18	32.81	2.00	3.43	38.50	179.25
		NE.	36.93	198.56	6.56	17.06	2.18	3.62	45.68	219.25
		PO.	24.31	107.00	5.93	17.75	2.00	3.50	32.25	128.25
		TOP.	29.85	149.52	6.89	22.54	2.06	3.52	38.81	175.58
Erkek	Motivasyonu Düşük	NÖ.	27.00	123.12	8.50	27.00	2.00	3.52	37.50	153.62
		NE.	45.75	198.25	8.62	20.37	2.00	3.00	56.37	221.62
		PO.	22.62	113.12	7.12	23.00	2.00	3.25	31.75	139.37
		TOP.	31.79	144.83	8.08	23.45	2.00	3.25	41.87	171.54
	Motivasyonu Yüksek	NÖ.	29.75	127.75	7.12	15.25	2.00	3.00	38.87	146.00
		NE.	24.50	143.25	8.75	34.50	2.00	3.37	35.25	181.12
		PO.	17.50	66.50	8.12	17.75	2.00	3.00	27.62	87.25
		TOP.	23.91	112.50	8.00	22.50	2.00	3.12	33.91	138.12
	Toplam	NÖ.	28.37	125.43	7.81	21.12	2.00	3.25	38.18	149.81
		NE.	35.12	170.75	8.68	27.43	2.00	3.18	45.81	201.37
		PO.	20.06	89.81	7.62	20.37	2.00	3.12	29.68	113.31
		TOP.	27.85	128.66	8.04	22.97	2.00	3.18	37.89	154.83
Toplam	Motivasyonu Düşük	NÖ.	28.25	141.00	8.50	35.56	2.00	3.37	38.75	179.93
		NE.	41.87	200.30	7.56	19.87	2.12	3.50	51.56	223.75
		PO.	22.75	114.12	6.81	23.56	2.00	3.43	31.56	141.12
		TOP.	30.95	151.83	7.62	26.33	2.04	3.43	40.62	181.60
	Motivasyonu Yüksek	NÖ.	28.43	127.43	7.50	18.37	2.00	3.31	37.93	149.12
		NE.	30.18	168.93	7.68	24.62	2.06	3.31	39.93	196.87
		PO.	21.62	82.68	6.75	14.56	2.00	3.18	30.37	100.43
		TOP.	26.75	126.35	7.31	19.18	2.02	3.27	36.08	148.81
	Toplam	NÖ.	28.34	134.21	8.00	26.96	2.00	3.34	38.34	164.53
		NE.	36.03	184.65	7.62	22.25	2.09	3.40	45.75	210.31
		PO.	22.18	98.40	6.78	19.06	2.00	3.31	30.96	120.78
		TOP.	28.85	139.09	7.46	22.76	2.03	3.35	38.35	165.20

Tablo:4 Hanoi Kulesi probleminin çözümüne ilişkin sonuçlar (Hamle sayısı ve süre)

1.Alt görevde yapılan hamle sayısının bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre cinsiyet ($F_{1,84}$ =0.47 ; p> 0.05) ve motivasyon düzeyinin ($F_{1,84}$ =2.12 ; p>0.05) ana etkileri anlamlı bulunmamıştır. Geri bildirimin ana etkisi ise anlamlı bulunmuştur ($F_{2,84}$ =7.69 ; p<0.01). Buna göre pozitif geri bildirim alan denekler (A,B) 1. Alt görevi tamamlayıp ikinci alt göreve geçerken daha az hamle yaparken (X=22.19), geribildirim almayan grubun (kontrol grubu (E,F)) yapmış olduğu hamle sayısı (X=28.34) geribildirim alan grupların (pozitif-negatif) arasında yer almıştır. Negatif geribildirim alan grup ise görevin tamamlanmasında en fazla hamleyi yapan grup olmuştur (X=36.03). Cinsiyet X Motivasyon ($F_{1,84}$ =1.61 ; p>0.05), Cinsiyet X Geribildirim ($F_{2,84}$ =0.18 ; p>0.05), Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$ =1.69 ; p>0.05) ve Cinsiyet X Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=1.47 ; p>0.05) etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Geribildirim sonuçları tek yönlü varyans analizi (post-hoc scheffe) testi ile anlamlılık açısından değerlendirilmiştir. Buna göre pozitif (A,B) ve negatif (C,D) geribildirimler alan grupların yapmış oldukları hamle sayıları arasındaki farklılaşma anlamlı (p<0.01) bulunmuştur. Kontrol grubu (E,F) ile negatif ve pozitif geribildirim alan gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı (p> 0.05) bulunmuştur.

1.Alt görevin tamamlanması için kullanılan sürenin bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre cinsiyet ($F_{1,84}$ =1.14 ; p> 0.05) ve motivasyon düzeyinin ($F_{1,84}$ =1.71 ; p>0.05) ana etkileri anlamlı bulunmamıştır. Geri bildirimin ana etkisi ise anlamlı bulunmuştur ($F_{2,84}$ =6.58 ; p<0.05). Buna göre pozitif geri bildirim alan denekler (A,B) 1. Alt görevi tamamlayıp ikinci alt göreve geçerken daha az süre kullanırken (X=98.41), geribildirim almayan grubun (kontrol grubu {E,F}) kullanmış olduğu süre (X=134.22) geribildirim alan grupların (pozitif-negatif) arasında yer almıştır. Negatif geribildirim alan grup ise görevin tamamlanmasında en fazla süreyi kullanan grup olmuştur (X=184.66). Cinsiyet X Motivasyon ($F_{1,84}$ =0.12 ; p>0.05), Cinsiyet X Geribildirim ($F_{2,84}$ =0.32 ; p>0.05), Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$ =0.09 ; p>0.05) ve Cinsiyet X Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.43 ; p>0.05) etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Geribildirim sonuçları tek yönlü varyans analizi (post-hoc scheffe) testi ile anlamlılık açısından değerlendirilmiştir. Buna göre pozitif (A,B) ve negatif (C,D) geribildirimler alan grupların 1. Alt görevi tamamlamak için kullanmış oldukları süreler arasındaki farklılaşma anlamlı (p<0.05) bulunmuştur. Kontrol grubu (E,F) ile negatif ve pozitif geribildirim alan gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı (p> 0.05) bulunmuştur.

2.Alt görevin tamamlanması için yapılan hamle sayısının bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre; cinsiyet ($F_{1,84}$ =2.72 ; p> 0.05) , motivasyon düzeyi ($F_{1,84}$ =0 20; p>0.05) ve geri bildirimin ($F_{2,84}$ =1.07 ; p>0.05) ana etkisi anlamlı bulunmamıştır. Buna göre pozitif geri bildirim alan grupların (A,B) ikinci alt görevi tamamlayıp üçüncü alt göreve geçmek için yaptıkları hamle sayısı (X=6.78), geribildirim almayan grupların (kontrol grubu {E,F}) yapmış olduğu hamle sayısı (X=8.00) ile negatif geribildirim alan grupların (C,D) yapmış oldukları hamle sayıları .(X=7.62) arasında farklılaşma bulunamamıştır. Cinsiyet X Motivasyon ($F_{1,84}$ =0.10 ; p>0.05), Cinsiyet X Geribildirim ($F_{2,84}$ =1.23 ; p>0.05), Motivasyon X Ge-

ribildirim ($F_{2,84}$ =0.25 ; p>0.05) ve Cinsiyet X Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.38 ; p>0.05) etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Geribildirim sonuçları tek yönlü varyans analizi (post-hoc scheffe) testi ile anlamlılık açısından değerlendirilmiştir. Buna göre pozitif geribildirim alan grupların (A,B), negatif geribildirim alan grupların (C,D) ve geribildirim almayan grupların (E,F) 2. Alt görevi tamamlamak için yapmış oldukları hamle sayıları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı (p>0.05) bulunmuştur.

2.Alt görevin tamamlanması için kullanılan sürenin bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre cinsiyet ($F_{1,84}$ =0.00 ; p> 0.05) , motivasyon düzeyi ($F_{1,84}$ =1.61 ; p>0.05) ve geribildirimin ($F_{2,84}$ =0.66 ; p<0.05) ana etkileri anlamlı bulunmamıştır. Buna göre pozitif geri bildirim alan grupların (A,B) ikinci alt görevi tamamlayıp üçüncü alt göreve geçerken kullandıkları süre (X=19.06), geribildirim almayan grubun (kontrol grubu {E,F}) kullanmış olduğu süre (X=26.96) ile negatif geribildirim alan grupların (E,F) kullanmış oldukları süre (X=22.25). arasında farklılaşma bulunmamıştır. Cinsiyet X Motivasyon ($F_{1,84}$ =1.21 ; p>0.05), Cinsiyet X Geribildirim ($F_{2,84}$ =1.32 ; p>0.05), Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$ =1.29 ; p>0.05) ve Cinsiyet X Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.09 ; p>0.05) etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Geribildirim sonuçları tek yönlü varyans analizi (post-hoc scheffe) testi ile anlamlılık açısından değerlendirilmiştir. Buna göre pozitif geribildirim alan grupların (A,B) , negatif geribildirim alan grupların (C,D) ve geribildirim almayan grupların (E,F) 2. Alt görevi tamamlamak için kullanmış oldukları süreler arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı (p>0.05) bulunmuştur.

3.Alt görevin tamamlanması için yapılan hamle sayısının bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre; cinsiyet ($F_{1,84}$ =1.80 ; p> 0.05) ,motivasyon düzeyi ($F_{1,84}$ =0 20; p>0.05) ve geri bildirimin ($F_{2,84}$ =1.80 ; p>0.05) ana etkisi anlamlı bulunmamıştır. Buna göre pozitif geri bildirim alan grupların (A,B) üçüncü alt görevi tamamlamak için yaptıkları hamle sayısı (X=2.00), geribildirim almayan grupların (kontrol grubu {E,F}) yapmış olduğu hamle sayısı (X=2.00) ile negatif geribildirim alan grupların (C,D) yapmış oldukları hamle sayıları (X=2.09) arasında farklılaşma bulunamamıştır. Cinsiyet X Motivasyon ($F_{1,84}$ =0.20 ; p>0.05), Cinsiyet X Geribildirim ($F_{2,84}$ =1.80 ; p>0.05), Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$ =0.20 ; p>0.05) ve Cinsiyet X Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.20 ; p>0.05) etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Geribildirim sonuçları tek yönlü varyans analizi (post-hoc scheffe) testi ile anlamlılık açısından değerlendirilmiştir. Buna göre pozitif geribildirim alan grupların (A,B) , negatif geribildirim alan grupların (C,D) ve geribildirim almayan grupların (E,F) 3. Alt görevi tamamlamak için yapmış oldukları hamle sayıları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı (p>0.05) bulunmuştur.

3.Alt görevin tamamlanması için kullanılan sürenin bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre cinsiyet ($F_{1,84}$ =4.00 ; p> 0.05) , motivasyon düzeyi ($F_{1,84}$ =1.00 ; p>0.05) ve geribildirimin ($F_{2,84}$ =0.11 ; p>0.05) ana etkileri anlamlı bulunmamıştır. Buna göre pozitif geri bildirim alan grupların (A,B) ikinci alt görevi tamamlayıp üçüncü alt göreve geçerken kullandıkları süre (X=3.31), geribildirim

almayan grubun (kontrol grubu {E,F}) kullanmış olduğu süre (X=3.34) ile negatif geribildirim alan grupların (C,D) kullanmış oldukları süre (X=3.40). arasında farklılaşma bulunmamıştır. Cinsiyet X Motivasyon ($F_{1,84}$=0.06 ; p>0.05), Cinsiyet X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.20 ; p>0.05), Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.11 ; p>0.05) ve Cinsiyet X Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=3.02 ; p>0.05) etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Geribildirim sonuçları tek yönlü varyans analizi (post-hoc scheffe) testi ile anlamlılık açısından değerlendirilmiştir. Buna göre pozitif geribildirim alan grupların (A,B) , negatif geribildirim alan grupların (C,D) ve geribildirim almayan grupların (E,F) 3. Alt görevi tamamlamak için kullanmış oldukları süreler arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı (p>0.05) bulunmuştur.

Hanoi Kulesi görevinin tamamlanması için yapılan toplam hamle sayısının bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre cinsiyet ($F_{1,84}$=0.80 ; p> 0.05) ve motivasyon düzeyinin ($F_{1,84}$=2.19 ; p>0.05) ana etkileri anlamlı bulunmamıştır. Geri bildirimin ana etkisi ise anlamlı bulunmuştur ($F_{2,84}$=7.76 ; p<0.01). Buna göre pozitif geri bildirim alan denekler (A,B) Tower of Hanoi görevini tamamlamak için daha az sayıda (X=30.97) hamle yaparken, geribildirim almayan grubun (kontrol grubu {E,F}) yapmış olduğu hamle sayısı (X=38.34) geribildirim alan grupların (pozitif-negatif) arasında yer almıştır. Negatif geribildirim alan grup ise görevin tamamlanmasında en fazla hamle yapan grup olmuştur (X=45.75). Cinsiyet X Motivasyon ($F_{1,84}$=1.24 ; p>0.05), Cinsiyet X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.70 ; p>0.05), Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=1.33 ; p>0.05) ve Cinsiyet X Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=1.21 ; p>0.05) etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Geribildirim sonuçları tek yönlü varyans analizi (post-hoc scheffe) testi ile anlamlılık açısından değerlendirilmiştir. Buna göre pozitif (A,B) ve negatif (C,D) geribildirimler alan grupların Tower of Hanoi problemini çözmek için yapmış oldukları hamle sayıları arasındaki farklılaşma anlamlı (p<0.01) bulunmuştur. Kontrol grubu (E,F) ile negatif ve pozitif geribildirim alan gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı (p> 0.05) bulunmuştur.

Hanoi Kulesi Probleminin çözümü için kullanılan toplam sürenin bağımlı değişken olarak alındığı varyans analizi sonuçlarına göre cinsiyet ($F_{1,84}$=.950 ; p> 0.05) ve motivasyon düzeyinin ($F_{1,84}$=2.38 ; p>0.05) ana etkileri anlamlı bulunmamıştır. Geri bildirimin ana etkisi ise anlamlı bulunmuştur ($F_{2,84}$=5.92 ; p<0.01). Buna göre pozitif geri bildirim alan denekler (A,B) Tower of Hanoi problemini çözmek için daha az süre kullanırken (X=120.78), geribildirim almayan grubun (kontrol grubu {E,F}) kullanmış olduğu süre (X=164.53) geribildirim alan grupların (pozitif-negatif) arasında yer almıştır. Negatif geribildirim alan grup ise görevin tamamlanmasında en fazla süreyi kullanan grup olmuştur (X=210.31). Cinsiyet X Motivasyon ($F_{1,84}$=0.00 ; p>0.05), Cinsiyet X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.40 ; p>0.05), Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.30 ; p>0.05) ve Cinsiyet X Motivasyon X Geribildirim ($F_{2,84}$=0.31 ; p>0.05) etkileşimi anlamlı bulunmamıştır. Geribildirim sonuçları tek yönlü varyans analizi (post-hoc scheffe) testi ile anlamlılık açısından değerlendirilmiştir. Buna göre pozitif (A,B) ve negatif (C,D) geribildirimler alan grupların 1. Alt görevi tamamlamak için kullanmış oldukla-

rı süreler arasındaki farklılaşma anlamlı ($p<0.05$) bulunmuştur. Kontrol grubu (E,F) ile negatif ve pozitif geribildirim alan gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı ($p> 0.05$) bulunmuştur.

Tartışma Ve Sonuçlar

1. Duygu Durumunun Hanoi Kulesi Probleminin Çözümünde Kullanılan Stratejilere Etkisinin Tartışılması

Bu araştırmanın amacı, farklı duygu durumlarının ve başarı motivasyonunun problem çözme stratejileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Deneklere duygu durumu deneysel ortamda manipüle edilmiştir.

Deneyde duygu durumunun problem çözümüne yönelik stratejilere hangi yönde etki ettiğinin incelenmesi amacıyla Hanoi Kulesi Problemi kullanılmıştır. Bu problemin çözümü için oluşturulan parametreler tek tek incelendiği zaman elde edilen sonuçlar, farklı duygu durumu gruplarında yer alan deneklerin performans düzeylerinin, bazı parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar kısaca şöyledir:

- Birinci parametre olarak deneklerin, Hanoi Kulesi Problemini çözmek için üç alt görevdeki performanslarına, yaptıkları hamle sayısı ve alt görevi çözmek için kullandıkları süreler açısından bakılmıştır.

  1. Alt görevin çözümünde, olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların (C,D) yaptıkları hamle sayısı ortalamalarının ($X=36.03$) olumlu duygu durumu yaşatılan grupların (A,B) ortalamalarından ($X=22,18$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu grupların hamle sayılarının ortalamaları ile kontrol grubunun (E,F) hamle sayısı ortalamalarının ($X=28.34$) ise istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

  1. Alt görevin çözümünde kullanılan süreler açısından ise olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların (C,D) kullandıkları süre ortalamalarının ($X=184.65$) olumlu duygu durumu yaşatılan grupların (A,B) ortalamalarından ($X=98.40$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu grupların ortalamalarının kontrol guruplarının ortalamalarından ($X=134.21$) ise istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

  2. Alt görevin çözümünde olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların (C,D) yaptıkları hamle sayısı ortalamalarının ($X=8.00$) olumlu duygu durumu yaşatılan grupların (A,B) ortalamalarının ($X=6.78$) ve kontrol grupları (E,F) ortalamalarının ($X=7.62$) istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

  2. Alt görevin çözümü için kullanılan süreler açısından ise olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların (C.D) kullandıkları süre ortalamalarının ($X=22,25$) olumlu duygu durumu yaşatılan grupların (A.B) kullandıkları süre ortalamalarının ($X=19.06$) ve kontrol gruplarının (E,F) kullandıkları süre ortalamalarının ($X=26.96$) istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

3. Alt görevin çözümünde olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların (C,D) yaptıkları hamle sayısı ortalamalarının (X=2.09) olumlu duygu durumu yaşatılan grupların (A,B) ortalamalarının (X=2.00) ve kontrol grupları (E,F) ortalamalarının (X=2.00) istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

3. Alt görevin çözümü için kullanılan süreler açısından ise olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların (C.D) kullandıkları süre ortalamalarının (X=3.40) olumlu duygu durumu yaşatılan grupların (A.B) kullandıkları süre ortalamalarının (X=3.31) ve kontrol gruplarının (E,F) kullandıkları süre ortalamalarının (X=3.34) istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

- İkinci parametre olarak, Hanoi Kulesi probleminin çözümü için yapılan toplam hamle sayısı ve toplam süre kullanılmıştır. Problemin çözümünde, olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların (C,D) yapmış oldukları toplam hamle sayısı ortalamalarının (X= 45.75) olumlu duygu durumu yaşatılan grupların (A,B) ortalamalarından (X=30.97) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu grupların hamle sayılarının ortalamaları ile kontrol grubunun (E,F) hamle sayısı ortalamalarının (X=38.34) ise istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Hanoi Kulesi probleminin çözümünde kullanılan süreler açısından ise olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların (C,D) kullandıkları süre ortalamalarının (X=210.31) olumlu duygu durumu yaşatılan grupların (A,B) ortalamalarından (X=120.78) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu grupların ortalamalarının kontrol guruplarının ortalamalarından (X=164.53) ise istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar, duygu durumunun performans üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Çalışmada kullanılan Hanoi kulesi probleminin, 1970'li yıllarda bilişsel psikolojinin kullanımına girmesinden sonra hangi stratejilerin kullanılarak problemin çözüldüğüne yönelik pek çok çalışma yapılmış ve bu konuda iki strateji öne çıkmıştır. Bu stratejilerin başında Simon'un 1975 yılında ortaya koyduğu alt hedef stratejisi gelmektedir. Bu stratejide n sayıdaki diski 1 numaralı çubuktan 3 numaralı çubuğa taşırken, n-1 sayıdaki disklerden oluşan piramidi 1 numaralı çubuktan 2 numaralı çubuğa taşımak, A diskini 3 numaralı çubuğa taşımak ve sonra 2 numaralı çubuktan n-1 sayıdaki piramidi 1 numaralı çubuğa taşıma işlemi gerekmektedir. Strateji daha küçük piramitlerin yinelenmesi ile ilerlemektedir. Simon ayrıca, gelişmiş algısal strateji türünü tanımlamıştır. Bu strateji türü, yerinden çıkarılacak en büyük diske odaklanmayı, onun hareketini engelleyen en büyük diski bulmayı ve onu yoldan almaya odaklanmayı gerektirir. Bu nedenle de bu strateji ikincil hedefi önemli kılar. Bütün bu stratejiler yaratıcılık, hatırlama ve geri getirme gerektirmektedir. Simon'un ortaya koymuş olduğu stratejiye dayanarak, olumsuz duygu durumu yaşayan deneklerin, çözüme yönelik alt hedef oluşturamadıkları ve en büyük diske odaklanamadıklarından dolayı onun hareketini engelleyen diskleri ortadan kaldırmaya yönelik hareketler yapmadıkları görülmüştür. Bunun sonucunda da olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların birinci aşamada rasgele hamleler yaptıkları ve bir strateji geliştirmedikleri söylenebilir. Bu durum 1. alt görevin tamamlanmasına

kadar devam etmekte ve bunun başarılmasından sonra denekler çözüme yönelik doğru stratejiyi geliştirebilmektedir. Buna karşılık olumlu duygu durumu yaşatılan gruplar ile kontrol grubunun problemin çözümünde alt görev stratejisi kullandıkları ve doğru çözüme ulaşmak için öncelikle en büyük diskin üstünün boşaltılması gerektiğinin farkına varmışlardır.

Hanoi Kulesi Probleminin çözümüne yönelik ikinci önemli stratejiyi ise Karat (1982,538-559) ortaya koymuştur. Karat (1982), Hanoi Kulesi Probleminin çözümüne yönelik bilgiye üç tip bilişsel süreçle ulaşılabileceğini ileri sürmüştür. Bu süreçler; yürütme (execute), tahmin (propose) ve değerlendirme (evaluate) dir. Yürütücü sistem, kabul edilir hareketlerin (en küçük diski, tek sayılı hareketle taşımak gibi) bir listesinin uygun olup olmadığını görmek için, çalışan belleği gözden geçiren bir grup bilişsel süreci tarif eder. Eğer böyle bir hareket uygunsa, kişi bu hareketi yapacaktır. Eğer böyle bir hareket bulunamadıysa bu, uygulama sistemini devreye sokar. Uygulama sistemi, tamamen uygun hareketlerin olası olup olamayacağını, disklerin bir şekilde yeniden düzenlenip düzenlenmeyeceğini anlamak için, düzenin ve sıranın şu anki koşulunu dikkate alır. Burada Karat, problemi çözen kişinin iki çeşit bilgiye sahip olduğunu ifade eder. Bilginin ilk çeşidini anlama olarak adlandırabiliriz. Problemi çözen kişi sıranın yeniden düzenlenmesi için ne yapılması gerektiğini biliyordur ve daha önce ana hatlarıyla verilen adımlarla sırayı yürütebilir. Eğer anlama söz konusu değilse, problemi çözen kişi, sahip olduğu ikinci bilgi türünü, olası bir temel üzerinde uygun hareketi yapacaktır. Bu durumda ise üçüncü süreç olan tahmin süreci başlayacaktır. Bu stratejiden yola çıkarak olumsuz duygu durumu yaşatılan grupların, yürütme sürecinde çalışma belleğinin uygun hareketleri üretmede yetersiz kaldığını ve problemin kavranamamasından dolayı da doğru tahminlerin yapılamadığını ve rasgele hamlelerle çözüme yöneldiği söylenebilir. Olumlu duygu durumu yaşatılan grupların ise çalışma belleğinin tamamını probleme ayırmasından dolayı çözüme yönelik doğru hamleler yaptığı söylenebilir.

Yukarda ifade edilen iki strateji de problemin çözümünde yoğun bilişsel işlem gerektiğini göstermektedir. Bu durumdan yola çıkacak olursak, deneyde kullanılan farklı duygu durumu gruplarının performanslarının farklılaşması duygunun bilişsel süreçler üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu durumu açıklamaya yönelik farklı bilişsel modeller üretilmiş olmasına rağmen gelinen noktada bunlardan hangisinin daha çok geçerli olduğu veya bu modellerin hangi noktalarda kesiştiklerinin anlaşılmasına yönelik yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Olumsuz duygu durumu yaşayan deneklerin başarısız stratejiler kullanmalarının nedeni kapasitelerini uygun şekilde kullanamamaları olabilir. Ellis ve Ashbrook (1988,163-168)'a göre; verilen bir görev için ayrılabilecek sınırlı miktarda, anlık bir kapasite havuzu mevcuttur. Bu açıdan verilen bir bilişsel veya motor görev için ayrılabilecek olan dikkat kapasitesi miktarı duygusal durumlar tarafından etkilenebilir. Dolayısıyla, duygunun dikkat üzerindeki etkilerini diğer dikkat kavramlarından farklı olarak dikkatin kapasite (kaynak) modelleri açısından ele almak gereklidir. Kaynak Ayırma (Resource Allocation Model) modeli, duygu durumunun bellek üzerindeki bozucu etkisini açıklarken, duygu durumunun çeşitli görevlere kaynak dağıtımını düzenlediği varsayımına dayanır . Bilgiye ilişkin belleği içeren çoğu görev kapasite ayrılmasını gerektirir ve dolayısıyla bo-

zucu duygu durumunun etkisi verilen görevi işlemek için var olan kapasite miktarını azaltma şeklindedir. Çalışmamızda da olumsuz duygu yaşatılan gruplar (C,D) mevcut olan kapasitelerini bölmek suretiyle dikkatlerini görevler üzerinde yoğunlaştıramamış ayrıca gerekli olan bellek kapasitelerini de kullanamamışlardır. Mevcut kapasitenin uygun şekilde kullanılamamasının nedeni, olumsuz duygu durumundaki deneklerin problem yerine çalışma belleğinde olumsuz duygunun ortaya çıkardığı başka konulara yer ayırmış olmaları ve dolayısıyla kısıtlı olan kapasitenin ilgisiz konulara bölünmesinden dolayı tek bir göreve yönelmede başarısız olması olabilir. Örneğin, olumsuz duygu durumu yaşatılmış olan denekler, deneyin birinci aşamasında başarısız olduklarını öğrenip daha önce de başarısızlık yaşadıkları benzer sınavları hatırlamış olabilirler ve bu başarısızlıklarının sürekli olduğunu düşünüp kendilerine verilen yeni problemde de başarısız olmuş olabilirler. Bu durumun problemin çözümünde belli bir aşamaya kadar geçerli olduğu görülmüştür. 1. Alt görevin çözülmesinden sonra çözüme yönelik ayrılan kapasitenin çözüm için yeterli olduğu görülmüştür. Bu durum üzerinde problemin çözümünün denekler tarafından anlaşılmış olması etkili olabilir.

Duygu durumunun bilişsel süreçler üzerindeki etkisini açıklamaya yönelik ikinci model Paula Hertel ve arkadaşları tarafından ortaya konulmuştur. Hertel ve arkadaşları tarafından (1994, 503-514) ileri sürülen "Bilişsel girişim modeline" göre ise olumsuz duygu durumu yaşayan kişilerin bellek görevlerini yerine getirecek yeterli bilişsel girişimlerinin olmadığı iddia edilmiştir. Çalışmamızda kullanılan problemin yoğun bellek kullanımı gerektirmesi (Her alt görevin tamamlanmasında daha önce yapılan hamlelerin hatırlanması gerekmektedir) olumsuz duygu durumu yaşayan grupların başarısızlıklarının nedeni olabilir. Olumsuz duygu durumu yaşayan deneklerin girişimde bulunmama nedeni esnek düşünme eksikliği olabilir. Olumsuz duygu durumu yaşayan denekler çözüme yönelik girişimde bulunma yerine daha çok aynı başarısız hamleleri tekrarlamışlardır. Olumlu duygu durumu yaşayan denekler ise hatalı hamleler yapsalar bile, bu hamlelerini değiştirmek suretiyle yeni girişimler denemişlerdir. Olumsuz duygu durumu yaşayan grupların yaptıkları her başarısız girişim bu durumun pekişmesinde etkili olmuştur. Doğru hamlelere yönelmeleri doğru çözüme yönelmelerinden çok tesadüfi girişimler sonucunda olmuştur.

Duygu durumunun etkisini açıklamaya yönelik model ise Bower (1981,129-148) tarafından geliştirilmiştir. Bower (1981,129-148)'in geliştirdiği "Ağ teorisine" göre ise neşe, depresyon ya da korku gibi ayırt edici her bir duygunun bellekte, çağrışımsal ipuçları tarafından birleştirilmiş, duygunun pek çok görünüşünü bir arada tutan belirli bir düğüm ya da birime sahip olmasını gerektirmektedir. Yaklaşık her bir duygu düğümü, kendi birleşik özerk tepkileri, standart rolleri, anlamlı davranışları ve standart hatırlatıcı durumların tarifleridir. Her bir duygu birimi ayrıca, bu duygunun uyandırıldığı esnada kişinin yaşamından olayları tarif eden ifadelere bağlıdır. Bu duygu düğümleri pek çok uyaran tarafından (fizyolojik ya da sembolik) etkin hale getirilebilir. Duygu birimi eşiğin üzerinde bir uyarıyla uyarıldığında,bu duygu birimi otonom uyanma örüntüsünü ve bu duyguya ortak olarak bağlı anlamlı davranışı üreten düğümlere uyarıyı iletir. Bir duygu düğümünün etkinleşmesi ayrıca, birleşik bellek yapıları boyunca alt eşik uyarıları yaratarak yayılma gösterir. Bu durumda olum-

suz duygu yaşatılan grupların bu duygularına paralel olarak, negatif içerikli benzer durumları bilince çıkarmaları, dikkatlerinin problemden uzaklaşmasına ve çözüme yönelik hipotez üretimini engellemiş olabilir. Deneye katılan deneklerin üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler olması ve olumsuz duygu durumu yaratmak amacıyla sınava yönelik başarılarının test edilmiş olması, deneklerin Hanoi Kulesi problemini çözümlerken belleklerini sınav başarısızlığı ve geçmişte yaşadıkları veya gelecekte yaşayabilecekleri başarısızlıklar üzerinde yoğunlaştırmış olmalarına neden olabilir.

Ortaya konulan bu üç model birbirinden bağımsız görünmesine rağmen birbirinin içine geçmiş olarak düşünülmektedir. Elde ettiğimiz sonuçlar, deneklerin kapasitelerini uygun şekilde kullanamadıklarını bunun nedeninin de olumsuz duygu durumunun benzer olumsuz yaşantıları yüzeye çıkardığını ve bunun sonucunda da girişimde bulunamadıklarını söyleyebiliriz. Çalışmamızda kritik nokta çözümün bir alt hedef stratejisi kullanımını gerektirmesidir. Deney gruplarının bu alt hedeflerin çözümüne yönelik davranışlarında başlangıçta farklılaştıkları fakat ilk alt hedefin çözülmesinin bütün gruplarda bir strateji oluşturmayı kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu durumda, olumsuz duygu yaşatılan grupların başlangıçta gelişigüzel hamleler yaptıklarını ve çözüme yönelik stratejiler kuramadıklarını gösterir. Bu durumun deneye katılan deneklerin cinsiyet, motivasyon düzeyleri ve başarı durumlarından bağımsız işlediği görülmektedir.

Duygu durumunun bilişsel süreçler üzerindeki etki mekanizmalarının anlaşılmasına yönelik yapılan pek çok çalışma, etkinin ortaya çıkmasında belirleyici olan nöral mekanizmaların farklı olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar olumlu duygu durumunun, dopaminin ödül mekanizmalarını aktif hale getirmesi ile çalıştığını göstermiştir. Ödüllendirmeye yol açan çeşitli uyaranların, beyin sapındaki çeşitli bölgelerden dopamin salgılanmasını tetiklediği gösterilmiştir (Beninger, 1991,507-528; Bozarth, 1991,1-73). Dopamin antegonistlerinin (nöroleptiklerin) ödül sinyallerini bozdukları ve pekiştirmeyi etkisiz hale getirdikleri çalışmalarla ortaya konulmuştur (Wise, 1984,516-517). Olumlu duygu durumu yaşayan deneklerin ödül mekanizmalarının çalışması sonucunda esnek düşünme ve yeni girişimler geliştirme gücünü buldukları düşünülebilir. Olumsuz duygu durumunda ise hangi mekanizmaların etkide bulunduğuna yönelik yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan çalışmada, günlük yaşamda herkesi ilgilendiren bir olgu ele alınmış ve problemlerin çözümünde olumsuz duygu durumunun performansı düşüreceği gösterilmiştir. Üniversite sınavına giren öğrencilerin içinde bulundukları yarışma ortamının getirmiş olduğu baskının olumsuz etkilerinin yanında sınava girerken almış oldukları sınav kitapçıklarındaki soru sıralamasının da bu etkiyi ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Pek çok farklı sınav kitapçığının yer aldığı üniversite sınavında, bazı öğrencilere kolay sorular başlangıçta verilirken bazıları ise zor sorularla sınava başlamak durumunda kalmaktadır. Zor sorularla başlamak zorunda kalan öğrenciler, çözemedikleri her sorudan sonra kendilerine olumsuz bir geribildirim vermekte ve gittikçe biriken bir olumsuz duygu durumuna girmektedir. Böylece daha sonra çözebileceği problemlerle karşılaşmasına rağmen, kullandığı yanlış stratejiler nedeniyle başarısız olmaktadır.

2. Sonuçlar Ve Öneriler

Sonuçlar genel olarak ele alındığında, duygu durumundaki farklılaşmanın problem çözme performansını etkilediği bulunmuştur. Bu etkinin yönü ise olumsuz duygu durumu yaşatılan gruplarda negatif yönde olurken olumlu duygu durumu yaşatılan gruplarda pozitif yönde olmuştur. Bu farklılaşmanın ortaya çıkmasında grupların problemi çözmede kullandıkları strateji farklılığının etkili olduğu düşünülmektedir. Olumsuz duygu yaşatılan denekler başlangıçta uygun stratejiler geliştirememişlerdir. Bu deneklerin uygun stratejiler geliştirememelerinin nedeni olarak, esnek düşünme yeteneklerini kaybetmeleri sonucunda alternatif hipotezler geliştirememeleri ve yeni girişimlerde bulunma isteklerinin olmaması düşünülmektedir. Ayrıca, olumsuz duygu yaşatılan denekler, problemi çözme anında kullandıkları kısıtlı kapasitenin bir bölümünü olumsuz duygunun yarattığı negatif yaşam olaylarına ayırmakta ve bu nedenle de gerekli bellek bilgilerini değiştirememektedirler.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Fakat konunun ortaya çıkmasında etkili olan yapıların anlaşılmasına yönelik yeni araştırmaların yapılması gereklidir. Özellikle olumlu duygu durumunun ortaya çıkmasında etkili olan nörolojik mekanizmalar ile olumsuz duygu durumunun işleyişindeki mekanizmalar birbirinden bağımsız işliyor ise bunların daha üst beyin bölgeleriyle olan bağlantılarının anlaşılması önemlidir.

Çalışmada, motivasyon durumu ve cinsiyet bağımsız değişken olarak alınmış bunların duygu durumu üzerinde anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür. Fakat örneklem sayısının yeterince geniş olmaması ve çalışmanın laboratuar ortamında ve üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerle yapılmış olması bu durumda etkili olmuş olabilir. Bu nedenle daha geniş gruplarla benzeri çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

Ashby,F.G., Turken,A.U.;Isen,A.M.,(1996), **Positive affect and creative problem solving: A dopaminergic hypothesis,** (37th Ed), annualmeeting of the Psychonomic Society, Chicago.

Charness,N., (1985), **Aging And Human Performance,** (1th Ed.), John Wiley&Sons Ltd., New York.

Damasio, A, (1999), **The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness,** (1th Ed), New York: Harcourt Brace. 386pp

Hampson,J.P.,Morris,E.P., (1996), **Understanding Cognition,** (1th Ed.), Blackwell Publishers Ltd.,Massachustts.

Hunt,R.R., Ellis.C.H., (1999), **Fundamentals Of Cognitive Psychology.**, (6th Ed.),mcgraw-Hill College, New York.

Kausler,H.D., (1990), **Experimental Psychology, Cognition, and Human Agin**, (2nd Ed.), John Wiley&Sons Ltd., New York.

Pruitt, D. G. (1983). **Experimental gaming and the goal / expectation theory**, In H.H. Blumberg, A.P. Hare, V. Kent and M. Davis (Eds.), Small groups and social interaction (Vol. 2, pp. 107-121). New York: John Wiley and Sons.

Anderson,R.J., (1993), Problem solving and Learning, **American Psychologist**, 48 (1), 35-44.

Anooshian; Linda; Paula Hertel (1994), Emotionality in free recall: Language. Specificity in bilingual memory, **Cognition and Emotion** 8 (6), 503- 514.

Ashby,G.F.,Isen,M.A.,Turken,U., (1999), A neuropsychological Theory of Positive Affect and Its Influence on Cognition, **Psychological Review**, 106 (3), 529-550

Aspinwall,L.G., (1998), Rethinking the role of positive affect in self-regulation, **Motivation and Emotion**, 22, 1-32

Baron,R.A. & Thomley,J., (1994), A whiff of reality: Positive affect as a potential mediator of the effects of pleasant fragrances on task performance and helping, **Environment,** 26, 766-784.

Beninger,R.J.,(1983), The role of dopamine in locomotor activity and learning, **Brain Research,** 287, 173-196.

Beninger, R.J., Mazurski, E.J., Hoffman, D.C. (1991), Receptor subtype-specific dopaminergic agents and unconditioned behaviour, **Polish J Pharmacol Pharm** 43:507-528.

Bless, H., Bohner, G., Schwarz, N. & Strack, F.,(1990), Mood and persuasion: A cognitive response analysis, **Personality** ,16, 331-345.

Bozarth, M.A., (1991), The mesolimbic dopamine system a model brain reward system. The mesolimbic dopamine system: from motivation to action, **Neurobiology of Learning and Memory**,84, 1-73

Bower,G.H., (1981), Mood and Memory, **American Psychologist,** 36, 129-148.

Carlson,A.R.,Khoo,H.,Elliott,H.,(1990), Component Practice and Exposure to a Problem Solving Context, **Human Factors**, 32(3), 267-286.

Carnevale p. J. D. ,Isen a. M.**,** (1986),The influence of positive affect and visual access on the discovery of integrative solutions in bilateral negotiation, **Organizational Behavior and Human Decision Processes** ,37, 1-13

Carlson,A.R.,Khoo,H.B.,Yaure,G.R.,Schneider,W., (1990), Acquisition of a Problem Solving Skill Levels of organization and Use of Working Memory, **Journal of Experimental Psychology: General,** 119 (2), 193-214.

Carlson,A.R.,Shin,C.J., (1996), Practice Schedules and Subgoal ınstatiation in Cascaded Problem Solving, **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition,** 22 (1), 157-168

Cahill, L., Babinsky, R., Markowitsch, H. J. & mcgaugh, J. L. (1995)**,** The amgydala and emotional memory, **Nature**, 377, 295-296.

Diener,E.,Emmons,R.A.,(1984), The İndependence of Positive and Negative Affect, **Journal of Personality and Social Psychology**, 47, 1105-1117

Dobson,D.J.G.,Dobson,K.S., (1981), Problem Solving Strategies in Depressed and Nondepressed Colege Students, **Cognitive Therapy and Research**, 5, 237-249.

Ellis,H.C., Thomas,R.L.,Rodriguez,I.A., (1984), Emotional Mood States and Memory: Elaborative Encoding, Semantic Processing, and Cognitive Effort, **Journal of experimental Psychology : Learning, Memory, and Cogtition,** 10, 470-482.

Elliott,R.T.,Sherwin,E.,Harkins,W.S.,Marmarosh,C.,(1995),Self-Appraised Problem Solving Ability, Affective States, and Psychological Distress, **Journal of Counseling Psychology,** 42 (1), 105-115.

Ellis, Ashbrook, (1988), Effects of negative mood on performance: reduced capacity or changed processing strategy?, **European Journal of Social Psychology,** 26(1),163-168

Estrada, C., Young, M.; Isen, A. M. (1994), Positive affect influences creative problem solving and reported source of practice satisfaction in physicians. **Motivation and Emotion,** 18, 285-299.

Eysenck,M.W., Calvo,M.G., (1992), Anxietty and performance:the processing efficiencey theory, **Cognitive Emotion**, 6, 409-434.

Frijda,N., (1988), The laws of emotion, **American Psychologist**, 42, 377–399

Gasper,K.,Clore,G.L.,(2002), Attending to the big Picture:Mood and global vs. Local processing of visual information, **Psychological science**,13,34-40

Grawitch,J.M.,Munz,C.D.,Kramer,J.T., (2003), Effects of Member Mood States on Creative Performance in Temporary Workgroups, **Group Dynamics: Theory, Research, and Practice,** 7 (1), 41-54.

Goddardç,L.,Dritschel,B.,Burton,A.,(1996), Role of Autobiographical Memory in Social Problem Solving and Depression, **Journal of Abnormal Psychology,** 105 (4), 609-616.

Greene, T. R. & Noice, H. (1988), Influence of positive affect upon creative thinking and problem solving in children, **Psychological Reports**, 63, 895-898.

Isen, A. M. (1987), Positive affect, cognitive processes, and social behavior. , **Advances in Experimental Social**, 20, 203-253.

Isen,A.,Johnson,M., Mertz,E.,;Robinson,G.F.,(1985), The influence of positive affect on the unusualness of word associations, **Journal of Personality and Social Psycholgy**, 48,1413-1426

Isen, Alice,M.; Daubman, kimberly,A.; Nowiciki, Gary,P.,(1987), Positive affect Facilitates Creative problem Solving, **Journal of Personality & Social Psychology**, 52 (6), 1122-1131.

Karat, J. (1982). A model of problem solving with İncomplete constraint knowledge. **Cognitive Psychology**, 14, 538-559.

Kahn,B.E.,Isen,(1993), The Influence of Positive Affect on Variety Seeking Among Safe, Enjoyable Products, **The Journal of Consumer Research,** 20,257-270

Lazarus,R.S., (1982), Thoughts on the relations between emotion and cognition, **American Psychology**, 37, 1019-1024.

Leight,K.A.,Ellis,H.C.,(1981), Emoytional Mood States, Strategies, and state-Dependency in Memory, **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 20,251-266.

Ledoux, J. E. (1993), Emotional memory systems in the brain, **Behavioural Brain Research,** 58, 69-79

Lefevre, J.A.,Sadasky,S.G.,Bisanz,J.,(1996), Selection of Procedures in Mental Addition: Reassessing the Problem Size Effect in Adults, **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition,** 22 (1), 216-230.

Mathews, A., Macleod, C., (1994), Cognitive Approaches to Emotion and Emotional Disorders, **Journal article C.; Annual Review of Psychology,** 45, 26-50.

Mayer,E.R., (1998), Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving, **Instructional science**, 26, 49-63.

Murray,N.,Sujan,H.,Hirt,E.R.;Sujan,M.,(1990), The influence of mood on categorization:A cognitive flexibility, **Journal of Personality and Social Psychology**, 59,411-425.

Oatley,K.,Johnson-Laird,P., (1987), Towards a Cognitive Theory of Emotions, **Cognitive Emotion,** 1, 29-50.

Ökten-Tanör,Ö., (1982), Anksiyetenin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi, **Psikoloji Dergisi,** 16, 31-35.

Sedek,G.,Kofta,M., (1990), When Cognitive Exertion Does Not Yield Cognitive Gain Toward an Informational Explanation of Learned Helplessness, **Journal of Personality and Social Psychology**, 58 (4), 729-743.

Wise, (1984), **Anatomically** Distinct Opiate Receptor Fields Mediate Reward and Physical Dependence, **Reprinted from Science** 244: 516-517.

THE IMPACTS OF DIFFERENT MOODS OF SUCCESS ON THE STRATEGIES OF PROBLEM SOLVING

Ömer ERDOĞAN*

Abstract

The aim of this research is to examine the impacts of different moods and motivation of success on the strategies of problem solving. The state of feeling has been experimentally formed in the group whose motivation is high and in the one whose motivation is low. For this purpose, by means of computer, 18 questions, which resemble to the ones asked in the university entrance exam, were asked to 96 students who are getting prepared to sit the university entrance exam and after every four questions, the subject was given a fake feedback which shows his or her score among all the students who attend the experiment(positive, negative).In order to compare and contrast the problem solving strategies of the groups, the problem of Hanoi Tower (Tower of Hanoi) has been used. The differentiation in the dependent variance has been examined through 2X2X3 variance analysis (ANOVA) depending on the variances of gender, the level of motivation and feedback. As the result of the research, it has been found out that, in the case of negative feedback, the strategies which the subjects use in solving a problem differentiate and, as the result of this, it has been found out that their performances of success diminish in some parameters.

Key Words: Problem solving, positive mood, negative mood

* Psychologist, Kastamonu University Head Of Health, Culture and Sport

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIFLARA UYGULANAN EĞİTİM-ÖĞRETİME HAZIRLIK ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ[1, 2]

Fatma BİLGİLİ*

Filiz YURTAL**

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının, öğrencilerin okula uyum sağlamalarına olan etkisini öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu çalışma; 2006-2007 eğitim- öğretim yılında, Adana ilinde bulunan 3 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Bir sınıfta eğitim-öğretime hazırlık uygulamaları program süresince sürekli olarak gözlem yapılmıştır. Üç ilköğretim okulundan toplam 30 veli, 30 öğrenci ve 3 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının okulun ilk gününden veli ve çocukların, okula karşı olumlu izlenimler edinmesine, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini yakından tanımasına, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine ve okulda daha rahat hareket etmelerin katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerle birlikte yapılan etkinlikler okulun hem eğlenceli bir yer olarak algılanmasını sağlamış ve öğrenci–öğretmen ilişkisinin arttırmıştır. Ayrıca uygulamaya velilerin de katılmış olması hem veli-öğretmen ilişkisini artırdığı hem de velilerin birbirlerini tanımalarını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Uyum, okula alıştırma, okula hazırlık, oryantasyon, ilköğretim birinci sınıf

Giriş

Okula başlama çocukların, ailelerinin ve eğitimcilerin yaşamlarında önemli bir zamandır. Okula olumlu bir şekilde başlamanın, daha sonraki sosyal ve akademik başarıda önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Dockett ve Perry 2004; Carlton ve Winsler 1999; Enwisle ve Alexander 1998).

Okulun ilk gününde yapılan hazırlıklar ve birkaç yıl içindeki okul deneyimleri ömür boyu hafızanın bir parçası olarak kalmakta ve büyük beklentiler ve güçlü his-

1 Çukurova Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığınca Desteklenmiştir (EF2005YL54).
2 III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.
* Yakapınar İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni Yüreğir, Adana
** Yard.Doç.Dr.; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

ler, formal eğitim ve okul hakkındaki duygulara, ayrıca okul boyunca yapılan birçok aktivitelere karşı ilginin oluşmasına da katkıda bulunmaktadır. Bu duygularla okula gitmek ailelerin ve her çocuğun yaşamında yüksek düzeyde önem verilen bir olaydır (Ramey and Ramey, 1998). İlköğretime başlamak çocuk için yeni bir deneyimdir. Okul, çocuk için daha önce deneyim geçirmediği, düzenli, sistemli farklı bir yerdir. Burada daha önce tanımadığı bir kişinin yani öğretmenin kontrolüne girer. Sıralar, kitaplar, yazı tahtası gibi farklı öğretim materyallerinin bulunduğu sınıf ortamı ile karşılaşır ve haftanın her günü uzun bir süre burada kalır. Aynı yetenek düzeyinde bulunan ve aynı amaçları paylaşan diğer çocukların varlığı, olumlu gelişme yönünde güçlü motivasyon sağlar. Öğretmen tarafından diğer öğrencilerle aynı zamanda ödüllendirilir. Bütün bunlar zengin sosyal yaşantılar ve öğrenme fırsatları sunar (Entwisle ve Alexander 1998).

Çocuklar okula başladıklarında, kişisel farklılıklarla, yeni bir kimlikle, yeni davranışlarla ve okul çocuğu olma durumu ile karşılaşmaktadırlar. Bu yeni durumda psikolojik, sosyal ve akademik olarak başarı göstermek ve bazı sorumlulukları üstlenmek durumundadırlar. Bunlar, bağımsız olarak görev yapmak, okul personeli ve akranlarıyla ilişkilerini geliştirmek, kurallara uymak ve sınıfına ve okuluna uyum sağlamaktır. (Margetts, 2002). Birinci sınıfa başlayan çocuklar ailelerindeki hareketli hayatlarından ve günlük eğitimlerinden ayrılarak, yüksek beklentilerin, tanımadıkları insanların ve kuralların olduğu yeni bir ortama girmektedirler. Çocuklar burada kendi başlarına bu değişikliklere adapte olmak zorunda kalmaktadırlar (Mangione ve Speth 1998).

Okula yeni başlayan çocuğun, yeni karşılaştığı durumların üstesinden gelebilmesi için okula geçiş programları oluşturmak ve planlamak önemlidir. Çocuklar okula geçiş yaparken hazırlandıkları zaman kendilerine olan güveni artmakta ve başarılı olma ihtimali artmaktadır (Margetts, 2002). Son zamanlarda yapılan araştırmalarda okula hazırlığa olan ilginin giderek arttığı görülmektedir. Özellikle Kanada, Amerika ve İngiltere'de çocukların okula hazırlığı konusu geniş çapta araştırılmaya başlanmıştır. Bu anlamda hazırlığın sadece okuma, yazma ve sayı sayma öncesi kazanılan bazı özel becerilere bağlı olmayıp, fiziksel sağlık, sosyal ve duygusal uyum, çocuğun öğrenmeye ve dilin seviyesine olan yakınlığı aynı zamanda genel bilgileri kapsayacak şekilde genişletildiği belirtilmektedir (School Readiness, 2003) .

Çocuğu okula hazırlamanın, sadece ailenin sorumluluğu değil, tüm toplumum sorumluluğu olmalı (School Readiness, 2003) ve okula uyum sağlamada aile, öğretmen ve diğer faktörlerin çocuğa vereceği destek onun eğitiminde bu ilk adımı kolaylaştıracağı (Bloom-Feshbachvd, 1980) için okula geçiş programlarını oluşturulması önem taşımaktadır.

Okula geçiş yapan çocuklara yardım etmek için erken çocuk eğitimi programlarının ilkelerine dayalı bir müfredat hazırlanmalı ve aileler okul programına katılarak çocuk okula girmeden aynı hizmetleri alması sağlanmalıdır (Mangione ve Speth, 1998). Programlar okul başlamadan önce ailelere ve çocuklara formal ve informal olarak okulu ziyaret etme fırsatları sunmalıdır. Bir dizi okul ziyareti çocuklara, öğret-

menlerin onlardan beklentilerini, tuvaletler, bina ve oyun alanı gibi yeni çevreye aşina olmasını, okul öncesi ve okul arasındaki ayırımı tanımlamasını, sınıf aktivitelerine katılmasını, okul için gerekli olan becerileri uygulamasını, yeni arkadaşlarla karşılaşmasını ve destek sistemlerini tanımaları için fırsatlar sunar (Margetts, 2002). Bu durumda ilköğretim birinci sınıfa yeni başlayan çocukların, okul açılmadan önce yapılacak okula alıştırma uygulamalarına katılmaları onların okula daha kısa sürede uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğünün 23.08.2006 tarih ve 3354 sayılı genelgesi doğrultusunda 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim birinci sınıfa yeni kayıt yaptıran öğrencilere okulların açılacağı tarihten bir hafta önce eğitim-öğretime hazırlık programının uygulanması zorunlu hale getirilmiştir. Yeni uygulamaya konulan programın değerlendirilmesi programın etkililiğinin artırılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık programının nasıl uygulandığını gözlemlemek ve yapılan uygulamaları öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan yüksek lisans tez çalışması planlanmış (Bilgili, 2007) ve bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır;

1. Eğitim-öğretime hazırlık çalışmaları nasıl uygulanmaktadır ve uygulanması sürecinde geçirilen yaşantılara ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?
2. Okula hazırlık sürecinde öğretmen ve veliler neler yapmaktadır; hazırlık çalışmalarına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?
3. Okula başlama ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmada ilk olarak ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık programının nasıl uygulandığını gözlemlemek için bir hafta süreyle gözlem yapılacak okul ve sınıf belirlenmiştir. Çalışma yapılacak okul seçilirken, hergün sürekli olarak gözlem yapılması ve gözlemlerin çeşitli nedenlerle aksamaması için kolay ulaşılabilir durum örneklemesi temel alınmıştır. Bunun için 2006-2007 öğretim yılında Adana ilinde araştırmacının kolay ulaşabileceği bir okul belirlenmiştir.

Araştırmada eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi amacıyla Adana iline bağlı bulunan ve eğitim öğretime hazırlık çalışmalarının uygulandığı tespit edilen ve gözlem yapılan okul ile benzer özellikleri taşıyan iki okul daha belirlenerek, birinci sınıfı okutan ve araştırma sorularını gönüllü olarak cevaplamak isteyen 1 erkek ve 2 bayan olmak üzere toplam 3 sınıf öğretmeni araştırmaya alınmıştır. Her okuldan birinci sınıfta okuyan 10'ar öğrenci olmak üzere 15 kız ve 15 erkek öğrenciden oluşan toplam 30 öğrenci ve üç okulun birinci sınıfında öğrencisi bulunan 10'ar veli olmak üzere toplam 30 bayan veli araştırmaya alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak "gözlem" ve "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Gözlemler programın uygulandığı 5 gün boyunca gerçekleştirilmiştir. Böylece programın etkinlikler sırasında uygulanabilirliği gözlenebilmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler sınıf ortamında, normal etkinlik akışı bozulmadan etkinlik süresince toplanmıştır.

Araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak, "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Formun hazırlanma aşamasında ilgili literatür taranmış, kaynaklar okula başlangıcın önemi, daha sonraki yaşama etkisi, öğretmen, öğrenci ve veliler açısından önemi ve nasıl algılandığı ile bağlantılı olarak değerlendirilmiştir. Literatürdeki veriler doğrultusunda denemelik görüşme maddeleri oluşturularak, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formları öğretmenler, öğrenciler ve veliler için ayrı ayrı olmak üzere; öğretmenler için 16 soru (soru örn: Sizce öğrencinin okula uyumlu bir başlangıç yapması neden önemlidir? Öğrencilerin okula uyum göstermesinde etkili olan faktörler nelerdir?), öğrenciler için 4 soru (soru örn: Okul binasını gezdin mi? Okulda kendini nasıl hissediyorsun?, Teneffüs bittiğinde sınıfını rahatlıkla bulabiliyor musun?, Okul personeliyle tanıştın mı?) ve veliler için 12 soru (soru örn: Çocuğunuzun okula alışması sizce nelere bağlı? Bu süreçte kimler etkili olabilir? Sizce bu çalışmanın süresi öğrencilerin okula alışmaları için yeterli oldu mu?) hazırlanmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dk. Sürmüştür. Veriler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Toplanması

Gözlem yapılmak için öncelikle okul yönetimiyle görüşülmüş ve programın uygulanması sırasında okulda bulunularak programın uygulanmasına gözlemci olarak katılım yapılmıştır. Gözlem bir kişi tarafından yapılmış; gözlem sırasında hiçbir etkinlik gösterilmemiştir. Gözlem verileri araştırmacı tarafından beş günlük program sürecinde sınıf içinde notlar tutularak elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde önceden öğretmenlerle görüşülmüş ve onların istediği bir zamanda görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerle yine öğretmenlerinin uygun gördüğü zamanlarda önceden belirlenen gün ve saatlerde görüşmeler yapılmıştır. Velilerle yapılan görüşmelerde öğretmen ve okul idarelerinden öncelikle izinler alınmış velilere haber verilmiştir. Velilerin belirlediği günlerde, veliler okula gelmişler ve görüşmeler idarecilerin belirlediği odalarda yapılmıştır. Yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından görüşmenin kaydedilmesi amacıyla görüşülen şahsın bilgisi dahilinde bir kayıt cihazı kullanılmış olup, araştırma kapsamında değerlendirilen veriler görüşme dökümlerinin incelenmesi neticesinde tespit edilmiştir. Görüşmeler birebir, sessiz bir ortamda, kayıt cihazı kullanılarak araştırmacı tarafından okul saatleri içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen veriler Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Dinlenen ifadeler metne dönüştürülmüştür. Metinler birkaç kez satır satır okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlama-

lar sırasında kullanılan kavramlar alan yazınla bağlantılı olarak verilerden elde edilmiştir. Bulgular kategorilere ayrılırken öğretmenlerle ve velilerle yapılan görüşmeler birlikte ele alınmış ve görüşmeler sırasında sorulan sorular ve alınan cevapların içeriklerine göre kategorilere ayrılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilköğretim birinci sınıflara uygulanan eğitim-öğretime hazırlık programının uygulanmasına yönelik önce gözlem daha sonra görüşme analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. İlköğretim Birinci Sınıflara Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Programının Uygulanmasına Yönelik Gözlem Analizinden Elde Edilen Bulgular

Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından önerilen Eğitim-Öğretime Hazırlık Programı 5 günlük hazırlanmış olup, her gün üç saatlik yapılan etkinliklerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan gözleme dair bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Pazartesi günü; hoş geldin ve tanışma etkinliği yapılarak öğretmen, öğrenci ve velinin birbirlerini tanımaları sağlanmıştır. Bu arada veli ve öğrencilere küçük ikramlar sunulmuştur. Velilere okulu ve okulun faaliyetlerini tanıtan bir broşür verilmiştir. Öğrenci ve velilerle birlikte okulu ve bölümlerini tanıma amaçlı gezi yapılmış ve bahçede öğretmenin çocuklarla eğlenceli bir oyun oynaması ile bitirilmiştir.

Salı günü; öğretmen ve öğrencinin yakından tanışması ve kaynaşmanın sağlanması amacıyla hikaye dinleme etkinliği yapılmıştır. Okulun bölümlerinde uyulması gereken kurallar anlatılarak uygulama yapılmış ve okula güvenle gelip gitme bilgisi verilmiştir. Çocukların bazı sınıf etkinliklerini yaparken sıkıldıkları gözlenmiştir.

Çarşamba günü; okulun bahçesinde sıra olma ve okula girme alıştırmaları yapılmış ve ilgili kurallar anlatılarak uygulama yapılmıştır. Öğrencilerle okulla ilgili duyguları paylaşılmış ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlamayı amaçlayan eğlenceli oyunlar oynanmıştır. Akademik etkinlikler için hazırlıklı gelmeleri istenmiştir.

Perşembe günü; öğrenci ve veliler birlikte sınıfa alınmış, açıklamalar yapıldıktan sonra çocuklarla uygulamaya geçilmiştir. Akademik yaşantıya hazırlık amaçlı yazma çalışmaları yapılmıştır. Yazı tahtasını bütün öğrencilerin kullanması için etkinlikler yapılmıştır. Daha sonra çocuklara okulun resmi verilerek, okullarını boyamaları istenmiştir. Öğrencilerle eğlenceli oyunlar oynayarak o gün olan çalışmalar tamamlanmıştır.

Cuma günü; veli ve okul idaresiyle geçen dört günün değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerle kukla gösterisi yapılmıştır. Veli, öğretmen ve öğrencilerle birlikte program bitirilmiştir.

Çalışma süresince çocukların okul içindeki giderek daha rahat hareket ettikleri ve programa veli katılımının yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak çalışma süresince velilerin neler yapacağı, nerede bekleyeceği ve ne zaman sınıfa alınıp ne zaman dışarıda bekleyecekleri konularında sıkıntılar yaşanmıştır. Velilerde bu belirsizlikten kay-

naklanan bir şaşkınlık gözlenmiştir. Çocukların bazıları okul kıyafeti ile bazıları ise serbest kıyafetle geldikleri gözlenmiştir. Bazı etkinlikler yapılırken çocukların çok eğlendiği, bazı etkinliklerde ise çocukların sıkıldıkları gözlenmiştir.

2. İlköğretim Birinci Sınıflara Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Programının Öğretmen Veli ve Öğrencilere Göre değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve veli görüşlerine yönelik görüşmelerden elde edilen bulgular bir arada daha sonra da ayrıca öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

A. Öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler

İlköğretim birinci sınıflara uygulanan eğitim-öğretime hazırlık programının değerlendirilmesine yönelik öğretmen ve veli görüşmelerden elde edilen bulgular üç başlık altında verilmiştir.

1. Çocuğun okula uyumu ve yapılan hazırlıklar
2. Program sürecinin değerlendirilmesi
3. Programa yönelik görüş ve öneriler.

1. Çocuğun okula uyumu ve yapılan hazırlıklar

Öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler sonunda; hem öğretmenler hem de veliler öğrencilerin okula uyumlu bir başlangıç yapmalarının önemli olduğunu ve uyumdaki başarının gelecek eğitim-öğretim hayatındaki başarıyı arttıracağını belirttikleri görülmüştür. Öğretmen ve veliler okula uyumlu başlangıç yapmada etkili olan faktörleri ilk sırada aile ve öğretmen olmak üzere abi-abla, arkadaş ve çevre şeklinde sıralamışlardır. Bu konuda bir öğretmen "*Aile öğrenciyi okula hazırlamalı, öğretmende bu hazırlığı okulda devam ettirmelidir. Hem aile hem de öğretmen bu uyumun uzun bir süreç olduğunu unutmamalıdır*"; Bir veli ise "*Çocuğumuzun okulu sevmesinde ve uyum göstermesinde öğretmen ve aile ön plandadır*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Okula hazırlama açısından velilerin yarısı çocuğunu okula hazırlamak için okulu çocuklarına anlattıklarını, 9 veli çocuklarına okul araç gereçleri alarak onları okula alıştırdıklarını, 4 veli çocuğun abla veya ağabeylerinin destek verdiği, 2 veli ise anasınıfına gönderdiklerini ifade etmiştir. Bu konuda "*Ağustos ayından beri kitaplar alıyoruz, resimler yaptırıyoruz, aldığımız kitapları çok seviyor.*" (Veli-1); "*Abisi de aynı okula gidiyor. Zaten o giderken kendisi de gitmek istiyordu. Sürekli abisine soruyor okulu o da ona anlatıyor. Bu nedenle pek sıkıntı çekmedik.*" (Veli-16) şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenler hazırlık için Milli Eğitim tarafından kendilerine gönderilen hazırlık çalışma programını incelediklerini ve bu yönde hazırlıklar yaptıklarını belirtmişlerdir.

2. Program sürecinin değerlendirilmesi

Öğretmen ve velilerin bu yıl ilk defa uygulamaya konulan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin eğitim-öğretime hazırlanmasına yönelik uygulama ile ilgili görüşleri alındığında; öğretmen ve veliler bu programın iyi düşünülmüş bir çalışma olduğunu ve özellikle öğrenci–öğretmen–veli ilişkisinin geliştirilmesine katkı sağladığını

belirtmişlerdir. Öğretmenler çalışmanın sadece öğrencileri değil kendilerini de okula hazırladığını söylemişlerdir. Böylece öğretmenler ve veliler bu hazırlık çalışmasının kendilerine olan faydasını da belirtmişlerdir. Öğretmen ve veliler çalışmanın süresi ile ilgili olarak sürenin yeterli olmadığı, uygulamanın iki hafta olması gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda sınıf öğretmenlerinden alınan görüşlerden örnekler aşağıda verilmiştir.

"*Daha uzun sürmeli örneğin iki hafta. Birinci hafta şarkı oyun eğlence ile birbirimizi daha iyi tanıyarak onları okula alıştırma, ikinci hafta basit el alıştırmaları yapma şeklinde planlanmalı*" (Sınıf öğretmeni-2).

"*Bir hafta da yeterli ancak; iki hafta olması uyumun daha başarılı olmasını sağlayacaktır*" (Sınıf öğretmeni-3).

Öğretmen ve velilerin öğrenci-öğretmen ve veli ilişkisinin bu çalışma ile değişip değişmediği ile ilgili görüşleri alındığında; öğretmenlerin bu çalışma ile hem öğrenci hem de veli ile ilişkilerinin arttığı ve velilerin kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. Velilerde bu programla birlikte çocuğunun öğretmeniyle birbirlerini daha iyi tanıdıklarını ve daha rahat iletişim kurduklarını, ayrıca sadece öğretmenle değil diğer velilerle de tanıştıklarını söylemişlerdir. Bu konuda bir öğretmen;

" *Veli bizi tanıdı biz veliyi tanıdık. Bunun yanı sıra veliler kendi aralarında tanışıklık kurarak sınıf havasının daha da sağlıklı bir ortam olmasında faydası oldu. Artık veli okula ve bize rahatlıkla geliyor öğrencisi ile ilgili sıkıntısını anlatıyor" (*Sınıf öğretmeni-3) şeklinde görüş bildirmiştir.

Velilere hazırlık programının çocuklarının okula alışmasında etkisinin olup olmadığı sorulduğunda, velilerin tümü (30 kişi) çocuklarının okula alışmasında bu programın etkisi olduğunu, ilk gün yaşanan sorunların yaşanmadığını, çocuklarının okuldan kaçmadığını söylemişlerdir. Bu durumun kendi kaygılarını da azalttığını söylediler. Bu konudaki veli görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"*Kızım yalnız kalmaktan korkuyordu ancak programdan sonra arkadaş edindi korkusu kalmadı" (Veli-8).*

"*Okuldaki davranışları açısından faydalı oldu. Okul ve sınıf kurallarını ayrıca okulun bölümlerini bu program sayesinde öğrendi*." (Veli-17)

"*Çocuğuma okulu sevdirdi. Çocuğum okulu sevince, korkmayınca bende rahat ediyorum. Aslında bizim için veliler açısından da çok büyük faydaları oldu*" (Veli-29).

Yukarıda ifade edilen görüşlerin yanında dört veli bu uygulamanın iyi düşünülmüş olduğunu ancak çocuklarına faydası olmayan yönleri olduğunu ifade ettiler. Çocuklarının bir hafta boyunca eğlendiklerini ancak okul açılınca yine aynı şeyleri beklediklerini ve dersler başlayınca bocaladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak bazı velilerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"*Güzel düşünülmüş, ancak pek yararını görmedik. Çünkü bir hafta her şey çok güzeldi, çocuklar çok eğlendi okul başlayınca aynı şeyleri beklediler. Yine eğleneceklerini, oyun oynayacaklarını düşündüler. Dersler başlayınca bir bocalama başladı çocuklarda"* (Veli-2).

"Çocuğum okulun hep bir oyun yeri olacağını, benim onunla sürekli okula gelip onunla sınıfta oturacağımı düşündü. Kısa sürelide olsa bir bocalama yaşadı dersler başlayınca" (Veli-17).

3. Programa yönelik görüş ve öneriler

Öğretmen ve velilerin çalışma programı için eleştiri ve önerileri alındığında; öğretmenler programı beğendiklerini, hem öğrencilere hem de kendilerine faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen, öğrenci ve velinin birbirini tanıması ve okulu tanımak için önemli bir fırsat olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin hazırlık programındaki etkinlikler ile ilgili olarak genel anlamda iyi olduğu ancak bunun zamanla daha zenginleştirilip etkinliklerin arttırılabileceğini ifade etmişleridir. Daha detaylı hazırlanıp sürenin de buna göre ayarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen ve görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Bize gönderilen programın dışına çıkamadık. Programda aslında uygulanabilir nitelikte. Sadece sınıf içi ve sınıflar arası kültürel ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi konusunda sıkıntılarımız oldu. Bu bölümde neler yapabileceğimiz daha detaylı verilmeliydi" (Sınıf öğretmeni-1).

"Etkinlikler bütün okullarda ve bütün öğretmenler tarafından uygulanabilecek düzeydeydi. Etkinlikler oldukça uygulamaya elverişliydi" (Sınıf Öğretmeni-2).

"Eleştirim yok çok iyi bir uygulamaydı. Belki çocuğum okulun ilk gününde ağlardı ancak bu uygulamayla öğretmenini ve arkadaşlarını tanıdı bunu bilmesi onun korkusunu azalttı. Ancak süre biraz daha uzatılabilirdi" (Veli-18).

B. Öğrencilerle yapılan görüşmeler

Öğrencilerin okulla ilgili duyguları alındığında, okulda kendilerini çok iyi hissettiklerini ve çok mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okul binasını gezdikleri, sınıflarını rahatlıkla bulabildikleri, okulda kaybolmadıkları anlaşılmıştır. Okuldaki diğer kişileri tanıdıkları ve okulda nasıl davranmaları gerektiğini konusunda bilgilendikleri görülmüştür. Öğrencilerin eğitim–öğretime hazırlık çalışmaları sırasında aldığı okul ve sınıf kuralları hakkındaki bilgilerin, okullar açılmadan kuralları olan bir çevrede nasıl davranacaklarını öğrenmelerine destek olduğu görülmüştür.

"Okuldaki herkesi biliyorum. Çünkü öğretmenimiz bize tanıtmıştı birde ağabeyim bana anlatmıştı çünkü o da bu okula geliyor" (Öğrenci-24).

"Sınıfta gürültü yapmamalıyız, öğretmenimizin sözünü dinlemeliyiz, yerlere kağıt atmamalıyız, tebeşiri atmamalıyız, arkadaşımızla kavga etmemeliyiz, beslenmemizi yerken yerlere dökmemeliyiz, bahçedeki çiçekleri koparmamalıyız..." (Öğrenci-7).

Tartışma ve sonuçlar

Gözleme dair bulgular incelendiğinde; okul açılmadan okulun bölümlerinin tanıtılması ve buralarda uyulması gereken kuralların anlatılması sonucunda, öğrencilerin çalışma süresince okul içinde giderek daha rahat hareket etmelerini sağladığı görülmüştür. Ayrıca okulun bölümlerinin tanıtılmasının yanında, buralarda uyulma-

sı gereken kurallarında öğretmenler tarafından anlatılması öğrencilerin okul açılmadan okul hakkında ön bilgiye sahip olmalarını sağlamış ve bu durum okullar açıldığında karşılaşacağı uyaranların pek çoğuna karşı öğrenciyi hazır hale getirmiştir. Literatüre bakıldığında okula alıştırma çalışmalarında yapılması gerekenler arasında, öğrencilere okulun ilk günlerinde okul binasını gezdirme, sınıfların, kütüphanenin, tuvaletlerin, yemekhanenin, laboratuarları gezdirme, okul müdürü ve odası, okuldaki öğretmenlerin odalarını gezdirme yer almaktadır. Okulda görev yapan diğer personeli tanıtma ve hangi işleri kimin yaptığı konusunda açıklamalarda bulunma, servis şoförü, kapı görevlisi, okul koruma görevlileri, kantinde çalışanlar, sekreter, memurlar, temizlik görevlileri, sağlık personeli ve görevleri yine öğrencilere tek tek tanıtma okula alıştırma etkinlikleri arasında yer almaktadır (Worzbyt ve O'Rourke, 1989; aktaran; Tuzcuoğlu, 1996). Araştırma kapsamında yapılan bu etkinliklerin öğrencilerin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Araştırmada hazırlık çalışmaları süresince öğrenci ve öğretmenin birlikte etkinliklere katılması, birlikte oyunlar oynaması, resim yapması ve öğrencilere çok eğlenceli geldiği gözlenen kukla gösterisi yapmaları öğrenci–öğretmen ilişkisini arttırdığı gözlenmiştir. Ayrıca velilerin de çalışmalara katılması çocuklarıyla birlikte olmaları, çocuklarının okulu tanıma ve alışma sürecinde yanlarında bulunmaları hem veliyi hem de öğrenciyi rahatlattığı gözlenmiştir. Çocuğun başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi, ailelerini yanlarında hissetmeleridir. Anne-babalar okul kapsamının içinde bir bölümde yer almaları daha etkili olmaktadır. Bu durum anne-babalarla okul arasında iletişim oluşmasını sağlamaktadır (School Readiness, 2003). Dockett ve Perry (2001) okula alıştırma programlarının çocuklar, anne - babalar ve öğretmenler arasında pozitif ilişki kuracağını karşılıklı güven ve saygı ortamı oluşturulacağını ifade etmektedir.

Okula uyumlu bir başlangıcın önemi konusunda öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmen ve velilerin okula hazırlık ile ilgili benzer düşünceleri ifade ettikleri, okula hazırlık programının, okula uyumlu başlangıç yapmanın önemi konusunda bilinç oluşturmada katkı sağladığı söylenebilir. Nitekim uygulama sırasında da velilerin program süresince yüksek katılım gösterdiği, istenen etkinlikleri yerine getirdikleri ve etkinliklerin öğretmen veli işbirliğini geliştirmeye yönelik olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak veli öğretmen işbirliğinin çocuğun okula uyumunu artırdığını görmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Okula uyum için aile, öğretmen ve diğer faktörlerin çocuğa vereceği destek onun eğitiminde bu ilk adımı kolaylaştıracaktır (Bloom-Feshbachvd., 1980). Okula olumlu bir başlangıç yapmada öğretmen ve anne babaların üstlendikleri rollerin çocuğun okula uyum sağlamasını kolaylaştırdığını, anne–babanın çocukları hakkındaki bilgileri öğretmenle paylaşmalarının başarıyı arttırdığını göstermektedir (Chun, 2003). Buna bağlı olarak araştırma sonuçlarına göre okula uyum ile ilgili öğretmen ve velinin benzer düşüncelere sahip olması ve işbirliği yapmaları çocukların okulun ilk günlerinde okula karşı daha olumlu izlenimler edinmesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bu çalışmada velilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak; çocuklarını okula alıştırmak ve hazırlamak için bir takım çalışmalar yaptıkları söylenebilir. Ancak çocuğa sadece okulu anlatmak, eline defter, kalem gibi okul araç gereçleri vermek onu okula hazırlamada yeterli olmayabilir. Bu anlamda hazırlığın sadece okuma, yazma ve sayı sayma öncesi kazanılan bazı özel becerilere bağlı olmayıp, fiziksel sağlık, sosyal ve duygusal uyum, çocuğun öğrenmeye ve dilin seviyesine olan yakınlığı aynı zamanda genel bilgileri kapsayacak şekilde aileler tarafından geliştirilmelidir (School Readiness, 2003).

Öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin okula uyumda sürenin yeterli olmadığı ve bu bir haftalık sürenin arttırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Her öğrencinin uyum sürecinin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde yine bireysel farklılıklar göz önüne alındığında çocukların yeni karşılaştıkları fiziksel, sosyal, mekansal, akademik kurallara alışmaları da farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar göz önüne alındığında sürenin uzatılması uyum sürecinin daha sağlıklı olmasını sağlayabilir. Dockett ve Perry (2003)'de intibak programlarının sürelerinin ve şartlarının farklı olması gerektiğini; çünkü çocukların, ailelerin ve toplumların farklı ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Yeşilyaprak (2001)'a göre okula alıştırma programlarında önemli olan öğrencinin ihtiyaçlarına, okulun amaç ve koşullarına göre öğrenci gelişimine ve uyumuna hizmet edebilecek programların hazırlanması gerektiğidir. Ek olarak da sadece kısa vadeli değil, uzun vadeli ve bireyselleştirilmiş intibak programları da hazırlanabilir.

Sonuç

Araştırma sonucunda ilköğretim birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının; öğrencilerin okulu tanımalarını ve okula alışmalarını kolaylaştırdığı, veli-öğretmen -öğrenci ilişkisini geliştirdiği, uygulanan hazırlık çalışma süresinin yeterli olmadığı ve sürenin öğrencilerin bireysel faklılıkları göz önüne alınarak uzatılması gerektiği, çalışma sırasında uygulanan etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği, ve ailelerin çocuklarını okula hazırlarken daha formal etkinliklerde bulunmaları gerektiği, öğrencilerin uygulama ile okullar açılmadan okulu ve okuldaki kişileri tanıdıkları, okulda nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi oldukları ve okula severek geldikleri, öğrencilerin etkinliklere katılarak okulu tanıdıkları, okulda ve sınıfta uyulması gereken kuralları öğrendikleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile okullar açılmadan tanıştıkları ve okulu sevdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaynakça

BİLGİLİ Fatma (2007). "**İlköğretim 1. Sınıfa Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen Ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**" Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

BLOOM-FESHBACH, Sally, BLOOM-FESHBACH, Jonathan, ve FAUGHRAN, J., (1980). "The child's tie to both parents: Separation patterns and nursery school adwustment." **American Journal Ortapsychiatric**, 50(3), 505-520

CARLTON Martha P. ve WİNSLER Adam (1999) "School Readiness: The need for a paradigm shift", **School Psychology Review,** 28(3), 338-352.

CHUN Wong Ngai (2003). "Astudy Of Children's Difficulties İn Transition To School İn Hongkong", **Early Child Development and Care,** 173(1), 83-96.

DOCKETT Sue ve PERRY Bop (2003). "The transition to school: What's Important?" **Educational Leadership** 60(7), 30-37.

ENTEISLE Doris R. ve ALEXANDER Karl L. (1998) "Faciliating the transition to first grade: the nature of transition and research on factor affecting it. **Elementary School Journal**, 98(4), 351-364.

MANGIONE Peter L. ve SPETH Timothy (1998). "The Transition To Elementary School: A Framework For Creating Early Childhood Continuty Through Home, School And Community Partnerships, Northwest Regional Educational Laboratory", **Elementary School Journal**, 98(4), 381-394.

MARGETTS Kay (2002). "Starting School Matters: Supporting Children's Transition To School", **Early Childhood Matters Conferences**, The University of Melbourne.

RAMEY Sharon Ladesman ve RAMEY Craig T. (1998). "The Transition To School: Opportunities And Challenges For Children, Families, Educators And Communities", **Elementary School Journal**, 98(4), 293-295

School Readiness (2003) *NSW Parenting Centre an İnitiative of Docs* http://www.community.nsw.gov.au/DOCSWR/_assets/main/documents/school_readiness.pdf, (Alınma tarihi: 22 Kasım 2007).

TUZCUOĞLU, Necla (1996), "Okullarda duruma alıştırma (oryantasyon çalışmaları), *Yaşadıkça Eğitim*, s.48, ss.6-8

YEŞLİLYAPRAK, Binnur (2001). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

THE EVALUATION OF PREPERATION STUDIES FOR EDUCATION APPLIED TO FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL

Fatma BİLGİLİ*

Filiz YURTAL**

Abstract

The aim of this study is observing how the preparation study for education is implemented on first grade primary school students and evaluating applied studies in terms of teachers, students and parents' opinions. This research includes 3 primary schools located in the city center of Adana in 2006-2007 educational years. Observations and interviews which are the methods of qualitative research have been used as tools to collect data. Observations have been prepared in one of the 3 elementary schools in which the samples have been taken to observe the implementations of the preparation study for the educational year. This research includes 30 parents, 30 students and 3 teachers from 3 primary schools In the result of research provided from the data pertaining to the observations, It is showed that the preparation study for education provided positive impression on parents and students against the school, Teachers and students knew each other closely, Students felt safer and more comfortable at school, Students attended to more activities and started perceiving the school as a fun place, The relationships between students and teachers have become better, Attending to this practice, the parents knew each other better and also the relations between parents and teachers have become better.

Key Words: Adaptation, preparation to school, teacher-students-parents relations, orientation

* Yakapınar Primary School Teacher, Yüreğir-Adana

** Assistant Professor Dr.; Çukurova University, Faculty Of Education, Department Of Primary School Teaching

HAYAT BİLGİSİ, SOSYAL BİLGİLER VE FEN BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE ZİHİNSEL YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLER İÇİN ŞEMATİK DÜZENLEYİCİLERİN OLUŞTURULMASI VE SUNUMU

Rüya GÜZEL ÖZMEN*

Özet

Şematik düzenleyiciler içerik yapısını ve içerikteki kavramlar arasındaki önemli ilişkileri göstermek için düzenlenen üst ve alt kategorilerde yer alan fikirleri ve fikirlerin birbiriyle olan ilişkilerini uzamsal düzenlemeler, geometrik şekiller, çizgiler ve oklar kullanarak görsel olarak betimleyen araçlardır. Şematik düzenleyiciler okuduğunu anlama ve yazılı ifade öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada şematik düzenleyicilerin Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Çalışmada sırası ile şematik düzenleyicilerin tanımlanmasına, şematik düzenleyicilerin ne işe yaradığına, nasıl hazırlanacağı ve nasıl sunulacağına yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Şematik düzenleyiciler, Fen Bilgisi öğretimi, Sosyal Bilgiler öğretimi, Hayat Bilgisi öğretimi

Giriş

Ayrı eğitim ve kaynaştırma ortamlarında bulunan öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilere kendini, doğal ve sosyal çevresini tanıtmak, tarihimizi, ülkemiz coğrafyasını öğretmek amacı ile Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde müfredatta bulunan üniteler çerçevesinde öğretim yapılmaktadır. Bu derslerde kazandırılan bilgiler, kavramlar, ilkeler, sosyal ve akademik beceriler öğrencilerin günlük yaşantıda bağımsızlaşmasını, topluma katılımını ve uyumunu sağlamaktadır. Bu derslerde çok çeşitli üniteler bulunmaktadır. Bu ünitelerdeki konular birçok bilgi ve kavramı içermektedir. Bu bilgi ve kavramların kazanılması ve uzun dönemde sürekliliğinin olması öğrencilerin hem okul başarılarını etkilemekte hem de bu bilgilerle ilişkili üst sınıflarda öğretilecek bilgileri kazanımı için ön bilgileri oluşturmaktadır.

Bilgi işlemleme sürecinde öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sözel bilgiyi düzenleme ve belleğe geri çağırmada problemi olduğu belir-

* Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi

lenmiştir (Kellas, Ashcraft ve Johnson, 1973; Spitz, 1966; Wong, 1978) Özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin gruplanmamış bilgiyi kategorilere sokmada problemleri olduğu saptanmıştır (Spitz, 1966). Öğrencilerin bu problemlerinin üstesinden gelmesi amacı ile bilgilerin kazandırılması ve sürekliliğinin sağlanması için literatürde çeşitli destekleyicilerin ve öğretimi yapılandırıcı materyallerin kullanımı önerilmektedir. Öğrenmeyi yapılandırmak ve öğrencinin öğrenmesine destek sunmak amacı ile geliştirilen materyallerden biri de şematik düzenleyicilerdir (graphic organizer).

Şematik Düzenleyici Nedir?

Şematik düzenleyiciler Ausubel'in (1968) bilişsel teorisine dayalı olarak üretilmiştir. Ausubel, bireyin kazanılmış olan bilgisinin bilişsel yapısını oluşturduğunu ve öğrenmeyi etkilediğini önceki öğrenmeler belirli bir yapıda ve öz olarak kazanılmışsa yeni öğrenmelerle birleştirilebileceğini savunmuştur. Ausubel bu sürecin gerçekleşmesi için "gelişmiş düzenleyiciler" (advance organizer) kullanılmasını önermiştir. Gelişmiş düzenleyiciler sunulacak konunun ana hatlarının belirlenmesi ve önceki bilgi ile birleştirilmesi amacı ile kullanılmıştır. Ausubel'den sonra gelişmiş düzenleyiciler çeşitlendirilerek literatürde anlam haritaları, kavram haritaları, öykü haritaları ve şematik düzenleyiciler olarak yer almıştır.

Şematik düzenleyiciler bilginin yapılandırılmış görünümüdür (Griffin, Malone ve Kameenui, 1995). Şematik düzenleyiciler ayrı öğeleri anlamlı ilişkiler içinde bir bütün olarak gösteren, girdi organizasyonunu sağlayan görsel materyallerdir. Daha geniş bir tanımla, şematik düzenleyiciler içerik yapısını ve içerikteki kavramlar arasındaki önemli ilişkileri göstermek için düzenlenen üst ve alt kategorilerde yer alan fikirleri ve fikirlerin birbiriyle olan ilişkilerini uzamsal düzenlemeler, geometrik şekiller, çizgiler ve oklar kullanarak görsel olarak betimleyen araçlardır (Darch, Carnine ve Kameenui, 1986).

Tanımda da belirtildiği gibi şematik düzenleyiciler geometrik şekilleri, niteleyici kelimeleri, cümleleri, resimleri, çizgileri ve okları içerir. Geometrik şekiller, niteleyicilerin yazılması amacı ile kullanılır. Bu şekiller kullanılarak bilgi organizasyonu görselleştirilir. Bu şekiller içine bilgiyi niteleyici anahtar kelimeler, cümleler yazılır, resimler çizilir veya yapıştırılır. Bu anahtar ögeler özet bilgileri ve bilgiler arasındaki ilişkileri belirli hale getirmek için kullanılır (Novak ve Gowin,1984). Çizgiler ve oklar ise bilgiler arasındaki ilişkileri gösterir.

Şematik Düzenleyiciler Ne İşe Yarar?

Şematik düzenleyicilerin temel kullanım amacı bilginin yapılandırılarak bu yapılandırılmanın görselleştirilmesidir. Şematik düzenleyiciler aşağıda açıklanan amaçlarla kullanılır.

Bilginin özetini göstermek: Şematik düzenleyiciler önemli bilgi birimlerinin belirlenmesinde, konu dışı ilişkisiz ve gerekli olmayan bilgilerin çıkarılmasında önemli araçlardır. Öğrenciye şematik düzenleyicilerle özet bilgi sunulur (Dicecco ve Gleason, 2002).

Bilgiyi görselleştirmek: Şematik düzenleyiciler öğrencilerin bilgilerin anlamlı bir bütünlük içinde gösterilen görsel ve sözlü organizasyonel yapısını anlamaları için düzenlenir. Bilgi yapısı ve ilişkileri şemalarla görselleştirilir. Ayrıca şemalarda bilgilerle birlikte resimler de kullanılabilir. Özellikle okuma yazma becerisi olmayan öğrencilerde her bilgi birimini temsil eden bir resim veya sembol anahtar kelime yada cümlelerin yerini alabilir.

Bilgi ilişkilerini göstermek: İnsanlar yeni bilgileri hiyerarşiler halinde düzenleyerek ve bilgiler arasındaki ilişkiyi belirleyerek öğrenirler (Banikowski ve Mehring, 1999). Özellikle öğrenme problemi olan öğrencilere bilgideki ilişkilerin açık olarak öğretilmesi gerekir (Alexander, Schallert ve Hare, 1991; Prawat, 1989). Öğrencilere alanda yer alan olgusal bilgiyi ve kavramları öğretmek yeterli değildir. Öğrencilere kavramların ve bilgilerin nasıl birleştirildiğini ve birbirleriyle ilişkilerini yani ilişki bilgisini de öğretmek gerekir. Şematik düzenleyiciler bu hiyarşilerin gösteriminde önemli araçlardır. Şematik düzenleyiciler öğrenene fikirlerin karşılıklı ilişkisine ve bunların daha yüksek, eşit ya da alt seviyedeki bilgilerle bağlantılarına ip ucu sağlayan görüntüsel araçlar olarak öğrencinin bilgi bütünündeki ilişkileri anlamasına hizmet eder (Horton ve Lovitt, 1989). Yapılan araştırmalar şematik düzenleyicilerin öğrencilerin anahtar kelimeler, terimler, kavramlar ve ayrıntılar arasındaki ilişkiyi görmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Corkill, 1992; Dicecco ve Gleason, 2002; Dinnell ve Glover, 1985; Mayer, 1984).

Bilgileri düzenli olarak sunmak: Özellikle öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler gruplanmamış bilgiyi düzenlemede güçlük çekerler (Kellas vd., 1973; Spitz, 1966). Bilgilerin düzenlenmiş şekilde sunulması bu öğrencilerin bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmasında ve geri çağırmasında rol oynar (Banikowski ve Mehring, 1999). Zihinler anlamlı ve planlanmış içeriği hatırlama eğilimindedir (Jensen, 1998). Şematik düzenleyiciler sunulacak bilgilerin yapısına göre bilgiyi düzenler. Bilgilerin ve kavramların bir organizasyon içinde sunulmasında önemli araçlardır.

Önceki bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmak: Kısa süreli bellek kapasitesi bir bireyden diğerine değişir. Bu kapasiteyi artıran ana faktör kişinin önceki bilgileridir. Bir konu hakkında kişinin ne kadar bilgisi olursa kişi yeni bilgiyi o derece iyi örgütleyebilir ve sindirebilir (Chi ve Ceci, 1987; Engle, Nations, ve Cantor, 1990; Kuhara-Kojima ve Hatano, 1991). Bu anlamda önceki bilgiyi özetlemek amacı ile kullanılan şematik düzenleyiciler yeni öğrenilecek bilgilerin önceki bilgiler üzerine inşa edilerek anlamlı bütünler oluşturulmasına böylece bilgiyi uzun süreli belleğe aktarma ve hatırlama sürecine katkıda bulunur (Ausubel, 1968; Banikowski ve Mehring, 1999). Faw ve Waller (1976), şematik düzenleyicilerin yeni bilgi ile öğrencinin var olan bilgisi arasında bir çeşit kavramsal köprü olduğunu şematik düzenleyicilerin önceki bilgi ile yeni öğrenmeyi birleştiren aynı zamanda öğrenmeyi örgütleyen mükemmel bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

Bilgiyi bütün halinde sunmak: Öğrenilecek bilginin tümüyle ilgili bir resim oluşturulduğunda veya ana noktalar sunulduğunda öğrenen tüm bilgi hakkında genel bir bakış kazanır (Güzel-Özmen, 2003). Bu da dikkatin tüm konuya verilmesini sağlar (Banikowski ve Mehring, 1999). Bilgiler kısım kısım verilmeden önce bilgi bü-

tünü hakkında bilgi sahibi olmak daha iyi hatırlamayla sonuçlanır (Jensen, 1988). Şematik düzenleyiciler öğrenme öncesinde çeşitli formlarda sunularak öğrenenin dikkatini sunulacak konunun bütününde toplamaya yarayan araçlardır.

Anlamayı gerçekleştirmek: Şematik düzenleyicilerle öğrencilerin okuduklarının ve dinlediklerinin görsel yolla sunulması okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarını sağlar. Araştırma sonuçları; okuduğunu anlama öğretiminde şematik düzenleyici kullanılan grubun kullanılmayan gruba göre bilgi veren metinlerde daha fazla bilgi birimi hatırladıkları (Bergerud, Lovitt, ve Horton, 1988; Darch ve Carnine, 1986) ve şematik düzenleyici kullanılan grubun bilgi ilişkilerini anladıklarını göstermektedir (Dicecco ve Gleason, 2002).

Şematik Düzenleyicilerlerin Kullanıldığı Araştırmalar

Bilgi işlemleme sürecinde şematik düzenleyicilerin; duyusal kayıt amacı ile dikkati önemli bilgi birimlerine yoğunlaştırmada, düzenlenmiş bilginin sunulması yolu ile bilginin önceki öğrenmelerle birleştirilmesinde ve belirli bir yapıda uzun süreli bellekte depolanan bilginin geri çağırılmasında yani hatırlanmasında önemli araçlar olduğu literatürde belirtilmektedir (Banikowski ve Mehring, 1999). Şematik düzenleyicilerle bilgi yapısının görsel gösterimi yoluyla bilginin hatırlanması ve düzenlenmesindeki zorluklar önlenir.

Şematik düzenleyiciler okuduğunu anlama ve yazılı ifade öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Okuduğunu anlama öğretiminde şematik düzenleyicilere hem kurgusal metinleri anlamada hem de bilgi veren metinleri anlamada yer verilmiştir. Kurgusal metinlerden öyküyü anlamada öykü yapısının gösterimi amacı ile bir araç olarak kullanılmıştır (Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987). Öykü yapısı şeması üzerinde öykü ögeleri tartışılarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öykü ögelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bilgi veren metinleri okuduğunu anlamada ise şematik düzenleyiciler okuduğunu anlama öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında şematik düzenleyiciler okuma öncesi bazılarında ise okuma sonrasında metinde yer alan fikirlerin şemalandırılarak gösterimi şeklinde sunulmuştur. Şematik düzenleyicilerin hem normal gelişim gösteren öğrencilerde hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bilgi veren metinlerdeki bilgi birimleri ve ilişkilerini anlamada etkili olduğu bulunmuştur (Alvermann,1988; Bergerud vd., 1988; Darch ve Carnine,1986; Darch vd., 1986; Dicecco ve Gleason, 2002; Griffin vd., 1995; Horton, Lovitt, ve Bergerud, 1990; Simmons, Griffin ve Kameenui, 1988).

Bilgi veren metinleri okuduğunu anlamada çok ögeli bir strateji öğretimi olan tahmin et, düzenle, araştır, özetle, değerlendir (predict, organize, search, summarize, evaluate) (POSSE) stratejisinin uygulamasında şematik düzenleyicilere yer verilmiştir (Englert ve Mariage, 1990). Düzenleme aşamasında, metin okunmadan önce metinde nelerin olabileceğine yönelik düşüncelerin gruplanmasında; araştırma aşamasında ise metnin paragraf paragraf okunurken metindeki önemli fikirlerin belirlenip metin yapısına uygun olarak düzenlenmesinde şematik düzenleyici kullanılmıştır.

Şematik düzenleyiciler yazılı ifade öğretiminde de yine öykü yapısı öğretiminde olduğu gibi bilgi veren metin yapısının öğrencilere fark ettirebilmek amacı ile kullanılmıştır (Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Steven, 1991; Güzel-Özmen,

2006). Ayrıca bilgi veren metinleri yazmayı öğretmek amacı ile yapılan araştırmalarda planlama, düzenleme, taslak oluşturma, kontrol etme ve gözden geçirme aşamalarından oluşan yazılı ifade sürecinde düzenleme ve taslak oluşturma aşamalarında kullanılmıştır. Şematik düzenleyiciler planlama aşamasında üretilen fikirlerin düzenleme aşamasında metin yapısına göre gruplanmasında ve taslak oluşturma aşamasında yazarken metin yapısına göre fikirleri sıralamak amacı ile kullanılmıştır (Englert vd., 1991; Güzel-Özmen, 2006).

Araştırmalarda da görüldüğü gibi şematik düzenleyiciler bilgi birimlerinin düzenlenmesinde ve metin yapısının görselleştirilmesinde kullanılmıştır. Özellikle bilgi veren metinleri anlamada kullanılmasının amacı, metnin anlaşılmasını sağlayarak öğrencilere söz konusu disiplin alanlarındaki bilgi ve kavramları kazandırmaktır.

Öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler metinler aracılığı ile Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi disiplin alanlarındaki bilgileri öğrenme de zorlanmaktadır (Dicecco ve Gleason, 2002; Kim, Vaughn, ve Wei, 2004). Özellikle okuma güçlüğü olan öğrencileri bu metinleri anlama düzeyine ulaştırmak için öncelikle okuma problemlerinin sağaltımı gerekmektedir. Bu çalışmada şematik düzenleyicilere alternatif kullanım alanı önerilmektedir. Çalışmada metin okuma anlamaya yer verilmeden şematik düzenleyicilerin Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler konularının sunumu amacı ile nasıl kullanılacağı açıklanacaktır. Çalışmada sırası ile şematik düzenleyicilerin hazırlanmasına, şematik düzenleyici çeşitlerine, şematik düzenleyicilerin Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler konularının sunumunda nasıl kullanılacağına yer verilmiştir.

Şematik Düzenleyicilerin Hazırlanması

Şematik düzenleyicilerle konunun sunumuna karar verildiğinde, kullanılacak şematik düzenleyicinin öğrenmeyi destekleyecek şekilde hazırlanabilmesi için izleyen aşamalara yer verilmiştir: a) Sunumunu yapılacak konunun bilgi türü belirlenmelidir. b) Bilginin ana noktaları ve bilgi ilişkileri belirlenmelidir. c) Bilginin yapısına uygun şematik düzenleyiciyi/düzenleyicileri seçilmelidir. d) İçerik anlamlı görüntüsel şemalar biçiminde düzenlenmelidir. e) Öğrencinin kullanacağı şematik düzenleyici hazırlanmalıdır. Aşağıda bu aşamalarda yapılacaklar sırası ile açıklanmıştır.

Sunumunu yapılacak konunun bilgi türü belirlenmelidir: Bir konu çerçevesinde sunulacak bilgi türünün belirlenmesi bilgi türünde yer alan ilişkilerin tanımlanmasına yol gösterir. Bilgi türleri tanımsal, karşılaştırma, problem/çözüm, sıralama ve neden sonuç olarak gruplandırılmaktadır (Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1989). Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi alanlarında bu bilgi türleri şu şekilde örneklendirilebilir: *Tanımsal:* Kızılay'ın görevleri, duyu organlarımız, bitkilerin özellikleri; *karşılaştırma:* il ve ilçe, memeliler ve sürüngenler, cumhuriyetten önce ve sonra Türkiye; *problem/çözüm:* su kirliliği, çeşitli savaşlar; *sıralama:* sindirim, Atatürkün hayatı, elektriğin evlere ulaşımı, dönüşüm; suyun halleri, yağmurun oluşumu; *neden sonuç:* su kirliliğine yol açan etmenler, yakıtların çevreye etkileri, Osmanlı Devletinin yıkılışı.

Bilginin ana noktalarını ve bilgi ilişkileri belirlenmeli yani bilgi türü analiz edilmelidir: Her bilgi türü farklı sorulara cevap verir. Örneğin; sıralı bilgi türü "Bir olayın oluşumundaki aşamalar nelerdir?" sorusuna, karşılaştırmalı bilgi türü

"Karşılaştırılanların benzerlikleri nelerdir?" ve "Farklılıkları nelerdir?" sorusuna, tanımsal bilgi türü "Tanımlanın özellikleri nelerdir?" sorusuna cevap verir. Bu sorulara cevap vererek ana noktalar ve ilişkiler belirlenmelidir (Englert, 1990).

Bilginin yapısına uygun şematik düzenleyiciyi/ düzenleyiciler seçilmelidir: Tüm şematik düzenleyiciler bilginin yapısını görselleştirmek amacı ile hazırlansa da her birinin farklı görünümü vardır ve farklı tip ilişkileri gösterirler. İlişkiler hiyerarşik, karşılaştırma, neden sonuç veya aynı kategorideki bilgileri sıralama ilişkileri olabilir (Marchand-Martella ve Miller, 1998). Tablo 1'de bilgi türlerine göre Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretiminde kullanılabilecek şematik düzenleyici çeşitleri gösterilmektedir.

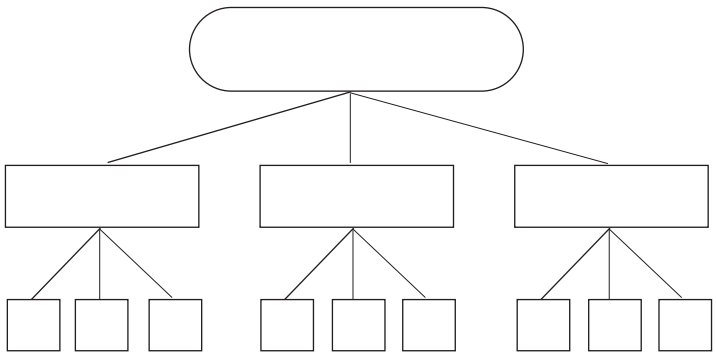
Tablo 1. Şematik Düzenleyici Çeşitleri

Tanımlama	Karşılaştırma	Sıralama	Neden-sonuç	Problem/çözüm
Yapısal özetleyiciler	Karşılaştırma şeması	Dikey-Yatay Akışkan şema	İlişkisel ağ	Akışkan şema
Ağlar	Ven şeması	Dönüşüm şeması	Balık kılçığı şeması	
Matriksler	Karşılaştırma matriksi			

Tablo 1'de görüldüğü gibi dört grup şematik düzenleyici bilgi türlerini sunmak amacı ile kullanılabilir. Bunlar; yapısal özetleyiciler, ağlar, şemalar ve matrikslerdir (Beissner, Jonassen ve Grabowski, 1993; Langan-Fox, Waycott ve Albert, 2000). Bu düzenleyiciler bilginin ilişkilerini gösterme durumuna ve şekillerine göre farklı isimlerde kullanılmaktadırlar.

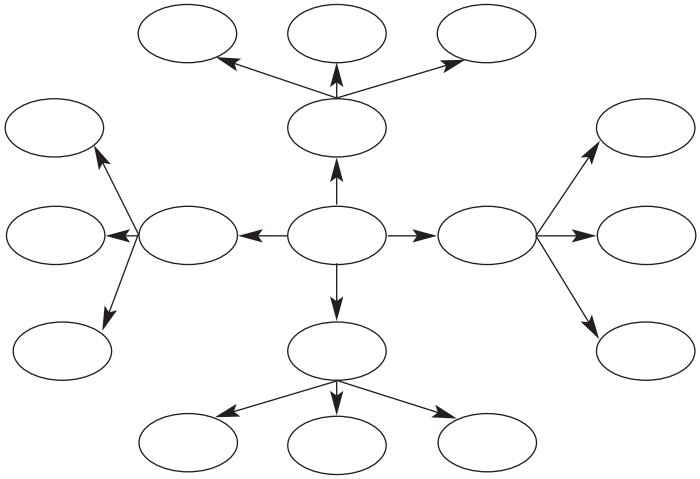
Yapısal özetleyiciler bilgilerin uzamsal bir düzlemde hiyerarşik organizasyonunu gösterir. Bilginin ana başlıkları en üstte alt başlıkları altında olmak üzere bilgi hiyeralşik düzende sıralanır (Beissner vd., 1993). Şekil 1'de bir yapısal özetleyici gösterilmektedir.

Şekil 1. Yapısal Özetleyici



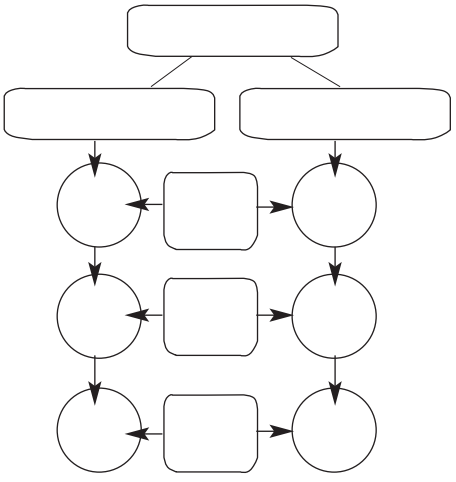
Ağlar yapısal özetleyiciler gibi bilgileri uzamsal bir düzlemde geometrik şekiller çizgiler ve oklarla önemli başlık ve alt başlıklar altına gösteren araçlardır. Çeşitli ağ çeşitleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları kümeleme ağı, ikili ağ, ilişkisel ağ, kavram ve bilgi haritalarıdır. Şekil 2' de bir ağ örneği gösterilmektedir.

Şekil 2. Ağ



Şemalar bilgileri ve ilişkileri ilişki türlerine ve bilgi türlerine göre yapılandırarak gösteren araçlardır. Bazı şemalarda aynı kategorideki kavram yada bilgileri göstermek amacı ile aynı geometrik şekiller kullanılır. Ayrıca oklar ve çizgilerle ilişkiler gösterilir. Çeşitli şema türleri vardır. Bunlar dönüşüm şeması, ven şeması, akışkan şema balık kılçığı şemasıdır. Şekil 3' de bir karşılaştırma şeması gösterilmektedir.

Şekil 3. Karşılaştırma Şeması



Matriksler sıra ve sütun düzenlemeleri ile kavram yada bilgiler arasındaki ilişkileri ortaya koyan araçlardır. Matrikslerde çizgiler yada oklar yerine (+) ve (-) gibi değerler, niteleyiciler, sembol veya renklerle ilişki belirtilir (Beissner vd., 1993). Şekil 4' de bir matriks örneği gösterilmektedir.

Şekil 4. Matriks

	İsim 1	İsim 2
Nitelik 1		
Nitelik 2		
Nitelik 3		

Çeşitli şematik düzenleyici örneklerine aşağıdaki sitelerden ulaşılabilir:
http://www.teach-nology.com/worksheets/graphic/
http://www.enchantedlearning.com/graphicorganizers/
http://www.eduplace.com/graphicorganizer/

İçerik, anlamlı görüntüsel şemalar biçiminde düzenlenmelidir: Amaç; bilginin organizasyonel yapısının anlamlı bir bütünlük içinde özet olarak nasıl gösterileceğinin belirlenmesidir. Bu amaçla şematik düzenleyiciler hazırlanırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir;

- √ Şematik düzenleyiciler bilgi bütünündeki ana noktaları ve ilişkilerini içerecek şekilde hazırlanmalıdır.
- √ Şematik düzenleyicilerde şekillerin konumları, resim, cümle ve kelime gibi niteleyiciler, çizgi ve ok gibi ilişki belirleyiciler bilgi bütününü ve ilişkilerini en iyi ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.
- √ Şematik düzenleyicilerin basit, sıralı, ilişkili, kolay bellekte tutulacak (bunu sağlamak için resimlerle veya sembollerle desteklenebilir) ve açıklayıcı olmasına dikkat edilmelidir.
- √ Şematik düzenleyicilerde benzer olgular aynı niteleyicilerle gösterilmelidir (Marchand-Martella ve Miller, 1998).
- √ Şematik düzenleyicilerde anlaşılırlık, sadelik, düzen ve bağlantılılığın sağlanmasına dikkat edilmelidir. Amaç; bilginin temel noktalarının ve ilişkinin görünümünü sunmak olduğundan bilgi yığındaki temel noktalar yalınlaştırılmalıdır. Bilgi yığınının tüm örneklerine yer vermek şematik düzenleyiciyi karmaşık ve anlaşılmaz hale getirebilir (Horton ve Lovitt, 1989).
- √ Şematik düzenleyicilerde görsel ipuçları ile önemli noktaların belirginleştirilmesine önem verilmelidir (Marchand-Martella ve Miller,1998).
- √ Şematik düzenleyiciler özet bilgiyi içermelidir.
- √ Öğrencilerin birçok ilişkili öğeleri içeren bir şemayı tek bir bütün olarak görselleştirmeleri amacı ile bir konu için tek bir şematik düzenleyici kullanılmalıdır.
- √ Bir şema tek bir sayfada gösterilmelidir (Horton ve Lovitt, 1989).

Öğrencinin kullanacağı şematik düzenleyiciyi hazırlanmalıdır: Özellikle öğretim sonunda öğrencilerin öğrendiklerini gözleyebilmemiz, gerekli dönütleri verebilmemiz ve düzeltmeleri yapabilmemiz amacıyla öğrencilere şema hazırlatılmalı veya doldurtulmalıdır. Bu şemalar çeşitli şekillerde hazırlanabilir. Boş bir şema hazırlanarak öğrencilerin şemayı doldurmaları istenebilir. Yarı dolu şema hazırlanarak öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenebilir (Horton ve Lovitt, 1989). Boş şema verilerek öğrencilerden şemaya yerleştirilmemiş bilgileri sıralayarak boş şemaya bu bilgileri yerleştirmeleri istenebilir. Böylece öğrenciler karışık olarak verilen bilgileri düzenler.

Şematik Düzenleyicilerle Hayat Bilgisi, Fen ve Sosyal Bilgiler Konularının Sunumu

Şematik düzenleyicilerle sunum, öğretmen merkezli sunumdan sorumluluğun öğrenciye devredildiği bir yaklaşım benimsenerek yapılmalıdır. Öğretmen merkezli sunumda, tümü doldurulmuş şema üzerinden öğretim yapabileceği gibi boş şema sunum yapıldıkça doldurulabilir. Sunum yaparken aşağıdaki açıklanan noktalara dikkat edilmelidir.

- √ Eğer niteleyici olarak şemada anahtar kelimeler kullanıldıysa sunumu yaparken bunlar betimlenmelidir. Örneğin; hava kirliliğine yol açan etmenleri fabrikalar, kötü yakıt kullanımı, egzoslar vb olarak belirttiniz. Hava kirliliğine neden olan etmenler fabrikalardır, kötü yakıttır gibi sıralamak yerine her öğe açıklanmalıdır.
- √ Sunum yapılırken bilgi birimleri yada aşamalar arasındaki ilişki görsel yolla vurgulanmalıdır.
- √ Görsel olarak gösterilmiş ilişkiler mutlaka sözelleştirilmelidir (Merkley ve Jefferies, 2000). Bu ilişkileri öğrencilerin ifade etmesi istenmelidir. Örneğin ...savaşını anlatırken önce problemi bu problemi çözmek için yapılan girişim ve girişimin sonucunu şemaya bakarak öğrencinin sırası ile anlatması istenmelidir.
- √ Konunun özelliğine göre (ör.sıralama, dönüşüm) öğrencilere kümülatif tekrarlar yaptırmaya önem verilmelidir. Örneğin, camın geri dönüşümünde ilk iki veya üç aşamayı sunduktan sonra öğrenciye bu aşamalar tekrar ettirilmelidir. Her aşama sunulduktan sonra birikimli olarak tekrarlar yapılmalıdır. Bu tekrarlar öğrencilerin hem ilişkiyi anlamalarını hem de kısa süreli belleğe alınan bilgilerin kümülatif tekrar yolu ile uzun dönemli belleğe geçmesini sağlayacaktır.
- √ Önceki öğrenilenlerle yeni öğrenilenler mutlaka birleştirilmeli ve yeni sunulacak bilgiden bahsedilmelidir (Merkley ve Jefferies, 2000).
- √ Öğrenci katılımı sağlanmalıdır. Bu amaçla bir sonra anlatılacak bilgi birimine yönelik öğrencilerden tahminlerde bulunmasını isteme, şemaya uygun niteleyiciyi yapıştırma veya ilişkiyi gösteren oku yapıştırma, yarı doldurulmuş şemayı karşılıklı etkileşime yer vererek doldurma gibi katılımı destekleyici stratejiler uygulanabilir.

- √ Öğrenciler arasında etkileşim artırılmalıdır (Egan, 1999). Etkileşimi artırmak için; ikili gruplar oluşturulabileceği gibi daha geniş gruplar oluşturularak öğrencilerin öğretim sonunda arkadaşları ile tartışarak şematik düzenleyicilerini doldurmaları istenebilir. Bireysel çalışmalarda her öğrenci kendi şematik düzenleyicisini sınıfa anlatabilir.
- √ Konu bitiminde şema gösterilerek öğrencinin sözel olarak şemadaki bilgileri ilişkilere de yer vererek ifade etmesi istenmelidir. Bu tür anlatımlar öğrencilerin bilgi parçalarını birleştirmesine yol açacaktır.
- √ Tüm şematik düzenleyicideki bilgiler sunulduğunda öğrencinin bilgi ile etkileşime geçmesi ve öğrendiklerini uygulaması için öğrenci merkezli uygulamalara yer verilmelidir. Bu amaçla daha öncede belirtildiği gibi öğrencilere boş, yarı doldurulmuş şemalar verilerek, çalışma gruplarındaki arkadaşları ile etkileşime girerek doldurmaları istenebilir.

Sonuç

Şematik düzenleyiciler hem büyük gruplarda hem de küçük gruplarda öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi konularının öğretiminde kullanılabilir (Güzel-Özmen, 2003). Gelecekte yapılacak çalışmalarda özel eğitim sınıfına devam eden ve kaynaştırmada yer alan öğrenme güçlüğü veya zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde bu tür sunumların bilgi birimlerini ve ilişkilerini öğrenmede ve uzun dönemde kalıcılığında etkililiğinin araştırılması Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi disiplin alanlarında yapılacak öğretiminin niteliğinin geliştirilmesine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

ALEXANDER, A. A., SCHALLERT, D. L. ve HARE, C. H. (1991). "*Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge*", **Review of Educational Research,** 61, 315-343.

ALVERMANN, D. E. (1988). *"Effects of Spontaneous and Induced Lookbacks on Self-perceived High- and Low-Ability Comprehenders"*, **Journal of Educational Research,** 81(6) 325-331.

ARMBRUSTER, B.B., ANDERSON, T.H. ve OSTERTAG, J. (1989). "*Teaching Text Structure to Improve Reading and Writing*", **The Reading Teacher,** 43 130-137.

AUSUBEL, D. P. (1968). **The Psychology of Meaningful Verbal Learning,** Grune & Stratton, New York.

BANIKOWSKI, A. K. ve MEHRING, T. A. (1999). "*Strategies to Enhance Memory Based onBrain Research*" , **Focus on Exceptional Children,** *32*, 1-16.

BEISSNER, K. L., JONASSEN, D. H. ve GRABOWSKI, B. L. (1993). *"Using and Selecting Graphic Techniques to Acquire Structural Knowledge"*, **Performance Improvement Quarterly,** 7(4), 20-38.

BERGERUD, D., LOVITT, T.C. ve HORTON, S. V. (1988). *"The Effectiveness of Textbook Adaptations in Life Science for High School Students with Learning Disabilities"*, **Journal of Learning Disabilities,** 21,70-76.

CHI, M. T. H. ve CECI, S. (1987). Content Knowledge: Its Role, Representation, and Restructuring in Memory Development. In H. W. Reese (Ed.). *Advances in child development and behavior.* Orlando:Academic Press.

CORKILL, A. J. (1992). *"Advances Organizers: Facilitators of Recall"*, **Educational Psychology Review,** 4, 33-67.

DARCH, C. ve CARNINE, D. (1986). *"Teaching Content Area Materials to Learning Disabled students"*, **Exceptional Children**, 53(3) 240-246.

DARCH, C., CARNINE, D. ve KAMEENUI, E. J. (1986). *"The Role of Graphic Organizers and Social Structure in Content Area Instruction"*, **Journal of Reading Behavior,** 28, 275-294.

DICECCO, V. M. ve GLEASON, M. M. (2002*). "Using Graphic Organizers to Attain Relational Knowledge from Expository Text"*, **Journal of Learning Disabilities,** 35(4), 306-320.

DINNELL, D. ve GLOVER, J. A (1985). *"Advance Organizers: Encoding Manipulations"*, **Journal of Educational Psychology,** 77, 514-522.

EGAN, M. (1999). *"Reflections on Effective Use of Graphic Organizers"*, **Journal of Adolescent & Adult Literacy,** 42(8),641-646.

ENGLE, R. W., NATIONS, J. K. ve CANTOR, J. (1990). *"Is "Working Memory Capacity" Just Another Name for Word Knowledge?"*, **Journal of Educational Psychology,** 82(4),799-804.

ENGLERT, C. S. (1990). Unraveling the Mysteries of Writing Through Strategy Instruction. In T. E. Scruggs & B.Y.L. Wong (Eds.), *Intervention research in learning disabilities* (pp.186-223). New York: Springer-Verlag.

ENGLERT, C. S. ve MARIAGE, T.(1990). *"Send for the Posse: Structuring the Comprehension Dialogue"*, **Academic Therapy,** 25(4), 473-487.

ENGLERT, C. S., RAPHAEL, T. E., ANDERSON, L. M., ANTHONY, H. M. ve STEVEN, D. D. (1991). *"Making Strategies and Self-Talk Visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms",* **American Educational Research Journal,** *28*, 337-372.

FAW, H. W. ve WALLER, T. G. (1976). *"Mathemagenic Behaviors and Efficiency in Learning From Prose"*, **Review of Educational Research,** 46, 691-720.

GRIFFIN, C. C. MALONE, L. D. ve KAMEENUI, E. J. (1995). *"Effects of Graphic Organizer Instruction on Fifth-Grade Students"*, **Journal of Educational Research,** 89(2), 98-107.

GÜZEL-ÖZMEN, R. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş A. Ataman (Ed.). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

GÜZEL-ÖZMEN, R. (2006). *"The Effectiveness of Modified Cognitive Strategy Instruction in Writing on Mildly Mentally Retarded Turkish Students"*, **Exceptional Children,** *72*(3), 281-297.

HORTON, S. V. ve LOVITT, T. C. (1989). *"Construction and Implementation of Graphic Organizers for Academically Handicapped and Regular Secondary Students"*, **Academic Therapy,** 24,(5) 625-640.

HORTON, S. V., LOVITT, T. C. ve BERGERUD, D. (1990*). "The Effectiveness of Graphic Organizers for Three Classifications of Secondary Students in Content Area Classes"*, **Journal of Learning Disabilities,** 23,(1),12-29.

JENSEN, E. (1998). **Teaching With the Brain in Mind,** Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA.

IDOL, L. (1987). *"Group Story Mapping: A Comprehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers"*, **Journal of Learning Disabilities**, 20(4), 196-205.

IDOL, L. ve CROLL, J. V. (1987). *"Story mapping Training As a Means of Improving Reading Comprehension",* **Learning Disability Quarterly,** 10(3), 214-229.

KELLAS, T. J., ASHCRAFT, M. H. ve JOHNSON, N. S. (1973). *"Rehearsal Processes in The Short-Term Memory Performance of Mildly Retarded Adolescents"*, **American Journal on Mental Retardation,** *77*, 670-679.

KIM, A. H., VAUGHN, J. W., ve WEI, S.(2004). *"Graphic Organizers and Their Effects on the Reading Comprehension of Students with LD: A Synthesis of Research"*, **Journal of Learning Disabilities,** 37(2),105-118.

KUHARA-KOJIMA, K. ve HATANO, G. (1991). *"Contribition of Content Knowledge and Learning Ability to The Learning of Facts"*, **Journal of Educational Psychology,** 83(2), 253-263.

LANGAN-FOX, J. WAYCOTT, J. L. ve ALBERT, K. (2000). *"Linear and Graphic Advance Organizers: Properties and Processing"*, **International Journal of Cognitive Ergonomics,** 4(1),19-34.

MARCHAND-MARTELLA, N. ve MILLER, T. L. (1998). *"Graphic Organizers"*, **Teaching PreK-8,** 28(4), 46-49.

MAYER, R. E. (1984). *"Twenty-five Years of Research on Advance Organizers"*, **Instructional Science,** 8, 133-169.

MERKLEY, D. M. ve JEFFERIES, D. (2000). *"Guidelines for Implementing a Graphic Organizer"*, **Reading Teacher,** 54(4)350-358.

NOVAK, J. D. ve GOWIN, D. B. (1984). **Learning How to Learn,** Cambridge University Press, New York.

PRAWAT, R. S. (1989). *"Promoting Access to Knowledge, Strategy, and Disposition in Students: A Research Synthesis"*, **Review of Educational Research,** 59(1), 1-41.

SIMMONS, D. C., GRIFFIN, C. C. ve KAMEENUI, E. J. (1988). *"Effects of Teacher-Constructed Pre-And Post-Graphic Organizer Instruction on Sixth-grade Science Students' Comprehension and Recall"*, **Journal of Educational Research,** 82(1), 15-21.

SPITZ, H. H. (1966). The Role of Input Organization in the Learning and Memory of Mental Retardates. In N. R. Ellis (Ed), *International Review of Research in Mental Retardation* (Vol. 2, pp. 29-54). New York: Academic Press.

WONG, B. (1978). *"The Effects of Directive Cues on The Organization of Memory and Recall in Good And Poor Readers"*, **Journal of Educational Research,** 72, 32-38.

FORMING AND PRESENTING GRAPHIC ORGANIZERS IN TEACHING LIFE SCIENCE, SOCIAL STUDIES AND SCIENCE TO STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES AND MENTAL RETARDATION

Rüya GÜZEL ÖZMEN*

Abstract

Graphic organizers visually depict interrelationships of superordinate and subordinate ideas, using spatial arrangements, geometric shapes, lines, and arrows to portray the content structure and to demonstrate key relationships between concepts. Graphic organizers have been used extensively in teaching reading comprehension and written expression. This study adresses how to use graphic organizers in life science, science and social studies. The following topics about graphic organizers have been examined: description of the graphic organizers, function of the graphic organizers, and how to prepare and present in content area subject.

Key Words: Graphic organizers, science intruction, social studies instruction, life science instruction

* Associate Dr.; Gazi Universitesty, Faculty of Education Lecturer of Department of Special Education

RESİM DERSİNİN İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ İLE UYGULANMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Levent MERCİN*

Özet

Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında Resim Dersi öğretiminde yararlanılan "grup dinamiği" etkinliğine yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenciler, "işbirlikli öğrenme yöntemi" kapsamında "grup dinamiği etkinliği'nden çok hoşlandıkları ve bu etkinliğin derse isteyerek gelmelerinde etkili olduğu görüşündedirler. Bunun yanında öğrenciler, "grup dinamiği" etkinliğinin paylaşmayı ve dayanışmayı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgularından biri de öğrencilerin uygulanan etkinliğin kendilerini çok rahatlattığı için dersten hiç sıkılmadıklarıdır. Ayrıca, öğrencilerin "grup dinamiği etkinliği" sayesinde derse tam olarak katıldıkları ve derste elde etmeleri gereken bilgi ve becerileri kavradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre "grup dinamiği etkinliği"'nden Resim Dersi'nde yararlanılması ve bu araştırmanın farklı düzey sınıflarda öğrenim gören öğrencilere de uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli öğrenme, görsel sanatlar eğitimi, resim

Giriş

Bilgi, bireyin tek başına oluşturduğu bir olgu değildir. Bundan farklı olarak sosyal etkileşim içerisinde bir yetişkin (öğretmen, yönetici, veli) ya da akran ile işbirliğine girerek ve paylaşılarak oluşturulan bir deneyimdir (Türnüklü, 2005, 259). Bu da bilginin dış çevreden gelen bilgi ile önceden varolan bilgilerin analizinden oluşturabileceğini göstermektedir.

Bilgiyi öğretme ve kazandırmanın yolları farklı olabilir. Bunlardan biri, bir ders programından ve bu programın uygulamasında etkili yöntem ve tekniklerden yararlanılmasıdır. Çünkü kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırması ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlanması bakımından önemlidir. Bu yüzden günümüzde örgün eğitimde etkili öğrenme yöntemlerinden yararlanıldığı bilinmektedir. Bu yöntemlerden biri işbirlikli öğrenme yöntemidir.

Kirk'e (1997) göre, işbirlikli öğrenme üzerinde yapılan araştırmalar göstermiştir ki bu yöntemin geleneksel öğretim modellerine göre avantajları vardır. Ayrıca iş-

* Yard. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü, Kütahya

birlikli öğrenmenin grup çalışmasına, aktif öğrenme yaklaşımına, başkalarına hoşgörülü olmaya ve kendine güveni sağlamaya katkıda bulunduğu da görülür. Bu öğrenme yaklaşımında "öğrencilerin grup olarak etkinliklere katılmalarının sağlanması ve onların taleplerine göre tartışmalar yapılması, bazen de yapılacak diğer etkinliklerin şekillendirilmesi ve bunu sağlayan esnek ve öğrenci odaklı bir anlayışın gösterilmesi, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır" (Jockson, 1989, 17).

İşbirlikli öğrenme yönteminde önemli bir teknik olan grup çalışmalarında grup üyelerinin, grubun bir bütün olduğunu, grubun başarısından ya da başarısızlığından her üyenin sorumlu olduğunu bilmeleri gerekir. Grup çalışmaları irdelendiğinde farklı yeteneklerin, farklı bedensel gelişmelerin ve eğitim özgeçmişleri olan öğrencilerin, birlikte çalışırken ortak bir amaca yönelmekte oldukları ve daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurdukları anlaşılmaktadır. Çalışma esnasında üyeleri birbirlerini daha iyi tanıdıkça yapay engeller ortadan kalkar; bireyin başarısı grubun başarısına bağlı olduğundan grup üyeleri arkadaşlarının başarılı olmalarına sürekli katkı sağlar. Gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumludur. Sınıf içi uygulamalarda öğrenciler arası yarışma yerine gruplar arası yarışma söz konusudur. Bu uygulamalar öğrenciler arası güven duygusunu geliştirir. Ayrıca işbirlikli öğrenme modeli öğrencilerin yüz yüze etkileşimde bulunmalarını da sağlar (Demirel, 1998, 41).

İşbirlikli öğrenme yönteminin sağladığı avantajlardan biri de grup üyelerinin öğrenme ortamına aktif katılabilmeleridir. Çünkü bir öğrenme ortamında öğrenmeye aktif katılımın olmadığı durumlarda öğrenilen bilgilerin kalıcılığının azaldığı görülmüştür (Mercin, 2006, 216). Dolayısıyla bu problemi giderebilmede "yaşamın her yönü ile ilgili en yeni, bol ve değişik kaynaklara ulaşılması; geleneksel öğrenme yaklaşımının baskıcı, güvenilir olmayan ve öğrenciyi pasif durumda tutan eğitim ortamının yerine öğrenenin aktif olduğu, daha güvenilir ve sınırlandırmacı olmayan çevrelerdeki eğitimin, yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu görünmektedir" (Tezci ve Dikici, 2003, 4-8). Örneğin bu anlamda Buyurgan ve Buyurgan'ın (2007, 239) belirttiklerine göre, işbirlikli öğrenme yöntemi ile Görsel Sanatlar Eğitimini uygulamanın, "öğrencilerin klasik ders işleme yöntemini tercih etmeyen öğretmenlerine teşekkür etmelerinde etkili olduğunu ve eğitim ile sanat alanında daha çok geliştiklerini ifade ettikleri" saptanmıştır.

Genel anlamda ele alındığında ise tüm alanlar için geçerli olan öğrenme ve öğretme sürecinde işbirlikli öğrenmenin avantajları şöyledir:

"a. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır.

a. İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri vardır.

b. İşbirlikli öğrenme olumlu bir öğrenme çevresi oluşturmaktadır.

c. İşbirlikli öğrenme, liderlik, paylaşma, eleştirme vb. destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır" (Açıkgöz, 2004, 171).

Resim Dersi'nde yıllardan beri çok farklı yöntem ve tekniklerden yararlanıldığı bilinmektedir. Bunlar arasında soru-cevap yöntemi, demonstrasyon yöntemi, çok alanlı sanat eğitimi yöntemi, bireysel çalışma yöntemi, grupla öğrenme yöntemi, drama yöntemi, gezi-gözlem yöntemi, örnek olay incelemesi yöntemi, anlatım yöntemi ve oyun yöntemi gibi yöntemler sıralanabilir. Tüm bu yöntemlerden yararlanılırken genel olarak ürün ortaya koyma gereksiniminden dolayı, öncelikle öğrencinin bireysel olarak çalışmasına imkan sağlayacak uygulamalara dayalı yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca Resim Dersi'nde genelde işbirliğine dayalı öğretim yöntemi içerisinde grup etkinliklerinden çok sık yararlanıldığı söylenemez (Gökay, 2002, 130). Halbuki Cömert'in de (2002, 202) değindiği gibi sanat eğitiminde ezberci öğretme metodları yerine öğrencinin öğrenme ve öğretme eylemine katıldığı bir sistemin uygulanmasına gereksinim vardır. Sınıfta ve atölyede öğreten değil öğrenen aktif rol almalıdır. Bu tarz bir uygulamanın yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için önemli bir gereksinim olduğu söylenebilir.

Bu gerekçelerden yola çıkarak Resim Dersini, işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında "grup dinamiği" etkinliğinden (EK. 1) yararlanarak gerçekleştirmek ve sonuçlarını ortaya koyarak dersin öğretimine yönelik öneriler geliştirmek bir ihtiyaç olarak kabul edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Diyarbakır Ziya Gökalp Anadolu Lisesi 9-B ve 9-D sınıfı öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırma Diyarbakır Ziya Gökalp Anadolu Lisesi 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılı I. Dönemi 9. Sınıf öğrencilerini (82) kapsamaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı uzman kanılarına müracaat edilerek elde edilmiştir. Görüşme formu araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunun güvenirliğini sağlamak amacıyla 4 uzman kanısına başvurulmuştur. Uzman kanılarına göre formun güvenirliğini sağlamak için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreç sonunda hazırlanan görüşme formu geçerlik çalışması için tekrar uzman kanısına başvurulmuş, gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu dört soru maddesinden oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler "Resim Dersi"'nde "Renkli Resim Teknikleri" adlı ünitenin "Grup Dinamiği" etkinliği ile uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerini almak üzere geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Veriler, öğrencilerin görüşme formundaki sorulara yönelik verdikleri yanıtların incelenmesi, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesi şeklinde gerçekleştirilen "betimsel analiz" yaklaşımı ile analiz edilmiş, yüzde oranları çıkartılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara yönelik bildirdikleri görüşlerden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmada yanıtı aranan ilk soru; "Resim Dersi'nde uygulanan "grup dinamiği" ekinliğini uygularken neler hissettiniz, anlatır mısınız? şeklinde ifade edilmiştir. Birinci soruya yönelik olarak öğrencilerin görüşlerinin yüzde oranları Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Resim Dersi'nde "Grup Dinamiği" Ekinliği Uygulanırken Neler Hissettiklerine İlişkin Görüşler

Öğrenci / Seçenekler	n	%
İçimdeki çocuğu keşfetme imkanı buldum	3	3.7
Bu etkinlik kendimi çok iyi hissetmemi sağladı, huzur buldum	4	4.9
Müzik eşliğinde çalışmak aktif bir etkinlik oldu	4	4.9
Dayanışmanın önemini anladım, kendimi arkadaşlarıma daha yakın hissettim	7	8.6
Uygulama çok güzeldi ve çok zevk aldım	16	19.6
Çok heyecanlandım	6	7
Çalışmalar sonucunda resim derslerini sevmeye başladım	7	8.6
Kendimi çok mutlu hissettim	4	4.9
Grup dinamiği etkinliği harika bir yöntem	10	12,1
Çok eğlendim	4	4.9
Çalışmalar sonucunda mükemmel sonuçlar çıktı	7	8.6
Yorucuydu	1	1.2
Çok eğitseldi, çok şey öğrendim	9	11
TOPLAM	82	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrenciler Resim Dersi'nde uygulanan "grup dinamiği" etkinliğinin % 19.6'ı "çok güzel ve çok zevkli olduğu"; % 12.1'i "harika bir yöntem olduğu"; % 11'i "eğitsel ve çok şey öğrettiği"; % 8,6'ı hem "dayanışmanın önemini anlamada, kendilerini arkadaşlarına daha yakın hissetmede etkili olduğu", % 8,6'ı "yaptıkları çalışmalardan sonra resim dersini sevmeye başlamalarında etkili olduğu" görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler "grup dinamiği" etkinliği ile ilgili % 8.6'ı "arkadaşlarıyla birlikte yaptıkları çalışmalar sonucunda ortaya mükemmel sonuçlar çıkmasında" etkili olduğu; % 7'i "çok heyecan verici olduğu" görüşünde oldukları saptanmıştır. Araştırmanın birinci sorusuna yönelik öğrencilerin bildirdikleri görüşlerin geneline bakıldığında % 98.8'nin olumlu, % 1.2'nin ise olumsuz hisler yaşadıkları belirtilebilir.

Sonuç olarak Resim Dersini "grup dinamiği" etkinliği ile uygulamanın, öğrencilerin hemen hemen tamamına yakınının Resim Dersi'nde olumlu hisler yaşadıkları anlaşılmıştır.

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru; "Resim Dersi'nde uygulanan "grup dinamiği" etkinliğinin Resim Dersine yönelik düşüncelerinizi değiştirdiğini düşünüyor musunuz, niçin? şeklinde ifade edilmiştir. İkinci sorunun "Resim Dersi'nde uygulanan "grup dinamiği" etkinliğinin Resim Dersine yönelik düşüncelerinizi değiştirdiğini düşünüyor musunuz?" kısmına yönelik öğrencilerin görüşlerinin yüzde oranları Tablo 2. de sunulmuştur.

Tablo 2. Resim Dersi'nde Uygulanan "Grup Dinamiği" Etkinliğinin Öğrencilerin Resim Dersine Yönelik Düşüncelerini Değiştirip Değiştirmediğine İlişkin Görüşleri

Seçenekler \ Öğrenci	n	%
Evet değiştirdi	82	100
TOPLAM	82	100

Tablo 2 gözlemlendiğinde, öğrencilerin % 100'nün "Resim Dersi'nde uygulanan "grup dinamiği" etkinliğinin, Resim Dersine yönelik düşüncelerini olumlu yönde değiştirdiği anlaşılmaktadır.

İkinci sorunun devamını oluşturan "...niçin?" kısmına yönelik öğrencilerin görüşlerinin yüzde oranları Tablo 3. de sunulmuştur.

Tablo 3. Resim Dersi'nde Uygulanan "Grup Dinamiği" Etkinliğinin Öğrencilerin Resim Dersine Yönelik Düşüncelerini Niçin Değiştirdiğine İlişkin Görüşleri

Seçenekler \ Öğrenci	n	%
Ben bu sene Resim Dersi'nin ne kadar zevkli olduğunu anladım artık	8	9,9
Çünkü bu çalışmadan çok zevk aldım	11	13,5
Grup dinamiği etkinliği resim yapma isteğimi arttırdı	8	10
Kendimi zorlamadan içimden geldiği gibi ve boyaları rastgele savurarak resim yapmak hoşuma gitti	9	11
Eğlendik ve ayrıca acayip rahatladım	10	12,1
Resim Dersini ders olduğu için yapardım ancak artık benim için sıkıcılıktan çıktı	8	9.9
Böylece Resim Dersi'nde saçma sapan resimler yapmak zorunda olmadığını anladım	6	7
Çünkü hiçbir zaman müzik eşliğinde serbest resim yapmamıştım	6	7
Grupla birlikte; akadaşlarımla resim yapmak daha eğlenceli ve zevkli oluyor	16	19,6
TOPLAM	82	100

Tablo 3'e bakıldığında, öğrencilerin % 19.6'ı "grupla birlikte akadaşlarıyla resim yapmayı eğlenceli buldukları", % 13.5'i "çalışmadan çok zevk aldıkları", % 12.1'i "eğlenceli buldukları ve rahatlamalarını sağladığı", % 11'i "içlerinden geldiği gibi resim yaptıkları, % 10'u "resim yapma isteklerini arttırdığı", % 9.9'u hem "bu sayede Resim Dersi'nin ne kadar zevkli olduğunu anladıkları" hem de "Resim Dersinin sıkıcı olmaktan çıkdığı"; % 7'inin hem "saçma sapan resim yapmak zorunda kalmadıkları" ve % 7'i "müzik eşliğinde resim yapabildikleri" anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, Resim Dersi'nde uygulanan "grup dinamiği" etkinliğinin öğrencileri, çalışma yaparken herhangi bir kaygıya sevketmediği, grupla birlikte çalışırken kendilerini mutlu hissettirdiği, özellikle de müzikle resim yaparken heyecanlandırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak Resim Dersi'nde "Grup Dinamiği" etkinliğini uygulamanın, öğrencilerin Resim Dersi'ne yönelik görüşlerini olumlu yönde değiştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru; "Resim Dersi'nde "grup dinamiği" etkinliğini uygularken çok hoşlandığınızı düşündüğünüz anlar oldu mu, anlatır mısınız" şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü soruya yönelik olarak öğrencilerin bildirdikleri görüşlerin yüzde oranları Tablo 4. de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Resim Dersi'nde Uygulanan Grup Dinamiği Etkinliği Uygulanırken Çok Hoşlandıkları Anlara İlişkin Görüşleri

Öğrenci / Seçenekler	n	%
Arkadaşlarla beraber resim yaptığımızda çok hoşnut oldum	7	8.6
Hoşlandığım anlar kendimi özgür hissettiğim anlardı. Fırçamı istediğim gibi savurabildiğim için mutluydum	9	11
Renklerle yaptığım görüntü çok hoştu	5	6
Bir an bile olsa sanki kafamda bir şey yoktu. Sadece elimdeki fırçayla hayatın renklerini ortaya çıkardım	6	7
Müzikle birlikte ve kurallara bağlı kalmadan özgürce çalışma yaptığımız için güzeldi	8	9.9
En güzel tarafı arkadaşımın resmine eklemeler yapıp, bu resmi ben yaptım diyebilmekti	5	6
Çünkü rahatça hareket ettim. Boyayı istediğim gibi kullandım.	9	11
Bu uygulama beni stresten alıkoydu	6	7
Pek olmadı	5	6
Bu çalışma beni çok rahatlattı	7	8.6
Grup dinamiği ile resim çizmek harika bir fikir	5	6
Fırçayı sağa sola sallamak beni rahatlattı	4	4.9
Kişinin düşüncelerini ortaya koyması açısından zevkliydi	6	7
TOPLAM	82	100

Tablo 4'e göz atıldığında, öğrencilerin % 11'i etkinlik esnasında kendilerini çok rahat hissettikleri, % 11'i boyayı istedikleri gibi kullandıkları, % 9.9'u müzikle birlikte çalışma yaptıkları, % 8.6'ı arkadaşlarıyla birlikte çalışmaktan hoşlandıkları, % 8.6'ı çalışmanın kendilerini rahatlattığı, % 7'i uygulamanın kendilerini stresten alıkoyduğu, % 7'i kendi düşüncelerini ortaya koyabildiği, % 6 arkadaşlarının resmine eklemeler yapıp "bu resmi ben yaptım" diyebildiği, % 6'ı renklerle çok hoş görüntüler yapabildiği, % 6'ı grup dinamiği ile resim çizmeyi, % 4.9'u fırçayı sağa sola sallayarak resim yapmayı çok hoşlandıkları anlar olarak belirttikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin % 6'nın hoşlandıkları bir an olmadığı görüşünde olduğu da saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Resim Dersi'nde uygulanan "grup dinamiği" etkinliğinin Resim Dersi'nden hoşlanmalarında % 94 düzeyinde etkili olduğu, ancak % 6 düzeyinde de etkili olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak Resim Dersi'nin "grup dinamiği" etkinliği ile uygulanmasının, öğrencilerin çoğunlukla (% 94) Resim Dersi'nde hoşlandıkları bir çok an olmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada yanıtı aranan dördüncü soru; "Resim Dersi'nde Uygulanan Grup Dinamiği Etkiliğinin Resim Dersi'nde Derse İlişkin Bilgi ve Becerileri Kazanmanızda Etkili Olduğunu Düşünüyor musunuz, Anlatır mısınız? şeklinde olmuştur. Dördüncü sorunun "Resim Dersi'nde Uygulanan Grup Dinamiği Etkiliğinin Resim Dersi'nde Derse İlişkin Bilgi ve Becerileri Kazanmanızda Etkili Olduğunu Düşünüyor musunuz?", kısmına yönelik öğrenci görüşlerinin yüzde oranları Tablo 5. de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Resim Dersi'nde Uygulanan "Grup Dinamiği" Etkinliğinin Resim Dersi'nde Resim Dersine İlişkin Bilgi ve Becerileri Kazanmalarında Etkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşler

Öğrenci / Seçenekler	n	%
Evet	46	56
Hayır	15	18.4
Kararsız (Tam Olarak Karar Veremedikleri)	16	19.6
Yanıt yok (boş)	5	6
TOPLAM	82	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin % 56'ı "Resim Dersi'nde uygulanan grup dinamiği etkinliğinin, Resim Dersine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarını sağladığı, % 19.6'ı tam olarak karar veremedikleri, % 18.4'ü kazandırmadığı (hayır) görüşünde oldukları ve % 6'nın ise yanıt vermediği (boş) anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre "grup dinamiği" etkinliğinin öğrencilerin bilgi ve becerileri kazanmalarında tam anlamıyla olmasada etkili olduğu söylenebilir. "Grup dinamiği" etkinliğinin öğrencilerin resim dersine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarında tam anlamıyla etkili olmamasının gerekçesi, derste uygulama çalışmasının ön planda tutulması, teorik

bilgi verme yönteminin yeterli düzeyde tutulmamış olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Dördüncü sorunun, öğrencilerin Resim Dersine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmanızda etkili olup olmadığını "....Anlatır mısınız?" kısmına ilişkin yüzde oranları tablo 6. da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Resim Dersi'nde Uygulanan "Grup Dinamiği" Etkinliğinin Resim Dersi'nde Resim Dersine İlişkin Bilgi ve Becerileri Kazanmalarında Etkili Olup Olmadığına İlişkin Görüşler

Öğrenci / Seçenekler	n	%
Evet bence etkili oldu. Resim ile ilgili çok bilgi edindim	20	24.4
Evet düşünüyorum. Çünkü bilgi ve becerilerimizin artması sayesinde çok güzel çalışmalar ortaya çıktı	16	19.6
Etkili oldu. Birlikte resim yaparak çok farklı çalışmalar ortaya çıktı.	5	6
Evet. Hayal gücümüzü geliştirdi	3	3.7
Evet. En azından renkler karışınca başka renklerin nasıl ortaya çıktığını gördüm	2	2.4
Genel olarak etkili olur. Fakat benim üzerimde etkili olacağını düşünmüyorum	4	4.9
Hayır. Bu çalışma bence daha çok örnekleri görmekle ilgiliydi	5	6
Hayır. Grup dinamiği etkinliğinin benim için etkili olduğunu sanmıyorum	3	3.7
Hayır. Pek etkili olmadı	3	3.7
Pek bir şey söyleyemeyeceğim. Çünkü daha bir defa denedik	7	8.6
Daha bir kez yaptığımız için bilemiyorum	9	11
Boş	5	6
TOPLAM	82	100

Tablo 6'a göz atıldığında, öğrencilerin % 24.4'ü resimle ilgili çok bilgi edindikleri, % 19.6'ı bilgi ve beceriler sayesinde çok güzel çalışmalar yaptıkları, % 6'ı birlikte resim yaparak çok farklı çalışma çıkarttıkları, % 3.7'i hayal güçlerini geliştirdiği, % 2.4'ü renklerin nasıl oluştuğunu kavradıkları görüşte oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin % 11'i uygulamayı bir kez denedikleri için resim dersine ilişkin bilgi ve becerileri bilemedikleri, % 8.6'ı bir defa denedikleri için pek bir şey söyleyemecekleri, % 4.9'u kendisi hariç genel olarak etkili olabileceği, % 6'ı hayır ama başka renklerin nasıl ortaya çıktığını görmeyi sağladığı, % 3.7'i pek etkili olmadığı, % 3.7'i kendisi için pek etkili olmadığı görüşünde oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin % 6'ı bu soruyu boş bırakmışlardır. Elde edilen bulgulara göre uygulanan etkinliğin Resim Dersine ilişkin bilgi ve becerileri elde etmelerinde ortalamanın üzerinde (% 56) etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin % 18.4'ünün Resim Dersine ilişkin bilgi ve bece-

rileri kazanamadıkları görüşünde olmaları, Resim Dersi'nde uygulanan yöntemin sadece iki ders ile sınırlı tutulmuş olmasından kaynaklandığı belirtilebilir.

Sonuç olarak uygulanan etkinliğin, öğrencilerin yarıdan fazlasında Resim Dersine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarında etkili olduğu anlaşılmıştır.

Tartışma

Resim Dersi ortaöğretim kurumlarında iki saat olarak verilen bir derstir. Dersin uygulanması esnasında, öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanma kaygısı; üniversite sınavındaki test içerisinde sanat ile ilgili herhangi bir sorunun olmaması; okullarda atölye sayılarının sınırlı olması ve sınıfların kalabalık olması gibi etkenlerden dolayı önemli güçlüklerle karşılaşıldığı bilinmektedir. Bu güçlükleri aşabilmenin yollarından biri ders uygulanırken farklı öğretim tekniklerinden yararlanmaktır.

Resim Dersi'nin "grup dinamiği" etkinliğinden yararlanarak gerçekleştirilmesi sonrasında öğrencilerin görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırmanın birinci sorusunda derste hissedilenlere ilişkin görüşler incelendiğinde, öğrencilerin % 98.8'nin olumlu, % 1.2'nin ise olumsuz kanıda oldukları anlaşılmıştır. Buna göre Resim Dersi "grup dinamiği" etkinliği ile uygulandığı zaman, öğrencilerin çok mutlu olduğu, arkadaşlarıyla ortak bir şeyler yapabilme becerisi ile birbirlerini daha iyi anladıkları, Resim Dersi'nin aslında zevkli bir ders olduğunu farkettikleri, dersten sıkılmadıkları, kendilerini özgür hissettikleri, paylaşmayı öğrendikleri ve çok eğlendikleri görülmüştür denilebilir. Resim Dersine yönelik öğrencilerin görüşlerinin olumlu olmasında grup çalışmasının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü, "özellikle grupla birlikte 'grup eleştirisi' yöntemini gerçekleştirmenin görsel sanatlar eğitimi açısından verimli olduğu (Bölükoğlu, 2002, 39) ve ortak çalışma kapsamında grup projelerini uygulamanın öğrencilerin dersin başından sonuna kadar istekli ve heyecan içerisinde olmalarını sağladığı (Buyurgan ve Buyurgan, 2007, 234) kanıtlanmıştır.

İkinci soruya ilişkin görüşlere bakıldığında, öğrencilerin % 100'nün "Resim Dersi'nde uygulanan "grup dinamiği" etkinliğinin, Resim Dersine yönelik düşüncelerini olumlu yönde değiştirdiği anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre öğrenciler etkinlik esnasında çalışma yaparken resim yapamama gibi herhangi bir kaygı taşımadığı, grupla birlikte çalışırken kendilerini mutlu hissettikleri ve özellikle de müzikle ve arkadaşlarıyla birlikte bir şeyler yapmanın onları heyecanlandırdığı; Resim Dersine zorla değil de isteyerek katılmalarında etkili olduğu görüşündedirler. Bu bulgu başka bir araştırma "Buyurgan ve Buyurgan, 2007, 239) sonucundaki "grup çalışması yöntemiyle gerçekleşen proje çalışmasının öğrencilerin birbirleriyle daha yakın ilişkiler kurmalarına vesile olduğu" bulgusuyla benzerdir. Elde edilen bu veriler Açıkgöz'ün (2004, 171), işbirlikli öğrenmenin avantajlarından biri olan "güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri olduğu" görüşünü desteklemektedir. Ayrıca yukarıda elde edilen bulgulara paralel bir bulgu da Mercin'in (2006, 191-192) yaptığı araştırma sonucunda elde dilmiştir. Bu bulgular göstermektedir ki işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında "grup dinamiği" etkinliği ile ders işlemenin, öğrencilerin Resim Dersi'ne yönelik görüşlerinin olumlu olmasında etkili olmaktadır.

Öğrencilerin üçüncü soruya ilişkin görüşleri incelendiğinde, Resim Dersi'nin "grup dinamiği" etkinliği ile uygulanmasının, öğrencilerin çoğunlukla (% 94) Resim Dersi'nde hoşlandıkları bir çok an olmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan etkinlikler esnasında resim yaparken rahatladıkları, boyaları fırça darbeleriyle yüzey üzerine yayarken çok heyecanlandıkları ve mutlu oldukları; müzikle birlikte resim yaparken duygulu anlar yaşadıkları görüşündedirler. Bu bulgu Oral'ın (2000, 48) yaptığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmaya göre, işbirlikli öğrenme (Birleştirme-II) etkinliklerinin, öğrencilerin öğretim süreci sonundaki tutumları üzerinde, küme çalışması etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Ayrıca üçüncü soruya ilişkin elde edilen bu bulgu Arslan ve Şahin (2004)'in "Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkileri" adlı çalışmasındaki sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Amacı, "Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenme"nin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin duyuşsal öğrenmelerine etkilerini ortaya çıkarmak olan araştırmada "Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı"nın İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersin'de yararlanmanın öğrencilerin derse yönelik ilgilerini, dersi algılamalarını ve tutumlarını değiştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü soruya yönelik görüşlere göre, öğrencilerin % 56'ı "Resim Dersi'nde uygulanan grup dinamiği etkinliğinin, Resim Dersine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarını sağladığı, % 19.6'ı tam olarak karar veremedikleri, % 18.4'ü kazandırmadığı (hayır) ve % 6'nın ise yanıt vermediği (boş) anlaşılmıştır. Diğer bir ifade ile uygulanan etkinliğin, öğrencilerin yarıdan fazlasında Resim Dersine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulguya paralel bir buldu da Mant'ın (2007, 61) yaptığı araştırma sonucunda görülmektedir. Buna göre, işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin desen dersine ilişkin bilgiyi kazanma ve çizme becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmanın bulgularını güçlü kılmaktadır.

Johnson ve Johnson'un (1989) da belirttiği gibi, işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler, öğrenilecek materyal üzerinde tartışırlar, onu anlamaları için birbirlerine yardım ederler, desteklerler ve gruptaki diğer üyelerin çok çalışmaları için cesaret verici davranışlarda bulunurlar. Kısaca, öğrencilerin yardımlaşarak, birbirinin gelişmelerini destekleyerek ve grup üyelerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çaba göstererek çalışmaları, öğrencilerin olumlu görüş bildirmelerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Dolayısı ile Resim Dersi'nde işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında uygulanan "grup dinamiği" etkinliği, öğrencilerin Resim Dersi'ne yönelik görüşlerinin olumlu yönde değişmesinde, derse ilgilerinin artmasında, arkadaşlarıyla birlikte birşey ortaya koyarken rahatlamalarında, dersten hoşlanmalarında ve resim dersine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarında etkilidir.

Sonuç

Resim Dersi'nde yararlanılan "grup dinamiği" etkinliğine yönelik öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenciler Resim Dersi'nin "grup dinamiği" etkinliği ile uygulanması hakkında % 98'i olumlu, % 1.2'i ise olumsuz hisler yaşadığı görüşündedir.

2. Öğrenciler Resim Dersi'nde yararlanılan "grup dinamiği" etkinliğinin ders hakkındaki düşüncelerini % 100 oranında olumlu yönde değiştirdiği görüşündedir.

3. Öğrenciler Resim Dersi'nin "grup dinamiği" etkinliği ile uygulanması sürecinde % 94 oranında hoşlandıkları bir çok an olduğu görüşündedir.

4. Öğrenciler Resim Dersi'nin "grup dinamiği" etkinliği ile uygulanmasının % 56 oranında Resim Dersine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarında etkili olduğu görüşündedir.

Öneriler

Resim Dersi'nde yararlanılan "grup dinamiği" etkinliğine yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Genel Lise Resim Dersi eğitim-öğretim sürecinde işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında "grup dinamiği" etkinliğinden mutlaka yararlanılmalıdır.

2. Resim Dersi'nde "grup dinamiği" etkinliğini "müzik" sanatından da destek alarak uygulamanın, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesinden dolayı, dersteki diğer konuların bazılarında da müzik eşliğinde uygulamalar yaptırılmalıdır.

3. Sadece Genel Lise 9. Sınıflar Resim Dersi'nde gerçekleştirilen bu araştırma, farklı düzey sınıflarda ve daha uzun süreli uygulanarak derste yararlanılan yöntemin etkililiği araştırılmalıdır.

Kaynakça

Açıkgöz, Kamile Ün (2004). **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Arslan, Ali ve Tuğba. Y. Şahin (2004). *Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikçi Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkileri*. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,** 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Bölükoğlu, Hülya İz (2002). *Grafik Tasarım Atölye Eğitiminde Grup Eleştirisi ve Bir Değerlendirme Uygulaması*. **Gazi Sanat Dergisi**, (3), Aralık, s. 25-39.

Buyurgan, Serap ve Ufuk Buyurgan (2007). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Cömert, Mehtap (2002). *Sanat Eğitimcisi Nasıl Olmalıdır*. I. **Sanat Eğitimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi,** 8-10 Mayıs, s:197-209. Ankara.

Demirel, Özcan 1998). **Genel Öğretim Yöntemleri**, Kardeş Kitap ve Yayınevi, Ankara.

Gökay (Yılmaz), M. (2002). *İlköğretim II. Kademe Resim-İş Öğretmenlerinin Yaptıkları Yıllık Ders Planlarının Konu, Amaç, Metod ve Teknik Bakımdan Değerlendirilmesi*. I. **Sanat Eğitimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi,** 8-10 Mayıs, s:197-209, Ankara.

Jockson, Toby (1989). *Reaching the Community: Modern Art and the New Audience, Initiatives in Museum Education*. **University of Leicester.**

Johnson, D. and Johnson R. (1989). *"Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms"*, **Cooperation and Competition: Theory and Research.** Edina, MN: Interaction Book Company (http://www.clcrc.com/pages/ CLSum.html).

Kirk, T. M. (1997). *"The Effectiveness of Cooperative Learning: With Particular Reference To Academic Achievement, Self-Esteem, Academic Self Image Social Interaction and Student Attitudes in Primary Mathematics and English Spelling Classes in Ireland."* **(for a Ph. D. degree in Education). University of Dublin**. (http://miavx1.muohio.edu/shermalw/Kirk. htmlx), Dublin.

Mant, Selda (2007). **Desen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarının Etkililiği,** Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

Mercin, Levent (2006). **Resim Dersini Müze Kaynaklı Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Etkinliklere Göre Uygulamanın Erişiye, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi,** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Oral, Behçet (2000). *Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme İle Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişileri, Derse Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri.* **Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,** (2), S.19, ss.43-49.

Tezci, Erdoğan ve Ayhan Dikici (2003). *Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı.* **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (1), S. 13**,** ss.251-260.

Türnüklü, Abbas (2005). *Lise Yöneticilerinin Çatışma Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Kuramı Perspektifinden İncelenmesi.* **Eğitim Yönetimi,** S. 42, ss. 255-278.

EK 1

DERS	:	RESİM
SINIF	:	LİSE 1
YAKLAŞIK SÜRE	:	50'x50', 50'x50'
ÖĞRENME ALANI	:	GÖRSEL SANATLARDA GRUP DİNAMİĞİ
KONU	:	RENKLİ RESİM TEKNİKLERİ
TEMEL BECERİLER	:	Yaratıcı düşünme becerisi; teknolojiyi kullanma becerisi; sanatı, sanatçıyı takdir etme (iletişim kurma) becerisi; problem çözme becerisi; planlama yapabilme becerisi; sanatın elemen ve ilkelerini kavrama becerisi.
KAZANIM	:	Grup ile birlikte ortak bir ürün ortaya koyabilme. Bir kompozisyon içerisinden ayrıntıları fark edebilme. Grubun bir üyesi olduğunu bilerek kendini ifade edebilme. Sosyal dayanışmayı, paylaşımı, etkileşimi sağlama. Derse aktif katılımı gerçekleştirebilme.
MATERYALLER	:	Akrilik boya, fırça, boya kapları, kraft kağıdı (en büyük boy, öğrenci sayısına göre iki yada dört kağıt birleştirilir ve beyaz plastik boya ile pastel bir renk karıştırılarak boyanır ve kurumaya bırakılır) ve paspartu için resim kağıdı.
KAYNAKLAR	:	Ders öğretmeni; Stokrocki M. ve O. Kırışoğlu (1997). "Ortaöğretimde Sanat Öğretimi", MEGP. Ankara; Buyurgan, S. ve U. Buyurgan (2007). Sanat Eğitimi ve Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık; İlhan, A. Ç. (1997). *Sanat Eğitiminde Dramanın Yeri*. İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi ve Sorunları. Yay. Haz. Meral Çileli, Kayseri: Türk Eğitim Derneği XV. Öğretim Toplantısı; Mercin, L. (2006). Resim Dersini Müze Kaynaklı Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımı Etkinliklerine Göre Uygulamanın Erişiye, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

SÜREÇ

ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI

Akrilik Boya'nın Hazırlanması:

Boyanın hazırlanmasındaki amaç, öğrencilerin kullanacakları boyayı ucuz bir şekilde elde edebilmek ve öğrencilerin kendi kullanacakları boyayı hazırlayabilme becerilerini kavramalarını sağlamaktır.

Boyanın hazırlanabilmesi ve çalışmanın yapılabilmesi için gerekli olan araç-gereç, öğrencilerin ve ders öğretmeninin iki hafta öncesinden yapacakları fiyat araştırması neticesinde ortaya çıkan rakamın öğrenci sayısına bölünerek, kişi başına düşen miktarın toplanması ve görevlendirilecek öğrenciler tarafından bu araç-gereçlerin alınmasıyla sağlanacaktır.

Boya ders saatinin kısıtlı olması sebebiyle uygulama çalışması yapılmadan bir hafta önceki ders saatleri (50'x50') içerisinde ders öğretmenin kontrolünde öğrencilerle birlikte hazırlanmalıdır.

Boyayı hazırlama süresi yaklaşık olarak 45'dır. Bu etkinlik için gerekli araç-gereç şunlardan oluşur: 10-15 renk toz boya (200'er gram), boya kabı, beyaz plastik tutkal (3,5 kg.) toz tutkal (duvar kağıdı yapıştırıcısı olarak da bilinen) 1 kg., su, 6-10 litrelik plastik kova, karıştırıcı, öğrenci sayısına göre fırça (ince-orta ve kalın), sıvı sabun, renk sayısına göre plastik kap.

Boya hazırlanırken yararlanılan malzemelerin kullanılış amaçları şu şekilde ifade edilebilir: Boya, yapılacak ortak çalışmada öncelikli araçlardan biridir ve çalışmada renk, çizgi, doku, leke vb. elemanları oluşturmak amacıyla kullanılır. Tutkal, boya içerisine karıştırılarak kağıt üzerine sürüldükten sonra boya kuruduğunda çatlayıp dökülmesini engellemek içindir. Sulandırılmış toz tutkal (duvar kağıdı tutkalı) kullanılmasının amacı, boyanın parlak ve şeffaflığını sağlamaktır. Sıcak su, toz tutkalın daha çabuk erimesini ve diğer malzemelerin çabuk karışmasını sağlar. Sıvı sabun, hazırlanacak olan boyanın güzel kokmasını ve boyanın bulaştığı yüzeyden daha çabuk bir şekilde çıkması için kullanılır.

Boya Hazırlanması:

Boya şu şekilde hazırlanmalıdır: Bir masa üzerine kullanılacak olan tüm malzemeler düzenli bir şekilde bırakılır. Öncelikle toz tutkalın sıvılaşma süreci ayarlanır. Bunun için derin bir kova içerisine yavaş yavaş sıcak su ve toz tutkal dökülerek karışması sağlanır. Bu aşamada bir yardımcıya ihtiyaç duyulur. Çünkü su ve tutkal aynı anda dökülmeli ve dökülürken de sürekli karıştırılmalıdır. Bu işlem toz tutkal iyice eriyinceye kadar sürdürülmelidir. Yani karıştırma işlemi, tutkal boza kıvamına geldiğinde bırakılmalıdır. Böylece sıvı tutkal hazırlanmış olur.

Daha sonra her renk için önceden hazırlanan boya kaplarına (plastik kaplara) iki yemek kaşığı toz boya konulur. Üzerine daha önce hazırlanmış olan sıvı tutkaldan (duvar kağıdı tutkalından) 500 gr. ve plastik tutkaldan da 200 gr. eklenerek fırça yardımıyla iyice karıştırılır. Boyanın kıvamı koyu ise içine yavaş yavaş sıcak su eklenir ve karıştırmaya devam edilir. Karışımın içine biraz sıvı sabun eklenir (bir renk karışımı için 2 çay kaşığı kadar). Sabun kıyafetlere bulaşan boyanın temizlenmesini kolaylaştırır. Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise bu karışımda hiçbir şekilde toz halde boyanın kalmamasıdır. Bunu sağlamak için ise boyayı kenarlarından ve alt taraftan toplayıp karıştırmaktır. Karışım, bütün bileşenler birbirinin içine iyice girdiğinde tamamlanmış olur. En son olarak da fırça boyadan çıkarıldığında; boyanın akıcılığını görebilmek gerekir. Bu aşamadan sonra akrilik boya kullanıma hazır hale gelmiş olur.

Müzik Kaseti veya CD'sinin Hazırlanması

Bu aracı hazırlamanın amacı, disiplinler arası yaklaşımdan yararlanabilmek, farklı tür müziklerin (slow, rock vb.) resim sanatı alanında bir ürün ortaya koyabilmedeki etkisini görebil-

mek ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktır. Bunun için önceden bir kasetçalar, CD çalar veya MP3 çalar temin edilmelidir. Ayrıca dört farklı ritmi olan müzik eserlerinin yer aldığı kaset, CD veya MP3 hazırlanması gerekmektedir.

ÖĞRENCİ HAZIRLIĞI

Buradaki kazanım, öğrencilerin yaptıkları çalışmadaki detayları görebilmelerini ve onları eğitsel amaçlı eleştiriebilmelerini sağlamaktır.

Paspartular bir hafta öncesinden hazırlanmalıdır. Pasportu yapımı şöyle gerçekleştirilebilir: Resim kağıtlarının ortasından 5x10, 10x15, 15x15, 20x30 gibi çeşitli ölçülerde pencereler kesilerek çıkarılır. Çerçeve şeklinde kalan kısım çalışmada paspartu olarak kullanılır.

ETKİNLİKLER

Etkinlik 1: Önceden hazırlanmış olan iki büyük boy kraft kağıttan biri masa üzerine yerleştirilir. Sınıf iki gruba ayrılır. Ve önce ilk grubun aynı anda masanın etrafında toplanması sağlanır. Her öğrencinin istediği renkte ve sayıda akrilik boya kullanabileceği anlatılır. Çocuklara istedikleri her konuyu kağıt yüzeyine aktarabilecekleri belirtilir. Öğrencilere müzik başlamadan çalışmaya başlamamaları söylenir. Müziğin dört farklı ritm'de olduğu belirtilir. Her ritm devreye girdiğinde durmaları ve bulundukları yerden saat yönünde 1 veya 1,5 m ileri gitmeleri gerektiği anlatılır. Bu işlem müzik bitinceye kadar üç kez gerçekleştirilir. Buradaki kazanım öğrencilerin yaptıkları bölgeyi terk ettikten sonra gelen arkadaşının tamamlamasını, onun yaptığı biçimlerle iletişim kurarak empati yapabilmesini ve eğer eksikleri varsa tamamlamasını sağlama becerisi kazandırabilmektir. Ayrıca oyunlaştırılmış bir yaklaşımla duyuşsal olarak derse yönelik bakış açılarını olumlu yönde etkileyebilmektir. Bunun yanı sıra diğer gruba karşı bir rekabet atmosferi oluşturarak daha iyiye ulaşabilme çabasını göstermelerini sağlamaktır.

Etkinlik 2: Öğretmen müziği vererek öğrencilerin çalışmaya başlamalarını sağlar. Böylece her öğrenci bulunduğu yerden resim yapmaya başlar. Öğretmen ikinci müzik parçası geldiğinde çalışmayı durdurur ve "yerinizi değiştirin" der. Böylece öğrenciler saat yönünde bir yana geçerek resmine orada devam eder. Bu işlem üçüncü kez devam eder ve müzik bittiğinde çalışmada bitmiş olur. Öğrencilere mümkün olduğunca kağıt üzerinde boşluk bırakmamaya çalışmaları söylenir. Çalışma bittikten sonra da her çocuk sırasıyla bu resimlerden bir bölümü seçer ve daha önceden hazırlanmış olan paspartu kağıdını seçmiş oldukları bölüme yapıştırır. Ve her öğrenci seçtiği alanı neden seçtiğini savunur. Diğerleri de bu savunma esnasında fikirlerini beyan ederler.

Etkinlik 3: İkinci etkinlikteki tüm işlemler aynı şekilde ikinci grupta yapılır.

Etkinlik 4: Her iki grubun çalışması tamamlandıktan sonra çalışmalar panoya yerleştirilir. Grupların grup sözcüleri belirlemeleri istenir. Grup sözcülerinin çalışmalarını savunmaları istenir. Bu süreçte isteyen diğer öğrencilerin de tartışmaya katılmaları beklenir. Daha sonra gruplardan bu savunmalarını raporlaştırmaları istenir (Bu rapor ödev olarak verilir).

DEĞERLENDİRME

1. Portfolyo inceleme.

2. Eser analizi çalışma yaprağını inceleme.

3. Rapor inceleme.

4. Sürece katılım.

EVALUATION OF STUDENT OPINIONS ON PRACTICE OF ART LESSON WITH COOPERATIVE LEARNING METHOD

Levent MERCİN*

Abstract

In this resarch; it is aimed that determining student opinions about "group dynamic" activity extent of cooperative learning method which is benefit from art lesson teaching. Research is realized benefit interview techniques from qualitative methods. According to the findings obtained from this research students are of opinion that they enjoy group dynamic activity extent of cooperative learning method and this activity effective for students to come to lessons willingly. Furthermore students are enunciative of tells group dynamic activity is providing ınterdepency and sharing. Another finding obtained from this research applied activity relaxing students so much because of this they aren't bored. Moreover, owing to group dynamic acitivity students attending lessons successfully came through and understand the knowledge and the ability that are required to achive at painting lessons. According to the findings obtained from this research advice benefitting from group dynamic activity in Picture Lesson and performing students who are educating in different level classes.

Key Words: Cooperative learning, visual arts education, picture

* Assistant Professor Dr.; Dumlupınar University Faculty of Fine Arts Department of Graphic KÜTAHYA

MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ

Remzi Y. KINCAL*

Osman Yılmaz KARTAL**

Özet

XX. yüzyıldan itibaren bireylerin, zamanlarının büyük bir bölümünü etkisi altına alan medyayı doğru okuyup doğru yorumlamaları ve medyayı izleyen bireyler değil de, etkin katılımcılar haline gelmeleri önemli bir konu olmuştur. Bu çerçevede medya okuryazarlığı kavramı açıklanmış, uygulamaları ve eğitimi farklı boyutları ile irdelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Medya okuryazarlığı, eleştirel medya okuryazarlığı, medya eğitimi

Giriş

XX. yüzyıldan itibaren günlük zaman dilimlerinin önemli bir bölümünü medya ile etkileşim içinde geçiren bireyler, giderek artan bir yoğunlukta medya mesajları ile yüz yüze kalmaktadırlar. Güç elde etme ve ticari amacı olan medya, bireyleri yönlendirebilmek için çeşitli teknikler kullanmaktadır. Bu süreç içinde, bireylerin medyadan gelen mesajları algılayıp sorgusal bir yaklaşım içinde değerlendirebilmeleri ve eleştirel becerilere sahip, sosyal ve katılımcı bir birey olabilmeleri için medya okuryazarlığı kavramı öne çıkmaktadır.

Medya, bizi hem bireysel hem de sosyal olarak yansıtan değil, aynı zamanda bizi etkileyerek sosyalleştirme görevi üstlenen bir kitle iletişim aracıdır (Galician, 2004, 144). Bireyler, medyanın etkisinden kaçamazlar. Önemli olan, medyatik haberlerin, eğlencelerin ve reklamlardaki mesajların; kıyafet, araba, siyasi lider gibi çeşitli seçimlerimiz üzerindeki etkisinin farkına varamamamızdır. Bireyler medyadan izledikleri gibi davrandıkları, konuştukları ve giyindikleri zaman mutlu olmakta (Samuelson, 2003); ayrıca Boorstin (1987, akt: Galician, 2004, 144)'in dikkat çektiği gibi illüzyon ve görüntüleri, gerçek ve doğrulara tercih edebilmektedirler. Bu etkiler altında bireyler medya ile yoğun bir etkileşim içindedir. Insight Express tarafından 2004 yılında online olarak yapılan araştırma sonucuna göre bireylerin medya ile etkileşiminde en çok, sırasıyla internet (%40), televizyon (%39) ve gazete (%8) yer almaktadır (httpwww.frankwbaker.commediause.htm).

* Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
** Arş. Gör.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Tablo 1. İnternet Kullanıcı İstatistikleri (31.12.2007)

Ülkeler	2007 Yılı Nüfusu (Tahmini)	İnternet Kullanıcı Sayısı	Nüfusa Oranı (%)	Artış (2000-2007)
Ukrayna	46.299.862	5.545.000	12.0 %	2,672.5 %
Hindistan	1.129.866.154	60.000.000	5.3 %	1,100.0 %
Çin	1.321.851.888	210.000.000	15.9 %	833.3 %
Türkiye	71.158.647	16.000.000	22.5 %	700.0 %
Fransa	63.718.187	34.851.835	54.7 %	310.0 %
İngiltere	60.776.238	40.362.842	66.4 %	162.1 %
İtalya	58.147.733	33.143.152	57.0 %	151.1 %
Avustralya	20.434.176	15.504.532	75.9 %	134.9 %
ABD	301.139. 947	212.088.545	71.4 %	125.6 %
Almanya	82.400.996	53.240.115	64.6 %	121.8 %
Japonya	127.433.494	87.540.000	68.7 %	85.9 %
Kanada	33.390.141	22.000.000	65.9 %	73.2 %

(http://www.internetworldstats.com/stats4.htm)

Farklı ülkelerdeki internet kullanımı ile ilgili verilere baktığımızda (Tablo 1) 2000-2007 yılları arasında internet kullanıcı sayısının hızlı bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir. İnternet kullanımının yanısıra, bireyler zamanlarının önemli bir kısmını, Buckingham (2006, 42)'ın sihirli pencere olarak adlandırdığı televizyon karşısında geçirmektedirler. "Dijital Çocukluk: Bebekler ve Okulöncesi Yaş Aralığındaki Çocuklarda Elektronik Medya ve Teknoloji Kullanımı" isimli çalışmada 3 yaşından küçük çocukların beşte birinin yatak odalarında televizyon bulunduğu; 3-4 yaşlarındaki çocukların %43'ünün ise odalarında televizyon bulunduğu ve sağlıksız alışkanlıklar geliştirdikleri sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir (Vandewater, 2007, 1006-1015). Integrated Media Measurement Inc. (IMMI) tarafından 2007 yılında yapılan araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin, "çok fazla televizyon izlemeyin" diye uyardıkları çocuklarından daha fazla televizyon izledikleri belirtilmektedir. 45-54 yaş aralığındaki annelerin yılın 47,6 gününü, 35-44 yaş aralığındakiler ise 38,3 gününü televizyon karşısında geçirmektedirler. 45-54 yaş aralığındaki babaların 40,2 gününü, 35-44 yaş aralığındakiler ise 33,9 gününü televizyon izleyerek geçirmektedirler. Ebeveynlerin 13-17 yaş aralığındaki çocukları ise 33,4 gün televizyon izlemektedirler (httpwww.frankwbaker.commediause.htm). Ayrıca, "Sonraki Bölüme Kısa Bir Bakış" isimli çalışmada 17 farklı ülkeden toplam 9000 tüketici ile yapılan görüşme sonuçlarına göre bireylerin %39'u internet üzerinden, %23'ü ise mobil araçlar aracılığı ile televizyon izlemektedirler (http://www.nokia.com).

Tablo 2. Gazete Baskı Sayıları

Ülke	Ülke Nufusu (31.12.2007)	Verilerine Ulaşılan Ulusal Gazete Sayısı	Gazetelerin Toplam Baskı Sayısı (2007)	Gazete İsmi	Baskı Sayısı	Veri Tarihi
Türkiye	**71.158.647**	38	5.085.776 (Haftalık)	Zaman Posta Hürriyet Sabah Milliyet	**758.589** **625.754** **499.923** **424.360** **270.600**	28.01-03.02.2008 tarihleri arası **haftalık** ortalama gazete baskı sayılarıdır.
Japonya	**127.433.494**	22	49.523.077 (Günlük)	Yomiuri Shimbun The Asahi Shimbun Mainichi Shimbun Nihon Keizai Shimbun Sankei Shimbun	**10.077.410** **8.284.513** **3.957.410** **3.009.253** **2.086.391**	2007 yılı **günlük** ortalama gazete baskı sayılarıdır.
Hindistan	**1.129.866.154**	17	18.055.000 (Günlük)	Dainik Jagran Rajasthan Patrika	**21.200.000** **21.000.000**	2006 yılı **günlük** ortalama gazete baskı sayılarıdır.
ABD	**301.139. 947**	100	36.166.623 (Günlük)	USA Today The Wall Street Journal The New York Times	**2.549.695** **2.074.127** **1.623.697**	2006 yılı **günlük** ortalama gazete baskı sayılarıdır.
Kanada	**33.390.141**	50	29.393.496 (Haftalık)	Toronto Star The Globe and Mail	**640.367** **410.266**	2006 yılı **günlük** ortalama gazete baskı sayılarıdır.

(http://en.wikipedia.org/wiki/Newspaper_circulation ve http://www.netgazete.com/ratingtiraj/tiraj.htm)

Farklı ülkelerin gazete baskı sayılarının belirtildiği Tablo 2' deki sonuçlara göre gazetelerin okuyucu kitlesi önemli birer sayısal değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

Medyanın sadece bireyler üzerinde değil, bireylerin eğitim sürecinde de önemli bir etkisi vardır. Çünkü öğrenciler, pek çok bilgiyi medyadan öğrenmektedirler. Bunun için öğrencilerin, medya yaşantılarını eleştirel olarak yorumlayıp değerlendirebilmelerini sağlayacak becerilere ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, onların medyayı okuyup anlamaları için gerekli becerilerin kazandırılması (Hendrix, 1998, 9), medya okuryazarı olmalarının sağlanması yaklaşımı ön plana çıkmaktadır.

Medya Okuryazarlığı

Medya, bilgiyi ileten ve içeren bütün çevreleri kapsamaktadır (Andersen, 2002, 31). Medya, kitap, gazete, dergi, bilgisayar, televizyon, internet, video oyunları, müzik, film, CD-ROM, DVD, çağrı cihazları, cep telefonları, bilboardlar olarak tanımlanabilir. Bilgiyi transfer eden basılı, elektronik ve dijital her şey bu tanıma dahil edilebilir (Levin vd, 2004, 6).

Okuryazarlık kavramı, çeşitli metin ve sanat yapılarını okuma, yorumlama, üretme bilgi ve becerisi ile bir kültür ve topluma tam anlamıyla katılabilme kapasitesi ve entelektüel becerilerini kazanmayı içerir (Kellner ve Share, 2005a, 369). Bu bilgi ve beceriler, bireyin kendi çatışmalarını, tartışmalarını, mücadelelerini yönlendirme ve bir sonuca bağlamasında etkin olmasını gerektirir (Kellner ve Share, 2005b, 1).

Medya okuryazarlığı, çeşitli formlardaki medyaya giriş (çeşitli kaynaklardaki bilgiye erişim), analiz (mesajların nasıl oluşturulduğunu keşfetme ve analiz etme), değerlendirme (medyadaki örtük ve açık mesajları etik, ahlaki ve demokratik ilkelere göre değerlendirme) ve yaratma (çeşitli medya materyalleri kullanarak kendi mesajını yaratma) yeteneğidir (Thoman ve Jolls, 2003, 21; Hoem, 2004, 3; Kellner ve Share, 2005b, 5; Ofcom Media Literacy Bulletin, 2006, 14). Medya okuryazarlığı XXI. yüzyılın eğitim yaklaşımıdır (Thoman ve Jolls, 2003, 21; Hoem, 2004, 3) ve alanı tüm medyayı kapsamaktadır. Televizyondaki reklamdan, CD'deki müziğin sözüne, gazete yazısından bir tişörtün üzerindeki slogana kadar çeşitli biçimlerde yansıtılan medya mesajları karşısında bireylerin farkında ve uyanık olmalarını sağlamak medya okuryazarlığının amaçlarının başında gelmektedir (Pekman, 2005, 18). Medya okuryazarlığının ortak özellikleri ise şöyle sıralanmaktadır (Rogers, 2001; Kellner ve Share, 2005a, 374-377):

a. Medya iletilerinin hepsi kurgulanmıştır.
b. Medya iletileri belli kurallar çerçevesinde kendine özgü yaratıcı bir dil kullanmaktadır.
c. Aynı ileti, farklı insanlar tarafından farklı algılanabilir.
d. Medyada değerler ve bakış açıları örtüktür.
e. Medya iletileri, iktidar ve ticari kazanç amacıyla oluşturulur.

Medya mesajlarının niteliğine yönelik bu özellikler, medya okuryazarlığı kavramını ön plana çıkarmaktadır.

Medya okuryazarlığı kavramı, 1970'li yıllardan 2000'li yıllara doğru farklılaşma göstermektedir. Thoman ve Jolls (2004)'a göre, 1970'li yıllarda medya okuryazarlığı çocuklara medyada reklamların nasıl işlediğini ve televizyon programlarının nasıl analiz edileceğini öğretme işi olarak görülmektedir. 1980 yılının medya okuryazarlığı eğitiminin öğrenci kazanımları şunlardır (Morrow, 1980, 50):

1. Televizyon programları izlerler ve programdaki hikayenin gerçek mi yoksa senaryo mu olup olmadığını belirleyebilirler.
2. Film sahnelerini ve sahne kesimlerini tanımlayabilirler; filmin kesilen sahnelerini ayırt edebilirler.
3. Video grafikleri, bilgisayar grafikleri gibi çeşitli türdeki animasyonları açıklayabilirler.
4. Sadece filmi özetleyerek değil, yönetmenin resimleri filme işlemesini, kesmeleri, diyalogları, sesleri, fikirleri değerlendirerek filmi eleştirebilirler.
5. Programların senaryolarını değerlendirebilirler.

Günümüzde ise medya okuryazarlığı, demokratik toplumlar için gerekli olan, bireylerin kendini ifade ve sorgulama yeteneğini, toplumda medyanın rolünü anlamayı bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır (Thoman ve Jolls, 2003, 21; Fedorov, 2003, 7-12). Dünyada bilginin, değerlerin, toplumsal rollerin, olumlu ve olumsuz davranışların öğretildiği eğitsel form olarak nitelendirilen medya kültürünün, bireylerin eğitimindeki yerinin farkında olunması önemlidir. Bu noktada, medyanın kendi değerlerini ve mesajlarını empoze ederek bireyleri nasıl eğittiğinin ve etkilediğinin farkına varılması için sorgusal bir yaklaşım olan "eleştirel medya okuryazarlığı" kavramı ön plana çıkmaktadır. Eleştirel medya okuryazarlığı, medya kodlarını ve kurallarını analiz etme, kalıplaşmış örnekleri, baskın değer ve ideolojileri sorgulama ve medya metinlerindeki mesaj ve anlamları yorumlama becerilerini geliştirmeyi gerektirir (Kellner ve Share, 2005a, 371-372). Bu süreçte, medya okuryazarlığı, bireyleri istenmeyen medya mesajlarından korumak değildir. Medyanın kültür içinde kökleşmiş hale geldiği günümüzde medya kültüründen kaçış olanaksız hale gelmektedir. Medya, artık kültürü etkileyememektedir. Çünkü kendisi başlı başına bir kültür olmuştur. Bu nedenle, medya okuryazarlığı öğrencilere, bütün medya formlarında yetenekli, eleştirel ve okuryazar olmaları konusunda yardım etme durumundadır. Karl (1974, 9)'ın belirttiği gibi medya okuryazarlığı bir gerekliliktir.

Medya ile etkileşimin bu kadar yoğun olduğu günümüzde medya okuryazarlığı önemlidir. Çünkü:

a. *Medya, demokrasi sürecinde etkilidir.* Demokrasiye küresel boyutta bakıldığında, medya ve medya okuryazarlığı kavramının küresel anlamda bir demokrasi anlayışı kazandırması işlevi belirmektedir. Özellikle çocukların medyayı gördükleri şekilde taklit ettikleri bir yaş sürecinde, demokrasinin medya ile yaşantıya sunulması önemlidir (Ferguson, httpwww.mediaeducation.netresourcepdfhemesDemocracyIntro EN.pdf). Medya okuryazarlığı, demokrasinin gerekliliklerinden olan *eleştirel düşünme ve kendini ifade edebilme* becerilerini öğretmektedir (Thoman ve Jolls, 2003, 9). Bunun yanında, iyi bir vatandaş olmaları için becerilerin geliştirilmesi ve sosyal yaşam içerisinde daha çok motive olmaları ve katılımcı olmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (Kellner ve Share, 2005a, 372).

b. *Medya ile etkileşim artmaktadır.* Bilgi toplumunun amacı, teknolojiye uyum sağlamaktan çok toplumu geliştirmektir (Riley, 2003, 9). Video oyunlarının, televizyonun, pop müziğin, radyonun, gazetelerin, dergilerin, billboardların, internetin ve hatta T-shirtlerin üzerindeki baskıların bile dikkati çektiği günümüzde, bireyler, önceki neslin bir yıl boyunca etkileşim içinde oldukları medya mesajlarıyla bir günlük süreç içinde etkileşimde bulunmaktadırlar. Medya okuryazarlığı da insanların hayatları boyunca ihtiyaçları olan, görüntü ve mesajlar denizinde güvenli olarak yol almalarını sağlayacak becerileri öğretmektedir.

c. *Algılar, inançlar ve tutumlara şekil vermede medya etkili olmaktadır.* Medyanın bireylerin dünyasında anlama, yorumlama ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle medya eğitimi, medyaya olan bağımlılıktan kurtulmak için bireylere yardım edebilir.

d. *Sanal iletişim ve sanal bilginin önemi artmaktadır.* Okullarda basılı bilgi sistemi devam ederken günlük hayatta sanal görüntü ve sembollerin etkisi artmaktadır.

e. *Toplumda bilginin önemi ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği öne çıkmaktadır.* Bilgi işlem ve bilgi servisleri, ülkelerin üretimlerinin temelinde bulunmaktadırlar. Fakat bu küresel medya endüstrisinin büyümesi, bağımsız düşünceleri, farklı ve çeşitli görüşleri ortaya çıkarmaktadır. Medya eğitimi, öğretmen ve öğrencilere bilgilerin doğruluğunu ve kaynağını sorgulamaları ve alternatif fikirlerin nasıl bulunabileceği konusunda yardım edebilir (Thoman ve Jolls, 2003, 9).

Ayrıca medya okuryazarlığı, medya tarafından iletilen mesajları öğrencilerin anlamalarını; onların, eleştirel düşünen birey olmalarını, medya tarafından iletilen olumlu ve olumsuz mesajların farkına varmalarını ve mesajın iletilme sebebini anlamalarını sağlamakta (Scharrer, 2002, 354); öğrencilere medya hakkında tercihlerinde sorumlu olmaları için yetki vermektedir.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya okuryazarlığı eğitimine tarihsel olarak bakıldığında, 1960'lı yılların sonları ile 1970'li yılların başlarında başladığı görülmektedir. Bu dönemde, lise ve kolejlerde film çalışmaları olarak eğitim verilmektedir (Sanchez, httpwww.unm.edu~abqteachmedia_cus01-04-09.htm). 1970'lerin sonlarında, medya eğitimi programlarındaki artış yerini, 1980'lerde gerilemeye bırakmaktadır. 1990'larda öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmak için medya okuryazarlığı programlarında, yeniden bir ilerleme sürecinin başladığı gözlemlenmektedir (Singer ve Singer, 1998, 165). Eğitim sistemlerinin, dünyayı tanıma ve hayalleri oluşturmada etkili olan medyaya karşı, çok kültürlü dünyamızda medya okuryazarlığı eğitimiyle tanışmaları bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Farklı ülkelerin eğitim programları incelendiğinde, medya eğitiminin ya farklı bir ders olarak ya da var olan bir ders kapsamında verildiği gözlemlenmektedir.

Eğitimsel çerçevede medya okuryazarlığı eğitimi çeşitli anlayışlara göre temellenmektedir. Geleneksel "korumacı" model, bireyleri medyanın olumsuz etkilerinden korumayı amaçlamaktadır. Medya okuryazarlığı hareketi (yetkilendirmeci model), aksine öğrencilerin medyayı okumalarını, yorumlamalarını, çözümlemelerini ve kendi medya mesajlarını üretmelerini amaçlamaktadır. Medya-sanat eğitimi modeli ise medyanın estetik niteliğini değerlendirme, kendini ifade etme ve yaratım sürecinde çeşitli medya teknolojileri kullanmayı öğretmektedir (Kellner ve Share, 2005a, 372).

Williams (2003)'a göre medya okuryazarlığı eğitimi üç farklı yaklaşımı vurgulamaktadır. İlk yaklaşım, öğrencilere medyanın yapısını anlamalarını sağlar. Örneğin gazete, televizyon, internet gibi çeşitli medya formlarını okuma ve yorumlama becerilerini içeren bir eğitim sürecidir. Öğrenciler, medya metinlerinin özel bir yapıya sahip olduğunun farkına varırlar. İkinci yaklaşım, kültürel çalışmalar üzerine medya okuryazarlığını geliştirmeyi içerir. Öğrenciler, popüler kültür ortamında eleştirel düşünme becerileri kazanarak tüketici kimliğinde eleştirel boyut geliştirirler. Üçüncü yaklaşım ise öğrencilere medya formları üzerinde analitik becerileri kullanarak pra-

tik yapmalarına yardımcı olmak ve bu becerileri kendi yaşantılarına transfer etmelerini sağlamaktır.

Okullarda medya okuryazarlığı eğitiminin başarıya ulaşmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Haider ve Dall, 2005, 10). Öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitiminde, medya kuramlarının kapsamlı bilgisine, örneğin gazetecilik, sinemacılık hakkında profesyonel yeterliliğe ihtiyaçları yoktur. Medya okuryazarlığı eğitim sürecinde öğretmenlerin, öncelikle öğrenci merkezli öğrenmeyi düzenleyecek ve uygulanmasını kolaylaştıracak becerilere ihtiyacı vardır. (Thoman ve Jolls, 2003, 32; www.medialit.org, 2003). Halliday ve Blackburn (2003, 4)'un yaşam boyu öğrenme süreci olarak nitelendirdiği medya okuryazarlığı eğitimi, yapılandırmacılık, proje temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme süreçlerini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin aktif olarak, problem çözerek bilgiyi inşa ettiği yapılandırmacı eğitim yaklaşımında, öğrenciler kompleks problemleri analiz ederek temel öğrenme becerilerini keşfederler. Yapılandırmacılık yaklaşımı, medya okuryazarlığının öğretmen ve öğrenciler için bir öğrenme süreci olduğunu kavramalarını sağlamaktadır. Proje temelli öğrenme ise, bilgi ve becerilerin kazanımında etkili bir yöntemdir. Öğrenciler projenin her aşamasında öğrenme süreçlerinde etkin olarak uygulamaya katılarak deneyim kazanmaktadırlar. Len Masterman'a göre medya eğitimi işbirlikli öğrenmeyi gerektirir. Çünkü grup temellidir. Bireylerarası bir rekabetin ön planda olmadığı, bütün grubun kaynaklara ortak erişebildiği, anlayış ve düşüncelerini paylaşabildiği öğrenme sürecidir (Williem, 2004, 8-11). Medya eğitimi tartışma ortamının olduğu, eleştirel becerilerin uygulandığı, kısacası Sokratik Yöntemi içerdiği zaman daha başarılı olduğu ifade edilebilir (Kenner ve Rivera, 2007).

Halliday ve Blackburn (2003)'a göre eğitim sürecinde etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi için öğrenciler, önceki bilgi ve deneyimlerini harekete geçirmeli ve fikirlerini eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri için cesaretlendirilmelidir. Öğrencilere, konuyu anlatmaktan ziyade nasıl soru sorulacağı öğretilmelidir. Otonomi sadece öğrencilerin düşünme sürecinde kendilerini özgür hissettikleri zaman gelişebileceği için, öğretmenler fikirlerini tartışma sonuna kadar saklamalı ve öğrencileri yönlendirmemelidirler. Tartışmayı daha etkili hale getirmek için öğrencilerden fikirleri hakkında açıklama ve neden istenmelidir. Öğrencilere farklı fikirlere saygı duyma anlayışı kazandırılmalıdır. Öğrencilerden her bir medya formunun ve çeşitli medya ürünlerinin amacını tanımlamaları ve araştırmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin çeşitli bakış açılarının farkına varabilmeleri için drama gibi etkinliklerle farklı yorumları incelemeleri sağlanmalıdır. Küçük grup ya da grup tartışmalarını kullanmalı ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri söz konusu olduğu için öğrenciler grup çalışmalarına teşvik edilmelidir.

Medya okuryazarlığı konusunda yapılan araştırmalar, sosyal bilimlerde medya okuryazarlığı etkinliklerinin vatandaşlık katılımcılığını ve gençlerin düzenli olarak gazete okumalarını arttırdığını göstermektedir. Internet kullanımı ve web sitelerinin artması ile öğrenciler maruz kaldıkları bilgi yığının geçerliliğini ve güvenirliğini sorgular ve yargılar olmuştur (Kubey, 2002, 4). Hobbs'un 9. sınıflara yönelik yaptığı araştırmaya göre, medya okuryazarlığını dil, sanat, sosyal bilimler, sağlık ve diğer

bilim alanlarına entegre ederek alan öğrenciler, bu eğitimi almayan öğrencilere göre medyanın hedef kitlesinin ve ekonomik amaçlarının daha çok farkında olmakta; medya okuryazarlığının sonucu olarak, öğrenciler çağrışım, hatırlama, anlama ve kavrama becerilerine sahip olmaktadır (Hobbs, 1996; Krueger, 1998, 17). Yapılan başka bir çalışmada, medya okuryazarlığı eğitimi alan ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin medya metinlerine karşı eleştirel beceriler geliştirdikleri görülmektedir (Kartal, 2007).

Medya okuryazarlığı programı, medyanın birey ve toplum üzerindeki etkisinin farkında olma, kitlesel iletişim sürecini anlama, medya mesajlarını analiz etme ve tartışma stratejilerini geliştirme, medya içeriklerinin ve mesajlarının farkında olma, medyanın ticari ve eğlence içeriğini anlama konularında öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olmaktadır.

Farklı Ülkelerde Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medyanın bazı olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için, medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Birçok ülkede, okullarda medya eğitimi programı geliştirilmektedir. İngiltere, Kanada, Avustralya, ABD, Yeni Zelanda, Kuzey İrlanda, Rusya, Hong Kong, Japonya, hemen hemen bütün Avrupa'da, Güney Amerika ve Afrika'da medya eğitimi bir yükseliş içindedir. Farklı ülkelerdeki medya eğitimi yaklaşımları şu şekildedir:

İngiltere'de, oldukça uzun bir geçmişi olan medya eğitiminin 1929 yılında çocukları kitlesel medyanın etkilerinden koruma amaçlı olarak başladığı görülmektedir (Barnes ve Diğerleri, 2007, 12). 2000'li yıllarda, medya eğitimi ulusal eğitim programında zorunludur. Medya ve eğitim konusunda master derecesi sağlayan 5 üniversite (Southampton, Reading, Leicester, London Institute of Education, Goldsmith's) ve konu ile ilgili uzmanlaşmış Medya Okulları bulunmaktadır. Medya eğitimi Ulusal Eğitim Programının ana alanı olan İngilizce içine entegre edilmiştir. Her yıl konu ile ilgili çeşitli kaynaklar basılmaktadır. İlkokullarda kısa filmler hakkındaki eğitime uygun olarak hazırlanan "kısa hikayeler" film paketleri, bu kaynaklara örnek olarak gösterilebilir (Merry ve Titley, t.y, 42-46). Ayrıca İngiltere'de British Film Institute'sü, medya eğitimi konusunda öğretmen yetiştirme alanında destek vermekte ve Kültür, Medya ve Spor Bakanlıkları ile birlikte medya okuryazarlığı hakkında analitik ve eleştirel düşünme yaklaşımlarını geliştirecek politik raporlar geliştirmektedirler (Heins ve Cho, 2003, 36).

Kanada'da 1960'ların sonlarına doğru ekran eğitimi (screen education) adı altında ilk defa medya okuryazarlığı eğitimi başlamıştır. 1980 ve 1990'larda ortaokullarda medya okuryazarlığı eğitimi gelişmiş, günümüzde ilköğretim okullarında güçlenen bir medya okuryazarlığı hareketi başlamıştır (Pungente, 2007, 1). Kanada, her yaştan vatandaşına yönelik bir medya programına sahiptir. Medya eğitimi programı dil eğitimi ve sosyal bilimler konularına entegre edilerek sunulmaktadır (Fedorov, t.y, 12). Ayrıca eğitim ve medya kurumları arasında işbirliği kurulmuştur (Combrie ve Diğerleri, 2007, 37). Ontario'da Dünya'nın en gelişmiş zorunlu medya okuryazarlığı programı uygulanmaktadır (Heins ve Cho, 2003, 34).

Almanya'da 1970 ve 1980'li yıllarda medya okuryazarlığı hakkında teorik yayınlar yapılmıştır. 1980 ve 1990'lı yıllarda başlayan medya eğitimi (http://en.wikipedia.org/wiki/Media_literacy) 2000'li yıllarda çeşitli disiplinlere entegre edilerek verilmektedir. Medya eğitimi sanat, coğrafya ve sosyal bilimlere dahil edilmiştir. Bunun yanında National Institute of Film in Science gibi araştırma enstitüleri bulunmaktadır. Bu enstitüler, okullar için kaynak ve öğrenme materyalleri yayınlamaktadırlar (Fedorov, t.y, 11).

Norveç'te 1977 yılından itibaren Norveç ulusal eğitim programında 1-10.sınıflarda medya eğitimi verilmektedir. Medya ile ilgili konular, müzik eğitimi, sosyal bilimler ve el işleri derslerinde öğretilmektedir. Önceleri, öğrencileri medyanın zararlı etkilerinden koruma amacında olan medya eğitimi, sonraları öğrencilerin medyayı eleştirel olarak kullanabilmeleri ve medya üretim becerilerini kazanma amacı doğrultusunda değişmiştir. Medya kuruluşları ve okullar arasında işbirliği kurulmuştur. Örneğin Norveç'in en büyük gazetelerinden biri, öğrencilerin gazete üretimini izleyebilecekleri bir merkez kurmuştur (Buckingham ve Domaille, 2001, 55-56).

Avustralya'da 1980'li yıllarda medya okuryazarlığının biçimlendiği görülmektedir (Barnes ve Diğerleri, 2007, 19). Medya eğitimi, İngilizce, Sanat ve Teknoloji gibi derslere entegre edilerek ilköğretim ve lise eğitiminde verilmektedir (Fedorov, t.y, 12). Avustralya eğitim sisteminde medya eğitimi oldukça ilerlemiş durumdadır. Sadece medya eğitimi konusunda eğitilen öğretmenler, medya eğitimi dersi verebilmektedirler. Medya üreticileri ve medya eğiticileri arasında işbirliği kurulmuştur. Örneğin ATOM (The Australian and New Zealand Teachers of Media), eğitim materyalleri sağlamaktadır (Buckingham ve Domaille, 2001, 33-35).

Kuzey İrlanda'da medya okuryazarlığı çalışmalarının uzun bir geçmişi vardır. İlk defa 1984 yılında medya çalışmaları ile ilgili kurslar Ulster Üniversitesi ve Further Education College'inde başlamıştır. Son on yıldan fazla bir süredir Ulster Üniversitesi ve Queens University Belfast tarafından medya çalışmaları ile ilgili üniversite öğrencilerine ve üniversite mezunu gençlere yönelik kurslar geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra ilköğretim seviyesinde medya çalışmaları, İngilizce müfredatına entegre edilmiştir. 2000 yılında kurulan, hükümet ve eğitim birimlerinin temsilcilerinden oluşan Eğitim Politikaları Çalışma Grubu, 2000-2004 yılları arasında Kuzey İrlanda'da yaygın bir medya okuryazarlığı vizyonunun gelişmesini sağlamıştır. Bu grup şu anda formal ve informal bağlamda birçok medya okuryazarlığı pilot projesi uygulamakta, konu ile ilgili öğretmen yetiştirme ve program reformu girişimlerinde bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokullarda yapılan pilot projelerde, medya okuryazarlığı uzmanları okullara gidip, var olan teknoloji imkanları ile neler yapılabileceğini uygulamalı olarak göstermektedirler (Kerr, t.y, 6-9).

1990'lı yılların başında üniversiteler tarafından film ve televizyon üzerine 9000'den fazla kurs veren ABD, 1990'ların ortalarında 12 eyalette medya eğitimini eğitim programlarına dahil etmiştir. 2004 yılı itibari ile medya okuryazarlığı müfredat programının bir parçası olarak 50 eyalet tarafından uygulamaya koyulmuştur. Medya eğitimi, bazı eyaletlerde İngilizce ve Sanat Eğitimi ile birlikte verilirken, bazı eyaletlerde Sosyal Bilimler, Tarih, Vatandaşlık Eğitimi, Ekoloji, Sağlık gibi disiplin alanlarına entegre edilerek verilmektedir (Fedorov, t.y, 13).

Finlandiya'da vatandaşlık için önemli becerilerden biri olarak görülen medya metinlerini okuma ve yaratma eğitimini sağlayan medya okuryazarlığı eğitimi, 1994'ten beri 7-16 yaş aralığındaki öğrencilere, iletişim eğitiminin disiplinlerarası konuları içerisinde sunulmaktadır. 1990'lı yıllarda öğretmen eğitimi, medya eğitimi konusunu da kapsamaya başlamıştır (Buckingham ve Domaille, 2001, 44-45).

15. Anniversary Forum (1992)'unda ilk defa medya okuryazarlığı kavramı ile karşılaşan Japonya'da, 2000'li yılların başında eğitimde medya materyallerinin sık kullanılmasına rağmen medya okuryazarlığı programında bir ilerleme görülememiştir. Fakat öğretmenler, öğrencilere medyayı eleştirel olarak okumayı öğretmeye başlamışlar, bunun yanında formal olarak üniversitelerde, informal olarak da yaşam boyu öğrenme merkezlerinde medya okuryazarlığı öğretilmeye başlanmıştır. Ritsumeikan University Media Literacy Project ile medya okuryazarlığı programı, İngiltere ve Kanada'daki araştırmalar ile sosyal, politik ve kültürel uygulamaları göz önüne alınarak geliştirilmiştir. Bunun yanında medya eğiticileri ve medya üreticileri arasında işbirliği kurulmuştur. Medya okuryazarlığı çalışmaları, informal çevrede demokrasi ve yetkilendirme aracı olarak görülmektedir (Buckingham ve Domaille, 2001, 32-33). Medya okuryazarlığının yayılması amacıyla bütün Japonya'da düzenli medya workshopları, yaz seminerleri, yerel hükümetler tarafından düzenlenen çeşitli kurslar yapılmaktadır (Miyazaki, 2007, 4-5). Japonya'da ayrıca yaşlılara yönelik medya okuryazarlığı programı uygulanmaktadır. Japon yaşlılarının 21. yy. teknolojisine uyum sağlamaları ve yaşam kalitelerini arttırmaları için medya eğitimi verilmektedir (Kumagai, 2001, 14).

Avusturya'da medya eğitimi, 1994 yılından itibaren 6-19 yaş aralığındaki öğrencilere çeşitli konulara entegre edilmiş biçimde verilmektedir. Medya eğitimi öğrencilere kendi medya metinlerini oluşturabilmeleri için eleştirel beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim ve medya üreticileri arasında işbirliği projeleri vardır. Öğretmenlerin eğitimi ve yeterlilikleri ile ilgili ve medya eğitiminin disiplinlerarası bir konu olarak nasıl entegre edileceği üzerinde araştırmalar yapılmaktadır. Medya eğitiminin gelişimi için etkili bir öğretmen eğitimi, ön plana çıkmaktadır (Buckingham ve Domaille, 2001, 39).

1995 yılından itibaren medya okuryazarlığı eğitimi, Güney Afrika Ulusal Eğitim Programı'nın dil ve sanat eğitimi standartlarına dahil edilmiştir. 2003 yılında hükümete bağlı olan Film ve Yayın Kurumu, gençlerin kendi hikayelerini üretebilmeleri, medyanın yaratıcı ve yetkin bireyleri olacak şekilde akıllı tüketici olmaları için yetkilendirme hedefinde olan ulusal medya eğitimi girişimini başlatmıştır (Heins ve Cho, 2003, 32).

1990'lı yılların sonunda eğitim reformuna giden Hong Kong'da, 1999'da hükümet tarafından medya eğitim programı geliştirilmiştir. Medya eğitimi, korumacı bir model altında ele alınmış ve vatandaşlık ve ahlak eğitimi üzerinde temellendirilmiştir. Örneğin; öğrencilere haberlere şüpheyle bakmaları ve mesajları eleştirel olarak değerlendirmeleri öğretilmiştir. Medyadan korumacı anlayış, sonradan öğrencilere yetki verme olarak değişmiştir. 2000'li yıllarda medya üreticileri ile medya eğitim materyallerinin üretimi için işbirliği oluşturulmuştur. Hong Kong Program Geliştirme

Enstitüsü, 2001 Ekim'inden itibaren medya eğitiminde öğretmen yetiştirme kursları geliştirmektedir (Buckingham ve Domaille, 2001, 28-29)

İsveç'te medyayı izleme ve analiz etme, medya dilini anlamayı öğrenme, medya üretme (film, video, radyo vb.), medya temelli toplumun üyesi olmak için üretim etkinliklerine katılmak amacı olan medya eğitimi, 2000 sonbaharından itibaren ulusal eğitim programının bir parçası olmuştur (Buckingham ve Domaille, 2001, 62).

Yeni Zelanda'da medya eğitimi hem ayrı bir konu olarak hem de anadil öğrenme programının bir parçası olarak okul müfredat programı kapsamında yer almaktadır. Ayrıca eğitim ve medya kurumları arasında işbirliği kurulmuştur (Combrie ve Diğerleri, 2007, 37). Tüm dünyaya örnek olan araştırma temelli eğitim programını oluşturarak bu konuda liderlik etmektedir (Sanchez, httpwww.unm.edu~abqteachmedia_cus01-04-09.htm).

Belçika'da medya eğitimi, müzik ve dil eğitiminin bir parçası olarak verilmektedir. Medya eğitimi, koruyucu ve yetkilendirici bir model olarak görülmekte ve öğrencilere medyaya karşı eleştirel tutum kazanmaları; medyanın düşünme ve eylemler üzerindeki etkisinin gösterilmesini amaçlamaktadır (Buckingham ve Domaille, 2001, 40).

Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Kitle iletişim araçlarının özgürce faaliyette bulunması önem taşımaktadır. Cumhuriyet Dönemi'nde radyo, televizyon, video, sinema gibi medya formları yaygın ve örgün eğitimde etkili olmuşlardır (Akyüz, 2007, 406). Örneğin TRT (Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu)'nin, 1964 yılında özerkleşmesinden sonra eğitici yayınlara yer vermesi yasal zorunluluk olmuştur (Geray, 1978, 105). Fakat kitle iletişim araçlarının bireyler üzerinde olumsuz etkileri de söz konusudur. Ayrıca ticari kaygı taşıyan ve özel şahısların elinde olan medya giderek tehlikeli biçimde tekelleşmektedir (Akyüz, 2007, 406). Medyanın, olumlu ve olumsuz etkileri karşısında, medya okuryazarlığı dersinin eğitim sistemine dahil edilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

RTÜK ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğinde uygulamaya geçen medya okuryazarlığı dersi, 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında ilk olarak Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul ve İzmir'deki beş pilot okulda verilmiştir. Hizmetiçi eğitim alan Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerince okutulan ders, iletişime giriş, kitle iletişimi, medya, televizyon, aile, çocuk ve televizyon, radyo, gazete ve dergi, internet konu başlıklarından oluşmaktadır (www.meb.gov.tr). 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Medya Okuryazarlığı dersi ilköğretim ikinci kademe sınıflarında seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır.

İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, 11.09.2006 tarih ve 354 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla kabul edilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı kararla düzenleme yaptığı "İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi"nde yer alan 15. açıklama maddesi gereğince; "Medya okuryazarlığı dersinin 6, 7 ve 8. sınıfların herhangi birinde sadece bir kez okutulur" denilmektedir (http://iogm.meb.gov.tr/files/2007_ogrt_yili_ilkogretim_kurumlari_ders lerine_iliskin_hususlar.pdf, 2007, 4).

Medya okuryazarlığı dersini verecek öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmiştir. Konuya ilişkin, hizmetiçi eğitim çalışmalarının geliştirilerek sürdürülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ancak, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığı eğitimiyle ilgili bir ders bulunmamaktadır. Kıncal (2007)'ın çalışmasında, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Geleceğin öğretmenlerinin, hem birey olarak medya okuryazarı olmaları, hem de öğretmen olarak medya okuryazarlığı bilgi ve becerilerine sahip olmaları için öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığı içeriğinin yer alması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç

Bireylerin medyayla birlikte geçirdikleri sürenin giderek arttığının gözlemlendiği bir ortamda, medya karşısında bağımlı hale gelme, medyanın yönlendirmelerine açık olma ve iletilen her mesajı sorgulamadan kabul etme sorunu çözülmesi gereken bir öncelik olmuştur. Bu süreçte zorunlu olarak medya okuryazarlığı kavramı ve eğitimi öne çıkmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitimi, bireylere medya ve medya mesajlarına karşı farkındalık geliştirmekte ve eleştirel beceriler kazandırmaktadır. Medya okuryazarı bireyler, medya metinlerini sorgusal bir süreçte değerlendirebilmekte ve kendi medya mesajlarını üretebilmektedirler. Medya ile etkileşim sürecinde, bireyler etkin rol oynayarak kendi fikirlerini ifade edebilmekte ve medyadan ilgileri, ihtiyaçları ve tercihleri doğrultusunda yararlanmaktadırlar.

Farklı ülkelerin, yaklaşık 40 yıllık bir geçmişe sahip olan medya okuryazarlığı eğitimi konusunda, farklı yaklaşım tarzlarının olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığı eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında ya ayrı bir disiplin olarak ya da farklı disiplinler içine entegre edilerek verilmektedir. Eğitim sürecinde korumacı ve yetkilendirici modeller ön plana çıkmakta; 2000'li yılların medya okuryazarlığı anlayışı doğrultusunda ise yetkilendirici model daha etkin olmaktadır.

Eğitim sürecinin başarısında, öğretmenlerin rolü önemlidir. Özellikle, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, medya okuryazarlığı konusunun program içeriklerine dahil edildiği görülmektedir. Ülkemiz öğretmen yetiştirme programlarında, medya okuryazarlığı içeriğinin yer almadığı dikkati çekmektedir. Medya okuryazarlığı dersini veren ya da verecek olan öğretmenlere, ülkemizde olduğu gibi, diğer ülkelerde de hizmetiçi eğitim verilmektedir. Ayrıca medya ve eğitim kurumları arasında işbirliğinin kurulduğu ve yetişkin eğitimi programlarında medya okuryazarlığı konusunun yer aldığı görülmektedir.

Medya okuryazarlığı eğitimi 2000'li yılların eğitim anlayışına paralel olarak, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde, işbirlikli öğrenme, proje tekniği, grup çalışması, grup tartışmaları gibi bireyi etkin kılacak teknikleri işe koşan bir anlayışı uygulama sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Ayrıca Sokratik Yöntemi kullanarak, öğrencilere soru sorma becerileri kazandırmaktadır.

Böylece, medya okuryazarlığı, bireylerin kendi düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirmekte, medya mesajlarına karşı eleştirel beceriler kazanmalarını ve sosyal yaşam içerisinde etkin ve katılımcı olmalarını sağlamaktadır.

Kaynakça

AKYÜZ, Yahya (2007). **Türk Eğitim Tarihi**, PegemA Yayıncılık, 11. Baskı, Ankara.

ANDERSEN, Neil (2002). "New Media and New Media Literacy", **Thinking Critically About Media: Schools And Famulıes In Partnership Cable in the Classroom.**

BARNES Cliona, Brian FLANAGAN, Farrel CORCORAN ve Brian O'NEILL (2007). **Critical Media Literacy in Ireland**, The Radharc Trust, Dublın.

BOORSTIN, D. J. (1987). **The Image: A guide to Pseudo-events in America**. New York: Athaneum.

BUCKINGHAM, David (2006). Media Education "Literacy, learning and Contemporary Culture". Madlen, USA, Polity Pres.

COMRIE Margie, Franco VACCARINO, Susan FOUNTAINE ve Bronwyn WATSON (2007). "Media Literacy Information in New Zealand: A Comparative Assessment of Current Data in Relation to Adults", New Zealand Broadcasting Standards Authority, httpwww.bsa.govt.nzpublicationsMedia_Literacy_ Information_ in_New_Zealand.pdf.

BUCKINGHAM, David ve Kate DOMAILLE (2001). "Youth Media Education Survey 2001" Prepared for UNESCO, Institute of Education, London University, England.

FEDOROV, Alexander. "Media Education: A Historical Perspective", httpwww.nordicom.gu.seclpublelectronicMedia%20Ed%20Hist%20Perspt%20 Fedorov_Mars07.pdf. Erişim Tarihi: 11.10.2007.

FEDOROV, Alexander (2003). "Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions" **UNESCO: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. The Thesis of Thessaloniki**, First Version, 1-17.

FERGUSON, Robert. "Democracy and Media Literacy", www.mediaeducation.netresourcepdfthemesDemocracyIntroEN.pdf, Erişim Tarihi: 10.10.2006.

GALICIAN, Mary-Lou (2004). "Introduction: High Time for "Dis-Illusioning" Ourselves and our Media: Media Literacy in the 21st Century, Part II: Strategies for General Public", **American Behavioral Scientist**, 48, 143.

GERAY, Cevat (1978). **Halk Eğitimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 73, İkinci Baskı.

HAIDER, Astrid ve Elke DALL (2005). "Guideline for Media Literacy in Education", httpedu.of.ruattach173494.pdf.

HALLIDAY, Adele ve Doug BLACKBURN (2003). "Media Literacy for Global Citizenship", World Vision Canada, httpwww.worldvision.cahomemediaMediaLit.pdf.

HEINS, Marjorie ve Christina CHO (2003). "Media Literacy. An Alternative to Censorship" , www.fepproject.org.

HENDRIX, Mike (1998). "Media Literacy", **The English Journal**, Vol. 87, No. 4, Literary Festival. 9.

HOBBS, Renee (1996). The On-Television Project Teleconference.

HOEM, Jon (2004). "Videoblogs as Collective Documentary", blogtalk.netpresentBT2Hoem_Jon.pdf, Erişim Tarihi: 05.12.2006.

KARL, Herb (1974). "Media Literacy: The Right to Know", **The English Journal**, Vol. 63, No. 7. (Oct., 1974), 7-9.

KARTAL, Osman Yılmaz (2007). "Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi". Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale.

KELLNER, Douglas ve Jeff SHARE (2005a). "Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, And Policy", **Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education,** Vol. 26, No. 3. pp. 369-386.

KELLNER, Douglas ve Jeff SHARE (2005b). "Media Literacy in the US", **Medien Padagogik.**

KENNER, Adam ve Sheryl RIVERA (2007). "Media Literacy GOOD NEWS", **Knowledge Quest,** Volume 35, No. 4.

KERR, Aphra. "Centre for Media Research Media Policy Briefing Paper No. 2", Media Literacy in Northern Ireland, httpcmr.ulster.ac.ukpdfpolicymedialiteracy.pdf. Erişim Tarihi: 10.10.2007.

KINCAL, Remzi Y. (2007). "Media Literacy as a Means of Perceiving Globalization", **ISA RC 47 "Social Classes and Social Movements" – Globalization, Conflicts and Experiences of Localities.** University of Rome, "la Sapienza", Faculty of Sociology, Rome.

KRUEGER, Ellen (1998). "Media Literacy Does Work, Trust Me", **The English Journal**, Vol. 87, No. 1, Media Literacy.17-20.

KUBEY, Robert (2002). "Think. Interpret. Create. How Media Education Promotes Critical Thinking, Democracy, Health, and Aesthetic Appreciation", **Thinking Critically About Media: Schools And Famılıes In Partnership Cable in the Classroom**.

KUMAGAI, Fumie (2001). "Japanese Educatıon in The Informatıon Age Socıety", **Annual Review of Kyorin University Department of Foreign Studies,** vol.13: 59-85.

LEVIN, Douglas ve Diğerleri (2004). "Navigating the Children's Media Landscape: A Parent's and Caregiver's Guide", By American Institutes for Research, Washington, DC.

MASTERMAN, Len (1994). "Media Education in 1990s Europe: A Teacher's Guide.".Strasbourg: Council of Europe.

MERRY, Peter ve Gavan TITLEY. "Report on Media Literacy and Image Education in Ireland, Netherlands, UK", httpwww.engage.nuinteractDOWNLOADS- MediaLiteracyReport.pdf. Erişim Tarihi: 10.10.2007.

MIYAZAKI, Toshiko (2007). "From Cıtızens' Eyes: Workıng Wıth Medıa Lıteracy For Thırty Years", **International Meeting Organized by the French Commission for UNESCO,** Centre de Conférences Internationales, Paris.

MORROW, James (1980). "Media Literacy in the 80s", **The English Journal**, Vol. 69, No. 1. 48-51.

PEKMAN, Cem (2005). "Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı", **Medya Okuryazarlığı**, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi. İstanbul.

PUNGENTE, John J. (2007). "The Second Spring: Media Literacy in Canada's Schools", **Jesuit Communication Project,** httpinteract.uoregon.edumedialitJCParticlessecond_spring.pdf.

RILEY, Thomas B. (2003). "The Information Society", **International Tracking Survey Report 03**, Canada.

SAMUELSON, Robert J. (2003). "Adventure in Agelessness" **, Newsweek Article**, 2-9.

SANCHEZ Gwen. "How the Media Shape Our Sense of Community", httpwww.unm.edu~abq-teachmedia_cus01-04-09.htm, Erişim Tarihi: 20.10.2007.

SCHARRER, Erica (2002). "Making a Case for Media Literacy in The Curriculum: Outcomes and Assessment", **Journal of Adolescent and Adult & Adult Literacy** , 354.

SINGER Dorothy G.; Jerome L. SINGER (1998). "Developing Critical Viewing Skills and Media Literacy in Children", **Annals of the American Academy of Political and Social Science,** Vol. 557, pp. 164-179.

THOMAN, Elizabeth ve Tessa JOLLS (2003). "Literacy for the 21st Century An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education", **Center for Media Literacy.**

THOMAN, Elizabeth. ve Tessa JOLLS (2004). "Media Literacy—A National Priority for a Changing World", **American Behavioral Scientist**, 48-18.

WILLIAMS, Bronwyn T. (2003). "What They See and is What We Get: Television and Middle School Writers" , **Journal of Adolescent & Adult Literacy** , 2-6.

WILLEM, Cilia (2004). "Media Literacy in Higher Education: A Model Case Study: The eCLIPse Project at The University of Barcelona, httpwww.lmi.ub.eseclipsewebdisenydocuments-tutor_reportsUB_report.pdf.

VANDEWATER, Elizabeth A. ve Diğerleri (2007). **"**Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use Among Infants, Toddlers, and Preschoolers", PEDIATRICS Vol. 119, e1006-e1015.

www.ofcom.org.ukadvicemedia_literacymedlitpubbulletinsissue7.pdf,"Ofcom Media Literacy Bulletin", (2006), Erişim Tarihi: 14.11.2006.

www1.medialiteracy.comdownloadsparentscorekidsadultspdf.pdf,"Core Concept of Media Literacy", ROGERS, Susan F. (2001), Erişim Tarihi: 05.12.2006.

www.medialit.org, Erişim Tarihi: 01.03.2007.

http://iogm.meb.gov.tr/files/2007_ogrt_yili_ilkogretim_kurumlari_derslerine_iliskin_hususlar.pdf, "Yeni Uygulamaya Konulan İlköğretim Kurumları Derslerine Ait Öğretim Programları ve Haftalık Ders Saatleri Çizelgesine İlişkin Hususlar", Erişim Tarihi: 19.09.2007.

http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=1077, Okullarda Medya Okur Yazarlığı Dersi, 23.08.2006.

httpwww.frankwbaker.commediause.htm. Erişim Tarihi: 12.02.2008.

http://www.nokia.com:80/A4136001?newsid=1172517. Erişim Tarihi: 12.02.2008.

http://www.internetworldstats.com/stats4.htm. Erişim Tarihi: 12.02.2008.

http://en.wikipedia.org/wiki/Newspaper_circulation. Erişim Tarihi: 12.02.2008.

http://en.wikipedia.org/wiki/Media_literacy. Erişim Tarihi: 12.02.2008

http://www.netgazete.com/ratingtiraj/tiraj.htm. Erişim Tarihi: 12.02.2008.

MEDIA LITERACY EDUCATION

Remzi Y. KINCAL*

Osman Yılmaz KARTAL**

Abstract

The ability of individuals to be able to understand, interpret the media accurately and as the active participants in media has become an important issue as it has affected the many parts of human life from the 20th century. On this frame the concept of media literacy has been defined and the practices and education of it have been examined along with its different dimensions.

Key Words: Media literacy, critical media literacy, media education

* Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

** Research Assistant ; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

TAŞIMALI İLKÖĞRETİM UYGULAMASI VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: ÇANKIRI, KARABÜK VE KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ[1,2]

Ergün RECEPOĞLU*

Özet

Bu araştırmanın amacı "Taşımalı İlköğretim Uygulaması"nın sorunlarına ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin görüşlerini ortaya koyup, analiz edip yorumlayarak tespit edilen sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Bu çalışma ile elde edilecek bulguların, uygulanmakta olan ve giderek yaygınlaşan "Taşımalı İlköğretim Uygulaması"nda karşılaşılan sorunların çözümünde ve eğitim yönetiminin her seviyede etkililiğini arttırmada gerekli veri tabanının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma betimsel bir araştırma olup araştırmanın çalışma grubunu, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Kastamonu, Karabük ve Çankırı illerinin merkez ilçelerinde bulunan 25 ilköğretim okulundaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücüleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan 38 yönetici, 256 öğretmen, 440 öğrenci ve 155 araç sürücülerine araştırmanın amacına uygun bilgi toplamak için geliştirilen anket uygulanmıştır. Birinci ve ikinci alt problemlerin frekans ve yüzde dağılımları ile aritmetik ortalamalarını bulmak için SPSS for MS Windows paket programından yararlanılmıştır. İkinci alt problem için verilere t-testi uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularını çözümlediğimizde; yönetici, öğretmen ve öğrencilere göre taşıma merkezi olan okulun laboratuarlarının, ders araç ve gereçlerinin, kütüphanesinin, spor salonunun, bilişim ve teknoloji sınıfının, öğle yemeklerinin ve yemek için uygun bir yerin, gerekli personel ve hizmetli durumunun, sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz olması ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sportif faaliyetlere ve sosyal etkinliklere yeterince katılamaması başlıca sorun maddeleri olarak görülmektedir. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerine göre kış aylarında yolların kapanmasının ve bozulmasının taşımayı güçleştirmesi, öğrencilere göre taşıma araçlarında emniyet kemerinin olmaması, araç sürücülerinin sigara içmesi ve bu araçlara öğrenciler ve görevli personel dışında başka kimselerin de alınması, araç sürücülerine göre de taşıma

1 Bu çalışma, Prof. Dr. Servet Özdemir'in danışmanlığında yönetilen "Taşımalı İlköğretim Uygulaması'nda Taşıma Merkezi Olan İlköğretim Okullarının Sorunları: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli Örneği" adlı yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

2 Bu çalışma Tokat ilinde 5 – 7 Eylül 2007 tarihleri arasında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 16. Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

araçlarında öğrencileri denetleyecek ve onlarla ilgilenecek refakatçi öğretmen ya da görevlinin olmaması, başlıca sorun maddeleri olarak görülmektedir. Ayrıca, yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin bu maddelere ilişkin görüşleri arasında taşıma ve taşıma araçlarıyla ilgili birçok sorun maddesinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Taşımalı ilköğretim, birleştirilmiş sınıf, merkez okul

Giriş

Eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci"dir (Ertürk, 1975: 5). Oğuzkan'a göre (1993: 46) ise, eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir. Böylece birey, yakın çevresinin etkisinden kurtularak, nasıl düşüneceğini öğrenebilir, sağlam bir düşünce sistemi oluşturarak nasıl öğreneceğini öğrenebilir ve eleştirici, değerlendirici bir bakış açısı kazanabilir.

Türkiye'nin kalkınma hamlesinin gerçekleşmesinde en önemli görev Milli Eğitime düşmektedir. Günümüzde ve gelecekte, genç kuşakları çağdaş, demokratik, laik ve hür düşünceli, bilinçli ve kişilikli, milli ve manevi değerlerine bağlı kişiler olarak yetiştirmek ancak Türk Milli Eğitimine çağdaş bir nitelik kazandırılması; hızla gelişen ve değişen ülkemizin sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak yeni bir yapıya kavuşturulması ile mümkün olacaktır.

Bugün herkes eğitimin bir ülkenin geleceği demek olduğunu, eğitim olmadan özellikle çağın gerekleri doğrultusunda bir eğitim ortamı ve uygulaması oluşturulmadan çağı yakalamanın imkansız olacağını bilmektedir. Hızla gelişen, değişen ve küreselleşen dünyamızda eğitimli toplum denilince, insanları kaliteli ve çağdaş standartlara göre eğitilmiş toplumlar anlaşılmaktadır. Düne kadar, sadece okul isteyen insanlarımız, bugün kaliteli eğitim veren okul ve kaliteli eğitim istemektedir. Fırsat ve imkan eşitliğinin yanında kaliteli eğitim de vazgeçilmez bir olgudur (Sağlam,1997:15).

Cumhuriyetimizin kurulmasıyla birlikte başlatılan çağdaşlaşma sürecinde başarılı olabilmek için eğitime büyük önem verilmiş ve T.C. Anayasasının 42. maddesi "kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" şeklinde düzenlenmiştir. Bunun sonucunda "Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak" amacıyla ilköğretimi zorunlu kılmıştır (MEB,1992).

Temel eğitim her yurttaşın yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel, toplumsal sorunlarını çözmede; toplumun değerlerine, düzgülerine uyum sağlamada; üretken ve tutumlu olmada temel yeterlilikleri; alışkanlıkları kazandıran bir eğitimdir(Başaran, 1983). Her ülke temel eğitim süresini farklı tanımlayabilmekte, bu süre-

nin tamamını veya bir bölümünü zorunlu eğitim kapsamına alabilmektedir. Türkiye'de ise temel eğitim denildiği zaman, bütün vatandaşların belli bir zaman diliminde almaları gereken zorunlu öğrenim anlaşılmakta, zorunlu eğitim denildiği zaman 6-14 yaş arasındaki tüm çağ nüfusunun belli bir düzeyde eğitim görmesi anlaşılmaktadır. Bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter (MEB, 1983: 6).

Günümüzde kalkınma hamlelerinin temel amacının, yalnız bir kısım insanların değil, bütün insanların yaşam kalitesini arttırmak olduğu (Cooms, 1985) kabul edilmektedir. Bu amaca yönelik geliştirilen günümüz eğitimindeki çağdaş politikalar, okulöncesini de içine alan temel eğitime ve okul çağı dışındaki genç ve yetişkinlerin eğitimine büyük önem vermektedir. Herkese asgari düzeyde temel eğitimi verebilmek için zorunlu eğitimi sağlamak, bütün çağdaş eğitim sistemlerinin özünü teşkil etmektedir. Zorunlu eğitim, formal eğitimin temelini oluşturur ve bütün çocukları kapsar. Son 30-40 yıl içinde dünyada, temel eğitim politikalarında gözlenen en önemli değişiklik, zorunlu eğitimin süresinin uzatılmasıdır. Birçok ülkede ilk ve ortaokullar birleştirilerek en az 8 yılı içine alan bir temel eğitimin gerçekleştirilmesi önemli değişiklikler arasında yer almıştır (OECD, 1983).

Uygulanan 5 yıllık zorunlu eğitimle; çocuklarımızın istenilen düzeyde yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmeleri; ilgi ve yetenekleri geliştirilerek hayata ve mesleğe hazırlanmaları olanaklı görülmemiştir (Cila, 1981: 55-61). Ayrıca, birleştirilmiş sınıf uygulaması, devletin asil görevi olan ilköğretim düzeyinde ve zorunlu olan eğitim hizmetinin en iyi şekilde tüm yurttaşlara nitelikli ve kaliteli olarak verilmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup teşkil etmek suretiyle, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi olarak tanımlayabileceğimiz ve normal öğretimden çok farklı olan birleştirilmiş sınıf öğretimi, kapsadığı öğrencilerin aleyhine bir uygulama olarak görülmektedir ve eğitimde fırsat eşitliğini zedelemektedir.

Birleştirilmiş sınıfların en büyük sorunu, öğretmensiz geçen sınıfları kendi kendilerine çalıştırabilmektir. Öğretmenin bu konuda çok becerikli olması gerekmektedir (Binbaşıoğlu, 1983:4). Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun fazla tecrübesi olmayan yada yeni atanan stajyer öğretmenler olduğu da hesaba katılırsa bu öğretmenlerin ne kadar büyük zorluklarla karşı karşıya olduğunu görebiliriz. Uçan'a göre (1991: 12) birleştirilmiş beş sınıflı bir köy okulunda öğretmen günde ancak bir saat bir sınıfla meşgul olmakta, diğer dört sınıfta günün kalan dört saatinde kendi kendine çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Tekışık (1968: 20-23), birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki başarısızlık sebepleri konusunda şunları söylemektedir:

1. Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin dersleri iyi planlayamaması,
2. Birleştirilmiş sınıfların yönetimindeki yöntem-teknik belirsizliği,
3. Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıfı idare edecek şekilde yetiştirilemeyişi,
4. Öğretmenin işbaşında yetiştirilemeyişi ve teftiş sistemindeki bozukluk,

5. Birleştirilmiş sınıflı okullarda bina yetersizliği,
6. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ders araç-gereç yetersizliği,
7. Öğrenci devamsızlığı.

Görüldüğü gibi, birleştirilmiş sınıf uygulaması geleceğimiz olan çocuklarımızın hayatlarında, eğer öğretmenleri tecrübeli, yetenekli ve donanımlı değilse acı bir tecrübe olarak kalıcı ve telafisi mümkün olmayan izler bırakması kaçınılmazdır. Toplumumuzun beklentisi, ülkemizin gerçekleri ve gereksinimleri doğrultusunda, gelişen ve değişen dünya şartlarına uygun bir eğitim ortamı içinde çocuklarımızın yetiştirilmesidir. Bu beklentinin 5 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilmesi mümkün olmadığından zorunlu eğitimin Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında da anlaşılacağı üzere önce kesintisiz 8 yıla, sonra da Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında temel eğitimin 12 yıla çıkarılması öngörülmüş ve bu konuda çalışmalar başlatılmıştır (www.dpt.gov.tr). Bu bağlamda, 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesini sağlayan "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki 4306 Sayılı Kanun" 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girdi. Bu kanunda; İlköğretim kurumları, sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir denilmektedir (MEB, 1997).

Bu uygulamanın önemli ilkelerinden birisi de "Taşımalı İlköğretim Uygulaması"dır. Taşımalı ilköğretim, İlköğretim çağındaki çocuklar ile birleştirilmiş sınıflar programı uygulayan öğrencileri ve az nüfuslu dağınık yerleşim birimlerinde bulunan okullardaki öğrencilerin, merkez olarak seçilen İlköğretim kurumlarına günübirlik taşınıp eğitim-öğretimlerinin sağlanması için yapılan uygulamadır (MEB, 1994).

Daha önceki yıllarda proje olarak seçilen pilot bölgelerde uygulanan "Taşımalı İlköğretim Uygulaması" 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ülkede uygulanmaya başlamış ve yaygınlaşarak devam etmiştir. İlköğretim Genel Müdürlüğü "Taşımalı İlköğretim Uygulaması"nın gerekçelerini, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve kalitenin yükseltilmesi, iç göçler, yerleşim birimlerinin dağınık olması ve taşımalı ilköğretimin sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulanabilirliği açısından önemi diye dört ana madde halinde sıralamıştır (iogm.meb.gov.tr).

Ülkemizde, küçük yerleşim birimlerinin çok ve dağınık oluşu, ilköğretimde istenilen başarıya ulaşılamamasının en büyük sebeplerinden biri olmuştur. Sekiz yıl kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle birlikte, küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin, bu uygulamadan nasıl yararlandırılacağı gündeme geldi. Bu gibi yerleşim birimlerine eğitim öğretim hizmetlerinin (okul, öğretmen, araç-gereç vb.) yeterli seviyede götürülmesi, eğitim ekonomisi açısından pahalı olmakta, maliyeti azaltma çabaları da hizmetin niteliğini düşürmektedir. Her şeyden önce, bu kü-

çük yerleşim birimlerinden her birine, bir ilköğretim okulunun götürülüp götürülemeyeceği de ortadadır. Sonuç itibariyle, küçük yerleşim birimlerinde nitelikli bir ilköğretimin verilebilmesi için "Taşımalı İlköğretim Uygulaması"nın gerekliliği de ortadadır (Arı, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca 1989-1990 öğretim yılının ikinci yarısından sonra Kırklareli ve Kocaeli illerinde pilot deneme yapılan taşımalı ilköğretim uygulamasının ilk sonuçları, İlköğretim Genel Müdürü A. Ekrem Yangın tarafından şöyle belirtilmektedir (Yangın, 1991):

1. **Eğitim – Öğretim:** Bu uygulama ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış, birleştirilmiş sınıf uygulaması sona ermiş, öğrenciler normal öğretim yapan ve olanakları daha iyi olan ilköğretim okullarına kavuşmuş, öğretmen sıkıntısı azalmış, öğretmenler arasında bilgi alışverişi başlamış, ortaokulu bulunmayan yerleşim birimlerindeki öğrenciler bu olanağa kavuşmuş, kız öğrencilerin ortaokula gitme oranı artmış, öğretmen, yatırım, araç-gereç gibi kaynaklar belli yörelere yöneltilerek nitelikli eğitim ortamı hazırlanmıştır.
2. **Öğrenci Başarı Durumu**: Öğrencilerin başarısı artmıştır.
3. **Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri:** Yönetici, öğretmen ve öğrenciler taşımalı ilköğretim uygulamasından memnundurlar. Bu uygulamanın yapıldığı yörelerdeki velilerin kimileri, köylerindeki okulun kapatılmasından yakınmaktadırlar; kimileri de kendi köylerinin de uygulama kapsamına alınmasını istemişlerdir.
4. **Çevrenin Etkisi:** Öğrencilerde daha kalabalık, toplumsal ve kültürel yönden daha gelişmiş çevreye girdikleri için davranış, giyim, temizlik ve sağlık yönünden olumlu gelişmeler olmuştur. Ayrıca merkezdeki spor, kültür, sağlık tesislerinden yararlanma olanağına kavuşmuşlardır.
5. **Ekonomik Yarar:** Uygulamaya alınan 256 ilkokuldaki öğretmenler, gereksinme olan diğer okullarda görevlendirilmiştir; küçük yerleşim birimlerinde okul ve lojman yapımı durdurulmuştur, kapatılan okulların giderleri için ödenek ayrılmamış, bu okullar, öğretmen lojmanı ve Halk Eğitim Merkezi olarak kullanılabilmiştir; veliler, çocuklarını ortaokulda okutmak için il ya da ilçe merkezine gönderme masrafından kurtulmuşlardır.

Taşımalı ilköğretim uygulaması tüm bu olumlu yanlarının yanında, birçok sorunu da ortaya çıkarmıştır. Bu sorunlar, sistemin düzenli ve sağlıklı işleyişine engel olmaktadır. Bu sorunların tespiti, tahlil edilmesi ve sorunlara yapıcı ve etkili çözüm önerileri getirilmesi, sistemin sağlıklı ve daha faydalı işleyebilmesi açısından çok önemlidir. Şu anda taşımalı ilköğretim uygulamasının etkili olduğu alan, öğrenci sayısı ve maliyeti düşünüldüğünde uygulamada karşılaşılan sorunların çözümünün ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

YILLARA İTİBARİYLE TAŞIMALI İLKÖĞRETİM UYGULAMASININ GELİŞİMİ

ÖĞRETİM: YILI	İL SAYISI	İLÇE SAYISI	ÖĞRENCİSİ TAŞ. O. S.	MERKEZ OKUL	TAŞINAN ÖĞR. S.	GÖNDERİLEN ÖDENEK
1989-1990	2	-	12	5	305	950.000
1990-1991	9	35	258	78	3.289	2.000.000
1991-1992	29	160	1.094	408	18.256	4.560.000
1992-1993	43	325	2.371	938	53.676	25.469.000
1993-1994	56	537	4.416	1.653	84.263	182.600.000
1994-1995	57	493	4.683	1.630	74.981	334.060.927
1995-1996	62	557	5.994	2.182	95.554	716.418.024
1996-1997	64	576	2.336	7.502	120.998	1.728.361.640
1997-1998	72	740	18.213	4.803	281.833	10.216.554.986
1998-1999	75	810	27.081	5.697	521.218	35.391.770.091
1999-2000	75	812	27.994	5.633	635.041	74.232.037.000
2000-2001	76	791	25.967	5.249	607.918	78.717.759.157
2001-2002	78	801	27.665	5.373	636.508	122.734.398.949
2002-2003	79	814	28.044	5.424	661.757	171.334.845.420
2003-2004	79	812	28.493	5.634	642.133	204.094.061.254
2004-2005	80	809	29.145	6.337	698.061	256.383.152 YTL
2005-2006	80	808	26.419	6.131	679.589	……

Kaynak: MEB, 2006 (MEB Sayısal veriler 2000-2001-2002-2003-2004-2005, Eğitimde Değişim Yılları 2003-2006, meb.gov.tr, apk.gov.tr, iogm.gov.tr)

2003-2004 öğretim yılında 28.493 yerleşim biriminden 647.921 öğrenci, 5.559 merkez okula 32.927 araçla taşınmıştır. Taşımalı ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere, 79 il'e 204.094.061.254.000 TL ödenek tahsis edilmiş olup bir öğrencinin dönemlik maliyeti 126 milyon TL'dir. Günlük maliyet ise 1.712.000 TL olmuştur. 2003-2004 öğretim yılında 79 il genelinde 567.353 öğrenciye öğle yemeği bedeli olarak 80.926.799.013.000 TL illere gönderilmiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ise 80 il'de 29.145 yerleşim biriminden 698.061 öğrenci 6.337 merkez okula günü birlik taşınarak eğitim-öğretim yapmıştır. Yine 2004-2005 Ocak-Haziran verilerine göre toplam 35.015 taşıma aracına toplam 148.155,220 YTL ödenek gönderilmiş ve bir aracın günlük maliyeti 42,35 YTL olmuştur. Yine en son 2005-2006 dönemi verilerine göre, 679.589 öğrenci 35.421 taşıma aracıyla 80 il, 808 ilçedeki 26.419 okuldan 6.131 taşıma merkezi olan okula taşınmıştır. 2005-2006 verilerine göre araç başına düşen öğrenci sayısı ise 19 olup, öğle yemeğinden yararlanan 593.966 öğrenci için 53.827.641 YTL. ödenek gönderilmiştir (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Taşımalı ve İstatistik Şubesi, MEB Sayısal veriler 2003-2004-2005-2006, www.meb.gov.tr, www.apk.meb.gov.tr, www.iogm.meb.gov.tr). İlköğretim çağındaki nüfusun yaklaşık 700.000'i taşımalı ilköğretim uygulamasından, dolayısıyla karşılaşılan sorunlardan da doğrudan etkilenmektedir.

Problem

Çankırı, Karabük ve Kastamonu illeri sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasında taşıma merkezi olan ilköğretim okullarının sorunları nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Milli Eğitim Bakanlığınca başlatılan ve Türkiye genelinde uygulanmakta olan "Taşımalı İlköğretim Uygulaması" çalışmalarının durumunu ve sorunlarını saptayarak bunlara çözüm önerileri getirmektir. Bu amaçla Çankırı, Karabük ve Kastamonu illerinin merkez ilçelerindeki taşımalı ilköğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar belirlenecek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilecektir.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Taşımalı ilköğretim uygulamasında yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerine göre karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin ortak maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Taşımalı ilköğretim uygulamasının daha başarılı olabilmesi için yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitimle ilgili verilecek kararlar ve alınacak önlemler, bu kararların ve önlemlerin uygulanacağı yer ve koşulların önceden incelenmesini ve çözümlenmesini gerektirir. Bu yüzden ihtiyaçların neler olduğunu doğru bir şekilde tespit ve analiz edebilmek, uygulamadaki aksaklıkları ve sorunları ortaya çıkarmak ve bunları gidermek için önlemler almak, çok büyük önem taşımaktadır. Eğitimin kalitesinin arttırılmasında ve yaygınlaştırılmasında, tüm yurttaşların eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında yeni okul açmak, yatılılık ve pansiyon hizmetleri sunmak, taşımalı eğitim uygulamak gibi çözümleri uygularken; bunlardan hangisinin hedeflere daha iyi ulaştıracağının değerlendirilmesi zorunludur. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkesin eşit eğitim hakkından yararlanabilmesi için böyle araştırmaların yapılması ve sonuçların değerlendirilmesi eğitim yönetimi ve planlaması açısından gereklidir.

Her biri ayrı bir dünya olan insanın eğitimi ve dolayısıyla içinde bulunduğu topluma, ülkeye ve dünyaya olan katkısı çok önemlidir. Eğitim verirken de, eğitimin kalitesi ve öğrencilerin fiziksel ve psikolojik rahatlığı, eğitim ortamının, fiziksel mekanın ve imkanların uygunluğu ile doğrudan orantılıdır.

Ülkemizde sekiz yıllık kesintisiz eğitimin yaygınlaştırılmasında, eğitimin kalitesinin arttırılmasında ve eğitim maliyetlerinin düşürülmesinde çok önemli rolü olan taşımalı ilköğretim uygulamasının durumunun tespiti ve sorunlarının belirlenmesi, ilk önce eğitim gören bireyin geleceği ve mutluluğu için, sonra toplumun ve ülkemizin huzur ve refahı için gerekli ve mutlaka araştırılması gereken bir konudur.

Türkiye'de taşımalı ilköğretim uygulaması ilk kez 1989-1990 öğretim yılında Kırklareli ve Kocaeli illerinde "pilot uygulama" olarak başlatılmış, 1997-1998 öğretim yılında sekiz yıllık eğitime geçişle birlikte 70 ili kapsayacak şekilde ilkeleri ve ölçütle-

ri belirlenerek yaygınlaştırılmıştır. Şu anda ise Türkiye genelinde Bingöl ili hariç diğer illerde uygulanan taşımalı ilköğretim uygulamasından yaklaşık 700.000 öğrenci etkilenmektedir. Bu araştırmanın da Çankırı, Karabük ve Kastamonu illerinden hareketle Türkiye genelinde taşımalı ilköğretim uygulamasının sorunlarının tespit edilip, çözümlenmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca, bu araştırmada yönetici ve öğretmenlere ek olarak ilk defa öğrenci ve araç sürücülerinin de taşımalı ilköğretim uygulamasının sorunlarına yönelik olarak görüşleri alınacaktır. Araç sürücülerine uygulanacak olan anket eğitimci olmayan ve bu sistemden kazanç sağlayan kişiler tarafından taşımalı ilköğretim uygulamasına nasıl bakıldığını gösterecek ve sistemin yakın bir gözlemcisi olarak araç sürücülerinin durumunu, sorunlarını ve neleri sorun olarak gördüklerini ortaya çıkaracaktır.

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 eğitim–öğretim yılında Kastamonu, Çankırı ve Karabük illeri merkez ilçelerinde taşıma merkezi olan okullarda görev yapan ilköğretim okullarındaki yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve araç sürücüleri oluşturmaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin (38) tümüne, öğretmenlerin ise anket yapıldığında okulda görevli olanlara (256) ulaşılmıştır. Taşıma merkezi olan toplam 25 ilköğretim okulunda çoğunlukla sekizinci sınıf öğrencilerine anket uygulanmış olup, öğrenci sayılarının yetersiz kaldığı durumlarda okulların yedinci sınıflarından seçilmiş öğrencilere anketler uygulanmıştır, sonuçta 440 öğrenci sayısına ulaşılmıştır. Taşıma merkezi olan okullara öğrenci taşıyan araç sürücülerinin ise büyük bir çoğunluğuna, 155 kişi ile % 75'ine ulaşılmıştır. Böylece araştırmaya Kastamonu, Karabük ve Çankırı illeri merkez ilçelerindeki 25 ilköğretim okulunda, 38 okul yöneticisi, 256 öğretmen, 440 öğrenci ve 155 araç sürücüsü olmak üzere toplam 889 kişi katılmıştır

Verilerin Toplanması

Araştırmada ilgili literatür, tez, kitap, makale ve diğer kaynaklar taranmıştır. Anketin hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması, aşağıda belirlenen bir dizi işlemden geçirilerek gerçekleştirilmiştir.

1. Anket geliştirilmesinde araştırmanın denekleriyle görüş alışverişinde bulunulmuştur.
2. Taşımalı ilköğretim uygulaması ile ilgili daha önce yapılmış tezler taranarak, taşıma ile ilgili hangi maddelere ağırlık verdikleri tespit edilmiştir.
3. Anket uygulanmadan önce kapsam geçerliliği için ilgili alandaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.
4. Araştırma anketi iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde deneklerin görevi, cinsiyeti, yaşı, kıdemi gibi kişisel bilgiler ve kişisel sorular yer almaktadır. İkinci bölümde; Taşımalı ilköğretim uygulaması ile ilgili üç ayrı bölümde toplam 34 madde bulunmaktadır.
5. Güvenirlik testi yapılmış ve bu testin sonucunda güvenirlik katsayısı (Alpha ∞: ,8172) olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Birinci ve ikinci alt problemlerin frekans ve yüzde dağılımları ile aritmetik ortalamalarını bulmak için SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. İkinci alt problem için verilere t-testi uygulanmıştır.

Verilerin yorumlanmasında dörtlü skala kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde kesirler iki basamağa kadar ilerletilmiş ve yukarıdaki gibi değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

BULGULAR, YORUM VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin öneriler yer almaktadır.

BULGULAR VE YORUM

1. Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu **Taşıma merkezi olan okulun laboratuarlarının, Taşıma merkezi olan okulun ders araç ve gereçlerinin, Taşıma merkezi olan okulun kütüphanesinin, Taşıma merkezi olan okulun spor salonunun, Taşıma merkezi olan okuldaki bilişim ve teknoloji sınıfının, Öğrencilere öğlen saatinde verilen yemeklerin, Okulda öğrencilerin yemek yiyebileceği uygun bir yerin, Taşıma merkezi olan okulun gerekli personel ve hizmetli durumunun, Öğrencileri sosyal ve kültürel yönden geliştirici faaliyetlerin yetersiz olması, Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sosyal etkinliklerde görev alamaması** ve **Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sportif faaliyetlere yeterince katılamaması** maddelerini sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu **Taşıma merkezi olan okulun derslik sayısının, Taşıma merkezi olan okulun öğretmen durumunun yetersiz olması, Farklı yerlerden gelen öğrencilerin birbirlerine uyum sağlayamaması, Öğretmenlerle öğrenciler arasında iletişim eksikliğinin olması, Öğrenciler arasında saygı ve hoşgörü eksikliğinin olması, Öğrencilerin taşıma sırasında meydana gelen aksaklıklardan olumsuz etkilenmesi, Öğrencilerin okulda ve sınıfta meydana gelen aksaklıklardan olumsuz etkilenmesi, Okulda ve taşıma araçlarında sorunları dinleyecek ve ilgilenecek kimsenin olmaması** ve **Taşıma araçlarına öğrenciler ve görevli personel dışında kimselerin alınması**" maddelerini ise kısmen sorun olarak görmektedirler.

2. Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin büyük bir çoğunluğu **Kış aylarında yolların kapanmasının ve bozulmasının taşımayı güçleştirmesi** maddesini çoğu zaman sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin büyük bir çoğunluğu **Taşıma araçlarında öğrencilerin sıkışık ve ayakta gidip gelmesi, Araç sürücülerinin öğrencilerle yeterince iyi ve olumlu ilişkiler kuramaması, Taşıma araçlarının okula zamanında ulaşamaması, Öğrencilerin okula gidip gelirken çok yorulması, Taşımada kullanılan araçların okul servis araçları hizmet yönetmeliği'nde belirtilen özellikleri taşımaması, Yolların sürekli bozuk olmasının taşıma-**

yı engellemesi, Araç sürücülerinin okul servis araçları hizmet yönetmeliği'nde belirtilen özellikleri taşımaması ve Taşıma sebebiyle öğrencilerde sağlık sorunlarının ortaya çıkması maddelerini ise kısmen sorun olarak görmektedirler.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu **Taşıma araçlarında emniyet kemerinin olmaması**, **Taşıma esnasında araç sürücülerinin sigara içmesi, Taşıma araçlarına öğrenciler ve görevli personel dışında kimselerin alınması** maddelerini, araç sürücülerinin büyük bir çoğunluğu da **Taşıma araçlarında öğrencileri denetleyecek ve onlarla ilgilenecek refakatçi öğretmen yada görevlinin olmaması'**nı çoğu zaman sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenci ve araç sürücülerinin büyük bir çoğunluğu **Taşıma araçlarının soğuk havalara yeterince ısınamaması, Taşıma araçlarında öğrenciler arasında yer kapma, itme, saygısız hareketlerde bulunma gibi olumsuz davranış ve olayların olması ve Taşıma sırasında camdan sarkma, kapıya kısma, araba durmadan inme gibi güvenlik açısından tehlikeli hadiselerin olması** maddelerini ise kısmen sorun olarak görmektedirler.

4. Taşımalı ilköğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görev yönünden; yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde **Taşıma merkezi olan okulun öğretmen durumunun yetersiz olması** ($p<0,05$) maddesinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

5. Taşımalı ilköğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görev yönünden; yönetici ve öğrencilerin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde **Taşıma merkezi olan okulun derslik sayısının, Taşıma merkezi olan okulun kütüphanesinin, Öğrencilere öğlen saatinde verilen yemeklerin, Taşıma merkezi olan okulun öğretmen durumunun yetersiz olması ve Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sportif faaliyetlere yeterince katılamaması** ($p<0,05$) maddelerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

6. Taşımalı ilköğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görev yönünden; öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde **Taşıma merkezi olan okulun derslik sayısının, Taşıma merkezi olan okulun ders araç ve gereçlerinin, Taşıma merkezi olan okulun kütüphanesinin yetersiz olması, Taşıma merkezi olan okulun spor salonunun yetersiz olması, Öğrencilere öğlen saatinde verilen yemeklerin, Okulda öğrencilerin yemek yiyebileceği uygun bir yerin yetersiz olması, Farklı yerlerden gelen öğrencilerin birbirlerine uyum sağlayamaması, Öğrencileri sosyal ve kültürel yönden geliştirici faaliyetlerin yetersiz olması, Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sosyal etkinliklerde görev alamaması, Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sportif faaliyetlere yeterince katılamaması, Öğretmenlerle öğrenciler arasında iletişim eksikliğinin olması, Öğrencilerin taşıma sırasında meydana gelen aksaklıklardan olumsuz etkilenmesi, Araç sürücülerinin öğrencilerle yeterince iyi ve olumlu ilişkiler kuramaması, Araç sürücülerinin öğrencilerle yeterince iyi ve olumlu ilişkiler kuramaması, Taşımada kullanılan araçların okul servis araçları hizmet yönetmeliği'nde belirtilen özellikleri taşımaması, Araç sürücülerinin okul servis araçları hizmet yönetmeliği'nde belirtilen özellikleri taşımaması ve Taşıma sebebiyle öğrencilerde sağlık sorunlarının ortaya çıkması** ($p<0,05$) maddelerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

7. Taşımalı ilköğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görev yönünden; yönetici ve araç sürücülerinin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde **Taşıma araçlarına öğrenciler ve görevli personel dışında kimselerin alınması, Araç sürücülerinin öğrencilerle yeterince iyi ve olumlu ilişkiler kuramaması, Taşıma araçlarının okula zamanında ulaşamaması, Öğrencilerin okula gidip gelirken çok yorulması ve Taşımada kullanılan araçların okul servis araçları hizmet yönetmeliği'nde belirtilen özellikleri taşımaması** ($p<0,05$) maddelerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

8. Taşımalı ilköğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görev yönünden; öğretmen ve araç sürücülerinin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde **Taşıma araçlarında öğrencilerin sıkışık ve ayakta gidip gelmesi, Taşıma araçlarına öğrenciler ve görevli personel dışında kimselerin alınması, Araç sürücülerinin öğrencilerle yeterince iyi ve olumlu ilişkiler kuramaması, Taşıma araçlarının okula zamanında ulaşamaması, Öğrencilerin okula gidip gelirken çok yorulması, Taşımada kullanılan araçların okul servis araçları hizmet yönetmeliği'nde belirtilen özellikleri taşımaması ve Taşıma sebebiyle öğrencilerde sağlık sorunlarının ortaya çıkması** ($p<0,05$) maddelerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

9. Taşımalı ilköğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görev yönünden; öğrenci ve araç sürücülerinin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde **Taşıma araçlarında öğrencilerin sıkışık ve ayakta gidip gelmesi, Taşıma araçlarına öğrenciler ve görevli personel dışında kimselerin alınması, Araç sürücülerinin öğrencilerle yeterince iyi ve olumlu ilişkiler kuramaması, Taşıma araçlarının okula zamanında ulaşamaması, Taşımada kullanılan araçların okul servis araçları hizmet yönetmeliği'nde belirtilen özellikleri taşımaması, Taşıma araçlarında emniyet kemerinin olmaması, Taşıma araçlarının soğuk havalara yeterince ısınamaması, Taşıma araçlarında öğrenciler arasında yer kapma, itme, saygısız hareketlerde bulunma gibi olumsuz davranış ve olayların olması ve Taşıma sırasında camdan sarkma, kapıya kısma, araba durmadan inme gibi güvenlik açısından tehlikeli hadiselerin olması** ($p<0,05$) maddelerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

10. Araç sürücülerinin büyük çoğunluğunu (% 69), ilkokul mezunları oluşturmaktadır. Sürücülerin eğitim seviyelerinin düşüklüğü dikkat çekicidir.

Yönetici, öğretmen ve özellikle öğrencilerin araç sürücüleriyle olan görüş farklılıkları, genelde anket maddelerinin çoğuna yansıdığı ve çıkan değerlendirme sonuçlarından da net olarak anlaşılmaktadır. Özellikle, öğrencilerin önerilerinin çoğunun araç sürücüsünü ya da taşıma aracını doğrudan ilgilendirdiği görülmektedir. Ayrıca, sonuçları yukarıda bulgular bölümünde belirtilen araç sürücülerine sorulan anketteki 15 maddelik kişisel sorulara ve taşıma ve taşıma araçlarıyla ilgili sorun maddelerinin çoğunda araç sürücüleri açısından önemli bir sorun belirtilmemekle birlikte; yönetici, öğretmen ve özellikle öğrencilerin cevapları ile araç sürücülerinin cevapları arasında aşağıda belirtilen maddelerde belirgin farklılıklar göze çarpmaktadır (Araç sürücülerinin taşıma sırasında sigara içip içmedikleri, trafik kurallarına uyup uymadıkları, öğrenciyle iyi ve olumlu ilişki kurup kuramadıkları, emniyet kemerinin olup olmaması, soğuk havalarda aracın yeterince ısınıp ısınamaması, taşıma araçlarında öğrenciler arasında olumsuz davranış ve olayların olup olmaması, taşıma sıra-

sında güvenlik açısından tehlikeli hadiselerin olup olmaması). Burada ya sorun olarak belirtilen maddeler araç sürücüleri açısından sorun olarak addedilmiyor ya da bu maddelere yanıltıcı cevaplar veriliyor; ya da defalarca aksi belirtilmesine rağmen, herhangi bir yaptırımdan endişelendikleri için araç sürücülerinin cevaplarının diğer deneklere göre farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Bulgulara ilişkin belirtilmesi gereken diğer önemli bir nokta da; sorun maddelerine objektif cevap veren araç sürücülerinin sayısının azımsanamayacağı gerçeğidir.

Araştırmanın genelinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinden alınan bilgilere ve uygulanan anketlere göre taşımalı ilköğretim uygulamasının birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre daha verimli ve etkili olduğunu, genelde yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin taşımalı ilköğretim uygulamasından memnun oldukları sonucunu çıkarabilmekle birlikte; uygulamanın, beraberinde birçok sorunu da barındırdığı görülmektedir. Taşımalı ilköğretim uygulamasının daha faydalı olabilmesi, eğitimin kalitesinin arttırılabilmesi için ortaya çıkan bu sorunlarla acilen ve ciddi bir şekilde ilgilenilmesi gerekmektedir.

ÖNERİLER

Taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlarının çözümü ve uygulamada daha başarılı olunması için bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araç sürücüleri eğitim durumlarına bakılarak seçilmeli; ehil, sorumlu, tecrübeli ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olabilecek kişilerin tercih edilmesi sağlanmalıdır. Öğrenciler açısından araç sürücüsünün önemi ve etkisi, (onlarla beraber olduğu zaman dilimi düşünüldüğünde) azımsanamayacak derecededir. Sürücünün davranışları, hareketleri ve kişiliği öğrencide kalıcı izler bırakmaktadır. Bu sebeple, bu konu ihmal edilmemesi ve üzerinde ısrarla durulması gereken bir öneme sahiptir.

2. Araç sürücüleri, eğitim kurslarına alınarak öğrenci taşıma sorumluluğu konusunda bilinçlendirilmelidir. Ayrıca, araç sürücüleri, öğrenci taşımacılığı ile ilgili çok yönlü bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirme; ilk yardım, acil durumlara müdahale, çocuk psikolojisi gibi alanları içermelidir.

3. Taşıma merkezi olan okulda öğrencilerin yemeklerini yiyebileceği uygun bir ortam sağlanmalı ve öğrencilere mutlaka sıcak yemek verilmelidir. Çünkü öğrenciler, genelde okul için erken yola çıktıkları için yeterince kahvaltı yapamamakta ve verilen kumanyalar, yeterli düzeyde besleyici olmadığı gibi, çoğu kırsal kesimden gelen öğrencilerin geleneksel yemek alışkanlıklarıyla uyuşmamakta, bu sebepten de israf olmaktadır.

4. Taşımada kullanılan yolların, taşıma için daha uygun ve elverişli hale getirilmesi, yol bakım ve onarım çalışmalarının düzenli olarak zamanında yapılması ve özellikle kış aylarında araçların ulaşımını sağlayabilmek için gerekli tedbirlerin alınarak, yolların sürekli açık bulundurulması gerekmektedir.

5. Bilim ve teknoloji sınıfı, laboratuar, kütüphane, spor salonu ve derslik gibi fiziksel ve donanımsal eksiklikler giderilmeli ve buralar, gerekli araç-gereçlerle do-

natılmalıdır, en önemlisi de tüm imkanlar öğrencilerin kullanımına sunulmalı ve bu olanaklardan en üst düzeyde istifade etmeleri sağlanmalıdır.

6. Taşımada kullanılan araçların seçiminde gerekli özen gösterilmeli ve taşıma araçlarının "Okul Taşıtları Yönetmeliği"ne uygun olmasına dikkat edilmeli, bilhassa; emniyet kemerleri ve ilkyardım malzemeleri konusunda taviz verilmemeli ve bu konuda gerekli denetimler okul yönetimleriyle birlikte, özellikle jandarma ve polis tarafından düzenli ve ciddi bir şekilde yapılmalı ve kurallara uymayanlara, öğrenci güvenliğini ihmal edenlere caydırıcı yaptırım ve cezalar uygulanmalıdır.

7. Taşıma merkezi olan okullarda öğrencilerin sosyal ve psikolojik sorunlarını dinleyecek, uyum sorunlarıyla ve onlarla çok yönlü olarak ilgilenecek bir rehber öğretmen mutlaka olmalıdır.

8. Öğrencileri sosyal ve kültürel yönden geliştirici faaliyetlerin yeterli hale getirilmesi ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, bu sosyal ve kültürel etkinliklerde, sportif faaliyetlerde görev almasının sağlanması gerekmektedir.

9. Taşıma merkezi olan okulların, öğretmen ve personel eksikliği giderilmelidir. Şehir merkezinden uzak olan taşıma merkezleri öğretmen servis aracı yada lojman ile desteklenerek, okullar cazip hale getirilebilir.

10. Öğrencilerin sıkışık ve ayakta gidip gelmemeleri için araç kapasitesi ile öğrenci sayısı uyumlu olmalı ve araçlara öğrenci dışında yolcu alınmamalıdır. Öğrencilerin yorgun düşmemeleri için taşıma işini yapan araçların yeni ve rahat olması gerekir. Ayrıca tam anlamıyla okul servis araçları hizmet yönetmeliği'nde belirtilen özellikleri taşıyan araç sürücülerine ihalelerin verilmesi gerekmektedir. Bunun için yönetmeliklerde ve yönergelerde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

11. Taşıma sırasında öğrenciler arasında olabilecek olumsuz davranış ve olayları, güvenlik açısından tehlikeli hadiselerin vuku bulmasını önlemek için araçlarda öğrencileri denetleyecek ve onlarla ilgilenecek refakatçi öğretmen ya da görevlinin bulundurulması gerekmektedir.

12. Taşıma ücretleri, araç sürücülerine düzenli olanak zamanında ödenmeli, taşıma ihaleleri dönemlik değil de yıllık yapılmalıdır.

13. Özellikle sorunlu ve devamsız öğrenci velilerinin bilinçlendirilmesi ve toplantılara katılımları sağlanmalı, sürekli bilgilendirilmeli, ayrıca, onlara öğrencilerin sorunlarının giderilmesinde destek ve yardımcı olunmalıdır.

14. Ders dışı faaliyetler (sosyal etkinlikler) için etüt saati konulmalıdır.

15. Karşılaşılan sorunlara ve olumsuzluklara rağmen, mevcut durum çerçevesinde "Taşımalı İlköğretim Uygulaması" şu an için en gerçekçi çözüm olarak görülmektedir ve devam etmelidir.

Kaynakça

Arı, A. (2002). *"İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşımalı ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması)".* ***Milli Eğitim. 153-154.***

BAşARAN, İbrahim Ethem. (1983). **Temel Eğitim ve Yönetimi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:112.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1983). **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Rehberi.** Ankara:Binbaşıoğlu Yayınevi.

CILA, Hüsnü. (1981). "Temel Eğitim Politikamız Ne olmalıdır?", **Temel Eğitim ve Sorunları.** Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.

COOMS, P. H. 1985. **The World Crisis in Education. The View from the Eighties.** Oxford University Press.

ERTÜRK, Selahattin. (1975). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

MEB. "Milli Eğitim Temel Kanunu" (14.6.1973 tarih, 1739 SK). **Resmi Gazete.** 21226, (12 Mayıs 1992).

MEB. "İlköğretim ve Eğitim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bazı Maddelerinin.....Dair Kanun (2917 sayılı kanun)", **Resmi Gazete**. 18192, 1 Ekim 1983.

MEB. "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu, MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli 3418 Sayılı Kanunda Değişik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun (4306 sayılı kanun)", **Resmi Gazete**. 23084, 18 Ağustos 1997.

MEB. (1994). **Taşımalı İlköğretim Yönergesi.** Tebliğler Dergisi. 2420, (5 Aralık 1994).

MEB. (2006). **Eğitimde Değişim Yılları 2003 - 2006.**

MEB.(2006). **Milli Eğitim Sayısal Veriler 2004 – 2005**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB.(2005). **Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003 – 2004**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB.(2004). **Milli Eğitim Sayısal Veriler 2002 – 2003**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB.(2003). **Milli Eğitim Sayısal Veriler 2001 – 2002**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB.(2002). **Milli Eğitim Sayısal Veriler 2000 – 2001**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB.(2001). **Milli Eğitim Sayısal Veriler 1999 – 2000**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

OECD. (1983). **Education in Modern Society.**

OĞUZKAN, A. Ferhan. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Gül Yayınları.

SAğLAM, Mehmet. (1997). **Milli Eğitimde Hedefler.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TEKIŞIK, H. Hüsnü. (1968). **Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlkokullarında Öğretim.** Ankara.

UÇAN, Fevzi. (1991). **Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Eğitim Öğretim.** Konya: Pratik Eğitim Yayınları.

YANGıN, A. Ekrem. (1991). "Taşımalı İlköğretim Uygulaması". **Milli Eğitim**. Sayı: 107, Ankara.

YARARLANILAN İNTERNET SİTELERİ

www.apk.meb.gov.tr

www.dpt.gov.tr

www.iogm.meb.gov.tr

www.meb.gov.tr

SCHOOL BUSSING IN PRIMARY EDUCATION AND THE PROBLEMS: ÇANKIRI, KARABÜK AND KASTAMONU CITY SAMPLE

Ergün RECEPOĞLU*

Abstract

The aim of this research is to propose solutions to the problems by puttting forward, analyzing and commenting on the manager's, teacher's, students' and bus drivers' views about the problems of "School Bussing in Primary Education". It is thought that the findings of this research will contribute a great to solve the problems of "Transported Primary Education" and create a data base for increasing the efficiency of educational management at all levels. The type of this study is descriptive. The study group of the research are 25 primary schools in Kastamonu, Karabük and Çankırı cities central provinces in the education-training year of 2005–2006. Questionnaires which are developed to gather information suitable for the aim of the research have been conducted on 38 managers, 256 teachers, 440 students and 155 bus drivers who are in study group. SPSS for MS Windows was used to find the frequency, averages and percentages of first and second subproblems. For second subproblem, t-test was done.

When we evaluate the research findings; According to the managers, teachers and students, Insuffiency of school's laboratories, class materials, libraries, technology classes, sports salons, lunch meals and suitable place for lunch meals, necessary school personnel, social and cultural facilities and insufficient attendance of most of the students to social activities and sports facilities are seen as a main problem areas. According to the managers, teachers, students and bus drivers, Difficulties faced in transportation because of deteriorated and blocked ways in winters, according to the students, absence of seat belts in transportation vehicles, bus driver's cigarette smoking and taking any kind of people to these vehicles except students and personnel and according to the bus drivers, absence of guide teacher or personnel who will control and take care of students in transportation vehicles are seen as a main problem areas. Also; there is a meaningful difference in most of the problem articles about school bussing and transportation vehicles between the ideas of managers, teachers, students and bus drivers.

Key Words: School Bussing in Primary Education, Unified Class, Central School

* Gazi University Institute of Educational Sciences, Department of Educational Administration and Inspectation ph.D. Student, Ministry of National Education, Kastamonu Science High School, KASTAMONU

KELAMDA "İMAN'DA İSTİSNÂ" TARTIŞMALARI

Zübeyir BULUT*

Özet

İstisna İslam kelamında kesin iman hükmü olan "Ben müminim" ifadesine "İnşâllah: eğer Allah isterse" tabirini ekleyerek şartlı bir biçime sokmaktır. Önce Hadis Taraftarları ve Mürcie daha sonra da Eşariler ve Maturidîler arasında uzun süre devam eden bu tartışmaların temelinde, amel-iman ve iman-islam ilişkisine yaklaşımları ve kader anlayışlarındaki farklılıkları yatmaktadır. Ameli, iman ve İslam'dan bir parça sayan ve her şeyi Allah'ın iradesine bağlayan Hadis Taraftarları, Mürcie tarafından ileri sürülen kişinin kendisini "Ben gerçekten müminim" şeklinde tanımlamasına karşı çıkarak, imanın ifadesinde "İnşallah ben müminim", Ümit ederim müminim" denmesini kabul ettiler. Eş'arîler imanın hakikatiyle değil kemal ve akıbetiyle ilgili olarak istisnanın mümkün olacağı, Mâtüridîler ise iman lafzı dinde kesinlik ifade ettiği için istisnanın söz konusu olamayacağı, görüşündedirler. Bu istisna teorisi kişinin iman yahut küfrünü yalnızca ölüm anındaki halinin tayin ettiği, son andan evvelki hiçbir şeyin bu açıdan önemi olmadığı şeklindeki bir görüşe dayanmaktadır. Özellikle bazı Şafii-Eşariler, bu fikre özel önem atfetmiş ve muvâfât olarak bilinen meşhur teorilerini geliştirmişlerdir. Muvâfât, kısaca, insanın imanının türünü saptamada, 'son fiil'e (hatime) özel bir yer veren iman kuramıdır. Bu kuram, insanın öldüğü anda yahut öldüğü hal içinde son olarak yaptığı şeyi vurgular. Eğer insan kamil bir mümin olarak ölürse, hayatı boyunca ne yaptığına bakılmaksızın mümindir. Eğer, tersine küfür halinde ölürse, yaşadığı sürece ne denli muttaki bir Müslüman olmuş olursa olsun kafir olur. Böyle bir iman anlayışının Kur'anî iman anlayışına uyduğunu söylemek oldukça güçtür. İmanda kesinlikle şüphe ve tereddüt bulunamaz. Şüphenin karıştığı iman ise gerçek bir iman olamaz.

Anahtar Sözcükler: İstisna, imanda istisna, iman, İslam, irca, muvâfât, küfür, ölüm, son nefes

Giriş

İslam düşünce tarihinde Hz. Osman'ın şehadetiyle başlayıp Cemel, Sıffin savaşları ve Kerbela olayı ile gelişen hadiseler, beraberinde imanla ilgili birtakım meseleleri gündeme getirmiştir. Bu olaylar sonrasında tarafların birbirlerini tekfire varan suçlamaları İslam düşüncesinde iman amel konularıyla ilgili olarak; iman, küfür, nifak, fısk, büyük günah, vaad ve vaîd gibi problemler tartışılmaya başlanmıştır. Bu sebeple, bu kavramların kimler için kullanılabileceği meselesi, Müslümanlar tarafından ilk tartışılan problemler olmuştur. Bu bağlamda iman-amel, iman-islam ilişkisi ve kişinin imanını nasıl ifade edeceği ile ilgili olarak "imanda istisna" problemi de tartışı-

* MEB Ankara, Altındağ Y. Özsoy İşt. Eng. İ.Ö.O. DKAB Öğretmeni

lan konular arasında yer almıştır. Biz bu çalışmamızda bu tartışmaların ne zaman ortaya çıktığını, kimler arasında tartışıldığını ve İslam düşünce ekollerinin bu konudaki görüşlerini araştırarak bir değerlendirme yapacağız.

İstisna kelimesinin sözlük anlamı "bir şeyi dışarıda tutmak"tır. Ancak İslam kelamında bu kelime, kesin iman hükmü olan "Ben müminim" ifadesine "İnşâllah: eğer Allah isterse" ibaresini ekleyerek şartlı bir biçime sokmak anlamındadır (Kutlu, 2001, 101; Bulut, 2003, 170; Yücedoğru, 2006, 99). Müslüman olan bir kimsenin imanını veya İslam'a mensubiyetini ne şekilde ifade edeceğiyle ilgilidir. Bir kimse, "Ben gerçekten müminim" veya "Müslümanım" diyebilir mi? Yoksa "Allah'ın dilemesi şartıyla -inşaallah- müminim" veya "Ben müminim" mi demesi gerekir? Yoksa "Allah'ın dilemesi şartıyla -inşaallah- hem mümin, hem de Müslümanım" şeklinde kendisini tanımlayabilir mi?

Problemin Ortaya Çıkışı

Hadis Taraftarları ile Mürcie daha sonrada Eşariler ile Maturidîler arasında uzun süre devam eden bu tartışmaların temelinde, birinci derecede amel-iman ve iman-İslam ilişkisine ait anlayışları, ikinci derecede ise kader anlayışlarındaki farklılıkları ve kişinin Allah katındaki gerçek durumunu ölüm anındaki hallerine bağlamaları yatmaktadır. Ameli, iman ve İslam'dan bir parça sayan ve amelle ilgili her şeyi Allah'ın iradesine bağlayan Hadis Taraftarları, Mürcie'nin kişinin kendisini "Ben gerçekten müminim" şeklinde tanımlamasına karşı çıkarak, imanın ifadesinde "İnşallah ben müminim", Ümit ederim müminim" veya "Ben müminim" denmesini kabul ettiler (Ebû Bekir el-Hallâl, 1994, III/579; el-Acurrî, 1983, 139).

Bu konudaki tartışmalar sahabe dönemine kadar götürülmektedir.[1] Kaynaklar Muaz b. Cebel,[2] Abdullâh b. Mesud (Ebû Hanîfe, 1992, 43, 52; Ebû Ubeyd, trz., 41; İbn Ebi Şeybe, trz., 10, 23; Ahmed b. Hanbel, v.102b) ve Abdullâh b. Ömer (Ebû Hanîfe, 1992, 48; İbn Ebi Şeybe, trz., 10)[3] gibi sahabilerin imanda istisna yapılmaması gerektiği fikrini benimsediklerini kaydeder. Abdullâh b. Mesud'un daha önce imanda istisna

1 Ebû Uzbe, Sahabeden Hz. Ömer, Abdullâh b. Mesud, Hz. Aişe, Tabiinden Hasan el-Basri, İbn Sîrin, Süfyan es-Sevri, İbn Uyeyne, Evzâî, Malik b. Enes, Şafii, Ahmed b. Hanbel'in imanlarını şartlı halde beyan ettiklerini, yine de kimsenin onları "şüpheci" olarak nitelemediğini, tersine, şart cümleciği bunlarda imanlarının gücünden ileri gelen bir taşma olduğunu, mütevazı bir kul olma manasını taşıdığını ve her şeyin Allah'ın iradesine dayandığı şeklindeki temel düşüncenin bir ifadesi olduğunu söyler. Bk. Ebû Uzbe, Hasan b. Ömer el-Hasen, *Ravdatu'l-Behiyye fima beyne'l-Eşâira ve'l-Mâturidiyye*, thk. Ali Ferid Dehrûc, Beyrut, 1416/1996, s. 29-34.

2 İbn Ebi Şeybe, Seleme b. Sebre'nin Muaz b. Cebel'in bir hutbesinde, "Sizler müminlersiniz ve cennet ehlindensiniz..." dediğini nakleder. Bk. İbn Ebi Şeybe, Ebû Bekr Abdullâh b. Muhammed, *Kitabu'l-İman*, thk. M. Nasuriddin el-Elbânî, Kuveyt, trz. (Min Kunuzi's-Sünne: Resailu Erbaa, s. 1-46), s. 11. Krş. Ebû Hanîfe, en-Numan b. Sabit, *el-Fıkhu'l-Ebsât*, (*İmam-ı Azam'ın Beş Eseri*, çev. Mustafa Öz, İstanbul, 1992, s. 43, 52.

3 O,"Sen müslüman mısın?" sorusuna "İnşâallah" şeklinde cevap veren birisine, koyununu kestirmemiştir. Bk. el-Halîmî, Hüseyin b. Hasen, *Kitabu'l-Minhac fi Şuabi'l-İman*, thk. H. Muhammed Fude, Daru'l-Fikr, 1979, I/128.

yapılması gerektiği fikrini benimsediği, ancak daha sonra bu fikrinden vazgeçtiği söylenmektedir. Abdullâh b. Mesud'un başlangıçta "Ben müminim" şeklindeki bir ifadenin "Ben cennetliğim" demeye götüreceği endişesiyle, "Ümit ederim ben müminim" veya "Ben, Allah'a meleklerine, kitaplarına ve resullerine iman ettim" demeyi tercih ettiği anlaşılmaktadır (Ebû Ubeyd, trz., 67-68; Abdullah b. Ahmed, 1986, I/341; İbn Ebi Şeybe, trz., 9-10, 23). Ancak daha sonra kendisine "Peygamber döneminde insanların mümin, münafık ve kafir olmak üzere üç sınıf olduğunu bilmez misin? O halde sen, bunlardan hangi sınıftansın?" diye sorulması üzerine Abdullâh b. Mesud'un "Müminler sınıfındanım" diyerek önceki fikrinden vazgeçtiği nakledilmektedir (Ebû Ubeyd, trz. 69; Ebû Hanîfe, 1992, 43, 52; Ahmed b. Hanbel, v. 126a-b; Abdullah b. Ahmed, 1986, I/322, 338). Ebû Ubeyd, onun bu sözünü yorumlayarak imanda istisna fikrinden vazgeçmediğini iddia etmektedir: "Biz, onun bu sözüyle, kendisinin müminler sınıfındanım demekle bu dinin mensubu birisi olduğunu ve diğer iki sınıftan olmadığını kastettiğini görüyoruz. İbn Mesud bu sözüyle Allah katında, cennetlik olduğuna şahadette bulunduğu görüşüne gelince, bizlerin nazarında Allah'ın ayetlerinde ne kastettiğini en iyi bilen ve ondan fazla sakınan birisi olarak böyle bir şey nasıl söyleyebilir. Allah Necm-32. ayette, "Bunun için kendinizi temize çıkarmayın. Çünkü O, kötülükten sakınanı en iyi bilir. Abdullâh, bundan önce kendisini temize çıkarma anlamında veya başka bir şekilde "Ben müminim" demiyordu. Böyle diyen kimseyi, herhangi bir şekilde ayıpladığını da görmüyoruz. Yalnız o, "Allah'a, meleklerine, kitaplarına ve resullerine inandım" diyordu ve bu ifadeye de hiçbir şey eklemiyordu. Bu görüşü İbrahim en-Nehaî, Ebû Abdurrahman Tavûs b. Keysan el-Hemedanî ve Muhammed b. Sirin de benimsemişti. Nitekim Abdullâh b. Mesud da, çeşitli sebeplerden dolayı, "Ben müminim" demeye olumlu baktı." (Ebû Ubeyd, trz., 69).

Ahmed b. Hanbel de, onun bu görüşlerini delil göstererek şüphe anlamında olmaksızın sadece amellerin kabul edilip edilmediğini bilmek imkansız olduğundan, bir tedbir olarak istisna yapmanın İbn Mesud'un ve başta Sufyan es-Sevri olmak üzere pek çok kişinin mezhebi olduğunu ileri sürer (Ahmed b. Hanbel, v. 101b; Salih b. Ahmed, 1988, III/224; İbn Ebî Ya'lâ, 1997, I/226, 267, 272, 287, 304-305). Bir başka yerde Ahmed b. Hanbel, imanda istisna yapılıp yapılamayacağı sorusuna evet demiş ve "İbn Mesud ve başkaları imanda istisna yapmıştır. Bu Süfyan es-Sevri'nin görüşüdür. İmanda istisna yapılır ancak bu imanda şüphe değildir. Bu amelin boşa gideceği endişesiyle ve ihtiyat için yapılır" der ve buna delil olarak Fetih-27 ayetini ve bir hadisi delil getirir (İbn Ebî Ya'lâ, 1997, I/267; Ebû Uzbe, 1996, 27-28).

Ayrıca Ahmed b. Hanbel, imanı konusunda şüphesi olduğu için değil, "amel" imana dahil olduğu için istisnada bulunduğunu açıklamıştır. Yapılması zorunlu bütün amelleri yerine getirip getirmediğinden kesinlikle emin olmadığı için sözlerinin sonuna "inşaallah" tabirini eklemiştir. Bunu iman sözcüğünü şartlı biçimde kullandığı zaman, yani amel öğesini hesaba katmaksızın iç itikadının kendisine atıfta bulunduğunda yapmıştır. O bu suretle iç halinden yana hiçbir şüphesi olmadığını göstermekteydi (İbn Teymiyye, 1983, 386-387).

İrca fikrinin şartlı imanı terkle başladığı (Ahmed b. Hanbel, v. 102b) ve hicri 81/700 yılında başlayan Abdurrahman b. el-Eş'as isyanından sonra ortaya çıktığı

(Ahmed b. Hanbel, v. 108b) şeklindeki rivayetler dikkate alındığında, imanda istisna probleminin bu tarihlerden itibaren gündeme geldiği ve tartışıldığı düşünülebilir. Haccac'ın, bu isyanda yakalananlara mümin mi kafir mi olduklarını, kendisinin ve ilk dört halifenin imanı ve ahiretteki durumları konusundaki sorularına, Mürciilerin; kendilerinin, Haccac'ın ve ilk dört halifenin mümin olduğunu, ancak özellikle son iki halife döneminde yaşanan hadiselerden dolayı onların ahiretteki durumlarını Allah'tan başkasının bilemeyeceği şeklindeki cevapları (İbn Kuteybe, 1969, 61) bu tarihlerden sonra, daha önceleri kendini temize çıkarma korkusuyla söylenmek istenmeyen "Ben müminim" tanımlamasının, farklı bir amaçla ve teknik bir anlamda kullanılmaya başlandığını gösterir..

İmanda istisna konusunun ilk olarak hicri I. asrın sonları ile II. asrın başlarında tartışıldığı görülmektedir. Ancak bu dönemde henüz kesin bir ayrışma söz konusu değildir. Fakat Müslümanlar arasında bu alanda ilk ayrılık, imanın tanımı, imanda istisna, iman-amel ayrımı, imanda eşitlik gibi konularda ortaya çıkmıştır (Ahmed b. Hanbel, v. 94a, 103a, 127b, 137b; Kutlu, 2001, 104, 105). Ahmed b. Hanbel'in verdiği bilgilere göre, Hammad b. Ebi Süleyman'ın imanda istisnayı kabul ettiği için İbrahim en-Nehai'yi "şüpheci"[4] olarak tanımlamasıyla başladı (Ahmed b. Hanbel, 1963, II/246). Çünkü o, "Sen mümin misin?" sorusuna, Mürcie'nin verdiği "Ben gerçekten müminim" cevabına karşı çıkarak, bazen "Ben Allah'a, bize ve İbrahim'e indirdiklerine inandım", bazen de "Ben Allah'a, meleklerine, kitaplarına ve resullerine inandım" şeklinde cevap veriyordu (Ebû Ubeyd, trz., 68; İbn Ebî Şeybe, trz, 10, 19; Ahmed b. Hanbel, v. 126a, Abdullah b. Ahmed, 1986, I320). Aynı soruya Tavus, "Ben Allah'a, meleklerine, kitaplarına ve resullerine inandım" diyerek, Muhammed b. Sirin ise, "Biz, Allah'a ve bize indirilene; İbrahim, İsmail, İshak, Yakub ve torunlarına indirilene, Musa ve İsa'ya verilenlerle Rableri tarafından diğer peygamberlere verilenlere, onlardan hiçbirisi arasında fark gözetmeksizin inandık ve biz sadece Allah'a teslim olduk, deyin" şeklindeki Bakara-136. ayetiyle cevap vermek suretiyle İbrahim en-Nehai'nin safında yer alıyordu (Ebû Ubeyd, trz., 68; Ahmed b. Hanbel, v. 126a; Abdullah b. Ahmed, 1986, I/320; Acurrî, 1983, 142).

Hicri II. asırda imanda istisnayı reddedenlerin başında Ebû Hanîfe ve arkadaşları, bu nazariyeyi savunanların başında ise Sufyan es-Sevri ve taraftarları, gelmektedir. Ebû Ubeyd, onun ve taraftarlarının bu fikri, nasıl ve ne şekilde anladıklarını şu şekilde yorumlamaktadır: "Sufyan es-Sevri ve onun gibi düşünenler, imanda istisna görüşünü benimsiyorlardı. Ancak, kanaatimize göre, iman için kesin bir şekilde şahadette bulunmayı çirkin görmelerinin sebebi, kendini temize çıkarma ve Allah katında olgun bir mümin olarak kendisini kabul etme korkusudur. Dünyayı ilgilendiren hükümlere gelince, onlar bu din mensuplarının tamamına mümin ismini verdiler. Çünkü onların birbirlerini dost edinmeleri, hayvan kesimleri, şahitlikleri, evlilikleri ve bütün diğer uygulamaları imanları doğrultusunda idi." (Ebû Ubeyd, trz., 68; Ahmed b. Hanbel, v. 95a).

---

4 *Şâkk*: Şüpheciler demektir. Şekk: Bir şeyin var olup olmadığı hakkında müterettit olmaktır. Bkz. Ragıb el-İsfehani, el-Hüseyn b. Muhammed, *el-Müredât fi Garîbi'l-Kurân*, İstanbul, 1986, s. 388.

Hadis Taraftarları daha sonraları, bir kişinin imanda şüphe etmemesi, kendisini temize çıkarmaması, "Ben kendime göre ve Allah katında gerçek müminim" dememesi ve istisnanın dünyevi uygulamalarla ilgili verilecek hükümlere ait olması şartıyla, "Ben müminim" demekte bir sakınca görmediler. Bu yüzden Evzâî, istisnayı ve terkini, her ikisini birden caiz görerek, bu fikrini şu şekilde temellendirmiştir: "Müminim diyen de, inşaallah müminim diyen de doğru söylemiştir. Çünkü Allah, bir ayette şöyle buyurmaktadır: "Andolsun ki Allah, elçisinin rüyasını doğru çıkardı. Allah dilerse siz güven içinde başlarınızı tıraş etmiş ve kısaltmış olarak, korkmadan Mescid-i Haram'a gireceksiniz. Allah sizin bilmediğinizi bilir. İşte bundan önce size yakın bir fetih verdi." (Fetih, 27). Allah, bu ayette onların Mescid-i Haram'a gireceklerini bildirmişti." (Ebû Ubeyd, trz. 68-69). Ancak onlar, daha sonraları, şartlı olarak ve istemeyerek kabul ettikleri "Ben müminim" tanımlamasının da tıpkı, "Ben gerçek müminim" tanımlaması gibi Mürcie tarafından ortaya atılmış bir tanımlama olduğunu ileri sürerek; (İbn Ebî Ya'la, 1997, I/154). "İnşâallah ben müminim" tanımlamasını şart koşmaya başladılar ve imanda istisnayı reddeden Mürcie'yi eleştirmeye devam ettiler. Bu sebepten, "Biz müminiz" diyenler olarak bilinen Abdurrahman es-Sülemî, İbrahim et-Teymî, Avn b. Abdillah, Ömer b. Zerr, Salt b. Behram, Mis'ar b. Kidam[5] ve onların fikirlerini takip edenler, imanda istisna yapmayanlar olarak bilindiler.

Hadisçilerle Mürcie arasında yaşanan bu konudaki tartışmalarla halk da yakından ilgilenmiş ve alimlere mektuplar yazarak ve ilim meclislerine katılarak onlara "Sen gerçekten mümin misin?" şeklinde sorular sormuşlardı. Evzai böyle bir soruya şu cevabı verir: "Böyle bir soru sormak bidat, bu konuda konuşmak ise, bizden öncekilerin herhangi bir açıklama yapmaması ve dinen de böyle bir şeyle sorumlu tutulmamamız dolayısıyla boş bir tartışmadır. 'Sen gerçekten mümin misin?' sorusuna gelince; eğer ben iman üzere isem, gerçekten müminim, şeklinde kendim için şahitlikte bulunmayı terk etmem bana hiçbir zarar vermez. Aynı şekilde eğer iman üzere değilsem, gerçekten müminim demem de bana fayda vermez. Bu konuda Sünnet ne diyorsa onu yap. Dinde ince eleyip sık dokumaya çalışma, çünkü ilimdeki derinleşmeden farklıdır. İlimde derinleşenler bile, ilimlerinin yetersiz kaldığı yerde "Rabbimiz katından inen her şeye iman ettik" dediler (Ahmed b. Hanbel, v. 95a; Ebû Bekir el Hallâl, 1994, III/568; Acurrî, 1983, 142). Görüldüğü gibi, "Ben müminim" veya "İnşaallah müminim" şeklinde kişinin kendi imanını ifade etmesinde bir sakınca görmeyen Evzai, "Ben gerçekten müminim" tanımlamasına karşı çıkmaktadır.

İmanda istisna konusunun toplumun bütün kesimlerince tartışılması, Hadis Taraftarları ile Mürcie arasındaki ayrılığı daha da şiddetlendirmiş ve birbirlerine karşı bazı suçlamamalarda bulunmaya başlamışlardır. Sufyan es-Sevri, "Her şeyden şüphe ederim, sadece imanımdan şüphe etmem" diyerek imanda istisnayı reddeden Mürcii Mis'ar b. Kidam'ı eleştirmiş ve arkadaşlarına onunla bu konuda konuşmamalarını önermiştir (Ahmed b. Hanbel, v. 96a; Abdullah b. Ahmed, 1986, I/376). Bu konuda en aşırı eleştiri İshak b. Rahaveyh'den gelmiştir. İshak b. Rahaveyh'in, "Ben

5 Ahmed b. Hanbel, Misar b. Kidam'ın "İman hariç her şeyde şüphe ederim" sözünün istisna ile ilgili olduğunu söyler. Bk. Hallâl, *es-Sunne*, III/572.

gerçekten müminim" diyenleri tekfir ettiği rivayet edilmektedir (Ebû Bekir el Hallâl, 1994, III/569). Ancak, diğer konularda oldukça sert eleştirilerde bulunan ve "Ümit ediyorum ki müminim" veya "İnşaallah müminim" tanımlamasını benimseyerek, istisnayı amellere hasreden Ahmed b. Hanbel'in, (Ebû Bekir el-Hallâl, 1994, III/597-598, 601) "Sen mümin misin" sorusunu bidat kabul etmekle birlikte, (Ebû Bekir el-Hallâl, 1994, III/601-602) buna verilecek "Ben gerçekten müminim" cevabının o kadar tehlikeli olmadığı ve bunu söyleyenin tekfir edilemeyeceği görüşünü benimsemesi oldukça ilginçtir (Ahmed b. Hanbel, v. 95b, 102a, 103a, İbn Ebî Ya'la, 1997, I/29, 154; İbn Teymiyye, 1983, 385).[6] Bu yoğun eleştiriler neticesinde, Hadisçiler "Ben muhakkak müminim" veya sadece "Ben müminim" demeyi Mürcii iman anlayışını benimsemenin, (Ahmed b. Hanbel, v. 95a, 102a-b; Ebû Bekir el Hallâl, 1994, III/567; İbn Teymiyye, 1991, VII/746-747) ya da istisnayı terk etmeyi Mürciiliği benimsemenin (Ahmed b. Hanbel, v. 96b) alameti olarak değerlendirilirken; Mürciler de, şartlı imanı yasaklayarak[7] şartlı mümin olduklarını söyleyenleri, "imanda şüphe edenler"(*Şâkkûn*) şeklinde suçlamışlardır (Ebû Hanîfe, 1992, 41, Abdullah b. Ahmed, 1986, I347, 348; Nesefî, 1980, 116-117; İbn Teymiyye, 1983, 268; Tritton, 1983, 108).[8] Hatta Mürciler, kendilerini, lanetlenmiş Mürcie ile ilgili hadisin kapsamı dışında tutabilmek için, bir hadis uydurarak, asıl lanetlenenin imanda istisnayı kabul edenlerin olduklarını iddia etmişlerdir.[9]

İlk asırda Hadis taraftarları, imanda istisnanın ilk defa kimler tarafından ve niçin benimsendiği üzerinde dururken, III. asırdan itibaren bu fikrin Kur'an ve bazı hadislere dayanılarak temellendirilmeye çalıştıkları görülmektedir. Onlar, "Ben gerçekten müminim" veya "Ben kendimde ve Allah katında müminim" sözünün yanlış olduğu konusunda hemfikirdirler. Bununla birlikte, onlar arasında imanda istisnanın yapılabileceğini, ancak şart olmadığını savunan ve istisnanın gerekli olduğunu belir-

---

6 "İmanda istisna mevcuttur; fakat şüphe değildir, sadece alimler arasındaki kadîm bir sünnettir./Sünnetün mâdiyyetün". O istisnayı reddeden-lerin Mürcie olduğunu söyler.

7 İbnu'l-Cevzi,imanda istisnayı terk edenlere *Müstesniye* adını vererek onları Mürcie'nin alt gruplarından biri olarak görür. (Bk. İbnu'l-Cevzî, Cemalüddin Ebû'l-Ferec, *Telbisû İblîs*, İdâretü't-Tıba'ati'l-Münirîyye, Kahire, trz., s. 21). Bazı yazarlar da, imanda istisnayı kabul edenlere bu ismi vermişlerdir. Bk. İbn Ömer el-Mahmudi, *La Budde min Ma'rifeti usuli'l-Eşya ve Furu'iha*, Daru'l-Kutubi'l-Mısriyye, Mecmua: 205, v. 204a; Nesefî, "Kitabu'r-Red ala'l-Bid'a ve'l-Ehva", thk. Marie Bernand, Anales İslamologiqes XVI (1980), s. 120.

8 İmam Ebû Mansur el-Maturidî de, eğer Mürcie ve Kaderiye'nin lanetlendiği hadis sahih ise, lenetlenen Mürcie'yle kastedilenin imanda istisnayı kabul edenler, yani kendilerinin kesin olarak mümin olduklarını söylemeyen ve inşaallah müminim diyenlerin kastedilmiş olabileceğini iddia etmektedir. Bk. el-Maturidî, Ebû Mansûr Muhammed, *Kitabu't-Tevhid*, thk. Fethullah Huleyf, İstanbul, 1979, s. 385.

9 Hadis " Ümmetimden benim şefaatime nail olmayacak iki sınıftan birisi Mürcie, diğeri Kaderiye'dir. İbn Abbas'ın Mürcie'nin kimler olduğunu sorması üzerine Resulullah şöyle buyurdu: 'Onlar kıyamete yakın ortaya çıkacak bir gruptur. Onlardan birisine imanları sorulduğunda, onlar 'İnşaallah biz müminiz' şeklinde cevap vere-ceklerdir. İbn Abbas, 'Kaderiler kimdir?' diye sorunca, Resulullah,'Onlar kader yok diyenlerdir' cevabını verdi." Suyuti, *Kitabu'l-Lelali*, I/22; İbn Hibban, bu hadisin iki varyantını vermektedir. *Kitabu'l-Mecruhin*, I/333, 337.

ten iki farklı grup bulunmaktadır. Birinci görüşü benimseyenler, kendilerini temize çıkarmak amacıyla, amellerin tamamını yerine getirmelerine karşın Allah tarafından kabul edileceğinden emin olmadıklarından, dolayı imanda istisnanın yapılmasını uygun görmektedirler. Ancak bir kimsenin kendisinin mümin olduğuna veya kafir olmadığına şüphe etmemesine bakarak da, imanda istisnanın terk edilebileceğini söylemektedirler. Bununla birlikte, "Sen mümin misin" sorusunu ve onun hakkındaki tartışmaları, bidat olarak görmektedirler (Abdullah b. Ahmed, 1986, I338-340; Ebû Bekir el-Hallâl, 1994, III/568). Bunların başında da Ahmed b. Hanbel ve taraftarları gelmektedir.

Burada imanda istisnanın yapılabileceğini, ileri sürenlerin görüşlerini nasıl temellendirdikleri üzerinde durmak istiyoruz. Onlara göre, "Andolsun ki Allah, Elçisi'nin rüyasını doğru çıkardı. Allah dilerse siz güven içinde başlarınızı tıraş etmiş ve kısaltmış olarak, korkmadan Mescid-i Harama gireceksiniz. Allah sizin bilmediğinizi bilir. İşte bundan önce size yakın bir fetih verdi." (Fetih, 27) ayetinde Allah, Mescid-i Haram'a girecekleri konusunda, 'Andolsun ki' yemin lafzıyla başlamış, aynı zamanda oraya girmeyi *inşaallah* ifadesiyle kendi iradesine bağlı kılmıştır (Ebû Ubeyd, trz., 68-69). Ahmed b. Hanbel, Enfâl-74. ayetteki 'onlar gerçek müminlerdir' ifadesinin Mürciiler tarafından imanda istisnanın terk edilmesi konusunda delil getirilmesine karşı çıkarak, bu ayetin muhacirlere yardım eden sahabiler ve onları barındıranlar için özel olduğunu iddia eder (Abdullâh b. Ahmed, 1986, I/384; Ebû Bekir el-Hallâl, 1994, III/593-594). Diğer taraftan onlar, Peygamber'in, öleceğini kesin olarak bildiği halde, bir kabir ziyaretinde "inşaallah bizler de size katılacağız" (Müslim, 1956, I/670-671; Ahmed b. Hanbel, trz., II/300; İbn Mâce, trz., II/1439) demesini delil getirerek, mümin olduğunu kesin olarak bilen bir kimsenin, imanını "İnşaallah müminim" şeklinde ifade edebileceğini savunmaktadırlar. Ayrıca şüphe etmemek şartıyla imanda yapılan istisnanın bir sakıncasının olmadığını, Hz. Peygamber'in Allah'tan en çok korkanın kendisi olduğunu bildiği halde "Aranızda Allah'tan en çok korkanınızın ben olduğumu sanıyorum" (Müslim, 1956, I/781; Ahmed b. Hanbel, trz., VI/67)[10] buyurmasına dayandırmaktadırlar. Onlar, istisnanın yapılmasının daha uygun olduğu görüşlerini, "Bunun için kendinizi temize çıkarmayın. Çünkü O, kötülükten sakınanı daha iyi bilir" şeklindeki, kişinin kendisini temize çıkarmasını yasaklayan Necm-32. ayetle temellendirmektedirler (Hallâl, 1986, III/594).

İkinci görüşü benimseyenler, imanda istisnanın yapılması gerektiğini, bu istisnanın ise, gelecekle ilgili bir istisna olduğunu ve asıl geçerli imanın kişinin ölüm anındaki imanı olduğunu, ancak hiç kimsenin mümin olarak mı kafir olarak mı öleceğini bilmediğinden, o andaki imanı için "inşaallah" demesinin şart olduğunu ileri sürdüler. Bu görüşü benimseyenler Malik, Şafii, İshak b. İbrahim ve Ahmed b. Hanbel'nin takipçileri olan Hadisçilerdir (Ebî Uzbe, 1996, 32-33; Kâdî Ebû Ya'la, 1974, 190-191).

---

10 Bu konuda geniş bilgi için bkz. Abdullâh b. Ahmed, *es-Sunne*, I/349; Acurrî, *eş-Şeri'a*, s. 137; el-Lâlekâî, Hasan b. Mansûr et-Taberî, *Şerhu Usuli İtikadi Ehli's-Sünne ve'l-Cema'a*, nşr. Ahmed Sa'd Hamdân, Mekke, 1402, V-VI/970-974.

Özellikle bazı Şafii-Eşariler, bu fikre özel önem atfetmiş ve *muvâfât*[11] olarak bilinen meşhur teorilerini geliştirmişlerdir (el-Halîmî, 1979, I/129-130; İbn Hazm, 1975, IV/58; el-Bağdâdî, 1989, 202; el-Bağdâdî, 1981, s. 253; Kâdî Ebû Ya'la, 1974, 190-191; İbn Teymiyye, 1983, 368-393; Etan Kohlberg, 1983, 47-66; Tritton, 11983, 15). Muvâfât, kısaca, insanın imanının türünü saptamada, 'son fiil'e özel bir yer veren iman kuramıdır. Diğer bir deyimle bu kuram, insanın öldüğü anda yahut öldüğü hal içinde son olarak yaptığı şeyi vurgular. Eğer insan kamil bir mümin olarak ölürse, hayatı boyunca ne yaptığına bakılmaksızın mümindir. Eğer, tersine küfür halinde ölürse, yaşadığı sürece ne denli muttaki bir müslüman olmuş olursa olsun kafir olarak ölür (Ebû'l-Mu'in en-Nesefî, 1987, 106; Ebû'l-Mu'in en-Nesefî, 1993, II/813).

Eserinde imanda istisna konusuna özel bir bölüm ayıran Şafii-Eşari ekolü mensubu Halîmî, imanda istisnayı savunan ve reddedenlerin görüşlerini sıraladıktan sonra, mümin olan birisinin şu anda kendisini mümin olarak isimlendirmekten kaçınmaması gerektiği görüşünün daha doğru bir görüş olduğunu söyler. "Çünkü bir kimse kendisinin sonunda mümin olarak mı kafir olarak mı öleceğini bilmediği için, şu andaki imanında istisna yapması, Allah'ın "Ey iman edenler!" hitabının muhatabının, bilinmemesine yol açar. Böyle bir görüş ise saçmadır", (el-Halîmî, 1979, I/129-130) demektedir.

Hanbeli Kâdî Ebû Ya'la da, "Ben gerçekten müminim" tanımlamasına karşı çıkarak, bunun yerine bir kimsenin imanlı ölüp ölmeyeceğini bilmediği için, ölüm anındaki durumunu kastederek "İnşaallah müminim" demesi gerektiğini savunmakta ve Mürcie yerine Mutezile'ye cevap vererek Muvâfât doktrinini Eşariler gibi ele almaktadır. (Kâdî Ebû Ya'la, 1974, 190-191). Lâlekâî, bu gruptan biraz farklı olarak, her halükarda imanda istisnanın vacip olduğunu iddia ederek, bu konuyu ele aldığı müstakil bir başlık altında delil olabilecek ayetleri, hadisleri, sahabe ve tabiunun sözlerini ayrı ayrı zikretmektedir (Lâlekâî, 1402, V/965 vd.).

Bir kimsenin imanda olduğu gibi İslam'da da istisna yapıp yapamayacağı konusunu tartışan Hadisçiler, istisnanın sadece imanda mümkün olduğunu, fakat İslamda böyle bir istisnadan söz edilemeyeceğini söylerler. Başta Hasan el-Basri, Muhammed b. Sirin, Zühri, Fudayl b. İyad ve Ahmed b. Hanbel olmak üzere iman ve İslama ayrı ayrı anlam verenler, imanda istisnayı şart koşarken, İslamda istisnayı reddettiler (Ebû Bekir el-Hallâl, 1994, III/601; 604-605; IV/11-12; Acurrî, 1983, 139; Lâlekâî, 1402, V/979; Abdullâh b. Ahmed, 1986, I/377; İbn Teymiyye, 1983, 180, 291). Yani bir kimse "inşaallah müminim" diyebilir; ama "inşaallah müslümanım" diyemez. Çünkü bu grup İslamı, sırf söz (ikrar) olarak görmektedir. İman ve İslamın aynı anlama geldiğini iddia edenler ise, hem imanda hem de İslamda istisnayı kabul ederler. Onlara göre, bir kimse "inşaallah mümin ve müslümanım" şeklinde kendisini tanımlayabilir. İman ve İslamın birbirinden farklı olduğunu iddia edenler, İslamda istisna-

11 Bir kimsenin ölüm anında mümin mi yoksa kafir mi olarak can vereceğini bilmediği için "inşaallah mümi-nim" diyerek imanda istisna yapması demektir. Hz. Peygamberin "Bazıları doğar ve mümin olarak yaşar, fakat kafir olarak ölür vb." sözleri bu görüşü desteklemek üzere benimsendi. Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, III/19.

yı kabul etmezler. Onlar, amelleri İslamın değil, imanın birer şubesi olarak gördüklerinden ve İslamı da ikrar olarak tanımladıklarından, imanda istisnayı kabul edip, İslamda reddederler (Abdullâh b. Ahmed, 1986, I/335, 347; Lâlekâî, 1402, V/967; el-Halîmî, 1979, I/127-128).

İman konusunda bu tavrı benimseyenler için şart cümleciğinin önemi açıktır. Zira kişi şimdiden ne durumda öleceğini nasıl bilebilir. Şimdi yapılabilecek bütün şey, hayırlı bir son dilemektir. Kişi şimdi iyi bir mümin de olsa, hayatının son anına kadar hiç sarsıntı geçirmeden imanda sebat dilemek onun için gayet tabii de olsa, bu sebatın devamlılığından hiçbir zaman tam anlamı ile emin olamaz. Hayatının son anındaki hali hala bir bilinmezdir, tahmini imkansız bir şeydir. Bu nedenle "İnşaallah" şart cümleciği kesinlikle son ile alakalıdır (Ebî Uzbe, 1996, 29).

Ancak bu istisna teorisi, kişinin iman yahut küfrünü yalnızca ölüm anındaki halinin tayin ettiği, son andan evvelki hiçbir şeyin bu açıdan önemi olmadığı şeklindeki bir görüşe götürmektedir. İbn Teymiyye bu şekildeki bir iman anlayışının Kur'anî iman mefhumuna uymadığından bidat olduğunu söyler. O, bu yanlışı Cehm b. Safvan'a dayandırır. İbn Teymiyye Cehm'in tavrını destekleyen sonraki kelamcıların çoğunluğunun, imanda istisnanın gerekliliğini öne sürdüklerini belirtmektedir. "Selefin ileri gelenlerinden bazılarının istisnada bulunmalarından, Selef arasında temel iman anlayışının bu şekilde olmuş olması gerektiği gibi bir sonuç çıkarmışlardır. Bu hata onların Selefin gerçek görüşü hakkında bilgi sahibi olmamalarından ileri gelmektedir. Selefin sözlerini mealen almakta ve bunları Cehmilerden ve diğer bidat sahiplerinden öğrendiklerine göre anlamaktadırlar. Böyle dıştan bakıldığında fikir yine Selefin fikridir. Fakat altta yatan fikir Cehmilerin fikridir ki bunların iman teorisi kadar fasid bir şey tasavvur edilemez" (İbn Teymiyye, 1983, 128-129).[12]

Görüldüğü gibi İbn Teymiyye istisnaya karşı olanların görüşüne katılmamaktadır. Çünkü böyle bir red, Cehm b. Safvan'ın, ameli dışta tutan ve imanı az ya da çok inanan herkesçe paylaşılan homojen ortak bir değer yapan iman teorisine dayanır. Ancak İbn Teymiyye, son fiil teorisine uygun olarak istisnaya müsaade eden görüşü de reddetmektedir. O bu istisna görüşünü İbn Küllab taraftarlarına atfeder ve bu son fiil teorisinin bir özetini verir: "İman tamamıyla kişinin can verdiği hal ile ilgilidir. Her kişi sadece muvâfât bakımından ve Allah'ın onun son hali hakkındaki ilmi bakımındandır ki Allah indinde ya mümin ya da kafirdir. Son halden önceki hiçbir şeyin hiçbir önemi yoktur. Eğer kişinin imanını daha sonra küfür izlerse ve kafir olarak ölürse, o iman hiç de iman değildir. Böyle bir iman namazını bitirmeden kalkan kişinin namazına, yahut orucunu güneş batmadan açan bir kimsenin orucuna benzer." (İbn Teymiyye, 1983, 368-370).

İbn Küllab taraftarlarının ve benzer görüşte olanların imanda istisna görüşünün selefin ileri gelen otoriteleri arasında da yaygın olduğuna işaret ederek haklı gös-

12 İbn Teymiyye eserinin başka bir yerinde Mürcileri ve Cehmileri imanda istisnayı kesin surette yasaklayanları temsil eden düşünürler arasında sayarken bir çelişkiye düşer gibidir. İmanda istisna (muvâfât) fikrini İbn Küllab ve taraftarlarına dayandırır. İbn Teymiyye, *Kitabu'l-İman*, s. 368.

termelerini kabul eden İbn Teymiyye, yanlış olanın onların bunu dayandırdıkları iman teorisi olduğunu, ileri sürmekte ve onların selef otoritelerinin fikri sandıkları şeyin, Cehm b. Safvan'a has temel iman kavramı olduğunu belirtmektedir (İbn Teymiyye, 1983, 373).

İbn Teymiyye Selefin imanda istisna etmelerinin altında yatan gerçek düşünceyi şöyle açıklıyor: "Hadis Taraftarları olan Selef Mezhebinin, örneğin İbn Mesud ve takipçilerinin, Süfyan es-Sevri, İbn Uyeyne, Kufe alimlerinin çoğu ve Basra alimlerinin bazıları, Ahmed b. Hanbel'in ve Sünnetin ileri gelenlerinin bazılarının imanda istisnada bulundukları bilinmektedir. Fakat bunların hiçbiri hiçbir zaman, "Ben muvâfât için istisnada bulunuyorum, çünkü bana göre iman insanın Rabbi ile buluşmaya giderken taşıdığı şeyin isminden başka bir şey değildir" dememiştir. Aksine, bu imamlar istisnayı zorunlu ve yerinde kılan şeyin imanın taat fiilleri içermesi olduğunu açıkça beyan etmişlerdir. İstisnasız bütün taat fiillerini yerine getirdiklerine dair resmi şahadetten kaçındıkları gibi takvalarının kemaline şahitlik etmeye de kesinlikle cesaret etmemişlerdir. Zira kimse bundan emin olamazdı, bir de cüretkar bir fiil olurdu. Muvâfât fikrine gelince, bildiğim kadarıyla Selef'in hiçbiri bunda istisna için haklı bir sebep aramamıştır. Fakat son zamanlarda, Ashabu'l-Hadis'ten, gerek Ahmed b. Hanbel, Malik, Şafii ve diğerlerinin ekollerine bağlı muhaddisler, gerek Eşari gibi teorisyenler ile onu izleyenlerin çoğu, muvâfâtı, istisnaya kuramsal bir temel kılmışlardır" (İbn Teymiyye, 1983, 375-376).

Meselenin İbn Teymiyye tarafından yapılan açıklaması, bir kelimenin mutlak kullanımı ile şartlı kullanımı arasındaki ayrım teorisine dayanıyor. Mutlak anlamda kullanıldığında iman kelimesi doğal olarak Allah'ın insana emrettiği ve yasakladığı her şeyi içine alır. Bu anlamda bir kimse, istisnada bulunmaksızın, "müminim" der ise, bu onun kamil ve kusursuz bir mümin olduğu anlamına gelir. Bu da kendini medihten başka bir şey olmaz. Eğer o böyle bir şahadette bulunmaya ehil ise, neden kuşkusuz Cennete gireceğine şahadet etmez ki?(İbn Teymiyye, 1983, 382).

Şart cümleciğinin normal kullanımını ele alırsak mesele daha iyi şekilde anlaşılacaktır. Örneğin ben yarın bir şey yapmak konusunda kararımı vermiş isem, "yarın şu işi yapacağım, inşaallah" derim. Burada şart cümleciği fiilin gerçekleşmesi ile ilgilidir. Benim istek ve kararım ile ilgili değildir. Benim o şeyi yapmak konusundaki isteğim hakkında hiçbir şüphem yoktur, çünkü ben o isteğin bendeki varlığını hissetmekte ve bilmekteyim. Ama, kararlılığın ne denli sağlam olursa olsun, yarın o işin muhakkak surette aksamaksızın gerçekleşeceği konusunda kendime kesin bir teminat veremeyebilirim. "İnşaallah" tabiri bu tür belirsizlik ile ilgilidir. "Müminim, inşaallah" cümlesi için geçerli olan mantık da tamamen aynıdır (İbn Teymiyye, 1983, 392).

Ebû Hanîfe *el-Vasiyye*'sinde "Mümin gerçekten mümin ve kafir gerçekten kafirdir. Zira küfürde şüphe olmadığı gibi imanda da şüphe olmaz. İstisna şüpheye delalet eder. İcma gereğince imanda şüphe caiz değildir. Bu da İlahi kelama dayalıdır: "Bunlar gerçekten Mümindirler." (Enfâl, 4), "Bunlar gerçekten kafirdirler." (Nisa, 151) demektedir (Ebû Hanîfe, 1992, 60).

Ebû Hanîfe'nin bu temel yaklaşımını benimseyen Maturidî'nin görüşü şu şekilde açıklanabilir:

1. Kesin olarak vurgulanan birinci husus, istisnanın, yani bir şart tabirinin ilave edilmesinin, şüpheye delil olduğudur. Ancak, şüphenin varlığı *el-Vasiyye*'de ortaya konan temel yaklaşıma aykırıdır(Wensinck, 1932, 125; Ebû Uzbe, 1996, 27-28). Maturidî'ye göre imanda istisna caiz değildir. Çünkü istisna ancak zannî ve şüphe ile karşılanan konularda mümkündür. İmanda ise, böyle bir şeyin söz konusu edilmesi mümkün değildir. Zira şek ve şüphenin karıştığı bir iman, gerçek bir iman olmaktan çıkmış olur (Maturidî, 1979, 388-392; v. 69 b; 1953, 25).

2. İkinci husus, normal toplumsal yaşamda bile şart tabiri bütün sözleşme ve alışverişleri batıl kılmaktadır. Örneğin, "Bu şekilde şu-şu şeyi satıyorum" hükmüne şart cümleciğini ilave eder de, "Allah isterse, bu şekilde şu-şu şeyi satıyorum" dersek, alım-satım muamelesi sonuçta geçersiz olur. "Bu şekilde, Allah isterse, kölemi azad ediyorum", "bu şekilde, Allah isterse, karımı boşuyorum" vb. ifadeler için de durum aynıdır. Bütünüyle aynı şekilde, şart cümleciği imanı batıl kılar. Maturidîye göre iman, bir ahiddir. Kulun Allah'a verdiği bir sözdür. İnşallah veya Allah dilerse, sözü ise, bu ahdin bozulmasına ve yok olmasına sebep olur (Maturidî, 1979, 388; Ebû Uzbe, 1996, 27-28; Işık, 1980, 47-48).

3. Üçüncü husus, bu tabirin ilave edilmesi, talike yani meselenin bir şarta bağlanmasına yahut kararsız bırakılmasına işarettir. Fakat 'askıya almak' ancak ilerde vuku bulması beklenen bir hadiseye atfen mümkündür. "Hiçbir şey hakkında, 'Ben bu işi yarın mutlaka yapacağım' deme; ancak 'Eğer Allah dilerse' sözcüğüyle birlikte söyle" (Kehf, 23-24) ayeti bu konuya güzel bir örnektir. Halihazırda gerçekleşmiş olan, yani geçmiş hadiseler ve mevcut hal ile ilgili hiçbir 'askı durumu' tasavvur etmek mümkün değildir. "Müminim" ifadesi, konuşanın kendisini halen içinde bulduğu öznel durumun bir anlatımıdır. O yüzden burada şart cümleciğine yer yoktur(Maturidî, 1979, 388; Ebû Uzbe, 1996, 27-28).

4. Dördüncü husus, şart cümleciğinin kullanılması ancak, hükmün imanın kökenini değil de iman hadisesine eşlik eden bazı özel şartları ilgilendirmesi halinde tavsiye edilir. Mesela "Eğer Allah isterse, yarın mümin olacağım", "Allah isterse mümin olarak can vereceğim", "Allah isterse, imanım benden kabul olunacaktır" vb. ifadelerde şartlı konuşma tercih edilebilir. Çünkü burada sorun imanın kökenini değil sürekliliğini, sebatını ve kabulünü ilgilendirmektedir (Hüseyin b. İskender, 1992, 77). Özetle, Bir mümin "Ben gerçekten müminim" diye beyanda bulunduğu zaman, hiç tartışmasız doğru olanı yapmaktadır. "Eğer Allah isterse müminim" dediği zaman fiili durumla ilgili olarak meseleyi Allah'ın iradesine bağlayıp askıya almak niyetinde ise, hatalıdır; fakat eğer niyeti gelecekteki bir duruma atıf ise, haklıdır(Hüseyin b. İskender, 1992, 77).

İbn Hazm bu konuda temel olarak Hanefî-Maturidî yorumu benimser: "Her mümin kendisinde iman sahibi olma vasfının varlığından haberdardır ve Allah'a, Peygambere ve Peygamberin getirmiş olduğu herşeye iman ettiğinden emin olduğu sürece de, eğer bunu dil ile ikrara da hazır ise, açık beyan, üzerine farzdır. Bunun da-

yanağı 'Rabbinin nimetine gelince, onu açıkça tebliğ et'(Duhâ, 11) ilahi emridir. Böylelikle, 'Şu gün ben muhakkak Allah indinde bir mümin-müslümanım' diye beyanda bulunmak her mümin üzerine farzdır. Açıkça söylemek gerekirse, 'Ben mümin-müslümanım' hükmü ile, 'Ben siyahiyim' yahut 'Beyazım' hükmü arasında hiçbir fark yoktur. Aynı şey, hakkında hiç şüphe olmayan bütün vasıflar için söz konusudur. Bu hükmün kendini övme yahut kendini beğenme ile hiçbir alakası yoktur" (İbn Hazm, 1975, IV/227-228).

Sonuç

İstisna İslam kelamında kesin iman hükmü olan "Ben müminim" ifadesine "İnşâllah: eğer Allah isterse" tabirini ekleyerek şartlı bir biçime sokmaktır. Önce Hadis Taraftarları ve Mürcie daha sonra da Eşariler ve Maturidîler arasında uzun süre devam eden bu tartışmaların temelinde, amel-iman ve iman-islam ilişkisine ait anlayışları ve kader anlayışlarındaki farklılık yatmaktadır. Ameli, iman ve İslam'dan bir parça sayan ve imanla ilgili her durumu Allah'ın iradesine bağlayan Hadis Taraftarları, Mürcie tarafından ileri sürülen kişinin kendisini "Ben gerçekten müminim" şeklinde tanımlamasına karşı çıkarak, imanın ifadesinde "İnşallah ben müminim", Ümit ederim müminim" denmesini kabul ettiler. Mâtüridîler, iman lafzı dinde kesinlik ifade ettiği için istisnanın söz konusu olamayacağı, Eş'arîler ise imanın hakikatiyle değil kemal ve akıbetiyle ilgili olarak istisnanın mümkün olacağı görüşündedirler. Bu istisna teorisi kişinin iman yahut küfrünü yalnızca ölüm anındaki halinin tayin ettiği, son andan evvelki hiçbir şeyin bu açıdan önemi olmadığı şeklindeki bir görüşe dayanmaktadır. Özellikle bazı Şafii-Eşariler, bu fikre özel önem atfetmiş ve muvâfât olarak bilinen meşhur teorilerini geliştirmişlerdir. Muvâfât, kısaca, insanın imanının türünü saptamada, 'son fiil'e (hatime) özel bir yer veren iman kuramıdır. Bu kuram, insanın öldüğü anda yahut öldüğü hal içinde son olarak yaptığı şeyi vurgular. Eğer insan kamil bir mümin olarak ölürse, hayatı boyunca ne yaptığına bakılmaksızın mümindir. Eğer, tersine küfür halinde ölürse, yaşadığı sürece ne denli muttaki bir Müslüman olmuş olursa olsun kafirdir.

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse imanda istisna ve muvâfât, ortaya çıktığı dönemin şartları sonucu çıkmıştır. Çok çeşitli bir tartışma ortamında "*kimse akıbetinden emin olmamalıdır, kendini mümin zanneden Allah katında bir kafir olabileceği gibi kendine kafir denilen de gerçekte Allah katında bir mümin olabilir*" mesajı verilmek istenmiştir. Gerçekte böyle bir düşüncenin hukuki değeri olmamakla birlikte kişinin dikkatini ölüm anına çekmesiyle taraftar bulmuş ve tarihteki yerini almıştır. Ancak "Gerçek mü'minler, ancak Allah'a ve elçisine inanan, sonra şüpheye düşmemiş…. olanlardır."(Hucurât, 15) ve "İşte onlar hakkıyla mü'mindirler." (Enfal, 74) ayetleri imanda şüpheyi, istisnayı kesinlikle reddetmektedir. İnşallah ifadesinde iman söz konusu olduğunda bir tereddüt ve şüphe anlamı bulunduğu için doğru değildir. Burada anlaşılması gereken inanç olayında şüphenin olamayacağıdır. Şüphe araştırılıp doğrusunun bulunacağı konularda olabilir. Ancak inanç konusunda şüphe olmaz, inanç ya vardır veya yoktur. İmanda kesinlikle şüphe ve tereddüt bulunamaz. Şüphenin karıştığı iman da gerçek bir iman olamaz.

Kaynakça

Abdullâh b. Ahmed b. Hanbel (1986). **Kitabu's-Sunne**, thk. Muhammed b. Said b. Salim el-Kahtani, Medine.

el-Acurrî, Ebû Bekir Muhammed b. el-Hüseyin (1403/1983) **eş-Şeria**, thk. Muhammed Hamid el-Faki, Beyrut.

Ahmed b. Hanbel, **Kitabu'l-İman** (Ebû Bekr el-Hallâl, *Cami' Müsned min Mesail*, v. 91b-144b/s. 221-290, British Museum, Or:2675).

- (trz.) **el-Müsned**, Beyrut.

- (1963) **Kitabu'l-İlel ve Marifetu'r-Rical**, thk. Talat Koçyiğit-İsmail Cerrahoğlu, Ankara.

- (1988) **el-'Akîde**, tahk. Abdulazîz Şirvânî, Dımaşk.

el-Bağdâdî, Abdulkahir b. Tâhir b. Muhammed, (1989) **Usulü'l-İman**, Beyrut.

- (1981) **Kitabu Usuli'd-Din**, Beyrut..

BULUT, Zübeyir, (2003) **Hanbeli Akaid Sistemi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Ebû Bekir el-Hallâl, Ahmed b. Muhammed b. Hârûn, (1994) **es-Sunne**, nşr. Atiye Atik ez-Zahrani, Riyad.

Ebû Hanîfe, en-Numan b. Sabit, (1992) *el-Fıkhu'l-Ebsât*, (**İmam-ı Azam'ın Beş Eseri**, çev. Mustafa Öz, İstanbul.

- (1992) *el-Vasiyye*, (**İmam-ı Azam'ın Beş Eseri**, çev. Mustafa Öz, İstanbul.

Ebû'l-Mu'in en-Nesefî, (1987) **et-Temhîd fi Usûli'd-Dîn**, (thk. Abdulhayy Kâbîl), Kahire.

- (1993) **Tabsiratu'l-Edille fî Usuli'd-Dîn**, (nşr. Claude Selame), I-II, Dımaşk.

Ebû Ubeyd Kasım b. Sellâm, (trz.) *Kitabu'l-İman*, thk. M. Nasiruddin el-Elbânî, Kuveyt, (**Min Kunuzi's-Sünne: Resailu Erbaa**, s. 47-102).

- (2001) *Kitâb'l-Îmân*, terc. Sönmez Kutlu, (**İslam Düşüncesinde İlk Gelenekçiler** içinde, s. 207-252) Ankara,.

Ebû Uzbe, Hasan b. Ömer el-Hasen, (1996) **Ravdatu'l-Behiyye fima beyne'l-Eşîra ve'l-Mâturidiyye**, thk. Ali Ferid Dehrûc, Beyrut.

el-Halîmî, Hüseyin b. Hasen, (1979) **Kitabu'l-Minhac fi Şuabi'l-İman**, thk. Halimi Muhammed Fude, Daru'l-Fikr.

Hüseyin b. İskender, (1992) **Şerhu Kitabu'l-Vasiyye**, (*El-Vasiyye Şerhi*), İstanbul,.

IŞIK, Kemal, (1980) **Maturidî'nin Kelam Sisteminde İman Allah ve Peygamberlik Anlayışı**, Ankara.

İbnu'l-Cevzî, Cemalüddin Ebû'l-Ferec, (trz.) **Telbisû İblîs**, İdâretü't-Tıba'ati'l-Münirîyye, Kahire.

İbn Ebi Şeybe, Ebû Bekr Abdullâh b. Muhammed, (trz.) *Kitabu'l-İman*, thk. M. Nasuriddin el-Elbani, Kuveyt, (**Min Kunuzi's-Sünne: Resailu Erbaa**, s. 1-46).

İbn Ebi Ya'la, Ebû'l-Hüseyn Muhammed b. Muhammed, (1997) **Tabakâtu'l-Hanabile**, I-II, thk. Ebû Hazım Üsame b. Hasan-Ebû'z-Zehrai, Hazım Ali Behcet, Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut.

İbn Hazm, Ebû Muhammed Ali b. Ahmed b. Said el-Hazm el-Endelusî, (1975) **el-Fasl fi'l-Milel ve'l-Ehvai ve'n-Nihal**, Mısır.

İbn Kuteybe, Ebû MuhammedAbdullah b. Müslim, (1969) **el-İmâme ve's-Siyâse**, Kahire.

İbn Mâce, Ebû Abdillah Muhammed bin Yezîd el-Kazvvinî, (trz.) ***es-Sünen***, tahk. Muhammed Fuad Abdulbaki, İstanbul.

İbn Ömer el-Mahmudî, **La Budde min Ma'rifeti Usuli'l-Eşya ve Furu'iha**, Daru'l-Kutubi'l-Mısriyye, Mecmua: 205, v. 204a;

İbn Teymiyye, Ahmed b. Abdulhalim Takuyiddin, (1983) **Kitabu'l-İman**, thk. Heyet, Beyrut.

- (1991) *Mecmuu Feteva*, Muhammed b. Kasım el-Asami en-Necdi, Riyad.

Kâdî Ebû Ya'la, Muhammed b. el-Hüseyin b. Muhammed Halef b. Ahmed b. el-Ferrâ el- Bağdâdî, (1974) **Kitabu'l-Mutemed fi Usuli'd-Din**, thk. Vedi' Zeydan, Haddad, Beyrut.

KOHLBERG, Etan, (1983) "*Muwafat Doctrines in Muslim Theology*", **Studia Islamıca** LVII, s. 47-66.

KUTLU, Sönmez, (2001) **İslam Düşüncesinde İlk Gelenekçiler**, Ankara.

el-Lâlekâî, Hasan b. Mansûr et-Taberî, (1402) **Şerhu Usuli İtikadi Ehli's-Sünne ve'l-Cema'a**, nşr. Ahmed Sa'd Hamdân, Mekke.

el-Maturidî, Ebû Mansûr Muhammed, (1979) **Kitabu't-Tevhid**, thk. Fethullah Huleyf, İstanbul.

- Tevilatu'l-Kur'an, v. 69 b.

- (1953) **İslâm Akaidine Dair Eski Metinler I: Tevhid Kitabı ve Akaid Risalesi,** Çeviren: Y.Z. Yörükan, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara.

Müslim, Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc b. Müslim, (1956) **Sahih**, nşr. M. F. Abdulbaki, Beyrut.

Nesefî, Ebû Muti' Mekhûl b. Fazl, (1980) "*Kitabu'r-Red ala'l-Bid'a ve'l-Ehva*", thk. Marie Bernand, **Anales İslamologiqes** XVI.

Sâlih b. Ahmed b. Hanbel Ebû'l-Fadl, (1988) **Mesâi'l-İmâm Ahmed b. Hanbel**, tahk. Fazlurrahmân Dîn Muhammed, Delhi.

TRİTTON, A.S. (1983) **İslam Kelamı**, çev. Mehmet Dağ, Ankara.

WENSİNCK, A. J., (1932) **The Müslim Creed, His Genesis and Historical Development**, Cambridge.

YÜCEDOĞRU, Tevfik, (2006) "*Bir Kelam Teorisi: Muvâfât*", **Uludağ İlahiyat Fakültesi Dergisi,** C. 15, sayı: 1.

YÜCEDOĞRU, Tevfik, (2006) **Ehl-i Sünnet'e Giden Yolda İbn Küllab ve Küllabiyye Mezhebi**, Bursa.

CONDITIONAL STATEMENS IN BELIEF

Zübeyir BULUT*

Abstract

A conditional statement in belief in Muslim Theology is a case in which a believer says "God willing I am a believer" rather than an exact statement like 'I am a believer". The controversy over this subject first arouse between Ahl al-Hadis and Murjia, later Ash'arites and Maturidites. The main theme of the subject indeed is the relation between iman (faith) and Islam (deed) on the one hand and their conception of predestination. The statement of 'I am really a believer' that put forward by Murjia was rejected by Ahl al-Hadiths with the claim that certainty is not due here but instead a believer must say 'I am believer God willing'. Maturidites say the conditionality of the statement contains uncertainty and doubt, so it is not appropriate to add something like that to belief confession. On the contrary Ash'arites claims that what is important in belief is not the statement of certainty but ultimate end, and in this regard conditionality of belief is proper. This conditionality theory rests on an odd idea that what is of significance for an individual is his/her final instances not the time that went before that. Especially some Shafiite-Ash'arites gave prominence to this theory called muvâfât, a theory claiming that in determining the belief of an individual the final occasion of a man is much more important than what went before. If a man is believer in his last occasion, he can not be judged according to what he had done before. This understanding of belief is hard to say is conformable with that of Qur'an. The following paper deals with this topic in detail.

Key Words: Conditional statmens in belief, Islam, Irja, muvâfât, disbelief, the last breath of an individual

* Dr., Ministry of National Education Ankara, Altındağ Y. Özsoy Hearing- Impaired primary School Teacher

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs**, **Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'nca incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki **http://www.yayim.meb.gov.tr** adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5- Katkı (varsa) belirtilmeli,

6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'-lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır**.** Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartları**na uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile birlikte dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'leri ile şekillerin orijinalleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://www.yayim.meb.gov.tr

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

1- There should be an article title,

2- Author names and addresses should be indicated,

3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5- Contributions, if there are, must be acknowledged,

6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.