

millî Eğitim

National Education

yaz/ summer 2009 • yıl/year 38 • sayı/number 183

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

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/The Publisher by Ministry of National Education

Nimet ÇUBUKÇU

Yayın Yönetmeni/General Director

Aziz ZEREN

Yayımlar Dairesi Başkanı/Director Proxy of Publication Department

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

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 EŞİTĞİN

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Macit BALIK

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Banu DAVUN

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü

Adres/Address

MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA

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

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

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 4720

Sürelî Yayınlar Dizisi/Periodicals Series : 253

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

Hakem Kurulu/Advisory Board

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

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Bilal DİNDAR	Doç. Dr. Ercan KIRAZ
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK	Doç. Dr. Funda TOPRAK
Prof. Dr. Derya YILMAZ	Doç. Dr. Hikmet KAVRUK
Prof. Dr. Gönül AYAN	Doç. Dr. İlhan KELEŞ
Prof. Dr. Halil ARDAHAN	Doç. Dr. M. Volkan COŞKUN
Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN	Doç. Dr. Nalan YİĞİT
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR	Doç. Dr. Nesrin TOKAY
Prof. Dr. Kazım YETİŞ	Doç. Dr. Sabriye SEVEN
Prof. Dr. Kurtman ERSANLI	Doç. Dr. Salih UŞUN
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN	Yrd. Doç. Dr. A. Elçin SUMMAK
Prof. Dr. Muammer C. MUŞTA	Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Yrd. Doç. Dr. Aynur BİLİR
Prof. Dr. Musa GÜRSEL	Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ
Prof. Dr. Nevzat KAVCAR	Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Yrd. Doç. Dr. M. Metin ARSLAN
Prof. Dr. Sefer ADA	Yrd. Doç. Dr. Mesina TOSUNOĞLU
Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Orhan KURTOĞLU
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİĞİL	Yrd. Doç. Dr. Selahattin ÖZYURT
Prof. Dr. Yusuf AKBULUT	Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN
Doç. Dr. Ahmet GÜNŞEN	Yrd. Doç. Dr. Vicdan ALTINOK
Doç. Dr. Bahattin KAHRAMAN	Yrd. Doç. Dr. Zöhre BİLGEĞİL
Doç. Dr. Bilal DİNDAR	Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL
Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL'dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadag Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad.

Hasanoğlu-Elmadag/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım

Fikri NAYIR (0312) 866 22 01/246

Editör'den ...

Değerli okurlarımız,

Bilindiği gibi okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama, eğitimin önemli unsurlarından biridir. Bu sayıya Türkçenin öğretimi çerçevesinde “okuma”nın çeşitli boyutları ile işlendiği dört makale ile başlıyoruz.

Mesiha Tosunoğlu'nun öncülüğünde yürütülen çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri esas alınarak okuma ve yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler üzerinde duruluyor. Mehmet Temizkan; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma-anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerini karşılaştırarak bu iki beceri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını verilere dayanarak açıklamaya çalışıyor. Muamber Yılmaz, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerini esas aldığı yazısında, bu yaş grubundaki öğrencilerin sesli okuma hatalarının “tekrarlı okuma yöntemi”yle nasıl düzeltilebileceğini araştırarak bazı önerilerde bulunuyor. Volkan Coşkun ve Didem Çetin ise Türkçe Eğitimi bölümü birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerini, geçmiş dönemlerde elde ettikleri becerileri de göz önünde bulundurarak, inceliyorlar. Osman Gündüz'ün öncülüğünde hazırlanan “Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Öğretiminin İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Türkçe Derslerine Uygulanması” başlıklı makalede kubaşık öğrenmenin Türkçe öğretimindeki etkisine yönelik uygulamaların sonuçları yorumlanıyor.

Bu sayımızı ağırlıklı olarak yine eğitim bilimlerini konu alan yazılar oluşturuyor. Makalelerin önemli bir bölümü eğitim denetimiyle ilgili olmakla beraber bu sayımızda, eğitim bilimlerinin hemen hemen bütün ana bilim dalları ile ilgili yazıları bulacaksınız.

Dergimizin hacmini ve sınırlarını zorlayarak yayımladığımız 183. sayıda, öğretmen yeterlilikleri ve performansından okul yönetici ve öğretmenlerinin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerine kadar eğitimin çeşitli yönlerini işleyen yazılar yer almaktadır. İlgililerin alanları ile ilgili bir yazıyı bu sayıda da bulacaklarına ve faydalanacaklarına inanıyoruz.

Dergimize ulaşan çok sayıda makale sebebiyle makalelerin zaman zaman gecikmeli olarak yayımlanabildiği yazarlarımızın malumudur. Bu durumun güncel konuları işleyen makalelerin aleyhine olduğunu biliyoruz. Ancak dergimizi üst forma sınırında yayımlamamıza rağmen yayın talebine cevap vermekte zorlanıyoruz. Bu hususta yazarlarımızın bizi anlayışla karşılayacaklarını ümit ediyoruz.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

Editorial

As It is known reading, understanding and comment are the important factors of education. We are starting our new issue with four articles about Turkish teaching and "reading".

With the article of Mesiha Tosunoğlu and her friends the factors that affect the success of first reading and reading teaching according to the views of primary school teachers are mentioned. Mehmet Temizkan is trying to explain primary school students's reading comprehension and writing skills and to determine whether any corelational relation between the reading comprehension and writing skills. Muamber Yılmaz is researching the effect of repeated reading method correcting oral reading errors of primary school third grade students and making suggestions. Volkan Coşkun and Didem Çetin are analysing the voiced reading skills of the firts year students of the Turkish language teaching department in relation to phrase-meaning connection. With the article of Osman Gündüz and his friends "Implementation of cooperative learning method of the elementary grades of 6-8 Turkish courses " the resulsts of cooperative learning are evaluated.

This issue is mainly consists of articles about educational sciences. Mostly the articles are about education inspection, but you will find articles about nearly all disciplenes of educational sciences.

We have urged our journal's capacity and limit in the 183th issue to publish the articles about different points of education, teachers' efficiency and performance, tendency of managers and teachers related to total quality. We believe that the relevants will find articles about their field.

As you know because of the amount of articles, the publishing process can be delayed. We know that this situation is disadvantageous for some current articles , but despite urging our capacity It is difficult for us to publish all articles We hope that our writers will understant us.

Hope to meet you in our next issue.

İçindekiler / Table of Contents

Türkçe Eğitimi Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerinin Öbek-Anlam İlişkisi Bakımından Değerlendirilmesi M. Volkan COŞKUN-Didem ÇETİN • 8	<i>Investigation Of The Voiced Reading Skills Of The First Year Students Of The Turkish Language Teaching Department In Relation To Phrase-Meaning Connection</i>
---	---

Sesli Okuma Hatalarının Tekrarlı Okuma Yöntemiyle Düzeltilmesi Muammer YILMAZ • 19	<i>Oral Reading Errors Correcting With Repeated Reading Method</i>
---	--

İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması Mehmet TEMİZKAN • 42	<i>The Comparison Of Primary School Students's Reading-Comprehension And Writing Skills</i>
--	---

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler Mesiha TOSUNOĞLU-Yasemin AKÖZ- Mehmet KATRANCI • 68	<i>The Factors Affecting The Success Of First Reading And Reading Teaching</i>
---	--

Kübaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Derslerine Uygulanması Osman GÜNDÜZ-Metin ERKAL- Tacettin ŞİMŞEK-Leyla ALBAYRAK- Elif AKTAŞ-Abdulgani YİĞİT • 81	<i>Implementation Of Cooperative Learning Method Of The Elemantary Grades Of 6-8 Turkish Courses</i>
---	--

Tanzimat Dönemi Türk Romanında Güzel Sanatlar ve Edebiyat Mustafa KARABULUT • 95	<i>The Turkish Novel Of Tanzimat Period Fine Arts And Literature</i>
---	--

Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın Hikâyelerinde "İnsan" Türkan KODAL GÖZÜTOK • 110	<i>"Human" In The Stories Of Cevat Şakir Kabaağaçlı</i>
--	---

İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Aycan ÇİÇEK SAĞLAM-Ali DEMİR • 130	<i>The Views Of Teachers Related To The Level Of Primary School Supervisors' Guidance Duties On Their Counseling Service</i>
---	--

İlköğretim Müfettişlerinin Etik Rol
Davranışlarına İlişkin Algıların Mukayeseli
İncelenmesi (Konya İli Örneği)

Fethi TURAN • 141

*The Study Of Ethical Role Behaviours'
Perceptions By Comparing Of Primary
School Inspectors (The Example Of Konya)*

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Niteliklere
Yönelik Algıları (Elazığ İli Örneği)

Emem YEŞİLYURT • 169

*The Perceptions Of Teachers
Related To The Qualities They Have
(Sample Of Elazığ City)*

Adaylık Eğitiminin Aday Öğretmenlerin
Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
(Trabzon İli Örneği)

Mehmet OKUTAN-

Fatma Gül OKUTAN AYDOĞDU • 190

*The Evaluation Of Training Programme
According To The Candidate Teachers'
Point Of View (Trabzon City Sample)*

Sınıf Öğretmeni Adaylarının
Fen Öğretimi Yeterliklerinin Belirlenmesi:
Rize Üniversitesi Örneği

Ahmet TEKBIYIK-Nimet PIRASA • 202

*Determination Of Pre-Service Primary
Teachers' Efficacies Toward Science
Teaching Course: A Case Of Rize University*

Öğrenci Görüşlerine Göre
Etkili Öğretmenin Özellikleri
Döne YÖRÜK-Habibe TEZCAN • 219

*The Opinion Of Students About Effective
Teacher's Special Features*

Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşım Kullanarak
Araştırma Yöntemi Öğretmek:
Uygulamaya Yönelik Eleştirel Düşünceler
Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU • 228

*Teaching Research Method By Using
Student-Centered Learning Method:
Critical Opinions Towards Application*

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi
ve Çoklu Değerlendirme Modeli
Engin ASLANARGUN • 239

*The Performance Appraisal Of Teachers
And Multiple Appraisal*

Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri,
Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ve
Kontrol Algıları Arasındaki İlişkiler
Bülent Baki TELEF-Hikmet YAZICI • 259

*The Relations Among Teachers' Personality
Traits, Their Coping Ways With Stress And
Control Appraisal*

İlköğretim Okulu Yönetici ve
Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimine
İlişkin Yönelimleri
Veysel OKÇU • 272

*Tendency Of Managers And Teachers
Related To Total Quality Management In
Primary Schools*

- Türkiye'nin AB'ye Üyeliği Sürecinde
Türk Ulusal Ajansı
Hasan ÜNSAL • 289
- The Turkish National Agency In The Process
Of Turkey's Membership Of EU*
- Yeni İlköğretim Programı (2005)
Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf
Öğrencilerinin Çalışma
Alışkanlıklarına Etkisi
Barış ÇETİN • 302
- Effects Of New Primary Education
Curriculum (2005) Applications On 4th and
5th Grade Students' Study Habbits*
- İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin
İngilizce Derslerine Yönelik Düşünceleri
Aslı ERSEN YANIK • 318
- Opinions Of The Students Towards English
Language Courses Offered At The 6th, 7th
And 8th Grades Of Public Primary Schools*
- Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Sosyal
Bilgiler Programının Hedeflerine Erişi
Düzeyleri Arasındaki İlişki
**İlke EVİN GENCEL-
A. Seda SARACALOĞLU • 330**
- The Relationship Between Students'
Learning Styles And Their Social Studies
Gain Scores*
- Eğitim Öğretimde Sosyal Öğrenme Kuramı
ve Müzik Eğitimi
M. Kayhan KURTULDU • 349
- Social Learning Theory In Education And
Instruction And Music Education*
- Öğretmen Adaylarının Üniversite Öncesi
Deneyimlerindeki Öğretmen ve
Öğrencilerin Ders Kitabı
Kullanım Davranışları
**Hulusi ÇOKADAR-
Abdurrahman ŞAHİN • 365**
- Textbook Use Acts Of Teachers And
Students That Are In The Earlier Experiences
Of Preservice Teachers*
- Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi/Fizik Eğitimi:
Öğretmenlerin Genel Eğilimleri
ve Gereksinimleri
**Gürcan UZAL-Aytekin ERDEM-
Yaşar ERSOY • 380**
- Science/Physics Education Aided By
Computer: Teachers' General Tendencies
And Necessities*
- Yükseköğretimde Stratejik Planlama Süreci
Mehmet Metin ARSLAN • 391
- Strategic Planning Process In Higher
Education*

TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ OKUMA

BECERİLERİNİN ÖBEK-ANLAM İLİŞKİSİ

BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

M. Volkan COŞKUN*

Didem ÇETİN**

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin, sesli okumada, öbek-anlam ilişkisi çerçevesinde cümle unsurlarının sınırlarını çizibilme ve durak-süre ilişkisini kurabilme becerileri inceleyerek; yüksek öğrenime başlamadan önceki dönem olan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında aldıkları eğitimle, söz konusu becerileri yeterli düzeyde kazanıp kazanamadıkları belirlemektir.

Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın evrenini, 2006 – 2007 eğitim-öğretim yılında, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenime başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencileri; örneklemi ise, bu öğrenciler arasından yansız (rondom) örnekleme ile seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, öyküleyici bir metnin öğrencilere okutulmasıyla elde edilmiş olup, okuma esnasında yapılan duraklar, Muğla Üniversitesi Fonetik Araştırma ve Uygulama Merkezi Dr. Atilla Kırıl Fonetik Laboratuvarında, Cool Edit Pro programıyla dijital ortamda yer ve süre bakımından analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin doğru durak oranlarının ortalaması, % 56,5042; toplam hatalı durak oranlarının ortalaması, % 43,4958'dir. Bu oranlar, başarının istenilen düzeyde olmadığını; bu da öğrencilerin, yüksek öğrenime başlamadan önce, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında aldıkları eğitimle sesli okumada öbek-anlam ilişkisini, duraklarla doğru olarak yansıtmaya becerisine yeterli düzeyde sahip olmadıklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: sesli okuma becerisi, ses-söz dizimi ilişkisi, durak

Giriş

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği çağımızda, dilin temel becerilerinden biri olan okuma, en etkili öğrenme yollarından biridir. Sadece eğitim sürecinde değil, hayatın her alanında karşımıza çıkan anlamaya dayalı bir etkinliktir ve konuşma, yazma, dinleme gibi diğer dil becerilerinin gelişimine de katkıda bulunması bakımından önemli bir yere sahiptir.

* Doç. Dr.; Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı

** Arş. Gör.; Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Özbay'a (2007: 4) göre okuma, "ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin, beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci"; Çongur'a (1995: 54) göre, "her dilin alfabesinde yer alan harflerle yazma ve konuşmaya şekil ve yön veren işaretlerin, zihinde görme ve işitme organlarıyla ortaklaşa yürüttüğü bir faaliyet"; Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (2005: 41) göre, "bir yazıyı; sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci"dir. Bu tanımlarda belirtildiği gibi okuma, gözle görülen yazılı simgelerin, zihinle algılanıp kavranmasıdır ve hem fizyolojik, hem zihni unsurlardan oluşan bir etkinliktir. Bu etkinlik konuşma organları ile seslendirilerek yapıldığında, sesli okuma gerçekleşir. Demirel'e (2003: 80) göre, sesli okuma, gözle okunup zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir.

Ülkemizde okuma alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, daha çok sessiz okuma, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve hızlı okuma teknikleri üzerinde durulduğu; sessiz okuma becerisine temel oluşturan sesli okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara yeterince yer verilmediği görülmekte; sesli okuma becerisiyle ilgili çalışmalarda ise, dilin parçalarıyla ilgili olan seslendirme hataları üzerinde durulmaktadır.

Kavcar ve diğerlerine (2005: 44) göre sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek biçimde seslendirilmesidir. Sessiz okumada okuyucunun sadece anlaması söz konusuysen, sesli okumada anlamayla birlikte dinleyiciye anlatması da söz konusudur. Dolayısıyla sesli okumanın bir başka amacı, okuyucu ve dinleyici arasında iletişimi sağlamaktır.

Demirel (2003: 81-82), iyi bir sesli okumanın niteliklerini şöyle sıralamıştır:

- Yazının bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmak,
- Sözcükleri doğru okumak, doğru vurgulamak,
- Cümleleri ve anlam öbeklerini doğru vurgulamak
- Okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak.

Sesli okumada, konuşmada olduğu gibi mesajın doğru aktarılmasını sağlayan önemli unsurlardan biri, okuma esnasında yapılan duraklamalardır. Okumanın süreyle ilgili boyutunu oluşturan durak; kelime, kelime grubu ve cümle gibi anlamlı birimler arasında yapılan kısa duraklamaları ifade eder. Metnin anlam bütünlüğünün bozulmaması; anlamlı birimlerin bölünmemesi ve doğru yerde, doğru süreli durakların yapılmasıyla mümkündür. Doğru yerde ve doğru süreli durakların yapılabilmesi ve ses-söz dizimi ilişkisinin sağlıklı kurulabilmesi için, metni oluşturan kelime ve kelime gruplarının duygu ve düşünce anlamlarının kavranmış olması gerekir. Cümle unsurlarının ve kelime gruplarının sınırlarının doğru çizilmesi ve durak-süre ilişkisinin sağlıklı kurulması; sesli okumada etkileyiciliği arttıran, dinleyicinin de okumayı doğru olarak kavramasını sağlayan önemli bir unsurdur. Hudson, Lane ve Pullen (2005), kelime birlikteliklerinin etrafında doğru duraklamaların yapılmasının, anlama önemli katkılarda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Sesli okuma becerisinin temelleri, ilköğretim kurumlarında atılmakta ve söz konusu becerinin kazanımı, uzun bir süreyi kapsamaktadır. Bu önemli süreçte en büyük görev öğretmenlere, özellikle de ana dili eğitimi veren Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Kelime ve kelime gruplarının duygu ve düşünce anlamını kavrayarak

cümle unsurlarının sınırlarını doğru çizebilen, doğru yerde ve doğru süreli duraklamalar gerçekleştirerek, akıcı ve etkili bir sesli okuma yapabilen öğretmenler, örnek olma yoluyla öğrencilerine de iyi bir sesli okuma becerisi kazandırabileceklerdir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin, sesli okumada, öbek-anlam ilişkisi çerçevesinde cümle unsurlarının sınırlarını çizebilme ve durak-süre ilişkisini kurabilme becerilerini tespit etmek; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında aldıkları eğitimde, söz konusu beceriyi yeterli düzeyde kazanıp kazanamadıklarını belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada, olayları ve olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen betimsel yöntem kullanılmış ve tarama modeline uygun olarak, Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin, sesli okumada cümle unsurlarının sınırlarını çizebilme ve durak-süre ilişkisini kurabilme becerileri tespit edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006 – 2007 eğitim-öğretim yılında, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenime başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencileri; örneklemini ise, bu öğrenciler arasından yansız (rondom) örnekleme ile seçilen 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma; 2006 - 2007 eğitim-öğretim yılında, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ile,
2. Öğrencilerin sesli okuma esnasında, cümle unsurlarının sınırlarını çizebilme ve durak-süre ilişkisini kurabilme becerileri ile,
3. Öğrencilerin cümle unsurlarının sınırlarını çizebilme ve durak-süre ilişkisini kurabilme becerilerini ölçmek için kullanılan öyküleyici metin ile sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veriler, Tarık Buğra'nın "Oğlumuz" adlı hikâyesinden alınan bir bölümün, öğrencilere okutulmasıyla elde edilmiş ve okumalar, çeşitli ses analizleri yapabilen Cool Edit Pro programıyla kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilere ait okuma kayıtları, Muğla Üniversitesi Fonetik Araştırma ve Uygulama Merkezi Dr. Atilla Kırıl Fonetik Laboratuvarında, Cool Edit Pro programıyla dijital ortamda incelenmiş ve yapılan duraklar, yer ve süre bakımından tespit edilmiştir. Öğrencilere okutulan metinde, sesli okuma esnasında yapılması gereken duraklar, uzman tarafından sentaks kuralları çerçevesinde yer ve süreleriyle önceden belirlenmiş; öğrencilerin belirlenen sınırlarda durup durmadığı, durduysa, sürenin istenilen ölçüde olup olmadığı incelenmiştir. Süre bakımından yapılan incelemelerde; çeyrek nefeslik durak süresi (/) 0-250 ms., yarım nefeslik durak süresi (/ /) 250-400 ms. ve tam nefeslik durak süresi (//) 400-700 ms. olarak tespit edilmiş ve değerlendirilmede bu süreler esas alınmıştır.

Durakların yer ve süre bakımından incelenmesinde, Taylor ve Black (1998)'in konuşma metnindeki durakları değerlendirmek için geliştirdiği bir modelden faydalanılmıştır. Taylor ve Black bu modelde, referans ve test cümlelerindeki durakları karşılaştırmışlar; doğru ve hatalı durak oranlarını, aşağıdaki değerleri kullanarak tespit etmişlerdir:

N= yapılabilecek toplam durak sayısı

B= yapılan toplam durak sayısı

D= yapılması gereken; fakat yapılmayan durak sayısı

I= yapılmaması gereken; fakat yapılan durak sayısı

S= doğru yerde; fakat yanlış süreli yapılan durak sayısı

Bu değerler, çalışmamızda kullandığımız metinden alınan bir paragraf üzerinde, aşağıdaki şekilde örneklendirilmiştir:

Referans Cümlesi (Durakları Uzman Tarafından Belirlenen Cümle)

Ben *I* senin dışarıda ne aradığını, / evden niçin uzaklaştığını da biliyorum / fakat annen... // Sen *I* gecelerini böyle dışarıda geçirince / annenin kuruntuları/ ıslıl ıslıl caddeleri *I* masal mağalarına çeviriyor.

Test Cümlesi (Öğrenci Tarafından Yapılan Durakların Bulunduğu Cümle)

Ben senin dışarıda ne aradığını, *I* evden niçin uzaklaştığını da biliyorum / fakat annen... // Sen gecelerini böyle / dışarıda geçirince / annenin kuruntuları, ıslıl ıslıl caddeleri masal *I* mağalarına çeviriyor.

Bu örnekte görüldüğü gibi, yapılabilecek toplam durak sayısı (N), 25; yapılan toplam durak sayısı (B), 6; yapılması gereken, fakat yapılmayan durak sayısı (D), 4; yapılmaması gereken, fakat yapılan durak sayısı (I), 2; doğru yerde; fakat yanlış süreli yapılan durak sayısı (S), 1'dir. Çalışmamızda, Taylor ve Black'in değerlerini ek olarak, yapılması gereken toplam durak sayısı da hesaplanmış ve "T" ile gösterilmiştir. Referans cümlesinde görüldüğü gibi T, 8'dir.

Taylor ve Black'in kullandıkları söz konusu değerlerden yola çıkarak, her öğrencinin "doğru durak, eksik durak, yanlış yerde durak, yanlış süreli durak" ve "toplam hatalı durak" oranları, aşağıdaki formüller kullanılarak hesaplanmıştır.

$$\text{Doğru Durak Oranı} = \frac{B - I - S}{B} \times 100$$

$$\text{Eksik Durak Oranı} = \frac{D}{T} \times 100$$

$$\text{Yanlış Yerde Durak Oranı} = \frac{I}{N - T} \times 100$$

$$\text{Yanlış Süreli Durak} = \frac{S}{B - I} \times 100$$

$$\text{Toplam Hatalı Durak Oranı} = \frac{I + S}{B} \times 100$$

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma esnasında yaptıkları doğru, eksik, yanlış yerde, yanlış süreli ve toplam hatalı durak oranları, grafik ve tablolarla sunulmuştur.

Öğrencilere okutulan metinde, yapılabilecek toplam durak sayısı (N) 443, yapılması gereken toplam durak sayısı (T) 78 olarak belirlenmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin sesli okumalarında tespit edilen toplam durak sayıları (B), yapılması gereken, fakat yapılmayan durak sayıları (D), yapılmaması gereken, fakat yapılan durak sayıları (I) ve doğru yerde, fakat yanlış süreli yapılan durak sayıları (S), aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1: Durak Sayıları

	B	D	I	S
1	50	35	7	10
2	32	54	8	14
3	22	57	1	12
4	39	42	3	10
5	46	36	4	13
6	40	39	1	17
7	41	43	6	11
8	33	46	1	6
9	24	55	1	8
10	62	38	22	13
11	28	53	3	9
12	40	41	3	8
13	31	48	1	6
14	30	50	2	5
15	46	40	8	7

16	46	36	4	19
17	85	23	30	16
18	68	21	11	20
19	48	43	13	7
20	36	46	4	7
21	31	52	5	11
22	45	38	5	11
23	12	66	0	12
24	30	51	3	8
25	47	41	10	12
26	54	28	4	12
27	39	40	1	23
28	38	44	4	11
29	37	44	3	7
30	24	57	3	12

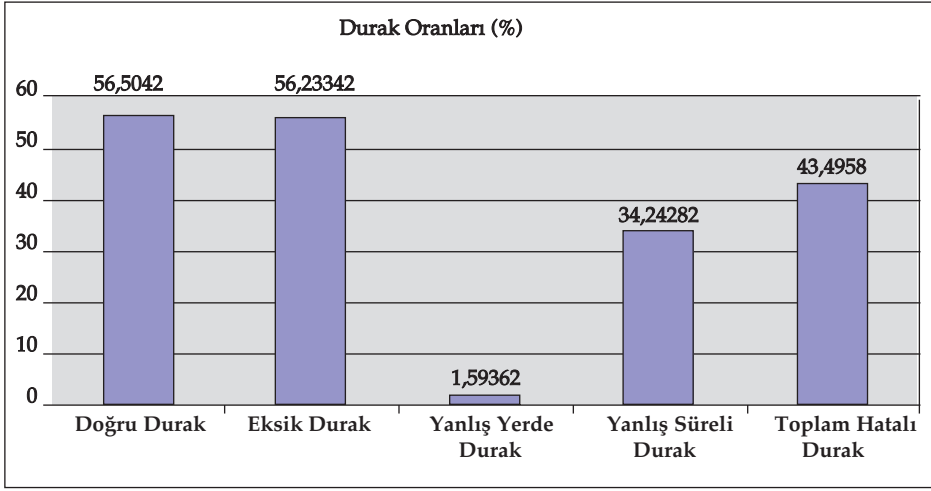
Öğrencilere ait bu değerler kullanılarak doğru, eksik, yanlış yerde, yanlış süreli ve toplam hatalı durak oranları aşağıdaki şekilde tespit edilmiştir:

Tablo 2: Durak Oranları

	Doğru Durak (%)	Eksik Durak (%)	Yanlış Yerde Durak (%)	Yanlış Süreli Durak (%)	Toplam Hatalı Durak (%)
1	78,78788	84,61538	8,219178	100	100
2	77,41935	73,07692	6,027397	60,52632	68,75
3	76,66667	73,07692	3,561644	58,33333	62,5
4	72,97297	70,51282	3,013699	57,14286	61,53846
5	72,5	69,23077	2,739726	45,2381	59,09091
6	70,37037	67,94872	2,191781	43,58974	56,45161
7	69,44444	66,66667	2,191781	42,30769	54,11765
8	67,3913	65,38462	1,917808	36	51,6129
9	66,66667	64,10256	1,643836	35,08772	50
10	66	61,53846	1,369863	34,78261	46,80851

11	64,44444	58,97436	1,369863	32,5	45,58824
12	63,33333	58,97436	1,09589	32,43243	45
13	63,04348	56,41026	1,09589	32,35294	42,85714
14	62,5	56,41026	1,09589	31,42857	41,66667
15	60,52632	55,12821	1,09589	30,95238	41,46341
16	58,53659	55,12821	1,09589	29,62963	39,47368
17	58,33333	53,84615	0,821918	29,09091	37,5
18	57,14286	52,5641	0,821918	27,77778	36,95652
19	55	52,5641	0,821918	27,5	36,66667
20	54,41176	51,28205	0,821918	24	35,55556
21	53,19149	51,28205	0,821918	23,25581	34
22	50	50	0,821918	23,25581	33,33333
23	48,3871	48,71795	0,547945	21,875	32,6087
24	45,88235	48,71795	0,273973	21,62162	30,55556
25	43,54839	46,15385	0,273973	20,58824	29,62963
26	40,90909	46,15385	0,273973	20	27,5
27	38,46154	44,87179	0,273973	20	27,02703
28	37,5	35,89744	0,273973	18,75	23,33333
29	31,25	29,48718	0,273973	18,42105	22,58065
30	0	26,92308	0	17,85714	21,21212

Aşağıda, öğrencilerin doğru, eksik, yanlış yerde, yanlış süreli ve toplam hatalı durak oranlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir:



Birinci sınıf öğrencilerinin doğru durak oranı ortalamaları, 56,5042'dir. Doğru durak oranı, doğru yerde ve doğru süreli yapılan durakları ifade etmektedir. Bu oranın % 50'nin üzerinde olduğu görülse de, başarının istenilen düzeyde olduğu söylenememektedir.

Öğrencilerin eksik durak oranı ortalamaları, 56,23342'dir. Eksik durak oranı, yapılması gereken, fakat öğrenciler tarafından yapılmayan durakları ifade etmektedir. Bu oranın % 50'den yüksek olması, öğrencilerin, sesli okumada anlamın doğru ifade edilmesini sağlayan durakları, istenilen düzeyde kullanamadıklarını göstermektedir.

Doğru yerde ve doğru süreli duraklar yapıldığında, metnin ortalama okunma süresi, 4 dk. 40 sn. olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma sürelerinin ortalaması ise, 3 dk. 30 sn. 85697 ms. olarak tespit edilmiştir. Bu duruma bağlı olarak, öğrencilerin durakları yerli yerinde kullanamamalarının, ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde sessiz okumada hızlı okumaya yönlendirilmelerinden kaynaklandığı; aynı alışkanlığı sesli okuma esnasında da sürdürerek, hızlı okuma kaygısına düştükleri ve bu sebeple de yapılması gereken durakları atladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yanlış yerde durak oranı ortalamaları, 1,549362'dir. Yanlış yerde durak oranı, yapılmaması gereken, fakat öğrenciler tarafından yapılan durakları ifade etmektedir. Bu oranın düşük olması, öğrencilerin, kelime grubu gibi anlamlı birimleri bölme oranlarının az olduğunu göstermektedir. Ancak, öğrencilerin eksik durak oranlarının yüksek olduğu düşünüldüğünde, yanlış yerde durak oranlarının az olmasının da, hızlı okuma kaygılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin yanlış süreli durak oranı ortalamaları, 34,24282'dir. Yanlış süreli durak oranı, doğru yerde, fakat yanlış süreli yapılan durakları ifade etmektedir. Bu oran istenilen düzeyde olmasa da, öğrencilerin doğru yerde yapılan duraklarda, durak-süre ilişkisini % 66 oranında sağlıklı kurabildikleri görülmektedir.

Öğrencilerin toplam hatalı durak oranı ortalamaları, 43,4958'dir. Toplam hatalı durak oranı, yanlış yerde yapılan duraklar ile yanlış süreli yapılan durakları ifade etmektedir. Hatalı durak oranının doğru durak oranından düşük olması, başarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, doğru durak oranı ile hatalı durak oranı arasındaki fark % 13,0084 olduğundan, başarının istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin, sesli okumada, öbek-anlam ilişkisi çerçevesinde cümle unsurlarının sınırlarını çizibilme ve durak-süre ilişkisini kurabilme becerilerine ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin sesli okuma esnasında, yer ve süre bakımından doğru durak oranı ortalamalarının, toplam hatalı durak oranı ortalamalarından daha yüksek olduğu; ancak doğru ve hatalı durak oranlarının birbirine yakın olmasından dolayı, başarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

2. Eksik durak oranı ortalamalarının, % 50'nin üzerinde olduğu tespit edilmiş; öğrencilerin okuma hızlarına bakıldığında, hızlı okuma kaygısından dolayı, yapılması gereken durakları atladıkları belirlenmiştir.

3. Öğrencilerin yanlış yerde durak oranı ortalamalarının çok düşük olduğu saptanmıştır.

4. Yanlış süreli durak oranı ortalamalarının % 34,24282 olduğu; buna bağlı olarak öğrencilerin, istenilen düzeyde olmasa da, durak-süre ilişkisini % 66 oranında sağlıklı kurabildikleri belirlenmiştir.

5. Doğru, eksik, yanlış yerde, yanlış süreli ve toplam hatalı durak oranları birlikte değerlendirildiğinde, Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin, sesli okumada, öbek-anlam ilişkisi çerçevesinde cümle unsurlarının sınırlarını çizibilme ve durak-süre ilişkisini kurabilme becerilerinin orta düzeyde olduğu; okuma hızları göz önüne alındığında, öğrencilerin, ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerinde hızlı okumaya yönlendirilmelerinden dolayı, okuma esnasında metnin anlam bütünlüğünü sağlayan durakları yerli yerinde kullanma becerisini iyi bir şekilde kazanamadıkları söylenebilir.

Öneriler

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sesli okuma becerisi kazandırılırken, öğrencilerin konuşur gibi okumalarını ve metnin anlam bütünlüğünü yansıtma ve sağlamaları için, söyleyiş çalışmalarının yanında, dilin süreyle ilgili boyutunu oluşturan ve dinleyicinin kavrayışına yardımcı olan duraklar üzerinde de hassasiyetle durulmalıdır.

Durakların sağlıklı üretilmesi için, öncelikle iyi bir sentaks ve semantik bilgisi gerekmektedir. Ses-söz dizimi ilişkisini sağlıklı kurulabilmeleri için, öğrencilere dilin kuralları iyi kavratılmalı, kelime ve kelime gruplarının duygu ve düşünce dünyalarına girebilmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencilere durakların önemini kavratmak, doğru yerde ve doğru süreli durak yapabilme becerisini kazandırmak için, metinler üzerinde şu çalışmalar yapılabilir:

1. Bir metin duraksız ve duraklı okunup, öğrencilerin, iki okuma arasındaki farklılığı, anlama ve akıcılığa katkısı bakımından değerlendirmeleri istenebilir ve böylece, sesli okumada durakların önemi kavratılabilir.

2. Metin üzerinde durak yerleri, durak ve süre işaretleriyle (/ , //) gösterilerek, nerede ve ne kadar duracakları belirtilir. Okuma esnasında durak ve süre işaretlerine uymaları istenerek, olgun okuma becerisi kazanmaları sağlanabilir.

3. Öğrencilerden sesli okumaya geçmeden önce, okuyacakları metindeki durakları yer ve süre bakımından belirlemeleri ve okumayı, bunlara göre gerçekleştirmeleri istenebilir.

Kaynakça

- ÇONGUR, H. Rıdvan (1995). *Söz Sanatı (VII) "Konuşmanın Temel Öğeleri"*, **Dil Dergisi (TÖMER)**, Sayı: 36, s.54-60.
- DEMİREL, Özcan (2003). **Türkçe Öğretimi** (5. Baskı), pegemA Yayıncılık, Ankara.
- HUDSON, R.F., LANE, H.B., & PULLEN, P.C. (2005). "Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?" **The Reading Teacher**, 58, 702-714. 03.03.2008 tarihinde, proquest veri tabanından alınmıştır.
- KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, A. Ferhan; SEVER, Sedat (2005). **Türkçe Öğretimi** (8. Baskı), Engin Yayınevi, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2007). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II** (2. Baskı), Öncü Basımevi, Ankara.
- TAYLOR, P.; BLACK, A. V. (1998). "Assigning Phrase Breaks from Part-of-Speech Sequences", **Computer Speech and Language**, Volume 12, Issue 2, pp.99-117. 06.03.2008 tarihinde, <http://www.sciencedirect.com> adresinden alınmıştır.

INVESTIGATION OF THE VOICED READING SKILLS OF THE FIRST YEAR STUDENTS OF THE TURKISH LANGUAGE TEACHING DEPARTMENT IN RELATION TO PHRASE-MEANING CONNECTION

M. Volkan COŞKUN*

Didem ÇETİN**

Abstract

The purpose of this study is to determine the extent to which the first year students studying at The Department of Turkish Language Teaching acquired the relevant skills before coming to the university in primary and secondary-level educational institutions by investigating the skills of the students for figuring out the sentence borders and separating the units of the sentence during reading aloud within the context of phrase-meaning relationship.

The universe of the study carried out by using the screening model consists of the first year students of the Turkish Language Teaching Department of the Faculty of Education at Muğla University for the 2006 – 2007 academic year. And the sampling consists of 30 students randomly selected among the students constituting the universe. The data were obtained by getting the students to read a narrative text, the pauses during the reading were analyzed through Cool Edit Pro software program with regards to place and time at the Dr. Atilla Kırıl Phonetic Laboratory located in Phonetic Research and Application Center of Muğla University. The results indicate that the mean of the correct pauses of the first year students of The Turkish Language Teaching Department is % 56,5042; the rate of total erroneous pauses is % 43,4958. These ratios indicate that the success is not at the required level; and the students before starting their higher education have not acquired the skills required for correct reflection of the phrase-meaning relation in reading aloud on the pauses.

Key Words: Reading aloud skill, phonetic-syntax relation, pause

* Associated Professor Dr.; Muğla University Faculty of Education Head of Department of Turkish Teaching.

** Assistant; Muğla University Faculty of Education Department of Turkish Teaching.

SESLİ OKUMA HATALARININ TEKRARLI OKUMA YÖNTEMİYLE DÜZELTİLMESİ

Muamber YILMAZ*

Özet

Bu araştırmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi incelenmiştir.

Araştırma, Ankara'da İhsan Aras İlköğretim Okulu ve Şinasi İlköğretim Okulundan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrenciler zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir.

Okuma seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Uygulama, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 24 hikâye türü okuma metni ile yapılmıştır. İşlemler, bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır.

Tekrarlı okuma yöntemi ile sunulan 3 aylık bir eğitimin sonunda öğrencilerin okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Tekrarlı okuma yöntemi, sesli okuma hataları, sesli okuma hatalarının düzeltilmesi

Giriş

İyi bir okuma, akıcı okuma becerilerinin gelişmesiyle sağlanır. Akıcı okuma, metinlerin doğru, hızlı, seri bir şekilde ve uygun ses tonuyla okunmasını ifade eder. Akıcı okuma becerileri gelişmiş bireyler, iyi okuyucu olarak nitelendirilir. Bunlar metinleri seri bir şekilde okurlar ve metinde anlatılmak istenileni anlarlar. Akıcı okuma becerileri gelişmemiş bireyler ise okuma güçlüğü olan okuyucu olarak nitelendirilir. Bunlar, metinleri hem yavaş hem de yanlış okurlar. Çok fazla okuma hatası yaparlar ve metinde anlatılmak istenileni anlamakta zorluk çekerler.

Sesli okuma hataları, sesli okuma sırasında yapılan ve anlamayı olumsuz yönde etkileyen; kelimeyi yanlış okuma, kelime ekleme, kelime atlama, kelimeyi ters çevirme ve kelimeyi tekrar etme gibi hatalardır. Metni okurken çok sayıda yapılan okuma hataları, metnin anlaşılmasını zorlaştırmakta ve okuma güçlüğüne neden olmaktadır.

Okuma güçlüğü oldukça sık görülmektedir. Okuma güçlüğü çocuğun kelimeleri tanıma yetersiz oluşu, yavaş ve yanlış okuma ve okuduğunu iyi anlayamama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

* Dr.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Okuma güçlüğünün temelinde kelime tanıma problemi vardır. Okuma güçlüğü çeken okuyucuların kelimeleri seri olarak tanıma becerileri gelişmemiştir. Onlar, dikkatlerini kelimeyi tanıma (kelimeyi okuma) üzerine yoğunlaştırırlar. Okuduğunu anlamadan ziyade, kelimeleri sese çevirmekle meşgul olurlar. Anlamaya zaman ayırmazlar. Metnin ana fikrinin farkında değildirler. Bu bakımdan bu tür okuyucuların metni anlamaları güçleşmektedir. Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular ise kelimeyi seri olarak okurlar ve anlamaya zaman ayırırlar. Bu yüzden de onlar okudukları metinleri daha rahat anlarlar.

Genellikle öğrencinin kelimeyi tanıyamamasının nedeni, önceden kelimeyi iyice teşhis edememesi ve okuma sırasında cümlelerin gelişinden faydalanamamasıdır. Bu durumdaki öğrenciler kelimeleri yanlış okurlar, yazılış ve şekil bakımından birbirine benzeyen kelimeleri karıştırırlar, kelimeleri tersine çevirirler, çok ağır ve sıkılarak okurlar. Kelimeleri çabucak tanıyamayan öğrenciye yardım etmek için öğretmenin ilk önce çocuğun hangi kelimeleri tanımadığını bilmesi gerekir. Bunun için öğrenci okumaya başladığı zaman, öğrenciyle birebir ilgilenilmelidir. Sonra güçlük çekilen kelimeler üzerine öğrencinin dikkati çekilmelidir. Bunun için şunlar yapılmalıdır:

- Öğrencinin okumakta güçlük çektiği kelimeyi iyice tanımasına yardımcı olmak. Sesler ile kelimenin şeklinin bazı kısımlarının doğru olarak birleştirilmesine, hecelerin seslerinin çıkarılmasına önem vermek.
- İçinde öğrencinin okumada zorlandığı kelimelerin sıkça geçtiği okuma parçalarının seçilerek öğrenciye okutturulması.
- Öğrenciye, kelimeleri tanımada “sözün gelişi”nden faydalanmayı öğretmek.
- Öğrenciye kelimelerin yazılış şekillerinin karşılaştırmasını yaptırmak. Böylece öğrencinin yazılış şekilleri arasındaki farkları ayırt etmesine yardım edilmiş olunur.
- Öğrencinin kelimeyi hızlı bir şekilde tanıması için okumada zorlandığı kelimelerle alıştırmalar yapmak (Kee, 1958, 42-43).

Okumanın temelinde kelime tanıma becerisi vardır. Öğrenciler kelimeleri okurken çok az dikkat ve gayret sarf ederek otomatik bir şekilde ve doğru olarak okumalıdır. Uygulamada tekrarlı okumalar öğrencilere yardım etmektedir (Rasinski, 2003, 75).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi gerekir. Çünkü öğrencinin okumada yaşadığı problem, onun sadece Türkçe dersini değil diğer derslerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Tedavi işlemlerine erken başlanması olumlu sonuçların alınmasına katkı sağlayabilir. Okuma güçlüklerinin tedavisinde tekrarlı okuma yöntemi fayda sağlamaktadır.

Tekrarlı Okuma Yöntemi

Tekrarlı okuma yöntemi, okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem literatürde “Repeated Reading Method” olarak geçmektedir. Bu yöntemde okuma güçlüğü olan öğrenciler, bir yetişkinin rehberliğinde ilgili metinleri kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde birden fazla tekrar ederek okumaktadırlar. Sistemli olarak yapılan tekrarlar neticesinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde gelişme ve mo-

tivasyonlarında bir artma olmaktadır. Bunun sonucu olarak, öğrenciler akıcı okuma becerisi kazanmaktadırlar. Jay Samuels ve Carol Chomsky tarafından ortaya konulan bu yöntem 1979 yılında Jay Samuels ve Patrica Dahl tarafından geliştirilmiştir.

Tekrarlı okuma yöntemi; metinlerin akıcı okumaya ulaşıncaya kadar birkaç kere tekrar edilerek okunmasıdır (Samuels, 1997, 377). Sınıf öğretmenleri tarafından başarılı bir şekilde kullanılabilen bir yöntemdir (Lauritzen, 1982, 457). Bu yöntem, öğrenciyle bireysel olarak uygulanabildiği gibi küçük bir grupla da uygulanabilir. İstenilen okuma akıcılığına ulaşıncaya yeni bir metin seçilir. Metnin bir kopyası öğrencilerin anne ve babalarıyla birlikte okuma yapmaları için evlerine gönderilir (May, 1986, 71).

Tekrarlı okuma yöntemi, çocukların kelimeleri doğru bir şekilde tanımlarına katkı sağlamaktadır. Rashotte ve Torgesen'in (1985) araştırma sonuçları tekrarlayıcı okumanın bilhassa okuma yetersizliği olan öğrencilerde hem doğru okumayı geliştirdiği hem de okuma hızını %50 artırdığını göstermektedir. Ayrıca yapılan bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi artırmaktadır (Akyol, 2005, 76).

Tekrarlı okuma yönteminin faydaları şöyle sıralanabilir:

1. Aynı parçanın tekrarlanarak okunması, okuma oranında ve doğru okumada artış olması açısından fayda sağlamaktadır (Dahl, 1974; Samuels, 1979/1997; Chomsky, 1976; Rashotte ve Torgesen, 1985; Dowhower, 1987; Hoffman ve Isaacs 1991).
2. Tekrarlı okuma yöntemi okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Sindelar, Monda ve O'Shea (1990); Weinstein ve Cooke (1992); Chard, Simmons ve Kameenui (1995) gibi birçok bilim adamı yapıkları çalışmalarda tekrarlı okumaların okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.
3. Tekrarlı okumalar, okuma hızının artmasını yol açmaktadır (Dowhower, 1989, 504).
4. Tekrarlı okumalar, hem öğrenme yetersizliği olan hem de öğrenme yetersizliği olmayan öğrencilerin okumalarına fayda sağlamaktadır (Rashotte ve Torgesen, 1985; Sindelar, Monda ve O'Shea, 1990; Weinstein ve Cooke, 1992).
5. Çocuğun okumaya karşı motivasyonunun artmasına da katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, sesli okuma hatalarını düzeltmede tekrarlı okuma yönteminin etkililik derecesini belirlemeye çalışmaktır. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları nelerdir?
2. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını (Atlama, ekleme, tekrar, ters çevirme, telaffuz, duraklama, yanlış okuma) düzeltmede tekrarlı okuma yöntemi ne derecede etkilidir?

Yöntem

Bu çalışma deneysel bir araştırmadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinden istenilen niteliklere uygun olarak seçilen 4 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun nitelikteki öğrencilerin özellikleri:

1. Okuma güçlüğü çeken (çok sık sesli okuma hatası yapan)
2. Zekâ düzeyi normal olan (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testi sonuçlarına göre IQ puanı 90 ve üzeri olan),
3. Herhangi bir işitsel ve görsel sorunu olmayan,
4. Dil ve konuşma bozukluğu olmayan (kekemelik, damak çatlaklığı, dilaltı bağı gibi konuşmaya engel teşkil edebilecek herhangi bir sorunu olmayan).

Araştırma 2005-2006 öğretim yılında, Ankara/Keçiören’de, araştırmanın amacına uygun nitelikte öğrenciler seçilerek yapılmıştır. Araştırmalar neticesinde, Şinasi İlköğretim okulundan 2 öğrenci (biri erkek, biri kız), İhsan Aras İlköğretim okulundan da 2 öğrenci (ikisi de erkek) olmak üzere toplam 4 öğrenci belirlenmiştir.

Her bir öğrencinin velisiyle görüşülüp gerekli izin alınmış ve öğrencilere Keçiören Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testi (WISHC-R) uygulanmıştır. Uygulanan zekâ testi sonuçlarına göre 4 öğrencinin de zekâ düzeyinin normal (90 IQ ve üzeri) olduğu görülmüştür.

Şinasi ve İhsan Aras İlköğretim Okulu rehber öğretmenlerine, seçilen öğrencilerin göz tarama testleri yaptırılmış, her bir öğrencinin gözle ilgili herhangi bir problemi olmadığına dair rapor alınmıştır.

Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim Hastanesi Kulak-Burun- Boğaz Bölümünde öğrencilerin işitme testleri yaptırılmıştır. İşitme testi sonuçlarına göre 4 öğrencinin de işitmeyle ilgili herhangi bir sorununun bulunmadığı tespit edilmiştir.

Seçilen 4 öğrencinin dil ve konuşma bozukluğuna (kekemelik, damak çatlaklığı, dilaltı bağı gibi) sahip olup olmadıklarını belirlemek için her bir öğrencinin konuşmalarına dikkat edilmiş, bu konuda öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ve velileriyle görüşülmüş, öğrencilerin dil ve konuşma bozukluklarının olmadığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma düzeylerini tespit için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından “Tıpi”, 2. sınıf Türkçe ders kitabından ise “Arslan Kral” isimli birer tane hikâye türü okuma metni seçilmiştir. Araştırmanın hem değerlendirme hem de öğretim sürecinde kullanılan bütün metinlerin, hikâye türü metinlerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Çünkü hikâye türü metinler, bu yaş grubunun ilgisini çekmektedir. Seçilen hikâye türü metinlerin kelime sayısı bakımından birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere seçilen bütün metinler öğrencilerin daha önce okumadıkları metinlerden oluşturulmuştur. Öğrencilerin okumalarını kaydetmek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim yapmak için ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından 24 tane hikâye türü okuma metni seçilmiştir.

Bunlar:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------|
| ✓ Top Tavşan | ✓ Minik Yavrular |
| ✓ Sihirli Pasta | ✓ Aaa! Kış Gelmiş |
| ✓ Babamla Pazara Gittik | ✓ Beyaz Dev |
| ✓ Doktor Şekeri | ✓ Büyük Bir Buluş |
| ✓ Uzaylıların Gördükleri Dünya | ✓ İnsanlığın Yardımlaşması |
| ✓ Kitap Perisi | ✓ Sel |
| ✓ Mikro Hüseyin | ✓ Beslenme |
| ✓ Bizim Hikâyemiz | ✓ Elif'in Oyuncağı |
| ✓ Anlayışlı Olmalı | ✓ Arkadaşım Bilgisayar |
| ✓ Bir Tatil Gezisi | ✓ Sizinle Gurur Duyuyoruz |
| ✓ Çikolata Ağacı | ✓ Sirk Geliyor |
| ✓ Keloğlan | ✓ Sınıfta Seçim |

Tekrarlı okuma yöntemiyle yapılan ve 3 ay devam eden öğretim, 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen metinlerle 2 haftada bir değerlendirilmiştir. Uygulama süreci boyunca toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Uygulama sürecini değerlendirme de kullanılan metinler:

- ✓ Üç Kelebek
- ✓ Kütüphanede Doğan Öykü
- ✓ Ağacım Yandı Hayallerim Yandı
- ✓ Sağlıklı Beslenme
- ✓ Eylül ve Diş Dostları
- ✓ İlk Yardım Oyunu.

Öğrencilerin seviyelerine uygun 35 tane de masal kitabı belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğrencilerin okuma kayıtlarından elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi için uygulama öncesi, öğretimin etkisini belirlemek için uygulama süreci, öğretimin etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için ise uygulama sonrası verilerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin okuma hatalarını tespit etmek için ilk 2 hafta uygulama öncesi değerlendirme çalışması yapılmıştır. İlk hafta öğrencilere ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından seviyelerine uygun olarak seçilen “Tipi” isimli okuma parçası okutulmuş ve öğrencilerin okumaları kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar, analiz edilmiştir. Öğrenciler, 3. sınıf seviyesinde verilen okuma parçasını okumada zorlandıkları için, ikinci hafta bir alt sınıf düzeyinden (2. sınıf Türkçe ders kitabından) seçilen “Arslan Kral” isimli okuma parçası, öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde (2 ve 3. sınıf) seçilen metinleri okurken çok sayıda okuma hatası yaptıkları ve okuma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermek için her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Uygulama 45 dakikalık dersler hâlinde yapılmış, her bir oturum 2 ders saatinden oluşturulmuştur, haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Eğitim, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim Türkçe 2. sınıf ders kitaplarından seçilen 24 hikâye türü okuma metni ile bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. Yapılan işlemler sürecinde öğrenci-öğretmen ilişkisi kaldırılmış, yerini ağabey-kardeş ilişkisi almıştır. Öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını artırmak için onlara hediyeler (çikolata, kalem, silgi, defter vs. gibi) alınmıştır. Öğrencilerin bu hediyelerden çok memnun kaldıkları velileriyle yapılan toplantılarda, öğrenci velileri tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerle her uygulama öncesinde, bir önceki dersten bu yana neler yaptığı konusunda sohbet edilmiş, karşılaştıkları sorunlar giderilmeye çalışılmıştır.

Eğitim sürecinde, okumaya başlamadan önce hikâye ile ilgili resimlerin öğrenci tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Seçilen hikâyelerde yer alan her bir kelime önce araştırmacı tarafından okunmuş, sonra öğrenci okunan kelimeyi tekrar etmiştir. İlgili hikâye, her öğrenciyle birlikte 3 kere tekrar edilerek okunmuş, 3 kere yapılan tekrarlı okumanın sonunda bir kere de öğrencinin kendi başına okuması istenmiştir. Öğrenci kendi başına okurken, okuması araştırmacı tarafından takip edilmiş, yanlış okuduğu kelimeler düzeltilmiş ve öğrencinin düzeltilmiş kelimeyi tekrar okuması sağlanmıştır. Öğrenci tekrarlı okuma yapmaktan sıkıldığı zaman okumaya ara verilmiştir. Okunan hikâyenin bir nüshası öğrenciye verilmiş, bir kere de anne-babasıyla birlikte okuması sağlanmıştır. Öğrencilerin anne-babalarıyla görüşülüp tekrarlı okuma yöntemini nasıl kullanacakları konusunda bilgi verilmiştir. Öğrencilerin seviyelerine uygun masal kitapları seçilmiş ve öğrencilere okutulmuştur. Her bir öğrenci ilk hafta 2, daha sonraki haftalarda 3'er tane masal kitabı okumuştur. Kitaplar, her bir oturumda sonra öğrenciye anne-babasıyla birlikte okuması için ödev olarak verilmiştir. Öğrenciler aldıkları her bir masal kitabını anne-babalarıyla birlikte en az 3 kere tekrarlayarak okumuşlardır. Uygulama sonuna kadar her bir öğrenci 35 tane masal kitabı okumuştur. Her oturumun başında ev ödevi olarak verilen masal kitapları ve hikâye metni bir kere daha okutturulmuştur. Öğrencilerin zaman zaman ödevlerini aksattıkları gözlemlenmiştir. Bu durumda hemen ilgili öğrencinin velisiyle okulda görüşülmüş, öğrencinin ödevini neden yapmadığı araştırılmış, uygun çözüm yolları önerilmiştir.

Yapılan uygulama iki haftada bir değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları öğrencilerin ailelerine bildirilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda bir değerlendirme daha yapılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerindeki ilerlemeleri tespit etmek için 2. sınıf Türkçe ders kitabından "Pikniğe Gidiyoruz", 3. sınıf Türkçe ders kitabından "Güneş Uykuda" isimli okuma parçaları seçilmiş ve öğrencilere okutulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur. Araştırmada uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Uygulama Öncesi Okumayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi okumayı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen veriler tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Uygulama Öncesi İlköğretim 3. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	10	19,23	21	23,60	9	16,07	21	27,63
Ekleme	2	3,85	6	6,74	6	10,71	10	13,16
Tekrar	13	25,00	22	24,72	15	26,79	11	14,47
Duraklama	7	13,46	2	2,25	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	1	1,32
Telaffuz	4	7,69	-	0,00	1	1,79	-	0,00
Yanlış okuma	16	30,77	38	42,70	25	44,64	33	43,42
Toplam	52	100,00	89	100,00	56	100,00	76	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi 4 öğrencinin yaptıkları okuma hataları 7 grupta toplanmaktadır. Öğrencilerin ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 262 kelimeden oluşan “Tipi” isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 52 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında %30.77 ile yanlış okuma hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %25 tekrar, %19.23 atlama, %13.46 duraklama, %7.69 telaffuz ve %3.85 ekleme hatası izlemektedir.

İkinci öğrenci (K) 89 sesli okuma hatası yapmıştır. Yaptığı sesli okuma hataları sırasıyla %42.70 yanlış okuma, %24.72 tekrar, %23.60 atlama, %6.74 ekleme ve %2.25 duraklama hatasıdır.

Üçüncü öğrenci (M) 56 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatası yanlış okumadır (%44.64). Bu hatayı sırasıyla %26.79 tekrar, %16.07 atlama, %10.71 ekleme ve %1.79 telaffuz hatası takip etmektedir.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 76 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okumadır (%43.42). Bu hatayı sırasıyla %27.63 atlama, %14.47 tekrar, %13.16 ekleme ve %1.32 ters çevirme hatası izlemektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Uygulama Öncesi İlköğretim 2. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	13	28,26	8	13,56	9	19,57	17	21,52
Ekleme	3	6,52	7	11,86	15	32,61	13	16,46
Tekrar	10	21,74	20	33,90	14	30,43	8	10,13
Duraklama	4	8,70	8	13,56	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	1	2,17	1	1,27
Telaffuz	1	2,17	-	0,00	-	0,00	4	5,06
Yanlış okuma	15	32,61	16	27,12	7	15,22	36	45,57
Toplam	46	100,00	59	100,00	46	100,00	79	100,00

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 266 kelimededen oluşan “Arslan Kral” isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 46 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında %32.61 ile yanlış okuma hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %28.26 atlama, %21.74 tekrar, %8.70 duraklama, %6.52 ekleme ve %2.17 telaffuz hatası takip etmektedir.

İkinci öğrenci (K) 59 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası tekrar hatasıdır (%33.90). Bu hatayı sırasıyla %27.12 yanlış okuma, %13.56 atlama ve duraklama, %11.86 ekleme hatası izlemektedir.

Üçüncü öğrenci (M) 46 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin yaptığı okuma hataları %32.61 ekleme hatası, %30.43 tekrar, %19.57 atlama, %15.22 yanlış okuma ve %2.17 ters çevirme hatası olarak sıralanabilir.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 79 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okumadır (%45.57). Bu hatayı sırasıyla %21.52 atlama, %16.46 ekleme, %10.13 tekrar, %5.06 telaffuz ve %1.27 ters çevirme hatası takip etmektedir.

Uygulama öncesi elde edilen veriler göz önüne alındığında araştırmanın 1. alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemine (İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları nelerdir?) ilişkin olarak araştırmaya katılan 4 öğrencinin 7 çeşit sesli okuma hatası yaptığı bulunmuştur. Bunlar: Atlama, ekleme, tekrar, duraklama, ters çevirme, telaffuz ve yanlış okumadır.

Uygulama Sürecinde Okumayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 4 öğrencinin de hem 3. sınıf hem de 2. sınıf seviyesindeki metinleri okurken çok sayıda sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilere tekrarlı okuma yöntemiyle 12 hafta devam eden bireysel bir öğretim sunulmuştur. Öğretim, 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen hikâye türü metinlerle yapılmıştır. Öğrencilerdeki ilerlemeleri görmek amacıyla tekrarlı okuma yöntemiyle sunulan öğretim iki haftada bir değerlendirilmiştir. Öğretim süreci sonuna kadar toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin verileri tablolar hâlinde verilmiştir.

Birinci Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 3: Öğrencilerin Uygulama Sürecinde İlköğretim 2. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	3	12,00	10	25,00	4	14,81	3	6,67
Ekleme	1	4,00	2	5,00	3	11,11	3	6,67
Tekrar	10	40,00	14	35,00	9	33,33	18	40,00
Duraklama	5	20,00	2	5,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Telaffuz	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Yanlış okuma	6	24,00	12	30,00	11	40,74	21	46,67
Toplam	25	100,00	40	100,00	27	100,00	45	100,00

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 233 kelimeden oluşan "Üç Kelebek" isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 25 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında %40 ile tekrar hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %24 yanlış okuma, %20 duraklama, %12 atlama ve %4 ekleme hatası izlemektedir. Uygulama öncesi yapılan değerlendirmede öğrencinin 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metni okurken toplam 52, 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metni okurken toplam 46 sesli okuma hatası yaptığı, uygulamanın 2. haftasında yapılan değerlendirmede ise sesli okuma hatalarında bir azalma olduğu görülmektedir.

İkinci öğrenci (K) toplam 40 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası tekrar hatasıdır (%35). Bu hatayı sırasıyla %30 yanlış okuma, %25 atlama, %5 duraklama ve ekleme hatası izlemektedir. Uygulama öncesi yapılan değerlendirmede öğrencinin 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metni okurken toplam 89, 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metni okurken toplam 59 sesli okuma hatası yaptığı, uygulamanın 2. haftasında yapılan değerlendirmede ise sesli okuma hatalarının azaldığı tespit edilmiştir.

Üçüncü öğrenci (M) toplam 27 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatası yanlış okumadır (%40.74). Bu hatayı sırasıyla %33.33 tekrar, %14.81 atlama ve %11.11 ekleme hatası izlemektedir. Uygulama öncesi yapılan değerlendirmede öğrencinin 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metni okurken toplam 56, 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metni okurken toplam 46 sesli okuma hatası yaptığı, uygulamanın 2. haftasında yapılan değerlendirmede ise sesli okuma hatalarının azaldığı görülmüştür.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 45 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okumadır (%46.67). Bu hatayı sırasıyla %40 tekrar, %6.67 ile atlama ve ekleme hatası izlemektedir. Uygulama öncesi yapılan değerlendirmede öğrencinin 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metni okurken toplam 76, 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen bir metni okurken toplam 79 sesli okuma hatası yaptığı, uygulamanın 2. haftasında yapılan değerlendirmede ise sesli okuma hatalarında bir azalma olduğu ifade edilebilir.

İkinci Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 4: Öğrencilerin Uygulama Sürecinde İlköğretim 2. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	4	11,76	3	13,64	6	28,57	4	20,00
Ekleme	3	8,82	1	4,55	6	28,57	5	25,00
Tekrar	10	29,41	7	31,82	4	19,05	5	25,00
Duraklama	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	1	2,94	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Telaffuz	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Yanlış okuma	16	47,06	11	50,00	5	23,81	6	30,00
Toplam	34	100,00	22	100,00	21	100,00	20	100,00

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 191 kelimedenden oluşan "Kütüphanede Doğan Öykü" isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 34 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında yanlış okuma gelmektedir (%47.06). Bu hatayı sırasıyla %29.41 tekrar, %11.76 atlama, %8.82 ekleme ve %2.94 ters çevirme hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarının azaldığı söylenebilir.

İkinci öğrenci (K) toplam 22 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okuma hatasıdır (%50). Bu hatayı sırasıyla %31.82 tekrar, %13.64 atlama ve %4.55 ekleme hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarının azaldığı ifade edilebilir.

Üçüncü öğrenci (M) toplam 21 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatası %28.57 atlama ve ekleme hatasıdır. Bu hataları sırasıyla %23.81 yanlış okuma ve %19.05 tekrar hatası izlemektedir. Bu durumda öğrencinin okuma hatalarının azaldığı söylenebilir.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 20 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okumadır (%30). Bu hatayı sırasıyla %25 ekleme ve tekrar, %20 atlama hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarının azaldığı ifade edilebilir.

Üçüncü Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 5: Öğrencilerin Uygulama Sürecinde İlköğretim 2. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	1	4,55	5	17,24	5	27,78	10	27,78
Ekleme	-	0,00	4	13,79	3	16,67	2	5,56
Tekrar	10	45,45	11	37,93	7	38,89	8	22,22
Duraklama	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Telaffuz	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Yanlış okuma	11	50,00	9	31,03	3	16,67	16	44,44
Toplam	22	100,00	29	100,00	18	100,00	36	100,00

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 242 kelimedenden oluşan "Ağacım Yandı Hayallerim Yandı" isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 22 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında yanlış okuma gelmektedir (%50). Bu hatayı sırasıyla %45.45 tekrar ve %4.55 atlama hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarının azaldığı görülmektedir.

İkinci öğrenci (K) toplam 29 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası tekrar hatasıdır (%37.93). Bu hatayı sırasıyla %31.03 yanlış okuma, %17.24 atlama ve %13.79 ekleme hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarının azaldığı söylenebilir.

Üçüncü öğrenci (M) toplam 18 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatası tekrar hatasıdır (38.89). Bu hatayı sırasıyla %27.78 atlama, %16.67 ile ekleme ve yanlış okuma hatası izlemektedir. Bu durumda üçüncü öğrencinin okuma hatalarının azaldığı görülmektedir.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 36 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okumadır (%44.44). Bu hatayı sırasıyla %27.78 atlama, %22.22 tekrar ve %5.56 ekleme hatası izlemektedir. Buna göre dördüncü öğrencinin okuma hatalarının azaldığı söylenebilir.

Dördüncü Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 6: Öğrencilerin Uygulama Sürecinde İlköğretim 2. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	1	5,00	6	19,35	1	6,67	2	9,52
Ekleme	4	20,00	6	19,35	3	20,00	2	9,52
Tekrar	8	40,00	14	45,16	9	60,00	9	42,86
Duraklama	1	5,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	1	6,67	1	4,76
Telaffuz	1	5,00	-	0,00	-	0,00	2	9,52
Yanlış okuma	5	25,00	5	16,13	1	6,67	5	23,81
Toplam	20	100,00	31	100,00	15	100,00	21	100,00

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 206 kelimeden oluşan “Sağlıklı Beslenme” isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 20 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında tekrar hatası gelmektedir (%40). Bu hatayı sırasıyla %25 yanlış okuma, %20 ekleme, %5 atlama, duraklama ve telaffuz hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarının azaldığı ifade edilebilir.

İkinci öğrenci (K) toplam 31 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası tekrar hatasıdır (%45.16). Bu hatayı sırasıyla %19.35 atlama ve ekleme, %16.13 yanlış okuma hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu söylenebilir.

Üçüncü öğrenci (M) toplam 15 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatası tekrar hatasıdır (%60). Bu hatayı sırasıyla %20 ekleme, %6.67 atlama, ters çevirme ve yanlış okuma hatası izlemektedir. Bu durumda öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu görülmektedir.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 21 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası tekrar hatasıdır (%42.86). Bu hatayı sırasıyla %23.81 yanlış okuma, %9.52 atlama, ekleme ve telaffuz, %4.76 ters çevirme hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu ifade edilebilir.

Be%inci Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 7: Öğrencilerin Uygulama Sürecinde İlköğretim 2. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	7	26,92	7	20,00	2	11,76	3	9,68
Ekleme	1	3,85	5	14,29	-	0,00	4	12,90
Tekrar	11	42,31	17	48,57	12	70,59	11	35,48
Duraklama	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Telaffuz	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Yanlış okuma	7	26,92	6	17,14	3	17,65	13	41,94
Toplam	26	100,00	35	100,00	17	100,00	31	100,00

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 237 kelimeden oluşan “Eylül ve Dış Dostları” isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 26 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında tekrar hatası gelmektedir (%42.31). Bu hatayı sırasıyla %26.92 atlama ve yanlış okuma, %3.85 ekleme hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu söylenebilir.

İkinci öğrenci (K) toplam 35 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası tekrar hatasıdır (%48.57). Bu hatayı sırasıyla %20 atlama, %17.14 yanlış okuma hatası ve %14.29 ekleme hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü öğrenci (M) toplam 17 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatası tekrar hatasıdır (%70.59). Bu hatayı sırasıyla %17.65 yanlış okuma ve %11.76 atlama hatası izlemektedir. Bu durumda üçüncü öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu söylenebilir.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 31 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okumadır (%41.94). Bu hatayı sırasıyla %35.48 tekrar, %12.90 ekleme ve %9.68 atlama hatası izlemektedir.

Altıncı Uygulamaya İlişkin Bulgular

Tablo 8: Öğrencilerin Uygulama Sürecinde İlköğretim 2. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	4	14,81	6	21,43	2	15,38	6	16,67
Ekleme	3	11,11	2	7,14	1	7,69	2	5,56
Tekrar	9	33,33	11	39,29	8	61,54	11	30,56
Duraklama	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Telaffuz	1	3,70	1	3,57	-	0,00	-	0,00
Yanlış okuma	10	37,04	8	28,57	2	15,38	17	47,22
Toplam	27	100,00	28	100,00	13	100,00	36	100,00

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 270 kelimededen oluşan “İlk Yardım Oyunu” isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 26 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında yanlış okuma hatası gelmektedir (%37.04). Bu hatayı sırasıyla %33.33 tekrar, %14.81 atlama, %11.11 ekleme ve %3.70 telaffuz hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu söylenebilir.

İkinci öğrenci (K) toplam 28 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası tekrar hatasıdır (%39.29). Bu hatayı sırasıyla %28.57 yanlış okuma hatası, %21.43 atlama, %7.14 ekleme ve %3.57 telaffuz hatası izlemektedir. Buna göre öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu görülmektedir.

Üçüncü öğrenci (M) toplam 13 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatası tekrar hatasıdır (%61.54). Bu hatayı sırasıyla %15.38 atlama ve yanlış okuma, %7.69 ekleme hatası takip etmektedir. Bu durumda öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu ifade edilebilir.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 36 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okumadır (%47.22). Bu hatayı sırasıyla %30.56 tekrar, %16.67 atlama ve %5.56 ekleme hatası izlemektedir.

Uygulama sürecinde elde edilen bulgular göz önüne alındığında araştırma-ya katılan 4 öğrencinin de periyodik olarak sesli okuma hatalarının azaldığı, okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve okuma seviyelerinin yükseldiği görülmektedir. Bu durumda tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarının düzeltilmesinde ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Uygulama Sonrası Okumayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Tekrarlı okuma yöntemiyle 3 ay süren öğretim sürecinin sonucunda her bir öğrencinin uygulama sonrasına ilişkin verileri tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Uygulama Sonrası İlköğretim 2. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	1	4,00	2	10,53	3	20,00	3	11,54
Ekleme	2	8,00	2	10,53	4	26,67	4	15,38
Tekrar	7	28,00	7	36,84	5	33,33	7	26,92
Duraklama	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	1	3,85
Telaffuz	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Yanlış okuma	15	60,00	8	42,11	3	20,00	11	42,31
Toplam	25	100,00	19	100,00	15	100,00	26	100,00

Tablo 9’da görüldüğü gibi uygulama sonunda öğrencilerin ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 216 kelimedenden oluşan “Pikniğe Gidiyoruz” isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 25 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında %60 ile yanlış okuma hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %28 tekrar, %8 ekleme ve %4 atlama hatası izlemektedir. Bu durumda öğrencinin sesli okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu söylenebilir.

İkinci öğrenci (K) toplam 19 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okuma hatasıdır (%42.11). Bu hatayı sırasıyla %36.84 tekrar, %10.53 atlama ve ekleme hatası izlemektedir. Bu durumda öğrencinin sesli okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu ifade edilebilir. Üçüncü öğrenci (M) toplam 15 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatası tekrar hatasıdır (%33.33). Bu hatayı sırasıyla %26.67 ekleme, %20 ile atlama ve yanlış okuma hatası izlemektedir. Bu durumda öğrencinin sesli okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 26 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okumadır (%42.31). Bu hatayı sırasıyla %26.92 tekrar, %15.38 ekleme, %11.54 atlama ve %3.85 ters çevirme hatası izlemektedir. Bu durumda öğrencinin sesli okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 10: Öğrencilerin Uygulama Sonrası İlköğretim 3. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	3	14,29	3	12,50	3	15,00	1	4,35
Ekleme	4	19,05	6	25,00	2	10,00	9	39,13
Tekrar	4	19,05	5	20,83	4	20,00	5	21,74
Duraklama	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Telaffuz	-	0,00	1	4,17	2	10,00	-	0,00
Yanlış okuma	10	47,62	9	37,50	9	45,00	8	34,78
Toplam	21	100,00	24	100,00	20	100,00	23	100,00

Tablo 10'da görüldüğü gibi uygulama sonunda öğrencilerin ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 270 kelimedenden oluşan "Güneş Uykuda" isimli okuma parçasını okumaları neticesinde birinci öğrenci (E) toplam 21 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatalarının başında %47.62 ile yanlış okuma hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %19.05 ekleme ve tekrar, %14.29 atlama hatası izlemektedir. Bu durumda öğrencinin sesli okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu söylenebilir.

İkinci öğrenci (K) toplam 24 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası yanlış okumadır (%37.50). Bu hatayı sırasıyla %25 ekleme, %20.83 tekrar, %12.50 atlama ve %4.17 telaffuz hatası izlemektedir. Bu durumda öğrencinin sesli okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü öğrenci (M) toplam 20 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı okuma hatası yanlış okumadır (%45). Bu hatayı sırasıyla %20 tekrar, %15 atlama hatası, %10 ekleme ve telaffuz hataları izlemektedir. Bu durumda öğrencinin sesli okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü öğrenci (Ş) ise 23 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası eklemidir (%39.13). Bu hatayı sırasıyla %34.78 yanlış okuma, %21.74 tekrar ve %4.35 atlama hatası izlemektedir. Bu durumda öğrencinin sesli okuma hatalarında önemli derecede bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Uygulama sonrası elde edilen veriler göz önüne alındığında, araştırmanın 2. alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. alt problemine (İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını "Atlama, ekleme, tekrar, ters çevirme, telaffuz, duraklama, yanlış okuma"

düzeltilmede tekrarlı okuma yöntemi ne derecede etkilidir?) ilişkin olarak tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede oldukça etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma hatalarına bakıldığında;

Birinci öğrencinin (E'nin) uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki "Tipi" isimli okuma parçasını okurken toplam 52, uygulama sonrasında yine 3. sınıf seviyesindeki "Güneş Uykuda" isimli okuma parçasını okurken ise toplam 21 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin sesli okuma hatalarında %59 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde öğrencinin uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki "Arslan Kral" isimli okuma parçasını okurken toplam 46, uygulama sonrasında yine 2. sınıf seviyesindeki "Pikniğe Gidiyoruz" isimli okuma parçasını okurken ise toplam 25 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum ise öğrencinin sesli okuma hatalarında %45 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bu veriler tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci öğrencinin (K'nin) uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki "Tipi" isimli okuma parçasını okurken toplam 89, uygulama sonrasında yine 3. sınıf seviyesindeki "Güneş Uykuda" isimli okuma parçasını okurken ise toplam 24 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin sesli okuma hatalarında %73 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde öğrencinin uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki "Arslan Kral" isimli okuma parçasını okurken toplam 59, uygulama sonrasında yine 2. sınıf seviyesindeki "Pikniğe Gidiyoruz" isimli okuma parçasını okurken ise toplam 19 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum ise öğrencinin sesli okuma hatalarında %67 oranında bir azalma olduğu ifade etmektedir. Elde edilen bu verilere göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede oldukça etkili olduğunu ifade edilebilir.

Üçüncü öğrencinin (M'nin) uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki "Tipi" isimli okuma parçasını okurken toplam 56, uygulama sonrasında yine 3. sınıf seviyesindeki "Güneş Uykuda" isimli okuma parçasını okurken ise toplam 20 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin sesli okuma hatalarında %64 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Öğrencinin uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki "Arslan Kral" isimli okuma parçasını okurken toplam 46, uygulama sonrasında yine 2. sınıf seviyesindeki "Pikniğe Gidiyoruz" isimli okuma parçasını okurken ise toplam 15 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum ise öğrencinin sesli okuma hatalarında %67 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü öğrencinin (Ş'nin) uygulama öncesi 3. sınıf seviyesindeki "Tipi" isimli okuma parçasını okurken toplam 76, uygulama sonrasında 3. sınıf seviyesindeki "Güneş Uykuda" isimli okuma parçasını okurken ise toplam 23 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin sesli okuma hatalarında %69 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Öğrencinin uygulama öncesi 2. sınıf seviyesindeki "Arslan Kral" isimli okuma parçasını okurken toplam 79, uygulama sonrasında 2. sınıf seviyesindeki "Pikniğe Gidiyoruz" isimli okuma parçasını okurken ise toplam 26 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum ise öğrencinin sesli okuma hatalarında %67 oranında bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede oldukça etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında İlköğretim 2. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdelерinin Karşılaştırılması

Sesli Okuma Hataları	Öğrencilerin Uygulama Öncesi Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri Frekans ve Yüzdeleri							
	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	13	28,26	8	13,56	9	19,57	17	21,52
Ekleme	3	6,52	7	11,86	15	32,61	13	16,46
Tekrar	10	21,74	20	33,90	14	30,43	8	10,13
Duraklama	4	8,70	8	13,56	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	1	2,17	1	1,27
Telaffuz	1	2,17	-	0,00	-	0,00	4	5,06
Yanlış okuma	15	32,61	16	27,12	7	15,22	36	45,57
Toplam	46	100,00	59	100,00	46	100,00	79	100,00
Sesli Okuma Hataları	Öğrencilerin Uygulama Sonrası Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri Frekans ve Yüzdeleri							
	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	1	4,00	2	10,53	3	20,00	3	11,54
Ekleme	2	8,00	2	10,53	4	26,67	4	15,38
Tekrar	7	28,00	7	36,84	5	33,33	7	26,92
Duraklama	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	1	3,85
Telaffuz	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Yanlış okuma	15	60,00	8	42,11	3	20,00	11	42,31
Toplam	25	100,00	19	100,00	15	100,00	26	100,00

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapmış oldukları sesli okuma hataları karşılaştırılmıştır. Öğrenciler uygulama öncesi ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen, 266 kelimedenden oluşan “Arslan Kral” isimli okuma parçasını, uygulama sonrasında ise 2.sınıf Türkçe ders kitabından seçilen, 216 kelimedenden oluşan “Pikniğe Gidiyoruz” isimli okuma parçasını okumuşlardır. Tablo 11’de de görüldüğü gibi öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları karşılaştırıldığında;

Birinci öğrencinin (E’nin) uygulama öncesi toplam 46, uygulama sonrasında ise toplam 25 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre birinci öğrencinin sesli okuma hatalarında %45 oranında bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durumda tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu söyleyebiliriz.

İkinci öğrencinin (K’nin) uygulama öncesi toplam 59, uygulama sonrasında ise toplam 19 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre ikinci öğrencinin

sesli okuma hatalarında %67 oranında bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durumda tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu belirtiriz.

Üçüncü öğrencinin (M'nin) uygulama öncesi toplam 46, uygulama sonrasında ise toplam 15 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre üçüncü öğrencinin sesli okuma hatalarında %67 oranında bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durumda tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu ifade edilebiliriz.

Dördüncü öğrencinin (Ş'nin) uygulama öncesi toplam 79, uygulama sonrasında ise toplam 26 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre dördüncü öğrencinin sesli okuma hatalarında %67 oranında bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durumda tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 12: Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında İlköğretim 3. Sınıf Düzeyindeki Bir Metni Okurken Yaptıkları Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdelерinin Karşılaştırılması

Sesli Okuma Hataları	Öğrencilerin Uygulama Öncesi Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri							
	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	10	19,23	21	23,60	9	16,07	21	27,63
Ekleme	2	3,85	6	6,74	6	10,71	10	13,16
Tekrar	13	25,00	22	24,72	15	26,79	11	14,47
Duraklama	7	13,46	2	2,25	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	1	1,32
Telaffuz	4	7,69	-	0,00	1	1,79	-	0,00
Yanlış okuma	16	30,77	38	42,70	25	44,64	33	43,42
Toplam	52	100,00	89	100,00	56	100,00	76	100,00
Sesli Okuma Hataları	Öğrencilerin Uygulama Sonrası Sesli Okuma Hataları Frekans ve Yüzdeleri							
	1. Öğrenci		2. Öğrenci		3. Öğrenci		4. Öğrenci	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Atlama	3	14,29	3	12,50	3	15,00	1	4,35
Ekleme	4	19,05	6	25,00	2	10,00	9	39,13
Tekrar	4	19,05	5	20,83	4	20,00	5	21,74
Duraklama	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Telaffuz	-	0,00	1	4,17	2	10,00	-	0,00
Yanlış okuma	10	47,62	9	37,50	9	45,00	8	34,78
Toplam	21	100,00	24	100,00	20	100,00	23	100,00

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapmış oldukları sesli okuma hataları karşılaştırılmıştır. Öğrenciler uygulama öncesi ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen, 262 kelimedenden oluşan “Tipi” isimli okuma parçasını, uygulama sonrasında ise 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen, 270 kelimedenden oluşan “Güneş Uykuda” isimli okuma parçasını okumuşlardır. Tablo 12’de de görüldüğü gibi öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları karşılaştırılmıştır;

Birinci öğrencinin (E’nin) uygulama öncesi toplam 52, uygulama sonrasında ise toplam 21 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre birinci öğrencinin sesli okuma hatalarında %59 oranında bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durumda tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu ifade edilebiliriz.

İkinci öğrencinin (K’nin) uygulama öncesi toplam 89, uygulama sonrasında ise toplam 24 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre ikinci öğrencinin sesli okuma hatalarında %73 oranında bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durumda tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Üçüncü öğrencinin (M’nin) uygulama öncesi toplam 56, uygulama sonrasında ise toplam 20 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre üçüncü öğrencinin sesli okuma hatalarında %64 oranında bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durumda tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu belirtebiliriz.

Dördüncü öğrencinin (Ş’nin) uygulama öncesi toplam 76, uygulama sonrasında ise toplam 23 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre dördüncü öğrencinin sesli okuma hatalarında %69 oranında bir azalma olduğu ifade edilebilir. Bu durumda tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan 3. sınıf öğrencilerinin 7 tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bunlar: Atlama, ekleme, tekrar, duraklama, ters çevirme, telaffuz ve yanlış okuma hatalarıdır.

Araştırma bulguları, fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, sesli okuma hatalarını düzeltmede tekrarlı okuma yönteminin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgularla araştırmaya katılan 3. sınıf öğrencilerine ait sonuçlar şöyledir:

Tekrarlı okuma yöntemiyle sunulan öğretimin sonucunda;

- ✓ Birinci öğrencinin (E'nin), 2. sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında %45 oranında, 3. sınıf seviyesinde yaptığı okuma hatalarında ise %59 oranında bir azalma olduğu,
- ✓ İkinci öğrencinin (K'nin), 2. sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında %67 oranında, 3. sınıf seviyesinde yaptığı okuma hatalarında ise %73 oranında bir azalma olduğu,
- ✓ Üçüncü öğrencinin (M'nin), 2. sınıf seviyesinde yaptığı okuma hatalarında %67 oranında, 3. sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında ise %64 oranında bir azalma olduğu,
- ✓ Dördüncü öğrencinin (Ş'nin), 2. sınıf seviyesinde yaptığı okuma hatalarında %67 oranında, 3. sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında ise %69 oranında bir azalma olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan 4 öğrenciden elde edilen bulgular tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar, önceki çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırıldığında; benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Mesela, Samuels, (1979); Herman, (1985); Rashotte ve Torgesen, (1985); Dower, (1987); Sindelar, Monda ve O'Shea, (1990); Stoddard, Valcante, Sindelar, O'Shea ve Algozzine, (1993); Young, Bower ve MacKinnon, (1996) yaptıkları araştırmalarda, tekrarlı okuma yönteminin çocukların okuma ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Gonzales ve Elijah, (1975); Carver ve Hoffman, (1981); O'Shea, Sinderal ve O'Shea, (1985); O'Shea, Sinderal ve O'Shea, (1987) ise yaptıkları araştırmalarda, tekrarlı okumaların, okuma hatalarının düzeltilmesinde ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilere yer verilebilir:

1. Öğretmenler, okuma güçlüklerini gidermede en uygun yöntem ve teknikleri bilmek ve uygulamak zorundadırlar. Bu nedenle okuma hatalarını düzeltmede, akıcı okumayı sağlamada etkili olan "tekrarlı okuma yöntemi" konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.

2. Öğretmenler, öğrencilere akıcı okuma becerisi kazandırmak için, sınıf içerisinde okumada başarılı olan ve okuma yetersizliği olan öğrencilerle okuma çiftleri oluşturup, onların "tekrarlı okuma yöntemi"yle okuma çalışmaları yapmalarını sağlayabilirler.

3. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin aileleriyle görüşülüp okul-aile işbirliği sağlanmalı, onlara okuma güçlüklerini gidermede kullanılan "tekrarlı okuma yöntemi" konusunda bilgi verilmelidir.

4. Aileler, okul-aile işbirliği içinde çocukların okuma güçlüklerini gidermek için tekrarlı okuma yöntemini kullanmalıdırlar.

Kaynakça

- AKYOL, Hayati (2005). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- CARVER, Ronald P. ve HOFFMAN, James V. (1981). *The Effect Of Practice Through Repeated Reading On Gain In Reading Ability Using A Computer Based Instructional System. Reading Research Quarterly*, (16), 374-390.
- CHARD, David J., SIMMONS, Deborah C. ve KAMEENUI, Edward J. (1995). *“Word Recognition: Curricular And Instructional Implications For Diverse Learners. Technical Report No. 16”*, (ERIC Document Reproductive Service No. ED 386 863).
- CHOMSKY, Carol (1976). *“After Decoding: What?”*, **Language Arts**, (53), 288-296.
- COŞKUN, Osman, EMECEN, Memiş ve YURT, Mıhrıban (2005). **İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- DAHL, Patricia J. (1974). *“An Experimental Program For Teaching High Speed Word Recognition And Comprehension Skills”*, (ERIC Document Reproductive Service No. ED 099 812).
- DEMİR, Ercüment ve Başk. (2005). **İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, ÖzgünYayınları, Ankara.
- DOWHOWER, Sara Lynn (1987). *“Effects Of Repeated Reading On Second Grade Transitional Readers Fluency And Comprehension”*, **Reading Research Quarterly**, (22), 389-406.
- DOWHOWER, Sara Lynn (1989). *“Repeated Reading: Research Into Practice”*, **The Reading Teacher**, (42), 502-507.
- GONZALES, Phillip C. ve ELIJAH, David V. (1975). *“Rereading: Effect On Error Patterns And Performance Levels On The IRI”*, **Reading Teacher**, (28), 647-652.
- HERMAN, Patricia A. (1985). *“The Effect Of Repeated Readings On Reading Rate Speech Pauses And Word Recognition”*, **Reading Research Quarterly**, 20, 553-565.
- HOFFMAN, James V. ve ISAAES, M. E. (1991). *“Developing Fluency Through Restructuring The Task Of Guided Oral Reading”* **Theory Into Practice**, (30), 185-194.
- KARAFİLİK, Fatma, DEĞİRMENCİ, Gülcan ve BİLKAN, Nesrin (2005). **İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Harf Eğitim Yayınları, Ankara.
- KEE, Paul Mc. (1958). **İlkokulda Okuma Öğretimi II**. (Çev. M. Şükrü Koç). Maarif Basımevi, İstanbul.
- LAURITZEN, Carol (1982). *“A Modification Of Repeated Readings For Group Instruction”*, **The Reading Teacher**, (35), 456-458.
- MAY, Frank B. (1986). **Reading As Communication: An Interactive Approach**, Merrill Publishing Company, USA.
- O’SHEA, Lawrence J., SINDERAL, Paul T. ve O’SHEA, Dorothy J. (1985). *“The Effects Of Repeated Readings And Attentional Cues On Reading Fluency And Comprehension”*, **Journal Of Reading Behavior** (17), 129-142.
- O’SHEA, Lawrence J., SINDERAL, Paul T. ve O’SHEA, Dorothy J. (1987). *“The Effects Of Repeated Readings And Attentional Cues On Reading Fluency And Comprehension Of Learning Disabled Readers”*, **Learning Disabilities Research**, (2), 103-109.
- RASINSKI, Timothy V. (2003). **The Fluency Reader “Oral Reading Strategies For Building Word Recognition Fluency And Comprehension”**, Scholastic Professional Books, New York.
- RASHOTTE, Carol A. ve TORGESEN, Joseph K. (1985). *“Repeated Readings And Reading Fluency In Learning Disabled Children”*, **Reading Research Quarterly**, (20), 180-188.
- SAMUELS, S. Jay (1979). *“The Method Of Repeated Readings”*, **The Reading Teacher**, (32), 403-408.

- SAMUELS, S. Jay (1997). "The Method Of Repeated Readings", **The Reading Teacher**, 50, 376-381.
- STODDARD, Kim ve Başk. (1993). "Increasing Reading Rate And Comprehension: The Effects Of Repeated Readings Sentence Segmantation And Intonation Training", **Reading Research And Instruction**, (32), 53-65.
- SINDERAL, Paul T., MONDA, Lisa E. ve O'SHEA, Lawrence J. (1990). "Effects Of Repeated Readings On Instructional And Mastery Level Readers", **Juornal Of Educational Research**, (83), 220-226.
- WEINSTEIN, Gloria ve COOKE, Nancy L. (1992). "The Effects Of Two Repeated Reading Interventions On Generalization Of Fluency", **Learning Disability Quarterly**, (15), 21-28.
- YOUNG, Arlene R., BOWERS, P. G. ve MACKINNON, G. E. (1996). *Effects Of Prosodic Modeling And Repeated Reading On Poor Readers Fluency And Comprehension*. **Applied Psycholinguistics**, (17), 59-84.
- YILDIRIM, Sibel Janet, YILDIZ, Veysel ve DEMİR, Nihat (2005). **İlköğretim Türkçe 2. Sınıf Ders Kitabı**, Kök Yayıncılık, Ankara.

ORAL READING ERRORS CORRECTING WITH REPEATED READING METHOD

Muamber YILMAZ*

Abstract

In this research, effect of repeated reading method is examined in correcting oral reading errors of primary school third grade students.

Research is carried out with 4 students elected in proper with the aim of the research from İhsan Aras Primary School and Şinasi Primary School in Ankara. Despite not having any problems with aspects of mentality, auditory and visual, chosen students have reading difficulties.

Each week four hours education total 48 hours using repeated reading method, is implemented to every student whose reading level is found. Education is continued 2 sessions for a week in 3 months and finished in 24 sessions. The application is performed with 24 story reading texts chosen from primary school Turkish second grade class textbooks certified by Chairmanship of Teaching and Education Commission. The procedures is performed individually in a quiet environment.

After 3 months education period with repeated reading method, a significant decline at students's reading errors were determined.

Key Words: Repeated reading method, oral reading errors, oral reading errors correcting

* Dr.; İnönü University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ İLE YAZILI ANLATIM BECERİ DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet TEMİZKAN*

Özet

Dil eğitimi sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılır. Bu araştırma dört temel dil becerisinden okuma ve yazma üzerine yapılmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma-anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerini karşılaştırmak ve bu iki beceri arasında herhangi bir korelasyonel ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçla bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama ölçeği ile bilgilendirici metin türünde yapılan yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin okuma-anlama becerileri ile yazılı anlatım becerileri arasında bir korelasyonel ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma-anlama becerileri yükseldikçe yazılı anlatım becerileri de yükselmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuma-anlama, yazılı anlatım, metin

Giriş

Okullardaki dil eğitiminin temel amacı öğrencilere okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu, dinlediğini, düşündüğünü, tasarladığını yazılı ve sözlü olarak anlatma becerisini kazandırabilmektir. Buna göre kaliteli bir dil eğitimi programının anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek üzere düzenlenmesi gerekir. Anlama, dil edinimi sürecinde alıcı beceriler olarak adlandırılan okuma ve dinleme etkinliklerini; anlatma da verici dil becerileri olan konuşma ve yazma etkinliklerini içermektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi dil eğitimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini gerektirir. Değişik yönlerden birbirini etkileyen ve birbirinden ayrılmaz bir bütün olma özelliği gösteren dil becerilerinin bu şekilde sınıflandırılmasının amacı, uygulamalar sırasında kolaylık sağlamaktır. Bu bağlamda okuma ve yazma becerilerini de birbirini tamamlayan beceriler olarak değerlendirmek gerekir. Bu durum 1981 tarihli Türkçe programında da vurgulanmaktadır. Buna göre günlük hayatımızda söylenenleri anlamak dille ilgili etkinliklerin başında gelir. Bununla birlikte dinlediklerimizi ve okuduklarımızı anlamamız iletişimin yalnızca bir yanını oluşturur. Anlaşmanın sağlanabilmesi için bizim de karşımızdakilere düşündüklerimizi, duygularımızı, gördüklerimizi, istediklerimizi sözle ya da gereğinde yazı ile anlatmamız gerekir.

* Dr. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Okuma-Anlama

Okuma basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organları tarafından algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması gibi işlemlerden oluşan bir eylem; yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organları ile birlikte yaptığı fiziksel ve zihinsel bir etkinliktir. Diğer bir deyişle sözcükleri tanıma, bunları anlamları ile algılama, anlamı kavrama gibi süreçler okuma eylemini oluşturmaktadır. Demirel (1999, 59) okumayı içsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışması sonucunda yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği şeklinde tanımlamaktadır. Bamberger'e göre (1990, 1) okuma, aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlemidir. Bamberger okuma kavramının çeşitli açılardan tanımlanabileceğini belirtmekte ve her tanımın vurguladığı ortak noktanın okumanın zihinsel bir işlem olduğu görüşünü savunmaktadır. Okuma, basılı veya yazılı metinleri duyu organlarımız vasıtasıyla algılayıp bunları anlamlandırıp yorumlama işidir (Gürses, 1996, 101).

Okuma sırasında çevredeki harf, sözcük, görsel semboller gibi yazılı ve basılı uyarıcılar, duyu organları tarafından algılandıktan sonra psiko-motor ve bilişsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sırasında göz, yazılı ve basılı uyarıcıları görür, sayfa üzerindeki kelime ve semboller üzerinde sıçramalar yapar, ileri-geri hareket eder. Bunlar psiko-motor işlemler olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel işlemler sırasında ise uyarıcılar duyu organları tarafından algılanır, belleğe gönderilir, bellekte önceki yaşantılar ve bilgilerle bütünleştirilir, kodlanır ve anlamlandırılır. Bu şekilde okuma faaliyeti tamamlanmış olur.

Anlama yeteneğinin kazandırılması, okuma etkinliklerinin temel amacını oluşturmaktadır. Yazar okuyucuya metin içinde temel bir mesaj iletmeye çalışmaktadır. Okuyucu ise yazarın kendisine iletmek istediği mesajı daha iyi anlayabilmek için önceden edinmiş olduğu bilgi ve deneyimleri harekete geçirir. İşte anlama okuyucunun önceden edinmiş olduğu bilgi ve deneyimleri yazarın kendisine sunduğu yeni bilgilerle karşılaştırması ve eski ile yeni bilgiler arasında bir bütünlük sağlamasıdır. Göğüş'e göre (1978, 70) yazılı sayfa bir belirtiler yığındır; zihin bu belirtiler karşısında ne demek istendiğini kavramaya, ilgilerini bulmaya ve bir sonuca varmaya çalışmaktadır.

Baymur (1949, 14) okumanın üç aşaması bulunduğunu ve bunların yazı işaretinin algılanması, ses işaretinin meydana getirilmesi, mananın kavranması şeklinde sıralandığını ifade etmektedir. Okumanın ilk şartı, yazı işaretinin kavranmasıdır. Yazı işaretlerinin seslendirilmesi de okumanın önemli bir unsurudur ancak okumanın asıl amacı mananın kavranmasıdır. Mana, okumada asıl elde edilmesi gereken bir unsur olması bakımından büyük bir önem taşıdığı gibi kelimelerin teşhisinde de önemli bir rol oynar.

Dil eğitimi sürecinde düzenlenen dinleme ve okuma etkinliklerinin temel amacı anlama yeteneğini geliştirmektir. Buna göre anlama ile sonuçlanmayan okuma ve dinleme etkinlikleri, gerçek amacına ulaşamamış demektir. Luma (2002, 9) okumada en önemli hususun anlama olduğunu ve anlamın kelimelerde saklandığını; iyi bir okuma faaliyetinin ancak bize verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilebileceğini; bir yazıdaki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmenin gerçek manada okuma olmadığını vurgulamaktadır.

Güneş'e göre anlama (2004, 60) metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Buna göre anlama etkinliği inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi işlemleri içermektedir. Anlama, metinde iletilmek istenen doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır. Okuma etkinliğinin amaçlarından biridir. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmıştır (Güneyli, 2003, 26).

Yazma

Yazma, konuşma ile birlikte dil eğitiminin verici dil becerilerini oluşturmakta ve anlatım başlığı altında yer almaktadır. Dil eğitiminin temel amaçlarından biri de kişiye okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, düşündüğünü, hissettiğini, tasarladığını vb. sözle ya da yazı ile doğru ve amaca uygun bir şekilde anlatabilme becerisini kazandırma. Yazma, konuşmadan farklı bir etkinlik alanıdır. Konuşma sırasında insan anlatmak istediklerini jestleriyle, mimikleriyle destekler; yanlış anlamaya karşın söylediklerini tekrar eder, dinleyicinin durumuna göre konuşmasının şeklini ve içeriğini değiştirebilir. Yazılı anlatımda böyle bir imkân yoktur. Yazılı anlatım çalışmalarında yazar, anlatmak istediklerinin en kısa, açık ve anlaşılabilir şekilde karşı tarafa iletilmesi için gerekli olan bütün önlemleri önceden almak durumundadır. Çünkü yazılı bir metin, yazarın elinden çıktıktan sonra okuyucuyla başbaşa kalmaktadır.

Yazma etkinliğinin birbirinden farklı tanımları yapılmıştır. Kavcar (1987, 79)'a göre yazma, diğer bir deyişle yazılı anlatım, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenlemek ve bir bütün meydana getirmektir. Demirel ise (1999, 59) yazma etkinliğini "Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlamaya yazma diyoruz." şeklinde tanımlamıştır. Ağca'ya (1999, 109) göre yazılı anlatım "Düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazması." eylemidir. Temizkan (2003, 11) yazılı anlatımı yazmak için bir konuyu seçme, sınırlandırma ve bir amaca bağlama işlemlerinden sonra konu ile ilgili bilgi toplama ve toplanan bilgileri konunun bütünlüğü içinde planlama aşamalarından oluşan; planı yazıya dönüştürmek için anlatmak istenenlere uygun kelimeler seçme, bunları doğru cümlelere dönüştürme, doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma, kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretlerini yerinde kullanma, yazım kurallarına uyma, kâğıdın şekil yapısıyla ilgili kuralları uygulama, bilgileri plan dahilinde yazıya dökme ve ortaya çıkan ürünü düzeltip değerlendirme süreçlerini içeren bir etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Binyazar ve Özdemir'e göre (1980, 17) yazılı anlatımın söz ve düşünceyi uzaklara iletme, yaşadığımızı anlatma, bilgiyi ve düşünceyi saptama gibi üç temel amacı vardır. Göğüş'e (1978, 116) göre yazma öğretiminin can damarı, öğrencilerimizin yazma ve yaratma güçlerini harekete geçirmektir. Başka türlü söylersek, onların yazma ve yaratma gücünü geliştirme, belirli bir amaç doğrultusunda yönlendirmektir.

Yazılı anlatım çalışmalarında ilk basamak konuyu belirlemek ve konunun hangi yönü üzerinde yazılacağına karar vermektir. Konu, üzerinde söz söylenen bir düşünce, durum, olaydır. Bu tanımlamaya göre atasözü, özdeyiş gibi bir düşünce;

bayrak, insanlık, çalışmak, sorumluluk gibi bir kavram; sevgi, sabır, hoşgörü, bağlılık, korku gibi bir duygu; yaşanan, görülen, okunan, tasarlanan bir olay; bir şeyin içinde bulunduğu koşulların hepsi diye tanımlanan bir durum vb. konu olabilir (Sarica, 2000, 175).

Konu belirlendikten sonra yazılacakların planlanması gerekmektedir. Plan yazının her aşamasının birbirine mantıklı bir şekilde bağlanmasını sağlayan bir iskelet görevi görür. Gökşen'e göre (1980, 23) yazımızın ya da konuşmamızın içeriğini oluşturacak düşünceler, duygular, gözlem ve yaşantılar kalemimizin, dilimizin ucuna geldiği gibi anlatılamaz; gelişigüzel söylenip yazılamaz. Bunlar aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayrılıp sıralanmalıdır. Bu sıralama işine de anlatımın planı denir.

Yazılı anlatım çalışmalarının düzeltilmesi ve değerlendirilmesi işlemleri de bu etkinliği tamamlayan süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz'e göre (2001, 32) çocukların kendi kendilerine yaptıkları çalışmalar ancak değerlendirildiği zaman bir anlam kazanır, değerlendirilmeyen çalışmalar önemini kaybeder.

Bilgilendirici Metin Bağlamında Okuma ve Yazma Becerileri

Temel niteliği öğrencilere bilgi vermekten çok beceri kazandırmak olan ana dili eğitimi sürecinde en fazla kullanılan araç metindir. Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür (Günay 2001, 33).

Araştırmacılar metinleri daha kolay ve daha az zaman harcayarak anlayabilmek amacıyla sınıflandırma yoluna gitmişlerdir. Bu sınıflandırmalara göre metinler genel olarak hikâye edici (olaya dayalı, tahkiyeli, olay ağırlıklı, anlatısal) ve bilgilendirici (bilgiye dayalı, düşünce ağırlıklı, kullanmalık) olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Hikâye edici metinlerde genellikle gerçekleşmiş veya gerçekleşmesi muhtemel olan bir olay anlatılır. Bu olay zaman, mekân, anlatıcı, olay örgüsü, bakış açısı ve karakter gibi unsurlar tarafından desteklenmektedir. Bilgilendirici metinlerde olay, kurgu, karakter gibi unsurlar bulunmaz. Bilgilendirici metinleri hikâye edici metinlerden ayıran en önemli özellik okuyucunun, okuma işlemini bitirdikten sonra bir konu hakkında bilgi sahibi olmasıdır (Weaver ve Kintsch, 1991, 159, akt. Başaran, 2007, 23).

Bilgilendirici metinlerin belirleyici özelliği, dilin çok yönlü ya da düzensiz bir kullanımdan yoksun oluşu ve nesnelerle bunların göstergelerinin anlam yönünden belirliliğidir. Öte yandan örtük anlam ve çok anlamlılık gibi öğeler olmadığından okura büyük bir yük yüklemezler. "Özetle belirtmek gerekirse bilimsel ve öğretici nitelikli metinlerin işlevi, gerçek yaşamda kullanılabilecek, yaşama geçirilebilecek bilgileri, iletileri sunmaktır." (Özdemir, 1983, 36).

Bir yazarın en önemli yazma amacı iletidir. Bilgilendirici bir metinde ileti karmaşık bir özellik göstermez. Okur, metindeki yardımcı düşüncelere de dikkat etmelidir. "Bilgilendirici metinleri anlayarak okuma, yardımcı düşüncelerle ileti (ana düşünce) arasındaki ilişkiyi çözmektir. Bilgilendirici bir metinde ileti tektir ve açıktır; ancak yazınsal bir metinde ileti örtüktür. Yazınsal bir metinde iletiyi bulmak için okur daha fazla çaba harcamalıdır. Yarım bırakılmış anlamları tamamlamalı, örtük anlamları araştırmalı ve mecazlara dikkat etmelidir." (Güneşli, 2003, 46).

Metinlerin içerik ve şekil olarak birbirinden ayrılması ve sınıflandırılması, farklı metin türlerine göre farklı okuma ve yazma etkinliklerinin yerine getirilmesini gerektirmektedir. İşeri'ye göre (1998, 11) farklı türden metinler farklı türden okumaları gerektirir. Eğitici ilk olarak okura bu ayrımın temel dayanaklarını öğretmeli ve bireye metin türüne göre okuma bilinci yerleştirmelidir. Buna paralel olarak farklı türden metinlerin yine farklı türde yazma etkinliklerinin yapılmasını gerektirdiği söylenebilir.

Göğüş'e göre (1978, 140) okunulan yazınsal ya da bilgilendirici türlerden yararlanabilmek için öğrencilerin bu türlerde neler arayacaklarına alıştırılması gerekmektedir. Bir makalenin veya denemenin anlattıkları, amaçları, dolayısıyla okuyucunun bu türlerde araması gereken yönlerle bir romanın veya öykünün anlattıkları birbirine benzemez. Bu nedenle bir makaleyi, denemeyi, romanı, hikâyeyi okurken ve bu türlerde metin yazarken farklı içerik ve şekil özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Özdemir (1983, 91) bilgilendirici metinleri okurken aşağıdaki noktalara dikkat etmek gerektiğini belirtmektedir:

1. Kitap ya da yazının niteliğini ve konu alanını tanıma
2. Bütünüyle yazı ya da kitabın neyi anlatmış olduğunu bulma
3. Yazının kaç ana bölüme ayrılabilceğini saptama
4. Çözömlenmeye çalışılan temel sorunları bulup gösterme
5. Kitap ya da metnin en önemli sözcük, tümce ve paragraflarını bulup yorumlama
6. Yazarın hangi sorunları çözümlediğini, hangilerinde başarısızlığa düştüğünü belirtme
7. Yazarın söylediklerini benimseyip benimsemediğini nedenleriyle açıklama
8. Yazarın iletmiş bilgiyi nitelik ve düzey yönünden değerlendirme

Bilgilendirici metinleri okurken dikkat edilmesi gereken yukarıdaki noktalar aynı zamanda bilgilendirici metin yazarken de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmada kullanılmak üzere bilgilendirici metinleri okuma sırasında ve bilgilendirici metin yazma sırasında değerlendirilmesi gereken maddeler şunlardır:

Okuma-Anlama Becerisi	Yazılı Anlatım Becerisi
Metnin konusunu bulma	Yazıda konuyu belirgin olarak yansıtmak
Metnin ana düşüncesini bulma	Yazıda ana düşüncüyü belirgin olarak yansıtmak
Metnin yardımcı düşüncelerini bulma	Yardımcı düşünceleri belirgin olarak yansıtmak
Yazarın metni yazma amacını belirleme	Yazıyı yazma amacını belirgin olarak yansıtmak
Yazarın konuya karşı geliştirdiği bakış açısını belirleme	Konuya karşı geliştirilen bakış açısını belirgin olarak yansıtmak

Metnin içeriğine uygun başlık önerme	Yazının içeriğine uygun başlık kullanma
Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirleme	Yazıda sebep-sonuç ilişkilerini kullanma
Metindeki şart ifadelerini belirleme	Yazıda uygun şart ifadeleri kullanma
Metindeki tanımlama ifadelerini belirleme	Yazıda uygun tanımlama ifadeleri kullanma
Metinde durumlar, kavramlar, nesneler vb. arasında kurulan eşleştirmeleri belirleme	Yazıda durumlar, kavramlar, nesneler vb. arasında uygun eşleştirme ifadeleri kullanma
Metinde durumlar, kavramlar, nesneler vb. arasında kurulan benzerlikleri belirleme	Yazıda durumlar, kavramlar, nesneler vb. arasında uygun benzerlik ifadelerini kullanma
Metinde durumlar, kavramlar, nesneler vb. arasında yapılan karşılaştırmaları belirleme	Yazıda durumlar, kavramlar, nesneler vb. arasında uygun karşılaştırma ifadelerini kullanma

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı, evreni, örnekleme, varsayımları, sınırlılıkları ile veri toplama araçları, veri toplama tekniği ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

Amaç

Araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma-anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerini karşılaştırmaktır.

Evren

Araştırmanın evreni Ankara merkez okullarında eğitim-öğretim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencileridir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Ankara ili, Gölbaşı ilçesi, İnönü İlköğretim Okulu'nda eğitim-öğretim görmekte olan 135 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, çalışmanın deseni açısından uygun nitelik taşımaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma okuma-anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisi ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma bilgilendirici metinleri anlama düzeyi ve bilgilendirici metin yazabilme düzeyi ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileriyle sınıflandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Okuma- anlama beceri düzeyini tespit etmek amacıyla bilgilendirici metinleri anlama ölçeği geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli nitelikte hazırlanan bu ölçeğin geçerliliği madde analizi ile sağlanmıştır. Yazılı anlatım beceri düzeyini tespit etmek amacıyla da öğrencilere bilgilendirici türde iki metin yazdırılmış ve bu metinler yukarıda belirlenen maddeler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Tekniği

İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla bilgilendirici türde iki metin yazdırılmıştır. Yazılı anlatım çalışması için seçilen konular “Gençlik” ve “Hoşgörü” olarak tespit edilmiştir. Bu metinlerin her biri yukarıda yer alan maddeler doğrultusunda ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu maddelerden ikisini de belirgin bir şekilde yazıda yansıtan öğrenciler o madde doğrultusunda başarılı; iki maddeden yalnızca birini belirgin bir şekilde yazıda yansıtan öğrenciler kısmen başarılı; iki maddeden ikisini de belirgin bir şekilde yazıda yansıtamayan öğrenciler de başarısız olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerinin okuma-anlama beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla da yazılı anlatım beceri düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılan metinlere benzer şekilde Şevket Rado’nun “Gençliğin Değeri” ve Saint De Laurent’in “Konuşma ve Hoşgörü” adlı metinleri kullanılmıştır. Bu iki metinden hareketle yukarıdaki tabloda yer alan her bir maddeye yönelik 2 soru olmak üzere toplam 24 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Bu sorulardan ikisini de doğru cevaplandıran öğrenciler o soru doğrultusunda başarılı; iki sorudan yalnızca birini doğru cevaplandıran öğrenciler kısmen başarılı; iki sorunun ikisini de yanlış cevaplandıran öğrenciler de başarısız olarak değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım ile okuma-anlama çalışmalarının her birinde iki metin kullanılmasının amacı, okuma-anlama beceri düzeyi ile yazılı anlatım beceri düzeyini birbirine en yakın oranda tespit edebilmektir.

Verilerin Analizi

Uygulamalar sonunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 11.5 istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Bu aşamada Korelasyon Analizinden “Corelation Analyze” yararlanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin okuma-anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılmasında Pearson Momentler Çarpımı kullanılmıştır. Ayrıca Descriptive Statistics tekniği kullanılarak veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Bu bağlamda öncelikle okuma ve yazma becerilerine ait toplam korelasyon düzeyi, daha sonra da bu iki beceriye yönelik maddeler arasındaki korelasyon düzeyleri verilmektedir.

1. Okuma Anlama Beceri Düzeyleri İle Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri Arasındaki Toplam Korelasyon Düzeyi

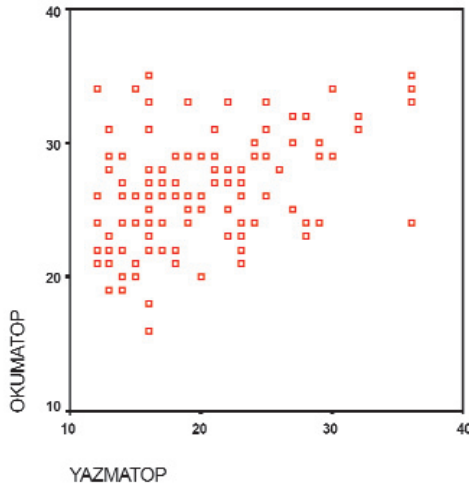
Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin okuma anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyo-

nel ilişki bulunmaktadır ($r=,439$ ve $p<.000$). Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe yazılı anlatım beceri düzeyleri de aynı oranda yükselmektedir.

Tablo 1. Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Toplam Korelasyon Düzeyi

		Okuma Toplam	Yazma Toplam
Okuma Toplam	Pearson Correlation	1	,439(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	115	115
Yazma Toplam	Pearson Correlation	,439(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	115	115

Öğrencilerin okuma anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki korelasyonel ilişkinin grafiği aşağıdaki gibidir.



1. 1. Okunan Metnin Konusunu Belirleyebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Konuyu Belirgin Olarak Ortaya Koyabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 2’de görüldüğü gibi okunan metnin konusunun belirlenmesi düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak ortaya koyabilme düzeyi arasında herhangi bir korelasyonel ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 2. Konu Maddesine İlişkin Korelasyon Düzeyi

		Okuma Konu	Yazma Konu
Okuma Konu	Pearson Correlation	1	,063
	Sig. (2-tailed)	.	,506
	N	115	115
Yazma Konu	Pearson Correlation	,063	1
	Sig. (2-tailed)	,506	.
	N	115	115

Öğrencilerin okuma anlama ile yazılı anlatım beceri düzeylerine ilişkin yüzde ve frekans bulguları da yukarıdaki tabloda yer alan durumu destekler bir nitelik taşımaktadır. Buna göre öğrencilerin % 6, 1'i okuduğu metnin konusunu doğru bir şekilde tespit edemekte; buna karşın % 49,6'sı yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin bir şekilde ortaya koyamamaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 58,3'ü okurken konuyu doğru bir şekilde tespit edebilmekte; buna karşın % 17,4'ü yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin okuduğu metnin konusunu tespit edebilme düzeyi, yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin bir şekilde ortaya koyabilme düzeyine göre daha yüksektir.

1. 2. Okunan Metnin Ana Düşüncesini Belirleyebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Ana Düşünceyi Belirgin Olarak Ortaya Koyabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin okuma anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,254$ ve $p<.006$).

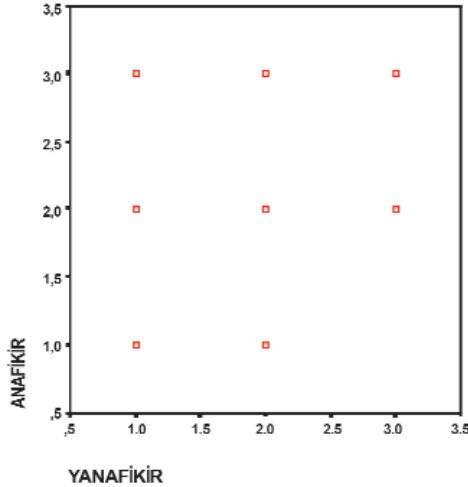
Tablo 3. Ana Düşünce Maddesine İlişkin Korelasyon Düzeyi

		Okuma Ana Düşünce	Yazma Ana Düşünce
Okuma Ana Düşünce	Pearson Correlation	1	,254(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,006
	N	115	115
Yazma Ana Düşünce	Pearson Correlation	,254(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,006	.
	N	115	115

Bu madde üzerindeki korelasyonel ilişkinin nedeni, öğrencilerin okuduğu metinlerde ana düşünceyi kısmen doğru bir şekilde tespit etme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında ana düşüncenin kısmen doğru bir şekilde ortaya konulma düzeyinin birbirine yakın olmasıdır. Buna göre öğrenciler okunan metinlerdeki ana düşünceleri % 36,5 oranında kısmen doğru bir şekilde belirleyebilmekte; buna paralel olarak yazılı anlatım çalışmalarında ana düşünceyi % 33,0 oranında belirgin olarak ortaya koyabilmektedirler. Diğer taraftan öğrencilerin okuduğu metinlerde ana düşünceyi doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyleri (% 54,8), yazılı anlatım çalışmalarında ana düşünceyi belirgin olarak ortaya koyabilme düzeylerinden

(%14,8) çok daha yüksektir. Bu madde doğrultusunda öğrenciler okuma anlama düzeyi bakımından daha başarılıdılar.

Okunan metnin ana düşüncesini belirleyebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında ana düşüncüyü belirgin olarak ortaya koyabilme düzeyi arasındaki korelasyonel ilişkinin grafiği aşağıdaki gibidir.



1. 3. Okunan Metnin Yardımcı Düşüncelerini Belirleyebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yardımcı Düşünceleri Belirgin Olarak Ortaya Koyabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 4'te görüldüğü gibi okunan metnin yardımcı düşüncelerini belirleyebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında yardımcı düşünceleri belirgin olarak ortaya koyabilme düzeyi arasında herhangi bir korelasyonel ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 4. Yardımcı Düşüncelerin Belirlenmesine İlişkin Korelasyon Düzeyi

		Okuma Yardımcı Düşünce	Yazma Yardımcı Düşünce
Okuma Yardımcı Düşünce	Pearson Correlation	1	,122
	Sig. (2-tailed)	.	,193
	N	115	115
Yazma Yardımcı Düşünce	Pearson Correlation	,122	1
	Sig. (2-tailed)	,193	.
	N	115	115

Okuma ve yazmayla ilgili frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında yukarıdaki tabloyu açıklayıcı bulgulara rastlanmaktadır. Buna göre öğrencilerin % 20,9'u okuduğu metinlerdeki yardımcı düşünceleri doğru bir şekilde tespit edememektedir. Buna karşın öğrencilerin % 56,5'i yazılı anlatım çalışmalarında yardımcı düşünceleri belirgin olarak yansıtamamaktadır. Diğer taraftan okunan metinlerdeki yardımcı düşünceleri doğru bir

şekilde tespit edebilen öğrencilerin oranı % 39,1 iken; yazılı anlatım çalışmalarında yardımcı düşünceleri belirgin olarak yansıtabilen öğrencilerin oranı % 14,8'de kalmıştır. Bu durumda öğrenciler, okuma becerisi dil alanında yardımcı düşüncelerin doğru bir şekilde tespit edilmesi yönünden yazılı anlatım çalışmalarına göre daha başarılıdır.

1. 4. Okunan Metinlerde Yazarın Amacını Tespit Edebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Amacı Belirgin Olarak Ortaya Koyabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

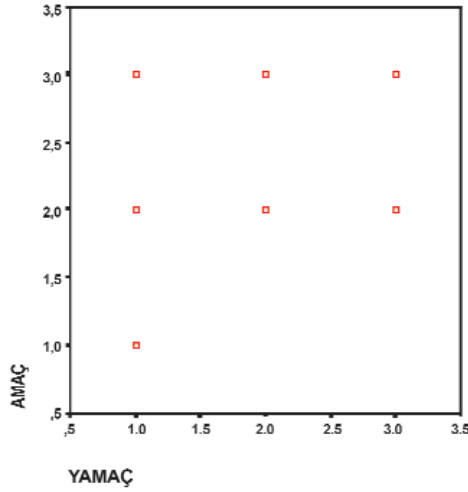
Tablo 5'te görüldüğü gibi okunan metinlerde yazarın amacını tespit edebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında amacı belirgin olarak ortaya koyabilme düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,227$ ve $p<,015$).

Tablo 5. Amaç Maddesine Yönelik Korelasyonel İlişki Düzeyi

		Okuma Amaç	Yazma Amaç
Okuma Amaç	Pearson Correlation	1	,227(*)
	Sig. (2-tailed)	.	,015
	N	115	115
Yazma Amaç	Pearson Correlation	,227(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,015	.
	N	115	115

Bu madde üzerindeki korelasyonel ilişkinin nedeni, öğrencilerin okuduğu metinlerde yazarın amacını kısmen doğru bir şekilde tespit etme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında yazma amacının kısmen doğru bir şekilde ortaya konulma düzeyinin birbirine yakın olmasıdır. Buna göre öğrenciler okunan metinlerdeki yazarın amacını % 37,4 oranında kısmen doğru bir şekilde belirleyebilmekte; buna paralel olarak yazılı anlatım çalışmalarında yazma amacını % 25 oranında belirgin olarak ortaya koyabilmektedirler. Diğer taraftan öğrencilerin okuduğu metinlerde yazarın amacını doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyleri (% 53,9), yazılı anlatım çalışmalarında yazma amacını belirgin olarak ortaya koyabilme düzeylerinden (%13,0) çok daha yüksektir. Bu madde doğrultusunda öğrenciler okuma anlama düzeyi bakımından daha başarılıdır.

Okunan metinde yazarın amacını belirleyebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında yazmanın amacını belirgin olarak ortaya koyabilme düzeyi arasındaki korelasyonel ilişkinin grafiği aşağıdaki gibidir.



1. 5. Okunan Metinde Yazarın Konuya Bakış Açısını Belirleyebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Konuya Karşı Bakış Açısını Belirgin Olarak Ortaya Koyabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 6'da görüldüğü gibi okunan metinde yazarın konuya bakış açısını belirleyebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında konuya karşı bakış açısını belirgin olarak ortaya koyabilme düzeyi arasında herhangi bir korelasyonel ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 6. Bakış Açısı Maddesine Yönelik Korelasyonel İlişki Düzeyi

		Okuma Bakış Açısı	Yazma Bakış Açısı
Okuma Bakış Açısı	Pearson Correlation	1	-,076
	Sig. (2-tailed)	.	,417
	N	115	115
Yazma Bakış Açısı	Pearson Correlation	-,076	1
	Sig. (2-tailed)	,417	.
	N	115	115

Öğrenciler % 19,1 oranında okunan metinlerdeki bakış açılarını tespit edemekte; buna karşın % 68,7 oranında da yazılı anlatım çalışmalarında konuya karşı geliştirilen bakış açısını belirgin olarak yansıtamamaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin % 41,7'si metinlerdeki bakış açısını doğru bir şekilde tespit edebilmekte; buna karşın % 13,9'u konuya karşı geliştirilen bakış açısını yazıda belirgin olarak yansıtmaktadır. Öğrenciler bakış açısı maddesi açısından okuma becerisi dil alanında daha başarılıdır.

1. 6. Okunan Metne Uygun Başlık Önerme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yazıya Uygun Başlık Bulma Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 7’de görüldüğü gibi okunan metne uygun başlık önerme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında yazıya uygun başlık bulma düzeyi arasında herhangi bir korelasyonel ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 7. Başlık Maddesine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Okuma Başlık	Yazma Başlık
Okuma Başlık	Pearson Correlation	1	,076
	Sig. (2-tailed)	.	,418
	N	115	115
Yazma Başlık	Pearson Correlation	,076	1
	Sig. (2-tailed)	,418	.
	N	115	115

Öğrenciler % 38,3 oranında okuduğu metne uygun başlık önermekte; buna karşın % 52,2 oranında yazılı anlatım çalışmalarına uygun başlıklar bulabilmektedir. Bu durumda öğrenciler, yazılı anlatım çalışmalarına uygun başlık bulma konusunda okudukları metne uygun başlık önermeden daha başarılıdır.

1. 7. Okunan Metinlerdeki Neden Sonuç İlişkilerini Belirleyebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Neden Sonuç İlişkileri Kurabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 8’de görüldüğü gibi okunan metinlerdeki neden sonuç ilişkilerini belirleyebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında neden sonuç ilişkileri kurabilme düzeyi arasında herhangi bir korelasyonel ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 8. Neden Sonuç İlişkileri Maddesine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Okuma Neden Sonuç	Yazma Neden Sonuç
Okuma Neden Sonuç	Pearson Correlation	1	,093
	Sig. (2-tailed)	.	,325
	N	115	115
Yazma Neden Sonuç	Pearson Correlation	,093	1
	Sig. (2-tailed)	,325	.
	N	115	115

Öğrenciler metinlerdeki neden sonuç ilişkilerini % 31,3 oranında doğru bir şekilde tespit edememekte; buna karşın % 66,1 oranında da yazılı anlatım çalışmalarında neden sonuç ifadeleri kuramamaktadır. Bu duruma göre öğrenciler hem okuma hem de yazılı anlatım çalışmalarında neden sonuç ifadeleri yönünden istenen seviyede değildir.

1. 8. Okunan Metinlerdeki Şart İfadelerini Belirleyebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Şart İfadeleri Kurabilme Düzeyleri Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 9'da görüldüğü gibi okunan metinlerdeki şart ifadelerini belirleyebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında şart ifadeleri kurabilme düzeyleri arasında herhangi bir korelasyonel ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 9. Şart İfadeleri Maddesine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Okuma Şart İfadeleri	Yazma Şart İfadeleri
Okuma Şart İfadeleri	Pearson Correlation	1	,001
	Sig. (2-tailed)	.	,993
	N	115	115
Yazma Şart İfadeleri	Pearson Correlation	,001	1
	Sig. (2-tailed)	,993	.
	N	115	115

Öğrenciler metinlerdeki şart ifadelerini % 21,7 oranında doğru bir şekilde tespit edememektedir. Buna karşın yazılı anlatım çalışmalarında şart ifadesi kuramayan öğrencinin oranı % 0'da kalmıştır. Yani öğrencilerin tamamı, yazılı anlatım çalışmalarında şart ifadelerine başvurmuştur. Diğer taraftan öğrenciler % 53 oranında metinlerdeki şart ifadelerini kısmen doğru bir şekilde tespit edebilmekte iken % 75,7 oranında da yazılı anlatım çalışmalarında şart ifadelerini kısmen kullanmaktadırlar. Buna göre şart ifadelerini kullanabilme açısından öğrenciler yazılı anlatım çalışmaları yönünden daha başarılıdır.

1. 9. Okunan Metinlerdeki Tanımlama İfadelerini Belirleyebilme Düzeyleri İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tanımlama İfadelerini Kullanabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 10'a göre okunan metinlerdeki tanımlama ifadelerini belirleyebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında tanımlama ifadelerini kullanabilme düzeyi arasında herhangi bir korelasyonel ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 10. Tanımlama İfadeleri Maddesine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Okuma Tanımlama İfadeleri	Yazma Tanımlama İfadeleri
Okuma Tanımlama İfadeleri	Pearson Correlation	1	,168
	Sig. (2-tailed)	.	,072
	N	115	115
Yazma Tanımlama İfadeleri	Pearson Correlation	,168	1
	Sig. (2-tailed)	,072	.
	N	115	115

Öğrenciler metinlerdeki tanımlama ifadelerini % 9,6 oranında doğru bir şekilde tespit edememekte; buna karşın yazılı anlatım çalışmalarında % 34,8 oranında tanımlama ifadeleri kuramamaktadır. Diğer taraftan öğrenciler, % 40 oranında metinlerdeki tanımlama ifadelerini kısmen doğru bir şekilde belirlemekte; buna karşın % 0,9 oranında yazılı anlatım

çalışmalarında tanımlama ifadelerini kısmen kullanmaktadırlar. Öğrencilerin metinlerdeki tanımlama ifadelerini doğru bir şekilde tespit edebilme oranı % 50,04 iken; yazılı anlatım çalışmalarında tanımlama ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilme oranı % 64,3 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler, tanımlama ifadelerini yazılı anlatım çalışmalarında daha başarılı bir şekilde kullanmaktadırlar.

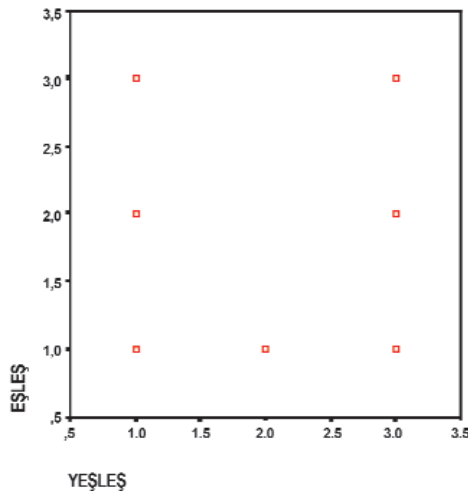
1. 10. Okunan Metinlerde Durumlar, Kavramlar vb. İle İlgili Eşleştirme İfadelerini Tespit Edebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Eşleştirme İfadelerini Kullanabilme Düzeyleri Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 11’de görüldüğü gibi okunan metinlerde durumlar, kavramlar vb. ile ilgili eşleştirme ifadelerini tespit edebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında eşleştirme ifadelerini kullanabilme düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,289$ ve $p<.002$).

Tablo 11. Eşleştirme Maddesine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Okuma Eşleştirme	Yazma Eşleştirme
Okuma Eşleştirme	Pearson Correlation	1	,289(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,002
	N	115	115
Yazma Eşleştirme	Pearson Correlation	,289(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,002	.
	N	115	115

Öğrenciler metinlerdeki eşleştirme ifadelerini % 45,2 oranında doğru bir şekilde tespit edememekte; buna karşın yazılı anlatım çalışmalarında % 87,8 oranında eşleştirme ifadeleri kuramamaktadır. Öğrencilerin metinlerdeki eşleştirme ifadelerini doğru bir şekilde tespit edebilme oranı % 19,1 iken; yazılı anlatım çalışmalarında eşleştirme ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilme oranı % 11,13 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler eşleştirme ifadelerini okuma çalışmalarında daha başarılı bir şekilde tespit edebilmektedirler. Tablo 11’de görülen korelasyonel ilişkinin grafiği aşağıdaki gibidir.



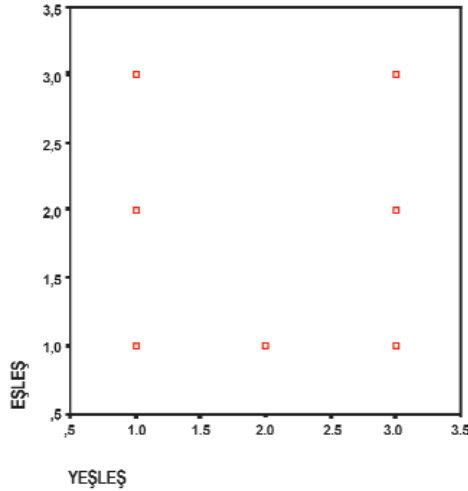
1. 11. Okunan Metinlerde Durumlar, Kavramlar vb. Arasındaki Benzerlikleri Tespit Edebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Durumlar, Kavramlar vb. Arasında Benzerlikler Kurabilme Düzeyine İlişkin Korelasyon Düzeyi

Tablo 12’de görüldüğü gibi okunan metinlerde durumlarla, kavramlarla vb. ilgili benzerlikleri tespit edebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında durumlarla, kavramlarla vb. ilgili benzerlikler kurabilme düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,256$ ve $p<,006$).

Tablo 12. Benzerliklerin Tespit Edilmesine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Okuma Benzerlik İfadeleri	Yazma Benzerlik İfadeleri
Okuma Benzerlik İfadeleri	Pearson Correlation	1	,256(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,006
	N	115	115
Yazma Benzerlik İfadeleri	Pearson Correlation	,256(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,006	.
	N	115	115

Öğrenciler, okunan metinlerde benzerlik ilişkisi içeren ifadeleri % 14,8 oranında doğru bir şekilde tespit edebilmekte; buna karşın % 8,7 oranında yazılı anlatım çalışmalarında benzerlik ilişkisi içeren doğru ifadeler kurabilmektedirler. Bu madde üzerinde oluşan korelasyon oldukça düşük bir düzeydedir. Tablo 12’deki korelasyonel ilişkiye yönelik grafik aşağıdaki gibidir.



1. 12. Okunan Metinlerdeki Karşılaştırma İfadelerini Belirleyebilme Düzeyi İle Yazılı Anlatım Çalışmalarında Karşılaştırma İfadeleri Kurabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 13’te görüldüğü gibi okunan metinlerdeki karşılaştırma ifadelerini belirleyebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında karşılaştırma ifadeleri kurabilme düzeyi arasında herhangi bir korelasyonel ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 13. Karşılaştırma Maddesine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Okuma Karşılaştırma	Yazma Karşılaştırma
Okuma Karşılaştırma	Pearson Correlation	1	,166
	Sig. (2-tailed)	.	,077
	N	115	115
Yazma Karşılaştırma	Pearson Correlation	,166	1
	Sig. (2-tailed)	,077	.
	N	115	115

Öğrenciler, % 39,1 oranında okunan metinlerdeki karşılaştırma ifadelerini kısmen doğru olarak belirleyebilmekte; buna karşın % 65,2 oranında yazılı anlatım çalışmalarında karşılaştırma ifadeleri kurabilmektedirler. Ayrıca öğrenciler, okunan metinlerdeki karşılaştırma ifadelerini % 46,1 oranında doğru bir şekilde tespit edebilirken; yazılı anlatım çalışmalarında % 34,8 oranında karşılaştırma ifadelerini doğru olarak yansıtabilmektedirler.

2. Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Maddeler Arasındaki Korelasyon Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde yazılı anlatım becerisine yönelik maddeler arasındaki korelasyon düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır.

2. 1. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Ana Düşünceyi Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi İle Yazmanın Amacını Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 14'te görüldüğü gibi yazılı anlatım çalışmalarında ana düşünceyi belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile yazmanın amacını belirleyebilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,879$ ve $p<.000$).

Tablo 14. Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Ana Düşünce Ve Amaç Maddeleri Arasındaki Korelasyon Düzeyi

		Yazma Amaç	Yazma Ana Düşünce
Yazma Amaç	Pearson Correlation	1	,879(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	115	115
Yazma Ana Düşünce	Pearson Correlation	,879(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	115	115

Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında yazmanın amacını % 65,2 oranında belirleyememektedir; aynı şekilde ana düşünceyi % 52,2 oranında belirgin olarak yansıtamamaktadır. Diğer taraftan yazma amacını doğru olarak belirleyebilen öğrencilerin oranı % 13 olurken; buna bağlı olarak ana düşünceyi belirgin bir şekilde

yansıtılabilen öğrencilerin oranı % 14,8 olmuştur. Buna göre öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında yazmanın amacını belirleyebildikleri oranda ana düşünceleri de belirgin olarak ortaya koyabilmekte; yazmanın amacını belirleyemedikleri oranda da ana düşünceleri belirgin olarak yansıtamamaktadır.

2. 2. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Ana Düşünceyi Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi İle Yardımcı Düşünceleri Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 15'te görüldüğü gibi yazılı anlatım çalışmalarında ana düşünceyi belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile yardımcı düşünceleri belirgin olarak yansıtabilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,961$ ve $p<,000$).

Tablo 15. Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Ana Düşünce Ve Yardımcı Düşünceler Maddelerine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Yazma Yardımcı Düşünce	Yazma Ana Düşünce
Yazma Yardımcı Düşünce	Pearson Correlation	1	,961(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	115	115
Yazma Ana Düşünce	Pearson Correlation	,961(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	115	115

Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında ana düşünceyi % 52,2 oranında; aynı şekilde yardımcı düşünceleri de % 56,5 oranında belirgin olarak yansıtamamaktadır. Diğer taraftan ana düşünceyi belirgin olarak yansıtan öğrenci oranı % 14,8 olarak tespit edilirken; yardımcı düşünceleri belirgin olarak yansıtan öğrencilerin oranı da % 14,8 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında ana düşünceyi belirgin olarak yansıtabildikleri oranda yardımcı düşünceleri de belirgin olarak yansıtabilme; ana düşünceleri belirgin olarak yansıtamadıkları oranda yardımcı düşünceleri de belirgin olarak yansıtamamaktadır.

2. 3. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Konuyu Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi İle Yazma Amacını Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 16'da görüldüğü gibi yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile yazma amacını belirgin olarak yansıtabilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,836$ ve $p<,000$).

Tablo 16. Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Konu Ve Yazma Amacı Maddelerine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Yazma Konu	Yazma Amaç
Yazma Konu	Pearson Correlation	1	,836(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	115	115
Yazma Amaç	Pearson Correlation	,836(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	115	115

Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında konuyu % 49,6 oranında; aynı şekilde yazma amacını da % 65,2 oranında belirgin olarak yansıtamamaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarında konuyu kısmen belirgin olarak yansıtabilen öğrencilerin oranı % 33 olurken; yazma amacını kısmen belirgin olarak yansıtabilen öğrencilerin oranı % 21,7 olmuştur. Diğer taraftan konuyu belirgin olarak yansıtan öğrenci oranı % 17,4 olarak tespit edilirken; yazma amacını belirgin olarak yansıtan öğrencilerin oranı % 13 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler, yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak yansıtabildikleri oranda yazma amacını da belirgin olarak yansıtabilmekte; konuyu belirgin olarak yansıtamadıkları oranda yazma amacını da belirgin olarak yansıtamamaktadırlar.

2. 4. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Konuyu Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi İle Ana Düşünceyi Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 17'ye göre yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile ana düşünceyi belirgin olarak yansıtabilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=.940$ ve $p<.000$).

Tablo 17. Yazılı Anlatım Becerisi Bağlamında Konu Ve Ana Düşünce Maddelerine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Yazma Konu	Yazma Ana Düşünce
Yazma Konu	Pearson Correlation	1	,940(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	115	115
Yazma Ana Düşünce	Pearson Correlation	,940(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	115	115

Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında konuyu % 49,6 oranında; aynı şekilde ana düşünceyi % 52,2 oranında belirgin olarak yansıtamamaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarında konuyu kısmen belirgin olarak yansıtabilen öğrencilerin oranı % 33 olurken; ana düşünceyi kısmen belirgin olarak yansıtabilen öğrencilerin oranı % 33 olmuştur. Diğer taraftan konuyu belirgin olarak yansıtan öğrenci oranı % 17,4 olarak tespit edilirken; ana düşünceyi belirgin olarak yansıtan öğrencilerin oranı % 14,8 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak yansıtabildikleri oranda ana düşünceyi de belirgin olarak yansıtabilmekte;

konuyu belirgin olarak yansıtamadıkları oranda ana düşüncüyü de belirgin olarak yansıtamamaktadırlar.

2. 5. Yazılı Anlatım Çalışmalarında Konuyu Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi İle Yardımcı Düşünceleri Belirgin Olarak Yansıtabilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 18'e göre yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile yardımcı düşünceleri belirgin olarak yansıtabilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,906$ ve $p<.000$).

Tablo 18. Yazılı Anlatım Becerisi Bağlamında Konu ve Yardımcı Düşünceler Maddelerine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Yazma Konu	Yazma Yardımcı Düşünce
Yazma Konu	Pearson Correlation	1	,906(**)
	Sig. (2-tailed)	.	
	N	115	115
Yazma Yardımcı Düşünce	Pearson Correlation	,906(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	115	115

Öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında konuyu % 49,6 oranında; aynı şekilde yardımcı düşünceleri % 56,5 oranında belirgin olarak yansıtamamaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarında konuyu kısmen belirgin olarak yansıtabilen öğrencilerin oranı % 33 olurken; yardımcı düşünceleri kısmen belirgin olarak yansıtabilen öğrencilerin oranı % 28,7 olmuştur. Diğer taraftan konuyu belirgin olarak yansıtan öğrenci oranı % 17,4 olarak tespit edilirken; yardımcı düşünceleri belirgin olarak yansıtan öğrencilerin oranı % 14,8 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler, yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak yansıtabildikleri oranda yardımcı düşünceleri de belirgin olarak yansıtabilme; konuyu belirgin olarak yansıtamadıkları oranda yardımcı düşünceleri de belirgin olarak yansıtamamaktadırlar.

3. Okuma Becerisine Yönelik Maddeler Arasındaki Korelasyon Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde okuma-anlama becerisine yönelik maddeler arasındaki korelasyon düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır.

3. 1. Metinlerde Ana Düşüncüyü Doğru Olarak Tespit Edebilme Düzeyi İle Yardımcı Düşünceleri Doğru Olarak Tespit Edebilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 19'a göre metinlerin ana düşüncelerini doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi ile yardımcı düşüncelerini doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,255$ ve $p<.006$).

Tablo 19. Okuma Becerisi Bağlamında Ana Düşünce ve Yardımcı Düşünceler Maddesine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Okuma Yardımcı Düşünceler	Okuma Ana Düşünce
Okuma Yardımcı Düşünceler	Pearson Correlation	1	,255(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,006
	N	115	115
Okuma Ana Düşünce	Pearson Correlation	,255(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,006	.
	N	115	115

Öğrenciler metinlerdeki ana düşünceleri % 8,7 oranında; buna karşın yardımcı düşünceleri % 20,9 oranında doğru bir şekilde tespit edememektedir. Metinlerdeki ana düşünceleri kısmen doğru olarak tespit edebilen öğrencilerin oranı % 36,5 iken; yardımcı düşünceleri kısmen doğru bir şekilde tespit edebilen öğrencilerin oranı % 40 olmuştur. Diğer taraftan metinlerdeki ana düşünceler % 54,8 oranındaki öğrenci tarafından doğru olarak tespit edilebilmekte iken; yardımcı düşünceler % 39,1 oranındaki öğrenci tarafından doğru olarak tespit edilebilmektedir. Buna göre öğrenciler, metinlerdeki ana düşüncüyü doğru olarak tespit edebildikleri oranda yardımcı düşünceleri de doğru olarak tespit edebilmekte, ana düşünceleri doğru olarak tespit edemedikleri oranda yardımcı düşünceleri de doğru olarak tespit edememektedirler.

3. 2. Metinlerde Konuyu Doğru Olarak Tespit Edebilme Düzeyi Ana Düşüncüyü Doğru Olarak Tespit Edebilme Düzeyi Arasındaki Korelasyonel İlişki

Tablo 20'ye göre metinlerdeki konuyu doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi ile ana düşüncüyü doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=.293$ ve $p<.001$).

Tablo 20. Okuma Becerisi Bağlamında Konu ve Ana Düşünce Maddelerine Yönelik Korelasyon Düzeyi

		Konu	Ana Düşünce
Konu	Pearson Correlation	1	,293(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,001
	N	115	115
Ana Düşünce	Pearson Correlation	,293(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,001	.
	N	115	115

Öğrenciler metinlerdeki konuyu % 6,1 oranında; buna karşın ana düşünceleri % 8,7 oranında doğru bir şekilde tespit edememektedir. Metinlerdeki konuyu kısmen doğru olarak tespit edebilen öğrencilerin oranı % 35,7 iken; ana düşünceleri kısmen doğru bir şekilde tespit edebilen öğrencilerin oranı % 36,5 olmuştur. Diğer taraftan metinlerdeki konu % 58,3 oranındaki öğrenci tarafından doğru olarak tespit edilebilmekte iken; ana düşünceler % 54,8 oranındaki öğrenci tarafından doğru olarak tespit edilebilmektedir. Buna göre öğrenciler,

metinlerdeki konuyu doğru olarak tespit edebildikleri oranda ana düşüncüyü de doğru olarak tespit edebilmekte, konuyu doğru olarak tespit edemedikleri oranda ana düşüncüyü de doğru olarak tespit edememektedirler.

Sonuçlar

Sonuçlar bölümünde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında korelasyonel ilişki bulunan maddelere yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin okuma anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,439$ ve $p<.000$). Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe yazılı anlatım beceri düzeyleri de aynı oranda yükselmektedir.

2. Öğrencilerin okuma anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,254$ ve $p<.006$).

3. Okunan metinlerde yazarın amacını tespit edebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında amacı belirgin olarak ortaya koyabilme düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,227$ ve $p<.015$).

4. Okunan metinlerde durumlar, kavramlar vb. ile ilgili eşleştirme ifadelerini tespit edebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında eşleştirme ifadelerini kullanabilme düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,289$ ve $p<.002$).

5. Okunan metinlerde durumlarla, kavramlarla vb. ilgili benzerlikleri tespit edebilme düzeyi ile yazılı anlatım çalışmalarında durumlarla, kavramlarla vb. ilgili benzerlikler kurabilme düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,256$ ve $p<.006$).

6. Yazılı anlatım çalışmalarında ana düşüncüyü belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile yazmanın amacını belirleyebilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,879$ ve $p<.000$).

7. Yazılı anlatım çalışmalarında ana düşüncüyü belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile yardımcı düşünceleri belirgin olarak yansıtabilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,961$ ve $p<.000$).

8. Yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile yazma amacını belirgin olarak yansıtabilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,836$ ve $p<.000$).

9. Yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile ana düşüncüyü belirgin olarak yansıtabilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,940$ ve $p<.000$).

10. Yazılı anlatım çalışmalarında konuyu belirgin olarak yansıtabilme düzeyi ile yardımcı düşünceleri belirgin olarak yansıtabilme düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,906$ ve $p<.000$).

11. Metinlerin ana düşüncelerini doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi ile yardımcı düşüncelerini doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,255$ ve $p<.006$).

12. Metinlerin ana düşüncelerini doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi ile yardımcı düşüncelerini doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,293$ ve $p<.001$).

13. Metinlerdeki konuyu doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi ile ana düşüncüyü doğru bir şekilde tespit edebilme düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmaktadır ($r=,293$ ve $p<.001$).

Öneriler

1. Türkçe öğretmen adayları lisans eğitimi sırasında özellikle Anlama Teknikleri dersinde farklı metin türleri hakkında bilgilendirilmeli ve onlarla birlikte metin türlerine göre okuma-anlama uygulamaları yapılmalıdır.

2. Öğrencilere bilgilendirici metinlerde konu, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin nasıl bulunacağına dair uygulamalar yaptırılmalıdır.

3. Öğrencilerle birlikte sebep-sonuç, şart, benzerlik, karşılaştırma ve tanımlama bildiren ifadeler kurulmalı, metinler üzerinde bu ifadelerin nasıl tespit edilebileceği konusunda çalışılmalıdır.

4. Öğrencilere farklı türde metin yazabilmek için farklı aşamalardan geçilmesi gerektiği fikri aşılanmalı ve bu durum uygulamalarla pekiştirilmelidir.

5. Öğrencilere, okuma-anlama sürecinin sürekli kontrol edilmesi gerektiği hatırlatılmalı, anlama eksiklikleri karşısında neler yapılabileceği konusunda bilgiler verilmelidir.

6. Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma-anlama etkinlikleri ile yazılı anlatım etkinliklerinin birbirini tamamlar nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

Kaynakça

- AĞCA, Hüseyin. (1999). **Yazılı Anlatım**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- BAMBERGER, Richard. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BAŞARAN, Mustafa. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metinlere İlişkin Tercihleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- BAYMUR, Fuat. (1949). **Türkçe Öğretimi (İkinci Kitap) İlk Okuma – Okuma – Dil Bilgisi**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- ÖZDEMİR, Emin ve Binyazar, Adnan. (1980). **Yazmak Sanatı Kompozisyon**. İstanbul: Varlık Yayınları.
- DEMİREL, Özcan. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul: MEB Yayınları.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978), **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÖKŞEN, Enver Naci. (1980). **Kompozisyon İlkeleri ve Antolojisi**. İstanbul: Murat Yayınları.
- GÜNAY, Doğan. (2001). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GÜNEŞ, Firdevs. (2004). **Ders Kitaplarının İncelenmesi**. Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜNEYLİ, Ahmet. (2003). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- GÜRSES, Reşide. (1996). Okuma Anlama. **Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni**, Sayı: 28, Cilt: IX, ss. 98-103.
- İŞERİ, Kâmil. (1998). Okuma Ediminin Eğitsel İşlevi. **TÖMER Dil Dergisi**. 70, ss. 5-18.
- KAVCAR, Cahit ve OĞUZKAN, Ferhan. (1987). **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- LUMA, Serpil. (2002). İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZ, M. Feyzi. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, Murat. (2000). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri- Alan Araştırması-**. Ankara: Bizim Büro Basımevi
- ÖZBAY, Murat. (2002). Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi. **Prof. Dr. Sadık Kemal Tural Armağanı**. Ankara. 172-187
- ÖZBAY, Murat. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, sayı 24, yaz, ss.161-177.
- ÖZDEMİR, Emin. (1967). **Örneklili ve Uygulamalı Yazma Tekniği**. Ankara: Üçler Yayınevi.
- ÖZDEMİR, Emin. (1983). **Okuma Sanatı**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- SARICA, Salih. (2000). **Güzel Konuşma-Yazma-Kompozisyon**. İstanbul: Fil Yayınevi.
- TEMİZKAN, Mehmet (2003). Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ek 1. Okuma ve Yazma Toplam Korelasyon Düzeylerine İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Okuma İle İlgili Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Yazma İle İlgili Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Konu	2,52	,61	Konu	1,67	,75
Ana Düşünce	2,46	,65	Ana Düşünce	1,62	,73
Yardımcı Düşünceler	2,18	,75	Yardımcı Düşünceler	1,58	,73
Amaç	2,45	,65	Amaç	1,47	,71
Bakış Açısı	2,22	,74	Bakış Açısı	1,45	,72
Başlık	2,19	,73	Başlık	2,31	,79
Neden Sonuç İlişkileri	1,96	,77	Neden Sonuç İlişkileri	1,66	,94
Şart İfadeleri	2,03	,68	Şart İfadeleri	1,48	,86
Tanımlamalar	2,40	,66	Tanımlamalar	2,29	,95
Eşleştirmeler	1,73	,76	Eşleştirmeler	1,23	,63
Benzetmeler	1,71	,71	Benzetmeler	1,17	,56
Karşılaştırmalar	2,31	,71	Karşılaştırmalar	1,69	,95

Ek 2. Okuma Anlama ve Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okuma	Yanlış		Kısmen Doğru		Doğru		Yazma Becerisi	Yanlış		Kısmen Doğru		Doğru	
Sorular	f	%	f	%	f	%	Sorular	f	%	f	%	f	%
Konu	7	6,1	41	35,7	67	58,3	Konu	57	49,6	38	33,0	20	17,4
Ana Düşünce	10	8,7	42	36,5	63	54,8	Ana Düşünce	60	52,2	38	33,0	17	14,8
Yar. Düşünce	24	20,9	46	40,0	45	39,1	Yar. Düşünce	65	56,5	33	28,7	17	14,8
Amaç	10	8,7	43	37,4	62	53,9	Amaç	75	65,2	25	21,7	15	13,0
Bakış Açısı	22	19,1	45	39,1	48	41,7	Bakış Açısı	79	68,7	20	17,4	16	13,9
Başlık	22	19,1	49	42,6	44	38,3	Başlık	24	20,9	31	27,0	60	52,2
Neden Sonuç	36	31,3	47	40,9	32	27,8	Neden Sonuç	76	66,1	1	0,9	38	33,0
Şart	25	21,7	61	53,0	29	25,2	Şart	0	0	87	75,7	28	24,3
Tanımlama	11	9,6	46	40,0	58	50,4	Tanımlama	40	34,8	1	0,9	74	64,3
Eşleştirme	52	45,2	41	35,7	22	19,1	Eşleştirme	101	87,8	1	0,9	13	11,3
Benzetme	50	43,5	48	41,7	17	14,8	Benzetme	0	0	105	91,3	10	8,7
Karşılaştırma	17	14,8	45	39,1	53	46,1	Karşılaştırma	0	0	75	65,2	40	34,8

THE COMPARISON OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS'S READING-COMPREHENSION AND WRITING SKILLS

Mehmet TEMİZKAN*

Abstract

Students's listening, reading, writing and speaking skills is developing in the language teaching process. This research is based on the reading and writing skills from four main language skills. The aim of this research is to compare primary school students's reading comprehension and writing skills and to determine whether any correlational relation between the reading comprehension and writing skills. In this research, the reading comprehension scale of expository texts and the evaluation scale of expository writing skill are used for this aim. In conclusion, a correlational relation between the reading comprehension and writing skills is determined. With reference to the more increasing reading comprehension rate and the more increasing writing skills rate.

Key Words: Reading-comprehension, writing skills, text

* Dr.; Mustafa Kemal University Faculty of Education Department of Turkish Teaching.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE BAŞARIYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER*

Mesiha TOSUNOĞLU**

Yasemin AKÖZ***

Mehmet KATRANCI***

Özet

İlk okuma yazma eğitimi, çocuğun tüm yaşamını etkileyecek olan önemli bir süreçtir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma-yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek ve başarıya olumsuz yönde etki eden faktörlere yönelik öneriler sunmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale il merkezinde görev yapmakta olan ve tesadüfi olarak seçilen 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmacıların hazırladığı görüşme formunda iki soru bulunmaktadır: 1- İlk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler nelerdir? 2- İlk okuma yazma öğretimiyle ilgili öğrenci başarısını artıracak önerileriniz nelerdir? Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler sesli ve yazılı olarak kayda geçirilmiş, elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler genel olarak aile, okuma yazma yöntem ve teknikleri, öğretmen ve öğrenci özellikleri, ders kitapları ve okulun özellikleridir.

Anahtar Sözcükler: İlk okuma yazma, ilk okuma yazma öğretimi, öğretmen görüşleri

Giriş

İlk okuma yazma eğitimi çocuğun okuduğunu anlaması, anladıklarından çıkarım yapması, çıkarımlarını transfer ederek yeni bilgelere ulaşması ve bilgi üretbilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu eğitim, çocuğun iyi bir meslek edinmesinde, kültürel kimliğini kazanmasında, bilinçli anne baba olmasında, sorumluluklarını bilen bir vatandaş olarak yetişmesinde, kısacası tüm hayatında etkilidir.

İlköğretim birinci sınıfta başarılı bir okuma yazma süreci geçiren ve okuduğunu anlayabilen çocuklar, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, kendini

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda poster bildiri olarak sunulan çalışmanın yeniden düzenlenmiş şeklidir.

** Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, KIRIKKALE

*** Arş.Gör.; Kırıkkale Üniversitesi İlköğretim Bölümü, KIRIKKALE

ifade edebilen, güçlü hafızaya sahip, yaşlarına uygun tüm davranışları yapabilen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dinlemesini en az konuşma kadar iyi yapabilen bireyler olabilirler.

İlk okuma yazma eğitim sürecinde başarılı olamayan veya öğrenmesini zorlaştıracak etkilerle karşılaşan çocuğun okula, derslere ve eğitime karşı olumsuz bir düşünceye sahip olacağı kesindir (Topak ve Güvendi, 2007). Okula yeni başlayan çocuklar, ilk izlenimleri ile okula karşı yargılar geliştirirler. Bu yargılar onların tüm öğrenme hayatını etkilemektedir. Okuma alışkanlığı, araştırmacılık, girişimcilik ruhu, üretibilme heves ve isteği de yine çocuğun kazandığı okuryazarlık alışkanlığına bağlıdır. Demirel'e (1999) göre, ilk okuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okumanın temel becerilerini kazandırmaktır. Çocuk okuma-yazma öğretimi sürecinde bütün hayatı boyunca kullanabileceği anlama, düşünme, karar verme gibi zihinsel becerileri kazanır. Güneş'e (2007, 27) göre *okuma-yazma*;

1-Okuma-yazma ve hesap becerilerinin öğretilmesidir.

2-Beyin teknolojisinin geliştirilmesidir.

3-Bireye gerekli temel bilgilerin kazandırılmasıdır.

4-Bireyin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik rollerine daha iyi hazırlanmasıdır.

5-Herkesin temel hakkıdır.

Okuma yazma becerilerini kazanma, bir dizi eğitim öğretim etkinlikleri ile gerçekleşmektedir. İlk okuma yazma süreci devam ederken bütün enerjilerini ürüne yönelten öğretmenler, öğretme-öğrenme etkinliklerini gözden kaçırarak bazı yanlışlıklara yönelebilmektedirler. İlk okuma yazma öğretiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin, bu sürecin öğrencinin yaşantısında önemli yer tuttuğunu bilerek bu çalışmalara iyi hazırlanmış olmaları gerekir (Özsoy, 2006, 11).

Öğretmenler, öğrencileri ilk okuma yazmaya hazırlamak amacıyla, oturma, kitap tutma ve sayfa çevirme, görsel okuma, okumanın soldan sağa doğru olduğunu gösterme, resim ve şekiller arasındaki farklılık ve benzerlikleri bulma, gördüklerini ve işittiklerini anlatma, çizgi ve boyama (Güneş, 2007, 214) gibi teknik çalışmaların yanı sıra okuma ve yazma bilmenin önemi ve bu becerileri kazanan kişilerin toplumdaki yeri ile ilgili güdüleme de yapmaktadırlar.

Problem Cümlesi

"Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler nelerdir?" sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1- Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler nelerdir?

2- Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili öğrenci başarısını artıracak önerileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretiminin uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörleri belirlemek ve başarıya olumsuz yönde etki eden faktörlerin etkisini azaltabilecek öneriler ortaya koyabilmektir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, araştırmacıların hazırladıkları veri toplama aracı ve bu veri toplama aracına bağlı olarak, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde görev yapan 25 sınıf öğretmeninden elde edilen bilgiler ve ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmada, var olan durumu ortaya koymak amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Nitel araştırma teknikleri nicel araştırmalarda vurgulananların tersine ölçümden ziyade açıklamayı olanaklı kılacak ilişkileri ortaya çıkarmayı, olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemser (Yıldırım, Şimsek, 1999, 32).

2007-2008 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve ikinci sınıfı okutan 132 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu öğretmenler arasından tesadüfi olarak seçilen 25 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma konusu ile ilgili literatür taranmış, tecrübeli sınıf öğretmenleri ve öğretim üyelerinin görüşleri dikkate alınarak iki bölümden oluşan görüşme formu düzenlenmiştir. Birinci bölümde görüşme yapılan öğretmenin görev yaptığı okul, görüşme tarih ve saati, sınıf öğretmeninin meslekteki çalışma yılı, ilk okuma yazma öğretimine yönelik hizmet içi eğitim alıp almadığı, aldıysa kaç kez aldığını sorgulayan kişisel bilgilere yönelik sorular; ikinci bölümde ise araştırmanın amacına yönelik iki adet soru bulunmaktadır: Bu sorular şunlardır: 1) İlk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler nelerdir? 2) İlk okuma yazma öğretimiyle ilgili öğrenci başarısını artıracak önerileriniz nelerdir?

Araştırmacılar tarafından, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ön görüşme yapılmış, araştırmanın amacı anlatılarak görüşme formu gösterilmiş ve gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınmıştır. Randevu alınan öğretmenlerle 17 Aralık 2007- 1 Şubat 2008 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından sesli kayıt cihazı kullanılarak kayda geçirilmiş, görüşme sonunda öğretmenlerin onayı alınmıştır. Görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı çözümlenmiş, ifadelerin benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Görüşme tekniği ile elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tasnifiyle oluşan gruplandırmalara göre başarıyı etkileyen faktörler tespit edilmiş; bunların sayısal olarak ifade edilmesiyle bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan ve 2. sınıfı oku-

makta olan 25 sınıf öğretmeninin meslekteki çalışma yıllarına göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 - Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Dağılımı

Meslekî Kıdem Yılı	N	%
1-5 yıl	2	8
6-10 yıl	4	16
11-15 yıl	4	16
16-20 yıl	7	28
21 yıl üzeri	9	36
Öğretmen Toplamı	25	100

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 15’i (% 60) ilk okuma yazma konusunda hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. İlk okuma ve yazma öğretiminde yeni bir yöntemin uygulandığı ve kıdemli öğretmenler başta olmak üzere ilk okuma yazma öğretecek öğretmenlerin yeni yöntemi hiç uygulamamış oldukları dikkate alındığında bu durumun başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Biber (2007) tarafından yapılan araştırmada yöntemin uygulanması konusuna yönelik hizmet içi kursların, seminerlerin yetersiz olduğu veya hiç yapılmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç yapılan bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 2 - Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Yaşamları Süresince 1. Sınıf Okutma Sayılarına Göre Dağılımları

1.Sınıf Okutma Sayısı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12
N	2	3	4	3	1	3	2	3	1	1	1
%	8	12	16	12	4	12	8	12	4	4	4

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda deneyimli oldukları söylenebilir.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler İle İlgili Bulgular

1. Soru- İlk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler nelerdir?

Araştırma grubundaki sınıf öğretmenleri, ilk soruya çok çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlardan benzer konuları kapsayanlar, daha kolay analiz edebilmek amacıyla bir başlık altında toplanmıştır. Tablo 3’te aile ile ilgili yanıtlar gösterilmiştir.

Tablo 3 – İlk Okuma Yazma Öğretiminde Aile Faktörünün Başarıya Etkileri

Faktörler	f	%
Ailenin öğrenciye olan ilgisi	17	68
Ailenin ekonomik durumu	8	32
Ailenin eğitim düzeyi	7	28
Veli toplantılarının sık yapılması	4	16

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %68'i ailenin çocuğa olan ilgisinin ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak yeni ilköğretim programı da eğitim öğretim çalışmalarında aileyi önemli bir noktaya koymaktadır. Görüşme esnasında sınıf öğretmenlerinin önemle üzerinde durdukları en önemli nokta, çocukların televizyon ve bilgisayar karşısında geçirdikleri zamanla ilgili olarak ailenin sergilediği tavidir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, televizyon izleme ve internet kullanma alışkanlıklarının ilk okuma yazma çalışmalarında başarıyı olumsuz etkilediğini vurgulayarak bu konuda ailenin rolüne dikkat çekmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin %32'si ailenin ekonomik durumunun, %28'i ise ailenin eğitim düzeyinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuğun maddi ihtiyaçlarını daha kolay karşıladıklarını, ihtiyaçları karşılanan çocukların öğrenmelerini kolaylaştıran her türlü imkânı kullandıkları için başarılarının arttığını ifade etmektedirler. Çalışma grubunun bu görüşü, Salıcı'nın 2006 yılında Adana'da yapmış olduğu *“Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi”* isimli araştırmasında ulaştığı; “Anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir seviyesi ve yaşanan evin fiziksel özellikleri arttıkça çocuk, okula, öğretmene ve öğrenim sürecine karşı olumlu tavır geliştirmektedir.” sonucu ile örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin %16'sı, ilk okuma yazma öğretim süreci boyunca 1. sınıf öğretmenlerinin diğer sınıflara göre daha sık veli toplantısı yapmalarının başarıyı olumlu etkilediği görüşündedir. Öğretmenlere göre veli, çocuk ve öğretmen arasındaki iletişimin sürekli ve yapıcı olması gerekiyor. Bunun için de sık sık veli toplantısı yapılmalıdır. Bu bulgu Salıcı'nın (2006) araştırmasının *“Ailenin eğitim düzeyi arttıkça ve aile içinde yaşayan birey sayısı azaldıkça öğretmen-veli iş birliğinin daha güçlü olduğu”* sonucuna paralel bir sonuç ortaya koymaktadır.

Tablo 4 – İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Uygulamaların Başarıya Etkisi

Faktörler	f	%
Kullanılan yöntem (Ses temelli Yöntem-Cümle Yöntemi-Karma Yöntem) başarıda etkilidir.	8	32
Ses temelli cümle yöntemiyle çocuk okuma yazmaya daha çabuk geçmektedir.	5	20
Bitişik eğik yazının günlük hayatta kullanılmaması ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı olumsuz etkilemektedir.	6	24
Oyunlaştırarak öğretme başarıyı artırmaktadır.	4	16
Bütünden parçaya doğru öğretim tercih edilmelidir.	2	8
Okuma çalışmalarının çok yapılması başarıyı artırır.	3	12

Sınıf öğretmenlerinin %32'si ilk okuma yazma öğretiminde hangi yöntemin kullanılması gerektiğinin çok önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren

uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin % 8'i ilk zamanlarda ses temelli yöntemle birlikte uygulamaya başlanılan bitişik eğik yazıya yönelik olarak isteksizlik duyduklarını, ancak zamanla çocukların bitişik eğik yazıyla akıcı bir şekilde yazabildiklerini görünce ön yargılarından kurtulduklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin % 20'si, cümle yöntemine göre ses temelli cümle yöntemiyle çocukların daha çabuk okuma yazmaya başladığını ancak okuma hızının düşük olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Gün ve Yıldız'ın (2007) yapmış oldukları araştırmanın ses temelli cümle yönteminin okumaya geçiş zamanını kısalttığı sonucu ile uyum göstermektedir. Pehlivan'ın (2006) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin %33,3'ü bitişik eğik yazı yazmayı bilmediklerini ve kullanmadıklarını, bu nedenle de yazı yazarken ve öğretirken güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç Tablo 4'te yer alan ve öğretmenlerin %24'ünün belirttiği "Bitişik eğik yazının günlük hayatta kullanılmaması ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı olumsuz etkilemektedir." sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre ilk okuma ve yazma öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri de öğretmendir.

Tablo 5- Öğretmen Özellikleri İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıya Etkisi

Faktörler	f	%
Öğretmen – öğrenci iletişimi	8	32
Öğretmenin özel gayretleri	8	32
Öğretmen tecrübesi	3	12

Sınıf öğretmenlerinin % 76'sı ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmen faktörünün başarıyı etkilediği görüşündedir. Öğretmenlerin % 32'si öğretmen-öğrenci iletişiminin ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen-öğrenci iletişimi, öğretim sürecinin temel öğelerindendir. İletişimin bütün öğretim kademelerindeki öğrencilerde özellikle de birinci sınıfa başlayan öğrencilerde akademik başarı açısından önemli bir rolü vardır. Öğretmen, çocukla kuracağı iletişim sayesinde onun beklenti ve yeteneklerini öğrenir ve anlamaya çalışır. Sınıf öğretmenlerinin %32'si sarmal öğretim çalışmaları gerektiren ilk okuma yazma öğretiminde başarının özel gayret gerektirdiği görüşündedir. Okuma ve yazma birer beceri olduğundan, öğretmenlerin bu süreçteki her türlü öğretim etkinliğini beceri öğretimi olarak planlamalarını gerektirir. Bu durum ve öğrencilerin birinci sınıfa yeni başlamış olmaları, öğretmenin fedakârca çalışmasını zorunlu kılar. Öğretmenlerin %12'si başarıda öğretmen tecrübesinin önemli olduğuna inanmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerden biri olarak okulla ilgili etkenleri belirtmişlerdir. Bu etkenler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 – İlk Okuma Yazma Öğretiminde Okul Faktörünün Başarıya Etkisi

Faktörler	f	%
Sınıf mevcudu	7	28
Okul yönetimi	2	8
Okulun imkânları	2	8
Materyal	15	60
Okulun çevresi ve sosyoekonomik etkenler	9	36
Sınıf ortamının eğitim öğretime uygun düzenlenmesi	2	8

Uyarıcı bakımından zenginleştirilmiş çevre, organizmanın öğrenme ve problem çözüme becerisini geliştirmektedir (Senemoğlu, 2002). Sınıf ortamında öğretim etkinlikleri sırasında kullanılan görsel ve yazılı materyallerin çocuğun motivasyonunu artıracak ve ilgisini çekeceği gerçektir. Öğretmenlerin %60'ı ilk okuma yazma öğretim sürecinde materyal kullanmanın başarıyı artıran bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %36'sı okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik şartlarının ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkilediğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin en fazla yakındıkları konu, sınıfların kalabalık olmasıdır. Öğretmenler kalabalık sınıflarda öğrencilerle bire bir ilgilenemediklerini, bu durumun okuma ve yazma çalışmalarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim ve öğretime uygun düzenlenmemiş sınıf ortamının başarıdaki olumsuz etkisini de vurgulayarak okullardaki ve sınıflardaki fizikî şartların okuma ve yazma becerisinin kazanılması için uygun olmadığını da dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin %8'i eğitim ve öğretimin düzenli yürütülmesinden sorumlu olan okul yönetiminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu düşünmekte, ilk okuma ve yazma öğrenimi açısından yönetici tutumlarını başarıyı etkileyen bir faktör olarak değerlendirmektedir. Birinci sınıflar için öğretmen seçimi, dersliklerin okuldaki yerinin belirlenmesi ve fizikî şartları için gerekli donanımın sağlanması gibi okul yönetiminin sorumluluk alanına giren pek çok görev yerine getirilmediğinde ilk okuma yazma öğretim etkinlikleri yeterli başarıya ulaşmayacaktır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerden birinin de öğrenci özellikleri olduğunu göstermektedir. Öğrenci özellikleriyle ilgili faktörlerden en belirgin olanları Tablo 7'de öğrenci özellikleri başlığı altında verilmiştir.

Tablo 7 – İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenci Özelliklerinin Başarıya Etkisi

Faktörler	f	%
Hazır bulunuşluk durumu	11	44
Okul öncesi eğitim alması	8	32
Çocuğun bireysel özellikleri	4	16

Sınıf öğretmenlerinin % 44'ü öğrencinin hazır bulunuşluk durumunu; % 32'si okul öncesi eğitim alma durumunu ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen önemli bir faktör olarak belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri, okul öncesi eğitiminin

öğrencilere ilk okuma ve yazma öğrenmede süre, uyum ve başarı açısından avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Pehlivan'ın (2006) *“Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”* isimli araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının çok düşük olduğu görülmektedir ve bu araştırmaya katılan veli ve öğretmenlerin tümü, okul öncesi eğitimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin %16'sı, çocuğun bireysel özelliklerinin okuma yazma öğretiminde etkili bir faktör olduğu görüşündedir. Birinci sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yetenek ve ilgisini, dil, zihinsel ve fiziksel gelişimini, motivasyon durumunu, ailesi ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini, okula karşı tutumunu öğretme sürecinde dikkate almalıdırlar; çünkü bunlar başarıyı doğrudan etkilemektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlere göre öğrencinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin çocukların bireysel özelliklerini olumlu yönde geliştirmesi ve aile ile sürekli iletişim halinde olması çok önemlidir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde üzerinde durdukları faktörlerden biri ise ders kitaplarıdır. Tablo 8'de ders kitaplarıyla ilgili özellikler yer almaktadır.

Tablo 8 – İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ders Kitabı Faktörünün Başarıya Etkisi

Faktörler	f	%
Ders kitabı kullanımı	11	44
Ders kitaplarının fiziksel özellikleri	3	12
Ders kitaplarının metin bakımından zengin olmayışı	4	16
Kitapların öğrenci seviyesine uygunluğu	3	12
Kılavuz kitapların kullanımı	4	16
Ders kitaplarında metinlerin uzun ve soruların zor olması	4	16
Ders kitaplarındaki metinlerin ve açıklamaların bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle verilmesi başarıyı olumsuz etkilemektedir.	9	36

Sınıf öğretmenlerinin %44'ü genel anlamda ders kitabı kullanımının okuma yazma öğretiminde başarıyı olumlu etkilediğini savunmaktadır. Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş'a (2001) göre ders kitapları, eğitimin soyut amaçlarının somut yansımasıdır, dolayısıyla öğretimi belirleyen ve yönlendiren bir eğitim aracıdır. Bu özelliklerinden dolayı ders kitaplarının öğrenmedeki başarı üzerinde doğrudan etkileri söz konusudur.

Öğretmenlerin %36'sına göre ders kitaplarındaki metinlerin ve açıklamaların bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle verilmesi, başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bitişik eğik yazının çocuğun çevresinde hemen hemen hiç kullanılmaması, bitişik eğik yazıyla sürdürülen okuma ve yazma çalışmalarında kesintiler yaratmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 16'sı öğretmen kılavuz kitaplarının düzenli kullanımının ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı olumlu etkilediğini; %12'si kitapların fiziksel özelliklerinin dayanıksız olduğunu ve çabuk yıprandığını, bunun başarıyı olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin %16'sı ders kitaplarının metin bakımından zengin olmadığını, metinlerin uzun olduğunu, metne ait soruların zor olduğunu ifade ederek bunları başarıdaki olumsuz etkenler olarak değerlendirmektedirler.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler İle İlgili Önerilerine Yönelik Bulgular

2. Soru - İlk okuma yazma öğretimiyle ilgili öğrenci başarısını artıracak önerileriniz nelerdir?

Araştırmanın ikinci alt probleminde “İlk okuma yazma öğretimiyle ilgili öğrenci başarısını artıracak önerileriniz nelerdir?” sorusu sınıf öğretmenlerine yöneltilmiştir. Bu soruya alınan yanıtlar arasından okul öncesi eğitim, aile, hizmet içi eğitim, ve ders kitaplarıyla ilgili olanların sayısal verileri Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9 – İlk Okuma Yazma Öğretimiyle İlgili Öğrenci Başarısını Artıracak Öneriler

Öneriler	f	%
Ailelerin bilinçlendirilmesi	12	48
Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi	8	32
Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili hizmet içi alması	7	28
Okullarda ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak materyallerin artırılması	5	20
Ders kitaplarının tamamında bitişik eğik yazı kullanılması	4	16

Araştırmaya katılan 25 sınıf öğretmenin %48'i, ilk okuma yazma öğretiminde başarının artması için öncelikle ailelerin bilinçlendirilmesini önermektedir. Öğretmenlerin %28'i, tüm sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi konusunda hizmet içi eğitim almalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu önerileri; Samancı'nın (2007) “*Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*” isimli araştırmasındaki “Görüşme yapılan öğretmenlerden yarısından fazlası, yöntem uygulanmadan önce bu yöntemin işleyişi hakkında bilgi almak istedikleri, bu yönetime dair hizmet içi eğitimden geçmek istedikleri doğrultusunda görüş bildirmişlerdir.” sonucunu destekler niteliktedir.

Görüşülen öğretmenlerden %32'si, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilerek yaygınlaştırılmasını önermektedir. Bu sonuç Perihan'ın (2006) çalışmasında ulaştığı “Araştırmaya katılan 15 öğretmenin tümünün, okul öncesi eğitimin gerekli olduğunu ifade ettiği görülmüştür. 15 öğretmenden 1'i, okul öncesi eğitimin parasız olması gerektiğini belirtmiştir.” sonucu ile paralellik göstermektedir. Samancı'nın (2007) çalışmasındaki “*Öğretmenlerin tamamı, yöntemin uygulanma aşamasında*

okul öncesi eğitim görmüş öğrencilerin okul öncesi eğitim görmemiş öğrencilerden farklı özelliklere sahip olduklarını, bununla beraber bu öğrencilerin okuma yazma çalışmalarında diğerlerinden daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.” bulgusu, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okul öncesi eğitim alması konusunda görüş birliği içinde olduklarını göstermektedir.

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin %20’si, okullarda ilk okuma yazma öğretiminde kullanılabilecek görsel materyallerin artırılmasının; %16’sı ders kitaplarının tamamında bitişik eğik yazı kullanılmasının okuma yazma çalışmalarında başarıyı artıracığını belirtmiştir. Öğretmenler, çocukların ilk okuma yazma çalışmalarında öğrendikleri bitişik eğik yazıyı öncelikle ders kitaplarında görerek pekiştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise çocukların günlük hayatta ve çevrelerinde karşılaştıkları yazıların da bitişik eğik yazıyla yazılması gerektiğini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı, 1. Sınıf öğretmenin ücretinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olmasını, yaşam şartlarının iyileştirilmesini ve ödüllendirilmesini önermektedir. Bunun sebebi olarak kalabalık sınıflarda ilk okuma yazma çalışmalarında ve çocukların okula uyum sağlamasında birinci sınıf öğretmenin çok fazla çaba sarf ettiğini belirtmektedirler.

Araştırmacıların görüştüğü sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, ilk okuma yazma çalışmalarında başarıyı artıracak temel faktörün öğretmenin bu işi severek ve fedakârlıkla yapması olduğu noktasında birleşmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel olarak yapmış oldukları diğer önerilerden bazıları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Ders kitapları ilk okuma yazma öğrenen çocukların seviyesine uygun olmalı,
- Öğretmen okuma yazma eğitimine yönelik çok fazla kaynak kullanılmalı,
- Okuma çalışmalarına fazla zaman ayrılarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması sağlanmalı, bu konuda öğrenciler sürekli teşvik edilmeli,
- Derslerde çocukların sevdiği nesneler kullanılarak 1.sınıf çocuğunun okulu ve öğretmenini sevmesi sağlanmalı,
- Sınıf mevcutları 25 öğrenciden fazla olmamalı,
- Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde branşlaşmalı,
- Ana sınıflarının programları, çocuğu okuma yazma çalışmalarına hazırlayacak biçimde düzenlenmeli,
- Üniversitelerdeki öğretmen eğitiminde ilk okuma yazmaya yönelik daha çok uygulama yapılmalı ve öğretmenlerin bu konuda donanımlı olarak mesleğe başlamaları sağlanmalı,
- İlköğretim okullarının imkânları geliştirilerek ilk okuma yazma çalışmalarında kullanılabilecek materyaller artırılmalı ve bilgisayar destekli eğitim yaygınlaştırılmalı,
- Sınıf öğretmenlerinin değişik materyal ve eğitim teknolojilerini kullanabilme becerileri geliştirilmeli,

- Sınıf öğretmeni çocuk psikolojisini yakından tanımalı ve tüm çalışmalarını buna göre düzenlemeli,
- İlk okuma yazma çalışmalarında öğretmenin tecrübesinin önemli olduğu ancak emekliliği yaklaşmış öğretmenlerde verimin düştüğü görülmektedir; bu nedenle yaşça ilerlemiş öğretmenlere birinci sınıf verilmemeli,
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ilk okuma yazma çalışmaları diğer öğrencilerden ayrı olarak yapılmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

1- Sınıf öğretmenleri, ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli faktörleri aile, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem, öğrenci ve öğretmen özellikleri, okul ve ders kitabı olarak sıralamışlardır.

2- Sınıf öğretmenleri, ailenin öğrenciye olan ilgisinin başarıyı olumlu etkilediğini düşünmektedirler.

3- Öğretmenlerin yarısından fazlası ilk okuma yazma öğretim yöntemlerine yönelik olarak hizmet içi eğitim almak, eksikliklerini tamamlamak ve bu konuyla ilgili yeniliklerden haberdar olmak istemektedirler.

4- Ders kitaplarının fiziksel bakımdan dayanıksız olması ve metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı olumsuz etkileyen bir faktördür.

5-Sınıf öğretmenleri okuma çalışmalarında başarıyı artırmak için ders kitaplarının tamamında bitişik eğik yazı kullanılmasını önermektedirler.

6- Araştırmaya katılan öğretmenler okul öncesi eğitim almış öğrencilerin diğerlerine göre okuma çalışmalarında daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir.

7- Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, ilk okuma yazma çalışmalarında başarıyı artıracak temel faktörün öğretmenin bu işi severek ve fedakârlıkla yapması olduğunu vurgulamışlardır.

Öneriler

1- Sınıf öğretmenlerine ses temelli cümle yöntemine yönelik hizmet içi eğitim semineri verilmeli ve bu konudaki eksikliklerin tamamlanması sağlanmalıdır.

2- Birinci sınıfa başlayacak olan öğrencilerin velileri ilk okuma yazma çalışmaları konusunda bilgilendirilmelidir.

3- İlk okuma yazma öğretiminde başarıyı artırmak için okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır.

4- Yalnızca okuma yazma geçmeyi hızlandırmak yerine çocukların okuduğunu anlayabilmesine ağırlık verilmelidir.

5- İlköğretim okulları ilk okuma yazma derslerinde kullanılabilecek materyal ve eğitim teknolojisi bakımından zenginleştirilmelidir.

6-İlk okuma yazma programında yapılabilecek değişiklikler için sınıf öğretmenlerinin de tecrübe ve önerilerinden faydalanılmalıdır.

7- Ders kitaplarının fiziksel özellikler bakımından iyileştirilmelidir.

8- Bu konuda farklı öğretmen gruplarıyla ve farklı araştırma yöntemleri ile yeni araştırmalar yapılabilir.

9-Aynı araştırma kırsal kesim ve kentlerdeki okullarda yapılarak ikisi arasındaki farklar ortaya konulabilir.

Kaynakça

- BİBER K. (2007) *“İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi” İle İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri (Balıkesir Örneği)”*, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- DEMİREL, Ö.(1999) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, MEB Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basım Evi, İstanbul.
- GÜNEŞ, F.(2000) *Okuma Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara
- GÜNEŞ, F.(2007) *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÖZSOY, U.(2006) *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler – Eskişehir İl Örneği*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- PEHLİVAN, D. (2006) *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- SALICI, Ş.(2006) *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana
- SAMANCI, S. (2007) *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- SENEMOĞLU, N.(2002). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- TOPAK, E., M.GÜVENDİ(2007) *“İlk Okuma Öğretiminde Görülen Öğrenci Başarısızlığında Aile Faktörünün Sınıf Öğretmenleri, İlköğretim Okulu İdarecileri Ve İlköğretim Müfettişlerine Göre Değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği)”*, 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat
- TOSUNOĞLU, M., ARSLAN, M., KARAKUŞ, İ.(2001) *Konu Alanı ve Ders Kitabı İnceleme*, Anıtepe Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, A. ve Şimsek H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.

THE FACTORS AFFECTING THE SUCCESS OF FIRST READING AND READING TEACHING

Mesiha TOSUNOĞLU*

Yasemin AKÖZ**

Mehmet KATRANCI**

Abstract

First reading and reading teaching are crucial process which will affect the whole life of a child. The aim of this study was to determine which factors affect the success of first reading and reading teaching according to the views of primary school teachers and to make new suggestions for the issue. The research group of this study involved 25 primary school teachers working in the central primary schools of Kırıkkale city and who were selected randomly. In the research semi-structured interview technique was used. The interview form contained 2 questions; 1- What are the factors affecting the success of elementary level literacy teaching? 2- What are your suggestions for improving the success of first reading and reading teaching? The face to face interviews with the teachers were recorded and the qualitative data gained was transformed into digital data and shown as percentage and frequency. According to the findings of the study, the factors affecting the success of first reading and reading teaching in general were family, the reading and writing methods and techniques, teacher and student features, course books and the features of the school.

Key Words: First reading and reading teaching, first reading and reading teaching, teacher opinions

* Assistant Prof. Dr.; Kırıkkale University Department of Turkish Teaching, Kırıkkale.

** Assistant; Kırıkkale University Department of Primary School Teaching, Kırıkkale.

KUBAŞIK ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNE UYGULANMASI

Osman GÜNDÜZ*

Metin ERKAL**

Tacettin ŞİMŞEK***

Leyla ALBAYRAK****

Elif AKTAŞ*****

Abdulgani YİĞİT*****

Özet

Öğrencilere sağlanan öğretim ortamı ve etkinlikleri, öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerdendir. Bu sebeple birçok eğitimci, öğretim etkinliklerini daha etkili bir hâle getirmek için yeni öğretim yöntem ve tekniklerine başvurmaktadır. Öğrenmenin daha kalıcı olabilmesi için ezberden ziyade, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi aktif hâle getirilmelidir. Bu da öğrenci merkezli bir öğretimi zorunlu kılar.

“Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Derslerine Uygulanması” adını taşıyan bu çalışmada, karşılıklı etkileşimi ve işbirliğini esas alan aktif öğrenme yöntemlerinden *“kubaşık öğrenme”*ye değinilmiş, bu yöntemin Türkçe öğretimindeki etkisine yönelik bir uygulama yapılmış; “mikro öğretim” yönteminden ve grup tartışması, beyin fırtınası gibi tekniklerden yararlanılarak gerçekleştirilen uygulamanın sonuçları değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Türkçe programı, kubaşık öğrenme

Giriş

Son yıllarda eğitim alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretmen merkezli yaklaşımların yerini, öğrenciyi aktif kılan yaklaşımlar almıştır. Yeni Türkçe öğretim programı incelendiğinde öğrenme sürecinde etkileşimin ve işbirliğinin ön

* Doç.Dr.; Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

** Yrd.Doç.Dr.; Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğt. Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü

*** Yrd.Doç.Dr.; Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğt. Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü

**** Türkçe Öğretmeni; Erzurum Kâzım Yurdalan İlköğretim Okulu

***** Türkçe Öğretmeni; Erzurum ili Pasinler ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu

***** Türkçe Öğretmeni; Erzurum Sabancı İlköğretim Okulu

plana çıktığı görülmektedir. Bir ifade ve beceri dersi olan Türkçenin öğretiminde bu yaklaşımların ön plana çıkarılması dersin kalıcılığını artırmaktadır.

İnsanlar öğrendiklerini ya da öğreneceklerini dil aracılığıyla gerçekleştirirler. Bu nedenle okullardaki ana dili dersleri ayrı bir öneme sahiptir. Dolayısıyla bu derslerde kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikler üzerinde çalışmalar yapılmakta, var olan yöntemlerin bu derslerde uygulanmasının nasıl sonuçlar doğuracağı araştırılmaktadır.

Hem bireysel, hem toplumsal yönden çok büyük önem taşıyan Türkçe öğretiminin geleneksel yöntemlerle yapılmaya devam edilmesi büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ana dili becerisinin kalıcı bir şekilde kazandırıldığı ilköğretim sıralarında bir beceri dersi olan Türkçenin öğretimini çağdaş ve öğrenciyi merkeze alan yöntemlerle gerçekleştirmek gerekir.

Türkçe öğretiminin amaçlarından anlaşılacağı üzere dil öğretimi, özellikle ilköğretimde, öğrencilere bilgidен çok temel beceriler kazandırılması ilkesine dayanır. Doğru konuşma ve yazma, iyi dinleme gibi beceri ve alışkanlıklar da bol alıştırma ve uygulama ile elde edilir. Bu nedenle Türkçe derslerinde öğrencileri daha çok etkinliğe ve işbirliğine yöneltmek uygun bir ortamın oluşturulması gerekmektedir.

Öğrenciler, işbirliğine dayalı bir öğretim biçimi olan kubaşık öğrenme yöntemi sayesinde hem bilişsel hem de duyuşsal yönden gelişme fırsatı bulmaktadırlar. Türkçe dersinin amaçlarıyla da örtüşen bu yöntem, geleneksel bir anlayışla işlenen dersi de sıkıcılıktan kurtarmaktadır.

İngilizce “*cooperative learning*” teriminin karşılığı olarak kullanılan kubaşık (işbirliğine dayalı/işbirlikli) öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışıp birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeler süreci olarak tanımlanmaktadır. İşbirliğine dayalı öğretim, grup biçiminde çalışma şeklidir. Burada grup terimi, yüz yüze temas hâlinde bulunan birçok öğrencinin birbirlerini etkilediği ortam anlamında kullanılmaktadır. Grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır (Açıkgöz, 2005, 336-337).

Kubaşık öğrenme grupları zaman, malzeme sayısı, konu vb. etkenler dikkate alınarak en az iki en çok altı kişiden meydana gelmelidir. Akademik başarı, cinsiyet ve rekabet gibi temeller göz önünde bulundurularak olabildiğince heterojen gruplar oluşturulmalı, öğrenciler eşit imkâna sahip olduklarına inandırılmalıdır. Liderlik görevi, bütün grup üyelerince üstlenilir. Bu yöntemde olumlu bağımlılık söz konusudur. Her üyenin grup amaçlarına yönelik yaptığı çalışma, grup başarısını belirler. Başarılı olan gruplar ödüllendirilir. Öğretmenin iş birlikli öğrenme sürecindeki rolü ise grupları belirlemek, grup programını düzenlemek, öğrencilerin grup içindeki görevlerini yapılandırmak, kısacası rehberlik etmektir. Ölçme ve değerlendirme aşamasında grup amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığı, grup üyelerinin nasıl yardımlaştığı ve başarılı olabilmek için sergiledikleri olumlu tavır ve davranışlar dikkate alınır (Aykaç, 2005, 77-80). Bu aşamada çalışma yapıları ve konu sınavlarından da yararlanılır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkçe dersi, bireyin okuma, anlama ve anlatma gücünü geliştiren bir derstir. Bu derste ana dili eğitimi ve öğretimi verilerek bireyin, dilin kullanımı konusunda güçlendirilmesi amaçlanır.

Öğrencilerin, her dönemde yaşamlarını kolaylaştıracak, toplumsal ilişkilerini geliştirecek bir dil öğretimi için, eğitim sürecinde aktif öğrenme ilkesi hayata geçirilmelidir.

Türkçe dersinin içeriği bir beceriler toplamı olduğundan dersin öğretiminde de öğrenciyi aktif kılan, onları iş birliğine yönelten ve öğrenciler arasında etkileşime önem veren yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Türkçe dersinin amaçlarını gerçekleştirmede etkili olacağı düşünülen kubaşık öğrenme yöntemi ile öğrenciler, küçük karma gruplar oluşturarak iş birliği içerisinde, birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmakta, bu sayede birtakım beceriler kazanmaktadırlar.

Bu araştırmanın temel amacı, kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe derslerinde, öğrencilerin anlama ve anlatma başarıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Erzurum il merkezinde, Kâzım Yurdalan İlköğretim Okulu 7/B sınıfında, Sabancı İlköğretim Okulu 6/F sınıfında ve Pasinler ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu 8/E sınıfında okuyan öğrencilerle sınırlıdır.

2. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Türkçe dersinin ünitelendirilmiş yıllık planı doğrultusunda mart ayının son haftasından başlayarak nisan ayının son haftasına kadar toplam beş hafta süren konularla sınırlıdır.

3. Araştırma, deney grubunda kullanılan kubaşık öğrenme yöntemi ile sınırlıdır.

4. Deney grubunda kullanılan kubaşık öğrenme yöntemi; *grup tartışması, düşün-tartış-yaz-paylaş, eşli okuma, iç-dış çemberler, birlikte çalışan numaralandırılmış öğrenciler, üç adımlı görüşme, küme araştırması, ikili denetim, karış-dön-eşleş, dönerli görüş paylaşımı, ayrılıp birleştirme, değer çizgileri, birlikte öğrenme, küçük grupla öğrenme, beyin fırtınası, küme çalışması, düşün-eşleş-paylaş, takım görüşmesi, takım oyun turnuvaları* teknikleriyle sınırlıdır.

5. Araştırmada kubaşık öğrenme kümelerini seçmek için “*Kimdir Bu?*” tekniğinde yirmi soruya, “*Sosyometri*” tekniğinde ise tek soruya yer verilmiştir. Diğer sorular araştırma kapsamına alınmamıştır.

Sayıtlılar

Öğrenciler, araştırma kapsamında yer alan “*Kimdir Bu?*” ve “*Sosyometri*” tekniğine ilişkin olarak kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

Yöntem ve Teknikler

Çalışmada ağırlıklı olarak “mikro öğretim” yöntemi kullanılmış olup, uygulama sırasında çalışma yaprakları, sosyometri, konu sınavları, grup araştırması, grup

çalışması, grup tartışması, düşün-eşleş-paylaş, beyin fırtınası, üç adımlı görüşme, birlikte öğrenme gibi tekniklerden yararlanılmıştır.

Örneklem

Bu araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında Erzurum ili Kâzım Yurdalan İlköğretim Okulu 7/B sınıfında okuyan 39 öğrenci, Sabancı İlköğretim Okulu 6/F sınıfında okuyan 32 öğrenci ile Pasinler ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu 8/E sınıfında okuyan 23 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Türkçe Öğretiminde Kubaşık Öğrenmenin Çeşitli Teknikleriyle Uygulanması

Uygulama öncesi hazırlıklar: Uygulamayı yürüten araştırmacılar tarafından kubaşık öğrenme yöntemi ve teknikleri hakkında iki kez seminer verilmiş, ayrıca uygulamanın gerçekleştirileceği sınıflardaki öğrenciler de yapılacak çalışma hakkında bilgilendirilmiştir.

Kubaşık öğrenme grupları uygulamanın yürütüldüğü adı geçen okullarda sınıf mevcudu dikkate alınarak 4-6 kişiden oluşacak şekilde seçilmiştir. Grupların sağlıklı bir şekilde oluşturulabilmesi için “*Kimdir Bu?*” ve “*Sosyometri*” teknikleri uygulanmış, “*Kişisel Bilgiler Formu*” ile de öğrencilerin yaş, cinsiyet, ilgi, tutum ve yetenek gibi değişkenleri hakkında bilgi toplanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarı durumları da dikkate alınarak heterojen gruplar oluşturulmuştur.

Oturma düzeni kubaşık öğrenmeye uygun hâle getirildikten sonra, öğrencilere “*Küme Çalışma Rehberi*” (Senemoğlu vd., 2001) dağıtılarak derslerin nasıl yürütüleceği, başarılı grupların nasıl belirleneceği, çalışma yaprakları ve konu sınavları hakkında bilgi verilmiştir.

Kubaşık öğrenme çalışmalarını daha verimli yürütebilmek için “tanışma topu, ayna ayna, ters ayna, kör el” gibi etkinliklerle öğrencilerin birbirlerine ısınmaları sağlanmıştır. Bu etkinliklerin uygulanışı sırasında 6. sınıflara göre 7 ve 8. sınıflarda ilginin azaldığı gözlenmiştir. Grup adları ve sloganlarının belirlenmesi aşamasında beyin fırtınası tekniğinden yararlanılmıştır. Belirlenen isimlerin, öğrencilerin sosyal çevrelerine, kültür düzeylerine ve yaş seviyelerine göre farklılık gösterdiği dikkati çekmiştir. Sabancı İlköğretim Okulu’nda 6. sınıflarla yapılan uygulamada “*Sevimli Afacanlar, Küçük Mucitler, Zirveye Tırmanış*” gibi isimler seçilmiştir. Kâzım Yurdalan İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri “*Hicret, Menekşe, Huzur*” gibi isimleri tercih etmişlerdir. Pasinler ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu’nda ise “*Anadolu Kaplanı, Ak Güvercinler, Sevgi Çiçekleri*” gibi isimler 8. sınıf öğrencilerince tercih edilmiştir. Benzer tercihler küme sloganlarında da görülmektedir.

Uygulama: Derse hazırlık aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek ve onları derse motive etmek için “*grup araştırması, grup tartışması, düşün-eşleş-paylaş, beyin fırtınası, üç adımlı görüşme, birlikte öğrenme*” gibi teknikler uygulanmıştır.

Grup araştırması ve grup tartışması teknikleri daha çok 8. sınıfta başarıya ulaşmışken, beyin fırtınası tekniği 6. sınıf öğrencilerinin daha çok ilgisini çekmiştir. Düşün-eşleş-paylaş, üç adımlı görüşme teknikleri ise, öğrencilerin görüş alışverişinde bulunmasını sağladığı için bütün sınıf seviyelerinde ilgi görmüştür.

Okuma çalışmalarında, öğretmenin örnek okumasından sonra eşli okuma ve söz korusu teknikleri uygulanmıştır. Eşli okumada, gruplarda yan yana oturan öğrenciler birbirlerinin okumasını denetleyerek hatalarını düzeltmişler, bu okumadan sonra sesli okuma çalışmalarına geçilmiştir. Söz korusu yönteminde ise öğrenciler aynı anda sesli okuma yapmışlardır. Bu çalışmada okuma düzeyleri yüksek olduğundan Sabancı İlköğretim Okulu'nda başarıya ulaşılmışken Kâzım Yurdalan ve Pasinler Atatürk İlköğretim Okullarında öğrencilerin okuma seviyeleri farklılık gösterdiğinden istenen sonuç alınamamış ve sadece eşli okuma tekniği uygulanmıştır.

Metni anlama ve anlatma çalışmalarında *"ikili denetim, birlikte çalışan numaralandırılmış öğrenciler, sıcak sandalye, grup tartışması, karış-dön-eşleş, değer çizgileri, takım görüşmesi, iç-dış çemberler"* teknikleri uygulanmıştır. Bunlardan sıcak sandalye tekniğinde gruptaki her üye farklı bir karakterin kimliğine bürünerek metni içselleştirmektedir. Karış-dön-eşleş tekniğinde öğrenciler diğer grup üyeleriyle de görüş alışverişinde bulunma fırsatını yakalamaktadırlar. İkili denetim tekniğinde ise grup üyeleri öğretmen tarafından hazırlanan çalışma yapıtlarındaki soruları eşleşerek çözmektedirler. Ardından öğrenciler doğru ve yanlışlarını takım arkadaşlarıyla beraber değerlendirmektedirler. 6 ve 7. sınıflarda sıcak sandalye tekniği eğlenceli bir ders ortamı oluşturduğundan ilgi görmüş ve başarıya ulaşmıştır. İç-dış çemberler tekniğinde ise sınıf büyüklüğü ve öğrenci sayısı gibi nedenlerle istenen sonuç elde edilememiştir.

Tür ve şekil bilgisi çalışmalarında adı geçen etkinliklerin yanı sıra küme araştırması tekniğine de yer verilmiştir. Bu sayede öğrenciler grup içinde görev dağılımı yaparak işlenen metnin türü hakkında bilgi toplayıp ortak bir ürün ortaya çıkarmışlardır. Uygulamanın yürütüldüğü 8. sınıf öğrencileri kırsal kesimde bulundukları ve okul dışında da pek çok sorumluluk üstlendikleri için küme araştırması tekniğinde yeterince etkin olamamışlardır. 6. sınıf öğrencileri ise yeterli ve çeşitli düzeyde kaynağa ulaştıkları için bu alanda daha başarılı olmuşlardır.

Dil bilgisi konuları ile ilgili çalışmalarda *"ikili denetim, ayırıp birleştirme, küçük grupla öğrenme, takım oyun turnuvaları"* teknikleri uygulanmıştır. Tüm sınıf seviyelerinde ilgi gören takım oyun turnuvaları tekniğinde öğretmen, konu ile ilgili bilgi verdikten sonra takımlara materyal dağıtır. Grup üyeleri birlikte çalışır ve birbirini hazırlar. Turnuva için öğrencilerden üçer kişilik turnuva masaları oluşturulur. Masalardaki öğrenciler, derste işlenen konuları kapsayan basit akademik konularda takımlarının temsilcisi olarak yarışır. Her bir öğrencinin kendi turnuva masasında kazandığı puanlar toplam takım puanına ilave edilir.

Ayırıp birleştirme tekniğinde ise öğrenciler, diğer gruplardaki arkadaşlarıyla bir araya gelip belli bir konu üzerinde çalışma fırsatı bulmaktadırlar. Bu teknikte, işlenecek konu, takımlardaki öğrenci sayısına alt başlıklara ayrılır. Her üye bir alt başlığı üstlenir. Daha sonra farklı kümelerden aynı konuyu alan üyeler uzmanlık kümelerinde bir araya gelip konu üzerinde tartışır. Belirlenen sürenin sonunda kendi gruplarına geri dönen öğrenciler, takım arkadaşlarını bilgilendirirler. Öğrenciler bu teknikte, sadece arkadaşlarını dinlemekle diğer konuları öğrenebilirler. Uygulama esnasında, her sınıf seviyesinde öğrenciler, takım arkadaşlarının çalışmalarına ilgi gösterip destek vermişler, bu sayede etkinlikler başarıyla yürütülmüştür. İş birliğini sevmeyen öğrenciler dahi konuyu öğrenebilmek için diğer arkadaşlarına ihtiyaç duyduklarından birlikte çalışmanın önemini kavramışlardır.

Ölçme ve değerlendirme aşamasında, çalışma yapraklarından ve konu sınavlarından yararlanılmıştır. Bu sınavlar, bir hafta boyunca işlenen konuları kapsayan sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen tarafından belirlenen barajı aşan takımlar başarılı sayılmakta ve ödüllendirilmektedir. Ayrıca her haftanın sonunda belirlenen kurallara uyan, iş birliği içinde yardımlaşarak çalışan takımlardan biri “*en iyi davranış kümesi*” seçilmiş, bu durum uyum içerisinde çalışmayı pekiştirerek derslerin daha verimli yürütülmesini sağlamıştır.

Çalışma yaprağı soruları örneği:

Dil Bilgisi Çalışma Yaprağı

1. Grup Sorular:

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisi anlamca olumsuzdur?
 - a. Çalışanlara moral verenler de yok değil.
 - b. Bu kitap bizi heyecanlandırmıyor değil.
 - c. Haklarını savunmayı bilmiyor değil.
 - d. Anlattıklarına kendisi de inanıyor değil.
2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru anlamı vardır?
 - a. Ne kadar güzel şiir okuyorsunuz.
 - b. Ne yapsak da bu sıkıntıyı atlatsak.
 - c. Ne söylediğini anlayamadım.
 - d. Ne bileyim ben.
3. “O da burada olduğumu biliyor”
Yukarıdaki cümlelerin olumsuz soru şekli aşağıdakilerden hangisidir?
 - a. O da burada olmadığımı biliyor.
 - b. O da burada olduğumu biliyor mu?
 - c. O da burada olduğumu bilmiyor.
 - d. O da burada olduğumu bilmiyor mu?
4. Aşağıdakilerden hangisi şart cümlesidir?
 - a. Kazalar artar, hiç önlem alınmazsa.
 - b. Çalışıyor; ama bir türlü başaramıyor.
 - c. Şarkılar söylenince insanlar ağlıyor.
 - d. Güneşe baktığı için gözleri kamaştı.

2. Grup Sorular:

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisi anlamca olumludur?
 - a. Gittiği günden beri ne aradı, ne sordu.
 - b. Seninle görüşme fırsatı aramadım değil.
 - c. Buralara geleceğimizi kim biliyordu ki.
 - d. Güneş henüz toprağı ısıtmamış.
2. Aşağıdakilerden hangisi şart (koşul) cümlesidir?
 - a. Kapı açılır açılmaz içeri daldık.
 - b. Geç kalınca otobüsü kaçırdılar.
 - c. Haber gelse de gelmese de gideceğiz.
 - d. Dolaba iyi bakarsan, kitabı görürsün.
3. Aşağıdakilerden hangisi anlamca olumsuzdur?
 - a. Ödevlerini hiç yapmazdı.
 - b. Düşüncelerimi ona anlatmadım değil.
 - c. Şarkılara insanlar eşlik ediyor.
 - d. Güneşe baktığı için gözleri kamaştı
4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde istek anlamı vardır?
 - a. Akşama bize gidelim.
 - b. Ardına bakmadan git.
 - c. Doğayı sev, yeşili koru.
 - d. Bahar geldi mi insanlar neşeleniyor.

Konu sınavı örnek soruları:

Adı Soyadı :

Takımı :

SORULAR

1. Aşağıdaki sözcüklerin eş anlamlılarını karşılarına yazınız.

teori:

uygar:

imkân:

şüphe:

2. “Türk toplumunun kurtuluş yolu akıldan geçer.” özdeyişini açıklayan bir paragraf yazınız.

3. “Etken” sözcüğünün anlamını yazarak, bu kelimenin kullanıldığı bir cümle örneği veriniz.

4. Makale türündeki yazılarda, anlatılan düşüncelerle ilgili kanıtlar, örnekler gösterilmesinin sebebi nedir?

5. Aşağıdaki eylemlerin yapıları yönünden çeşitlerini belirtiniz.

kulak kabarttım:

yardım edeceğiz:

çözebilseler:

gelivermiş:

Uygulamanın Sonuçları ve Öneriler

Son yıllarda yaşanan gelişmelere paralel olarak eğitim alanında da öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımların yerini, öğrenciyi aktif kılan, işbirliğine ve etkileşime önem veren, öğretmenin daha çok kaynak kişi ve rehber konumunda bulunduğu eğitim yaşantıları almıştır.

Günlük yaşamdan kopuk, ezberci ve sıkıcı bir anlayışla yürütülen Türkçe derslerinde yeterli verimin sağlanmaması, öğretim programının da değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. Değişen Türkçe Öğretim Programı'nda ise, diğer bütün derslerin temelinde yer alan Türkçe dersinin öğretiminde etkileşimin ve grup çalışmasının önemi vurgulanmıştır. Bu durum, özellikle programın “Temel Beceriler” ve “Ara Disiplinler” bölümlerinde öne çıkarılmıştır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005).

Yeni öğretim programının içeriğiyle de tamamen örtüşen kubaşık öğrenme etkinliklerinde, öğrenci dersin her aşamasına etkin olarak katılmaktadır. Yapılan uygulamalar sonucunda da etkin katılımın öğrencilerin başarı düzeyini artırdığı görülmüştür. Ayrıca bu yöntem, her bir öğrencinin derse etkin katılımını sağladığından disiplin sorununu da ortadan kaldırmaktadır.

Kubaşık öğrenme yönteminin, sınıfta organize bir topluluk oluşturmak suretiyle değerleri işbirliğine dayalı olarak öğretir. Ayrıca düzeylere uygun seçenekler sunarak bireysel öğretime olanak tanıdığı gözlenmiştir. Nitekim heterojen (bağdaşık olmayan) yapıli bir sınıfta her öğrencinin aynı hızda öğrenmesi beklenemez. Bu durum da öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ve öğrenme hızına uygun değişik öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını zorunlu kılar. Ancak bireysel öğretim programlarının maliyetli ve karmaşık olması, ayrıca öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak tanınmaması, bireysel öğretime seçenek olan kubaşık öğrenme yöntemini daha cazip hâle getirmiştir.

Yapılan uygulamalarda öğrenciler farklı görüşler üretmeye teşvik edildiklerinden, kubaşık öğrenme yönteminin her türlü problemin çözümünde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır. Ayrıca kubaşık öğrenme yaşantılarının, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğrenme yaşantılarına göre daha olumlu bireyler arası ilişkiler geliştirdiği de gözlenmiştir.

Kubaşık kümelerde tüm etkinlikler, ortak paylaşıma dayalıdır. Öğrenciler arasında sürekli bir geribildirim ve kontrol mekanizması çalışmaktadır. Bu nedenle ulaşılan sonucu tüm küme üyeleri kabul etmedikçe sonuç doğru sayılmaz. Küme başarısı vurgulandığı için de kümedeki öğrenciler hem problemi anlamak, hem de anlatmak zorundadırlar.

Türkçe dersi ilgilenmek, ait olmak, karşılıklı dayanışma, eşitlik, demokrasi, farklılık, katılım gibi kubaşık öğrenme konularını içerir. Yapılan uygulamalarda öğrenciler birbirleriyle yardımlaşarak çalışmışlardır. Herkes kendi grubundaki üyenin başarısını artırmaya özen göstermiştir. Kubaşık öğrenme yönteminde bireysel başarıdan çok ortak başarının ödüllendirilmesi söz konusudur. Burada esas, öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek birbirlerine yardımcı olmaları ve ortak bir ürün ortaya koymalarıdır. Uygulamalarda, öğrencilerden hem kendi öğrenmelerini, hem de küme üyelerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmaları beklenmiştir.

Kubaşık kümelerde öğrenciler arasında yoğun bir etkileşimin olduğu gözlenmiştir. Ortak bir ürüne ulaşmak için öğrenciler, düşünce ve kaynaklarını paylaşmışlardır. Bu süreç içerisinde öğrenciler birbirlerini etkileme fırsatı yakalamışlar, güdülenme güclüğü olanları yüreklendirmişler, kişisel sorunu bulunanlara destek vermişler ve yardımlaşmanın sonucunda dostça ilişkiler kurmuşlardır. Öğrencinin derse etkin katılımını sağlayan bu yöntemde öğrenciler, düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşarak, ortaya atılan bir görüşe alternatifler sunarak, görüşlerin doğruluğunu yargılayarak eleştirel düşünmeyi öğrenmişlerdir. Kubaşık öğrenme kümeleri içindeki kişiler arası etkileşim, fikirler arasındaki çekişme ve meydan okuma, eleştirel düşünmeyi sağlamıştır. Türkçe dersini sıkıcılıktan kurtarmak, öğrencilerin güdülenme düzeylerini yükseltmek ve düşünme becerilerini geliştirmek, kubaşık öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilebilir.

Kubaşık öğrenme yönteminde öğrenciler, küme olarak birbirlerinin başarılarından sorumludurlar. Dolayısıyla öğrencilerin küme olarak birbirlerini sınavlara ve konulara hazırlamaları, yöntemin etkililiğini sağlamıştır. Öğrenciler birbirleriyle uyum içinde çalışarak ve tartışarak, daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmişlerdir.

Kubaşık öğrenme yöntemi üzerine yapılan araştırmalar, işbirliğinin başarıyı da beraberinde getirdiğini göstermektedir. Küme üyeleri gerek çabalarını, gerekse kaynaklarını birleştirmekte ve yaptıkları her işi ya da verdikleri her kararı birlikte onaylamaktadırlar. Bu durum, her bir öğrencinin yaptığı işten zevk almasını sağlamıştır. Üyelerin birbirini yetiştirmesiyle öğrenme sürecindeki eksiklikler giderilmiştir.

Kubaşık öğrenme yönteminin, temel yaşam becerilerini öğretmekle birlikte, öğrenim süresi boyunca öğrencilerin akademik başarılarını, kendilerine olan saygılarını ve tutumlarını geliştirdiği de görülmüştür. Küme içerisinde çalışma, paylaşma, yardım etme vb. davranışlar kazanan öğrenciler, iş ve aile hayatına da uyum sağlamaktadırlar.

Yapılan uygulamalarda küme başarısının esas alınması, sınavlara mazeretsiz olarak katılmamanın ortak başarıyı düşürmesi, öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirmiştir. Bunun yanı sıra kubaşık öğrenme yönteminde kullanılan etkinlikler (*beyin fırtınası, hikâye tamamlama, dramatizasyon, kelime kartları hazırlama vb.*), Türkçe derslerinin daha verimli ve zevkli geçmesini sağlamıştır. Bu etkinliklerde grup bilinci içinde hareket eden, kendi kararlarını kendileri alan, demokratik yaşamın gereklerine uygun hareket etmeyi öğrenen, bu açıdan olumlu tutum ve davranışlar geliştiren öğrenciler, Türkçe dersine ilişkin akademik başarılarını da artırmışlardır.

Kubaşık öğrenmenin, öğrencilerin öğrenmelerine, kendilerini daha rahat hissetmelerine, motivasyonlarının artmasına, öğrenilen konuyla ilgili olarak olumlu tutum geliştirmelerine, psikolojik olarak kendilerini daha rahat hissetmelerine, arkadaşlarını farklılıklarıyla kabul etmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Nitekim bu alanda yapılan araştırmalar bu yöntemin, hem akademik başarı hem de duyuşsal özellikler (*benlik saygısı, akran desteği, dersliği ve derslikteki arkadaşlarını sevmeye, işbirliği yapma vb.*) açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra araştırmalar, özellikle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin orta ve üst

başarı düzeylerindeki öğrencilerden daha fazla ilerleme gösterdiklerini ifade etmektedir. Yapılan uygulamalarda da, bu görüşü destekleyen sonuçlar elde edilmiştir.

Kubaşık öğrenme yönteminin kullanıldığı uygulamalarda farklı yetenekleri, gereksinimleri, öğrenme biçimleri olan öğrencilere göre gruplar oluşturulmuş ve öğrenciler, bu gruplarda çalışmışlardır. Kubaşık çalışmalarda her öğrenciden diğer öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunması beklenmiştir. Grupla birlikte dersin amacına ulaşma beklentisi ve çabası söz konusu olduğundan tüm sınıfta araç-gereçler ve düşünceler paylaşılmıştır. Her grup üyesi, konunun bir parçasından sorumlu olmuş ve konusuyla ilgili olarak gruba katkıda bulunmuştur. Değerlendirmede ise grup üyelerinin grup çalışmalarına katkısı esas alınmıştır. Gruplar, başarı düzeylerine göre birbirleriyle karşılaştırılmış; bireysel karşılaştırma yapılmamıştır. Öğretmen ise, bu yöntemde ortam düzenleyici, gerektiğinde yardımcı ve destekleyici bir rol üstlenmiştir.

Kubaşık yaşantılar, demokrasinin bir yaşayış biçimi olarak yerleşmesinde büyük önem taşımaktadır. Bireyler, grup içinde edinilen kubaşık yaşantılarla, birbirleriyle düşünce alışverişinde bulunabilmiş, grup kararlarını etkileyebilmiş, kısacası kendilerini özgürce ifade edebilme olanağına sahip olabilmışlerdir. Kubaşık yaşantı edinilmesinin birlikte çalışmakla, ortak ürünler yaratmakla sağlanabildiği gözlenmiştir.

Kubaşık öğrenme yönteminde grup başarısının ödüllendirilmesi, araç-gereç ve kaynakların paylaşılarak kullanılması; öğrencilerin konuları birbirleriyle tartışmaları, sorularla birbirlerini sınamaları, birbirlerini çalıştırmaları, gerektiğinde öğretmene başvurmaları, kendi düşüncelerini açıklamada öğretmen merkezli yöntemlere göre daha özgür olmaları, yöntemin etkililiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe dersinde öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma, tartışma, uygulama, gözlem gibi etkinliklere katılması, değişik duyu organlarının uyarılması, kalıcı izli davranış değişikliğinde etkili olmaktadır.

Yapılan okuma çalışmalarında eşli okuma tekniği sayesinde her öğrenci sesli okuma fırsatı bulduğu için geleneksel okuma çalışmalarından daha etkili sonuçlar elde edilmiştir.

Metni anlama-anlatma çalışmalarında uygulanan grup tartışması, birlikte çalışan numaralandırılmış öğrenciler, karış-dön-eşleş ve takım görüşmesi tekniklerinde öğrenciler, diğer arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunma fırsatı yakalamışlar, akıl yürütme becerilerini geliştirmişlerdir. Sıcak sandalye tekniğinde ise öğrenciler, empati kurarak metni daha iyi anlamlandırmışlardır. Uygulanan bu teknikler yeni Türkçe Öğretim Programı'nda vurgulanan etkili iletişim kurma, iş birliği yapabilme, problem çözme, eleştirel düşünme, empati kurma, bilgi teknolojilerini kullanma gibi temel becerileri kazandırmada etkili olmuştur.

Kelime çalışmalarında kullanılan iç-dış çemberler tekniği kalabalık sınıflarda gerektiği gibi uygulanamamıştır. Bu duruma sınıf düzeni değiştirilerek alternatif çözümler üretilebilir.

Tür ve şekil çalışmalarında öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde kullandıkları tekniklere yer verilmiş, bu da onların bilginin üretilmesi ve kullanılmasında aktif olmalarını sağlamıştır.

Geleneksel yöntemlerde öğrenciler ya kendileriyle ya da diğer öğrencilerle yarışmaktadırlar. Oysa kubaşık öğrenme etkinliklerinde grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları için daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşmuştur. Dil bilgisi etkinliklerinde kullanılan ayrılıp birleşme, ikili denetim, küçük grupla öğrenme, takım oyun turnuvaları teknikleri, öğrencilerin konuları hem kendilerinin öğrenmelerine hem de grup arkadaşlarına öğretmelerine katkı sağlamıştır.

Kubaşık öğrenmede takım ruhu önemli olduğundan öğrenciler vakitlerinin büyük çoğunluğunu takım arkadaşlarıyla geçirmişlerdir. Bu da aralarındaki arkadaşlık ilişkilerini geliştirmiştir.

Kubaşık öğrenmeyi başarıya ulaştıran en önemli değişkenlerden biri de, öğrenciler arasında olumlu bir amaç bağlılığının olmasıdır. Öğrenciler kendi amaçlarını, grubun başarılı olmasıyla gerçekleştirmişlerdir. Bu nedenle bireysel amaçlara ulaşmak için, üyeler kendi grup arkadaşlarına yardım etmişlerdir. Bir grubun en üst düzeyde yeterlilik gösterebilmesi için, öğrencilerin birbirlerinin çabalarını övmeleri ve birbirlerini yüreklendirmeleri gerekmektedir.

Kubaşık öğrenmeyi etkili kılan en önemli faktör, öğrencilerin birbirlerini özendirmeleleridir. Grup içerisinde öğrencilerin birbirlerinin davranışlarını model olarak almaları, bireysel yeterliliklerini artırmıştır. Ayrıca bireyler grup içinde toplumsal değerleri, sosyal ve etik kuralları, dili, sembol sistemlerini diğer arkadaşlarıyla etkileşim içinde öğrenmişlerdir. Öğrenciler, belli bir içerik üzerinde yaptıkları tartışmalardan dolayı, birbirlerinden konuları öğrenmiş, böylelikle bilişsel çatışmalar ortaya çıkmış, uygun olmayan akıl yürütmeler açığa vurulmuş ve daha yüksek nitelikli anlayışlar oluşmuştur.

Ancak, kubaşık çalışmaların başarıya ulaşması için kümelerin en fazla beş ya da altı hafta birlikte çalıştıktan sonra değiştirilmesi gerekmektedir. Bu uygulama, öğrencilerin öğrenmiş oldukları becerileri farklı durumlarda uygulama fırsatı bularak bunları pekiştirmelerini sağlamak açısından önemlidir. Periyodik sürelerle kümeler yeni baştan yapılandırılarak, bu rekabetin olumsuz yönde gelişmesinin önüne geçilebilir. Bu durumda rekabet, hem motivasyonu sağlama, hem de eğlenceli vakit geçirme açısından faydalı olabilir.

Özetle kubaşık öğrenme yönteminde başarıyı artıran değişkenleri şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ Kubaşık öğrenme gruplarında öğrenciler konuyu önce kendi kümelerinde, daha sonra da kümeler arasında birbirleriyle tartışırlar. Bu da beraberinde kalıcı bir öğrenmeyi getirir.
- ✓ Aynı kümede yer alan öğrenciler, başarılarının düşmemesi için birbirlerini çalıştırıp desteklemektedirler.
- ✓ Kubaşık öğrenmede esas olan birlikte çalışma, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.
- ✓ Bu yöntemde öğrencilerin düşüncelerini açıklamada ve tartışmada daha özgür olması akademik başarılarını artırır.
- ✓ Hafta boyunca yapılan etkinliklerin konu sınavıyla değerlendirilmesi ve değerlendirme sonunda başarı sertifikalarının dağıtılması, öğrencilerin birbirlerini çalıştırmalarını ve güdülenmelerini sağlar.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2005), **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, 6. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AKTAŞ, Elif (2006), **Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- AKYOL, Hayati (2006), **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Kök Yay., Ankara.
- ALBAYRAK, Leyla (2006), **Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanması ve Sonuçları**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- ARSLAN, Orhan, Nihal Doğan Bora, Nilay Keskin Samancı (2006), *“İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Sinir Sistemi Konusunu Öğrenmelerine Etkisi”*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Bahar 2006.
- AYKAÇ, Necdet (2005), **Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri**, Naturel Yay., Ankara.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005)**
- KARADAŞ, Sinan (2005), **Türkçe Eğitiminde Kullanılan Öğrenme Yöntemlerinin Karşılaştırılması**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- KIRKKILIÇ, Ahmet, Hayati Akyol (Editörler) (2007), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, PegemA Yay., Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ (2001), **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 1, Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme Model, Strateji ve Teknikleri**, MEB Yay., Ankara.

IMPLEMENTATION OF COOPERATIVE LEARNING METHOD OF THE ELEMANTARY GRADES OF 6-8 TURKISH COURSES

Osman GÜNDÜZ*

Metin ERKAL**

Tacettin ŞİMŞEK***

Leyla ALBAYRAK****

Elif AKTAŞ*****

Abdulgani YİĞİT*****

Abstract

The learning environment and activities provided to the students are among the important factors that effect student's success. Therefore many instructors use new teaching methods and techniques in order to make learning activities more effective. The principle of learning by doing and living rather than memorizing should be activated for learning to become permanent. This necessitates a student centered teaching.

Titled "Implementaion of Cooperative Learning Method at the Elemantary Grades of 6 – 8 Turkish Courses", this study briefly outlines "cooperative learning", which is one of the active learning methods that focus on interaction and cooperation. An application of the effect of this method was done in learning Turkish; and the results of the application realised with the utilization of "micro teaching" method and such techniques as group discussion and brain storming were evaluated.

Key Words: Turkish teaching, Turkish curriculum, cooperative learning

* Associated Prof. Dr.; Atatürk University Kâzım Karabekir Faculty of Education Department of Turkish Teaching.

** Assistant Prof. Dr.; Atatürk University Kâzım Karabekir Faculty of Education Department of Turkish Teaching.

*** Assistant Prof. Dr.; Atatürk University Kâzım Karabekir Faculty of Education Department of Turkish Teaching.

**** Turkish Teacher; Erzurum Kâzım Yurdalan Primary School.

***** Turkish Teacher; Erzurum Pasinler Atatürk Primary School.

***** Turkish Teacher; Erzurum Sabancı Primary School.

TANZİMAT DÖNEMİ TÜRK ROMANINDA GÜZEL SANATLAR VE EDEBİYAT

Mustafa KARABULUT*

Özet

Tanzimat dönemi romanlarının ana konusunu “Batılılaşma” oluşturur. XIX. Yüzyılda Osmanlı toplum yapısında meydana gelen değişiklikler Türk insanını büyük ölçüde etkilemiştir. Bu süreçte romanın üstlendiği işlevi dikkate almak gerekir. Batı’dan alınan roman türü, çağdaşlaşmanın araçlarından biri olarak kullanılmaya başlanmıştır. Romanı bir eğitim ve Batılılaşma aracı sayan Tanzimat romancıları, bir taraftan Doğu değerlerine bağlı kalarak Batılılaşmak isterken, diğer taraftan Batılılaşmayı Batıya ait değerlere yönelik olarak ele alıyorlardı. Bu nedenle yazarlar bir “kültür ikilemi” arasında kalmışlardır. Bu süreçte hem devlet yapısında hem de toplumun kültürel değerlerinde değişimler olmuştur. Özellikle sosyal alanda, âdetlerde, zevkte, ahlak yapısında ve eğitim sisteminde ikilikler ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tanzimat, batılılaşma, edebiyat, roman, toplum

Giriş

Avrupa’daki modernleşme, uzun zaman diliminde ve büyük mücadelelerin neticesinde kazanılmış başarıların sonucu olarak ortaya çıkar. Batı medeniyeti asıl oluşumunu sekizinci ve dokuzuncu yüzyıllarda asıl atılımını yapar. Bununla beraber, on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda modernleşme yolunda hızlı bir süreç görülür. Türklerde modernizm Batı’dan geç başlar ve yavaş seyreder. Bunun sebebi, Türk toplumunun siyasi, sosyal ve kültürel yapısının Batı’daki örneklerinden oldukça farklı olmasıdır. Günümüzde Batı medeniyetinin modern hayatı yönlendirmesi yüzyıllar ötesinden gelen birikime dayanır.

Türklerin sahasına geldiğimizde modernizmin Batı’dan farklı olarak geliştiğini görürüz. *“Türk modernleşmesi ise, başlangıçta ‘değişen ve gelişen dünyayı yakalama’ gibi, biraz da korkunun refakat ettiği pratik bir yarar amacı taşır.”* (Korkmaz, 2004: 35) Tanzimat, ana çizgileriyle siyaset, cemiyet ve edebiyat alanlarında göstermiş olduğu değişimler ve gelişmelerle Türk hayatında önemli bir yer teşkil eder. Tanzimat edebiyatı Batı edebiyatını örnek alarak varlığını sürdürür.

Edebiyattaki değişim Batı’ya, özellikle Fransız edebiyatına, yöneliktir. Sanatçıların Doğu ile Batı arasında yaşadığı bu ikilem eserlerine de yansır. Bu sebeple edebiyatımız Doğu – Batı kültürleri arasında kalır. Batılı gibi düşünmelerine rağmen Doğulu gibi yaşayan sanatçılar zamanla eski edebiyattan uzaklaşırlar. Tanzimat’ın birinci dönem sanatçıları, (Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal...) sanatı

* Yrd. Doç. Dr.; Adıyaman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi

toplumun faydasına yönelik kullanmaya çalışırlar. Tanzimat devrinin ikinci dönem sanatçıları ise, (Recaizade Mahmut Ekrem, Abdülhak Hamit Tarhan, Samipaşazade Sezai...) “sanat için sanat” anlayışı ile birinci dönemden farklı bir yol izlerler. Halkın konuşma dilinden uzak, ağır bir dil kullanan sanatçılar Batı’daki romantizmin etkisinde kalırlar.

Tanzimat, imparatorluğun çöküşünü durdurmak amacıyla “*Batı kurumlarının taklit edilmesi esasına*” (Moran, 1998) dayanır. “*Tanzimat* sözcüğünü *Batılılaşma* ile birlikte algılamak ve incelemek yerinde olur. Türk edebiyatında Batılı anlamda ilk romanlar, 1860’tan sonra görülmeye başlar. Fransız edebiyatından yapılan tercümeleri yerli eserler izler. Ahmet Mithat Efendi *Kıssadan Hisse* ve *Letaif-i Rivayat* eserleriyle hikaye türünün ilk yerli ürünlerini verir. Şemsettin Sami’nin *Taaşuk-ı Talat ve Fitnat* (1872) adlı eserini ilk yerli roman olarak görmekteyiz. Bunlardan sonra, Ahmet Mithat’ın *Hasan Mellah* (1874), *Dünyaya İkinci Geliş* (1874), *Felâtn Bey ile Râkım Efendi* (1875) romanları ile Namık Kemal’in *İntibah* (1876) romanı gelir.

Değişim sürecinde ‘*güzel sanatlar*’ın da etkilenmesi tabiidir. Tanzimat’tan sonraki aile yaşamında piyanoya büyük değer verilir. Eski yaşayıştaki ud ve kanun’un yerini artık piyanolar tutmaktadır. Bununla beraber bazı kahramanlar özel musiki dersleri almaktadır. Musikinin yanı sıra resim de eserlerde yer alır. *Sergüzeşt*’te, Celal, Dilber’in resimlerini yapar. *Zehra* adlı eserde, Zehra ve Suphi de resimle meşgul olurlar. Ayrıca, ev düzenlemeleri de yeni hayat tarzına uygun hale getirilir. Mobilya ve dekorasyon hususu ile dans ve balolar batılı yaşamın izleri olarak romanlarda yer alır. Bu yazımızda, Tanzimat dönemi romanlarımızda müzik, resim, tiyatro ve edebiyatın nasıl yer aldığını tespit etmeye çalıştık.

1. Müzik

Tanzimat dönemi Türk romanlarında musikiye geniş yer verilir. Alafranga aileler başta olmak üzere varlıklı kişiler çocuklarına müzik eğitimi aldırırlar. Piyano, en çok kullanılan müzik aleti olarak karşımıza çıkar. Dönemin romanlarında alafranga ve alaturka müzik birlikte yer alır.

Ahmet Mithat’ın ilk eserlerinden olan *Ölüm Allah’ın Emri*’nde alafranga müzik, Tanzimat döneminin modası olarak gösterilir:

“*İstanbul’da Tanzimat’ın hüküm ve kuvveti arttıkça alafranga âdetlerin dahi taammüm etmiş olduğu malûmdur. O zaman Mustafa Paşa bile alafrangalığa başlayıp Melek ve Pervane isminde olan iki odalığıyla Sinesaf ve Perende isminde olan dokuzar onar yaşında iki küçük halayığa çalgı öğretmeye ve okumak yazmak talim etmeye başlamış idi.*” (*Letaif-i Rivayat, Ölüm Allah’ın Emri*, 206)

Ahmet Mithat Efendi, yazar olmasının yanı sıra “*müzikle de uğraşır ve piyano çalar.*” (Okay, 1991: 339). Avrupa’da bulunduğu yıllarda, Batılıların müzik anlayışını öğrenme fırsatı bulur. *Paris’te Bir Türk*’ün ilk bölümünde Nasuh’un İstanbul’dan başlayıp Marsilya’ya kadar devam eden bir vapur yolculuğu anlatılır. Nasuh’un yolculuk sırasında tanıştığı kişilerle olan münasebeti bu bölümün önemli tarafıdır. Seyahat sırasında birçok konu üzerinde durulur. Bunlardan biri de müzik-tir.

Ahmet Mithat'ın *Felatun Bey ile Râkım Efendi* adlı romanında, Doğu-Batı medeniyetlerinin farklılıkları belirgin şekilde işlenir. “Osmanlı toplumuna yeni girmeye başlayan Batı medeniyetinin bazı kesimlerce yanlış ve çarpık bir şekilde taklit edilmeye çalışıldığını ve bu alafrangalık merakının da gülünç durumlara yol açtığını vurgulamaya çalışmaktadır.” (Çetin, 2002: 25.) Bu romanda musikiye önemli ölçüde yer verilir. Felatun Bey'in kız kardeşi Mihriban, aylar süren çalışmalarından sonra bir şarkıyı çalıp söylemeye başlar. Mihriban Hanım'a bir de piyano alınmıştır. “Batılı yaşam tarzına özenen üst sosyal kesim, musiki zevkinde de batıyı taklit etmeye, genç kızlarını ud ve kanun yerine piyanoya aşına hâle getirmeye çalışmaktadır.” (Üner, 2003: 5). Romanın bir başka cihetini Râkım Efendi oluşturur. Rakım, cariyesi Canan'a piyano dersleri aldirmekle kalmaz, ona piyano alır ve bir de piyano hocası tutar.

*Müşâhedât'*ta eğlence olarak alaturka ve alafranga musikiye çokça yer verilir. Burada başta piyano olmak üzere çeşitli müzik aletleri dikkat çeker.

“... İki kadından birisini primadonna, diğerini konralto ve biz, iki erkekten birimizi tenor, diğerimizi bariton yahut baso addederek ve piyanoyu da dört elle çalarak korolu ve armonili parçalar yapıyorduk.” (*Müşâhedât*, 264).

Jön Türk'te Dilşinas Hanım'ın kızı bu Ahdiye Hanım'ın düğünü alafranga musiki aletleri yer alır:

“Çalgısız çağanasız düğün de olmaz. Artık Dilşinas'ın itirazlarına bakılmayarak bir kibar komşudan güzel bir piyano getirildi. Yine komşu hanımların utları, kemanları, yalnız birisinin mandolini, ve birkaçının tefleri saz takımını teşkil etti.” (*Jön Türk*, 15).

*Çengi'*de musiki sosyal hayatın eğlence unsurlarından biridir. *Yeryüzünde Bir Melek*'te Doktor Şefik'in dostu Arzuhalci İsmail'in, keman, ud, kanun ve tambur gibi musiki aletlerinde usta olduğunu görürüz. (s.131) *Esaret* adlı eserde müzik eğitimi önemlidir. Kafkaslardan esir olarak getirilen Fitnat ile Fatin'in tahsili içerisinde musiki de bulunmaktadır. *Kafkas*'ta Mösyö dö Brano'nun kızı Katerina, misafirleri Kaplan Bey için piyano çalar. (s.24) *Karnaval*'da evin kızı Şehnaz Hanım için bir müzik ve raks hocası vardır. (s.49) *Edebiyat tarihimizde ilk gerçekçi roman özelliğine sahip eser olan* (Kerman, 1998: 25) *Araba Sevdası*'nda, Bihruz Bey, musiki bilgisine sahiptir. Bu romanda musiki, sınırlı bir şekilde kullanılmıştır. *Zehra*'da haftada iki gün Zehra'nın musiki hocasının eve geldiğini görürüz. (s.32) *Muhâdarât* adlı romanda, musikiden Fazıla'nın piyano dersi almasıyla bahsedilir. (s.44)

Tanzimat dönemi romanlarında musikiye geniş ölçüde yer verilir. Osmanlının klasik çalgı aletleri (ut, tambur vb.) yerine Batılılaşmanın ve alafrangalaşmanın sembolü olarak piyano kullanılır. Alafranga ailelerin evlerinde bir piyano bulunması âdeta zorunludur.

2. Resim

Osmanlıda resim sanatı gelişmediği için dönemin romanlarında bu sanat vak'a zincirinde çok yer almaz. “İslam dininde resim sanatının yerinin tartışılmalı olması, sanatçıların bu hususu derinlemesine ele almasını engeller.” (Karabulut, 2008: 359). Buna rağmen birkaç romanda bu sanatı görürüz. *Paris'te Bir Türk*'te resim sanatına geniş yer verilir. *Messagerie Imperiale* vapurunun yolcularının değişik hobileri vardır.

"İkinci mevki yolcuların yukarıya birer ikişer çıkmış olduklarını haber vermiştik. Şimdi şunu da haber verelim ki kamaradan en evvel çıkan De Trouville ile Zekâ Bey ve Remzi Efendi olup, en sonra ise Nasuh Efendi çıkmış ve yalnız James ile Autrans resim yapmak için kamarada kalmıştılar." (Paris'te Bir Türk, 13).

Diplomalı Kız adlı romanda Julie'nin tahsil ve terbiyesinde resmin de yeri vardır: (s. 21) *Demir Bey yahut İnkişâf-ı Esrâr* adlı romanda resim sanatına önem verilir. (s.38) Romanın sonraki bölümlerinde Mustafa Kamerüddin Bey'i resim sanatında oldukça ilerlemiş bir durumda görürüz. *Taaffüf*'te resimlere geniş yer verilir. Alafranga dekorasyonların ön planda olduğu konaklarda birçok resimle karşılaşırız:

"Bu salonun resim levhaları dahi kendi hâline münasibdir. *Erbâb-ı san'at* meyânında 'natürmort' denilen şeyler ki, bazı meyveler ve çiçekler ve vurulmuş geyik gibi vesaire misillü avlar ve elhâsıl san'at-ı tabhiyye ve levâzım-ı sayfiyye taalluk eder şeyler irâe etmektedirler." (Taaffüf, 80)

Yazar, resim sanatının İslam dinindeki yerini de ifade eder. İslamiyet'teki bu yasak, putlara tapılmasını önlemek için getirilmiştir. Tapınma olmadıkça evde resim bulundurmanın mahsuru olmadığını belirtir. Ahmet Mithat Efendi'nin, okuruna resim sanatı hakkında olumlu izlenimler bırakmak istediğini anlıyoruz:

"Memnudur, memnu görülmüş. Lâkin bu memnuiyetin derecesini bilmeli. Malûm a, her hükmü bir hikmet tahtında bulunan ahkâm-ı İslâmiye meyânında o emrin derecatı olduğu gibi nevâ-hinin de derecatı vardır. Birşey tahrim suretiyle memnu olmak yine başkadır. Resimler mekruhdur. Yani bir tarafta muallâk olan resme karşı namaz kılmak mekruhdur. Ama bu kerahet namazı bozacak derecede değildir. Meselâ namazda amel-i kesîr derecesine varamayıp amel-i kalîl derecesindedir. Haniya demek isterim ki namazda bir düğmeyi iliğine iliklemek derecesinde memnu değildir. Karanlıkta veyahut gözü kapalı namaz kılmak derecesinde mekruhtur." (Taaffüf, 91).

Acâyib-i Âlem adlı romanın kahramanı Suphi Bey, resim sanatı hakkında oldukça bilgi sahibidir. Bu eserde, Batı mimarisine ve resim sanatına çokça değeri verildiğini görürüz. Saraylarda, kiliselerde ve diğer mekânlarda birçok resimle karşılaşırız:

"... Yine bu sarayda birtakım resim salonları ve odaları bulunup buralarda İtalya'nın en meşhur ressamlarından birtakımının âsâr-ı nefîsesi görülür ve Lehistan'ın payitahtı olup Varşova şehrinden getirilmiş bazı nefis resimler dahi buralarda muallak bulunur." (Acâyib-i Âlem, 139).

Aynı romanda, kilise tasvirlerinde de resim sanatının öneminden bahsedilir. Avrupa toplumunda resim sanatına verilen önemin yanı sıra kiliselerde de bu sanata yer verilir. Sonra ise Petersburg İmparatorluk Kütüphanesi ile karşılaşırız. Burada bulunana Léonard de Vinci'nin resimleri yer almaktadır:

"Petersburg kütüphanê-i imparatorîsinin şöhretini tezyit eyleyen asardan olup bunlardan Louis mcnuasında res-sâm-ı meşhur Léonard de Vinci'nin mahsûl-i kalemi olmak üzere minyatür usulünce resm olunmuş yirmi dört resim vardır ve bu resimler cidden ve hakikaten emsalsiz asardandır." (Acâyib-i Âlem, 214).

Felsefe-i Zenan'da Zekiye ile Akile'nin birbirine yazdıkları mektuplar eserin esasını teşkil eder. Zekiye mektubunda, İstanbul'dan ayrıldığı zaman ilk defa uzun bir deniz yolculuğu yaptığı için çok heyecanlı olduğunu, vapur seyahati sırasındaki güzellikleri anlatmaya kelimelerin yetmeyeceğini, bunu ancak bir ressamın çizebileceğini ifade eder. Ahmet Mithat Efendi'nin, Zekiye'nin mektubunda resim sanatını özellikle kullandığını daha sonra Akile'nin Zekiye'ye yazdığı mektupta anlıyoruz. Akile, ilk önce kardeşine seyahat etmenin güzelliğinden bahseder; ama bu seyahatin bir ayrılığa sebep olmasından yakınır. Akile, seyahat etme ile resim sanatı arasında bir yakınlık kurar:

"Görmez misin ki ressamlığı sanayi-i âliyenin birincilerinden addederler. Şimdi bir kere mütalâa et ki ressamlık ne demektir? Ressamlık aynen gözümüz önünde olmayan bir şeyi bize resmen göstermek değil midir? Bu ise sefine üstünde ve hayvan sırtında edilen seyahati bi't-teshil oda içinde edivermek demektir. Hani ya bizde Mekke ve Medine'nin resimleri vardır. Biz onu niçin temaşa ederiz? Mekke ve Medine'yi görmediğimiz için görebilmek hevesiyle değil mi? İşte insan resimleri dahi buna makûsdur. Hulûsa-i kelâm, resim demek âdeta seyahatin cihet-i heyulâisidir." (Letaif-i Rivayat, Felsefe-i Zenan, 65)

Çingeneler'de resim sanatı bir geçim aracı olarak da ele alınmıştır. Eserde aslı olarak Filibeli bir Ermeni olan Artin Elvanyan Efendi, hayatını ressamlıkla kazanmaktadır. *Sergüzeşt*'te Dilber, Âsaf Paşa adlı bir paşanın konağına yüz elli liraya satılır. Bu konakta biraz olsun rahatlayan Dilber, Fransızca öğrenme fırsatı bulur. Paşa'nın Paris'te resim tahsili görmüş Celal isminde bir oğlu vardır. Tahsil yıllarında iyi bir öğrenci olan Celal Bey İstanbul'a döndüğünde, on beş yaşına girmiş olan Dilber'in resimlerini yapar. Dilber önceleri resim için sadece bir araç gibi görülse de daha sonra Celal Bey'in, kendisine âşık olmasıyla romanın seyri değişir. Celal Bey, Dilber'i model olarak kullanır. Bir gencin geçici heveslerine alet olmak genç kızın gururunu zedeler. Hatta yazar bu kısımda Dilber'i bir "oyuncağa" (*Sergüzeşt*, 39) benzetir. Eserde, Celal Bey'in, Dilber'in resimlerini yaptığı bölüm şöyle verilmiştir:

"Bazı günler o, oyuncakını eski Mısır kıyafetine sokar, başını çiçeklerle donatır, bir odaya kor, odanın denize bakan tarafındaki penceresini açarak, Marmara'nın nihayetinde mavi, penbe bir takım sisler içinde batmakta olan güneşin ve odanın içine akseden ruh besleyici birçok renklerle süslü ve parıltılı görünen Dilber'in resmini yapardı. (Sergüzeşt, 39)

Resim sanatı bir aşkın başlamasına vesile olur. Celal Bey'in Fransa'da resim sanatı üzerine tahsil görmesi, temanın değişmesine zemin hazırlamak içindir. Alafranga bir konakta gelişen olaylarda *resim*, anahtar vazifesi görevindedir. *Zehra*'da ise resim, fotoğraf ve musiki bir zaman değerlendirme aracı olarak ön plana çıkar. Bu tarz davranışlar dönemin romanlarının çoğunda alafrangalaşmanın alamehleri arasında gösterilir:

"Saat sekizden dokuza kadar ya piyano ve kanun çalmak, veya birlikte fotoğraf işleriyle veya resim yapmakla eğlenirdi." (*Sergüzeşt*, 32).

Tanzimat romanlarında resim sanatına ayrı bir önem verilir. Roman kahramanları Batılılaşmanın bir unsuru olarak müzik ile beraber resim sanatına da eğilimli olarak verilir. Bunun dışında konusu yurt dışında geçen romanlarda, duvarlardaki yağlıboya resimlerdeki sanat zevki hakkında da bilgi verilir.

3. Edebiyat

Toplumdaki değişimlerden edebiyatın etkilenmemesi söz konusu değildir. Çünkü edebiyat çoğu zaman bizzat hayatın içinde olanı yansıtır. Osmanlı devletinin içinde bulunduğu siyasi ve sosyal ortam, hem roman türünün ortaya çıkışını hızlandırmış, hem de değişim sürecinde önemli rol oynamasını sağlamıştır. Tanzimat'tan sonra Türk edebiyatı önemli ölçüde değişim gösterir. Klasik Türk edebiyatının nazım biçimleri kullanılmaya devam edilirken asıl yenilik muhtevada gerçekleşir. Batılılaşmayla birlikte edebiyatımızda yeni fikirler görülür. Muhtevadan başlayan değişim, zamanla üslup, şekil ve teknikte de kendisini gösterir.

Tanzimat edebiyatının birinci neslini oluşturan Şinasi, Ziya Paşa ve Namık Kemal, şekil ve teknikte eski edebiyatın özelliklerini önemli ölçüde devam ettirirler. Bu dönemde, toplum sorunlarının ön plana çıktığı akılcı ve daha gerçekçi bir edebiyat anlayışı ortaya çıkar. Tanzimat dönemi (1860-1896) yazarları, Batılılaşma sürecinde özellikle romanla fikirlerini ifade etmişlerdir. Batılılaşmanın ülkemizde nasıl ve ne ölçüde cereyan ettiği meselesi, kölelik anlayışı, aile yapısındaki değişim, kılık-kıyafet-teki yenilikler ve diğer konular ağırlıkta olarak roman aracılığıyla dile getirilir. Böylece Tanzimat dönemi romancıları ele aldıkları konularla bazen eskiyi, bazen yeninin aşırılıklarını tenkit ederek, Tanzimat'ın “*yeni insan tipi'ni gerçekleştirmeye çabalarına katkıda bulunurlar.*” (Kaplan, 1997: 3).

Tanzimat dönemi yazarlarından Anmet Mithat Efendi'nin Türk hikayeciliği ve romancılığında önemli yeri olduğu bir gerçektir. O, edebiyat ve sanat ile toplumu eğitmeyi amaçlamıştır. Alexandre Dumas, Octave Feuillet, Richebourg, Gaboriau, Poul de Kock adlı yazarlardan çeviriler de yapan Ahmet Mithat Efendi, “*yabancı romanlardan yararlanmakla birlikte onları yerlileştirmeye de çalışır.*” (Enginün, 2006:198)

Ahmet Mithat Efendi, roman sanatını tanınması hususuyla ilgili olarak *Haydut Montari* adlı eserinin mukaddimesinde şu tespitte bulunur:

“Biz ki, kâh Alexandre Dumas'ya, kâh oğluna, kâh Octave Feuillet'ye, kâh Richebourg, kâh Gaboriau'ya, hatta Paul de Kock'a varıncaya kadar birçok Avrupalı eâzırna peyrev ola ola ve eserlerini kâh tercüme ve kâh tanzir ede ede romancılık sanatındaki çalışkanlığımızı karilerimiz efendilerimize epeyce beğendirmişiz.” (Haydut Montari, İfâde-i Mahsusa, 7)

Ahmet Mithat Efendi'nin Batı ile olan münasebeti romanlarına da aksetmiştir. Kahramanları Türk olan romanları (Paris'te Bir Türk, Mesâil-i Muğlaka, Demir Bey v.s.) yanında, konusu, kahramanları ve mekânı ile birlikte çeviri izlenimi veren romanları da (Diplomalı Kız, Haydut Montari, Cellât, Altın Âşıkları v.s.) mevcuttur. Yazar, Batı edebiyatına ve özellikle romanına olan ilgisini Monte Kristo'yu anımsatan *Hasan Mellah*'ın ön sözünde şöyle dile getirir:

“Ben kariha-i milliyyemizin bugünkü vüs'atinden bir numunecik olabilmek üzere şu “Hasan Mellâh” yahut ‘Sır İçinde Esrar’ ser-levhahı hikâyeyi kaleme aldım ve meydana koydum. Tercüme değildir, taklit dahi değildir. Tasvir ve telif ise de, gönlüm beni her şeyde iktidarımın fevkine kadar icbar ve sevk eylediği gibi bu hikâyede dahi Monte Christo hikâyesini tanzir derecesine kadar sevk eyledi. Ama eserim Alexandre Dumas'nun eserine nispetle binde bir derecesini de bulamayacakmış.

Varsın bulamasın. Üç yüz seneden beri edebiyat ve hikemiyatla uğraşan bir milletin üç bini tecavüz eden erbâb-ı kalemi meyanında teferrüt etmiş olan bir muharrir ile üç seneden beri edebiyat ve hikemiyâta sarf-ı zihn etmeye başlamış olan bir milletin henüz otuz varamayan erbâb-ı kalemi meyanında gayretten başka bir şöhreti olmayan muharririn arasındaki farkı hesaba katarsak, gönülümün bu icbarından dolayı ma'yûb olamam itikadındayım." (Hasan Mellah, Mukaddime, 5).

Ahmet Mithat Efendi'nin bu düşünceleri ile milletimizin yüzyıllarca oluşturduğu edebiyatı görmemesini, "Tanzimat aydınının aşırı Batı hayranlığı"na (Okay, 1991: 350) bağlar. Yazar, eserleriyle okuyucuya iyiyi ve güzeli iletmeye çalışır. "Bu sebeple onun edebiyat anlayışı ile Victor Hugo'nun edebiyat anlayışı arasında fark yoktur." (Yılmaz, 1987: 74) Ahmet Mithat Efendi'nin Batı hayranlığı yabancı romanları zamanla millî ve ahlaki yapımıza uygun hale getirme çabalarıyla törpülenir. Bunu Müşâhedât'ın ön sözünde görmektedir:

"Her milletin romanı, kendi istidâd"i milliyyesine göre yapılmak ve fakat ait olduğu asır tabiat-i gâlibesinden ayrılmamak lâzım gelip, bu hâlde ecanibten alınacak romanları da ona göre intihap eylemek ve ba'del-intihâb yine tadilât-ı lâzîmede gaflet gösterilmemek lüzumuna dikkat edebilecek olursak, bizim için romanı ve romancılığı, kendimize lâzım olacak kadar anlamış bulunduğumuz hükmolunur. Ama anlayışın bu derecesi de bizden hâlâ epeyce baîddir. Bu nokta-i hikmetten ayrılmamağa pek çok sa'y ve gayrette bulunmuş olduğum hâlde, roman yollu asarımın onda dokuzunu yine bu nakîsadan kurtaramamış olduğumu kendim itiraf ederim." (Müşâhedât, 7)

Ahmet Mithat Efendi, Avrupa romanının örnek alınması gerektiğini, çünkü Avrupa'nın bir model olduğunu belirttiikten sonra, "meseleyi bizim yaşayış ve ahlâk telakkimizle, Avrupa'nın yaşayış ve ahlâk anlayışı açısından ele alır." (Yılmaz, 1990: 56). Ona göre, Osmanlılar Avrupa medeniyetinin manevi hastalıklarıyla bozulmamıştır. Bu sebeple Avrupa'nın manen hasta olan eserlerini dilimize çevirmenin anlamı yoktur.

Ahmet Mithat Efendi'nin *Hasan Hellah*'taki Batı hayranlığı on yedi yıl sonra *Müşâhedât*'ta yerini Doğu-Batı kültürleri arasındaki senteze bırakır. Bütün bunlara rağmen iki kültür arasındaki ortak yönlerin romanlara ne ölçüde yansıyacağını yazarın kendisi de tam olarak tespit edemez. *Müşâhedât*'ta asıl amacının millî bir roman yazmak olduğunu belirten yazar, vak'aların sadece Osmanlı sahasında geçmesi gerektiğini vurgular. Yazar bundan başka, kendisinin romancılık hayatı üzerine düşüncelerini ifade eder:

"Romancılık. Yirmi senedir iştiğal ettiğim sanat. Yalnız yazdıklarımı tamamen okuyan bir adam, çok roman okumuşlardan addolunur. Ben yazdığım kadarının belki otuz mislisini okumuşum. Eserlerim sahâyifinde tasvir ve tahrir eylemiş olduğum hayalâtın belki üçyüz mislini tasavvur etmişim de, sırasını getirerek, safha-i tahrîrde tasvir edememişim. Yazdığım şeylerin bir çoğu cidden sahîhu'l vukû'dur. Birazı kendimde, bir çoğu da ahabımda vaki olmuştur. Artık kartalmış bir romancı sayıldığım hâlde, bugün tesadüf eylediğim şu roman beni bu derecelerde teshir edebilmeli midir?" (Müşâhedât, 48)

Roman yazmayı bir hayat tarzı olarak addeden Ahmet Mithat Efendi, *Müşâhedât*'ta edebiyatın bu türüne dair görüşlerine şöyle devam eder:

“...Bu romanı kaleme aldığım zaman kâhillerim ne kadar beğenecekler, memnun olacaklar diye düşündükçe sevincimden cûş u hûrûşa geliyorum.” (Müşâhedât, 90)

Diplomalı Kız’da Polini, kızı Julie’ye Fransız edebiyatının önemli isimlerinden bahseder. Yazar bu tutumuyla batı edebiyatına olan ilgisini de dile getirmiş olur:

“Julie! Haydi kızım, Victor Hugo’dan mı olur Lamartine’den mi, bize biraz şeyler oku da dinleyelim. Zira Paris’in en bedbahtı, en biçaresi biz değiliz. O kadar da meysus olmayalım. Bu akşam da iki ekmek bulduk yedik. Ocakta yakacak bir de sandığımız var. Birbirimizi incitecek sözlerle ömrümüzü zehirleyeceğimize güzel güzel makâlât-ı edebiyeye ve hikemiyye dinleyerek zaman geçirelim.” (*Diplomalı Kız*, 32).

Demir Bey yahut *İnkişâf-ı Esrâr*’da Balzac ve Jean Jacques Rousseau gibi isimlerin zikredildiğini görüyoruz. Bu romanda da batı edebiyatı ön plana çıkarılır. (s.155). Ahmet Mithat Efendi’ye göre romanımızın tam olarak milli olabilmesi için vak’asının İslâm topraklarında cereyan etmesi gerekir. Osmanlı toplumunda cereyan eden vak’alar, Batı dünyasıyla bire bir örtüşmediğinden iki medeniyetin edebiyat anlayışı farklı bir hüviyet kazanır. Onun romanlarının birçoğunda kahramanları Batı kültürüyle yetişmiştir. Resim, müzik, yabancı dil ve edebiyat onların en çok ilgilendiği alanlardır. *Felâtun Bey ile Râkım Efendi*’de Râkım, Fransız edebiyatına ve kültürüne aşinadır:

“Hele okuduğu Fransız romanlarının ve tiyatro namelerinin ve eş’âr ve edebiyatının âdetâ nihayeti yok gibiydi. İki gece kendisinde kalmak üzere bir kitabı hanesine götürmek için müsaade alabilecek olsa onu yalnız okumakla iktifa etmeyecek en güzel parçalarını istinsah dahi ederdi.” (*Felâtun Bey ile Râkım Efendi*, 12-3)

Aynı romanda Râkım Efendi, Ziklasların evindeyken Can ve Margrit’e Hoca Hâfız’ın gazellerini okur. Fransızcası çok iyi olan Râkım Efendi, Farsçaya olan hakimiyeti ile de hayranlık uyandırır. Ahmet Mithat Efendi, *Mesâil-i Muğlaka* adlı romanının ön sözünde millî roman hususundaki düşüncelerini şöyle dile getirir:

“Bir romanı harice isnat etmek vakıa onu ‘millî’ likten çıkarır ise de ‘nafi’ olmak cihetine hiçbir zarar vermez. Hatta bir bakıma göre eserin o cihetini bir kat daha itmam etmiş olur. Zira roman okumaktan maksat nedir? Yalnız eğlence mi? Öyle bile olsa Avrupa zeminlerindeki vüs’ata nazaran eğlencesi de elbette daha ziyade olabilir. Yok! Roman okumaktan maksat insanın bilmediği şeyleri bu vesile ile öğrenmek midir? O halde bizim için öğrenmesi hem de ne kadar mükemmeli mümkün ise o kadar mükemmel olarak öğrenmesi nafi olan sey mutlaka Avrupa ahvalidir. Gerek ahval-i hasenesi gerek ahval-i seyyiesi! Zira kendi terakkiyat-i maddiyye ve maneviyyemiz emrinde istidlâl, imtisal eylediğimiz şeyler hep Avrupa ahval-i maiyet-i medeniyesidir.” (*Mesâil-i Muğlaka*, 5-6).

Mesâil-i Muğlaka’da roman kahramanları Monsieur ve Madame De Rose Bouton, Emile Zola’nın bir romanına benzemektedir. *Paris’te Bir Türk*’te başkahraman Nasuh, hem doğu hem de batı edebiyatını yakından tanır. Aynı romanda yabancılar da iki medeniyetin edebiyatlarını az-çok tanımaktadır. Nasuh’la bu konu üzerine münakaşa edebilmeleri de bunu gösterir. Cartrisse doğu edebiyatını tanımış ve Farsçaya aşına biridir. Farsçayı öğrendiği kadarıyla doğu edebiyatını da tanıdığını zanneder:

“Pek az Farisî öğrenirsiniz. Şark târih-i edebiyatını da mütalâa edersiniz. Zaten o tarih size edebiyat-ı şarkıyeye dair pek büyük malûmat verir. Birtakım kitaplar tavsiye eder. Onları ve bazı üdebâ-yı İran’ın asarından mevcut olan tercümeleri de cem ederseniz, iş biter, gider.” (Paris’te Bir Türk, 15).

Nasuh Fransız edebiyatını o kadar iyi bilmektedir ki, Cartrisse onu Fransız zanner. Nasuh doğu ve batı edebiyatlarına o kadar vakıftır ki yabancı dostları hayretler içinde kalırlar. Cartrisse’in Gardiyanski’ye söylediği şu sözler bu durumu çok iyi açıklar: “Şark ve Garbın edebiyatı kaybolsa zihninden çıkarıp yeniden ortaya koyacak.” (Paris’te Bir Türk, 16).

Batılılaşma sürecinde dikkat çeken önemli hususlardan birisi iki medeniyet arasındaki ahlak meselesidir. Bunun sanat ve edebiyata hangi ölçüde yansıtacağı dönemin yazarlarının da üzerinde durduğu bir konudur. Romandan bekleniti kişiyi veya toplumu eğiterek ahlak dersi vermektir. *JönTürk*’teki Ceylan Pierre Loti’nin “*Les Désenchantées*” adlı romanındaki Cenân Hanım’a benzemektedir.

Recaizâde Mahmut Ekrem’in *Araba Sevdası* adlı romanında toy bir delikanlının aşk hikayesiyle karşılaşırız. Bihruz Bey’in aşkı yabancı aşk romanlarındaki aşkları anımsatır. *Pol ve Virjin* (Bernardin de Saint-Pierre), *La Dame Aux Camelias* (Alexandre Dumas), adlı romanlar, bunlardan birkaçıdır. kahramanı etkiler. Bihruz Bey, alafranga hayatı o kadar benimsemiştir ki, aşkını dile getirebileceği bir mektup ve şiir yazmak için yabancı kaynaklara başvurur:

“Bihruz Bey’in, kütüphaneden aldığı iki ciltten birisi Jean Jaque Rousseau’nun, muhabberât-ı âşıkane-yi hâvi meşhur *Nouvelle-Heloiz’i*, diğeri ise *Secretaire des Amants* nâmında ufak bir kitaptı.” (Araba Sevdası, 56).

Bu romanda Bihruz Bey Türk yazacağı mektup için Türkçenin yetersiz kaldığını düşünür:

“Bihruz Bey, muhabbetnâme-yi bu suretle meydana çıkardıktan sonra bir iki defa okudu... Mektubun yazılışındaki letâfetsizliği lisân-ı Türkinin kifayetsizliğine hamlederek biraz söylendikten sonra tekrar *Nouvelle Heloise’i* aldı. Bir çok karıştırdı, bundan maksadı, münderacâtı içinde kendi hâline uygun, muhtasar bir mektup bulup onu tamamıyla tercüme-yi himmet etmekte. Aradığı şeyi bunda bulamayacağına aklı kesince kitabı bıraktı ve o *Secretaire des Amants’ı* derdest ederek süzme-yi başladı.” (Araba Sevdası, 60).

Bihruz Bey, bir mektup veya şiir yazmak için birçok yabancı kaynağı inceler, yerli eserlere bakma ihtiyacı bile duymaz. Çünkü ona göre, Türkçe şiir söylenemez ve Türklerde iyi bir şair yoktur. Yazar, kahramanını bu kadar dejenere bir tip olarak okuyucusunun karşısına çıkararak, Bihruz Bey’in sonradan karşılaşacağı talihsizliklere de zemin hazırlar. Yalnız Vâsıf’ın şarkılarını beğenmektedir. Ancak onun da şiirlerini anlayamaz. *İntibah*’ta yazar aşk hikayesini, Namık Kemal ve Nedim’den aldığı seçme mısralarla süsler. *Sergüzeşt*’te Dilber, Celal Bey’in konağındayken hayatının en mutlu günlerini geçirir. Yaz aylarında konağın bahçesinde *Pol ve Virjin*’i okur. Dilber kendi hayatıyla Virjin’in hayatı arasında benzerlikler bulur.

Namık Kemal, *Cezmî*’de Klasik Türk şiirinden beyitler kullanır. Bu şiirler romanda eğlence meclislerinde okunur. Cezmi silah kullanmadaki ve ata binmedeki ustalığı kadar şiir yazmada ve okumada da çok iyidir. Bu eserde Bakî, Nev’î, Fuzuli

gibi önemli şairlerden şiirler okur. Tanzimat dönemi romanlarında edebiyat dünyasından da bahsedilir. Özellikle Doğu-Batı edebiyatları karşılaştırmalı olarak verilir. Alafrangalaşan tipler (Bihruz Bey, Ceylan Hanım) Batı edebiyatından zevk alırlar. Bu romanlarda Fransız edebiyatının ön plana çıkarıldığını görürüz.

4. Tiyatro

Tanzimat edebiyatında görülen yeniliklerden birisi de tiyatrodur. Batı'dan adapte veya telif yoluyla alınan bu tür, İstanbul'un Beyoğlu başta olmak üzere birçok semtinde varlığını sürdürür. Bilhassa Fransız kumpanyaları bu kentte temsiller vermektedir.

Dönemin önemli yazarlarından olan Ahmet Mithat Efendi bu yeni türe fazla ilgi göstermemiştir ve sadece sekiz tiyatro yazmıştır. *"Bununla beraber Ahmet Mithat bir seyirci olarak tiyatroyla daha fazla alakalıdır."*(Okay, 1991: 357). Avrupa'da iken büyük şehirlerdeki oyunlara devam eden yazar, İstanbul'da da tiyatrodan uzak değildir.

Tanzimat sanatçıları sanat ve edebiyatı, bir fikrin ortaya konulmasında veya bilgi öğreticiliği bakımlarından ele almışlardır. Bu sebeple tiyatro da bir mekteptir onlar için. Türk toplumu için henüz yeni olan tiyatro, Avrupa'da oldukça ileri düzeydedir. Birçok kasabada kendine özgü tiyatrolar mevcuttur. Türk toplumu bu alanda Avrupa'yı uzaktan izlemektedir. Mekan ve diğer malzemeler açısından istenilen seviyeye gelinebilmiştir.

Ahmet Mithat Efendi'nin romanlarında tiyatro türüne çok önem verildiğini görürüz. Ona göre tiyatro sosyal gayelere hizmet etmelidir. İlk tiyatrosu *Eyvah*'ı da gençleri tiyatroya yönlendirmek maksadıyla yazar.

Yazar, *Paris'te Bir Türk* adlı romanında Nasuh'u seyahat için Paris'e gönderir. 28-30 yaşlarındaki bu Osmanlı genci idealize edilmiş bir tip olarak eserde yer alır. Doğu ve Batı edebiyatları hususunda önemli bilgi birikimi olan Nasuh, Türkçe, Arapça, Ermenice, Rumca, Farsça ve Fransızca bilir.

Kendisi, Paris'in Champs-Elysees gibi, Rue de Rivoli Caddesi gibi daha yerleri varken, daha çok öğrencilerin kaldığı bir mahallede yaşar. Paris her yönüyle yaşanır bir yer olduğundan Nasuh'un ikamet ettiği yer fena sayılmamaktadır. Yazar, kahramanını kentin üçü yerlerine taşımaz. Bulunduğu mekanın yakınlarında Luxembourg Sarayı ve bahçesi ve yine yanı başında Odéon tiyatrosu bulunmaktadır.

"Bu tiyatro bin yedi yüz sandalye ve şâir mecâlis-i muayyene ile donatılmış, icabına göre üç dört bin adam isti'abına kâfi, oldukça cesim bir şey olup bulunduğu semt talebe güruhunun semti olmak münasebetiyle erbâb-ı temâşâ ekseriye bunlardandır."(*Paris'te Bir Türk*, 131).

Ahmet Mithat Efendi, Nasuh'u tiyatro hususunda da büyük bir bilgi birikimi ile Paris'e göndermiştir. Eserin "Mevsim-i Bahar" başlığını taşıyan üçüncü bölümünde Nasuh'un kaleme aldığı *Une noble grisette Sans famille* (Familyasız Bir Asilzade Grisette) adlı üç perdelik komedi, Palais Royale Tiyatrosu'nda sahneye konulur ve birçok kişi tarafından oldukça takdir toplan. Tiyatro oyununun her sahneye konuluşunda tamamen dolar. Fransız gazeteleri sürekli Nasuh'tan bahseder. Hatta bazı gazete-

ler bu oyunun bazı kısımlarını yayımlarlar. Büyük ses getiren bu oyun Nasuh'un kişiliğini değiştirmez ve kendisi, bu şöhretten istifade etmeyi düşünmez.

Felatun Bey ile Râkım Efendi adlı eserde bu iki kahramanın kişilikleri tiyatrodan da karşılaştırılır. Ziklas ailesinin çocukları Margrit ve Can'a özel dersler veren Râkım, bu ailenin konaklarına gelen serbest tavırlı Fransız kadınlarının hiçbirisine edep dışı bir hareket yapmaz. Yazar, delikanlının hâlinin tiyatrodan belli olacağını söyleyerek iki kahramanını bu mekanda da karşılaştırır. Râkım tiyatrodan da edepli ve kibardır. Localardan hangisine uğrayıp selam verse, herkes tarafından saygıyla karşılanır. Oysa Felâtun Bey için aynı sözleri sarf edemeyiz.

Müşâhedât adlı romanda Beyoğlu ve eğlenceleriyle tiyatrolarından bahsedilir. Özellikle Fransız kumpanyalarının çokluğu dikkat çeker. Refet tiyatroya meraklı bir kişidir:

"Adadan geleli bir haftayı geçiyor. Haberin yok mu? İstanbul'daki evi de yeniden tanzim ettim. Fakat bu akşam Konkurdiya tiyatrosunda Fransız opera-komik kumpanyası bir güzel oyun verecek. Def-i ekdâra medar olmak için oraya gideceğim." (*Müşâhedât*, 323).

Diplomalı Kız adlı eserde Julie Depres öğretmen olabilmek için tahsil gördüğü halde iş bulamaz. Tesadüf eseri onu çiçek satıcısı olarak görürüz. Okul yıllarında öğrendiği şiirleri kartlara yazıp çiçeklere ilâştirerek tiyatrolarda satmaya başlar. Bu çiçeklere ilgi zamanla artar ki Julie bunları karşılamakta zorluk çeker.

Ahmet Mithat Efendi, roman okuyucularına tiyatronun da güzelliklerini aktararak onları bu tarafa yönlendirir. Avrupa'da oldukça ilerlemiş olan tiyatroyu, Osmanlı topraklarında da ön plana çıkarmak bir bakıma onun görevidir. Bu bakımdan yazar, tahsil görmesine rağmen iş bulamayan ve maddi sıkıntı yaşayan Julie'nin kaderini bir tiyatrodan değiştirir. Julie, tiyatronun önünde çiçek satarak geçimini sağlar. Julie Depres tiyatro müşterileri tarafından öylesine sevilir ki, romanın son bölümüne gelindiğinde Théâtre-Française idaresi tarafından işe alınır. Bu, durum Depres ailesinin yıllardır ters giden talihini de değiştirir:

"Théâtre-Française'den başka hiçbir yerde, hiçbir hizmette bulunmamak ve yalnız neşriyat-i kalemiyyede muhtar olarak yılda tiyatrodan on iki kırât-i eş'âr konferansı verip bir de genç aktrislerle fesahat dersi vermek şartıyla senevi on iki bin frank maaş. Bin iki yüz frank da araba ücreti!" (*Diplomalı Kız*, 107)

Mesâil-i Muğlâka adlı eserde de tiyatroya gitmek asaletin belirtilerinden olarak karşımıza çıkmaktadır. (s.64) *Taaffüf*'te Beyoğlu'ndaki *Concordia Tiyatrosu*'na devam edilir. (s.64) *Henüz 17 Yaşında* adlı eserin ilk bölümünde tiyatroların öneminden bahsedilir. Asıl tiyatro seyircisi oyuncuyu değil, tiyatronun sanatsal yönünü görmelidir. Bu iki arkadaş lokantadan çıkınca önce Kristal Kahvesi'ne ardından Fransız Tiyatrosuna giderler. Bu tiyatro, bir süredir boş olmasına rağmen bu gece oldukça kalabalıktır:

"Zira bu tiyatro, ekseriya bizim Güllü Agop'un Gedikpaşa Tiyatrosu'na hemen hasret çektiyecek kadar nezafetten ârî olduğu gibi Beyoğlu ahalisi dahi ekseriya rağbetini sûret-i mahsûsada tertip olunan konsertolara vesair oyunlara hasrederek öyle biraz masraf ihtiyarıyla gidilmesi lâzım gelen şeylere rağbetlerini mebzul etmezler." (*Henüz 17 Yaşında*, 10).

Oyunun perdeleri arasındaki fasılalarda seyirciler *Fransız Tiyatrosu'*na yakın olan Kristal Kahvesi'nde bir şeyler içmeye giderler. Romanın sonraki bölümlerinde Ahmet Efendi henüz 17 yaşında düşün bir kız olan Kalyopi'ye acıma ve sevgi arasında duygularla yaklaşır. Kalyopi hayatı tanıyamadan kendisini kötü bir ortamda bulmuştur. Sohbet devam ederken Ahmet Efendi, Kalyopi'ye tiyatro hakkındaki düşüncelerini sorar. Kalyopi ise tiyatronun ne olduğunu bilemediğini söyler. Ahmet Efendi, kendi kendine bu sözleri söylerken bir tiyatroya bile gitmemiş olmasını şaşkınlık ve üzüntüyle karşılar. Yazar, bu eserde tiyatronun herkesin gitmesi gereken bir yer olduğunu da okuyucuya iletmektedir. *Acâyib-i Âlem* adlı eserde Suphi ve Hicabi Beylerin Rusya seyahatinde ziyaret edilen yerlerden biri de tiyatrolardır. Özellikle Moskova'nın görkemi karşısında oldukça heyecanlanan seyyahlarımız bu kentin tiyatroları hakkında bilgi sahibi olmayı ihmal etmezler. Moskova ziyaretinden sonra sıra Petersburg'a gelir. Bu kentin tarihi ve turistik zenginliğinin yanı sıra tiyatroları da oldukça cazip edicidir. Bunların en önemlisi ise *Aleksandr Tiyatrosu'*dur. Bu mekân kentin en önemli bölgesinde olduğundan ayrı bir değer taşır.

Dürdane Hanım adlı eserde Galata, eğlence mekânlarıyla, meyhaneleriyle, tramvaylarıyla ve diğer güzellikleriyle dikkatlere sunulur. Tiyatrolarıyla da meşhur olan Galata her zaman karnaval hâlinde. İstanbul'un Galata dışında bir başka eğlence mekânı olarak Beyoğlu ön plana çıkarılır. Burası da otelleriyle, meyhaneleriyle, eğlence yerleriyle ve tiyatrolarıyla tanıtılır. Roman kahramanları Acem Ali Bey ile Sohbet Ağa, eğlence yerlerinden başka tiyatroya da devam ederler: *Hayret'*te ise mekân Napoli'dir. Acem hokkabazı Mirza İsmail bu kentte çeşitli gösteriler yapmaktadır. Halkı adeta büyüleyen bu şahıs *Saint Charles Tiyatrosu'*nda da bir gösteri yapar. Mirza İsmail, okur yazar olmayan, piyano çalamayan, ilimden ve hünlerden yoksun bir kızı, bu yeteneklere sahip hale getireceğini söyler. Bu arada Napoli'deki bu tiyatro hakkında bilgiler verilir:

"Napoli'deki Saint Charles Tiyatrosu'nun Avrupa tiyatroları meyanında kudemadan olduğunu evvelce dahi haber vermiştik. Hakikat bu tiyatroya girenler, kendilerini büyük bir ibadethaneye girmiş zannedecek derecelerde bir tesir bir hey'et-i mi'mâ-riyye içinde bulurlar ki bu hâl sair tiyatrolarda yoktur." (Hayret, 98)

Mirza İsmail, burada vereceği büyük oyunun şaşılasını bir kat daha arttırmak için bu gece tiyatroyu süsleme hususunda büyük fedakârlıklar yapar. Napoli'deki misafirlerin bu gece tiyatroya geleceklerini evvelce haber alan Mirza İsmail, bu geceki oyununa büyük ehemmiyet verir. Aslında tiyatro ne kadar süslense de oyun dikkat çekici ve izlenebilir olmadıkça fazla bir işe yaramaz. Bununla birlikte kalabalık ve süslü tiyatrolar daha çok izleyici çeker. *Karnaval* adlı romanda Paris asilzadelerinin eğlence hayatı hakkında bilgiler verilir. Alafranga hayat tarzının zirveye çıktığı eserde tiyatro da önemsenen bir eğlence aracıdır. *Zehra'*da Suphi, Zehra'nın intikam için kendisine musallat ettiği Urani adındaki kadınla ilk zamanlarda İstanbul'un gezinti yerlerine ve tiyatrolarına devam etmektedir:

"Gündüzleri altıda filânda yataktan kalkarlar, öğle yemeklerini yiyip, dokuzda, onda cevelâna çıkarlardı. Akşam birde filân da gelip, akşam yemeğini yerler... üçte, dörtte çıkıp gidecekleri yere giderlerdi. Gidecek yerler ise mahdûd değildi. Bazan Fransız tiyatrosuna, bazan Verdi'ye, bazan Tepebaşı'na, Konkordiya'ya, bazan Kristal'e, bazan rastgele bir konsere giderlerdi. Balolardan, suarelerden de geri kalmazlardı." (Zehra, 107)

Tanzimat yazarları ve özellikle Namık Kemal ve Ahmet Mithat Efendi tiyatroya büyük önem verirler. Batılılaşma sürecinin tiyatroya da yansması dönemin romanlarında belirgin bir şekilde verilir. Dönemin tiyatro yapısı engellemelerle yavaş bir ilerleme gösterir. Ahmet Mithat'ın 1884 yılında Gedikpaşa tiyatrosunda oynanan *Çerkes Özdenler* adlı eseri, “*siyasi dedikodular yüzünden de olsa resmen umumi ahlaka aykırılıktan dolayı*” (Okay, 1991: 361) kendisinin suçlanmasına sebep olmuştur. Daha sonra ise bu tiyatro yıktırılır.

Tanzimat dönemi romanlarında güzel sanatlar ve edebiyata dair önemli hususlar yer alır. Özellikle, müzik, resim ve tiyatro birçok romanda yer alır. Bu dönemde, çocuklarına müzik dersleri vermek için birçok aile yabancı öğretmen tutar. Hemen her evde bir enstrüman, özellikle piyano bulmak mümkündür. Kahramanların birçoğu müzikle ilgilenir ve başta piyano olmak üzere çeşitli aletler çalar. Tanzimat döneminin modası olarak alafranga müzik karşımıza çıkar. Resim konusunda durum biraz farklıdır. Şöyle ki, Osmanlı kültüründe bu sanat gelişmediği için daha çok yabancı kahramanların yer aldığı romanlarda resimle karşılaşırız. Ayrıca, alafranga hayata özenen ailelerde resimle ilgilenen kahramanlar görülür. İstanbul'daki tiyatro hayatı oldukça canlıdır. Roman kahramanlarının bir kısmı tiyatroya devam eder. Yazarlar, kahramanlarını Doğu ve Batı edebiyatlarına yönlendirerek - kendilerince - dönemin ideal insan tipini oluşturmak isterler.

Kaynakça

a) Romanlar:

- Ahmet Mithat Efendi, *Acâyib-i Âlem*, Haz. Kazım Yetiş, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 324 s.
-, *Çengi*, Haz. Erol Ülgen-M. Fatih Andı, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 152 s.
-, *“Çingene”, Letaif-i Rivayat*, Haz. Fazıl Gökçek-Sabahattin Çağın, Çağrı Yay., İstanbul, 2001, 60 s.
-, *Demir Bey yahut İnkışâf-ı Esrâr*, Haz. M. Fatih Andı, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2002, 327 s.
-, *Diplomalı Kız*, Haz. M. Fatih Andı, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2003, 79 s.
-, *Dürdane Hanım*, Haz. M. Fatih Andı, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 143 s.
-, *“Esaret”, Letaif-i Rivayat*, Haz. Fazıl Gökçek-Sabahattin Çağın, Çağrı Yay., İstanbul, 2001, 16 s.
-, *Felâtun Bey ile Râkım Efendi*, Haz. Nejat Birinci, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 150 s.
-, *“Felsefe-i Zenan”, Letaif-i Rivayat*, Haz. Fazıl Gökçek-Sabahattin Çağın, Çağrı Yay., İst., 2001, 31 s.
-, *Gönüllü*, Haz. Erol Ülgen, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 224 s.
-, *Hayret*, Haz. Nuri Sağlam, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 501 s.
-, *Henüz 17 Yaşında*, Haz. Nuri Sağlam, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 213 s.
-, *Jön Türk*, Haz. Kazım Yetiş, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2003, 237 s.
-, *Kafkas*, Haz. Erol Ülgen, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 209 s.

-, **Karnaval**, Haz. Kazım Yetiş, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 324 s.
-, **Mesâil-i Muğlâka**, Haz. Kazım Yetiş, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2003, 153 s.
-, **Müşâhedât**, Haz. Necat Birinci, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 374 s.
-, **“Ölüm Allah’ın Emri”**, **Letaif-i Rivayat**, Haz. Fazıl Gökçek-Sabahattin Çağın, Çağrı Yay., İstanbul, 2001, 30 s.
-, **Paris’te Bir Türk**, Haz. Erol Ülgen, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 532 s.
-, **Taaffüf**, Haz. Ali Şükrü Çoruk, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, 2000, 119 s.
-, **Yeryüzünde Bir Melek**, Haz. Nuri Sağlam, TDK Yay., Ankara, 2000, 349 s.
- Şemsettin Sami, **Taaşuk-ı Tal’at ve Fitnat**, Haz. Yakup Çelik, Akçağ Yay., Ankara, 2004, 148 s.
- Fatma Aliye Hanım, **Muhâdarât**, Haz. Dr. H. Emel Aşa, Enderun Kitabevi, İstanbul, 1996, 360 s.
- Nabizade Nazım, **Zehra**, Haz. Hüseyin Alacatlı, Akçağ Yay., Ankara, 1997, 195 s.
- Namık Kemal, **Cezmi**, Haz. Seyit Kemal Karaalioğlu, Akçağ Yay., Ankara, 191 s.
-, **İntibah yahut Sergüzeşt-i Ali Bey**, Haz. Seyit Kemal Karaalioğlu, İnkılap Yay., İstanbul, 1999, 191 s.
- Mizancı Murat, **Turfanda mı yoksa Turfa mı**, Haz. Yasin Beyaz, Armoni Yay., İstanbul, 2003, 232 s.
- Recaizade Mahmut Ekrem, **Araba Sevdası**, Haz. Hüseyin Alacatlı, Akçağ Yay., Ankara, 1997, 300 s.
- Samipaşazade Sezai, **Sergüzeşt**, Haz. Zeynep Kerman, M.E.B. Yay., Ankara, 1999, 106 s.
- b) Genel Kaynaklar:**
- ÇETİN, Nurullah (2002), **“Tanzimat Döneminde Türk Romanı”**, **Hece Dergisi**, Sayı:65, 66, 67, Ankara
- ENGİNÜN, İnci (2006), **Yeni Türk Edebiyatı – Tanzimat’tan Cumhuriyet’e**, Dergah Yay., İstanbul
- OKAY, Orhan (1991), **Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Mithat Efendi**, M.E.B. Yay., İstanbul
- KAPLAN, Ramazan (1997), **Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Köy**, Akçağ Yay., Ankara
- KARABULUT, Mustafa (2008), **Batılılaşma Açısından Tanzimat Dönemi Türk Romanı**, (Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi), Elazığ
- KORKMAZ, Ramazan (Editör) (2004), **“Yeni Türk Edebiyatına Giriş”**, **Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı**, Grafiker Yay., Ankara
- MORAN, Berna (1998), **Türk Romanına Eleştirel Bakış**, İletişim Yay., İstanbul
- YILMAZ, Durali (1990), **Roman Kavramı ve Türk Romanının Doğuşu**, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara

THE TURKISH NOVEL OF TANZİMAT PERIOD

FINE ARTS AND LITERATURE

Mustafa KARABULUT*

Abstract

The main theme of Tanzimat novels is “Occidentalization”. The changes in Ottoman social structure in XIX. Century affect Turkish people on a large scale. The function which novel undertakes in this period should be taken into consideration. The novel taken from the Occident begins to be used as a means of modernization. Tanzimat novelists, who regard novel as a means of education and occidentalization, not only want to become Occident while being devoted to Oriental values but also accept occidentalization as inclining towards Oriental values at the same time. Therefore, authors have a “cultural dilemma”. In this process, changes occur in both state structure and society’s cultural values. Dilemmas occur especially in social life, morals, traditions, enjoyment, and education system.

Key Words: Tanzimat, occidentalization, literature, novel, society

* Assistant Prof. Dr.; Adıyaman University Faculty of Arts and Science Department of Turkish Language and Literature.

CEVAT ŞAKİR KABAAĞAÇLI'NIN HİKÂYELERİNDE “İNSAN”

Türkan KODAL GÖZÜTOK*

Özet

Bu çalışmada, Cumhuriyet dönemi (1939-1973) Türk edebiyatının önemli simalarından birisi olan Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın (Halikarnas Balıkcısı) hikâyelerinde “insan” konusu değerlendirilmiştir. Halikarnas Balıkcısı, kalebentliğe mahkûm edildiği Bodrum'u, Osmanlı aristokrat yaşamına tercih etmiş, ömrünü Bodrum'da geçirmiş ve bu sürgünlüğü aşka dönüştürmüş bir yazardır. Hikâyelerinde, Bodrum'un da içinde bulunduğu kıyı Ege insanı ve yaşamını, kendine has üslûbu ve gerçekçilik anlayışıyla bir arada vermiş, en az edebî eserleri kadar, denize ve dolayısıyla Bodrum'a olan tutkusuyla da tanınmış bir şahsiyettir. Bodrum, onun eserlerinde beyaz badanalı evleri ve masmavi deniziyle antik çağdan günümüze seslenen bir eski zaman insanı gibidir. Kabaağaçlı'nın, bu, denizle ve Bodrum'la iç içe geçmiş yaşamı, hikâyelerindeki insan tiplerine de yansımıştır. Bu çalışmada, hikâyelerinden yola çıkılarak, bu insan tipleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı, hikâye, Cevat Şakir Kabaağaçlı, insan, Bodrum

Giriş

Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın “Halikarnas Balıkcısı” olarak doğuşu, Cevat Şakir'in yaşadığı trajik bir olayla başlar. Bu trajik olaysa, Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın, 13 Nisan 1925 yılında, *Resimli Hafta* dergisinde No:35) *Hüseyin Kenan* takma adıyla yazdığı “Hapishanede İdama Mahkûm Olanlar Bile Bile Ölüme Nasıl Giderler ?” adlı¹ “masum” öyküsü yüzünden Ankara İstiklal Mahkemesince üç yıl sürgün cezasına çarptırılarak kalebentlikle Bodrum'a sürülmesidir. Derginin sahibi Zekeriya Sertel de Kabaağaçlı'yla birlikte yargılanır ve o da Sinop'a sürgün edilir (Borak, 2002, s.7).

Halikarnas Balıkcısı, yaşadığı bu trajik olayı *Mavi Sürgün* adlı romanında anlatırken, aynı zamanda, bu sürgünlükten, Türk kültür hayatında, düşünsel, siyasi, edebî ve coğrafi mekân anlamında yepyeni kavramlar doğar. Her şeyden önce, bu “mavi sürgün”le, bir yazar olarak Halikarnas Balıkcısı ve bir eski Karya başkenti olan Halikarnas (Bodrum) doğar. Balıkcı, Azra Erhat'ın deyiimiyle Türkiye'de ilk defa “ufak bir taşra kentini turizme, turizmden çok da Türk kültürüne açmıştır” (Erhat, 1982, s.11).

* Yard. Doç. Dr.; Karabük Üniversitesi Fen-Edebiyat Fak., Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, KARABÜK

1 Sözü edilen öykünün yeni harflere aktarılmış tam metni için bk. Borak: 2002, s.24-31.

Cevat Şakir, cezasının bir buçuk yılını Bodrum'da geçirdikten sonra İstanbul'a dönme izninin verilmesiyle Bodrum'dan ayrılır, fakat Bodrum'a yeniden dönebilme-yi sabırsızlıkla bekler. Bodrum'a yerleşir ve burada çeyrek yüzyıl yaşar. Bundan sonra, Bodrum'un Karya (Karia) dönemindeki adından hareketle "Halikarnas Balıkçısı" müstearını kullanır. Bodrum'un ilerlemesine ve Anadolu medeniyetlerinin tanıtılmasına çok büyük katkıları olur. 13 Ekim 1973'te İzmir'de ölür. Mezarı, yerini yaşarken seçtiği ve çok sevdiği Bodrum'dadır (Gökovalı, 1996, s.8).

1. Halikarnas Balıkçısı'nda İnsan Kadrosu²

Kurmaca metinler diye adlandırılan roman ve hikâyelerde insan kadrosu, en genel anlamıyla iki şekilde bulunur. Bunlardan ilki, edebiyat kuramı çerçevesindeki değerlendirmelerde *anlatıcı* ya da "*ben*" diye nitelenen insandır. Bunlar da, anlatma eylemi sırasında değişik duruşlar gösterebilirler. Hikâye ya da romanda gerçekleşen olaylar ya da durumlar bizzat bu *anlatıcının* başından geçebileceği gibi, bazen de anlatıcı, bir gözlemci, izlenimci konumunda olabilir. Anlatma sorunu açısından bu gruptaki insan tipleri, bu çalışmada, "*Ben*" *Çevresindeki İnsan*" başlığı altında değerlendirilirken, *kurmaca metin* içindeki insanlarsa sosyal statülerine, cinsiyetlerine göre sınıflandırılarak, kısaca olmak şartıyla, kişilik yapıları ve değerleri algılayış biçimleriyle bir arada verilmeye çalışılacaktır.

1.1. "Ben" Çevresindeki İnsan

Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın yayımlanmış ilk hikâye kitabı *Ege Kıyılarından* (1939) adını taşır. Servet-i Fünun-Uyanış'ta, 1938'den itibaren yayımlamaya başladığı bu hikâyelere bakıldığında, Kabaağaçlı, Türk hikâyeciliğinin 1940'lara dayandığı bu yıllarda, Memduh Şevket Esendal ve Sait Faik Abasıyanık hariç tutulacak olursa, insanı anlatma bakımından çok ileri bir noktadadır.

Balıkçı'nın hikâyelerinde en çok görülen hikâye kişisi, bir tabiat unsuru olarak denizdir. Deniz, bir kıyı, yamaç, bük, koy, ada, güneş, gök olarak, gücü, cazibesi, esrarengizliği, enginliği ve ölümsüzlüğüyle bir hikâye kişisidir. Hikâye kitapları bile insanın denizle iç içeliğini hatırlatır: Ege Kıyılarından -1939, Merhaba Akdeniz-1947, Ege'nin Dibi-1952, Yaşasın Deniz-1954, Gülen Ada-1957, Ege'den-1972, Gençlik Denizlerinde-1973. Denizden sonra ise sırayı, yazarın kendisi alır (Hepçilingirler, 1982, s.34).

Balıkçı'nın hikâyelerindeki "ben" çerçeveli insanı, genelde, anlatma esasına dayalı edebî eserlerin asli unsurlarından olan anlatıcı çevresinde gerçekleşir. Hikâye kahramanı, bazen, bütünüyle olayın dışındaki anlatıcı "ben", bazen, birinci derecede kahraman, bazen de olaylara seyirci konumundaki müşahit "ben" olabilmektedir. Her durumda da yazarın yanlılığı ya da yansızlığı, kahramanlarının benimsediği değerleri onaylayıp onaylamadığı, genel anlatma tutumu içinde ayırt edilebilmektedir.

2 Bu çalışmanın öncülleri olan başlıca eserler şunlardır: Takiyettin Mengüşoğlu, *İnsan Felsefesi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1988; Sevdâ Şener, *Çağdaş Türk Tiyatrosunda İnsan (1923-1972)*, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara 1972; Nurettin Öztürk, *Türk Edebiyatında İnsan*, Atatürk Kültür Merkezi Yay. Ankara 2001; Yakup Çelik, *Sait Faik ve İnsan*, Akçağ Yay., Ankara 2002; Ayrıca, bu çalışmayı yaparken, Yakup Çelik'in sözü edilen eserinden büyük oranda yararlanılmıştır.

Balıkçı, çok karmaşık bir ruhun ve felsefenin insanıdır. Bir yerde, bir dalda durması çoğunlukla mümkün olmaz. Pek çok hikâyesinde, olaylar, hâkim bakış açısıyla verilirken, yazar, kendisini müşahit konumuna çekse de, aslında bu gözlemcinin arkasında duran, yazarın kendisidir. Bu anlatma tekniğini, daha çok, Balıkçı'nın, Bodrum ve çevresini keşfe çıkan, tabiatı, mitolojiyi, tarihi, eski uygarlıkları bir Yeni Çağlar Tarihi hocası gibi yorumlayıp irdelerken görürüz. İlk hikâyelerinden olan "Knidos Afroditi"nde, Balıkçı, dinleyici konumunda, Ege'nin (Arşipel) altı yedi bin yıllık geçmişini bir balıkçı aracılığıyla bugüne taşıırken, benzer konumlarla, "Tam Çoban", "Halikarnas", "Egenin Öfkesi", "Etrim Yolunda" gibi hikâyelerde de karşımıza çıkar.

Balıkçı'nın bu ilk hikâyelerindeki anlatıcı konumları, gelişmiş bir teknikle fakat kolay ayırt edilir tarzda verilirken, yazar, zamanla, anlatıcı kim olursa olsun, anlattığı olayın, konunun içine girmeyi, çıkmayı, anlattığı şeyi kendi varlığı ve düşüncesiyle zenginleştirmeyi ve hepsinden önemlisi hikâye kişilerini yaşatmayı başarır. Özellikle, bu durumu, tabiat ve deniz tutkunu, yaşama susamış, içi, ışık, renk ve ses dolu denizci tiplerinde ve birer özgürlük simgesi olan Çingenelerde görebiliriz.

"Gülen Ada"da, gece uykuya *"Adalarla birlikte uyanacağım."* diye yatan Deli Davut, tam bir ada sevdalıdır. Gecenin loşluğunu her şeyden önce alıp götüren ve tan ışığını içine çeken adanın bir yeni gün müjdesi karşısında *"dünyaya yeni gelmişe dönen"* (Balıkçı, 2003a, s.79) Deli Davut; coşkunluğu, özgürlüğü yorumlayışı, tabiat ve yaşam anlayışı bakımından Halikarnas Balıkçısı'ndan izler taşır. Balıkçı'nın mizacındaki özgürlük, bundan kaynaklanan özgünlük ve bir tür gizemlilik duygusu, deniz tutkusuyla yanan bütün tiplerinde vardır. *"Değirmenci Ateşoğlu Nasrettin"*, *"Fırıncının Kızı"*, *"Cura"*, *"Cennet Gemisi"*, *"Kancay"* gibi hikâyelerde de, Balıkçı, yazar-anlatıcı olarak olayın bir yerinde vardır. Kendi varlığını, en azından düşünüşüyle hissettirir.

"Kancay"da, dağlı bir Çingenenin kişiliğindeki *"gerçek özgürlük"* yorumuyla, Balıkçı, yazar-anlatıcı olarak orada vardır. Bilen ve görmüş bir insan konumundaki anlatıcı, tıpkı bir ideolog gibi bir düşünceyi, bir yaşayış felsefesini yorumlar. Bir ütopyanın kurucusu ve savunucusu durumundadır. Kancay, kimi köylülerin *"Pis Kıpti karısı Müslüman mezarlığına gömülmez."* (Balıkçı, 2003a, s.114) türünden davranışlara maruz kalırken, ruhundaki gerçek özgürlük ifadesiyle, âdeta tabiatın kendisidir ve bu özellik onu sıradanlaştırmaktan kurtarır:

"Özgürlük, eşitlik, adalet gibi sözler mermerler üzerine oyulur, kitapların ak kâğıtlarının üzerine kara kara yazılır; hele para pul üzerine basılarak, geçer akçe diye elden ele dolaşırdı. Kancay, özgürlük sözünü hiç ağzına almaz, hatta o sözün anlamını bile bilmezdi. Ama Kancay'ın gönlü, özgürlüğün ta kendisiydi. Hür olmaksa, ancak parsılar, yaban kedileri, kartallar, atmacalar ve şahanlar gibi yaşamakla mümkün olduğu için, Kancay da, ağabeyleri olan dağların ve kız kardeşleri olan ağaçların teşkil ettikleri kalabalık ailesiyle birlikte, kana kana hür olarak yaşıyordu!" (Balıkçı, 2003a, s.114).

Balıkçı, sosyal yaraları, sömürüleri ve insan emeğinin ölmezliğini, burada olduğu gibi bağıra çağıra, sırf eleştiri olsun diye değil de, içten içe ve kendine has bir gerçekçilikle birlikte verir. Onun, insan sevgisi ve emeğe saygı noktasında dile gelen en güzel hikâyelerinden birisi de yine *Gülen Ada*'da yer alan *"Cura"* adlı hikâyesidir.

Dağlardan toplayıp getirdiği hindibayı neredeyse yok fiyatına satan Cura kızın karşısında, bir alıcı olarak anlatıcı vardır. Anlatıcı, bu sade duruşu ve tokgözlülüğünden dolayı, Cura kızla içsel bir alışverişe girer. Hindibaya fiyat olarak, kızın söylediğinin on katını teklif eder. Bu duruma Cura kız çok şaşırır. Anlatıcının *“Tıpkı senin gibi bir kızım vardı da, onun için...”* (Balıkçı, 2003a, s.98) demesiyle de, Cura kız, sanki onun öz kızıymışçasına hindibaları anlatıcıya hediye eder. Anlatıcı da Cura kız kadar soylu ve iyilik doludur. Ertesi gün, Cura kızın otlarını alsınlar diye komşulara gizlice para verir.

Elbette ki, bu insan tiplerinin böylesine bir yalınlık ve sevgi ortamında, insan yüreğini ezen bir iyilik ve erdemlilik duygusuyla donatılmaları, Balıkçı'nın yazma amacı ve tutumuyla da yakından ilgilidir. Cura'nın niçin böyle davrandığını ya da pek çok tiplerinin, böyle, insanın ilk hâliyle var olmasını, Balıkçı'nın, *“İnsan iyiliği, insan güzelliği üzerine ne biliyorsam, ne yaşamışsam, kitaplarıma geçirdim. Sade insanların, köylülerin, balıkçıların içlerinde büyük zenginlikler buldum.”* sözlerinde aramak gereklidir (Borak, 2002, s.201).

Balıkçı, düşünsel olarak hümanist felsefeyi savunur. Batıdan öğrendiği bu felsefi bakışı, Anadolu insanına yöneltir. Bu bakış, zamanla bir kimlik ve kök arama çabasına kadar gider. Yirminci yüzyıl başlarında, Osmanlı aydınlarının ortaya attığı ve daha sonra devletin de tarih tezi, güneş Güneş Dil Teorisi gibi resmî tezlerle desteklediği bu görüş, Cevat Şakir Kabaağaçlı, Sabahattin Eyuboğlu ve Arza Erhat'la *“Mavi Anadoluculuk”* ya da *“Mavi Anadolu Hümanizmi”* denilen, özünde Batıcılık, gelmişlikle geçmişlikle *“Anadolulu olmak”* (Belge, 1998, s.282) fikri vardır.

Balıkçı'nın *“ben”* anlatıcı yoluyla kurguladığı en ilginç hikâyelerinden birisi de *“Denizkızı”* dır. İlk yayını *“Gülen Ada”* adlı kitapta bulunan bu hikâyede, yazar-anlatıcı, bir uyumsuz evliliğin erkek tarafı olarak, içinde bulunduğu durumu alegorik bir yaklaşımla ortaya koyar. Yaşça kendinden çok küçük bir kızı, zenginliği ve sosyal statüsüyle ve aynı zamanda kızın babasının da yardımıyla adeta kafese kapatan adam, bu alegorik tabloyu *“Başıma büyük bir felaket geldi. Karım bir deniz kızıydı. Bir gün başını alıp kaçtı. Bu olay üzerine ben deli olmuştum. Ben deli olmadığımı biliyorum. Ama doktor o yolda rapor verdi. Beni tımarhaneye tiktılar.*

Ben karımın bir deniz kızı olduğunu ileri sürüyorum. Onlar, “Hayır, yaptığın bir benzetmedir. Onun belinden aşağısı balık değil, insandı.” diyorlar.” (Balıkçı, 2003a, s.126) şeklindeki sözlerle ortaya koyar.

“Son Türkü” de yine, deniz tutkunu bir tipin denizle iç içe geçen hayatını, değerleri kavrayış biçimini, bir deniz kazasında gözlerini yitirliğini; fakat yine de denizden vazgeçmeyişi ele alan hikâyelerden birisidir. Hâkim bakış açısıyla anlatılan hikâyede, yazar, tıpkı *“Kancay”* da olduğu gibi burada da, Kör Hüseyin'in *“Neden deniz ?”* sorusuna, hikâyenin bir yerinde, yine bir bilge edasıyla şu karşılığı verir:

“Ey güzel deniz, senin sonsuz ufukların, cimri köylüye ve toprak adamlarına gelir getiren tarla olamaz. Milyarlarca dönümünü kimse-benimdir diye kendisine mal edemez. İnsanın o kadar güvendiği zebunkeş kuvvetinin boyunduruğunu sana takmaya kalkışınca hemen kabarırısın. Ey özgürlük simgesi! O insanı, ister dilenci, ister kral olsun, inandığı Tanrıdan saçını başını yola yola ‘imdat’ haykırmak zorunda bırakırsın ve gürleyen köpüklerle onu altüst ederek köpek ölüsü gibi kuyruğundan

tutup 'Ben ölümsüz denizim!' diyerek gerisin geriye, geldiği yere fırlatırsın! Dağı taşı ihtiyarlatan zaman senin sonsuz güzelliğine bir kırışık katmıyor! Gençliğinde, kara saçlıysan neysen, şimdi saçın akken yine osun! Sevdiğim kızlar cadı oldu. Oysa, yaradılışın şafağında ne idiysen, bugün deyine osun. Güzel deniz! Tatlı deniz!..". (Balıkçı, 2003, s.134).

1.2. "Ben" Dışındaki İnsan

Halikarnas Balıkçısı, kendi içini çok gözleyen ve dinleyen bir yazardır. Hayata, hayatın kendisine, doğaya, doğanın devamlılığına ve dolayısıyla hayatın devamlılığına inanan birisidir. Hayatın ve evrenin sınırsızlığını insanda görür. Bu nedenle de insanı verirken, hem kendini ve duyusunu çok iyi irdelemiş hem de kendi dışındaki insanın problematiğini büyük bir ustalıkla işlemiştir. Fakat bu çizilen insan tiplerinin ve yapıp-etmelerinin gerçekte ilgisi nedir ?

Balıkçı'nın gerçeklik algısı, Osmanlı aristokrat yaşamından bireyci bir vatandaşlık anlayışına uzanan bir çizgide seyreden yaşama serüveniyle, paraya, servete ve şöhrete değer vermeyişle, yaşadığı gelgitlerle (tarikatla bağlantı kurması), ülküsel bir gelecek beklentisiyle ve kimliğini yeniden keşfe çıkma çabasıyla doğru orantılıdır. Diyebiliriz ki tipki romanlarında olduğu gibi hikâyelerinde de hikâye kişileri, yapayın insan tipleri olarak, düşsel bir ülke arayışına çıkmış ve idealize edilmiş tiplerdir. Kötüler tamamıyla olumsuz kişilik özellikleri yansıtır. Zenginlik, zorbalık, acımasızlık, sevgisizlik bu kötü tiplerde el ele yürürken, iyiler hep iyidir. Masalımsı bir dünyanın yoksul, merhametli, erdem dolu, cesur, coşkulu ve bilge insanlarıdır. Balıkçı, denize özlem duygusunu ve tutkusunu bu insanlarda yaşatır. Bunlar, hayatı bir "türkü" gibi algılar, yaşar ve türkülerıyla ölümsüzleşirler.

Halikarnas Balıkçısı, hikâye ve roman kişilerinin gerçekliğini eleştirenlere karşı, bir Cura kızı, bir Domino Ayşe'yi, Hoş Bulduk Selim Dede'yi (Parmak Damgası), örnek vererek bu konuda yeterince anlaşılamadığından dert yanar:

"Böyle davranışların içtenliğine, güzelliğine diyeceği olmayan, ama özlemine duyan insanoğlu, inanmazlık göstermiştir, benim gerçekliği pek anlamamıştır. Gerçek özlenen değilse, o gerçekten bana ne be yahu! İnsan hep kötülüklerden kaçıp kurtulmak ister. Kötülüğün bulunmadığı bir dünya neden gerçek olmasın?" (Borak, 2002, s.201).

Balıkçı'ya "mavi hümanizma" çerçevesinde yol arkadaşlığı eden Azra Erhat da, Balıkçı'nın diğer bütün yazınsal eserlerinden başka, hikâye ve romanlarında belirten yaratıcı kişiliğinin "doğa ile kaynaşma ve insanca yapıcılık içinde özdeşleşme çabası"nın bir sonucu olduğunu söyler. Bu çaba, bir yerde, hikâye ve roman kişilerine yansımıştır. Onların gerçekliğini gün ışığına çıkarır. "Kendisi, yani Cevat Şakir'dir bu kişilerin hepsi, gerçeklikleri de onda ve ondan kaynaklanır. Sözleri ve edimleriyle hepsi Cevat Şakir'i betimlerler, tanımlarlar." (Erhat, 1982, s.10).

Gerçekten de Balıkçı, farklı bir kimlik, kişilik ve bir yorumdur. Sıradan davranışlar sergilemesi beklenen insan tipleri bile bir gizemlilik, olağanüstülük ve duygu taşması yaşarlar. En küçük anlar, en kötü mekânlar bile bu tipleri sevinçten çıldırtmaya yeter. Çünkü, ister "ben" çevresindeki insan olsun, ister, doğrudan hikâye kişisi olsun, hatta isterse, kişileştirilmiş tabiat unsuru ya da hayvan olsun, bu durumla sıkça karşılaşmak mümkündür. "Fırıncının Kızı"nda, Bodrum Güllük'ü gör-

meye giden, eşeği ve kendisine rahat bir mekân bulan yazar-anlatıcının sevinci, eşeğine, eşeğin sevinci ise kendisine geçer:

“Ne ise, altı eşek ahırda olan bir odacık kiraladım. Odanın içi bembeyaz badalanmıştı. Ufacık tefecik, hoş bir şey... Ne bileyim, oda değil; gülümseyen ve gülümseten bir kutu... Onun içinde ben kendimi oyuncak sandım! Yürürken bir türkü mırıldana mırıldana ve küçük sıçrayışlarla hoplaya zıplaya yürüyordum. Balkonunda vardı haspanın! Hele ahırdaki eşek... Bana o yumuşak, kara kadife gözleriyle bakıyordu. ‘Dünya hoş değil mi?’ diyor ve havaya bir neşe çiftesi atıyordu. Sonra gidip nalları havaya dikeyor ve tozlar içinde sevinç çalkanırlarıyla yeryüzüne yalıtıyordu. Alimallah, bana da, gidip yanına yatmak ve çalkanmak isteği geliyordu.” (Balıkcı, 2003a, s.84).

Bu anlatım tutumu, daha önce, Memduh Şevket ve Sait Faik’le başlayan, hikâyede “küçük insanı” anlatmanın Halikarnasça ifadesinden başka bir şey değildir.

1.2.1. Sosyal Konumuna Göre İnsan

1.2.1.a. Denizciler

Balıkcı’nın hikâyelerinde deniz insanı, kara insanından daha çok işlenmiştir. Hikâye dünyasının, daha çok, denizciler, balıkçılar, sünger avcıları, deniz işçileri ve tıpkı karada olduğu gibi denizde de güçsüz ve ekmek mücadelesi veren insanların emeğini sömüren deniz patronlarından oluştuğu bilinen bir şeydir. Türk edebiyatında, denizi ve deniz insanının küçük dünyasını “bizde benzeri olmayan bir yan”la, ilk defa, Halikarnas Balıkcısı işler (Yazıcı, 2002, s.30).

Denizci tiplerini, taşıdıkları kişilik özelliklerine ve hikâyelere düşen dağılıma göre şöyle derleyip toplamak mümkündür:

Deniz tutkusu, karada yaşayamama, denizi, ülküsel bir mekân olarak görüp çağırışına koşma, özgürlüğe düşkünlük, maddî değerleri hiçe sayma, fedakârlık, gözü peklik, güleçlik, coşku ve aksiyoner tavır sergileme, duygu gelgitleri yaşama, içkiye düşkünlük, ağzı bozukluk.

Denizle ilgili hemen bütün hikâyelerde, deniz patronları hariç, deniz insanında olumlu kişilik özellikleri toplanmıştır. En üst, evrensel ve insani değerleri taşırlar. Yazar, onları bize sevdirmeye çabası içindedir. Deniz tutkunluk, uzaklara özlem ve karaya bağlanamayıp, bu tiplerde en fazla görülen kişilik özelliğidir. Yazar, bu tiplerle, Oxford’dan başlayarak devam eden ve gerçekleşmemiş denizci olmak hevesini âdeta bu tiplere geçirir. Deniz tutkusuyla içi kavrulan bu tipler, denizde yaşamının zorluğunu bilip isyan etseler de, karadaki hayatları da bir o kadar sıkıcı ve anlamsızdır. Deniz tutkunu tiplerin en önemlileri, “Gülen Ada”nın Deli Davut’u, “Son Türkü”nün Kör Hüseyin’i, “Yaşasın Deniz”in yaşlı balıkcısı, “Açıklıklar Yolcusu”nun laşım temizleyicisi Hasan Usta, “Gençlik Denizlerinde”nin seksenlik Barka Reis’i gibi, tutkulu tiplerdir.

Denizciler, özverili, fedakâr insanlardır. Bu fedakârlıkları, çoğu zaman ölümle burun buruna gelmeyi gerektirir. Hatta, başkalarının hayatlarını kurtarmak adına ölüme giderler. “Yol Ver Deniz, Gemici Geliyor!”da, seçme yirmi denizci, doğuramadığı için ölmek üzere olan Fatma ve çocuğunu kurtarmak kurtarmak amacıyla, çok kötü bir havada denize açılıp ölüm tehlikesine aldirmeden, Fatma ve

bebeğini, Rodos limanına ulaştırırken; "Son Fırtına"nın yetmişlik tayfası Dede Kaptan, yıllar önce, Hint Okyanusu'nda boğulan tayfalarının acısıyla yanan, tecrübeli bir denizcidir. Datça yakınlarındaki Palamut Bükü'ne götürülen tüccarlara kapitanlık eder. Fırtınalı havada denize düşmesin diye bodoslamaya bağlanan Dede Kaptan, bu zorlu görevi başarır, fakat bodoslamada ölekmıştır. Denizdeki son kapitanlığını yapmış, "son fırtınasını" alt etmiş ve son nefesini denizde vermiştir.

Diyebiliriz ki, denizci tipleri, tıpkı Çingenelerde olduğu gibi, insanın özünü ilk hâliyle saklayan insan tipleridir. Özgürlük, doğa ve gizin harmanladığı bu tipler, karada ya da denizde, parayla haşır neşir insan tiplerinin de zıddıdır. Balıkçı'ya göre, en hoyrat, şiirli ve hülyalı insan tipi olan denizciler bile, paraya bulaştığı anda değişir, eski ruhunu kaybeder. Belki de bütün bunlar, kara yaşamının bir sonucudur. "Boğulmuş Enginliler"deki Bakkal Hasan, gençlik yıllarında, "malı mülkü yerinde" babasının sunduğu tek düze hayattan kaçıp engin denizlere açılmak ister. Maviliklere açılınca, gönlü bir keman teli gibi öter, içinde bir türkü yükselir. Denizde bulduğu bu mutluluk, belki de ancak, cennetteki meleklerde vardır. Fakat, *Afrodite* dediği karısına âşık olunca, karada yaşamak zorunda kalır. Çocuklarının sünnet düğününde "elden çıksın" diye konuklara "bayat" lokumları ikram edecek kadar iş bilir ve hesapçı bir esnaf olur.

Balıkçı, bu, doğrudan hikâye kişilerinin hayatlarını verirken ve onların dünyasını okuyucuya aktarırken, çok başarılı bir biçimde, çoğunlukla da müşahit anlatıcı konumuyla, kendisini ya da düşüncesini olayların içine sokar. "Boğulmuş Enginliler"de, yazar, müşahit konumdan Bakkal Hasan konumuna geçerek, deniz özlemini ve güzellik arayışını şöyle anlatır:

"Sen, babamın tarla tokatlarından söz ediyorsun. Ben, göz uzaklığının ötesindeki enginlere atılmak istiyorum... Fırtınayı istiyorum... Güzelliği istiyorum. Burada güzelliği bulmuyor değilim. Buluyorum. Ama güzellik gerek çiçekte, gerek insanda, gerek bulut ve denizde hep kendinden öte bir başka güzelliği müjdeliyor... Ve işte bunun için güzel oluyor, bunun için bir uçuş, bir parlayış oluyor." (Balıkçı, 2003b, s.81).

Balıkçı'nın düşünce dünyasını yansıtmaları açısından, bu tutkulu tiplerin en dikkate değer yanları, "Cennet Gemisi", "Açıklıklar Yolcusu" ve "Gençlik Denizlerinde" kuramlaşan bir ütopyadır.

"Cennet Gemisi"nde, bu ütopya, Deli Memiş adlı bir hayatzedenin ağzından aktarılır. Deli Memiş'e göre, denizcilerin ütopyası, ölmüş bütün denizcilerin bir gün cennet gemisinde buluşmasıdır. Bu geminin reisi Nuh Aleyhisselam, ikinci kaptanı ise Yunus Peygamber'dir. Diğer peygamberler de gemiye gelip giderken, geminin içi meleklerle doludur. Bu nazariye göre, ölen denizci, cehenneme gitmez. Fakat cennete de gitmez. Çünkü, cennette deniz yok, kara vardır. Cennette Tuba ağacından bir "tirandil teknesi" yapsan bile deniz olmayınca bir işe yaramaz. Ayrıca, yaralı bir denizcinin yarası asla görünmez, kopan azaları, cennet gemisinde yeniden yerinde olur. Diyebiliriz ki, Balıkçı'ya göre, bir denizcinin cenneti, yine denizdir. Burada olduğu gibi, materyalist düşüncüyü benimseyen Balıkçı'ya göre, tabiat, hayatı var eden ve sürekli kılan en büyük güçtür.

Balıkçı, bu ütopyayı, "Açıklıklar Yolcusu"nda, "bilinmeyen bir ülke" ya da uzak ülkeler olarak yorumlar. İnsanları, hayatın ona sunduğu sıradanlığı yaşayıp

tüketmek ve tıpkı karada ağaçlar gibi toprağa çakılı kalmak yerine, hülyalı bir an için, ütöpik mekânlara koşarlar. “Açıklıklar Yolcusu”nun kırk yıllık lağım ustasına, deniz, “seven bir kadın gibi” şöyle seslenir ve onu kendine çeker:

“Gel koynuma gir! Ben senin mavi saçlı, mavi bakışlı, mavi gülüşlü sevgilimim. Sana koynumda can vereceğim, sağnağımla ruh vereceğim, seni güçlü kanatlar üzerinde uçuracağım, neden orada cansız bir odun yığını gibi duruyorsun? Sen ormandaki o köklü ve çakılı duruşundan bezip, usanmadın mı? Gel... İşğa, güneşe, rüzgâra, denize, açıklara, uzaklara çık...(...)” (Balıkçı, 2003, s.18).

1.2.1.b. Köylüler

Köylü, cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında (roman ve hikâye) özellikle toplumcu gerçekçilerce, ezilmiş sınıf olarak öne çıkarılmıştır. Bundan başka, 1940’tan sonra, köy ve köylü sorunlarının edebiyata yoğunlukla aktarılmasından oluşmuş bir köy edebiyatı da doğmuştur. Genellikle, ucuz halk yardakçılığına (popülizm) dayanan bu eserlerde, köylü, genellikle, toprağa bağlı, geçim sıkıntısı içinde, belli çevrelerce sömürülmüş, bürokrasi mağduru, cahil, saf ve çaresiz insan tipleri olarak çizilmiştir.

Halikarnas Balıkcısı ise, denizden geçinen insanlardan başka, hayatını karada geçiren insanları da ele almıştır. Onun köylüleri, daha çok, kıyı Ege’nin toprakla uğraşan ya da biraz içerdeki dağ köylüleridir. Köylü tiplerinde şablonlaşma yoktur. Geçim sıkıntıları vardır. Az ekip az kazanırlar. Sosyal sorunlar yaşarlar. Ağa sorunu, kuraklık, merkezî otoriteyle yaşanan sorunlar... gibi. Batıl inançlardan, sosyal hayat-taki aksaklıklardan bıkip şehre kaçanlar da olur. Fakat, Balıkçı, bu köylü tiplerini, dönemin hâkim modası hâline gelen kısırlaştırma rüzgârına atmaz.

Kıyı Ege köylüsünün geçim derdini, sıcaklar yüzünden az mahsul alan köylünün sıkıntısını “Kara Gölge” adlı hikâyede, Fadime’nin dedesi Mahmut Emmi “*Bu kıtlıkla yılı nasıl geçireceğiz?*” diye dövünerek ifade ederken (Kara Gölge, *Gençlik Denizlerinde*, s.98), “Köy Ağası”nın köylüleri ise çok daha köklü bir sorunla yüz yüzedir. Ekip biçecek toprakları yoktur. Geçimlerini, köy ağasının kapısında gündelikçilikle sağlamaya çalışırlar. Ağır işçilik, azar ve emeğe karşılık olmayan ücretle yaşamaya çalışırlar. Kadınlar kızlar bile ağanın malıdır. Ağanın yavaşması Güllü kız, kendi şahsında, ağa-köylü ilişkisini, “*Ağam bana ekmeğimi veriyor. İnsan ekmeğini yediği ağasına hıyanetlik mi edermiş?*” sözleriyle ortaya koyar. (Balıkçı, 2003b, s.156).

Balıkçı, en ilginç köylü tiplerini “Yağmur Duası” ve “Decal”da çizer. “Yağmur Duası”nda, köylü Kel Mehmet’in sosyal hayat içindeki konumu ve yaşayabileceği sıkıntılar, hikâyenin giriş cümlesinde şöyle sezdirilir:

“Kel Mehmet kıyı köylüsüydü. Deniz kenarında on dönüm kadar tarlası vardı. Bu toprak Mehmet’in malı değil, Mehmet onun malıydı. Çapanın sapı vardı, sapın da Mehmet’in... Vücudu, yüz altmış beş santimetre boyunda eski bir tarım aletinin benzeriydi. Yaradılışın eliyle kesip biçilmiş ve yeryüzünün şu on dönüm toprağını sürmek için oraya mihlanmıştı.” (Balıkçı, 2003b, s.111).

Kel Mehmet, bu konumuyla dar ve kuşatılmış bir köy yaşamının insanı da olsa, yapıp etmeleri ve düşünüşüyle diğer köylülerden farklıdır. İmanın yaptırdığı yağmur duasıyla bataklığa dönen tarlasını kurtarmak için, ince ve alaylı bir yol seçer.

Denize okunup atılmış taşları gençlere çıkarttırıp bir bir kurutur ve tekrar denize atar. Afet geçer.

"Deccal"da ise, Meşrutiyet dönemi idaresi ve bürokrat anlayışının eleştirisi, köylünün bu kesimlerce sömürülüşü, Çopur Mehmet'in şahsında ifade edilirken, aynı zamanda Anadolu köylüsünün işlek zekâsı ve bu çevrelerin istismarına karşı geliştirdiği direnç de sergilenir. Çopur Mehmet, dağ yamacında *"enine boyuna tutan"* tarlasından başka geçim kaynağı olmayan bir köylüdür. Diğer köylüler de ondan farklı değildir. Yıllarca öşür vergisine tâbi tutulan köylü, devlet erkânı gelirken dağa kaçarken, Çopur Mehmet, kendilerinden başı almayaya gelen kaymakam'ı *"Cahalız, başışlayın, dün siz köye yanaşırken, bizi bir korkudur aldı. Sormayın hali-mizi. (...) Donanma Derneğinden ödünç para alsak da, önümüzdeki yıl iki misli öde-sek olmaz mı?"* (Balıkcı, 2003a, s.71) diyerek kıvrak zekâsıyla zor durumda bırakır.

1.2.1.c. Esnaf (Patron, Sermayedar vs.)

Balıkcı'nın hemen bütün para adamları olumsuzdur. Zengin ve güçlü insanları sevmez. Yoksul, güçsüz ve sade insanları, insanın doğasına daha uygun bulur. Bu yüzden, şehirleri, anakentleri (metropol), büyük çıkar savaşlarını ve paranın esiri olmayı sevmez. Tüccarların, insanın özüne yabancı, paraya tutkun, insani değerlerin taciri olduklarını düşünür. Pek çok esnaf, sermayedar, deniz patronu, armatör, onun hikâyelerinde evrensel insanlık değerlerinden uzak, zorba, fırsatçı ve acımasız tiplerdir.

"Dalgıcın Parçaları"nda, deniz patronu ve bu işe sermayesini koyan armatör, denizde boğulmuş Ahmet'in cesedi başında, kendi kazancını düşünür ve sünger avlamakta geç kalındığına sinirlenir. Çünkü, *"Sünger avlamadan geçen her saat, liralarca zararı vardı."* (Balıkcı, 2003c, s.16) Süngerci Ahmet'i patlak boruyla ve göz göre göre denizin dibine ölüme gönderen armatör, Ahmet'in kardeşi Mehmet'e karşı da aynı duyarsızlık içindedir. Patlak boru, hemen oracıkta otomobil lastiğiyle yama yapıldıktan sonra, Mehmet de dibe gönderilir.

"Orsa Kaptan"daki köy bakkalı Hacı Mehmet, tefeci, istismarçı ve fırsatçı bir tiptir. Balıkcılık için gerekli sermayeyi verdiği Balıkcı Mahmut, seksen yıllık hayatının sonuna kadar bu borçtan kurtulamaz. Tip öylesine açgözlü ve materyalisttir ki, ölüm döşegindeki Mahmut'un hâlâ kendisine borçlu olduğunu iddia eder.

Balıkcı, bu tipleri verirken, onları olumsuzlaştırdığının farkındadır. Her şeyi parayla ölçen bu yoz insan tipleriyle yer yer alay eder. Çeşitli durumlar karşısında küçük düşürür. "Son Fırtına"da (*Gençlik Denizlerinde*), İzmir'in önemli bütün eksperlerinden, ticaret erbabı arasında hatırı sayılır bir tüccar olan Haşmet Çongurtekin'in sözde tüccar azameti, yaptığı bir deniz yolculuğunda sönüp kalır. Kibirli, korkusuz, pohpohlanmaya alışmış Çongurtekin ve dostlarının bildiği ticaret yasası denizde işlemez. Deniz yasası bu adamlara haddini bildirir.

Bozulan Ahilik sisteminin bir yansıması olan olumsuz esnaf tipi, dönemin pek çok hikâyecisinde olduğu gibi, Balıkcı'da da zaman zaman abartılı, belirgin oranda üzerinde düşünülmüş tipler olarak verilebilmektedir. Buna en güzel örnekse "Bonfile" ve "Doğum" (*Gençlik Denizlerinde*) adlı hikâyelerdir. "Bonfile"nin, süt danasının bonfilesine alışkın Kasap Mehmet'i, aç gözlü, para canlısı ve kurnaz bir esnafıdır. Bu karakter özellikleriyle örtüşen bir fiziki yapıya sahiptir. Pancar gibi

“bükümlü” ensesi kat kat olmuş, göbeği yağdan bingil bingildir. Düşmüş bir kadın karşısında iştihası oldukça kabaran Kasap Mehmet’e, insanlık dersini, düşkün bir kadın olan Canan, kendi “bonfile”sini de Kasap Mehmet’in boğazına sokarak verir; “Doğum”da ise, sırf para harcamamak için bekâr kalan, ihtiyacını, savaş ortamında çoğalan vesikalılardan karşılayan ve elli yaşında zoraki evlenen fırıncı Hasan Molla, yine paragöz oluşundan dolayı, karısı Fatma’nın ölümüne sebep olur.

1.2.1.d. Din Adamları

Cumhuriyet dönemi Türk hikâyesinde din adamı tipi şablonlaşacak düzeyde olumsuzlaştırılmıştır. Kutsal buyruklar, dini, ahlaki ve insani değerler açısından, görevleri, topluma yüksek değerleri sunmak olan din adamlarının geneli olumsuz tiptir. Bunların kişilik özellikleri ise yobazlık, fesatçılık, dini olguları, çıkarları ve sosyal nüfuzları için kullanma ve ahlâki /dini değerlerinin çürüklüğü gibi olumsuz karakter özellikleridir. Halikarnas Balıkcısı, dönemin sosyal gerçekçi hikâyecileri gibi bu konuda bir genellemeye gitmemiş, gerçek yaşamda olduğu gibi din adamı tiplerini olumlu ve olumsuz tipler olarak yaymıştır.

“Hakikatin Direkleri”ndeki Hoca Tevfik Efendi, Balıkcı’nın hayata, insana ve hatalarına karşı müsamahalı tavrının bir ürünüdür. Hoca, altmış yaşlarında, “iyi yürekli, ırz ehli bir adam”dır (Balıkcı, 2003c, s.57). Evlilik dışı hamile kalan Kara Fadik’in nikâhlanması, bölgedeki Tahtacı Türkmenlerinin Kızılbaşlıktan vazgeçip Hanafi mezhebine girmesi ve dinin beş direği hakkında köylülere verdiği vaaz sırasında heyecana kapılarak Kara Fadik için incitici sözler söyler. Sinirlenip vaazını terk eder. Daha sonra bu yaptığına üzülür. Kara Fadik’se, doğan çocuğunu Hoca Tevfik’e götürür. Kara Fadik’i samimi duygularla eleştiren ihtiyar, onu çabucak da bağışlar. Hatta çocuğun adını bile kendisi koyar.

Balıkcı’nın bu olumlu din adamı tipinden başka, icraatlarını kısık bir alayla eleştirdiği ve değerleri açısından olumsuzlaştırdığı tipler de vardır. Bu tiplerin sosyal hayattaki pozisyonları kusurlu, yapıp etmeleri güzel ve doğrunun dışındadır. Bu tiptir, “Davut Hoca’nın Vaazı”nda yaşar:

“Davut Hoca, yetim malına el uzatmamış, haram yememiş, el avradına uçkur çözmemiş, beş vakit namazında kusur etmemiş, sözün kısısı, kanısına göre cennete girmek için ne yapmak gerekse, hepsini de bir bir yerine getirmiş bir adamdı(r).” (Balıkcı, 2003a, s.146).

Davut Hoca, istisnasız, katı kuralcı, insani özü kabul etmeyen, cemaatini günah işlemekten korku ve sindirme yoluyla uzak tutmaya çalışan bir hoca tipidir. Hatta vaazları öyle keskin ve şiddetlidir ki, bu vaazların birinde kendi karısı ve dokuz aylık gebe Hafize Kadın çocuğunu düşürür. Bu olay, köylüler arasında farklı yorumlanır. Davut Hoca, “Başkasına verir talkını, kendi yutar salkımı.” türünden bir ortama düşer. Düşen çocuğun veledizine olabileceği şüphesiyle uykuları kaçan Hoca, Hafize Kadın’ın, hamile kaldığı gece rüyasında Zülkarneyn’i gördüğü için kendini suçlu hissettiğini söylemesiyle huzur bulur.

1.2.1.e. Çingeneler

Balıkcı’nın hikâyelerinde sıklıkla karşımıza çıkan insan tiplerinden biri de Çingenelerdir. Cura ve Cura’nın varyantı olan pek çok hikâye yazmıştır. Balıkcı’ya göre, ister şehirde ve isterse tabiat içinde olsun, bu esmer, kara gözlü, yanık tenli

insanlar, Akdeniz ikliminin bir ürünü olarak, tabiatın bağrından kopup gelmiştir. Hiçbir yere sığdırılmazalar, kovulsalar da toplumun kirlenmiş ve yoz değerlerinin dışında, insanın ilk yaratılış günlerindeki masumiyetini taşırlar. Balıkçı'nın en güzel Çingene hikâyeleri ise, "Çingene Ali", "Cura", "Kancay" ve "Çingene Falcı"dır.

Balıkçı'ya göre, Çingeneler, tokgözlü, tabiatın kopmamış, insanın ilk hâliyle korunduğu tiplerdir. İnsan, insani özünü ancak tabiatla bulur. İnsan toplum içinde ve onun yozlaşmış değerleriyle kirlenir. "Çingene Ali"de, Çingene Ali, idam edilecekleri sırf kendisi Kipti olduğu için yarım altın karşılığında ona astırmak isteyen toplumdan kaçarak, yine tabiatla sığınır.

Çingeneler, Balıkçı'nın özgürlük rüyasının simgeleridir. Onların, başı boş, bir orada bir burada, üst üste yığılmış toplum kanunları altında ezilmeyen, dinamik insan olma özellikleri, Balıkçı'yı büyüler. Çingeneler güneşin insanıdır. Güneşin arkasından bir hülyaya koşarlar. "Kancay"da, bir "Kipti kansı" olan Kancay, kasabalı kadınların buyruklarına ve aşağılamalarına dayanamayarak yerli zengin bir kadını tokatladıktan sonra, toplumun kokuşmuş insanlık değerlerine sırt çevirip kasabadan ayrılır. Bu olaydan sonra onu, muhtelif yerlerde ve zamanlarda, bu değerlere bağlanmadan yaşar görürler.

1.2.1.f. Eşkiya

Bilindiği üzere yazınsal türlerde eşkiya idealize edilmiştir. Eşkiya tipleri, başkaldırı edebiyatının vazgeçilmez unsurlarındandır. Temel esprisini halk edebiyatından alır. Batı eposlarından Hint, Kırgız destanlarına, "Türk kahramanlık romansları"na kadar dünyanın hemen her yerinde, "kurtarıcı" kahramanlar olarak işlev görür. Manas, Oğuz Han, Battal Gazi, Köroğlu gibi destan tipleri de birer "kurtarıcı" kahramandır. (Moran, 1996, s.79).

Eşkiya tipleri, genelde soylu tiptir. Adaleti ve asaleti temsil eder. Bozkır kültüründen doğmuştur. Halk üzerinde nüfuz oluşturmaya çalışan zorba kesimlere karşı çıkma (toprak ağaları, zabıtiye, jandarma, tahsildar vs.) eşkiya tipini ortaya çıkarmıştır.

Balıkçı, benzer iki soylu eşkiya tipini "Haydut Kerimoğlu" ve "Haydut" adlı hikâyelerinde çizer. Balıkçı'nın eşkiya türkülerini sevdiği bilinir. En tanınmış haydut hikâyesi "Haydut Kerimoğlu"dur. Gerçek bir eşkiya olan Çakırcalı Efe gibi Kerimoğlu da Bodrum yöresinin tarihi kişiliklerinden birisidir. Eşkiya Kerimoğlu'nun dağa çıkmasının nedeni, kızına tecavüz eden ve sonra da uçurumdan atan zorba ağadır. Ağa, varlıklı, güçlü ve bürokrasiyle içli dışlı kesimi temsil eder. Fakat, Kerimoğlu, ağanın bu haksız düzeni ve zulmü karşısında sessiz kalmaz. Ağayı öldürerek eşkiya olmuştur. Zenginden alıp fakire vermesi, güçsüzlerin yanında yer almasıyla da olumlu eşkiya tipi olarak sunulur:

"Kerim oğlu dağa çıkıyor!

Tiptıp etsin zenginlerin yüreği." (Balıkçı, 1996, s.172).

Eşkiyalar, çevre halkı tarafından korkunç ve acımasız tipler olarak bilinse de aslında duygulu, merhametli ve çok vefalı tiplerdir. Balıkçı, bu tiplere sevgi ve hayranlığını gizlemez.

“Haydut”ta ise silahlarından ve soygundan başka değer tanımayan Kerimoğlu Hasan ise, yörede ün ve korku salmış bir eşkiya iken, dağ başında tanıdığı genç kıza soyduğu beşibiryerdelere iki tane verir. Bu kız aracılığıyla kendisine tuzak kurulduğunu anlasa da kaçmaz . Açılan yayılım ateşinde ölür.

1.2.1.g. Ağalar

Ağa tipi de feodal düzenin bir parçasıdır. Daha çok köy yaşamında (bozkır) görülür. Özellikle, Cumhuriyet dönemi hikâyeciliğinde görülen bir başka ağa tipi de “kasaba ağası”dır. Küçük toprak sahipliğinden küçük esnaflığa geçişte ortaya çıkmıştır.³ Balıkçı’nın hikâyelerinde ağa tipi çok olmasa da, bir sosyal sorun ve toplumsal bir tip olarak hikâyelerinde yer alır. Daha çok da köy ağası biçimindedir. Ağalar, genellikle sosyal hayatın bir yarası olarak sunulur. Olumsuz tiplerdir. Balıkçı’nın hikâyelerindeki başlıca ağa tipleri ise “Kara Gölge”, “Köy Ağası” ve “Haydut Kerimoğlu”nda yer alır. Bunların ortak kişilik özellikleri, kadına kıza düşkünlük, zorbalık ve acımasızlıktır.

“Kara Gölge”nin ağası Hacı Resul’un yapıp etmeleri ya da değerleri, daha hikâyenin ilk satırında şöyle betimlenir:

“Hacı Resul yaman avcıydı; elinden uçarla kaçır kurtulmazdı. Büyük avlarda on galaklı geyik tekelerini şakkadak alınlarından vururdu. Ama avı bu kadarla kalmazdı. Hele bir tarla ya da çayıra göz koymasın... Artık namluyu, arpacığı ve avı bir çizgiye değil, fakat tarlayı ve kara kitabı çalımına getirirdi. (...) Böylelikle Hacı Resul yedi köyde Ali kıran baş kesen oldu.” (Balıkçı, 2003b, s.94).

Hacı Resul’un bu avcılığı, bütün köylüyü, maddi manevi sömürmekten öte, alegorik bir anlatımla, beğendiği kadın ve kızları kirletmek anlamını da taşır. Hacı Resul’un doğuştan getirdiği bir sapkınlık duygusu ve tatmin olmayan bir şehveti vardır. Ortakçısı Mahmut’un yeni yetişen kızı Fadime’yi ağına düşürüp “berbat etmek” ister. Kızın arkasında âdeta bir “kara gölge” gibi dolaşır. Fakat Türkmen kızının direnciyle, bu hevesi kursağında kalır.

“Köy Ağası”nın Mahmut Ağa’sı da uyanık, aç gözlü, bencil, midesine düşkün, ağzı bozuk bir ağıdır. Yanaşmalarını karın tokluğuna çalıştırır ve etrafındaki herkesi horlar. Hırsı sayesinde sefaleti yenmiş, duvar iççiliğinden müteahhitliğe kadar çıkmıştır. Malı mülkü çoktur. İlerleyen yaşına rağmen hâlâ bekârdır. Onun için hayatta en değerli şey, para, güç ve nüfuzdur. Yanaşması Güllü’nün ona karşı duygularını kullanır. Kendi denginde birinin kızıyla evlenerek yakında güç birliği yapacak olmasına karşın Güllü’yü cinsel anlamda istismar etmekten de geri durmaz.

1.2.2. Cinsiyetine Göre İnsan

Balıkçı’nın hikâyelerindeki insan kadrosu oldukça zengindir. Bazı yazarlarda hikâye ya da roman kişisi özellikle erkekler arasından seçilirken ve erkekler, kadınlara oranla, sayıca daha fazla yer tutarken, Balıkçı’da bu oran birbirine çok yakındır. Kadın tipleri de önemli bir toplam tutar.

3 Daha geniş bilgi için bk. Türkan Gözütok, “Atatürk Dönemi (1923-1938) Türk Hikâyeciliğinde Anadolu”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006.

1.2.2.a. Erkekler

Balıkçı'nın hikâyelerindeki erkek şahıs kadrosuna bakıldığı zaman, bunların daha çok denizci (balıkçı, sünger avcısı, nakliyatçı vs.) oldukları görülür. Kıyı ya da dağ köylerinde yaşayıp da az da olsa toprakla uğraşanlar olduğu gibi, çobancılık, kaçakçılık yapanlar da vardır. Ama karada da olsalar, deniz, genç yaşlı bütün erkekleri önünde sonunda kendine çeker.

Balıkçı'nın hikâyelerinde ve hatta romanlarında oluşturduğu insan kadrosunda Güney Anadolu tabiatının biçimlendirmesi ve "Mavi Hümanizma"nın etkisi söz konusudur. Hatta, tabiatın şekil alması, mekânın insan hayatındaki belirleyiciliği de çok iyi kullanılmak suretiyle, yine bu "Mavi Hümanizma" bakışı altında oluşmuştur.

Kadın tiplerinde daha belirgin olsa da, erkek tipleri de, Akdeniz medeniyetinin ürünüdür. Bunlar da "güneyli" erkek tipleridir. Türkmendirler. Çoğu denizcidir. Çelik gibi bir fiziğe ve iradeye sahiptirler. Çoğu yoksul ve sade insanlardır. Geçim sıkıntısı çekerler. Bu nedenle de yer yer kaçakçı ya da zorlu deniz işlerinde çalışan tayfa olurlar. Denize karşı bilinmeyen bir özlemleri ve cesaretleri vardır. İşlerinden, gerçekte birer tarihî şahsiyet olan Turgut Reis, Uluç Reis gibi büyük denizciler yetişmiştir. Gençler, genç denizciler, yaşlı denizciler ve karada bir tür mahkûm hayatı sürdüren olgun kara erkekleri bolca işlenir.

Balıkçı, en farklı erkek tiplerinden birini "Koca Kız" da çizmiştir. Köy demircisi Ayı Mehmet, taşkın fiziki gücüne rağmen yufka yürekli. Bir zaman pehlivanlık da yapmıştır. Çelik gibi bir insandır. Fakat çok yufka yürekli. Nalbantlık yaparken yıldı olacak atın kurşunlanarak öldürülmesine dayanamayıp gözyaşı döker. Bir daha işini yapmaz. Demirci olur. Kafdağı gibi cüssesi yüzünden evlenememiştir. Çünkü, *"en hafif ve yumuşak okşayışının bile kadının belini kıracağından korkuyordu ve korku adına dünyada başka bir şeyden korkmuyordu bunun kadar."* (Balıkçı, 2003b, s.63). Fakat, Ayı Mehmet, kendisi gibi çelik bilekli Türkmén kıızı Akkız'la tanışır ve evlenir.

Balıkçı'nın insan tipleri, ister erkek isterse kadın olsun, Mavi Hümanizma düşüncesinin belirgin bir biçimde "'ütöfik' bir kamusal alan tasavvuru"na göre biçimlenir (Yazıcı, 2005, s.35). Bir başka deyişle, Balıkçı'nın insan tipleri, beklendik zamanlarda beklenmedik davranışlar sergileyen, biraz mitleşmiş ya da biraz masaldan düşmüş insan tipleridir. Buna pek çok hikâyesi örnek verilebilir:

"Öteleyen"de, açık deniz işçisi Mehmet, geçim sıkıntısı nedeniyle kaçakçı olurken, karısıyla arasında muhabbet dolu bir ilişki vardır. Fakat zamanla duyguları değişen karısı, Mehmet'i Çalık Süleyman'la aldatarak ölmesi için tuzak kurar. Karısıyla aşğını birlikte yakaladığı zaman, Mehmet, büyük bir acı ve öfke duysa da, karısına karşı duyguları hızla merhamete dönüşür. Hiçbir şey olmamış gibi açık denizlere geri döner. Oradan karısına para göndermeyi sürdürür. Anlatıcı, Mehmet'in bu davranışını şu sözlerle açıklamaya çalışır:

"Herkesi, durduğunu gördüğümüz yerde kalır sanırsınız. Bir felaketin çakışı insanı uyandırır ve gerçeği gösterir.

Doğmaya başlayan gerçekler uğrunda ateşe yanmak işkencesini göze almış olanlar vardı. Ama o ateş eskimiş gerçeği, kokmuş yalanı "Hayat! Hayat" diye kendilerini aldatanları, gerçeğin yaktığı kadar yakamazdı." (Balıkçı, 1996, s.146-147).

Mehmet gibi trajik anları, âdet, töre, inanç, alışılmış beklenti gibi unsurlardan ayrı algılan erkeklerden başka, insana olan sevgisi ve neşesiyle çevresini sarıp sarmalayan ve açıldığı denizden dönerken, kıyıdaki arkadaşlarını görmüş olmanın coşkusuyla, gemisini kıyıdaki kahveye bindirerek ölen kaptan (Merhaba Kaptan, Merhaba!), Kaçakçı Haşmet'in, sevkiyatı tehlikeye düşüreceği endişesiyle kuşları öldürme isteği karşısında, kuşları değil Kaçakçı Haşmet'i öldüren denizci Memiş (Gülen Adam, *Çiçeklerin Düğünü*), göçmen kuşların yorulup da denize düşmelerini önlemek için fırtınalı havada kayığını kuşlara tünek yapan Tünek Ahmet (*Ege'den Denize Bırakılmış Bir Çiçek*); hileyle tuttıkları balığı içlerine sindiremeyen ve balığı tekrar denize sağ salım bırakan balıkçılar (*Yaşasın Deniz*), açgözlü ve ihtiraslı insanların hâlden anlamaz tavrı karşısında gülmekten kendini alamayan değirmenci Ateşoğlu Nasrettin (*Ege'den Denize Bırakılmış Bir Çiçek*) gibi tipler de sıra dışı insanlardır.

Yine, sıra dışı erkek tiplerinin bir grubu da, meczup diyebileceğimiz, gerçeklik şaşması yaşayan ya da yazarın, mitolojik unsurları kullanarak gerçeği farklı algılatma çabasıyla, hayal âleminde kopmuş birer mitos yanılması içindeki tiplerdir. Bunlar da, aslında, yazarın "ütöpik" bir dünya kurma isteğinin bir yansımasıdır. Bu tiplerin başlıcası ise şunlardır:

"Amfitrit'i Nasıl Tuttum?"da Balıkçı Hüseyin, âşık olacağı ve evleneceği kızı tanımadan üç gün önce teknesinde bir rüya görür. Rüyasında, deniz tanrısı Poseidon'un tanrıça karısı Amfitrit'i ağıyla yakalar ve güzelliğine vurulur. Ancak, Poseidon, karısı Amfitrit'i Hüseyin'in elinden alır. Uyandığında ise, karşısında güzel bir Türkmen kızı vardır. Kıza âşık olur. Balıkçı Hüseyin'in başından geçenlerle, denizler tanrısı Poseidon'un karısıyla tanışması, aşkları ve mutlu birlikteliklerine gönderme yapılır.

"Koca Kız"daki Nejat Bey (*Gençlik Denizlerinde*), "Divan Reis" in Divan Kaptan'ı (*Ege'den Denize Bırakılmış Bir Çiçek*), "Kara Gece'nin ressamı, "Denizkızı"nın Bay Muhsin'i (EDBBÇ) de bu tiplerden bazılarıdır.

"Çöpçatan Ahmet"te, geçirdiği bir deniz kazası yüzünden aklını oynatan ve hayalle gerçeği ayırt edemeyen "çöpçatan" lakaplı Ahmet, kendini bir yunus balığı zanneder. Bunu sürekli çevresine anlatıp durur. İnanır ve inandırır:

"Babamın orfos balığı, anamın da bir deniz kızı olduğunu söylerler. Söylerler ya, vallahi de yalan, billahi de yalan! Güya ardımda balık kuyruğu, sırtımda da balık yeleği varmış! İşte bakın görün, var mı? Bunların hepsi arkamdan söylenen dedikodulardır. Benim anam yunus balığıydı. Onun bir yavrusu varmış. Ama onu köpek-balıkları yemiştir. Süt dişlerim çıkmazdan önce benim anamı da bir köpek balığı yutmuş. Beni, yavrusunu kaybeden dişi yunus balığı emzirip, sütanalığı etmiş bana. (...)" (Balıkçı, 2003b, s.42).

1.2.2.b. Genç Kız ve Kadınlar

Balıkçı'nın genç kız ve kadın tiplerinde Akdeniz Havzası kültürünün etkisi vardır. Bu kadınlar, çoğunlukla esmer, parlak ışıklı ve siyah gözlü, atılgan, çoğunlukla dağlı, fiziki ve ruhi güç olarak bazen bir erkeği bile kışkırtacak vasıfta, sade ve samimi, şehir kadınları gibi paraya ve süse düşkünlükten uzak, deniz kıyısında olanları için, çok iyi yüzme bilen, bazen bir Afrodite kadar güzel kız ve

kadınlardır. Balıkçı'nın bu genç kız ve kadınlarını güneyli kadın tipi olarak adlandırmak gerekir. Özellikle Türkmen (Yörük) kadını tiplemesiyle dikkati çekerler.

Zaten Balıkçı, "Mavi Anadolululuk/Mavi Hümanizma" diye adlandırılan bir fikrî söylemle, Osmanlı-Türk aydınına farklı bir kimlik önerisinde bulunur. Bu öneri, Orta Asya'dan çıkıp gelen Oğuz soyunun, Helenist bakışın aksine, eski İyonya mirasıyla buluştuğu ve mozaikleştiği fikrini temel alır. Yazara göre, bir kültürel yoğrulma, *bir kan karışması* söz konusudur. Helen uygarlığı diye "tek çuvala sokulmaya çalışılan" (Doğan, 1982, s.15) bir uygarlık, aslında, farklı farklı köklerdeki insanların ürünüdür. İyonya; bilginin, fennin ve bilim felsefesinin ata yurdudur. Başka bir deyişle, eski İyonya, yani Antik Yunan'ın karşısındaki eski Anadolu, Batı medeniyetinin de gerçek kaynağıdır. Dolayısıyla, bu kültürel miras, Türklerin en doğal hakkıdır.

Balıkçı'nın yazınsal eserlerinde göze çarpan bu yeni kimlik önerisi, elbette ki bir tezattır ve bu durum, bazı araştırmacılarca da vurgulanmıştır: "Halikarnas Balıkcısı, bir yandan, 'milliyetçi' söyleme karşı farklı bir kültürel alan açarak yeni bir kimlik önerisinde bulunurken, diğer yandan, Osmanlı/Türk kimliğini (tarihî romanlarında) Batıya karşı yücelten bir söylem kurmaktadır. Yazarın eserlerinde yer alan ve yan yana bulunması pek de mümkün olmayan her iki söylem, Modern Türkiye'nin kimlik arayışları ve Batılılaşma karşısındaki paradoksal tutumuyla yakından ilgilidir."⁴ (Yazıcı, 2007, s.18).

Balıkçı'nın, bu farklı kimlik önerisiyle sunmaya çalıştığı, her yönüyle Anadolulu ve Akdenizli kadın tipi, en dikkate değer yansımasını "Yakışık Alır mı Deli Kız?" ve "Amfitriti Nasıl Tuttum?" adlı hikâyelerde bulur. Bunlardan birincisinde, Türkmen kızı Emine, bir yanıyla, Arşipel'in (Ege) Güney Anadolu'su, bir yanıyla da antik çağda kalmış İyonya'nın, yani, eski Helen uygarlığına atfedilen, yazara göre ise, gerçekte, tümüyle eski Anadolu'nun kızıdır. Gücü, yiğitliği ve savaşçılığıyla Athena, çevikliğiyle Artemis, dişiliği ve güzelliğiyle Afrodit'tir. Türkmen kızının fiziki ve ruhi tanımı bu düşünce doğrultusunda şöyle verilir:

"On sekiz yaşında, boylu poslu bir Türkmen kızıydı. Doğup büyüdüğü yer, Arşipel'in Güney Anadolusuydu. İşte bu nedenle, Olimpos Tanrılarına modellik etmiş insanlardandı.

Eline bir mızrak alıp, alını da, bakışı da yüksek duruvereydi, Athena olurdu. Mızrağı alıp, bir elinde yay, öteki elinde ok, yarı çıplak ormanda koşaydı, Artemis olurdu. Oku da, yayı da atıp, tümenden soyunduktan sonra denizde azman bir istirdiye kabuğunun üstüne dinselseydi, Afrodit olurdu. Zaten Afrodit kadar sevgisi, Artemis kadar çevikliği ve Athena kadar öfkesi vardı. Tüm Olimpos Tanrılarını kendi gövde ve gönlünde toplamıştı." (Balıkçı, 2003b, s.205).

"Amfitriti Nasıl Tuttum?"da da Balıkçı, bu yeni Türk kimliği önerisini yine mitolojik unsurlar yardımıyla "kamusal alana" çeker. Türkmen kızını, mitolojik bakışla yorumlar. Bu Anadolu kadınları, tıpkı mitolojik tanrılar kadar güçlü, çelik

4 Bu alıntı, Nermin Yazıcı'nın, 10-15 Eylül 2007 tarihleri arasında Ankara'da, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu tarafından düzenlenen 38.Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS)'ta sunduğu "Halikarnas Balıkcısı'nın Yazınsal Eserlerinde Türk Kimliğine İlişkin Söylemler" adlı bildiri metninden yapılmıştır.

kollu, Afrodit'i beyaz köpüğünden yaratan Arşipel kadar diri ve anaçtır. Deniz kıyısında çamaşır tokaçlayan Türkmen kızının, *"Profilindeki ve alındaki akis, doğan şafağın Akropol doruğunda dimdik duran 'Artemis'in alında uyandırdığı ışığı"* anımsatır. (Balıkçı, 2003b, s.129).

Balıkçı'nın hikâyelerine yansıyan bu genç kız ve kadın tipleri çok güçlü tiplerdir. Zaten, Balıkçı'nın bizzat kendi yaşamında da Azra Erhat ve Mina Urgan gibi çok güçlü kadınlar vardır. Bu kadınlar, bilim ve edebiyat dünyasında önemli birer ad bırakmıştır.

Bu kadın tiplerinin çizildiği başlıca hikâyeler ise, "Fırıncının Kızı" (Nimet), "Deniz Kızı" (Anlatıcının karısı), "Ateş Fatma" (Fatma), "Bir Gece Kondu" (Fatma), "Mısır Buğday" (Kara Fatma), "Koca Kız" (Akkız), "Balık Fatoş" (Fatoş), "Kara Gölge" (Fadime), "Doğum" (Kara Ayşe), "Kirman Belli" (Yörük kızı, "Yakışık Alır mı Deli Kız?" (Emine), "Dağ Kızı" (Türkmen kızı) gibi hikâyelerdir.

Bu hikâyelerin hemen hepsindeki kız ve kadın tipleri birbirine çok benzer. Özellikle de "Kirman Belli" ve "Yakışık Alır mı Deli Kız" adlı hikâyelerdeki Türkmen kızları birbirinin tekrarıdır. Bunda, yazarın yaşadığı mekân olan Bodrum, Gökova ve Muğla çevresindeki nüfus yapısının etkisi açıktır. Fakat, Balıkçı'nın Anadolu'ya bakış felsefesi olan "Mavi Anadoluculuk" fikrinin de tesiri vardır.

Bu, "güneyli" Türkmen kız ve kadınlarının aynı zamanda ortak fiziki özellikleri de dikkat çeker. Hemen hepsi boylu poslu, babayiğittir. Bazıları ise ince, narin görünmelerine karşın, bu fizik yapıdan beklenmedik bir güç ortaya koyar. Genellikle esmer, kara gözlü, kara bakışlı, yanık tenlidirler. Balıkçı, çoğu zaman, bu kızları "kara kız" diye çağırır. Bütün esmerliğine rağmen, yeşil gözlü olanlar da vardır. Çevik, atik, diri, gözü kara ve baş edilmesi zor kızlardır. Bakışlarında, doğadan gelme bir "vahşi"lik vardır. Güney Anadolu'nun dağ, seki, yamaç, bük ve bayırında koşmaya, tırmanmaya alışkın, kas gücü gelişmiş kadınlardır.

"Amfitriti Nasıl Tuttum?"da balıkçı Hüseyin'in oltasına saçından takılıp gelen Türkmen kızı-kara kız, *"Sülün gibi süzgün, geyik ve karaca gibi ince ve çevik, bal tenli esmer güzeli bir yörük kızydı. Denizlerin gel gitleri gibi yazın yaylağa, kışın kışlağa giderdi. Deve kfilesinin başında yayan yürürken, ovalara dağlara, türkü çığıra çığıra, kirmanını çevire kıyısında çamaşır tokaçlarken görmeliydi. Demir gibi bir elle çamaşırı döver, çelik kollarla burkup, sularını sıkardı. O iklimin etkisi miydi ne, kızdan temiz, doğru, çırlıçplak bir dirilik esiyordu."* (Balıkçı, 2003b, s.200).

"Kirman Belli"de, Yörük kızı Emine, *"Uzun yaz günleri, güneşte kavrulup ısınan dağ yamacı toprakları gibi esmer ve sıcak bir Türkmen kızı"*dır. Eli çabuk, beli incedir. Kirmanı öyle süratle çevirir, "tire"yi öyle hızla eğirir ki, *"parmakları arasından tire değil, bir güneş huzmesini ya da bir ay ışığını akıtıyor sanılır"* (d1) (Balıkçı, 2003b, s.200).

Akdeniz Havzası kadın tipinin en dikkate değer olanı ise "Kara Gölge"deki Fadime ve "Koca Kız"daki Akkız'dır. Bu kızların ortak özelliği, iradelerinin sağlamlığı, mücadelecilikleri ve gözü kara oluşlarıdır. Fadime, şehvet düşkününü Hacı Resul'e teslim olmayışı bir yana, kartalın, akşamüstü evinin önünden kapıp götürdüğü küçük çocuğu, gece boyunca dağa tırmanıp çocuğu sağ salim kartalın yuvasından almasıyla da olağanüstü bir kız tipidir.

"Akkız"a gelince, "*alamet*" bir şeydir. Gözleri "*inadına kapkara*" fakat teni "*apak*"tır. Köyünde, bu beyazlığı yüzünden Akkız diye çağrılır. Boylu poslu, "*direk gibi*" bir kızdır. Kolları sanki "*iki çelik sütun*"a benzer. Aydın Ovası'ndan geçerken kaza yapan ve ters yüz olan Ayı Mehmet'in de içinde olduğu jipi, çelik kollarıyla tavanından tutup "*yağdan kıl çekercesine*" (Balıkçı, 2003b, s.64) dört tekerin üstüne oturtuverdikten sonra Ayı Mehmet'i de kendine eş olarak seçer.

Bu kız ve kadınların göze görünür bir özelliği de anaçlıkları ve doğurganlıklarıdır. Doğayla özdeşleşmenin bir sonucu olarak, bu kadınlar, canlılık, bir tür süreklilik ve yaratma arzusu içindedirler. Çünkü Balıkçı'ya göre, doğadaki her yaratılmışın bir "*düşü*"dür çoğalmak ve doğurmak.

"Kara Gölge"nin Fadime'si, "*içinde uyuyan bağışlamaz insan analığı*" (Balıkçı: 2003b, s.106) duygusuyla, gece boyunca kartal yuvasına tırmanır. Kartalın yuvasındaki insan yavrusunu sırtlayıp dağdan indirirken; Kara Ayşe, geçkin yaşına rağmen ve ölümü göze alarak çocuğunu doğurur. Zira, anlatıcıya göre, ölüm karşısında hayat, yani doğum, hep galip gelmiştir. Ölüm anı, taze hayatı gölgeleyemeyecek bir andır. "*Ölü ananın cansız uzanışında ölümü yenmiş olanların sessiz vakarı vardı.(r).*" (Balıkçı, 2003b, 164).

Balıkçı'nın hikâyelerinde görülen bir başka kadın tipi da düşmüş kadınlardır. Bunlar da genellikle çevrenin etkisi ve istismarcı kişiler yüzünden kötü yola düşüp etlerini satan kadınlardır. İdealize edilmiş ve insani değerlerle donatılmışlardır. Balıkçı, toplum hayatının kusurlu ve acımasız yanlarını bu kadınlarla öne çıkarır. Bu kadınlar da Çingeneler gibi, insanın doğalaşmış, yani en saf hâliyle görünürler. Bu kadınların en tanınmışları ise, "Pazen Don", "Domino Ayşe", "Fosforlu Handan", "Aygır Zehra'nın Kurabiyeleri" ve "Kara Ayşe" adlı hikâyelerde yer alan kadınlardır.

Bu kadınların en ilginç olanları ise Domino Ayşe ve Kara Ayşe'dir. Gençlere acıdığı için onlarla parasız da birlikte olan, düşmüşlüğü herkesçe bilinen, hatta aşığılanan ve bedenini satmaktan utanç duymayan Domino Ayşe (*Parmak Damgası*), resmini yapmak isteyen ressama soyunmaktan ve çıplak poz vermekten utanır. Domino Ayşe, küçük yaştan beri alışkın olduğu bu işi "*masumlukla*" yaparken, soyunmayı ayıp sayar.

Kara Ayşe ise, yoksulluğu ve kimsesizliği yüzünden, çevresindeki erkeklerce sürekli taciz edilir. Hamile bırakılır. Ona sahip çıkmayan devlet de çocuğunu düşürmekten mahkûm eder. Son olarak, Ayşe'yi maddi ve bedenî olarak sömüren, Mehmet olur. Kara Ayşe, bütün bu yaşadıklarına tepki olarak, Mehmet'in boğazını tırpanla yararak onu öldürür.

1.3. Tarihi Kişilikler

Balıkçı, bazı hikâyelerinde hatta romanlarında, Bodrum'un yetiştirdiği ve tarihe mal olmuş ünlü kişileri işlemiştir. Bu kişilerse, Turgut Reis gibi Barbaros'un komutasındaki Osmanlı donanmasının gözde denizcisi ve Türk edebiyatının yergi ustası Neyzen Tevfik'tir.

Turgut Reis, tarihte, Preveze Deniz Savaşı'na katılmış, Tunus ve Cezayir'in fethinde bulunmuş ve özetle, Akdeniz'i Türk gölü hâline getirmiş denizcilerden birisi olmuştur. Balıkçı, bu ünlü Türk denizcisinin savaşlarını ve geniş hayatını *Turgut Reis* (1966) adlı tarihi romanında işler.

“Deniz Oğlu” adlı hikâyede ise, Turgut Reis’in ilk gençlik yılları, Bodrum’un G m       (Karabağ) Köyü’nde çobanlıkla ba layan hayatı, deniz özlemi ve denize ilk a ılı ı anlatılır. Turgut, on    ya ında bir davar  obanıdır. Fakat “*bağrında için için yanan bir gidiş özlemi*” vardır (Balıkçı, 1996, s.66). S r     alıp sık sık deniz kıyısına iner. Bir gün, denizde gördüğü be  kadırganın onda bıraktığı  o kuyla kavalını ta a  alıp kırar ve denizci olmaya karar verir. G m      ’e su almak için gelen bir kadırgaya tayfa yazılır. Çok geçmeden bu çocuğun adını bütün dünya “Turgut Reis” olarak öğrenmiştir.

“Turgut Reis”te (*Ege’den Denize Bırakılmı  Bir    ek*) ise, yine   nl  denizci-ye ve hayatına gönderme yapılarak, Bodrumlu küçük  ocukların Turgut Reis’e olan hayranlığı anlatılır. Bodrumlu  ocuklar, ilerde tıpkı Turgut Reis gibi büyük bir denizci ve savaşçı olmak için prova oyunları oynarlar.

“Neyzen”de de Bodrum’lu   air ve ney ustası Neyzen Tevfik’in yaşam felsefesi alegorik bir ifadeyle verilir. Balıkçı, bu felsefeyle, aynı zamanda kendisinin de insan ve yaşam anlayışını sezdirir. Neyzen Tevfik de tıpkı Turgut Reis gibi, çocukluğundan beri içinde taşan bir  o ku taşır. Bilinmezlik ve sırlı bir yere gidiş hasreti çeker.

1.4. Tabiat Varlıklarını Ki ile tirme

Balıkçı’nın eserlerindeki insan tiplerinin en büyük özlemi, tabiata ulaşma arzusudur. Tabiatla bütünleşme i teğidir. Bu duyguyla, zaman zaman tabiat varlıkları ve hayvanlar ki ile tirilmek suretiyle tabiatla insan birbirine yakla tırılır. Bu, bazen mitolojik bir söylence, mitolojik bir ağı (Bergama Civarındaki, Yarısı  ınar Yarısı İhlamur Olan Ağacın   k   ), insanın içindeki caniyi dışa vurdurtan bir fok (Ege’nin   fkesi), kader ağı  rer gibi insanı parmağında oynatan bir b k (Altı ı Altı B k n Oynadığı Oyun), bazen  lm    çocukların bedenleri olan adamotu (Adam Otu), sevgi açlığı içinde oraya buraya saldıran bir boğa (Karaoğlan), yine, bu dünyada çektiği eziyetlerden   l mlle kurtulacağına inanan bir eşek (Hayatımın Romanı), bazen de, acımasız bir avcının kur unları yüzünden k r olan ve yuvasını bulamaya-arak denize d   en bir miho (Gündüzü Kaybeden Ku ) olabilmektedir.

Sonuçlar

Halikarnas Balıkçısı, insanı, düşüncesinin ve yazma amacının merkezi yapmış bir yazardır. Dolu dizgin bir hayat ya amı , Batı’nın değer yargılarını  ağda larından farklı algılamı , saraydan Bodrum’a uzanan kesitte, sade insanı duymaya ve duyurmaya çalışmıştır. Hikâyelerinde, kıyı Ege’nin sade insanını anlattığı gibi, bu insanın kimlik problemini mek nla   zde le tirmi , yer yer “milliyetçi” söyleme farklı bir kimlik  nerisi getirmi tır. Fakat hümanizmanın etkisiyle ortaya çıkan bu “ t pik” kimlik, ırkların karışması noktasında d    nd r c d r. Yine de, toplumcu gerçekçilerin 1940’lı yıllar hikâyeciliğinde, sosyal tez  ğruna yok ettiği insanı, hikâyede görünür kılması açısından, Balıkçı, önemli bir duraktır.

Kaynakça

- BELGE, Murat, (1998), "Mavi Anadolu Hümanizmi", *Edebiyat Üstüne Yazılar*, İletişim Yayını, İstanbul.
- BORAK, Sadi, (2002), *Halikarnas Balıkçısı ve Bir Duruşmanın Öyküsü*, Bilgi Yayınevi, İkinci Baskı, Ankara.
- DOĞAN, Mehmet H., (1982), "Son Günlerinde Balıkçı'yla", *Dönemeç Dergisi, Halikarnas Balıkçısı Özel Sayısı*, Temmuz/Ağustos 1982 (59/60) s.14-17.
- ERHAT, Azra, (1982), "Halikarnas Balıkçısı'nın Düşüncesinde Özgürlük ve Özgünlük", *Dönemeç Dergisi, Halikarnas Balıkçısı Özel Sayısı*, Temmuz/Ağustos, (59/60) s.10-12.
- GÖKOVALI, Şadan, (1996), *Halikarnas Balıkçısı Bütün Eserleri: Çiçeklerin Düğünü*, Önsöz, Bilgi Yayınevi, Ankara, s.7-8.
- HALİKARNAS Balıkçısı*, (1996), *Çiçeklerin Düğünü*, Bilgi Yayınevi, 2.baskı, Ankara.
- , (2003a), *Ege'den Denize Bırakılmış Bir Çiçek*, Bilgi Yayınevi, 8.baskı, Ankara.
- , (2003b), *Gençlik Denizlerinde*, Bilgi Yayınevi, 5.baskı, Ankara.
- , (2003c), *Parmak Damgası*, Bilgi Yayınevi, 5.baskı, Ankara.
- HEPÇİLİNGİRLER, Feyza, (1982), "Balıkçının Öykü Dünyası", *Dönemeç Dergisi, Halikarnas Balıkçısı Özel Sayısı*, Temmuz/Ağustos 1982, (59/60), s.34-37.
- MORAN, Berna, (1996), Berna Moran, *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2, (Sabahattin Ali'den Yusuf Atılgan'a)*, 4.b., İletişim Yay., İstanbul.
- YAZICI, Nermin, (2002), *Halikarnas Balıkçısı'nın Eserlerinde Tabiat*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- , (2005), "Halikarnas Balıkçısı'nda Kamusal Ütopya: Doğanın Kamusal Alana Aktarılması", *Pasaj*, S.1, Ankara, Mayıs/Ağustos, s.35-51.
- , (2007), "Halikarnas Balıkçısı'nın Yazınsal Eserlerinde Türk Kimliğine İlişkin Söylemler", *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu*,
- 38.Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS), Ankara 10-15 Eylül 2007.

“HUMAN” IN THE STORIES OF CEVAT ŞAKİR KABAAĞAÇLI

Türkan KODAL GÖZÜTOK*

Abstract

This study evaluates the “human” theme in the stories of Cevat Şakir Kabaağaçlı (1939-1973), one of the prominent figures of Republic Era Turkish literature. Changing exile into love, Halikarnas Balıkcısı was an author who preferred Bodrum, where he was sentenced to fortress confinement and lived for the rest of his life, to the aristocratic life of Istanbul. In his stories Cevat Şakir described the people and life of the coastline of Aegean Sea including Bodrum from a unique and realist perspective. As much as his literary works, he is well-known for his passion for Bodrum. In his works, with their lime-washed houses and deep blue sea, Bodrum is like an antique human being whom voice resonates from the past to the present. His intertwined life with the sea and Bodrum is also reflected on the characters in his stories. Therefore, this study investigates the human types in his stories.

Key Words: Republic era Turkish literature, story, Cevat Şakir Kabaağaçlı, human, Bodrum

* Assistant Prof. Dr.; Karabük University Faculty of Science and Literature, Department of Turkish Language and Literature.

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN REHBERLİK GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Aycan ÇİÇEK SAĞLAM*

Ali DEMİR**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Bu nedenle 2007-2008 eğitim öğretim yılı güz döneminde Şanlıurfa il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 295 (% 12,52) öğretmene Likert tipinde bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde "t" testi, tek yönlü varyans analizi ve Sheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, müfettişler rehberlik görevlerini "orta" düzeyde yerine getirmektedirler. Bulgulara göre, ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, branş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mesleki rehberlik, ilköğretim müfettişi, öğretmen

Giriş

İçinde yaşadığımız toplumda her örgüt belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulur ve bu amaçlarını gerçekleştirebildiği sürece de varlığını sürdürebilir. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri, sahip oldukları tüm kaynaklarını en etkili şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Bu nedenle, tüm örgütler varlıklarını sürdürebilmek için çalışmalarını sürekli olarak denetim altında tutmaya çalışırlar ve bu amaçla da kendi bünyelerinde teftiş birimleri oluştururlar.

Teftiş sözcüğü Arapça bir kelime olup, inceleme, araştırma, muayene ve kontrol etme anlamına gelmektedir. Aydın'a (2007) göre teftiş, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir. Taymaz (1982), önceden kararlaştırılmış amaçların gerçekleştirme derecesini belirlemek üzere her kurumda teftiş yapıldığını belirtirken, Bursalıoğlu (1987) teftişin amacını, kamu yararı adına çalışanların davranışlarını kontrol etme olarak ifade etmektedir.

* Yrd. Doç. Dr.; HRÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Şanlıurfa.

** HRÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisi, Şanlıurfa.

Eğitim örgütleri açısından teftişin amacı, insan ve maddi kaynakların ilgili mevzuata, kurumun amaçlarına, eğitim öğretim ilkelerine ve ekonomik kurallara uygun olarak kullanıp kullanmadığının belirlenmesi ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesinde karşılaşılan sorunların tespit edilip değerlendirilmesidir (Altıntaş, 1992). Taymaz'ın (1982), Su'dan (1974) aktardığına göre teftiş, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak amacıyla ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanını kapsamaktadır. Başar'a (2000) göre teftiş üç aşamada gerçekleşir. Buna göre, ilk olarak örgütlerdeki var olan durumun fotoğrafının çekilmesi gerekir. İkinci olarak saptanan durumu bir ölçütle karşılaştırıp bir değer yargısına ulaşmak gerekir. Üçüncü olarak da değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması sırasında görülebilecek düzeltme ve geliştirme etkinliklerini belirlemek gelmektedir.

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere, eğitimde teftiş salt bir kavram olarak değil, rehberlik, işbaşında yetiştirme ve değerlendirme kavramlarını da bünyesinde barındıran bir kavram olarak algılanmalıdır (Altıntaş, 1992). Bu bağlamda bu görevlerin yerine getirilmesi ise müfettişlerin rol ve yeterlikleri ile yakından ilgilidir. Eğitim örgütlerinde müfettişlerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve rollerini doğru olarak oynayabilmeleri için kendilerinde bir takım yeterliklerin bulunmasını gerektirir. Teftiş sisteminde müfettişin yerini, kendisine yasal olarak verilen görevler, görevleri yerine getirme süreçleri, oynadığı roller ve bu rolleri oynarken gösterdiği davranışlar belirler (Taymaz, 1982).

Eğitim örgütlerinde müfettişlerin görev boyutu içerisinde, inceleme-araştırma, kurum ve ders teftişi, rehberlik-mesleki yardım ve yetiştirme, son olarak da soruşturma yer almaktadır. Müfettişlerin görevi kurulmuş ve var olan değerleri izlemekle sınırlı değildir. Sistemi amaçlarına uygun yaşatmak sistemdeki insan ve madde kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmakla gerçekleşir (Bilir, 1991). Her biri bir yeterlik alanı da olan ve müfettişlerin oynaması gereken roller ise yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığıdır. Müfettiş, denetlediği örgütlerde bu rolleri oynarken denetlediği bireylere karşı yönlendirme, yol gösterme, güdüleme, moral verme, değerlendirme ve yargılama gibi davranışları gösterir (Taymaz, 1982). Bütün bu süreçlerden sonra teftiş, okuldaki öğretme-öğrenme sürecini geliştirme amacıyla, eğitimcilerle yapılan işbirliğine ve buradan da eğitim liderliğine dönüşmüştür (Inandı ve Sünbül, 2005). Aslında çağdaş anlamdaki denetim aynı zamanda bir liderlik rolüdür. Müfettiş, bu rolü yerine getirirken öğretmen ihtiyaçlarını belirler, öğretmene rehberlik eder, onları yönlendirir ve yardımcı olur. Ayrıca bilgi ve görüş alışverişinde bulunarak öğretmenlere gerekli önerilerde bulunur.

Rehberlik hizmetleri bireylerin, yeteneklerini, ilgilerini, gereksinimlerini, var olan çevresel olanaklarını anlamalarını sağlayarak, öz gerçeklerini; her tür sorunu dengeli, doyurucu düzeyde ve sağlıklı yollarla çözebilmelerini, kapasitelerini geliştirerek kendilerini yöneten bir kişi durumuna gelebilmeleri için onlara yapılan düzenli, sürekli ve üst düzeydeki bireysel yardımları kapsar (Sarı, 2005).

Sarı'nın (2005) Atay'dan (1995) aktardığına göre, müfettişlerden beklenen rehberlik davranışları; okulun amaçlarının öğretmenler tarafından anlaşılmasını sağlamak, uygulanan yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olmak, öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkıda bulunmak, öğretmenlere kendilerini gerçekleştirme ve daha iyi öğretim araç ve yöntemlerini kendi kendilerine bulmaları için yardımcı olmak, onlara kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktır.

Aydın (2007), Türkiye'de denetim konusunda yapılan araştırmaları incelemiş ve bunlardan teftiş sistemindeki sorunlara ilişkin genel sonuçlar çıkarmıştır. Buna göre, Türk eğitim sisteminde denetim konusunda ilk araştırma Galip Karagözoğlu (1972) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma bulguları öğretmenlerin, müfettişler tarafından yapılan rehberliği arada sırada ve yararsız olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Daha sonra da tekrar Karagözoğlu (1977), Öz (1977) ve Kapusuzoğlu (1986) tarafından teftişle ilgili kapsamlı araştırmalar yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yakın zamanda yapılan araştırmaların (Arslantaş, 2007; Çalışkan, 2003; Danyeri, 2001; Karabulut, 2005, Vezne, 2007) bulguları da ilköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yeterli düzeyde yerine getiremediklerini ortaya koymaktadır. 1970'li yıllardan bugüne kadar yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, müfettişlerin rehberlik rollerini yeterli düzeyde yerine getiremediklerine ilişkin görüşün devam ettiği söylenebilir.

Türk eğitim sisteminde ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin denetimi ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmaktadır. İlköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin denetimi 1991-1992 öğretim yılına kadar bakanlık müfettişleri tarafından 3-5 yılda bir aralıklı olarak yapılırken, 1991-1992 öğretim yılından itibaren süreklilik ve yakından denetim sağlayabilmek amacıyla ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmaya başlanmıştır. Bu durum hem ilköğretim müfettişlerinin iş yükünü arttırmış hem de uzmanı olmadıkları dallarda da rehberlik yapmalarını zorunlu kılmıştır. Bu durumda beklenen mesleki yardımın ne ölçüde yerine getirilebildiği tartışma konusudur.

Bu bilgiler ışığında, bugünkü denetim sisteminde, öğretmenlere yeterli ölçüde bir yardım ve rehberlikte bulunulduğunu söylemek güçtür. Çağdaş eğitim denetiminin amacı öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesidir. Bu süreçten, doğrudan sorumlu olan kişi öğretmen olduğuna göre, öncelikle öğretmene bu görevini daha iyi şekilde yerine getirebilmesi için mesleki yardımda bulunmak gerekmektedir. Çünkü öğretme-öğrenme sürecinin kalitesi, yetişecek öğrencilerin kalitesini de ortaya koyacaktır. Bu nedenle, amaçlara belirlenen düzeyde ulaşılabilmesi açısından öğretmenlere mesleki rehberlik yapılması önemli görülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerini, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim müfettişlerin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri,
 - a) Cinsiyet
 - b) Branş
 - c) Meslekteki kıdemi
 - d) Öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2007–2008 eğitim öğretim yılı güz döneminde Şanlıurfa il merkezinde bulunan 61 ilköğretim okulunda görev yapan 2357 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunun oluşturulmasında, Şanlıurfa il merkezindeki okullar, gelişmişlik düzeylerine göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey olarak Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne birlikteli tarafından yapılan sınıflandırmadan yararlanılarak belirlenmiştir. Her düzeyi temsil edebilecek olan üçer okul basit yansız örneklem yoluyla seçilmiştir. Seçilen okulların yöneticileri ile görüşülerek toplam 295 (% 12,52) öğretmene ölçme aracı verilmiştir. Sonuçta, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 88, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 78, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 73, olmak üzere toplam 239 (% 10,14) ölçme aracının dönüşü sağlanmış ve tümü değerlendirilme alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Müfettişlerin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi ekinde bulunan Öğretmen Teftiş Formu’nda yer alan değerlendirme maddeleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler, müfettişin etkinliği yerine getirme derecesi “hiç”, “az”, “orta”, “oldukça” ve “tamamen” şeklinde 5’li olarak derecelenmiştir. Ölçme aracının “yapı geçerliği” faktör analizi, güvenilirliği ise Cronbach alpha katsayısının hesaplanması ile belirlenmiştir. Analizlere göre ölçme aracı tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Tek faktörlü ölçelerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Yapılan analizler sonucunda toplam 21 maddeden oluşan taslak form, faktör yük değeri ve madde toplam korelasyonu .30’un altında kalan madde bulunmadığından son şekli verilerek esas uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Alpha katsayısı 0.94, faktörlerin açıkladığı varyans ise % 47,57 olarak hesaplanmıştır.

Veriler, SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler ile t-testi, tek yönlü Anova analizi ve Sheffe testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda alpha 0,05 düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve öğrenim durumlarına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	76	31,8
	Erkek	163	68,2
	Toplam	239	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	146	61,1
	Diğer Branşlar	93	38,9
	Toplam	239	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	72	30,1
	6-10 yıl	85	35,6
	11-15 yıl	43	18,0
	16-20 yıl	7	2,9
	21-25 yıl	12	5,0
	26 ve üstü	20	8,4
	Toplam	239	100,0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	22	9,2
	Lisans Tamamlama	9	3,8
	Lisans	201	84,1
	Lisans Üstü	4	1,7
	Diğer	3	1,3
	Toplam	239	100,0

Tablo 1’de anlaşıldığı gibi örnekleme yer alan ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin % 31,8’i kadın, %68,2’si erkektir. Örneklem grubunun büyük çoğunluğunu sınıf öğretmenlerinin oluşturduğunu dikkate alarak, kadın mesleği olarak kabul edilen öğretmenlik mesleğinde erkeklerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, mesleğe ilişkin bu kanının değiştiği ya da değişmeye başladığı söylenebilir. Öğretmenlerin %61,1’i sınıf öğretmeni, %38,9’u ise diğer branşlardandır (müzik, resim, beden eğitimi, İngilizce, fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik gibi sınıf öğretmenliği dışındaki alanlarda görevli öğretmenlerdir). Mesleki kıdem açısından bakıldığında öğretmenlerin %30,1’i 1–5 yıl, %35,6’sı 6–10 yıl, % 18,0’ı 11–15 yıl, %2,9’u 16–20 yıl, % 5,0’ı 21-25 yıl ve %8,4’ü 26 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Öğrenim durumuna göre incelendiğinde öğretmenlerin %9,2’si ön lisans, %3,8’i lisans tamamlama, %84,1’i lisans, % 1,7’si lisansüstü, %1,3’ü diğer grubunda yer almaktadır. Verileri göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunlarından ve genç bir nüfustan oluştuğu görülmektedir. Bu da çağdaş eğitim anlayışının yerleşmesinde, yeni değerlerin çocuklara kazandırılmasında daha etkili olabilir.

Müfettişlerin Rehberlik Görevleri

Tablo 2’de müfettişlerin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri madde bazında aritmetik ortalama ve standart sapmaları ile verilmiştir.

Tablo 2. Müfettişlerin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	X	Sd
1 Dersliğin düzenlenmesi, bakım ve temizliği	3.03	0.92
2 Derslikte gerekli olan etkinlik ve ilgi köşelerini oluşturma ve etkili kullanımını sağlama	3.37	0.95
3 Derslikte seviyeyi uygun ders /oyun, araç- gereç ve materyalleri bulundurma	3.21	0.85
4 Sınıf kitaplığı/kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma	3.49	0.94
5 Yıllık, ünite, günlük ve diğer öğretim planlarını hazırlama	3.76	0.86
6 Derse uygun yöntem, teknik ve araçları seçme, etkili kullanma ve kullandırma	3.27	0.83
7 Gezi, gözlem, inceleme ve araştırma ile deneylere yer verme	2.94	0.99
8 Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımı sağlayacak ortam ve süreçleri hazırlama, öğrencilere etkili iletişim kurma ve sürdürme	3.12	0.87
9 Öğrenci seviyesine ve mevzuatına uygun ödev verme, araştırma yaptırma, bilgiye ulaşma yollarını öğretme, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme	3.06	0.87
10 Öğrencilerde ulusal bilinci ve ulusal değerlere saygı ve sevgiyi geliştirme, seviyelerine uygun olarak İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, Öğrenci Andı, Atatürk İlke ve İlkelerini öğretme	3.60	0.90
11 Öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma, Türkçeyi etkili ve doğru kullanma ve kullandırma	3.35	0.96
12 Öğrencilere ders programlarının öngördüğü hedef ve hedef davranışları kazandırma, sorumluluk ve güven duygusu kazandırma	3.18	0.88
13 Sınıflarda özel öğretimi gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri yürütme	2.85	0.97
14 Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme	3.31	0.89
15 Öğretmenin sınıf içi ve çevredeki eğitimsel liderlik becerisi	2.99	0.86
16 Yönetici, öğretmen ve diğer personel ile işbirliği içinde verilen görevleri yapma	3.02	0.96
17 Okuttuğu sınıf ve ders ile ilgili defter, dosya ve kayıtları tutma	3.53	0.89
18 Törenlere, mesleki toplantı, öğrenci kulüpleri etkinlikleri, öğretmenler kurulu, şube öğretmenleri kurulu ve zümre öğretmenleri toplantılarına katılma, kararlar alma ve uygulama	3.41	0.90

19	Çevreyi tanıtırma ve koruma, verilerle uyumlu ilişkiler kurma, eğitim-öğretim etkinliklerinde çevreden yararlanma	3.00	0.83
20	Mesleğin ve görevin gerektirdiği ilke ve kurallara uyma	3.07	0.97
21	Kendini yetiştirme, eğitim ile ilgili eserleri okuma mevzuatı ve çağdaş öğretim stratejilerini izleme, öğrenme ve uygulama	2.93	1.00

Elde edilen bulgulara göre, sınıf kitaplığı/kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma; yıllık, ünite, günlük ve diğer öğretim planlarını hazırlama; öğrencilerde ulusal bilinci ve ulusal değerlere saygı ve sevgiyi geliştirme, seviyelerine uygun olarak İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, Öğrenci Andı, Atatürk İlke ve İlkelerini öğretme; okuttuğu sınıf ve ders ile ilgili defter, dosya ve kayıtları tutma; törenlere, mesleki toplantı, öğrenci kulüpleri etkinlikleri, öğretmenler kurulu, şube öğretmenleri kurulu ve zümre öğretmenleri toplantılarına katılma, kararlar alma ve uygulama konularında, öğretmenler, müfettişlerin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerini “oldukça” derecesinde görmektedirler (Tablo 2).

Tablo 2’de bahsedilen yirmi bir rehberlik görevinden hiçbirisi “tamamen” derecesinde değerlendirilmediği gibi, “hiç” ya da “az” derecesinde değerlendirilen konu da olmamıştır. Diğer bütün konularda “orta” düzeyde rehberlik yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda genel olarak müfettişlerin rehberlik görevlerini “orta” düzeyde yerine getirdikleri ve bunun da yeterli olmadığı söylenebilir. Arslantaş (2007) da ilgili araştırmasında mesleki yardım ve rehberliğin müfettişlerce yerine getirilme düzeyini “az” olarak bulmuştur. Benzer şekilde Korkmaz ve Özdoğan (2005) ile Vezne (2007) de araştırmalarında müfettişlerin rehberlik görevlerinin arzulanan düzeyde yerine getirilmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyet ve Branş Değişkenleri

Tablo 3’de ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Ait T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	76	3,22	0,56	237	0,203	0,839
Erkek	163	3,20	0,63			

Tablo 3 incelendiğinde, müfettişlerin öğretmenlere yönelik mesleki rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($t_{(237)}=0,203$, $p>.05$). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri hem kadın ($\bar{X}=3,22$) hem de erkek ($\bar{X}=3,20$) öğretmenler tarafından “orta” düzeyde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Vezne (2007) ile Korkmaz ve Özdoğan (2005)’nın ilgili araştırma sonuçları ile uyumludur.

Öğretmenlerin branşlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Branş Değişkenine Ait T-Testi Sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p*
Sınıf Öğrt.	146	3,38	0,50	237	5,90	0,000
Diğer	93	2,94	0,66			

* $p < .05$

Tabloda yer alan verilerden, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlardaki öğretmenlerin, müfettişlerin yaptığı rehberliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(237)}=5,90$, $p < .05$). Bu farklılaşmaya göre, sınıf öğretmenleri ($X=3,38$), diğer branşlara ($X=2,94$) göre ilköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerini, daha yüksek görmüşlerdir. Bilindiği üzere, ilköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin denetimleri 1991-1992 öğretim yılından itibaren ilköğretim müfettişlerine verilmiştir. İlköğretim müfettişleri branş itibarıyla sınıf öğretmenliğinden geldikleri için diğer branşlara rehberlik yapma konusunda yetersiz kalabilirler. Vezne (2007) de araştırmasında, İngilizce öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan mesleki rehberliği verimli ve olumlu bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki Kıdem ve Öğrenim Durumu Değişkenleri

Kıdemlerine göre öğretmenlerin, müfettişlerin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine yönelik görüşlerine ilişkin Anova analizi sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.592	5	0,318	0,853	0,513	—
Grupiçi	86.960	233	0,373			
Toplam	88.552	238				

Bulgular incelendiğinde, kıdemlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($F_{(5-233)}=0,853$, $p > .05$). Araştırma bulguları, Akbaba (1997), Çalışkan (2003), Ünal (1999) ve Vezne (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, Korkmaz ve Özdoğan (2005) ilgili araştırmalarında, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, müfettişlerin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerini, mesleki kıdemi az olanlara göre daha yüksek gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenim durumuna göre, müfettişlerin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin tek yönlü Anova analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	6.711	4	1,678	4,797	0,001	
Grupiçi	81.842	234	0,350			Önlisans-lisans
Toplam	88.552	238				

* p< .05

Yapılan analizler öğretmen görüşlerinin, öğrenim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir ($F_{(4-234)} = 4,797$, $p < .05$). Öğretmenlerin öğrenim durumlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında ön lisans ($\bar{X}=3,66$) mezunu olan öğretmenlerin, müfettişlerin mesleki rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerini lisans ($\bar{X}=3,14$) mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gördükleri söylenebilir. Bulgular, Çalışkan (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Lisans mezunu öğretmenler, akademik anlamda kendilerini yeterli buldukları için büyük çoğunluğu öğretmen okulu çıkışlı olan lisans tamamlama ve kurslar yoluyla müfettiş olan ilköğretim müfettişlerinin rehberliğini yeterli görmüyor olabirler.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mesleki rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgular, müfettişlerin rehberlik görevlerini “orta” düzeyde yerine getirdiğini göstermektedir.

Bulgulara göre, ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İlköğretim müfettişlerinin, rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin branşlarına ve öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre, sınıf öğretmenleri, diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan rehberliği daha yeterli bulmamaktadırlar. Ayrıca, önlisans mezunu olan öğretmenler de lisans mezunu olan öğretmenlere göre, müfettişlerin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyini daha yüksek değerlendirmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olarak önemli görülen rehberlik çalışmalarının etkililiğini arttırmak, rehberlik çalışmalarından beklenen verimliliği sağlamak amacıyla, müfettişlerin birbiriyle çelişen görevleri olarak kabul edilen teftiş ve rehberlik rollerinin ayrı gruplar tarafından yapılması sağlanabilir.

2. Özellikle branş öğretmenlerinin denetimi konusunda bir sorun yaşandığını dikkate alarak, belli branşların (dalların) denetimini yapacak müfettişler ilgili konu alanı mezunlarından seçilebileceği gibi, seçilmiş olan müfettişler belli bir branş hakkında bilgilendirilmek üzere bir hizmet içi eğitime tabi tutulabilirler.

3. Yapılacak rehberliğin etkililiğini arttırmak amacıyla, müfettişler, rehberlik çalışmalarına başlamadan önce öncelikle öğretmenlerin hangi konularda rehberliğe gereksinim duyduklarına ilişkin bilgi toplayarak bu konulara ağırlık verebilirler.

Kaynakça

- Akbaba, S. (1997). *"Teachers And The Roles Of The Inspectors In Centralized Turkish Primary Schools". 51st Annual Conference National Council of Professors of Educational Administration*, Vail, Colorado, August 12-16, (ERIC ED 426 049).
- Altıntaş, R. (1992). "İlköğretimin Teftişi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 403-422.
- Arslantaş, H.İ. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım Ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Bir model önerisi)*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Bilir, M. (1991). *Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Siteminin Yapı Ve İşleyişi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Çalışkan, S. (2003). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerinin Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.
- Danyeri, Ö. (2001). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Belirlenmesi (Sakarya İli Örneği)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- İnandı, Y., Sünbül, Ö. (2005). "İlköğretim Ve Lise Öğretmenlerinin, İlköğretim Ve Bakanlık Müfettişlerine İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 214-226.
- Karabulut, E. (2005). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Rehberlik Ve Yardım Rollerinin İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerce Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, (2005). O. "İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 431-441.
- Sarı, D. (2005). "İlköğretim Okulları Ve Denetim". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 6 (64-65).
- Buyukozturk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizleri El Kitabı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Taymaz, H. (1982). *Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:113, Ankara.
- Ünal, S. (1999). *İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Rolünü Gerçekleştirme Yaklaşımları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Vezne, R. (2007). "İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Hizmetlerinden Yararlanma Düzeyleri". *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7 Eylül, Tokat.

THE VIEWS OF TEACHERS RELATED TO THE LEVEL OF PRIMARY SCHOOL SUPERVISORS' GUIDANCE DUTIES ON THEIR COUNSELING SERVICE

Aycan ÇİÇEK SAĞLAM*

Ali DEMİR**

Abstract

This study aims to identify whether the views of teachers related to the level of supervisors' duties on their counseling service differentiate on the basis of variables such as the genders, branches, length of services and their educational levels.

In order to accomplish the aim of the study, Likert Scale was applied to the 295 (% 12,52) teachers working at primary schools in the centre of Şanlıurfa in 2007-2008 education year (fall term). The data were analyzed through t-test, one-way Anova analysis and Sheffe test. The results showed that the supervisors' fulfill their duties on medial level. Furthermore, the views of teachers related to the supervisors' fulfillment of duties on their counseling service do not differentiated significantly according to their genders and length of services. On the other hands the views of teachers were differentiated significantly according to their branches and educational levels.

Key Words: Vocational guidance, primary school supervisor, teacher

* Assistant Prof. Dr.; HRU Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Şanlıurfa.

** HRU Faculty of Education, Department of Educational Science Graduate Student, Şanlıurfa.

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ETİK ROL DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARIN MUKAYESELİ İNCELENMESİ (KONYA İLİ ÖRNEĞİ)

Fethi TURAN*

Özet

Bu çalışmada etik kavramı irdelenerek, Konya ili örneğinde ilköğretim müfettişlerinin yürüttükleri, rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile teftiş ve değerlendirme görevlerinde etik rol davranışlarına uygun davranıp-davranmadıkları saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı; Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde denetim görevini yürüten ilköğretim müfettişlerini, etik rol davranışlarından haberdar etmek; müfettişlerin, öğretmenler ve meslektaşlarıyla nasıl algılandıklarını ortaya koymak; görevlerini yürütürken etik rol davranışlarına duyarlı olmalarını sağlamak; varsa etik olmayan davranışlarını düzeltmelerine katkıda bulunmak; dolayısıyla belirlenen amaçların daha etkili olarak gerçekleşmesine yardımcı olmaktır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre;

1. Öğretmenlerin algıları arasında görev yeri, cinsiyet, medeni durum, meslekî kıdem ve eğitim durumu değişkenleri bakımından, sınıf öğretmenleri ile matematik/fen ve teknoloji ile özel yetenek alanları öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu; meslektaşlarının algıları arasında ise, değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı;
2. Öğretmenler ve meslektaşlarının algılarına göre, rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile teftiş ve değerlendirme görevlerinde, ilköğretim müfettişlerinin, etik rol davranışlarına uygun davrandıkları, ancak öğretmenler ile meslektaşlarının algıları arasında $p=0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Etik, ilköğretim müfettişi, rehberlik ve denetim

Giriş

İnsan hem birey hem de toplum olarak, herhangi bir anda tıpkı hava kürede yaşadığı gibi, ahlâk kürede yaşar (İnam, 2005: 6). İnsan davranışlarının “iyi” ve “kötü” olarak sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve disiplin altına alınması insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar diğer canlılardan farklı olarak her türlü eylemleri ve sözlerinden sorumlu tutulmuşlardır. Gerek çok tanrılı inanç sistemlerinde, gerekse tek

* İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı, İlköğretim Müfettişi, Konya.

tanrı dinler, insanların davranışlarını düzenlemeyi kendilerine amaç edinmişlerdir. Modern dönemlerin felsefe ve ideolojilerinin sunduğu yönetim ve yaşam biçimlerinin amacı da insan davranışlarını düzenleme ve çeki düzen vermeden başka bir şey değildir.

Etik, üzerinde yoğun tartışmalar yapılan, adı üzerinde dahi anlaşmazlıklar olan felsefenin en eski dallarından biridir ve yeniden kurulma denemelerine sahne olmaktadır (Tepe, 1992:2). Etiği, ahlâk felsefesi olarak ele alan Erdem (2005: 17)'e göre; her felsefe dalında olduğu gibi felsefi bakış açısının, ahlâk alanına, ahlâkın temel sorunlarına, iddialarına yöneltilerek, onların irdelenmesi, sorgulanması, çözümlemeler ve sentezler yapılarak üzerinde düşünülmesi ve dile getirilmesi etiktir.

Etik, ahlâksal olanla ilintili bütün sorunları çok genel, ilkesel, dolayısıyla da soyut düzlemde tartışır. Bu nedenle hangi somut amaçların tek tek iyi, doğru ve bütün bireyler için ulaşılması gereken amaçlar olduğunu belirlemez. Daha çok ölçütleri belirler ve bu ölçütlere göre öncelikle hangi amacın iyi, doğru amaç olarak kabul edilmesinin bağlayıcı olabileceğini gösterir. Etik iyi ve doğru olanın değil, bir şeyin iyi ve doğru olduğu hükmüne nasıl varılacağını gösterir. Böylece, ahlâkî yargılarda bulunmaz, ahlâk üretmez, ahlâk üzerine konuşur. Eylemlere ilişkin ahlâkî yargıların nasıl oluştuklarını üst bir bakış açısı ile çözümlemeye çalışır (Pieper, 1999: 28).

Etik ile ahlak birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Ancak etik ile ahlak, aralarında ilişki olmakla birlikte, eşanlamlı kavramlar değildirler. Etik ile ahlakın pratik ilişkisinin daha iyi anlaşılması için pusula iyi bir örnektir: Amacına ulaşmak için elinde pusula bulunan birisi, pusulaya bakarak kendi bulunduğu yeri ve kendisini hedefe ulaştıracak yolu hemen tespit edebileceğini düşünüyorsa yanılır. Çünkü pusula kişinin gideceği yön hakkında doğrudan bilgi sunmaz, yalnızca tek bir yönü, yani kuzeyi gösterir. Bu haliyle pusula kişiyi yine de arzuladığı yöne, hedefe götürür, ancak kişi nereye gideceğini ve kendi bulunduğu konumdan bakıldığında kuzeye göre konumunun ne olduğunu bilmek zorundadır. Pusula kişinin gideceği yönü doğrudan göstermez, fakat doğru yönün nasıl belirleneceğini gösterir (Pieper, 1999: 99).

Pusula örneği etiğe uygulandığında, etiğin işlevinin belirli bir eylemi doğrudan buyurmak ya da yasaklamak olmadığı anlaşılır. Etik belirli bir eylem ve davranış değil, salt insana özgü olan özgürlük anlamındaki ahlâkîliği gösterip talep eder. Tıpkı pusulanın, kuzey yönünü sabit, yeri değişmez referans noktası olarak göstermesi, böylece ulaşması arzu edilen noktaya götürecek yolun belirlenmesini mümkün kılmasında olduğu gibi, etik de özgürlük düşüncesini, bir eylemi ya da davranışı, onun çıkış noktası ve hedefi arasındaki ilişkiye bakarak, gerekli olan eylemi belirlememizi sağlayan koşulsuz, kesin referans noktası olarak önümüze koyar. Pusula bireye sadece doğru yolu bulmasında yardımcı olur, ama onu bu doğru sayılan yolu izlemeye fiilen zorlayamaz. Etik de kişiyi ahlâkî olarak görülen eylemi gerçekten de yapmaya zorlamaksızın sadece eylem yapma iradesini ahlâkî açıdan belirlemesinde yardımcı olur (Kılavuz, 2003: 28).

İnsan ilişkilerinde değerlerin analizini yapmak, değerlerin insanın yaşamındaki yerini ve sağladığı olanakları göstermek, değerlerin anlamını göstermek felsefenin, özellikle de etiğin işidir (Kuçuradi, 1998: 60). Bireyler arasındaki ilişkilerin temelini oluşturan, hangi davranışların iyi-kötü, ya da hangilerinin doğru-yanlış

olduğunu anlatan etik, bir takım değerler de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda; sadakat, dürüstlük, adalet, saygı, hoşgörü, sorumluluk, cesaret etik değerlerden bazılarıdır (Karaköse ve Oğuz, 2007: 27).

İyi olarak kabul edilen etik değerler kendilerini alışkanlık, kural, ilke ya da ölçütler şeklinde gösterirler. Etik kodlar bir araya getirilerek bir mesleğin etik kodlarına dönüşebilir. Bir meslek kodunda yer alan hükümlere her meslek üyesinin uyması gerekmektedir (Aydın, 2002, 74). Günümüzde etiğe olan ilginin artması daha çok bazı mesleklerde karşılaşılan etik sorunların artmasının ya da artan sorunların farkına varılmasının bir sonucudur. Mesleki etik, belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu, meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (MEB, 1987: 2).

Eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleri açısından etik, öncelikle ele alınması gereken bir konudur. Çünkü eğitim, insanlarda davranış değişikliği meydana getirmek gibi iddialı bir girişim olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim insanı ömür boyu etkileyen ve belli kalıplara sokmayı öngören bir süreçtir. Etik ise insanın ne yapmalıyım? Nasıl yapmalıyım? Sorularını yanıtlamaya çalışmaktadır. Bu anlamda eğitim ile etik arasında bir ilişki kaçınılmazdır (Aydın, 2006: 45).

Ülkelerin geleceğe dönük tercihlerini belirleyen eğitim sistemlerinin dünyanın gündeminde olan etik konusuna duyarsız kalmaları beklenemez. Esasen etik alanda olumlu bir takım gelişmeler sağlanacaksa, bu öncelikle, insanların davranışlarını değiştirmeyi ve istendik yönde geliştirmeyi hedefleyen eğitim kurumlarının görevi olmalıdır.

Türk eğitim sistemi içerisinde denetim alt sistemi bakanlık müfettişleri ve ilköğretim müfettişlerinden meydana gelmektedir. İlköğretim müfettişlerin görevlerini yürütürken etik davranış kalıplarına uygun davranmaları beklenir. İlköğretim müfettişlerinin uyacakları etik davranış kalıplarının belirlenmesi ve görevlerini yürütürken muhatapları olan ilköğretim okulu öğretmenleri ile aynı grupta görev yapan meslektaşlarınca nasıl algılandıklarının saptanması, mevcut durumun ortaya konulması açısından önemlidir.

İlköğretim müfettişlerinin belirlenmiş ve uymaları gereken standart etik davranış kalıpları yoktur. Bu anlamda etik ilkelerin oluşturulması çalışmaları devam etmektedir. Bu araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından literatürden, yasal metinlerden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak geliştirilen etik rol davranışları önem kazanmaktadır. Araştırma sonuçları, ilköğretim müfettişlerinin etik ilkelerinin geliştirilmesine de yardımcı olacak, müfettişleri görevlerini yürütürken etik ilkelere karşı duyarlı olmaya sevk edecek, dolayısıyla eğitimin amaçlarının daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlanacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim müfettişlerinin, yürüttükleri *rehberlik ve işbaşında yetiştirme* ile *teftiş ve değerlendirme* görevlerinde etik rol davranışlarına uygun davranıp-davranmadıklarını saptamaktır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim müfettişlerinin, *gözlenen etik rol davranışları*, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerce nasıl algılanmaktadır?

2. İlköğretim müfettişlerinin, *gözlenen etik rol davranışları*, aynı çalışma grubunda görev yapan meslektaşlarınca nasıl algılanmaktadır?

3. İlköğretim müfettişlerinin, *gözlenen etik rol davranışlarına* ilişkin olarak; meslektaşları ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlköğretim müfettişlerinin, *gözlenen etik rol davranışlarına* ilişkin olarak; ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları; görev yeri, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş değişkenlerine göre fark göstermekte midir?

5. İlköğretim müfettişlerinin, *gözlenen etik rol davranışlarına* ilişkin olarak; ilköğretim müfettişlerinin algıları; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu değişkenlerine göre fark göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Sınırlıkları

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkileri, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (MEB, 2006: Md. 43)'nde; rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma başlıkları altında toplanmıştır. Ancak bu araştırma, ilköğretim müfettişlerinin, *rehberlik ve iş başında yetiştirme* ile *teftiş ve değerlendirme* görev ve yetkileri ile sınırlıdır.

2. Yöntem

Yöneldiği amaç ve bu amaç doğrultusunda toplanan veriler açısından, araştırma genel tarama modelindedir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın iki evrenini bulunmaktadır; İlk evren, Konya ilinde görevli 2006-2007 öğretim yılında görevli 81 ilköğretim müfettişi, ikinci evren ise, Konya ilindeki 31 ilçede bulunan 879 okulda görevli 10.245 ilköğretim okulu öğretmenidir (MEM, 2006).

İlköğretim müfettişleri evreni olduğu gibi araştırma kapsamına alınmış ve bunlar için "tam sayım" yoluna gidilmiştir. Öğretmenler için ise, örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem tespit edilirken; öğretmenlerin görev yerleri ve branşları dikkate alınmış, branşlar; sınıf öğretmenliği, matematik/fen ve teknoloji, Türkçe/sosyal bilgiler, yabancı dil (İngilizce), özel yetenek alanları (müzik, resim, beden eğitimi) öğretmenliği olarak gruplandırılmıştır.

Bunun için "oranlı küme örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin şehir, kasaba ve köylerde görev yapma oranları dikkate alınarak "şans yöntemi" ile beş ilçede bulunan 31 okulda görevli 489 öğretmen tespit edilmiştir.

2.2. Veriler ve Toplanması

İlk olarak, konu ile ilgili literatür incelenmiş ve kaynak taraması yapılmıştır. İkinci olarak, ilköğretim müfettişlerinin yürüttükleri *rehberlik ve iş başında yetiştirme* ile *teftiş ve değerlendirme* görevlerinde etik rol davranışlarına uygun davranış-davranmadıklarına ilişkin algılar, hazırlanan anketin, öğretmen ve müfettişler (meslektaşları) tarafından cevaplaması ile elde edilmiştir.

Anket formları, müfettişler için, İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı; öğretmenler için ise ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile tespit edilen örneklem grubuna ulaştırılmış ve geri alınmıştır. Dağıtılan anketlerin geri dönüş oranı müfettişlerde %94,87; öğretmenler de ise; %94,28 olmuştur.

2.3. Ölçme Aracı

Araştırmada, literatürden, yasal metinlerden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ankete katılanlara yönelik kişisel bilgiler; ikinci bölüm de ise, araştırmacı tarafından geliştirilen 22 maddelik etik olgu ve yargı bildiren madde bulunmaktadır.

Anketin, müfettişler için 50; öğretmenler için 60 kişi ile ön uygulaması yapılmış, elde edilen bulguların analizine göre; müfettiş anketindeki 22 maddenin faktör yük değerlerinin 0,416 ile 0,838 arasında olduğu; korelasyonunun 0,3122 ile 0,7606 arasında değiştiği, Cronbach Alpha değeri ise (a)= 0,94 olduğu; öğretmen anketinin faktör yük değerinin 0,276 ile 0,829 arasında olduğu; korelasyonunun 0,1975 ile 0,8263 arasında değiştiği, Cronbach Alpha değerinin ise (a)= 0,8740 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar geliştirilen anketlerin geçerlik ve güvenilirliği için yeterli kabul edilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Anket, dörtlü bir ölçeğe göre düzenlenmiş, ölçeğin seçenekleri ve seçeneklere verilen puanlara ilişkin aralık değerleri Tablo 1.'de gösterilmiştir. Anketin, sekizinci, on dördüncü ve yirmi birinci soruları için ters puanlama yapılmıştır.

Tablo 1. Ölçeğin Seçenekleri ve Ağırlık Değerleri

Seçenek	Verilen Ağırlık	Ağırlık Değeri
Fikrim yok	0	0
Hayır	1	1,00-1,66
Kısmen	2	1,67-2,33
Evet	3	2,34-3,00

Verilerin analizi için SPSS 10 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. SPSS Programından yararlanılarak; öğretmen ve müfettişlerin algılarının belirlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) kullanılmış; öğretmen ve müfettiş algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlenmesinde aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss) ve t-testi uygulanmıştır.

Öğretmen algılarının, görev yeri, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu ve branş değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; ikili gruplar için t-testi; ikiden fazla gruplar için varyans analizi uygulanmıştır. Branş değişkeninde, branşlar arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, farkın hangi branşlar arasında olduğunu ortaya koymak için LSD testi uygulanmıştır.

Meslektaş algılarının, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinde frekans sayıları değerlendirme açısından anlamsız olduğundan herhangi bir istatistiksel işlem yapılmamış; mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenleri açısından ise, frekans sayısı 30'un altında olduğundan, varyans analizi yerine Kruskal-Wallis uygulanmıştır. Algıların değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği ve sonuçlarının anlamlı olup olmadığı $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Özellikler

Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin; görev yeri, cinsiyet, medeni durum, meslekî kıdem, eğitim durumu ve branş değişkenine göre elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Özelliklerin Dağılımı

Değişken ve Seçenekler		f	%
Görev Yeri	Şehir (il/ilçe) Merkezi	337	72,9
	Kasaba/Belde	95	20,6
	Köy	30	6,5
	Toplam	462	100,0
Cinsiyet	Erkek	231	50,0
	Kadın	231	50,0
	Toplam	462	100,0
Medeni Durum	Evli	402	87,0
	Bekar	55	11,9
	Dul	5	1,1
	Toplam	462	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	82	17,7
	6-10 Yıl	147	31,8
	11-15 Yıl	109	23,6
	16-20 Yıl	47	10,2
	21 Yıl ve Üstü	77	16,7
	Toplam	462	100,0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	61	13,2
	Lisans	377	81,6
	Yüksek Lisans	23	5,0
	Doktora	1	0,2
	Toplam	462	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	275	59,5
	Matematik / Fen Bilgisi (Fen ve Teknoloji	47	10,2
	Sosyal Bilgiler / Türkçe	61	13,2
	Yabancı Dil (İngilizce)	39	8,4
	Özel Yetenek Alanları (Müzik, Resim, Beden)	40	8,7
	Toplam	462	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya toplam 462 öğretmenin katıldığı, bunlardan % 72,9'unun şehir (il/ilçe) merkezlerinde, % 20,6'sının kasaba/beldelerde, % 6,5'inin ise köylerde görev yaptığı; 462 öğretmenin % 50'sinin erkek, % 50'sinin kadın olduğu; öğretmenlerin % 87,0'ının evli, % 11,9'unun bekar ve % 1,1'inin dul olduğu; öğretmenlerin % 17,7'sinin kıdeminin 1-5 yıl arasında, % 31,8'inin 6-10 yıl arasında, % 23,6'sının 11-15 yıl arasında, % 10,2'sinin 16-20 yıl arasında ve % 16,7'sinin ise 21 yıl ve üzerinde olduğu; öğretmenlerin % 61'inin ön lisans, % 81,6'sının lisans, % 5,0'ının yüksek lisans ve % 0,2'sinin doktora yapmış olduğu; öğretmenlerin % 59,5'inin sınıf öğretmeni, % 10,2'sinin Matematik-Fen Bilgisi (Fen ve Teknoloji) öğretmeni, % 13,2'sinin Sosyal Bilgiler-Türkçe branşında, % 8,4'ünün Yabancı Dil (İngilizce) branşında, % 8,7'sinin ise özel yetenek alanları (müzik, resim, beden eğitimi) branşında olduğu görülmektedir.

3.2. İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Kişisel Özellikler

İlköğretim müfettişlerinin kişisel özelliklerine ilişkin; cinsiyet, medeni durum, meslekî kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Müfettişlere İlişkin Kişisel Özelliklerin Dağılımı

Değişken ve Seçenekler		f	%
Cinsiyet	Erkek	73	98,6
	Kadın	1	1,4
	Toplam	74	100,0
Medeni Durum	Evli	72	97,3
	Bekar	2	2,7
	Dul	0	0,0
	Toplam	74	100,0
Meslekî Kıdem	1-5 Yıl	0	0,0
	6-10 Yıl	4	5,4
	11-15 Yıl	5	6,8
	16-20 Yıl	6	8,1
	21 Yıl ve Üstü	59	79,7
	Toplam	74	100,0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	0	0,0
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	14	18,9
	Lisans	49	66,2
	Yüksek Lisans	11	14,9
	Doktora	0	0,0
	Toplam	74	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, 74 müfettişin % 98,6'sının erkek, % 1,4'ünün kadın olduğu; müfettişlerin % 97,3'ünün evli, % 2,7'sinin bekar olduğu; müfettişler arasında meslekî kıdemi 1-5 yıl arasında olan kimse olmadığı; müfettişlerin % 5,4'ünün 6-10 yıl arasında, % 6,8'inin 11-15 yıl arasında, % 8,1'inin 16-20 yıl arasında ve % 79,7'sinin ise 21 yıl ve üzerinde meslekî kıdeme sahip olduğu; müfettişlerin % 18,9'unun üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu, % 66,2'sinin lisans mezunu, % 14,9'unun yüksek lisans yapmış oldukları doktora yapmış ilköğretim müfettişinin ise bulunmadığı görülmektedir.

3.3. İlköğretim Müfettişlerinin Rol Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları

Öğretmenlere uygulanan anket sonuçları Tablo 4.1.'de görülmektedir.

Tablo 4. Müfettişlerin Rol Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Dağılımı

Sıra No	Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır		Fikrim yok		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Çalışmalarını önceden belirlenmiş süreç ve standartlara uygun şekilde yürüttü	257	55,6	134	29,0	44	9,5	27	5,8	2,34	0,88
2	Yetkisini adil bir biçimde kullandı	278	60,2	120	26,0	42	9,1	22	4,8	2,42	0,84
3	Hediye ve rüşvete kapalıydı	389	84,2	7	1,5	2	0,4	64	13,9	2,56	1,04
4	Herhangi bir biçimde de olsa ticari ilişkiye girmede	443	95,9	1	0,2	11	2,4	7	1,5	2,90	0,47
5	Özel yaşamına ilişkin bilgi istemedi	400	86,6	44	9,5	18	3,9	0	0,0	2,83	0,47
6	Kendi özel yaşamı hakkında konuşmadı	406	87,9	33	7,1	21	4,5	2	0,4	2,82	0,51
7	Görevini yürütürken üzerimde korku ve panik yaratmadı	318	68,8	116	25,1	27	5,8	1	0,2	2,63	0,60
8	Davranışlarıyla yaptıklarına ilişkin kusur bulma çabası içindeydi	240	51,9	123	26,6	89	19,3	10	2,2	2,28	0,60
9	Önyargılı değildi	286	61,9	116	25,1	33	7,1	27	5,8	2,43	0,86
10	Söz ve davranışları tutarlıydı	286	61,9	134	29,0	32	6,9	10	2,2	2,51	0,72
11	Öğretmen olarak beni önemseyen bir tutum içindeydi	274	59,3	140	30,3	40	8,7	8	1,7	2,47	0,73
12	Her yönüyle güven vericiydi	181	39,2	225	48,7	45	9,7	11	2,4	2,25	0,72
13	Yardımsever ve paylaşımcı bir tutum içerisindeydi	224	48,5	154	33,3	71	15,4	13	2,8	2,27	0,82
14	Davranışları açısından huzursuz ediciydi	315	68,2	87	18,8	52	11,3	8	1,7	2,53	0,76
15	Alana ilişkin gelişmeleri yakından izleyen bir eğitimci görüntüsü vardı	167	36,1	176	38,1	96	20,8	23	5,0	2,05	0,88
16	Sorunların çözülmesinde samimi ve yol göstericiydi	217	47,0	183	39,6	56	12,1	6	1,3	2,32	0,73
17	Kişisel görünümü siyasi eğilimlerini ele vermiyordu	339	73,4	64	13,9	42	9,1	17	3,7	2,57	0,81

18	Siyasi tercihini hissettirecek söylemlerde bulunmadı	400	86,6	43	9,3	16	3,5	3	0,6	2,82	0,51
19	Eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açıktı	178	38,5	163	35,3	65	14,1	56	12,1	2,00	1,01
20	Benimle iletişiminde saygı ilkelerini gözetti	365	79,0	72	15,6	23	5,0	2	0,4	2,73	0,57
21	Davranışları açısından katı ve kırıncıydı	350	75,8	77	16,7	32	6,9	3	0,6	2,68	0,63
22	Çalışma zamanını verimli kullandı	256	55,4	151	32,7	40	8,7	15	3,2	2,40	0,78
GENEL ORTALAMA										2,49	0,40

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenler, müfettişlerin görevlerinde etik rol davranışlarına uygun davranıp-davranmadıklarına ilişkin algıları ölçen anketteki 22 sorudan 16'sına (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 20, 21, 22) "evet" seçeneğinin sınır değerleri olan 2,34-3,00 aralığında; 6'sına (8, 12, 13, 15, 16 ve 19) ise "kısmen" seçeneğinin sınır değerleri olan 1,67-2,33 aralığında cevap vermişlerdir.

Bu sonuçlarına göre, müfettişlerin, ankette yer alan 16 soruda, etik rol davranışlarına "uygun" 6 soruda "kısmen" uygun algılandıkları, hiçbir soruda "hayır" seçeneğinin sınırları içinde algılanmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen algılarının genel aritmetik ortalaması; 2,49 'dur. Bu değer, "evet" seçeneğinin sınır değerleri olan 2,34-3,00 aralığına düşmektedir. Genel aritmetik ortalama, müfettişlerin yürüttükleri *rehberlik ve iş başında yetiştirme* ile *teftiş ve değerlendirme* görevlerindeki etik rol davranışlarının, ilköğretim okulu öğretmenlerince "uygun" algılandığını göstermektedir.

Öğretmen algılarına göre, müfettişlerin etik rol davranışlarına en yüksek düzeyde "uygun" davranışı; $\bar{x}=2,90$ ile "*Herhangi bir biçimde de olsa ticari ilişkiye girmedi*" maddesi, en düşük düzeyde "kısmen uygun" davranışı ise; $\bar{x}=2,00$ ile "*Eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açıktı*" maddesidir. Bu sonuç, müfettişlerin, öğretmenler ile ticari ilişkiye girmedikleri, ancak eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere yeteri kadar açık olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

3.4. İlköğretim Müfettişlerinin Rol Davranışlarına İlişkin Meslektaş Algıları

Müfettişlere uygulanan anket sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Müfettişlerin Rol Davranışlarına İlişkin Meslektaş Algılarının Dağılımı

Sıra No	Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır		Fikrim Yok		$\bar{X}$	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Çalışmalarını önceden belirlenmiş süreç ve standartlara uygun şekilde yürüttü	51	68,9	22	29,7	0	0,0	1	1,4	2,66	0,56
2	Yetkisini adil bir biçimde kullandı	60	81,1	13	17,6	1	1,4	0	1,4	2,80	0,44
3	Hediye ve rüşvete kapalıydı	69	93,2	4	5,4	0	0,0	1	1,4	2,91	0,41
4	Herhangi bir biçimde de olsa ticari ilişkiye girmediydi	69	93,2	3	4,1	1	1,4	1	1,4	2,89	0,46
5	Öğretmenin özel yaşamına ilişkin bilgi istemedi	51	68,9	15	20,3	2	2,7	6	8,1	2,50	0,90
6	Kendi özel yaşamı hakkında konuşmadı	49	66,2	20	27,0	1	1,4	4	5,4	2,54	0,78
7	Görevini yürütürken öğretmen üzerinde korku ve panik yaratmadı	51	68,9	20	27,0	2	2,7	1	1,4	2,64	0,61
8	Davranışlarıyla kusur bulma çabası içindeydi	46	62,2	17	23,0	10	13,5	1	1,4	2,46	0,78
9	Önyargılı değildi	56	75,7	13	17,6	2	2,7	3	4,1	2,65	0,73
10	Söz ve davranışları tutarlıydı	53	71,6	20	27,0	0	0,0	1	1,4	2,69	0,55
11	Öğretmeni önemseyen bir tutum içindeydi	55	74,3	17	23,0	1	1,4	1	1,4	2,70	0,57
12	Her yönüyle öğretmene güven verdi	44	59,5	25	33,8	2	2,7	3	4,1	2,49	0,74
13	Yardımcı ve paylaşımcı bir tutum içerisindeydi	50	67,6	23	31,1	1	1,4	0	0,0	2,66	0,50
14	Davranışları açısından huzursuz ediciydi	55	74,3	12	16,2	6	8,1	1	1,4	2,64	0,69
15	Alana ilişkin gelişmeleri yakından izleyen bir eğitmenin görüntüsü vardı	43	58,1	28	37,8	2	2,7	1	1,4	2,53	0,62
16	Sorunların çözülmesinde samimi ve yol göstericiydi	56	75,7	18	24,3	0	0,00	0	0,00	2,76	0,43
17	Kişisel görünümü siyasi eğilimlerini ele vermiyordu	50	67,6	19	25,7	4	5,4	1	1,4	2,59	0,66
18	Siyasi tercihini hissettirecek sözlemlerde bulunmadı	62	83,8	12	16,2	0	0,00	0	0,00	2,84	0,37
19	Eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açıktı	47	63,5	24	32,4	1	1,4	2	2,7	2,57	0,66

20	İletişimde saygı ilkelerini gözetti	53	71,6	19	25,7	2	2,7	0	0,00	2,69	0,52
21	Davranışları açısından katı ve kırıcıydı	57	77,0	13	17,6	1	1,4	3	4,1	2,68	0,70
22	Çalışma zamanını verimli kullandı	39	52,7	34	45,9	1	1,4	0	0,00	2,51	0,53
GENEL ORTALAMA										2,65	0,30

Tablo 5 incelendiğinde, meslektaşları müfettişlerin görevlerinde etik rol davranışlarına uygun davranıp-davranmadıklarına ilişkin algıları ölçen anketteki 22 sorunun tümü için “evet” seçeneğinin sınır değerleri olan 2,34-3,00 aralığında cevap vermişlerdir. Bu sonuca göre, müfettişler, meslektaşlarının etik rol davranışlarına “uygun davrandıklarını” düşünmektedirler. Meslektaşlarının algılarının genel aritmetik ortalaması ise; 2,65’dir.

Meslektaşlarının algılarına göre, müfettişlerin etik rol davranışlarına en yüksek düzeyde “uygun” olan davranış; $\bar{x}=2,91$ ile “*Hediye ve rüşvete kapalıydı*” maddesi; en düşük düzeyde “kısmen” uygun olan davranış ise; $\bar{x}=2,46$ ile “*Davranışları ile kusur bulma çabası içindeydi*” maddesidir. Bu sonuç, müfettişlerin, hediye ve rüşvet olarak algılanabilecek davranışlardan kaçındıklarını; ancak, elde edilen sonuç “evet” sınır değeri içinde kalmakla birlikte, görevlerini yürütürken, kusur bulma çabası içinde de oldukları şeklinde algılandıkları biçiminde değerlendirilebilir.

3.5. İlköğretim Müfettişlerinin Rol Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmen ve müfettişlere uygulanan anket sorularına verilen cevaplar Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6’daki maddeler sıra ile analiz edildiğinde;

Tablo 6. Müfettişlerin Rol Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Algıları Arasındaki Farkın Dağılımı

Sıra No	Maddeler	Öğretmen		Müfettiş		Sd	t
		n=462		N=74			
		X	SS	X	SS		
1	Çalışmalarını önceden belirlenmiş süreç ve standartlara uygun şekilde yürüttü	2,34	0,88	2,86	0,56	534	-3,023**
2	Yetkisini adil bir biçimde kullandı	2,42	0,84	2,80	0,44	534	-3,808***
3	Hediye ve rüşvete kapalıydı	2,54	1,04	2,91	0,41	534	-2,806**
4	Herhangi bir biçimde de olsa ticari ilişkiye girmede	2,90	0,47	2,89	0,46	534	,218
5	Özel yaşama ilişkin bilgi istemedi	2,83	0,47	2,50	0,90	534	4,759***

6	Kendi özel yaşamı hakkında konuşmadı	2,82	0,51	2,54	0,78	534	4,080***
7	Görevini yürütürken korku ve panik yaratmadı	2,63	0,60	2,64	0,61	534	-,127
8	Davranışlarıyla kusur bulma çabası içindeydi	2,28	0,85	2,46	0,78	534	-1,674
9	Önyargılı değildi	2,43	0,86	2,65	0,73	534	-2,063*
10	Söz ve davranışları tutarlıydı	2,51	0,72	2,69	0,55	534	-2,086*
11	Öğretmeni önemseyen bir tutum içindeydi	2,47	0,73	2,70	0,57	534	-2,609**
12	Her yönüyle öğretmene güven verdi	2,25	0,72	2,49	0,74	534	-2,633**
13	Yardımsever ve paylaşımcı bir tutum içerisindedi	2,27	0,82	2,66	0,50	534	-3,931***
14	Davranışları açısından huzursuz ediciydi	2,53	0,76	2,64	0,69	534	-1,067
15	Alana ilişkin gelişmeleri yakından izleyen bir eğitimci görüntüsü vardı	2,05	0,88	2,53	0,62	534	-4,465***
16	Sorunların çözülmesinde samimi ve yol göstericiydi	2,32	0,73	2,76	0,43	534	-4,946***
17	Kişisel görünümü siyasi eğilimlerini ele vermiyordu	2,57	0,81	2,59	0,66	534	-,257
18	Siyasi tercihini hissettirecek söylemlerde bulunmadı	2,82	0,51	2,84	0,37	534	-,320
19	Eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açıktı	2,00	1,01	2,57	0,66	534	-4,670***
20	İletişiminde saygı ilkelerini gözetti	2,73	0,57	2,69	0,52	534	,603
21	Davranışları açısından katı ve kırıcıydı	2,68	0,63	2,68	0,70	534	-,004
22	Çalışma zamanını verimli kullandı	2,40	0,78	2,51	0,53	534	-1,179
GENEL ORTALAMA		2,49	0,40	2,65	0,30	534	-3,282**
		54,8268	8,9161	58,3784	6,6574		

*p< 0,05; **p< 0,01; ***p< 0,001

1. “Çalışmalarını önceden belirlenmiş süreç ve standartlara uygun şekilde yürüttü” maddesi için; öğretmenlerin algılarının ortalama puanları 2,34 iken, müfettişlerin puanı, 2,66’dır. Buna göre, her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için

uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

2. “*Yetkisini adil bir biçimde kullandı*” maddesi için; öğretmenlerin algılarının ortalama puanları 2,42 iken, müfettişlerin puanı 2,80’dir. Buna göre, her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3. “*Hediye ve rüşvete kapalıydı*” maddesi için; öğretmenlerin algılarının ortalama puanları 2,56 iken, müfettişlerin puanı 2,91’dir. Buna göre, her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Ancak, bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

4. “*Herhangi bir biçimde de olsa ticari ilişkiye girmede*” maddesi için; öğretmenlerin algılarının ortalama puanları 2,90 iken, müfettişlerin puanı 2,89’dir. Buna göre, her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p = 0,828$ ile anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

5. “*Özel yaşama ilişkin bilgi istemedi*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,83 iken, müfettişlerin bu puan 2,50’dir. Buna göre, her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Ancak, bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddede dikkat çeken husus, öğretmenlerin, müfettişlerden daha yüksek bir puan ile bu maddeye evet demiş olmalarıdır.

6. “*Kendi özel yaşamı hakkında konuşmadı*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,82 iken, müfettişlerin puanı 2,54’tür. Her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Ancak, bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Yine bu maddede de dikkat çeken husus, öğretmenlerin, müfettişlerden daha yüksek bir puan ile bu maddeye evet demiş olmalarıdır.

7. “*Görevini yürütürken korku ve panik yaratmadı*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,63 iken, müfettişlerin puanı 2,64’tür. Her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Ancak, bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p = 0,899$ ile anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

8. “*Davranışlarıyla kusur bulma çabası içindeydi*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,28 iken, müfettişlerin puanı 2,46’dır. Bu durumda, öğretmenlerin algıları “kısmen” seçeneğinin sınırları içerisinde; müfettişlerin algıları ise “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p = 0,095$ ile anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

9. “*Önyargılı değildi*.” maddesi için; öğretmenlerinin algı ortalama puanları 2,43 iken, müfettişlerin puanı 2,65’dir. Buna göre, her iki puan da ölçeğin “evet” seçe-

neğinin sınırları içerisinde. Ancak, bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

10. “*Söz ve davranışları tutarlıydı*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,51 iken, müfettişlerin puanı 2,69’dur. Her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Ancak, bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

11. “*Öğretmeni önemseyen bir tutum içindeydi*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,47 iken, müfettişlerin puanı 2,70’dır. Her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Ancak, bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

12. “*Her yönüyle öğretmene güven verdi*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,25 iken, ilköğretim müfettişlerin puanı 2,49’dur. Bu maddede öğretmenlerin algıları “kısmen” seçeneğinin sınırları içerisinde, müfettişlerin algıları ise “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddeye göre, müfettişlerin, öğretmenlere yeterli güveni veremedikleri dikkate değer bir sonuçtur.

13. “*Yardımsaver ve paylaşımcı bir tutum içerisindeydi*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,27 iken, müfettişlerin puanı 2,66’dır. Bu maddede öğretmenlerin algıları “kısmen”, müfettişlerin algıları ise “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

14. “*Davranışları açısından huzursuz ediciydi*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,53 iken, müfettişlerin puanı 2,64’tür. Buna göre, her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p = 0,286$ ile anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

15. “*Alana ilişkin gelişmeleri yakından izleyen bir eğitimci görüntüsü vardı*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,05 iken, müfettişlerin puanı 2,53’tür. Buna göre, öğretmenlerin algıları “kısmen”, müfettişlerin algıları ise “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

16. “*Sorunların çözülmesinde samimi ve yol göstericiydi*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,32 iken, müfettişlerin puanı 2,76’dır. Buna göre, öğretmenlerin algıları “kısmen”, müfettişlerin algıları ise “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

17. “*Kişisel görünümü siyasi eğilimlerini ele vermiyordu*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,57 iken, müfettişlerin puanı 2,59’dur. Buna göre, her iki puan da ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre de; $p=0,797$ ile anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

18. “*Siyasi tercihini hissettirecek söylemlerde bulunmadı*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,82 iken, müfettişlerin puanı 2,83’tür. Buna göre, her iki değer de ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre de; $p=0,749$ ile anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

19. “*Eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açıktı.*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,00 iken, müfettişlerin puanı 2,57’dir. Buna göre, öğretmenlerin algıları “kısmen”, müfettişlerin algıları ise “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

20. “*İletişiminde saygı ilkelerini gözetti.*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,73 iken, müfettişlerin puanı 2,69’dur. Buna göre, her iki değer de ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre de; $p=0,547$ ile anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

21. “*Davranışları açısından katı ve kırıcıydı.*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,68 iken, müfettişlerin puanı 2,68’tür. Buna göre, her iki değer de ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre de; $p=0,997$ ile anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

22. “*Çalışma zamanını verimli kullandı.*” maddesi için; öğretmenlerin algı ortalama puanları 2,40 iken, müfettişlerin puanı 2,51’dir. Buna göre her iki değer de ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p=0,239$ ile anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Uygulanan anketin genel sonucuna göre de; öğretmenlerin algılarının ortalama puanı 2,49 iken, müfettişlerin algılarının ortalama puanı 2,65’dir. Buna göre her iki ortalama değer de ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisinde. Ancak, ortalama değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucuna göre; $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

3.6. Müfettişlerin Rol Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Meslektaş Algılarının Alt Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

3.6.1. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin algılarının, görev yeri (şehir, kasaba, köy) değişkenine göre anlamlı bir fark olup-olmadığı hakkında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuç Tablo 7’de gösterilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin

algıları arasında görev yeri değişkenine göre ($p= 0,880$) anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	20,464	2	10,232	0,128	0,880
Gruplar içi	36627,683	459	79,799		
Toplam	36648,147	461			

3.6.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip-göstermediği hakkında t-testi uygulanmış ve sonuç Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre ($p= 0,479$) anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre ($p= 0,479$) anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılmasını Gösteren t- Testi

Cinsiyet						Sd	t	p
Erkek			Kadın					
N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss			
231	54,53	9,16	231	55,12	8,67	460	0,709	0,479

3.6.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin algılarının medeni durum değişkenine göre fark gösterip-göstermediği hakkında Kruskal Wallis testi uygulanmış ve sonuç Tablo 9’da gösterilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarının medeni durum değişkenine göre fark gösterip-göstermediği hakkında uygulanan Kruskal Wallis testi sonucuna göre ($p= 0,281$) anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis Testi

Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Evli	402	227,68	2	2,542	0,281
Bekar	55	257,36			
Dul	5	254,10			
Toplam	462				

3.6.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre fark gösterip-göstermediği hakkında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuç Tablo 10'da gösterilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre ($p = 0,469$) anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	283,478	4	70,869	0,891	0,469
Gruplar içi	36364,669	457	79,573		
Toplam	36648,147	461			

3.6.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin algılarının eğitim durumu değişkenine göre fark gösterip-göstermediği hakkında Kruskal Wallis testi uygulanmış ve sonuç Tablo 11'de gösterilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarının eğitim durumu değişkenine göre fark gösterip-göstermediği hakkında uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucuna göre ($p = 0,141$) anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal-Wallis Testi

Eğitim Durum	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Ön lisans	61	257,44	3	5,453	0,141
Lisans	377	229,54			
Yüksek lisans	23	203,07			
Doktora	1	42,00			
Toplam	462				

3.6.6. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin algılarının branş değişkenine göre fark gösterip-göstermediği hakkında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuç Tablo 12'de gösterilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarının branş değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyde bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplar arası	892,612	4	223,153	2,852*
Gruplar içi	35755,535	457	78,240	
Toplam	36648,147	461		

*p<0,05

Öğretmenlerin algılarının hangi branşlar arasında fark gösterdiğini belirlemek için LSD testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 13.'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Algılarının Hangi Branşlar Arasında Fark Olduğunu Gösteren LSD Testi

(I) BRANŞ	(J) BRANŞ	ORTALAMA FARK (I-J)	SH
1 SINIF ÖĞRETMENİ	Matematik/Fen Bilgisi	3,27 (*)	1,3961
	Sosyal Bilgiler/Türkçe	2,12	1,2518
	Yabancı Dil (İngilizce)	-2,37	1,5135
	Özel Yetenek Alanları (Müzik-Resim-B.Eğitimi)	3,54(*)	1,4968
2 MATEMATİK / FEN BİLGİSİ	Sınıf öğretmeni	-3,27(*)	1,3961
	Sosyal Bilgiler/Türkçe	-1,15	1,7168
	Yabancı Dil (İngilizce)	-3,30	1,9159
	Özel Yetenek Alanları (Müzik-Resim-B.Eğitimi)	,26	1,9028
3 SOSYAL BİLGİLER /TÜRKÇE	Sınıf öğretmeni	-2,12	1,2518
	Matematik/Fen Bilgisi	1,15	1,7168
	Yabancı Dil (İngilizce)	-2,14	1,8135
	Özel Yetenek Alanları (Müzik-Resim-B.Eğitimi)	1,42	1,7996
4 YABANCI DİL (İngilizce)	Sınıf öğretmeni	2,37	1,5135
	Matematik/Fen Bilgisi	3,30	1,9159
	Sosyal Bilgiler/Türkçe	2,14	1,8135
	Özel Yetenek Alanları (Müzik-Resim-B.Eğitimi)	3,56	1,9905
5 ÖZEL YETENEK ALANLARI (Müzik- Resim-B.Eğitimi)	Sınıf öğretmeni	-3,54(*)	1,4968
	Matematik/Fen Bilgisi	-2,26	1,9028
	Sosyal Bilgiler/Türkçe	-1,42	1,7996
	Yabancı Dil (İngilizce)	-3,56	1,9905

*p<0 .05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin branşları arasındaki farkın; sınıf öğretmenleri ile matematik/fen bilgisi öğretmenleri ile yine sınıf öğretmenleri ile özel yetenek alanları öğretmenleri arasında olduğu, diğer branşlar arasında ise anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

3.6.7. Müfettişlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Müfettişlerin, meslektaşlarının algılanmaları, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip-göstermediği hakkında Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve sonuç Tablo 14’de gösterilmiştir. Tablo 14 incelendiğinde, müfettişlerin meslektaşlarının algıları, mesleki kıdem değişkenine göre ($p=0,444$) anlamlı fark göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Müfettişlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal-Wallis Testi

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
6-10 yıl	4	53,50	3	2,68	0,444
11-15 yıl	5	34,60			
16-20 yıl	6	41,08			
21 yıl ve üstü	59	35,30			
Toplam	77				

3.6.8. Müfettişlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Müfettişlerin meslektaşlarının algılanmaları eğitim durumu değişkenine göre fark gösterip-göstermediği hakkında, Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve sonuç Tablo 15’de gösterilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde, müfettişlerin meslektaşlarının algılarının mesleki kıdem değişkenine göre ($p=0,719$) anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 15. Müfettişlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal-Wallis Testi

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	14	33,32	2	0,659	0,719
Lisans	49	38,44			
Yüksek lisans	11	38,64			
Toplam	74				

Araştırmanın bulguları bütün olarak değerlendirildiğinde, elde edilen sonuç; Kahraman (2003)’ın “İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri” konulu araştırmasında elde edilen bulgular ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Şöyle ki; Kahraman’ın araştırmasında, yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, araştırmacı tarafından önerilen ve müfettişler

tarafından da kabul edilen etik ilkelere, müfettişlerin genellikle “uygun” davrandıkları anlaşılmaktadır. Bu çalışmada da, öğretmenler ve müfettişlerin (meslektaşlarının) algılarına göre; müfettişler, *rehberlik ve iş başında yetiştirme* ile *teftiş ve değerlendirme* görevlerini yürütürken genel olarak, etik rol davranışlarına uygun davranmaktadırlar.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmanın birinci amacına yönelik olarak;

1. Öğretmenlerin algıları, anketin 16 maddesinde, müfettişlerin etik rol davranışlarına “uygun” davrandıkları; 6 maddesinde ise “kısmen uygun” davrandıkları şeklindedir. Toplam 22 maddenin genel aritmetik ortalamasına göre ise, müfettişler, yürüttükleri *rehberlik ve iş başında yetiştirme* ile *teftiş ve değerlendirme* görevlerinde, etik rol davranışlarına uygun davranmaktadırlar.

2. Sorunların çözülmesinde samimi ve yol gösterici olma, kusur bulma çabası içinde olmama, yardımsever ve paylaşımcı bir tutum izleme, güven verme, alana ilişkin gelişmeleri yakından izleme, eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açık olma ifadelerinin dayandığı davranışlar, müfettişlerin gelişmeye açık alanları olduğu ileri sürülebilir.

3. Müfettişlerin, etik rol davranışlarına en yüksek düzeyde “uygun” davranışı, “Herhangi bir biçimde de olsa ticari ilişkiye girmedi” maddesi; en düşük düzeyde “kısmen uygun” davranışı ise, “Eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açıktı” maddesidir. Buna göre, müfettişlerin, öğretmenler ile herhangi bir şekilde de olsa ticari ilişkiye girmekten uzak durdukları, ancak, eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere yeteri kadar açık olmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak;

1. Müfettişlerin etik rol davranışlarına uygun davranıp-davranmadıklarına ilişkin meslektaşlarının algıları, anketteki soruların tümü için, “evet” seçeneğinin sınır değerleri arasındadır. Bu durumda, meslektaşlarının algılarına göre, müfettişler yürüttükleri *rehberlik ve iş başında yetiştirme* ile *teftiş ve değerlendirme* görevlerinde etik rol davranışlarına “uygun” davranmaktadırlar.

2. Müfettişlerin, etik rol davranışlarına en yüksek düzeyde “uygun” davranışı, “Hediye ve rüşvete kapalıydı” maddesi; en düşük düzeyde “kısmen uygun” davranışı ise, “Davranışları ile kusur bulma çabası içindeydi” maddesidir. Buna göre, müfettişlerin hediye ve rüşvete karşı duyarlı oldukları, bu davranışı, meslektaşları ile bir arada algılamadıkları, ancak davranışları ile kusur bulma çabası içinde olmak hususunda aynı duyarlılığı göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik olarak;

1. Ankette yer alan; “Çalışmalarını önceden belirlenmiş süreç ve standartlara uygun şekilde yürüttü”, “Yetkisini adil bir biçimde kullandı”, “Hediye ve rüşvete kapalıydı”, “Özel yaşama ilişkin bilgi istemedi”, “Kendi özel yaşamı hakkında konuşmadı”, “Önyargılı değildi”, “Söz ve davranışları tutarlıydı”, “Öğretmeni önemseyen bir tutum içindeydi”, “Her yönüyle güven vericiydi”, “Yardımsever ve paylaşımcı bir tutum içerisindeydi”, “Alana ilişkin gelişmeleri yakından izleyen bir eğitimci görüntüsü vardı”, “Sorunların çözülmesinde samimi ve yol göstericiydi”,

“Eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açıktı” ifadeleri için, öğretmenler ile müfettişlerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

2. Ankette yer alan; “İletişiminde saygı ilkelerini gözetti”, “Davranışları açısından katı ve kırıcıydı”, “Çalışma zamanını verimli kullandı”, “Herhangi bir biçimde de olsa ticari ilişkiye girmede”, “Görevini yürütürken korku ve panik yaratmadı”, “Davranışlarıyla kusur bulma çabası içindeydi”, “Davranışları açısından huzursuz ediciydi”, “Kişisel görünümü siyasi eğilimlerini ele vermiyordu”, “Siyasi tercihini hissettirecek söylemlerde bulunmadı” ifadeleri için, öğretmenler ile müfettişlerin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

3. Anketin genel sonucuna göre de; öğretmenler ile müfettişlerin algıları ortalaması ölçeğin “evet” seçeneğinin sınırları içerisindedir. Fakat, uygulanan t-testi sonucuna göre, ilköğretim okulu öğretmenleri ile ilköğretim müfettişlerinin algılarının genel ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü amacına yönelik olarak;

Öğretmenlerin algıları, görev yeri, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte; branşlar arasındaki farkın; sınıf öğretmenleri ile matematik/fen bilgisi öğretmenleri ve yine sınıf öğretmenleri ile özel yetenek alanları (müzik, resim, beden eğitimi) öğretmenleri arasında olduğu, diğer branşlar arasında ise anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın beşinci amacına yönelik olarak;

Meslektaşlarının algıları, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre fark göstermemektedir.

Öneriler

1. Müfettişler, yürüttükleri *rehberlik ve iş başında yetiştirme* ile *teftiş ve değerlendirme* görevlerine ilişkin olarak; müfettişler etik ilkeler hakkında bilgilendirilmeli, kurumda etik eksenli bir denetim kültürü geliştirilmeli, meslek etiği çerçevesinde etik ilkeler oluşturulmalı, kurum içerisinde etik davranışlar takdir edilmeli, etik dışı davranışlar, özeleştir ve özdenetim anlayışı içinde ele alınmalı ve iyileştirilmeli, gerekirse yaptırıma tabi tutulmalı, araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular müfettişler ile paylaşılmalıdır.

2. Öğretmenler tarafından; “kısmen” uygun davranmaktadırlar, aralığında cevap verilen; sorunların çözülmesinde samimi ve yol gösterici olma, davranışlarıyla kusur bulma çabası içerisine girmeme, yardımsever ve paylaşımcı bir tutum içerisinde olma, güven verme, alana ilişkin gelişmeleri yakından izleme, eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açık olma hususlarına, eğitim yönetimi alanında faaliyet gösteren yüksek öğretim kurumlarının lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğretim programlarında yer verilmeli, halen görev yapan müfettişler için hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

3. Müfettişlerin, etik rol davranışlarına “kısmen” uygun davranmaktadırlar, aralığında cevap verilen hususlarının, nedenlerini sorgulayan araştırmalar yapılmalıdır.

4. Müfettişlerin etik rol davranışları hakkında, yürüttükleri *rehberlik ve iş başında yetiştirme* ile *teftiş ve değerlendirme* görevleri dışında soruşturma, inceleme ve araştırma görevlerini de kapsayacak araştırmalar yapılmalıdır.

EK. 1

ÖRNEKLEM SEÇİLEN İLÇELER-OKULLAR VE ÖĞRETMEN SAYILARI

Sıra	İlçe	Okulun adı	Şehir/ Köy/ Kasaba	Anket Uygulanacak Branşlar/Öğretmen					Anket Top.	Toplam Öğretmen Sayısı
				Sınıf	Mat/Fen	Türkçe/S.B.	İng.	Müz/Res/B.Eğ.		
1	MERAM	Çumralıoğlu İ.O.	Şehir	13	2	4	2	3	24	31
2	MERAM	F.S.Mehmet İ.O.	Şehir	23	5	6	3	4	41	47
3	MERAM	İhsan Özkaşıkçı İ.O.	Şehir	21	4	5	3	4	37	46
4	MERAM	M.K.Mevlana İ.O.	Şehir	15	3	5	2	2	27	36
5	MERAM	Vali N.Çetinkaya İ.O.	Şehir	24	8	7	6	4	49	62
6	MERAM	Vakıfbank İ.O.	Şehir	12	2	4	2	3	23	28
7	MERAM	M.Şükrîye Sert İ.O.	Şehir	16	4	5	2	3	30	41
8	MERAM	Ayşe Sönmez İ.O.	Şehir	23	6	5	0	1	35	41
9	MERAM	Yunus Emre İ.O.	Şehir	16	3	3	2	3	27	32
10	MERAM	Kaşınhanı Atatürk İ.O.	Kasaba	10	0	2	0	2	14	15
11	MERAM	Kaşınhanı Cumhuriyet İ.O.	Kasaba	5	1	0	0	0	6	7
12	MERAM	Hatunsaray İ.O.	Kasaba	6	2	0	0	0	8	10
13	MERAM	Çayırbağı İ.O.	Köy	10	2	2	0	1	15	17
14	BEYŞEHİR	Atatürk .O.	Şehir	14	1	2	1	0	18	22
15	BEYŞEHİR	Ali Akkanat PİO	Şehir	9	3	2	0	2	16	20
16	BEYŞEHİR	Doğanbey İ.O.	Kasaba	11	0	0	1	0	12	15
17	BEYŞEHİR	Huğlu İ.O.	Kasaba	10	1	1	1	0	13	14
18	BEYŞEHİR	Gökçimen İ.O.	Köy	5	1	1	0	0	7	8
19	BEYŞEHİR	Bayafşar İ.O.	Köy	3	1	0	0	0	4	5
20	BOZKIR	Atatürk i.O.	Şehir	5	1	1	1	0	8	9
21	BOZKIR	Merkez Cumhuriyet	Şehir	5	2	1	1	1	10	11
22	BOZKIR	Sarıoğlan YİBO	Kasaba	6	3	4	2	3	18	22
23	BOZKIR	Sorkun İ.O.	Kasaba	4	0	1	0	0	5	5
24	BOZKIR	Armutlu İ.O.	Köy	4	0	0	0	0	4	4
25	BOZKIR	Boyalı İ.O.	Köy	4	0	0	0	0	4	4
26	ALTINEKİN	Merkez İ.O.	Şehir	7	0	2	0	2	11	7
27	ALTINEKİN	Dedeler İ.O.	Kasaba	5	1	1	0	0	7	8
28	ALTINEKİN	Hacınuman İ.O.	Köy	4	1	2	0	0	7	7
29	AKÖREN	Gazi M.Kemal İ.O.	Şehir	5	0	0	0	0	5	6
30	AKÖREN	Kayasu İ.O.	Kasaba	3	0	0	0	0	3	4
31	AKÖREN	Çatören İ.O.	Köy	1	0	0	0	0	1	1
UYGULANAN ANKET TOPLAMI				299	57	66	29	38	489	584
Genel Toplama göre %				5	6	6	6	7	5	6
Branş Genel Toplamları				5798	1026	1120	490	500	8934	10245
Uygulanan anket içinde %				61	12	13	6	8	100	-

EK. 2

Sayın ilköğretim okulu öğretmeni,

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı kapsamında “İlköğretim müfettişlerinin yürüttükleri *rehberlik ve i, ba, ında yeti, tirme ile tef-ti, ve değerlendirme* görevlerinde etik davranış kalıplarına uygun davranıp-davranmadıklarına ilişkin algıları saptama” konulu bir tez çalışması yürütmekteyim.

Bu çalışmada sizlerin cevapları büyük önem taşımaktadır. Ekteki ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanız çalışmanın objektifliği ve amacına ulaşma düzeyini arttıracaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece tez çalışması için kullanılacak, başka hiçbir kişi veya kuruma açık tutulmayacaktır.

Anket, “kişisel özellikler” ve “rehberlik/teftiş sürecine ilişkin sorular” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. **Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.**

Sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fethi TURAN

Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü
Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı

NOT: Son bir yıl içinde bir müfettiş tarafından rehberlik veya teftiş amacıyla karşılaşmadıysanız lütfen bu formu doldurmayınız!

BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL ÖZELLİKLER

Görev Yeriniz: 1. ☐ Şehir (il/ilçe) Merkezi 2. ☐ Kasaba/Belde 3. ☐ Köy

Cinsiyetiniz: 1. ☐ Erkek 2. ☐ Kadın

Medeni Durumunuz: 1. ☐ Evli 2. ☐ Bekar 3. ☐ Dul

Mesleki Kıdeminiz: 1. ☐ 1-5 yıl 2. ☐ 6-10 yıl 3. ☐ 11-15 yıl

4. ☐ 16-20 yıl 5. ☐ 21 yıl ve üstü

Eğitim Durumunuz: 1. ☐ Ön lisans 2. ☐ Lisans
3. ☐ Yüksek Lisans 4. ☐ Doktora

Branşınız:

1. ☐ Sınıf Öğretmeni
2. ☐ Matematik / Fen Bilgisi (Fen ve Teknoloji)
3. ☐ Sosyal Bilgiler / Türkçe
4. ☐ Yabancı Dil (İngilizce)
5. ☐ Özel Yetenek Alanları (Müzik, Resim, Beden Eğitimi)

İKİNCİ BÖLÜM: REHBERLİK/TEFTİŞ SÜRECİNE İLİŞKİN MÜFETTİŞ DAVRANIŞLARI

Bu bölüm, rehberlik ve teftiş sürecine yönelik ilköğretim müfettişi ile olan ilişkinize ilişkin algıları saptamayı amaçlamaktadır.

Sizden, geçen bir yıl içinde en son karşılaştığınız ilköğretim müfettişi ile ilgili **gözlemi-nizi** esas alarak, ölçekteki uygun seçenek üzerine (X) işareti koyarak işaretlemeniz istenmektedir.

Beni en son denetleyen ilköğretim müfettişi;	Evet	Kısmen	Hayır	Fikrim yok
1 Çalışmalarını önceden belirlenmiş süreç ve standartlara uygun şekilde yürüttü				
2 Yetkisini adil bir biçimde kullandı				
3 Hediye ve rüşvete kapalıydı				
4 Herhangi bir biçimde de olsa ticari ilişkiye girmedi				
5 Özel yaşamıma ilişkin bilgi istemedi				
6 Kendi özel yaşamı hakkında konuşmadı				
7 Görevini yürütürken üzerimde korku ve panik yaratmadı				
8 Davranışlarıyla yaptıklarına ilişkin kusur bulma çabası içindeydi				
9 Önyargılı değildi				
10 Söz ve davranışları tutarlıydı				
11 Öğretmen olarak beni önemseyen bir tutum içindeydi				
12 Her yönüyle güven vericiydi				
13 Yardımsever ve paylaşımcı bir tutum içerisindeydi				
14 Davranışları açısından huzursuz ediciydi				
15 Alana ilişkin gelişmeleri yakından izleyen bir eğitimci görüntüsü vardı				
16 Sorunların çözülmesinde samimi ve yol göstericiydi				
17 Kişisel görünümü siyasi eğilimlerini ele vermiyordu				
18 Siyasi tercihini hissettirecek söylemlerde bulunmadı				
19 Eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açıktı				
20 Benimle iletişiminde saygı ilkelerini gözetti				
21 Davranışları açısından katı ve kırıcıydı				
22 Çalışma zamanını verimli kullandı				

EK. 3

Sayın ilköğretim müfettişi meslektaşım,

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı kapsamında “İlköğretim müfettişlerinin yürüttükleri **rehberlik ve işbaşında yetiştirme** ile **teftiş ve değerlendirme** görevlerinde etik davranış kalıplarına uygun davranıp-davranmadıklarına ilişkin algıları saptama” konulu bir tez çalışması yürütmekteyim.

Bu çalışmada sizlerin cevapları büyük önem taşımaktadır. Ekteki ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanız çalışmanın objektifliği ve amacına ulaşma düzeyini arttıracaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece tez çalışması için kullanılacak, başka hiçbir kişi veya kuruma açık tutulmayacaktır.

Anket, “kişisel özellikler” ve “rehberlik/teftiş sürecine ilişkin sorular” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. **Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.**

Sağlayacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fethi TURAN
Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü
Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı

BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL ÖZELLİKLER

Cinsiyetiniz:

1. ☐ Erkek

2. ☐ Kadın

Medeni Durumunuz:

1. ☐ Evli

2. ☐ Bekar

3. ☐ Dul

Mesleki Kıdeminiz:

1. ☐ 1-5 yıl

2. ☐ 6-10 yıl

3. ☐ 11-15 yıl

4. ☐ 16-20 yıl

5. ☐ 21 yıl ve üstü

Eğitim Durumunuz:

1. ☐ Ön lisans

2. ☐ Eğitim Enstitüsü (üç yıllık)

3. ☐ Lisans

4. ☐ Yüksek Lisans

5. ☐ Doktora

İKİNCİ BÖLÜM: REHBERLİK/TEFTİŞ SÜRECİNE İLİŞKİN MÜFETTİŞ DAVRANIŞLARI

Bu bölüm, rehberlik ve teftiş sürecine yönelik; **ilköğretim müfettişi** inin **öğretmen ile olan ili** kisine ilişkin algıları saptamayı amaçlamaktadır.

Sizden, geçen bir yıl içinde birlikte çalıştığınız ilköğretim müfettişi meslektaşınızın rehberlik veya teftişini yaptığı en son öğretmen ile ilgili **gözleminizi** esas alarak, ölçekteki uygun seçenek üzerine (X) işareti koyarak işaretlemeniz istenmektedir.

İlköğretim Müfettişi meslektaşım yürüttüğü en son rehberlik/teftiş görevinde;	Evet	Kısmen	Hayır	Fikrim yok
1 Çalışmalarını önceden belirlenmiş süreç ve standartlara uygun şekilde yürüttü				
2 Yetkisini adil bir biçimde kullandı				
3 Hediye ve rüşvete kapalıydı				
4 Herhangi bir biçimde de olsa ticari ilişkiye girmede				
5 Öğretmenin özel yaşamına ilişkin bilgi istemedi				
6 Kendi özel yaşamı hakkında konuşmadı				
7 Görevini yürütürken öğretmen üzerinde korku ve panik yaratmadı				
8 Davranışları ile kusur bulma çabası içindeydi				
9 Önyargılı değildi				
10 Söz ve davranışları tutarlıydı				
11 Öğretmeni önemseyen bir tutum içindeydi				
12 Her yönüyle öğretmene güven verdi				
13 Yardımsever ve paylaşımcı tutum içindeydi				
14 Davranışları açısından huzursuz ediciydi				
15 Alana ilişkin gelişmeleri yakından izleyen bir eğitimci görüntüsü vardı				
16 Sorunların çözülmesinde samimi ve yol göstericiydi				
17 Kişisel görünümü siyasi eğilimlerini ele vermiyordu				
18 Siyasi tercihini hissettirecek söylemlerde bulunmadı				
19 Eğitim-öğretim konusunda farklı görüşlere açıktı				
20 İletişiminde saygı ilkelerini gözetti				
21 Davranışları açısından katı ve kırıycıydı				
22 Çalışma zamanını verimli kullandı				

Kaynakça

- Aydın Pehlivan, İnayet (2002), **Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik**. 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İnayet (2005), "Eğitim ve Öğretimde Etik", **Eğitime Bakış Dergisi**. Yıl 1, Sayı 2, Ocak, ss. 24-26.
- Erdem, Hüsamet (2005) **Ahlâk Felsefesi**, 4. Baskı, Konya: Hü-Er Yayınları.
- İnam, Ahmet (2005), "İç Ahlâk Üstüne" *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*. Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 18-19 Kasım.s. 3-7.
- Kahraman, Nihat (2003), *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyuma Düzeyleri*.Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karaköse, Turgut ve Oğuz, Aytunga (2007), "Okul Yöneticilerin Etik Liderliği",**Çağdaş Eğitim Dergisi**, Ocak 2007, Sayı 338, ss.25-30.
- Kılavuz, Raci (2003), **Kamu Yönetiminde Etik ve Bir Sorun Alanı Olarak Yozlaşma**. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kuçuradi, İonna (1998), **İnsan ve Değerleri**, Türkiye Felsefe Kurumu, Türk Felsefesi Dizisi: 6, İkinci baskı, Ankara: METEKSAN Anonim Şirketi.
- MEB, (1987), Bakanlık Müfettişlerinin Çalışma ve Görev Anlayışı adlı çalışma. Ankara.
- MEB, (2006), "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" **Resmi Gazete**. Sayı 26253, 08 Ağustos.
- MEM (2006), Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nın 28 Eylül 2006 tarih ve 6266 sayılı yazısı ve ekleri.
- Pieper, Annemarie (1999), **Etik Giriş**. Çev. Veysel Ataman-Gönül Sezer. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tepe, Harun (1992), **Etik ve Metaetik**. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

THE STUDY OF ETHICAL ROLE BEHAVIOURS' PERCEPTIONS BY COMPARING OF PRIMARY SCHOOL INSPECTORS (The Example Of Konya)

Fethi TURAN*

Abstract

In this study, it has been detected whether the primary school inspectors behave according to the ethical behaviour patterns in their duties of guidance, on the job training, inspection and evaluation by explicating ethical concepts in the examples of Konya. The aim of this study is to inform the primary school inspectors in the Turkish Public Education System, about the ethical behaviour patterns in their duties of guidance, on the job training, inspection, and evaluation; to ensure their being sensible to the ethical behaviour patterns in their duties; and if necessary to improve their unethical behaviours and contribute to their improvement. So the goal is to enable the aim of the Public Education become real in an effective and efficient way.

According to the findings of this research;

1. Point of personal characteristics; it is relevant that there is not a significant distinction among the primary school teachers regarding the varieties such as duty station, gender, marital status, length of service, and educational background; but concerning the branch variable, there is a significant distinction between the class teachers and Mathematics/Science or special abilities such as Music, Art, Gymnastics; but there is a significant distinction between the primary school inspectors' perception regarding the varieties.

2. According to the perception of teacher and colleagues, it is clear that primary school inspectors behave according to the ethical behaviour patterns concerning guidance, on the Job training, inspection and evaluation but is also clear that there is a significant distinction between the perception of primary school teachers and primary school inspectors on the value of $p=0,001$.

Key Words: Ethic, primary school inspector, guidance and inspection

* Provincial Directorate of National Education Head of Primary School Supervisor Primary School Supervisor, Konya.

ÖĞRETMENLERİN SAHİP OLDUKLARI NİTELİKLERE YÖNELİK ALGILARI (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

Ettem YEŞİLYURT*

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, günümüz öğretmenlerinin sahip oldukları niteliklere yönelik algılarını ortaya çıkarmaktır. Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 1505 öğretmen oluşturmaktadır. Bunların içinden 320 öğretmen tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Anket formuyla elde edilen verilerin analizi, SPSS for Windows programıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizi uygulanarak yapılmıştır. Bu çalışmayla günümüz öğretmenlerinin; güçlü okul kültürü ve uygun sınıf atmosferi oluşturma, öğretimin kalitesini yüksek tutma, kendini geliştirme, değişim ve yeniliği takip etme, okul ve sınıf güvenliği için tedbir alma, öğrencilere etik ve toplumun ahlaki değerlerini kazandırma, ulusal ve evrensel değerler sunma, bireysel destek sağlama, rehberlik etme, model olma, milli bilinci kazandırma ve öğrencileri zararlı maddelere karşı bilgilendirme niteliklerine yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca, özellikle okul türü, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, öğretmen nitelikleri, öğretmen özellikleri

Giriş

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine yükselmesinde en önemli öge, eğitimidir. Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri, ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi vermektir (Karagözoğlu, 2003). Bu genel amaca başarılı eğitim kurumlarıyla ulaşılabilir. Eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi ve bu başarının sürekliliği, eğitimin hedeflerine ulaşma derecesine bağlıdır. Hedeflere ulaşmada rol oynayan öğelerin başında, öğretmen temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okullar kaliteli eğitim yaparak, toplumun beklentilerine uygun insan gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Çünkü okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı, bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Bu amaçlara, nitelikli yöneticiler ve okulların verimliliğinde güçlü bir etkiye sahip olan öğretmenlerle ulaşılabilir. Bir okuldaki eğitim hizmetinin kalitesi, yöneticilerin olduğu kadar öğretmenlerin kalitesiyle de yakından ilgilidir. Öğretmenlerin kalitesi ise iyi bir eğitim alması, eksikliklerini

* Arş. Gör.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ.

tamamlaması, bilişim teknolojilerini takip etmesi, yenilik ve değişime açık olması ve alanı ile ilgili bilimsel çalışmalarını takip etmesiyle doğrudan ilişkilidir (Ağdelen ve Ağdelen, 2006). Bu bağlamda Telli vd. (2008) tarafından yapılan bir çalışmayla öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmeni, öğrencileri motive eden, onlara rehberlik yapan, öğrencilerin özgüvenlerini kazanmalarına yardımcı olan, öğrencilerle olumlu ilişki kuran ve onlardan saygı gören kişi olarak tanımladıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin nitelik ve yeterliliği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (Büyükkaragöz, 1998). Ülke çocuklarının hak ettikleri yerlere gelmelerinde öğretmenlerin nitelikleri gözardı edilemez bir öneme sahiptir. Bu noktada Atatürk, öğretmenleri toplumun en fedakâr ve saygıdeğer unsurları olarak nitelendirmiş, Ataünal ise (1994) bir ülkenin gücü, geleceği ve görünümünü öğretmenlerin nitelik, yetenek ve başarısına bağlamıştır. Eğitimde başarıyı artırmak amacıyla programlar değiştirilebilir, okullara daha fazla araç-gereç alınabilir, fiziksel çevre yenilenebilir, okul ve ders saatleri uzatılabilir. Fakat nitelikli öğretmenler olmadan, bu faktörlerin istenilen etkiyi oluşturmayacağı kesindir (Demir, 2000). Çünkü alınan önlem, nitelikli öğretmenlerle amacına ulaşabilir.

Öğretmenin, konu ve alan bilgisi, öğretim uzmanı, koordine etme ve yönetme yeterliklerine sahip olması, eğitim programlarının uygulanmasında ve ulusal standartların belirlenmesinde de önemli rol oynamaktadır (Lavn, 1991'den aktaran; Gökçe 2003). Nitelikli bir öğretmen saygı, sevgi, güven vb. özelliklere sahip olmasının yanı sıra, yapıcı ve olumlu davranış biçimlerine de sahip olan öğretmendir. Bu bakımdan öğretmen davranışları, özelliklerine göre temel olarak iki yönde ele alınmaktadır: Birinci yöndeki demokratik öğretmen davranışları, öğrencide sevgi, saygı ve yaklaşma; ikinci yöndeki otokratik öğretmen davranışları öğrencide endişe, korku ve uzaklaşma meydana getirmektedir (Küçükahmet, 1993).

Öğretmen, davranışlarının yanında sahip olduğu bilgi muhtevası ve kişiliğiyle de öğrencileri etkilemekte, öğrencilere olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlarıyla örnek olmaktadır (Çetin, 2001). Hangi açıdan bakılırsa bakılsın öğretmenlerin birey, toplum, ülke, hatta dünya üzerinde birçok etkileri olmakta ve bu etkiler eğer iyi niteliklere sahip öğretmenler tarafından oluşturulursa olumlu bir kazanım, aksi halde felaket oluşturabilir. Bu nedenle bu kadar önemli bir mesleği, en az mesleki önemi kadar nitelikli bireylerin yürütmesi gerekmektedir.

Öğretmen özellikleri hakkında yapılan çalışmalardan öğretmenlerin; eleştiriye açık olmama, öğrenciler arasında ayırım yapma, ödülden çok cezaya yer verme, sosyal ve kültürel etkinliklerle fazla ilgilenmeme, öğrencilerin yaratıcı olmaları için onları özendirmeme, işini severek yapmama, öğrencileri araştırmaya sevk etmeme ve onlara örnek olmama gibi özellikler taşıdıkları görülmüştür (Okçabol vd., 2003). Öğretmenlerin istenilen nitelikte olmamaları, insan eğitiminin estetik değer ve pedagojik bütünlükten yoksun kalmasına neden olmaktadır (Yılman, 2006). Dolayısıyla geleceğin şekillenmesinde etkili olan öğretmenlerin, sayılan bu olumsuz özellikleri üzerinden atması, etkili ve iyi öğretmen niteliklerine sahip olması gerekmektedir.

İyi bir öğretmenin nitelikleri arasında; sınıf içi gerginlik ve üzüntüleri hissederek bunları asgari düzeye indirmek, her öğrencinin farklı kişilik özelliklerine sahip olduğunu bilerek eğitimde buna dikkat etmek, öğrencileri ve aileleri olumlu şekilde yönlendirmek ve onlara ortak çalışmanın önemini kabul ettirmek, sert davranmaktan

kaçınmak, öğrencileri her yönden iyi tanımak ve onların istek, ihtiyaç ve yeteneklerini bilmek, öğrenimde merak ve deneyimi anahtar olarak görmek ve öğretim faaliyetlerinde çeşitlilik sağlamak yer almaktadır (Moon and Mayes, 1994). Ayrıca öğrencilere dostça davranmak, model olmak ve onlarla ilgilenmek, dersi zevkle işlemek, saygılı ve dürüst olmak, liderlik özellikleri taşımak, insan tabiatını anlamak ve alanında uzman olmak (Kılıç vd., 2004), güvenilir, açık ve tutarlı davranmak (Bozdoğan, 2004), dersi ilgi çekici hale getirmek, sözel ve beden dilini etkili kullanmakta (Celep, 2005) ideal öğretmen nitelikleri arasında yer almaktadır.

Kişilik sahibi olmak, öğrenci psikolojisini bilmek, öğrenciyle iyi iletişim kurmak (Prodromou, 1991), öğrenci başarısını dikkatle değerlendirmek, öğrenciyi derslere aktif katmak (Aksu, 2000), öğrencilerin bilgi ve beceri eksikliklerini belirlemelerine ve bu eksikliklerini gidermelerine yardımcı olmak (Erdem, 2007), toplumun, okulun ve kendi değerlerinin farkında olmak (Peterson, 2002), beden dilini kullanmak, görünüşüne dikkat etmek, öğrencileri farklı ve yaratıcı düşünmeye sevk etmek (Gömleksiz, 2004), alan bilgisi, ulusal ve uluslararası değerler konularında bilgili (Karacaoğlu, 2008) öğrencilerine karşı adaletli ve saygılı olmak, onları sosyal faaliyetlere yönlendirmek, mesleğine karşı olumlu tutum beslemek, motivasyon ve heyecanını canlı tutmak (Stronge ve vd., 2004) ve mesleki standartlara sahip olmak (Özyürek, 2008) istenilen öğretmen özelliklerinden bazılarını oluşturmaktadır.

Bunların yanı sıra öğretim sürecini planlamak, öğrencileri amaçlardan haberdar etmek, etkili iletişim ve etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmak, rehberlik yapmak, öğretim sürecini etkin ve hedeflere ulaştıracak uygun öğretim yöntem-teknikleri kullanmak, katılımcı öğretim ortamı düzenlemek, öğrenci gelişimini izlemek, öğrenci özelliklerini tanımak, çevre düzenlemesine dikkat etmek ve sonuçta tüm bu işlemlerin değerlendirmesini yapmak, öğretmenlerin önemli niteliklerini oluşturmaktadır (Erden, 1998; Demirel, 1999; Oktar ve Bulduk, 1999).

Bilge ve kişilikli olmak, çevreye uyum ve çevre kalkınmasına katılmak, halkla iyi ilişkiler kurmak (Bursalıoğlu, 2002), farklı öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri (Baytekin, 2004) ile öğretim araç-gereçlerini kullanmak (Yeşilyurt, 2006), yansıtıcı öğretim etkinlikleri sergilemek ve kendini değerlendirmek (Wood, 1999), öğrencilerin psikolojik durumları, sosyal etkileşimleri, gelişimleri ve ergenlik özellikleri hakkında bilgi sahibi (Aydın, 2006), yenilik ve değişime açık olmak (Ağdelen ve Ağdelen, 2006), bilgiyi etkili kullanmak, alanda yer alan kaynakları tanımak ve ulusal düzeydeki görevlerini yerine getirmek de (Feiman, Buchmann, 2005) öğretmenlerde bulunması gereken önemli niteliklerdendir.

Öz güven, öz saygı ve sosyal beceriye sahip olmak (Paterson, 2005), öğrencileri şiddetten uzak tutmak (Su, 2007), öğretimi kolaylaştırmak (Başar, 2001), öğrencinin gizil güçlerini ortaya çıkarmak (Ersoy, 2002), öğrencilere cesaretlendirici ve destekleyici davranmak (Çelik, 2002) ve onların toplumsallaşmasını sağlamak (Dikici, 2004), liderlik özelliklerine sahip olmak (Çelikten vd., 2005), öğrenci aileleriyle iletişim ve işbirliği kurmak (Şişman ve Turan, 2005), problem çözmek, hedefe odaklanmak, plan yapmak, öğrencilere koçluk (mentörlük) yapmak (Stix and Hrbek, 2006), öğretmenlik mesleğinin değerlerini benimsemek (Hacıoğlu ve Alkan, 1997), davranışlarını yönetmek, mesleğinde profesyonel olmak (Wyse, 2006), öğrencileri okul dışında gözlemek, onlarla bire bir ilgilenmek, öğrencilerin sorularını, sorunlarını ve yorumlarını dinlemek, esnek davranmak (Stronge, 2007) bir öğretmende bulunması

gereken diğer istendik nitelikler arasında sayılmaktadır. Woods (1997) ise son yıllarda, öğretmen niteliklerinin öğretimi örgütleme ve yönetme, konu uzmanlığı, koordinasyon, işbirliği, yönetim ve denetimi de içermesi gerektiğine yönelik görüşlerin dile getirildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca toplumun değerlerine sahip çıkmak, etik davranmak, milli hassasiyetleri ve kültürü korumak ve kollamak, güven vermek, tabiat sevgisi ve korunumu konusunda duyarlı olmak, toplumla iletişim kurmak, vizyon sahibi olmak vb. özelliklerde bir öğretmende bulunması istenilen nitelikler arasındadır.

Bir ülkenin geleceğinin mimarı, olan öğretmenler, nitelikli insan gücünün yetişmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrolde oynamaktadır (Özden, 1999). Bir başka deyişle öğretmenlerin nitelikleri ne kadar yüksekse, yetiştirecekleri insanların nitelikleri de o derecede yüksek olmaktadır. Bir bakıma öğretmenlerin yetiştirdiği nesillerin niteliği, genel olarak öğretmenlerin nitelikleri ile özdeş olmaktadır (Çelikten ve Can, 2003). Eğitim sisteminde gerçekleştirilen veya gerçekleştirilecek her türlü düzenlemenin istenilen başarıyı sağlaması, doğrudan öğretmen faktörüne ve onun niteliklerine bağlı olduğu gerçeğini göz ardı etmek mümkün değildir (Yılman, 2006). Bunun için öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algılarını ortaya çıkarmak, önem arz etmektedir.

Amaç

Bu çalışma, öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler öğretmenlerin;

- Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmanın evrenini, Elazığ il merkezinde 2006-2007 akademik yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan ortaöğretim okulları ve bu okullarda görev yapan toplam 1505 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme ise ilgili evrenden tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilmiş 320 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma, Elazığ il merkezindeki ortaöğretim okulları öğretmenleri ve bu öğretmenlerin ankette yer alan maddeler için belirttikleri görüşlerle sınırlıdır.

Betimsel bir özellik taşıyan bu çalışma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli, var olan durumu olduğu gibi yansıtmayı esas alır (Balcı, 2004; Karasar, 1994). Çalışmada veriler, ilgili literatür taramasından elde edilen bilgiler

ışığında ve uzman görüşlerine dayalı olarak, araştırmacı tarafından, çalışmanın amacına uygun olarak oluşturulan anketle elde edilmiştir. Anketin hazırlık aşamasında, öncelikle araştırmacı tarafından ilgili literatür taraması yapılmış ve çalışmanın amacına uygun kırk iki maddelik bir anket formu geliştirilmiştir. Bu anket formu, alanında uzman üç kişinin görüşüne sunulmuş ve bu görüşler doğrultusunda anketin madde sayısı otuza indirilmiştir. Daha sonra, dilbilgisi yönünden incelenmesi için alanında uzman bir kişinin görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak anketin son şekli elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından uzman görüşleri yeterli görüldüğü için anketin ön uygulaması yapılmamıştır. Uygulanan anketin güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha istatistiksel işlemi yapılmış ve güvenilirlik katsayısı Alpha =.893, Bartlett Testi = 6141.603 ve geçerlik katsayısı KMO =.930 olarak bulunmuştur.

Anket formundaki maddeler iki bölümden oluşmuş ve birinci bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için beş madde, ikinci bölümde ise öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algılarını belirlemek için otuz madde yer almıştır. Ankette beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmış, değer aralıkları olarak olumludan olumsuz doğru 5.00–4.21 Tamamen Katılıyorum; 4.20–3.41 Katılıyorum; 3.40–2.61 Kısmen Katılıyorum; 2.60–1.81 Katılmıyorum; 1.80–1.00 Hiç Katılmıyorum olarak puanlandırılmıştır. Veriler SPSS for Windows paket programıyla analiz edilmiş; ankete katılanların kişisel özelliklerini (cinsiyet, branş, okul türü, mesleki kıdem ve öğrenim durumu) belirlemek için frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algılarını belirlemek için değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Cinsiyet, okul türü ve öğrenim değişkenleri açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmış ve bu test sonucunda dağılımın homojen olmadığı maddeler için Mann-Whitney U (MWU) Testi uygulanmıştır. Ayrıca branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından belirtilen görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır. Dağılımın homojen olmadığı maddeler için Kruskal-Wallis Testi ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U (MWU) Testi uygulanmış, uygulanan testlerin anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları ile sahip oldukları niteliklere yönelik algıları öğretmen, öğrenci ve toplumsal boyut olmak üzere üç boyut halinde ele alınmıştır.

1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları (N=320)

Demografik Özellikler	f	%
Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı		
Erkek	197	61.6
Kadın	123	38.4
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı		
Genel Lise	160	50.0
Meslek Lisesi	160	50.0
Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı		
Ön Lisans	4	1.3
Lisans	271	84.7
Y. Lisans	38	11.9
Doktora	7	2.2
Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı		
Meslek Dersleri	86	26.9
Fen Bilimleri	88	27.5
Sosyal Bilimler	146	45.6
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı		
1-10 Yıl	152	47.5
11-20 Yıl	120	37.5
21 ve Üzeri	48	15.0
Toplam	320	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulguları incelenildiğinde, öğretmenlerin % 61.6'sının erkek ve % 38.4'ünün kadın olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen katılımının fazla olmasında, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin erkek ağırlıklı olması etki etmiş olabilir. Okul türü değişkeni açısından öğretmen dağılımlarının eşit olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenim değişkeni açısından öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün (% 84.7) lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Branş dağılımı açısından ise en fazla katılımın % 45,6 oranı ile sosyal bilimler branşında yer alan öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir. Bu duruma çalışma konusunun sosyal içerikli bir konu olması ve sosyal bilimler grubu öğretmenlerinin daha fazla ilgisini çekmesi etki etmiş olabilir. Mesleki kıdem değişkeni açısından çalışmaya % 47.5 katılım oranıyla en fazla 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler katılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında Elazığ il merkezinde görev yapan öğretmenlerin düşük kıdemde yer almaları ile düşük kıdeme sahip öğretmenlerin bu tür çalışmalara gönüllü olarak daha fazla katılmaları etki etmiş olabilir.

2. Öğretmen Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin bireysel olarak sahip olmaları gereken bir takım nitelikleri, aynı zamanda eğitiminin diğer öğelerini de önemli derecede etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin bireysel özellikleri, eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir.

◆ Etem Yeşilyurt

“Güçlü bir okul kültürü oluşması için çaba gösteririm.” maddesi için öğretmenler 4.45 aritmetik ortalamayla “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Güçlü bir kültürünün bulunduğu okulda öğrenciler kendiliğinden istenilen davranışları sergiler, istenmeyen davranışlardan uzak dururlar. Okul kültürünün oluşmasında ise öğretmenlerin yeri ve önemi büyüktür. Bu bakımdan, öğretmenlerin güçlü bir okul kültürü oluşması için çaba göstermeleri, onların önemli bir niteliğe sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler “Sınıf içinde samimi ve hoşgörülü bir hava oluşturmam.” maddesine $\bar{x}=4.47$ olarak “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Pozitif sınıf iklimi, eğitimin amaçlara ulaşmasında önemli bir faktördür. Öğretmenlerin sınıf içinde samimi ve hoşgörülü bir hava oluşturma niteliğine sahip olduklarını düşünmeleri, özellikle eğitim sürecinin pozitif hava içerisinde geçtiğini göstermektedir. “Dersin amacına uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanırım.” maddesi için öğretmenlerin 4.40 aritmetik ortalama ve “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknikler hakkında önemli derecede bilgiye ve kullanma becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 2: Öğretmen Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

No	Maddeler	X	SS					
1	Güçlü bir okul kültürü oluşması için çaba gösteririm.	4.45	0.65					
3	Sınıf içinde samimi ve hoşgörülü bir hava oluşturmam.	4.47	0.65					
6	Dersin amacına uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanırım.	4.40	0.73					
7	Öğretim teknolojilerini kullanmada kendimi yeterli görürüm.	4.03	0.84					
8	Çocuk ve ergenlik psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahibim.	4.00	0.86					
9	Öğretimin kalitesini yüksek tutarım.	4.30	0.63					
14	Kendimi yetiştirme sorumluluğumu taşıyım.	4.74	0.97					
15	Bilişim teknolojilerinden faydalanırım.	4.08	0.74					
19	Sürekli öğrenir ve kendimi geliştiririm.	4.39	0.72					
20	Sınıfı öğrenen örgüt haline getirir ve sınıfta öğrenme kültürü oluşturmam.	4.16	0.82					
23	Değişim ve yeniliği takip eder, hızla değişen çevreye uyum sağlarım.	4.20	0.73					
24	Okul ve sınıf güvenliği için uygun tedbirler alırım.	4.34	0.74					
28	Sınıf içerisinde değişimi oluşturma ve yönetirim.	4.18	0.75					
	Genel Ortalama	4.29	0.75					
	Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları							
	Erkek (f = 197; % 61.6)	Kadın (f = 123; % 38.4)	t ve p Değerleri	Levene Testi				
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	t	p	F	P		
	SS	SS						
1	4.39	0.67	4.56	0.61	-2.27*	0.02	3.44	0.06
8	3.93	0.86	4.13	0.84	-1.98*	0.04	0.23	0.63
19	4.31	0.73	4.52	0.69	-2.48*	0.01	1.35	0.24
24	4.27	0.78	4.45	0.65	-2.16	0.03	4.25	0.04*
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi							
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.	
24	153.69		171.41		0.066		10773.000	

	Okul Türü Değişkeni t Testi Sonuçları											
	Gen. Lise (f = 160; % 50.0)		Mes. Lis. (f = 160; % 50.0)		t ve p Değerleri		Levene Testi					
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	p	F	P				
1	4.60	0.61	4.30	0.66	4.19*	0.00	0.99	0.31				
3	4.57	0.63	4.37	0.66	2.75*	0.00	0.51	0.47				
6	4.54	0.65	4.27	0.78	3.33	0.00	6.15	0.01*				
7	4.14	0.81	3.91	0.85	2.41*	0.01	0.10	0.74				
8	4.15	0.82	3.86	0.87	3.08*	0.00	0.04	0.83				
9	4.46	0.54	4.13	0.67	4.80*	0.00	0.01	0.91				
19	4.51	0.67	4.27	0.76	2.95*	0.00	3.32	0.06				
20	4.36	0.74	3.97	0.85	4.31*	0.00	0.06	0.80				
23	4.31	0.69	4.09	0.75	2.69*	0.00	0.01	0.92				
28	4.31	0.71	4.05	0.77	3.05*	0.00	0.16	0.68				
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi											
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.					
	175.48		145.52		0.001*		10403.500					
	Branş Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları											
	Meslek Der. f=86(1)		Fen Bil. f=88(2)		Sosyal Bil. f=146(3)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	P		
	3	4.37	0.61	4.37	0.71	4.59	0.62	3.51	0.03*	4.64	0.01	1-3; 2-3
	8	3.89	0.88	3.87	0.82	4.15	0.85	0.73	0.48	4.05	0.01*	
19	4.22	0.75	4.42	0.69	4.47	0.71	0.27	0.76	3.56	0.02*	1-3	
	Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi											
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi					
							Kay-kare	df	p			
3	143.52		149.46		177.15		11.439		2	0.003*		1-3; 2-3
	Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları											
	1-10 yıl f=152(1)		11-20 yıl f=120(2)		21 ve Üzeri f=48(3)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	P		
	19	4.51	0.68	4.25	0.78	4.35	0.66	2.06	0.12	4.81	0.00*	1-2
20	4.30	0.85	4.00	0.80	4.12	0.70	1.51	0.22	4.64	0.01*	1-2	

*p<.05

Öğretmenler “Öğretim teknolojilerini kullanmada kendimi yeterli görürüm” maddesine $\bar{X}=4.03$ olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretim teknolojileri kullanımıyla; öğrencilerin derse karşı olan ilgisi artar, öğrenciler daha aktif olur, gerçek öğrenme deneyimi yaşar, kubaşık çalışma fırsatı yakalar, eleştirel düşünür ve öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık becerileri gelişir. Öğretmenlerin öğretim teknolojileri kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmeleri, onların önemli bir niteliğe sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, “Çocuk ve ergenlik psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahibim.” görüşü için 4.00 aritmetik ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde birleştikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin çocuk ve ergenlik psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarına inandıklarını göstermektedir.

“Öğretimin kalitesini yüksek tutarım.” maddesi için öğretmenlerin $\bar{X}=4.30$ olarak “tamamen katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerden beklenen en önemli nitelikler arasında, öğretimin kalitesini yüksek tutma da yer almaktadır. Bu bakımda elde edilen bulgu, öğretmenlerin bu konuda önemli bir niteliğe sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcıların “Kendimi yetiştirme sorumluluğunu taşıyorum.” maddesi için 4.74 aritmetik ortalama ile çok yüksek düzeyde “tamamen katılıyorum” görüşünde birleştikleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin en önemli nitelikleri arasında, kendilerini yetiştirme sorumluluğunun yer aldığını ortaya koymaktadır.

Katılımcılar “Bilişim teknolojilerinden faydalanırım.” maddesine 4.08 aritmetik ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Entelektüel ve bilgi sermayesine ulaşma açısından oldukça önemli bir yere sahip olan bilişim teknolojileri, dünyayı küçük köy haline getirmekte ve her an her yerde yaşanan tüm olaylar hakkında bilgi sunmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenler, bilişim teknolojilerinden yeterince faydalandıklarını düşünmektedirler. Çalışmaya katılan öğretmenler “Sürekli öğrenir ve kendimi geliştiririm.” maddesine $\bar{X}=4.39$ olarak “tamamen katılıyorum” görüşü ileri sürmüşlerdir. Bu bakımdan öğretmenler sürekli öğrenme ve kendilerini geliştirme bakımından oldukça önemli bir niteliğe sahip olduklarını algılamaktadırlar.

“Sınıfı öğrenen örgüt haline getirir ve sınıfta öğrenme kültürü oluştururum.” görüşüne katılımcılar 4.16 aritmetik ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Sınıf içerisinde hem öğrencilerin hem de öğretmenin öğrenen rollerde buluşması, sınıfı öğrenen örgüt haline getirecektir. Elde edilen bulgu, öğretmenlerin, sınıfı öğrenen örgüt haline getirme ve sınıfta öğrenme kültürü oluşturma niteliğine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. “Değişim ve yeniliği takip eder, hızla değişen çevreye uyum sağlarım.” maddesine öğretmenlerin $\bar{X}=4.20$ ile “katılıyorum” düzeyinde görüş ileri sürdükleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin değişim ve yeniliklere açık olduklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Okul ve sınıf güvenliği için uygun tedbirler alırım.” maddesi için katılımcıların 4.34 aritmetik ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Okullar farklı özellikteki bireylerin içinde yer aldığı ortamlardır. Bu ortamlarda şiddet az veya çok ama her zaman olabilir. Bunun için öğretmenler, şiddete karşı önlem almalı veya alınmasını sağlamalıdır. Öğretmenlerin okul ve sınıf güvenliği konusunda tedbir almaları, onların önemli bir nitelik ve sorumluluğa sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenler “Sınıf içerisinde değişimi oluşturur ve yönetirim.” maddesi için $\bar{X}=4.18$ olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin kendilerinde sınıf içinde değişimi oluşturma ve yönetme niteliğinin önemli derece bulunduğunu algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler kendi niteliklerini; güçlü bir okul kültürü oluşması için çaba gösterme (madde 1: $\bar{X}=4.56 > \bar{X}=4.39$), çocuk ve ergenlik psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahip olma (madde 8: $\bar{X}=4.13 > \bar{X}=3.93$), sürekli öğrenip ve kendilerini geliştirme (madde 19: $\bar{X}=4.52 > \bar{X}=4.31$) bakımından erkek öğretmenlerin niteliklerine göre daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonuçların ortaya çıkmasını, kadın öğretmenlerin samimi ortamda çalışmak istemeleri ve çocuk psikolojisini daha iyi bilmeleri etkilemiş olabilir.

Okul türü değişkeni açısından genel lise öğretmenleri kendi niteliklerini; güçlü bir okul kültürü oluşması için çaba gösterme (madde 1: $\bar{X}=4.60 > \bar{X}=4.30$), sınıf içinde samimi ve hoşgörülü bir hava oluşturma (madde 3: $\bar{X}=4.57 > \bar{X}=4.37$), öğretim teknolojilerini kullanma (madde 7: $\bar{X}=4.14 > \bar{X}=3.91$), çocuk ve ergenlik psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahip olma (madde 8: $\bar{X}=4.15 > \bar{X}=3.86$), öğretimin kalitesini yüksek tutma (madde 9: $\bar{X}=4.46 > \bar{X}=4.13$), sürekli öğrenip ve kendilerini geliştirme (madde 19: $\bar{X}=4.51 > \bar{X}=4.27$), sınıfta öğrenme kültürü oluşmasına önem verme (madde 20: $\bar{X}=4.36 > \bar{X}=3.97$), değişim ve yeniliği takip edip ve bunlara uyum sağlama (madde 23: $\bar{X}=4.31 > \bar{X}=4.09$), sınıf içerisinde değişimi oluşturma ve yönetme (madde 28: $\bar{X}=4.31 > \bar{X}=4.05$), öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma (madde 6: Sıra Ort.=175.48 > Sıra Ort.=145.52) konularında meslek lisesi öğretmenlerinin niteliklerine göre daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu duruma genel liselerde; okul başarısına ve bireysel başarıya daha fazla dikkat edilmesi, kültür derslerinin ağırlıkta olması, kadın öğretmen sayısının fazla olması ve bu öğretmenlerin annelik rollerinden dolayı çocuk ve ergenlik psikolojisini daha iyi bilmeleri ve samimiyet ve hoşgörüyü daha fazla önem vermeleri, dünya görüşü itibarıyla bu liselerdeki öğretmenlerin değişim ve yeniliğe daha açık olmaları etki etmiş olabilir.

Branş değişkeni açısından sosyal bilimler branşındaki öğretmenler, hem meslek branşındaki hem de fen branşındaki öğretmenlere göre kendi niteliklerini; sınıf içinde samimi ve hoşgörülü bir hava oluşturma (madde 3: Sıra Ort.=177.15 > Sıra Ort.=149.96 > Sıra Ort.=143.52), çocuk ve ergenlik psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahip olma (madde 8: $\bar{X}=4.15 > \bar{X}=3.89 > \bar{X}=3.87$), sürekli öğrenme ve kendilerini geliştirme (madde 19: $\bar{X}=4.47 > \bar{X}=4.42 > \bar{X}=4.22$) bakımından daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu duruma sosyal branşta yer alan öğretmenlerin derslerini tartışma havası içinde işlemeleri ve okuma alışkanlıklarının daha iyi olması etkilemiş olabilir.

Kıdem değişkeni açısından ise 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler kendi niteliklerini; sürekli öğrenme ve kendilerini geliştirme (madde 19: $\bar{X}=4.51 > \bar{X}=4.25$), sınıfı öğrenen örgüt haline getirme ve sınıfta öğrenme kültürü oluşturma (madde 20: $\bar{X}=4.30 > \bar{X}=4.00$) bakımından 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin niteliklerine göre daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonuçlara, düşük kıdemdeki öğretmenlerin tecrübe eksikliğinin de etkisiyle kendilerini, bilgi ve beceri bakımından daha az yeterli görmeleri ve bu açığı kapatmak istemeleri etki etmiş olabilir.

3. Öğrenci Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenler ve eğitim sistemleri, temelde öğrenciler için vardır ve onlarda davranış değişikliği meydana getirme amacını taşımaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin, öğrenci boyutuna yönelik nitelikleri önem arz etmektedir.

Katılımcıların *"Bilgiye ulaşması için öğrencilere rehberlik ederim."* maddesine 4.52 aritmetik ortalamayla *"tamamen katılıyorum"* düzeyinde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu, çalışmaya katılan öğretmenlerin rehberlik etme niteliğine önemli derecede sahip olduklarını göstermektedir. *"Öğrencilerin gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkarırım."* görüşüne katılımcılar $\bar{X}=3.83$ olarak *"katılıyorum"* düzeyinde görüş ileri sürmüşlerdir. Bu bulgu çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkarma niteliğine önemli düzeyde sahip olduklarını algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 3: Öğrenci Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

No	Maddeler						X	SS			
2	Bilgiye ulaşması için öğrencilere rehberlik ederim.						4.52	0.64			
12	Öğrencilerin gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkarırım.						3.83	0.79			
16	Öğrencilerin kapasitelerini tam olarak ortaya koymalarını sağlarım						4.14	0.74			
17	Öğrenciler için ulaşılabilircek bir vizyon oluştururum.						4.05	0.74			
18	Öğrencilerin gelecekleri için uygun kararlar almalarına yardımcı olurum.						4.29	0.71			
21	Öğrencilere daima öğrenme sorumluluğu yüklerim.						4.33	0.76			
22	Sigara, içki ve eroin tipi zararlı maddeler konusunda öğrencileri bilgilendiririm.						4.45	0.74			
25	Öğrencilere, bireysel destek sağlarım.						4.30	0.77			
26	Öğrenciler için davranış modelleri oluştururum.						4.25	0.78			
29	Çeşitli amaçlar doğrultusunda öğrencilerin aileleri ile sık sık görüşürüm.						3.60	0.85			
	Genel Ortalama						4.17	0.75			
Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları											
	Erkek (f = 197; % 61.6)		Kadın (f = 123; % 38.4)		t ve p Değerleri		Levene Testi				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	p	F	P			
18	4.20	0.72	4.43	0.67	-2.89*	0.00	0.06	0.79			
Okul Türü Değişkeni t Testi Sonuçları											
	Gen. Lise (f = 160; % 50.0)		Mes. Lis. (f = 160; % 50.0)		t ve p Değerleri		Levene Testi				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	p	F	P			
2	4.63	0.58	4.41	0.67	2.99	0.00	4.68	0.03*			
16	4.26	0.66	4.01	0.81	3.02*	0.00	0.00	0.96			
18	4.41	0.72	4.16	0.69	3.15*	0.00	2.89	0.09			
21	4.50	0.66	4.16	0.83	4.01	0.00	5.65	0.01*			
25	4.44	0.72	4.16	0.79	3.31*	0.00	1.32	0.25			
26	4.34	0.75	4.15	0.80	2.15*	0.03	0.27	0.60			
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi											
	Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.				
2	174.86		146.14		0.001*		10502.500				
21	178.16		142.84		0.000*		9975.000				
Branş Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları											
	Meslek Der. f=86(1)		Fen Bil. f=88(2)		Sosyal Bil. f=146(3)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	P	
21	4.13	0.88	4.36	0.71	4.42	0.71	1.67	0.19	3.89	0.02*	1-3
26	4.20	0.79	4.10	0.83	4.36	0.73	0.10	0.90	3.24	0.04*	2-3
Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları											
	1-10 yıl f=152(1)		11-20 yıl f=120(2)		21 ve Üzeri f=48(3)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	P	
18	4.42	0.68	4.15	0.76	4.20	0.61	1.82	0.16	5.25	0.00*	1-2
21	4.46	0.74	4.13	0.80	4.39	0.64	0.79	0.45	6.74	0.00*	1-2; 2-3
29	3.44	0.87	3.71	0.80	3.81	0.81	1.68	0.18	5.43	0.00*	1-2; 1-3

*p<.05

“Öğrencilerin kapasitelerini tam olarak ortaya koymalarını sağlarım.” maddesine öğretmenler 4.14 aritmetik ortalamayla “*tamamen katılıyorum*” görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, katılımcıların, öğrencilerin kapasitelerini ortaya koymalarını sağladıklarına inandıkları şeklinde yorumlanabilir. “Öğrenciler için ulaşılabilir bir vizyon oluştururum.” maddesine öğretmenlerin $\bar{X}=4.05$ ile “*katılıyorum*” görüşünü savundukları tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin, öğrencilere yönelik vizyon oluşturma niteliğine sahip olduklarını algıladıklarını göstermektedir. “Öğrencilerin gelecekle için uygun kararlar almalarına yardımcı olurum.” maddesine katılımcıların 4.29 aritmetik ortalamayla “*tamamen katılıyorum*” görüşünde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili olarak katılımcılar, öğrencilerin gelecekle için uygun kararlar almalarına yardımcı olma niteliğini önemli ölçüde taşıdıklarını düşünmektedirler

Çalışma anketinde yer tutan “Öğrencilere daima öğrenme sorumluluğu yüklerim.” maddesine katılımcıların $\bar{X}=4.33$ olarak “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilere öğrenme sorumluluğu yüklemeye niteliğine önemli derecede sahip olduklarını düşünmektedirler. Çalışmaya katılan öğretmenlerin “Sigara, içki ve eroin tipi zararlı maddeler konusunda öğrencileri bilgilendiririm.” maddesine 4.45 aritmetik ortalamayla oldukça yüksek düzeyde “*tamamen katılıyorum*” görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, günümüzde özellikle sigara, içki, eroin vb. zararlı maddelere her yerde çok rahat şekilde ulaşabilirler. Kendileri istemese dahi arkadaş çevresi, sosyal çevre, kanun ve yasaların çiğnenmesi vb. çeşitli nedenlerden dolayı kendilerini bu zararlı maddelerin içinde bulabilirler. Bu bakımdan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu konuyla ilgili olarak katılımcılar, sigara, içki ve eroin tipi zararlı maddeler konusunda öğrencileri bilgilendirme niteliğine önemli derecede sahip olduklarını düşünmektedirler.

“Öğrencilere bireysel destek sağlarım.” maddesine katılımcıların $\bar{X}=4.30$ ile “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu, öğretmenlerin öğrencilere bireysel destek sağlama niteliklerine önemli derecede sahip olduklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Çalışma anketinde yer alan “Öğrenciler için davranış modelleri oluştururum.” maddesine katılımcılar, 4.25 aritmetik ortalamayla “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde görüş ileri sürmüşlerdir. “Çeşitli amaçlar doğrultusunda öğrencilerin aileleri ile sık sık görüşürüm.” maddesine öğretmenler $\bar{X}=3.60$ ile zayıf düzeyde “*katılıyorum*” görüşü ortaya koymuşlardır. Elde edilen bulgu çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğrenci aileleriyle istenilen düzeyde olmasa da görüşmelerini ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, öğrencilerin gelecekle için uygun kararlar almalarına daha fazla yardımcı olduklarını düşünmektedirler (madde 18: $\bar{X}=4.43 > \bar{X}=4.20$). Bu bulgunun elde edilmesinde, kadın öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla ilgilenmeleri etki etmiş olabilir.

Okul türü değişkeni açısından genel lise öğretmenleri kendi niteliklerini; öğrencilerin kapasitelerini tam olarak ortaya koymalarını sağlama (madde 16: $\bar{X}=4.26 > \bar{X}=4.01$), öğrencilerin gelecekle için uygun kararlar almalarına yardımcı olma (madde 18: $\bar{X}=4.41 > \bar{X}=4.16$), öğrencilere bireysel destek sağlama (madde 25: $\bar{X}=4.44 > \bar{X}=4.16$), öğrenciler için davranış modelleri oluşturma (madde 26: $\bar{X}=4.34 > \bar{X}=4.15$),

öğrencilere rehberlik etme (madde 2: Sıra Ort.=174.86 > Sıra Ort.=146.14), öğrencilere daima öğrenme sorumluluğu yükleme (madde 21: Sıra Ort.=178.16 > Sıra Ort.=142.84) konularında, meslek lisesi öğretmenlerinin niteliklerine göre daha yeterli olarak algılanmaktadır. Bu duruma, genel liselerde; bilişsel davranış ve sınav kazandırma amacına daha fazla önem verilmesi, rehberlik etmenin önem kazanması, bu liselerdeki öğrencilerin meslek tercihlerinde çok seçenekle karşı karşıya kalmaları, üniversite sınavlarında başarılı olmaları için öğretmenlerin öğrencilere daha fazla destek vermeleri ve başarılı olmaları için öğrencilere sorumluluk yüklemeleri vb. etkilemiş olabilir

Branş değişkeni açısından sosyal bilimler branşındaki öğretmenler, öğrencilere öğrenme sorumluluğu yükleme niteliğini, meslek branşındaki öğretmenlere göre (madde 21: $\bar{X}=4.42 > \bar{X}=4.13$); öğrenciler için davranış modelleri oluşturma niteliğini ise fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre (madde 26: $\bar{X}=4.36 > \bar{X}=4.10$) daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonucun ortaya çıkmasında, sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin, öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi olmalarını istemeleri ve model olma bakımından kendilerinin daha uygun olduklarını düşünmeleri etki etmiş olabilir.

Kıdem değişkeni açısından 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, hem 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan, hem de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre kendi niteliklerini, öğrencilerin gelecekleri için uygun kararlar almalarına yardımcı olma (madde 18: $\bar{X}=4.42 > \bar{X}=4.20 > \bar{X}=4.15$) ve öğrencilere öğrenme sorumluluğu yükleme (madde 21: $\bar{X}=4.46 > \bar{X}=4.39 > \bar{X}=4.13$) konularında daha yeterli görmüşlerdir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerin, mesleki tükenmişlikten az etkilenmeleri ve öğrencilerle daha fazla ilgilenmeleri etki etmiş olabilir. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler, diğer gruplardaki öğretmenlere göre, öğrencilerin aileleri ile daha fazla görüşmelerini bildirmişlerdir (madde 29: $\bar{X}=3.81 > \bar{X}=3.71 > \bar{X}=3.44$). Bu sonucun ortaya çıkmasında, yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin tecrübelerinden dolayı, öğrenci başarısı için onların aileleriyle görüşmelerinin önemine daha fazla inanmaları etki etmiş olabilir.

4. Toplumsal Boyutta Yer Alan Maddelere İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bir öğretmenin sadece okul ve sınıfta bulunması ve bu iki mekândaki görevlerini yapması, o öğretmenin gerçekte mükemmel bir öğretmen olduğunu göstermemektedir. Çünkü öğretmenin topluma karşı da görevleri vardır. Bu bakımdan öğretmenlerin toplumsal boyuttaki niteliklerine yönelik algılarının belirlenmesi önemli görülmektedir.

Tablo 4: Toplumsal Boyutta Yer Alan Maddelere İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

No	Maddeler						$\bar{X}$	SS			
4	Öğrencilerin hem okul hem çevreyle güçlü ilişki kurmasını sağlarıım.						4.21	0.69			
5	Öğrencilere hem ulusal hem de evrensel değerleri sunarım.						4.35	0.67			
10	Öğrencilere etik değerleri kazandırır ve bu değerlerden taviz vermem.						4.39	0.69			
11	Toplunun ahlaki değerlerini öğrencilere kazandırırım.						4.48	0.69			
13	Kültürel-toplumsal değerlere ters düşen değerleri sınıf ortamına taşımam.						4.34	0.83			
27	Öğrencilere doğanın önemini ve sevgisini kazandırırım.						4.15	0.73			
30	Milli birliğimizi tehdit eden oluşumlara karşı öğrencileri daima bilgilendiririm.						4.50	0.66			
Genel Ortalama							4.35	0.71			
Okul Türü Değişkeni t Testi Sonuçları											
Gen. Lise (f = 160; % 50.0)			Mes. Lis. (f = 160; % 50.0)		t ve p Değerleri		Levene Testi				
$\bar{X}$		SS	$\bar{X}$		SS	t	p	F	P		
10	4.55	0.65	4.23	0.69	4.32*	0.00	0.28	0.59			
11	4.58	0.67	4.38	0.69	2.61*	0.00	1.70	0.19			
13	4.51	0.71	4.17	0.91	3.67	0.00	5.04	0.02*			
27	4.26	0.71	4.05	0.73	2.54*	0.01	1.86	0.17			
30	4.60	0.61	4.40	0.70	2.70	0.00	8.54	0.00*			
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U Testi											
Sıra Ortalaması			Sıra Ortalaması		Anlamlılık. Düz.		M.W.U.				
13	177.09		143.91		0.000*		10146.000				
30	172.63		148.37		0.007*		10859.500				
Branş Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları											
Meslek Der. f=86(1)		Fen Bil. f=88(2)		Sosyal Bil. f=146(3)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar	
$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	P		
10	4.27	0.67	4.29	0.72	4.52	0.65	0.45	0.63	4.63	0.01*	1-3, 2-3
13	4.09	0.91	4.32	0.82	4.50	0.76	0.66	0.51	6.62	0.00*	1-3
Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U Testi											
Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Kruskal-Wallis Testi					
						Kay-kare		df	p		
30	140.17		154.92		175.84		11.216		2	0.004*	1-3; 2-3
Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerin Varyans Analizi Sonuçları											
1-10 yıl f=152(1)		11-20 yıl f=120(2)		21 ve Üzeri f=48(3)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar	
$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	P		
10	4.52	0.65	4.30	0.73	4.18	0.64	2.58	0.07	6.03	0.00*	1-2; 1-3
11	4.59	0.66	4.33	0.70	4.50	0.68	1.22	0.29	4.85	0.00*	1-2

*p<.05

Çalışma anketinde yer alan “Öğrencilerin hem okul hem çevreyle güçlü ilişki kurmasını sağlarım.” maddesine katılımcılar $\bar{X}=4.21$ ile “tamamen katılıyorum” görüşünde birleşmişlerdir. Okul girdisi olan öğrenciyi çevreden almakta ve davranış değişikliği oluşturarak işlediği girdiyi tekrar topluma çıktı olarak sunmaktadır. Bu bakımdan, öğrencilerin elde ettikleri bilgi, beceri ve kazanımlar, toplumla uyum içinde ve toplumun beklentilerine uygun olmalıdır. Bu durum ise öğrenci-toplum arası ilişkiye de bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin okul ve çevreyle güçlü ilişki kurmasında kendilerinin yardımcı olma niteliğine sahip olduklarını düşünmektedirler.

“Öğrencilere hem ulusal hem de evrensel değerleri sunarım.” maddesine öğretmenler 4.35 aritmetik ortalamayla “tamamen katılıyorum” görüşü ileri sürmüşlerdir. Küreselleşmenin etkisi, dünya vatandaşlığı bilinci ve bilişim teknolojilerinin dünyayı küçük bir köy haline getirmesi, öğretmenlerin milli değerlerin yanı sıra öğrencilere evrensel değerleri de kazandırmalarını gerektirmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler, milli ve evrensel değerler konusunda öğrencileri bilgilendirdiklerini ileri sürmüşlerdir. “Öğrencilere etik değerleri kazandırır ve bu değerlerden taviz vermem.” maddesine öğretmenler $\bar{X}=4.39$ ile “tamamen katılıyorum” görüşü belirtmişlerdir. Etik değerleri öğrencilere kazandırma noktasında kilit konumda olan öğretmenler, öğrencilere etik değerleri kazandırdıklarını ve bu değerlere bağlı olduklarını düşünmektedirler.

“Toplumun ahlaki değerlerini öğrencilere kazandırırım.” maddesine öğretmenler 4.48 aritmetik ortalamayla “tamamen katılıyorum” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Toplumun onayladığı ahlaki değerleri öğrencilere kazandırmaları beklenen öğretmenler, bu görevleri başarıyla yerine getirdiklerini algılamaktadırlar. Katılımcılar, kendilerine yöneltilen “Kültürel-toplumsal değerlere ters düşen değerleri sınıf ortamına taşımam.” maddesine “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4.34$) görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu, öğretmenlerin kültürel-toplumsal değerlere ters düşen değerleri sınıf ortamına taşımama niteliğine önemli derecede sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcılar, “Öğrencilere doğanın önemini ve sevgisini kazandırırım.” maddesine 4.15 aritmetik ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bir öğretmenden, öğrencilerine; dersleri, insanları, toplumun kültür ve değerlerini sevdirmesinin yanı sıra, onlara tabiatın önemini ve sevgisini de kazandırması beklenmektedir. Çünkü yaşamın kaynağı olan tabiat, ancak böyle bir sevgi ve bu sevginin vereceği sahiplenme duygusuyla evrendeki önemini ve değerini koruyacaktır. Bu bakımdan öğretmenlerin, öğrencilere doğanın önemini ve sevgisini kazandırmaları, onların önemli bir niteliğe sahip olduklarını göstermektedir.

“Milli birliğimizi tehdit eden oluşumlara karşı öğrencileri daima bilgilendiririm.” maddesine ise öğretmenlerin $\bar{X}=4.50$ olarak “tamamen katılıyorum” görüşü belirttikleri tespit edilmiştir. Tüm öğretmenlerin birinci derecedeki görevi eğitim, ikinci derecedeki görevi öğretimdir. Bu bakımdan öğretmen, milli birliğimizi tehdit eden her türlü oluşumlara karşı öğrencilere, uyanık olma ve onlara uymama davranışı kazandırmalıdır. Ortaya çıkan bulgu, öğretmenlerin, milli birliğimizi tehdit eden unsurlara karşı öğrencileri bilgilendirme niteliğine üst düzeyde sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Okul türü değişkeni açısından genel lise öğretmenleri kendi niteliklerini; öğrencilere etik değerleri kazandırma ve bu değerlerden taviz vermeme (madde 10: $\bar{X}=4.55 > \bar{X}=4.23$), toplumun ahlaki değerlerini öğrencilere kazandırma (madde 11: $\bar{X}=4.58 > \bar{X}=4.38$), öğrencilere doğanın önemini ve sevgisini kazandırma (madde 27: $\bar{X}=4.26 > \bar{X}=4.05$), kültürel-toplumsal değerlere ters düşen değerleri sınıf ortamına taşımama (madde 13: Sıra Ort.=177.09 > Sıra Ort.=143.91) ve milli birliğimizi tehdit eden oluşumlara karşı öğrencileri daima bilgilendirme (madde 30: Sıra Ort.=172.63 > Sıra Ort.=148.37) konularında meslek lisesi öğretmenlerinin niteliklerine göre daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu duruma, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını daha fazla dikkate almaları ve toplumun kültürel yapısını daha iyi tanımaları, genel liselerde kültür derslerinin ağırlığının fazla olması ve bunun sonucu olarak da öğretmenlerin derslerde toplumun kültürel değerlerini öğrencilere kazandırma imkânına daha fazla sahip olmaları etki etmiş olabilir.

Branş değişkeni açısından sosyal bilimler branşındaki öğretmenler, hem meslek branşındaki hem de fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre kendi niteliklerini; öğrencilere etik değerleri kazandırma ve bu değerlerden taviz vermeme (madde 10: $\bar{X}=4.52 > \bar{X}=4.29 > \bar{X}=4.27$), kültürel-toplumsal değerlere ters düşen değerleri sınıf ortamına taşımama (madde 13: $\bar{X}=4.50 > \bar{X}=4.32 > \bar{X}=4.09$) ve milli birliğimizi tehdit eden oluşumlara karşı öğrencileri daima bilgilendirme (madde 30: Sıra Ort.=175.84 > Sıra Ort.=154.92 > Sıra Ort.=140.17) bakımından daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu duruma sosyal bilimler grubu derslerinin, belirtilen öğretmen niteliklerini ilgilendiren konulara daha fazla yer vermesi ve bunun doğal sonucu olarak da öğretmenlerin belirtilen bu konuları öğrencilere kazandırma istekleri etki etmiş olabilir.

Kıdem değişkeni açısından 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, hem 11-20 yıl arası kıdem sahip olan, hem de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre kendilerini, öğrencilere etik değerleri kazandırma ve bu değerlerden taviz vermeme (madde 10: $\bar{X}=4.52 > \bar{X}=4.30 > \bar{X}=4.18$) ve toplumun ahlaki değerlerini öğrencilere kazandırma (madde 11: $\bar{X}=4.59 > \bar{X}=4.50 > \bar{X}=4.33$) bakımından daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonucun ortaya çıkmasına, düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki heyecanlarının yüksek olması, kendilerini ispatlama düşüncesi, dünya görüşlerinin daha esnek olması vb. nedenler etki etmiş olabilir.

Sonuç

Eğitimin hiyerarşik ve aşamalı amaçlarına ulaşmak, öğrencileri ahlaklı, duygulu, saygılı, çalışkan ve yeterli kazanım elde ederek yetiştirmek, toplumun kültür ve değerleri ile evrensel değerleri öğrencilere aşılacak, milli birlik ve beraberliği sağlayacak ve koruyacak öğrencileri topluma kazandırmak vb. kazanımlar, ancak nitelikli öğretmenlerle elde edilebilir.

Günümüzde öğretmenlerden sadece sınıfa girmek, belirli bir konuyu öğrencilere kazandırmak, nöbet tutmak, törenlere katılmak ve not çizelgelerini doldurmak gibi etkinlikleri yapmaları beklenmemektedir. Onlardan; kendilerini her alanda yetiştirmeleri, yenilikleri ve değişimleri takip etmeleri ve bu konuda öğrencileri bilgilendirmeleri, toplumun kanaat önderi olmaları, öğrencileri her konuda geliştirmeleri ve onların geleceklerine doğru yön vermeleri ve okul dışında da öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmeleri de beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin; toplumla iç içe olma-

ları, ulusal değerlerimizi hem benimsemeleri hem de öğrencilere benimsetmeleri, her türlü zararlı alışkanlık ve maddelere karşı öğrencileri korumaları ve kollamaları gibi özellikleri taşımaları, öğretmenlerin en önemli nitelikleri arasında yer almaktadır.

Bu çalışmayla günümüz öğretmenlerinin; güçlü bir okul kültürü ve uygun sınıf atmosferi oluşturma, dersin amacına uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanma, öğretimin kalitesini yüksek tutma, kültürel-toplumsal değerlere sahip çıkma, sürekli öğrenme ve kendini geliştirme, değişim ve yeniliği takip etme, okul ve sınıf güvenliği için tedbir alma niteliklerine üst düzeyde sahip olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere; rehberlik etme, ulusal ve evrensel değerleri sunma, etik ve toplumun ahlaki değerlerini kazandırma, öğrenme sorumluluğu kazandırma, bireysel destek sağlama ve onlara model olmanın yanı sıra öğrencileri zararlı maddelere ve millî birliğimizi tehdit eden oluşumlara karşı bilgilendirme gibi niteliklere de önemli derecede sahip olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Bunların yanı sıra günümüz öğretmenlerinin; çevreyle güçlü ilişki kurma, öğrencilerin kapasitelerini açığa çıkarma ve onların geleceklerine yönelik uygun kararlar almalarına yardımcı olma, sınıfı öğrenen bir örgüt haline getirme ve sınıf içerisinde değişimi oluşturma ile öğrencilere doğanın önemini ve sevgisini kazandırma gibi nitelikler konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak öğretmenler kendilerini; öğrencilerin gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkarma, onların aileleriyle görüşme, öğrencilere vizyon kazandırma, öğretim teknolojilerini kullanma, bilişim teknolojilerinden faydalanma ile çocuk ve ergenlik psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahip olma niteliklerini, yukarıda sayılan niteliklere göre daha az düzeyde yeterli olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Değişkenler bazında ise genel olarak kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre; genel lise öğretmenlerinin, meslek lisesi öğretmenlerine göre; sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin, fen ve meslek branşındaki öğretmenlere göre; 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ankette yer alan maddelere daha yüksek düzeyde katıldıkları ve günümüz öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikleri konusunda, kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Bir öğrencinin kendini gerçekleştirme için, onun gizli güçleri ve yetenekleri de önemlidir. Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerin gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkarmaya daha fazla önem vermelidir.
2. Öğrencilerin başarıları üzerinde; ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri, çocuğuyla ilgilenmeleri, çocuğun beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verme düzeyleri çok etkilidir. Ailelerle görüşmek, öğrencilerin daha iyi tanınması ve onlar için doğru karar verilmesine yardımcı olacaktır. Bu noktada öğretmenler, öğrenci ailelerini daha yakından tanımalı ve onlarla işbirliği içinde hareket etmelidir.
3. Her öğrenci kendini tam olarak tanımayabilir ve kendi özelliklerine uygun bir vizyon oluşturamayabilir. Bu iş birinci dereceden okulun rehber öğretmenine düşse de, diğer öğretmenler de bu konuda öğrencilere yardımcı olmalıdır.

4. Günümüzde öğretim ve bilişim teknolojilerinden faydalanmak, öğrenci, öğretmen ve okul başarısını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenler bu teknolojilerden daha fazla yararlanmalı ve bu konudaki eksiklerini gidermelidir.

5. Öğrenci psikolojisini bilmek öğretmene; sınıf yönetimi sağlama, öğrencileri tanıma, uygun öğretim stratejileri kullanma gibi birçok fayda sağlamaktadır. Bu bakımdan öğretmenler, öğrenci psikolojisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır.

6. Öğrencilerin derslere aktif katılmalarını sağlamak için derslerin tartışma havası içinde geçmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenler derslerde tartışma yöntemini kullanmaya önem vermelidir.

7. Öğrencilerin her türlü sorunlarıyla ilgilenilmesi, eğitimin amacına ulaşmasını daha da kolaylaştıracaktır. Bundan dolayı öğretmenler, öğrenci sorunlarıyla daha fazla ilgilenmelidir.

8. Özellikle ortaöğretim öğrencileri, içinde bulundukları gelişim dönemi ve bu dönemin özelliklerinden dolayı kişilik gelişimlerini tamamlamak için kendilerine model seçmektedir. Öğretmenler ise model olma noktasında önemli bir konumda yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenler öğrenciler için örnek model olma konusunda daha dikkatli davranmalıdır.

9. Eğitimin genel amaçları arasında, toplumun kültürel değerlerini öğrencilere kazandırmak da yer almaktadır. Bunun için öğretmenler, bu konuda üzerine düşen görevleri eksiksiz yerine getirmelidir.

Kaynakça

- Ağdelen, B ve Ağdelen, Z. (2006). "İlköğretim Okullarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişine İlişkin Olarak Öğretmen Algılarının Analizi", <http://www.mebnet.net/Dergi/2.pdf>, Erişim Tarihi: 10. 06. 2007.
- Aksu, M. (2000). *Yükseköğretimde Eğitim Ortamları, Öğretim Birliğinin 75. Yılı Eğitim Bilimlerinin Dünün, Bugünü ve Yarını*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ataunal, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aydın, B. (2006). Eğitim Psikolojisi, B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişimin Doğası* (ss. 29-54). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik Melegine Giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Celep, C. (2005). Meslek Olarak Öğretmenlik, C. Celep (Ed.) *Meslek Olarak Öğretmenlik*, (ss. 23-49). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. (15), 253-267.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 2005/2 (19), 207-237.

- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*. (149). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/cetin.htm>, Erişim Tarihi: 04.03.2008.
- Demir, K. (2000). Eğitim Fakültelerinde Nitelik Bulanımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (1), 27-30.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dikici, A. (2004). Öğretmenlik Mesleği, M. Taşpınar (Ed.) *Eğitim ve Toplum*, (ss. 21-39) Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Erdem, E. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ö. Demirel (Ed.) *Probleme Dayalı Öğrenme* (ss. 81-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ersoy, Y. (2002). Bilişim Çağı Eşiğinde Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin Yeni İşlevler ve Roller Edinmeleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1 (2), 52-61.
- Feiman, S. and Buchmann, M. N. (2005). Teacher Thinking and Professional Action, P. M. Denicolo and M. Kompf (Ed.), *Knowing, Thinking and Doing in Learning to Teach*, (ss. 223-233). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gökçe, E. (2003). Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Eğitimde Yansımalar: *VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Gömlüksiz, N. (2004). *Öğretmenlik Mesleği, M. Taşpınar (Ed.) Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri* (ss. 149-168). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Hacıoğlu, F ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (1), 70-97.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. C.Ü. Kültür Merkezi, Sivas.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. ve Genç, G. (2004). *Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz, İ.Ü. Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Lavn, M. (1991). *Social Construction Of Quality İn Teaching. Teacher Supply And Teacher Quality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Moon, B. and Mayes, A. S. (1994). *Teaching and Learning In the Secondary School*. New York: The Open University.
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erktirn, E., Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). *Öğretmen Yetiştirme Araştırması*. Ankara: *Eğitim Sen Yayınları*.
- Oktar, İ. ve Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi* (142). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/19.htm> Erişim Tarihi: 20.04.2008.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 189-226.
- Paterson, K. (2005). *55 Teaching Dilemmas: Ten Powerful Solutions to Almost Any Classroom Challenge*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- Peterson, K. D. (2002). *Effective Teacher Hiring: A Guide to Getting the Best*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Prodromou, L. (1991). The Good Language Teacher. *English Reaching Forum*, XXIX (2), 2-7.
- Stix, A. and Hrbek, F. (2006). *Teachers as Classroom Coaches: How to Motivate Students Across the Content Areas*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teacher*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D. and Hindman, J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teacher*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Su, E. (2007). "Şiddet", <http://www.indigodergisi.com/ekinsu>, Erişim Tarihi: 25.05.2007.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı**, Y. Özden (Ed), **Eğitim ve Okul Yönetimi**, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Telli, S., Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2008). Öğretmen ve Öğrencilerin İdeal Öğretmen Hakkındaki Görüşleri. **Eğitim ve Bilim**, 3 (149), 118-129.
- Wood, A. L. (1999). A Better Beginning Supporting and Mentoring New Teachers, M. Scherer (Ed.) *How Can New Teachers Become the Best?* (ss.116-123). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Woods, V. (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers*. Buckingham: Open University Pres.
- Wyse, D.(2006). *Becoming a Primary School Teacher*. London and New York: Taylor & Francis Group.
- Yeşilyurt, E. (2006). "Öğretmenlerin Öğretim Araç ve Gereçlerini Kullanma Durumlarını Etkileyen Faktörler", F.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Yılman, M. (2006). **Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

THE PERCEPTIONS OF TEACHERS RELATED TO THE QUALITIES THEY HAVE (Sample Of Elazığ City)

Etem YEŞİLYURT*

Abstract

In this paper, which is in a descriptive scanning model, it is aimed to determine the qualities that today's teachers have. The population of this study consists of teachers of secondary education which was working in Elazığ city center in 2006-2007 academic years. A sample of 320 teachers was selected from this population randomly. Data, which were collected through the questionnaire, were analyzed and interpreted by frequencies, descriptive statistics, variance analysis and T-Test methods. As a result of this study, it has been determined that today's teachers have these perceptions considerably related to their qualities: sustaining the quality of teaching in a high level, self improvement, following the changes and innovations, taking measures for the safety of school and classroom, instilling students ethical values of the society, presenting national and universal values, providing individual support, guiding, modeling, making students to acquire national consciousness and making students to be acquainted with the harmful substances. Besides, there were meaningful differences among teachers' perceptions about their qualities according to some variables such as; school type, branch, and professional tenure.

Key Words: Teacher, teacher qualities, teacher characters, teacher peculiarities

* Research Assistant; Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Elazığ.

ADAYLIK EĞİTİMİNİN ADAY ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)

Mehmet OKUTAN*

Fatma Gül OKUTAN AYDOĞDU**

Özet

Bu çalışma, öğretmenliğe ilk adımlarını atan aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için uygulanan adaylık eğitimi programının değerlendirilmesi amacı ile gerçekleştirildi. Nitel araştırma düzeninde gerçekleştiren bu çalışmada 121 öğretmenin görüşlerinden yararlanıldı. 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında Trabzon'da göreve başlayan çeşitli branşlardaki 121 öğretmene, açık uçlu bir soru yöneltildi. Açık uçlu soru, aday öğretmenlerin adaylık programının farklı boyutlardaki görüşlerini serbestçe yazmalarına imkân verecek biçimde düzenlendi. Ayrıca adaylık eğitimi programının işleyişine ilişkin farklı zamanlarda farklı gözlemler ve görüşmeler de gerçekleştirildi. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekilde ortaya çıktı: Aday öğretmenler programın içeriğinden hoşnut olmadıkları, öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerinin programı etkin bir biçimde sürdürmeye uygun olmadıkları ve öğretim elemanlarının daha çok akademisyenlerden oluşması yönünde somut talepler ortaya çıktı. Bu çalışmada elde edilen bulguların tartışılması yanında, programın geliştirilebilmesine yönelik önerilerin de tartışılmasına çalışıldı.

Anahtar Sözcükler: Adaylık eğitimi, Aday öğretmen, hizmetçi eğitim, öğretmenlik

Giriş

Çağımızda ortaya çıkan hızlı bilgi akışı, hızlı değişme ve gelişmeler, insanların hayatlarını derinden etkilemektedir. Toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlarda bazen birkaç ay, hatta haftada çok köklü değişiklikler yaşanmaktadır. Günümüzde insanlık, herhangi bir bilimsel veya teknolojik bir yeniliğin merakını gidermeden diğerlerinin heyecanı yaşamaktadır.

Geçmişte herhangi bir bilgi ya da beceri uzun yıllar değişmeden kalabiliyor, insanlar aynı bilgi ve becerilerle hayatlarını sürdürebiliyorlardı. Günümüzde ise, hızlı değişim ve gelişmeleri benimsemek, ayrıca bunlara uyum sağlamak zorunluluk haline gelmiştir. Bilginin amaç değil, araç ve yaşamın her alanında etkili olduğu bu dönemde var olabilmenin, başarılı olabilmenin temel koşulu, yeni bilgileri hızlı bir şekilde özümsemek, uygulamak ve kendini sürekli olarak geliştirmektir. Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde, bilginin mahiyeti ve ona atfedilen değer farklılaşmıştır.

* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

** Trabzon Bilim Sanat Merkezi Öğretmeni

Geçmişte insanın insan olabilmesinin tek yolu olan eğitim, “örgün eğitim” biçiminde algılanırken, günümüzde bu algılama biçimi de değişmiştir. Kültürümüzde “beşikten mezara kadar eğitim” diye bilinen husus, gelişmiş ülkelerde “yaşam boyu eğitim” biçimine gelmiş ve bütün alanlarda kendini göstermeye başlamıştır. Buna göre, bütün meslek alanlarının başarılı olabilmeleri yaşam boyu eğitim içinde olup olmamalarına bağlı hale gelmiştir. Bu mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu eğitimin merkezinde yer alması kaçınılmaz hale gelmiştir. İnsanlık tarihi kadar eski bir maziye sahip öğretmenlik, çağdaş anlamda bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yeni sayılır. Çünkü bilginin geleneksel anlamdaki algılanma biçimi, toplumları “bilen öğretir” algılamasına getirmiştir. Geleneksel toplumlarda daha yaygın olan bu anlayış, gelişmiş toplumlarda daha bir çağdaş meslek konumunda düşünülmektedir. Eğitimin “pedagojiden” başlayan ve “eğitim bilimleri” ne kadar süregelen serüveninde, öğretmenlik mesleğinin algılanma biçiminde önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Artık dünyanın gelişmiş ülkelerinde herkes öğretmen olamıyor ve bilen öğretmiyor. Bilgi sahibi olanın öğretebilmesi için, mutlaka öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği meslek bilgisi formatı ile donanık hale gelmesi gerektiği üzerinde önemle durulmaktadır.

Günümüzde öğretmenlik mesleği, bütün çağdaş ülkelerde olduğu gibi, bizde de profesyonel bir iş olarak algılanmaktadır. Bu algılanma biçimi en azından yasal olarak açıklanmaktadır. Ancak toplum olarak, öğretmenlikle ilgili zihinsel algılama biçiminin hala klasik bir algılama biçiminde olduğu söylenebilir. Yani toplum genel olarak, öğretmenliği “bilen herkes yapabilir” biçiminde değerlendirmektedir. Bu algılama biçimi elbette öğretmenliğin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bütün mesleklerin bir meslek öncesi eğitim(örgün eğitim-üniversite), bir de meslek içi eğitimi kapsayan iki öğrenme süreci olduğu kabul edilmektedir. Herhangi bir üniversite mezunu artık dünyanın gelişmiş ülkelerinde o işin uzmanı sayılmamakta; bir meslek elemanının herhangi bir işte uzmanlaşabilmesi için o iş içinde mesleki gelişim sürecinden sürekli yararlanmasının zorunlu olduğu üzerinde durulmaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi de dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu ve profesyonelliğin icap ettirdiği hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim üzerinde önemle durmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin statüsü, Türk Eğitim Sistemi’nin temel yasalarından biri olan, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda açıklanmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleği şöyle tanımlanmaktadır.

“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir(Mad. 43).” Bu ifade, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin bir “uzmanlık mesleği” olduğunu, bundan dolayı herkesin öğretmen olmayacağını açıkça ortaya koymaktadır. “Özel bir ihtisas mesleği olan” öğretmenlik mesleğinin, öncelikle çağdaş ülkelerdeki öğretmenlik mesleğinin kriterlerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü bir işin özel ihtisas mesleği olabilmesinin asgari şartı, söz konusu işin çağdaş kriterlerle donanık olmayı zorunlu kılar. Bundan dolayıdır ki, yasanın ilgili maddesi, öğretmenlerin yetiştirilme biçimini de açıklığa kavuşturmaktadır.

Yasaya göre, öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Görüldüğü gibi, bu açıklama, öğretmenlik

mesleğine “hazırlık” aşaması ile ilgilidir. Yani bu özellikler, öğretmenlik mesleğine girişin önşartı olarak konulmuştur. Aynı yasanın 48. Maddesi, öğretmenlerin meslek içi eğitimlerinin genel esaslarını düzenlemektedir. Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri maksadıyla kurslar ve seminerler düzenlenir. Bu da öğretmenlerin “yaşam boyu eğitim” içinde bulunmalarının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin yaşam boyu eğitim görmeleri ile ilgili husus, yasal güvence altına alınmış bulunmaktadır. Öğretmenlik, zevkli ancak zor bir meslektir. Başlangıçta birçok kişiye ilgi çekici, kolay edinilebilecek bir meslek olarak görülmektedir. Ancak birçok kişisel özelliğin yanında sürekli olarak gelişmeyi gerektirmesi, kendini yenileyemeyenlere yaşama hakkı tanımaması ve en önemlisi ham maddesinin insan olması, bu mesleği zor kılmaktadır.

Öğretmenlik tüm ülkelerde en yaygın olarak görülen mesleklerden biri olup, öğretmenlerin büyük bir kısmı da devlet memurudur. Tüm memurluklara önce “aday” olarak girilir. Aday, bir iş için yetiştirilmekte olan kişi; adaylık, görevde yetiştirilme; adaylık eğitimi ise göreve yeni başlayanlara verilen hizmet içi eğitimidir. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 54. maddesine göre, sınavlarda başarılı olanlardan Devlet memurluğuna girmek isteyenler, başarı listesindeki sıraya göre ilan edilen kadro sayısı kadar, kurumlarca memur adayı olarak atanırlar. Aday olarak atanmış devlet memurunun adaylık süresi bir yıldan az iki yıldan fazla olamaz. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 55. maddesine göre de, aday olarak atanan memurların ortak vasıfları ile ilgili temel eğitime, özellikle sınıfları ile ilgili hazırlayıcı eğitime ve staja tabi tutulurlar. Ülkemizde öğretmenler de “memur” statüsünde oldukları için, öğretmenler göreve başlarken “aday öğretmen” olarak göreve başlarlar. Devlet Memurları Kanunu, hizmet içi eğitime özel bir önem vermiş(Gözübüyük 1983: 114) ve memurların mesleğe başlaması ile bu işin uygulaması üzerinde önemle durmuştur.Çünkü hizmet öncesi eğitim ne denli önemli ve yeterli olursa olsun, ayrıca hizmet içi eğitime ihtiyaç vardır(Tortop 1987:235). Bundan dolayı Devlet her memuruna yeterince hizmet içi eğitim imkânı sağlamayı önemli bir kamusal hizmet alanı olarak kabul etmiştir. Hizmet içi eğitimin en önemli ilk ayağı “adaylık eğitimi”dir. Devlet memuru olan öğretmenlerin adaylık eğitimini düzenleyen yasal düzenleme de, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 54. Maddesine dayalı olarak, 30 Ocak 1995 günü çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” ve 14 Ağustos 1995 günü çıkarılan “Adaylık Eğitimi Genelgesi” dir. Adaylık, aday öğretmenin hizmet öncesi eğitimini tamamladıktan sonra, mesleğe atanmasıyla başlayan ve asil öğretmen olarak atanmasına kadar geçen en az bir en fazla iki yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu süre içerisinde aday öğretmen bir yandan denenir, bir yandan da adaylık eğitimi programıyla yetiştirilir. Adaylık eğitimini diğer hizmet içi programlarından ayıran en önemli özellik, hizmet öncesi eğitimin devamı niteliğinde olması ve bu eğitim programını başarıyla tamamlayan öğretmenlerin asil öğretmen olarak atanmasıdır. Bu nedenle adaylık eğitimi programı öğretmen eğitiminde önemli bir aşama olarak ele alınmaktadır.

Devlet memurluğunda ilk defa göreve başlayan öğretmenler bir yıl süre ile aday öğretmen olarak görev yaparlar. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilgili yönetmeliğine göre, bir yıl “adaylık eğitimi”ne tabi tutulan öğretmenler, eğitim sonunda girecekleri sınavlarda başarılı olmak suretiyle “asil öğretmen” olmaya hak kazanırlar. Sınavlarda gerekli mevzuatın gerektirdiği puanın altında kalan aday öğretmenlerin, ikinci yıl da adaylığı devam eder. İkinci yıl da başarılı olamayan aday öğretmenin öğretmen-

likle ilişiği kesilir. Devlet Memurları Kanunu'na göre, adaylık dönemi içinde eğitimi başarı ile tamamlayan ve olumlu sicil alan aday memurlar(öğretmenler), sicil amirlerinin önerisi ve atamaya yetkili amirin onayı ile onay tarihinden geçerli olmak üzere asil memurluğa(öğretmenliğe) atanırlar(Mad: 58).

Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleri sürekli olarak tartışılmakta, hizmetiçi eğitim olarak kabul edilen ve öğretmen eğitiminin çok önemli bir bölümünü oluşturan adaylık eğitimi dönemi pek tartışılmamaktadır. Göreve yeni başlayan aday öğretmenin kafasında onlarca soru vardır. Öğrencilerimle, meslektaşlarımla ve birlikte çalıştığım yöneticilerle iletişim kurabilecek miyim? Öğrencilerim beni kabullenebilecekler mi? İyi ve başarılı bir öğretmen olabilmek için neler yapmalıyım? Hem demokratik olup hem de disiplini sağlayabilecek miyim? Sıradanlaşmamak için neler yapmalıyım? Tüm bu ve benzeri sorulara cevap bulabilmesi, karşılaşılaçağı sorunları nasıl çözebileceğini kavrayabilmesi aday öğretmenin daha bilinçli ve kendinden emin olmasını sağlayacaktır.

Yeni Atanan Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi

Hizmetiçi eğitim yaşam boyu eğitimin bir parçasıdır. Herhangi bir kurumda herhangi bir göreve atanan bireyin işe başladığı ilk günden ayrılıncaya kadar geçen sürede mesleğe uyum, meslekte yükselme, mesleğiyle ilgili gelişmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim faaliyetleri hizmet içi eğitimidir. Bu eğitim faaliyetlerinden biri de "adaylık eğitimi" dir. Çalışanların hizmet öncesi eğitiminin yetersizliği; hizmette değişme ve gelişmelere uyma gerekliliğı; bireysel gelişme ve yükselme gereksinimleri; bazı bilgi ve becerilerin görev başında kazanılmasının gerekliliğı gibi nedenlerle her kurum hizmetiçi eğitim etkinliklerini yürütmek zorundadır. Çalışanlar hizmet öncesinde ne kadar iyi niteliklerle donatılmış olursa olsun, yenilik ve gelişmeleri sürekli izleyememişse, çok kısa sürede işinin gereklerini istenen biçimde yerine getiremeyecektir. Amaçlarını en iyi şekilde gerçekleştirmek isteyen her kurum; çalışanlarını sürekli geliştirmek zorundadır. Söz konusu olan eğitim kurumları ve öğretmenler ise zorunluluk daha da artmaktadır. Günümüz öğretmenlerinin eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavraması ve yerine getirmesi için hizmet-öncesi eğitim gerekli, fakat asla yeterli değildir. Öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için onların hizmet içi eğitimle de desteklenmelerine ihtiyaç vardır. Öyle ki, öğretmen adaylarının hayat-boyu eğitime muhtaç olduğu ve bu eğitimin onların öğretmenlik mesleğı süresince sürüp gitmesi gerektiğı bilinci ile yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin adaylık eğitimi uygulamaları, 1995 Yılında çıkarılan "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik" hükümlerine göre yerine getirilmektedir.

Yönetmelik, öğretmenlik mesleğine "aday" olarak girmiş olan öğretmenlerin, yetiştirilmeleri ve asli öğretmenliği geçirilmeleriyle ilgili esas ve usulleri düzenlemektedir. Yönetmeliğin içeriğı, adaylık eğitiminin amaç, ilke ve yöntemlerini kapsamaktadır. Bu yönetmeliğe göre, aday öğretmenler, "temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim" aşamalarından geçirilerek değerlendirmeye tabi tutulurlar. Yapılacak sınavlarda başarı gösterenler, asli öğretmenliğe geçirilirler. Bu programın etkili olması, öğretmenlerin kalitesinin artması ile yakından ilişkili bir durumdur.

Hizmet içi eğitimin en önemli ayaklarından biri olan “adaylık eğitimi programı” nin değerlendirilmesi, bu eğitimin niteliğini artırmada önemli ipuçları verebilir. Bundan dolayı adaylık eğitimi programının aday öğretmenlerin niteliğine neler kattığının önemli olduğu bilinmektedir. Adaylık eğitiminin işlevselliği üzerinde elde edilecek somut bulgular, bu eğitimin niteliğini artırmada önemli bir basamak olarak değerlendirilmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında göreve yeni başlayan aday öğretmenlere uygulanan Adaylık Eğitimi Programı’nı, bu programdan geçmiş olan aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Adaylık eğitiminden geçmiş olan öğretmenler “Adaylık Eğitimi Programı”nın gerekliliğine inanıyorlar mı?
- 2- Adaylık eğitiminden geçmiş olan öğretmenlerin adaylık eğitimi programının içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Adaylık eğitiminden geçmiş olan öğretmenlerin adaylık eğitimi programının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Adaylık eğitiminden geçmiş olan öğretmenlerin adaylık eğitimi programının süresine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- Adaylık eğitiminden geçmiş olan öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının geliştirilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde, nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu 2005- 2006 Eğitim-Öğretim yılında Trabzon il merkezi ile ilçelerinde göreve başlayan 121 aday öğretmen oluşturmaktadır. Aday öğretmenlerin görüşlerini almak üzere “açık uçlu bir bilgi toplama aracı” kullanılmıştır. Bu araç, “adaylık eğitimi programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” biçiminde bir sorudan ibarettir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplar irdelenerek, benzer cevaplar birleştirildi, en çok tekrar edilenden başlayarak sıralandı. Ayrıca programa devam eden aday öğretmenler ve öğretim elemanları ile zaman zaman görüşmeler yapılmış ve eğitim uygulamasının çeşitli aşamaları gözlemlenerek araştırma amacına uygun sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma için çalışma grubu olarak seçilen aday öğretmenler, 2005- 2006 Eğitim- Öğretim Yılında Trabzon’da yapılan Adaylık Eğitimi Programına katılan ve bu programı başarı ile tamamlamış olan 121 öğretmenden oluşmaktadır.

Bulgular ve Yorum

1. Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programı’nın Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Bu araştırmada cevabı aranan ilk soru, adaylık eğitimi programına katılmış olan öğretmenlerin adaylık eğitiminin gereğine inanıp inanmadıklarıdır.

Görüşleri alınan öğretmenlerden %95'i Adaylık Eğitimi Programının gerekli olduğunu, %1.7'si gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %3.3' ü ise bu soruyla ilgili görüş bildirmemiştir.

Bu sonuç, öğretmenlerin “adaylık eğitimi” ni gerekli gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleğe başlarken, mesleği tanımaya yönelik bazı eksikliklerinin olduğuna inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Aday öğretmenlerin böyle bir eğitim ihtiyacı içinde olduklarının bilincinde olmaları, öğretmenlik mesleğinin gelişimine ilişkin olumlu bir tutum olduğu söylenebilir. Bir uygulamanın olması gerektiğine inanan bireylerin bulunması da bu uygulamanın başarılı olabileceğine işaret sayılabilir. Çünkü öğrenmek istemeyene bir şey öğretmek imkânsız olduğu halde, öğrenmesi gerektiğine inanan bireylerin öğrenmesi ve dolayısıyla gelişmesi daha kolay olabilir.

2. Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programı'nın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Araştırmada cevabı aranan ikinci soru, adaylık eğitimi programının içeriğine ilişkindi. Bu soruya verilen cevaplar, programda okutulan derslerle ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koyuyordu. Buna göre, öğretmenlerin tamamı Temel Eğitim Programındaki Türkçe, Dilbilgisi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Milli Güvenlik Bilgisi konuları ile öğrenim yaşantıları boyunca karşılaştıkları, bu nedenle aynı konuları tekrar etmenin zaman kaybı olduğunu, konuların çoğunlukla teorik olarak ele alındığını, bu derslerden gereksinimlerini karşılayabilecek pratik bilgiler edinemediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, Temel Eğitim Programındaki Devlet Memurlar ile ilgili Mevzuat, Devlet örgütü, Anayasası ve Kamu Hizmeti, Resmi Yazışma Kurallarını içeren konular ile Hazırlayıcı Eğitim Programındaki konuları, ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli bulduklarını; ancak konuların ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde ele alınmadığını, birçok kuramsal bilginin verildiğini, buna karşılık uygulamada karşılaştıkları sorunları giderebilecek ölçüde kapsamlı ve kendi branşları ile ilgili uygulanabilir bilgiler elde edemediklerini ifade etmişlerdir. Aday öğretmenler ayrıca meslekte karşılaştıkları sorunlarla ilgili sorulara net cevaplar bulamadıklarını, eğitim sistemi ve meslekleriyle ilgili gelişmelerin yeterince tartışılmadığını ifade etmişlerdir.

Aday öğretmenlerin adaylık eğitimi programının içeriğine ilişkin görüşleri, programın içeriğinin aday öğretmenlerin gelişimlerine katkı yapamadığına ilişkin ipuçları taşımaktadır. Bu sonuç, programın içeriğinin yeniden düşünülmesi gerektiğine ilişkin güçlü kanıtlar içermektedir. Programdaki konuların öğretmenlerin yıllarca okudukları konularla birebir örtüşmesi, öğretmenlerin programı sıkıcı bulmalarına nedeni sayılabilir. Öğretmenlerin kendilerini kişisel ve mesleki gelişim bakımından iyileştirmek istemelerine karşılık, programdaki konuların böyle bir amaca hizmet etmemesi, doğal olarak adaylık eğitiminin işlevsiz hale gelmesinin sebebi sayılabilir. Özönay(2004)'ın araştırma bulgularından biri, aday öğretmenlerin program içeriğini yeterince ilgi çekici bulmadıklarına yönelik olup, bu araştırmada elde edilen bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Yıldırım(1997) ve Kocadağ(2001)'ın araştırma bulguları da bu bulgu ile örtüşmektedir.

Buna karşılık, mevzuat ve okul yönetimine ilişkin konuların, öğretmenlerin ilgisini çektiğini, dolayısıyla bu derslerin içeriğinin mesleki gelişimlerine katkı

yaptığı söylenebilir. Ancak bu konuların işleyişine ilişkin yöntemin de mesleki gelişimlerine katkı yapacak biçimde kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

3. Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programı'nın Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü sorusu, eğitim sürecinin eğitim durumlarına ilişkin idi. Öğretmenlerin sürecin işleyişine ilişkin olarak ortaya koydukları görüşler kısaca şöyledir:

Öğretmenler Adaylık Eğitimi Programında işlenen konulara uygun öğretim yöntem ve tekniklerin etkili bir biçimde kullanılmadığını, bir ya da iki öğretim elemanının soru- cevap ve tartışma yöntemlerini kullandığını, bunun dışında çoğu ders-te düz ve anlatım yönteminin kullanıldığını, bu durumun da kendilerini çok bunalttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler konular işlenirken, eğitim araç ve gereçlerinden yeterince yararlanılmadığını, işlenen konularla ilgili materyal verilmediğini, kaynak önerilmediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, eğitim programında görev almış öğretim elemanları tarafından da teyit edilmiştir. Öğretim elemanları, daha çok "olması gereken bir işin olmasına katkı yaptıklarını" düşünmektedirler.

Özonay(2004) ve Yıldırım(1997)'ın araştırma sonuçları da öğretim süreçlerinin etkin olmadığı yönünde olup, bu araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin en çok tekrar ettikleri sorunlardan biri de öğrenme ortamının öğrenmeyi zorlaştırıcı olmasıydı. Sınıfların küçük, kişi sayısının fazla olması ve sürekli tahta sıralarda oturmak zorunda olmaları aday öğretmenleri rahatsız etmektedir. Yetişkin konumundaki öğretmenlerin, ilköğretim okulundaki sıralarda eğitim görmeye çalışması, doğal olarak yetişkinleri rahatsız edebilir. Çocuklar için düzenlenmiş fiziksel şartlarda, yetişkinlerin rahatlıkla eğitim görmesi doğal olarak rahatsız edici bir durumdur.

Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programında görev yapan öğretim elemanlarının çoğunun yönetici olmasının, öğretmenlerin okulla ilgili sorunlarını dile getirdiklerinde alıngan davranışlar göstermelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ders konularının öğretim elemanları tarafından tam olarak ayırt edilemediği, birinin söylediklerini diğer birinin de söylediğini; birçoğunun sadece anlatım yöntemini kullandığını; sunumların düzenli ve ilginç olmadığını; devam konusundaki katı tutumun kendilerini bunalttığını, motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Yıldırım(1997) ve Kocadağ(2001)'ın araştırma sonuçları, adaylık eğitiminde görevlendirilen öğretim elemanlarının iyi seçilmediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu da araştırmanın ilgili bulgusu ile uygunluk göstermektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı sınavın gereksiz ve strese neden olan bir durum olduğunu belirtmişlerdir.

Aday öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin görüşleri, adaylık eğitiminin klasik eğitim sürecine uygun olduğunu göstermektedir. Bu durum, programın etkinliğine gölge düşürmektedir. Adaylık eğitiminin öğretim sürecinin işlevselliğini azaltan bu durum, daha çok öğretim programında görev alan öğretim elemanları ile ilgili olarak görünmektedir. Öğretim programında görev alan öğretim elemanlarından çoğunun yönetici ve müfettiş olması, aday öğretmenlerin program-

dan yeterince yararlanamamalarının önemli bir sebebi gibi görünmektedir. Çünkü öğretmenlerin öğrenirken, soru sormaya fırsat bulamamaları, bu programın işlevselliğini düşüren önemli bir etken olarak değerlendirilmelidir. Yönetici ve denetleyici konumundaki öğretim elemanlarının, öğretmenlerin soru sormalarına izin vermeleri durumunda, konularının etkisizleşeceği düşüncesi ile hareket etmeleri, programın öğretim süreci boyutunun istenen düzeye gelmesine engel teşkil ettiği düşünülebilir. Öğretim programındaki farklı derslerin aynı konulardan meydana geliyor olması da, öğretim sürecinin etkili olmasının önünde önemli bir engel gibi durmaktadır. Bu durum, farklı zamanlarda aynı konuların tekrar edilmesi sonucunu ortaya koymaktadır ki, bu da öğretim için çok önemli bir sorun olarak değerlendirilmelidir.

4. Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programı'ndaki Ders Süresine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin çoğu Adaylık Eğitimi Programı'nın süresini uzun bulduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle derslerin blok olarak işlenmesinin ve sürekli olarak oturmak zorunda olmalarının kendilerini bunalttığını belirtmişlerdir.

Bu sonuç, öğretim programının zaman çizelgesinin işleyişinin de öğretmenleri rahatsız edecek bir biçimde olduğunu işaretlerini vermektedir. Öğretmenlerin bir buçuk saatlik bloklar halinde ders görmelerinin kendilerini rahatsız ettiği ve bu durumun programdan yeterince yararlanmalarına engel teşkil ettiği söylenebilir.

5. Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programı'nın Geliştirilmesine İlişkin Önerileri

Aday öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programı'nın geliştirilmesine ilişkin önerileri şöyle sıralanabilir:

- "Adaylık Eğitimi Programı'nın temel ve hazırlayıcı eğitim aşamaları görevi başlanmadan verilmeli."

- "Adaylık eğitimi zamana yayılmalı, günlük ders saatleri azaltılmalı."

"Adaylık Eğitimi Programı ile ilgili kılavuz hazırlanmalı, hangi derste nelerin verileceği, dersleri kimlerin vereceği belirtilmeli."

"Adaylık Eğitimi Programına sosyoloji ve rehberlik dersleri konulmalı."

"Derslerde örnek olaylar tartışılmalı."

"Yaşanmış deneyimler anlatılmalı."

"Sunumlar zenginleştirilmeli."

"Dersler eğlenceli hale getirilmeli."

"Konularla ilgili yazılı kaynak olmalı."

"Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar sıralanmalı, pratik çözümler sunulmalı."

"Hazırlayıcı Eğitimdeki dersler yeterlidir; ancak Tarih, Türk Milli Eğitim Sisteminin tarihçesi ve Türkçe dersleri kaldırılmalı programdan çıkarılmalıdır."

"Beden dili, aktif dinleme, vb. dersler olmalı."

"Adaylık Eğitimi Programı ile ilgili dersler okul çıkışı iki saat olmalıdır."

“Devam zorunluluğu olmamalı, gönüllülük esas olmalı.”

“Adaylık Eğitimi ile ilgili kurslar ilçelerde yapılmalı.”

“Tarih dersi yerine Sosyal Bilgiler öğretimi olmalı.”

“Branşlarla ilgili ipuçları verilmeli.”

“Eğitmenler yöneticiler yerine öğretmenlerden oluşmalı.”

“Üniversite ile daha fazla işbirliği yapılarak, öğretim görevlilerinin daha çok akademisyen olmasına özen gösterilmeli”.

“Bayan öğretim elemanı olmalı.”

“Kursun yapıldığı bina farklı ve donanımlı olmalı.”

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Adaylık Eğitimi Programı, aday öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile haklarını öğrenmeleri ve mesleğe uyum sağlamaları, kafalarındaki bazı sorulara cevap bulmaları, meslektaşları ile birlikte olmaları açısından gerekli olduğu anlaşılmıştır.

Adaylık Eğitimi Programının içeriğindeki konuların bir kısmının aday öğretmenler için yeni ve ilginç olmadığı, konuların öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde ele alınmadığı, öğretim elemanlarının bazı konuları aynen tekrar ettikleri, aday öğretmenlerin okullarında yaşadıkları sorunlara ilişkin cevapları yeterli bulmadıkları, meslekleri ile ilgili gelişmeleri yeterince tartışmadıkları ortaya çıkmıştır.

Adaylık Eğitimi Programında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, aday öğretmenlerin aktif olmasını, derslere katılımını sağlayıcı niteliklerde olmadığı ortaya çıktı.

Adaylık Eğitimi Programında eğitim araç- gereçlerinden yeterince yararlanılmadığı, derslerde işlenen konularla ilgili yazılı materyal ve kaynak verilmediği anlaşılmıştır.

Aday öğretmenler, Adaylık Eğitimi Programında üniversitedeki öğretim elemanlarından daha fazla yararlanılması gerektiğine inanmaktadırlar.

Adaylık Eğitimi Programının öğretim ortamının öğrenmeyi etkili kılacak özelliklere sahip olmadığı, özellikle sınıfların küçük ve sınıflardaki kişi sayısının fazla olması ve sürekli oturmak zorunda olmalarının adaylık eğitiminin etkililiğini azaltmaktadır.

Aşırı disiplin ve devamsızlık hakkının olmamasının, aday öğretmenleri rahatsız ettiği, motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır.

Adaylık eğitimi sonunda bir sınavın olması, az da olsa öğretmenlerin strese girmelerine neden olmaktadır.

Adaylık Eğitimi Programındaki günlük ders saati toplamının sekiz saat olması ve derslerin blok halinde işlenmesinin aday öğretmenleri çok rahatsız ettiği ve verimli olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki aday öğretmenlere uygulanan Adaylık Eğitimi Programının aday öğretmenler için gerekli olduğu; ancak içerik, öğrenme- öğretim süreci, günlük ders saatleri, öğretim elemanları ve yönetici tutumları ile fiziki koşulların geliştirilmeye açık yönlerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen bulgular doğrultusunda Adaylık Eğitimi Programının daha verimli hale getirilebilmesi için yapılmasının yararlı olacağı düşünölen çalışmalarla ilgili şu öneriler geliştirilmiştir:

Aday öğretmenlerin mevzuatın da belirttiği gibi, derse girmemeleri ile ilgili tedbirler alınmalı; hem öğretmenlik yapılması, hem de adaylık eğitimine tabi tutulmanın uygun olmadığı için, yeni atanan öğretmenlerin ders görevi ile görevlendirilmemeleri gerekmektedir.

Aday öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenerek adaylık eğitimi programının içeriği yeniden gözden geçirilmelidir. Aday öğretmenlerin gereksiz bulunduğu, bilinenlerin tekrar edildiği konular günümüz olayları ile bağdaştırılarak verilmelidir. Örneğin, Milli Güvenlik derslerinde ölkemizin yaşadığı güvenlik sorunları ve bunlarla ilgili öğrencilerin bilinçli hale nasıl getirilebileceği tartışılmalıdır. Dilbilgisi yerine diksiyon dersleri konulmalı, öğretmenlere Türkçeyi ve seslerini etkili kullanmaları için pratik bilgiler verilmelidir.

Aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlar derslerde tartışılıp çözüm önerileri geliştirilmelidir.

Adaylık Eğitimi Programında görevli öğretim elemanları, görev paylaşımını birlikte yaparak, konularının sınırlarını net olarak belirlemelidir.

Adaylık Eğitimi Programındaki derslerde hangi konuların yer aldığı, amaçlarının neler olduğu ve hangi öğretim elemanı tarafından verileceğinin belirtildiği kılavuz kitapçıklar hazırlanmalıdır.

Derslerde beyin fırtınası, örnek olay, problem çözme, grupla çalışma, drama, tartışma, soru-cevap gibi öğrenmeyi etkin kılan yöntem ve tekniklerine daha çok yer verilmelidir.

Konularla ilgili yazılı materyal ve kaynak kitaplar verilmelidir.

Öğretim elemanlarının çoğu, üniversitedeki öğretim elemanlarından oluşmalıdır.

Kurs yöneticileri, öğretim elemanları ile aday öğretmenler arasındaki iletişim kopuklukları önlenmeli, daha demokratik bir ortam oluşturulmalıdır.

Adaylık Eğitimi Programının temel ve hazırlayıcı eğitim aşamaları dönem sonlarında ve gün içinde uzun sürelerle yapılmamalıdır. Aday öğretmenler için görev ve başladıkları andan itibaren dönem sonuna yayılan ve belli aralıklarla devam eden bir eğitim programı hazırlanmalıdır.

Aday öğretmenler özellikle öğretim ilke ve yöntemleri konularında branşları dikkate alınarak gruplandırılıp, tecrübeli meslektaşları ile bir araya getirilmelidir. Hatta Adaylık Eğitimi Programının dışında, fakat programa da katkısı olacak biçimde Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yine öğretim elemanlarının kontrolünde, devamlılığın zorunlu olmadığı öğretmen sorunlarının tartışıldığı, bilgi alışverişinin yapılabileceği platformlar oluşturulmalıdır.

Adaylık Eğitim Programı ile ilgili kurslar için daha donanımlı, fiziki koşulların daha iyi olduğu ortamlarda verilmelidir. Bu eğitimin verilebileceği bir hizmet içi eğitim merkezinin hizmete sunulması için gerekli girişimler yapılmalıdır. Her ilde böyle bir eğitim merkezi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı yapmak üzere hizmete açılmalıdır.

Kaynakça

- Devlet Memurları Kanunu**(2001). İstanbul: Kare Yayınları
- Gözübüyük, Şeref(1983). **Yönetim Hukuku**. Ankara: 'S' Yayınları.
- Kocadağ, Yıldız(2001). "Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları"(Yozgat İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara:A.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- M.E.B(1995). **Aday Memurların Yetiştirilmesine Yönelik Yönetmelik**: Ankara
- M.E.B.(1995). **Adaylık Eğitimi Genelgesi**: Ankara
- M.E.G.S.B.(1987). **Milli Eğitim Temel Kanunu**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Özonay, İnci Zeynep(2004). "Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirilmesi". 13. Eğitim Bilimleri Kurultayı'na Sunulan Bildiri: Malatya, İ.Ü.Eğitim Fakültesi
- Tortop, Nuri(1987). **Kamu Personel Yönetimi**. Ankara: Oğaç Matbaası
- Yıldırım, Mahmut(1997). "Aday Öğretmenleri Yetiştirme Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

THE EVALUATION OF TRAINING PROGRAMME ACCORDING TO THE CANDIDATE TEACHERS' POINT OF VIEW (TRABZON CITY SAMPLE)

Mehmet OKUTAN*

Fatma Gül OKUTAN AYDOĞDU**

Abstract

This study has been realized to evaluate the candidate teacher training programme which train the teacher who has just began their profession. Qualitative research has been used in the study and data have been obtained from 121 teachers. Only one open-ended question have been asked to 121 different branches teachers who have began to work since 2005-2006 Educational Year. Open-ended question has asked in a way that teachers give their opinions without any limitations. Besides, different observations and interviews have been made related to the process of candidate training program in different times. Teachers found candidate training program insufficient. In this research in addition to discussing results, suggestions related to the improvement of the program were given.

Key Words: Probationary training, teacher candidate, inservice education, teachership

* Assistant Prof. Dr.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education.

** Teacher of Trabzon Arts and Science

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİ YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ: RİZE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Ahmet TEKBIYIK*

Nimet PIRASA**

Özet

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının Fen Öğretimi derslerindeki kazanımlar çerçevesinde, fen öğretimi yeterliklerini belirlemek ve bu yeterliklerin cinsiyet, ortaöğretim alanı ve üniversitede almış olduğu fen alanı derslerindeki başarılarıyla ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri, Sınıf Öğretmenliği Programı 4. sınıfta öğrenim gören 160 öğretmen adayı arasından rasgele seçilen, 122'sinden elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Fen Öğretimi Kazanımları Anketi (FÖKA) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında frekans(f), yüzde(%), bağımsız t Testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının fen öğretimi kazanımlarını büyük ölçüde edindikleri ortaya çıkmıştır. Fen öğretimi kazanımlarının öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından farklılık göstermediği ancak ortaöğretim alanları ve fen başarıları bakımından anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretimi, sınıf öğretmeni adayı, kazanım, yeterlik

Giriş

Her geçen gün yeni bir teknolojik gelişmeyle karşılaştığımız ve teknolojinin etkilerini toplumsal hayatımızın her alanında hissettiğimiz çağımızda, en önemli amaçlarından biri fen ve teknoloji okur-yazarı bireyler yetiştirmek olan fen ve teknoloji eğitiminin önemi, toplumların geleceği açısından giderek artmaktadır. “İlköğretimin birinci kademesi, öğrencilerin fen dersleriyle ilk kez karşılaştıkları; çevrelerindeki olgu ve olaylara karşı, ilk fikirlerini kazanmaya başladıkları ve bunu takiben izleyecekleri eğitim sürecinin en önemli aşamasını teşkil etmektedir” (Çepni vd., 2003, 140). Öğrenciler için böylesine önemli olan ilköğretimin birinci kademesindeki fen derslerini yürüten öğretmenlerin yetiştirilmesi de büyük önem arz etmektedir.

İlköğretimin birinci kademesinde fen ve teknoloji derslerini yürütmekle yükümlü olan sınıf öğretmenlerinin, yeterli düzeyde fen alan bilgisine ve fen öğretme bilgi ve becerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen yeterliklerinin sıkça tartışıldığı günümüzde, fen öğretmenlerinin yeterlikleri hakkında yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2001; Korkmaz, 2000; Şimşek, 2001;

* Arş. Gör.; Rize Üniveristesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Kahyaoglu ve Yavuzer, 2004; Tekbıyık, 2006; Yaman, vd., 2004). Bu çalışmalarda öğretmenlerin hem alan bilgisi, hem de fen öğretme bilgi ve becerisi yönünden yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kendilerini fen ve teknoloji dersini yürütmek için yetersiz gördükleri ve bu derslerin fen bilgisi öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir (Çepni vd., 2003, 142). Öğretmenlerin bu yetersizlikleri, büyük ölçüde, eğitim fakültelerinde gerekli donanımı almadan mezun olmalarından kaynaklanmaktadır (Kahyaoglu ve Yavuzer, 2004, 31).

Bir konuda iyi alan bilgisine sahip olmak o konunun iyi öğretilbileceği anlamına gelmemektedir (Kahan vd., 2003). Yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olan bir öğretmen adayının, etkili bir öğretim yapabilmesi için yeterli düzeyde öğretim bilgi ve becerisine de sahip olması gerekmektedir (Shulman, 1986; Cochran vd., 1993; Meriç ve Tezcan, 2005). Bu noktada, Sınıf Öğretmenliği programlarında fen öğretme bilgi ve becerisini kazandırmak amacıyla verilen Fen Öğretimi I-II derslerinin kazanımlarına, öğretmen adaylarının kendilerini ne düzeyde erişmiş olarak gördükleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının fen öğretimi derslerindeki kazanımlara erişme düzeylerinin belirlenmesi sayesinde, onların fen öğretimi yeterlikleri de ortaya konulmuş olabilecektir. Fen öğretimine yönelik yeterlik inançları ile ilgili araştırmalar, bu inançların öğretmenin davranışlarını ve öğrenci başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden biri olduğunu göstermiştir (Bayraktar, 2009, 60).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Fen Öğretimi derslerindeki kazanımlar çerçevesinde, fen öğretimi yeterliklerini belirlemek ve bu yeterliklerin cinsiyet, ortaöğretim alanı ve üniversitede almış olduğu fen alanı derslerindeki başarılarıyla ilişkisini ortaya koymaktır.

Sayıtlılar

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin katılımcılar tarafından doğru ve güvenilir bir şekilde cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada, sonuçların yorumlanması ve genellenilebilirliği 2006-2007 öğretim yılında Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 4.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Ayrıca çalışmanın veri toplama aracının öğretmen adaylarının fen öğretimi yeterliklerini belirlemedeki etkililiği, Fen Öğretimi I-II derslerinin kazanımlarıyla sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, “betimsel tarama” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların, ne olduğunu betimlemeye çalışan araştırmalarda kullanılmaktadır (Kaptan, 1991).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında 2006-2007 öğretim yılında, 4. sınıfta öğrenim gören 160 öğretmen adayı arasından rastgele seçilen 122 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları Fen Öğretimi derslerini 3. sınıfta, Fen alanı derslerini 1. ve 2. sınıfta almışlardır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Fen Öğretimi I-II derslerine yönelik, araştırmacılar tarafından geliştirilen Fen Öğretimi Kazanımları Anketi (FÖKA) kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının bazı özelliklerini (cinsiyet, mezun olunan lise, fen alanı derslerindeki başarı durumu...) belirlemeyi amaçlayan maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği lisans programlarında okutulmakta olan Fen Öğretimi derslerinde kazanımlara erişim düzeylerini belirlemek için bu kazanımlara uygun, 30 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek yer almaktadır. Anket, örneklem grubuna 20-21 Kasım 2006 tarihlerinde uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

30 maddelik anketin güvenirliliği, SPSS Programı yardımıyla Cronbach-alfa katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Cronbach-alfa 0,938 olarak elde edilmiştir. Ayrıca faktör analizi yapıldıktan sonra her bir boyut için güvenilirlik tekrar hesaplanmış, elde edilen Cronbach-alfa katsayıları Tablo 2'de verilmiştir. Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde güvenirliliği büyük oranda düşürecek bir değere rastlanmadığı için anketin bütün maddeleri kullanılmıştır. Elde edilen bu güvenilirlik katsayısı eğitim ve sosyal bilgiler alanında güvenirliliği yüksek olan bir ölçek olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2005, 405).

Ölçme aracının geçerlilik çalışmasında, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği üzerinde durulmuştur. Kapsam geçerliği çerçevesinde, ölçekte yer alan maddelerin sayı ve nitelikçe yeterli olup olmadığını belirlemek için alanında uzman dört öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda anket maddelerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, çok sayıda değişkeni az sayıda, anlamlı, bağımsız faktörlere dönüştüren çok değişkenli istatistik yöntemlerinden biridir (Kalaycı, 2005, 321). Analizde ilk olarak verilerin faktör analizine uygunluğu araştırılmıştır. Bunun bir göstergesi olan 0,000 düzeyinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,85 ve Barlett Testi değeri 1569,66 olarak bulunmuştur. Çalışmada maddelerin, öz değeri 1'den büyük olan 6 faktör altında toplandığı görülmektedir. Faktör ortak varyansları ise, 0,376 ile 0,855 arasında değişmektedir. Ölçekteki 6 faktörün öz değerleri sırasıyla 10,616, 2,402, 2,009, 1,604, 1,516, 1,030'dur. Diğer taraftan, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri de sırasıyla 35,38, 8,00, 6,69, 5,34, 5,05, 3,43'dir. Altı faktörün tümü, toplam varyansın % 63,92'sini açıklamaktadır. Ölçek taslağında yer alan toplam 30 maddenin 6 faktöre dağılımını görmek amacıyla temel bileşenler analizi ve Varimax tekniği ile döndürme işlemi yapılmıştır. Oluşturulan döndürülmüş faktör matrisi Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Döndürülmüş Faktör Matrisi

Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
M6 ,840	M2 ,786	M14 ,790	M15 ,855	M21 ,843	M25 ,652
M7 ,729	M1 ,723	M16 ,664	M22 ,821	M30 ,649	M27 ,629
M5 ,712	M4 ,580	M17 ,591	M23 ,728	M28 ,643	M24 ,597
M8 ,686	M3 ,578	M18 ,559	M20 ,586	M29 ,518	M26 ,382
M12 ,627					M10 ,376
M11 ,615					
M13 ,505					
M19 ,498					
M9 ,465					

Çözümleme ve döndürme sonuçlarına göre, birinci faktörde 9 madde, ikinci faktörde 4 madde, üçüncü faktörde 4 madde, dördüncü faktörde 4 madde, beşinci faktörde 4 madde ve altıncı faktörde 5 madde yer almıştır. Ancak boyutlar incelendiğinde bazı maddeler anlamlandırılmadığı için faktör analizine bağlı kalınarak yeniden boyutlandırma yapılmıştır. Her bir boyut için isimlendirme yapılarak maddelerin hangi boyut altında sunulacağına karar verilmiştir. Buna göre oluşturulan boyutların isimleri ve boyutları oluşturan maddeler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Fen Öğretimi Kazanımları Anketinin (FÖKA) Alt Boyutları ve Bu Boyutlarda Yer Alan Maddeler

	Boyutlar	Madde Sayısı	Boyutta yer alan maddeler	Cronbach-alfa
Boyut 1	Öğretme-Öğrenme sürecini yönetme	8	M5,M6,M7,M8,M9,M11,M12,M13	0,795
Boyut 2	Öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma	4	M1,M2,M3,M4	0,821
Boyut 3	Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma	5	M14,M16,M17,M18,M19	0,743
Boyut 4	Kavram öğretme	5	M15,M20,M21,M22,M23	0,851
Boyut 5	Laboratuvar kullanma	4	M24,M25,M26,M27	0,812
Boyut 6	Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme	4	M10,M28,M29,M30	0,672

2.4. Verilerin Analizi

Likert tipi ölçeğin maddelerinin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde, derecelendirme ölçeği için Tablo 3’te verilen sınırlar kullanılmıştır. Elde edilen verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS programından yararlanılmış ve veri-

lerin yorumlanmasında frekans(f), yüzde(%), bağımsız t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi yöntemleri kullanılmıştır

Tablo 3. Likert Tipi Ölçek İçin Puan Aralıkları

(5) Tamamen Katılıyorum	4.20 - 5.00
(4) Büyük Ölçüde Katılıyorum	3.40 - 4.19
(3) Kısmen Katılıyorum	2.60 - 3.39
(2) Çok Az Katılıyorum	1.80 - 2.59
(1) Hiç Katılmıyorum	1.00 - 1.79

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular

FÖKA'nın ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bunlar cinsiyet, ortaöğretim alanı (sayısal, eşit ağırlık) ve lisans öğrenimi boyunca almış oldukları fen alanı derslerindeki (genel fizik, genel kimya, canlılar bilimi, fen bilgisi laboratuvarı) ortalama başarı durumudur. Örneklem içerisinde ortaöğretim alanı olarak sadece sayısal ve eşit ağırlığa rastlandığı için sözel alana yer verilmemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca almış oldukları fen alanı derslerindeki (genel fizik, genel kimya, canlılar bilimi, fen bilgisi laboratuvarı) başarı durumları, harf notları üzerinden değerlendirilip, ortalamaları alınarak, “başarısız”, “başarılı” ve “çok başarılı” olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada harf notu ortalamaları 4 üzerinden hesaplanarak, 0,00-1,99 aralığı “başarısız”, 2,00-2,99 aralığı “başarılı” ve 3,00-4,00 aralığı “çok başarılı” olarak ele alınmıştır. Demografik özelliklerin katılımcılara göre yüzde (%) ve frekans (f) dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

	Cinsiyet		Ortaöğretim alanı		Fen alanı derslerindeki başarı durumu		
	Bayan	Erkek	Sayısal	Eşit ağırlık	Başarısız	Başarılı	Çok başarılı
f	53	69	41	81	42	55	25
%	43,4	56,6	33,6	66,4	34,4	45,1	20,5
Toplam	122		122		122		

Çalışmada öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme sürecini yönetme” boyutuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının “Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme” Boyutuna İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	S
M5. Fen ve Teknoloji dersini, öğretim programına uygun şekilde yürütebilme yeterliğini kazandığımı düşünüyorum.	3,23	0,98
M6. Fen ve Teknoloji Öğretiminde kullanılan öğrenme kuram ve yaklaşımlarına uygun şekilde, ders planı hazırlama becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,31	1,03
M7. Ders planını kazanımları sağlayacak şekilde hazırlama becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,28	0,88
M8. Öğrenci seviyesine uygun, öğrenme-öğretme süreci oluşturabilme becerisini kazandığımı düşünüyorum.	3,57	0,88
M9. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kişilik özelliklerini (beceri, gelişim düzeyi, tutum, ilgi vb.) dikkate alabileceğime inanıyorum.	3,85	0,83
M11. Fen ve Teknoloji derslerinde kullanılan öğrenme kuramlarını öğrenme-öğretme sürecine uygulayabilme becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,34	0,95
M12. Öğrenme alanlarına uygun, öğrenme ortamları tasarlayabileceğime inanıyorum.	3,61	0,85
M13. Bir kavramı, güncel örneklerle ve materyallerle somutlaştırıp öğrenciye etkili bir biçimde kazandırma becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,85	0,72

Bu boyuta ilişkin görüşlerde öğretmen adayları en çok “öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kişilik özelliklerini (beceri, gelişim düzeyi, tutum, ilgi vb.) dikkate alabileceklerine” ($\bar{X}=3,85$) ve “bir kavramı, güncel örneklerle ve materyallerle somutlaştırıp öğrenciye etkili bir biçimde kazandırabileceklerine” ($\bar{X}=3,85$) konusunda kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmen adaylarının bu boyutta en az ($\bar{X}=3,23$) “Fen ve Teknoloji dersini, öğretim programına uygun şekilde yürütebileceklerine” inandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları kendilerini “Öğrenme alanlarına uygun, öğrenme ortamları tasarlayabilme” ($\bar{X}=3,61$) ve “Öğrenci seviyesine uygun, öğrenme-öğretme süreci oluşturabilme” ($\bar{X}=3,57$) kazanımlarında büyük ölçüde yeterli görürken; “Fen ve Teknoloji derslerinde kullanılan öğrenme kuramlarını öğrenme-öğretme sürecine uygulayabilme” ($\bar{X}=3,34$), “Fen ve Teknoloji Öğretiminde kullanılan öğrenme kuram ve yaklaşımlarına uygun şekilde, ders planı hazırlayabilme” ($\bar{X}=3,31$) ve “Ders planını kazanımları sağlayacak şekilde hazırlayabilme” ($\bar{X}=3,28$) kazanımlarında kısmen yeterli buldukları ortaya konmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının “Öğretim Programı Hakkında Bilgi Sahibi Olma” Boyutuna İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	S
M1. İlköğretimde Fen ve Teknoloji eğitiminin gerekliliğini kavradığıma inanıyorum.	3,81	1,22
M2. Fen ve Teknoloji eğitiminde, öğrencileri “fen ve teknoloji okur-yazarı” yapma hedefinin önemini kavradığıma inanıyorum.	3,64	1,15
M3. İlköğretimde uygulanan Fen ve Teknoloji programının içeriği hakkında bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	3,14	0,91
M4. Öğretim programının temel öğeleri (Kazanımlar, etkinlikler, değerlendirme...) ve bu öğeler arasındaki ilişkileri kavradığıma inanıyorum.	3,51	0,89

Çalışmada öğretmen adaylarının “öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma” boyutuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 6’da verilmiştir. Bu boyuta ilişkin görüşlerde öğretmen adayları en çok ($\bar{X}=3,81$) “İlköğretimde Fen ve Teknoloji eğitiminin gerekliliğini kavradıklarına” inanırken, en az ($\bar{X}=3,14$) “İlköğretimde uygulanan Fen ve Teknoloji programının içeriği hakkında bilgi sahibi olduklarını” düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları “Fen ve Teknoloji eğitiminde, öğrencileri “fen ve teknoloji okur-yazarı” yapma hedefinin önemini” ($\bar{X}=3,64$) ve “Öğretim programının temel öğeleri (Kazanımlar, etkinlikler, değerlendirme...) ve bu öğeler arasındaki ilişkileri” ($\bar{X}=3,51$) büyük ölçüde kavradıklarına inanmaktadırlar.

Çalışmada öğretmen adaylarının “öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma” boyutuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının “Öğretim Yöntem Ve Tekniklerinden Yararlanma” Boyutuna İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	S
M14. Fen ve Teknoloji eğitiminde öğretim teknolojilerinden yararlanabilme yeterliğini kazandığımı düşünüyorum.	3,42	0,94
M16. Fen ve Teknoloji derslerinde öğrencileri aktif kılan yöntemleri (tartışma, beyin fırt., rol oynama...) kullanabilme becerisi kazandığıma inanıyorum.	3,95	0,85
M17. Fen ve Teknoloji öğretiminde problem çözme yöntemini öğrencilere kazandırabileceğime inanıyorum.	3,68	0,90
M18. Fen ve teknoloji öğretiminde proje yöntemini kullanabileceğime inanıyorum.	3,18	0,95
M19. “Bilimsel süreç becerilerini” kullanma becerisini kazandırabileceğime inanıyorum	3,33	0,80

Bu boyuta ilişkin görüşlerde öğretmen adayları en çok ($\bar{X}=3,95$) “Fen ve Teknoloji derslerinde öğrencileri aktif kılan yöntemleri (tartışma, beyin fırt., rol oynama...) kullanabilme becerisini kazandıklarına” inanırken, en az ($\bar{X}=3,18$) “Fen ve teknoloji öğretiminde proje yöntemini kullanabileceklerine” inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adayları “Fen ve Teknoloji öğretiminde problem çözme yöntemini öğrenci-

lere kazandırabileceklerine" ($\bar{X}=3,68$) ve "Fen ve Teknoloji eğitiminde öğretim teknolojilerinden yararlanabileceklerine" ($\bar{X}=3,42$) büyük ölçüde inanırken, "Öğrencilere, "bilimsel süreç becerilerini" kullanma becerisini kazandırabilmede" ($\bar{X}=3,33$) kendilerini kısmen yeterli görmektedirler.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının "Kavram Öğretme" Boyutuna İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	S
M15. Fen ve Teknoloji eğitiminde "kavram geliştirme süreçlerini" yürütebilme becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,14	0,84
M20. Kavram öğretiminde anlam çözümleme tablolarını kullanma becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,50	1,06
M21. Kavram öğretiminde kavram ağları kullanma becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,63	0,95
M22. Kavram öğretiminde zihin haritaları kullanma becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,68	0,92
M23. Kavram öğretiminde kavram haritaları kullanma becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,75	1,03

Çalışmada öğretmen adaylarının "kavram öğretme" boyutuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 8'de verilmiştir. Bu boyuta ilişkin görüşlerde öğretmen adayları en çok ($\bar{X}=3,75$) "Kavram öğretiminde kavram haritaları kullanma becerisini kazandıklarına" inanırken, en az ($\bar{X}=3,18$) "Fen ve Teknoloji eğitiminde "kavram geliştirme süreçlerini" yürütebilme becerisini kazandıklarına" inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adayları "Kavram öğretiminde zihin haritalarını kullanabilme" ($\bar{X}=3,68$), "Kavram öğretiminde kavram ağlarını kullanabilme" ($\bar{X}=3,63$) ve "Kavram öğretiminde anlam çözümleme tablolarını kullanabilme" ($\bar{X}=3,50$) kazanımlarında kendilerini büyük ölçüde yeterli görmektedirler.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının "Laboratuar Kullanma" Boyutuna İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	S
M24. Laboratuar kullanımının fen ve teknoloji öğretimindeki önemini kavradığıma inanıyorum.	4,00	0,96
M25. Öğrencilere laboratuar araç-gereçlerini kullanabilme yeterliğini kazandırabileceğime inanıyorum.	3,64	0,94
M26. Kazanımlara uygun deney yapabilme becerisini kazandığıma inanıyorum.	3,36	0,94
M27. Laboratuar güvenliğini sağlayabilme becerisini kazandığıma inanıyorum	3,57	0,93

Çalışmada öğretmen adaylarının “Laboratuvar Kullanma” boyutuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 9’da verilmiştir. Bu boyuta ilişkin görüşlerde öğretmen adayları en çok ($\bar{X}=4,00$) “Laboratuvar kullanımının fen ve teknoloji öğretimindeki önemini kavradıklarına” inanırken, en az ($\bar{X}=3,36$) “Kazanımlara uygun deney yapabilmek” becerisini kazandıklarına inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adayları “Öğrencilere laboratuvar araç-gereçlerini kullanabilme yeterliğini kazandırabilme” ($\bar{X}=3,64$) ve “Laboratuvar güvenliğini sağlayabilme” ($\bar{X}=3,57$) kazanımlarında kendilerini büyük ölçüde yeterli görmektedirler.

Çalışmada öğretmen adaylarının “Öğrencilerin Öğrenmelerini Değerlendirme” boyutuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının “Öğrencilerin Öğrenmelerini Değerlendirme” Boyutuna İlişkin Görüşleri

Maddeler	$\bar{X}$	S
M10. Yeni bir konuya başlarken öğrencilerin ön bilgilerini yoklayabilme yeterliğini kazandığımı düşünüyorum.	3,86	0,74
M28. Kazanımlara uygun şekilde, geleneksel yöntemleri kullanarak ölçme-değerlendirme yapabile yeterliğini kazandığımı düşünüyorum.	3,84	0,80
M29. Alternatif ölçme- değerlendirme yöntemlerini kullanabilme becerisi kazandığımı inanıyorum.	3,12	0,90
M30. Öğrencilerin kavram yanlışlarını belirleyebilme yeterliğini kazandığımı düşünüyorum.	3,18	0,83

Bu boyuta ilişkin görüşlerde öğretmen adayları ($\bar{X}=3,86$) “Yeni bir konuya başlarken öğrencilerin ön bilgilerini yoklayabileceklerine” ve ($\bar{X}=3,84$) “Öğrencilere Kazanımlara uygun şekilde, geleneksel yöntemleri kullanarak ölçme-değerlendirme yapabileceklerine” büyük ölçüde inanırken, ($\bar{X}=3,18$) “Öğrencilerin kavram yanlışlarını belirleyebilme” ve “Alternatif ölçme- değerlendirme yöntemlerini kullanabilme” ($\bar{X}=3,12$) konularında kısmen yeterli görmektedirler.

3.2. Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Yeterliklerinin Cinsiyet, Ortaöğretim Alanı ve Fen Başarısı ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Bu bölümde FÖKA boyutlarının madde ortalamaları alınarak her bir alt boyut kazanımının öğretmen adaylarının cinsiyeti, mezun oldukları ortaöğretim alanı ve üniversitede almış oldukları fen alanı derslerindeki başarılarıyla ilişkili olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 11’de FÖKA’nın altı boyutunun ortalamalarının öğretmen adaylarının cinsiyetleriyle ilişkisine yönelik bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Cinsiyete Göre Boyutlar İçin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Boyut 1	Bayan	53	3,50	,47	119,8	0,004	0,997
	Erkek	69	3,50	,64			
Boyut 2	Bayan	53	3,63	,70	120,0	0,989	0,325
	Erkek	69	3,48	,88			
Boyut 3	Bayan	53	3,40	,48	118,8	-1,537	0,127
	Erkek	69	3,57	,70			
Boyut 4	Bayan	53	3,61	,66	120,0	1,046	0,298
	Erkek	69	3,46	,82			
Boyut 5	Bayan	53	3,61	,66	120,0	1,144	0,886
	Erkek	69	3,63	,81			
Boyut 6	Bayan	53	3,57	,43	116,4	-0,443	0,658
	Erkek	69	3,61	,68			

p<.05

Tablodan görüldüğü gibi (p<.05 anlamlılık düzeyinde) “Öğretme-Öğrenme sürecini yönetme (boyut 1)”, “Öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma (boyut 2)”, “Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma (boyut 3)”, “Kavram Öğretme (boyut 4)”, “Laboratuar Kullanma (boyut 5) ve “Öğrencilerin Öğrenmelerini Değerlendirme (boyut 6)” boyutları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 12’de FÖKA’nın altı boyutunun öğretmen adaylarının ortaöğretim alanıyla ilişkisine yönelik bağımsız t testi sonuçları verilmiştir. Tablodan görüldüğü gibi (p<.05 anlamlılık düzeyinde) “Öğretme-Öğrenme sürecini yönetme (boyut 1)”, “Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma (boyut 3)”, “Kavram Öğretme (boyut 4)”, “Laboratuar Kullanma (boyut 5) ve “Öğrencilerin Öğrenmelerini Değerlendirme (boyut 6)” boyutları öğretmen adaylarının ortaöğretim alanı açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın “Öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma (boyut 2)” boyutunda ortaöğretim alanı açısından anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İlişkinin kaynağına baktığımızda, sayısal öğrencilerinin ($\bar{X}=3,76$), eşit ağırlık öğrencilerine göre ($\bar{X}=3,43$) fen ve teknoloji öğretim programı hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Ortaöğretim Alanına Göre Boyutlar İçin t Testi Sonuçları

	Ortaöğretim alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Boyut 1	Sayısal	41	3,60	0,54	120,0	1,385	0,169
	Eşit Ağırlık	81	3,45	0,58			
Boyut 2	Sayısal	41	3,76	0,72	120,0	2,153	0,033*
	Eşit Ağırlık	81	3,43	0,83			
Boyut 3	Sayısal	41	3,52	0,69	120,0	0,255	0,799
	Eşit Ağırlık	81	3,49	0,58			
Boyut 4	Sayısal	41	3,61	0,88	65,5	0,778	0,439
	Eşit Ağırlık	81	3,49	0,69			
Boyut 5	Sayısal	41	3,77	0,78	120,0	1,530	0,129
	Eşit Ağırlık	81	3,55	0,72			
Boyut 6	Sayısal	41	3,68	0,63	120,0	1,242	0,217
	Eşit Ağırlık	81	3,54	0,56			

*p<.05

Tablo 13'te FÖKA'nın altı boyutunun öğretmen adaylarının Fen alanı derslerindeki başarı durumuyla ilişkisine yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Tablodan görüldüğü gibi ($p<.05$ anlamlılık düzeyinde) "Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma (boyut 3)", "Kavram Öğretme (boyut 4)", ve "Öğrencilerin Öğrenmelerini Değerlendirme (boyut 6)" boyutlarında öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları fen alanı derslerindeki başarıları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna karşın "Öğretme-Öğrenme sürecini yönetme (boyut 1)" boyutunda [$F_{(2-119)}=4,580, p<0,05$], "Öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma (boyut 2)" boyutunda [$F_{(2-119)}=7,724, p<0,05$] ve "Laboratuar Kullanma (boyut 5) boyutunda [$F_{(2-119)}=5,796, p<0,05$] anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Anlamlılığın kaynağını belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Fen Alanı Derslerindeki Başarılarına Göre Boyutlar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Boyut 1	Gruplar arası	2,837	2	1,418	4,580	0,012*	3>1
	Grup içi	36,856	119	0,310			
	Toplam	39,693	121				
Boyut 2	Gruplar arası	9,158	2	4,579	7,724	0,001*	3>1 3>2
	Grup içi	70,546	119	0,593			
	Toplam	79,705	121				
Boyut 3	Gruplar arası	1,618	2	0,809	2,118	0,125	
	Grup içi	45,442	119	0,382			
	Toplam	47,060	121				
Boyut 4	Gruplar arası	2,698	2	1,349	2,375	0,097	
	Grup içi	67,591	119	0,568			
	Toplam	70,289	121				
Boyut 5	Gruplar arası	6,049	2	3,025	5,796	0,004*	3>1 3>2
	Grup içi	62,105	119	0,522			
	Toplam	68,154	121				
Boyut 6	Gruplar arası	2,021	2	1,010	3,022	0,052	
	Grup içi	39,785	119	0,334			
	Toplam	41,806	121				

*p<.05

3: Çok Başarılı

2: Başarılı

1: Başarısız

Bu test neticesinde Öğretme-Öğrenme sürecini yönetme (boyut 1)" boyutunda fen başarısına bakıldığında Çok Başarılıların Başarısızlara (ortalama farkı=0,40) göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. "Öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma (boyut 2)" boyutuna bakıldığında Çok Başarılıların Başarısızlara (ortalama farkı=0,76) ve Çok Başarılıların Başarılılara (ortalama farkı=0,46) göre kendilerini daha yeterli buldukları görülmektedir. Benzer şekilde "Laboratuar Kullanma (boyut 5) boyutunda, Çok Başarılıların Başarısızlara (ortalama farkı=0,48) ve Çok Başarılıların Başarılılara (ortalama farkı=0,58) göre daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecini yönetme kazanımlarını büyük ölçüde edindikleri söylenebilir. Kazanımlara bakıldığında; öğretmen adaylarının öğrencilerin kişilik özelliklerini dikkate alabilme ve bir kavramı, somutlaştırıp öğrenciye etkili bir biçimde kazandırabilmede kendilerini büyük ölçüde yeterli bulmalarına rağmen, dersi, öğretim programına uygun şekilde yürütebilme, öğrenme kuramlarını uygulayabilme, bu kuram ve yaklaşımlara uygun ve kazanımları sağlayacak şekilde ders planı hazırlayabilmede kısmen yeterli buldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmaya dair kazanımları büyük ölçüde edindikleri söylenebilir. Burada Fen ve Teknoloji eğitiminin gerekliliği, öğrencileri “fen ve teknoloji okur-yazarı” yapma hedefi ve programın temel öğeleri hakkında bilgi sahibi olma konularında öğretmen adaylarının kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri ancak programın içeriği hakkında kısmen bilgi sahibi oldukları sonuçlarına ulaşılabilir. Öğretmen adaylarının programının içeriği hakkında kısmen bilgi sahibi olmalarının sebebi; Fen Öğretimi derslerinde, programın içeriğine teorik olarak değinilmesi ve öğretmen adaylarının programı gerçek anlamda uygulama ortamı bulamamaları olabilir. Öğretmen adayları bu eksikliklerini öğretmenlik uygulamalarında ve hizmet içi dönemde giderebilirler.

Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma kazanımlarına büyük ölçüde ulaştıkları söylenebilir. Burada öğrencileri aktif kılan yöntemleri (tartışma, beyin fırtınası, rol oynama...) ve proje yöntemini kullanmada ve öğretim teknolojilerinden yararlanabilmede öğretmen adaylarının kendilerini oldukça yeterli gördükleri, buna karşın problem çözme yöntemini öğrencilere kazandırabilmede kısmen yeterli buldukları sonucuna varılabilir. Altunçekiç ve arkadaşlarına (2005) göre, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik problem çözme becerilerinin gelişmesiyle yeterlik inançları artacaktır.

Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının kavram öğretme kazanımlarına büyük ölçüde edindikleri görülebilir. Öğretmen adayları kavram haritalarını, kavram ağlarını ve zihin haritalarını kullanabilme konularında kendilerini oldukça yeterli görmelerine rağmen, kavram geliştirme süreçlerini yürütebilmede kısmen yeterli buldukları söylenebilir. Üstüner ve arkadaşlarına (2002) göre, fen bilgisi öğretmenleri kavram geliştirme süreçlerinde sorun yaşamakta ve bu alanda hizmetçi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum öğretmen adaylarının kendilerini kavram geliştirme süreçlerini yürütebilmede kısmen yeterli bulmalarıyla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımına yönelik kazanımları büyük ölçüde sağladıkları söylenebilir. Burada laboratuvar kullanımının fen ve teknoloji öğretimindeki önemini kavrama, laboratuvar araç-gereçlerini kullanabilme ve laboratuvar güvenliğini sağlayabilme konularında kendilerini büyük ölçüde yeterli buldukları, ancak kazanımlara uygun deney yapabilme konusunda kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adaylarının laboratuvar bilgilerinin yeterli olmasına karşın kazanımlara uygun deney yapmada kendilerini kısmen yeterli bulmaları, verilen bir öğrenme alanında, hangi deneyin kazanımlar açısından daha uygun olacağına karar verememelerinden, dolayısıyla alan bilgisi yetersizliğinden kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik kazanımları kısmen edindikleri söylenebilir. Bu alanda öğretmen adayları, öğrencilerin önbilgilerini yoklayabilme ve geleneksel yöntemlerle ölçme-değerlendirme yapabilme konularında kendilerini büyük ölçüde yeterli görürken, öğrencilerin kavram yanılgılarını belirleyebilme ve alternatif ölçme-değerlendirme yapabilmede kısmen yeterli bulmaktadırlar. Çakan’a (2004, 108) göre öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmı ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulmaktadır. Tekbıyık (2006) ise araştırmasında sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde sadece geleneksel yöntemlerle ölçme-değerlendirme yaptıklarını, alternatif

yöntemleri neredeyse kullanmadıklarını ve bu öğretmenleri gözlemleyen öğretmen adaylarının, bu davranıştan etkilenerek kendilerinin de sadece geleneksel yöntemlerle öğrencileri değerlendirmeyi düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının alternatif yöntemlerle ölçme-değerlendirme yapma konusunda kendilerini kısmen yeterli bulmaları, Çakan (2004, 108) ve Tekbıyık'ın (2006) çalışmalarını destekler niteliktedir.

Çalışmada FÖKA'nın altı alt boyutunun, öğretmen adaylarının cinsiyeti, mezun oldukları ortaöğretim alanı ve üniversitede almış oldukları fen alanı derslerindeki başarılarıyla ilişkili olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının hiçbirinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğretmen adaylarının Fen Öğretimi kazanımlarını cinsiyetleri etkilememektedir. Bilgin ve Geban (2004, 17) cinsiyetin öğretmen adayları arasında fen bilgisine karşı tutum ve Fen Öğretimi I dersindeki başarıları arasında bir farka neden olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmamızın bu sonucu Bilgin ve Geban'ın (2004, 17) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak Osborne ve arkadaşları (2003, 1062) fen bilgisine karşı tutumda cinsiyetin etkili bir faktör olduğunu savunmaktadır.

Ortaöğretim alanı açısından bakıldığında, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, kavram öğretme, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme ve laboratuvar kullanma açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yani öğretmen adaylarının ortaöğretimde sayısal veya eşit ağırlık alanlarında yer almaları bu kazanımlarını etkilememektedir. Ancak öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma konusunda ortaöğretim alanı açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Burada sayısal öğrencilerin eşit ağırlık öğrencilerine göre, öğretim programı hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Kahyaoglu ve Yavuzer (2004, 31) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarından sayısal alan mezunlarının sözel ve eşit ağırlık mezunlarına göre fen alan bilgisi düzeyinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum, sayısal bölüm mezunlarının fen konularına daha aşina olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının fen alanı derslerindeki başarı durumları açısından bakıldığında, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, kavram öğretme ve öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme alanlarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma ve laboratuvar kullanma alanlarında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Lisans öğrenimi boyunca almış oldukları fen alanı derslerinde çok başarılı olan öğretmen adayları başarısızlara göre öğretme-öğrenme sürecini yönetme konusunda kendilerini daha yeterli bulmuşlardır. Öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma konusunda, fen alanı derslerinde çok başarılı öğretmen adayları başarılılara ve başarısızlara göre kendilerini daha yeterli görmüşlerdir. Benzer şekilde, laboratuvar kullanma konusunda fen alanı derslerinde çok başarılı öğretmen adaylarının başarılılara ve başarısızlara göre kendilerini daha yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Appleton ve Kindt'e (1999, 160) göre, fen eğitiminde özgüven duygusunun gelişiminde alan bilgisi çok önemlidir. Appleton (2002, 404) ilköğretimde, yetersiz alan bilgisine sahip fen öğretmenlerinin, derslerde kendilerine yeterince güvenmediklerini ve isteksiz olduklarını belirtmektedir. O halde araştırmada fen alanı başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre, kendilerini daha yeterli görmeleri, alan bilgilerine güvenmelerinden kaynaklanabilir. Burada iyi bir alan bilgisine

sahip olan öğretmen adaylarının fen öğretme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Fen eğitiminde, öğretmenin alan bilgisinin ne derece önemli olduğu bir kez daha ortaya konulmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonunda sunulan öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Öğretmen adaylarının FÖKA sonuçları incelenerek, kendilerini kısmen yeterli gördükleri kazanımlara, Fen Öğretimi I-II derslerinde öğretim elemanlarınca daha fazla ağırlık verilebilir.
- Problem çözme yöntemi öğrencinin konunun doğasını algılaması ve karşılaştacağı problemleri destek almaksızın çözebilmesi açısından önemlidir (Akdeniz, 2005, 94). Bu noktada öğretim elemanlarının Fen Öğretimi derslerinde problem çözme yöntemini kullanması, öğretmen adaylarının gelişimine katkıda bulunabilir.
- Fen bilgisi laboratuvarı derslerinde, öğretmen adaylarının öğrenme alanına uygun deney tasarlayabilme becerilerini geliştirmeye ağırlık verilebilir.
- Fen Öğretimi derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine daha fazla yer verilebilir.
- Öğretmen eğitiminde öğrencilere hem alan bilgisi hem de alan eğitimi bilgisinin birlikte kazandırılması gerekmektedir. Bunun en etkili yolu ise, öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin kaliteli ve gerçek yaşamı destekleyecek özellikte olmasıdır. Öğretmen adaylarının bu becerilerinin yeterli düzeyde olması, öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarında ve başarılarında önemli bir etken olacaktır (Altunçekiç vd., 2005, 101).

Kaynakça

- AKDENİZ, A.R. (2005). *Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı*, (Ed. Çepni, S.) **Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi**, 93-114. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ALTUNÇEKİÇ, A., YAMAN, S. VE KORAY, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13(1), 93-102.
- APPLETON, K. (2002). Science activities that works: perceptions of primary school teachers. **Research In Science Education**, 32(3), 393-410.
- APPLETON, K.& KİNDT, I. (1999). Why teach primary science? influences on beginning teachers' practices. **International Journal of Science Education**, 21(2), 155-168.
- BAYRAKTAR, Ş. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik yeterlik inançlarının incelenmesi. **Milli Eğitim**, 182, 58-71.
- BİLGİN, İ. ve GEBAN, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarının, fen bilgisi öğretimi dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26, 9-18.
- COCHRAN, K.F., DERUİTER, J. & KİNG, R. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. **Journal of Teacher Education**, 44(4), 263-272

- ÇAKAN, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37(2), 99-114.
- ÇEPNİ, S., KÜÇÜK M. ve AYVACI H. Ş. (2003). İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine bir çalışma, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23(31), 31-145.
- KAHAN, J., COOPER, D. & BETHEA, K. (2003). The role of mathematics teachers' content knowledge in their teaching: A framework for research applied to a study of student teachers, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 223-252.
- KAHYAOĞLU, H. ve YAVUZER, Y. (2004). Öğretmen adaylarının ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersindeki ünitelere ilişkin bilgi düzeyleri, *İlköğretim-Online*, 3(2), 26-34, <http://ilko-gretim-online.org.tr> 20.01.2007.
- KALAYCI, Ş. (Ed.). (2005). **SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- KAPTAN, S., (1991). **Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri**, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KAPTAN, F. ve KORKMAZ, H. (2001). Hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin fen eğitiminde ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanlışları, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, 59-65.
- KORKMAZ, H. (2000). Fen öğretiminde araç-gereç kullanımı ve laboratuvar uygulamaları açısından öğretmen yeterlikleri, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 242-252.
- MERİÇ, G. ve TEZCAN, R. (2005). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri), **Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 7(1), 62-82.
- OSBORNE, J., SIMON, S. & COLLİNS, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications, *International Journal of Science Education*. 25(9), 1049-1079.
- SHULMAN, L.S., (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-15.
- ŞİMŞEK, S. (2001). Öğretmen adaylarının bazı temel fen bilgisi kavramları hakkındaki yeterlikleri, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 3(4), 104-109.
- TEKBIYIK, A. (2006). Fen ve teknoloji derslerinde ölçme-değerlendirme alışkanlıkları ve öğretmen adaylarına yansımaları, **VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ÜSTÜNER, İ. Ş., ERDEM, A. ve ERSOY, Y. (2002). Fen bilgisi/fizik öğretmenlerinin eğitimi-1: gereksinimler ve etkinlikler, **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, ODTÜ, Ankara.
- YAMAN, S., CANSÜNGÜ, Ö. ve ALTUNÇEKİÇ, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 (3), 355-364.

DETERMINATION OF PRE-SERVICE PRIMARY TEACHERS' EFFICACIES TOWARD SCIENCE TEACHING COURSE: A CASE OF RİZE UNIVERSITY

Ahmet TEKBIYIK*

Nimet PIRASA*

Abstract

The main purpose of this study is to determine of pre-service primary teachers' self-efficacies towards Science Teaching course and to reveal the relationship between these and gender, the field of high school, the achievement of the science disciplinary courses at university. The participants are senior 122 primary pre-service teachers. The data were collected by using "Acquisitions of Science Teaching Survey". Gathered data were analyzed with percentage rates, frequency, t test and ANOVA. The study showed that primary pre-service teachers had attained the Science Teaching Acquisitions mostly. They did not show statistically significant differences between Science Teaching self-efficacies and gender but significant differences determined in terms of high school field and science achievement.

Key Words: Science teaching, primary pre-service teachers, acquisitions, efficacy

* Res. Asst.; Rize University, Faculty of Education

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ETKİLİ ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ

Döne YÖRÜK*

Habibe TEZCAN*

Özet

Öğretmenlik, bilgi, beceri ve bir takım kişilik özellikleri gerektirmektedir. Gerekli olan bu özellikler ne kadar iyi derecede olursa, öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi o derece başarılı olur ve öğrenci başarısını o derece olumlu yönde etkiler. Bu araştırmada, öğrenci görüşlerine göre, etkili bir öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. ÖSS hazırlık kursu olan Golden Dersanesine devam etmekte olan 30 Lise-3 öğrencisi örneklem alınmış, veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formunda 33 özellik tanımlanmış ve öğrencilerden bu özelliklere katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; bu özellikler 7 kategoride toplanmış ve bu kategorilere öğrenci katılımı yüzde frekansı olarak ifade edilmiştir. Öğrenci katılımının en yüksek olduğu kategori “Kişilikli Öğretmen” (% 96.0) iken en az katılımın olduğu kategori “Yetenekli Öğretmen” (% 82.7) bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Etkili öğretmen özellikleri, öğrenci görüşleri

Giriş

Öğretmenlik bir takım kişilik özellikleri ile birlikte bilgi ve beceri gerektirmektedir. Sahip olunan bu özellikler ne derecede iyi olursa, öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi de o derece olumlu yönde olur. Bu durum öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler.

Öğretmen etkililiği, eğitim araştırmacılarının yıllarda beri üzerinde durdukları bir konudur. Konuyla ilgili yapılan araştırma sayısının çokluğu, bu konunun önemini vurgulamaktadır. (Tatar, 2005).

Hamachek (1975)’e göre, eğitimde hiçbir konunun “Öğretmen Etkililiği”, kadar geniş çaplı araştırılmadığını ve iyi öğretmenin kötü öğretmenden ayırt edilemeyeceği düşüncesinin yanlış olduğunu belirtmiştir. Ona göre -adı ne olursa olsun- yeterli, etkili, iyi öğretmeni bilebiliriz. İyi ve etkili öğretmenin kişisel özellikleri o kadar açıktır ki, kötü ve etkisiz öğretmenin kişisel özelliklerinden kolayca ayırt edilebilir.

Başka bir tanıma göre etkili öğretmen; hem birlikte olduğu öğretmen grubuna, hem de öğrencilerine karşı sorumlulukları olan, iyi bir eğitim verme yanısıra öğrencilerinin duygu ve gereksinimleriyle de ilgilenmeye çalışan, insanları doğru

* G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı

anlama yönünde çaba gösteren bir eğitim uzmanıdır. Özellikle, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek, buna uygun öğrenme ortamı düzenlemelidir. Etkili öğretmen, öğrencilerin verimliliklerini ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlar kazanmaları yönünde onları güdüler. Bireysel verimliliğin, başarı ve güdülenmenin en önemli göstergeleri, kişinin hayata olumlu düşüncelerle bakması ve işine bakış açılarıdır. Bireyler bu bakış açısını, işini severek, onun gereklerine uygun kişisel ve mesleki bilgilerini geliştirerek kazanır. (Can, 2004)

Şen ve Erişen (2002)' e göre etkili öğretmenler; düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir. Öğretmenlerin coşkulu olmaları, öğrencilere sevecen davranışları, güvenilir olmaları, öğrencilerini yüreklendirip desteklemeleri, uyumlu olmaları etkili öğretmenlik davranışlarıdır. Bu tür davranışlara sahip öğretmenler öğretim sürecinde etkili bir izlenim oluşturup, öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurarak öğretici kişiliklerini en üst düzeye çıkarırlar.

Amerikan Okul Yöneticileri Topluluğu, etkili öğretmenlerin özelliklerini araştırdıklarında, iki temel sonuca ulaşmışlardır (Minor ve arkadaşları (2002)'ndan alınmıştır);

1. Yönetim ve öğretim teknikleri
2. Kişisel özellikler
 - 1.Yönetim ve öğretim teknikleri konusunda etkili bir öğretmen şu özelliklere sahip olmalıdır:
 - Alanlarında bilgili olmalı,
 - Sistemli olmalı ve çeşitli öğretim teknikleri kullanmalı,
 - Öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almalı,
 - Problemleri büyümeden çözmeli,
 - Sınıfta demokratik davranmalı,
 - Kendine ve öğrencilerine güvenmeli,
 - Öğrenciler ile sınıf içinde ve dışında iletişim kurabilmeli.
2. Kişisel özellikler olarak şu özelliklere sahip olmalıdır:
 - Sağlam bir ahlaki karaktere sahip olmalı,
 - Öğrencilerini sevmeli,
 - Öğretmeye istekli olmalı,
 - Sabırlı olmalı,
 - Öğrencilere karşı ilgili, sıcak ve samimi olmalı,
 - Güvenilir olmalı,
 - Eesnek olmalı,
 - Destekleyici ve teşvik edici olmalıdır.

Minor ve arkadaşları (2002)' da etkili öğretmenin özellikleri ile ilgili araştırmalarında Amerikan Okul Yöneticileri Topluluğu'nun sonuçlarını destekleyen değerlere ulaşmışlardır.

Dennison (2001); Çocukların sınıf içinde etkili bir performans sergilemeleri için güvenli bir atmosfer yaratmanın önemini tartışmıştır.

Almeida (1995); sınıf yönetiminin beş basamaktan oluştuğunu belirtmiş, bunların; görüşlerin açıklığı, değer verme, tutarlılık, değişim ve sonuçlar olması gerektiğini açıklamıştır. Bunlar ancak birlikte kullanıldığında öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilere “etkili” bir biçimde yardım edebileceğini ve öğrencilerin pozitif davranışlarının devamlı olmasını sağlayabileceklerini açıklamıştır.

Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlar, öğrencilerin eğitsel düzeyleri üzerine etkileri büyüktür. Sınıflar, öğrencilerin öğrenme isteğinin gelişimine olanak sağlayıcı biçimde düzenlenmeli, öğretmen de davranışlarını öğrencilerin öğrenme isteğini destekleyici biçimde değiştirmelidir (Demirtaş, 1999). Bu sayede öğretmenin etkinliği artabilir.

Bir başka görüşe göre (Yüksel, 1995) etkili öğretmenin özellikleri iki grupta toplanabilir:

1. Kişilik özellikleri

2. Bilgi ve becerileri

Sahip olunması gereken bilgi ve beceriler şunlardır:

- Konunun uzmanı
- Yönetici
- Lider
- Danışman
- Sosyal beceri sahibi
- Düzenleyici ve organize edici olmalıdır.

Etkili öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler içerisinde, “sosyal beceri” önemli bir yere sahiptir.

Sosyal beceriler:

- a. Duyuşsal anlatıcılık,
- b. Duyuşsal duyarlılık,
- c. Duyuşsal kontrol, olmak üzere üç bölümden oluşur.

Etkili bir öğretmen, sosyal becerilerini oluşturan bu üç değişkene, bir bütün olarak sahip olmalıdır. Bu çalışmada da etkili bir öğretmenin özellikleri araştırılacaktır.

Temel (2004), “Okulda ve Sınıfta Disiplin” başlıklı çalışmasında disiplini bozan faktörleri ve bunların nereden kaynaklandığını açıklamış ve gidermek için; öğretmenin planlı çalışması, akıcı etkinlik sağlaması, tutarlı davranış sergilemesi, öğretmen kontrolünü hissettirmesi ve kurallar belirlemesi şeklinde yöntemler önermiştir. Görüldüğü gibi, sınıf disiplini tamamen öğretmenin etkin olmasıyla paraleldir.

Küçükahmet (2003)’e göre, etkili bir öğretmen sınıf içinde ve dışında, hatta özel sorunlarının çözümünde, daima destekçisi olduğunu öğrencilerine hissettirmelidir. Bu sonuçlar Dennison (2001) ve görüşleri ile de uyumludur.

Biz de bu çalışmada etkili bir öğretmenin özelliklerini, öğrenci görüşlerini alarak saptamaya çalıştık.

Çalı, manın Amacı

Bu çalışmada, öğrenci görüşlerine göre “etkili” bir öğretmenin özellikleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu özellikler bazı kategoriler altında toplanarak, öğrencilere anket olarak uygulanacak, öğrencilerin en az etkili ve en çok etkili bulunduğu özellikler belirlenecek, bulunan sonuçların nedenleri yorumlanacaktır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, Golden Dershanesinde, üniversitelere giriş sınavına hazırlanmak için öğrenim gören öğrencilerdir. Örneklem olarak bu evrenden seçilmiş bir sınıfta bulunan ve evreni temsil edeceği düşünülen 30 öğrencidir. Seçimde, öğrencilerin genel başarısı veya buna benzer bir faktör dikkate alınmayıp, rastgele 4-A sınıfı seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci görüşlerine göre etkili öğretmenin özelliklerini belirlemek amacıyla 35 soruluk bir anket hazırlandı ve bu anket veri toplama aracı olarak kullanıldı. Anket soruları Hovardaoğlu, (2000)’ nin öngördüğü tekniğe göre ve taranan literatürlerden yararlanarak, (Akpan 1986, Woolnough 1994 vb.), araştırmacı tarafından hazırlandı. Kapsam geçerliliği, uzman danışman öğretim elemanı tarafından onaylandı. Güvenilirliği, SPSS programı uygulanarak belirlendi ve güvenilirliği bulunmayan iki soru atıldıktan sonra 33 soru ile, $\mu = 0.63$ olarak bulundu. Anket, 33 adet ve 3 kademeli likert tipi sorulardan oluşturulmuş oldu. Sorular, etkili bir öğretmenin özelliklerini belirlemek amacıyla, öğrencilere hazır verildi ve bu özellikler hakkındaki görüşleri, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” şeklinde 3 seçenekten birini seçmeleri belirtilerek alındı.

Verilerin analizi

Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, her okuyucunun kolayca anlayabilmesi amacıyla, denek frekansları ve yüzde oranları kullanılarak analiz edildi ve betimsel analiz yapıldı. (Büyüköztürk 2002, Turgut 1983).

Anketteki tüm sorulara ilişkin görüşler Tablo 1’ de verildi. Ayrıca öncelik sırasını belirlemek amacıyla, her kategori için % ortalamalar alınarak Tablo 2 oluşturuldu ve bu değerler üzerinden yorumlar yapıldı.

Bulgular

Etkili bir öğretmende oldukça fazla sayıda özellik bulunmalıdır. Bu çalışmada bu özellikler öğretmenin sınıf içindeki davranışlarından yola çıkılarak belirlenmiştir. Ankette sunulan özelliklerin hepsine sahip olmak mümkün olmayabilir. Ancak bir öğretmen ne kadar çoğuna sahip olursa o kadar çok etkili olabilir. Ankette sunulan sorular ve bunlara öğrenci katılımı; öğrenci sayısı ve katılım yüzdesi Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Ankette sunulan sorular ve bunlara öğrenci katılımı; öğrenci sayısı ve katılım yüzdesi.

SORULAR (KATEGORİLERE GÖRE)	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%
A. Öğrenci merkezli						
A.1.Öğrencilerini seven	28	93.3	1	3.3	1	3.3
A.2.Yüksek başarı beklentisi olan	21	70	5	16.7	4	13.3
A.3.Destekleyici	30	100	-	0	-	0
A.4.İlgili	30	100	-	0	-	0
A.5.Sabırlı	30	100	-	0	-	0
A.6.Nazik	27	90	1	3.3	2	6.7
A.7.Sıcak ve samimi	29	96.7	1	3.3	-	0
A.8.Mizah anlayışına sahip	26	86.7	4	13.3	-	0
A.9.Esnek ve uyumlu	23	76.7	4	13.3	3	10
B.Etkili sınıf ve davranış yöneticisi						
B.1.Otorite sahibi	29	96.7	1	3.3	-	0
B.2.Lider	23	76.7	4	13.3	3	10
B.3.Sistemli ve planlı	30	100	-	0	-	0
B.4.Demokratik	27	90	2	6.7	1	3.3
B.5.Yol gösterici	30	100	-	0	-	0
B.6.Yönlendirici	28	93.3	2	6.7	-	0
B.7.Öğretim zamanını etkili kullanan	28	93.3	2	6.7	-	0
C.Yetenekli eğitimci						
C.1.Yaratıcılık yeteneği olan	26	86.7	4	13.3	-	0
C.2.Yeni öğrenme stillerini uygulayan	28	93.3	2	6.7	-	0
C.3.Açık ve anlaşılır bir anlatıma sahip olan	30	100	-	0	-	0
C.4. Gereğinde Ceza uygulayan	15	50	6	20	9	30
D.Kişilikli						
D.1.Tüm öğrencilere eşit davranan	28	93.3	1	3.3	1	3.3
D.2.Güvenilir	29	96.7	1	3.3	-	0
D.3.Dürüst	28	93.3	1	3.3	1	3.3
D.4.Kendine güveni olan	30	100	-	0	-	0
E.Öğretmeye istekli						
E.1.Öğretmeye istekli	29	96.7	1	3.3	-	0
E.2.Teşvik edici	29	96.7	1	3.3	-	0
E.3.Konuyu önce kendi seven	26	86.7	4	13.3	-	0
F.Konu hakkında bilgi sahibi						
F.1.Bilgisi tam	25	83.3	4	13.3	1	3.3
F.2.İlgili materyalleri kullanmayı bilen	25	83.3	5	16.7	-	0
F.3.Verimli öğreten	30	100	-	0	-	0
G.Profesyonel						
G.1.Disiplinli	26	86.7	4	13.3	-	0
G.2.Öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan	29	96.7	1	3.3	-	0
G.3.Sadece sınıf içi değil dışındada öğrenci ile iletişim halinde olan	24	80	5	16.7	1	3.3

Ankette sunulan bu özellikler daha kolay yorumlanması açısından 7 kategoriye ayrıldı ve bu kategorilere öğrenci katılımı; ortalama öğrenci sayısı (N_{ORT}) ve ortalama katılım yüzdesi (%) olarak Tablo 2 de verildi.

Tablo 2. Kategorilere Göre Etkili öğretmen özellikleri ve katılım yüzdeleri.

KATEGORİLER:	katılıyorum		kararsızım		katılmıyorum	
	N_{ORT}	%	N_{ORT}	%	N_{ORT}	%
Öğrenci merkezli	27.1	90.3	1.8	6.0	1.1	3.7
Etkili sınıf ve davranış yöneticisi	27.9	93.0	1.6	5.3	0.5	1.7
Yetenekli eğitimci	24.8	82.7	3.0	10.0	2.2	7.3
Kişilikli	28.8	96.0	0.7	2.3	0.5	1.7
Öğretmeye istekli	28.0	93.3	2.0	6.7	0.0	0.0
Konu hakkında bilgi sahibi	26.7	89.0	3.0	10.0	0.3	1.0
profesyonel	26.3	88.0	3.3	11.0	0.3	1.0

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kategorilere katılımı, en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında;

Kişilikli öğretmen (% 96.0),
 Öğretmeye istekli (%93.3),
 Etkili sınıf ve davranış yöneticisi (%93.0),
 Öğrenci merkezli (%90.3),
 Konu hakkında bilgili (%89.0),
 Profesyonel (%88.0),
 Yetenekli öğretmen (%82.7), şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Sonuçlar ve Tartışmalar

Bu araştırmadan elde edilen verilere göre öğrenciler, “**kişilikli öğretmeni**” **en etkili öğretmen** olarak tanımlamaktadır. Onlara göre “etkili bir öğretmen”, tüm öğrencilere eşit davranan, güvenilir, dürüst, kendine güveni olan, bir kişiliktir. Eğitim-öğretimin başarılı yürütülebilmesi için öğretmenlerin etkili bir kişiliğe sahip olmaları gerekir. Bu sonuçlar, Almeida (1995), Dennison (2001)’ın bulguları ile uyumludur. Ancak, Minor ve arkadaşlarının (2002) sonuçları ile uyumsuzdur. Onlarda bu kategoriye katılım % 29.9 bulunmuştur. Bu durum etkili öğretmenden beklenen özelliklerin, toplumlara göre değişebileceğini göstermektedir.

İkinci en yüksek katılım, “**öğretmeye isteklilik**” kategorisine olmuştur (%93.3). Öğrenciler sadece bilgiyi aktaran değil, kendilerini derse karşı istekli hale getirecek, öğretmeye istekli, teşvik edici, coşkulu, konuyu önce kendi seven özellikteki öğretmenleri görmek istemektedirler. Öğretmenlerin coşkulu olmaları, öğrencilere sevecen davranmaları, öğrencilerini yüreklendirip desteklemeleri, uyumlu olma-

ları etkili öğretmenlik davranışlarıdır. İyi bir öğretmen, iyi bir eğitim verme yanı sıra, öğrencilerinin duygu ve gereksinimleriyle de ilgilenmeye çalışan, insanları doğru anlama yönünde çaba gösteren bir eğitim uzmanıdır. Bu sonuçlar Şen ve Erişen (2002)' ve Can 2004'in bulguları ile de uyumludur.

Bilindiği gibi, bazı öğretmenler, monoton bir ses tonu ile, tek düze bir şekilde ders anlatırlar. Siz ne kadar dersi izlemeye hevesli katılmış olsanız da bir süre sonra bezginlik gelir ve takip edemezsiniz. Oysa öyle öğretmenler vardır ki, derse hevesiz katılmış bile olsanız, ses tonunu ayarlayarak, gözlerini tüm öğrenciler üzerinde gezdirip, bir süre ona bakarak, herbiri "öğretmen bana bakarak ders anlatıyor, beni önemsiyor" diye, kendini özel hissettirecek şekilde iletişim kurarak, konuya uygun güncel örnek bulmalarını isteyip, sınıfa sık sık soru sorarak, gereğinde konuya uygun slayt, veya çiçek, böcek, iskeletle ilgili şekil veya maket göstererek vb. gibi doğal örnek göstererek, öğrencinin derse katılımını neredeyse %100'e yaklaştırabilir.

Etkili öğretmende olması istenen üçüncü sıradaki özellik "**etkili sınıf yönetimi**" bulunmuştur (%93.0). Öğretmen bunu, öğretimi sistemli ve planlı şekilde gerçekleştirerek ve öğrencilerine yol gösterici olarak başarabilir. Sınıfta otorite sahibi olan öğretmen aynı zamanda sınıfı demokratik bir biçimde yönetmelidir. En etkili otorite, bilimsel otoritedir. Bu sonuçlar, Temel (2004)'in bulguları ile de uyumludur.

Öğretimin **öğrenci merkezli** olmasını belirten kategoriye katılım (%90.3) dördüncü sıradadır. Öğrenci merkezli eğitim (aktif öğretim) anlayışını benimsemiş öğretmenler, öğretim merkezli (geleneksel anlatım yöntemi) eğitim yapan öğretmenlere kıyasla, öğrencilerinin, daha üst düzeyde zihinsel gelişmeler ve daha olumlu kişilik özellikleri geliştirmelerini sağlarlar. Minor ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan araştırmada en yüksek katılım, "öğrenci merkezli kategorisine" olmuştur (% 55.2). Diğer ülkelerde öğrenci merkezli eğitim büyük önem taşıırken bizim ülkemizde genelde geleneksel anlatım yöntemi uygulandığından, öğrenci "aktif öğretim türlerini" yeterince bilemediğinden, henüz bu öneme ulaşamamıştır.

Konu hakkında bilgi sahibi kategorisine katılım (% 89) beşinci sırada yer almıştır. Öğrencilere göre etkili öğretmen, yeterli alan bilgisine ve ilgili materyalleri kullanma becerisine sahip olmalıdır. Ancak öğretmenin alan bilgisine sahip olması yeterli değildir; bu bilgisini en verimli şekilde öğrenciye verilebilmesi önemlidir.

Öğrencilerin üzerinde az durdukları bir özellik öğretmenin **profesyonelliği**-dir. Bu kategori altıncı sırada yer almıştır. Öğrenciler öğretmenlerden, profesyonel olmasını değil, kendi ihtiyaçlarını dikkate alarak ders işlemlerini istemektedirler.

Öğrencilerin, bir öğretmenden en az bekledikleri özellik, onun **yetenekli** eğitimci olmasıdır. Öğrenciler öğretmenin yaratıcılık yeteneği olması gerektiği ve yeni öğrenme stilleri uygulaması konusunu pek önemsememiştir.

Öğretmende en istenmeyen özellik **ceza ve ödüllendirme gibi pekiştiriciler** kullanılması olmuştur. Disiplin denilince daha çok katı kurallara dayalı düzen anlaşılmakta ve akla ceza gelmektedir. Oysa disiplin, sadece ceza vermekten ibaret bir durum olmayıp; olumsuz davranışların ortaya çıkmasını önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmaktır. Kısaca disiplin, yapılan işlerin belli bir düzen içerisinde yürütülmesidir (Erdoğan, 2001). Ceza öğrenciyi, ya isyana yöneltir veya içine kapanmasına neden olabilir. Ödüllendirme ise en küçük başarıda bile ödüllendirme-

yi bekler, gerçekleşmediğinde de hayal kırıklığı yaşar. Cezanın öğretimde yer almasının istenmesi zaten beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerimizin, özellikle mesleğe hazırlanan öğretmen adaylarının eğitim-öğretimde başarılı olabilmesi için yukarıda bahsedilen öğrenci isteklerini dikkate almaları gerekmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarının neler olduğu öğretmen tarafından bilinir ve bu doğrultuda eğitim-öğretim gerçekleştirilirse, öğretimde daha verimli sonuçlar alınabilir.

Kaynakça

- AKPAN, E. U. U. (1986). *Factors Affecting Students Choice of Science Subjects in Nigerian. Research in Science and Technological Education*. Vol: 4(1), 99-109.
- ALMEİDA, D. A. (1995). *Behavior management and the Five C's*. Teaching Pre-K-8, 26(1), 88-89. EJ518635.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin veri analizi el kitabı : İstatistik Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- CAN, Niyazi (2004). "Öğretmenlerin Geliştirilmesi Ve Etkili Öğretmen Davranışları". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:16, 103-119.
- DEMİRTAŞ, Hasan (1999). "Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları". *Öğretmen Dünyası*, Sayı:238, Sayfa:32-35.
- DENNİSON, L. (2001). *Education. GPA: 3.61 MS*. Teaching and Learning.
- ERDOĞAN, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi. Sistem Yayıncılık*, İstanbul.
- HAMACHEK, D. (1975). "Characteristics of Good Teacher and Implications for Teacher Education". In J. M. Palardy (Ed.), *Teaching Today*. New York: Macmillan Publishing.
- HOVARDAOĞLU, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. Ve-Ga Yayınları, Ankara
- KISAÇ, İbrahim (2000). "Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretmen Adaylarına Öğrenci Merkezli Öğretim Anlayışı Kazandırılması Gereği." *Milli Eğitim Dergisi*, 2 (1).
- KÜÇÜKAHMET L. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayınevi, Ankara- Türkiye
- MINOR, Lynn C., ONWUEGBUZIE, Anthony J., WITCHER, Ann E. & JAMES, Terry L. (2002). "Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers". *Journal of Educational Research*, Vol. 96, No.2, 116-127.
- ŞEN, Şenay H. & ERİŞEN, Yavuz (2002). "Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri ". *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:22, Sayı:1 Sayfa:99-116.
- TATAR, Mustafa (2005). "Etkili Öğretmen". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2.
- TURGUT, M. F. (1983) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Saydam Matbacılık. Ankara.
- WOOLNOUGH, B. E. (1994). *Why Students Choose Physics, or Reject It. Physics Education*. Vol: 29, n: 6, 368-374, Nov 1994.
- YÜKSEL, Galip "Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri." Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Dökümanı: Öğretmen Değerlendirme, Ankara, 1995.

THE OPINION OF STUDENTS ABOUT EFFECTIVE TEACHER'S SPECIAL FEATURES

Döne YÖRÜK*

Habibe TEZCAN*

Abstract

Teaching considers necessary some special features of characteristic, knowledge and skill. When these special features are the best, the effect of teacher on the students is successful. This situation influences the student success well. In this study, the opinion of students about effective teacher's personal and professional special features were studied to determine. The 30 students going to high school which are studying for ÖSS exam in Golden Dersane were exemplified, inquiry was used as data collection tool. 33 special features were defined in this inquiry. We wanted the students to agree or don't agree to these special features. According to this research's results; these special features were departed 7 categories and students' agreement to these categories was explained with percentage. The most students' agreement was ethical teacher category (% 96.0) and the least students' agreement was professional teacher category (% 82.7) found.

Key Words: Effective teacher, students' view, teacher's special features

* G.U. Gazi Faculty of Education Department of Chemistry Teaching.

ÖĞRENCİ ODAKLI BİR YAKLAŞIM KULLANARAK ARAŞTIRMA YÖNTEMİ ÖĞRETMEK: UYGULAMAYA YÖNELİK ELEŞTİREL DÜŞÜNCELER*

Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU*

Özet

Bu çalışmada, yüksek lisans derecesinde işlenen sosyal araştırma yöntemleri dersinde, öğrenci odaklı öğretim yöntemleri kullanılarak öğrencilerin öğrenme etkinliğini artırmak girişimine yönelik düşünceye dayalı vaka analizi sunulmaktadır. Vaka incelemesi öğretimi, soruna dayalı öğrenme, grup çalışması, canlandırma (*role play*) ve simülasyon (benzetim) gibi bir dizi özel tekniğin kullanılması incelenmektedir. Bu çalışmada, söz konusu vaka incelemesinde, müfredatın öğrenci odaklılık çerçevesinde hazırlanmasının; öğrenci performansı, öğrenme deneyimi ve ders değerlendirmesinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle, öğrenci odaklı tekniklerin kullanılması öğrenme etkinliği için güçlü bir sosyal bağlam hazırlarken öğrencilere müfredatın teknik yönlerini inceleyebilecekleri deneyime dayalı genel bir çerçeve sunmaktadır. Ancak, analiz, öğrencilerin daha resmi öğretim yöntemlerine değer vermeye devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca elimizdeki vaka incelemesinde öğrenci odaklı tekniklerin daha öğretici öğretim uygulamalarıyla bütünleştirilebilecek şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Araştırma yöntemleri, öğrenci odaklı öğrenme, küçük grup içerisinde öğretim

Giriş

Bu makale, geniş bir çerçevede öğrenci odaklı yaklaşım olarak nitelendirilebilecek bir sistemi kullanarak küçük grup içerisinde sosyal araştırma yöntemlerinin öğretimini incelemeyi amaçlamaktadır. İncelemenin yoğunlaştığı nokta ise, siyaset araştırmaları alanında yüksek lisans seviyesindeki araştırma yöntemleri müfredatı kapsamında bir dizi interaktif öğrenme etkinliğinin kullanılmasıdır. Uygulamaya yönelik bu değişiklikler, farklı deneyim düzeylerine sahip öğrenci gruplarıyla etkili bir şekilde öğretim gerçekleştirilmesinin çift taraflı zorlukları karşısında, araştırma yöntemleri müfredatını bu gruplar için ilgi çekici ve ilgili kılabilmek amacıyla yapılmıştır. Benimsenen bu yaklaşım, küçük gruplarda etkili öğretim bağlamında ilgili kavramlar ile öğrenme ve öğretmeye yönelik öğrenci odaklı yaklaşımlara yönelik bir ilgiyle şekillenmiştir.

Küçük Gruplarda Öğretim Sürecinde İnteraktif Öğrenme Etkinlikleri Kullanarak Uygulanan Öğrenci-Odaklı Yaklaşımlar

Pedagojik bağlamda, öğretime yönelik öğrenci ya da öğrenen odaklı yaklaşımlar, öğrenme doğası ile ilgili anlayışı değiştirme ve özellikle yapılandırmacı

* Dr.; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Öğretim Görevlisi, İstanbul

(constructivist) yaklaşım olarak bilinen öğrenme teorisinden ortaya çıkmıştır. En geniş anlamda, yapılandırmacı öğrenme, öğrenenlerin kendileri için bilgi yapılandırmaları esasına dayanmaktadır (Hein, 1991; Krause et al, 2003). 2001’de Maypole ve Davies tarafından da gözlemlendiği gibi, yapılandırmacı teoriler farklı felsefik, psikolojik ve epistemolojik anlayışlar dizisini içine alır. Bu geniş teorik anlayış içerisindeki en temel ayrımlardan biri bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık arasında yapılan ayrımdır. Bilişsel yapılandırmacılık, anlamlı bilgi oluşturma sürecinde bireyler ve çevreleri arasındaki etkileşimi vurgulayan Piaget’in modeline dayanmaktadır. Vygotsky’nin çalışmalarına atfedilen sosyal yapılandırmacılık ise, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimin öğrencilerin öğrenme sürecindeki önemini vurgulamaktadır (Jadallah, 2000; Maypole ve Davies, 2001). Bu çalışmada işlenen öğretim uygulamasına yönelik değişiklikler, öğrenme ve öğretim süreçlerine yönelik yapılandırma yaklaşımlarına atfedildiği ölçüde, sosyal yapılandırma yönelimine de bağlıdır. Bu nedenle, burada irdelenen öğretim uygulamalarına yönelik vurgu, öğrenme için sosyal bağlam oluşturma, küçük grup etkinliğiyle öğrencilerin öğrenme sürecini destekleme ve yüksek düzeyde arkadaş-arkadaş ya da öğrenen-öğretmen etkileşimini teşvik etme üzerindedir.

Yapılandırmacılık, öğrenme teorisi ve uygulamasına yönelik geniş bir anlamlandırma yelpazesini kapsarken, bu teori bünyesindeki yaygın düşünce öğrenci odaklı öğrenmeye yüklenen değerdir (Maypole ve Davies, 2001). Yapılandırmacı yaklaşımların bilginin nasıl üretildiği konusundaki temel çıkarımı, öğrencilerin ‘uzman’ öğretmenlerden bilgi aktarımını alan edilgen ‘araçlar’ olmadıkları, aksine kendi öğrenme ve bilgi oluşturma süreçlerini başlatan kilit ve bu süreçlerin mimarları olduğu yönündedir. Öğrenci odaklı öğrenme ve öğretim çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Öğrenci odaklı öğrenme, öğrencilere, konu seçiminde, öğrenme hızı ve kullanılan öğrenme yöntemleri konusunda daha fazla yetki ve kontrol verildiği bir süreç (Gibbs, 1992); yine dayanak sistemi aracılığıyla yüksek öğrenim finansmanı üzerinde öğrencilerin kontrolü olmasını sağlayan bir yüksek öğrenim reformu mekanizması (West, 1998); ayrıca öğrencileri kendi eğitimsel ilerlemeleri için sorumlu tutan öğretime yönelik geniş bir yaklaşımdır (Nanney, tarih belirtilmemiş).

Bu tartışma amacıyla, öğretim etkinliğini değiştirmek için öğrenen odaklı öğretimle ilgilenen Weimer’in (2002) düşünce sistemini kullanmaktayım. Weimer, özellikle, öğrenci odaklı öğretimi, bu etkinliğine yönelik beş değişikliği kapsayacak şekilde tayin etmektedir:

- Sınıf içerisindeki güç dengesini öğretmenden öğrenciye kaydırmak,
- İçeriği, “bilgi amaç olacak şekilde” değil, bilgi oluşturmak için bir araç olarak belirlemek,
- Öğretmeni; yöneten ve bilgi kaynağı olan kişi kimliği yerine destekleyen ve katkıda bulunan kimliği kazandırmak,
- Öğrenme sorumluluğunu öğretmenden öğrenciye kaydırmak,
- Etkili değerlendirme ile öğrenmeyi desteklemek.

Weimer’in önerdiği bu beş değişiklikle, öğrenci odaklı öğrenmeye geçiş öğrenme ortamında değişiklikleri (sosyal ve fiziksel), öğrenme etkinliğinin içeriğine yönelik yapı ve aktarım değişiklikleri ve öğrenme etkinliğinin değerlendirilmesine yönelik değişiklikleri kapsamaktadır. Bundan sonraki incelemede ise özellikle öğrenme ortamı ve öğrenme içeriği ile ilgilenmekteyim. Değerlendirmenin özünü

öğrenci odaklı eğitim modelinin temel ilgi noktası olduğu kabul edilirken, aşağıda ele alınan öğretim etkinliğine yönelik değişiklikler, konunun tasarlanması ve süreçte dahil olan öğrencilere konunun aktarılmasından sonra gündeme getirilmiştir.

Vaka Çalışması Bağlamı

Bu makalenin bağlamsal odağını, Melbourne Üniversitesi'ndeki Kamu Politika Araştırma Metotları dersinin öğretim uygulamalarındaki değişiklik oluşturmaktadır. *Politika Araştırma Metotları(PAM)*, Siyasi Bilimler Bölümü'nün *Kamu Politikası ve Yönetimi* programında yüksek lisans seviyesindeki seçmeli bir derstir. Bu dersi ayrıca, lisans eğitiminde iftihar listesine giren ve geçer not alanlar dördüncü sınıf öğrencileri, ayrı fakat ilgili bir program olan *Sosyal Politika* yüksek lisans öğrencileri ve farklı bir bölüm tarafından yürütülen, girerken Kamu Politikası ve Yönetimi yüksek lisansından daha farklı ön koşulların arandığı *Gelişim Çalışmaları* yüksek lisans öğrencileri de alabiliyor. Öğrenci grubu, ekonomiden bilime ve toplum hizmetlerine kadar uzanan kamu politikası dallarında önemli miktarda orta düzey yönetim deneyimi olan tam zamanlı profesyonellerle, kamu politikası alanında hiçbir profesyonel deneyimi bulunmayan öğrencilerden oluşmakta. Grupta, dört yıllık eğitiminin sonlarına yaklaşanlar ve yaklaşık on yıldır ilk kez okula gelenler var. Melbourne Üniversitesi çevresini bilen o bölgeden öğrenciler olduğu gibi, Avustralya yüksek öğrenim sistemine ilk kez giren uluslar arası öğrenciler de bulunuyor. Özetle, oldukça çeşitli bir öğrenci topluluğu. Bu çalışmaya konu olan PAM sınıfında 23 öğrenci var. Bunlardan on üçü yüksek lisans öğrencisi, lisansın son sınıfından ikisi iftihar öğrencisi, sekizi de geçer not almış öğrenciler. Sınıftaki öğrenciler, Avustralya, Singapur, Sri Lanka, Hindistan, ABD ve Malezya vatandaşlarından oluşuyor.

Metodoloji

Bu analizde kullanılan metodoloji, aksiyon araştırma metodolojisi üzerine inşa edilmiş yansıtıcı bir vaka çalışması yöntemidir. Aksiyon araştırma metodolojisi, özetle, tekrarlayan bir değişim veya müdahale süreci, veri toplama ve analiz ile davranış sonuçlarına yönelen düşünmedir. Eğitim bağlamı çerçevesinde davranış araştırması, önce Kurt Lewin, sonra da Paolo Friere'nin çalışmalarına dayandırılarak, bir eğitiminin uygulamalarında doğrudan etkisi olan, sınıf atmosferini canlandırmalarını sağlayan ve öğretme yöntemlerindeki gelişmeleri destekleme olanağı veren sistematik bir inceleme formu olarak tanımlanmıştır (Glanz, 1991).

Bu vakada, PAM sınıfının sınıf içi öğretme metotlarında aşağıda detaylarıyla tartışılan büyük değişiklikler yapılmıştır. Biçimlendirici ve özet değerlendirmeler, öğrencilerin değerlendirme sırasındaki performansı ve sınıf içi gözlem yoluyla, niteliksel ve niceliksel veriler toplanmıştır. Bu veriler, niteliksel bulguların ve tanımlayıcı istatistiklerin altı çizilerek, aynı sınıfın bir önceki yıl toplanan benzer verileriyle karşılaştırılmıştır. Bu makalede tartışılan fikirler, gelecekteki müfredat değişiklikleri için de bir temel teşkil etmektedir.

Karşılaşılan Güçlük

Politika Araştırma Metotları müfredatının temel öğrenme amaçları, öğrencilerin kamuda ve kar amacı olmayan sektörlerde uygulanan araştırmalar ve kamu politikası konularıyla ilgili akademik araştırmalar da dahil, kamu politikalarıyla ilgili pratik araştırmaları tasarlama, uygulama ve yönetme konusundaki pratik becerileri-

ni ve eleştirel, yansıtıcı düşünme biçimlerini geliştirmektir. Bu dersin etkin biçimde hazırlanmasında, ortaya bazı pratik ve pedagojik zorluklar çıkmaktadır.

Pratik güçlükler, öğrenci grubunun çeşitliliği merkezinde toplanıyor. Özetlenecek olursa, sınıfa bu konuyu herkesin kendi farklı eğitsel ve profesyonel geçmişinin karşılığını bulabileceği bir üslupla anlatarak etkin bir biçimde öğretmek güçtür zira öğrencilerin bir grup olarak hiçbir ortak öğrenme deneyimi bulunmamaktadır. Bu durumla, öğrencilerin seçtiği derslerin süresi, kombinasyonu ve sırasıyla ilgili esnek bir yapının teşvik edildiği lisans sonrası programlarda görev yapan birçok eğitici giderek daha sık karşı karşıya gelmektedir. Bu vakada aşılması gereken pratik güçlük, öğrencilerin konunun asıl önemli yanlarıyla ilgilenmeleri için gereken ortak deneyimsel zemini oluşturmakta yatmaktadır. Bu noktada karşılaşılan pedagojik güçlük ise, iyi bilinen bir sorundur. Temeldeki zorluk, araştırma metodları müfredatını öğrenciler için ilginç kılma zorluğudur (Benson ve Blackman, 2003). Buradaki pedagojik güçlük, öğretmen odaklı bir öğretim yaklaşımından öğrenci odaklı bir öğretim yaklaşımına geçilirken, öğrencilere standart, didaktik bir yöntemle araştırma metodları hakkında teknik bilgi aktarımında bulunmaktan çıkıp, öğrencilerin bu teknik bilgiyi iletişim, deneyim, düşünme ve kolektif analiz süreçleri içinde edinebilecekleri interaktif ortamın yaratılmasıdır. Sosyal araştırma metodları öğretimi geleneksel olarak her ne kadar ilk yaklaşımla karakterize edilse de, benim bu bilgileri üç ayrı üniversitenin dört ayrı programında aktarmış olmaktan gelen kişisel deneyimime göre bu yaklaşım, etkin bir araştırma oluşturma sürecinin oldukça “araçsal” bir algısına neden olmaktadır. Oysa daha öğrenci odaklı bir yaklaşıma kayılmasının amacı, öğrencilerin politik ortamlarda etkin araştırmalar hazırlayabilmenin karmaşık yollarına ve yaratıcı yollarına dair deneyimsel algılarının artmasıydı.

Pratiği Değiştirmek

Bu derste daha öğrenci odaklı bir yaklaşım geliştirme arayışı içinde, özellikle küçük grup aktivitelerinin rolü ve doğası üzerine yoğunlaştım. Haliva'nın da 2000'de tanımladığı gibi, öğrenci odaklı öğretim yöntemleri, tartışma, grup çalışması, oyunlar, deneyimsel öğrenme, problem bazlı öğrenme ve vaka-metot öğretmeyi içerir. Bütün bu yöntemler sömestri boyunca çeşitli kombinasyonlar da kullanıldı.

Tablo 1, sözü geçen yılda (2004) derste yapılan belirgin değişiklikleri, dersin bir yıl önceki tasarımı ile (2003) karşılaştırarak gösteriyor. Özetleyecek olursak, derste yapılan belirgin değişiklikler şunlardan oluşuyordu;

- Ders saatlerinde yapılan küçük grup aktivitelerinin sayısının ve çeşitliliğinin artırılması,
- Sınıftaki konu akışının değiştirilerek küçük grup aktivitelerinin ya da sınıf tartışmalarının resmi eğitmen sunumlarından önceye alınması,
- Mümkün olduğu her durumda, küçük grup aktivitelerinde gazete makaleleri, araştırma raporları, çeşitli politika belgeleri gibi kaynaklar kullanılması.

Konuyu uzatmamak amacıyla, derste işlenen hususlardan sadece ikisi aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır; a)Araştırma etiği ve b)Etkin araştırma araçlarının tasarlanması. Ancak derste ele alınan tüm konuların eğitsel tasarımında önemli değişiklikler yapılmıştır. Şu da unutulmamalıdır ki, eğitmenin sınıfa sunum yapması şeklinde gelişen daha didaktik öğretim uygulaması da bütünüyle dışlanmamıştır. Daha

ziyade, ilk elden kaynakların kullanımıyla yapılabilen küçük ve büyük grup çalışmaları, bu tür bir öğretme yöntemine yeğ tutulmuştur.

Tablo 1: Dersin Tasarımındaki Değişiklik, 2003 - 2004.

Konu başlığı	2003 sınıfı tasarımı	2004 sınıfı tasarımı
Giriş	Tanışma, konunun özeti, giriş sunumu	Tanışma, konunun özeti, giriş sunumu
Sosyal araştırmanın felsefesi	Eğitmenin anlatımı, senaryo uygulaması	Senaryo uygulaması, eğitmenin anlatımı
Etik	Genel tartışma, eğitmenin anlatımı	4 yönlü vaka çalışması, eğitmenin anlatımı
Etkin araştırma tasarımının ilkeleri	Eğitmenin anlatımı, küçük grup tartışma	Bireysel çalışma, büyük grup tartışma, küçük grup uygulaması, eğitmen anlatımı
Örneklem yöntemleri	Eğitmenin anlatımı, genel tartışma	Küçük grup senaryo, büyük grup tartışma, eğitmen anlatımı
Araştırma araçları tasarlama	Mevcut araçların grupça analizi, iyi ve kötü örnekler, eğitmenin anlatımı	Grubun konunun değerlendirilmesine katılımı, grubun araştırma araçları ile ilgili görüşleri, eğitmen anlatımı
Veri analizi	Bilgisayar-workshop'u, eğitmen anlatımı	Konuk eğitmen, küçük grup senaryo uygulama, küçük grup eleştirel okuma, sınıf tartışması
Değerlendirme	Eğitmenin anlatımı, genel tartışma	Küçük grup senaryo çalışması, eğitmenin anlatımı
Araştırma Politikaları	Yapılmadı	Mevcut kamu illerinden çıkarılan iki senaryo ile oyun.

Dersin tasarımının değiştirilmesiyle ilgili görüşler:

1-Etik: Bu konunun spesifik amacı, öğrencilerin bir kamu politikası bağlamı içinde etkin bir araştırmayı yürütmek için gerekli olan yasal, ahlaki ve pratik hususları ve araştırma etiğiyle bağlantılı farklı politik aktörlerin ihtiyaçlar karmaşasını anlamalarını sağlamaktır. Bunun ötesinde öğrencilerin etiği sadece bir kurallar bütünü gibi algılamasını değil, etik uygulamaların politik araştırmalarda aynı zamanda etkin uygulamaları da getirdiği bilincine varmaları isteniyordu.

2003'te bu sınıf, bağlam içinde araştırma etiğiyle ilgili genel bir tartışmanın ardından eğitmenin ders vermesi temeli üzerinde kurgulanmıştı. Ancak 2004'te dört yönlü bir vaka çalışması yöntemi kullanıldı. Vaka çalışmasının senaryosu, o dönemde eyalet hükümetinin verdiği gerçek bir politika araştırması projesi üzerine kuruldu. Öğrenciler de dört farklı paydaş gruba (hükümet, araştırmaya konu olan kişiler, işi yapmak üzere anlaşılan ticari ekip ve araştırma sonuçları yüzünden işleri etkilenebilecek işçiler) bölündüler. Bunu bir tartışma seansı izledi. Burada araştırmanın etik

boyutları göz önüne alınarak, grupların farklı beklentileri ve ihtiyaçlarına odaklanıldı. Bu seansı, öğrencilerin araştırma etiğine epistemolojik yaklaşımı ve söz konusu etik boyutları kavramalarını sağlayacak bir sunum izledi.

Düşünceler: 2003 yılında uygulanan formatın öğrencilerin araştırma etiğini anlamaları üzerinde olumsuz bir etkisi olmuş gibi görünmese de, 2004 yılı formatının öğrenme ve bilgiyi getirmiş olduğu nokta, hemen vaka çalışması aktivitesinin arkasından yapılan daha ileri seviyedeki sınıf tartışmasında dikkati çekiyordu. 2004 sınıfı öğrencileri, araştırmada etik tercihleri yönlendiren perspektiflerin çeşitliliğini algılamış bir bağ kurabilmiş, ayrıca az da olsa bir kurallar bütününe tartışmaktan öteye giderek, araştırma etiği konusunun felsefi çerçevesiyle ilgili daha geniş bir eleştirel yaklaşıma yönelmiş gibi görünüyordular. En az bunun kadar önemli olan bir diğer nokta da, vaka çalışması sırasında edindikleri ortak “deneyim”in, dersin daha kavramsal yanına geçildiğinde ortaya çıkan değeri oldu. Zira bu sayede, tartışılmakta olan bazı kavramsal hususları desteklerken, bu ortak paydayı örnek vermek için kullanabildik. Bu anlamda, interaktif küçük grup aktivitesi, bu dersin eğitsel tasarımında önemli bir “teknoloji”ye dönüşmüş oldu (Cooper, 1972). Öğrenmenin sosyal bağlamını genişletmek yönünden bakılırsa, (Bruffe 1993; Jarvis 1996) bu egzersiz öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımasını sağladı, küçük grup ve sınıf tartışmalarına katılım daha yüksek oldu. Önceki derslere göre arkadaşlık bağları daha sıkıydı ve bol kahkaha, eğlence vardı.

2-Etkin araştırma araçları tasarlamak: Bu konunun amacı, öğrencilere, anketler, mülakatlar, odak grup soruları gibi etkin araçlar tasarlamanın ilkelerini düşündürmekti. Bunun içinde araçların kendi mikro özelliklerini, bütünde tasarımın kalitesini ve dış etkenlerin o tasarım üzerindeki olası sonuçlarını düşünmek de vardı. 2003 yılında bu konu, mevcut araştırma araçlarının pratik örnekler olarak sınıfa getirilmesi ve öğrencilerin bunları eleştirel olarak analiz etmesiyle yürümüşü. 2004 yılında ise bu uygulama, bir modelleme sürecine kadar uzandı. Buna göre, ders konuyla ilgili formatif bir anonim ankete dayandırıldı. Bu anket dersin başında dağıtıldı ve bütün öğrencilerin anketi doldurmasının ardından toplanıp bir kenara kondu ve anketin tasarımı ve yapımıyla ilgili bir sınıf tartışması yapıldı. Öğrenciler, anketi doldururken yaşadıkları deneyimlerini, anlaşılmayan herhangi bir soru olup olmadığı konusunu yansıtmaya teşvik edildiler. Bu arada ben de anketin hazırlanma aşamasında ortaya çıkan etik ve pratik sorunları aktarıyordum. Bu interaktif ortam, dersin daha sunuma dayalı bölümüne geçene kadar sürdü. Bu bölümde de, konuyla ilgili belirlenmiş konu başlıklarına dayanarak, araştırma araçları hakkında daha geniş bilgi verilmesi amaçlanmıştı.

Düşünceler: 2003 yılında uygulanan metot, öğrencilerin mevcut araştırma tekniklerini dışarıdan bir gözle eleştirel analize tabi tutmasını cesaretlendirmekte etkin rol oynamıştı. 2004’teki metot da bunu yapmıştı ve ayrıca bu defa öğrenciler kendileri de aktif olarak araştırmaya katılmış, böylece iyi ve o kadar da iyi olmayan araştırma tasarımı hakkındaki deneyimsel kavrayışları genişlemiş gibi görünüyordu. Buna ek olarak, anketi sınıfta yapma süreci bana bu konuda daha önceki derslerde üzerinde durulmuş olan, bir anketin nasıl doğru biçimde yapılacağı noktasının da altını çizme fırsatı sağladı. Son olarak, formatif değerlendirmenin sonuçları, öğrencilerin konuya ilişkin deneyimlerini değerlendirmek ve dersi belirtilen ihtiyaçları karşılayacak şekilde geliştirmek için de bir olanak sağlamış oldu.

Öğrencilerin Öğrenme Deneyimi Yaklaşımının Etkileri

PAM dersinin öğretimi bağlamında daha öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemenin sonuçları istikrarlı bir biçimde pozitif olmuşa benzemektedir. Öğrenme sonuçlarının ölçümünde öğrencilerin performansının bir değerlendirme kıstası olduğundan hareketle, 2004'ün sonuçları, 2003'ten daha iyidir. Ancak her iki sınıf büyüklük ve içindeki öğrenci çeşitliliği açısından tam olarak aynı olmadıkları için, bu çıktı da dikkatle yorumlanmalıdır. Belki öğrenci değerlendirmelerinden çıkan niteliksel ve niceliksel kanıtlar daha ikna edici olabilir.

2003'te öğrenciler dersin öğretim kalitesine 5 puanlık bir ölçekte 4.2 verirken (n=9), 2004 yılında öğretim kalitesi 4.8 idi (n=18). Genel öğrenme kalitesiyle ilgili tatmin ise 2003'teki 3.1'den, 4.6'ya yükselmişti. Daha da ötesi, *"Bu ders entelektüel olarak harekete geçiriciydi"* yorumuna 2003'te verilen tepki 3.7 düzeyinde iken, 2004'te 4.4 olmuştu. 2004 yılında grup katılımı temelli aktivitelerin sayısında önemli bir artış yapıldığı halde öğrencilerin *"Ekibin bir parçası gibi hissettim"* yorumuna katılımında ciddi bir artış olmamıştır. Bunda sınıfın bir önceki yıl oldukça küçük olması da (n=10) etken olmuş olabilir.

Sınıflar farklı boyutlarda olduğunda ve dış etkenler kontrollü olmadığında istatistiksel tepkileri karşılaştırmalı olarak analiz etmenin kısıtlılığı göz önünde bulundurulduğunda, niteliksel kanıtlar daha da büyük önem kazanıyor. 2004'te öğrencilerden niteliksel olarak daha güçlü yorumlar geldi. Yorumların bazıları şöyle;

- *Pratik unsurların kullanılması çok iyiydi, her şeyin yerli yerine oturmasına ve becerilerimizi kullanabilmeye yardımcı oldu.*
- *Ekip çalışması sayesinde diğerlerinin bakış açısını ve yaklaşımlarını anlamış oldum.*
- *Ekip çalışması gibi düzenlemeler çok iyiydi. Politik araştırmalarla ilgili hiçbir bilginim olmadığı düşünülürse, bayağı çok şey öğrendim.*
- *Vaka çalışmaları ve sınıf içi egzersizlere beş yıldız! Bu sayede sınıftaki içeriği ve okumalar ile kamu politikası arasındaki bağı kurabiliyorum (ki amaç tam da bu!)*

Kullanılan öğretme yöntemlerine bakılınca, 2004'teki niteliksel geri bildirimin önemli noktaları şunlar olarak öne çıktı:

- Tekrarlanan ekip çalışması, öğrencilerin araştırmaya bağlı olarak farklı bakış açılarını algılamalarını ve kendi öngörülerini ile değerleri hakkında daha eleştirel düşünebilmelerini sağladı.
- Öğrenciler birbirlerini daha iyi tanımaktan mutlu oldular ve rahat hissettikleri için kendilerini ifade etmekte zorlanmadılar.
- Güncel malzeme kullanımı sayesinde konu ilginçliğini koruyor ve gündemden kopmuyor.
- Eğitiminin sunumları önemini koruyor.

Birkaç öğrenci ise, dersin işlenmesi sırasında uygulanan ekip çalışmalarının iş yerlerinde kendilerine doğrudan katkı sağladığını veya başka konulardaki çalışma tekniklerini geliştirdiğini belirttiler. Derse katılan iki yabancı öğrenci de, dersin işle- nişindeki sosyal katılımını çok değerli bulduklarını, bu sayede diğer derslerde çok zor-

landıkları bir unsur olan oralı öğrencilerle arkadaş olduklarını söylediler. Tüm bunlar, geniş çaplı araştırmaların (Mcinnis ve James, 1995; Pascarella ve Terenzin, 1998) daha olumlu yüksek öğrenim deneyimleri için öğrenme sonuçları ile üniversite yaşamına sosyal olarak katılım arasındaki bağı ortaya çıkaran sonuçlarına da ışık tutuyor.

Genel olarak bakacak olursak, sınıf merkezli aktivitelerin sıklığının, çeşitliliğinin arttırılması ve ilk sıralara alınması, öğrencilerin performansı, tatmini ve öğrenme deneyimi adına olumlu sonuçlar verdi. Bu da, Benson ve Blackman'ın (2003) araştırma metotları dersinde uygulanan geleneksel yöntem olan didaktik öğretme modeli yerine daha aktivite tabanlı bir yaklaşımın öğrenmede daha yararlı olduğu yolundaki gözlemlerini destekliyor.

Öğrenci Merkezli Öğretim Üzerine Eleştirel Düşünceler

Yukarıda tartışılan öğretme ve öğrenme deneyiminin öngördüğü üzere, öğrencilerin konuyu aktif katılımı deneyimleme tekniğinin kullanılması, öğrencilerin tatmini ve sınıf performansı üzerinde son derece etkin yarar sağlayabilme potansiyeline sahip. Bu, özellikle araştırma metotları dersi için geçerli zira araştırma metotları, geleneksel olarak daha didaktik yöntemlerle, eğiticiden öğrenciye büyük miktarlarda teknik bilginin aktarılmasıyla öğretilmektedir.

Öğretme perspektifinden bakıldığında, öğretme yöntemlerinin daha öğrenci merkezli bir yaklaşıma yönlendirilmeleri, bu vakada son derece başarılı sonuçlar verdi. Ancak yine de, bu yaklaşımla ilgili bazı kavramsal hususların üzerinde daha fazla eleştirel düşünme yapılması gerekmektedir. Öğrenci merkezli öğretme modeli, aktif öğrencinin ne olduğunu tam olarak ortaya koymadan, öğrencileri birer "aktif öğrenci" olarak ele alıyor. Benim deneyimime göre, öğrenciler kendi öğrenmelerine birçok farklı yolla katılımda bulunuyor ancak bu yollar her zaman sınıf içinde "aktif öğrenme" olarak değerlendirilebilecek durumlar olmayabiliyor. 2004'teki PAM sınıfına bakacak olursak, aktif öğrenmeyi belirli bir davranış ve aktiviteler bütünü olarak tanımlamanın potansiyel zorluklarını, bir öğrenci sınıf içi egzersizleri değerlendirme raporunda şöyle dile getiriyor:

"Bu konuyu çok seviyorum ve gerçekten çok şey öğreniyorum. Ancak küçük grup bulgularımızı sözel olarak aktarmam istendiğinde çok büyük strese girdim. Bu endişe öyle bir sorun haline geldi ki, bu durumu yaşamamak için derse gelmemi mi diye sık sık düşündüm."

Brookfield'in de 1990'da değindiği gibi, eğitimde katılımın tarzı kültüre bağlı bir yapıdadır ve bizi katılımı belirli öğrenci davranışlarının mevcudiyeti ve sıklığına bakarak ölçmeye iter. Aktif öğrenci kavrayışı değerli bir kavrayış olduğundan, öğrenimi tasarlar ve aktarıırken bizim eğitmenler olarak "aktif olmak" la ilgili kişisel, deneyimsel ve kültürel önyargılarımızı yeniden gözden geçirmemiz büyük önem kazanmaktadır.

Bu vakada belirtilen öğrenci merkezli modeldeki bir başka kısıtlama da, problem tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerin konuyla bağ kurması için, uzman bilgisinin (eğiticinin bilgisinin) geri planda kalmasıdır. Weimer (2002) bunu, sınıftaki gücün öğretmenden öğrencilere geçmesi bakımından ele almıştır. Ancak, bu nosyonun gücün doğasıyla ve onu kimin hangi bağlamda elinde bulundurduyuyla ilgili son derece belirli ve kısıtlı bir kavrayışla ortaya konduğunu söyleyebilirim. Burada tartışılan

vakadan edinilen deneyime göre, öğrencilerin aktif öğrenimini desteklemekle ilgili söylenecek daha çok şeyler olsa bile, bazen bunu yapmanın en etkin yolu, insanın kendi bilgilerini paylaşmasıdır. Geelan (1996) eğitmen olarak bizlerin beklenti ve sorumluluklarımızı yeniden oluşturmamızla, öğretme sorumluklarını sınıfa devretmemiz arasında bir fark olduğunu fark ettiği zamanki kendi öğrenci merkezli yaklaşımları üzerine düşünürken bunun altını çiziyor. Bu makalede sözü edilen dersle ilgili öğrenci geri bildirimlerinde, eğitmenin sunduğu teknik malzemenin ve belirli kurallar içinde aktarılan iç görülerin konunun anlaşılmasında ve öğrenilmesinde büyük bir rol oynadığını gösterdi. Bu bilgilerin aktarımını daha etkin hale getiren ise, grup çalışmalarının ve güncel malzemelerin kullanılmasıydı. Öğrenciler böylelikle, somut örnekler çıkarabilecekleri ve belirli güçlükleri ilişkilendirebilecekleri ortak bir deneyim edindiler. Bu ortak deneyim alanı, daha çok eğitmenin sunumlarından önce yapılan küçük grup aktiviteleriyle sağlandı. Hemen arkasından gelen sunum seanslarında da öğrencilerin daha interaktif olduğu, küçük grup çalışmasından sonra öğrencilerin her konuyla ilgili sunum sırasında daha çok soru sorduğu ve gözlem yaptığı belirlendi. Her ne kadar konuya ilk dikkati çeken öğrenci merkezli bir yaklaşımın üzerinde durulması olsa da, aslında bu yöntemin en büyük öğrenme değeri, daha didaktik öğretme teknikleriyle en etkin biçimlerde nasıl entegre edileceği noktasında yatmakta gibi görünüyor. Bu anlamda sınıf içeriği, öğrencilerin kendi bilgilerini daha da artırmaları için hem bir bilgi kaynağı hem de bir mekanizma olmuş oldu.

Sonuçlar

Bu vakada, ilk elden malzemelerin kullanımıyla düzenlenen interaktif küçük grup aktiviteleri yoluyla öğrenci merkezliliğin öğrenimini geniş çapta zenginleştirdiği ortaya çıkmıştır. Sınıf içi deneyimi yüksek seviyede diyalog ve interaktif yaklaşımla tarif edilebilir ve öğrencilerin değerlendirme raporlarında da konuya büyük bir ilgi olduğu, öğrenci geri bildirimlerinin olumluluğu gözlemlenebilir. Bu yaklaşımın en önemli güçlü yanlarından biri, öğrencilerin ortak bir deneyim alanı geliştirmeleri ve bu sayede de konunun daha teknik yönlerini anlamak için paylaşılan bir temel oluşturmalarıydı. Bu, özellikle esnek öğrenme olanaklarının bulunduğu ve bu nedenle hiçbir ortak öğrenme deneyimi olmayan veya çok az olan farklı öğrenci gruplarının bir araya gelebildiği yüksek öğretim alanlarında giderek daha önemli olmaktadır. Bunların yanı sıra, öğrencilerin müfredatın daha didaktik olan bölümleriyle ilgili geribildirimleri de aynı derecede olumluydu. Görünen o ki, önemli olan öğrencilere aktarılan daha didaktik malzemelerin anlaşılabilmesi, bunlarla bağ kurulabilmesi için gereken ortak deneyim alanı ve destekleyici sosyal bağlamın önceden kurulmasıydı. Bu da, bireysel kişiler bazında bütünsel bir öğretme yaklaşımının öğrenci merkezliliği vurgulayan belirli öğretme teknikleri kadar önemli olduğunu gösteriyor.

Küçük grup aktiviteleri kullanarak daha öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanmak, benim lisans sonrası sosyal araştırma metodlarını öğretme konusundaki bazı pratik ve pedagojik güçlükleri aşmamda yardımcı oldu. Vardığım şahsi sonuçlar şunlardır; a)Çok değişik öğrencilerden oluşan bir gruba sosyal araştırma dersi verme bağlamında öğrenci merkezlilik ve b)Daha geleneksel yöntemlerin entegrasyonu başarı için geçerli bir reçete. Ancak öğrenci merkezliliği ruhuna uygun olarak, konuyu bir öğrencinin gözlemiyle kapatalım;

“Araştırma Yöntemleri ilginç olacak? Kimin aklına gelirdi!!!!!!”

Kaynakça

- BENSON, A. ve BLACKMAN, D. (2003). "Can Research Methods Ever Be Interesting?", **Active Learning in Higher Education**, 4(1), 39-55.
- BROOKFIELD, S.D. (1990). **The Skillful Teacher: On Technique, Trust and Responsiveness In The Classroom**, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- BRUFFEE, K. (1993). **Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and The Authority of Knowledge**, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- COOPER, C. L. (1979). **Learning From Others In Groups: Experiential Learning Approaches**, Greenwood Press, Westport.
- GEELAN, D.R. (1996). "The Empty Cener: Does Student-Centred Learning Imply Abdication or Role Redefinition For Educators?- in Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education", **Proceedings HERDSA Conference**, Perth-Western Australia.
- GIBBS, A. (1992). **Assessing More Students**, Oxford Brookes University, Oxford.
- GLANZ, J. (1998). **Action Research: An Educational Leader's Guide To School Improvement**, Christopher-Gordon Publishers, Norwood- Mass.
- HATIVA, N. (2000). **Teaching For Effective Learning in Higher Education**, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- HEIN, G.E. (1991). "Constructivist Learning Theory" (paper presented at)CECA Conference, Jerusalem, Israel.
- JADALLAH, E. (2000). "Construcivist Learning Experiences For Social Studies Education", **The Social Studies**, 91(5), 221-225.
- JARVIS, P. (1995). **Adult and Continuing Education**, Theory and Practice 2e, Routledge London.
- KRAUSE, K., BOCHNER, S., ve DUCHESNE, S. (2003). **Educational Psychology For Learning and Teaching**, Thomson South Melbourne.
- MAYPOLE, J ve DAVIES, T.G. (2001). "Students Perceptions of Constructivist Learning in a Community College American History II Survey Course", **Community College Review**, 29(2), 54-79.
- MCLINNS, C ve JAME, R. (1995). **First Year on Campus; Diversity in The Initial Experiences of Australian Undergraduates**, Australian Government Publishing Service, Canberra. www.gsu.edu/mstsw/wh/courses/it7000/papers/student-htm, "Student-Centred Learning", Nanne, B., (tarih belirtilmemiş).
- PASCARELLA, E. ve TERENCE, P. (1998). **How College Affects Students: Findings and Insights From Twenty Years of Research**, Jossey-Bass, San Francisco.
- SPARROW, L., SPARROW, H. ve SWAN, P. (2000). "Student-Centered Learning: Is It Possible? In A", **Flexible Futures in Tertiary Teaching Proceedings of the 9th Annual Teaching Forum**, Curtin University of Technology, Perth.
- WEIMER, M. (2002). **Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice**, Jossey-Bass, San Francisco.
- WEST, R. (1998). **Learning for Life: Review of Higher Education Financing and Policy**, Australian Government Publishing Service, Canberra.

TEACHING RESEARCH METHOD BY USING STUDENT-CENTERED LEARNING METHOD: CRITICAL OPINIONS TOWARDS APPLICATION

Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU*

Abstract

The article presents a reflective case study analysis of an attempt to enhance student learning through the introduction of student-centred teaching methods in a masters-level social research methods subject. The introduction of a range of specific techniques, including case study teaching, problem based learning, groupwork, role-play and simulation, is reflected upon. The article concludes that the re-orientation of the curriculum toward student-centredness in this case had a positive effect on student performance, learning experience and subject evaluation. In particular, the use of student-centred techniques facilitated a strong social context for learning, and provided students with a common experiential framework from which to explore the technical aspects of the curriculum. However, the analysis also found that students continued to place value on more formal teaching methods, and that the value of student-centred techniques in this case rested in the way in which they were integrated with more didactic teaching practice.

Key Word : Research methods, student-centred learning, small group teaching

* Dr.; Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Fine Arts, Music Teaching, Istanbul.

ÖĞRETMEN PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÇOKLU DEĞERLENDİRME MODELİ

Engin ASLANARGUN*

Özet

Çoklu Değerlendirme Modeli, birden fazla kaynağa dayanılarak yapılan öğretmen performans değerlendirmesinin, tek kaynağa bağlı olarak yapılan değerlendirmeye göre daha güçlü ve güvenilir olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Geleneksel modellerde öğretmen performans değerlendirmesi, sadece denetçi ve yönetici tarafından yapılmakta iken çağcıl modellerde performans değerlendirmesi bağlamında, okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretimle ilgili birçok unsur değerlendirmeye katılmaktadır.

Birden fazla veriye dayanılarak değerlendirme yapıldığı için çoklu değerlendirme modelinin, öğretmen performansını daha objektif yansıttığı ve güvenilir olduğu ileri sürülmektedir. Öğretmen performans değerlendirmesine öğrenciler, diğer öğretmenler ve yöneticiler gibi okul içi katılımcıların yanı sıra veliler, denetçiler ve okul-aile birliği temsilcileri gibi okul dışı katılımcılar da öğrenci başarısı ve okul etkililiği konusunda katkıda bulunmaktadır. Geleneksel değerlendirme modelleri sadece yönetici ve denetçi merkezli olduğu için öğretmen performansını yansıtmakta yetersiz ve öznel görülmekte, buna karşın çoklu değerlendirme modeli hem okul, hem de öğretmen gelişimi ve etkililiği açısından ileriye dönüktür.

Mevcut öğretmen değerlendirme modellerinin yetersizliği uzmanları, merkezîyetçilikten uzak, yerel katılımcıları da dikkate alan modeller üzerinde çalışmaya sevk etmiş, böylece öğretmen performans değerlendirmesini daha etkin gerçekleştiren ve onları etkili öğretmen olmaları için cesaretlendiren yaklaşımlar gündeme gelmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çoklu değerlendirme modeli, öğretmen performansının değerlendirilmesi, çoklu veri kaynağı

Giriş

Eğitim-öğretim etkinliklerinin amaca uygun yapılma düzeyini tespit etmek için çeşitli denetim modelleri kullanılmaktadır. Bir yerde amaç belirlenmiş, plan ve program yapılmışsa orada denetim olgusuna rastlamak kaçınılmazdır. Çünkü yapılan etkinliklerin başarıya ulaşması ve nitelikli sonuçlar üretmesi büyük oranda denetim etkinliği aracılığıyla mümkündür.

Eğitimde değerlendirmenin önemine ilişkin kuvvetli kanaatler taşımayan okul yöneticisi oldukça azdır. Genellikle şu sözler sıkça dile getirilir (Erlandson, 1973):

* İlçe Millî Eğitim Müdürü, Pazaryeri/Bilecik

- “Değerlendirme gereklidir.”
- “Değerlendirme olmadan eğitim-öğretimi düzenlemek imkânsızdır.”
- “Toplumun böyle bir beklentisi var.”
- “İnsanların okulda ne olup bittiğini öğrenmeye hakları vardır.”

Eğitimde hesap verilebilirlik, değerlendirme kavramının merkezini oluşturmaktadır. Toplum, ödediği vergilerin ne kadar iyi değerlendirildiğini bilmek ister. Üst yöneticiler, her bir okula ne kadar iyi bir işleyişin hakim olduğunu görmek ister. Okul yöneticileri, kuvvetli ve zayıf öğretmenlerini doğru ve açık bir şekilde ayırt edebilmeyi hedefler. Öğretmen, öğrencilerini ödüllendirebilmek ve derecelendirebilmek için sınıf içi değerlendirmeyi gerekli görür.

Öğretmen denetiminde, denetçi ve öğretmen arasındaki iletişiminin niteliği ile birbirlerine karşı bulundukları konum, geçerli olan denetim modeli hakkında bilgi vermektedir. Bu doğrultuda denetimin amaçları ortaya çıkmaktadır. Su’ ya göre (1974, 73) modern denetim öğretmen-öğrenci iletişimini geliştirmeli ve işbirliğini sağlamalı; denetleyen ile denetlenen birlikte çalışmalı; plan ve program doğrultusunda uygulanmalı ve öğretmenlere gerekli rehberlik yapılabilmesi deneyimli, araştırmacı ve özel nitelikli denetçiler tarafından yerine getirilmelidir.

Performans değerlendirme olarak da adlandırılan çoklu değerlendirme modelinde öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesinde gösterdikleri çabaların denetçi, yönetici, veliler, öğrenciler gibi unsurlardan alınan bilgilere dayanılarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Etkili bir performans değerlendirme sisteminin amaçları şöyle belirtilmektedir (Karip, Eroğlu ve Erden, 2002, 2):

- Öğrencilere nitelikli bir öğretim sağlamak,
- Yüksek performansı takdir etmek,
- Öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilerini oluşturabilecekleri fırsatlar oluşturmak,
- Okulun amaçları ve öğretmenlerin mesleki hedef ve beklentilerine ilişkin iki yönlü bir iletişim ortamı oluşturmak,

Geçmiş Dönemlerde Denetim Anlayışı ve Özellikleri

Bilimsel Yönetim anlayışından önceki dönemlerde denetim olgusu kendine has bir alan olmaktan öte, yöneticilerin görev tanımlarından biri olarak algılanmış; otokratik karakterli ataeril ve feodal yönetim anlayışının sahip olduğu sınırsız yetki ile hem yönetim, hem de denetim görevini yerine getirmiştir. Bu dönemde özel bir denetim alanından söz etmek mümkün değildir; çünkü yönetim felsefesi olmayan bir toplumda yönetimin alanlarından biri olan denetim faaliyetinden bahsetmek söz konusu değildir. Bununla birlikte, yönetici konumunda bulunanları iyiye, doğruya ve güzele çağıran, fiziki ve akıl yönünden örnek alınabilecek erdemli yöneticiler olmayı telkin eden (Farabi, 2001, 87) din adamlarından ve filozoflardan bahsetmek mümkündür.

Bilimsel yönetim anlayışıyla birlikte, yönetim anlayışının sistemleşmesi sonucunda farklı denetim yaklaşımlarını görmek mümkün olmuştur. Özellikle çağa

hâkim olan düşünce yapısı, yönetim yaklaşımlarının felsefesini oluşturmuş; mevcut paradigmaların kendine has denetim modelleri, uygulama alanı bulmuştur. Yönetim yaklaşımlarının insana bakış açısı, denetim anlayışının sınırlarını oluşturmuştur. İnsanın makine ile eşdeğer görüldüğü, kuralların ve yapının insana hakim olduğu bilimsel yönetim döneminde, daha çok dışsal ve kontrol amaçlı bir denetim anlayışı yaygın iken, insan ilişkileri anlayışının yönetim dünyasında etkin olması ile birlikte, insanın psikolojik özelliklerinin dikkate alındığı, duyguların ve hislerin önemsendiği; motivasyon, değerler, beklentiler gibi kavramların ön plana çıktığı bir denetim anlayışı gündeme gelmiştir (Sergiovanni ve Starratt, 1988: 9; Daresh 1989, 15).

Bursahoğlu' na göre (2000, 126) denetim, 19. yüzyıldan önce yönetsel olarak uygulanmakta ve öğretmenler yönetim tarafından kontrol edilen birer memur olarak görülmekte iken, 20. yüzyılın başlangıcında denetim, yönetimin bir kolu olarak uzman eğitimciler eliyle yürütülmüştür. 1920 ile 1930 arası örgüt ilkelerinin denetime uygulanması sonucu bilimsel bir nitelik kazanan eğitimde denetim olgusu, 1930-40 arası demokratik insan ilişkileri etkisinde uygulanmaya başlanmış, 1940'dan sonra ise mantık ve zeka yöntemleriyle sürdürülmüştür.

Teknolojinin gelişmesi ve insanlık ortak mirasının genişlemesi paralelinde, insanı sadece bir yönüyle değerlendiren modeller yerini, günümüzde daha bütüncül ve insanı her yönüyle kuşatan yaklaşımlara bırakmaktadır. Kültürel, psikolojik, biyolojik ve sosyal bir varlık olarak insanın, toplumsal bütün yönlerini kuşatan yaklaşımlar popüler hale gelmektedir. Bu anlayışın bir ürünü olarak denetim yaklaşımlarında da tek kaynaklı, tek veriye dayanan değerlendirmelerin yerine, çok kaynaklı, birden fazla değişkenin etki ettiği değerlendirme modelleri tercih edilir hale gelmektedir. Burada hedeflenen amaç, niteliği arttırmak ve öğretimi geliştirmek amaçlı yapılan denetimin, daha sağlıklı, objektif, kuşatıcı ve kapsayıcı yönünü ortaya çıkarmak olmaktadır.

Günümüzde hâkim olan denetim anlayışının genel olarak üç temel anlayışın izlerini taşıdığını savunan Sergiovanni ve Starratt (1988), insan ilişkileri ve insan kaynakları denetim modellerini ön plana çıkarmaktadır. Çünkü geleneksel yönetim yaklaşımlarının benimsediği denetim anlayışında temel kavramlar kontrol, hesap verebilme ve etkililik gibi, örgütlerin kişisel olmayan yönlerine vurgu yaparken, insan ilişkileri ve insan kaynakları yönetimi etkisinde şekillenen denetim anlayışında öğretmenin sosyal etkileşimi ve ihtiyaçları önemsenir, paylaşılan değerlerin ve kararların motivasyonu arttırdığına vurgu yapılır.

Geleneksel olarak adlandırılan bilimsel ve pozitivist yönetim ve denetim anlayışlarının eğitim ortamlarında uygulanışında bazı temel sorunlar ortaya çıkmış; işletme ortamlarında memnuniyeti ve ikna edilmesi amaç kabul edilen müşteri olgusuyla, eğitim ortamlarındaki öğrencilerin özdeşleştirilmesi sürekli eleştiri konusu olmuştur. İşletme bilimi alanında geliştirilen yönetim yaklaşımlarından sürekli etkilenen eğitim yönetimi, kendisine özgü alanların ihmal edilmesi sonucunda okullaşma ile fabrikalaşma, girdi-çıkı ile öğrenci sürekli özdeşlikler kurulan kavramlar olmuş; nihayetinde okulların da kar eden işletmeler gibi düşünülmesine yol açmıştır (Şişman, 1998, 402). Buna karşın okulların kendine özgü sosyal çevresi, öğretimin psikolojik ve kültürel boyutu, sınıf içi öğretmen-öğrenci-yönetici iletişiminin rehberlik yönü sürekli ihmal edilen veya ikinci plana itilen alanlar olmuştur. Bunun sonucunda gerçekleşen denetim anlayışı da, gelişimsel ve süreç eksenli olmayıp sonul ve

kural eksenli uygulamaları dikkate almıştır. Öğretmen, verimliliği arttırılmaya çalışılan kişi, öğrenci de, niteliği ve piyasa değeri yüksek tutulmaya çalışılan bir değer olarak denetleyicilerin gündemini oluşturmuştur.

Çoklu veya performans değerlendirme modeliyle birlikte okullarda uygulanan denetim sürecinde de köklü dönüşümlerin yaşanması kaçınılmaz görünmektedir. Karip, Eroğlu ve Erden' e göre (2002, 3), öğretmen değerlendirme sürecinde geçerli anlayış olan bir formalitenin tamamlanması, bir değerlendirme formunun doldurulması ve sicil dosyalarında yer alması süreci, çoklu değerlendirme modelinde yönetici, denetçi, öğretmenin kendisi, zümre öğretmenleri, öğrenci ve veli gibi veri kaynaklarından elde edilen bilgilerle ele alınması ve öğretmen performansının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi sürecine dönüşmektedir.

Öğretmenlerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayanarak Değerlendirilmesi

Birden fazla kaynaktan gelen bilginin, tek kaynaktan gelen bilgiden daha güçlü olduğu varsayımıyla çoklu değerlendirme modeli ortaya çıkmıştır (Ağaoğlu, Şimşek ve Ceylan, 2001, 11). Öğretmen değerlendirmesi yapılırken önceki modellerdeki denetçi-denetlenen ikilisine, eğitim-öğretim ile ilgili diğer unsurlar da dâhil olmaktadır. Geleneksel denetim modellerinde denetçi ve yönetim kademelerindeki insanların yetkili olduğu değerlendirme sürecine, eğitim ile ilgili çevresel ve okul içi katılımcıların da katılması, denetim anlayışının gelişimsel sürecinde farklı bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öğretmenin performans değerlendirmesinde nesnel ve kapsamlı değerlendirmelerin ortaya çıkmasının yanı sıra, sürece katılan bütün veri kaynakları da eğitim-öğretimle doğrudan ilgili olacakları için okula yönelik aktif bir katılımın gerçekleşebileceği söylenebilir.

Mevcut denetim anlayışlarına yöneltilen eleştirilerin başında denetçinin tutumlarından kaynaklanan sorunlar ve her ortama uygun denetim anlayışının geliştirilmemesi gibi sıkıntılar gelmektedir. Okullarda uygulanan denetim faaliyetleri kural eksenli ve esneklikten uzak olduğu için, öğretmenlerin ihtiyaçlarına, ilgilerine, becerilerine ve geçmiş yaşantılarına hitap edecek genişlikte bir değerlendirme modelinin geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Daresh 1989). Çok kaynaktan elde edilen verileri kullanılmasıyla gerçekleştirecek denetim uygulaması, bir tek denetçinin veya yöneticinin kanaatlerinden daha kapsamlı ve esnek olacağı için mevcut sıkıntılara çözüm olabileceği düşünülmektedir.

Teddle, Stringfield ve Burdett (2003, 13), Hong Kong, Hollanda, İngiltere, Kıbrıs ve Amerika'da öğretmen değerlendirme sistemlerinin genelde üç temel amaç için yapılmakta olduğunu belirtmektedir. Bunlar: hesap verilebilirlik, terfi ve personel gelişimi olarak tanımlanmaktadır.

Amerikan eğitim sisteminde ise öğretmen değerlendirmesiyle okul etkililik çalışmaları birbirleriyle bağlantılı sürdürülmekte ve birbirlerini etkileme oranları her geçen gün daha çok artmaktadır. 1900-1950 arası gerçekleştirilen öğretmen değerlendirilmesinde, öğretmenin kişiliği dikkate alınmaktadır. Toplumun gözünde ahlaki ve etik standartlara uygun davranan, öğrencilere iyi örnek olan ve temel okuma becerilerini bilen öğretmen iyi kabul edilmektedir. Bilimsel yönetim felsefesinin popüler olmasıyla davranışçı yaklaşım eğitim ve psikoloji alanlarında etkin olmaya başlamış, etkili öğretim metotları gündeme gelmiş, gözlenebilir öğretim uygulamaları ve öğrenci başarıları temel ölçüt olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Yirminci yüzyılın

ikinci yarısından itibaren okula dayalı yönetim, karar verme süreci, öğrenci değerlendirme ve ölçme sisteminde değişim, okulların değişik açılardan yeniden yapılandırılması, öğretmenin güçlendirilmesi ve ailenin okula katılımının artırılması gibi farklı içerikte reform niteliği taşıyan uygulamalar gündeme gelmiştir (Ellet ve Teddlie, 2003, 103).

Örgütsel dinamiklerin etkin kullanımı ve kalite kavramının önemsenmesi ile geleneksel yaklaşımlarının çözemediği sorunların aşılabileceğine inanılmakta; okul ortamında öğrencilerin, yöneticilerin, hizmetli personeli ve velilerin görev tanımları yeniden yapılarak, programların ve okul yönetim modelinin yeniden belirlendiği bir anlayış öngörülmektedir (Glasser, 1992). Okullarda katılımcı ve yüksek performans dayalı bir kalite anlayışının uygulanmasının faydalarını işaret eden düşünürler bulunmaktadır (Lomax, 1996; Burnham, 2002). Toplam kaliteye katılması hedeflenen bireylerin, okullarda kalitenin etkin unsuru olan öğretmen değerlendirilmesine de katılmaları, toplam kalite yönetiminin bir ayağı olarak değerlendirilmektedir.

Denetim kavramını ve denetçi rolünü, belli kişiler ve kavramlar ile sınırlamak yerine, bir süreç olarak tanımlamak daha anlamlıdır. Çünkü denetim bir süreç olarak değerlendirildiğinde okulda görevli ve okulla ilgili il/ilçe müdürleri, okul yöneticileri, kütüphane görevlileri, bölüm şefleri, öğretmenler ve herhangi bir uzmanlığı olmayan kişiler de denetim rollerini üstlenebilirler (Sergiovanni and Starratt, 1988).

Geleneksel denetim yaklaşımlarında egemen olan tek kaynaklı denetim sürecinde gözlenen sıkıntılar şöyle sıralanabilir (Ağaoğlu, Şimşek ve Ceylan, 2001):

- Bireysel önyargılar içerebilir.
- Politika, kayırcılık ve arkadaşlık değerlendirme sürecine karışabilir.
- Denetçi, düşük edimi arttırmaya yönelik hiçbir çaba içine girmeyebilir.
- Farklı denetçiler farklı değerlendirme kararlarına sahip olabilirler.

Bununla birlikte tek kaynaklı denetçi değerlendirmesi, öğretmenlerin performanslarını tam olarak yansıtamayacak; başarılı ve çalışkan öğretmenler için stres kaynağı olabileceği gibi gerekli teşvik ve ödül sisteme uygulanmaması sonucunda performans düşüklüğü ortaya çıkabilecektir.

Her ne kadar denetçiler standart bazı formlar aracılığıyla öğretmenleri farklı açılardan değerlendirirler de, tek kaynaklı bir değerlendirme sürecinde ön plana çıkan bazı davranışlar, değerlendirilmesi gereken orta derecedeki diğer davranışları gölgeleyerek denetçinin bütün dikkatinin başka davranışlar üzerinde yoğunlaşmasına neden olabilir. Aynı şekilde değerlendirilmesi gereken fakat öğretmenin taşımadığı bazı eksikler de denetçinin denetim odağına oluşturarak, bütüncül bir denetim perspektifinin gerçekleştirilmesinin önünde engel oluşturabilir.

Çoklu değerlendirme modeli kapsamında bulunan ve denetim rolünü üstlenen bireyler, öğretmenleri farklı açılardan değerlendirme imkân ve çeşitliliğine sahip olabileceklerdir. Öğretmenlerin farklı kişilerce değerlendirilmesi, her ne kadar denetim konusunda uzmanlığı olmasa da denetçilerin sahip olduğu tek boyutluluğun ve tek açılı bakışın sıkıntılarını ortadan kaldırabilir. Böylece gölgede kalan veya değerlendirme sürecine dâhil edilememe ihtimali olan davranışların da eğitimsel açıdan anlamlandırılabilmesi mümkün olabilir.

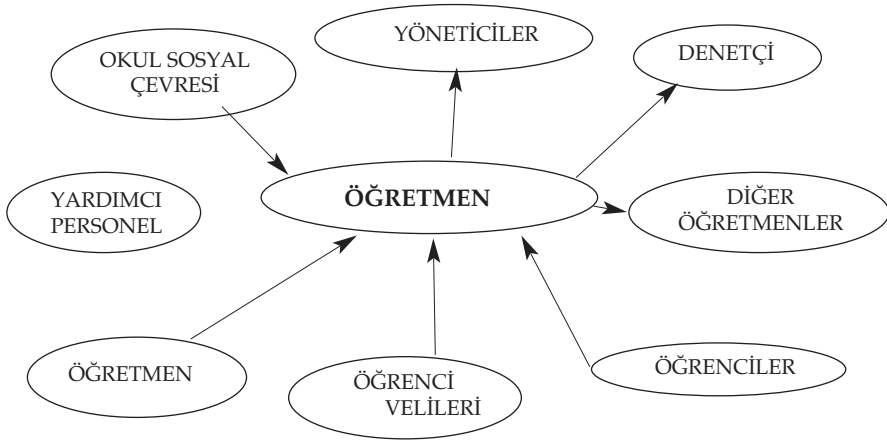
Bayrak ve arkadaşları (1999) tarafından Eskişehir il merkezinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin mevcut denetim uygulamalarından rahatsız olduğu; okul yöneticileri tarafından yapılan değerlendirmelere ilişkin görüşlerin, denetçilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirme uygulamalarında yönetici ve denetçilerin yanı sıra başka bireylerin de görüşlerinin alınmasını ve sonuçların ayrıntılı bir raporla kendilerine iletilmesini istemektedir.

Öğretmen performansının değerlendirilmesinde çoklu veri kaynaklarından faydalanmak, denetimin niteliğini arttırabileceği gibi öğretmenin meslekli gelişimine de önemli katkılar sağlayabilecektir. Öğrencilerin ve velilerin de değerlendirme sürecine katılması, öğretmenin kendi davranışlarını analiz etmesine ve gerekli gelişimsel etkinlikleri başlatmasına yardım eder (Oliva, 1984, 481). Denetçiler belirli dönemlerde öğretmenleri denetleyebilir; fakat denetimde temel amaç, öğretmenlerin, öğretim becerisinin gelişmesine katkı sağlamak olmalıdır.

Çoklu Değerlendirme Modelinin Unsurları

Çoklu değerlendirme modelinde, değerlendirmeye katılacak veri kaynaklarının seçimi bir kurul tarafından veya öğretmenlerin kendilerine sorulmak suretiyle gerçekleştirilebilir. İkinci aşamada ise değerlendirmeye katılacak alanlar ve ölçütler belirlenerek bunların, bütün veri kaynaklarının aynı anlamı çıkarabilecekleri ölçüde standart ve sade olmasına dikkat edilir. Geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olması için değerlendirmeye katılan bütün veri kaynaklarına hitap edecek esneklikte ve genişlikte olmalıdır (Karasar, 2000). Öğretmen performansının değerlendirilmesine katılabilecek veri kaynakları yönetici, denetçi, öğretmenin kendisi, diğer öğretmenler, veliler ve öğrenciler olarak belirtilmektedir (Ağaoğlu, Şimşek, Ceylan, 2001; Karip, Eroğlu ve Erden, 2002).

Ağaoğlu, Şimşek ve Ceylan (2001), çoklu değerlendirme modelinde değerlendirilmeye katılacak veri kaynaklarını aşağıdaki gibi şekillendirmektedir:



Şekil1.Çoklu Değerlendirme Modeli

Şekil 1’de çoklu değerlendirmenin unsurları olarak gösterilen yöneticiler, denetçiler, diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler, öğretmenin kendisi, yardımcı personel ve sosyal çevre, kendi alanına giren konularda veri kaynağı olarak öğretmenlerin performans değerlendirmesine katılabilirler. Burada önemli olan nokta, her bir unsurun veri kaynağı olarak öğretmen performans değerlendirmesine sınırlı olarak etki edebileceği ve tek başına belirleyici olamayacağıdır.

Çoklu veri kaynağı olarak öğretmen performans değerlendirmesine katılabilecek unsurlardan en belirgin olanları aşağıda daha ayrıntılı incelenmiştir.

Denetçi Değerlendirmesi: Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çalışanlar ve birimler arasındaki örgütsel ilişkiyi sağlayan, yönlendiren ve denetleyen denetçilerdir (Demirbaş ve Eroğlu, 2000, 17). Geleneksel eğitim modellerinin en önemli unsuru olan denetçilerin bütün denetim faaliyetlerini tek başlarına yürütmesi, bazı sıkıntıların oluşmasına neden olmakta ve değerlendirme aşamasında diğer veri kaynaklarının da kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi, örgütsel hedeflerin hangi ölçüde gerçekleştiği, yürürlükteki yasalara uygunluğu, mesleki görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi gibi noktaların denetlenmesinde denetçi görüşlerinin önemli olduğu; fakat ilave veri kaynaklarının da sisteme dahil edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, denetçi görüşlerinin performans değerlendirilmesinde gerekli, fakat yeteri olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, yöneticiler ve denetçiler tarafından yapılan değerlendirmelere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda (Bayrak ve diğerleri, 1999; Demirbaş ve Eroğlu, 2000, 89), denetçilerin yaptıkları değerlendirmelere daha az güven duyulması, mevcut denetçi denetimlerinin bazı sıkıntılar taşıdığını göstermektedir. Bu sıkıntıların aşılabilmesi için denetçilerin gerçekleştirdiği denetim süreçlerinde, denetim ölçütlerinde, denetim formlarında ve genel olarak denetimin anlayışında değişime gitme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Denetimin ne için yapıldığı ve sonucunda öğretmene ne kazandırdığı, denetimin özünü ve felsefesini oluşturmaktadır.

Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin denetçilerin görev alanına giren konular; sınıfta uygulanan ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği, öğretim yöntemlerinin uygunluğu, öğrenci-öğretmen iletişimi ve etkililiği, konunun sunumu ve öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği, ders planının öğretim programı ile uyumu gibi noktalarda toplanmaktadır (Demirbaş ve Eroğlu, 2000, 224). Çoklu değerlendirme modelinin bir ayağı olarak denetçilerin dolduracağı değerlendirme formu Ek 1’ de tablo şeklinde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Yönetici Değerlendirmesi: Eğitim örgütlerinde geçerli olan mevcut değerlendirme sisteminin bir ayağında denetçiler yer alırken, diğer ayağında ise yönetici konumundaki kişiler bulunmaktadır. Hiyerarşik olarak örgütlenmiş yapılarda üst kademe bulunan yöneticilerin görev ve yetki alanlarında, denetim faaliyetleri de bulunmasına karşın, mevcut uygulamalarda tam anlamıyla denetim yapıldığı söylenemez. Okullarda öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken, doğrudan veya dolaylı olarak gerek okul yöneticilerinin gerekse daha üst yöneticilerin bilgisiyle veya yönlendirmesiyle faaliyette bulunduğu için standart denetim sürecinin geçerli olduğunu söylemek zordur. Bayrak ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan araştırmaya göre,

yönetici değerlendirmesinin, denetçilerin yaptığı değerlendirme sürecine göre öğretmenler tarafından daha güvenli ve tercih edilir bulunması, yönetici ve öğretmenlerin daha sık aynı ortamı paylaşmaları ve daha yakın ilişki kurabilmelerinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Aydın tarafından yapılan (1997), eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine Ankara ilinde görevli 43 lisede görev yapan 374 öğretmen, 40 lise müdürü ve 45 bakanlık müfettişinin katıldığı araştırmaya göre, lise müdürlerinin adalet boyutunda yer alan etik ilkelere ilişkin davranışları, müfettiş ve öğretmenlerce genellikle uygun bulunmakta; adalet, eşitlik, özgürlük, hak, ödev, yansızlık gibi konularda bilgilendirilmelerinin gerekliliğinden söz edilmektedir.

Okullarda yönetici raporlarına dayanılarak gerçekleştirilen öğretmen performans değerlendirilmesinin en zayıf yönlerinden biri, yöneticilerin hem öğretim lideri, hem de performans değerlendiren rolünü bir arada yürütmelerinin yarattığı rol çatışması olduğu belirtilmektedir (Demirbaş ve Eroğlu, 2000). Okul yöneticileri, öğretmen performansının değerlendirilmesinde önemli bir veri kaynağı olmakla birlikte, denetçi değerlendirmesinde olduğu gibi tek başına veya denetçi ile birlikte tüm değerlendirme sürecini üstlenmelerinin yeterli olmadığı görülmektedir.

Eğitim örgütü üst yöneticilerinin okulları, öğrencilere ve topluma yönelik öğrenme merkezi haline getirebilmeleri için, okullara daha fazla ziyaret düzenlemelerinin ve sınıflarda daha çok vakit geçirmelerinin gerekliliğini savunan Negroni (2000)'ye göre yöneticiler, öğrenme ve öğretme etkinlikleriyle ne kadar yoğun olarak ilgilenirlerse toplumsal çevre de eğitim-öğretim etkinlikleri üzerine o kadar fazla yoğunlaşabilir. Başka bir ifadeyle okul sistemlerinin yönetimi, bina düzeni, eğitim ekonomisi gibi alanlarla geleneksel olarak yoğun şekilde ilgilenen eğitim örgütü yöneticileri, tekrar başöğretmen rolüne dönmelidir; çünkü bu onlar için etik bir sorumluluktur.

Değerlendirmenin, okul içinde ve dışında birçok insan tarafından sürekli yapılması kaçınılmaz bir durumdur. Bu değerlendirmelerin bazıları resmi ve açık yapılırken büyük çoğunluğu gayri-resmi ve gizli olarak yapılmaktadır. Değerlendirme okul yaşamının gerçeğidir. Gelecekteki varlığını ve etkililiğini düşünen her akıllı yönetici, değerlendirmeyi nerede ve nasıl yapacağını bilmelidir. Eğer okul yöneticisi okul örgütünün işleyişi içinde merkezi bir konumda bulunmayı hedefliyorsa, değerlendirme sürecinin de merkezinde yer almalıdır. Bu onun teknik bir uzman veya değerlendirmenin her aşamasını detaylı olarak yürüten bir kişi olmasını gerektirmez; sadece değerlendirme sürecini tamamen astlarına veya bu işin uzmanlarına havale etmemesi gerektiğini bilmelidir (Erlandson, 1973).

Öğretmen performans değerlendirmesine veri kaynağı olarak katılabilecek yöneticilerin görev alanına giren konular, planlama, amaçlara uygun yöntem ve tekniklerin sınıfta kullanılması, öğrenci ile iletişim, sınıf içi etkileşim, ders araçlarının sağlanması, konuya hâkimiyet ve sınıfta bunu etkili bir şekilde gösterebilmek olarak özetlenmektedir (Oliva, 1984, 544). Görüldüğü gibi denetçi ve yönetici değerlendirmesi birçok açıdan kesişmekte ve birbirini tamamlamaktadır.

Bu noktada çoklu öğretmen değerlendirmesinin bir unsuru olarak yöneticilerin dolduracağı değerlendirme formu Ek 2' de tablo şeklinde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Öğrenci Değerlendirmesi: Öğretmen performansının değerlendirilmesinde, öğrencilerin de bir veri kaynağı olarak dikkate alınması, genel olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar, öğrenci raporlarının değerlendirilmesi ve öğrenci başarısının bir veri olarak kabul edilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Bayd, 1989; Demirtaş ve Eroğlu, 2000; Glass, 2004;).

Öğrencilerin öğretmenler hakkında yıl içerisindeki performansları ile ilgili gerçek ve sağlıklı değerlendirmelerde bulundukları bir modelin öğretmenler için de oldukça faydalı olacağını savunan Bayd'a göre (1989), yapılan öğretmen değerlendirmesinin gelişimsel bir amacı varsa mutlaka çoklu veri kaynakları kullanılmalıdır. Sınıf içerisinde öğretmen ile en fazla vakit geçiren, öğretmenlik performansının tüm boyutlarına değişik şekillerde tanık olan öğrencilerin, öğretmen değerlendirmesine dâhil olması önemli bir katkı olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin, öğretmen değerlendirmesinde veri kaynağı olarak kullanılmasının diğer yolu ise öğrencilerin başarı durumudur. Öğrencilerin belli bir dönem sonunda ulaştıkları başarı düzeyinin, öğretmen performansı ile ilişkilendirilmesi konusu oldukça sıkıntılıdır. "Öğrencinin başarısı, öğretmenin başarısıdır" şeklinde kurulacak bir düz mantık, öğrenci başarısı üzerinde aile etkisi, önceki öğrenme deneyimi, bilişsel ve duyuşsal durum, kültürel arka plan gibi okul başarısına etki eden diğer faktörler dikkate alındığında pek sağlıklı görünmemektedir. Öğrencilerde belli bir başarı gözlemlendiğinde ve bu başarı öğrencilerin geneli için söz konusu olduğunda, öğretmenin performans değerlendirme açısından başarılı olduğu kabul edilebilir, fakat öğrenci başarısızlığının, öğretmen ile doğrudan ilişkilendirilmesi gerçeği yansıtmayabilir..

Denetçi değerlendirmesinin en önemli sıkıntısı olan, öğretmen ile uzun süreli ve doğal ortamlarda görüşememe eksiğini ortadan kaldıracabilecek, bir anlamda öğretmen hakkında söz söylemeye en fazla hakkı olan öğrencilerin, değerlendirme sürecine katılması, yöneticiler açısından pratik ve ucuz bir yöntem olduğu için tercih edilmektedir. Değerlendirme sürecinin çoklu veri kaynaklarına dayanılarak yapılması ve bu aşamada öğrencilerinde dikkate alınması oldukça önemlidir.

Okullardaki öğretmenlerin ve yöneticilerin performans değerlendirmesinin, öğrencilerin sınıftaki ve okuldaki performanslarına bağlı olduğu varsayımından yola çıkılarak Tennessee Katma Değerli Değerlendirme Sistemi (Tennessee Value-Added Assessment System-TVAAS) geliştirilmiştir. Glass (2004), niceliksel başarı göstergelerinin okul dışı değişik faktörlerle bağlantılı olabileceğini belirterek, öğretmen değerlendirme ölçütlerinin şu özelliklere sahip olması gerekliliğine işaret etmektedir. Bunlar; öğrencilerin performanslarına, disiplin durumunu sağlama yeteneğine, alan bilgisine, sınıfta teknoloji kullanımı da dâhil olmak üzere öğretimi planlama ve uygulama yeteneğine, sınıftaki öğretim aşamasında oluşan ihtiyaçlara cevap verebilme durumuna, öğrenci başarısını arttırabilmek için velilerle işbirliğine dayalı bir iletişim kurma ve sürdürme becerisine, gerek okul yönetimi gerekse ülke genelindeki eğitim üst kurullarının belirlenmiş olduğu kurallara, sorumluluklara ve görevlere bağlı olma becerisi olarak ifade edilmektedir.

Gerek öğrenci raporlarının, gerekse öğrenci başarısının öğretmen performans değerlendirilmesinde kullanılması, ancak iyi planlanmış bir değerlendirme sürecinde faydalı olabilir. Bu süreçte değerlendirme formlarının uzmanlarca hazırlanması,

öğrencilerin kanaatlerine duygusal yaklaşımların hangi ölçüde karıştığı belirlenmesi, öğrencilerce başarılı veya başarısız görülen öğretmen davranışının hangi verilere dayandığı gibi kapsamlı ve güvenilir bir değerlendirme ile öğrenci görüşü etkili olabilir.

Bu noktada öğretmen performansının değerlendirilmesinde, ilköğretimin 4-5 ve daha üst sınıflarda öğrencilerin doldurabileceği formların içeriği öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun olarak düzenlenmelidir. Öğrenciler, öğretmenleriyle olan ilişkileri, sınıftaki duyuşsal ortam, öğrenme aşamasında öğrencilerin karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumlar, öğretmenlerin kendilerine karşı davranışları, her öğrenciye sunulan eşit öğrenme olanağını, derse katılım gibi noktalarda görüş bildirerek veri kaynağı olarak katkıda bulunabilirler.

Öğrencilerin öğretmen performans değerlendirmesine veri kaynağı olarak sağlayabileceği bilgiler Ek 3 ve 4'de tablolar halinde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Veli Değerlendirmesi: Velilere değerlendirme olanağının verilmesi, onların okul ve öğrenciyle daha yakından ilgilenmesine olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin velilerden elde edilen dönütü kullanmaları olumlu ve destekleyici bir etki yaratmaktadır.

Velilerin, öğretmen performansının değerlendirmesinde veri kaynağı olarak kabul edilmesi, dolaylı yoldan okula yönelik veli katılımını ve desteğini sağlayacağı için önemli bir denetim modeli olarak görülebilir. Özellikle zorunlu eğitim çağındaki çocukları için eğitim isteminde bulunan veliler olmak üzere her yaş öğrenci grubunun ailesi, öğrencilerin okul dışı başarılarına etki eden önemli faktörlerin başında gelmektedir. Çocuğunun maddi ve manevi sorumluluğunu üstlenmek durumunda olan veliler, okullarda ne tür bir eğitim-öğretim etkinliğinin uygulanmakta olduğunu bilmeye ve sınıf içindeki öğretim etkinliğini yürüten ve yöneten öğretmenleri gerektiğinde değerlendirmeye yetkili olmaları, okula yapılacak önemli bir katkı olarak düşünülebilir.

Okul ortamında öğretmenlerin rolünü evde üstlenerek çocuklarının bir anlamda öğretmeni olan veliler, okullarda çok çeşitli görevler alabilir. Okulun yönetim ve gelişim programlarına katılabilir, çocukların evde öğrenme isteğine, davranışlarına ve katılımına destek olabilir, okulun sosyal ve ekonomik problemlerini paylaşılarak okula yönelik aktif veli katılımını farklı şekillerde gerçekleştirebilir (Brain ve Reid, 2003, 292). Bununla birlikte mevcut durum oldukça farklıdır, hatta Gooler (1973, 309) velilerin okula niçin davet edildikleri konusunda çok az bilgili olduklarını; okulda ne soracaklarını, hangi taleplerde bulunulacağını bilmediklerini ileri sürmektedir.

Aslanargun ve arkadaşlarının yaptığı araştırmaya göre (2004, 89), veliler, öğretmenler bu işi daha iyi yaptıkları için okulda görev ve sorumluluk almamaya, derslerde anlatılanlarla ilgilenmemeye ve bu konuda görüş bildirmemeye yönelik cümlelere katılmamaktadır. Eğitim seviyesi arttıkça, sahip olunan ve okula giden çocuk sayısı azaldıkça ve yaşları düştükçe velilerin, okulda görev ve sorumluluk almaya ve dersler hakkında öğretmenlere görüş bildirmeye olumlu yaklaşmaktadır. Bununla birlikte, gerek çocuklarıyla olan ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde, gerekse özel olarak bilgi gereksinimi hissettikleri alanlarda veliler, okuldan faydalanmak istemektedirler. Eğitim seviyesi yükseldikçe, velilerin, okuldan daha fazla yararlanma beklentisi artmaktadır.

Starr (2003), aileleri okula aktif katılımda bulunan çocukların okul başarısının daha yüksek, şiddet olaylarına katılma eğiliminin ise daha düşük olduğunu belirtmekte; okula yönelik gönüllü aile katılımının sağlanması için okul yönetiminin, aileler ile sürekli ve düzenli iletişim kurmasının öneminden söz etmektedir. Buna karşın Ede (2001), bazı durumlarda aileler ile öğretmenlerin yetki ve otorite çatışması içine düşebileceklerini, öğrenciler üzerinden güç mücadelesi yapabilecekleri sakıncasından söz ederek, okula veli katılımı ve desteğinin sağlanmasının okula müdahale boyutuna ulaşmaması gerekliliğini savunmaktadır.

Özellikle Batı toplumlarında aileler, gerek eğitim kurumlarına güvenmediklerinden, gerekse ders içeriklerini yetersiz bulduklarından “home schooling” adı verilen bir uygulamayla çocuklarını evlerinde ya kendileri ya da özel öğretmenler tutarak eğitmekte; resmi okul sistemine (public schools) alternatif arayışlar içerisine girmektedirler. Çocuklarının eğitim-öğretim sorumluluğunu bütünüyle üstlenen aileler, resmi eğitim sisteminin gevşek karakterli, kötü disiplinli, düşük standartlı, güvensiz ortamlı ve inançlara yeterince saygılı olmadığı gibi eleştirilerden hareket etmektedir. Öğretmenler, okul ortamında öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmadıkları için eleştirilmekte, yöneticiler ise daha yeni yöntemlerle öğretimin niteliğini geliştirmek ve yetersiz öğretmenleri değiştirmek yerine daha katı uygulamalara yöneldikleri için etkisiz bulunmaktadır. Mevcut okul sistemi, sosyal ve kültürel beklentiler açısından yetersiz kaldığı, zayıf öğrenme ortamı sağladığı, öğretilenlere güven duyulmadığı ve bütün bu özellikleriyle çocuklara zarar verdiği için evde okullaşma oranı artmakta, bazı bölgelerde resmi okullaşmanın üzerine çıktığı ileri sürülmektedir (Hill, 2000; Bauman, 2002; Kılca, 2003; Luke, 2003).

Düzenli aralıklarla velilerin okula davet edilmesi, okul etkinliklerinin içerisinde velilerin de görev ve sorumluluk almasının sağlanması, okulun ders programlarının belirlenmesinde, okulun ekonomik sorunlarının giderilmesinde, sosyal faaliyetler ve yönetim ile ilgili konularda velilerin bilgi, deneyim ve olanaklarından faydalanılması gibi yollar okula aile katılımını sağlamanın araçları olarak düşünülebilir. Özellikle öğrencilerin derslerde öğrendikleri ile okulda kazandıkları sosyal beceriler konusunda, okulda öğretim süresi boyunca neleri öğrenmeleri ve hangi sosyal becerileri edinmeleri gerektiği gibi noktalarda aileler, öğretmenler ve okul yönetimiyle görüşmeler yapabilir, çocuklarının öğrenmesinde yarar gördükleri konu ve davranışlar ile ilgili isteklerini okul yönetimi ve öğretmenler ile paylaşabilirler.

Öğretmen performans değerlendirmesine katılan veliler, çocuklarının ödevlerine karşı tutumlarından, öğretmeniyle ilgili hislerinden, ödevlerin çokluğu ve zorluk derecesinden, kendilerine ve çocuklarına zaman ayırmasından yararlanarak öğretmenler hakkında sınırlı olsa da bilgi sahibi olabilir. Ayrıca çocukların gelişim özellikleri, bilişsel ve duyuşsal özellikleri, önceki öğrenme ortamları, ailenin çocuğa sunabileceği eğitim olanakları gibi konularda veli-öğretmen görüşmeleri, veliler açısından veri kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Velilerin öğretmen performans değerlendirmesine veri kaynağı olarak katılmasına ilişkin dolduracağı örnek formlar Ek 5’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi: Öğretmenler kendilerini değerlendirmek için öğrencilere yönelik geliştirilen ölçme aracını kendilerine uygulayabilir, kendini değerlendirme aşamasında sorulara “bunu yaparım” biçiminde cevap verebilirler (Ağaoğlu, Şimşek, Ceylan, 2001).

Öğretmenlerin kendilerini değerlendirme aşaması, hedeflerini ve hedeflerini hangi ölçüde gerçekleştirebildiklerini görmek açısından faydalı olabilir. Bir anlamda öğretmenin kendisiyle yüzleşmesi olarak da tanımlanabilecek olan kendini değerlendirme sürecinin öğretmenlere en önemli katkısı, sahip oldukları eğitimsel bilgi ve deneyimleri uygulamaya aktarma düzeyini görmek ve eksikleri gidermek için girişimde bulunmak olabilir.

Geleneksel değerlendirme modellerinin en büyük sınırlılığı tek kaynaklı veriye dayanılarak yapılmasının yanı sıra, ikinci ve üçüncü kişiler tarafından yapılıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Değerlendirme sürecinin nesnesi olan öğretmen, edilgen bir konumda kendisi hakkında yazılacak raporları ve verilecek kararları beklerken değerlendirme sürecinin tamamen dışında kalmaktadır. Çağcıl modellerde ise öğretmen, bir öğretim lideri olarak kendini değerlendirebilir ve özdenetim mekanizmasıyla bulunduğu konumun resmini çekebilir (Şişman, 2002, 88). Böylece sürecin öznesi olarak kendi değerlendirmesini yöneten öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin de bütün sorumluluğunu üstlenen birey haline gelebilir.

Denetim etkinliklerini denetçi, yönetici ve öğretmen birlikte planlamalarının önemini vurgulayan Bilir (1992, 41), denetimlerin haberli ve katılımcı bir süreçte tamamlanmasının gereğine işaret etmektedir. Öğretmenin de gerek planlama, gerekse uygulama düzeyinde katıldığı bir değerlendirme sürecinin daha etkili, geliştirici ve ileriye dönük olacağı açıktır. Çünkü çağcıl denetim yaklaşımlarına göre denetimin amacına ulaşabilmesi için sonuçların ilgili bireylerle tartışılması gerekmektedir; örgütsel amaçlardan sapmaları önleyebilmek için iş gören davranışlarında görülen eksikliklerin iş gören tarafından bilinmesi ve giderilmesi için düzeltme ve geliştirme çalışmalarının başlanması gerekmektedir (Ağaoğlu, 2000, 13).

Öğretmen Performans Değerlendirmesine Katılan Diğer Unsurlar

Öğretmen performansının değerlendirilmesinde meslektaşlar, sosyal çevre ve yardımcı personel de veri kaynağı olarak çoklu değerlendirmeye katılabilir. Bu aşamada üzerinde durulması gereken en önemli nokta, çoklu değerlendirme modeline veri kaynağı olarak katılan unsurların öğretmen performans değerlendirme sürecinde hangi ölçüde belirleyici olacağı konusudur.

Değerlendirme sürecine katılan bütün unsurların görüşlerinin performans değerlendirmeye yansıtılması, öğretmenlerin okul ortamında bulundukları pozisyonun resmedilmesi açısından daha sağlıklı ve güvenilir veriler sağlayacağı ileri sürülebilir. Çünkü çoklu değerlendirme sürecine veri kaynağı olarak katılan bütün unsurlar, okulun işleyişi ve öğretmenlerin etkinlikleri ile doğrudan ilgili olan kişilerdir.

Öz (2003: 168), meslektaş değerlendirmesinin önemine ve etkililiğine dikkat çeken bir değerlendirmesinde, denetçi değerlendirmesine hâkim olan resmi söylem ve dışsal denetim yaklaşımının olumsuzluğuna karşın, öğretmenlerin meslektaş olarak gördükleri kişilere kendilerini daha yakın hissettiklerini, ilişkilerinde savunma mekanizmalarına başvurmak yerine doğal, rahat ve rehberliğe dayalı bir iletişim kurulabileceğini ileri sürmektedir.

Çoklu değerlendirmeye katılan bütün kişiler öğretmen performansının farklı boyutlarına tanıklık edebileceği ve katkıda bulunabileceği dikkate alındığında, her biri bir bütünün önemli parçaları haline gelecek; değerlendirmenin veri

kaynaklarından biri zayıf kaldığında, diğer veri kaynağı tarafından doldurulabilecektir. Yönetici ve denetçi değerlendirmesinin sahip olduğu hiyerarşik sınırlılıklar, meslektaş değerlendirmesinin empatik karakteri ve aynı ortamı paylaşmanın verdiği anlayış birliği niteliğiyle dengelenebilecektir (Wrags ve diğerleri 1973: 203).

Okul-sosyal çevre ilişkileri konusunu sadece okul-veli ilişkileri olarak tanımlamak doğru değildir. Velilerin dışında doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan birçok ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi kurum bulunmaktadır. Okul açısından sosyal çevreyle ilişkilerin amaçlarından birisi okulun toplumsal çevresinde yer alan kişi, grup ve örgütlerin her türlü gücünü okulun amaçları yönünden etkileyip harekete geçirmek olmalıdır (Sarıtaş, 2004, 201).

Okulun sosyal çevresi, eğitim-öğretim sürecinden geçen öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gereksinimlerini karşılayan bir ortam olarak düşünüldüğünde okul ile sıkı ilişkilerinin olması kaçınılmaz görülmektedir. Wolf' a göre (1973, 156) okullar, eğitim sisteminin dışındaki ilgili insanların sorularına ve taleplerine karşılık vermek durumundadır. Özellikle eğitim-öğretim sürecindeki öğrenci nitelikleri ile ilgili öğretmenlerle, okuldan beklentileri konusunda yöneticilerle sıkı bir işbirliğine girmeleri, okulun sosyal çevresi açısından anlamlı olabilir.

Çoklu Değerlendirme Modelinin Zayıf Yönleri

Öğretmen performans değerlendirmesinin çoklu veri kaynaklarından faydalanılarak yapılması nesnellik, kapsayıcılık, ileriye dönüklük, katılımcılık, dışadönüklük, saydamlık gibi kavramların taşıdığı olumlu özellikler açısından kuvvetli bir model olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bununla birlikte eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin performans açısından çoklu değerlendirme modeliyle değerlendirilmeleri, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır (Ağaoğlu, Şimşek, Ceylan, 2001, 14; Demirbaş ve Eroğlu, 2001, 19):

- Uygulama sürecinde, çok sayıda iletişim eksikliği ortaya çıkabilir.
- İş görenler ve yönetim birbirine kuşkuyla bakabilir.
- Öğretmenler, öğrenciler kendilerine daha yüksek puan vermeleri için daha toleranslı davranabilir.
- Öğretmen çabası ve kalitesi her zaman doğrudan öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkilendirilemeyeceği için öğrenci raporlarının ve öğrenci başarısının öğretmen değerlendirilmesinde kullanılması isabetli olmayabilir.
- Meslektaş değerlendirmesinde duygusal ilişkiler ve eğilimler değerlendirme sürecine yansiyabilir.
- Velilerin ve sosyal çevrenin yeterince eğitimli olmadıkları ve değerlendirme konusunda bilgi edinmedikleri düşüncesiyle sağlıklı bir değerlendirme yapamayabilirler.
- Değerlendirme sürecinin uzun süreceği ve kırtasiyeciliği arttırabileceği için pratik ve kullanışlı olmayabilir.

Sonuç

Öğretmen performans değerlendirmesinin çoklu veri kaynaklarına dayanarak yapılması, çağdaş denetim yaklaşımları açısından oldukça yeni bir yaklaşımdır. Değerlendirme sürecine veri kaynağı olarak katılan denetçi, yönetici, öğretmenin kendisi, öğrenciler, veliler, meslektaşlar, sosyal çevre gibi unsurların çoğunluğu değerlendirmeye ilişkin temel kavramlar ve yaklaşımlar konusunda bilgili olamayacağı için değerlendirmenin güvenilirliği konusu tartışmalı olabilir. Buna karşın, iyi planlanmış, değerlendirmeye katılacak bütün unsurların anlayabileceği esneklikte hazırlanmış, sürecin uzun sürmesine ve detaylı olmasına karşın kararlılıkla uygulanmış çoklu değerlendirme sisteminin öğretmen performansının ölçülmesinde uygun bir model olacağı ileri sürülebilir.

Türk Eğitim Sistemi denetim anlayışı, uygulamadaki aksaklıklara ve statükonun direnmesine rağmen, yönetim ve denetim uzmanlarının yıllarca dile getirdiği denetimde yeni yapılanmaya ilişkin önerilerin, son yıllarda atılan küçük fakat önemli adımlarla dikkate alınmaya başlandığının görülmesi umut vericidir. Ayrıca bu alanlarda eğitim veren yüksek lisans programlarına yönelik yoğun ilgi, denetim ve değerlendirme sisteminin değişmeye başladığı ve performans değerlendirme sistemiyle birlikte eğitim örgütlerinde daha nitelikli ortamlarının oluşabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2000). İlköğretim Denetçilerinin Değerlendirilmesi. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10 (2), 9-16.
- Ağaoğlu, E. , Şimşek, Y. , Ceylan, M. (2001). Çoklu Değerlendirme Modeli ve Eğitim Denetimine Uygulanabilirliği. **Eğitim ve Bilim**, 26 (122), 11-18.
- Aslanargun, A., Avcı, H., Avcu, A., Dönmez, S. A., İpek, K., Nair, E. (2004). **Velilerin Okula Yönelik İlgi Yetersizliklerinin Sebepleri**. Bilecik: Pazaryeri İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Aydın, İ. (1997). Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma. **Türkiye’ de Eğitim Yönetimi**. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yay.197-208.
- Bauman, K. J. (2002). Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics, 10 (26), **Educationan Policy Analysis Archives**.
- Bayrak, C., Ağaoğlu, E., Gürsel, O., Gültekin, M., İmer, G., Şimşek, Y., Terz, Ç., Özer, Ö., Ceylan, M. (1999). Öğretmenlerin ‘Çoklu Değerlendirme Modeline’ İlişkin Görüşleri. **D. E. Ü. Buca Eğt. Fak. Dergisi Özel Sayısı**, 10, 358-370.
- Bilir, M. (1992). Eğitim Denetiminin Yapı ve İşleyişindeki Gelişmeler. **Eğitim ve Bilim**, 85, 33-41.
- Brain, K. Ve Reid, I. (2003). Constructing Parental Involvement in Educational Action Zone: Whose need is it meeting. **Educational Studies**, 29 (2/3), 291-305.
- Boyd, R. T. C. (1989). Improving Teacher Evaluations. **Practical Assessment, Research and Evaluation**, 1 (7).
- Burnham, J. W. (2002). Understanding Quality. **Principles and Practice of Educational Management**. (Edited by T.Bush and L.Bell) London: P.C.P. 313-325.
- Bursaloğlu, Z. (2000). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. On birinci basım. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Daresh, J. C. (1989). **Supervision as a Proactive Process**. London: Longman Inc.

- Demirbaş, A. , Eroğlu, E. (2001). **Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları**. Ankara: EARGED.
- Ede, D. (2001). Who Controls the Teachers? Overt and Covert Control in School. **Educational Administration and Management**, 29 (1), 97-111.
- Ellett, C. D. ve Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness: Perspectives from USA. **Journal Of Personel Evaluation in Education**, 17(1), 101-128.
- Erlandson, D. A. (1973). Evaluation and An Administrator's Autonomy. **School Evaluation, The Politics and Process**, Editor Ernest R. House, USA: M.C.P.
- Farabi, (2001). **El-Medinetü'l Fazıla**. Çeviren Nafiz Danışman. Ankara: MEB Yay.
- <http://ed.policylab.org> , "Teacher Evaluation. Education Policy ." Glass, G. V. , 2004.
- [http:// www. Educationworld com](http://www.educationworld.com) , "Home Schooling: Learning from Dissent" Luke, C. , 2003.
- <http://www.educationworld.com>. , "A Dozen activities to Promote Parent Involvement" Starr, L. 2003.
- Glasser, W. (1992). **Total Quality School**. NewYork: Harper Perennial Publishers.
- Gooler, D. D. (1973). Evaluation and Public. **School Evaluation, The Politics and Process**, Editor Ernest R. House, USA: Mc. Cutchan Publ.
- Hill, P. T. (2000). How Home Schooling Change Public Ed. **Hoover Digest**, Summer.
- Karip, E., Eroğlu, E. ve Erden, D. (2002). **Okulda Performans Yön.** Ankara: EARGED.
- Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 10. Basım, Ankara: Nobel Yay.
- Klicka, C. J. (2003). Home Schooling around the World. **Practical Homeschooling**, Sept-Oct.
- Lomax, P. (1999). **Quality Management in Education: Sustaining the vision through action research**. London: Hyde Publication.
- Negroni, P. J. (2000). Radical Role for Superintendents. **School Administrator**, September.
- Oliva, P. F. (1984). **Supervision For Today's School**, 2nd.Ed., London: Longman Inc..
- Öz, F. (2003). **Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Sisteminde Teftiş**. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yay. :88.
- Sartaş, M. (2004). Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi. **Sınıf Yönetimi** (197-222). Editörler: M. Şişman-S. Turan. 2. Basım, Ankara: Pegem A Yay.
- Sergiovanni T. J. and Starratt, R. J. (1988). **Supervision, Human Perspectives**, Forth Edition, New York: Mc. Grow-Hill.
- Su, K. (1974). **Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi**. İst.: Milli Eğitim Basımevi.
- Şişman, M. (2002). **Öğretim Liderliği**, Ankara: Pegem A Yay.
- Şişman, M. (1998) Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. **Eğitim Yönetimi**. 16, 395-422.
- Teddlie, C. , Stringfield, S. , Burdett, J. (2003). International Comparisons of the Relationship among Educational Effectiveness, Evaluation and Improvement Variables. **Journal Of Personel Evaluation in Education**, 17(1), 5-20
- Wrags, G. C. , Wikeley, F. J. , Wrags, C. M. ,Hayner, G. S. (1996). **Teacher Appraisal Observed**. London: Roudledge Publ.
- Wolf, R. L. (1973). How Teachers Feel Towards Evaluation. **Schhol Evaluation, The Politics and Process**, Editor Ernest R. House, USA: Mc. Cutchan Publ.

EKLER

EK 1. Tablo 1. Denetçilerin Dolduracağı Öğretmen Değerlendirme Formu (Demirbaş ve Eroğlu, 2000: 224)

İFADELER	Arithmetik orta	Çok iyi	İyi	Orta	Kısmen	Yetersiz	Toplam
1. Ölçme araçlarını hazırlama yeterliliği,	1,7						
2. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma,	2,2						
3. Verilen ödevlerin anlaşılır olmasına dikkat etme,	2,4						
4. Yeni yöntem ve materyaller kullanmadaki arzusu,	3,8						
5. Öğrenilenleri bireysel uygulamaları için öğrencilere fırsat sağlama,	3,9						
6. Vücut dilini (jest/mimikler) iletişimi güçlendirecek biçimde kullanma	3,0						
7. Tahtayı etkili kullanma,	2,7						
8. Etkili ve akıcı konuşmaya sahip olma,	5,2						
9. Öğrencilere verilen ev/sınıf ödevlerini takip etme,	1,9						
10. Öğretim yaptığı konuyu günlük hayatla ilişkilendirme,	3,5						
11. Öğrencilere soru sorarak konuyu anlama derecesini kontrol etme,	4,2						
12. Eğitim-öğretimle ilgili değişme ve gelişmeleri izleme,	3,7						
13. Okunaklı bir yazıya sahip olma,	1,8						
14. Öğretim yaptığı konuyu diğer alanlarla ilişkilendirme,	2,1						
15. Yazılı ve sözlü iletişimde dilbilgisi kurallarına uyma,	3,3						
16. Öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlama,	5,5						
17. Öğretim yaparken öğrenci gelişim düzeylerini dikkate alma,	4,2						
18. Eğitim-öğretim araçlarını etkin kullanma,	3,9						
19. Her öğrencinin başarılı olduğu yönleri takdir etme,	4,2						
20. Öğrencilerin başarabilecekleri işler/ödevler verme,	2,7						
21. Konuyu ve amaçlarını açıklama,	2,7						
22. Öğrenme için uygun ortam hazırlama,	3,3						
23. Öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya sevk etme,	4,9						
24. Öğretim zamanını etkin kullanma,	4,1						
25. Sınıf kurallarını açıkça belirleyip, uygulama,	2,3						
26. Öğrencilerin bireysen farklılıklarını dikkate alarak konuyu işleme,	2,4						
27. Öğrencileri güdüleyici etkinliklerde bulunma,	3,1						
28. Planları hazırlarken konunun özelliklerine göre yöntem belirleme,	3,2						
29. Öğreteceği konuya göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma,	3,5						
30. Öğrencilerin seviyesine uygun ders planı yapma,	2,6						
31. Yapılan planları gerçekleştirme düzeyi,	2,0						
TOPLAM							

EK 2. Tablo 2. Yöneticilerin Dolduracağı Öğretmen Değerlendirme Formu (Oliva, 1984: 544)

YETENEKLER VE ORTAYA ÇIKMA DURUMU	GELİŞİME AÇIK ALANLAR	TATMİN EDİCİ
PLANLAMA		
1. Öğrencilere uygun ders planı yapma	1 2	3 4 5
2. Öğrencilere uygun öğretim metodunu seçme	1 2	3 4 5
3. Derse uygun içerik, araç ve gereç belirleme	1 2	3 4 5
4. Öğrencilerin öğrenebileceği aşamaları gerçekleştirme	1 2 3	4 5
5. Farklı seviyelere uygun öğretim yapma	1 2 3	4 5
AMAÇLARA UYGUN TEKNİK VE METOTLARI KULLANMA		
6. Öğrencilere, amaçlara ve çevreye uygun metotları kullanma	1 2 3	4 5
7. Öğretimsel araç-gereçleri kullanma	1 2	3 4 5
8. Öğrencilerin uygulama yapabileceği araçları sağlama	1 2 3	4 5
9. Bireysel farklılıklara hitap edebilecek ortamları sağlama	1 2	3 4 5
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİM KURMA		
10. Ders içeriğine uygun açıklamalar yapma	1 2 3	4 5
11. Ders süresince öğrencilere geri bildirimler verme	1 2 3	4 5
12. Uygun yazılı ve sözlü ifadelerle dersi zenginleştirme	1 2 3 4	5
ÇEŞİTLİ ÖĞRETİM METOTLARINI KULLANMA		
13. Sınıf içi etkinlikleri mantıksal bir sıra içerisinde uygulama	1 2	3 4 5
14. Çeşitli öğretim metotlarını kullanma	1 2	3 4 5
15. Öğretim sürecine uygun grup çalışmalarını oluşturma	1 2 3	4 5
ÖĞRENCİLERİ DERSE KATILMAYA TEŞVİK ETME		
16. Öğrencileri derse katacak etkinliklere başvurma	1 2	3 4 5
17. Öğrencilerin derse katılımını sürekli hale getirme	1 2	3 4 5
18. Öğrencilerin derse katılım isteklerini teşvik etme	1 2 3	4 5
KONUYU BİLME DURUMU		
19. Öğrencilerin, konunun amaç ve önemini anlamasını sağlama	1 2	3 4 5
20. Konuyla ilgili gerekli bilgileri sunma	1 2 3	4 5
ÖĞRETİM YERİNİ, ZAMANINI, ARAÇLARI SAĞLAMA		
21. Öğretim zamanını etkili kullanma	1 2 3	4 5
22. Düzenli ve çekici öğretim ortamı sağlama	1 2 3	4 5
ÖĞRETMEYE, ÖĞRENMEYE VE KONUYA İLGİLİ OLMA		
23. Bireysel duygulara hitap etme	1 2 3	4 5
24. Öğrencilerin ilgilerini sürekli tutma	1 2 3	4 5
ÖĞRENCİLERİN ÖZGÜVEN KAZANMALARINI DESTEKLEME		
25. Öğrencilere olumlu ve arkadaş gibi davranma	1 2 3	4 5
26. Öğrencilere karşı sabırlı, anlayışlı ve empatik olma	1 2 3	4 5
SINIF İÇİ ETKİLEŞİMİ YÖNETME		
27. Öğrencilere davranışlarıyla ilgili geri bildirim sağlama	1 2 3	4 5
28. Kişiler arası rahat ve doğal etkileşim ortamlarını oluşturma	1 2 3	4 5
29. Sınıf içi olumlu davranışları sürekli hale getirme	1 2 3	4 5
30. Öğrenciler arasındaki yıkıcı davranışların engelleme	1 2 3	

EK 3. Tablo 3. İlköğretim öğrencilerinin dolduracağı formlar (Oliva, 1984: 476).

HÜKÜM CÜMLELERİ	Asla	Bazen	Sık Sık
1.Öğretmenim öğretmeyi sever			
2. Öğretmenim derslerimle ilgilenmemi sağlar.			
3. Öğretmenim ne yapacağını bilir ve bize nasıl yapılacağını gösterir.			
4. Öğretmenim bize arkadaşça yaklaşır.			
5. Öğretmenim bizim duygularımıza önem verir.			
6. Öğretmenim sabırlıdır ve bizleri anlar.			
7. Öğretmenim davranışlarımızın doğru mu yanlış mı olduğunu bize söyler.			
8. Öğretmenim kibar ve anlayışlıdır.			
9. Öğretmenim güzel davranışlarımızı bize söyler.			
10. Öğretmenim yanlış davranışlara karşı anlayışlıdır.			
11. Öğretmenim öğrenebileceğimiz şekilde öğretir.			
12. Öğretmenim afişler, kasetler ve CD'ler kullanır.			
13. Öğretmenim daha kolay öğrenmemiz için alıştırma kitapları kullanır.			
14. Öğretmenim derslerimizle ilgili anlaşılır açıklamalar yapar.			
15. Öğretmenim anlamadığımız zaman tekrar anlatır.			
16. Öğretmenim bizi dinler ve düşüncelerimizden faydalanır.			
17. Öğretmenim cevaplarımızın yanlış mı doğru mu olduğunu bize açıklar.			
18. Öğretmenim anlayabileceğimiz şekilde konuşur ve yazar.			
19. Öğretmenim faydalı şeyler öğretir.			
20. Öğretmenim öğretmek için çeşitli yollar dener.			
21. Öğretmenim gerektiğinde grup halinde gerektiğinde ise tek tek öğretir.			
22. Öğretmenim yeni derslere ilgi duymamızı sağlar.			
23. Öğretmenim sınıfta bir şeyler yapmamız için bizlere fırsat tanır.			
24. Öğretmenim ders süresince dikkatimizi çekmek içi bizimle ilgilenir.			
25. Öğretmenim öğrendiklerimizin niçin önemli olduğunu bizlere anlatır.			
26. Öğretmenim okulda öğretilenleri iyi bilir.			
27. Öğretmenim ödevlerimizi verirken ve kontrol ederken dikkatli davranır.			
28. Öğretmenim bir alıştırma bitince diğerine başlamak için hazırdır.			
29. Öğretmenim sınıfın güzel görünmesi için düzenlemeler yapar.			

EK 4. Tablo 4. Lise öğrencilerinin dolduracağı formlar (Oliva, 1984: 480).

HÜKÜM CÜMLELERİ	DAİMA	SIK	ARA SIRA	HİÇ
1. Sınıf ortamı önyargılardan ve kayırmacılıktan uzaktır.				
2. Dersler anlaşılabilir ve iyi organize edilmiştir.				
3. Dersler ve sınavlar anlamlı ve öğrenmeye yöneliktir.				
4. Öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılımı teşvik edilir.				
5. Öğrencilere gerektiğinde tek tek yardım edilir.				
6. Öğrenciler zıt fikirlerini rahatlıkla ifade edebilirler. Bu, öğretmenle olan ilişkilerini etkilemez.				
7. Öğrenci olarak kişisel haklarıma saygı gösterilmektedir.				
8. Sınav sonuçları ayrıntılı olarak bildirilir ve şüpheye yer kalmaz.				
9. Sınıf disiplini düzenlidir, yeterlidir ve öğrenmeye teşvik edici düzeydedir.				
10. Sınavlar, önceden bildirilir ve zamanında yapılır.				
11. Ders süresince çeşitli öğretim teknikleri kullanılır.				
12. Derse devamın önemi ve dersin amaçları dönem başında açık olarak ifade edilir.				
13. Başarısız öğrencilere için telafi edici çalışmalara zaman ayrılır ve gereken önem verilir.				

EK 5. Tablo 5. Velilerin Dolduracağı Öğretmen Değerlendirme Formu (Oliva, 1984: 481).

HÜKÜM CÜMLELERİ	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Asla	Fikrim yok
1. Öğretmen, çocuğumun öğrenmesi ve ders çalışma yöntemleri konusunda yardımcı olmaktadır.					
2. Öğretmen, çocuğumun gelişimi hakkında bilgi verir.					
3. Öğretmen çocuğumu destekler.					
4. Öğretmen, çocuğumun sahip olduğu yetenekler, ilgiler ve diğer özellikler hakkında bilgi sahibidir.					
5. Öğretmen, çocuğumun olumsuz davranışlarına karşı sabırlıdır.					
6. Öğretmen, benden çocuğumla ilgili öneriler alır.					
7. Öğretmenin verdiği ödevler çocuğumun başa çıkabileceği zorluktadır.					
8. Öğretmen, verdiği ödevleri değerlendirir.					
9. Öğretmen, beni okul ve sınıf içi etkinliklere katmak için çaba gösterir.					
10. Öğretmen kendisiyle görüşebilmem için zaman ayırır.					
11. Öğretmen enerjiktir.					
12. Öğretmen öğretmekten hoşlanır.					
13. Öğretmen sabırlıdır ve anlayışlıdır.					
14. Öğretmen öğrencilere basit ve anlaşılır açıklamalar yapar.					

THE PERFORMANCE APPRAISAL OF TEACHERS AND MULTIPLE APPRAISAL

Engin ASLANARGUN*

Abstract

Multiple appraisal has emerged on the base that multiple resources of data are stronger and more trustworthy than traditional, single resources approaches while appraising the performance of teachers. Traditional performance appraisal of teacher were mostly run depending on the supervisors and administrator, on the contrary, new and emerging approaches tend to involve more data related with the education to teachers' performance appraisal.

It is assumed that multiple appraisal could reflect the performance of teacher better and more objective since it depends multiple data. Both school attendants including students, other teachers and staffs and environmental attendants that are parents and neighbors who support school financially and socially have right to comment on the success of the students and the effectiveness of school. Multiple appraisal is considered to be developmental and guideline approach for both teachers and school since the shortage of supervisors and administrator oriented supervision could be somewhat performed in the light of personal bias and predice.

The inefficiency of de facto supervision has led to theoritician and experts to improve decentralised and local based supervision -including the former actors of supervisions also- to diagnose the performance of teacher effectively and motivate them for better performance objectively.

Key Words: Multiple appraisal, performance appraisal of teacher, multiple resources of data

* Director of Education in Pazaryeri/Bilecik

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, STRESLE BAŞAÇIKMA YÖNTEMLERİ VE KONTROL ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

Bülent Baki TELEF**

Hikmet YAZICI***

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin kişilik özellikleri, stresle başa çıkma yöntemleri ve kontrol odakları arasındaki ilişkileri incelemektir. Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Tutumları ve Kontrol Değerlendirme Ölçeklerinin uygulandığı çalışmaya, 168'i kadın, 223'ü erkek, 391 gönüllü öğretmen katıldı. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi, dışadönüklük, sorumluluk, yumuşak başlılık ve duygusal denge gibi kişilik özelliklerinin başa çıkma yöntemleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduklarını gösterdi. Bulgular ayrıca kontrol ile duygusal kaçma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösterdi.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenler, kişilik özellikleri, başa çıkma, kontrol algısı

Giriş

Kişiliği bir bütün olarak sistematik şekilde araştırma ve açıklama çabaları, kişilik kuramlarının geliştirilmesine yol açmıştır. Kişilik kuramları, kişiliğin oluşmasında etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik olarak; ne, nasıl, niçin gibi sorular sorarak, bunlara cevaplar bulmaya çalışır. Kişiliğin araştırılması, her biri farklı bireysel özelliklere veya durumlara ait değişkenler üzerinde odaklaşan sonuç gelmez kuram ve modelleri kapsamaktadır (Arkonaç, 1993, s.360). Beş faktör kişilik modeli de (BFKM) bunlardan biridir. BFKM, farklı kişilik özelliklerinin farklı kültürlerdeki yansımaları üzerinde durarak, sözcüklerin dildeki kodlanmalarını incelemektedir. Araştırmacılarca, tarihi "dil hipotezi" köklerinin ayırımına kadar dayandırılan ve Goldberg (1981) tarafından bir modele dönüştürülen BFKM; dışadönüklük, yumuşak başlılık-geçimlilik, sorumluluk, duygusal denge ve gelişime açıklık olarak tanımlanan beş faktörden oluşmaktadır (Somer, 1998). Bazı araştırmacılarca "büyük beş faktör" olarak da adlandırılan yapı, kişilik psikolojisi içinde önemli düzeyde kabul görmüş, farklı araştırma çabalarını ve yöntemlerini açıklamaya dönük bir adım olarak tanımlanmıştır (Vollrath, 2000).

Beş faktör, kişilik özelliklerinden dışadönüklük, neşeli, girişken, konuşkan ve yaşam dolu olmayı kapsamaktadır. Bazı araştırmacılar (ör. Johnson ve Ostendorf,

* Bu çalışma Bülent Baki TELEF'in, 2004 yılında Yrd. Doç. Dr. Hikmet YAZICI'nın yönetiminde hazırladığı Yüksek Lisans Tezinin özetidir.

** Dokuz Eylül Üniversitesi Doktora Öğrencisi, Buca Rehberlik Araştırma Merkezi/İzmir.

*** Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniv., Fatih Eğitim Fakültesi, PDR Programı/Trabzon.

1993) olumlu duygusal tepkiler ile dışa dönüklük arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. İkinci faktör yumuşak başlılık-geçimlilik; nazikliği, inceliği, saygıyı, açık kalpliliği ve merhametli olmayı kapsamaktadır. Sorumluluk faktörü, geliştirici ve denetleyici kişilik faktörüdür. Sorumluluk alma, başarıma ihtiyacı ve çalışma isteği geliştirici yanı, tedbirli olma ve değerler konusunda titiz davranma denetleyici yanı yansıtmaktadır. Dördüncü faktör duygusal denge; endişeli olma, güvensizlik, kaygı ve sinirlilik tepkilerini içermektedir. Araştırmacıların üzerinde en çok tartıştıkları ve üzerinde uzlaşmaya en az vardıkları faktör, gelişime açıklıktır. Gelişime açıklık zeka ve deneyime açıklık gibi kavramlarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır (Somer, 1998).

Kişilik özelliklerinin örgütlenmesinde ve tanımlanmasında duyguların önemli bir işlevi vardır. Stres de bireylerin günlük yaşamlarında sıklıkla yaşadıkları önemli bir duygusal durumdur. Bazı araştırmacılar (ör. Amirkhan, Risinger ve Swickert, 1995; Bolger, 1990; Bolger ve Schilling, 1991) kişilik özelliklerinin yaşanan stresin üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Genel anlamda stres, kişinin olumlu durumunu tehlikeye sokan, kapasitesini aşan ve kişiyi zorlayan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984).

Stresi yaşayan bireyler, bu durumla başa çıkmaya çalışırlar. Başa çıkma, stres kaynaklarının ortaya çıkardığı duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime direnme amacı ile gösterilen davranışsal veya duygusal tepkilerin bütünüdür (Fleming, Baum ve Singer, 1984). Başa çıkma çabaları farklı şekillerde sergilenebilir. Örneğin Transaksiyonel bakış açısına göre; duygu ve problem odaklı olmak üzere iki tür başa çıkma çabasından söz edilebilir (Suls, David ve Harvey, 1996).

Son yıllarda başa çıkma davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler daha yoğun olarak araştırılmaktadır. Bu araştırmalar aynı zamanda ölçeklerin psikometrik özellikleriyle ilişkilidir. Ölçek geliştirme sürecindeki psikometrik ilerlemeler geçmişe oranla kişilik ve başa çıkma arasındaki ilişkiyi giderek daha tutarlı ve anlamlı olarak ortaya koymaktadır (Amirkhan, Risinger ve Swickert, 1995). Bu bağlamda, stresli yaşam olaylarıyla bireylerin nasıl başa çıkabileceği incelenmekte ve farklı kişilik özelliklerine sahip olan bireylerin olay ya da durumlara verdikleri tepkiler araştırılmaktadır (Somerfield ve McCrae, 2000).

Lazarus ve Folkman (1984) strese yönelik başa çıkma tepkilerini, bilişsel boyutta incelemişleridir. Bunun yanında kişisel kontrolün ve algılama biçimlerinin de başa çıkma sürecinde etkili olduklarını vurgulamışlardır. Bu durum, başa çıkma çabalarının yanında, kişisel kontrolün de strese karşı önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Folkman (1984), genellenmiş inançlar (kontrol odağı) ve kontrolün durumsal değerlendirmeleri olarak kontrolü iki şekilde tanımlamıştır.

Kontrol algısı stresli duruma özgü olarak üç boyutta anlaşılabilir: (1) kontrolün kişisel anlam ve önemi, kontrolün getireceği maliyet ve yararlar, (2) neyin kontrol edileceği, (3) kontrol edebilirlik durumunun gerçek özellikleri. Folkman'a (1984) göre kontrolle ilgili genellenmiş inançlar birincil değerlendirmenin, kontrolün durumsal değerlendirmeleri ise ikincil değerlendirmenin parçaları olarak düşünülebilir. Stresli olayları kontrol edememe algısı, başa çıkma stratejilerin seçiminde önemli bir belirleyicidir (Folkman ve Lazarus, 1980; Lazarus ve Folkman, 1984). David ve Suls (1999) düşük kontrol algısının, dikkati başka yöne çekme, kararsızlık, kabul, sosyal destek arama gibi duygu odaklı başa çıkma stratejileri ile olumlu, problem odaklı başa çıkma ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlik, stres yaşantılarının anlamlı düzeyde gözlemlendiği mesleklerden biridir (Zoraloğlu, 1998). Bu durum yapılan işin niteliğinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerde gözlenen stres yaşantıları iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyerek, mesleki işlevlerinin azalmasına yol açar. Ülkemizdeki öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada “uygulanan eğitim politikaları” en yüksek düzeydeki stres kaynağı olarak bulunmuştur. “Veli-öğrenci ilgisizliği”, “fiziksel ortamla ve işle ilgili koşullar”, “iş yükü” ve “okul yönetimi” daha düzeyde strese neden olan kaynaklar olarak tespit edilmiştir. “Belirsizlik” ve “veli baskısı” ise en az strese yol açan kaynaklar olarak saptanmıştır (Zoraloğlu, 1998). Yapılan başka bir araştırmada da öğretmenlerin öğrencilerin tutum ve davranışlarını, mesleklerinin algılanmasını, velilerin tutum ve davranışlarını, örgütsel olanakları, mesleksele güvenceleri, yöneticilerin tutum ve davranışlarını en önemli stres kaynakları olarak algıladıkları gözlenmiştir (Aslan, 1995). Öztürk (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin stres algılarının okullardaki bürokratikleşme düzeyi, bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve işlemlerle ilgili bürokratikleşme düzeyiyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna göre, okuldaki bürokratik işleyiş öğretmenlerin stres düzeyini anlamlı düzeyde arttırmaktadır.

Öğretmenler yaşadıkları stresle farklı şekillerde başa çıkmaya çalışırlar. Eraslan (2000, s.144), yaşam doyumları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin problem çözme ve sosyal destek arama başa çıkma yöntemlerini yaşam doyumları düşük olanlara oranla daha çok kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Aksu (1999, s.56-57) da sınıf öğretmenlerinin stresle başa çıkma sürecinde en çok aktif planlamayı en az ise biyokimyasal kaçmayı kullandıklarını saptamıştır.

Kişilik özellikleri ve kontrol odağı, sergilenen duygusal tepkiler üzerinde etkilidir. Öğretmenlik, kaynakları çok farklı stres durumlarının yaşandığı önemli bir meslek alanıdır. Bu nedenle öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve kontrol algılarının yaşadıkları stresle başa çıkma sürecinde önemli işlevlere sahip oldukları düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin kişilik özellikleri, kontrol odakları ve stresle başa çıkma yaşantıları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu Trabzon ilindeki resmi ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan ve rastlantısal yolla seçilen 391 öğretmen oluşturmaktadır (kadın = 168, erkek = 223). Yaş ortalaması 34.28 olan öğretmenlerin, yaş aralıkları 21-56 arasındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 43’ü (n = 168) kadın ve % 57’si erkektir (n = 223). Öğretmenlerin % 60.9’u ilköğretim (n = 238), % 39.1’i orta öğretim (n = 153) kurumlarında çalışmaktadır. Katılımcıların % 2.3’ü okul öncesi (n = 9), % 29.2’i ilköğretim birinci kademe (n = 114), % 29.4’ü ikinci kademe (n = 115) ve % 38.9’u orta öğretim (n = 152) öğretmenleridir. Orta öğretim öğretmenlerinin % 6.4’i Anadolu Liselerinde (n = 25), % 6.1’i çok programlı liselerde (n = 24), % 8.7’si meslek liselerinde (n = 34) ve % 17.9’u düz liselerde (n = 70) çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ)

BFKÖ Somer ve Goldberg (1999) tarafından Türkçe’de sözlükteki kişilik özelliklerini tanımlayan sıfatlarla yürütülen çalışmaya dayandırılmıştır. Ölçek bu çalışmaya dayalı olarak Somer, Tatar ve Korkmaz (2001) tarafından geliştirilmiştir.

Bu araştırmacılar oluşturdukları madde havuzunda, uluslararası bir kişilik madde havuzundan yararlanmayı da uygun gördüler. Madde havuzunun oluşturulmasında Goldberg'in (1990) oluşturduğu madde havuzu ve günümüzde yaygın olarak kullanılmakta olan çeşitli kişilik ölçekleri referans alınmıştır.

Somer, Tatar ve Korkmaz (2001) örneklemden elde ettikleri veriler üzerinde ilk olarak, her bir boyut için iç-tutarlık madde analizleri yapmışlardır. Bu amaçla madde-toplam puan korelasyonları ve Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayılarını hesaplamışlardır. Ortaya çıkan maddeler, belirlenen beş geniş faktör altında yer alan alt boyutlara yerleştirilmiş ve her maddenin, o faktörler içerisinde yer alan diğer boyutlar ve kendi boyutunun toplam puanları ile olan korelasyon katsayıları bulunmuştur.

Madde seçiminde hem Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları hem de her bir maddenin kendi boyutu ve diğer boyutlarla olan korelasyonları incelenmiştir. Ayrıca boyutların kapsamaları da dikkate alınarak kendi boyutunu en iyi temsil eden ve diğer boyutlarla en az örtüşen maddeler belirlenmiştir. Madde indirgemesi yapılırken, boyutların kapsam çeşitliliklerinin azaltılmamasına özen gösterilmiştir. Ön madde analizi çalışması sonucunda 361 madde, ikinci aşamada madde havuzu olarak kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu aşamadan sonra yapılan analizler sonucunda 217 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte; dışadönüklük ($\alpha = .87$), yumuşak başlılık ($\alpha = .90$), sorumluluk ($\alpha = .92$), duygusal denge ($\alpha = .93$), gelişime açıklık ($\alpha = .87$) olmak üzere beş faktör belirlenmiştir. Tamamen uygun (TU) ile Hiç uygun değil (HUD) arasında beş seçenekten oluşan ölçekte, kararsızlığı (?) vurgulayan bir seçenek vardır.

Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE)

Orijinal adı Coping Questionnaire for International Students olan ve Amerika'ya gelen yabancı öğrencilerin stresle başa çıkma kaynaklarını belirleme amacıyla geliştirilen ölçek, Özbay ve Şahin (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe uyarlama çalışmasında faktör analizi sonucunda 56 maddelik orijinal başa çıkma ölçeğinden 43 madde, 6 faktör altında toplanmıştır. Test likert tipinde, hiçbir zamandan, genellikle-her zaman ifadelerine uygun olarak 1-5 arasında derecelendirilmiştir. Güvenirlik hesaplamaları Cronbach Alpha (a) iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanmıştır. Genel ve alt ölçekler için belirlenen güvenirlik katsayıları .56 ile .89 arasında olmuştur. Testin genel güvenirlik katsayısı (a) .81 olarak hesaplanırken, değerleri aktif planlama için .75, dış yardım arama için .81, dine yönelme için .89, duygusal kaçma için .62, biyokimyasal için .56, ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma için .56 olarak bulunmuştur.

Kontrol Değerlendirme Ölçeği

Özbay ve Palancı (1999) tarafından, kişilerin hayali olarak verilen stres durumlarına yönelik kişisel kontrol edilebilirlik algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Teste ilişkin maddeler önemli bir kişinin ölümü ya da kaybına yönelik yaşanan stres, sınav stresi, sosyal etkileşimler, aileden ayrı yaşama, ekonomik darboğaz, sosyal reddedilme, üniversiteye giriş için yeniden hazırlanma, güçlü ve önemli kişiler karşısında konuşabilme, aile içi huzursuzluklar gibi durumları kapsamaktadır. Test maddeleri fazla stres verici olarak görülen faktörlerden daha az stres verici durumlara doğru belirlenen içerikle dizilmiştir. Test içi ve test-tekrar güvenirlilik ölçümleri istatistiksel olarak sırasıyla .71 ve .74 bulunmuştur. Testi alan kişilerden her bir durumun kendisinde oluşturabileceği etkileri kontrol edebilirlik açısından 1'den 7'ye doğru artan sıralama ile işaretlemesi istenmiştir (Hiç kontrol edememden,

tamamen kontrol edebilirime doğru). Testten elde edilen puan, kişinin genel olarak strese yönelik kontrol değerlendirmesini (control appraisal) vermektedir. Puanların yüksekliği kontrol edebilirliğini yüksekliğini gösterir.

Verilerin Analizi

Veri analizleri SPSS 10.0 programı ile yapılmıştır. Bu kapsamda değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile hiyerarşik regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Kişilik ve başa çıkmayla ilgili puanların cinsiyet değişkenine ilişkin farklılıklarını araştırmak içinse bağımsız *t* testi tekniğinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Kontrol Düzeyi ve Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişkiler

Tablo 1’de kişilik özellikleri kontrol düzeyi ve stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkileri özetleyen bilgiler görülmektedir. Buna göre, duygusal denge (DD) kişilik özelliği ile dış yardım arama (DYA) başa çıkma yöntemi arasında anlamlı olumlu yönde bir ilişki gözlenmektedir ($r=.30, p<.001$). Bunun yanında DD kişilik özelliği ile duygusal kaçma (DK) arasında olumlu yönde bir ilişki bulundu ($r=.29, p<.001$). Yapılan analizde ayrıca sorumluluk (SR) kişilik özelliği ile YAŞ ($r=.29, p<.001$) ve çalışma yılı ($r=.28, p<.001$) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptandı. Diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünün daha düşük düzeyde olduğu gözlemlendi.

Tablo: 1 Beş Faktör Kişilik Kontrol Algısı ve Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkiler

DEĞ.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.DD	1													
2. YB	.47***	1												
3. SR	-.05	.10*	1											
4. DUD	.25***	.39***	-.01	1										
5. GA	.52***	.58***	.15**	.26***	1									
6. DY	-.07	.09	.22***	.05	.05	1								
7. DYA	.02	.23***	.09	.30***	.10*	.24***	1							
8. AP	.10*	.18***	.27***	-.09	.21***	.19***	.28***	1						
9. DK	.14**	.05	-.06	.29***	.07	.06	.18***	-.04	1					
10. BKK	.01	.04	-.12*	.03	-.01	-.10*	-.01	-.06	.15**	1				
11. KBY	.11*	.19***	.14**	-.01	.19***	.21***	.26***	.30***	.20***	-.02	1			
12. KN	.02	-.01	-.01	-.27***	-.03	.01	-.01	.08	-.06	-.03	.06	1		
13. YAŞ	-.15**	-.04	.29***	-.13**	.05	-.01	.01	.12*	-.03	.01	.16**	-.07	1	
14. ÇY	-.15**	-.02	.28***	-.10*	.07	-.03	.03	.10*	-.01	.01	.14**	-.07	.91***	1

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$. DD: Dışa Dönüklük, YB: Yumuşak Başlılık, SR: Sorumluluk, DUD: Duygusal Denge GA: Gelişime Açıklık, DY: Dine Yönelme, DYA: Dış Yardım Arama, AP: Aktif Planlama, DK: Duygusal Kaçma, BKK: Biyokimyasal Kaçma, KBY: Kabul Bilişsel Yeniden Yapılandırma, KN: Kontrol, ÇY: Çalışma Yılı

Başa Çıkma Tarzlarının Açıklanması

Tablo 2’de dine yönelme (DY) başa çıkma yöntemini açıklayan değişkenler görülmektedir. Birinci basamağın katkısının anlamlı olduğu belirlenmiştir, ($\Delta R^2=.01$;

$F_{3,387} = 3.26$, $p < 0.05$. Bu basamakta cinsiyetin özgün katkısı da anlamlıdır, $\beta = .16$, $p < 0.05$. Modele ikinci ($\Delta R^2 = .02$; $F_{4,386} = 2.46$, $p < 0.05$) ve üçüncü basamağın sunduğu katkı da anlamlıdır, ($\Delta R^2 = .08$; $F_{9,390} = 5.06$, $p < 0.001$). Üçüncü basamakta DD ($\beta = -.14$, $p < 0.05$) ve SR ($\beta = .23$, $p < 0.001$) kişilik özelliklerine ilişkin katsayılar da anlamlı bulunmuştur.

Tablo 2: Dine Yönelme Başa Çıkma Tartzını Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizinin Özeti

Değişkenler	B	β	R^2	ΔR^2	df	F
1. Basamak			.02	.01	3,387	3.26*
ÇY	-.01	-.11				
YAŞ	.01	.03				
CİN	.01	.16*				
2. Basamak			.02	.01	4,386	2.46*
KN	.03	.01				
3. Basamak			.10	.08	9,390	5.06***
DD	-.01	-.14*				
YB	.01	.09				
SR	.02	.23***				
DUD	.01	.06				
GA	.01	.04				

Tablo 3'te modele üçüncü basamakta sokulan kişilik özelliklerinin sunduğu katkı anlamlıdır ($\Delta R^2 = .10$; $F_{9,390} = 6.16$, $p < 0.001$. Bu basamakta YB ($\beta = .19$, $p < 0.01$) ve DUD ($\beta = .26$, $p < 0.001$) özgün katkıları anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3: Dış Yardım Arama Başa Çıkma Tartzını Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizinin Özeti

Değişkenler	B	β	R^2	ΔR^2	df	F
1. Basamak			.01	-.01	3,387	.45
ÇY	.01	.13				
YAŞ	-.01	-.10				
CİN	-.03	-.02				
2. Basamak			.01	-.01	4,386	.86
KN	-.11	-.07				
3. Basamak			.12	.10	9,390	6.16***
DD	-.01	-.10				
YB	.01	.19**				
SR	.01	.06				
DUD	.01	.26***				
GA	-.01	-.02				

AP başa çıkma stratejileri üzerinde gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde, birinci basamağın katkısının anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\Delta R^2 = .01$; $F_{3,387} = 2.62$, $p < 0.05$). Modele üçüncü basamağın sunduğu katkı anlamlıdır ($\Delta R^2 = .13$; $F_{9,390} = 7.55$, $p < 0.001$). Bu basamakta yumuşak başlılığın ($\beta = .15$, $p < 0.05$), SR ($\beta = .23$, $p < 0.001$) ve DUD ($\beta = -.18$, $p < 0.01$) özgün katkıları anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4: Aktif Planlama Başa Çıkma Tarzını Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizinin Özeti

Değişkenler	B	β	R^2	ΔR^2	df	F
1. Basamak			.02	.01	3,387	2.62*
ÇY	-.01	-.08				
YAŞ	.01	.18				
CİN	.05	.05				
2. Basamak			.02	.01	4,386	2.13
KN	.04	.04				
3. Basamak			.15	.13	9,390	7.55***
DD	.01	.04				
YB	.01	.15*				
SR	.01	.23***				
DUD	-.01	-.18**				
GA	.01	.11				

DK, başa çıkma becerileri üzerinde gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde, birinci basamağın katkısının anlamlı olduğu belirlenmiştir, ($\Delta R^2 = .04$; $F_{3,387} = 7.13$, $p < 0.001$). Bu basamakta cinsiyetin özgün katkısı anlamlı bulunmuştur, $\beta = -.23$, $p < 0.001$. Modele ikinci basamağın sunduğu katkı da anlamlıdır ($\Delta R^2 = .05$; $F_{4,386} = 6.61$, $p < 0.001$). Bu basamakta kontrolün özgün katkısı anlamlı bulunmuştur, $\beta = -.10$, $p < 0.05$. Modele üçüncü, ($\Delta R^2 = .11$; $F_{4,386} = 6.61$, $p < 0.001$) basamağın sunduğu katkı da anlamlıdır. Bu basamakta DUD ilişkin katsayı anlamlı bulunmuştur, $\beta = .27$ $p < 0.001$.

Tablo 5: Duygusal Kaçma Başa Çıkma Tarzını Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizinin Özeti

Değişkenler	B	β	R^2	ΔR^2	df	F
1. Basamak			.05	.04	3,387	7.13***
ÇY	.01	.13				
YAŞ	-.01	-.06				
CİN	-.30	-.23***				
2. Basamak			.06	.05	4,386	6.61***
KN	-.15	-.10*				
3. Basamak			.13	.11	9,390	6.63***
DD	-.01	.09				
YB	-.01	-.10				
SR	-.01	-.06				
DUD	.01	.27***				
GA	.01	.01				

KBYY çıkma stratejileri üzerinde gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde, birinci ($\Delta R^2 = .02$; $F_{3,387} = 4,3$, $p < 0.01$), ikinci ($\Delta R^2 = .02$; $F_{4,386} = 3,53$, $p < 0.01$), üçüncü ($\Delta R^2 = .07$; $F_{9,390} = 4,52$, $p < 0.001$) basamakların sunduğu katkılar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üçüncü basamakta YB ilişkin katsayı da anlamlı bulunmuştur, $\beta = .15$, $p < 0.05$.

Tablo 6: Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılandırma Başa Çıkma Tartzını Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizinin Özeti

Değişkenler	B	β	R^2	ΔR^2	df	F
1. Basamak			.03	.02	3,387	4.3**
ÇY	-.01	-.05				
YAŞ	.01	.19				
CİN	.07	.06				
2. Basamak			.03	.02	4,386	3.53**
KN	.07	.05				
3. Basamak			.09	.07	9,390	4.52***
DD	.01	.04				
YB	.01	.15*				
SR	.01	.08				
DUD	-.01	-.05				
GA	.01	.07				

Biyo-kimyasal başa çıkma stratejileri üzerinde gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde, sadece üçüncü basamakta girilen SR özgün katkısı anlamlı bulunmuştur, $\beta = -.14$, $p < 0.05$.

Cinsiyet Değişkenine Dayalı Grup Farkları

Kadın ve erkek öğretmenlerin başa çıkma tarzlarından DY ($t = -2,68$, $p < 0.01$), DK ($t = 4.39$, $p < 0.001$), KBYY ($t = -2.30$, $p < 0.05$) puanlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Kişilik özellikleri dikkate alındığında DD ($t = -2.97$, $p < 0.01$), YB ($t = 1.97$, $p < 0.05$), DUD ($t = 4.11$, $p < 0.001$) faktörlerinde anlamlı farklar saptandı. DY erkeklerin puanları (Ort = 2.61, Ss = 1.05), kadınların puanlarından (Ort = 2.32, Ss = 1.01) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kadınların DK puanları (Ort = 1.79, Ss = .60), erkeklerin puanlarından (Ort = 1.52, Ss = .62) daha yüksektir. Erkeklerin KBYY başa çıkma yönteminde de erkeklerin puanları (Ort = 2.48, Ss = .58), kadınların puanlarından (Ort = 2.35, Ss = .56) daha yüksek bulunmuştur. DD kişilik özelliğinde kadınların puanları (Ort = 122.39, Ss = 13.41) erkeklerin puanlarından (Ort = 116.2, Ss = 12.65) yüksek çıkmıştır. DUD kişilik özelliğinde de kadınların puanlarının (Ort = 113.16, Ss = 20.90) erkeklerin puanlarından (Ort = 104.70, Ss = 19.55) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada bazı kişilik faktörleri ile stresle başa çıkma yöntemleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptandı. Bu kapsamda DD kişilik faktörünün DY yönelme başa çıkma tarzını anlamlı düzeyde açıkladığı gözlemlendi. Elde edilen bu sonuca göre, DD eğilimleri arttıkça DY azalmaktadır. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmadı. Kişilik faktörlerinden SR ile DY arasında da olum-

lu yönde anlamlı ilişki bulundu. Saraglou'da (2002) yaptığı araştırmada SR ile DY arasında anlamlı bir ilişki bulmuştu. Dindarlık ile kişilik özellikler arasındaki ilişkileri araştıran Saraglou (2000) YB kişilik özelliğinin de dindarlık ile ilişkili olduğunu vurgulamıştı.

Çalışmamızda YB ve DUD kişilik faktörlerinin, bağımlı değişken olarak seçtiğimiz DYA başa çıkma yöntemini anlamlı düzeyde açıkladığını saptadık. Bundan önceki çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmişti (Rim, 1986; Terry, 1994; Watson ve Hubbard, 1996). Ancak önceki çalışmalarda YB ile DYA arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadı.

Araştırmamızda YB ve SR kişilik faktörleri ile bağımlı değişken AP arasında olumlu, DUD ile AP arasında ise olumsuz ilişkiler olduğunu belirledik. Watson ve Hubbard'da (1996) çalışmalarında YB ile AP arasındaki ilişkileri incelerken benzer bulgulara ulaşmışlardı.

DUD kişilik faktörü ile DK başa çıkma yöntemi arasında olumlu yönde ilişki belirledik. Bu sonuç literatür bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bosworth ve ark., 2003; Gallagher, 1990; Kardum ve Krapic, 2001). DK başa çıkma yöntemi, daha çok dışadönüklük düzeyi düşük bireyler tarafından kullanılmaktadır. Yüksek dışa dönüklük puanına sahip olan kişiler ise problemlere meydan okuma becerisine sahip oldukları için, daha çok aktif problem odaklı başa çıkma yöntemlerini kullanırlar (David ve Suls, 1999).

SR kişilik özelliğini ile BK başa çıkma arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğunu gözledik. Daha önce yapılan araştırmalarda da yüksek özdenetim kişilik özelliği ile alkol, ilaç kullanma ve kaçma-kaçınma başa çıkma yöntemlerini kullanma arasında ilişki olduğu gözlemlendi (O'Brien ve Delongis, 1996; Watson ve Hubbard, 1996).

YB kişilik faktörü ile DYA, AP, KBYY başa çıkma yöntemleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler gözledik. YB faktörüne ilişkin sonuçlar, daha önce yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bazı araştırmacılar, YB kişilik özelliği ile sosyal destek arama başa çıkma yöntemi arasında olumlu ilişki bulmuştur (Hooker, Frazier ve Monahan, 1994). Watson ve Hubbard (1996) yaptıkları araştırmada YB ile aktif başa çıkma ve planlama arasında olumlu yönde ilişki saptamışlardı. Emilia da (2000), SR kişilik özelliğinin, başa çıkma yöntemlerinin en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Demografik değişkenlerden yaş ve çalışma yılı ile AP ve KBYY başa çıkma yöntemleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulduk. Bu bulgular yaş ve çalışma yılı süresinin artışına paralel olarak AP ve KBYY başa çıkma yöntemlerini kullanma eğilimlerinin arttığı anlamına gelmektedir. Bu sonucu destekleyen ya da sonuçla çelişen araştırma bulgularına ulaşamadık.

Kontrol odağı ile başa çıkma yöntemleri arasında anlamlı bir ilişki bulamadık. Oysa Palancı (2000) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, kontrol düzeyinin AP, DK ve KBYY başa çıkma yöntemleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştu. Ortaya çıkan bu sonuç örneklem gurubunun farklılığından kaynaklanmış olabilir. Çalışmamızda kontrol düzeyi ile beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal denge arasında olumsuz yönde bir ilişki bulduk. Costa ve McCrae (1992), DUD puanı

yüksek olan kişilerin davranışlarını daha az kontrol edebildiklerini ve stresle başa çıkmada etkisiz yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdi. Bu bağlamda duygusal denge düzeyi yüksek olan öğretmenlerin olayları daha az kontrol edilebilir olarak değerlendirdikleri düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenini dikkate aldığımızda, DD, DUD ve YB kişilik faktörlerinde anlamlı farklılıklar saptadık. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin DD puanlarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu gözledik. Bu sonuç Demirci'nin (2003) öğretmenler, Uzunibrahimoğlu'nun (2003) lise öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmalarla tutarlıdır. Kadın öğretmenlerin YB puanları da erkeklere oranla daha yüksektir. Bu sonuç literatür bulgularıyla benzerlik göstermektedir. (Costa, Taracciano ve McCrae, 2001; Zdena ve Imrich, 2000). Kadın öğretmenlerin DUD puanlarının erkek öğretmenlere oranla yüksek bulunması da önceki çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır (Demirci, 2003; Uzunibrahimoğlu, 2003; Yıldırım, 2003).

Sonuçta öğretmenlerin bazı kişilik özellikleri ile kullandıkları bazı başa çıkma yöntemleri arasında anlamlı ilişkiler saptadık. Bu durum, kişilik özelliklerinin kullanılacak başa çıkma yöntemlerinin belirlenmesinde önemli işlevlere sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol odağı, başa çıkma yöntemleri ile ilişkili bulunmadı. Bunların yanında kadın ve erkek öğretmenlerin bazı kişilik özellikleri ile kullandıkları başa çıkma yöntemleri arasında anlamlı farklar olduğunu tespit ettik.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Araştırma grubunun yeterince geniş olmaması ve cevaplamaların kişisel ifadelerle dayanması bunların başta gelenleridir. Bu sınırlılıklara rağmen çalışmanın beş faktör kişilik modeline dayandırılarak yapılan ilk çalışmalardan biri olması, araştırmanın en önemli yanıdır. Kişilik özellikleri pek çok davranışsal durumla ilişkilidir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı psiko-sosyal değişkenlerin dikkate alınması ve çalışmaların daha geniş popülasyonlarda kesitsel ve boylamsal olarak sürdürülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Arkonaç, S. (1993). Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aksu, Ü. (1999). **Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemlerine Yönelik Sınıf Yönetimi Yöntemleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- Amirkhan, J. H., Risinger, R. T. and Swickert, R. J. (1995). "Extraversion: A "Hidden" Personality Factor in Coping?" **Journal of Personality**, 63,189-212.
- Aslan, M. (1995). **Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları**, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Malatya.
- Bolger, N. (1990). "Coping as a Personality Process: A prospective Study", **Journal of Personality and Social Psychology**, 59, 525-537.
- Bolger, N and Schilling, E. (1991). "Personality and the Problems of Everyday Life: The Role of Neuroticism in Exposure and Reactivity to Daily Stressors", **Journal of Personality**, 59, 355-386.
- Bolger, N and Zeckerman, A. (1995). "A Framework for Studying Personality in the Stress Process", **Journal of Personality and Social Psychology**, 69, 890-902.
- Bosworth, H. B., Bastian, L. A., Rimer, B. K. and Siegler, I. C. (2003). "Coping Styles and Personality Domains Related to Menopausal Stress", **Women's Health Issues**, 13, 32-38.

- Costa, P. T., Tarracciano, A. and McCrae, R. R. (2001). "Gender Differences in Personality Traits Across Cultures: Robust and Surprising Findings", **Journal of Personality and Social Psychology**, 81,322-331.
- Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1992). "Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-I) and NEO Five-Factor Inventory (FFI) Professional Manual", **Psychological Assessment Resources**, 72,13-29.
- David, J. P. and Suls, J. (1999). "Coping Effort in Daily Life: Role of Big Five Trait and Problem Appraisals", **Journal of Personality**, 67, 265-294.
- Demirci, S. (2003). **Öğretmenlerde Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ-SBE, Trabzon.
- Emilia, F. (2000). "Personality Determinant of Coping Behavior in Adolescents", **20 th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR)** Bratislava, Slovakia.
- Eraslan, B. (2000). **Yaşam Doyumları Farklı İlköğretim Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), ANKARA.
- Fleming, R., Baum, A. and Singer, J. E. (1984). "Toward an Integrative Approach to the Study of Stress", **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, 939-949.
- Folkman, S. and Lazarus, R. S. (1980). "An Analysis of Coping in a Middle-Age Community Sample", **Journal of Health and Social Behavior**, 21, 219-239.
- Folkman, S. (1984). "Personal Control and Stress and Coping Processes: A Theoretical Analysis", **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, 839-852.
- Gallagher, D. J. (1990). "Extraversion, Neurotism and Appraisal of Stressful Academic Events", **Personality and Individual Differences**, 11, 1053-1057.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and Individual Differences: The Search for Universals in Personality Lexicons. **Review of Personality and Social Psychology**, 2, 141-165.
- Goldberg, L. R. (1990). "An Alternative Description of Personality: The Big-Five Factor Structure", **Journal of Personality and Social Psychology**, 59,1216-1229.
- Hooker, K., Fraizer, L. D. and Monahan, D. S. (1994). "Personality and Coping among Caregivers of Spouses with Dementia", **The Gerontologist**, 34, 386-392.
- Johnson, J.A., Ostendorf, F. (1993). "Clarification of The Five-Factor Model with The Abridged Big Five Dimensional Circumflex." **Journal of Personality and Social Psychology**, 65, 563-576.
- Kardum, I. and Krapic, N. (2001). "Personality Traits, Stressful Life Events and Coping Stylesin Early Adolescence", **Personality and Individual Differences**, 30, 503-515.
- Lazarus, R. S. and Folkman, S. (1984). **Stress, Appraisal and Coping**, Springer Publishing Company, New York.
- O'Brien, T. B. and Delongis, A. (1996). "The International Context of Problem-Emotion and Relationship-Focused Coping: The Role of the Big Five Personality Factor", **Journal of Personality**, 64, 775-813.
- Palancı, M. (2000). **Algılanan Kontrol Düzeyine Bağlı Olarak Farklılaşan Stresle Başa Çıkma Davranışları**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KTÜ-SBE, Trabzon.
- Özbay, Y., Şahin, B. (1997). **"Stresle Başa Çıkma Tutumları Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması."** **IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**, Adana, Türkiye.
- Öztürk, N. (2001). **Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Palancı, M. (2000). **"Stresle Başa Çıkma Davranışlarının Algılanan Düzeyi ve Cinsiyet Açısından Değişkenliği"**, **XI. Ulusal Psikoloji Kongresi**, E-Ü, İzmir.

- Rim, Y. (1986). "Ways of Coping, Personality, Age, Sex and Family Structural Variables", **Personality and Individual Differences**, 7, 113-116.
- Saraglou, V. (2002). "Religion and the Five Factors of Personality: A Meta-Analytic Review", **Personality and Individual Differences**, 32,15-25.
- Somer, O., Tatar, A. ve Korkmaz, M. (2001). Çok Boyutlu Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Ege Üniversitesi, 98. EDB / 02 Nolu, Ege Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Proje Raporu, İzmir.
- Somer, O.(1998). Türkçe'de Kişilik Özelliği Tanımlayan Sıfatların Yapısı ve Beş Faktör Modeli. **Türk Psikoloji Dergisi**, 42,17-32.
- Somer, O., Goldberg, L.R. (1999). "The Structure of Turkish Traits Descriptive Adjectives." **Journal of Personality and Social Psychology**, 76,431-450.
- Somerfield, M. R. and McCrae E, R. R. (2000). "Stress and Coping Research", **American Psychological Association**, 55, 620-625.
- Suls, J., David, J. P. and Harvey, J. H. (1996). "Personality and Coping: Three Generations of Research", **Journal of Personality**, 64, 711-735.
- Tery, D. J. (1994). "Determinants of Coping: The Role of Stable and Situaonal Factors", **Journal of Personality and Social Psychology**, 66, 895-910.
- Uzunibrahimoğlu, H. (2003). Farklı İlgi Alanlarına Sahip Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle İlgileri Arasındaki İlişkinin Beş Faktör Kişilik Modeline Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ-SBE, Trabzon.
- Vollrath, M. (2001). "Personality and Stress", **Scandinavian Journal of Psychology**, 42, 335-347.
- Watson, D. and Hubbard, B. (1996). "Adaptation Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-Factor Model", **Journal of Personality**, 64, 337-377.
- Yıldırım, H. (2003). Empati ile Beş Faktör Kişilik Modeli Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KTÜ-SBE, Trabzon.
- Zoraloğlu, Y. M. (1998). Öğretmenlerin Mesleki Stres Kaynakları ve Stresin Örgütsel Doğurguları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), KTÜ SBE, Trabzon.
- Zdena, R. and Imrich, R. (2000). "The Big Five Factor and Coping Behavior", **20th International Conference of The Stress and Anxiety Research Society (STAR)**, Bratislava, Slovakia.

THE RELATIONS AMONG TEACHERS' PERSONALITY TRAITS, THEIR COPING WAYS WITH STRESS AND CONTROL APPRAISAL

Bülent Baki TELEF*

Hikmet YAZICI**

Abstract

The main aim of this study was to investigate the relations among teachers' personality traits, their coping ways with stress and control appraisal. Big Five Personality Scale, Coping Attitudes Scale, Control Appraisal Scale were administered to 391 volunteer teachers, 168 of whom were females and 223 males. Hierarchical regression analysis showed that some personality traits such as extraversion, conscientiousness, agreeableness and emotional stability were significantly associated with teachers' coping strategies. Results also showed that there was a significant relationship between control appraisal and emotional avoidance.

Key Words: Teachers, personality traits, coping, control appraisal

* Doctorate Student in Dokuz Eylül University, Buca Guidance Research Central/ İZMİR

** Ass. Prof.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Counseling and Guidance. TRABZON.

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNE İLİŞKİN YÖNELİMLERİ*

Veysel OKÇU**

Özet

Bu araştırma, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerini belirlemek ve bu yönelimlerin görev, toplam kalite yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alıp-alınmama ve M.E. Bakanlığı'na bağlı olarak toplam hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Betimsel nitelikteki araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı Güz döneminde Siirt il merkezindeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerden, sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşan toplam 935 kişiden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Evrenin % 68,98'nden yani toplamda 645 kişiden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerinin olumlu olarak nitelendirilen "gelişimci yönelimli" oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görev, hizmet içi eğitim, toplam hizmet süresi değişkenlerine göre toplam kalite yönetimi yönelimleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu farklılıkların yönetici ve öğretmenlerin sahip oldukları farklı deneyim, eğitim ile yetki ve sorumluluktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara dayanarak, ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimlerinin "gelişimci" olması nedeniyle; bu yönelime sahip olanların okulun büyümesinde, geliştirilip geliştirilmesinde, kişiler arası olumlu ilişkilerin yaratılmasında, yenilikçi düşüncelere açık olmalarında, verilen eğitimin niteliğinin artırılmasında kısacası olumlu yöndeki tüm hedeflere ulaşılmasında önemli bilgi, beceri ve donanımına sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Eğitim; yönelim; eğitim yönetimi; eğitimde toplam kalite yönetimi yönelimi

Giriş

Günümüz dünyasında bilimsel ve teknolojik alandaki baş döndürücü gelişmeler daha da daralan dünya pazarında üründe, hizmette ve insan gücünde rekabeti arttırmış ve bu rekabette kalite devrimini doğurmuştur. Öncelikle üretim daha sonra da hizmet sektöründe yaşanan kalite devrimi, örgütlerin yönetim yapılarını değiştirmiştir (Hergüner, 1998 ; Ağaoğlu, 1997). Yeni örgütsel yapılanmalar, yöneti-

* Bu çalışma, araştırmacının Anadolu Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yaptığı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

** Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl. Eğitim Bilim Uzmanı/Siirt.

me katılımcı, tartışmacı, sorgulayıcı, yenilikçi, yaratıcı, bilgi sistemlerinden ve teknolojik gelişmelerden yararlanmayı bilen, zamanını iyi kullanabilen nitelikteki insanlara gereksinim duymaktadır (Bayrak, 1998). Bilgi toplumuna hızla ilerlediğimiz bir dönemde eğitim kurumlarının değişmesi, bilgiyi üreten, yönlendiren ve topluma sunan kurumlara dönüşmesi için eğitim sisteminin ve dolayısıyla kurumlarının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına dönük, hayat boyu öğrenmeyi sağlayan bir yapıda, üründen çok süreçler üzerinde kaliteyi gözetten bir yapıda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Apay, 1997; Yetiş, 1995).

Türk Milli Eğitim Sisteminin her düzeydeki örgütlerinin kendilerinden beklenen sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik işlevlerini layıkıyla yerine getirebilmeleri için, çağdaş bir anlayışla örgütlenip yönetilmeleri ve değiştirilmeleri gerekmektedir (Balci, 2000). Bilgi toplumunun örgütlerinde değişime ve yeniliğe açık, insan kaynaklarını sürekli geliştiren, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eden örgütsel bir kültür yaratılması beklenmektedir. Bu bağlamda toplam kalite yönetimi, Türk Milli Eğitim Sisteminin gerek duyduğu yeni bir yönetim kültürü anlayışı ve aracı olarak ortaya çıkmaktadır (Tonbul ve Yalçınkaya, 2003).

Toplam kalite yönetimi, değişerek gelişen ve sürekli olarak daha iyi olmanın yollarını arayan, işbirliği, kolektif zeka ve ekip çalışması esasına dayanan çağdaş bir yönetim sürecidir (Kuran, 2005). Toplam kalite yönetimi tüm örgüt süreçlerinin sürekli geliştirilmesini, iyileştirilmesini, müşteri memnuniyetinin sağlanmasını, tüm çalışanların katılımı ile en küçük birimlere kadar her faaliyetin kusursuz olarak yürütülmesini, daha düşük maliyetle, daha hızlı ürün ve hizmet sunmayı öngören (Ünal ve Küçükoğlu, 2000); örgütün kalitesini bir bütün olarak devamlı iyileştirmeyi amaçlayan çağdaş ve uygulamalı bir yönetim sistemidir.

Eğitimin niteliğinin artırılması için, eğitim örgütlerinde toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği ile ilgili çalışmalarda, eğitim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerinin belirlenerek işe başlanabileceği vurgulanmaktadır (Choi and Behling, 1997; Bayrak ve Ağaoğlu, 1998a). Bu nedenle uygulamalar açısından sistemde var olan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimlerinin ne olduğu ile bu bağlamda okul müdürlerinin gerekli olan liderliği öğretmenlere gösterip-göstermediğinin süreç içerisinde belirlenmesi bir problem durumu olarak algılanmaktadır.

2. İlköğretimde Kalite

21. yüzyılın bilgi toplumlarında bilim ve teknoloji hızla ilerlemekte ve ülkelerin rekabet gücü de, büyük ölçüde sahip oldukları bilgi birikimine ve nitelikli insan gücüne bağlı olacaktır. Ülkemizin toplumsal kalkınmasında temel yapı taşı olan bireylerin nitelikli yetiştirilebilmesi için öncelikle ilköğretim okullarının yönetiminde, yönetsel gelişmeyi sağlamak ve devamlı hale getirmek gerekmektedir.

Toplumda önemi gittikçe artan ilköğretim okulları ile bu okullara ilişkin değişme ve yenileşme çabaları, sadece mevcut duruma uyum sağlamak ya da mevcut sorunları çözmek değil, aynı zamanda uzun dönemdeki gelişmeleri içerecek modellerin uygulanmasını öngörecektir etkin bir eylemdir. Bu eylemin başarılı olması, örgüt içi sorunlar ile örgüt dışında meydana gelen sosyal, ekonomik ve teknolojik değişmelerin bilinmesi büyük önem arz etmektedir (Bayrak, 1996). Eğitim sistemini işleten, ona biçim vererek toplumların kaderini tayin eden öğretmenlerin, sistemi

hedeflerine ulaştırma ve okulları “paylaşılabilecek yerler” yapma görevi üstlenmiş yöneticilerin bu değişimlerden haberdar edilerek, varolan becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Bayrak, 1998). Çünkü değişime hazırlıklı olmak, hatta bu değişimi yönetme görevi büyük ölçüde yönetici ve öğretmenlere düşmektedir (Şişman, 1997). Bu dönüşümlerin gerçekleştirilmesinde toplam kalite yönetiminden yararlanılabilir.

Eğitimde kaliteyi artırma çalışmaları doğrultusunda 1990 yılında Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Dünya Bankası arasında yapılan bir antlaşmayla, Dünya Bankasının kredi desteği ile ülkemizde 1992 yılında başlatılan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” bünyesinde 7 coğrafi bölgedeki 208 okulda “Müfredat Laboratuvar Okulları Projesi” uygulamaya geçmiştir (M.E.B., 1995). Böylece, Müfredat Laboratuvar Okulları yönetiminde, toplam kalite yönetimi felsefesi ve ilkeleri ile eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesi öngörüldüğünden dolayı (M.E.B., 1999), toplam kalite yönetiminin öncül çalışmaları eğitim alanında da uygulama sürecine girmiştir. Ayrıca, buna ilaveten Türk Eğitim Sisteminde son yıllarda reform niteliğinde köklü değişikliklerde meydana gelmiştir. Zorunlu eğitim süresini kesintisiz sekiz yıla çıkaran 4306 sayılı yasanın 15 Ağustos 1997’de TBMM’de kabul edilip yasalaşması eğitim sisteminde kalite adına önemli bir gelişme sağlamıştır (M.E.B., 1997). Yine Milli Eğitim Bakanlığı, 19 Ekim 1999 tarih ve 401 sayılı kararıyla Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi’ni kabul ederek uygulamaya koymuştur (Aksu, 2002b).

Toplam kalite yönetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarında, örgütlenmesinde, işleyişinde, eğitim programlarında, eğitim-öğretim süreçlerinde, yönetici, öğretmen ve öğrenci rollerinde koşullara hızla uyum sağlayan sürekli bir değişimi öngörmektedir (Aydın ve Kökçü, 2000). Ülkemizdeki tüm okulların bu anlayışla geliştirilmesi beklendiğinden, başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere, tüm ilgililerin örgütlerini daha iyi tanımaları ve yeni uygulamalar için uygun koşulların sağlanmasına katkıda bulunmaları beklenmektedir (Aksu, 2002a).

Eğitim sisteminde toplam kalite felsefesinin başarılı bir şekilde uygulanması için üst yöneticilerde kalite liderliği özelliklerinin bulunması bir zorunluluktur. Ayrıca toplam kalite yönetiminin başarısı büyük ölçüde üst kademe yönetiminin desteğine bağlıdır. Kuruluşlarda bir kalite programının planlanıp uygulanmasında temel sorumluluk üst yönetimindir (Ünal, 2000). Feigenbaum’a göre, kalite zihniyetinin gelişmesi bir çok faktöre bağlıdır; bunların başında da üst yönetimin kaliteye karşı tutumu gelmektedir (Choi and Behling, 1997). Toplam kalite sisteminin bir örgütte kabulü ve uygulama şansı ancak üst yönetimin desteği, sahiplenmesi ve katılımı ile mümkün olmaktadır.

Hızla değişen bir ortamda bilgi toplumunu anlayan, etkililik ve kalite gibi değer ve davranışları kazanan, okulu ve toplumu iyi analiz edebilen, okulun başarılı olması için liderlik yapabilen ve sürekli kendilerini geliştirebilen yöneticilerin işbaşında olması gereklidir (Karip ve Köksal, 1999). Ünal’a göre (2000) eğitim kurumlarındaki yöneticilerin toplam kalite yönetiminde öncelikle aşağıda belirtilen konularda liderlik yapması gerekmektedir:

- Liderlik özelliklerine sahip olması ve bu özellikleri geliştirmesi;
- Sürekli eğitimi sağlaması;
- Takım çalışmalarına önem vermesi;

- Ast- üst arasında iletişimin geliştirilmesi;
- Kalite çemberleri çalışmalarının desteklenmesi;
- Örgüt vizyonunun paylaşılması;
- Çalışanları zaman zaman takdir etmesi;
- Toplam kalite için gerekli kaynakları elde edebilmesi, konularında liderlik yapması beklenmektedir.

Temel misyonu bilgiyi üretmek ve yaymak olan okulu iyi yönetmek okul yöneticisinin görevidir. Okul yöneticisi öğretmenden daha fazla öğrenmeye eğilimli olmalıdır. Çünkü, geleceğin okul liderliği, bilgi ve sürekli öğrenmeye dayalı bir liderlik olacaktır (Bayrak, 2005). Ayrıca yönetici, geleceğe yönelik olarak ihtiyaç duyulan insan gücünün karşılanması için planlar yapmalı, yönlendirmeler yapmalı ve personeli geleceğe yönelik olarak eğitmelidir (Erdoğan, 2000). Sürekli eğitim, işbirliği ve motivasyon ile geliştirilen insan kalitesi yönetimin gelişmesine, sistemin sürekli gelişmesini sağlayan tüm çalışanlara değer veren ve geliştiren yönetimde insanların kendini gerçekleştirmesine olanak sağlar (Kavak, 1998).

Günümüzde öğreten-bilgi veren öğretmen anlayışından danışmanlık-liderlik yapan öğretmen anlayışına doğru bir değişimin olduğu açıkça görülmektedir (Gökçe, 2003). Eğitimde kaliteli insan gücünün yetişmesini sağlayacak en önemli öge öğretmen olduğundan (Ünal, 1997), öğrencilerin nitelikli davranışlar göstermesi de, doğrudan doğruya öğretmenin göstereceği nitelikli davranışlarla ilgilidir (Gökçe, 2003). Çünkü öğretmenin niteliği ile öğretim etkinliklerinin niteliği arasında önemli bir ilişki vardır (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998a). Bu nedenle eğitim kurumlarında öğrencilerle sürekli olarak yüz yüze bulunan öğretmenlerin güçlü, yeterli, gayretli ve kalite inancına sahip olmaları gerekir (Cafoglu, 1996).

Bilgi toplumunda insanlar sürekli öğrenmek zorunda kalacaklarından dolayı, okulun asıl işlevi iyi ve doğru şeyler veya çok şey öğretmek değil, bireyin “öğrenme kapasitesini geliştirmek” olacaktır. Eğitimin etkililiği; dersin içerik ve sunumunun, öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayabilmesine bağlıdır. Öğrencilere öğrenme profillerine en uygun öğrenme olanaklarını sunmak ve o doğrultuda yönlendirmek, bilgi toplumunun öğretmenlerini bekleyen en önemli görevdir (Özden,1999).

3. Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Yönelimler

Toplam kalite yönetiminin eğitim örgütlerinde nasıl uygulanacağına ilişkin değişik görüşler bulunmakla birlikte, özellikle yöneticilerin eğitimi, öğretmen ile yöneticilerin toplam kalite yönetimi yönelimlerinin saptanarak işe başlanmasının gerekliliği (Choi and Behling, 1997 ; Bayrak ve Ağaoğlu, 1998a) vurgulanmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimler Choi ve Behling (1997) tarafından “Gelişimci, Taktikçi ve Savunmacı Yönelim” olmak üzere 3 gruba ayrılarak sınıflandırılmış ve bu yönelimlerin temel özellikleri sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

3.1. Gelişimci Yönelim

Aşağıda gelişimci yönelimin başat özellikleri üç alt başlık altında açıklanmıştır (Choi and Behling, 1997):

3.1.1.Temel Endişe: Bu yönetime sahip yönetici ve işgörenler toplam kalite yönetimini eğitim örgütlerini daha nitelikli hale getirmek için bir araç olarak kullanırlar. Toplam kalite yönetiminin sistemli ve devamlı uygulanmasıyla kurumun yüksek performansı yakalayarak, rekabet gücünü arttıracaklarına inanırlar. Kalite okulu yönetici ve işgörenlerini en çok müşterilerinin yeti ve yetenekleri doğrultusunda hizmet sunamaları kaygılandırmaktadır. Müşterilerin mevcut durumundan memnun olmayarak sürekli daha çok başarı elde etmeleri için her türlü desteği sağlarlar. Yönetici ve işgörenler, örgütün sürekli gelişmesi için personelin eğitiminin okulun önemli işlerinden biri olarak görürler. Müşterilerini merkeze alarak onların görüşlerinin örgütü geliştireceğine inanırlar (Bayrak, 1998). Okul yöneticisi ve işgörenleri toplam kalite yönetimini tanıyınca, toplam kalite yönetiminin daha iyi işleyen bir sistem olduğunu ifade ederler. Okuldaki toplam kalite yönetimi göstergeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyerek, ortaya çıkan olumsuzlukları anında tespit ederek, süreç içerisinde gidermeye çalışırlar. Kalite okulu yöneticisi toplam kalite yönetiminin mantık ve felsefesini benimseyip kurumunda uygularken iş görenleri yeni yönetim yaklaşımına göre yönlendirme gereksinimi duyar. Okulda maliyeti düşürüp verimlilik artışına neden olacak tüm etkinlikleri gerçekleştirmeye uğraşır. Kurumun amacını ve vizyonunu gerçekleştiren varolan durumla, olması gereken durumu değerlendirerek mükemmelle ulaşma stratejileri geliştirir. Okulda yönetici ve işgörenlerin niteliğinin artırılmasıyla, müşterilerin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılama ve kaynakların etkili kullanılmasıyla ilgili düşüncelerle meşgul olurlar. Kalite okulunun temelinde sürekli eğitimin yattığını kabul ederek, global düşünürler. Toplam kalite yönetiminin farklı öğelerini birleştirmek için yoğun çaba gösterirler (Bayrak, 1998).

3.1.2.Öncelikli Odağı:Kalite okulunun yöneticileri ve işgörenleri geleceğe odaklanmışlardır. Örgüt ile ilgili alınan kararlar sadece mevcut durumla ilgili değil aynı zamanda örgütün gelecekte de rekabet etmesi, en iyilerden biri olması için alınır. Bireysel kararlardan çok takım kararları dikkate alınır (Bayrak, 1998).

3.1.3.Müşteri Görüşü:Kalite okulu yöneticileri ve işgörenleri, müşterileri işbirliği yapılabilen ortaklar olarak görürler. Okul ve müşteriler arasında açık bir diyalogun olması, işbirliğinin sağlanması için gerekli görülür. Bu yönetime sahip yönetici ve işgörenler örgütün geleceği ile ilgili nelerin yapılabileceği konusunda müşterilerin düşüncesine başvurması, onların beklentilerine duyarlı olması kurumun başarısı için son derece önemlidir. Yönetici ve işgörenler bireysel ve örgütsel ilişkilerine ve müşterilerle olan ortaklıklarına çok dikkat ederler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ve geliştirilmesinde müşterilerin görüşlerine başvurarak, onların beklentilerini göz önünde bulundururlar (Bayrak, 1998).

3.2. Taktikçi Yönelim

Taktikçi yönelimin temel özellikleri sırasıyla aşağıda betimlenmeye çalışılmıştır (Choi and Behling, 1997):

3.2.1.Temel Endişe: Bu yönetime sahip okul yöneticisi ve işgörenler müşterilerin acil olan mevcut ihtiyaçlarını belirleme ve bunları giderme çabası içerisinde dirler. Toplam kalite yönetimi müşterilerin günlük talebini karşılama ve müşteri memnuniyetini artırma aracı olarak kullanılır. Bu kullanım örgütü gelecekte büyüme ve gelişmesi için veya en iyilerden biri olmasından (mükemmel olması) daha çok, okul-

da müşterilerin günü birlik isteklerini karşılamaya, müşteri memnuniyetini arttırmaya yöneliktir. Yapılan birçok uygulamayı müşteri öyle istediği için veya ilgi çekebilmek için yaparlar. Yenilik ve değişikliklere karşı pasiftirler. Daha çok müşterilerin şu anki talebini karşılamak için, reklam uygulamaları yaparlar. Toplam kalite yönetiminin farklı öğelerini birleştirmek amacıyla çok az çaba harcarlar (Bayrak, 1998).

3.2.2.Öncelikli Odağı: Bu yönetime sahip yönetici ve işgörenler için hareket noktası, içinde bulunduğumuz zaman dilimidir. Yönetici ve işgörenler, müşterileri sadece mevcut durum ve zamana göre değerlendirdikleri için, bütün çabalarını müşteri isteklerini yerine getirmek için harcarlar. Okulda öncelikle müşteri isteklerini şu an için cevaplama ve giderme çabası içerisindeyler. Okulun gelecekte büyüme ve gelişmesi için tutarlı bir sistemden ve planlamadan yoksundurlar. Okulun gelişmeler ve öğretim teknolojilerine ne derece adapte olduğu ile ilgili pek endişeleri yoktur (Bayrak, 1998).

3.2.3.Müşteri Görüşü: Bu yönetime sahip yönetici ve işgörenler genelde müşterilerini hem bilgi hem de tecrübe (uygulama) yönünden çok üstün ve güçlü olarak görürler. Buradaki okul-müşteri ilişkisi, müşterinin yönlendirici okulun izleyici olduğu bir ilişki şeklindedir. Yapılan tüm etkinliklerde "Müşteriler talep eder, biz karşılırız" anlayışı yatar. "Biz müşterilerimize kral gibi davranırız, onlar atla derse biz atlarız" gibi prensipler sıkça tekrar edilen sloganlardır. Toplam kalite yönetimini okulun gelecekteki başarısı ve gelişmesi için değil, sadece müşteriden gelen baskı sonucu uygularlar. Okulun yönetici ve işgörenleri toplam kalite yönetimini "düşünülmeden tasarlanan ve mantıksız bir strateji" olarak kabul ederler. Bu yönetime sahip yönetici ve işgörenler, zamanının ve imkanlarının çoğunu müşterilerden gelen mevcut sorunları toplam kalite yönetimi vasıtasıyla çözüme kavuşturmak için harcarlar. Bunlar örgütte rekabetçi bir ortam sağlamazlar. Öncelikli hedefleri müşterilerin şu anki isteklerine cevap bulmaktır. Müşterilerin ısrarlı oldukları konularda istediklerini yaparak çok haklı olduklarını ifade ederler (Bayrak, 1998).

3.3.Savunmacı Yönelim

Savunmacı yönelimin temel özellikleri ise aşağıda 3 (üç) başlık altında betimlenmiştir (Choi and Behling, 1997):

3.3.1.Temel Endişe: Bu yönetime sahip yönetici ve işgörenler müşterilere karşı kızgın hatta düşmanca tavırlar sergilerler. Bunlar, yapılan uygulamaları müşterilerin isteklerini karşılamak için "istemeyerek de olsa" yapmak zorunda oldukları için (taktikçi yönelimcilerin aksine) yaparlar. Eğitim- öğretim faaliyetlerindeki yeni uygulamalara ve gelişmelere karşı isteksizdirler. Toplam kalite yönetimi uygulamalarına yarı gönüllü katılırlar. Okulu geliştirmede toplam kalite yönetimini kullanmanın hiçbir yararının olmadığı görüşü hakimdir. "Okul üst yöneticiler tarafından toplam kalite yönetimi tekniklerini uygulamak zorunda bırakılmıştır ve okulun değil müşterilerin çıkarı için bu böyle olmuştur" görüşünü paylaşırlar. Bu yönetime sahip yönetici ve işgörenler, süreç olarak toplam kalite yönetimine ve amaç olarak kaliteye yönelik herhangi bir vaatleri yoktur. Bu yönetici ve işgörenlerin temel endişesi, müşterileri düşmanca/ saldırganca gördükleri çevrede ayakta tutma ve kurumunu yaşatma amacındadırlar. Kendilerini hiçe sayan yeni uygulamaların başlatılması, onları çok kaygılandırır (Bayrak, 1998).

3.3.2.Öncelikli Odağı: Yönetici ve işgörenler müşterileriyle olan ilişkilerinde katı, şüpheli ve umutsuzdurlar. Müşterilerini birer rakip olarak görürler. Rakiplerine fırsat verildiğinde kendilerini yerinden edeceğine inanırlar. Bu yönetime sahip yönetici geçmişteki sorunlarla ilgili müşterilerle tartışmalar yaparken, geçmiş deneyimlerinden bahsederler ve onlarla asla işbirliğine yanaşmazlar. Müşterileri ile olan eski sorunları tekrarlamaktan kaçınmazlar (Bayrak, 1998).

3.3.3.Müşteri Görüşü: Bu yönetime sahip yönetici ve işgörenler hizmet sundukları kişi ve gruplara karşı kin, hatta düşmanca tavırlar içerisindedirler. Müşterilerini mantıksızlıkla suçlar ve onları tehdit edici olarak görürler. Müşteri onlar için ne vazgeçebildikleri ne de tahammül edebildikleri “tam bir şeytandır”. Bunlarla asla işbirliği yapılmaz. Kurum içi ilişkilerinde yıkıcıdır. Sert davranışlar sergileyerek müşterilerin taleplerini gidermeye çalışırlar. Okulu performans olarak daha ileri bir seviyeye taşıma gayreti göstermezler. Savunmacı yönelimli bir yönetici ve işgörenler için çok uğraştıran müşterileri kurumdan uzak tutmak, büyük bir başarı olarak kabul edilir. Toplam kalite yönetimi uygulamaları için program hazırlamak ve bunun için zaman harcamak boşunadır. Küçük çapta yapılan işlerde gönülsüzce yapıldığını ifade eden anlatımlara yer verilir. Çıkarılan yasa ve yönetmeliklere göre yapılan uygulamaların okuldan çok veliyi, ilgilileri tatmin edeceği duygusu egemendir. Hizmetin niteliğine ve hizmeti kabul edenlere kuşkucu gözle bakılır. Üst yöneticilerin okulla eğitimle ilgilenmediklerini ve eğitim sürecinin sabote edilmesinde rolleri olduğu düşüncesiyle hareket edilir (Bayrak, 1998). Aşağıdaki Tablo 1’de her üç yönetime ilişkin başat özellikler yer almaktadır (Choi and Behling, 1997):

Tablo 1. Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Yönelimler ve Temel Özellikleri

TKY’ye İlişkin Yönelimler	Gelişimci Yönelim	Taktikçi Yönelim	Savunmacı Yönelim
Temel Endişe	Örgütte gelişme	Müşteri isteklerini giderme	Saldırganca bir dünyada ayakta kalma
Öncelikli Odağı	Gelecek	Şu an (Şimdi)	Geçmiş
Müşteri Görüşü	Bir ortak	Müşteri isteği	Bir rakip

Özetle, örgütlerde toplam kalite yönetiminin etkili uygulanabilmesi için öncelik işgörenlerin toplam kalite yönetimine yönelik yönelimlerinin belirlenmesi ve bu yönelimlerin de genelde “gelişimci ” olması gerekmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, gelişimci yönelimde örgüt hakkındaki temel endişe “gelişim”, öncelikli odağı “gelecek” ve müşteri görüşü ise bir “ortak” olarak algılanmaktadır.

4. Araştırmanın Amacı

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerini belirleyerek varolan durumlarını yansıtmak amacıyla bu çalışma yapılmaktadır. Bu yönelimlerin saptanması, okullarda uygulanmakta olan toplam kalite yönetimi çalışmalarındaki öncelikleri belirlemeye bir anlamda işaret ederek, söz konusu uygulamaların başarı düzeyini olumlu yönde etkileyeceği ve ilgililerce kullanılmasına olanak sağlayacağı beklenmektedir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimleri nedir?

2. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimleri;
 - a) Görev,
 - b) Toplam kalite yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alıp-alımama
 - c) M.E. Bakanlığı'na bağlı olarak toplam hizmet süresi, değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Yöntem

Bu araştırma, konuya ve amaçlara uygunluğu nedeni ile betimsel nitelikte tarama modelinde desenlenmiş olup, çalışmada varolan durum yansıtılmaya çalışılmıştır.

5.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005-2006 Eğitim- Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Siirt ili merkezindeki 33 resmi ve 1 özel olmak üzere toplam 34 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticileri (Müdür ve Müdür Yrd.) ile sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyerek, çalışma evreni olarak "kendini örnekleyen evren" kabul edilmiştir (Çilenti, 1984).

Siirt ili Belediye sınırları içerisindeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan 80 yönetici, 855 öğretmen olmak üzere; toplam 935 kişi araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Çalışma evrenindeki yönetici ve öğretmenlere dağıtılan 935 anketin 645'i değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin olgusal bilgiler, Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (N=645)

Özellikler	N	Yüzde (%)
Görev		
Yönetici	74	11.5
Öğretmen	571	88.5
Hizmet İçi Eğitim		
Alan	230	35.7
Almayan	415	64.3
Hizmet Süresi		
3 yıl ve aşağı	164	25.4
4-6 yıl	191	29.6
7-10 yıl	97	15
11 yıl ve üzeri	193	29.9

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların % 11.5'i yönetici iken, % 88.5'i öğretmenler oluşturmaktadır. Yine yönetici ve öğretmenlerin % 35.7'si toplam kalite yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim programına katılmışken; katılmayanların oranının % 64.3 olması düşündürücüdür. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin % 55'inin toplam hizmet süresi 6 yıl ve daha aşağısı iken; 11 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip olanlarda bu oran % 29.9'a düşmektedir.

5.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve İstatistiksel Analiz

Araştırma verileri, Bayrak ve Ağaoğlu (1998a) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Yönelimlerini Belirleyen Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup, geçerlikte uzman görüşlerinden, güvenilirlikte ise korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Anketin her üç yönelimine ilişkin genel korelasyon katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı tarafından anketin güvenilirliğini belirlemek amacıyla test-tekrar test güvenilirliği yöntemine başvurulmuştur. Anket 100 öğretmene 15'er gün aralıklarla iki kez uygulanmış ve elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçta her üç yönelimin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki korelasyon katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin kişisel özellikleri, ikinci bölüm toplam kalite yönetimi yönelimlerine ilişkin sekiz soru maddesini içermektedir. Bayrak ve Ağaoğlu (1998a) tarafından geliştirilen anketin ikinci bölümü, yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerini belirleyen, üç seçeneekli ve her bir seçenek bir yönelimi belirleyecek nitelikte düzenlenmiş 8 (sekiz) soru maddesinden oluşmaktadır. Hazırlanan bu soru maddelerinin her bir seçeneği sırasıyla; “gelişimci”, “taktikçi” ve “savunmacı” olmak üzere üç yönelimin başat özelliklerini içermektedir. Her seçenek sırasıyla 3, 2, 1 olmak üzere puanlandırılmış ve çalışma evrenindeki yönetici ve öğretmenlerin hangi yönelime sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 3’de toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimler ve bu yönelimlerin puan aralıkları gösterilmiştir.

Tablo 3. TKY’ye İlişkin Yönelimler ve Puan Aralıkları

TKY’ye İlişkin Yönelimler	Puan Aralıkları
Gelişimci Yönelim	17-24
Taktikçi Yönelim	9-16
Savunmacı Yönelim	1-8

Veri toplama aracı üzerinde istatistiksel değerlendirmeler yapılmadan önce anket formları tek tek gözden geçirilmiş, eksik ve yanlış cevaplandırılan veri toplama araçları çıkarıldıktan sonra, toplam geçerli veri toplama aracı sayısının 645 olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun sorulara yanıt olacak biçimde “SPSS 11.0 For Windows” paket programında çözümlenmiştir. Yapılan çözümlemede frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanmıştır. Araştırma konusu olan ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerinin ne olduğu ve araştırmanın bağımsız değişkeni olarak kabul edilen kişisel özelliklerin kategorilerine göre toplam kalite yönetimi yönelim puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Çözümleme sonucunda farkın anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

6. Bulgular ve Yorum

6.1.İlköğretim kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Yönelimleri

Siirt İl merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın ilk alt amacı, söz konusu yönelimleri belirlemektir. Bu amaçla veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan toplam kalite yönetimi yönelimlerini belirlemeye yönelik sorulara çalışma evrenindeki yönetici ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Yönetici ve Öğretmenlerin TKY Yönelimlerine İlişkin Puan Dağılımları

Boyut	N	$\bar{X}$	S
Yönetici ve Öğretmenlerin TKY'ye İlişkin Yönelimleri	645	20,81	2,275

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimlerine ilişkin aritmetik ortalama puanı 20.81, standart sapması ise 2.275 olarak bulunmuştur. Bu durumda, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimleri kendi görüşlerine göre gelişimci yönelime sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5. TKY'ye İlişkin Yönelimler ve Puan Aralıkları

TKY'ye İlişkin Yönelimler	Puan Aralıkları
Gelişimci Yönelim	17-24
Taktikçi Yönelim	9-16
Savunmacı Yönelim	1-8

Tablo 5'de görüldüğü gibi, ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimlerine ilişkin ortalama puanları, gelişimci yönelimin (17-24) puan aralığında olması oldukça iyi ve arzu edilen bir durumdur. Bu yönde oluşturulabilecek toplam kalite yönetimi kültürü, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili olacaktır.

Araştırma sonucu Bayrak ve Ağaoğlu'nun (1998a) Eskişehir ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile Bayrak ve Ağaoğlu'nun (1998b) Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans, dal öğretmenliği sertifika ve sınıf öğretmenliği sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptıkları iki ayrı araştırmanın sonuçlarıyla ve Çeliksoy'un (2002) Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'ndeki öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Bayrak ve Ağaoğlu'nun da belirttiği gibi (1998a), gelişimci yönelime sahip yönetici ve öğretmenlerin ortak özelliklerinin; öğrencilere yetenekleri doğrultusunda

bir eğitim sunulamadığında endişeye kapılmaları, velilerden gelen önerilerin okulun gelişimine katkı sağlayabileceği inancını taşımaları, öğrencinin isteğini tam olarak anlama çabaları, yenilikçi düşüncelere açık olmaları, öğrenci, veli, yönetici ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde ortak olarak algılanması, öğrencilerin okulda zenginlik kaynağı olarak görülmesi olarak sıralandığında, toplam kalite yönetimi uygulamalarının ilköğretim kurumlarında gelecekte istenilen başarıyı elde etmeye katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılabilir. Gelişimci yönelimde olan yönetici ve öğretmenlerin, okulun büyümesinde, değiştirilip geliştirilmesinde, kişiler arası olumlu havanın yaratılmasında, bu havanın değerlendirilmesinde önemli rolleri vardır (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998a). Benzer şekilde yönetici ve öğretmenlerin “gelişimci yönelim”de olmaları toplam kalite yönetimi uygulama çalışmalarının başarılı olmasını ve belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesini sağlayacak nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca eğitimde nitelik geliştirme çabalarının geleceği açısından umut verici bulunmuştur.

6.2.Yönetici ve Öğretmenlerin Görevlerine Göre Toplam Kalite Yönetimi Yönelimleri

Çalışma evrenindeki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimlerinin görevlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Yönetici ve Öğretmenlerin Görevlerine Göre Toplam Kalite Yönetimi Yönelimlerine İlişkin Puan Dağılımları ve t Testi Sonuçları (N=645)

Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yönetici	74	21,34	2,075	643	2,123	0,034*
Öğretmen	571	20,74	2,293			

(*p<0.05)

Tablo 6’da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin görev değişkenine göre toplam kalite yönetimi yönelim ortalama puanları birbirine yakın olmakla birlikte yöneticilerin yönelim puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda bu farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. İlköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimlerinin gelişimci yönelimli olmalarına rağmen istatistiksel bakımdan yöneticilerin lehine fark olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiler eğitim kurumunun lideri ve onun gelişiminden öncelikle sorumlu kişiler olmalarından dolayı, böyle bir farkın olması doğal olarak karşılanmıştır. Bu bulgu, okulun etkililiğinin arttırılması amacıyla, öğretimin niteliği üzerinde önemli bir etkiye sahip öğretmenlerle, okul yöneticilerinin kurumlarında oluşturacakları kalite bilinci sonucu, toplumumuzun günümüz ve gelecekteki eğitim gereksinimlerini daha üst düzeyde karşılamasına katkı sağlayıcı nitelikte olması açısından önemlidir.

6.3. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Toplam Kalite Yönetimi Yönelimleri

Çalışma evrenindeki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimlerinin hizmet içi eğitim programına katılıp katılmama durumlarına göre farklılık

gösterip göstermediğine bakılmıştır. İlgili sonuçlar aşağıdaki Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Toplam Kalite Yönetimi Yönelimine İlişkin Puan Dağılımları ve t Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Alan	230	21,08	2,275	643	2,265	0,024*
Almayan	415	20,66	2,264			

(*p<0.05)

Tablo 7’de hizmet içi eğitim değişkenine göre, toplam kalite yönetimi yönelimlerine ilişkin aritmetik ortalaması 17-24 puan aralığında olduğundan dolayı her iki grubun gelişimci yönelimli olduğu görülmektedir. Ancak, hizmet içi eğitim programlarına katılanların, toplam kalite yönetimi yönelim puanlarının katılmayanlara göre az da olsa yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda bu farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, eğitimde toplam kalite yönetimi uygulaması konusunda hizmet içi eğitime katılmış yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimini daha iyi tanıma ve benimsemesi sonucunda, beklentilerinin yükselmiş olması ve eğitim kurumlarını geliştirmeye yönelik daha fazla katkı sağlayacağına inanmaları etki etmiş olabilir. Oysa toplam kalite yönetiminin ilkelerinden biri sürekli eğitim olması rağmen, yedi yıldan bu yana sürdürülen çalışmalar kapsamında, yönetici ve öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 64.3) eğitim almamış olması düşündürücü ve dikkat çekicidir (Tablo 2).

6.4. Katılımcıların M.E.B’deki Hizmet Sürelerine Göre Toplam Kalite Yönelimi Yönelimleri

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin toplam hizmet süresine göre toplam kalite yönetimi yönelim puanları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar sırasıyla aşağıdaki Tablo 8 ve Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların MEB’deki Hizmet Süresine Göre Toplam Kalite Yönelimi Yönelimlerine İlişkin Puan Ortalamaları

Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	S
3 yıl ve aşağı	164	20,78	2,281
4-6 yıl	191	20,43	2,499
7-10 yıl	97	20,93	1,891
11 yıl ve üzeri	193	21,14	2,173
Toplam	645	20,81	2,275

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam hizmet süresine göre toplam kalite yönetimi yönelim puanlarının birbirine çok yakın ve gelişimci yönelimli oldukları söylenebilir. Ancak toplam hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olanların oranının % 29.9 olması (Tablo 2) ve toplam kalite yönetimi yönelim puanlarının diğerlerinden az da olsa yüksek çıkması dikkat çekicidir. Çalışma evrenindeki yönetici ve öğretmenlerin hizmet süresine göre

gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi tekniği uygulanmıştır. Sonuçlar ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Toplam Hizmet Süresine Göre Toplam Kalite Yönetimi Yönelimleri Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası	48,917	3	16,306		
Grupiçi	3286,007	641	5,126	3,181	0,024*
Toplam	3334,924	644			

(* $p<0.05$)

Tablo 9'da görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda toplam hizmet süresine göre, yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelim ortalama puanları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Hizmet sürelerine göre bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sonuçlar ise aşağıda Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10. Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre LSD Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	3 Yıl ve Aşağı	4-6	7-10	11 Yıl ve Üzeri
3 Yıl ve Aşağı	-	,158	,587	,135
4-6	,158	-	,078	,003*
7-10	,587	,078	-	,474
11 Yıl ve Üzeri	,135	,003*	,474	-

(* $p<0.05$)

Yukarıdaki Tablo 10'da görüldüğü gibi, LSD testi sonucunda toplam hizmet süresi 11 yıl ve daha fazla olan yönetici ve öğretmenlerin, hizmet süresi 4 ile 6 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenlere göre toplam kalite yönetimi yönelimlerinin daha arzu edilen bir düzeyde oldukları saptanmıştır. Bu durumda, çalışma evrenindeki hizmet süresi 11 yıl ve daha üstü olan yönetici ve öğretmenlerin, mesleğinde elde ettikleri deneyimleri ve okulları ile özdeşleşmeleri sonucu toplam kalite yönetimi uygulamalarına daha olumlu baktıkları söylenebilir.

7. Sonuç ve Öneriler

Siirt Merkez İlçede yer alan tüm ilköğretim okullarında görev yapan yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırma ile elde edilen bulgular aracılığıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerinin arzu edilen yönde ve olumlu olarak nitelendirilen "gelişimci yönelimde" oldukları saptanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin "gelişimci yönelimde" olmaları toplam kalite yönetimi-

nin ilköğretim okullarında etkili uygulanması ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayıcı nitelikte olması açısından önemlidir. Bu sonuç, yönetsel gelişmeyi sağlama ve eğitimi daha etkili hale getirmek amacıyla uygulanmakta olan toplam kalite yönetimi uygulama çalışmalarının ilköğretim okullarında başarılı olması açısından ümit verici bir gelişmedir.

- İlköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin görevlerine göre toplam kalite yönetimi yönelimleri her iki grupta da “gelişimci” olmakla birlikte, aralarında istatistiksel bakımdan bir farklılık söz konusudur. Okulu dolayısıyla eğitimi planlama, düzenleme ve sonuçta geliştirme görevi öncelikle yöneticilerin görevi olduğundan, öğretmenlere göre gelişimci yönelim açısından daha olumlu bir düzeyde olmaları genelde beklenen bir durumdur.
- Hizmet içi eğitim değişkenine göre, hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi yönelimleri gelişimci yönelimde olmalarına rağmen, her iki grup arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulaması ile ilgili hizmet içi eğitim programlarına katılanların katılmayanlara göre gelişimci yönelim bakımından daha olumlu bir düzeyde oldukları görülmektedir. Bu fark, çalışma evrenindeki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimini hizmet içi eğitim yoluyla daha yakından tanıma ve benimsemeleri sonucunda, toplam kalite uygulama çalışmalarının eğitim kurumlarını geliştirmeye yönelik daha fazla katkı sağlayacağına inanmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.
- Çalışma evrenindeki yönetici ve öğretmenlerin toplam hizmet süresine göre tüm gruplar gelişimci yönelimli olmasına rağmen, hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olanların, hizmet süresi 4-6 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenlere göre toplam kalite yönetimi yönelimleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durumda, toplam hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan yönetici ve öğretmenlerin hizmet süresi 4-6 yıl arasında olan yönetici ve öğretmenlere göre, mesleğinde elde ettikleri deneyimleri ve okulları ile özdeşleşmeleri sonucu toplam kalite yönetimi uygulamalarına daha olumlu baktıkları söylenebilir.

7.1. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulguların sonucunda oluşturulan yargılara dayalı olarak geliştirilen uygulama önerileri aşağıda sunulmuştur:

- Toplam kalite yönetiminin eğitim kurumlarında etkin bir biçimde uygulanabilmesi için bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “gelişimci yönelimli” olması uygulamaların başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Buna ilaveten, eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamasına yönelik diğer değişkenler (liderlik, fiziksel ve sosyal koşullar, ödüllendirme vb.) incelenmeli ve elde edilecek bulgular ışığında, sıkıntı arz eden değişkenlere yönelik gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

- Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin görevlerine göre toplam kalite yönetimi yönelimleri arasında anlamlı farklılıkların ortaya çıkması nedeniyle, görevi yönetici veya öğretmen olanlar arasındaki bu farklılıkların gerçek nedenini bulmak için farklı değişkenleri performansla dayalı değerlendirme, ödüllendirme, vb.) içeren kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.
- Hizmet içi eğitim alıp-alımama durumlarına göre ise, yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimlerinin hizmet içi eğitim alanların lehine farklılaştığı bulgusu nedeniyle, ilgili tüm yönetici ve öğretmenlere (özellikle toplam kalite yönetimi uygulaması ile ilgili eğitim almayan gruplara) yönelik hizmet içi eğitim verilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kursları düzenlenirken, eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamasıyla ilgili yönetici ve öğretmenlerin görüş ve beklentileri dikkate alınmalı ve bireylerin daha çok katılabileceği biçimde planlanarak düzenlenmelidir.

Sonuç olarak; Türk Eğitim Sisteminde eğitimin niteliğini geliştirmek ve yönetsel gelişmeyi sağlamak amacıyla uygulanmakta olan toplam kalite yönetiminin, ilköğretim okullarında kararlılıkla sürdürülmesine devam edilmelidir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E.(1997). Toplam kalite yönetiminin okul ve sınıf yönetimi ile ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1-2), s. 33-40.
- Aksu,M.B.(2002a) *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*.Ankara:Anı
- _____.(2002b). Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün toplam kalite yönetimi felsefesiyle yönetilmeye hazır bulunuşluk düzeyi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2 (8), s.54, Ağustos.
- Apay, A.(1997). Eğitim programlarında toplam kalite uygulamaları. *Başkent Üniversitesi, Yükseköğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu Bildirileri*, 1, s.12-16.
- Aydın, A. ve İlknur, K.(2000). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği. IX. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi-Eğitim Programları ve Öğretimi Bildirileri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, (1), s.92-102
- Balcı, A.(2000). İkibinli yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin örgütlenmesi ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (24), s.495-508.
- Bayrak, C. (1996). *Eğitim yüksek okullarında örgütsel değişim*. Eskişehir: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları:547.
- _____.(1998).*Eğitim bilimlerinde yenilikler*.Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayın:1016
- _____.(2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). Ankara: PEGEM A Yayıncılık, Eylül.
- Bayrak, C. ve Ağaoğlu, E. (1998a). İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (13), s.24-25.
- _____.(1998b).Öğretmen adaylarının toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimleri. VII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 2, s.573-581.
- Cafoğlu, Z.(1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları:3

- Choi, T.Y. and Orlando, B. C. (1997). Top managers and TQM success: One look after all these years. *The Academy of Management Executive*. xi,1, s.37-47
- Çeliksoy, S. (2002). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, E.(2003). Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar:VII - Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme-Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları:8
- Hergüner, G.(1998). Eğitimde toplam kalite uygulamasının sağlayacağı yararlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (13), s.11-21, Kış
- Karip, E. ve Köksal, K.(1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. (18), s.193-207.
- Kavak, Y.(1998). Toplam kalite yönetimi ve eğitim örgütleri. *Hacette Üniversitesi İlköğretim Müfettişleri Kursu Ders Notları*, Ankara.
- Kuran, K. (2005). Bir değişim ve gelişim süreci olarak eğitimde toplam kalite yönetimi ve aktif öğrenme ile ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (317), s.14-22.
- M.E.B.(1997).İlköğretim kurumları yönetmeliğinin bazı maddelerinin değiştirilmesine dair yönetmelik, *Tebliğler Dergisi*, Sayı:2481, s.578-579, Ekim.
- _____.(1995). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- _____.(1999). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özden, Y.(1999). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değerler*.Ankara:PEGEMA Yayıncılık.
- Şişman, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kültür. *Eğitim ve Bilim*. 21(105), s.60-69.
- Şişman, M. ve Turan, S.(2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tonbul Y. ve Yalçınkaya, M. (2003). Bilgi toplumunda neden aktif öğrenme ve toplam kalite yönetimi. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi*. 2 (2), s.35-52.
- Ünal, S.(2000).Toplam kalite yönetiminde eğitim örgütleri yöneticilerinin sorumlulukları.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (22), s.261-268, Bahar
- _____.(1997). Eğitim-kalite-istihdam. *Anahtar Dergisi*. Ankara: MPM Yayınları, (100), s.4-5 .
- Ünal, S. ve Küçüköğlu, E. (2000). Toplam kalite anlayışının öğrencilerin başarılarını arttırmadaki etkisi. *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi-Eğitim Programları ve Öğretimi Bildirileri*. Erzurum:Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, 2, s.697-704.
- Yetiş, N. (1995). Mühendislik eğitiminde kalite ve akreditasyon. *IV. Ulusal Kalite Kongresi: Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite, Özgeçmişler ve Tebliğler*. İstanbul:TÜSİAD-KALDER Yayını.

TENDENCY OF MANAGERS AND TEACHERS RELATED TO TOTAL QUALITY MANAGEMENT IN PRIMARY SCHOOLS

Veysel OKÇU*

Abstract

In this research, it was aimed to find out what are the tendencies of primary school teachers and managers concerning the total quality management and also to determine whether these tendencies differ in terms of such variances as their, duty, in-service education, total service time or not. Using scientifically descriptive patterned survey, the research was conducted on 935 managers, classroom and branch-teachers, who have service in all the primary schools in the center of Siirt province during the first semester of 2005-2006 education period, and thus available data were collected out of 68,98 % of the subjects involved. According to the data, the primary school-teachers' and manager's tendencies concerning the total quality management was found to be positive described as "developing tendency". In this research, a statistically meaningful difference was found among the tendencies of the total quality management in terms of such variances as their duty, in-service education and total service time. It is thought that this difference arises from different experience, education, competence and responsibilities of teachers and managers. With the data at hand, because the teachers and managers, who are in the primary schooling, are "tending to be reformist" concerning total quality Management, it is possible to say that they have potential powers in developing, changing, and improving the school, also in creating positive relationships between individuals, in being open to innovative thinking, furthermore in increasing the quality of the education; in short, in achieving all the positive objectives.

Key Words: Education; tendency; educational administration; tendency of total quality management

* Siirt University Faculty of Education Department of Educational Sciences, Education Science Expert /Siirt.

TÜRKİYE’NİN AB’YE ÜYELİĞİ SÜRECİNDE TÜRK ULUSAL AJANSI

Hasan ÜNSAL*

Özet

AB eğitim ve gençlik programlarıyla insanların refah ve mutluluğunun en üst düzeye çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu programlardan bugüne kadar en büyük payı İngiltere, Almanya, Fransa ve İtalya almıştır. AB aday ülkeleri de proje hazırlama kapasiteleri ve Ulusal Ajanslarını kurma kabiliyetleri ölçüsünde programlardan 1997 yılından beri yararlanmaktadırlar.

Türkiye’nin Topluluk Programları’na katılımını öngören Çerçeve Anlaşma, 21 Haziran 2002 tarihinde TBMM tarafından onaylanmıştır. Topluluk programlarına Ocak 2002’de Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde kurulan, Ağustos 2003’te yürürlüğe giren bir Kanunla bağımsız bir Merkez haline gelen, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans) tarafından başlanmıştır.

Ulusal Ajans, AB eğitim ve gençlik programlarının ülke içinde tanıtılması, koordinasyonu ve yürütülmesi görevini yerine getiren bir kuruluştur. Ulusal Ajans, gerek personeli, gerek çalışma şekli ve gerekse kurumsal yapısı bakımından Türk Kamu Yönetiminde yeni bir kurumsal anlayışı da beraberinde getirmektedir. Kurumun, Türk bürokrasi yapısına göre en uygun organizasyon şeklinin nasıl olması gerektiğinin tartışılması, AB kaynaklı yeni kurumların Türk İdare yapısı içerisinde nasıl örgütlenmesi gerektiği, hangi grup kamu kurumları arasında yer alacağı konusunda bir fikir vermektedir.

Bu çalışmada, Ulusal Ajansların kuruluşu, gelişimi ve görevleri incelen-dikten sonra, AB üyesi ülkelerden Macaristan, Portekiz ve İngiltere Ulusal Ajansları ile 2006 yılı itibarıyla aday ülke konumundaki Romanya Ulusal Ajansı hakkında bilgiler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Avrupa Birliği, Türkiye, Ulusal Ajans, eğitim

Giriş

Türkiye’nin Avrupa Birliği ile ilişkileri yarım yüzyıldan fazla bir geçmişe sahiptir. 1957 yılında Roma Antlaşması ile kurulan Avrupa Ekonomik Topluluğu’na, Türkiye’nin 1959 yılında tam üye olmak için başvurusuyla başlayan ilişkiler, 12 Eylül 1963 tarihinde imzalanıp 1 Aralık 1964 tarihinde yürürlüğe giren ve AET ile Türkiye arasında ortaklık ilişkisinin kurulmasını sağlayan Ankara Anlaşması’na dayanmaktadır.

Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki ilişki, inişli çıkışlı süreçlerden sonra 10-11 Aralık 1999 tarihlerinde Helsinki’de gerçekleştirilen AB Devlet ve Hükümet

* Milli Eğitim Bakanlığı, İç Denetim Birim Başkanlığı, İç Denetçi

Başkanları Zirvesi'nde, Türkiye'nin, diğer aday ülkelerle eşit şartlarda aday ülke ilan edilmiştir. 17 Aralık 2004 tarihinde de, Türkiye'nin Kopphenag kriterlerini yerine getirdiğine karar verilerek, 3 Ekim 2005 itibariyle Türkiye ile katılım müzakerelerine başlanması kararı alınmıştır. Bugün ise AB ile müzakereler başlamış ve devam etmektedir. (Neuwahl, 2006, 250)

Bu süreçte, Türkiye'nin, AB ile bütünleşmenin en önemli araçlarından olan, AB Eğitim ve Gençlik Programları'na katılmasıyla ilgili anlaşmalar Türkiye ve AB Komisyonu tarafından imzalanarak 27 Aralık 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Topluluk Programlarına katılma çalışmalarına öncelikle Ocak 2002'de Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde kurulan, Ağustos 2003'de yürürlüğe giren bir kanunla Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı'ndan bağımsız bir merkez haline gelen, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans), tarafından başlanmıştır. Türkiye, pilot çalışmalar biçiminde başlayan uygulamalardan sonra, 1 Nisan 2004 tarihinden bu yana Topluluğun, bütün eğitim ve gençlik programlarına tam olarak katılmaktadır.

Avrupa Birliği'nde Ulusal Ajansların Kuruluşu ve Genel Yapısı

Eğitim ve kültür konusu yakın zamana kadar her ülkenin, hatta bazı Avrupa ülkelerinde her eyaletin ve topluluğun değerlerine sadık kalarak geliştirdiği bir alan olarak görülürken, son yıllarda Avrupa Birliği'nin siyasal birliğe doğru gelişmesine paralel olarak ortak değerlerden söz edildiği görülmektedir. Avrupa Birliği organlarında "ortak yaşam alanı Avrupa", "tek bir Avrupa için eğitim" veya "Avrupa yurttaşlığı" gibi sloganlar son yıllarda daha çok duyulmakta ve belgelere de yansımaktadır. Sözü edilen bu kavramlar için AB Komisyonu'nun sorumluluğunda ulusal ajanslar aracılığıyla "Long Life Learning" (Yaşam Boyu Öğrenim), Leonardo da Vinci, Youth gibi adlar altında birçok program yürütülmektedir.

Bu eğitim ve gençlik programlarının yardımıyla gerçekleştirilmek istenen ortak bir AB eğitim politikasının temel amacı üye ülke vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı teşvik etmek, eğitime Avrupa damgasını vurmak, öğrenci ve öğretmenleri eğitmek, araştırma, teknoloji ve yükseköğretim konularını ön plana çıkarmaktır. (Dura;Atik, 200, 187)

Ulusal Ajanslar, yukarıda sözü edilen AB Eğitim ve Gençlik Programlarından yararlanan ülkelerde, Avrupa Birliği kuralları ve Komisyon ile imzalanan anlaşma hükümleri doğrultusunda, ulusal düzeyde yetkili makamlar tarafından tesis edilmiş kuruluşlardır. Ulusal Ajanslar, merkezi Belçika-Brüksel'de bulunan Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu'na karşı sorumludurlar.

Ulusal Ajansların Kuruluşu ve Görevleri

Avrupa'da Ulusal Ajansların kuruluşu AB Eğitim Programlarının ortaya çıkışıyla aynı tarihlere rastlamaktadır. Çünkü bu programların başlangıcıyla birlikte Ulusal Ajansların kurulması öngörülmüştür. Bu öngörü çerçevesinde ya ülke içerisinde mevcut bulunan ve eğitim faaliyetleriyle ilgili olan kuruluşlar Ulusal Ajans faaliyetlerini yerine getirecek yapılara dönüştürülmüş ya da programlara sonradan dahil olan ülkelerde de bu programların ülke düzeyinde yürütülmesini üstlenmek üzere Ulusal Ajansların kurulması yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak "Socrates" programının kabul edildiği, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin

819/95/EC sayılı 14 Mart 1995 (OJ L 87 of 20.4.1995) tarihli kararıyla, programdan faydalanan üye ve aday ülkelerde, eğitim programlarının başlatılabilmesi için, Ulusal Ajans olarak adlandırılan idari ve mali özerkliğe sahip birimlerin/teşkilatların/yapıların kurulması istenmiştir.

Üye ülkelerde kurulmuş olan ulusal ajanslarla olan koordinasyonu sağlamak-tan Avrupa Komisyonu sorumludur. AB üyesi olmayan ancak özel anlaşmalarla bazı programlardan yararlanan Akdeniz ülkelerinde koordinatörler, Ulusal Ajansların yerini almıştır. Ulusal Ajanslar, Komisyon'a programın idaresinde özellikle program ile ilgili bilginin duyurulması konusunda, programın bütününe ilişkin önerilerde bulunma ve bazı faaliyetlerin doğrudan yönetimi konusunda yardımcı olmaktadır. Programın ulusal düzeyde uygulanması ve teşvik edilmesi ulusal ajansların birincil görevidir. Bu ajansların, programlar, ilişkili konular ve kurumlar hakkında deneyim sahibi olmaları nedeniyle Avrupa Komisyonu ile projeleri ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde desteklemek ve gençler arasında bağlantıyı sağlamakta anahtar rolleri de vardır. Ayrıca, diğer ülkelerdeki potansiyel proje ortaklıklarına da ilgili projeleri ileterek iki tarafı bir araya getirmek gibi bir fonksiyonu da üstlenmişlerdir.

AB eğitim programlarının yürütüldüğü ülkelerde, Ulusal Ajansların işleyişi ile ilgili bütçe, denetim, istihdam gibi konularda temel kararlar almak üzere "Yönlendirme ve Denetleme Kurulu" veya benzeri isimler altında bazı kurullar oluşturulmuştur. Bu kurullar, programlara katılıma ve programların ülke içinde geliştirilmesi konusunda temel politikalar oluşturarak kararlar almaktadırlar. Ayrıca, AB Komisyonu ile ulusal ajansı bağlayan idari, mali ve yasal konularda gerekli ilişkilerin yürütülmesini sağlamaktadırlar.

Ulusal Ajansların Genel Yapısı

AB eğitim programlarına katılan ülkelerde ulusal ajanslar yapısal olarak farklı özelliklere sahiptirler. Örneğin; Macaristan, Romanya, Yunanistan gibi ülkelerde programların sorumluluğu tek bir ajans tarafından üstlenilmekte iken İrlanda, İngiltere ve Belçika gibi ülkelerde birden fazla ajans programları paylaşmış durumdadır.

Bugün (31) Avrupa ülkesinde, AB Eğitim ve Gençlik Programları'nın tanıtılması, proje önerilerinin hazırlanması konusunda başvuru sahiplerine ve uygulama konusunda katılımcılara rehberlik edilmesi, projelerin kabul edilip değerlendirilmesi, projelerin izlenip raporların değerlendirilmesi ve benzeri faaliyetlerin takip edilmesi amacıyla kurulmuşlardır. Meslekî nitelik ve tecrübelerin paylaşılması ve yeni uygulamaların yaygınlaştırılması için bu kurumlar zaruret arz etmektedir.

Ulusal Ajans işlevini yerine getiren söz konusu bu birimler, bazı ülkelerde özel sektör tarafından; bazılarında vakıflar ya da üniversiteler tarafından; bazılarında ise Çalışma Bakanlığı veya başka bir bakanlık tarafından oluşturulmuşlardır. Bu nedenle, AB ülkelerinin geneli için ortak bir uygulamadan söz edilememektedir. Ulusal Ajanslar, eğitim programlarının genel değerlendirmesine, gelişimine ve farklı programlar arasında işbirliğinin artırılmasına katkıda bulunurlar. Bu kuruluşlar, AB Komisyonu, Ulusal Yetkililer, diğer ülke ulusal ajansları, yararlanıcılar ve ilgili taraflarla uygulama alanında koordinasyon ve işbirliği sağlarlar.

Eğitim ve gençlik programlarının özel kuruluşlar (şirketle, dernekler, vakıflar v.b.) aracılığıyla yürütülmediği, kamu idaresinin bir parçası, ya da resmi kuruluşlar

kanalıyla yürütüldüğü ülkelerde, bu kuruluşlar kamu yönetiminin birer parçası durumundadırlar. Öte yandan bütçeleri ve denetimleri itibarıyla de supranasyonel bir örgütlenme örneğini teşkil etmektedirler. Nitekim ulusal ajanslar, egemen üye veya aday ülkelerin merkezi idarelerinin bünyesinde bulunmasına rağmen program bütçeleri Avrupa Komisyonu'nun onayından geçmektedir. Yine zaman zaman da, ülke içinde denetime tabi olduğu gibi, Komisyon'un da denetimine tabidirler.

Ulusal Ajansların Yürüttüğü AB Eğitim Programları

"Topluluk Programları" diye adlandırılan faaliyetler, AB'ye üye ülkelerin, eğitim ve gençlik, enerji, işçileri başta olmak üzere toplam 8 ana programını ifade eden bu alanlarda politika ve uygulamaların birbirlerine yakınlaştırılması amacıyla oluşturulmuş işbirliği araçlarıdır.

Topluluk Programları'ndan olan eğitim ve gençlik programları, Avrupa Komisyonu tarafından yürütülen ve katılımcı ülkeler arasında eğitim ve gençlik alanında işbirliğini geliştirmeyi amaçlayan programları ifade etmektedir. (Rençber, 2005, 6)

Avrupa Birliği, eğitim ve gençlik programlarını 1995 yılında bir Avrupa kimliği oluşturmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve eğitimi yaşam boyu sürdürürebilmek amacıyla başlatmıştır.

7 Şubat 1992'de imzalanan Maastricht Antlaşması'nın 126. ve 127. maddelerine göre eğitim ve öğretim alanlarında Avrupa Birliği'nin rolü; (Ülger, 2003,54)

- Üye ülkeler arasındaki işbirliğini sağlayarak ve gerekirse üye ülkelerin faaliyetlerini destekleyerek, eğitimin kalitesinin artmasına katkıda bulunmak (Madde 126),

- Üye ülkelerin faaliyetlerini destekleyen bir mesleki eğitim politikası uygulamaktır (Madde 127).

Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü tarafından desteklenen eğitim programlarından olan Socrates, 31 Aralık 2006 tarihinde sona ermiş ve bunun yerine eğitim, kültür, gençlik ve görsel-işitsel sektör için düzenlenmiş olan yeni nesil AB programları 01 Ocak 2007 tarihi itibarıyla yürürlüğe konmuştur. 2013 yılı sonuna kadar sürecek yedi yıllık bir dönemi kapsayan yeni nesil eğitim programları; Hayatboyu Öğrenme (LLP = Lifelong Learning Programme), Gençlik İş Başında (Youth in Action), MEDIA 2007 ve KÜLTÜR 2007'dir. Bu programlar, önceki programlarda olduğu gibi AB üyesi ülkeler, EFTA ülkeleri (Norveç, İzlanda ve Lihtenştayn) ve aday ülkelerin (Türkiye, Hırvatistan) katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, Batı Balkan ülkeleri ve İsviçre'nin de önümüzdeki yıllarda programlara katılımı öngörülmektedir.

Bazı AB Ülkelerinde Ulusal Ajansların Yapısı ve Faaliyetleri

AB üyesi ya da aday ülkelerde, eğitim ve gençlik programlarını koordine eden, Ulusal Ajanslar, yapısal olarak farklı özelliklere sahiptirler. Macaristan, Romanya, Yunanistan, İspanya, Portekiz gibi ülkelerde programların sorumluluğu tek bir ajans/kurum tarafından üstlenilmekte iken İrlanda, İngiltere ve Belçika gibi ülkelerde birden fazla ajans/kurum programları paylaşmış durumdadırlar. AB Komisyonu, programların genelinde "Bütünleşmiş Yönetim Sistemi" (Integrated

Management System) gereği bütün bir programın, mümkünse bütün bağlantılı programların tek bir kurum altında yürütülmesine özen göstermektedir.

Macaristan Ulusal Ajansı

Ulusal Ajans'ın Macaristan'daki yapılanması bütünsel bir yapıya sahiptir. Macaristan'da ulusal ajans görevini "Tempus Public Foundation (TPF)" isimli kurum bünyesinde kurulmuş olan Socrates Ulusal Ajansı yürütmektedir. Devlet (Eğitim Bakanlığı) tarafından kurulmuş ve finansmanı da kısmen devlet tarafından sağlanan, kâr amacı gütmeyen kuruluş, iç işlerinde ve yönetiminde bütünüyle bağımsızdır. Karar almada bütünüyle bağımsız olmalarına karşın resmi politikayı dikkate almaktadırlar. Kurum, bütün programlar için şemsiye bir örgüt halinde çalışmaktadırlar.

Socrates'in ülkede ilk uygulanmaya başladığı dönemde TPF yalnızca Erasmus programının yürütülmesinden sorumlu olmuş, Socrates'in diğer bölümleri farklı kurumların sorumluluğuna verilmiştir. Ancak ortak finansal kaynaktan beslenen programların finansal yönetiminin ayrı kurumlar altında ve belirsiz olarak yürütülmesi sorunlara yol açtığı için diğer eylemlerin yürütülmesi de TPF'ye devredilmiştir. Böylece TPF, Ulusal Ajans olarak 1998 yılının Mayıs ayından bu yana çalışmalarını sürdürmektedir.

Kurum yöneticileri vakfın kendi karar mekanizmaları altında seçilmektedir. Vakıf altında yürütülen bütün programlar için yaklaşık 20-30 kişi çalışmaktadır. Personel seçiminde göz önüne alınan kriterler, iki Avrupa dili konuşabilme, üniversite derecesi ve açık bir dünya görüşüdür. İşe almada seçimler mülakat yoluyla yapılmaktadır.

Portekiz Ulusal Ajansı

Portekiz Eğitim Bakanlığı ilk olarak 1991 yılında Avrupa Komisyonu'nun pilot aktivitelerine katılmıştır. Bu katılım ile zorunlu eğitim ve ileri seviye bazında AB ülkeleri ile Portekiz arasında öğrenci transferleri başlamıştır. Bu sürece paralel olarak kurulan Portekiz Ulusal Ajansı, Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmaktadır. Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth programları Ulusal Ajans'ın tabi olduğu belirli prosedürlerle yürütülmektedir. Ulusal Ajans, ofis olarak Eğitim Bakanlığı'na karşı sorumludur. Ancak, kurumun iç işlerine müdahale edilmemektedir. (Kihtir, 2003, 60)

Ulusal Ajans'ın karar mekanizmalarında uyulması gereken ve işlerlik kazandırılan sabit prosedürler mevcuttur. Ancak yine de, Ajans'ın Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurulmuş olmasına rağmen yürüttüğü faaliyetler itibarıyla karar almada özgür olduğu görülmektedir.

Socrates Eğitim Programı'nın yürürlüğe konulmasıyla beraber 1990 yılında eğitim programlarıyla ilgili tüm eylemler Portekiz Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülmeye başlanmıştır. 'Youth for Europe' programı ise, Kültür Bakanlığı tarafından, valilik ve gençlik organizasyonlarının desteğiyle yürütülmektedir. Eğitim programlarının Eğitim Bakanlığı çatısı altında yürütülmeye başlanmasından sonra, Erasmus bürosundaki sisteme oranla otonomi kaybının olduğu gözlenmiştir. Ancak, bununla beraber Socrates'in genelinde merkezi bir yapı olmasının faydaları da bulunmaktadır. Fakat bütün programların tek elden yönetimi oldukça zordur. Bu zorluk

verimliliği de etkilemektedir. Gerek programların gerekse ajansın yapısında esneklik sağlanamamaktadır.

İngiltere Ulusal Ajansı

İngiltere’de Socrates programı, yalnızca tek bir Ulusal Ajans altında değil, 12 değişik kurum/kuruluş aracılığıyla yürütülmektedir. Ulusal Ajans işlevi gören bu kurumların bazıları devlete bağlı bazıları ise özel kuruluşlardır. Bunlardan başka yine Erasmus Programı dışındaki bazı AB eğitim programlarını ve diğer eğitim programlarını yürütmekte olan British Council bulunmaktadır. AB eğitim programlarından bazıları 1987 yılında Erasmus programının başlamasıyla kurulan Socrates-Erasmus Konseyi (Ulusal Ajans) tarafından yürütülmektedir. Bu konsey İngiltere Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğunda Eğitim ve Yeterlilikler Bölümü tarafından organize edilmektedir.

Socrates programını aslen yürütmekte olan Socrates-Erasmus Konseyi’nin üyeleri yılda iki defa toplanıp programın işleyişi ile ilgili kararları almakla yükümlüdür. Toplam 25 kişiden oluşan Konsey üyeleri; CVCP (Committee of Vice Chancellors & Principals) tarafından belirlenen 6 üniversite rektörü ve bu kurumdan gözlemciler ile diğer Ulusal Ajansların temsilcileri ve Eğitim-İş Departmanlığı (Department of Education & Employment) temsilcisinden oluşmaktadır. 12 Ulusal Ajans’tan bazılarının görev dağılımı ise şöyledir; Erasmus programını, Socrates-Erasmus Konseyi; Lingua&Comenius programını, Central Bureau for Educational Visits & Exchanges; Eurydice’i EPIC Europe, NFER; NARIC’i, UK NARIC, ECCTISS 2000 Ltd. kurumları/ kuruluşları/ şirketleri yürütmekte ve organize etmektedir. Görüldüğü gibi NARIC programının yürütülmesi database programı yazılımı ile uğraşan özel bir kuruluşa verilmiştir. Bu da İngiltere’de her kurumun, devlet, vakıf, özel sektör, Ulusal Ajans olabileceği anlamına gelmektedir.

Romanya Ulusal Ajansı

Romanya’da Socrates programı Eğitim Bakanlığı altında yapılmış ve yürütülmektedir. Bu eğitim programı ile ilgili temel karar organı Socrates Ulusal Konseyi’dir. Yılda iki kez toplanması öngörülen Konsey, seçilen, üniversite rektörleri, eğitim kurumlarının yöneticileri, eğitim bakanlığından uluslararası ilişkiler, finansman ve üniversite ile üniversite öncesi eğitimle ilgili yöneticiler ve bağımsız müfettişlerden oluşmaktadır. Konseyin temel fonksiyonu öğrenci ödenekleriyle ilgili Ulusal Eylem Planı’nı hazırlamak ve eğitim programlarıyla ilgili diğer stratejik konuları belirlemektir.

Romanya’daki Ulusal Ajans’ın kuruluş aşamasında ilk hazırlık yılının personel dahil finansmanı AB Komisyonu tarafından sağlanmıştır. İlk yapılanma sonrasında birçok değişiklik yapılmış ve bazı uygulamalar yeniden ele alınmıştır. 1998 yılından bu yana özerk yapıya sahip bir konumdadır.

Socrates eğitim programları ile ilgili temel karar organı olan Socrates Ulusal Konseyi’nin Müdür ve Müdür Yardımcısı (Director and Deputy Director) doğrudan eğitim bakanı tarafından atanmaktadır ve genelde üniversite yöneticileridir.

Türk Ulusal Ajansı’nın Yapısı

Toplumda, uzmanlaşma, araştırma-geliştirme, yönetimde şeffaflaşma, eğitim-

de standartların yükseltilmesi, işleyen serbest pazar ekonomisi, hayat standartlarının yükseltilmesi, demokrasinin güvence altına alınması, sivil toplum kuruluşlarının güçlendirilmesi, Türk eğitiminin yeni bir felsefeye kavuşturulması, sürekli öğrenme isteği duyan bireylerin yetiştirilmesinin Avrupa Birliği'nin katkıları ile mümkün olabileceği kanaati vardır. (Gönülaçar, 2005, 30)

Bu kanaatten hareketle, ülkemizin AB Programlarına katılımına ilişkin ilk adım 1993 Kopenhag Zirvesi'nde Topluluk programlarına AB ile ortaklık anlaşması bulunan Merkez ve Doğu Avrupa Ülkeleri'nin katılımına ilişkin siyasi iradenin ortaya koyulmasıyla atılmıştır. Türkiye, Aralık 1999'da gerçekleştirilen Helsinki Zirvesi'nde adaylığının teyit edilmesiyle birlikte, ilke olarak aday ülkelere açık tüm AB program ve ajanslarına katılma hakkını elde etmiştir.

Türkiye halihazırda, AB'nin çevreden bilim ve teknolojiye, eğitimden sağlığa, enerjiden KOBİ'lere kadar geniş bir yelpazeye yayılan Topluluk programlarından kendi ihtiyaç ve önceliklerini dikkate alarak başvuruda bulunduğu 14 tanesine katılmaktadır.

Türk Ulusal Ajansı'nın (AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi) Kuruluşu ve Gelişimi

AB eğitim programlarına katılımı organize etmek üzere AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı (Ulusal Ajans), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde, 15.01.2002 tarih ve 2002/3547 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kurulmuştur. Bu şekilde Ulusal Ajans, eğitim programlarına katılımı ilgili hazırlık tedbirlerinin uygulamasını 2003 yılı boyunca koordine etmiş, pilot uygulamaları 2003-2004 yılları arasında gerçekleştirmiştir. Ülke çapında koordinasyon görevini üstlenen Daire Başkanlığı, Müsteşara bağlı olarak çalışmakta ve üç genel program koordinatörlüğü (Socrates, Leonardo ve Youth) ile bunların altında yer alan sekiz program koordinatörlüğünden oluşmaktaydı.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığı, 2003 yılı içinde yapılan bir yasal düzenleme (4968 sayılı, 540 Sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun) ile AB standartlarına uyumlu bir şekilde idari ve mali özerkliğe sahip, tüzel kişiliği haiz bir Merkez olarak esnek bir yapıda örgütlenmiştir. Şu an itibarıyla de T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı'nın ilgili kuruluşu olarak Türk kamu yönetimi içerisinde yerini almış ve faaliyetini sürdürmektedir.

Ulusal Ajans'ın temel görevi; Avrupa Birliği'nin eğitim ve gençlik programlarını ülke içinde duyurmak, bu programlara katılım çalışmalarını koordine etmek, yürütmek ve izlemek, Komisyona rapor halinde sunmak, program uygulamaları hakkında Komisyon ile gerekli görüşmeleri yapmak ve uygulama sözleşmelerini imzalamaktır.

Öte yandan, programların genel değerlendirmesine, gelişimine ve farklı programlar arasında işbirliğinin artırılmasına katkıda bulunmakta; AB Komisyonu, diğer ulusal ajanslar ve diğer ülke yararlanıcıları ile ilişkilerin kurulmasını, geliştirilmesini ve koordinasyonunu sağlamaktadır. Programlarla ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesinde diğer kurumlarla işbirliği yaparak, Avrupa Komisyonu ile ulusal otoriteler arasında yapılan müzakereler sonucunda onaylanan çalışma planları ve bütçenin

uygulanmasıyla programların ülke içinde duyurulması ve tanıtılması işlemlerini yapmaktadır.

Ulusal Ajans; Merkez Başkanı, genel koordinatörler, program koordinatörleri, destek hizmetleri koordinatörleri ile yeterli sayıda uzman, mütercim, rehber, denetçi, danışman ve destek hizmetleri personelinde oluşmaktadır.

Ulusal Ajans'ın Kamu Yönetimindeki Yeri

Türkiye'nin 1999 tarihli Helsinki Zirvesi sonrasında aday olarak kabul edilmesiyle birlikte, ilişkilerin teknik anlamda daha iyi yürütülebilmesi ihtiyacı belirginleşmiştir. Bu nedenle, 26 Ocak 2000 tarih ve 2000/3 sayılı Başbakanlık Genelgesi ile Türk idari yapısı içerisindeki AB örgütlenmesi yeni bir şekil almış ve yeni kurumlar oluşturulmuştur. Bunlar; *AB İç Ekonomik ve Teknik Koordinasyon Kurulu, İç Koordinasyon ve Uyum Komitesi ve Yürütme Sekreterliği, AB Danışma Kurulu, Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (ABGS), Dış Ticaret Müsteşarlığı AB İcra Kurulu*'dur. Bunlardan başka, Topluluğun eğitim programlarının ülke içinde koordine edilmesi görevini yürütmek üzere, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans) kurulmuştur.

Uyum sürecinde Türk idare yapısı içinde oluşturulan bu kuruluşlarla (merkezi idareye bir nevi teknik danışmanlık yapma anlamında) benzer faaliyet gösteren başkent teşkilatında, aktif olarak yer alan ve belli bir hizmeti doğrudan doğruya yürüten idare organları yanı sıra, bu idare organlarına görüş bildirme, öneri ve tavsiyelerde bulunma suretiyle yardımcı olan kurul ve kuruluşlar da mevcuttur. Bu kuruluşlardan bir tanesi de 30.09.1960 tarihinde 91 sayılı kanunla kurulan Devlet Planlama Teşkilatı'dır. (Günday, 1996, 361)

Kurumun sahip olduğu görev ve işlevleri nedeniyle, Ulusal Ajans'ın DPT bünyesinde kurulması aşamasında, söz konusu AB eğitim programlarının, bütçe ve finansman boyutu da dikkate alınarak, kamu kurumları arasında koordineli bir şekilde yürütülmesini DPT'nin en iyi şekilde sağlayacağı vurgulanmıştır. Bu nedenlerle AB eğitim programlarını yürütmek ve koordine etmek üzere Avrupa Birliği ile ilişkiler Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak DPT bünyesinde "Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığı" olarak 2002 yılında kurulmuştur. Devam eden süreçte bu daire başkanlığı 2003 yılında 540 sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kurulu ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapan 4968 sayılı Kanunla, DPT ile ilgili olmak üzere idari ve mali özerkliğe sahip bir tüzel kişiliğe kavuşturulmuştur.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı'nın çalışma usul ve esaslarını belirleyen yönetmeliğin 5. maddesinde de kurumun hukuki yapısı; "Merkez, 540 sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kurulu ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılmasına ilişkin 31/7/2003 tarihli ve 4968 sayılı Kanunda belirtilen görevleri yerine getirmek amacıyla Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı ile ilgili olmak üzere kurulmuş, idari ve mali özerkliğe sahip, Kanunda belirtilmeyen durumlarda özel hukuk hükümlerine tâbi bir kamu tüzel kişisidir." şeklinde ifade edilmiştir.

Kurum bu yönüyle Türk Kamu Yönetimi içerisinde yer alan, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'ndaki ifadesiyle, genel bütçeli ve özel bütçeli kuru-

luşlar dışında yer almaktadır. Ulusal Ajans'ın, kendine özel, başlı başına bir kuruluş kanunu bulunmamaktadır. Kurumun başında da DPT'nin bağlı olduğu Bakan tarafından atanan bir "Başkan" bulunmaktadır. Bu nedenle Ulusal Ajans'ın, işletme bütçesinin DPT bütçesinden aktarılan rakamlardan oluştuğunu düşünecek olursak, kurumu sadece işletme bütçesi yönüyle genel bütçe kapsamındaki kuruluşlar arasında değerlendirebiliriz.

Hizmet Yerinden Yönetim Kuruluşları Bakımından Ulusal Ajans

Bir kamu kurumu, belirli bir kamu hizmeti ya da işinin yürütülmesi için örgütlenmektedir. Her hizmetin kendine özgü nitelik ve özelliği olduğundan, örgütlenme buna göre biçim almakta ve sonuçta birbirinden çok farklılaşmış örgüt tipleri meydana çıkmaktadır. Kimi zaman kamu kurumları, niteliklerine göre sınıflandırılmaktadır. Bilimsel ve kültürel kamu kurumları, sosyal kamu kurumları, idari kamu kurumları, ekonomik kamu kurumları gibi. Bu sınıflandırma, daha çok kamu hizmetlerinin sınıflandırılmasına paralellik göstermektedir. Bilimsel ve kültürel kamu hizmetleri ve diğer benzerleri gibi. Fakat bu sınıflandırma, her kamu kurumuna uygulanacak hukuksal rejimi belirlemez.

Kamu kurumu biçiminde örgütlenen hizmet, bir kişilik, bir ölçüde özerklik, dolayısıyla belirginlik kazanır. Devletten ayrı bir tüzel kişiliğe ve bütçeye sahip olan, kararlarını kendi kendine alan, böylece bir anlamda kendi kendini yöneten kamu kurumları, bu yüzden yerinden yönetimin bir türü olarak kabul edilir. Ancak burada yerinden yönetimin dayandığı temel yöresel bir alan değil, bir faaliyet, iş alanı olduğu için buna, hizmet ya da teknik bakımdan yerinden yönetim denir.

Hizmet Yerinden Yönetim Kuruluşları, teknik bilgi ve uzmanlık isteyen belli bir hizmetin devletin tüzel kişiliği ve merkezi idare teşkilatı dışında örgütlenmesi ve tüzel kişiliğe kavuşturulması sonucu ortaya çıkan kuruluşlardır. Hizmet yerinden yönetim kuruluşlarının organları yürütme organı tarafından işbaşına getirildiği gibi aynı yöntemle görevlerinden alınabilmektedir. Bunların ortak özellikleri; kamu tüzel kişiliğine sahip olma, özerkliğe sahip olma, vesayet denetimine tabi olma, ayrı bir mal varlığına ve bütçeye sahip olmadır.

Ulusal Ajans'ın kamu tüzel kişiliğine, idari ve mali özerkliğe sahip, DPT ve onun bağlı olduğu Bakanın vesayet denetimine tabi, ayrı bütçeye (program ve işletme bütçesi) sahip bir kuruluş olduğu görülmektedir. Ayrıca, kurumun organları ve gerek yönetici, gerekse diğer görevliler DPT'nin bağlı olduğu Bakan tarafından, dolayısıyla yürütme tarafından atanmaktadır. Görevden alınmaları da aynı usule tabidir. Bu yönleriyle, 4968 sayılı kanunla kurulan Ulusal Ajans'ı, faaliyet konuları açısından, hizmet yerinden yönetim kuruluşlarından Bilimsel, Teknik ve Kültürel Kamu Kurumu olarak değerlendirmek mümkündür.

Kamu kurumlarının en yeni türünü oluşturan bu kurumlar, bilimsel, teknik, sanatsal ve kültürel hizmet ve faaliyetlerde bulunmak üzere kurulmuşlardır. Örnek olarak; TÜBİTAK, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu, Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü, Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu sayılabilir. Ulusal Ajans'ı da, yürüttüğü eğitim faaliyetleri itibarıyla, bu kurumlar arasında saymak yerinde olacaktır.

Karşılaştığı Sorunlar

Türkiye'nin eğitim ve gençlik programlarına fiili katılımının üzerinden yaklaşık dört yıllık bir süre geçmiştir. Programların uygulaması incelendiğinde geneli itibariyle katılımın yıllar itibariyle arttığı ortaya çıkmaktadır. Önümüzdeki dönemlerde de, edinilen tecrübeler sonucunda, ülkemizden programlara yönelik katılımın büyük ölçüde artış göstereceği tahmin edilmektedir. Programları uygulayıcı konumda olan Ulusal Ajans faaliyetlerini yürütürken, gerek bürokrasiden, gerek mevcut kamu yönetiminden, gerekse dış etmenlerden kaynaklanan bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır.

Türk Ulusal Ajansı, Türkiye'nin AB'ye tam üye olmamasına rağmen, AB'ye üye bir ülkenin ulusal ajansı gibi faaliyet göstermektedir. Türk Ulusal Ajansı, üye ülkelerdeki Ulusal Ajansların tabi olduğu yükümlülüklerle ve prosedürlere tabidir. Bu durum Türk kamu yönetimi sistemi içerisinde, Türk bürokrasi yapısı içerisinde, mevzuat açısından hukuki sorunlara yol açmaktadır.

Bu sorunlardan bir tanesi Ulusal Ajans'ın yaptığı satın alma faaliyetlerinde ortaya çıkmaktadır. Kurum satın alma işlemlerini, Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Birliği arasındaki mali işbirliği çerçevesinde temin edilecek mali yardımların uygulanmasına ilişkin olarak 14 Mayıs 2004 tarihinde imzalanan "Çerçeve Anlaşma" ekinde yer alan "EK A" ya göre yapmaktadır. Buna göre kurumun yapacağı mal, hizmet ve iş sözleşmeleri, Avrupa Toplulukları genel bütçesinin tabi olduğu Mali Tüzük'te belirlenen kurallar ve prosedürlere (25 Haziran 2002 tarih ve 1605/2002 sayılı Konsey Tüzüğü) ve üçüncü ülkelerle işbirliği kapsamında Komisyon tarafından 6 Mart 2003 tarihinde kabul edilen kurallar ve prosedürlere tabidir.

Kurum, genel ve özel bütçeli kuruluşlar ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarının mal ve hizmet satın alma ile ilgili iş ve işlemlerinde uygulanmakta olan 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu hükümlerine tabi değildir. Öte yandan 2005 yılı içerisinde yapılan yasal bir düzenlemeyle de 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu kapsamından çıkarılmıştır. Bu durum kuruluşun iş ve işlemlerinde uygulayıcılar açısından bir karmaşaya yol açmaktadır. Konsey Tüzüğü'nde satın almalarla ilgili detaylar yer almamaktadır. Bu durumda ortaya çıkan boşluklar Kamu İhale Kanunu'ndaki prosedürlerin ve Ulusal Ajans Başkanlığı tarafından çıkarılan genelgelerin uygulanmasıyla doldurulmaktadır.

Programların uygulanması esnasında karşılaşılan bir başka problem ise, yararlanıcıların yurt dışına çıkış için gerekli olan vize işlemlerinde yaşanan sıkıntılardır. Vize almada yaşanan gecikmeler ve bürokrasi fazlalığının yararlanıcının şevkini kırabilmekte ve değişim faaliyetlerinin iptal edilmesi ile sonuçlanabilmektedir.

Sonuç

20. yüzyılın en önemli gelişmelerinden biri olan ve uluslar arası alanda dünyadaki supranasyonel tek örgüt olarak, en etkin aktör olmayı hedefleyen Avrupa Birliği öncelikle Batı Avrupa'nın siyasi, ekonomik ve sosyal yapısında, daha sonra da dünyadaki güç dengelerinin değişiminde önemli rol oynamıştır. AB'nin oluşumundan itibaren Avrupa kıtası en uzun süreli barış sürecini yaşamıştır.

Avrupa'nın yeniden inşası sürecinde, Avrupa Birliği düşüncesinin savunucuları, aralarındaki işbirliğini ilerletmeyi amaçlamışlardır. Farklı ulusların birbirlerini daha iyi anlamaları ve bu sayede çatışmaların ve savaşların önüne geçilmesi için "eğitim" önemli bir araçtır. Eğitim ve gençlik programlarının, en önemli işlevlerinden biri, ulusları sosyal ve kültürel anlamda birbirlerine yakınlaştırarak işbirliği düşüncesini geliştirmesi ve yaygınlaştırmasıdır.

AB'de eğitimle ilgili çalışmalar direkt olmasa bile birçok kurucu anlaşmalarda yer almıştır. 1951 yılında imzalanan Paris Antlaşmasından başlayarak, 1957 Roma Antlaşması, AB sürecinde kilometre taşı olarak kabul edilen ve 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması (126. ve 127. maddeleri), kurucu anlaşmaları birleştiren ve 1997 yılında imzalanan Amsterdam Antlaşması (149. ve 150. maddeleri) eğitim ile ilgili maddelere de yer vermektedir.

Günümüzde eğitim ve gençlik programları, Türkiye ile birlikte 31 ülkede uygulanmaktadır. Programların bu derece geniş bir alanı hedeflemesi ve ülkeler arasında görülen farklı uygulamalar, doğal olarak bazı sorunların yaşanmasına neden olmaktadır.

Türkiye'de programların daha etkin şekilde uygulanması için; eğitim ve gençlik programlarına ilişkin önemli işlevler gören ve bu konuda tek yetkili olan Ulusal Ajans'ın idari ve mali özerkliği korunmalı ve daha etkin şekilde faaliyet göstermesini sağlayacak önlemler uygulamaya konulmalıdır.

Programlar kapsamında mümkün olduğu kadar çok faaliyetin yönetiminin ulusal ajanslara bırakılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede halkın öncelikli ihtiyaç ve genel durumlarını bilen ulusal ajanslar, programlara katılımcı ülkelerden yönelecek talebi olumlu yönde etkileyebilecektir.

AB eğitim ve gençlik programlarının üst hedefi Avrupalılık fikrini geliştirmek ve gençliği toplumsal yaşantıya katmaktır. Bu programların uygulanabilmesi için sürdürülebilirlik ve mali kaynakların yeterli olması koşullarının sağlanması gereklidir. Ulusal Ajans'ın görevi ise AB nezdinde Türkiye'de bu programların koordinasyonunu gerçekleştirirken toplumun ilgili kesimlerine bilgi dağılmasını sağlamaktır. Ulusal Ajans konusunda Avrupa Birliği'nin ön şartı yürütücü kurumun yararlanıcı olmamasıdır.

Ulusal Ajans'ın organik olarak Türk idare yapısı içerisindeki yerini ve organizasyonunu dikkate alarak bir değerlendirme yapmak, faaliyetleriyle ilgili olarak gerek kurumsal yapısı gerekse idari önerilerde bulunmak, kurumun işleyişinin ve idare yapısı içerisindeki bağlantılarının tekrar gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması düşüncesinin gündeme gelmesini sağlayabilecektir. Böylelikle Ulusal Ajans'ın yönetim bakımından etkinliğini artırıcı, idari sorunlarını çözümleyici önlemler alınmasıyla bu tip kurumların kamu yönetimi sistemi içerisine uyumu daha kolay sağlanacaktır.

Ulusal Ajans'ın bağlı olduğu DPT, ülkemizde önemli görevler üstlenmiş, AB ile ilişkilerimizin başladığı 1963 yılından beri, ilişkilerimizin yürütülmesinde temel işlevleri yerine getirmiştir. Bu nedenle DPT bünyesinde AB ile ilişkiler konusunda bilgi birikiminin olduğu, bu durum dikkate alındığında Ulusal Ajans'ın, DPT ile ilgili bir kuruluş olmasının doğru bir yaklaşım olduğu savunulsa da, planlı kalkınma

sürecinde önemli görevler üstlenen DPT'nin, eğitim alanında Millî Eğitim Bakanlığı ile TÜBİTAK gibi uzman kamu kuruluşları, ya da AB ile ilgili uzman bir kuruluş olan Avrupa Birliği Genel Sekreterliği gibi kuruluşlar varken, eğitim faaliyetleri ile görevlendirilmesi doğru değildir.

Görevi, stratejik planlama yapmakla sınırlı bir kurum olması gereken DPT'nin yapısı, zaman zaman uğradığı kurumsal değişiklikler nedeniyle, karmaşık bir hale gelmiştir. Türkiye AB'ye girerken devleti küçültmeyi, bürokrasiyi azaltmayı hedeflemektedir. AB'nin izlediği politika da bu yöndedir. DPT ile ilgili bu birimin oluşturulması ve bu birimde kamu personelinin istihdamı bu amacın tam tersine davranıldığını göstermekte ve yeni bir bürokratik birim oluşturmaktadır.

Başkanlık idari ve mali özerkliğe sahip bir yapı olarak tasarlanmış olduğundan Başkanın ve belirli düzeydeki yöneticilerinin, siyasi etkilerden uzak kalmalarının sağlanmış olması gerekir. Bu nedenle, atanan kişilerin siyasi iktidardan bağımsız olarak çalışmalarını sürdürebilmesi gerekir ki, bu da, Başkan ve belirli düzeydeki görevlilerin, en az belirli süre için atanmış olmaları güvencesinin sağlanmış olması koşuluna bağlıdır. Bu konuda AB'ye üye ülkeler ve aday ülkeler arasında son derece farklı örnekler bulunmaktadır.

Türkiye, uzun süredir tam üye olmak istediği AB hedefine bugün, her zamankinden daha yakın bir durumdadır. Müzakereler başlamış ve devam etmektedir. Aday ülke statüsü kabul edilen Türkiye'nin önünde tam üyelik için kat etmesi gereken bir müzakere süreci vardır. Bu süreç bir fırsat bilinerek, bireylerden başlayarak, tüm kamu/özel sektör kuruluşları, STK'lar, medya kuruluşları vb. örgütlenmeler, kendi yapılarını ve faaliyetlerini gözden geçirmeli, ülkeye ve ülke insanına en iyi hizmeti nasıl sağlayabileceklerinin, toplum refahını ve yaşam standartlarını nasıl yükseleteceklerinin yollarını aramalıdır.

Kaynakça

- DURA, Cihan ve ATİK Hayriye (2000). **Avrupa Birliği, Gümrük Birliği ve Türkiye**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- GÖNÜLAÇAR, Şener (2005). **Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği'ne Entegrasyonu**, Bitirme Projesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜNDAY, Metin (1996). **İdare Hukuku Dersleri**, İmaj Yayınevi, Ankara.
- KİHTİR, Arzu (2003). **Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası**, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- NEUWAHL, Nanette; KABAALIOĞLU Haluk (2006) **European Union and Turkey: Reflection on the Prospects for Membership**, TOBB Yayınları, İstanbul.
- RENÇBER Ali (2005). **Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları: Genel Eğitim Programı Çerçevesinde Yüksek Öğretim Alanında AB Programı** (Erasmus), Maliye Bakanlığı, Devlet Bütçe Uzmanlığı Araştırma Raporu, Ankara.
- ÜLGER, İrfan KAYA (2003). **Avrupa Birliği Ansiklopedisi**, TURKAB Yayınları, Ankara.

THE TURKISH NATIONAL AGENCY IN THE PROCESS OF TURKEY'S MEMBERSHIP OF EU

Hasan ÜNSAL*

Abstract

EU with education and youth programmes aims to improve quality of life of people and enhance the peace and prosperity in public. So far Germany, England, France and Italy profited from this programmes most. Parallel to their project organising ability and the capability of establishing their National Agencies, EU countries have been benefiting from the programmes since 1997.

The frames convention that suggest Turkey's participation in the programmes of EU has been approved by TBMM in 21 June 2002. Participation efforts to the programmes of union was firstly establish in January 2002 in the constiution of State Planning Organisation (SPO) and than became an independent institution with a law came into force in August 2003. National Agency is an establishment that introducts, coordinate and carries out the education and youth programmes of EU.

National Agency both with its staff, the way of work and institutional system suggests a new institutional understanding in the Turkish Public Administration. Establishment gives idea about discussion of the way of the organisation that suits the Turkish bureaucracy most and how should new establishments that maintained by EU be organised in the Turkish bureaucracy. The investigation of the similliar establishments in some other EU countries helps with comparison.

In this study, after examining the foundation, development and duties of National Agency, information about the Hungary, Portugal, England's National Agencies and National Agency of Romania - candidate for EU in 2006- has been given.

Key Words: European Union, Turkey, National Agency, education

* Ministry Of Education, Internal Auditor.

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMI (2005) UYGULAMALARININ İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINA ETKİSİ

Barış ÇETİN*

Özet

Yeni ilköğretim programının uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, tarama modelindedir. Alt amaçlar dikkate alındığında, tarama modellerinden izleme yaklaşımına uygun olarak düzenlenmiştir. Bu çalışmada, Yılmaz (1997) tarafından ortaöğretim öğrenciler için geliştirilen ve Çetin (2007) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrenciler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için geliştirilen anket kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şunlardır: Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi, anne eğitim duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık annenin eğitim durumu okur-yazar olanlardan kaynaklanmaktadır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi, baba eğitim ve baba mesleki durumuna, annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna, cinsiyete, okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Sözcükler: Çalışma alışkanlıkları, yeni ilköğretim programı uygulamaları, ilköğretim 4. ve 5. sınıflar

Giriş

Yeni ilköğretim programın örtürk amaçlarından biri öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını artırmaktır. Çalışma alışkanlıkları yeni ilköğretim programında öğrenme-öğretim sürecinde önemli yere sahiptir. Aşağıda yeni ilköğretim programı ile çalışma alışkanlıkları arasında ilişkiye yer verilmiştir.

Yeni ilköğretim programı, bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşımı ve modellerini temel almıştır. Yeni ilköğretim programlarında öğrencileri, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi

* Bu makale, Çetin, B. (2007).Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları İle Öz-Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör. Dr.; Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerini kazanmaları hedeflemektedir (Kılıç, Bulut 2006). Yeni öğretim programı'nda, ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve teknikler değiştirilir. Bu öğretim programında bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem ölçekleri, görüşmeler, kendini değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır (Güneş, Akyol, 2006).

Yeni ilköğretim programı, öğretmenin ders anlattığı, öğrencinin pasif dinleyici konumunda olduğu ezbere dayalı anlayışı değiştirmiş onun yerine öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye rehberlik ettiği bir öğretim anlayışına geçilmiştir. Öğrencinin bilgiye ulaşma yolları değişmiş olup öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşma anlayışı egemen olmuştur.

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri de dikkattir. Yeni program öğrencilerin derslere olan dikkatlerini artırmayı amaçlamaktadır. Derslere istenilen seviyede dikkatli olma becerisi zor gelişen ve zaman isteyen bir süreçtir. Yeni programla birlikte öğrencinin öğrenme ortamı değişmiştir. Öğrenme sadece sınıfta değil kütüphane, internette, vb. bilgi kaynaklarının olduğu her yerde gerçekleştiği belirtilmektedir. Eski program ezbere dayanan bir anlayışa sahiptir.

Bu anlayışla yetişen öğrencinin kişisel özellikleri de bu anlayışa uygun şekillenmektedir. Öğrenci derslerine sınav olacağı zaman çalışmaktadır. Böyle bir çalışma mantığı öğrencinin kişiliğine de yansımaktadır. Yeni program öğrencinin sadece sınav olacağı zaman çalışma mantığı ve öğrencinin sınav başarısı ile değerlendirildiği anlayışının yerine ders çalışma ve öğrenme sürecinin sürekli devam eden bir süreç olduğu; öğrencinin değerlendirilmesinin süreç değerlendirmeye yaklaşımını getirmiştir.

Yeni öğretim programı ile birlikte öğrencilerin çalışma yöntemleri değişmiştir. Öğrenci okuma, not tutma, planlı çalışma, kaynaklardan yararlanmak, proje, tekrar, dikkat, problem çözme gibi yöntemleri kullanılmasına başlanmıştır. Yeni öğretim programında, öğrencinin zamanı verimli bir şekilde değerlendirmesi beklenmektedir. Öğrencinin derslerle ilgili verilen proje ödevlerini istenilen nitelikte ve sürede yapabilmesi için zamanı verimli değerlendirmesine bağlıdır. Öğrenen, zamanını planlayarak hem zamanını hem de enerjisini daha ekonomik olarak kullanabilecektir. Zamanını verimli kullanma becerisini kazanan öğrenci çalışacağı konuya karar vermede, projesi ya da konu ile ilgili kaynakları tedarik etmede, çalışmaya başlama sürecinde otomatik hale gelecektir. Bu bağlamda yeni ilköğretim programı öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını önemli ölçüde değiştirmiştir.

Ders çalışma öğrencinin gerçekleştirdiği bir eylemdir. Ders çalışma amacı ve hedefi olması gereken bir eylem; hatta bu eylemin süresi şekli tamamen kişinin sorumluluğundadır. Bütün bu süreci planlarken kişinin kendisine olan inancı aslında bu eylemin ya da sürecin tamamını etkiler. Eğer herhangi bir dersi yapamayacağı yönünde bir inanç geliştirmiş ise kişi ders çalışma programı daha katı ama verimsiz; herhangi bir dersi yapacağına olan inancı yüksek ise daha esnek olacaktır. Ben yapamıyorum cümlesi ilköğretiminde öğrenim gören her yaş grubu için geçerlidir. İlköğretimde öğrenim gören öğrencilerin en çok kullandıkları ifadeler, anlamıyorum, ben aptalım ne yapayım olmuyor gibi ifadelerdir. Çocukların çalışma alışkanlıkları her derse karşı geliştirdikleri öz yeterliliğe göre değişecektir. Bu durum öz-yeterlik kavramının çalışma alışkanlıklarını değiştirebildiğini ve üzerinde etkili olan

değişkenlerden birisi olduğunu kanıtlamaktadır. Çalışma alışkanlığı öz-yeterliliğin gelişmesine öz yeterlilikte çalışma alışkanlığının yerleşmesine sebep olmaktadır. Çocuk başardıkça çalışma alışkanlığını geliştirecek, çalışma alışkanlığı süreklilik kazanınca ders çalışma alışkanlıkları da yerleşecektir. Örneğin matematik dersi için 4. sınıf öğrencisi bir çalışma planı yapmış olsun eğer bu işe yarar ise bunu geliştirme ve tekrarlama yönünde eğilim gösterecektir. Bu durum onun öz-yeterliliğini geliştirmesine olanak tanıyacaktır. Pekiştirme sonucunda alışkanlık yerleşecektir. Yeni programda çocuklar 3 adet proje, 3 adet performans ödevi ve yazılı sınavlar ile sorumlu, bu sebeple çalışma alışkanlıkları olumlu düzeyde gelişmiş olan bir öğrenci proje yapma ve performansını sergilemede daha başarılı olacaktır.

Yeni programın getirdiği en büyük yeniliklerden biri öğrenmeyi öğrenmektir. Öğrenme sadece dört duvar arasında meydana gelen bir eylem değildir. Öğrenci okul dışında da öğrenme eylemini gerçekleştirebileceği anlayışı yeni ilköğretim programıyla gelmiştir. Öğrenmeyi öğrenme süreci zor gelişen bir süreçtir. Bu sürecin gelişmesinde bir takım faktörler etkilemektedir. Öğrencinin hazırbulunuşluğu, motivasyonu, öz-yeterliliği, ilgisi ve çalışma alışkanlıklarıdır. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenme sürecinde başarılı olabilmesi için çalışma alışkanlıkları önemli derecede belirleyicidir. Öğrencinin istenen seviyede çalışma alışkanlığını geliştirmiş ise öğrenci öğrenmeyi öğrenme sürecinde daha başarılı olacaktır. Çalışma alışkanlıklarını şu şekilde açıklayabiliriz: Çalışma yoluyla etkili öğrenme bağlamında değerlendirilebilen bir takım çalışma alışkanlığı alanı vardır. Bunlardan bazıları; çalışma becerileri, çalışma durumu, motivasyon, hedefe odaklanma, öz-yönetim, zaman kullanımı, öğretmenlere karşı geliştirilen tutumlar, genel olarak eğitime karşı tutum ve hazırlık düzeyidir (Burson,1985).

Brown ve Holtzman ise 1926 ile 1955 yılları arasında 200'den fazla çalışma tekniği yönergesi yayınlandığını tespit etmiştir. Reeder Wrenn'in çalışma alışkanlıkları ile genel başarı ortalaması arasında .24 düzeyinde ilişki bulmuştur. Gordon, Wrenn'in çalışma alışkanlıkları ile genel başarı ortalaması arasında sırasıyla .11 ve .26 düzeyinde ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Wrenn, çalışma alışkanlıkları ile eğitim başarısı arasında .42 ilişki saptadı. Locke çalışma alışkanlıkları ile dönemlik not ortalaması arasında .28'lik bir ilişki bulmuştur. Brown ve Holtzman, çalışma alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmalarının pek çoğunda iyi ve kötü öğrencilerin çalışma mekaniği ve çalışma becerilerinin incelendiğini ve sonuç olarak çalışma alışkanlıkları envanterleri ile farklı akademik başarı ölçümleri arasında düşük olmakla beraber istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirtmişlerdir. Brown ve Holtzman çalışma alışkanlıkları ile başarı arasında .36 ilişki buldu (Gonzales,1984).Geçmişte yapılan araştırmalar göstermiştir ki çalışma alışkanlıkları öğrencilerin akademik başarıları üzerine önemli etkisi vardır.

Çalışma alışkanlıklarının ölçümleri muhtemelen 1930'lu yıllarda yayımlanan davranış ölçüm tekniklerinden sonra gelişmeye başladı. Bunun için, çok ayrıntılı istatistiksel yöntemler geliştirildi. Amerika Birleşik Devletleri'nde, bu tür çalışma yolları Brown ve Holtzman tarafından (1966) yılında bu alandaki ilk ölçek geliştirildi. Bu ölçek, 4 alt ölçekten meydana gelmektedir. Bunlar; çalışma metotları, çalışmayı tamamlamada çabukluk, öğretmen onayı ve eğitim hedeflerini onaylamayı içermektedir. Daha önceden yapılan çalışmalar temel alarak Amerika Birleşik Devletlerindeki araştırmacılar, çalışma alışkanlıkları ölçümelerini, bilişsel psikolojiden gelen öğrenme süreçleri hakkındaki fikirlerle birleştirdiler (Entwistle, Mccune, 2004).

Doğru çalışma alışkanlıklarının uygulanması, çalışma becerilerinin etkililiğini artırır ve kişinin kendi çalışma alışkanlıklarını değerlendirmesini sağlayan kapsamlı bakış açısı kazandırır. İyi çalışma alışkanlıklarını teşvik etmede temel hedefler nasıl çalışılacağını öğrenme, çeşitli çalışma becerilerinin kullanımına karar verme ve bir kişinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasıdır (Garcia, 2006:6). Öğrencilerin yeni bilgileri işleme ve yeni beceriler kazanma şekillerini etkilemenin bir yolu da, onlara öğrenme stratejilerini ve bu stratejileri nasıl kullanacaklarını öğretmektir. Öğrencilerinin daha zorlu öğrenme taleplerini karşılayabilmeleri ve başarılı öğrenciler olabilmeleri için, gelişmiş öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ihtiyacı vardır (Evans, 2004:14).

Warkentin, Bol ve Wilson, ders çalışma stratejilerinin kullanımına öz-yönlendirmeci öğrenme adını vermiştir. Öz-yönlendirmeci öğrenmenin önemli bir özelliği, bir kimsenin kendi öğrenmeleri konusunda bağımsızlık ve sorumluluk duyması düşüncesidir. Örneğin öğrenciler, ana fikirleri seçerken ve onlara odaklanırken, yeni bilgileri önceki bilgileriyle birleştirirken, kendi çabalarını izlerken ve düzenlerken, problem-çözme yaklaşımları üzerine düşünürken ve bu yaklaşımlarını değerlendirirken ya da kendi ders çalışma hedeflerine yönelik sistematik bir plan yaparken öz-yönlendirmeci faaliyetlerde bulunurlar. Ana fikri seçme, bu fikre odaklanma, yeni bilgileri öncekilerle birleştirme, bilişsel stratejiler olarak adlandırılan ders çalışma süreçlerinin birer örneği iken, düşünme, değerlendirme ve planlama ise çaba yönetimi adı verilen düzenleme süreçlerinin bir parçasıdır. Öz-yönlendirmeci ders çalışma stratejilerine başvuran öğrenciler akademik derslerde daha başarılı olurlar. Öğrencilerin öz-yönlendirmeci faaliyetleri kullanım düzeylerinin artırılması, onların yaşam-boyu öğrenciler olma ihtimallerinin artırılması anlamına gelir (Evans,2004: 17).

Çalışma alışkanlıkları, çalışma ortamı, kişisel özellikler, zamanı değerlendirme, çalışma yöntemi ve dikkat alt faktörlerinden oluşmaktadır. Çalışma ortamı kavramı ile öğrencinin okul dışında okula ilişkin etkinliklerini sürdürdüğü fiziki ve psikolojik ortam kastedilmektedir (Küçükahmet, 1997). Bir insanın dikkatini dağıtan faktörler ya çevreden veya kişinin kendi zihninden kaynaklanır. Bu sebeple çalışma ortamının belirli özelliklere sahip olması öğrenmeyi kolaylaştırır ve çalışmak için ayrılan zamandan en üst düzeyde yarar sağlamasına imkan verir (Baltaş,1993). Öğrencilerin, öğrenme sürecinde bulundukları çevre uyarıcıları ile ilgili tercihleri vardır. Bu tercihler farklılıklar göstermektedir. Bazı öğrenciler sessiz ortamda, bazı öğrenciler ise müzik eşliğinde ders çalışmayı tercih edebilirler. Öğrenme biçimi etkili bir öğrenme için çok önemlidir (Yılmaz, 1997).

Dikkat, içe yönelik ve dışa yönelik dikkat şeklinde ikiye ayrılır. İçe yönelik dikkat yoğun ve yaygın diye ikiye ayrılır. Dışa yönelik dikkat de yaygın ve yoğun şeklinde ikiye ayrılır. Öğrenme-öğretim sürecinde dikkat çok büyük yere sahiptir. Çalışma süreci içinde zihnin dağılmasına yol açan sebepler içten ve dıştan kaynaklanabilir. Zihin dağılmasına yol açan iç sebepler hayal kurmak; endişelere kapılmak adıyla iki grupta toplanabilir. Dış sebepler ise tamamen çevresel etmenlerden kaynaklanan ses, ışık, ortam düzenlemesi ve benzeri gibi etmenlerdir. Öğrenmenin oluşmasında en önemli şartlardan biri dikkattir. Öğrenci dikkat gerektiren durumlarda kendi kapasitesi ve kişisel özelliklerine göre zihinsel seçici bir süreç içine girmektedir. Etkin bir çalışma; zihinsel yetenekten ziyade, dikkatin kontrol edilmesine dayanır. Zira duyularımız kanalıyla beynimize birçok bilgi iletiriz, fakat bunlar arasından sadece dikkatimizi yönettiklerimizden haberdar oluruz. Bu sebeple dikkat faktörünü

kontrol altına alabilmek için öncelikle zihinsel ortamın çalışmaya uygun olup olmadığına dikkat etmek gerekmektedir (Telman, 1999).

Kişisel özellikler cinsiyet, sağlık durumu, gelir düzeyi, çevre, doğum sırası, aile yapısı, ana-baba tutumu eğitim düzeyleri, kişilik, beceri ve tercihlerindeki farklılıklar olarak özetlenebilir. Bireylerin sahip oldukları ortak ve farklı yönleri vardır. Fakat en büyük ortaklık bireylerin hepsinde bir düşünme, hissetme ve hareket sistemlerinin bir eşgüdüm içinde hareket etmesidir. Bununla birlikte her bireyin kendine özgü alışkanlık ve tutumlarının olduğu bilinmektedir Bireyler arası farklılıklar bütün alışkanlıklarda kendini gösterdiği gibi bireyin çalışma alışkanlıklarına da yansımaktadır. Bu farklılık bireyin sahip olduğu kalıtsal yapı ve doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu farklı çevresel yapının karşılıklı etkileşimlerinden kaynaklanmaktadır (Yılmaz, 1997).

Çalışma alışkanlıklarının bir alt boyutu olan zamanı değerlendirme verimli bir şekilde kazanılmadığında, öğrencide sınav, ders gibi bazı durumlarda kaygı oluştu-racak ve kazandığı olumlu bir takım çalışma alışkanlıklarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Zamanın etkili biçimde kullanılması yapılacak olan çalışma planın öncelikler doğrultusunda düzenlenmesiyle mümkündür. Birey zamanını planlayarak, hem zamanı hem de enerjisini daha ekonomik olarak kullanabilecektir. Zamanı değerlendirme kazanılan bir alışkanlık halini aldığına karar verme, gerekli materyalleri toplama ve sonuç olarak çalışmaya başlama süreci kendiliğinden işleyen bir süreç halini alacaktır. Çalışmaya motive olmayan insanı çalışma dışındaki aktivitelerle yönelecektir. Birey, zamanı planlayarak hem zamanı hem de enerjiyi daha ekonomik kullanabilir. Zaman konusunda başarı kriteri, sadece hedefe ulaşmak değil, aynı zamanda hedefe en hızlı şekilde ulaşmaktır. Çalışmaya başlamadan en çok zaman ve enerji kaybı, ne çalışılacağına karar verme, gerekli malzemeyi bir araya getirme ve çalışmaya oturma sürecinde meydana gelir. Zaman planlaması alışkanlık haline getirilirse, bütün bu hazırlıklar mekanik olarak gerçekleşecek ve zaman kaybı olmayacaktır (Telman, 1999).

Çalışma alışkanlıkları sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri de çalışma yöntemleridir. Çünkü çalışma yöntemleri, çalışma, diğer bir deyişle bireysel öğrenme sürecinin belkemiğini oluşturmaktadır. Çalışma yöntemleri ile kastedilen etkin çalışma yöntemlerinin kullanılmasıdır (Yılmaz, 1997). Çalışma yöntemleri genellikle önemli metni renklendirme, altını çizme, not tutma, özetleme eğitimle öğretilen hareket ya da prosedürlerdir. Özetler faydalı olabilir, ancak öğrencilere nasıl özet çıkaracakları gösterilmelidir. Metnin altını çizme ya da metni renklendirme sadece öğrenciler seçici ise, metni aktif olarak kendi kelimelerini kullanarak dönüştürebiliyorlarsa, halihazırda bilinen materyal ile yeni öğrenilen materyal arasında bağ kurabiliyorlarsa ve metnin altını çizer ya da metni renklendirirken organize yollar arıyorlarsa, faydalıdır. Not tutma, ders sırasında öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına ve fikirleri kendi kelimeleri ile kaydetmelerine olanak sağlayarak, uzun dönemli hafıza kaydını sağlar (Garcia, 2006:6)

Yeni ilköğretim programının uygulanması ve programın öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına etkisinin ne derecede olduğunun bilinmemesi önemli bir sorundur. İlköğretim okullarında başarısızlıkların en aza indirilmesi, okulun kaynaklarının etkili kullanımı ve öğrencilerin çalışma alışkanlıkları için yönlendirilmesi gereklidir. Bu çalışma ile alandaki eksikliği kapatılması hedeflenmektedir. Yeni ilköğretim pro-

gramının öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını hangi yönde etkilediğini araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının düzeyine etkisi cinsiyete, annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna, annenin eğitim durumuna, babanın mesleki durumuna, babanın eğitim durumuna, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisinin olup olmadığı saptamaya amaçladığından tarama modellidir. Alt amaçlar dikkate alındığında, araştırma tarama modellerinden izleme yaklaşımına uygun olarak düzenlenmiştir.

İzleme yaklaşımında, zamansal gelişim ya da değişimi belirlenmek istenen değişken, aynı eleman ya da birimler üzerinde, belli bir başlangıç noktasından alınarak, sürekli olarak ya da belli aralıklarla gözlenir (Karasar, 1998; Kaptan, 1998).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Özel Fevziye Mektepleri İlköğretim Okulu, Özel Nilüfer İlköğretim Okulu, Melahat Şefizade İlköğretim Okulu, Münevver Fergar İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, İnönü İlköğretim Okulu, Pınarbaşı İlköğretim Okulu, Mevlana İlköğretim Okulu, Sevgi İlköğretim Okulu, Tansel İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 274 erkek ve 252 kız olmak üzere toplam 526 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği: Yılmaz (1997) tarafından ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen ve Çetin (2007) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrenciler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5 alt boyut ve 45 sorudan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şunlardır: çalışma yöntemi, ortam, zamanı değerlendirme, dikkat, kişisel özelliklerdir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 225 en düşük puan 45'tir. Çalışma alışkanlıkları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik sonuçları şu şekildedir:

Çalışma alışkanlıkları ölçeğinin madde ayırt edicilik indeksleri incelenildiğinde, 1. maddede üst grup lehine anlamlı bir farklılık bulunamamışken $P > .05$, 2. ve 6. maddelerde üst grup lehine $P < .05$ düzeyinde diğer maddelerde ise $P < .01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ölçeğin tamamı için birinci uygulama ile ikinci uygulama arasında yapılan karşılaştırmalarda $P < .01$ düzeyinde anlamlı bir korelasyon ilişkisi bulunmuş, devamlılık katsayısı oldukça yüksek değer olan ($r = .79$) bulunmuş; iki uygulama arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($P > .05$). Çalışma alışkanlıkları ölçeğin madde- kalan korelasyon değerleri ise 2. madde hariç, 1. maddede $P < .05$ düzeyinde diğer maddelerde ise $P < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Madde-toplam değerleri ise tüm maddeler için $P < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Madde analizleri sonu-

cunda ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının 1. ve 2. madde hariç .27 ile .41 arasında sıralandığı saptanmıştır. Tüm ölçek için en yüksek güvenirlik katsayısı (.83) ile Cronbach Alpha tekniği ile elde edilmiştir.

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan form, toplam 6 sorudan oluşmaktadır. Formun amacı, öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemektir. Bu amaçla formda, öğrencinin cinsiyeti, okul türü, anne-babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleği ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Ölçek ve anketten elde edilen veriler 10.0 SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi $P < .05$ olarak belirlenmiş $P < .01$ düzeyindeki anlamlılıklar da belirtilmiştir. Verilerin aşağıda belirtildiği gibi analiz edilmiştir.

1. Çalışma alışkanlıkları ölçeği 4. ve 5.sınıf öğrencilerine uygulandı.
2. Çalışma alışkanlıkları ölçeklerinden alınan puanların aritmetik ortalaması alındı.
3. Sontest puanından öntest puanı çıkarıldı ve fark/etki puanı belirlendi.
4. Fark/etki puanı ile öğrencilerin cinsiyeti, okul türü, anne ve babasının eğitim durumu, anne ve babasının mesleği arasında ilişki olup olmadığı incelendi. Bu karşılaştırma için t- testi ve tekyönlü varyans analizleri yapıldı. Varyans analizlerin anlamlı çıktığı durumlarda LSD tekniği uygulandı.

Bulgular

Bu araştırmada, 4. ve 5. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ""Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği"" nden aldıkları toplam puanlar üzerinde istatistiki analizler yapıldı.

Tablo 1: Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	x	ss	t	sd	p
Çalışma Alışkanlıkları/Dikkat	Erkek	274	,13	,64	1,43	524	,15
	Kız	252	,05	,59			
Çalışma Alışkanlıkları/Kişisel Özellikler	Erkek	274	,05	,62	,64	524	,51
	Kız	252	,01	,56			
Çalışma Alışkanlıkları/Çalışma Yöntemi	Erkek	274	,02	,60	,06	524	,94
	Kız	252	,02	,55			
Çalışma Alışkanlıkları/Zamanı Değerlendirme	Erkek	274	,08	,76	,70	524	,47
	Kız	252	,12	,68			
Çalışma Alışkanlıkları/Ortam	Erkek	274	,01	,56	,66	524	,50
	Kız	252	,04	,56			
Çalışma Alışkanlıkları/Toplam	Erkek	274	,04	,36	,20	524	,83
	Kız	252	,04	,36			

Tablo 1' e göre, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(524)} = ,20$; $P > .05$].

Tablo 2a: Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Anne Eğitim Durumu	n	x	ss
Okur-yazar değil	65	,01	,33
Okur-yazar	80	,03	,32
İlkokul	221	,05	,39
Ortaokul	64	,08	,28
Lise	49	,14	,34
Üniversite	32	,00	,44
Yüksek Lisans	10	,25	,38
Doktora	5	,08	,23
Toplam	526	,04	,36

Tablo 2a'ya göre yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi anne eğitim durumuna göre en düşük aritmetik ortalama üniversite ($x = ,00$); en yüksek aritmetik ortalama yüksek lisans ($x = ,25$) derecesine sahip olanlara aittir.

Tablo 2b: Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,96	7	,28	2,11	,04
Gruplariçi	68,86	518	,13		
Toplam	70,83	525			

Tablo 2b'ye göre, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi, anne eğitim duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(7-518)} = 2,11$; $P < .05$].

Tablo 2c: Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Anne Eğitim Durumuna Göre LSD Testi Sonuçları

(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Sh.	p.
Okur-yazar değil	Okur-yazar	,01	,06	,77
	İlkokul	,07	,05	,16
	Ortaokul	,10	,06	,10
	Lise	,16 (*)	,06	,01
	Üniversite	,02	,07	,71
	Yüksek Lisans	,27 (*)	,12	,02
	Doktora	,10	,16	,54
Okur-yazar	Okur-yazar değil	,01	,06	,77
	İlkokul	,08	,04	,06
	Ortaokul	,12 (*)	,06	,04
	Lise	,18 (*)	,06	,00
	Üniversite	,04	,07	,54
	Yüksek Lisans	,29 (*)	,12	,01
	Doktora	,11	,16	,47
İlkokul	Okur-yazar değil	,07	,05	,16
	Okur-yazar	,08	,04	,06
	Ortaokul	,03	,05	,50
	Lise	,09	,05	,09
	Üniversite	,04	,06	,53
	Yüksek Lisans	,20	,11	,08
	Doktora	,03	,16	,85
Ortaokul	Okur-yazar değil	,10	,06	,10
	Okur-yazar	-,12 (*)	,06	,04
	İlkokul	,03	,05	,50
	Lise	,06	,06	,36
	Üniversite	,07	,07	,33
	Yüksek Lisans	,17	,12	,16
	Doktora	,00	,16	,98
Lise	Okur-yazar değil	-,16 (*)	,06	,01
	Okur-yazar	-,18 (*)	,06	,00
	İlkokul	,09	,05	,09
	Ortaokul	,06	,06	,36
	Üniversite	,14	,08	,09
	Yüksek Lisans	,10	,12	,39
	Doktora	,06	,17	,69

(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Sh.	p.
Üniversite	Okur-yazar değil	,02	,07	,71
	Okur-yazar	,04	,07	,54
	İlkokul	,04	,06	,53
	Ortaokul	,07	,07	,33
	Lise	,14	,08	,09
	Yüksek Lisans	,24	,13	,06
	Doktora	,07	,17	,67
Yüksek Lisans	Okur-yazar değil	,27 (*)	,12	,02
	Okur-yazar	,29(*)	,12	,01
	İlkokul	,20	,11	,08
	Ortaokul	,17	,12	,16
	Lise	,10	,12	,39
	Üniversite	,24	,13	,06
	Doktora	,17	,19	,38
Doktora	Okur-yazar değil	,1018	,16	,54
	Okur-yazar	,11	,16	,47
	İlkokul	,03	,16	,85
	Ortaokul	,00	,16	,98
	Lise	,06	,17	,69
	Üniversite	,07	,17	,67
	Yüksek Lisans	,17	,19	,38

Tablo 2c'ye göre yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisinin anne eğitim durumuna göre LSD testine göre sınanmıştır. Anne öğrenim durumu okur-yazar değil ile lise arasında okur-yazar değil lehine $P < .05$; okur-yazar değil ile yüksek lisans arasında okur-yazar değil lehine $P < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır. Anne öğrenim durumu okur-yazar ile ortaokul arasında okur-yazar lehine $P < .05$ düzeyinde; okur-yazar ile lise arasında okur-yazar lehine $P < .01$ düzeyinde; okur-yazar ile yüksek lisans arasında okur-yazar lehine $P < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır. Sonuç olarak, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi anne eğitim durumu okur-yazar olanlardan kaynaklanmaktadır.

Tablo 3a: Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Baba Eğitim Durumu	n	x	ss
Okur-yazar değil	28	,06	,28
Okur-yazar	76	,05	,32
İlkokul	164	,05	,39
Ortaokul	85	,10	,32
Lise	88	,04	,34
Üniversite	58	,05	,37
Yüksek Lisans	16	,11	,41
Doktora	11	,18	,55
Toplam	526	,04	,36

Tablo 3a'ya göre yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisinin baba eğitim durumuna göre en düşük aritmetik ortalama babası lise mezunu ($x=,04$); en yüksek aritmetik ortalama babası doktora derecesine ($x=,12$) sahip olanlara aittir.

Tablo 3b: Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,65	7	,23	1,76	,09
Gruplarıçi	69,17	518	,13		
Toplam	70,83	525			

Tablo 3b'ye göre, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi, baba eğitim duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(7-518)} = 1,76$; $P > .05$].

Tablo 4: Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Alt Faktörler	Okul Türü	n	x	ss	t	sd	p
Çalışma Alışkanlıkları/Dikkat	Özel	62	,17	,70	1,05	524	,29
	Devlet	464	,08	,61			
Çalışma Alışkanlıkları/Kişisel Özellikler	Özel	62	,04	,73	1,19	524	,23
	Devlet	464	,04	,57			
Çalışma Alışkanlıkları/Çalışma Yöntemi	Özel	62	,11	,52	1,30	524	,19
	Devlet	464	,01	,58			
Çalışma Alışkanlıkları/Zamanı Değerlendirme	Özel	62	,09	,75	,12	524	,89
	Devlet	464	,10	,72			
Çalışma Alışkanlıkları/Ortam	Özel	62	,10	,61	1,09	524	,27
	Devlet	464	,02	,55			
Çalışma Alışkanlıkları/Toplam	Özel	62	,11	,42	1,51	524	,13
	Devlet	464	,03	,35			

Tablo 4' a göre, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(524)} = 1,51$; $P > .05$].

Tablo 5

Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Anne Çalışmaya/ Çalışmıyora Göre Farklılaşma Durumu

Alt Faktörler	Anne Mesleği	n	x	ss	t	sd	p
Çalışma Alışkanlıkları/Dikkat	Çalışıyor	78	,17	,71	1,13	524	,25
	Ev Hanımı	448	,08	,60			
Çalışma Alışkanlıkları/Kişisel Özellikler	Çalışıyor	78	,03	,62	,10	524	,91
	Ev Hanımı	448	,03	,59			
Çalışma Alışkanlıkları/Çalışma Yöntemi	Çalışıyor	78	,01	,61	,30	524	,75
	Ev Hanımı	448	,03	,57			
Çalışma Alışkanlıkları/Zamanı Değerlendirme	Çalışıyor	78	,18	,86	1,03	524	,30
	Ev Hanımı	448	,09	,70			
Çalışma Alışkanlıkları/Ortam	Çalışıyor	78	,05	,59	,36	524	,71
	Ev Hanımı	448	,02	,56			
Çalışma Alışkanlıkları/Toplam	Çalışıyor	78	,07	,42	,82	524	,40
	Ev Hanımı	448	,04	,35			

Tablo 5'e göre, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(524)} = ,82$; $P > .05$].

Tablo 6a: Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Baba Mesleki Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Baba Eğitim Durumu	n	x	ss
Baba Meslek	n	x	ss
İşçi	164	,05	,38
Memur/Öğretmen/Doktor/Mühendis	69	,08	,41
Serbest Meslek/ Esnaf/ Muhasebeci	203	,03	,33
İşsiz	24	,01	,35
Diğer	66	,01	,38
Toplam	526	,04	,36

Tablo 6a'ya göre yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisinin baba mesleki durumuna göre en düşük aritmetik ortalama babası işsiz ve diğer mesleğine ($x = ,01$); en yüksek aritmetik ortalama babası memur/öğretmen/doktor/mühendis mesleğine ($x = ,08$) sahip olanlara aittir.

Tablo 6b: Yeni İlköğretim Programı Uygulamalarının Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerine Etkisinin Baba Mesleki Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,25	4	,06	,47	,75
Gruplariçi	70,57	521	,135		
Toplam	70,83	525			

Tablo 6b'ye göre, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi, babanın mesleki durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-521)} = ,47$; $P > .05$].

Sonuçlar

1) Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2) Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi anne eğitim durumu okur-yazar olanlardan kaynaklanmaktadır.

3) Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi, baba eğitim duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4) Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5) Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

6) göre, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeylerine etkisi, babanın mesleki durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tartışma

Yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisinin çeşitli değişkenlerle göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yurt içinde ve dışında yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına etkisi ile ilgili araştırmaya rastlanılmamıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına puanlarına etkisi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırma sonuçları, çalışma alışkanlıklarının gelişmesinde cinsiyetin etkisinin olmadığını göstermektedir. Yeni ilköğretim programı uygulamaları öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına etkisi açısından öğrencilerin cinsiyetine göre fark yaratmamıştır.

Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt faktörler düzeyinde ise, dikkat, kişisel özellikler, çalışma yöntemi, zamanı değerlendir-

dirme, ortam alt faktörlerinde anlamlı fark saptanmamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların fiziki koşullar ve eğitim kalitesi öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının olumlu yönde etkilemektedir. Özel okullar bu açıdan devlet okullarından oldukça ileri durumdadır. Bu kadar önemli olan bu konunun doğurabileceği bir takım sorunlar olabilmektedir. Yeni ilköğretim programı özel ya da devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin çalışma alışkanlıkları seviye farklılıklarını ortadan kaldırmıştır denilebilir. Yeni ilköğretim programı uygulamaları öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına etkisi açısından öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre fark yaratmamıştır.

Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanlarına etkisi, anne eğitim duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testine göre; annenin eğitim durumu okur-yazar olmayan ile okur-yazar olanlar arasında okur-yazar lehine belirlenmiştir. Annenin okur-yazar olması çocuğuna derslerinde daha fazla yardım etmesini sağlar. Annenin okur-yazar olması onun bilinç düzeyini artırmakta bu durumda çocuğun çalışma alışkanlıklarının olumlu yönde artmasına yansımaktadır. Yeni ilköğretim programının uygulamaları öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında annenin eğitim durumuna göre fark yaratmıştır.

Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi, baba eğitim duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Babanın eğitim seviyesinin öğrencinin çalışma alışkanlıklarına etkisi önemli olmakla birlikte annenin eğitim seviyesi kadar önemli olmadığı görülmektedir. Çünkü anne çocuğu ile en fazla zaman geçiren ve onun eğitimiyle ilgilenen kişi durumundadır. Yeni ilköğretim programı uygulamaları öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeylerini birbirine yaklaştırmış, babasının eğitim seviyesi en yüksek öğrenci ile en düşük öğrenci arasındaki çalışma alışkanlıklarının farklılıklarının ortadan kaybolmasını sağlamıştır.

Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi, babanın mesleki durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları toplam puanlarına etkisi annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeyleri annenin ve babanın mesleki durumuna göre farklılaşmamıştır. Anne ve babanın mesleği öğrencilerin derslerinde başarılı olmasında, çalışma alışkanlıklarının gelişiminde oldukça önemlidir. Yeni program anne ve babanın mesleğinden kaynaklanabilecek çalışma alışkanlıkları farklılıkları ortadan kaldırmıştır denilebilir.

Kaynakça

- Baltaş, A.(1993) *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*. 4.Basım, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Burson, C. D. (1985). *A Comparison Of Study Habits And Attitudes Of Academically Successful And Academically Unsuccessful American Indian Students In Higher Education*..Yayınlanmamış Doktora Tezi, Northern Arizona University.USA
- Evans, S. L.(2004). *Study Habits of College Students And Their Perceptions Of The Impact of Brain-Based Attention Strategies on Their Independent Study Time*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. North Dakota University.USA
- Entwistle, N. McCune, V.(2004). *The Conceptual Bases Of Study Strategy Inventories*. (Ebsco Host Research Databases Academic Search Premier, Educational Psychology Review, Dec., Vol. 16 Issue 4, p325-345, 21p, 2 charts; DOI: 10.1007/s10648-004-0003-0; AN 15520521).
- Güneş, F.; Akyol, H. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Kılavuzu (1-5 Sınıflar). K.Kıroğlu (Der.). *Yeni İlköğretim Programları (1-5.Sınıflar)* (7-182). (1.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gonzales, T. M. (1984). *Locus Of Control And Study Habits-Attitudes Scales As Predictor Of Academic Achievement Of Specially Admitted (EOP) Hispanic University Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Washington University.USA.
- Garcia, E.(2006). *Supplemental Instruction, Study Habits, And The Community College Student*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida International University.USA
- Kılıç, V.; Bulut, S. (2006). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programları ve Kılavuzu (1-5 Sınıflar).
- K.Kıroğlu (Der.). *Yeni İlköğretim Programları (1-5.Sınıflar.)* (183-364). (1.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karasar, N.(1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (8.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Küçükahmet, L. (1997). Eğitim Programları ve Öğretim “Öğretim İlke ve Yöntemleri”(8.Basım). Ankara:Gazi Kitabevi.
- Telman N.(1999). *Etkin Öğrenme Yöntemleri*. İstanbul:EpsilonYayıncılık.
- Yılmaz, M.(1997). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EFFECTS OF NEW PRIMARY EDUCATION CURRICULUM (2005) APPLICATIONS ON 4TH AND 5TH GRADE STUDENTS' STUDY HABBITs

Barış ÇETİN*

Abstract

It has been aimed to examine the effects of new primary education curriculum applications on the study habits of 4th and 5th grade students in primary education upon various variables.

Considering the specific aims, it is seen that the research was undertaken in accordance with the monitoring approach of scanning models. Results of the study are as follows: The effects of new primary education curriculum on the study habits of students significantly differ upon the educational status of parents. Here, the significant difference results from the students whose mother can read and write. For the effects of new primary education curricula on the study habits of students, any significant difference was not observed upon the variables of paternal educational status and profession/vocation, maternal working status, students' gender and school type.

Key Words: Study Habits, new primary education curriculum, 4th and 5th grades of primary education

* Research Assistant Dr.; Çanakkale 18 Mart University Faculty of Education Department of Primary School Teaching.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDEKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSLERİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ

Aslı ERSEN YANIK*

Özet

Bu betimsel çalışmanın amacı öğrencilerin İlköğretim İkinci Kademedeki İngilizce derslerine yönelik düşüncelerini, olumlu düşüncelerin geliştirilmesi için öğretmenlerin kullandığı yöntemleri incelemektir. Araştırma, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi dikkate alınarak 2004-2005 yıllarında tüm Türkiye'deki resmi ilköğretim okullarından seçilen 368 öğretmen ve 1232 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, öğretmen ve öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin büyük bölümünün İngilizce derslerine karşı olumlu düşünceleri olduğunu göstermiştir. İngilizceye karşı bakış açılarını belirleyen faktörler ise İngilizce bilmenin öğrenciler için önemli olması, aldıkları derslerin eğlenceli geçmesi, öğretmenlerini sevmeleri ve derste başarılı olmalarıdır. Öğretmenler, öğrencilerini isteklendirmek için derste onların ilgilerini çekecek türden faaliyetlere ve materyallere yer vermektedir. Ancak, öğrencilerin büyük bölümü her ne kadar İngilizceyi sevseler de öğrenmek için sınıf dışında fazla çaba göstermemektedirler.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim ikinci kademe, güdüleme

Giriş

Yabancı dil eğitiminde başarıyı etkileyen faktörlerden biri öğrencilerin o dili öğrenmedeki istek ve kararlılığıdır. Kuşkusuz, bu durum onların hedeflenen dili öğrenmek için gösterecekleri çabayı da etkileyecektir. Yabancı dil eğitiminde, istek ve kararlılığın küçük yaşlarda geliştirilmesi daha da önemlidir.

Gardner ve Lambert (1972) yabancı dil eğitiminde "Bütünleyici" ve "Araç" diye adlandırılan iki tür güdülenmeden bahsederler. "Bütünleyici" güdülenmede amaç, yabancı dilin konuşulduğu toplumla bütünleşmektir. "Araç" güdülenmede ise dil sosyal ve ekonomik diğer hedeflere ulaşmak için öğrenilmek istenmektedir.

Uzun yıllar, "bütünleyici" güdülenme, "araç" güdülenmeden üstün tutulmuş ve bu tarz güdülenmeye sahip bireylerin uzun vadede dil öğreniminde daha başarılı olduğu savunulmuştur (Taylor, Meynard ve Rheault, 1977; Ellis, 1997; Crookes ve Schmidt, 1991). Diğer Avrupa ülkelerine kıyasla, Türkiye'de bir dilin istenilen düzeyde öğrenilememesine, bu toplumdaki bireylerin "araç" güdülenmeye sahip olmaları gösterilmektedir (Köning, 1991).

* Dr.; Başkent Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Bölümü

Ancak, yabancı dil öğreniminde güdülenmeyi sadece bu iki boyuta sınırlamak yeterli olmayabilir. Oxford ve Shearin (1994) 'a göre hedeflenen dili öğrenirken bireyin:

“ a- dile ve o dilin konuşulduğu topluma yönelik tutumları b- başarı, güven ve endişe düzeylerini içeren inançları c- dili öğrenmekteki amaçların ihtiyaçlarına uygunluğu d- dil öğrenimi esnasında öğrenme sürecine katılımı e- aile, öğretmen gibi çevresinin dil öğrenimine desteği f- yaş, cinsiyet gibi kişisel özellikleri” (aktaran; Holt, 2001, s. 1)

o kişinin güdülenmesinde önemli faktörlerdir ve olumlu yönde geliştirildiklerinde, Türkiye gibi yabancı dilin araç olarak görüldüğü toplumlarda da başarı elde edilebilir.

Özellikle yaş faktörü, yabancı dil öğreniminde ve güdülenmede oldukça etkindir. Kısaca, doğru yöntemler kullanıldığında, küçük yaştakiler yetişkinlere kıyasla daha kolay güdülendirilebilmektedir. Çocuklara yabancı dil öğretirken sınıf içinde uygulanan faaliyetlerin, eğlenirken öğrenmeyi sağlayacak türden olması gerekir (Çakır, 2004; Moon, 2000; Philips, 2001).

Öncelikle, çocuklara dil öğretiminde görsel ve işitsel materyaller çok önemlidir. Sınıf içi faaliyetlerde, büyük ve renkli resimler, posterler, fotoğraflar, fişler, oyuncaklar ve gerçek objeler gibi görsel materyaller kullanılmalıdır. Aynı zamanda, projektor, teyp, bilgisayar ve CD/DVD oynatıcılar gibi öğretim teknolojilerinden de faydalanmakta yarar vardır (Aslanargun ve Süngü, 2006; Çakır, 2004; Durukafa, 2000; Ergür, 2004).

Yine, öğrencilerin sınıf içi katılımlarını sağlayacak türden çalışmalara daha fazla yer vermek gerekmektedir. Dil oyunları, drama, problem-çözme aktiviteleri, öğrencilerin sınıf içerisinde hareketliliğini sağlayan dinle-yap, dinle-tekrar et gibi faaliyetler bunlardan birkaçıdır (Aslanargun ve Süngü, 2006; Çakır, 2004; Durukafa, 2000; Ergür, 2004; Philips, 2001).

Yabancı dil öğretimi özellikle bir bağlama dayandırıldığında daha etkili öğrenme sağlanmaktadır. Çocukların ilgisini çeken en uygun bağlamlar ise “şarkılar, şiirler, hikâyeler, bilmeceler-bulmacalar ve tekerlemeler” olarak sıralanabilir (Çakır, 2004, 5).

Yabancı dil eğitiminde çocuk yaştakilerin nasıl güdülenebileceğini ortaya koyan tüm bu yöntemler dikkate alınarak Türkiye'deki durumun incelenmesinde fayda vardır. Zira günümüz Türkiye'sinde, yabancı dil eğitimi son yıllarda daha çok önem kazanmış ve yabancı dil dersleri, ilköğretim okullarında zorunlu olarak verilmeye başlanmıştır. Özellikle İngilizce dersleri, diğer yabancı dil derslerinden daha çok rağbet görmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada İngilizce derslerine yönelik düşünceler incelenmiştir.

Esasen, Türkiye'deki resmi ilköğretim okullarında yürütülen İngilizce ders programlarının değerlendirildiği çalışmalar; “öğrencileri yabancı dil öğrenmeye isteklendirmek” hedefinin elde edildiğini ortaya koymaktadır (Büyükduman, 2005; İğrek, 2001; Mersinligil, 2002; Tok 2003). Yine de konu hakkında derinlemesine bilgi edinmekte fayda vardır. Bu tarz bir çalışma, var olan durumu saptamakla kalmayıp, öğrencilerin güdülenmesi için gösterilen çabaların ilgili literatürde önerilen yöntemlerle ne derece örtüşüğünü de ortaya çıkaracaktır.

Amaç

Bu çalışma, İlköğretim İkinci Kademedeki (6. , 7. ve 8. sınıflar) İngilizce öğretim programının uygulanmasına yönelik daha geniş çaplı bir araştırmanın sadece bir bölümünü kapsamaktadır. Amaç, belirtilen düzeydeki İngilizce derslerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlere göre öğrencilerinin İlköğretim İkinci Kademe okutulan İngilizce derslerine karşı bakış açıları nelerdir?
- 2- Öğretmenler, öğrencilerinin İngilizce derslerine karşı olumlu düşünceler geliştirmeleri için ne tür yöntemler uygulamaktadırlar?
- 3- Öğrencilerin İlköğretim İkinci Kademe okutulan İngilizce derslerine karşı bakış açıları, bulundukları sınıfa göre farklılık yaratmakta mıdır?
- 4- Öğrenciler İngilizceyi geliştirmek için ne tür çalışmalar yapmaktadırlar?

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup, 2004–2005 yılında tüm Türkiye’den seçilen resmi ilköğretim okullarının ikinci kademesinde İngilizce derslerini veren 368 öğretmen ve bu dersleri alan 1232 öğrenci ile yürütülmüştür. Örneklem belirlenirken, öncelikle, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi dikkate alınmış ve Türkiye’nin yedi bölgesinden üç il (bir gelişmiş, bir az gelişmiş ve bir orta derecede gelişmiş il) ve bu illere bağlı ikişer ilçe (bir gelişmiş, bir az gelişmiş ilçe) belirlenmiştir (DPT, 2003). Daha sonra, belirlenen il ve ilçelerden beşer öğretmenin araştırmaya katılmaları istenmiştir. Öğrencilerin seçilmesinde ise her üç sınıftan eşit ve yeterli sayıda katılım olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle her il ve ilçeden araştırmaya katılan birer öğretmenden beş 6. sınıf, beş 7. sınıf ve beş 8. sınıf olmak üzere toplam on beşer öğrenciyi araştırmaya dâhil etmeleri istenmiştir.

Tablo 1’de öğretmen ve öğrencileri araştırma kapsamına alınan il ve ilçeler Devlet Planlama Teşkilatının istatistiklerine göre sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri ile birlikte belirtilmiştir (1=gelişmiş, 2=gelişmekte olan, 3= az gelişmiş).

Tablo 1. Öğretmen ve öğrencileri çalışma kapsamına alınan il ve ilçeler.

Bölgeler	İller	İlçeler
Marmara Bölgesi	Bursa (1)	Mustafakemalpaşa (2) Büyükorhan (3)
	Balıkesir (2)	Susurluk (2) Balya (3)
	Çanakkale (2)	Lapseki (2) Yenice (3)

Ege Bölgesi	Denizli (1)	Sarayköy (2) Cameli (3)
	Manisa (2)	Akhisar (2) Selendi (3)
	Afyon (2)	Bolvadin (2) Hocalar (3)
Akdeniz Bölgesi	Antalya (1)	Manavgat (2) Gündoğmuş (3)
	Isparta (2)	Senirkent (2) Sütçüler (3)
	Osmaniye (2)	Kadirli (2) Sumbas (3)
İç Anadolu Bölgesi	Eskişehir (1)	Seyitgazi (2) Alpu (3)
	Nevşehir (2)	Avanos (2) Acıgöl (3)
	Yozgat (2)	Sorgun (2) Çekerek (3)
Doğu Anadolu Bölgesi	Elazığ (2)	Keban (2) Karakoçan (3)
	Erzurum (2)	Aşkale (2) Pasinler (3)
	Ağrı (2)	Doğubayazıt (3) Patnos (3)
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Gaziantep (1)	Nizip (2) Oğuzeli (3)
	Diyarbakır (2)	Ergani (3) Silvan (3)
	Siirt (3)	Aydınlar (3) Eruh (3)
Karadeniz Bölgesi	Samsun (2)	Bafra (2) Havza (3)
	Trabzon (2)	Maçka (2) Çaykara (3)
	Giresun (3)	Keşan (3) Yağlıdere (3)

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen ve öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu tarz sorulara yer verilmesindeki amaç, daha derinlemesine bilgi edinmektir. Kısaca, öğretmenlere “1- Öğrencilerinizin İngilizce dersine karşı bakış açıları nasıl? (Verdikleri önem, gösterdikleri ilgi ve istek açılarından) 2- Öğrencilerinize İngilizce dersini sevdirmek için siz neler yapıyorsunuz?” soruları, öğrencilere ise “1- İngilizceyi seviyor musunuz? Neden? 2- İngilizcenizi geliştirmek için ders dışında neler yapıyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir.

Soruların yer aldığı veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliği uzman görüşüne dayanılarak ve pilot uygulama ile sağlanmıştır. Pilot uygulamada, belirtilen sorular Ankara'daki 11 resmi ilköğretim okulundan seçilen 20 İngilizce öğretmenine, ve bir okuldaki toplam 45 olmak üzere on beşer 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine yöneltilmiştir. Pilot uygulamada, öğretmen ve öğrenciler ile görüşmeler yapılmış ve kendilerinin sorular hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırma sorularının bulunduğu anketlerin veri toplama alanına gönderilmesi ve geri dönüşü Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından sağlanmıştır.

Soruların cevapları incelenirken, öncelikle verilerin dökümü yapılmış, daha sonra dökümü yapılan veriler araştırmanın amaçları ile ilişkilendirilerek, daha önceden belirlenen temalar altında kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler yüzde ve frekans dağılımı tabloları ile iki ana bölümde verilmiştir. Her bir madde için toplam katılımçı sayısı o maddeye verilen cevap oranına göre değişmektedir.

A. Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler, öğrencilerinin İngilizce dersi hakkındaki düşüncelerini 'olumlu' ve 'olumsuz' olarak sınıflandırmışlardır. Öğretmenlerin yarıya yakını, öğrencilerinin İngilizceyi sevdiklerini, üçte biri ise derse karşı ilgi duymadıklarını belirtmişlerdir. Bu iki grubun yanı sıra, "bir sınıfta hem olumlu hem de olumsuz düşünceleri olan öğrenciler var, bu nedenle genellemeye varmak zor" diyen öğretmenler de bulunmaktadır. Aynı soruya, öğretmenlerin dikkate değer bir bölümü, "6. sınıflar derse karşı daha ilgili ancak sınıflar ilerledikçe bu ilgi azalıyor. 8. sınıflar diğer sınıflara göre derse daha az çalışıyorlar" diye cevap vermişlerdir.

Öğretmenlere göre, olumlu düşüncelerin gelişmesinde sırasıyla öğrencilerin; İngilizce derslerini eğlenceli bulmaları, İngilizce bilmenin önemini kavramış olmaları, öğretmenlerini sevmeleri ve derste başarılı olmaları etkili olmaktadır. Olumlu düşüncelerin ikincil gerekçesi "İngilizcenin önemini kavramak" üzerine verilen detaylı bilgede öğretmenler, öğrencilerinin özellikle "bilgisayar oyunları oynarken ve internette gezinirken" İngilizceye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlere göre öğrencileri, "ileride iyi işler bulmak, daha iyi okullarda okumak ve özellikle turistlerle iletişim kurabilmek" için İngilizce öğrenmek istemektedirler. Olumlu düşüncelerin gerekçesi olarak bazı öğretmenler, "bu düzeydeki öğrenciler öğretmenlerini severlerse ve derste başarılı olurlarsa o dersi daha çok seviyorlar" yorumunda bulunmuşlardır.

Öğretmenler, olumsuz düşüncelerin nedenleri hakkında daha fazla bilgi vermişlerdir. Öğretmenlere göre, özellikle sekizinci sınıfların derse daha az ilgi göstermelerinin başlıca nedeni, İngilizce bilgisinin "OKS, LGS" gibi ulusal sınavlarda ölçülmemesidir. Her ne kadar araştırmada kullanılan örnek grup için bu durum geçerli olsa da yeni sistemde SBS sınavına İngilizce soruları eklenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, ulusal sınavlarda yabancı dil sorularına yer verilmesinin gerekçesini sunmak açısından önemlidir.

Öğretmenlerin büyük bölümü, öğrencilerinin çok çalışmalarına rağmen başarılı olamamalarından yakınmaktadır. Bazı öğretmenler bu durumu, “öğrencilerin dile karşı yeteneklerinin olmaması” olarak yorumlamaktadır. Aslında bu durum, öğrencilerin çalışma becerilerinin gelişmemiş olması olarak da yorumlanabilir. Yine öğretmenler, ailelerin İngilizceye daha az önem vermelerinden şikâyet etmektedirler. Ailelerin bu tutumu öğrencilere yansımakta ve öğrencilerin bazıları ya yabancı dil öğrenmenin önemini bilmemekte ya da yabancı dil öğrenimine karşı ön yargıları geliştirmektedir. Bu bağlamda, “Neden biz onların dilini öğreniyoruz? Onlar bizimkini öğrensin” diyen öğrenciler vardır. Hatta bazı öğretmenlere göre, “İngilizce dersinin zor bir ders” olduğunu düşünen ve sadece dile karşı değil derse karşı da ön yargıları bulunan öğrenciler azımsanmayacak sayıdadır. Kimileri, “buluş çağında bulunan bu yaş grubundaki öğrencilerin, genelde tüm derslere karşı isteksiz” olmalarından yakınmaktadır. Özellikle, “kırsal kesimden gelen öğrenciler ileride eğitimlerine devam etmeyi istemediklerinden, İngilizceye ihtiyaçlarının olmadığını düşünüyorlar” diyen öğretmenler mevcuttur. Bazı öğretmenler, “öğrencilerin gerçek hayatta İngilizceyi kullanacakları bir ortam” olmamasından yakınmakta ve bu durumun ya dersin öneminin kavranmamasına ya da dilin pekiştirilememesine neden olduğunu belirtmektedir. Az sayıda öğretmen, olumsuz düşüncelerin geliştirilmesine, genel eğitim sisteminden ve İngilizce ders programından kaynaklanan sorunları neden göstermişlerdir. Kısaca, öğretmenlere göre ya “genel olarak derste kalmak olmadığından öğrenciler derse çalışmamakta” ya da “İngilizce dersinin konularının çok yüklü olmasından dolayı öğrencilerin kafası karışmakta ve derste sıkılmaktadırlar.”

Tablo 2. Öğretmenlere göre öğrencilerinin İngilizce dersine karşı düşünceleri

	F	%
Olumlu Düşünceler	151	44.1
Dersleri eğlenceli buluyorlar	48	13.4
İngilizce, öğrencilerin ihtiyaçları için önemli	39	10.9
Öğretmenlerini seviyorlar	31	8.7
Öğrenciler genelde öğrenmeye istekli	25	7.0
Derslerde başarılı olanlar olumlu düşünceler geliştiriyor	17	4.8
Olumsuz Düşünceler	135	37.7
İngilizce bilgisi ulusal sınavlarda ölçülüyor	121	33.8
İngilizceye nasıl çalışacaklarını bilmiyorlar	117	32.7
Aileler ilgisiz	94	26.3
Yaşları gereği genelde tüm derslere karşı ilgisizler	74	20.7
İngilizce bilmenin önemini henüz kavrayamadılar	53	14.8
İngilizce dersine veya yabancı kültürlere karşı önyargıları var	79	12.1
Gerçek hayatta İngilizceyi kullanmıyorlar	43	12.0
Diğerleri (Ders geçme sistemi, programda yer alan konular)	43	12.1
	T=358	

Kuşkusuz, İngilizce dersine karşı olumlu düşüncelerin geliştirilmesinde öğretmene büyük görevler düşmektedir (Çakır, 2004; Moon, 2000; Philips, 2001). Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlere, öğrencilerini derse karşı nasıl isteklendirdikleri sorusu da yöneltilmiştir. Tablo 3’de özetlendiği gibi öğretmenlerin büyük bölümü, öğrencilerine İngilizceyi sevdirmek için, derslerinde oyun, drama gibi onların ilgisini çekecek faaliyetler ile görsel ve işitsel materyallere yer vermektedirler. Bu tarz faaliyetler ve materyaller kullanarak öğrencilerin derse katılımı sağlanmakta ve bu durumun da derse karşı sevgiyi arttırdığı belirtilmektedir. Bazı öğretmenler, sadece bu tür faaliyetlere yer vermekle kalmayıp, fıkra ve öykü anlatımı gibi teknikler kullanarak pozitif bir ders atmosferi oluşturmaktadır. Yine öğretmenlerin yaklaşık beşte biri, İngilizce bilmenin günümüzde ne kadar önemli olduğunu vurgulamakta ve ders konularını güncel olaylara dayandırmaktadır. Az sayıda da olsa, öğrencilerin derse ilgisini arttırmak için, konuları onların düzeylerine uygun şekilde anlattıklarını, öğrencilerini ödüllendirdiklerini ve onlara sürekli geribildirimde bulunduklarını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Çok az sayıdaki öğretmen, hafta sonları İngilizce kursları düzenlemekte ve öğrencilerine İngilizce yazılabilecekleri mektup arkadaşları bulmaktadır. Mektup arkadaşları genellikle, “İngilizcenin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerde yaşayan aynı yaş grubundaki öğrencilerden” seçilmektedir. Bu tarz mektup arkadaşlarını bulmakta zorlanan öğretmenler, “okullarındaki diğer sınıflarda bulunan öğrencilerin birbiriyle mektup arkadaşı olup, yazışmalarını” sağlamaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğrencileri isteklendirme yöntemleri

	F	%
İlgi çekecek aktiviteler kullanma (oyunlar, drama gibi)	224	62.6
İşitsel ve görsel materyallere yer verme	191	53.6
İngilizce bilmenin önemini vurgulama	97	27.1
Pozitif sınıf atmosferi yaratma	78	21.8
Derste öğrenci katılımını artırma	75	21.0
Konuları güncel olaylarla ilişkilendirme	72	20.1
Konuları öğrencilerin düzeyine uygun anlatma	49	13.7
Öğrencileri ödüllendirme	34	9.5
Öğrencilere geri bildirimde bulunma	15	4.2
Diğer (İngilizce kursları düzenleme, mektup arkadaşı edindirme)	15	4.2
	T=358	

B. Öğrenci Görüşleri

İngilizce derslerine ilişkin öğrencilerin görüşleri üzerine öğretmenlerin getirdiği yorumların büyük bölümü, öğrenciler tarafından doğrulanmaktadır. Öğretmenlerin belirttiği gibi, sınıflar ilerledikçe, öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgi ve istekleri azalmaktadır. Bir başka deyişle, 6. sınıflardan daha fazla öğrenci İngilizce derslerini sevdiklerini söylerken, 8. sınıflardan daha az öğrenci İngilizce öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen, hangi sınıfta olurlarsa olsunlar öğretmenlere kıyasla daha fazla sayıdaki öğrenci, İngilizceyi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yarıya yakını, İngilizce bilmenin önemini, dersi sevmenin birinci nedeni olarak

göstermişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler, “ileride daha iyi iş olanaklarına sahip olmak, bilgisayarı daha iyi kullanabilmek, il veya ilçelerine gelen turistlerle konuşabilmek” için İngilizce öğrenmek istemektedirler. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ayrıldığı bir boyutta şudur: İngilizcenin önemi öğrenciler için olumlu düşüncelerin birinci nedeni iken, öğretmenler için bu durum ikincil nedendir. Buna rağmen öğrencilerden alınan bilgiler, öğretmenlerin derse ilgiyi arttırmak için başvurdukları yöntemlerin başarılı olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrencilerin üçte biri dersi sevmelelerinin nedeni olarak dersin eğlenceli geçmesini göstermişler ve bu durumu da olumlu düşüncelerinin ikincil nedeni olarak belirtmişlerdir. Her ne kadar öğretmenlere kıyasla çok daha az sayıdaki öğrenci, öğretmenlerini sevdikleri için veya başarılı oldukları için dersi sevdiklerini ifade etmiş olsalar da bu iki durum olumsuz düşüncelerin temel nedeni olarak, dersi sevmediklerini belirten öğrenciler tarafından özellikle vurgulanmıştır. Öğretmenlere kıyasla, İngilizce bilmenin önemsiz olduğunu, İngilizce ve bu dilin konuşulduğu kültürlerle karşı ön yargıları bulunduğunu savunan öğrenci hiç yoktur. Yine ne güzeldir ki dersi sıkıcı bulan ve bu nedenle dersi sevmeyen öğrenci ise çok azdır.

Tablo 4. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı düşünceleri

İngilizce Hakkındaki Düşünceler	6 %	7 %	8 %	T %
Olumlu Düşünceler	88.4	85.5	77.7	83.7
İngilizce bilmek önemli (İş bulmak, teknolojiyi kullanmak, turistlerle konuşmak açılarından)	35.4	34.7	58.6	42.9
Eğlenceli bir ders	28.1	32.8	45.6	35.5
Öğretmenimi seviyorum	9.1	11.6	16.2	12.3
Kolay bir ders/Başarılıyım	3.4	10.6	10.9	8.5
Olumsuz Düşünceler	11.6	14.5	22.3	16.3
Zor bir ders/Başarısızım	5.4	7.1	11.9	8.2
Öğretmeni sevmiyorum	2.6	3.0	5.0	3.5
Sıkıcı bir ders	3.4	3.4	1.3	2.7
	T=353	T=406	T=377	T=1136

Şüphesiz, bir yabancı dilin edinilmesinde istek ve kararlılığın ders ile sınırlanmayıp, ders dışında da devam etmesi gerekmektedir (Turanlı, 2000). Bu bağlamda, öğrencilerden, İngilizcelelerini geliştirmek için, ders dışında yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Ancak öğrencilerin büyük bölümü ya ders dışında İngilizce ile hiç ilgilenmediklerini ya da sadece ders notlarını tekrar etmekle yetindiklerini bildirmişlerdir. Buna rağmen az sayıda da olsa, İngilizcelelerini geliştirmek için farklı çabalar içerisinde olan öğrenciler vardır. Bu çalışmalar sırasıyla: İngilizce bilenlerle o dilde konuşmak, hikâye kitapları okumak, sözlük çalışması yapmak, diğer kitaplardan alıştırma yapmak, İngilizce şarkılar dinlemek, İngilizce öğretimine ilişkin televizyon programları izlemek ve bilgisayar oyunları oynamak olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin İngilizcelelerini geliştirmek için ders dışında yaptıkları bu çalışmalar Tablo 5’de özetlenmiştir. Tablodan da anlaşılabileceği gibi az sayıda da

olsa bazı öğrencilerin öğretmenleri, İngilizce'lerini nasıl geliştirecekleri yönünde onlara yardımcı olmakta ve tavsiyelerde bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin İngilizce'lerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar

İngilizcenin gelişimi için yapılan çalışmalar	6 %	7 %	8 %	N %
Hiçbir şey yapmıyorum	8.8	11.6	29.5	16.3
Derste işlenen konuları evde tekrar ediyorum	23.3	30.8	35.1	29.7
Çevremde İngilizce bilenlerle ders çalışıyorum / onlarla İngilizce konuşuyorum	18.3	20.7	21.5	20.1
İngilizce hikâye kitapları okuyorum	15.4	20.7	15.6	17.3
İngilizce kelime bilgimi geliştirmek için sözlük çalışmaları yapıyorum	15.9	15.0	20.1	16.9
Ders kitapları dışındaki diğer kaynak kitaplardan çalışıyorum	10.1	13.3	15.0	12.8
İngilizce şarkılar dinliyorum	3.7	9.6	11.4	8.2
İngilizce TV programlarını izliyorum	1.6	6.9	11.7	6.7
Bilgisayar oyunları oynuyorum	3.4	2.5	4.7	3.5
	T=377	T=406	T=359	T=1142

Sonuçlar, Yorum ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük bölümünün İlköğretim İkinci Kademe'de okutulan İngilizce derslerine karşı olumlu düşünceleri olduğunu göstermiştir. Olumlu düşüncelerin gelişmesinde, İngilizcenin öneminin bilinmesi başlıca nedendir. Öğretmenlerin sınıfta vurguladıkları ve öğrencilerin benimsediği, “iş bulmak, turistlerle iletişim kurmak ve teknolojiyi kullanmak için İngilizce bilmek önemli” ifadesi ülkemizdeki ilköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için, öngörüldüğü gibi “araç” güdülenmeye sahip olduklarını göstermektedir (Gardner ve Lambert, 1972; Holt, 2001; Köning, 1991).

Her ne kadar İngilizcenin önemini vurgulayan bu ifadede haklılık payı olsa da çocuk yaştaki öğrencilerin acil veya şimdiki ihtiyaçlarını değil, daha çok gelecekteki ya da olası ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Kısaca, bu yaştaki öğrenciler ileride iyi iş bulmanın önemini kavrayamamış olabilirler. Ya da, turistik bir ilçe veya ilde yaşamayan öğrenciler, yabancılarla iletişim kurmanın gerekliliğini anlayamayabilirler. Yine dar gelirli aileleri bulunan öğrenciler, bilgisayar gibi teknolojik olanaklara sahip olamayabilirler. Aslında araştırma bulgularının bir bölümü de bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin öğretmenler, bazı öğrencilerin gerçek hayatta İngilizceye ihtiyaç duymadıkları veya İngilizcenin önemini kavrayamamış olmalarından dolayı derse ilgisiz olmalarından yakınmışlardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin her bir öğrencinin ihtiyacının farklı olabileceğini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Öğrencilerin önüne, bu tarz genel ve geleceğe yönelik hedefler yerine daha özel ve yakın zamana dönük hedefler koymakta fayda vardır. Çocuk yaştakiler için bunu sağlamanın en etkili yolu, onların sınıf içi faaliyetleri yerine getirmek için dili araç olarak görmesini sağlamak olabilir. İlgili literatürde belirtildiği gibi sınıf içi faaliyetlerin öğrencilerin derse katılımını arttıran, dili kullanmaya teşvik eden ve eğlenir-

ken öğrenmeyi sağlayan türden olmasında yarar vardır (Çakır, 2004; Moon, 2000; Philips, 2001).

Aslında araştırma bulguları, ilköğretim ikinci kademedeki İngilizce derslerinde bu tarz sınıf içi faaliyetlere yer verildiğini göstermektedir. Kısaca bazı öğretmenler ders esnasında, öğrencilerini isteklendirmek için, oyunlar ve drama gibi sınıf içi faaliyetleri; şarkılar, şiirler ve hikâyeler gibi bağlamları; görsel ve işitsel materyalleri kullanmakta ve bu teknikler ilgili literatürde belirtilen yöntemlerle örtüşmektedir (Aslanargun ve Süngü, 2006; Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006; Durukafa, 2000; Ergür, 2004; Çakır, 2004; Moon, 2000; Philips, 2001). Yine öğrencilerden alınan geribildirim doğrultusunda, kendilerinin dersi sevmelerinde ve derste başarılı olmalarında etkili olmaktadır. Ancak, az sayıda da olsa halen bir grup öğrenci İngilizce derslerini sevmemektedirler. Dolayısıyla belirtilen tüm bu yöntem ve tekniklerin daha fazla öğretmen tarafından her sınıfta uygulanmasında yarar vardır.

Olumsuz düşüncelerin başlıca nedenleri olarak ise İngilizcenin “OKS, LGS” gibi sınavlarda ölçülmemesi ve öğrencilerin İngilizceye nasıl çalışacaklarını bilememeleri gösterilmiştir. Araştırmanın yapıldığı yıldan sonra, SBS’de İngilizce bilgisi ölçülmeye başlanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu ulusal sınavlarda yabancı dil sorularına yer verilmesinin gerekliliğini sergilemek açısından önemlidir. Öğrencilerin çalışma becerilerinin gelişmemiş olması derste başarısız olmalarına ve dolayısıyla derse ilgi duymamalarına neden olmaktadır. Tüm bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öncelikle öğretmenler, öğrencilerinin farklı öğrenme stilleri olabileceğini göz önünde bulundurup, bunların neler olduğunu ortaya çıkarabilirler Öğrenme stillerini belirlemek için ilgili literatürde mevcut, geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış ve bu yaş grubuna uygun ölçme araçlarından yararlanılabilir (Hismanoğlu, 2000; Littlewood, 2000). Öğrenme stillerinin belirlenmesi sadece öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerini planlamalarında değil aynı zamanda öğrencilerine ne şekilde daha iyi öğrenebilecekleri konusunda yardımcı olmakta da yararlı olacaktır. Yine, uygun yöntemler kullanılarak farkında olunmayan bu öğrenim stilleri, bilinçli öğrenme stratejilerine dönüştürülebilir. Kısaca öğretmenler, öğrencilerinin her bir dil becerisini ne tür teknikler kullanarak daha iyi öğrenebileceği konusunda onlara geri bildirimde bulunabilirler (Hismanoğlu, 2000; Littlewood, 2000; Zhenhui, 2001).

Şüphesiz ki İngilizce öğrenmek sabır ve çok çalışmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla İngilizce öğreniminin, programda belirtilen saatlere ve sadece ders konularının tekrar edilmesine kısıtlanmayıp, sınıf dışı diğer faaliyetlerle de desteklenmesi gerekmektedir (Köning, 1991; Turanlı, 2000). Bazı öğrencilerin belirttiği gibi, İngilizcenin gelişimi için bilgisayar ve televizyon programlarının kullanılması, İngilizce okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi, bunlara güzel örneklerdir. Ancak halen çok az sayıda öğrenci tarafından uygulanmaktadır. Bu nedenle daha fazla öğretmen tarafından, İngilizcenin gelişimi için, dersi tekrar etme dışında neler yapılabileceği öğrencilere ve ailelerine anlatılmalıdır (Aslanargun ve Süngü, 2006; Çakır, 2004; Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006; Durukafa, 2000; Ergür, 2004).

Kaynakça

- ASLANARGUN, E. ve SÜNGÜ, H. (2006) “Yabancı dil öğretimi ve etik”, *Millî Eğitim Dergisi*, 35 (170).
- BÜYÜKDUMAN, F. İ. (2005) “İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, ss.55–64.
- CROOKES, G., ve SCHMIDT, R.W. (1991) “Motivation : Reopening the research agenda”, *Language Learning*, 41(4), ss. 469–512.
- ÇAKIR, İ. (2004) “Designing activities for young learners in EFL classrooms”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), ss. 101-112.
- DENİZ, M., AVŞAROĞLU, S., ve FİDAN, Ö. (2006) “İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), ss. 22-29.
- <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/>, “İlköğretimde yabancı dil eğitimi ve öğretmen yetiştirme programı”, DURUKAFA, N. (2000) , Nisan 2007.
- ERGÜR, D. O. (2004) “Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, ss. 48–53.
- GARDNER, R. C., ve LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> “Language learning strategies in foreign language learning and teaching”, HİSMANOĞLU, M. (2000), *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 8. Nisan 2007.
- <http://teslj.org/>, “Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition”, HOLT, J. N. (2001), *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 6. Şubat 2008
- İĞREK, G. E. (2001) *Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce programına ilişkin görüşleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KÖNİNG, W. (1991) “Öğretim dili olarak Almanca ve İngilizce”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, ss. 305–308.
- LITTLEWOOD, W. (2000) “Do Asian students really want to listen and obey?”, *ELT Journal*, 54/1, ss. 31-35.
- MERSİNLİGİL, G. (2002) *İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana ili örneği)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- MOON, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- <http://www.ericdigests.org/1999-4/motivation.htm> “Motivation and Transfer in Language Learning, YEOK-HWA, N. K. (1998), Subat 2008.
- ELLIS, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- PHILIPS, S. (2001) *Young learners*. Hong Kong: Oxford University Press.
- TAYLOR, D. M., MEYNARD, R., ve RHEAULT, E. (1977) “Threat to ethnic identity and second-language learning” In H. Giles, *Language, ethnicity and intergroup relations* (ss. 99-118). Academic Press.
- TOK, H. (2002) *İlköğretim birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi*. Sivas: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- www.meb.gov.tr/indexx800.html , “Dil öğreniminde istek ve kararlılığın akademik başarıyla ilişkisi”, TURANLI, A. (2000), 145. Nisan 2007.
- <http://iteslj.org/Techniques/Zhenhui-TeachingStyles.html> “Matching teaching styles with learning styles in East Asian contexts”, ZHENHUI, R. (2001). *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No.7. Nisan 2007.

OPINIONS OF THE STUDENTS TOWARDS ENGLISH LANGUAGE COURSES OFFERED AT THE 6th, 7th AND 8th GRADES OF PUBLIC PRIMARY SCHOOLS

Aslı ERSEN YANIK*

Abstract

The primary purpose of this study was to investigate the opinions of 6th, 7th and 8th graders studying at the public primary schools in Turkey towards English language courses and the methods used by teachers to motivate these students. The research was carried out with 368 English language teachers and 1232 students selected from all over Turkey considering the socio-economic levels of cities and towns during the 2004-2005 schooling year. The data was collected by means of open-ended questions asked to teachers and students separately. The results showed that majority of the students had positive opinions about the course. The main factors determining these positive opinions were English's being significant for the students, the courses' being entertaining, the students' being successful in the course and their love towards the teacher. To increase student motivation, the teachers were using interesting classroom activities and materials. Although there was high motivational level among the students, they were spending less time to improve their English outside the classroom.

Key Words: Motivation, 6th, 7th and 8th Graders

* Ph.D.; Başkent University, English Language Department.

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ HEDEFLERİNE ERIŞİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ*

İlke EVİN GENCEL**

A. Seda SARACALOĞLU***

Özet

Bireyler farklı yollarla öğrenmektedir. Öğrenme stilleri öğrenme öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile onların Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, genel tarama modelleri içinde yer alan “ilişkisel tarama” modelindedir. Araştırma örnekleme alınan ilköğretim okulları, oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Buna göre, İzmir ili merkez ilçede evrendeki dağılıma uygun olarak belirlenen 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi örnekleme oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III ve Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stili olan özümseme olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stilleri, Sosyal Bilgiler Programı, sosyal bilgiler erişimi

Giriş

Eğitim programları, nitelikli insan gücü yetiştirmeye hizmet etmeli, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinimsel özelliklerini geliştirici nitelikte olmalıdır (Jansen, 2004: 416). Diğer bir deyişle, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. İçinde bulunulan bilgi çağında, sürekli bir değişim ve yenilenme yaşanmaktadır. Eğitim programlarının gereksinimlere cevap verebilmesi, program geliştirme çalışmalarıyla mümkün olmaktadır.

Bir eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci (eğitim durumu) ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Programda, beklenen ve istenen sonuç-

* Bu çalışma Prof. Dr. M.Yılman danışmanlığında tamamlanan ve 16.11.2006 tarihinde D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kabul edilen doktora tezinin bir kısmından yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

*** Prof. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

lar hedefler ile ifade edilmektedir (Erden, 1995: 23). Öğrenene kazandırılması planlanan davranışları kapsamı bakımından hedefler, program değerlendirmede önemli görülmektedir (Worthen ve Sanders, 1997: 10).

Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri genel olarak incelendiğinde, her birinde hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesinin önemli bir boyut olduğu dikkat çekmektedir. Hedeflerin gerçekleşme düzeyi, programı uygulamayı sürdürme ya da programı sonlandırma gibi kararların verilmesinde temel ölçütlerdendir.

Örgün eğitimin yaygınlaşması ve çeşitli test tekniklerinin geliştirilmesi, sistematik program değerlendirme çalışmalarının başlangıcı kabul edilmektedir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997:7). Farklı program geliştirme yaklaşımlarının bir sonucu olarak çeşitli program değerlendirme modelleri geliştirilmiştir. Tyler'in hedefe dayalı program değerlendirme modeli, Stufflebeam tarafından geliştirilen bağlam-girdi-süreç ve ürün modeli, Stake'in uygunluk-olasılık modeli, öğelere dönük program değerlendirme modeli ve erişime dayalı program değerlendirme modeli alanyazında önemli görülen program değerlendirme modellerindendir (Fitz Gibbon ve Morris, 1988: 26).

Tyler'in program geliştirme modeline dayanan hedefe dayalı program değerlendirmede amaç; hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının etkililiğini ortaya koymaktır. Tyler'e göre hedef; öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri, öğrenme yaşantısı söz konusu özelliklerin kazanılması için düzenlenen etkinlikleri, değerlendirme ise hedeflere ulaşma derecesini belirlemek için yapılan çalışmaları ifade etmektedir (Lewy, 1991: 277; Ornstein, 1998:195). Hedefe dayalı değerlendirmede genellikle nicel verilerden yararlanılmaktadır. Farklı alanlardaki hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için farklı ölçme araçlarından yararlanılmaktadır. Bilişsel alan hedefleri için başarı testleri, duyuşsal alan hedefleri için ilgi ve tutum ölçekleri, devinimsel alan hedefleri için gözlem formlarının kullanılması önerilmektedir (Semerci, 1998: 24; Worthen ve Sanders, 1997:156).

Oldukça kapsamlı ve çok yönlü olan bir diğer program değerlendirme modeli Stufflebeam tarafından geliştirilmiştir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme adı verilen modelde, bağlamın değerlendirilmesinin temel değerlendirme olduğu ve bu aşamada hedeflere uygun olan çevrenin belirlenmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir (Erden, 1995:13; Ornstein, 1998:261).

1960'lı yıllarda Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmenin farklılığına değinerek düzenli değerlendirmenin yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar yapmıştır. Düzensiz değerlendirme; günlük, sıradan gözlemler, sezgisel ve öznel yargılarla gerçekleştirilmektedir. Düzenli değerlendirme ise yapılandırılmış gözlemler, kontrol listeleri, standart testler ile yapılan değerlendirmedir. Bu bağlamda, düzensiz değerlendirmeler ile eğitim programlarının etkililiği hakkında yorum yapmanın yanıltıcı olabileceği vurgulanmaktadır (Ornstein, 1998: 259).

Yaygın olan bir diğer program değerlendirme modeli, programın öğelerine dönük değerlendirmedir. Kapsamlı bir program değerlendirme çalışması için program tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gereklidir. Bu tür program değerlendirme ancak bir ekip çalışması ile mümkün olmaktadır. Öğelere dönük değerlendirmede genel ve özel hedefler, kapsam (içerik), eğitim durumu, sınav durumu ve öğeler arasındaki ilişkiler değerlendirilmektedir (Erden, 1995:22-42; Lewy, 1991: 276-279).

Alanyazında önemli bir yeri olan diğer program değerlendirme modeli, ürüne ve erişiyeye dayalı değerlendirmedir. Ürün ve erişiyeye dayalı değerlendirmede, hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiği araştırılmaktadır. Öğrencilerin programın başında ve sonundaki davranışlarında, hedefler doğrultusunda oluşan fark kontrol edilmektedir.

Öğrencilerin programa giriş ve programdan çıkış davranışları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı, istenen nitelik ve nicelikte ise programın etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin giriş ve çıkış davranışları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı durumda programın etkili olmadığına karar verilmekte, sorunun kaynağı araştırılmaktadır. Bu bağlamda bu tür değerlendirme, programın genel etkililiği hakkında yargıda bulunulmasını sağlamaktadır (Erden, 1995: 20-21; Wilde ve Sockey, 1995: 29-30).

Erişiyeye dayalı program değerlendirmede programın her ögesi ile ilgili ayrıntılı bilgi sağlanamamaktadır. Ancak hedeflerin aşamalı sınıflamanın alt basamaklarına göre incelenmesi ile öğrenme öğretme sürecinin etkililiği hakkında yorum yapılabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ya da öğretmenlerin bazı özelliklerine göre hedeflerin gerçekleşme düzeyinde farklılık olup olmadığı incelenebilmekte, bu doğrultuda programa ilişkin öneriler geliştirilebilmektedir (Erden, 1995: 20-21; Wilde ve Sockey, 1995: 29-35).

Eğitim programları temelde toplumun gereksinim duyduğu insan tipini yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturan ilköğretim kademesinde, istenilen davranışların bireylere kazandırılması, genel amaçlar doğrultusunda belirlenen derslerin hedefleri yoluyla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin sosyal birer birey olarak toplumsal yaşama kazandırılmaları için sosyal bilimler alanında bilinçlenmeleri öngörülmektedir. Bu nedenle dört, beş, altı ve yedinci sınıflarda, eldeki araştırmanın da konusunu teşkil eden Sosyal Bilgiler programı uygulanmaktadır.

Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalarda, öğrencilerin hedeflere erişi düzeyinin beklenenin altında olduğu ortaya konmaktadır (Akar, 2001; Candan, 1990; Karakaş, 2002; Yılmaz, 2000). Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişi düzeyinin düşük olma nedenlerini belirlemeye dönük araştırmalar da mevcuttur. Söz konusu çalışmalarda Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin düşük olma nedenleri, hedeflerin davranış olarak ifade edilmemesi, içeriğin hedeflere uygun düzenlenmemesi, uygun strateji ve yöntemlerin kullanılmıyor olması biçiminde özetlenmektedir (Anıl, 1999; Piriçdane, 1997; Şahan, 2000; Yılmaz, 2000).

Merkezi anlayışa göre yapılandırılmış olan Türk Eğitim Sisteminde, okullarda aynı Sosyal Bilgiler programı uygulanmakta ise de öğrencilerin programın hedeflerine erişimleri farklı düzeylerde olmaktadır. Daha dar açıdan bakıldığında, aynı öğretmenin aynı sınıfta uyguladığı program sonucunda da farklı öğrenme ürünleri elde edilmektedir. Öğrencilerin programın hedeflerine erişmelerini etkileyen etmenlerden biri bizzat kendileri, çalışma yaklaşımları, derse yönelik tutumları ve öğrenme stilleridir (Babadoğan, 2002; 1991, 603-619; Fauts, 1990, 105-114).

Bireyler farklı yollarla öğrenmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntemlerin ve eğitim teknolojisinin tüm öğrencilerde olumlu gelişme oluşturmaması, öğrenme stilleri konusuna yoğunlaşma sürecini başlatmıştır (Lukow, 2002: 20).

Diğer bir anlatımla, öğrenme stili kavramının kaynağı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar üzerine yapılan araştırmalardır (More, 1987: 17-29). Öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesinin tek etkeni olmasa da, öğrenme stilleri öğrenme öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden kabul edilmektedir (Ekici, 2003:10; Guastello, 1998: 18; O'Banion, 1997:13-19).

Öğrenme stilleriyle ilgili birçok tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. Öğrenme stili, algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konularla ilgili çok boyutlu bir kavramdır. Farklı boyutlara odaklanmak suretiyle öğrenme stillerine çeşitli bakış açılarıyla yaklaşılmaktadır.

Öğrenmeyi, "bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci" olarak tanımlayan Kolb (1984:38), ileri sürdüğü fikirler ile eğitim bilimcileri etkileyen önemli yazarlardandır. Geliştirdiği "deneyimsel öğrenme kuramı"nın bir uzantısı olarak ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflaması, eğitim bilimleri alan yazınında önemli bir yere sahiptir (Ergür, 1998: 14; Healy ve Jenkins, 2000: 185; Loo, 2002: 252). Buna göre, değiştirme (diverging), özümseme (assimilating), ayırıştırma (converging) ve yerleştirme (accomodating) öğrenme stilleri tanımlanmıştır.

Değiştirme öğrenme stili, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, somut durumlara farklı bakış açıları ile yaklaşmaktadır. Herhangi bir durum karşısında hemen eyleme geçmek yerine gözlem yapmayı tercih etmektedir (Kolb, 1999: 7). Değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup beyin fırtınası tekniğinde olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanmaktadır (Ekici, 2003: 48). Bu öğrencilerin çeşitli ortamlarda karar verme ve bu kararı uygulayabilecekleri etkinliklerle kendilerini geliştirmeleri gerektiğine dikkat çekilmektedir. Grup çalışmaları ve kişisel geri bildirimler, öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı etki yapmaktadır (Kolb, 1999: 7).

Özümseme öğrenme stili; soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başarılı oldukları belirtilmektedir. Özümseyen öğrencilerin, planlama yapma ve problemleri belirleme becerileri gelişmiş olmakla birlikte, uygulamalı çalışmalarda sistematik bir yaklaşım izlemede çoğu zaman yetersiz kaldıkları gözlenmektedir (Kolb, 1981: 78; 1999: 7). Özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif ve somut deneyim öğrenme yollarını kullanarak öğrenme döngüsüne etkin biçimde katılmalarının, onların öğrenme hızlarını artıracığı, kişiler arası etkinliklerde aktif rol aldıkları takdirde, duygularını dile getirme yeteneklerinin gelişeceğini vurgulanmaktadır (Hein ve Budny, 2000: 28-35; Kılıç, 2002: 23; Kolb, 1984: 78).

Ayırıştırma öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarını kullanmaktadır. Tümdengelim akıl yürütme yolunu tercih eden bu kişilerin, mantıksal çözümleme, doğru karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu, sosyal ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik konularla ilgilenmeyi tercih ettikleri vurgulanmaktadır (Kılıç, 2002: 24; Kolb, 1984: 77; 1999: 7). Uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmayı tercih eden ayırıştırma stiline öğrencilerin, öğretmenin rehberliğine ve sık sık geri bildirimlere gereksinim duydukları da belirtilmektedir (Kolb, 1999:7).

Yerleştirme öğrenme stili, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının bileşeni olarak ifade edilmektedir. Bu öğrenme stiline bireylerin en önemli özellikleri, daha önce edindikleri yaşantılardan yararlanarak öğrenme becerisine sahip olmalarıdır. Liderlik özelliğine sahip olan bu öğrenciler, öğrenme sürecinde teknik çözümler yerine, kişiler arası ilişkilerden yararlanmayı ve diğer bireylerin kişisel bilgilerine başvurmayı tercih etmektedir. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştirme stiline sahip olan öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39; Kolb, 1999: 7).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, ilköğretim Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeyini belirlemek, öğrencilerin öğrenme stilleri ile söz konusu programın hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır.

Eğitim programlarının sürekli ve dinamik oluşu, program geliştirme çalışmalarının da sürekliliğini gerektirmektedir. Program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecinde gösterdiği ilerlemeyi ve programda belirlenen standartlara hangi oranda ulaştığını ortaya koyma açısından önemlidir.

Bir eğitim programının temel amacı, hedeflenen özellikleri uygun içerik ve eğitim durumu düzenlemeleri ile öğrencilere kazandırmaktır. Hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesinin gerekliliği, farklı program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin birleştiği noktadır. Bir programın uygulanmasına, değiştirilmesine veya sonlandırılmasına karar vermede temel ölçütlerden biri, öğrencilerin programın hedeflerine erişim düzeyidir (Moris ve Fitz Gibbon, 1998: 3-10).

Sosyal Bilgiler programı, öğrencilerin toplumsal yönden eğitilmelerini ve onlara üyesi oldukları toplumun yönetim düzeni, ekonomik özellikleri, geçmiş ve günümüze ait bilgiler kazandırmayı hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ve bu gereksinimlerin giderilmesi için yaptıkları v.b. konuları içermektedir (Saracaloğlu, 1992: 15). Diğer bir anlatımla, öğrencinin sosyalleşmesinde ve toplumsal değerleri kazanmasında önemli bir görevi yerine getirmektedir.

Öğrencinin çevresini bilinçli olarak tanınması, kendi davranışlarını toplumun özelliklerine göre düzenlemesi, Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile ilişkili görünmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyinin belirlenmesi, programın işlevselliğinin ortaya konması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, öğrenme stillerinin, öğrenciler için avantaj ya da dezavantaj oluşturup oluşturmadığı yönünden mevcut durumun belirlenmesinin, gelecekteki program geliştirme çalışmalarına önemli bir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri, öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişti düzeyi, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişti düzeyi, onların öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın modeli, genel tarama modelleri içinde yer alan “ilişkisel tarama” dır. Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2000:79). İlişkisel tarama; “iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2000:81).

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini İzmir ili metropol alanda bulunan resmi ve özel ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Tablo 1’de İzmir ili metropol alan sınırları içinde bulunan 381 ilköğretim okulunun bulundukları ilçelere ve okul türlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi evrendeki 381 ilköğretim okulunun 353’ü resmi (%92,65), 28’i (%7,35) özel ilköğretim okuludur. Tablo 1’e göre evrende bulunan ilköğretim okullarının sayısı Konak, Bornova, Karşıyaka ve Buca ilçelerinde daha fazla (%33,60 , %18,64 , %18,12 , %13,12); Çiğli (%6,56), Gaziemir (%3,67), Güzelbahçe (%2,36), Narlıdere (%2,36) ve Balçova (%1,57) ilçelerinde ise daha azdır.

Tablo1. Araştırma Evrenindeki İlköğretim Okullarının İlçelere ve Okul Türlerine Göre Dağılımı

İlçeler	Okul Türü			
	Resmi	Özel	Toplam	%
Balçova	6	-	6	1,57
Bornova	66	5	71	18,64
Buca	48	2	50	13,12
Çiğli	24	1	25	6,56
Gaziemir	13	1	14	3,67
Güzelbahçe	6	3	9	2,36
Karşıyaka	66	3	69	18,12
Konak	116	12	128	33,60
Narlıdere	8	1	9	2,36
Toplam	353	28	381	
%	92,65	7,35		100

Araştırmanın Örneklemi

Araştırma örnekleme alınan ilköğretim okulları, oranlı küme örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Örneklemin temsil etme gücünü artırmak amacıyla okullar; bulundukları ilçe, sosyo ekonomik çevre ve okul türü gibi değişkenler bakımından evrende bulundukları oranda araştırma örnekleme alınmıştır. Tablo 2’de evren ve örnekleme yer alan ilköğretim okullarının bulundukları ilçelere, sosyoekonomik çevreye ve okul türlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, örneklem kapsamına alınan 15 ilköğretim okulunun bulundukları ilçeye, sosyo ekonomik çevreye ve okul türlerine göre yüzde dağılımının, evrendeki yüzde dağılımına uygun olduğu görülmektedir. Okul sayısına ilçeler açısından bakıldığında, en fazla sayıda okulun Konak (%33,60) ilçesinde bulunduğu görülmektedir. Bu duruma uygun olarak örnekleme yer alan 15 okulun %33,33’ünü Konak ilçesinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmuştur. Diğer ilçelerdeki okullar da evrendeki orana uygun olarak örnekleme alınmıştır. Örneklemin %20,0’sini Bornova, %20,0’sini Karşıyaka, %13,33’ünü Buca, %6,67’sini Çiğli ve %6,67’sini Gazimur’de bulunan ilköğretim okulları oluşturmuştur. Balçova, Güzelbahçe ve Narlıdere ilçeleri en az okul sayısına sahiptir ve bu durum oransal olarak örnekleme yansıması, adı geçen ilçelerde bulunan okullar örnekleme girmemiştir.

Tablo 2. Evren ve Örnekleme Yeri İlköğretim Okullarının Bulundukları İlçe, Sosyoekonomik Çevre ve Okul Türüne Göre Dağılımı

İlçeler	Evren		Örneklem	
	n	%	n	%
Balçova	6	1,57	-	0
Bornova	71	18,64	3	20,0
Buca	50	13,12	2	13,33
Çiğli	25	6,56	1	6,67
Gazimur	14	3,67	1	6,67
Güzelbahçe	9	2,36	-	0
Karşıyaka	69	18,12	3	20,0
Konak	128	33,60	5	33,33
Narlıdere	9	2,36	-	0
Toplam	381	1,57	15	100

Sosyoekonomik Çevre	Evren		Örneklem	
	n	%	n	%
Alt	110	38,87	5	33,33
Orta	157	41,21	6	40,0
Üst	114	29,92	4	26,67
Toplam	381	100	15	100

Okul Türü	Evren		Örneklem	
	n	%	n	%
Resmi Okullar	353	92,65	14	93,33
Özel Okullar	28	7,35	1	6,67
Toplam	381	100	15	100

İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan İzmir İli Okul Rehberi Kitapçığı ile Okulların bulundukları sosyoekonomik çevreye göre oluşturulan Okullar Listesinin incelenmesi ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli iki şube müdürü ile yapılan görüşme sonrası oluşturulan listeye göre, evrendeki ilköğretim okullarının %38,87'sinin alt, %41,21'inin orta, %29,92'sinin de üst sosyoekonomik çevrede yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum oransal olarak örnekleme yansıması ve örnekleme alınan 15 okulun %33,33'ü alt, %40,0'ı orta, %26,67'si üst sosyoekonomik çevreden seçilmiştir.

Tablo 2'ye göre evrendeki ilköğretim okullarının %92,65'i resmi, %7,35'i özel okullardır. Oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenen örneklemdaki 15 okulun da evrendeki yüzde dağılımlarına uygun biçimde, %93,33'ü resmi, %6,67'si özel ilköğretim okullarıdır. Buna göre, evrendeki dağılıma uygun olarak belirlenen 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi örnekleme oluşturulmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi

19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesi başarı testini geliştirmek amacı ile öncelikle ünite analizi yapılmış, Sosyal Bilgiler programı doğrultusunda hedef ve davranışlar belirlenmiş ve belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hedef davranışlar doğrultusunda hazırlanan 40 maddelik çoktan seçmeli testin, öğrenci düzeyine uygunluğu ve bilimsel içerik açısından doğruluğunu belirlemek için Karşıyaka'da Şehit Nazım Bey ve Konak 19 Mayıs İlköğretim Okullarında görevli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Sosyal Bilgiler Programı doğrultusunda hedef ve davranışları belirlenen Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesine ait belirtke tablosu hazırlanmış ve hedef davranışlar doğrultusunda oluşturulan 40 maddelik test Karşıyaka Şehit Nazım Bey ve Konak 19 Mayıs İlköğretim Okullarında görevli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Önerilen değişikliklerin yapılmasının ardından iki ünite için hazırlanan ön deneme formları söz edilen okullarda öğrenim gören yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (n=207). Altıncı sınıf öğrencileri, söz edilen konuları daha önce öğrenmedikleri için ön deneme uygulaması için seçilmemiştir. Ön deneme sonuçlarına göre madde ayırıcılık indeksi 0,30 ve üzerinde olan maddeler teste alınmış, 50 adet çoktan seçmeli maddeden oluşan başarı testi elde edilmiştir. Testin güvenirlik katsayısı (KR₂₀) 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri III (KÖSE III)

Kolb'un öğrenme stilleri envanterinin üç versiyonu bulunmaktadır. Son versiyonu 1999 yılında hazırlanan envanterin Türkçe'ye uyarlama çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır.* Envanterde 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her

* Öğrenme Stilleri Envanterinin Türkçeye uyarlama çalışmasına ilişkin ayrıntılı bilgi: Gencel Evin, İlke (2007). Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 9 (2), 120-140.

bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Manisa'da yabancı dilde eğitim veren bir özel okulda yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine (N=40) ölçeğin aracının önce İngilizce formu, bir hafta sonra Türkçe formu uygulanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen verilerle, ölçekte yer alan her madde için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Toplam korelasyon 0,77 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi "ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri, öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?" biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin KÖSE III'den aldıkları puanların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Stili	F	%
Yerleştirme	156	26,8
Değiştirme	112	19,2
Ayrıştırma	121	20,8
Özümseme	194	33,3
Toplam	583	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin %33,3'ünün özümseme, %26,8'inin yerleştirme, %20,8'inin ayrıştırma ve %19,2'sinin değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Özümseme stili, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşenidir. Dinleyerek ve izleyerek öğrenmenin tercih edildiğini göstermektedir. Tablo 3'e göre her bir stil grubundaki öğrenci sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu, diğer bir anlatımla öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinin var olduğu görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Öğrenme Stili Cinsiyet		Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme	Toplam
Kız	n	79	62	68	103	312
	%	25,3	19,9	21,8	33,0	100,0
Erkek	n	77	50	53	91	271
	%	28,4	18,5	19,6	33,6	100,0
Toplam	n	156	112	121	194	583
	%	26,8	19,2	20,8	33,3	100,0

$\chi^2 = 1,035$ $sd = 3$ $p = 0,793$

Tablo 4'te öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [$\chi^2_{(3)} = 1,035$, $p > 0,05$] görülmektedir. Tablo 4'e göre hem kız hem erkek öğrenciler (%33,0; %33,6) genellikle özümseme öğrenme stiline sahiptir. Kız öğrencilerde bunu yerleştirme (%25,3), ayırıştırma (%21,8) ve değiştirme (%19,9) öğrenme stilleri izlemektedir. Erkek öğrencilerin öğrenme stillerinde de benzer bir dağılımın olduğu, özümseme öğrenme stiline ardından yerleştirme (%28,4), ayırıştırma (%19,6) ve değiştirme (%18,5) öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyi, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenmiştir.

Problemin çözümü için, öğrencilerin öğretim yılının başında ve sonundaki başarı düzeyleri Sosyal Bilgiler Başarı Testi ile elde edilen ölçümlerle belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla öncelikle ön ölçüm sonuçlarına göre aritmetik ortalamalar, standart sapmalar hesaplanmış, t testi uygulanmıştır.

Buna göre kız öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 11,14$) erkek öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 10,69$) yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Ön ölçüm sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin puanlarının ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. [$t_{(581)} = 1,54$; $p > 0,05$].

Öğrencilerin son ölçümde elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Testi Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Kız	312	55,62	15,13	581	1,57	0,11
Erkek	271	53,66	14,61			

Tablo 5 incelendiğinde kız öğrencilerin erişiş puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$ =55,62) erkek öğrencilerin erişiş puanlarının ortalamasından ($\bar{X}$ =53,66) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin erişiş puanlarının ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan önemli değildir [$t_{(581)} = 1,57; p>0,05$]. Diğer bir anlatımla, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişiş düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişiş düzeyi, onların öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi erişiş puanlarının öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Başarı Testi 1 ön ölçümler açısından aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş, Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenme Stili	n	$\bar{X}$	S
Yerleştirme	156	10,02	2,28
Değiştirme	112	10,62	2,30
Ayrıştırma	121	12,11	3,82
Özümseme	194	14,12	3,47

Tablo 6’da öğrencilerin ön ölçümlerin aritmetik ortalamalarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrencilerin özümseme ($\bar{X}$ = 14,12), bunu izleyen grupların ayrıştırma ($\bar{X}$ = 12,11), değiştirme ($\bar{X}$ = 10,62) ve yerleştirme ($\bar{X}$ = 10,02) öğrenme stiline sahip olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi yapılmış, sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	3	1694,218	564,739	59,690	0,00
Gruplar içi	579	5483,559	9,471		
Toplam	582	7177,77			

Tablo 7’de sunulan varyans çözümlemesi sonuçlarına göre Başarı Testi ön ölçüm puanlarının ortalamaları, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(3,579)}=59,690$ $p<0,05$]. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Ön Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme
Yerleştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Değiştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Ayrıştırma				Fark Önemli *
Özümseme				

Tablo 8'e göre özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin Başarı Testi ön ölçüm puanları, yerleştirme, değiştirme ve ayırıştırma öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra, ayırıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puanları, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde farklıdır.

Öğrencilerin Başarı Testinden aldıkları ön ölçüm son ölçüm puanlarının ortalamalarının onların öğrenme stillerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile veriler tek faktörlü kovaryans çözümlemesi ile incelenmiştir. Kovaryans çözümlemesine ilişkin sonuçlar Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Başarı Testi Erişi Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Betimsel İstatistikleri

Öğrenme Stili	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Yerleştirme	156	42,90	46,29
Değiştirme	112	45,61	47,94
Ayrıştırma	121	61,88	61,57
Özümseme	194	64,97	61,10

Tablo 9'da öğrencilerin Başarı Testi 1 ön ölçüm son ölçüm sonuçlarına göre ortalama puanları, yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 42,90 , değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 45,61 , ayırıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 61,88 , özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 64,97 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ön ölçüm puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş ortalama puanları, öğrenme stili yerleştirme olan öğrenciler için 46,29 , değiştirme olan öğrenciler için 47,94 , ayırıştırma olan öğrenciler için 61,57 ,özümseme olan öğrenciler için 64,97 olarak hesaplanmıştır.

Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre en yüksek puan özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerdedir ve bunu sırasıyla ayırıştırma, değiştirme, yerleştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler izlemektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans çözümlemesi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 Başarı Testi Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Erişi Puanı Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Ön Ölçüm	17227,178	1	17227,178	174,784	0,00
Öğrenme Stili	24162,074	3	8054,025	81,715	0,00
Hata	56969,169	578	98,563		
Toplam	1879624,00	582			

Tablo 10'da sunulan kovaryans çözümlemesi sonuçları, Başarı Testi ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm puanlarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(3-578)} = 81,715$; $p < 0,05$]. Grupların düzeltilmiş son ölçüm puanları arasındaki farklılığın nedenini saptamak amacıyla Bonferroni testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Erişi Puanı ve Öğrenme Stilleri Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme
Yerleştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Değiştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Ayrıştırma				
Özümseme				

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişiş puanlarındaki farklılık, özümseme ($\bar{X} = 61,10$) ve ayrıştırma ($\bar{X} = 61,57$) öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler ile yerleştirme ($\bar{X} = 46,29$) ve değiştirme ($\bar{X} = 47,94$) öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler arasındadır. Diğer bir anlatımla, öğrenme stilleri özümseme ve ayrıştırma olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının bilgi ve kavrama (toplam) düzeyindeki hedeflerine erişiş puanları diğer öğrencilerden daha yüksektir.

Sonuçlar

Bu araştırmada bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

1. Örneklemde yer alan öğrenciler sahip oldukları öğrenme stilleri açısından incelendiğinde genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu, bunu yerleştirme, ayrıştırma ve değiştirme öğrenme stillerinin izlediği belirlenmiştir.

Yurt dışında veri toplama aracı olarak KÖSE'nin kullanıldığı birçok araştırma, bu sonucu destekler niteliktedir. Çeşitli eğitim kademelerinde gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğrencilerin genellikle özümseme öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Baker, Simon ve Bazeli, 1987; Gusentine ve Keim, 1996; Fox ve Rankowski, 1997; Tower, 2002). Ancak Dunn (1983) ve Garvey (1984) bireylerin daha çok ayrıştırma, Foney (1994) ve Payne (2000) ise değiştirme öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir.

Eldeki araştırma sonucuyla çelişkili görünen bu durum, söz konusu çalışmaların öğretmenler, öğretim elemanları ve okul yöneticilerinden, diğer bir anlatımla yaşça büyük ve mesleki yaşamın içinde olan kişilerden oluşan örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Nitekim ayrıştırma ve değiştirme stilleri, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının öne çıktığı, problem çözme becerilerinin geliştiği durumları ifade etmektedir. Bu becerilerin meslek yaşamında pek çok deneyim yaşayan, ileri yaşlardaki bireylerde daha fazla gelişmiş olması mantıklı görülmektedir.

Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalarda hem üniversite düzeyinde (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ergür, 1998; Kılıç, 2002), hem de ortaöğretim düzeyinde (Özsoy, Yağdıran ve Öztürk, 2004) öğrencilerin daha çok özümseme öğrenme stiline sahip oldukları ortaya konmaktadır. Bu bağlamda, eldeki çalışmada Türkiye'deki araştırma bulguları ile tutarlı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

2. Örneklemde yer alan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin, onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğrenme stilleri ve cinsiyet ilişkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Lukow (2002), Magolda, Pinto ve Geiger (akt. Whitcomb, 1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında önemli bir ilişki olmadığı ortaya konmaktadır. Ancak, örnekleme üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin oluşturduğu diğer bazı çalışmalarda, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ifade edilmektedir (Davis, 1998; Severines ve Dam'dan aktaran Whitcomb, 1999; White, 1994). Söz konusu araştırma bulgularına göre genel olarak erkekler özümseme, bayanlar ise yerleştirme öğrenme stiline sahiptir.

Ergür (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da hem üniversite öğrencilerinin hem de öğretim elemanlarının öğrenme stillerinin, onların cinsiyetlerine göre önemli düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, kız öğrenciler genel olarak değiştirme ve ayrıştırma, erkek öğrenciler ayrıştırma ve özümseme, bayan öğretim elemanları yerleştirme ve özümseme, erkek öğretim elemanları ise özümseme ve değiştirme öğrenme stiline sahiptir.

Öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirleyen araştırmaların tümünün üniversite öğrencileri ve yetişkinler üzerinde gerçekleştirilmiş olması, eldeki araştırma bulgusu ile çelişkili görünen bu durumun nedeni olabilir. Nitekim Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004) tarafından orta öğretim düzeyinde, diğer bir anlatımla yaş açısından eldeki araştırmanın örnekleme yakın bir grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya konmaktadır. Bu bağlamda söz konusu araştırma ile tutarlı bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenme stillerinin kalıtsal olma özelliğinden çok, deneyimlerle oluştuğu varsayımına dayanmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde bayan ve erkek öğrencilerin, özellikle küçük yaşlarda benzer deneyimler yaşamaları onların öğrenme stillerinde farklılık gözlenmemesinin nedeni olabilir. Deneyimsel öğrenme kuramının, ileriki yaşlarda öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı değişimler göstermesini de açıkladığı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, kurama göre sosyal yaşam ve deneyimlerdeki farklılıklar, bireylerin öğrenme

yollarında ve öğrenme stillerinde değişikliğe yol açmaktadır. Öğrenme stillerinin ileriki yaşlarda cinsiyete göre anlamlı değişim göstermesinin, yaşamda edinilen deneyimlerin bayan veya erkek olma özelliğine göre farklılaşabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeylerinin, onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuç, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi ve cinsiyet ilişkilerini inceleyen çalışma sonuçları ile tutarlıdır. Nitekim Sarı (2003), Şentürk (2003) ve Tekin (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeylerinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu ortaya konmaktadır. Yurt dışındaki araştırma bulguları incelendiğinde de öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimlerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Absent ve Williams, 1997; Collin ve Ryan, 2001; Mülhen, 1999).

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin çeşitli derslerdeki başarıları ile cinsiyet arasındaki ilişkinin sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Bu durum, bireylerin düşünme ve öğrenme süreçlerinde bayan veya erkek olma özelliğinden kaynaklanan herhangi bir değişimin var olup olmadığını ortaya koyma çabası olarak da görülebilir. Bu amaç ışığında gerçekleştirilen benzer çalışmaların, bu yöndeki bilgi birikiminin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Örnekleimde yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler programının bilgi düzeyindeki hedeflerine erişimi puanı en yüksek olan grubu özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, yerleştirme ve ayırıştırma öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında, yerleştirme stiline sahip öğrenciler aleyhinde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kapsayan özümseme öğrenme stili, dinleyerek ve izleyerek öğrenmenin öne çıktığı durumu belirtmektedir. Kolb (1984:78), özümseme öğrenme stiline sahip olan bireylerin, öğrenme konusu kendilerine mantıksal bir bütün halinde sunulduğunda daha iyi öğrendiklerini, bu kişilerin daha çok geleneksel eğitim etkinliklerini tercih ettiklerini ve geleneksel eğitim ortamında daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Bu bağlamda, genellikle geleneksel eğitime dayalı olarak uygulanan Sosyal Bilgiler programında özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduklarının belirlenmesi, alanyazınla tutarlı bir sonuçtur. Nitekim Brokov ve Merz (aktaran Tower, 2002), Monroe (1992), Pinto ve Geiger (aktaran Whitcomb, 1999), Tower (2002) ve Yoon (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilerden anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur.

Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi puanları incelendiğinde, öğrenme stilleri özümseme ve ayırıştırma olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özümseme ve ayırıştırma öğrenme stillerine sahip olan bireyler genellikle dinleyerek ve izleyerek, yerleştirme ve değiştirme

öğrenme stillerine sahip olan bireyler ise öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Diğer bir anlatımla geleneksel eğitim ortamı, öğrenme stili özümseme ve ayırıştırma olan öğrenciler için uygun iken, öğrenme stili yerleştirme ve değiştirme olan öğrenciler için uygun değildir. Bu bağlamda, mevcut Sosyal Bilgiler programının, somut deneyimler ve uygulamalar ile etkili öğrenmeyi gerçekleştiren yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir.

1. Örneklemede yer alan öğrencilerin çoğunluğunun (%33,3) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak her bir stil grubundaki öğrenci sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu saptanmıştır (%26,8 yerleştirme, %20,8 ayırıştırma, %19,2 değiştirme). Küçük bir öğrenci grubu üzerinde ulaşılan bu saptama dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinin var olduğu ve öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin her öğrenci için aynı etkiyi oluşturmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde önemli bir etkisi olan öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmeleri için hizmet içi eğitim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

2. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde, öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar ve öğrenme stillerine dayalı eğitim konularında yetişmelerini sağlayacak program tasarımları oluşturulmalıdır. Bu tasarımlarda özellikle uygulamaya dönük etkinlikler planlanmalı ve öğretmen adaylarının öğrenme stillerine dayalı eğitim konusunda yetkin bireyler olarak eğitilmeleri sağlanmalıdır.

3. Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişiş puanlarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaştığı, öğrenme stili özümseme ve ayırıştırma olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Özümseme ve ayırıştırma öğrenme stillerine sahip olan bireyler genellikle dinleyerek ve izleyerek öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler programının mevcut uygulamasının öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak öğrenmeyi tercih eden yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan bireyler için yetersiz olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler programının uygulanmasında yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin deneyimsel öğrenme kuramında açıklanan gereksinimleri de göz önünde bulundurulmalı, somut deneyim, aktif deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarına uygun etkinlikler düzenlenmelidir.

4. Öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi sürecinde, öğrencilerin öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme stillerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Akar, C. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Afyon: Kocatepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anıl, H. (1999). İlköğretim kurumlarında uygulanan sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993) Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87:37-47.
- Babadoğan, C. (2002) Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. <http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/babadogan.htm> (28.11.2002).
- Candan, R. (1990). İlkokul 5.sınıf sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin amaçlarının gerçekleştirme düzeyi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davis, N.H.L. (1998) A comparative analysis of the learning style preferences of medical students and practicing physicians using kolb's learning style inventory. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9914202> (21.10.2003).
- Ekici, G (2003) *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. (2.basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergür, D.O. (1998). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fauts, J. T. (1990). High school social studies classroom environments and attitudes: A cluster analysis approach. *Theory and Research in Social Education*, 15, 105-114.
- Fitz Gibbon,C.T. ve L.L.Morris. (1988) *How to design a program evaluation?* London: Sage Publications.
- Guastello, E.F. (1998). Reliability and concurrent validity of global learning style assessment for elementary school students (Grade 2-5). *Unpublished doctoral thesis*. St. John's University, New York.
- Healy, M. ve A. Jenkins (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, Sept/Oct; 99,5:185-195.
- Jansen, W.A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*. 47, 411-435.
- Karasar, N. (2000) *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10.basım.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakaş, H. (2002). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturulan hedef davranışların erişimi düzeyi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Manisa: Celal Bayar Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, E. (2002). Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline göre öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, A. Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.
- Lewy, A. (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Pres
- Loo, R. (2002). A meta-analytic examination of Kolb's learning style preferences among business major. *Journal of Education for Business*, May/Jun;77,5:252-256.
- Lukow, J.E. (2002) Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses. *Unpublished doctoral thesis*, Indiana University.

- More, A.J. (1987). Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers" *Journal of American Indian Education*, 27 (1), 17-29.
- O'Banion, T. (1997). *A learning college for the 21st century*. Phoenix: American Council on Education Oryx Press.
- Ornstein, A. C. (1988). *Curriculum foundations, principles and issues*. Prentice Hall, U.S.A.
- Özsoy, N., Yağdıran, E. ve G. Öztürk (2004). Onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve geometrik düşünme düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları*, 16, 50-63.
- Piriçdane, M. (1997). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler dersi programının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Gazi Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, A.S. (1992). Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler eğitimiine ilişkin sorunlar. *Eğitim-İş* 18,15-18.
- Sarı, M.S. (2003). İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersi programının gerçekleştirme düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Semerçi, Ç. (1998). Mesleki ve teknik eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi (Program değerlendirme modeli ve ölçme araçlarının geliştirilmesi). *Yayımlanmamış doktora tezi*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şahan, H. H. (2000). Sosyal bilgiler dersinin bilimsel davranışları kazandırma yönünden öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Balıkesir: Balıkesir Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şentürk, A. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi "ilimiz ve bölgemizi tanıyalım" ünitesine ilişkin hedeflerin gerçekleştirme düzeyi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tower, B.L. (2002). Academic backgrounds, learning styles and success. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/3078204> (12.10.2003).
- White, J. (1994) Individual characteristics and social knowledge in ethical reasoning. *Psychological Reports*, (75), 627-649.
- Whitcomb, R.M. (1999). The relationship between student cognitive development and learning style preference. *Unpublished doctoral thesis* The University of Maine.
- Wilde, J. ve S. Sockey (1995). *Evaluation handbook*. EAC West, New Mexico Highlands University Press.
- Worthen, B.R. ve J.R. Sanders (1997). The changing face of educational evaluation. *Theory into Practice*, XX, 1: 3-11.
- Worthen, B.R., Sanders, J.R. ve J.L. Fitzpatrick (1997). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Second Ed. New York: Longman.
- Yılmaz, Ş. C. (2000). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşma düzeyi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Niğde: Niğde Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yoon, S.H. (2000). Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea. *Unpublished doctoral thesis*, University of Pittsburg.

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' LEARNING STYLES AND THEIR SOCIAL STUDIES GAIN SCORES

İlke EVİN GENCEL*

A. Seda SARACALOĞLU**

Abstract

Individuals learn in different ways and gain information differently. Learning style is accepted as one of the important components of the teaching-learning process. The aim of this study is to reveal the relationship between 7th grade students' learning styles and their social studies gain scores. In this study relational survey method was used. The sample consists of total 612 primary school students who were selected by using proportional cluster sampling method in 15 primary schools. The data was gathered from the Kolb's Learning Styles Inventory III and Social Studies Achievement Test. As a result of the study students' general learning styles preferences are assimilating, a one of four-stage cycles. Additionally, it was observed that learning styles does not differ according to gender but their learning styles differ at knowledge and comprehension levels in total.

Key Words: Learning styles, Social Studies Curriculum, Social Studies Achievement

* Asist. Prof.; Onsekiz Mart University, Faculty of Education.

** Prof. Dr.; Adnan Menderes University, Faculty of Education.

EĞİTİM ÖĞRETİMDE SOSYAL ÖĞRENME KURAMI VE MÜZİK EĞİTİMİ

M. Kayhan KURTULDU*

Özet

Sosyal öğrenme kuramı, günümüz toplumsal yaşantısı içerisinde önemli yeri olan bir etkileşim ve öğrenme biçimidir. Sosyal öğrenme yoluyla çok çeşitli davranışları gözlem yapmak suretiyle öğrenebiliriz. Gerek toplumsal yaşamda, gerekse eğitimde gözlem yoluyla öğrendiğimiz davranışların temelinde, insanda var olan sosyal öğrenme yeteneği yatmaktadır. Sosyal öğrenme yaklaşımı küçük ve büyük her toplumsal ortamda bireylerin etkisi altında bulunduğu bir yaklaşımdır. Bu özellikleriyle sosyal öğrenme, eğitim öğretim faaliyetlerinde ve müzik eğitiminde kendini göstermektedir. Bu çalışmada sosyal öğrenmenin yapısı, özellikleri, eğitim sürecindeki yansımaları, müzik eğitimindeki yeri ve piyano eğitimindeki etkisi ele alınmıştır. Sosyal öğrenmenin müzik eğitiminde nasıl değerlendirilebileceği anlatılmış ve piyano eğitiminde örnek bir teknik uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamada piyanoda portato çalma tekniği hedef olarak belirlenmiş ve iki farklı öğrenci üzerinde uygulama yapılarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışma içerisinde portato çalma tekniği, bir öğrenciyle sosyal öğrenme yaklaşımına, diğer öğrenciyle de anlatıma dayalı olarak yürütülmüştür. Oluşturulan ölçek yardımıyla yapılan değerlendirme sonucunda sosyal öğrenmenin piyano eğitiminde kullanılabilir bir yaklaşım olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal öğrenme kuramı, müzik eğitimi, piyano eğitimi, portato

Giriş

Sosyal öğrenme kuramı, öğrenmeyi uyarıcı olaylar ve insanların bu olaylara verdiği tepkiler sonucunda oluşan düşünce ve zihinsel süreçlerle açıklamaktadır. Bu açıdan sosyal öğrenme kuramı bilişsel öğrenme kuramı ile benzerlikler taşımaktadır. Ancak Bandura, zihinsel süreçleri tanımlamak yerine, davranışa dönüşen bilgi üzerinde yoğunlaşmıştır (Koç, 2003; 210).

Günlük yaşam içerisinde insanlar birbirlerini izlemek yoluyla pek çok şey öğrenirler. Toplumsal yaşam içerisinde geçen olaylar, olayların oluş biçimi ve insanların yaptıkları şeyler karşısında aldıkları ödül veya cezalar, diğer insanlara gözlem yaparak öğrenme şansı tanır. Bu tip öğrenmeye sosyal öğrenme adı verilmektedir. Bireyler içerisinde yaşadıkları çevrede geçen olayları ve diğer insanların davranışlarını kimi zaman gözleyerek, kimi zaman model alarak, kimi zaman da taklit ederek öğrenirler.

* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD Söğütü/Trabzon.

Sosyal öğrenme kuramına göre insan kendi tecrübelerinden değil, başkalarının bilgi ve tecrübelerinden faydalananarak, onları taklit ederek öğrenir. Konuşmada, cinsiyet rollerinde, giyinmede, yemede-içmede ve başka birçok konuda örnek kişi ve davranışlar taklit edilir. Bu taklitlerde ödül ve ceza, takdir ve yerme önemli rol oynar. (Erjem ve Çağlayandereli, 2006).

Sosyal öğrenmede çevre ve insan etkileşiminin karşılıklı olduğu, insanın çevreyi etkilemesi veya çevrenin insanı etkilemesinin mümkün olabileceğini anlayışı vardır. Bu ilke karşılıklı belirleyicilik ya da geri dönüşlülük olarak isimlendirilmektedir. Bu ilkeye göre çevre ve birey etkileşimi tek taraflı değildir. Karşılıklı etkileşim sürecine daha sonra bireyin kişilik özellikleri ve psikolojik yapısı da eklenerek kuram geliştirilmiştir.

Sosyal bağlamda gerçekleşen öğrenmelerle ilgilenen sosyal öğrenme kuramı, bireylerin başkalarından nasıl öğrendikleri üzerinde odaklanmaktadır. Bu kuramda gözlem yoluyla öğrenme, taklit ve modelden öğrenme özellikle vurgulanan kavramlardır (Ormrod, 1999, 159).

Sosyal öğrenme kuramında gözlemlenen ve gözlemleyen kişiler vardır ve bu kişiler arasındaki etkileşim yoluyla öğrenme oluşur. Gözlemlenen kişi ya da kişilerin taşıdığı model yapı, gözlemleyen kişi ya da kişilerce alınarak bilgiye dönüştürülür. Gözlemci görerek öğrendiği bilgiyi kendi davranış kalıpları içerisinde uygulamaya dönüştürdüğünde, gözlemlenerek öğrenilen bilgiyle ilgili yeni bir davranış biçimi gelişmiş olur.

Skinner ve diğer bazı davranışçılar, insan zihninde geçen süreçleri kuram ve açıklamalarında kullansalar bile, diğer bazı davranışçılar kuramlarına zihinsel süreçleri de eklemek ihtiyacı duymuşlardır. Bu durum özellikle de sosyal öğrenme için geçerlidir. Gündelik hayattaki öğrenmelerimizin bir çoğu sosyal öğrenmedir, yani kasıtlı bir öğretim olsun ya da olmasın, diğer insanlarla ilişki içerisinde gerçekleşir. Konuşmayı, yemeyi, içmeyi, otobüse binmeyi vb.. başkalarını görerek öğreniriz (Bacanlı, 2003; 174).

Yapılan çalışmada yukarıda da bahsedilen ve sosyal öğrenme kuramında önemli bir yere sahip olan gözlem yoluyla öğrenme süreci dikkate alınmıştır. Çalgı eğitiminde önemli bir öğrenme biçimi olan gözlem yoluyla öğrenme, çalışma içerisinde planlanan deneme sürecinin özünü oluşturmaktadır. Bu sebeple öncelikle sosyal öğrenme kuramının gelişimi açıklanmış, kurama ait temel kavramlar ve dayandığı temel ilkeler içerisinde sadece gözlem yoluyla öğrenme ve modellerden öğrenme süreçlerine açıklık getirilmiştir.

Sosyal Öğrenme Kuramının Gelişimi

İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusuna ilk dikkati çeken John Dewey olmuştur. Birey sosyal etkileşimi sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içerisinde kendine has belleğini oluşturur. Sosyal öğrenme kavramı ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'e (1947) göre insan, hayatına tesir edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır (Korkmaz, 2003; 199).

Günümüzde sosyal öğrenme kuramı denildiğinde Albert Bandura akla gelmektedir. Bandura'nın sistemi davranışçı olmasının yanı sıra bilişsel özellikler de

taşıymaktaydı. Bandura'nın öğrenme kuramı davranışçı yaklaşımın bir çeşit kolu gibi görünmesine rağmen bilişsel yaklaşımların etkisiyle daha ılımlı bir yapı ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuramı birleştirilerek ortaya konulan bir çeşit orta yol kuramıdır. Uyarıcı ile tepki arasında aracı bir mekanizma vardır ve bu mekanizma kişinin bilişsel süreçleridir (Korkmaz, 2003; 201).

Sosyal öğrenme kuramcıları uyarıcı-tepki kavramlarının yanı sıra diğer öğrenme kuramlarına; özellikle dolaylı öğrenme, gözlemsel öğrenme ve modelden öğrenme kavramlarına da ağırlık vermişlerdir. Doğrudan öğrenme, deneme-yanılma yoluyla yeni davranışların kazanılmasıdır. Deneme-yanılma sürecinde kişi başarısız tepkilerini atar, başarılı olanları tekrarlar. Bu sayede yeni davranışlar geliştirir. İnsan öğrenmesinin çoğu ya gözlemsel ya da dolaylıdır (Herken ve Özkan, 1998).

Modellerden Öğrenme

Sosyal öğrenme kuramının en önemli ögesi modeldir. İnsanların bir davranışı öğrenebilmeleri için, o davranışın başkaları (model) tarafından nasıl yapıldığını görmeleri gerekmektedir. Model olan kişi gözlemlenerek neler öğrenebilir? (Koç, 2003; 203, 204).

- Yeni bilişsel beceri ve davranışlar öğrenebilir.
- Öğrenilenleri güçlendirir veya söndürür, modelin yapmış olduğu davranışlar ve sonuçlarını gözlemleyerek neyin yapılabileceğini ve neyin yapılmaması gerektiğini öğrenir.
- Model gözlemlenerek sosyal güç ve motivasyon sağlanabilir
- Model gözlemlenerek çevrenin ve nesnelerin nasıl kullanılacağı öğrenilebilir.
- Model gözlemlenerek duygusal tepkilerin nasıl ortaya konulacağı öğrenilebilir.

Bandura'nın deneylerinde elde ettiği en önemli bulgu, pekiştirecin öğrenme değişkeni değil performans değişkeni olduğudur. Bandura, yaparak öğrenme ile dolaylı öğrenme arasında ayrım yapmaktadır. Y yaparak öğrenmede birey kendi etkinliklerinin sonuçlarından, dolaylı öğrenmede ise diğer bireylerin davranışlarının sonuçlarından öğrenir. Y yaparak öğrenme edimsel koşullanmaya benzemektedir. Dolaylı öğrenmede ise bir davranış bizzat yapma zorunluluğu yoktur. Dolaylı öğrenme, diğer bireylerin davranışlarının ceza yada ödüllendirilmesinden etkilenmek anlamına gelir (Koç, 2003; 215).

Dolaylı öğrenme olarak da adlandırılan bu sürecin öğrenme süresini ekonomik hale getirmesi ve bireyi bazı olumsuz durumlardan kurtarması, onun faydalı yönlerindendir. Bireyler çevrelerindeki bazı insanların davranışlarını ve onların yaşadıkları olumlu ve olumsuz olayları gözlemleyerek öğrenirler. Bu yolla hemen her durumun denenerek öğrenilmesine ve muhtemel olumsuzluklarla karşılaşılmasına engel olunması mümkündür. Bireyin karşılaştığı örnek davranışlardan pay alabilmesi için gözlenen davranışa yönelik dikkat, analiz, karar verme gibi bilişsel süreçleri kullanması gereklidir. Bireyler gözlem sürecinde gözledikleri davranışa yönelik çeşitli bilişsel işlem basamaklarını devreye sokarak davranışın uygulanmasına karar verebilirler.

Gözlemlenen davranışın uygulamaya dönüşmesi gözlemi yapan bireyin yetenekleri ve gelişim düzeyi ile bağlantılıdır. Dikkat, algılama, analiz etme gibi yeterliliklerin yaş büyüdükçe artması sosyal öğrenmenin de daha iyi algılanmasını sağlar. Bu noktada önemli bir husus da gözlenen ve gözleyenin statüsüdür. Yaş ya da sosyal konuma göre değişebilen bu durumda gözlenen kişinin statüsü, gözleyenin davranışa olan bakış açısını etkiler.

Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Gözleyerek öğrenme ile ilgili ilk açıklamaları yapan Plato ve Aristo'ya göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktır. Gözlem yoluyla öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk kişi Thorndike'dır. Daha sonra Thorndike gibi, Miller, Dollard ve Skinner gibi bilim insanları da gözlem yoluyla öğrenme konusunda bazı çalışmalarda ve açıklamalarda bulunmuşlardır (Senemoğlu, 2005, 216-218).

İnsanın en eski öğrenme biçimlerinden biri olan gözleyerek öğrenmenin, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle elde edilen bir bilgi olduğunu belirten Bandura, davranışçı yaklaşımların bazı sınırlılıklarını eleştirerek kendi bilişsel eğilimli kuramını ortaya koymuş ve yaptığı deneylerle bireyin davranışının kendi doğrudan yaşıntıları kadar dolaylı yaşıntılardan yani başkalarının geçirdiği yaşıntılardan da etkilendiğini kanıtlamıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenciler, diğerlerini gözleyerek sadece akademik bilgi ve becerileri değil, ahlaki değerleri, performans standartlarını ve hangi koşulda nasıl davranılması gerektiğini de öğrenirler (Sarı, 2007).

Dikkat Etme Süreci

Dikkat etmek, gözlem yaparak öğrenme sürecinde bireyin sahip olması gerektiği en önemli özelliktir. Gözlemlenen kişi ya da kişilerin hareketlerinin doğru olarak anlaşılması ve analiz edilebilmesi için dikkat edilmesi gereklidir. Modelin doğru olarak izlenerek kaydedilmesi sürecinde dikkati etkileyen faktörler dikkatin ölçüsünü belirler. Gözlenen model, modelin yaptığı davranışın özellikleri ve gözleyenin kişisel özellikleri dikkati etkileyen faktörlerdir. Model alınan davranışa ve o davranışı uygulayan kişilere dikkat ederken, dikkatin doğru noktaya odaklanması sağlanmalıdır. Bu noktada gözleyen kişinin bireysel özellikleri ve yeterlilikleri ön plana çıkmaktadır. Gözlemleyen kişinin algılama kapasitesi, ilgisi, yatkınlıkları vb... özellikleri davranışa olan dikkatini etkilemektedir.

Gözlem yoluyla öğrenmenin ortaya çıkabilmesi için öncelikle model alınan davranışa dikkat etmek gerekir. Öğrenen kişi model davranışa dikkat etmez ve farkına varmazsa öğrenme gerçekleşmez. Gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi için gözlemcinin davranışını görmesi, duyması ya da diğer duyu organları ile alması gerekmektedir. Gözlem yoluyla öğrenmede dikkat süreci, gözlemcinin modelin ilgili ve ilgisiz davranışlarına karar vermesini gerektirir (Koç, 2003; 224).

Hatırlama Süreci

Geçmişte diğer insanlardan gördüğümüz davranışlardan faydalanabilmek için hatırlamamız gerekir. Başkalarından gözlemlemek suretiyle öğrendiğimiz davranışları zihnimizde kodlarız. Bu kodlama işleminde çeşitli semboller, resimler, hayali ve soyut nesnelerden yararlanmamız mümkündür. Burada sözel (dile yönelik) ve

sözel olmayan (imajlar, görselleştirme) devreye girmektedir. Modelde gözlenen unsurları sözel tanımlar ya da görsel imajlar olarak hafızaya alırız.

Hafızaya alma ve hatırlama süreci sembolik kodlamayı, gözlenen davranışın kişi tarafından yeniden düzenlenmesini ve tekrar edilmesini içermektedir. Gözlem yapan kişinin modelin davranışlarını hafızaya alması ve düzenlemesi için gözlenen kişinin yaptığı davranışları uzun süreli belleğinde depolaması şarttır. Çünkü birey tarafından gözlenen davranış genellikle hemen oluşmayabilir. Birey onu hafızasına aldıktan sonra kendine göre düzenleyerek ileride uygulamaya koyar.

Gözleyerek öğrenme sürecinde önemli bir yeri olan diğer bir alt süreç de zihinde tutma sürecidir. Burada gözleyerek öğrenen birey bilişsel yapılarını ve becerilerini işe koşarak gözlediği bilgi ile ilgili sembolik kodlar oluşturmakta ve bunları organize edip zihninde saklamaktadır. Bu nedenle bu süreç bireyin sembolleştirme kapasitesiyle de yakından ilgilidir. Senemoğlu'na göre, imgesel ya da sözel olarak saklanan bu bilgilerin zihinsel olarak tekrar edilmesi ya da gözlendikten hemen sonra uygulanması, davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir (Sarı, 2007).

Kodlama yalnızca gözlenen davranışı içerebildiği gibi davranışın neden, nasıl ve ne zaman yapıldığını açıklamayı da kapsayabilir. Kodlama görsel yada sözel olabilir. Görsel kodlama gözlem yoluyla meydana gelen davranışların resimleri olarak saklanır. Davranışları düzenleyen bilişsel süreçlerin çoğu sözeldir. Davranışı hatırd tutma, gözlemcinin bilgiyi sözel kodlara dönüştürerek akılda tutmasını ve daha sonra yapmasını olanaklı kılar. Bandura'ya göre gözlemci model davranışı aynen kopya etmez (Koç, 2003; 227).

Davranışı Meydana Getirme Süreci

Bireyin belleğine kodlanan davranışların uygulamaya koyulması olan davranışı meydana getirme süreci, model alınan davranışın birey tarafından yorumlanmış halidir. Gözlemlenen davranışların öğrenmeye dönüşmesi için birey tarafından düzenlenerek yapılması gerekir. Davranışlar öncelikle birey tarafından düzenlendikten sonra uygulamaya geçmektedir. Dolayısıyla birey davranışı belleğinde kodladığı bilgi şemalarına göre düşünerek uygular. Uygulama aşamasında geri bildirimde bulunulması bireyin davranışı geliştirmesinde önemli bir adımdır. Geri bildirim yoluyla birey davranışı kontrol ederek üzerinde düşünme fırsatı bulacaktır. Model alınan davranış bu süreçler içerisinde tekrar edilerek istenilen düzeye yada modelin ortaya koyduğu düzeye erişecektir.

Sosyal öğrenme kuramlarına göre de davranış, kişisel ve çevresel değişkenler arasındaki sürekli bir etkileşimin sonucudur. Çevresel koşullar öğrenme yoluyla davranışı şekillendirir, buna karşılık kişinin davranışı da çevreyi şekillendirir. Sosyal öğrenme kuramcıları, davranışları belirlemede çevresel etmenler kadar bilincin de önemli bir rolünün olduğunu belirtmektedirler. Sosyal öğrenme kuramı, çevresel koşulların karşısında bireyin edilgen olmadığını, aksine bireyin düşünerek, plan yaparak, karşılaştırmalarda bulunarak, yorum ve değerlendirmeler yaparak tepkide bulunduğunu savunmaktadırlar (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Güdülenme Süreci

Dolaylı ceza ve dolaylı pekiştirici kavramlarında olduğu gibi güdülenme sürecinde de model davranışın çevreden aldığı tepkiler belirleyicidir. Bireyin davranışı

yerine getirmesinde olumlu veya olumsuz yönde etkili olabilecek ödül ya da cezalar, bireyin davranışı yapma kararını etkilemektedir. Bu noktada önemli olan, belleğe alınan davranışın kişi tarafından uygulanıp uygulanmayacağına istenilmesidir. Birey karşılaşacağı durumu da düşünerek kararını verir.

Skinner gibi Bandura da pekiştirmenin önemini vurgulamakta ve kuramında bu kavrama yer vermektedir. Ancak Bandura'ya göre birey bir davranışı doğrudan yaparak ödül almak zorunda değildir. Doğru davranışın ödüllendirildiğini gören bir gözlemci, modelin davranışını tekrarlayabilir. Çünkü bu biçimde davranmak gözlemcinin pekiştireç alma şansını arttıracaktır. Pekiştireç öğrenilen davranışın performansla dönüştürülmesinde harekete geçirici olarak rol oynar. Skinner'e göre doğrudan pekiştirme, Bandura'ya göre dolaylı pekiştirme ve kendini pekiştirme daha etkilidir (Koç, 2003; 229).

Sosyal Öğrenme Kuramının Eğitime Yansıması

Eğitimin önemli amaçlarından biri, bireylerin içinde bulundukları topluma uyum sağlamasına yardım etmektir. Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması, diğer bir deyişle toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlaması gerekir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi onun sosyal gelişimi ile ilgilidir. Çünkü, çocuğun ilk yıllardaki sosyal gelişimi onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Sosyal öğrenme kuramı, öz yeterlilik algısının önemine vurgu yapmaktadır. Kurama göre modelin genel özellikleri ve gözleyen bireysel özellikleri hakkında öncelikli bilgi sahibi olunmalıdır. Zira gözlenen kişinin sosyal statüsünün yüksekliği, güçlülüğü ve yeterliliği davranış geliştirmede daha fazla dikkat çekmektedir. Modelin ortaya koyduğu davranış sonucunda ulaşılan para, ün, başarı gibi olumlu sonuçlar, gözleyen daha fazla çaba harcamasına sebep olmaktadır. Gözlemci bireyin öz yeterlilik algısının üst düzeyde olmasıyla birlikte, davranışı yapma konusunda da cesaretli ve istekli ise, modelin gözlemci üzerindeki etkisi artar. Öğretmenler bu noktada gözlemci konumundaki öğrencilerinin öz yeterlilik algısını geliştirmeye, onları olumlu davranışları gerçekleştirmede cesaretli kılmaya çalışmalıdır.

Gözlemciler yüksek statülü, yeterli ve kendilerine benzer modellerin davranışlarını taklit etmeye eğilimlidir. Okul öncesi dönemde anne-babalar ve öğretmenler en çok model alınan kişilerdir. Bu nedenle öğretmenler hem sınıfta hem de sınıf dışında düşünce ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmalıdır. Aynı biçimde öğretmenler de çocuklara kazandırmak istedikleri davranış öncelikle kendileri göstermelidir. Bir öğretmen öğrencilerinin derse zamanında gelmesini istiyorsa, kendisi de derse zamanında gelmelidir. Öğretmen öğrencilerinin birbirlerine saygı duymasını istiyorsa, kendisi de öğrencilerine ve diğer insanlara saygı duymalıdır. Öğretmenler öğrenciler için en önemli modellerdir. Öğretmen öğrencilerin derse katılmasını istiyorsa, kendisi de öğretmek istediği konu ile ilgili istekli olmalı, dersini sevmelidir. Ayrıca yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünceler de dolaylı olarak modellik yapabilir (Koç, 2003, 236).

Uygun Model Kullanmak

Eğitim öğretimde en uygun model öncelikle öğretmenlerin kendisidir. Öğretmenler öğrencilerini model alınması gereken olumlu davranışlara yönlendirebilirler. Ders çalışma, derse hazırlanma, ders materyallerini uygun kullanma, problem çözme gibi davranışlara yönlendirme esnasında en iyi model öğretmen olmalıdır. Öğretmenin model olacağı davranışlarda kendini sunuş biçimi de önemlidir. Öğretmenin kullandığı kelimeler, cümleler, sınıfa hitabı, hakimiyeti, öğrenciye davranışı ve alan bilgisi gözlemcilerin modeli kabul etmesi açısından önemlidir.

Modelin yeterli olması gözlemcinin dikkatini etkilediği için öğretmenlerin alanda yeterli olması gerekmektedir. Öğrenciler öğretmeni yeterli bir model olarak algılamazlarsa öğretmene dikkat etmeyi bırakırlar. Eğer bir öğretmen model alma yoluyla öğrenmeyi kullanacaksa model almanın sonuçlarını da bilmelidir. Öğretmenler öğrencileri için uygun modelleri seçmeli ve kendileri de kazandırmak istedikleri davranışa model olmalıdır (Koç, 2003, 237).

Sınıfta model oluşturma durumunda baş aktör olan öğretmenin niteliği yukarıda da belirtildiği gibi önemlidir. Bunların yanında önemli olan bir husus da öğretmenin öğrencileriyle kurduğu olumlu ve sağlam ilişkilerdir. Bu durum gerçekleştğinde öğrenci sınıf içerisinde alan bilgisinden kişilik özelliklerine kadar pek çok konuda öğretmeni model alabilir. Diğer durumda öğrenci modelini doğru ya da yanlış biçimde dışarıda aramak durumundadır. Öğretmenler doğru davranışlar sergileyerek sınıftaki muhtemel tüm gözlemcileri de doğru davranmaya sevk edecektir.

Bazı durumlarda çok iyi bir öğretmen sınıfta belki çok az bir öğrenci grubu tarafından model alınır. Öğrencilerin büyük bir bölümü farklı modeller benimseme durumunda olabilirler. Hatta bu modeller istenmeyen davranışların kaynağı da olabilir. Bu durumda öğretmenin görevi, öğrencilerin beklenti ve amaçlarını tanıyarak onların istedik davranışlara dikkat etmelerini ve model almalarını sağlamaya çalışmak olmalıdır (Korkmaz, 2003, 215).

Gözlem Yoluyla Öğrenme

Gözlem yoluyla öğrenmede ilk adım dikkat sürecidir. Bilgi ya da model kendisine dikkat edildiği zaman fark edilir. Dolayısıyla öğrenme ortamında da yeni bir bilginin öğrencilere öğretilbilmesini sağlamak için ilginin ve dikkatin öğretmen ve konu üzerinde olmasına özen gösterilmelidir. Dikkatin sağlanmasında konuyu çekici hale getirecek bazı uygulamalar, öğrencilerin ilgi alanları, yaşları, bilişsel kapasiteleri gibi unsurlar değerlendirilebilir. Öğretmenler konu ile ilgili çeşitli ip uçları vererek, yeni ve ilginç örnekler sunarak konuyu dikkat çekici hale getirebilir. Bu yolla konu içerisinde kazandırılması hedeflenen davranışlara vurgu yapılmasına olanak sağlanır ve bu yolla gözlem yoluyla öğrenme süreci kolaylaşır.

Gözlem yoluyla öğrenme sürecinde ikinci önemli unsur hafızaya alma sürecidir. Gözlemlenen bilginin öğrenilmesini sağlayan çeşitli bellek destekleyiciler, semboller, şemalar oluşturulabilir. Öğrenme sürecinde model alınan davranış ya da bilginin bulunulan okul ortamına ve öğrenciye göre şekillendirilmesi gerekir. Öğretmenler öğretilmesi amaçlanan davranışların hatırlanması ve kalıcı olması için çeşitli sözel ya da görsel hatırlatıcılar kullanmaya gayret etmelidir. Araç-gereç kullanımı,

anlatımın zenginleştirilmesi, bellek destekleyiciler, şemalar, imajlar ve kodlamaya yardımcı diğer tüm öğeler öğretimde etkinliği arttıracaktır. Sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesi sonrasında öğrenilen bilgi ya da davranışın uygulamaya koyulması için öğrencilere tekrar yaptırılması ve bu yolla öğrencinin aktif biçimde davranışı uygulaması sağlanmalıdır.

Gözlem yoluyla öğrenmenin son süreci olan güdülenmede önemli nokta, çocukların model davranışın sonuçlarını gözlemeleridir. Öğretmen olumlu davranışları yapanlara ödül vererek olumlu davranışları yapmaları için diğer öğrencileri güdüleyebilir. Öğretmen beklentisi önemli bir güdülenme kaynağıdır. Özellikle başarılı olan öğrencilerin derse ilgisi artmaktadır. Öğretmen öğrencilerin öz yeterlilik algısını yükseltebilmek için öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almalı, işbirliğine yönelik öğrenme yaklaşımlarını kullanmalı, farklı öğrenme etkinlikleri kullanmalı ve çocukları birbirleriyle karşılaştırmamalıdır. Sosyal öğrenme kuramında öğrencilere davranışın önemi anlatılarak güdülenme düzeyi artırılabilir. Öğrencinin olumlu davranışını pekiştirme, diğer öğrencilerin de davranışı yapmasını sağlayabilir. Çocukların tercih, ilgi, ihtiyaç ve içsel performans ölçütleri dikkate alındığında, öğrenilenler performansa daha kolay dönüşmektedir. Öğrenci başardığını görerek kendi kendini pekiştirebilir. Davranışın sürekliliğinde önemli olan bireyin kendisini pekiştirmesidir (Koç, 2003; 238, 239).

Sosyal Öğrenme Kuramı ve Müzik Eğitimi

Müzik eğitiminde sosyal öğrenme kuramı, geçmişten günümüze çalgı eğitiminde varlığını sürdürmüş olan usta-çırak eğitim modelinde yer almaktadır. Günümüzün modern öğrenme ve öğretme etkinlikleri içerisinde de kullanıla gelen sosyal öğrenme kuramı, müzik eğitiminde gerek öğrenmeye, gerekse performansa dayalı çalışmalarda gözlem yapmayı sağlamaktadır. Özellikle uygulamaya dayalı müziksel çalışmalarda, başta öğretmen olmak üzere bir çok müzisyenin örnek alınması ve model olarak değerlendirilmesi mümkündür. Müzik eğitiminin önemli bir basamağı olan çalgı eğitiminde örnek davranışlar ya da model davranışlar yoluyla öğrencilere kazandırılan pek çok beceri bulunmaktadır. Çalgı eğitiminde kimi zaman öğretmenin kendisi, kimi zaman da çalgının başarılı bir icracısı model olarak kabul edilmektedir. Müzik eğitiminde veya çalgı eğitiminde ders ortamında ise ağırlıklı olarak öğretmenin kendisi model olmaktadır. Öğrenciler gerekli teknik ya da müzikal öğeleri nota veya sözlü anlatım yoluyla öğrenmenin ötesinde derste öğretmenini gözleyerek pekiştirmektedir. Öğretmen gerekli gördüğü yerde uygun örnekler, uygun davranışlar sergileyerek öğrenciyi istenilen davranışa yönlendirebilir.

Müzik eğitiminde sosyal öğrenmenin etkinliğini arttıran en önemli unsur öğretmen yeterliliğidir. Müzik eğitiminde ve bilhassa çalgı eğitiminde öğretmenin model olması, onun alandaki yeterliliği ile doğru orantılıdır. Alanında yeterli olan öğretmen derste istediği şekilde örnekler verebilir, öğrencileri yönlendirebilir ve motive edebilir. Kazandırılması amaçlanan müziksel davranışların bir bölümünün, nota ya da anlatım yoluyla öğretililebileceği gibi anlaşılması veya uygulanması güç davranışların model öğretmen tarafından örneklenmesi, öğrenciyi davranışı yapmaya yönlendirir. Öğretmek istediği konulara hakim bir öğretmen, derste istediği biçimde örnekler vererek öğrencinin ilgisini ve dikkatini çalgısına yönlendirmesini sağlar. Bu yolla öğrenci model olarak öğretmenini alacağı için öğretmenin konu ile ilgili görüş ve yönlendirmelerine daha fazla saygı gösterecektir.

Öğrencilere model davranış hakkında örnekler verilirken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri, öğrencilerin müzikal yetenek, başarı ve algı düzeyleridir. Her öğrenci benzer anlatımlı örneklerden istenilen çıkarımları elde edemeyebilir. Bu noktada öğretmen her öğrencinin anlayabileceği ama ortak özellikleri bulunan örnekler vermelidir. Bireysel farklılıklar ve yeteneklerin ön planda olduğu müzik eğitiminde model, aynı zamanda uygun ve ilgi çekici örnekler vermekle de yükümlüdür. Çünkü sosyal öğrenmede ilk aşama gözlemlenen modele gösterilen dikkattir. Öğrencilerin dikkatini derse toplayan örnekler yardımıyla hatırlama, kodlama ve bilişsel olarak algılama süreçleri de harekete geçer.

Müzik eğitiminde uygulamaya dönük çalışmalarda karşılaşılan önemli sorunlardan biri de öğrenci öz yeterliliğinin az olmasıdır. Kimi öğrenciler karşılarına çıkan ödevler, şarkılar, piyano eseri vb... yükümlülüklerden yapamama duygusuyla çekinirler. Özellikle zorluk düzeyi ya da zaman sıkıntısı açısından endişe edilen durumlarda öğrenciyi uygun çalışma yöntemleri kullanmaya yönlendirmek, öz yeterliliğin geliştirilmesinde önemli bir adımdır. Öz yeterliliğin geliştirilmesinde en önemli görev öğrencinin olduğu kadar öğretmenin de kendisindedir. Müzik eğitiminde öz yeterlilik ancak doğru yöntemlerin kullanılması, düzenli çalışılması ve yapılan işten müzikal olarak keyif alınmasının sağlanmasıyla mümkündür. Motivasyonun artırılmasında başarının ödüllendirilmesi ve değerlendirme basamağında yükseltilmesi, diğer gözlemcileri de çalışmaya, kendine güvenmeye ve davranışı gerçekleştirmeye yönlendirecektir.

Müzik eğitiminde sosyal öğrenme gerek tek başına, gerekse diğer öğrenme yöntemlerinin yanında kullanıldığında ekonomik bir anlatım sağlayacaktır. Öğretmen öğrencisine öğretmeyi hedeflediği davranışı ve onun teknik özelliklerini anlatmasının yanında, kısa ve etkili örneklerle pekiştirdiği taktirde davranışın öğrenilmesi kolaylaşır. Bu yolla hem öğretmen, hem de öğrenci çok uzun anlatımlara veya çok çeşitli yöntemlere başvurmadan faaliyeti gerçekleştirmiş olur. Gözlemleyen ve gözlemlenen arasındaki bağ bu öğrenme hızını arttırabilir.

Piyano Eğitiminde Sosyal Öğrenmenin Etkisi

Çalışmanın bu bölümünde yukarıda anlatılan ve sosyal öğrenmenin genel çerçevesi ile müzik eğitimindeki yansımalarından bahseden konuya dayalı küçük bir denemeye yer verilmiştir. Sosyal öğrenme kuramı birbirinden farklı iki öğrenci üzerinde denenmiş ve sonuçları değerlendirilmiştir. Öğrencilerden biri sadece sosyal öğrenmenin gözlem yoluyla öğrenme anlayışına göre yönlendirilmiş, diğer öğrenci ise teknik konusunda herhangi bir örnek verilmeden sadece bilgilendirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramının etkisinin denendiği bu minör çalışmada, portato çalma tekniği üzerinde durulmuştur.

Yöntem

Çalışma öncelikle sosyal öğrenme kuramına ait literatürün taranmasıyla başlamıştır. Sosyal öğrenme kuramının gelişimi, kuramın temel öğeleri ve eğitim ortamındaki yansımaları değerlendirilmiştir. Yerli ve yabancı kaynakların taranması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, sosyal öğrenme kuramının müzik eğitimindeki yansımalarına değinilmiştir. Çalışmanın devamında, sosyal öğrenme kuramının müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitimi basamağında bir denemesi yapılmıştır. Çalgı eğitiminin ana enstrümanlarından biri olan piyano üzerinde sür-

dürülen küçük çalışmada, portato çalma tekniği ile ilgili bir uygulama yapılmıştır. Uygulama birbirinden bağımsız iki öğrenci üzerinde denenmiştir. Uygulamada ilk olarak daha önceden çalınmamış olması düşüncesiyle yeni bir piyano eseri oluşturulmuştur. İki bölümlü ve portato çalma tekniğine ait bazı hareketleri içeren, deşifre ve çalma açısından kolay seviyeli bir piyano eseri yazılmıştır. Yazılan bu eserde portato çalma tekniğinin yanında bağlı ve kesik çalma (legato, staccato) teknikleri de dönüşümlü olarak yer almaktadır. Portato çalma tekniğinin belirginliğini arttıran bu yöntem, parça içerisinde teknik zenginlik yaratmaktadır. Yapılan çalışmada bir bağımsız değişkenin farkını ölçen, küçük gruplu tek faktörlü deneysel desen kullanılmıştır.

Portato tekniği düzgün ve eşit tonda ses üretmede legato tekniğiyle benzerlikler taşır, fakat legatodan farklı olarak her nota birbirinden çok kısa suslarla ayrılmıştır. Yine staccato tekniğinden farklı olarak portato tekniğinde notalar genellikle kısa süreli ve güçlü çalınır. Portato tekniğinde notalar arasında kullanılan sus işaretleri olabildiğince kısa tutulması gerekir. Kısacası portato tekniğinde, çalınan parçanın dinamikleri üzerinde yüksek düzeyde kontrol gerekir ve notaların ses yükseklikleri arasındaki farkın hissedilmesi zordur (Fulara, 2003). Piyano metotlarında portatonun kullanımı bir bağ altında staccato noktası biçimindedir ve bu kullanımı genellikle 19. yüzyılın başlarında kabul edildiği görülmektedir (Brown, 1993). Portato tekniği ilk adlandırıldığında tüm kol hareketiyle çalınan ve esnek olmayan bilek hareketleri içeren bir teknik olarak belirlenmiştir. Bu çalma tarzında bilek dik tutulmalı ve cılız ses üretmekten kaçınılmalıydı. Daha çok barok dönemde rastlanan bu uygulama biçimi, özellikle Bach döneminde otantik bir duyum oluşturmak amacıyla yapılmaktaydı (Lin, 2002). Günümüzde ise portato tekniği barok döneme göre daha yumuşak bilek hareketleri ile yapılmaktadır. Teknik uygulanırken portatonun kelime anlamından yola çıkılarak yapılan uygulama, yük taşıyan bilek hareketi biçiminde düşünülmektedir. Portato kelime anlamı itibarıyla yük taşımak, yüklenmek gibi anlamlara gelmektedir. Bu sebeple portato, elin piyano üzerinde yük taşıyıcı gibi hareket etmesi, diğer bir deyişle uygun biçimde tuşların üzerine çok kısa aralıklarla düşmesi biçiminde uygulanmaktadır. Staccatodan farklı olarak esnek bilek hareketine kol da eklenmektedir.

Çalışmanın uygulama bölümünde her iki öğrenciye portato çalma tekniğini içeren örnek parça farklı biçimlerde öğretilerek çaldırılmıştır. İlk öğrenciye örnek eser, herhangi bir örnek gösterilmeden veya dinletilmeden sadece portato çalma tekniğinin piyanoda nasıl uygulanabileceği anlatılarak çaldırılmıştır. Portato çalmanın legato ve staccatodan farkı, portatonun kelime anlamı ve piyanoda nasıl çalınabileceği konularında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sürecinin sonunda, öğrenciden sözlü anlatımla öğrendiği bilgileri parçaya uygulaması ve deşifre etmesi istenmiştir. Öğrenci yaklaşık 30 dk süren çalışma sürecinin sonunda değerlendirilmeye alınmış ve başta portato olmak üzere diğer değerlendirme basamakları üzerinden puanlanmıştır. İkinci öğrenciye gelindiğinde, portato çalma tekniği sadece örnek vererek çaldırılmış, öğrenci portato çalma tekniğinin ismini ve portatonun kelime anlamını bilmek suretiyle çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğrenciye sadece portatonun kelime anlamı anlatılmış ve teknikle ilgili sadece örnek verilmiştir. Verilen örnek portato çalmanın piyano üzerinde nasıl uygulanabileceğini anlatan ve uygulayıcı öğretmen tarafından yapılan bir dizi örnektir. Öğrenci çalışmasının başında ilk olarak yaklaşık 5 dk boyunca öğretmenini izlemiş ve onun portato çalma ile ilgili

piyano uygulamalarını takip etmiştir. Bu süre sonunda öğrenci, diğer öğrenci gibi yaklaşık 30 dk süresince örnek parçaya çalışmış ve süreç sonunda aynı kriterler doğrultusunda değerlendirilerek puanlanmıştır. Uygulama esnasında ilk öğrenciye anlatım, ikinci öğrenciye sosyal öğrenmenin önemli bir boyutu olan gözlem yoluyla öğrenme uygulanmıştır. Öğrenci, gözlem yoluyla öğrendiklerini taklit yoluyla uygulamaya dökmüş ve pekiştirerek öğrenmiştir.

Çalışma kapsamına alınan iki öğrenci, portato tekniğinin henüz öğretilmediği Müzik Öğretmenliği Programı 1. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Öğrenciler, piyano dersi başarı puanları aynı düzeyde olan öğrenciler arasından seçkisiz (random) usulde belirlenmiştir. Başarı puanlarının kabul edilebilirlik düzeyi, öğrencilerin birinci döneme ait notları ve ikinci dönem başlangıç ders başarıları da izlenerek belirlenmiştir. Seçilen her iki öğrenciye piyano literatüründen küçük bir etüt deşifre ettirilmiş ve içerisindeki portato tekniğinin uygulanmadığı belirlenmiş ve böylece deneme sürecine geçilmiştir.

Çalışma esnasında yapılacak değerlendirmeleri tespit etmek ve puanlamak için her iki öğrenciye ve örnek parçaya yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek parça içerisinde öğretilmesi hedeflenen ana unsur olan portato çalma tekniğine ağırlık verecek biçimde tasarlanmıştır. Ölçek kapsamında parçanın içerisinde geçen legato, staccato gibi tekniklerin yanı sıra, doğru nota çalma ve uygun metronomla çalma gibi basamaklar da vardır. Toplam beş değerlendirme basamağından oluşan ölçek yardımıyla uygulama sonucunda ortaya çıkan puanlar tespit edilerek değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmeler birim vuruş başına parça içerisinde geçen teknik ve müzikal öğelerin doğru veya yanlış uygulanmasına göre yapılmış, bu yolla öğrencilere yönelik puanlama gerçekleştirilmiştir.

Şekil 1 Deneme Sürecinde Kullanılan Piyano Parçası



Bulgular

Yapılan çalışmada kullanılan ölçek yardımıyla çeşitli bulgular elde edilmiştir. Her iki öğrenciye yönelik karşılaştırmalar yapıldığında aralarında bazı konularda benzerlikler, bazılarında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Ölçek yardımıyla yapılan puanlamalar ve bu puanlamalara yönelik istatistik değerlendirmeler aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Tablo 1 Öğrencilerin Değerlendirme Basamaklarından Aldıkları Puanlar

Basamaklar	Puan	Öğrenci 2	Öğrenci 1
Doğru Ses Çalma	20	17,85	17,42
Doğru Tempoda Çalma	10	10	10
Doğru Legato Çalma	15	11	7
Doğru Staccato Çalma	15	15	11,67
Doğru Portato Çalma	40	31,12	22,24
Toplam	100	84,97	68,33

Tablo 1 incelendiğinde her iki öğrenci arasında temel çalma basamakları ile ilgili puanlarda yakınlık olduğu görülmektedir. Öğrenciler doğru tempoda çalma ve doğru ses çalma basamaklarında birbirleriyle benzer yakınlıkta başarı sağlamıştır. Bu durum temel basamaklarda her iki öğrencinin piyano çalma becerisi açısından denk olduğunu göstermektedir. Öğrenciler portato tekniği ve ona bağlı gelişen diğer çalma tekniklerinde kısmen yakın, kısmen farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Her iki öğrenci arasında legato ve staccato tekniklerinde kayda değer bir puan farkı oluşmazken, portato çalma tekniğinde hissedilir oranda ve 2. öğrenci yönünde olumlu bir eğilim oluşmuştur.

Tablo 2 Öğrencilerin Aldıkları Puanların Ortalama Dağılımları

Grup	Ort.	S.S.	U	p
Öğrenci 2	84,97	11,76	,000	,044
Öğrenci 1	68,33			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki farkın, öğretilmesi hedeflenen teknik ve öğretim yöntemi açısından başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Her iki öğrenci parça içerisindeki temel çalma becerilerinde farklılık göstermezken, portato tekniğini öğrenmede ikinci öğrenci daha başarılı olmuştur. Yapılan değerlendirmede p değerinin (,044) $p < .05$ düzeyine göre anlamlı olduğu görülmektedir. İstatistik değerlendirme sonucu oluşan anlamlı fark, ortalama değerlerine bakıldığında ikinci öğrenci yönünde görünmektedir. Bu durum, ölçek yardımıyla yapılan puanlama neticesinde ortaya çıkan sonuçların portato çalma becerisinde ikinci öğrenciden yana olduğunu ve denemeye alınan sosyal öğrenme aktivitesinin kayda değer ölçüde başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan uygulamada sosyal öğrenme yoluyla portato çalma tekniğini gözlemleyen öğrencinin,

anlatım yoluyla öğrenen öğrenciye oranla daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Yürütülen küçük gruplu ve tek faktörlü örnek deneysel çalışma sonucunda, sosyal öğrenmenin uygulamaya dayalı teknik öğrenmede kullanılabilir bir yöntem olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç

Sosyal öğrenme kuramı bireylerin aileleri, arkadaşları, öğretmenleri veya yakın çevresini gözlemleyerek öğrenmesine dayalıdır. Sosyal öğrenmede, bireylerin geliştirdikleri davranışların bir bölümünü sosyal çevresini gözleyerek öğrendiği anlayışı vardır. Bu yaklaşım bireyin davranışı takip etmesi, davranışa dikkat etmesiyle başlamaktadır. Birey gözlemediği davranışı değerlendirerek kendisine uygun olup olmadığını belirler. Devamında birey benimsediği davranışı kendi süzgecinden geçirerek uygulamaya başlar ve süreç tamamlanır. Sosyal öğrenme, bireylerin tüm yaşamı boyunca etkileşim içerisinde olduğu çevrenin davranış geliştirmedeki etkisini ortaya koyan bir yaklaşımdır.

Sosyal öğrenme karşılıklı etkileşimin etkin biçimde kullanıldığı eğitim ortamlarında da kendine yer bulmaktadır. Eğitim ortamında en önemli model olan öğretmenler bu yaklaşımın temelini oluştururlar. Öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar ilk olarak öğretmenler tarafından modellenmektedir. Öğrenci, okuldaki bir çok olumlu davranışı tüm öğretmenlerini ve diğer başarılı modelleri gözleyerek öğrenir. Öğrenme sürecinde öğretilmesi hedeflenen ders konuları haricinde kalan ve kimi zaman genel, kimi zaman da konuya ilişkin olan davranışların pekiştirildiği yer okul ortamıdır. Bu sebeple sosyal öğrenme eğitim öğretim faaliyetlerinde de karşılaştığımız bir öğrenme biçimidir.

Eğitim öğretimin sanatsal yönünü oluşturan temel basamaklardan biri olan müzik eğitiminde de sosyal öğrenmenin etkilerini görebiliriz. Uygulamaya dayalı derslerde daha sık karşılaştığımız sosyal öğrenme aktiviteleri, bireyin öğretmeninden gözleyerek elde ettiği çalma becerilerine dayanmaktadır. Öğrenciler özellikle çalgı eğitimi basamağında teorik hususların yanında sosyal öğrenmenin çerçevesi içerisinde hareket etmektedir. Çalgının tutuşundan ses üretilmesine, doğru ses çalmadan teknik öğelere kadar pek çok unsur öğretmenlerin verdiği örnekler yardımıyla kavranmaktadır. Her öğrenme ortamında olduğu gibi müzik eğitiminde de öğretmenler, gözlenen kişi konumundadır. Öğrenciler sosyal davranışların yanında müziksel davranışların da bir bölümünü gözleyerek öğrenirler.

Sosyal öğrenme kuramının çalgı eğitimindeki etkisinin ölçüldüğü küçük gruplu ve tek faktörlü deneysel çalışmada da yukarıda bahsedilen etkileşimin varlığı görülmektedir. Yapılan uygulamada birbirinden farklı iki öğrenci üzerinde portato çalma tekniği ile ilgili bir sonuca varılmaya çalışılmıştır. Deneme sonucunda çalma becerisine dayalı bazı sonuçlarda yakınlıklar gözlenmiş, fakat öğretilmesi hedeflenen teknik ile ilgili olarak farklılık olduğu gözlenmiştir. Sosyal öğrenme yoluyla portato tekniğini öğrenen öğrenci, anlatım yoluyla öğrenen öğrenciye oranla kısmen daha başarılı olmuştur. Bu durum sosyal öğrenme kuramının ve bu kuramı oluşturan unsurların müzik eğitiminde ve onun önemli bir kolu olan çalgı eğitiminde kullanılabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme kuramı gerek toplumsal yaşamda, gerek eğitim ortamlarında ve gerekse müzik eğitiminde karşımıza çıkan etkin öğrenme yöntemlerinden biridir.

Kaynakça

- Bacanlı, H.(2003), **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahn, D. (2001), **Social Learning Theory: Its Application in The Context of Nurse Education**, Nurse Education Today, 21, 110-117.
- Brown, C. (1993), **Dots and Strokes in the Late 18th- and 19th-Century Music**, Early Music, 21(4), 593-612.
- Crittenden, W. F. (2005), **A Social Learning Theory of Cross-Functional Case Education**, Journal Of Business Research, 58, 960- 966.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006), **İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler**, Bilig, 37, 155-174.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2006), **An Evaluative Study of Social Learning Theory Based Scientific Attitudes on Academic Success, Gender and Socio-economical Level**, Educational Sciences: Theory & Practice, 6 (2), 363-371.
- Dervent, F. (2007), **Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ve Sportif Aktivitelere Katılımla İlişkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elden, M. (2003), **Hedef Kitle Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Bir Faktör Olarak Öğrenme: Öğrenme ve Reklam İlişkisi**, İletişim, 18, 1-29.
- Erjem, Y. ve Çağlayandereli, M. (2006), **Televizyon ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi**, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 30(1), 15-30.
- Fraser, A. (2003), **The Craft of Piano Playing: A New Approach to Piano Technique**, Scarecrow Press, Boston Way Lanham.
- Fulara, A. (2003), **Portato**, <http://adam.fulara.com/e.php?g=article&nr=2> sitesinden 05.02.2007 tarihinde alınmıştır.
- Herken, H. ve Özkan, İ. (1998), **Sigara ve Sosyal Öğrenme**, Genel Tıp Dergisi, 8(1), 45-47.
- Johnson, M. E. (1984), **Applications of Social Learning Theory: A Counselor Supervision Model**, Annual Meeting of the Western Psychological Association, April 5-8, Los Angeles California.
- Koç, G. (2003), **Sosyal Öğrenme Kuramı**, Ulusoy A. (Ed), **Gelişim ve Öğrenme**, (2. Baskı), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Kızmaz, Z. (2005), **Sosyolojik Suç Kuramlarının Suç Olgusunu Açıklama Potansiyelleri Üzerine Bir Değerlendirme**, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 29(2), 149-174.
- Korkmaz, İ. (2003), **Sosyal Öğrenme Kuramı**, Yeşilyaprak B. (Ed), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, (4. Baskı), Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Küçükylmaz, A. ve Duban, N. (2006), **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 1-23.
- Lee, G. ve Akers, R. L. ve Borg M. J. (2004), **Social Learning and Structural Factors in Adolescent Substance Use**, Western Criminology Review, 5(1), 17-34.
- Lin, C. (2002), **Piano Teaching Philosophies and Influences on Pianism at The Central Conservatory of Music In Beijing, China**, Unpublished Phd Thesis, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College
- Mullen, M. A. (1998), **Developing a Social Learning Theory Perspective of Delinquency in Secondary Students**, Unpublished Master Thesis, The University of Houston Clear Lake, Houston.
- Ormrod, J.E. (1999), **Human Learning** (3rd ed.). Upper Saddle River, Prentice-Hall, New Jersey.

- Özmen, A. (2006), Öfke: Kuramsal Yaklaşımlar ve Bireylerde Öfkenin Ortaya Çıkmasına Neden Olan Etmenler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1), 39-56.
- Sarı, M. (2007), **Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesine” Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, (12. Baskı), Ankara, Gazi Kitabevi.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001), **Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct**, Teaching and Teacher Education, 17, 783–805.
- Wells-Wilbon, R. ve Holland, S. (2001, December). **Social Learning Theory and the Influence of Male Role Models on African American Children in PROJECT 2000**. The Qualitative Report, 6(4). 15.01.2008. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-4/wellswilbon.html>
- Woolfolk Hoy, A. ve Spero, R. B. (2005), **Changes in Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures**, Teaching and Teacher Education, 21, 343–356.
- Yağışan, N. ve Sümbül, A. M. ve Yücalan, Ö. B. (2007), **Müzik Bölümü Öğrencilerinin Benlik İmgeleri ve Denetim Odaklarının İncelenmesi**, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(1), 243-262.

SOCIAL LEARNING THEORY IN EDUCATION AND INSTRUCTION AND MUSIC EDUCATION

M. Kayhan KURTULDU*

Abstract

Social learning theory is a learning and interaction style that have an important place today's social life. We may learn the various behaviors by observing in social learning. The social learning ability of human, has placed into the basic of the behaviors that we learn by observing, whether in social life or in education. Social learning approach is an important approach that is effective over the individuals in every social environment. Social learning wiht its specials have took an important place in education activity and music education. In this study structure of social learning, specials of social learning, reflections in education, place in music education and effects in piano education has evaluated. Its told that how to evaluated the social learning in music education and a sample technical application has made in piano education. Into this application portato technic has determinated as an aim and results has evaluated by practicing with two different students. In this study portato technic has continued with first student based on social learning and with second student based on expressing. At the end of the evaluate process its determined that social learning theory is an utilizable approach in piano education.

Key Words: Social learning theory, music education, piano education, portato

* Assoc. Prof.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Music Education Department Sogutlu/Trabzon

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTE ÖNCESİ DENEYİMLERİNDEKİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN DERS KİTABI KULLANIM DAVRANIŞLARI

Hulusi ÇOKADAR*

Abdurrahman ŞAHİN**

Özet

Bilişim teknolojilerindeki gelişmelere rağmen ders kitapları öğretme-öğrenme sürecindeki yerini korumakta, öğretmen ve öğrenciler tarafından halen sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar daha çok, kitap niteliklerinin incelenmesine odaklanmış; ders kitaplarının öğrenci ve öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığı hakkında daha az çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının üniversite öncesi deneyimlerindeki öğretmen ve öğrencilerin ders kitabı kullanırlarken gösterdikleri tipik davranışları incelemektir. Nitel yolla toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenerek temalar elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik genel bir yaklaşımı benimsediklerini; ders kitaplarını sunu, ödev-hazırlık, etkinlik-katılım ve değerlendirme süreçlerinde kullandıklarını göstermektedir. Bulgular öğrencilerin de genel bir yaklaşım sergilemelerinin yanında öğrenme, ödev-hazırlık, etkinlik-katılım ve değerlendirme süreçlerinde ders kitaplarına başvurduklarını; az sayıda öğrencinin ise ders kitaplarına karşı direnç davranışları oluşturduklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı kullanımı, öğretim materyalleri, öğretmen davranışı, öğrenci davranışı

Giriş

Basılı materyallerin yaygınlaşmasından bu yana, ders kitapları öğretim sürecinin her kademesinde öğrenciler tarafından temel kaynak olarak kullanılmaktadır. Ders kitapları; bilgiyi sistematik bir biçimde sunması, konuları pedagojik boyutuyla birlikte ele alması, ekonomik oluşu ve alt sosyoekonomik katmanlardan gelen öğrenciler için kolaylıkla ulaşılabilen bir kaynak olması gibi sebeplerden dolayı vazgeçilmez bir öğretim aracı olmuş ve olmaya da devam etmektedir (Kılıç & Seven, 2004). Bununla birlikte eğitim reformu gerçekleştiren ülkelerde yeni programa uygun ders kitaplarının hazırlanması, reform sürecinin önemli halkalarından birini oluşturmaktadır. Ancak son 50 yıl içinde üretilen bilgilerin hızla çoğalması, ders kitaplarının hacmini artırmaktadır. Bundan dolayı ders kitaplarının öğrenci ve öğretmenler açısından gittikçe daha yetersiz bir hale dönüştüğü veya verimsiz bir şekilde kullanıldığı sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır (McFall, 2005). Aynı

* Yrd. Doç. Dr.; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

** Yrd. Doç. Dr.; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

zamanda pedagoji alanındaki gelişmeler ders kitabına, bilgi taşıyıcılığı yerine öğrencilerin bilgi oluşturmaları ve bilgi kaynaklarına ulaşmalarına rehberlik edecek bir işlev yüklemiştir. Ders kitaplarının eğitim ve öğretimdeki öneminden dolayı, kitap niteliklerini ve kitapların içeriğini inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır (Carney & Levin, 2002; Evans & Davies, 2000; Helvacıoğlu, 1996; Ilding, 1997; Kearsy & Turner, 1999; Penney, Norris, Phillips & Clark, 2003; Stern & Roseman, 2004; Stylianidou, Ormerod & Ogborn, 2002; Synder & Broadway, 2004; Wilkinson, 1999). Fakat buna karşılık ders kitaplarının sınıf içinde ve dışında nasıl kullanıldığını inceleyen az sayıda çalışma vardır (Abraham, Grzybowski, Renner & Marek, 1992; Ball & Feiman-Nemser, 1988; Bishop & Anderson, 1990; Lubben et al., 2003; Moulton, 1997; Merritt, 1992; Zahorik, 1991).

Teknolojinin hızlı gelişimine paralel olarak öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılan araçlar da sürekli gelişim içindedir. Ders kitapları, son yıllarda okullarda giderek yaygınlaşan bilişim teknolojilerine rağmen öğrenme-öğretme sürecindeki önemli yerini korumakta; bir öğretim aracı olarak sınıfta ve sınıf dışında öğretmen ve öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Fischer, 1997). Ders kitaplarının nitelikleriyle birlikte, öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığı da kitaplardan elde edilecek faydayı etkileyen önemli faktörlerdendir. Ders kitapları, öğretmenlerin ders içeriği ile ilgili kararlarını ve derste uygulayacakları öğretim yaklaşımlarını da etkilemektedir (Geersten, 1977; Glynn & Muth, 1994). Bu durum, dikkatleri öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarını kullanım davranışlarına çevirmiştir.

Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanım Davranışları

Ders kitaplarının etkililiği, öğretmenlerin ders kitabı kullanım yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Yurt dışında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ders kitabına içerik açısından başvurduğunu (Ball & Feiman-Nemser, 1988; Bishop & Anderson, 1990; Moulton, 1997; Zahorik, 1991) ve ders planı hazırlarken ders kitaplarından yararlandıklarını göstermektedir (McCutcheon, 1981; Woodward & Elliott, 1990). İlköğretim düzeyindeki öğretmenlerle yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ders kitaplarını temel öğretim programı olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır (Woodward & Elliott, 1990). Lubben ve diğerlerine (2003) göre ise öğretmenler, öğrencilerin ders kitabı kullanımlarını yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadırlar.

Genellikle, öğretmenler ders kitaplarının kullanımında kendilerine göre bir yol izlemektedirler. Zahorik (1991), 100'den fazla ilk ve orta öğretim öğretmenin öğretim stilleri ve ders kitaplarını kullanımlarını inceleyen çalışmasında, katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlasının öğrencilerine sınıfta ders kitabını sesli ya da sessiz okutarak kullandıklarını; derse genellikle konuyu kısaca gözden geçirerek ve tanımları vererek giriş yaptıklarını, ayrıntıları ders kitabından yararlanarak tartışma ile verdiklerini belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise ders kitabı kullanmayı planlamadıklarını; derse konuyla ilgili öğrenci sorularıyla başladıklarını, ayrıntıları problem çözme etkinlikleri veya sunumla işlediklerini ve dersi küçük grup araştırmalarıyla tamamladıklarını söylemişlerdir. Lubben ve diğerleri (2003) de ortaöğretimdeki fen öğretmenlerinin ders kitabını çoğunlukla içerikteki bilgi açıklamalarını destekleyen resim, şekil, şema, tablo gibi görselleri sunarken kullandıklarını belirtmişlerdir. Ezberci ve geleneksel öğretim anlayışına bağlı öğretmenler, ders

kitabına sıkı bir şekilde bağlı kalarak ders işlerken; etkileşimli öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenler ise, ödev ve ölçme amaçlı durumlar dışında ders kitabına çok az göndermede bulunmaktadır (Merritt, 1992). Mesleğe yeni başlayan veya kendi alanları dışında bir derse girmek zorunda kalan öğretmenlerin ders kitabına daha fazla bağlı kaldığı da gözlenmiştir (Abraham et al., 1992). Deneyimli Matematik ve Fen öğretmenleri ders kitabını öğretimde kullanırlarken, hangi konuların üzerinde daha çok duracakları veya hangi konuları doğrudan atlayacaklarını belirlerken kişisel yargılarına daha sıklıkla başvurumaktadırlar. Aksine bazı konuların öğretiminde zorlanan ve teftiş kaygısı taşıyan deneyimsiz öğretmenler ise konu atlamaksızın ders kitabına bağlı kalarak ders işlemektedirler (Schmidt, McKnight & Raizen, 1997). Öğretmenler ayrıca ders kitaplarındaki sorulardan da yararlanmaktadırlar (Gökdere & Keleş, 2004).

Öğrencilerin Ders Kitabı Kullanım Davranışları

Öğrencilerin ders kitabı kullanım davranışları, kuşkusuz öğretmenin derse yönelik yaklaşımı ve tutumuyla doğrudan ilgilidir. Ancak öğrencilerin ders kitabı kullanımları veya ders kitaplarıyla olan etkileşimlerini inceleyen araştırmalar sınırlıdır (Phillips & Phillips, 2007). Ön lisans programındaki öğrencilerle yapılan bir araştırmada, öğrencilerin yaklaşık yüzde 75'inin ders kitabını ders için en önemli kaynak olarak algıladıkları gözlenmiştir (Boyd, 2003). Brown'un (1973) matematik dersindeki kitap kullanımıyla ilgili yaptığı bir araştırmaya katılan 802 öğrenciden yüzde 65'i ders kitabından başka hiç bir kitap kullanmadıklarını belirtirlerken, öğrencilerin dörtte biri de sadece diğer Matematik ders kitaplarına başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sadece yüzde dokuzu ders kitabı dışındaki kitaplardan "sıklıkla" veya "bazen" yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, Matematik kitabının sayfa sayfa işlenmesi gerektiği görüşünü sergilemişlerdir. Diğer bir çalışmada Phillips ve Phillips (2007) *Muhasebeye Giriş* dersinde üniversite öğrencilerinin ders kitabını kullanma davranışlarını incelemişler; araştırma sonucunda başarılı öğrencilerin ders kitabındaki konuları işlenmeden önce okuduklarını, konular zorlaştıkça anlama çabalarında ısrarcı olduklarını ve karmaşıklaşan konuları kavramak için bazı eylem planlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık başarı profili düşük öğrencilerin önceleri konuyu okuyarak derse geldikleri fakat konularda anlama zorluğuyla karşılaştıklarında ders kitabını okuma işini erteledikleri veya tamamen vazgeçtikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programında aldıkları eğitim ve edindikleri deneyimler de, onların ders kitabı kullanımlarını etkileyen başlıca faktörlerdendir (Moulton, 1997). Ball ve Feiman-Nemser (1988), öğretmen yetiştirme programlarında okuyan öğretmen adaylarının ders kitaplarıyla ilgili görüşlerini incelemiş; öğretmen adaylarının "iyi öğretmenler ders kitabını takip etmez" düşüncesine göre yetiştirildiğini gözlemişlerdir. Bu düşüncenin yerleşmesinde, iyi öğretmenlerin öğrenciyi düşünmeye yönlendirdiği ve ders kitaplarının ise bu konuda yetersiz kaldığı görüşünün etkili olduğu ifade edilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmen yetiştirme sürecinde "Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi" dersini alan Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının üniversite öncesi deneyimlerinde, ders kitaplarının öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığını saptamaktır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için üç temel soruya cevap aranmıştır:

- 1) Katılımcıların üniversite öncesindeki deneyimlerinde öğretmenlerin tipik ders kitabı kullanma davranışları nelerdir?
- 2) Katılımcıların üniversite öncesindeki deneyimlerinde öğrencilerin tipik ders kitabı kullanma davranışları nelerdir?
- 3) Elde edilen bulgular ders kitaplarının öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili ne gibi çıkarımlar sunmaktadır?

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırmaya, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın son sınıfında okuyan 141 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan 141 öğretmen adayından 112'si (%79.4) normal öğretime ve 29'u (%20.6) ikinci öğretime kayıtlıdır. Ayrıca, katılımcıların 65'i (%46.1) erkek ve 76'sı (%53.9) bayan öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, iki adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu sorular, katılımcının sınırlı bir alan içerisinde istediği şekilde hareket etmesine fırsat veren sorulardır (Seidman, 1998). Açık uçlu soruların tercih edilmesinin temel amacı, katılımcıların görüşlerini sınırlandırmadan gerçek düşünce ve deneyimlerine ulaşmaktır (Ekiz, 2003). Bu amaçla; çalışmaya katılan öğretmen adaylarından, kendi öğrencilik deneyimlerinde ders kitaplarının öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığını açıklayan üçer örnek davranış yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda birinci soru, "*Üniversite öncesi öğrenim sürecindeki deneyimlerinize dayanarak, öğretmenlerin ders kitaplarını kullanırlarken gösterdikleri tipik davranışlara üç örnek yazınız.*" şeklindedir. İkinci soru ise, "*Üniversite öncesi öğrenim sürecindeki deneyimlerinize dayanarak öğrencilerin ders kitaplarını kullanırlarken gösterdikleri tipik davranışlara üç örnek yazınız.*" şeklindedir. Anket formu üzerinde sorulan sorular için, adayların cevaplarını yazabilecekleri alan bırakılmıştır.

Verilerin Toplanması

Fen ve Teknoloji öğretmenliği programına, orta öğretimde sayısal alanda okuyan öğrenciler kayıt olabilmektedir. Verilerin toplanması esnasında dördüncü sınıftaki öğretmen adayları, meslek bilgisi derslerinden biri olan *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* dersini almaktaydılar. Anket formunu Aralık 2007'de Güz dönemi sonunda dolduran katılımcılar; bu araştırmaya gönüllü katılabilecekleri, anket formuna isim yazılmaması gerektiği, anket sorularını cevaplarlarken üniversite öncesindeki gerçek deneyimlerini yansıtan ifadeler yazmaları gerektiği, gerçek deneyimlerini yansıtmalarının çalışmanın sonuçlarının geçerlik/güvenirliliği açısından önemli olduğu, bu araştırmaya katılmalarının herhangi bir şekilde notlarını ve mezuniyetlerini olumsuz yönde etkilemeyeceği konularında önceden bilgilendirildiler. Veriler bir ders saatinde, sınıf ortamında toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının gerçek deneyim ve gözlemlerini yansıtan cevaplarından elde edilen veriler, nitel yollarla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlen-

mesi esnasında şu adımlar izlenmiştir. (1) Katılımcılardan toplanan anket formlarına 1’den başlayarak 141’e kadar numara verilmiştir. Araştırmacıların ön değerlendirmesi sonucu, birinci soruya verilen cevaplardan 27’si ve ikinci soruya verilen cevaplardan 18 adedi yaşıntı ürünü olmaması veya öğüt niteliğinde olmasından dolayı araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bu ifadelerden bazıları şunlardır: *Öğretmen ders kitabını dersten önce öğrencilerin okumasını önermelidir* (102), *Eğer kitapta bol resim varsa öğrenci kitabı sevecektir* (16) veya *Öğretmen ders kitabını tek kaynak olarak kullanmamalı* (15). (2) Sorulara verilen cevaplarda öne çıkan kod ve temaları tespit edebilmek için “içerik analizi” tekniğine başvurulmuştur. İçerik analizi, toplanan veriler içinde tekrar eden konu, problem ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Denzin & Lincoln, 1998; Miles & Huberman, 1994). Her bir anketteki verilerden çıkarılan davranış kodları birinci ve ikinci sorular için farklı formlara sırayla yazılmıştır. Birinci ve ikinci sorulardan çıkan kodların iki ayrı forma yazılma sürecinin tamamlanmasıyla, birinci formda 327 adet, ikinci formda ise 366 adet kod elde edilmiştir. Bu esnada, ikinci araştırmacı yazılan kodların tutarlı olup olmadığını değerlendirmiştir. Her bir soru için verilen cevaplardan elde edilerek forma işlenen kodlar birinci araştırmacı tarafından okunarak temalar oluşturulmuştur. Temalar, tekrar eden kodların tümevarımcı yaklaşımla incelenmesiyle oluşturulur (Stake, 1995). Bu süreç sonucunda birinci soruya ait beş ve ikinci soruya ait altı tema tespit edilmiştir. (3) Güvenirlik çalışması için ikinci araştırmacı kodların tamamını belirlenen temalar içine atamıştır. Araştırmanın güvenirliliği *Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)* formülü kullanılarak hesaplanmış; öğretmen davranışları için yüzde 86 ve öğrenci davranışları için yüzde 82 seviyesinde uyum sağlanmıştır (Gay, 1996; Miles & Huberman, 1994). Gözden geçirme sonrasında atama farkları giderilerek her iki veri grubu için güvenirlilik katsayısı yüzde 95 düzeyine çıkarılmıştır. Kod ve temaların frekansları öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarını kullanımları için ayrı tablolar halinde düzenlenmiştir. (4) Ortaya çıkan temalara göre ayrıştırılan veriler, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Bu alıntılar, *italik* yazıyla yazılmış ve alıntının yapıldığı anket numarası parantez içinde verilmiştir. Doğrudan alıntılar katılımcı görüşlerini ve deneyimlerini çarpıcı bir biçimde yansıtır (Yıldırım & Şimşek, 2005). (5) Sunulan bulgular araştırmacılar tarafından açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmaya katılan Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının ön deneyimlerinde ki öğretmen ve öğrencilerin ders kitabı kullanma davranışlarını ifade etmeleriyle elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin ders kitabı kullanım davranışlarına yönelik temalar tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının deneyimlerindeki öğretmenlerin ders kitaplarına karşı genel bir yaklaşım sergiledikleri (%30.0) ve ders kitaplarını sunu (%18.6), ödev-hazırlık (%25.4), etkinlik-katılım (%14.7) ve değerlendirme (%11.3) amaçlarına yönelik olarak kullandıkları ifade edilmiştir (Tablo 1). Öğretmen adaylarının deneyimlerindeki öğrencilerin de ders kitaplarına karşı genel bir yaklaşım sergiledikleri (%11.2) ve öğrenme (%37.1), ödev-hazırlık (%26.2), etkinlik-katılım (%10.4) ve değerlendirme (%11.5) amaçlarına yönelik olarak ders kitaplarına başvurdukları ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders kitaplarına karşı bir dizi direnç davranışı (%3.6) da gösterdikleri dile getirilmiştir (Tablo 2).

Ders Kitabı Kullanımında Tipik Öğretmen Davranışları

Öğretmen adaylarının deneyimlerindeki öğretmenlerin, sergiledikleri genel yaklaşımda (%30.0) ders kitaplarındaki aşamalı yapıyı ve sistematığı dikkate aldığı görülmektedir. Bir katılımcı bunu, *"Türkçe, Tarih, Sosyal, Felsefe derslerine giren öğretmenler dersi daha çok kitaptan takip ederlerdi."* (72) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin ders kitabına yönelik genel yaklaşımlarında bir çeşitlilik olduğu da görülmektedir. Adayların deneyimlerinde dersi sadece ders kitabına bağlı kalarak işleyen, ders kitabını temel kaynak olarak kullanan, ders kitabını yardımcı kaynaklarla birlikte kullanan ve ders kitabını yardımcı kaynak olarak kullanan öğretmenlerin varlığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yaklaşımlarındaki bu çeşitlilik, onların deneyim düzeyleriyle (Abraham et al., 1992) ve öğretim yaklaşımlarıyla (Merriitt, 1992) ilişkili olabilir. Bir katılımcı bu ilişkiyi, *"Yeni öğretmenlerin ders kitabını adım adım takip ettiğini, deneyimi fazla olan öğretmenlerin ders kitabını ikinci kaynak olarak kullandıklarını hatırlıyorum."* (32) şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin ders kitaplarını sunu amacına (%18.6) yönelik olarak kullandıkları da görülmektedir. Öğretmenlerin; içeriği anlatmak, içeriği ders kitabından yararlanarak anlatmak, kitaptaki görselleri açıklamak, kitaptaki örnekleri vermek, içeriği hatırlamak için ders kitabına bakmak, önemli yerlerin altını çizdirmek gibi davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Bunu bir katılımcı, *"Özellikle Türkçe derslerinde öğretmenlerimiz her konuyu ders kitabından anlatarak, ilgili metinde veya parçada vurgulanması gereken yerlerin altını çizdirirdi."* (67) şeklinde ifade etmiştir. Ders kitabından konu içeriğini okumak, nadiren karşılaşılan olumsuz öğretmen davranışı olarak nitelendirilebilir. Ancak öğretmen adaylarının bu tür deneyimleri, öğretmen yetiştirme sürecinde edinilen kuramsal bilgiler ışığında kendileri tarafından yeniden değerlendirilebilir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının deneyimlerindeki öğretmenlerin ders kitabı kullanırken gösterdikleri tipik davranışlar

Temalar	Kodlar	f	%
GENEL YAKLAŞIMLAR	Ders içeriğini kitaptan sistematik olarak takip eder	55	
	Ders kitabını yardımcı materyallerle birlikte kullanır	12	
	Dersi sadece ders kitabından işler	9	
	Ders kitabını temel kaynak olarak kullanır	7	
	Ders kitabının önerdiği materyalleri kullanır	4	
	Ders kitabını yardımcı kaynak olarak kullanır	5	
	Kitapların kaplanmasını ister	4	
	Öğrenciyi ders kitabı sayesinde konuya yönlendirir	2	
	Ara Toplam	98	30.0
SUNU	Ders kitabından yararlanarak konuyu anlatır	15	
	Ders kitabındaki içeriği anlatır	13	
	Ders kitabındaki kavram, şekil ve grafikleri açıklar	11	
	Ders kitabındaki örnekleri verir	9	
	İçeriği hatırlamak için ders kitabına bakar	5	
	Ders kitabındaki resimleri tüm sınıfa gösterir	3	
	Ders kitabını açar, önüne koyar ve okumaya başlar	3	
	Konuyla ilgili kitaptaki tanımları öğrencilere not aldırır	1	
	Ders kitabındaki önemli yerlerin altını çizdirir	1	
	Ara Toplam	61	18.6

	Ders kitabını ödev vermek için kullanır	30	
	Ders kitabındaki soruları ödev verir	14	
	Ders kitabındaki konu ile ilgili hazırlık çalışmalarının yapılmasını ister	14	
ÖDEV-HAZIRLIK	Öğrencilerden konuyu okuyarak gelmelerini ister	10	
	Ders kitabındaki konu ile ilgili araştırma yaptırır	9	
	Ders kitabındaki konu ile ilgili hazırlık sorularının yapılmasını ister	4	
	Ders kitabındaki konu ile ilgili materyal hazırlattırır	2	
	Ara Toplam	83	25.4
	Ders kitabındaki etkinlikleri/deneyleri uygular	23	
	Ders kitabındaki işlenecek konuyu öğrencilere (sesli) okutturur	7	
ETKİNLİK-KATILIM	Ders kitabındaki soru ve alıştırmaları sınıfta çözdürür	7	
	Ders kitabındaki okuma parçalarını öğrencilere okutturur	3	
	Ders kitabındaki işlenecek konuyu öğrencilere anlatır	4	
	Ders kitabındaki resimleri öğrencilere yorumlattırır	4	
	Ara Toplam	48	14.7
	Konuyu işledikten sonra, değerlendirme sorularını sorar	18	
	Ders kitabındaki değerlendirme sorularını kullanır	16	
DEĞERLENDİRME	Ders kitabından öğrencileri sözlü yapar	1	
	Sınav sorularını hazırlarken, kitap içeriğini dikkate alır	2	
	Ara Toplam	37	11.3
	GENEL TOPLAM	327	100.0

Veriler ayrıca öğretmenlerin ödev ve hazırlık çalışmalarını (%25.4) önemsediklerini göstermektedir. Buradaki davranışlar kitap içeriğini okuyarak gelmelerini istemek, kitaptaki soruları yapmalarını istemek, ders kitabındaki hazırlık soru ve çalışmalarını yapmalarını istemek, konu ile ilgili araştırma yaptırmak ve materyal hazırlamak şeklindedir. Öğretmenlerin ayrıca sınıf içindeki farklı etkinlikler için de (%14.7) ders kitaplarını kullandıkları ifade edilmiştir. Bunlar; kitaptaki deneyleri uygulamak, konu sonundaki soruları okuyarak öğrencilere cevaplandırmak, kitaptaki alıştırmaları sınıfta çözmek, okuma parçalarını öğrencilere okutmak, konuyu öğrencilere sesli okutmak, konuyu öğrencilere anlatmak, ve resimleri öğrencilere yorumlandırmak şeklindedir. Bir öğretmen adayı bu durumu, *"Sosyal derslerde öğretmen sınıfı gruplara ayırır ve her gruba bir ünite verirdi. Konuları kitaptaki ünitelerin düzeninde anlatırdı."* (67) şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise, *"Fen Bilgisi derslerinde öğretmen konuyu kendi anlatır, ilgili deney veya etkinlik olduğunda kitabı açtırır ve tek tek her satırı okutturarak deneyleri tüm sınıfta uygulardı."* (80) diyerek etkinliklerin uygulama şekli hakkında bilgi vermiştir. Başka bir katılımcı ise, *"Öğretmen Tarih ve Türkçe gibi derslerde kitabı açtırarak okutturur ve onunla ilgili sorular sorardı."* (122) diyerek ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme amacına (%11.3) yönelik olarak ders kitaplarına başvurdukları ifade edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak kullanım şekillerinin; ders kitabındaki değerlendirme sorularını kullanmak, konuyu işledikten sonra değerlendirme sorularını sormak, sınav soruları hazırlarken kitap içeriğini dikkate almak ve ders kitabından öğrencileri sözlü yapmak olduğu ifade edilmiştir. Bir katılımcı bunu şöyle ifade etmiştir: *"Sosyal derslerde öğretmen kitaptan sözlü yapardı."* (55)

Ders Kitabı Kullanımında Tipik Öğrenci Davranışları

Öğretmen adaylarının deneyimlerindeki öğrencilerin de, ders kitaplarındaki konu sistematüğini dikkate aldıkları ifade edilmiştir. Öğrencilerin ders kitabı kullanımına ait genel yaklaşımlarında (%11.2) da bazı farklılıklar vardır. Adayların deneyimlerinde ders kitabını konu sistematüğünü anlamak amacıyla kullanan, temel kaynak olarak kullanan, ders kitabını başka kaynaklarla birlikte kullanan, ders kitabını görselleri ve ilgi çekici metinleri için okuyan, ders kitabına eleştirel yaklaşmadan verileni aynen alan, ders kitabından hareketle başka kaynaklara yönelen ve ders kitabını kaynak olarak görmeyen öğrenciler göze çarpmaktadır.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının deneyimlerindeki öğrencilerin ders kitabı kullanırken gösterdikleri tipik davranışlar

Temalar	Kodlar	f	%
GENEL YAKLAŞIM	Konu sistematüğünü (bütünlüğünü) anlamak için kullanırlar	13	
	Ders kitabını temel kaynak olarak kullanırlar	7	
	Ders kitabını başka kaynaklarla birlikte kullanırlar	5	
	Ders kitabını renkli kaplarla kaplarlar	3	
	Ders kitabını derse getirirler	3	
	Ders kitabının önce resimlerine bakıp, dikkatini çeken metinleri okurlar	3	
	Ders kitabına eleştirel yaklaşmazlar, verileni aynen alırlar	3	
	Ders kitabından yola çıkarak farklı kaynaklara yönelirler	3	
	Kitabın boş kısımlarını not alma için kullanır	1	
	Ara Toplam	41	11.2
ÖĞRENME	Anlamadığı konuyu tekrar çalışırken ders kitabını kullanırlar	28	
	Bireysel çalışma esnasında ders kitabını kullanırlar	23	
	Öğrendiklerini pekiştirme ve tekrar ederken ders kitabını kullanırlar	19	
	Ders kitabındaki alıştırma sorularını çözerek konuyu pekiştirirler	19	
	Kavramları ve konuları ders kitabından öğrenirler	19	
	Ders kitabındaki şekil, resim, grafik ve tablolardan yararlanırlar	16	
	Kitap içeriğini güncel yaşamla bağdaştırırken kullanırlar	5	
	Ders kitabındaki örneklerden yararlanırlar	4	
	Ders kitabındaki okuma parçalarını okurlar	2	
	Önemli bilgileri görmek için ders kitabını kullanırlar	1	
	Ara Toplam	136	37.1
ÖDEV-HAZIRLIK	Ders kitabını verilen ödevleri yaparken kullanırlar	34	
	Ders kitabını derse ön hazırlık yaparken kullanırlar	25	
	Ders kitabındaki konuyu okuyarak (çalışarak) gelirler	12	
	Ders sonunda verilen ödevleri yaparken kullanırlar	7	
	Araştırma konusunu hazırlarken ders kitabından yararlanırlar	7	
	Konu ile ilgili ön hazırlık sorularını cevaplarlar	6	
	Sunum hazırlarken ders kitabını kaynak olarak kullanırlar	5	
	Ara Toplam	96	26.2

ETKİNLİK-KATILIM	Ders kitabını etkinlikleri yaparken kullanırlar	17	
	Derste konu akışını takip ederken ders kitabını kullanırlar	16	
	Ders kitabındaki bilemediği bir konuyu öğretmene sorarlar	5	
	Ara Toplam	38	10.4
DEĞERLENDİRME	Sınava hazırlanırken kullanırlar	24	
	Konu sonundaki soruları kendilerini değerlendirme amacıyla kullanırlar	16	
	Konu sonundaki soruları çözerek sınava hazırlanırlar	2	
	Ara Toplam	42	11.5
DİRENÇ	Bazı öğrenciler ders kitabını sınıfa getirmezler	5	
	Bazı öğrenciler ders kitabını ciddiye almazlar (okumazlar)	3	
	Bazı öğrenciler kitabı karalar, yırtar ve üzerine ilgisiz resimler yaparlar	2	
	Ders kitabını kaynak olarak görmezler (bilgiyi öğretmenden beklerler)	2	
	Ders kitabına güvenerek öğretmeni dinlemezler	1	
	Ara Toplam	13	3.6
GENEL TOPLAM		366	100.0

Öğrencilerin ders kitaplarını, yoğun olarak öğrenmelerini gerçekleştirme amacına (%37.1) yönelik olarak kullandıkları ifade edilmiştir. Öğrenciler; anlamadığı konuyu tekrar çalışmak, bireysel olarak çalışmak, kavram ve konuları öğrenmek, öğrendiklerini pekiştirmek, alıştırma sorularını çözmek, görsellerden yararlanmak, kitap içeriğini güncel yaşamla bağdaştırmak, kitaptaki örneklerden ve okuma parçalarından yararlanmak amaçlarıyla ders kitabını kullanmaktadırlar. Bunu bir katılımcı, *“Kitaplardan, anlamadığım konuların özetini çıkarmak bana yardımcı olurdu. Konuyu pekiştirmek için konu sonundaki soruları çözmeye çalışırdım. Yapamadığım soruları öğretmene sormam, konuyu daha kolay anlamamı sağlardı.”* (24) şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı, *“Tekrar tekrar okuyarak konuyu daha iyi öğrenirdim. Ders kitaplarındaki şekillerle, haritalarla, ilgi çekici oyunlarla daha iyi ve zevkli bir şekilde öğrenirdim.”* (62) şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı, *“Ders kitabı, öğrencilerin kolay ulaşabildiği bir bilgi kaynağı olduğundan merak ettikleri veya anlamadıkları konuyu kitapla telafi ediyorlardı.”* (20) diyerek ifade etmiştir.

Veriler ayrıca öğrencilerin ödev ve hazırlık çalışmalarını önemsediklerini (%26.2) göstermektedir. Buradaki davranışlar; kitabı ödev yaparken kullanmak, derse ön hazırlık yaparken başvurmak, konu içeriğini okuyarak derse gelmek, ders sonunda verilen ödevleri yaparken kullanmak, ön hazırlık sorularını cevaplamak, araştırma konusu ve sunum hazırlarken faydalanmak şeklinde ifade edilmiştir. Bir katılımcının deneyimi, *“Her derste verilen ödevleri yapmak için, ders kitabına bakardık. Öğretmenin ertesi gün anlatacağı konuyu ders kitabından okuyarak ve ön bilgi edinerek derse giderdik.”* (13) şeklindedir.

Öğrenciler aynı zamanda sınıf içi öğrenme etkinliklerinde (%10.4) ders kitabına bağlı olarak bazı davranışlar sergilemektedirler. Bunlar; ders kitabındaki etkinlikleri yapmak, derste konu akışını takip ederken ders kitabından yararlanmak ve bilemediği bir konuyu öğretmene sormak şeklinde ifade edilmiştir. Kuşkusuz bu davranışlar

öğretmenlerin yönlendirmeleriyle bağlantılıdır (Lubben et al., 2003). Öğrenciler ayrıca ölçme-değerlendirme sürecine (%11.5) bağlı olarak ders kitaplarına başvurumaktadırlar. Öğrencilerin genellikle sınava hazırlanırken, konu sonundaki değerlendirme sorularını kendilerini değerlendirme amacıyla çözerken ve konu sonundaki soruları sınava çalışmak için çözerken ders kitabından yararlandıkları ifade edilmiştir. İki katılımcı bunu, *"Her sınav öncesinde arkadaşlarla toplanır, ders kitabından sorumlu olduğumuz yerleri tek tek çalışarak hazırlanırdık."* (98) ve *"Bazı öğrenciler sadece sınav zamanında ders kitabını kullanırdı."* (124) şeklinde ifade etmişlerdir.

Bütün bunların yanında az da olsa bazı öğrencilerin direnç davranışı (%3.6) gösterdikleri de ifade edilmiştir. Bu direnç davranışları; ders kitabını sınıfa getirmemek, kitabı ciddiye almamak, kitapları tahrip etmek ve kitaba güvenerek öğretmeni dinlememek şekillerinde ortaya çıkmaktadır. Bir katılımcı, *"Öğrencilerin hepsinin değil ama her sınıfta en az bir kişi olmak üzere sınıfa ders kitabını getirmediğini; bazı öğrencilerin kitaba karşı ilgisiz olduğunu veya kitabı getirse bile çantasında tuttuğunu gördüm."* (59) diyerek bu durumu ifade etmiştir.

Tartışma

Öğretmen adaylarının deneyimlerindeki öğretmen ve öğrencilerin ders kitabı kullanım davranışlarının benzerlik göstermesi, öğretmenlerin benimsedikleri ders kitabı kullanım tarzlarının öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiye ve Lubben ve diğerlerinin (2003) ifadelerindeki şekliyle, öğrencilerin ders kitaplarını öğretmenlerinin yönlendirmelerine bağlı olarak kullandıkları gerçeğine dikkatleri çekmektedir. Elde edilen bulgular; öğretmen ve öğrencilerin ders kitabı kullanım davranışlarında genel yaklaşımları, ödev-hazırlık, etkinlik-katılım ve değerlendirme amaçlarında örtüşmektedir. Bütün bunlarla birlikte öğretmenlerin kitaptaki konu sistematüğını önemsemiş oldukları göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin bu yaklaşımları; önemli kuramcıların (Ausubel, 1968; Bruner, 1977) ifadelerinde yer bulan içeriğın öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak amacıyla yapılandırılması gereğini benimsediklerini veya en azından ders kitaplarının bu süreçte öğretmenlere yardımcı olduğunu düşündürmektedir. İçeriğı öğretim programına uygun olarak hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ders kitaplarından yararlanılmasının, öğretmenlere konuların belli bir sistematik içinde işlenmesinde kolaylık sunduğı izlenimi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının deneyimlerindeki öğretmenlerin ders kitaplarını sunu amacıyla kullanmaları, ders kitabına içerik açısından yaklaşıldığını göstermekte ve bu yönüyle önceki çalışmaların bulgularıyla (Ball & Feiman-Nemser, 1988; Bishop & Anderson, 1990; Moulton, 1997; Zahorik, 1991) benzerlik göstermektedir. Belki bunun en önemli sebebi ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olarak yazılmış olması, işlenecek konunun genişlik ve derinliğı hakkında öğretmene güvenilir bir çerçeve sunmasıdır. Sunu amacıyla ders kitabına başvuran öğretmenlerin konu içeriğini anlattığı, açıkladığı, önemli noktaları vurguladığı, gösterdiği, not aldığını veya örneklendirdiğı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, Uzuntiryaki ve Boz'un (2006) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu bulguların elde edilmesinde, dönemin ders kitaplarının oluşturulmasında yaygın olarak benimsenmiş olan konu-merkezli yaklaşım ve davranışçı kuramın etkili olduğı ve öğretmen davranışlarını benzer bir çerçeve içinde yönlendirdiğı düşünülebilir. Ancak bunlara rağmen, bulgular öğretmenlerin öğrencileri bireysel veya bağımsız çalışmaya yön-

lendirecek olan ödev ve hazırlık türü çalışmaları ve ders esnasında da öğrencileri daha aktif tutacak etkinlikleri önemsediklerini göstermektedir. Bu durum A.B.D.’deki öğretmenlerin sınıf içi öğretim etkinliklerinin yüzde 75’ini ve ev ödevlerinin yüzde 90’ının ders kitaplarına bağlı bir şekilde oluşturmalarıyla (Apple, 1991) benzerlik göstermektedir. Bu da ders kitaplarının sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin oluşturulmasında oynadığı rolün önemine dikkatleri çekmektedir.

Öğrenciler de; ders kitaplarına sınav, ödev-hazırlık ve sınıf içi etkinliklere yönelik olarak sıklıkla başvurmaktadırlar. Yurt içinde yapılan diğer çalışmalar da (Gökdere & Keleş, 2004; Tor & Erden, 2004) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ödev hazırlama, derse ön hazırlık, sınava çalışma, konu tekrarı gibi farklı durumlarda ders kitabına başvurdıklarını göstermektedir. Bu durum, ders kitaplarının tasarımında içerikle birlikte pedagojik boyutunun da önemli olduğunu düşündürmektedir. Fen ve Matematik gibi bazı derslerde ders kitabı yanında yardımcı kitap ve diğer öğretim araçlarının öğrenciler tarafından kullanılması; öğretmenlerin de anlatırma, açıklatma, yorumlatma, etkinlik ve deney yaptırarak dersi işlemesi, bir ölçüde yapılandırarak öğrenme fırsatının sunulduğuna işaret etmektedir.

Katılımcıların cevapları, öğretmen ve öğrenciler için ders kitaplarının değerlendirme sürecine yönelik bir işlev gördüğünü göstermektedir. Ancak davranışçı kurama dayalı olarak yazılmış olan ders kitaplarındaki soruların daha çok bilgiyi ölçmeye yönelik olması, öğrencilere konu sonlarındaki soruların çözülmesinin ve sınavlarda sıklıkla bu sorulardan yararlanılmasının, öğrencileri ezberci ve konu-merkezli öğrenmeye yönlendirdiği düşünülebilir. Bu açıdan bakınca, Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya koyduğu yeni öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarında benimsenmiş olan alternatif ölçme/değerlendirme yaklaşımlarının bu sakıncaları giderebileceği beklenebilir. Çünkü bir ülkede kabul gören eğitim felsefesi, öğrenme ve öğretme kavramlarını biçimlendirdiği gibi; ders programlarının genel yapısını, ders kitaplarını, sınıf içi iletişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi gibi tüm süreçlerin belirleyicisidir (Demirel, 1999). Yeni pedagojik anlayışa dayalı olarak yazılan ders kitapları, öğretmen adaylarının deneyimlerindeki öğrenci ve öğretmenlerin ders kitabı kullanırken gösterdiği tipik davranışların ötesinde yeni davranış kalıpları gerektirecektir. 1998-1999 Öğretim yılından itibaren uygulanan öğretmen yetiştirme programında benimsenmesi beklenen öğrenme/öğretme anlayışı ile değişen algıları, öğretmen adaylarına yeni ilköğretim programına ait ders kitaplarını kullanabilme açısından yardımcı olabilir. “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinde kazanılan bilgi ve beceriler de, ders kitabı ve diğer bilgi kaynaklarının sınıflarda etkin kullanımı açısından öğretmen adaylarına yeni perspektifler sunmaktadır. Öğretmen adaylarının edindikleri deneyimleri içselleştirmeleri nedeniyle, öğretmen yetiştirme programında görevli tüm öğretim elemanlarının ders kitabını etkin kullanma yönüyle “iyi örnekler” sergilemeleri, öğretmen yetiştirme sürecine olumlu katkılar sağlayabilir. Öğretmenlerin ders kitaplarını önemsemelerinden dolayı, bazı araştırmacıların da (Amit & Freid, 2002; Manouchchri & Goodman, 2000) işaret ettikleri gibi yeni ilköğretim programının hayata geçirilmesinde ders kitapları kilit bir role sahiptir. Hazırlanan ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanması bir zorunluluk olmakla birlikte; özellikle ilköğretimde okutulan ders kitaplarının bakanlıkça temini, yapılan eğitim reformunun öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler tarafından benimsenmesine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Sonuç olarak, diğer benzer çalışmaların (Gökdere & Keleş, 2004; Uzuntiryaki & Boz, 2006) da gösterdiği gibi, öğretmenler öğretim programını sistemli bir şekilde takip ederken, sunularını desteklerken, ders kitabındaki öğretim etkinlik ve deneyleri uygularken, öğrencileri ödev ve hazırlık çalışmalarına yönlendirirken ders kitaplarına başvurumaktadırlar. Bunlara değerlendirme amacıyla ders kitaplarından yararlandıkları da eklenirse, öğretme ve öğrenme aracı olan ders kitaplarının öğretmen ve öğrenciler üzerinde geniş çaplı bir etkisinin olduğuna dikkat çekmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin ders kitabı kullanım davranışları bir açıdan egemen olan eğitim-öğretim yaklaşımını temsil ederken diğer taraftan da ders kitaplarının nasıl yapılandırılacağı konusunda fikir vermektedir. Bu davranışların öğretmen adaylarının somut deneyimlerinden elde edilmesi ise, öğretmen yetiştirme süreci açısından vurgulanması ve derinlemesine işlenmesi gereken boyutları ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen yetiştirme süreci, ders kitaplarının içeriğinin yanında ödev, etkinlik, değerlendirme gibi alanları kapsayan pedagojik boyutun önemini de öğretmen adaylarının içselleştirmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmen adaylarının kendi deneyimlerinden çıkan ders kitabı kullanım davranışları, yeni ilköğretim programıyla etkileşen öğretmen ve öğrencilerin ders kitabı kullanım davranışlarından farklı olabilir. Eğer varsa, bu farklılaşmanın öğretmen yetiştirme programları tarafından incelenmesi ve adaylarca da hesaba katılması, öğretmen adaylarının gelecek yaşamlarındaki öğretim uygulamalarına olumlu yönde katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın verileri iki açıdan sınırlıdır. Birincisi, öğretmen adaylarında uzun dönemde iz bırakan deneyimler hedeflendiği için, ayrıntıların ortaya çıkmadığı düşünülebilir. İkincisi, öğretmen davranışlarına ait elde edilen bulgular katılımcıların ders esnasındaki gözlemlerine dayandığı için, öğretmenlerin sınıf dışındaki ders kitabı kullanım davranışları hakkında bilgi vermemektedir.

Kaynakça

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W. & Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(2), 105-120.
- Amit, M. & Fried, M. (2002). Research, reform and times of change. L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (p. 355-382). New Jersey: LEA Publishers.
- Apple, M. (1991). The culture and commerce of the textbook. M. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.) *The Politics of the Textbook* (p. 22-40). New York: Routledge.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ball, D. L. & Feiman-Nemser, S. (1988). Using textbooks and teacher's guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators, *Curriculum Inquiry*, 18, 401-423.
- Bishop, B. A. & Anderson, C. W. (1990). Student conceptions of natural selection and its role in evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(5), 415-427.
- Boyd, D. R. (2003, June). Using textbooks effectively: Getting students to read them. *American Psychological Society Observer*, 16(6), 25-33.
- Brown, J. K., Jr. (1973). *Textbook use by teachers and students of Geometry and second-year Algebra*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.
- Carney, R. N. & Levin J. R. (2002). Pictorial illustrations *still* improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evans, L. & Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, 42(3/4), 255-270.
- Fischer, T. (1997). *A content analysis of US mathematics textbooks 1966-1996: A special education perspective*. Unpublished dissertation thesis, University of Wisconsin-Madison.
- Geersten, R. (1977). The textbook: An ACIDS test. *Teaching Sociology*, 5(1), 101-120.
- Glynn, S. M. & Muth, K. D. (1994). Reading and writing to learn science: Achieving scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1057-1073.
- Gökdere, M. & Keleş, E. (2004). Öğretmen ve öğrencilerin fen bilgisi ders kitaplarını kullanma düzeyleri üzerine müfredat değişikliğinin etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 161. 03/01/2008 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/gokdere-keles.htm> adresinden alınmıştır.
- Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Iding, M. K. (1997). How analogies foster learning from science texts. *Instructional Science*, 25, 233-253.
- Kearsey, J. & Turner, S. (1999). How useful are the figures in school biology textbooks. *Journal of Biological Education*, 33(2), 87-94.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lubben, F., Campbell, B., Kasanda, C., Kapenda, H., Gaoseb, N. & Kandjeo-Marenga, U. (2003). Teachers' use of textbooks' practice in Namibian science classrooms. *Educational Studies*, 29 (2/3), 109-124.

- Manouchehri, A. & Goodman, T. (2000). Implementing mathematics reform: The challenge within. *Educational Studies in Mathematics*, 42(1), 1-34.
- McCutcheon, G. (1981). How do elementary school teachers plan? *Elementary School Journal*, 81, 4-23.
- McFall, R. L. (2005). Electronic textbooks that transform how textbooks are used. *The Electronic Library*, 23(1), 72-81.
- Merritt, M. (1992) Socialising multilingualism: determinants of code switching in Kenyan primary schools, *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 13(2), 103-121.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moulton, J. (1997). *How do teachers use textbooks? A review of the research literature*. (Tech. Rep. No: 74) U.S. Agency for International Development.
- Penney, K., Norris, S. P., Phillips L. M. & Clark, G. (2003). The anatomy of junior high school science textbooks: An analysis of textual characteristics and a comparison of media reports of science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(4), 415-436.
- Phillips, B. J. & Phillips, F. (2007). Sink or skim: Textbook reading behaviors of introductory accounting students. *Issues in Accounting Education*, 22(1), 21-44.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C. & Raizen, S. A. (1997). *A Splintered Vision: An Investigation of U.S. Science and Mathematics Education*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Stake, E. R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Stern, L. & Roseman, E. (2004). Can middle-school science textbooks help students learn important ideas? Findings from project 2061's curriculum evaluation study: life science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538-568.
- Stylianidou, F., Ormerod, F. & Ogborn, J. (2002). Analysis of science textbook pictures about energy and pupil's readings of them. *International Journal of Science Education*, 24(3), 257-283.
- Snyder, V. L. & Broadway, F. S. (2004). Queering high school biology textbooks and pedagogy. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 617-636.
- Tor, H. & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *TOJET*, 3(1). 08/01/2008 tarihinde <http://www.tojet.net/articles/3116.htm> adresinden alınmıştır.
- Uzuntiryaki, E. & Boz, Y. (2006). Öğretmen adaylarının ders kitabı kullanımıyla ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 212-220.
- Wilkinson, J. (1999). A Quantitative Analysis of Physics Textbooks for Scientific Literacy Themes *Research in Science Education*, 29(3), 385-399.
- Woodward, A. & Elliott, D. L. (1990). Textbooks: Consensus and Controversy. D. L. Elliott & A. Woodward (Eds.), *Textbooks and Schooling in the United States: Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 185-196.

TEXTBOOK USE ACTS OF TEACHERS AND STUDENTS THAT ARE IN THE EARLIER EXPERIENCES OF PRESERVICE TEACHERS

Hulusi ÇOKADAR*

Abdurrahman ŞAHİN**

Abstract

The crucial place of textbooks in learning and teaching has not significantly changed with the introduction of digital information technologies. Teachers and students have frequently been using textbooks. Yet the previous research focused on scrutinizing the qualities of textbooks and thus little has been done to investigate how teachers and students use textbooks. The purpose of this study is to investigate the typical textbook-use acts of teachers and students who are in the earlier experiences of teacher candidates. The gathered qualitative data were analyzed by using the technique of content analysis in order to obtain the themes. Findings suggest that the teachers in the earlier experiences of the participants adopted a general approach towards textbooks and used them for the purposes of lecture, task-groundwork, activity-participation, and evaluation. Similarly students, besides their general approach, demonstrated the use of textbooks towards the ends of learning, task-groundwork, activity-participation, and evaluation process. The findings also revealed that some students demonstrated resistance towards textbooks.

Key Words: Textbook usage, learning materials, teacher behavior, student behavior

* Assistant Prof. Dr.; Pamukkale University Faculty of Education Department of Primary School Teaching.

** Assistant Prof. Dr.; Pamukkale University Faculty of Education Department of Primary School Teaching.

BİLGİSAYAR DESTEKLİ FEN BİLGİSİ/ FİZİK EĞİTİMİ: ÖĞRETMENLERİN GENEL EĞİLİMLERİ VE GEREKSİNİMLERİ

Gürcan UZAL*

Aytekin ERDEM**

Yaşar ERSOY***

Özet

Derleme türündeki bu incelemede; öncelikle bilgisayarın eğitimdeki önemi vurgulanarak, fen bilgisi/fizik öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi/Fizik (BDFF) eğitimi ve öğretimi konusundaki eğilimleri yansıtmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilgisayara eğilimleri dikkate alınarak, bu olumlu tutumdan fen/fizik konularının öğretiminde bilgisayardan yararlanılabileceği düşüncesi ile derslerde veya ders dışında öğrencilerin, bilgisayar diğer dersleri öğrenme amaçlı kullanmaları için yapılması gerekenler tartışılmış; okullarda BDFF öğretim ortamlarının düzenlenmesi gerekleri açıklanmıştır. Aynı zamanda BDFF öğretim materyalinin geliştirilmesi konusunda bilgi verilerek, bu materyalin kullanımı hakkında öğretmenlerin gereksinim duydukları hizmet içi eğitim seminer/çalıştay etkinlikleri saptanmaya çalışılmıştır. Böylece, BDFF öğretimi ile ilgili bazı kişisel düşünceler ortaya konarak, öğretmenlere ve araştırmacılara bu konuda destek olunması hedeflenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayara yönelik tutum, Fen Bilgisi/Fizik öğretimi, öğretmen eğitimi, öğretim materyali

Giriş

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri (BiTe/“*information and communication technologies*”), her bilim dalındaki bilginin üretilmesinde, daha hızlı algılanmasında ve paylaşılmasında yardımcı olmaktadır. Eğitim alanından daha ileri düzeyde pek çok iş alanında verimin artmasında ve kişileri güdülemede BiTe ürünlerinden başta bilgisayar (BiSa) ve internet olmak üzere bir takım yeni teknolojiler önemli ve etkin araç olmasına karşın eğitimde karşılaşılan ve hala yaşanan bir takım sorunlar henüz giderilememiştir (TFV, 1988; ICTP, 1991; Ersoy, 1991; PHYTEB/PTTİS, 2000, vd). Örneğin, Fen Bilgisi/Fizik öğretiminde soyut kavramların görselleştirilerek ve canlandırılarak, kısacası somutlaştırılarak zihinde yapılandırılması ve bilgi olarak yeniden düzenlenmesi oldukça zordur. Bazı fen kavramlarını, ilkelerini, olay ya da olgularını deneysel çalışma yardımı ile anlayabilmek;

* Yrd. Doç. Dr.; Namık Kemal Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Tekirdağ

** Emekli Prof. Dr.; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

bu süreçte edinilen bilgi ve deneyimleri başka alanlara dönüştürmek bile her zaman kolay olmamaktadır. Böyle durumlarda BiSa'daki benzetişim (simülasyon) tekniği ile öğretimin ve öğrenimin kolaylaşacağı, bilginin kalıcılığının sağlanacağı yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca BiSa'nın okul içinde veya dışında öğrenmede işe koşulması, bilginin daha kolay ve hızlı algılanması nedeniyle öğrenmeyi daha zevkli kılabilmekte; öğrenenleri isteklendirmekte, problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çünkü BiSa'nın öğrenme ortamlarını kolaylaştırma, zenginleştirme, görselleştirme ve somutlaştırma vb. özellikleri bulunmaktadır (Bork, 1985; METARGEM, 1991; ICTP, 1991). Dahası pek çok ülkede genellikle öğretmenlerin BiSa'nın eğitimdeki önemine inandıkları ve eğitimde BiSa kullanımına olumlu baktıkları, sağladığı yararları çok yönlü değerlendirdikleri, sunulan bazı olanaklardan ve fırsatlardan yararlanmak istedikleri belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenler, Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE)'in çağdaş bir öğretim yöntemi olduğunu ve derslerde BiSa kullanımının; öğrencilerin başarılarına, tutumlarına bireysel gelişimlerine ve yaratıcılıklarının gelişimine olumlu etkisi olacağını düşünmektedirler. Özellikle yabancı ülkelerde yapılan araştırmalarda elde edilen bulgulara benzer şekilde Türkiye'de Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)'nda görev yapan öğretmenler, BDE'in bireysel eğitime katkısı olduğunu ve erken yaşlarda başlanması gerektiğini belirtmişlerdir (Başer, Yeşildere ve Ev, 2003). Bununla birlikte BDE alanında aşılması gereken bir takım engeller ve kaldırılması gereken bir yığın kısıtlamalar bulunmaktadır. Nitekim BDE karşılaşılan ve giderilmesi gereken sorun aracın kendisi değil, aracın nerede, nasıl ve hangi bilgi ve beceri ile kullanılmasındır. Bu nedenle BDE konusunda öğretmen eğilimlerine özel önem verilmeli; her düzeyde okulda görev yapmakta olan öğretmen ve yapacak öğretmen adayları bir takım bilgi ve becerilerle donatılmalıdır.

BDE'in eğitim etkinliklerindeki yararları alan yazınında sürekli açıklanmakta, bazı noktaların altı çizilerek fen/fizik eğitimine bir dizi olumlu katkıları sıralanmaktadır. Örneğin, BiSa desteği ile sıcaklık, hız, ışık şiddeti vb. verileri daha duyarlı bir şekilde toplama, grafik şeklinde gösterme gibi etkinlikler daha kolay yapılabilir. BiSa'nın laboratuvarında kullanılması öğrencinin yükünü azaltacağı gibi, deneyi yapan kişiden kaynaklanan verileri okuma ve kaydetme gibi hataları da ortadan kaldırır denmektedir (TFV, 1988; YÖK, 2004). Bir araştırmacı ve eğitimci olarak sıralanan bu görüşlere katılmamak elde değildir. Ancak genelde BDE sorunu özelde BiTe'nin fen/fizik öğretiminde kullanılması, bilindiği gibi, çok boyutlu değişkenleri içermekte olup aynı zamanda birbirleri ile etkileşen birçok etmenin dikkate alınmasını gerektirir. Örneğin, uygun bazı donanım ve yazılımlar dışında öğretmenlerin BiTe ile ilgili gerekli bilgi ve beceriler edinerek ustalaşması ve yetkinleşmesi gerekmektedir. Derleme türündeki bu incelemede söz konusu edilen BDE sorununun, fen bilimleri/fizik öğretimi ve öğretmen eğitimi bağlamında bazı yönleri ile incelenerek, bazı bulgular tartışılarak kişisel görüşlerle birlikte bir dizi öneri sunulmaktadır. Kişisel görüş ve önerilerin, öğretmen eğitiminde izlenecek stratejileri geliştirmede, karşılaşılan sorunun gölgede kalan bazı yanlarını aydınlatmada yararlı olacağı varsayılmaktadır.

BİLGİSAYARIN FEN BİLGİSİ/FİZİK EĞİTİMİNDEKİ ÖNEMİ

Genelde BiTe, özelde BiSa eğitimde bir araçtır; her araç gibi bazı yetersizlikleri ve üstünlükleri vardır. Özellikle donanım bağlamında araç ne denli geliştirilmiş

olursa olsun uygun yazılım olmadığına ve araç ustaca kullanılmadığında söz konusu aracın gizil gücünden yararlanmak olanaksızdır. Donanım dışında BDE eğitimde karşılaşılan sorunları ve gelişmeleri, elde edilen bazı bulguları iki ayrı başlıkta incelemek uygun olacaktır: Yazılımlar ve öğretmen eğitimi.

BiSa Destekli/Yardımlı Eğitim Yazılımları

BiSa destekli/yardımlı eğitim yazılımları, fen kavramlarının somutlaştırılmasında ve pratikte yapılması için uygun ortam yaratılamayan veya cihazları satın alınamayan bazı deneylerin benzetişiminde (simülasyon) kullanılmaktadır. Öte yandan BiSa, laboratuvarda deneylerdeki ölçümlerin daha duyarlı yapılması, verilerin hızla toplanması, deney sonuçlarının görsel olarak deney sırasında elde edilebilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Altın, 2001). Bu çerçevede, eğitim yazılımcıları (appleler) herhangi bir programa gereksinim duymadan, internet üzerinde etkileşimli deneyler yapılmasını olanaklaştırmaktadır (Fendt, 2004; Kiselev & Yanovsikiy-Kiselev, 2004). Java ortamında geliştirilen eğitim yazılımcıları, bilindiği gibi, BiSa'ın türü, işletim sistemi ve internet tarayıcısından (browser) bağımsız olarak, internet bağlantısı olan her BiSa üzerinde kullanılabilir. Bu nedenle, eğitimde yazılımcıların kullanılması yeğlenmektedir. Böylece, kullanıcı bu yazılımcılarda daha önceden hazırlanmış bir deneyin parametrelerini değiştirerek, bunlar arasındaki ilişkiyi kolayca kavrayabilir. Sunulan bu olanakların fen/fizik öğretme-öğrenme ortamını zenginleştirmede ne denli kolaylık sağladığı açıkça görülmektedir.

Öğretme-öğrenme ortamını zenginleştirme yazılımcılarla sınırlı olmayıp bir kısmı oldukça eski denebilecek başka seçenekler de, örneğin benzetişim, alıştırma, deneme ve özel öğretici programlar bulunmaktadır. Benzetişimlerin öğrenmedeki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar (Şengel, Özden ve Geban, 2002), BiSa benzetişimli deneylerin yer değiştirme ve hız kavramlarını algılamada geleneksel laboratuvar çalışmasına göre daha etkili kıldıklarını göstermektedir. BiSa destekli öğretim yöntemleri; Özel Öğretici Program (Tutorial), Alıştırma ve Deneme (Drill and Practice), Eğitici Oyunlar (Educational Games) ve Benzetişimler (Simulations) olarak sıralanabilir (İpek, 2001). Eğitimsel bir benzetişim, bir olay veya etkinlik bir modeli olarak tanımlanabilir. Öğrenme süreci, kullanıcının benzetişim sistemi ile etkileşimi sonucunda gerçekleşir. Benzetişimler yardımıyla laboratuvar ortamındaki maliyeti yüksek ve zaman alıcı deneyler BiSa desteği ile daha kolay, daha ucuz ve daha çok parametre ile gerçekleştirilebilmektedir (Tekdal, 2002).

Yineleme olsa bile yukarıda sözü edilen uygulamalarla ilgili bir takım araştırma bulgularını anımsatmak ve sonuçlarını özetlemek yararlı olacaktır. Son zamanlarda yapılan araştırmaların bir kısmında BiSa benzetişimli deneylerin daha etkili olduğu gösterilmiştir (Şengel, 2002; alıntı; Geban ve diğer, 1992; Svec&Anderson, 1995; Redish ve diğer, 1997). Fakat, Miller (1986), Choi&Gennaro (1987) göre BiSa benzetişimli deneylerle, geleneksel laboratuvar deneylerinin arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Şengel, 2002). Aiello ve Wolfe (1980) BiSa tabanlı eğitimin öğrenci başarısında ortalama %42 oranında, kimya başarısında %52, biyoloji başarısında %36 ve fizik başarısında %23 oranında olumlu etki ettiğini ifade etmektedir (Akçay ve diğer, 2003). Benzetişim programlarındaki çeşitli müdahale olanakları, kullanıcının BiSa ortamındaki deneyde değişik başlangıç değerleri verebilmesi, öğrencilere öğrenmenin değişik yöntemlerinden biri olan “keşfederek öğrenme” olanağını sağlar. Benzetişim programlarında öğrenci, bilinçli şekilde etkin

(aktif) bir rol üstlenir. Benzetişim programları, günlük yaşamda çeşitli nedenlerle gerçekleştirilemeyen (örneğin çok hızlı veya çok yavaş sonuçlanan, pahalı) deneylerin canlandırılmasında kullanılır. Ayrıca, deneylerde toplanan verilerin değerlendirilip daha anlaşılır hale getirilmesinde de (grafik olarak) tercih edilirler (Şen, 2001).

Fen Bilgisi/Fizik Öğretmenlerinin BiSa Destekli Eğitim Konusundaki Eğilimleri

Türkiye’de çeşitli yörelerde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin BiSa kullanımının yararına inandıkları, ancak BiSa öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanacaklarını bilmediklerini, bu konuda ön bilgilere gereksinim duydukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin yeni teknoloji olarak BiSa benimsemeleri ve BiSa destekli fen öğretimi (BDFÖ) konusunda hizmet içi eğitim almak istedikleri saptanmıştır (Erdem, Uzal ve Ersoy, 2005). Fakat öğretmenlerin BDFÖ’den beklentilerini tam olarak belirleyemedikleri ve henüz bu konuda bir çok fen bilgisi/fizik öğretmenin internet, e-posta, canlandırma (animasyon) ve benzetişimlerden haberdar olmadıkları gözlenmektedir. Bu durumda fen bilgisi/fizik öğretmenlerinin öncelikle BiSa kullanımı (MS Word, MS Excel, vb.) konusunda bilgi ve beceri kazanmaları, daha sonra da internet, e-posta, benzetişim programları, Java Appletleri, Hipermedia vb. konularda yetkinleşmeleri gerekmektedir. BiSa kullanımı konusunda Milli Eğitim Bakanlığı yörelerde hizmet içi eğitimler düzenlemektedir. Ancak bu eğitimlerin daha etkin ve verimli duruma getirilmesi sonucunda öğretmenler BiSa kullanmaya daha eğilimli olabileceklerdir. Bu nedenle BiSa konusunda gerçekleştirilecek seminer/ çalıştay etkinliklerinde; sezdirme, bilgilendirme ve bilinçlendirme aşamalarında eğitim verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

ISTE tarafından 1998 yılında öğrenciler, öğretmenler ve daha sonra yöneticiler için “Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları” geliştirilmiştir. Öğretmenler için; teknoloji ile ilgili temel işlem ve kavramları bilme, teknoloji destekli öğrenme ortamları planlama, tasarlama ve uygulama, öğrencinin öğrenmesini değerlendirmede teknoloji destekli farklı değerlendirme stratejilerini kullanma, mesleki gelişim için teknolojik değişimleri izleme ve bu konuda kendini geliştirme, teknoloji kullanımı konusunda sosyal, etik, yasal ve insani konularla ilgili ilkeleri sınıfta uygulama ölçütleri (standartları) oluşturulmuştur (Demiraslan ve Usluel, 2004; alıntı; ISTE, 2004). Sözü edilen ölçütlere sahip öğretmenlerin, bu bilgi ve becerilerini öğrenme-öğretme sürecine entegre etmeleri durumunda öğrenci; fen bilgisi/fizikteki soyut kavramları somutlaştırabilecek, bireysel farklılığını kullanarak fen ilkelerini keşfedebilecekler.

BiTe’nin kullanıldığı okullardaki 114 öğretmenin oluşturduğu denek grubu üzerinde yapılan araştırmada (Demiraslan ve Usluel, 2004) öğretmenlerin çoğunluğunun BiTe’ni ileri düzeyde kullandıklarını belirttikleri uygulamaların “kelime işlemci”, “www” ve “e-posta” olduğu; orta düzeyde kullandıklarını belirttikleri uygulamaların “Hesaplama Tabloları”, “Eğitim Yazılım CD’leri” ve “Sunum Programları” olduğunu, hemen hemen hiç kullanmadıklarını belirttikleri uygulamaların ise “Masaüstü Yayımcılık Programları”, “Veritabanı Programları”, “Grafik ve Çizim Programları” olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada öğretmenlerin BiTe’nin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunda; % 28’inin “her zaman”, % 41.4’ünün ise “bazen” BiTe’nin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu ile ilgili olarak herhangi bir etkinlikte bulunmayıp alışageldikleri yöntemleri tercih ettikleri, öğretimde kullanmak için internet kaynaklarını periyodik olarak “bazen” (%43) gözden geçirdikleri,

öğrencilerini iletişim, problem çözüme ve veri analizlerinde BiTe kullanımı konusunda “bazen” (%42.5) cesaretlendirdikleri, öğrencileriyle birlikte çevrimiçi projelere “hiçbir zaman” (%80.7) katılmadıkları, sınıftaki öğretim etkinlikleri için “hiçbir zaman” (%52.2) BiTe’ni kullanarak dersler tasarlayıp uygulamadıkları, öğrenci başarısını artırmak için BiTe’nin öğretime nasıl entegre edileceği konusunda öğrencilere “hiçbir zaman” (%51) model olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

BDE, “öğrencilerin bir bilgisayar başında, gösterebilecekleri etklü tepkiler göz önünde bulundurularak hazırlanmış bir ders yazılımı ile karşılıklı etkileşimde bulunarak, kendi öğrenme hızına göre kullanabildiği öğretim türü, bu soruna ilişkin uygulama ve araştırma alanı” (Arslan, 2003; alıntı; Köksal, 1981) olarak tanımlanabilir. Kocasaarç (2003)’ın araştırmasına göre; MLO öğretmenleri bilgisayar okuryazarlığında kendilerini 2.57 ortalama ile yeterli görmektedirler. MLO öğretmenleri, BiSa yazılım ve uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeylerini “yeterli”, BiSa ile öğretime ilişkin yeterlik düzeylerini ise “oldukça yetersiz” olarak belirtmektedirler.

BiSa Destekli Eğitim Konusunda Öğretmenlerin Eğitim Gereksinimi

Gerek yapılan araştırmalarda (Başer, Yeşildere ve Ev, 2003; Kaptan, 2004) gerekse yaptığımız araştırmalarda (Üstüner, Erdem ve Ersoy, 2002; Erdem, Uzal ve Ersoy, 2004; Erdem, Uzal ve Ersoy, 2005) fen bilgisi/fizik öğretmenleri için Trakya yöresinde gerçekleştirdiğimiz etkin katılımlı öğretmen eğitimi seminer ve çalıştaylarında (İlköğretimde Fen/Fizik Eğitimi Sempozyumu ve İşlik Çalışması, 3-4 Haziran 2002, Tekirdağ; Teknoloji Destekli Fen/Fizik Deneyleri Seminer ve Çalıştayı, 15-16 Mayıs 2004, Tekirdağ; 30 Mayıs 2004 Çorlu; Fen/Fizik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Seminer ve Çalıştayı, 20-22 Haziran 2005, Tekirdağ, 23-24 Haziran 2005 Edirne) öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerden ve anket ile alınan öğretmen görüşlerinden edindiğimiz izlenimlere göre; öğretmenlerin çeşitli nedenlerle hizmet içi eğitim seminerlerine katılmak istemedikleri, ancak “BiSa Destekli Fen/Fizik Öğretimi” ve “Teknoloji Destekli Fen/Fizik Eğitimi” konularında uygulamalı seminerlere katılma isteğinde bulundukları anlaşılmıştır.

Sonuç olarak, fen bilgisi/fizik öğretmenlerinin; BiSa’ın derslerde kullanımının yararına inandıkları, ancak BiSa’ın öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı konusunda bilgi sahibi olmadıkları, bu konuda yardıma gereksinim duydukları ve BDFF eğitimi ve öğretimi konusunda yapılacak etkin öğretmen katılımlı seminer/çalıştaylara katılmak istedikleri söylenebilir.

OKULLARDA BİLGİSAYAR DESTEKLİ FEN BİLGİSİ/FİZİK EĞİTİMİ ORTAMININ DÜZENLENMESİ VE ÖĞRENCİLERİN YÖNLENDİRİLMESİ

Nitelikli bir eğitim için öğretme-öğrenme ortamının uygun bir biçimde düzenlenmesi, araç-gereçlerle zenginleştirilmesi gerekir. Okullarda BiSa destekli fen bilgisi/fizik eğitimi için gereksinim duyulan ortam alışlagelen ortamlardan farklı uygun donanım ve bir takım yazılımlar gerektirir. Konuyla ilgili özetlenmiş açıklamalar bu altbölümde yer almaktadır.

Öğretim Ortamının Zenginleştirilmesi ve Düzenlenmesi

Fen bilimlerinin soyut içerikli olması, bu alanda yaparak-yaşayarak öğretimi zorunlu kılar. Benzetişim programı kullanan öğrencilerin grafik çizme ve veri analizi yapabilme becerileri açısından gösteri yöntemi kullanan kontrol grubu öğren-

cilerinden daha başarılı oldukları görülebilmektedir (Demiraslan ve Usluel, 2004). Bir diğer araştırma bulgusuna göre, öğrencilerin ampermetre ve voltmetre kullanarak, akım-gerilim değerlerini okuyabilme becerilerini ölçebilmek amacıyla sorulan sorularda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca benzetişim programı kullanan öğrencinin bu konuda daha fazla deneyim kazandığı söylenebilir. Benzetişim programı, öğrenciye okuduğu değerlerin doğru olup olmadığını kontrol edebilme olanağını da sunar (Özdener, 2004).

Öğrenciler sınıfa kendi dünya görüşleriyle girerler. Hatta çoğu zaman ciddi kavram yanlışlarına sahiptirler. Bu sorun teknoloji desteği ile çözülebilir. İnternet gibi teknoloji desteği öğrencinin öğrenmesini, şevkini, sınıftaki girişimciliğini, katılımcılığını ve bilginin zihinde tutulmasını artırır. Bu durum; öğrencilerin bilgiyi, kavramları ve ders materyallerini bütünleştirmelerini ve sınıftaki içeriği daha iyi izlemelerini sağlar. Öğretmenin derslerini hazırlama ve sunmada BiSa kullanması öğretimi daha etkili yapar ve öğrencilerinin bu kaynakları bağımsız kullanmaları için onlara özgüven kazandırır (Rashid ve diğer, 2003).

İlk ve ortaöğretim okullarımızın bir kısmında BiSa laboratuvarı oluşturulmasına karşın, BiSa'nın henüz derslere destek olması, öğrenme-öğretme sürecini hızlandırıcı bir araç olarak kullanılması sağlanamamıştır. Ancak, son yıllarda ülkemizde BiSa'nın eğitime katkısına inanma eğilimi artmış olup gerek bireysel bazda gerekse eğitim kurumlarımızda BiSa edinme ve bu teknolojik aracı eğitim-öğretimde kullanma isteğinin gerçekleştirilmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır. Yeni ilköğretim programının 4 ve 5. sınıflarda uygulamaya konulması ile birlikte öğrencilerin, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı çerçevesinde, araştırmada ve proje hazırlamada BiSa kullanma gereksinimi duydukları ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına BiSa edindirdikleri gözlenmektedir. Fakat ders yazılımları okullarda yok denecek kadar az bulunmakta olup bireysel olarak piyasadan edinilebilecek yeterli düzeyde yazılım programları da mevcut değildir. Ayrıca, piyasada var olan yazılımlar yeni programlara uyumlu duruma henüz getirilememiştir. Ders yazılım programlarının, MEB'in desteğinde, bir proje çerçevesinde hazırlatılması, okullara dağıtılması ve öğretmenlerin bu programların kullanımında yetkinleştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin BiSa Kullanma Eğilimleri ve BDE Yönlendirilmeleri

Kişisel bilgisayarlar (Personal Computer-PC) günlük yaşamımıza girdikten sonra, her geçen gün dünyada ve ülkemizde BiSa kullanıcısı sayısı gittikçe geometrik bir dizi şeklinde artmaktadır. BiSa kullanıcılarının daha çok gençlerden oluştuğunu çevremizden gözlemleyebiliriz. Çünkü gençler, BiSa'da (sanal alemde) hayal dünyalarını zenginleştiren oyunlarla eğlenceli zaman geçirmektedirler. Oyunların dışında, müzik dinleme, haberleşme (sohbet, e-posta), film izleme vb. alanlarda BiSa sıkça kullanılmaktadırlar. Son birkaç yıldır şehir ve kasabaların hemen hemen her sokağında bir internet cafeye rastlanmaktadır. BiSa kullanımının çok küçük yaşlarda başlamasının, çocuk ve gençlerin teknoloji kullanım becerilerini artırması bakımından yararlı yönleri de bulunmaktadır. Ancak günümüzde BiSa'nın çocuk ve gençler tarafından, aşırı bir şekilde, eğlence amaçlı kullanımı, onları BiSa'nın yalnızca eğlence aracı olduğu şeklinde yanlış bir düşünceye yönlendirmektedir. O halde çocuk ve gençlerin, BiSa'nın eğlence dışında bilimsel amaçlarla kullanılabileceği konusunda yönlendirilmeye gereksinimleri vardır. İlköğretim ve orta öğretim

okullarımızda BiSa henüz derslerde istenildiği düzeyde kullanılamamaktadır. Şehir merkezlerindeki bazı okullarımızda hala BiSa laboratuvarları oluşturulamamıştır. Öğrencilerin BiSa derslerde ve ders dışında bilimsel konularda kullanabilmeleri için okullara, velilere, öğretmenlere ve sivil toplum örgütlerine görevler düşmektedir.

Çocuk ve gençlerin BiSa teknolojisine eğilimleri yetişkinlere göre daha fazladır. Bu nedenle gençlerin bu olumlu tutumları, uygun bir ortam oluşturulursa, BiSa çeşitli alanlarda kullanılmak üzere işe koşmaya yönlendirebilir. Küçük yaşlarda BiSa ile tanışan çocuk, erken yaşlarda BiSa kullanımı konusunda bilgi sahibi olursa, daha sonraları BiSa günlük yaşamda sorun çözmede kullanma becerisini de kazanabilir. Öyleyse çocuk ve gençlerin, BiSa'nın bilimsel amaçlı kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi; Türkçe ders yazılımları, eğitim yazılımcıları, ders materyalleri desteği ile BiSa destekli fen/fizik öğrenme sürecinin başlatılması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda, eğitim yazılımcıları ve benzetişim programlarının fen bilgisi/fizik öğretiminde önemli katkıları olduğu ortaya konmuştur (Şengel ve diğer, 2004; alıntı; Svec&Anderson, 1995; Redish ve diğer, 1997). Ayrıca öğretmenlerin; bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme sürecine entegre edebilmeleri, internet kaynaklarını ders ortamında kullanılabilecek şekilde hazırlayabilmeleri, öğrencilerini iletişim, problem çözme ve veri analizlerinde BiTe kullanımı konularında cesaretlendirmeleri, öğrencileriyle birlikte çevrim içi projelere katılmaları, sınıftaki öğretim etkinlikleri için BiTe'ni kullanarak dersler tasarlayıp uygulamaları, öğrenci başarısını artırmak için BiTe'nin öğretime nasıl entegre edileceği hakkında öğrencilere model olmaları konularında yeniliklerden haberdar edilmeleri ve bu becerileri kazanıp uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim etkinlikleri ile yetkinleştirilmeleri zorunludur. Ayrıca öğretmenlerin BiTe konusunda yeterli düzeyde yetiştirilmeleri BiSa donanım ve yazılım bakımından okulların yeterli düzeye getirilmesi BDE'nin ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Açıkçası okullarımızın BiSa donanımı ve yazılımı açısından gereksinimlerinin karşılanması gerekli bir koşul olup öğretmenlerin BiTe konusunda yetkinleştirilmeleri de yeterli bir koşuldur.

BiSa Destekli Fen Bilgisi/Fizik Öğretim Materyallerinin Kullanımı ve Geliştirilmesi

İlköğretim fen bilgisi ve orta öğretim fizik konularını kapsayan (Crocidle, Interactive Physics vb.) benzetişim yazılım programları piyasada mevcut olup bu programların ancak bazı özel okullarda öğrenci kullanımına sunulmakta olduğu düşünülmektedir. Devlet okullarında bu programların kullanımına yönelik bir istek ve bilinçlenme olmadığı gibi, programların satın alınması konusunda da parasal kaynak temininde güçlükler bulunmaktadır. Okulların her birinin yabancı yazılım programlarını edinmeleri parasal açıdan uygun olmayacağından (ayrıca programların dili İngilizce'dir) bir an önce öğretim programlarına uygun Türkçe ders yazılım programlarının üretilmeleri için çaba gösterilmesi ve bu tür projelerin gerçekleştirilebilmesi için maddi kaynakların oluşturulması gerekmektedir. Eğitim yazılımcıları ve benzetişim programlarının ucuz ve yeterli bir düzeyde üretilmeleri için MEB'in öncülüğünde Eğitim Fakülteleri'nin ilgili bölümleri ve Bilgisayar Mühendislikleri ile işbirliği ortamları yaratılabilir.

Yukarıda sözü edilen ve üretilmeleri zaman alacak olan ders yazılımları gerçekleştirilinceye dek, internetten indirilebilen eğitim yazılımcıları (sanal ortamda

deneyler) Türkçe açıklamaları ve senaryo kurguları eklenerek okullarda kullanılabilir (Erdem, Uzal ve Ersoy, 2005).

GÖRÜŞLER VE ÖNERİLER

Okullarda bilgisayar destekli fen/fizik (BDFF) öğretimi ile ilgili olarak ele alınacak birçok etmen arasında fen bilgisi-bilimleri/fizik öğretmenlerinin BiTe yönünden yeterliliği ve yetenekliliği oldukça önemlidir. Bu konu ile ilgili başka etmenler ve değişkenler olup onların da ortaya konması gerekir. Burada konunun ayrıntısına girmeden, BDFF öğretiminin niteliği ile ilgili bazı etmenlerden kısaca söz edilecektir.

a) Bilgi ve İletişim Teknolojisinde Yeterlilik: Öğrenci merkezli/odaklı eğitimi yönlendirecek olan öğretmen (öğrenme-öğretme sürecinde lider), konuların bütünlüğünü kavratmada, derslerini tasarlamada BiTe’ni kullanmalı ve öğrenme-öğretme sürecine BiTe’ni entegre etmede yetkin olmalıdır. Öğretmenler bu amacı gerçekleştirirken, öğrencilere yol gösteren deneyimli bir danışman ve rehber olmalıdır. Ancak, öğretmenin bu işlevi ve yeni rolünü benimsemesi için eğitim paydaşlarının öğretmene sürekli ve özenli yardımlarda bulunması gerekir.

b) Bilgi Toplumu ve Bilgisayar Eğitimi: BiTe’nin kullanılması ve bu teknolojileri üretebilecek, yenileyebilecek gençlerin yetişmesi toplumsal bir proje şeklinde tasarlanmalı; BiTe’nin etkin ve verimli kullanımı yaşamın tüm alanlarına yaygınlaştırılmalıdır.

c) Bilgisayar Destekli Öğrenme-Öğretme Ortamı: Okullara BDFF öğretimi iyileştirme yönünde yeterli donanım sağlanmalıdır. Sanal ortamda yapılan deneylerin sonunda öğrencinin, soyut kavramları somutlaştırmaları başarıldığı gibi, konularla ilgili kavram yanlışları da giderilmiş olur. Ayrıca, deneylerden elde edilen verilerin bilgisayarda grafikleştirilmesi ve değerlendirilmesi, konuları daha iyi anlamada öğrencilere yardımcı olur.

d) Bilgisayar Destekli Fen/Fizik Öğretimi İle İlgili Materyal Geliştirme ve Paylaşımı: Benzetişim (simülasyon) ve ders yazılım programları pahalı olup özellikle devlet okullarının bunları edinmesi ekonomik açıdan olanaklı değildir. Bu nedenle, DPT, TUBİTAK, MEB, Eğitim Fakülteleri, Bilgisayar Mühendisliği Bölümleri ve eğitim ile ilgili sivil toplum örgütleri işbirliğinde ders yazılım ve benzetişim programlarının üretilmesi için planlı ve yoğun çabalar gerekmektedir. Üretilcek materyallerin bir eğitim portalından ücretsiz olarak ortak kullanıma sunulması da okulların yatırım yapmaksızın BiTe’ni eğitim amaçlı kullanmalarını sağlayacaktır.

e) Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Fen/Fizik Öğretimi Konusunda Sürekli ve Yaşam Boyu Eğitimi: Fen öğretmenleri, BiSa destekli eğitim konusunda yaşam boyu süren uzmanlaşma sürecini yaşamalı; ayrıca, BiTe uzmanlarından yararlanıp, kendilerini sürekli geliştirmelidirler. Fen öğretmenleri; BiTe konusunda okumak, bilgi hazinelerini artırmak, teknolojiyi izlemek ve Bilişim Teknolojilerini derslerinde kullanmak, deneyimlerini ve düşüncelerini diğer öğretmenlerle, eğitimcilerle ve fen eğitimi alanındaki akademisyenlerle paylaşabilmek için zamana ve olanaklara gereksinim duyarlar. Bu nedenle, öğretmenlere teknoloji ve BiSa destekli fen/fizik öğretimi konusunda etkin ve verimli hizmet içi eğitimler hazırlanması yanında onlara çeşitli yardımlar ve destek hizmetleri sunulmalıdır.

SONUÇ

BiTe'nin ürünlerinden başta BiSa olmak üzere bir takım yeni teknolojiler, iş ve eğlence dünyasında olduğu ölçüde olmasa bile eğitim dünyasında yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Gelişmekte olan ülkelerde bazı engeller ve kısıtlamalarla karşılaşmakta, sorunların giderilmesi yönünde bir takım ortak girişimler yapılmakta ve yeni arayışlar sürdürülmektedir. Donanım dışında başta özel yazılımlar olmak üzere öğretmenlerin BDE alanında yetkinleşmesi konusu giderilmesi gereken bir takım sorunlar gündemde yerini korumaktadır. Bu çerçevede BDE'nin eğitim etkinliklerindeki yararları alan yazınında sürekli açıklanmakta, bazı noktaların altı çizilerek fen/fizik eğitimine bir dizi olumlu katkıları sıralanmaktadır.

Bu incelemede öncelikle BiSa'nın eğitimdeki önemi vurgulanarak, fen bilgisi/fizik öğretmenlerinin BDFF öğretimi ve eğitimi konusundaki genel eğilimleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, okullarda BDFF öğretim ortamları düzenlenmesinin gerekleri açıklanarak, konuyla ilgili görüşler ve bir takım öneriler sıralanmıştır.

Kaynakça

- Akçay, H., Tüysüz, C. Feyzioğlu, B. (2003). "BiSa Destekli Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisine Bir Örnek: Mol Kavramı ve Avogadro Sayısı", **TOJET**, April 2003, ISSN: 1303-6521 Vol. 2 (2) Article 9.
- Altın, K. (2001). "Fizik Dersinde Bilgisayar Kullanımı: Bir Simülasyon Yardımıyla Ders Geliştirilmesi", **Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Maltepe Üniversitesi, 7-8 Eylül 2001, Bildiriler Kitabı, ss.242-247, İstanbul.
- Arslan, B. (2003). "Bilgisayar Destekli Eğitime Tabi Tutulan Ortaöğretim Öğrencileriyle Bu Süreçte Eğitici Olarak Rol Alan Öğretmenlerin BDE'ye İlişkin Görüşleri", **Proceedings of International Educational Technologies Symposium and Fair Vol.I**, 100-108. (28-29 Mayıs 2003, Sakarya Üniversitesi)
- Başer, N.,Yeşildere, S.,Ev, E. (2003). "Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Eğitime Bakış Açıları", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, S.303, ss.30-36, Ankara.
- Bork, A. (1985). **Personal Computer for Education**, New York: Harper and Row Pub.
- Choi, B. & Gennaro, E., (1987). "The Effectiveness of Using Computer Concept", **Journal of Research in Science Teaching**, 24, pp.539-552.
- Demiraslan,Y. Usluel, Y., K, (2004). "Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu", 24-26 Kasım 2004, **IV.Ulusal Arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu**, Bildiriler Kitabı , Cilt I, ss.119-123, Sakarya.
- Erdem, A., Uzal,G. ve Ersoy, Y. "Bir Grup Fen Bilgisi/Fizik Öğretmeninin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri", **Fen/Fizik Öğretiminde Gelişmeler ve Yeni Yaklaşımlar**, Türk Fizik Vakfı Yayını (Basımda).
- Erdem, A., Uzal, G. ve Ersoy,Y. (2004). "Fen Bilgisi/Fizik Öğretmenlerinin Eğitimi: Etkinlikler ve Model Önerisi", İstek Vakfı Okulları, **I. Fen-Matematik Öğretmenleri Sempozyumu**, 5 Mart 2005, El Broşürü, İstanbul.
- Ersoy, Y. (1991). "The computer assisted learning/teaching project. In: *Proceedings of International Workshop on Physics Education*", **TUBİTAK Doğa- Tr Journal of Physics**, 15, pp.203-211.
- http://www.walter-fendt.de/ph_11/index.htm, "Java Applets on Physics" Fendt, W. 29 Mart 2004.
- Geban, Ö., Aşkar, P. ve Özkan, İ., (1992).Effects of Computer Simulations and Problem Solving Approaches on High School Students. **Journal of Educational Research**, 86, 6-10.

- ICTP (1991). *Proceedings of International Conference on Teaching of Physics*. May 31- June 4, 1991. University of Karachi.
- İpek, İ. (2001). *Bilgisayarla Öğretim: Tasarım, Geliştirme ve Yöntemler*, Feryal Matbaacılık San.ve Tic. Ltd. Şti., Ankara.
- Kaptan, F. (2004). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi Kullanma İle İlgili Yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, S.311, ss.39-43.,
http://www.physics.uoguelph.ca/applets/Intro_physics/kiselev/ , “Interactive Physics and Math with Java”, Kiselev, S., Yanovsky-Kiselev, T., 09 Nisan 2004.
- Kocasaraç, H. (2003). “Bilgisayarların Öğretim Alanında Kullanımına İlişkin Öğretmen Yeterlilikleri”, *TOJET Proceedings*, Vol I, ss.145-152.
- Köksal, A. (1981). *Bilişim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- METARGEM (1991). *Türkiye’de Bilgisayar Destekli Eğitim*, Ankara: MEB-METARGEM Yay.
- Miller, D., G. (1986). “The Integration of Computer Simulation in to The Community College General Biology Laboratory”, *Dissertation Abstract International*, 47 (6), 2106-A.
- Özdener, N. (2004). “Deneyisel Öğretim Yöntemlerinde Benzetişim (Simulation) Kullanımı”, *IV.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*, 24-26 Kasım 2004, Sakarya, Bildiriler Kitabı, ss.239-243.
- PHYTEB/PTTIS (2000). *Proceedings of International Conference on Physics Teacher Education beyond 2000/Euroconference-Physics Teacher Training in an Information Society*, Aug 27- Sep 1, 2000; Barcelona.
<http://web.uniud.it/cird/girepseminar2003/abstracts/rashid.htm>, “Technology in aid of physics teaching”, Rashid, A., Aleem-e-F., Saeed M., A.&Maqsood, A., 24.01.2008.
- <http://www.physics.umd.edu/rgroups/ripe/perge/papers/redish/mbpre.pdf>, “On the Effectiveness of Active Engagement Microcomputer based Laboratories”, Redish, E., F., Saul, M., J., & Steinberg, R., N., 25 Ocak 2008.
- Svec, M., T.&Anderson, H. (1995). “Effect of Microcomputer-Based Laboratory on Students’ Graphing Interpretation Skill and Conceptual Understanding of Motion”, *Dissertation Abstracts International*, 55 (8), 2338-A.
- Şengel, E., Özden, Y., Geban, Ö. (2002). “Bilgisayar Benzetişimli Deneylerin Lise Öğrencilerinin Yer Değiştirme ve Hız Kavramlarını Anlamadaki Etkisi”. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ, Bildiriler Kitabı, Cilt 2, ss.1424-1429, Ankara.
- Şen, A., İ. (2001). “Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Yeni Yaklaşımlar”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), ss.61-71.
- Tekdal, M. (2002). “Etkileşimli Fizik Simülasyonlarının Geliştirilmesi ve Etkin Kullanılması”, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ, Bildiriler Kitabı, Cilt 1, ss.605-611, Ankara.
- TFV (1988). *Bilgisayar Destekli Fen Öğretimi ve Sorunları*, Ankara: Türk Fizik Vakfı (TFV) Yay., Ankara.
- Üstüner, I. Ş., Erdem, A. ve Ersoy, Y. (2002). “Fen Bilgisi/Fizik Öğretmenlerinin Eğitimi-I: Gereksinimler ve Etkinlikler”, *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ, Bildiriler Kitabı, Cilt 2, ss.1352-1357, Ankara.
<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/fizik/u8.doc>, “Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Kullanımı”, YÖK, 21 Mart 2004.

SCIENCE/PHYSICS EDUCATION AIDED BY COMPUTER: TEACHERS' GENERAL TENDENCIES AND NECESSITIES

Gürcan UZAL*

Aytekin ERDEM**

Yaşar ERSOY***

Abstract

In this anthology type study; firstly, by means of making stress to the importance of computer on education, the tendencies of Science / Physics teachers on teaching and education of computer aided Science / Physics have been tried to be reflected. In addition, by being taken students' tendencies for computer into consideration, considering the thought that this positive attitude may be benefited from computer in teaching Science / Physics subjects and as a result, the activities which will be held to use computer for learning other lessons with learning-aims; and the necessities of organizing "Computer Aided Science/Physics (CASP)" teaching facilities (atmosphere) at schools have been explained. At the same time, by being given information about the improvement of computer aided Science / Physics teaching materials, to be able to use this material, in-service education seminar/workshop activities for teachers' necessities have been tried to be determined. In this way, some of the individual views deal with computer aided Science / Physics teaching have been brought up and to be able to support teachers and researchers in this subject has been aimed.

Key Words: Computer aided education, the attitude directed towards computer, Science / Physics teaching, Teachers' education, Teaching material

* Assistant Professor; Namık Kemal University, Vocational College, Tekirdag.

** Retired Professor; Middle East Technical University, Ankara.

YÜKSEKÖĞRETİMDE STRATEJİK PLANLAMA SÜRECİ

Mehmet Metin ARSLAN*

Özet

Stratejik planlama son yıllarda yükseköğretim kurumlarının gündeminde yer alan ana konulardan biridir. Kalite ve mükemmellik anlayışının arttığı yükseköğretim alanında üniversitelerin başarılarının devamı, hızlı değişim ve dönüşümler karşısında stratejik bir yaklaşımla çözüm üretmekten geçmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de içsel ve dışsal bazı faktörlerin etkisinde kalan üniversitelerin stratejik plan hazırlamadaki amaçları; akademik değerlendirme ve kalite geliştirme sistemini oluşturmak; stratejik planları, kalkınma planları ve programlarıyla ilişkilendirmektir. Bu çalışmada kuramsal olarak stratejik planlamanın önemi, literatür çerçevesinde irdelenerek uygulamada üniversitelerde stratejik planlama süreçlerinde karşılaşılan problemler üzerinde durulmakta ve mevcut durum değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Stratejik plan, stratejik planlama süreci, kamu idaresi

Giriş

Günümüze damgasını vuran hızlı değişimin sonucu oluşan bilgiye dayalı toplum, bilgi ekonomisi, araştırma- geliştirme, yenilikçilik ve teknoloji gibi özellikler bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından sorumlu olan üniversitelerden beklenenleri artırmıştır. Değişik toplum kesimlerinin bu beklentileri, tüm ülkelerde üniversiteleri ilgi odağı yapmıştır. Hızla değişen ve gelişen bu şartlara uyum sağlayabilme çabaları, stratejik düşüncü ve davranış kısıması “stratejik bakış açısını” her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da gündeme getirmiştir.

Dünyada yükseköğretim alanındaki yeni eğilimler ve değişik toplum kesimlerinin yükseköğretimden beklentileri “yığınlaşmak”, “küreselleşmek, “özelleşme”, “üniversite özerkliği” “hesap verebilirlik”, “ kalite güvencesi” ve “akreditasyon” ile yükseköğretimin “yönetimi/yönetişimi” olarak şekillenmiştir, denilebilir (YÖK, 2007, 13-26). Yükseköğretim alanındaki bu gelişme; hizmetlerin planlı bir şekilde ölçülebilirliğini ve standartlara kavuşturulmasını, stratejik hedeflere ulaşmayı engelleyen nedenlerin gelecekteki eğilim ve eylemlerini kestirmeyi ve en önemlisi de artan beklentilere cevap verebilecek şekilde yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Yükseköğretim alanındaki bu değişim, özellikle etkin dinamik bir bilgi toplumu ve ekonomisi oluşturmaya Lizbon süreci ile başlayan Avrupa Birliği başta olmak üzere Birleşmiş Milletler, OECD, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların da çalışma alanına girmiştir. Bu kapsamda yürütölmekte olan çalışmalarla yükseköğretim alanında “kalite güvencesi ilke ve standartları” uygulanmaya ve her ülke kendi yükseköğretim sistemine uygun kalite güvencesi ilke ve standartlarını oluşturarak

* Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakölte, Eğitim Bilimleri Bölümü

kendi yükseköğretim sistemlerini değerlendirmeye başlamıştır. Bu bağlamda ülkeler, yükseköğretim sistemlerinde çevreye uyumlu, yeniliklere açık, toplumun taleplerine karşı duyarlı, katılımcılığa önem veren, hedef ve öncelikleri net, hesap veren, şeffaf ve etkin bir üniversite yapılanmasına yönelmişlerdir. Türkiye yükseköğretim kurumlarında da bu gelişmelere koşut olarak kalite standartlarının oluşturulması ve bu alanda uluslararası uyumluluğun sağlanabilmesi amacıyla çalışmalar yürütülmektedir. Bu yapılanmanın gereği olarak Türkiye’deki üniversitelerde “stratejik yönetim” çerçevesinde yer alan stratejik planlama yaklaşımı giderek yaygınlaşmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; dünyada olduğu gibi Türkiye’de de içsel ve dışsal bazı faktörlerin etkisinde kalan üniversitelerin stratejik plan hazırlama çabalarını incelemek ve Türkiye’deki devlet üniversitelerinin stratejik plan çalışmalarını değerlendirmektir. Değerlendirme çalışmalarına geçmeden önce de stratejik planlamanın yükseköğretimdeki önemi literatür çerçevesinde irdelenmiştir. Veri toplama aşamasında, içerik analizi yoluyla, üniversitelerin internet siteleri ile Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) ve Devlet Planlama Teşkilatının (DPT) sitesinde yer alan devlet üniversitelerinin stratejik planlama çalışmaları ve stratejik planları incelenmiştir. Üniversitelerin stratejik planlama süreçleri, hazırlanan planların değerlendirilmesi ve uygulamaya konulması araştırmada dikkate alınan boyutlardır.

Neden Stratejik Planlama?

Günümüzde dış çevredeki hızlı değişim örgütleri yeni stratejiler belirlemeye ve stratejiyi bir yönetim aracı olarak görmeye zorlamaktadır. Stratejiyi yönetim aracı hâline getirmek ise planlamayla olur (Bircan, 2002, 14). Stratejik yönetimin uygulama aracı olarak stratejik planlama; amaçta-algıda-eylemde stratejik düşünmeyi ve davranmayı gerektirir. Stratejik yönetim süreçlerinden olan stratejik planlama, örgütü bulunduğu noktadan arzu edilen duruma götüren yol haritası olmanın ötesinde aynı zamanda değişimi de gerçekleştiren bir araç olarak görülmektedir. Buna göre stratejik planlama; örgütün “Nerede olduğu”, “Nereye gitmek istediği”, “Gitmek istediği yere nasıl ulaşabileceği”, “Başarıyı nasıl takip edip değerlendirebileceği” sorularının cevabının arandığı temel stratejiler ve eylemleri üretmek için disipline edilmiş bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin kendine özgü bir metodolojisi ve sistemli bir yapısı vardır. Kısacası stratejik planlama, örgütün *örgütsel temellerinden misyon ve değerlerden* hareketle bir vizyon oluşturma, bu vizyona uygun ulaşılabilir stratejik amaç ve hedefler belirleme, eylem planıyla *ölçülebilir göstergeler* geliştirerek periyodik olarak *başarıyı gözden geçirme izleme ve iyileştirme* sürecini ifade eden katılımcı, şeffaf ve esnek bir planlama yaklaşımıdır.

Stratejik planlamanın geçmişine baktığımızda, yükseköğretim alanına nispi olarak yakın tarihte girmiştir. 1970’li yıllara kadar kâr sektörü için hazırlanan uzun vadeli planlar o dönemde analitik bir düşünce tarzından ziyade, karşılaşılan güncel olayların geleceğe dönük olarak tahmin edilmesinden ibaretti. 1960’lı yıllardan itibaren özellikle ticari alanda olaylar rasyonel ve analitik olarak ele alınıp rakiplerin faaliyetleri, düşünce tarzları, olası karşı tutumları veya tepkileri dinamik bir analiz sistemiyle incelenmeye başlandı (Gürer, 2006;93). Bunun sonucu olarak öncelikle, amaçların belirlenmesi ve bu amaçlara uygun stratejiler geliştirilmesi ön plana çıktı. Bu tarihler stratejik planlama için bir patlama dönemi idi (Dooris, 2003,26). 1980’li yıllardan sonra uzmanların örgütle çevresi arasındaki ilişkileri algılayabilecek şekilde yeniden düzenledikleri stratejik planlama, örgütün çevresinde neler olup bittiğini

araştırmaya başladı. Bu arada kamuda hizmet amacı güden örgütler ve yükseköğretim kurumları da stratejik planlarını analitik bir yaklaşımla hazırlamaya ve stratejik planlama çalışmalarıyla çevreyi değerlendirip, böylece hedef kitlenin ihtiyaçlarını tespit ve bunları tatmin etme yollarını aramaya yöneldiler.

Stratejik planlama uygulamalarının 1980'lerden sonra kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda ve yükseköğretimde de yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. 1980'li yıllara kadar kamuoyu güveninden oldukça faydalanarak büyüyen ve devlet tarafından kamu kaynakları kullanılarak finanse edilen yükseköğretim, bu yıllardan itibaren eğitim harcamalarının artması ve enflasyonun üstüne çıkması nedeniyle kamuoyu desteğini kaybetmeye, kamusal değil yarı kamusal bir hizmet olarak görülmeye başlandı (Gürüz, 2006,191-193). Bu gelişmelerin sonucu olarak, yükseköğretim alanında planlama fikri değişerek stratejik planlamanın rasyonel bir araç olarak kullanılması benimsendi. Dooris'in aktardığına göre, George Keller, Akademik Strateji: Amerikan Yükseköğretiminin Yönetim Evrimi (*Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education*) kitabının 1983 baskısında üniversitelerin stratejik planlamaya ilgi duyduklarını "Organizasyonun ne olduğu? Ne yaptığı? ve Nasıl yaptığı? şekil veren ve yol gösteren disipline edilmiş çabalar" olarak tanımlanan stratejik planlamayı rasyonel araç olarak gördüklerini yazmıştır (Akt. Dooris, 2003,30). 1990'lı yılların sonunda ve 21 inci yüzyılın başında yükseköğretimde stratejik planlama mühendislik, işletme değişimi ve sürekli kalite gelişimi gibi fikirlerde etkili olmaya başlamıştır (Dooris, 2003,28). Değişen ve çeşitlenen kamu beklentilerinin yanında mali disiplinin sağlanmasının gerekliliği, yaşanan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişim kamu yönetiminin yapısını zorlamaktadır. Bu zorunluluk kamu yönetimi alanında stratejik planlama uygulamasını gündeme getirmektedir.

Türkiye'de Kamu Yönetimi Kapsamında Üniversitelerde Stratejik Planlama Uygulaması

Türkiye'de stratejik planlama, pek çok özel sektör kuruluşunca uygulanmakta olup kamuda uygulanması *Kamu Harcamaları Gözden Geçirme Raporu (PEIR-2001)* ile gündeme gelmiştir. Bu rapor, Dünya Bankası ve Türkiye'nin, Türkiye'deki harcama sisteminin ne kadar mali disiplin, stratejik öncelikler ile kaynakların etkili ve ekonomik kullanılması amaçlarına yönelik olduğunu tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. PIER-2001 raporuyla Türkiye'deki kamu idarelerinde politika oluşturma kapasitesinin zayıf olduğu ortaya çıkmış ve bu sorunun çözümüne yönelik olarak da Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı tarafından Stratejik Planlama Kılavuzu hazırlanarak kamu idarelerinin kullanımına sunulmuştur.

Stratejik Planlama sürecine temel oluşturacak bir diğer kaynak ise mali sektör ve kamu yönetimine yönelik orta vadeli reform programlarının desteklenmesi amacıyla Dünya Bankası ile imzalanan *PFPSAL (I, II, III) Public Financial Problematic Structural Adjustment Loan* mali ve kamu sektörü uyum kredi anlaşmalarıdır. Program amaçlı, bu antlaşmada ön görülen koşullardan biri, Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu çıkarılarak kamu kurumlarında politika oluşturma kapasitesinin güçlendirilmesi ve bu çerçevede stratejik planlamanın hayata geçirilmesidir (Maliye Bakanlığı II.Bilgi Paylaşımı Raporu, 2006). Bu durum kamu yönetimi kapsamındaki yerel yönetimlerden yükseköğretim kurumlarına, sağlık kuruluşlarından değişik alanlardaki kurumlara kadar çok farklı kurum ve kuruluşların "geleceği/ileriye yönelik düşünme, amaçta-algıda-duyguda birlik, performansın öne

çkarılması, stratejik yönetim ve düşünce, sonuçlara odaklanma" yaklaşımıyla planlarını yeniden gözden geçirmelerini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye’de *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi* konusu son yıllarda değişik şekillerde gündemde yer almasına rağmen ulusal boyutta, bir yapılanma içinde değerlendirilmemiştir. Bu nedenle Bologna sürecinde ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin değerlendirilmesinde (Bologna Karnesi) Türkiye yükseköğretim sisteminin en zayıf olduğu alan olarak kalite güvencesi konusu belirtilmiştir (YÖK, 2007, 101). Bunun nedeni olarak eğitim sistemine ilişkin kalite güvence standartlarını ortaya koymada ve bu standartlara göre yükseköğretim sistemini değerlendirmede gecikmiş olunması söylenebilir.

Yükseköğretim Kurulunca hazırlanan “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” raporunda kalite güvencesi konusundaki değerlendirmelere bakıldığında son yıllarda bazı önemli adımlar atılmıştır. Bunlardan başlıcaları özetle şunlardır (YÖK, 2007, 101-103):

- 1990’lı yıllardan itibaren uluslararası tanınma ve akreditasyon alabilme çerçevesinde, bazı üniversitelerin mühendislik programları ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology-ABD) değerlendirme sürecinden geçerek, uluslararası kalite güvencesi sağlamış ve akredite olmuştur. 2002 yılında mühendislik fakülteleri dekanları tarafından Mühendislik Akreditasyon Kurulu (MÜDEK) kurulmuş ve mühendislik alanlarında ulusal bir kalite güvencesi sisteminin oluşturulması gerçekleştirilmiştir.

- 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu ve İngiltere Konsolosluğu ile birlikte hazırlanan Türk Üniversiteleri Kalite Belirleme Projesi (Turkish University Quality Assessment Project) ile Türkiye’deki üniversitelerde OECD ve AB ülkelerindekine benzer bir kalite güvence sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır. Ancak bu proje uygulamaya konulamamıştır.

- 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen eğitiminin akreditasyonuna yönelik kaliteyi arttırıcı düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma amacıyla öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden düzenlenmiştir.

- Türkiye’deki bazı üniversiteler Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)’nin “Kurumsal Değerlendirme Programı” kapsamında değerlendirme sürecinden geçmiştir. 2002 yılından itibaren Avrupa Üniversiteler Birliğinin (EUA) yürüttüğü, kalite kültürünün geliştirilmesi ve paylaşılmasını amaçlayan “Kalite Kültürü Projesi” ne Türkiye’deki üniversiteler de katılmaya başlamıştır.

Türkiye’deki üniversitelerde, özellikle Bologna süreci ile hızlanan kalite bilinci ve çalışmaları, 20 Eylül 2005 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme” yönetmeliği ile hız kazanmıştır. Bu yönetmelikle yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız “dış değerlendirme” süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin genel esaslar belirlenmiştir. Bu hukuki düzenleme dünyadaki gelişmelere paralel ve yükseköğretim alanında uluslararası kalite güvencesi konusunda öngörülen uygulamalara temel oluşturacak niteliktedir. Üniversitelerin kendi kurumsal temelleri üzerinde, Avrupa Kalite Güvence İlke ve Esasları kapsamında en önemli unsur olan, “iç değerlendirme” çalışmalarını gerçekleştirmelerini ve “dış değerlendirme” sürecinden de geçmelerini öngörmektedir. Bu hukuki düzenleme yükseköğretim kurumlarının stratejik yapılanmalarını ve bu çerçevede kalite düzeylerini geliştirme çalışmalarını

yürütmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu süreç, her yıl YÖDEK (Yüksek Öğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu) tarafından belirlenen prensipler ışığında tekrarlanacaktır(<http://www.yodek.org.tr>).

Yukarıda belirtildiği gibi yükseköğretim kurumlarında ortak bir akademik değerlendirme ve kalite geliştirme sisteminin oluşturulması ve bu çalışmaların YÖDEK'in rehberliğinde sistematik bir şekilde yürütülme çabaları sürerken 26.05.2006 tarihinde "Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik" yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle 5018 sayılı "Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu" ile gelen "kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlamak" amacına yönelik uygulamalar başlatılmış ve devlet üniversitelerinde stratejik planlamaya geçiş takvimi belirlenmiştir.

Devlet Üniversitelerinin Stratejik Plan Uygulamalarına Esas Olan Yönetmelikler

Yönetmelik	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği	Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik
Yürürlük	20 Eylül 2005	26 Mayıs 2006
Dayanak	2547 sayılı kanun	5018 sayılı kanun
Amaç	Yükseköğretim kurumlarında ortak bir akademik değerlendirme ve kalite geliştirme sistemini oluşturmak.	Stratejik planları kalkınma planları ve programlarıyla ilişkilendirmek.
Değerlendirme	Üniversite senatosu	Devlet planlama Teşkilatı
Revizyon	Her yıl	İkinci yılın sonunda
Sorumlu	Rektör	Milli Eğitim Bakanı
Duyuru	Üniversitenin <i>internet</i> sitesi- Baskı	Üniversitenin <i>internet</i> sitesi
Yıllık Programları	Uygulama planı	Performans programı
Performans Göstergeleri	Stratejik planda yer alır	Stratejik planda yer alır
Çalışmaları Yürüten Birim	ADEK	Strateji Geliştirme Başkanlığı
Denetim-Değerlendirme	Kurumsal Değerlendirme (İç değerlendirme, dış değerlendirme)	Kontrol (İç Denetçi)
Süre Süreç	1 yıl İki aşamada; 1. Stratejik Planlama Süreci 2. Stratejik Plan Yürütme Süreci -Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) koordinatörlüğünde yürütülür. -Kurumsal temellerin oluşturulması -Kurumsal değerlendirme -Stratejiler / amaçların belirlenmesi -Stratejik planın oluşturulması -Uygulama planının hazırlanması -Stratejik planın uygulanması -Peryodik izleme ve iyileştirme -Planın revizyonu	5 yıl Üç aşamada; 1.Stratejik Planlama Süreci 2. Performans Programı 3.Faaliyet Raporu Strateji geliştirme biriminin koordinatörlüğünde tüm birimlerin katılım ve katkılarıyla yürütülür. -Hazırlık çalışmaları -Durum analizi -Geleceğe bakış -Maliyetlendirme -İzleme ve değerlendirme

Kaynak: "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" ve "Kamu idarelerinde stratejik Planlamaya ilişkin Usul ve Esaslar Hakkındaki yönetmelik" esas alınarak hazırlanmıştır.

Üniversitelerin stratejik planlama çalışmalarına rehberlik eden “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi-YÖDEK” ile “Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu-DPT” incelendiğinde stratejik planlama tanımları ve süreçleri dikkat çekmektedir. “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme” yönetmeliği ile süreç odaklı bir stratejik yönetim hedeflenirken “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” ile çıktı/ sonuç odaklı bir yönetim sistemi benimsenmiştir. Her iki yönetmelikteki stratejik plan tanımına bakıldığında bu durum açıkça görülmektedir. “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme” yönetmeliğinde stratejik planlama, “yükseköğretim kurumunun, iç veya dış değerlendirme sonuçlarına göre zayıf ve kuvvetli yönlerini, önündeki fırsat ve tehditleri belirlemesi, bunların ışığında kalitesini geliştirecek olan stratejilerini oluşturması, bu stratejileri ölçülebilir hedeflere dönüştürmesi ve performans göstergelerini belirleyerek onları sürekli izlemesi süreci” olarak tanımlanmaktadır. “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik”te ise stratejik planlama, “Kamu idarelerinin orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve politikalarını, hedef ve önceliklerini, performans ölçütlerini, bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemler ile kaynak dağılımlarını içeren plan” olarak ifade edilmektedir. Her iki yönetmeliğin hükümlerini yerine getirmekten sorumlu olan üniversiteler stratejik planlarını belirlenen takvime yetiştirme çabasıdadırlar.

5018 sayılı Kanun, kamu kurumlarına yeni yükümlülükler getirmiştir. Üniversitelerin birer kamu kurumu olduğu dikkate alındığında, üniversitelerinde bu yükümlülükleri yerine getirme zorunluluğu vardır(Mutluer, 2008,36). Bu yükümlülükler, yükseköğretim kurumlarının stratejik plan ve yıllık programlar yapma, bütçelerini hazırlama ve uygulama ile denetleme gibi konuları oluşturmaktadır. Üniversiteler stratejik planlama çalışmaları yürütülürken, YÖK, DPT ve Maliye Bakanlığının konuya ilişkin mevzuat ve düzenlemeleri de dikkate aldıklarını ve YÖDEK(Yüksek Öğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu) rehberine göre hazırladıkları stratejik planlarını DPT kılavuzuna uygun beş yıllık olarak güncellediklerini belirtmektedirler. Bu durum üniversitelerin bazılarının stratejik planlarının “ön söz” kısmında ifade edilmektedir(<http://www.sp.gov.tr/>).

5018 sayılı Kanun çerçevesinde kamu idarelerinde stratejik planlama ve performans esaslı bütçelemeye yönelik çalışmalar devam etmektedir. Performans esaslı bütçeleme çalışmaları, stratejik planlama ile bütünlük teşkil etmekte ve Maliye Bakanlığı koordinatörlüğünde yürütülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlama çalışmaları “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” hükümlerince aşamalı geçiş takvimi dâhilinde hazırlanmaktadır. Üniversiteler ilk stratejik planlarını geçiş takvimine uygun olarak en geç 31.Ocak 2009 tarihine kadar hazırlamakla yükümlüdür. Üniversitelerin hazırladıkları stratejik planlar DPT Müsteşarlığınca değerlendirildikten sonra uygulamaya konulmaktadır. Üniversiteler tarafından hazırlanan taslak stratejik planların DPT Müsteşarlığınca değerlendirilmesinin temel amacı, kamu yönetimi reformu kapsamında yeni bir araç olarak benimsenen stratejik planlama ve stratejik yönetime geçişte üniversitelere geri bildirimde bulunarak “destek” sağlamaktır. Bu kurum taslak stratejik planları şu kriterlere göre değerlendirmektedir: (a) “*Kalkınma planı, orta vadeli pro-*

gram ve faaliyet alanı ile ilgili diğer ulusal, bölgesel ve sektörel plan ve programlara uygunluk, (b) Yönetmelikte, Kılavuzda ve stratejik planlamaya ilişkin diğer rehberlerde belirtilen usul ve esaslara uygunluk, c) Stratejik planda yer alan misyon, vizyon, amaç ve hedeflerin birbirleri ile bağlantıları ve kavramsal tutarlılık, ç) Diğer idarelerin stratejik planları ile uyum ve tutarlılık” (<http://www.sp.gov.tr/default.asp>).

Stratejik planların incelenmesinden sonra gerek görülen durumlarda üniversitelere “destek” amacıyla değerlendirme raporu gönderilmektedir. İlgili üniversite söz konusu raporu dikkate alarak stratejik plana son şeklini verir ve sunulmaya hazırlar. Hazırlanan stratejik planlar, performans programı ve bütçe hazırlıklarında esas alınmak üzere Maliye Bakanlığına ve DPT Müsteşarlığına gönderilir. Birer nüshası da Türkiye Büyük millet Meclisi ve Sayıştaya gönderilecek olan stratejik planlar ayrıca kamuoyuna duyurulur ve üniversitenin *İnternet* sitelerinde yayınlanır.

Haziran 2009 itibarıyla DPT Müsteşarlığının resmi *İnternet* sitesinde üniversitelerin stratejik planlarının son durumuna bakıldığında 94 devlet üniversitesinden 68 üniversiteye yönelik stratejik planlamaya geçiş takvimi hazırlanmıştır. Bu üniversitelerin takvime göre taslak stratejik planlarını belirlenen tarihe kadar DPT Müsteşarlığına değerlendirilmek üzere göndermeleri gerekmektedir. Sitede yer alan “Değerlendirme” sütununda üniversitelerin stratejik planlama çalışmaları 0,1,2,3 puanla (0- Taslak plan DPT Müsteşarlığına gönderilmedi. 1- Taslak plan DPT Müsteşarlığına iletildi, değerlendiriliyor. 2- Değerlendirme raporu kuruluşa gönderildi. 3- Nihai plan oluşturuldu ve DPT Müsteşarlığına iletildi.) değerlendirilmektedir. Üniversitelerin değerlendirme puanlarına bakıldığında 2 üniversitenin (0)puan, 5 üniversitenin (1) puan, 15 üniversite (2) puan, 46 üniversitenin (3) puan olarak değerlendirildiği görülmektedir. Devlet Planlama Teşkilatı Resmi *İnternet* sitesinde yer alan bu bilgiler sürekli güncellenmektedir. “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” yayımlanmasından sonra kurulan ve stratejik plan yapmakla yükümlü yirmi altı üniversite ise çalışmalarını yürütülmektedir (<http://www.sp.gov.tr/tablo.html>).

Tartışma ve Sonuç

Kalite ve mükemmellik beklentisinin arttığı yükseköğretim alanında üniversitelerin başarılarının devamı, hızlı değişim ve dönüşümlerin karşısında stratejik bir yaklaşımla çözüm üretmekten geçmektedir. Bu da bir seferde yapılan ve statik nitelik taşıyan planla değil, sürekli güncellenen ve geliştirilen stratejik yönetim ve performans yönetimi kapsamında bir stratejik plan hazırlamakla mümkündür.

Türkiye’deki üniversitelerin –kuruluşu eski ve yeni- stratejik planlama çalışmaları incelendiğinde ortaya çıkan durum, çalışmalarda farklı yollar izlendiği fakat sonuçta aynı noktaya ulaşıldığı görülmüştür. YÖK(süreç odaklı bir stratejik yönetim) ve DPT (çıktı/ sonuç odaklı bir yönetim) tarafından uygulamaya konulan yönetmeliklerin hükümlerini yerine getirmekten sorumlu olan devlet üniversiteleri stratejik planlarını belirlenen takvime yetiştirme çabasındadırlar. Sonuç olarak stratejik yönetimin bir parçası olan stratejik planlama anlayışının üniversitelerce benimsendiği fakat beraberinde performans esaslı bütçeleme sistemine geçiş sürecinin tam olarak sisteme oturtulamadığı görülmüştür(Maliye Bakanlığı İ.Bilgi Paylaşımı Raporu, 2006).

Stratejik planlama sürecinde diğer kamu idarelerine oranla daha başarılı olması beklenen üniversitelerin, örgütsel ve mali yapı yönünden farklı olduğu dikkate alınarak stratejik yapılanmaları sağlanmalıdır. Süreç odaklı bir stratejik yönetim hedeflenerek, stratejik planlar iç değerlendirme süreci ve dış değerlendirme temeline dayalı akreditasyon unsurlarını da içerecek şekilde düzenlenmelidir. Bu belirlemeyi Erkan (2008, 192), “Kamu kuruluşları gerek örgütsel yapı gerek mali yapıları ile birbirlerinden farklılaşmaktadır. Stratejik planlamayı düzenleyen mevzuatın bu farklılığı dikkate alan bir biçimde hazırlanması gerekir.” sonucuyla desteklemektedir.

Bu durum karşısında önemle üzerinde durulması gereken bir diğer husus, yukarıda belirtilen olumsuzlukların yaşanmaması için stratejik planlama sürecini yürüten kuruluşlar arasında gerekli koordinasyon ve iş birliğinin etkin bir şekilde sağlanmasıdır. Bunun için stratejik planlamayı düzenleyen mevzuat, üniversitelerin örgütsel ve mali yapısı dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

Kaynakça

- ERKAN, Volkan (2008). **Kamu Kuruluşlarında Stratejik Planlama** “Türkiye Uygulaması ve Kuruluşlarda Başarıyı Etkileyen Faktörler”, DPT yayın nu:2757, Ankara.
- GÜRER, Harun (2006). “Stratejik Planlamanın Temelleri Türk Kamu Yönetiminde Uygulanmasına Yönelik Öneriler”, **Sayıştay Dergisi**, Sayı:63, ss. 93
- GÜRÜZ, Kemal (2003). **Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim**, ÖSYM Yayınları:2003-4 Ankara.
- DPT (2006). **Kamu İdareleri İçin Stratejik planlama Kılavuzu**. DPT Yayın nu:2701, Ankara.
- Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (22-23 Haziran 2006). Bilgi Paylaşım Raporu-I** “I. Uluslararası Yükseköğretimde Stratejik Eğilimler Kongresi İzlenimleri” Sayı:1 www.sgb.gov.tr/.../I.%20Uluslararası%20Yüksek%20Öğretimde%20Stratejik%20Eğilimler, 20 Haziran 2009.
- Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (20-21 Temmuz 2006). **Bilgi Paylaşım Raporu-II**. www.sgb.gov.tr/StratejikYonetim/Stratejik%20Ynetim/ Stratejik%20Planlama, 20 Haziran 2009
- DOORİS, Michael J. (2002-2003). Two Decades of Strategic Planning. *Planning for Higher Education*. 31(2):26–32. <http://www.psu.edu/president/pia/planning /twodecades,p, 15 Haziran 2009>.
- MUTLUER, Kamil (2008). **Türkiye’de Yükseköğretimin Başlıca Sorunları ve Sorunlara Çözüm Önerileri**, Maliye Bakanlığı Yayınları nu: 2008-380, Ankara.
- YÖK, (2007). **Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi** YÖK, Yayın nu:2007-1, Ankara
- YÖK, (2007). **Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite geliştirme Rehberi**, YÖDEK,Ankara.
- <http://www.sp.gov.tr/default.asp>. İnd. tar. 23 Haziran 2009
- <http://www.yodek.org.tr>. İnd. tar. 23 Haziran 2009

STRATEGIC PLANNING PROCESS IN HIGHER EDUCATION

Mehmet Metin ARSLAN*

Abstract

In recent years, strategic planning has been one of the main subjects on the agenda of higher education institutions. On the higher education area in which quality and perfection mentality has increased, the continuity for success of universities is up to produce solutions with a strategic approach facing quick change and transformation. The aims of preparing strategic plan of universities in Turkey which are affected by some internal and external factors like the ones in the world are academic assesment and to form quality development system; to associate strategic plans with development plans and programs. In this study, the importance of theoretical strategic planning is discussed in the frame of literature; the problems about practice to be faced on the planning process in the universities are mentioned and current situation is evaluated.

Key Words: Strategic planning, strategic planning process, public administration

* Assist. Prof. Dr.; Kırkkale University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

