

2013 INTE

International Conference on New Horizons in Education

www.int-e.net

June, 25-27, 2013

Rome / ITALY

**Conference Venue:
Mercure West Rome Hotel**

Proceedings Book

Volume 3/3

ISSN:2146-7358



**SAKARYA
UNIVERSITY**



**OHIO
UNIVERSITY**



affiliated by



organized by



Acknowledgement

Dear Guests...

Welcome to the 4th International Conference of New Horizons in Education-2013.

"The International Conference of New Horizons in Education-2013 (INTE-2013)" is an international educational activity for academics, teachers and educators. It promotes the development and dissemination of theoretical knowledge, conceptual research, and professional knowledge through conference activities, the conference proceeding book. This year, INTE-2013 received almost 830 applications. The conference academic advisory board accepted 760 applications.

The International Conference of New Horizons in Education-2013 aims to diffuse the knowledge and researches among academicians and lead to development in educational sciences.

We have lots of participants from 38 different countries. Some of these countries are Austria, Australia, Brazil, Canada, Croatia, Czech Republic, China, Egypt, Denmark, Finland, Germany, Greece, Hungary, Malaysia, Mexico, New Zealand, Philippines, Poland, Portugal, Romania, Russian Federation, Saudi Arabia, Slovenia, Slovakia, Spain, Switzerland, South Africa, Turkey, United Kingdom and United States

Should you have any enquiries regarding INTE conference, please do not hesitate to contact with us for any additional information you may require.

Finally, we would like to wish you all a pleasant stay in Rome and safe return back home. I hope that INTE-2013 will be a meeting you will pleasantly remember.

We hope we will meet again at the International Conference of New Horizons in Education 2014 in Paris/France.

Thank you...

Assoc. Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI
Coordinator of INTE 2013

Prof. Dr. Aytakin İŞMAN
General Coordinator of INTE

General Coordinator

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN

Conference Coordinators

Prof. Dr. Colleen SEXTON, Governor State University, USA
Prof. Dr. Teresa FRANKLIN, Ohio University, USA
Prof. Dr. Carlos De Sousa REIS, Instituto Politecnico da Guarda, Portugal
Assoc. Prof. Dr. Ahmet ESKICUMALI, Sakarya University, Turkey

Conference Associate Coordinator

Assist. Prof. Dr. Mubin KIYICI, Sakarya University, Turkey

Conference Secretary

Lec. Onur İŞBULAN (Sakarya University)
Lec. Ali KIRKSEKİZ (Sakarya University)
Lec. Aydın KİPER (Sakarya University)
Lec. Selçuk Sırrı TERCAN (Sakarya University)
Res. Asst. Mehmet UYSAL (Sakarya University)

Advisory Board

Aaron DAVENPORT, Grand View College, United States	Işık GÜRŞİMŞEK, Eastern Mediterranean University, North Cyprus
Abbas TÜRÜNÜKLÜ, Dokuz Eylül University, Turkey	Izzettin KÖK, Yzmir University, Turkey
Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, Turkey	İbrahim Yıldırım, Hacettepe University, Turkey
Ahmet PEHLİVAN, Cyprus International University, North Cyprus	Jagannath DANGE, Kuvempu University, India
Ahmet ADALIER, Cyprus International University, North Cyprus	James C. HOLSTE, Texas A&M University at Qatar, Qatar
Alev ÖNDER, Marmara University, Turkey	Jerry WILLIS, Manhattanville College, United States
Ali Ekrem ÖZKUL, Anadolu University, Turkey	Kakha SHENGELIA, Caucasus University, Georgia
Alper Tola KUMTEPE, Anadolu University, Turkey	Karel RYDL, Pardubice University, Czech Republic
Andreja Istenic STARCIC, University of Primorska, Slovenija	L. Filiz ÖZBAŞ, Cyprus International University, North Cyprus
Antoinette MUNTJEWERFF, University of Amsterdam, Netherlands	Larysa MYTSYK, Gogol State University, Ukraine
Antonis LIONARAKIS, Hellenic Open University, Greece	Leman Tarhan, Dokuz Eylül University, Turkey
Arif ALTUN, Hacettepe University, Turkey	M. Oya RAMAZAN, Marmara University, Turkey
Arvind SINGHAL, University of Texas, United States	Manoj Kumar SAXENA, Advanced Institute of Management, India
Asaf VAROL, Firat University, Turkey	Mariam MANJGALADZE, Institute of Linguistics, Georgia
Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey	Marina STOCK MCISAAC, Arizona State University, United States
Atila TAZEBAY, Cyprus International University, North Cyprus	Martin STEIN, Westfälische Wilhelms University, Germany
Aydin Ziya OZGUR, Anadolu University, Turkey	Mehmet Ali DIKERDEM, Middlesex University, U.K.
Ayfer KOCABAĞ, Dokuz Eylül University, Turkey	Mehmet Ali YAVUZ, Cyprus International University, North Cyprus
Aytekin ISMAN, Sakarya University, Turkey	Mehmet CAGLAR, Near East University, North Cyprus
Bayram BIÇAK, Akdeniz University, Turkey	Mehmet Durdu Karslı, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Bayram ÇETİN, Gaziantep University, Turkey	Mehmet YILDIZLAR, Cyprus International University
Behbud MUHAMMEDZADE, Cyprus International University, North Cyprus	Metin YAMAN, Gazi University, Turkey
Belma TUĞRUL, Hacettepe University, Turkey	Miguel j. ESCALA, Ins. Tech. de Santa Domingo, Dominican Republic
Brent G. WILSON, University of Colorado at Denver, United States	Min JOU, National Taiwan Normal Uni., Taiwan
Buket AKKOYUNLU, Hacettepe University, Turkey	Mohammad YAMIN, King Abdulaziz University, Saudi Arabia
Canan İLERİ, Cyprus International University, North Cyprus	Monte CASSIM, Ritsumeikan Asi Pacific University, Japan
Carlos De Sousa REIS, Instituto Politecnico da Guard, Portugal	Mubin KIYICI, Sakarya University, Turkey
Cem BİROL, Near East University, North Cyprus	Murat ATAIZI, Anadolu University, Turkey
Cemil ÖZTÜRK, Marmara University, Turkey	Murat İSKENDER, Sakarya University, Turkey
Cemil YÜCEL, Usak University, Turkey	Mustafa KOÇ, Sakarya University, Turkey
Cengiz Hakan AYDIN, Anadolu University, Turkey	Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University, Turkey
Cevat CELEP, Kocaeli University, Turkey	Mustafa TOPRAK, Dokuz Eylül University, Turkey
Charlotte GUNAWARDENA, University of New Mexico, United States	Müfit KÖMLEKSİZ, Cyprus International University, North Cyprus
Colleen SEXTON, Governor State University, United States	Münevver YALÇINKAYA, Ege University, Turkey
Cumali ÖKSÜZ, Adnan Menderes University, Turkey	Nabi Bux JUMANI, Allama Iqbal Open University, Pakistan
Dale HAVILL, Dhofar University, Oman	Nazife AYDINOĞLU, Yzmir University, Turkey
Danguole RUTKAUSKIENE, Kauno Tech. University, Lithuania	Neriman ARAL, Ankara University, Turkey
Don FLOURNOY, Ohio University, United States	Nergüz BULUT SERİN, Cyprus International University, North Cyprus
Eda KARGI, Cyprus International University, North Cyprus	Nesrin AKINCI ÇÖTOK, Sakarya University, Turkey
Elnaz ZAHED, University of Waterloo, UAE	Nesrin ÖZSOY, Adnan Menderes University, Turkey
	Neşe GÜLER, Sakarya University, Turkey

Enver Tahir RIZA, Dokuz Eylül University, Turkey
 Eralp ALTUN, Ege University, Turkey
 Ercan MASAL, Sakarya University, Turkey
 Erdogan EKİZ, Al-Faisal University, Saudi Arabia
 Eric Zhi-Feng LIU, National Cenral University, Taiwan
 Esmahan Ağaoğlu, Anadolu University, Turkey
 Evrim GENÇ KUMTEPE, Anadolu University, Turkey
 Fatime BALKAN KIYICI, Sakarya University, Turkey
 Fatoş Silman, Near East University, North Cyprus
 Ferda AYSAN, Dokuz Eylül University, Turkey
 Ferhan ODABASI, Anadolu University, Turkey
 Fidan Korkut OWEN, Hacettepe University, Turkey
 Filiz POLAT, The University of Hong Kong, China
 Francine Shuchat SHAW, New York University, United States
 Gianni Viardo VERCELLI, University of Genova, Italy
 Gilbert Mbotho MASITSA, Universirty of The Free State - South Africa
 Giovanni ADORNI, University of Genova, Italy
 Gregory ALEXANDER, Universirty of The Free State - South Africa
 Gulriz IMER, Mersin University, Turkey
 Güner KONEDRALI, Atatürk Teachers Academy, North Cyprus
 Güneş YAVUZ, Ystanbul University, Turkey
 Gülden BAYAT, Marmara University, Turkey
 Gürsen TOPSES, Cyprus International University
 H. Basri GÜNDÜZ, Yıldız Teknik University, Turkey
 Hakan SARI, Selçuk University, Turkey
 Hasan AVCIOĞLU, Abant Yzzet Baysal University, Turkey
 Hasan CALISKAN, Anadolu University, Turkey
 Hasan ÖZDER, Atatürk Teachers Academy, North Cyprus
 Heli RUOKAMO, University of Lapland, Finland
 Hj. Mohd Arif Hj. ISMAIL, National University of Malaysia, Malaysia
 Hülya GÜLAY, Pamukkale University, Turkey
 Hülya YEŞİL, Cyprus International University, North Cyprus
 Hülya YILMAZ, Ege University, Turkey
 Hüseyin ÇALIŞKAN, Sakarya University, Turkey
 Hüseyin GÖKÇEKUŞ, Near East University, TRNC
 Hüseyin UZUNBOYLU, Near East University, North Cyprus
 Hüseyin YARATAN, Eastern Mediterranean University, North Cyprus
 Iman OSTA, Lebanese American Universiy, Lebanon
 Nilay BUMEN, Ege University, Turkey
 Nilgun TOSUN, Trakya University, Turkey
 Nuri KARASAKALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey
 Nursen SUCSUZ, Trakya Universcity, Turkey
 Oğuz KARAKARTAL, Cyprus International University, North Cyprus

Oğuz SERİN, Cyprus International University, North Cyprus
 Omer Faruk TUTKUN, Sakarya University, Turkey
 Osman CANKOY, Atatürk Teachers Academy, North Cyprus
 Ozcan DEMİREL, Hacettepe University, Turkey
 Ömer ÜRE, Selçuk University, Turkey
 Özcan DEMİREL, Cyprus International University, North Cyprus
 Pamela EWELL, Central College of IOWA, United States
 Paul KGOBE, Centre of Edu. Pol. Dev., South Africa
 Paul Serban AGACHI, Babes-Bolyai University, Romania
 Paula FITZGIBBON, University of Victoria, Canada
 Pedro TADEU, Instituto Politecnico da Guarda, Portugal
 Petek ASKAR, Hacettepe University, Turkey
 Psaltis IACOVOS, European University Cyprus, Cyprus
 R. Cengiz AKÇAY, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
 Rana VAROL, Ege University, Turkey
 Raja Rizwan HUSSAIN, King Saud University, Saudi Arabia
 Rengin KARACA, Dokuz Eylül University, Turkey
 Rengin ZEMBAT, Marmara University
 Rifat EFE, Dicle University, Turkey
 Rozhan IDRUS, Sains Malaysia University, Malaysia
 Saedah SIRAJ, University of Malaya, Malaysia
 Satilmis TEKİNDAL, Turkey
 Seçil KAYA, Anadolu University, Turkey
 Sefik YASAR, Anadolu University, Turkey
 Selahattin GELBAL, Hacettepe University, Turkey
 Selahattin GÖNEN, Dicle University, Turkey
 Serap OZBAS, Near East University, North Cyprus
 Seref TAN, Uludag University, Turkey
 Sinan OLKUN, Ankara University, Turkey
 Stefan AUFENANGER, University of Mainz, Germany
 Süleyman DOĞAN, Ege University, Turkey
 Şaban EREN, Yağar University, Turkey
 Şefika MERTKAN, Cyprus International University & Near East University, North Cyprus
 Şermin KÜLAHOĞLU, Uludağ University, Turkey
 Şule AYCAN, Muğla University, Turkey
 Tam Shu SIM, University of Malaya, Malaysia
 Teoman KESERCİOĞLU, Dokuz Eylül University, Turkey
 Teressa FRANKLIN, Ohio University, United States
 Tülen SANER, Near East University, North Cyprus
 Uğur SAK, Anadolu University, Turkey
 Veysel SÖNMEZ, Cyprus International University
 Vincent Ru-Chu SHIH, National Pingtung Univ. of Sci. & Tech., Taiwan
 Vu Thi Thanh HOA, Oxfam Great Britain, Vietnam
 Yavuz AKPINAR, Bogazici University, Turkey
 Yüksel Deniz ARIKAN, Ege University, Turkey
 Zehra ÖZÇINAR, Atatürk Teachers Academy, North Cyprus

Keynotes and Workshops

Prof. Dr. Durmuş GÜNAY

Representative of Turkish Higher Education Council



Prof. Dr. Elaine P. Maimon

President, Governors State University



Prof. Dr. J. Ana Donaldson

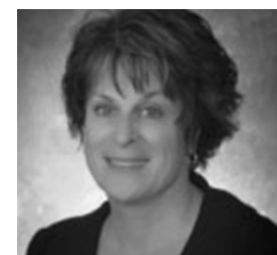
AECT Former President



New Horizons: Tourist or Traveler?

Prof. Dr. Colleen Sexton

*Chair, Division of Education,
Governors State University*



Assessing Where it Matters Most - Your Instruction

Prof. Dr. H. Ferhan Odabaşı

Anadolu University



Does Digital Age Guarantee Digital Citizenship

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu

Hacettepe University



Information Literacy Workshop How To Equip Information Literacy Skills To Students?

Accounting education from past to future and a study on the students in Faculty Of Economic and Administrative Sciences Hitit University

Assoc. Prof. Dr. Habib Akdoğan 7

Akademisyenlerin gözünden sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılma potansiyelleri

Emine Genc 19

Anadolu üniversitesi açık ve uzaktan eğitim sisteminde alan uzmanı ve televizyona uyarlanma süreci

Mediha Sağlık Terlemez^a, Serap Öztürk^b 30

Analysis of teaching experience based on teaching by the case method. Application to reinforcing wooden floors

Cobo Escamilla A^a, González García Mn^a, Moreno Fernández E^a 41

Bilgisayarlı müzik eğitiminde öğretimsel tasarımın yapılandırılma ilkeleri

Ilker Kömürcü 46

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının video derslerin destek amaçlı izlenmesi ile ilgili görüşleri

Aytaç Kaya 61

Bir değer olarak göz hakkı eğitimi

Adem Korukcu 74

Didatizar o processo de ensino e aprendizagem da filosofia da educação

Carlos Sousa Reis^a, Maria Formosinho^b 86

Dijital illustrasyon eğitiminde karakter tasarımı: örnek incelemeler

Banu Erşanlı 99

Dilde ölçünleşmenin dil öğretimi üzerindeki etkileri

Doç.Dr. Özen Yaylağül 104

Eğitimde ödül, ceza ve disiplin doğal olmalıdır

Z. Fuat Toprak^{a,b*}, Diyaüddün Toprak^c 109

Eğitimi foucault gözüyle okuyabilme

Doç. Dr. Assiye Aka 117

Eğitim kalkınma ilişkisi: sosyal sermaye ve yeni eğitim teknolojileri

Gülen Elmas Arslan 133

Eğitim ve ekonomik suç ilişkisi: Türkiye için bir değerlendirme

Seda Tekeli^a, Güler Günsoy^b 138

Engelli çocuğa sahip alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere yönelik engelli yaşamı ile ilgili farkındalık ve yaşam becerileri kazandırma programı (Kırıkkale ili örneği)

Yrd. Doç. Dr. Nuray Taştan 153

Facebook üzerinden sunulan akademik destek faaliyetleri ile ilgili yüzyüze ve karma öğrenme öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması

Aytekin Işman^a, Zeliha Demir Kaymak^b 166

Fatih eğitim projesi kapsamında hazırlanan eğitsel yazılımların göz izleme ve geçmişe dönük sesli düşünme teknikleri ile kullanılabilirliğinin incelenmesi

Arş. Gör. Muhammed Dağlı¹, Doç. Dr. Yavuz Erdoğan² 171

Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim ve bilim insani algıları

Ercan Tatlı^{a*}, Fatma Önen^a, Esra Macaroğlu Akgül^b, Ayla Gürdal^c 182

Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterlikleri ile bilişötesi farkındalıklarının belirlenmesi

Oya Ağlarci^a, Sibel Demir^b, Fatma Önen^c 191

Fen laboratuvarında problem çözme uygulamalarının akademik başarıya, kimya laboratuvarına karşı tutum ve kaygılarına etkisi

Gülseda Eyceyurt Türk^a, Hatice Güngör Seyhan^b 199

Genel Kimya I Müfredatına Entegre Edilmiş Öğretim Tasarımının Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Anlayışlarına Etkisi

Fatma Önen^a, Hale Bayram^b 214

İşlem öncesi döneme yönelik piyano başlangıç metotlarının Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı açısından incelenmesi

Hacer Mohan Kömürücü¹ 229

İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonunun bazı değişkenler açısından incelenmesi

Elif Benzer^a, Beyza Karadeniz Bayrak^b 236

İlkokula başlama sürecinde uyum becerileri*Yrd. Doç. Dr. Kazım Biber* 244**Kimya dersine yönelik öğrenci tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi***Aylin Öğünç, Ayben Pınar Kuruç, Hilal Kayi* 256**Korean students' use of cognitive strategies in L2 writing***Hohsung Choe & Jung Soo Bae* 257**L'école comme communauté d'apprentissage professionnelle : quel leadership?***Martine Leclerc, Ruth Phillion, Jean Labelle* 258**Müzik öğretmeni adaylarının piyano sınavlarına yönelik performans kaygısı düzeyleri***Elif Güven* 263**Mesleki eğitimin eğitim sistemindeki yeri***Ebru Albayrak* 272**Multimedya üzerine bir inceleme***Ismail Tonbuloğlu* 276**Okul kültüründe demokrasinin yeri***Metin Elkatmış* 283**Oyun lideri öğretmenlerin geleneksel oyunların eğitsel etkililiğine ilişkin görüşleri - mendil kappmaca örneği-***R.Başak Erem, Erdem Erem* 291**Öğrenme öğretme sürecinde hedef***Aslıhan Babur Yılmaz* 297**Öğretim Sürecinde Öğrenen Etkileşiminin Etkileri***Barış ÇUKURBAŞI* 303**Öğretim tasariminda bilişsel öğrenme teorisi***Ebru Albayrak* 309**Öğretmen adaylarının kan ile ilgili bilgilerini yarı-yapılandırılmış kavram haritalarına aktarma düzeyleri***Fatma Önen^a, Fatma Şahin^b* 313

Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Asena Ayvaz^a 323

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemiyle işlenen Sanat eğitimi çalışmalarına ilişkin görüşleri -Picasso ve Guernica-

Erdem Erem 328

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan öğretim materyalleri ne derece yaratıcı?

Gürkay Birinci^a, Özlem Koray^b 336

Özel eğitimde özel öğretim;bilgisayar destekli matematik öğretimi

Yılmaz Mutlu^a, Levent Akgün^b, İhsan Söylemez^c 346

Pedagojik formasyon sertifika programına katılan aday öğretmenlerin, öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri

Mehmet Şahin 352

Quelques priorités de l'utilisation de méthode de projet dans l'enseignement d'une langue

Gulbaniz Jamalova..... 376

Sıralama yargıları ile ölçekleme metodu kullanılarak öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin önem sırasının belirlenmesi

Burhanettin Özdemir Selahattin Gelbal*** 380

Students' achievement from different school types: comparision of Turkey with Shanghai-China, Canada, and France

Hatice Çilsalar, Fulya Barış-Pekmezci 395

Türkiye’de din eğitimi müfredatında yeni yaklaşımlar: DKAB ders kitaplarında “alevilik” konusuna karşılaştırmalı bir bakış

Feyza Doğruyol 396

Türkiye’de matematik eğitiminin bazı problemleri

Feyzullah Ahmetoğlu, Abdullah Ahmetoğlu*** 404

Türkiye’de ney eğitimi, sorunları ve çözüm önerileri (Adapazarı örneği)

Öğr. Gör. Cengiz Atlan 406

Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Bir Ufuk*Kübra Cevherli* 413**Türk halk müziği eğitiminde geleneksel metodların kullanımı***Yrd. Doç. Dr. Sertan Demir*..... 421**Türk yükseköğretiminde e-öğretimin rolü***Cenay Babaoğlu^a, M. Kemal Öktem^a* 425**Teaching based on the case method of building collective protection***González García MN^a, Cobo Escamilla A^a, Moreno Fernández E^a* 429**Televizyon eğitim programlarında mekan kullanımı: İngilizce programları örneği***Doç. Dr. Mediha Sağlık Terlemez*..... 435**The evaluation of concept maps drawn as to problem scripts by prospective science teachers***Tufan Inaltekin^a, Ercan Tatlı^b, Sibel Demir^{c*}, Fatma Şahin^d* 445**Twitter üzerinden edebiyat eğitimi***Ahmet Benzer^a, Funda Gürbüz^b, Elif Esin Topçuoğlu^c*..... 454**Üniversite öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin görüşleri ve çevresel tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması (Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Bölümü örneği)***Neşe Güler , Gülden Kaya Uyanık* 463**Üniversite öğrencilerinin üniversiteyi seçme nedenlerinin ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi (Hacettepe, Siirt üniversiteleri örneği)***Levent Yakar, Metin Odabaş, Ceylan Gündeğer* 469**Yerel yönetimlerin spora katkıları ve Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye’ nin spor politikalarının karşılaştırılması***Halit İnci¹, Gülten Hergüner², Çetin Yaman², Murat Sarıkabak³, Sevinç Namlı⁴* ... 479**Yerel yemek adlarının tanınma düzeyinin kültürel coğrafya ve ağız bağlamında değerlendirilmesi: ağlasun örneği***Salih Ceylan Ve Hakan Ülper*..... 485

Zihin engelliler öğretmenliği alanına geçen sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarındaki öğretme-öğrenme süreciyle ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri

Esra Birinci 491

В ходе обучения монгольского языка иностранным студентам ознакомить их традициям уважительного отношения и почитания монголов к своим родителям.

Методы развития диалогической речи в начальных классах школ с обучением на других языках

Бибиханум Ибадова^a, Шеймен Алиева^b 503

Öğretim elemanlarının Facebook'un eğitsel amaçlı kullanımı ile ilgili görüşleri

Aytekin İşman, Ali Kırksekiz 515

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Hüseyin Çalışkan, Mehmet Uymaz, Demet Tekin 524

Sistematiik Biyolojide Görüntü Veri Tabanları

Osman Erol, Ersin Turan 525

Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Milli Bayram Kutlamalarına İlişkin Problem ve Beklentileri

Metin Yaman, Menzure Yaman, Gülten Hergüner, Murat Kul, Nigar Yaman .. 542

Accounting education from past to future and a study on the students in Faculty Of Economic and Administrative Sciences Hitit University

Assoc. Prof. Dr. Habib Akdoğan¹

*Hittite University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
Çorum / Turkey*

Abstract

Accounting is a discipline which has a history of nearly five thousands of years with the invention of writing and numbers. However it has changed and developed profoundly from that time to the present. With the globalization, local levels left its place to international standards. Whereas accounting was seen as something that everybody can handle, today it has become a profession.

Basically accounting is thought to have appeared with the word barter (exchange) and then develop into its present state. According to the researches the first literature works on accounting were written by Italian people. In Italy people who wrote the earlier books related to note taking according to the double sided recording system were scholars of their time who were not related to note taking. For instance who was a law judge in Napoli wrote his first accounting book in 1458 but his work was not published for about one hundred years. Thus Luca Pacioli's book despite being published in 1494, was accepted to be the first book dealing with the technique of double sided recording system.

As Globalization affects the profession of accounting in various terms, it also affects accounting education. For quality accounting education, firstly issue of training the instructors giving accounting lectures should be handled and sustainability of the education should be provided. Accounting instructors should keep up with the technological innovations, be prescient and take the necessary precautions and prepare programs with regard to the changes in question.

The education of students should be compatible with technology. The students graduating from this area should be provided with written and oral communication skills, analytic thinking and team working skills along with certain computer skills. Current courses should be revised and modified constantly according to the innovations in the area. In order to provide the students with international standards of accounting, the international importance of accounting should be

¹ Corresponding author, Tel: +90 0364 227 79 10; Fax: +90 0364 227 79 12
e-mail address: habibakdogan@hitit.edu.tr

emphasised, and information technologies should be taught so that they can keep up with these systems and use them.

An institution conducting some regulations on education is Education Committee formed in International Federation of Accountants (IFAC). Because there is a conflict between the implementers and the educators of accounting, Education Committee has studied on overcoming the deficiencies and improving the quality.

Key Words: accounting education, history of accounting, Hitit University

MUHASEBENİN GEÇMİŞİNE KISA BİR BAKIŞ

Muhasebe işletmelerde oluşan ekonomik faaliyet ve olaylar sonucunda varlıklarda ve kaynaklarda değişim yaratan mali nitelikli olayları kaydeden, sınıflayan, özetleyen, analiz ve yorum yapmak üzere bilgi kullanıcılarına sunan bir bilim dalıdır. Muhasebenin bilgi kullanıcıları toplumun tüm kesimleridir. Küreselleşme ile birlikte bu bilginin önemi çok daha artmıştır. Doğaldır ki, bu bilgiyi üreten kesimlerin eğitimi de o denli önemli kazanmıştır.

Muhasebe insanlık tarihi kadar eskidir. Eski uygarlıklardan Mezopotamya’da kullanıldığı görülmüş ve günümüze kadar değişerek, günün ihtiyaçlarına cevap vererek gelmiştir.

Yaklaşık beş bin yıllık bir geçmişe dayanan muhasebede daha çok kayıt tutma fonksiyonun ön planda olduğu görülmektedir. Dünya bugünkü dünya değildir. İşletmelerde bugünkü işletmeler değildir ve de doğal olarak bilgi kullanıcıları da bugünkü bilgi kullanıcıları değildir. Daha dar ve de sadece işlemlerin çok basit olduğu ve alacakların ve borçların izlendiği basit işlemlerden oluşmaktaydı.

Muhasebenin ilk olarak Mısır’da kullanılmaya başlandığı, ardından İran’da, Eski Yunan medeniyetlerinde Eski Roma medeniyetlerinde kullanıldığı kabul edilmektedir. Eski Roma medeniyetinden sonra, M.S. ilk 500 yıl içinde, envanter kavramı gelişmiş, varlıkların sınıflandırılması daha belirgin hale gelmiştir. Orta çağ boyunca batı Avrupa’da gezici muhasebeciler ortaya çıkmış ve para karşılığında raporlar düzenlemeye başlamışlardır. Bizans İmparatorluğunda ise toprak envanteri yöntemleri gelişmiş ve imparatorluğun toprakları denetim düzeni altına alınmıştır (Avder.:<http://www.muhasetr.com>)

O dönemlerde muhasebe, bir mesleki bilgi gerektirmiyor ve de bir meslek olarak kabul edilmiyordu. Muhasebe alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla alan dışındaki insanların bir uğraşısıydı. Bunun en güzel örneği Napoli’de bir yargıç olan Cotrugli ilk muhasebe kitabını 1458 tarihinde kaleme almış, fakat eseri yüzyıl gibi uzun bir süre yayınlanamamıştır. Yine bir rahip olan Luca Pacioli bu alanda bir çalışma yapmış. Kitabı 1494 tarihinde yayınlanmıştır. Çift taraflı defter tutma yöntemini ilk ele alıp açıklayan kitap olarak kabul edilmiş bulunmaktadır. Türkiye’de de İtalyan sistemi olarak bilinen bu çift taraflı kayıt sistemi kabul görmüştür.

II. TÜRKİYE’ DE MUHASEBEYİ ETKİLEYEYEN GELİŞMELER

Türkiye’de muhasebe ile ilgili çalışmalar ve eğitim konusun çoğunlukla yabancı eğitim kurumlarının etkisinde kalmıştır (Beyazıtlı, 2000: 23). Şöyle ki; ilk olarak 1789 yılında Mülkiye Mektebi, İstanbul Ticaret Mektebi Alisi, Darüşşafaka ve Askeri Rüştîye Mektepleri’ nde okutulan muhasebe dersleri Fransız ekolünü yansıtmaktadır. 1926 yılından sonra ise Almanya’dan Türkiye gelen bilim insanlarının etkisi ön plana çıkmıştır. Nitekim Türk Ticaret Kanunu Alman Ernst E. Hirsch tarafından yazılmıştır.

Yine bir Alman olan Prof. Dr. Sachsenberg’in 1937 yılında Alman Zorunlu Hesap Çerçevesine göre yaptığı Sümerbank Hesap Planı 1938-1943 yılları arasında Kamu İktisadi Teşekkülleri ile bazı özel sektör işletmelerinde de uygulanmıştır (<http://www.istanbulymmo.org.tr>).

1968 yılında İktisadi Devlet Teşekkülleri için bir düzenleme yayımlanmış 1972 yılında yürürlüğe girmiştir. Zorunlu olan bu Tek Düzen Muhasebe Sistemi ile muhasebe usulleri tekdüzeleştirilmiş, tek düzen hesap planı oluşturulmuş, muhasebe kavramları ve genel kabul görmüş muhasebe ilkeleri ve raporlama sistemi konularında düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme 1972-1994 yılları arasında 22 yıl süreyle yürürlükte kalmıştır. Kamu İktisadi Teşekkülleri için (KİT’ler) zorunlu olan bu uygulama diğer işletmeler için de örnek oluşturmıştır. 1969 yılında Türkiye Bankalar Birliği, bankalar arasında uygulama birliği sağlamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. 1987 yılında Türk Standartlar Enstitüsü AB 4. Yönergesine yaklaştırmak amacıyla bir çalışma yapmış, ardından Sigorta Denetleme Kurulu tarafından bir çalışma yapılmıştır. 1990 yılına gelindiğinde Maliye Bakanlığı Koordinatörlüğünde çeşitli kesimlerin katılımları ile bir komisyon kurulmuş ve o güne kadar çıkarılmış olan standart karmaşasına bir son verilerek, tüm kesimleri bağlayıcı bir standart hazırlamak amacı güdülmüştür. İlgili komisyon çalışmalarını 26.12.1992 tarihinde tamamlamış ve bu çalışma ile; muhasebenin temel kavramları, ilkeleri, politikaları belirlenmiş, mali tabloların düzenlenmesi ve sunulması, Tek Düzen Hesap Çerçevesi, Hesap Planı ve işleyişine ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Türkiye Muhasebe Uzmanları Derneği (TMUD) 1979 yılında Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi’nin (IASC) üyesi olmuştur. 1994 yılında ise TMUD’un desteği ile Türkiye Serbest Muhasebeci ve Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB) IASC üyeliğine alınmıştır. Bu şekilde uzunca bir serüvene sahip olan muhasebe mesleği sonunda uluslararası niteliğe kavuşmuştur (Gökçen, Ataman, Çakıcı, 2006:1-6).

Aslında ülkemizde muhasebe uygulamaları yıllarca vergi ile uygulamaların ön plana çıktığı bir muhasebe uygulaması ve eğitimi olarak süregelmiştir. Vergi mevzuatının ön planda alındığı muhasebe belge düzeni, defter tutma, mali tabloları yasalar istediği için düzenleme amacına uygun düşmüştür (Ayboğa : www.muhasebe.edu.tr makale.pdf)

Bu durum muhasebenin bilgi kullanıcılarının amaçlarından uzaklaştırmıştır. Vergi için muhasebe prensibi ön planda tutulmuştur. Artık günümüzde vergi için muhasebe yerine bilgi için muhasebe anlayışı ön plana çıkmıştır. Sermaye Piyasası Kurulu (SPK) tarafından çıkarılan yasal düzenlemeler ile Maliye Bakanlığı

düzenlemelerinin ardından Uluslararası Muhasebe Standartları bu anlayışın gelişmesinde önemli bir adımdır.

III. MUHASEBE EĞİTİMİ

Muhasebe Eğitimi konusu tek başına meslek mensuplarının eğitimi anlamına gelmez. Meslek mensuplarının eğitilmesi, gereken kalitede meslek hizmetlerinin oluşturulması bakımından yeterli olmamaktadır. Müşterilerin, kaliteli hizmet talep etmesi hizmet kalitesinin geliştirilmesi bakımından önemlidir (Nalbantoğlu: <http://archive.ismmmo.org.tr>). Müşteri beklentileri, kaliteli ürün ve/veya hizmet temini yönünde değişmektedir. Artan rekabet ortamında üreticiler, ürün ve hizmet kalitesini sürekli geliştirmeye, dolayısıyla daha iyi ve daha verimli üretmeye, mükemmeli aramaya zorlamaktadır. Müşterinin tatmin edilmesi, onun istek ve beklentilerinin, bizi tercih etmesini sağlayacak şekilde aşarak karşılanması ile mümkün olabileceğine göre, kaliteli hizmet elde etmenin temel koşulları, müşteri istek ve beklentilerini belirleyerek bunu hizmete yansıtmak, karşılaşılabilecek sorunları kaynağına inerek çözmek, yok etmek ve önlemektir (Akdoğan, 2005 :77-78). Bu durumda meslek mensuplarının eğitim düzeyleri kadar müşterilerinin (mükelleflerinin) eğitimi ve algı düzeyi, etik sorgulamalar, meslek mensuplarının eğitimi gibi konular ön plana çıkacaktır.

1. Muhasebe meslek mensubu artık, bilgileri değerlendiren, yorumlayan, konulara dikkat çeken ve yönetici için gerekecek bilgileri belirleyip ortaya konmasını sağlayacak özelliklerle donatılmış, ve bilgi ve iletişim teknolojilerini iyi kullanabilecek şekilde eğitilmesi gerekmektedir. Bu nedenle muhasebeyi, muhasebe mesleğini, muhasebe eğitimi iş çözümleyicilik açısından görmek, muhasebeye yapılacak önemli bir yatırım olacaktır. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkarttığı yeni oluşumlar ve yarattığı olanaklar karşısında; muhasebe eğitim ve uygulamalarında, bu mesleği uygulamalı ve akademik düzeyde yapanlarda stratejik bir değişim mutlak kaçınılmaz olmuştur. Dün, bugün aynı değil, yarın da aynı olmayacaktır. (Sürmeli : <http://journal.mufad.org.tr>). Muhasebe eğitimine yön verebilmek için aşağıdaki soruların cevaplarına dikkat edilmesi gerekecektir. Bu sorular bizi yen adımlar atmaya götürecektir.

- ✓ Bugünkü veri toplama, belgelendirme, veri işleme, raporlama süreci geçmişle aynı mıdır?
- ✓ Bugünkü muhasebe anlayışı, içeriği, beklentisi geçmişle aynı mıdır?
- ✓ Bugünkü muhasebeci kavramı ile geçmişteki muhasebeci kavramı aynı mıdır?
- ✓ Bugünkü bildiklerimiz, öğrettiklerimiz yeterli midir?
- ✓ Muhasebe bilim adamları bilgi ve iletişim teknolojilerini yeteri kadar izleyebiliyor mu?
- ✓ Muhasebe bilim adamları ile muhasebe uygulayıcıları arasında yeterli iletişim ve işbirliği var mıdır?

- ✓ Lisans düzeyinde verilen muhasebe bilgileri, tüm muhasebeyi anlamaya ve kullanmaya yeterli midir?

Bu nedenle; muhasebeye (muhasebe disiplinine), muhasebe eğitime ve öğretime, muhasebe uygulayıcılarına, muhasebe bilim adamlarına teknik yeterlilik ve beceri kazandırma gereği doğmuştur. Bununla aynı paralelde geçmişten günümüze pek çok değişime uğramış ve gelişmiştir.

Küreselleşmeyle birlikte yerel düzeyden uluslararası standartlara ulaşılmıştır. Küreselleşme süreci muhasebe mesleğini farklı açılardan etkilerken, muhasebe eğitimini de etkilemektedir. Dünyadaki küresel gelişmelere paralel olarak muhasebe eğitimini irdelemek amacıyla gerek ulusal gerekse uluslararası dergilerde çok sayıda makale yayınlanmış, bilimsel toplantılarda bildiriler sunulmuştur.

Öncelikle bilimsel çalışmaları irdelemek amacıyla 1997-2008 dönemleri arasında muhasebe eğitimiyle ilgili Journal of Accounting, Issues in Accounting Education, Accounting Education, Advances in Accounting Education ve Global Perspectives of Accounting Education dergilerinde yayımlanan 793 makale incelenmiştir (Yereli ve arkadaşları: 2010: 887). Yereli ve arkadaşları tarafından yapılan inceleme sonuçlarına bakıldığında yayımlanan bu makalelerin dağılımları konuları itibari ile tablo 1’de olduğu gibidir.

Beş büyük dergide yayımlanan (tablo 1) 793 makaleden en fazla muhasebe ders müfredatları ve ders içerikleri konularının 388 makale ile ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Ardından ikinci sırada öğrenciler, üçüncü sırada öğretim üyeleri, dördüncü sırada kullanılan eğitim teknolojileri ve beşinci sırada ise ders sonuçlarının değerlendirilmesi izlemiştir.

Bu daha çok dersin teknik boyutları üzerine yoğunlaşmaktır. Derslerin öğrenim çıktıları üzerine neleri ortaya çıkarabileceğini görebilmek amacıyla bir çalışmanın yapılması da bu çalışmayla birleştirildiğinde daha da katkı sağlayacaktır.

Tablo 1: 1997-2008 Yılları Arası Beş Dergide Muhasebe İle İlgili

Yayımlanan

Makalelerin Konu Dağılımı

Makale Çalışması Yapılan Alanlar	Çalışma Sayısı
Muhasebe Ders Sonuçlarının Değerlendirilmesi	35
Muhasebe Müfredat ve Ders İçerikleri	388
Muhasebede Kullanılan Eğitim Teknolojileri	57
Muhasebe Öğretim Üyeleri	132
Muhasebe Dersi Alan Öğrenciler	181
Toplam	793

Kaynak: Yereli, Necef., Cevdet Kayalı, Burak Özdoğan, Anıl Gacar, Fatma İzmirli Ata, Ege

Akademik Bakış Dergisi, 10 (3) 2010: 887

IV. MUHASEBE EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDE FARKINDALIK YARATIP YARATMADIĞININ ÖLÇÜLMESİ

AMACIYLA YAPILAN BİR ANKET ÇALIŞMASI VE SONUÇLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak verilen muhasebe derslerinin öğrencilerde bir farkındalık yaratıp yaratmadığını gözlemlemek amacıyla uygulanan anketin örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir.

a) Örneklem

2013 yılı Mayıs ayında Hitit Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi işletme, iktisat, siyaset bilimi ve kamu yönetimi, maliye bölümlerinden, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardan 200 öğrenciye bir anket uygulanmış ve 156 tanesi geri dönmüş ve çalışma bu anketler üzerinde yapılmıştır.

b) Veri Toplama Aracı

Anketle öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla beşli likert ölçeğine göre on soruluk bir anket uygulanmıştır. Ankette ilk dört soru yaş, cinsiyet, sınıf ve bölümü gibi demografik özelliklerden oluşmuştur. Kalan altı soru ile, muhasebe hakkında genel bilgileri, muhasebenin tarihi gelişimini hakkında fikirleri, muhasebe öğretiminde geçmişe göre gelişmelerin olup olmadığı, muhasebe derslerinin mesleğe yönelik düşüncelerini ne yönde etkilediği, muhasebe mesleğinin yaşamlarını sürdürebilecekleri düzeyde kazançlı bir meslek olup olmadığı, muhasebe mesleğinin toplum içindeki saygınlığı, muhasebe mesleğinin bir kamu mesleği olarak ve kamuoyuna karşı sorumlulukları hakkındaki görüşleri ile uluslararası muhasebe standartları ile muhasebe mesleğini arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi hedeflenmiştir.

c) Verilerin Analizi

Eldi edilen veriler basit istatistiksel yöntem olan frekans dağılımları ve iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki – Kare testi ile değerlendirilmiştir. Uygulanan ankete verilen cevaplar SPSS 15.0 programında değerlendirilerek, sonuçları yorumlanmıştır.

Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar şu şekilde oluşmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin Yaş Durumuna Göre Dağılımı

Yaş	n	%
17 - 18	5	3,2
19 - 20	55	35,3
21 - 22	72	46,2
23 ve Üzeri	24	15,3
Toplam	156	100,0

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyet Durumuna Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	44	28,2
Kadın	112	71,8
Toplam	156	100,0

Cinsiyet durumuna bakıldığında kadınların ankete katılım oranları konusunda daha bir istekli oldukları söylenebilir.

Tablo 4: Öğrencilerin Okuduğu Sınıf Durumuna Göre Dağılımı

Sınıfı	n	%
Birinci Sınıf	68	43,6
İkinci Sınıf	12	7,7
Üçüncü Sınıf	57	36,5
Dördüncü Sınıf	19	12,2
Toplam	156	100,0

Ankete katılan öğrencilerde ağırlık (% 80,1) 1 ve 3. sınıflar arasındadır. Ancak bu anket Mayıs ayında yapıldığı için özellikle birinci sınıf öğrencilerde de bir görüş oluşturduğu ileriki tablolardan da anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Göre Dağılımı

Bölümü	n	%
İşletme	60	38,5
İktisat	50	32,0
Maliye	28	17,9
SBKY	18	11,6
Toplam	156	100,0

Yine okuduğu bölüm ele alındığında katılımın ağırlıklı olarak işletme ve iktisat bölümlerinde % 70,5 ile ilk sıralarda olduğu görülmektedir. Aldıkları muhasebe ders sayıları bakımından da bu bölümlerin daha önde olduğu söylenebilir..

Tablo 6: Öğrencilerin Geçmiş ile İlgili Görüşlerine Göre Dağılımı

Muhasebe Eğitiminde Geçmişe Göre Büyük Gelişmelerin Olduğunu Düşünüyorum	n	%
Hiç Katılmıyorum	10	6,4
Katılmıyorum	20	12,8
Kısmen Katılıyorum	65	41,7
Katılıyorum	46	29,5
Tamamen Katılıyorum	15	9,6
Toplam	156	100,0

Muhasebe eğitimi ile ilgili olarak okula başlamadan önce çok fazla bir düşünceleri olmadığını varsayarsak, aldıkları muhasebe eğitimi sonucunda değişim olduğunu söylemeleri olumlu bir gelişmedir.

Tablo 7: Öğrencilerin Mesleğe İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Muhasebe Dersleri Mesleğe Yönelik Düşüncelerimi Olumlu Yönde Geliştirdi	n	%
Hiç Katılmıyorum	9	5,8
Katılmıyorum	19	12,2
Kısmen Katılıyorum	49	31,4
Katılıyorum	54	34,6
Tamamen Katılıyorum	25	16,0
Toplam	156	100,0

Tablo 8: Öğrencilerin Muhasebe Mesleğinin İleriki Yaşamlarına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Muhasebe Mesleği Yaşamımı Sürdürebileceğim Düzeyde Kazançlı Bir Meslektir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	6	3,8
Katılmıyorum	16	10,3
Kısmen Katılıyorum	51	32,7
Katılıyorum	48	30,8
Tamamen Katılıyorum	35	22,4
Toplam	156	100,0

Tablo 7 ve 8 incelendiğinde öğrencilerde gelecekte muhasebe mesleğini seçebilecekleri konusunda bir görüş oluşmuştur. Bu durum, hem mesleğe yönelik düşüncelerinin olumlu geliştiğine, hem de yaşamlarını sürdürebilecekleri bir meslek olarak gördükleri sonucuna ulaştırmıştır.

Tablo 9: Öğrencilerin Muhasebe Mesleğinin İleriki Yaşamlarına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Muhasebe Mesleği Toplum İçin Saygın Bir Meslektir	n	%
Hiç Katılmıyorum	3	1,9
Katılmıyorum	13	8,3
Kısmen Katılıyorum	55	35,3
Katılıyorum	62	39,8
Tamamen Katılıyorum	23	14,7
Toplam	156	100,0

Mesleklerin toplum içerisindeki algı düzeyleri çok önemlidir. Öncelikle bu mesleği yapmaya daha yakın bir grup olan öğrencilerimizde mesleğe olan güvenin (kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum diyenlerin oranı % 89,8) yüksek olması olumlu bir durumdur. Geçmişe bakıldığında muhasebe mesleği ile ilgili algının önemli ölçüde değiştiği sonucuna varılabilir.

Tablo 10: Muhasebe Mesleğinin Kamuoyuna Karşı Sorumluluklarına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Muhasebe Mesleği Bir Kamu Mesleğidir Ve Kamuoyuna Karşı Sorumlulukları Vardır	n	%
Hiç Katılmıyorum	4	2,6
Katılmıyorum	8	5,1
Kısmen Katılıyorum	34	21,8
Katılıyorum	81	51,9
Tamamen Katılıyorum	29	18,6
Toplam	156	100,0

Mesleğin kamuoyuna karşı bir sorumluluk taşıdığını belirten öğrencilerde tarafsızlık ve bağımsızlık konusunda mesleği iyi algıladıkları söylenebilir. Bu görüşe katılmayan ve hiç katılmayanların toplam oranı %7,7 gibi bir düşük düzeydedir. Buradan toplumun meslekten beklentilerinin de yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Tablo 11: Uluslararası Muhasebe Standartlarına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Uluslararası Muhasebe Standartları Muhasebe Mesleğini Daha İleriye Taşıyacaktır	n	%
Hiç Katılmıyorum	1	0,6
Katılmıyorum	8	5,1
Kısmen Katılıyorum	32	20,5
Katılıyorum	85	54,5
Tamamen katılıyorum	30	19,3
Toplam	156	100,0

Özellikle son yıllarda oluşturulan uluslararası muhasebe standartlarının, mesleği daha ileriye taşıyacağı konusunda olumlu görüş bildirenlerin (kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum diyenler % 94,3) oranı oldukça yüksektir. Verilen muhasebe eğitiminde böyle bir sonuca ulaşılmış olması Türkiye’de 1968 yılından beri muhasebe alanında yapılan lokal standartlaştırmaların ve ardından uluslararası standartların başarıya ulaşmada önemli bir yol aldığı söylenebilir.

V. SONUÇ

Yaklaşık beş bin yıllık geçmişi olan muhasebe mesleğinde başlangıçta tamamen kayıtlama fonksiyonu dikkate alınarak yapılırken, günümüzde mesleğin artık alanında eğitim görmüş uzman kişiler tarafından yapıldığı, müşteri beklentilerinin değiştiği, hem mesleği yapanları, hem de müşterileri tatmin ettiği, gelecekle ilgili olumlu beklentilerin arttığı, toplumsal sorumluluk içerisinde hareket ettikleri bir çağa gelmiş bulunmaktadır. Bu konuda gelecekte muhasebe mesleğini yapma potansiyeli bulunan öğrencilere konuyla ilgili görüşleri sorulduğunda ortaya çıkan sonuçlar gelişmeleri haklı çıkarmıştır.

Öğrencilerin % 80,8 oranı ile büyük bir çoğunluğu muhasebe eğitiminde geçmişe göre büyük gelişmelerin olduğu düşüncesine “kısmen” veya daha üstü düzeyde katılmışlardır. Ayrıca, tablolardan (tablo 7-11)’da ortaya çıkan veri analizlerine göre muhasebe dersleri ve muhasebe mesleği ile ilgili düşüncelerine, “katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” cevaplarının yüksek oranlarda (% 50,6; % 53,2; %54,5; %70,5; %73,8) olmasından dolayı, bu düşüncelere ilişkin görüşlerin genelde olumlu olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte, bu sorulardan en çok öne çıkan iki düşüncenin “uluslararası muhasebe standartları muhasebe mesleğini daha ileriye taşıyacaktır” (% 73,7) ve “muhasebe bir kamu mesleğidir ve kamuoyuna karşı sorumlulukları vardır” (%70,5) olduğu da dikkat çekmektedir.

Ki - Kare bağımsızlık testi uygulanmış. Burada öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm gibi demografik özellikleri ile tablolardan 6-11 de görülen 6 değişken üzerinde istatistiksel bir farklılık yaratmadığı görülmüştür (p değerleri $> \alpha = 0,05$).

Sonuç olarak; öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okuduğu sınıf ve okuduğu bölümü ne olursa olsun, tablolardan da anlaşılabileceği gibi muhasebe ile ilgili düşünceler konusunda genellikle olumlu düşünceye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Muhasebe mesleğinin geçmişine bakıldığında gelinen noktanın ve gelecekle ilgili düşüncelerin oldukça olumlu olduğu söylenebilir. Verilen derslerin birinci sınıfta ortak olmasının olumlu sonucu da tabloya yansımaktadır. Mayıs ayının ikinci yarısının sonunda uygulanan bu anketle öğrencilerde, muhasebe mesleği ile ilgili sadece bir mesleki bakışı yansıtmadığı, mesleğin saygınlığı konusunda olumlu görüşlerin olduğu ve de uluslararası sisteme entegre olduğu görüşünün de ortaya çıktığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akdoğan, Habib, Muhasebe Mesleğinde Toplam Kalite Yönetimi İçerisinde Yer Alan Müşteri Memnuniyeti ve Etik İlişkisi, Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi, Yıl:4, Sayı:14, Ocak 2005, s.77-78

AVDER, Erdoğan, “Geçmişten Günümüze Muhasebe Mesleği”, <http://www.muhasebetr.com/yazarlarimiz/erdogan/008/>

Ayboğa, Hanifi, “Globalleşme Sürecinde Muhasebe Alanındaki Gelişmelere Ülkemizin Uyumu”, www.muhasebe.org.tr/makale/muhasebe-egitimi-makale.pdf

Bayazıtlı,,Ercan; 2000, Türkiye’de Muhasebe Eğitimi, TÜRMOB Yayınları, N.139,

Gökçen, Gürbüz., Akgül Ataman, Başak., Çakıcı, Cemal., Türkiye Muhasebe Standartları Uygulamaları, Beta Basım Yayım Dağıtım, 2006, İstanbul

Kurumsal Muhasebe Düzeni ve Bunun Türkiye’deki Durumu, YMMO Raporu, 15 Haziran 2006, http://www.istanbulymmo.org.tr/_dosya/MaliPlatform/33.%20kurumsal%20muhasebe%20duzeni%20ve%20bunun%20turkiyedeki%20durumu.pdf

Nalbantoğlu, Rifat. “ Muhasebe Uygulamaları Konusunda Meslek Mensuplarının Bakış Açıları”, <http://archive.ismmmo.org.tr/docs/sempozyum/06Sempozyum/5Oturum/RifatNalbantoglu.pdf>

Sürmeli, Fevzi, “Muhasebe Eğitiminde e-Değişimi Yakalamak”, (9-11 Kasım 2006 tarihlerinde yapılan 10. Dünya Muhasebe Eğitimcileri Konferansı, açılış oturum konuşmaları) <http://journal.mufad.org.tr/attachments/article/407/3.pdf>

Yereli, Necef., Cevdet Kayalı, Burak Özdoğan, Anıl Gacar, Fatma İzmirli Ata,”Uluslararası Muhasebe Eğitimi Literatür Taraması 1997-2008 Dönemi”, Ege Akademik Bakış Dergisi, 10 (3) 2010: 887

EK: ANKET

1.Yaşınız

1.17-18

2.19-20

3.21-22

4.23 ve üzeri

2.Cinsiyetiniz

- 1.Erkek 2.Kadın

3.Bulunduğunuz sınıf

- 1.Birinci sınıf 2.İkinci sınıf 3.Üçüncü sınıf 4.Dördüncü sınıf

4.Bölümünüz

- 1.İşletme 2.İktisat 3.Maliye 4.SBKY

5.Muhasebe öğretiminde geçmişe göre büyük gelişmeler olduğunu düşünüyorum

- 1.Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3.Kısmen Katılıyorum, 4.Katılıyorum
5.Tamamen Katılıyorum

6. Muhasebe dersleri mesleğe yönelik düşüncelerimi olumlu yönde geliştirdi.

- 1.Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3.Kısmen Katılıyorum, 4.Katılıyorum
5.Tamamen Katılıyorum

7. Muhasebe mesleği yaşamımı sürdürebileceğim düzeyde kazançlı bir meslektir.

- 1.Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3.Kısmen Katılıyorum, 4.Katılıyorum
5.Tamamen Katılıyorum

8. Muhasebe mesleği toplum içinde saygın bir meslektir

- 1.Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3.Kısmen Katılıyorum, 4.Katılıyorum
5.Tamamen Katılıyorum

9. Muhasebe mesleği bir kamu mesleğidir ve kamuoyuna karşı sorumlulukları vardır.

- 1.Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3.Kısmen Katılıyorum,
4.Katılıyorum 5.Tamamen Katılıyorum

10.Uluslararası muhasebe standartları muhasebe mesleğini daha ilerilere taşıyacaktır.

- 1.Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3.Kısmen Katılıyorum,
4.Katılıyorum 5.Tamamen Katılıyorum

Doç. Dr. Habib AKDOĞAN

Akademisyenlerin gözünden sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılma potansiyelleri

The potential to use social network web pages for educational purposes from the perspective of academicians

Emine Genc²

Bartın University, Vocational School of Tourism and Hotel Management Department, 74100, Turkey

Özet

İnternet kullanımında önemli bir yer tutan sosyal ağ siteleri günümüz insanının günlük rutinleri arasında kendine yer bulmuş ve milyonlarca insanın kullandığı bir araç haline gelmiştir. Her geçen gün yaygınlaşan sosyal ağ sitelerinin eğitim süreçlerinde de çok farklı amaçlarla etkin bir şekilde kullanımı büyük önem taşımaktadır. Özellikle kullanıcılarının büyük bir bölümünü öğrencilerin oluşturduğu düşünülürse, sosyal ağ sitelerinin eğitsel amaçlarla kullanımının önemi artmaktadır. Bu araştırmada akademisyenlerin sosyal ağ sitelerini kullanma durumları ve kullanma amaçları, sosyal ağ sitelerinin üniversite eğitimine entegre edilmesi ve eğitsel bağlamda kullanılmasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma Bartın Üniversitesinde görev yapan akademisyenler üzerinden yürütülmüştür. Veriler anket yöntemi kullanılarak toplanmış, yüzde ve frekans yöntemi ve ki-kare testi ile analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Ağ, Eğitim, Akademisyen

Abstract

Social network web pages, which have an important place in internet use, have made a place for themselves among the daily routines of today's people and have become tools used by millions of people. Effective use of social networks, which are becoming more widespread every other day, in educational processes is important. Particularly, when the fact that most of the users of these networks are students is considered, the importance of using these social network web pages for educational purposes becomes more and more essential. This study examines academicians' use of social network pages and their aim for using it; their ideas towards integration of social network pages into university education and the use of these networks in educational context. The study is carried out with the participation of academics at Bartın University. The data is collected using survey method and analyzed using per cent and frequency method and chi-square test.

Key words: Social Network, Education, Academician

* Corresponding author. Tel.: +90 544 505 91 82; fax: +90 0378 227 88 75.

E-mail address: egenc@bartin.edu.tr

GİRİŞ

İnternetin ortaya çıkmasıyla birlikte iletişim biçimlerinde ve günlük yaşantıda pek çok değişiklik olmuştur. İnsan ilişkilerinde yüz yüze iletişimin yerini teknolojik araçlarla yapılan iletişim şekilleri almaya başlamıştır (Murray, 2008). Bireyler gündelik yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu yeni sanal ortamlarda geçirmektedir. Sanal ortamlara bağlı bu yeni iletişim şekillerinin odağını ise sosyal ağ siteleri oluşturmaktadır.

Sosyal ağ siteleri bireylerin halka açık ya da yarı halka açık olarak profillerini kayıtlı bir sistemde oluşturmalarını, bir bağlantıyı paylaştıkları, diğer kullanıcıların listesini görmesini ve sistem içerisinde bulunan kişilerin ilişki listelerini de görmeyi sağlayan, online topluluklardaki insanların beğenilerini, aktivitelerini paylaştıkları ve ağ üzerinden birbirine mesaj, e-mail, video, sesli sohbet, dosya paylaşımı yaptıkları sitelerdir. Bu tanımlamaya uygun bilinen ilk sosyal ağ sitesi 1997 yılında kurulan SixDegrees.com'dur (Boyd& Ellison, 2007). 2003 yılından sonra sosyal ağlar hızla yaygınlaşmış ve kullanıcı sayılarında belirgin artışlar yaşanmıştır. Sosyal ağ sitelerinin dünya üzerindeki büyümesi inanılmaz boyuttadır (Toprak, 2009). Dünya'da son zamanlarda hızla yükselişe geçen sosyal ağ sitelerinde insanların kendilerini ifade edebilmeleri, eğlenerek stres atabilmeleri, ortak amaçlar ya da görüşler doğrultusunda birleşebilmeleri söz konusu olabilmektedir.

Tablo 1'de dünyada yaygın kullanılan sosyal ağ sitelerinden örnekler verilmiştir. Facebook yeni insanlarla tanışmaya olanak sağlayan aynı zamanda ortak paylaşımlara olanak veren, Twitter 140 karakter sınırıyla paylaşımına izin veren, LinkedIn iş dünyasındaki profesyonellerin kendi işleri ile ilgili verileri paylaştığı, Badoo yeni arkadaşlarla tanışmaya olanak sağlayan, Myspace fotoğraf, video ve müzik paylaşımına olanak sağlayan online sohbet imkanı sunan, Foursquare yer bildirimini için kullanılan sosyal ağ siteleridir.

Tablo 1. Sosyal ağ siteleri

Facebook	WorldPress
Twitter	Google+
LinkedIn	Youtube
Badoo	Friendster
Myspace	Netlog
Foursquare	Hi5

Bu ağların içinde en yaygın kullanılanı 1 milyara yakın kullanıcı sayısı ile Facebook'dur (Internetworldstats, 2013). Facebook genel sosyal ağlarda da bulunan üyelerin arkadaşlarının farklı faaliyetlerinden haberdar olabilmesi, çeşitli ilgi gruplarına girebilmesi, fotoğraf ve video paylaşabilmesi gibi özelliklere sahiptir. Facebook'u diğer sosyal paylaşım sitelerinden ayırt eden en büyük özelliği kullanıcıların profillerine ücretsiz olarak ekleyebildikleri uygulamalardır. Bu uygulamalar çoğunluğu Facebook'un haricindeki yazılım geliştiriciler tarafından hazırlanan, belli işlevleri olan ufak web yazılımlarıdır (Chip, 2013).

İnternet kullanımı ve sosyal ağ siteleri tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de son yıllarda giderek popüler hale gelmiştir. Türkiye’de 79,749,461 nüfusun, 36,455,000’i internet, 32,131,260’ı facebook’u kullanmaktadır (İnternetworldstats, 2013). Türkiye facebook kullanımı sıralamasında dünyada Amerika, Brezilya, Hindistan, Endonezya ve Meksika’dan sonra 6. sıradadır (Socialbakers, 2013).

Tüm dünyada 500 milyonu aşkın kişi gününün önemli bir kısmını Facebook’ta geçirmeye başlayınca, bu sosyal paylaşım ağı sosyolog ve psikologların da araştırmalarının ilgi odağı haline gelmiştir. Araştırmacılara göre, sosyal ağlar iletişim becerilerini geliştirir, katılımı ve sosyal bağlılığı genişletir, akran desteğini güçlendirir ve işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Ayrıca sosyal ağ siteleri, üniversitelerin fazla desteği olmadan kolay ve ucuz bir şekilde kullanılabilmekte, öğrenciler için eğitim süreçlerine kolaylıkla entegre edilebilmekte ve bu türdeki kullanımlar hızla yaygınlaşmaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010).

EĞİTİM AMAÇLI SOSYAL AĞ SİTELERİNİN KULLANIMI

Sosyal ağların eğitimde bir araç olarak kullanılmasının getirebileceği avantajlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Zamandan ve mekândan bağımsız olma,
- Eğitimde bilgisayar kullanımının eğitimin kalitesini, başarı ve verimliliği artırması,
- Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde daha kısa sürede ve daha sistemli öğrenebilmenin sağlanması,
- Öğrenmeyi bireyselleştirmesi,
- Anında geri-bildirim alınabilmesi,
- Öğrencinin ders içeriğini istediği kadar tekrar edebilmesine olanak sağlaması,
- İçeriğin kolay görüntülenebilmesi,
- Görsel ve işitsel öğrenme ortamları tasarımına izin vermesi,
- Laboratuvar gerektiren derslerin benzetim animasyon ve sanal laboratuvarlar sayesinde öğrencilere daha az maliyetle ve daha tehlikesiz olarak sunulabilmesi,
- Ders içeriğinin ve eş-zamanlı (senkron) sınıf (sanal sınıf) uygulamalarının arşivlenebilmesi,
- İki yönlü iletişim sağlanabilmesi,
- Geleneksel programlara göre öğrencilerin araştırma, bilgi ve becerilerini artırmada daha gönüllü davranmalarını sağlaması,
- Geleneksel programlara göre öğrencilerin araştırma, bilgi ve becerilerini artırmada daha gönüllü davranmalarını sağlaması,
- Öğrenci performansını değerlendirmeye olanak vermesi, değerlendirme sonuçlarının ölçümünde hata olasılığının minimuma düşmesi,
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye ulaşma, değerlendirme, kullanma ve etkili olarak alıntı yapma becerilerinin gelişmesini sağlaması (Yamamoto,

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada; akademisyenlerin sosyal ağ sitelerini kullanma durumları ve kullanma amaçları, sosyal ağ sitelerinin üniversite eğitimine entegre edilmesi ve eğitsel bağlamda kullanılmasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma Bartın Üniversitesinde görev yapan akademisyenler üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket sorularını geliştirirken ilgili alan yazından yararlanılmış ve 3 alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Anket 4 kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda demografik özellikler (cinsiyet, yaş, akademik unvan, sosyal ağ sitesi sahiplik durumu vb.) ile ilgili sorular, ikinci kısımda sosyal ağ sitelerinin kullanımına yönelik akademisyenlerin profillerinin çıkarılmasına ilişkin sorular, üçüncü kısımda akademisyenlerin sosyal ağ sitelerini eğitim amaçlı kullanma durumlarının ortaya çıkarılmasına ilişkin sorular ve dördüncü bölümde sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanıma potansiyellerine ilişkin akademisyenlerin görüşlerinin alınmasına yönelik sorular yer almaktadır. Tam sayım yöntemi ile Bartın Üniversitesinde görev yapan 328 akademisyenin 186'sına anket uygulanmıştır. 186 anketin 8 tanesi eksik cevapların fazla olmasından kaynaklı değerlendirme dışı bırakılmış, 178 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Anket sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesinde araştırma sorularına uygun olarak frekans, yüzde dağılımı ve ki-kare analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 17.00 İstatistik paket programı ile yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular 2013 yılında Bartın Üniversitesinde görev yapan akademisyenler ve ankette yer alan ifadelerle sınırlıdır.

BULGULAR

Bu bölüm anket sorularına uygun olarak 4 alt başlık halinde verilmiştir. İlk olarak kişisel bulgular başlığı altında ankete katılan akademisyenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, akademik unvan ve herhangi bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabı bulunma durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin 127'si herhangi bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabına sahipken, 51'i herhangi bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabına sahip değildir.

İkinci olarak sosyal ağ sitelerinin kullanılma durumları başlığı altında, en az bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabı bulunan 127 katılımcının üyelik hesabı bulunan ve en sık kullandıkları sosyal ağ sitelerinin dağılımları ile en sık kullandıkları sosyal ağ sitesini dikkate alarak katılımcıların sosyal ağ sitesini kullanma durumuna ilişkin bulgular verilmiştir.

Üçüncü olarak sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılma durumları başlığı altında, en az bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabı bulunan 127 katılımcının en sık kullandıkları sosyal ağ sitesini eğitim amaçlı kullanma durumlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Son olarak sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılma potansiyelleri başlığı altında, araştırmaya katılan tüm akademisyenlerin sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılması ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular verilmiştir. Ayrıca akademisyenlerin genel olarak sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine olan inançları ile cinsiyet, yaş, akademik unvan ve sosyal ağ sitelerine üye olma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Kişisel Bulgular

Araştırmaya 6 Prof. Dr., 12 Doç. Dr., 51 Yrd. Doç. Dr., 45 Öğretim Görevlisi, 46 Araştırma Görevlisi ve 18 Okutman katılmıştır. Akademisyenlerin 131'i bay, 47'si bayan ve % 55,6'sı evli, % 44,4'ü bekar. Araştırmaya katılan akademisyenlerin yaş aralıklarına bakıldığında % 41,0'ı 29-36 yaş aralığında ve % 29,8'i 28 yaş ve altı grubunda yer almaktadır. Bu da üniversitedeki akademisyenlerin çoğunluğunun genç olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgilerine göre dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Bay	131	73,6
Bayan	47	26,4
TOPLAM	178	100
<i>Yaş</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
28 yaş ve altı	53	29,8
29-36 yaş arası	73	41,0
37-44 yaş arası	36	20,2
45-54 yaş arası	12	6,7
55 yaş ve üzeri	4	2,2
TOPLAM	178	100
<i>Medeni Durum</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Evli	99	55,6
Bekar	79	44,4
TOPLAM	178	100
<i>Akademik Ünvan</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Prof. Dr.	6	3,4
Doç. Dr.	12	6,7
Yrd. Doç. Dr.	51	28,7
Öğr. Gör.	45	25,3
Araş. Gör.	46	25,8
Okutman	18	10,1
TOPLAM	178	100

Tablo 3. Katılımcıların sosyal ağ sitelerine üyelik durumuna göre dağılımları

<i>Herhangi bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabınız var mı?</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Var	127	71,3
Yok	51	28,7
TOPLAM	178	100

Araştırmaya katılan akademisyenlerin 127' sinin (% 71,3) herhangi bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabı varken 51'inin (% 28,7) herhangi bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabı yoktur (Tablo 3).

Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanılma Durumları

Bu bölümde en az bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabı bulunan 127 katılımcının cevapları sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir.

Herhangi bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabı bulunan akademisyenlerden hangi sosyal ağ sitesi/lerine üye oldukları sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir. Buna göre akademisyenlerin % 96,9'unun Facebook'ta, % 39,4'ünün Twitter'da, % 24,4'ünün LinkedIn'de, % 0,8'inin Badoo'da, % 1,6'sının Myspace'de, % 3,9'unun Foursquare'de ve % 2,4'ünün WordPress'de üyelik hesabı bulunmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların sosyal ağ sitesi türüne göre üyelik hesabı bulunma durumlarının dağılımları

<i>Sosyal Ağ Siteleri</i>	<i>Üyelik Hesabı Var</i>		<i>Üyelik Hesabı Yok</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Facebook	123	96,9	4	3,1
Twitter	50	39,4	77	60,6
LinkedIn	31	24,4	96	75,6
Badoo	1	0,8	126	99,2
Myspace	2	1,6	125	98,4
Foursquare	5	3,9	122	96,1
WordPress	3	2,4	124	97,6

Katılımcıların en sık kullandıkları sosyal ağ sitelerinin dağılımı şu şekildedir; % 97,2'sinin (117 kişi) Facebook, % 3,9'unun (5 kişi) Twitter ve yine % 3,9'unun (5 kişi) LinkedIn'dir.

Katılımcıların bundan sonraki sorulara en sık kullandıkları sosyal ağ sitesini dikkate alarak cevap vermeleri istenmiştir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin sosyal ağ sitesine üye olma sürelerinin dağılımı incelendiğinde çoğunluğu 3 yıl ve 5 yıl arasındadır. Akademisyenlerin % 2,4'ü 1 yıl ve daha az süredir, % 11,8'i 1 yıl ve 2 yıl arası, % 21,3'ü 2 yıl ve 3 yıl arası, % 36,2'si 3 yıl ve 5 yıl arası, % 28,3'ü 5 yıl ve üzeri süredir sosyal ağ sitesine üye olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların % 78,7'si (100 kişi) sosyal ağ sitesine üyeliğini devam ettirmeyi düşünürken, % 20,5'i (26 kişi) üyeliğini devam ettirme konusunda kararsız ve % 0,8'i (1 kişi) üyeliğini devam ettirmeyi düşünmemektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin 35'i (% 27,6) sosyal ağ sitesindeki hesabını günde 3-5 kez kontrol ettiğini belirtmiştir. 27'si (% 21,3) günde 1 kez, yine 27'si (% 21,3) haftada bir kez, 19'u (% 15) günde 5 kereden fazla, 10'u (% 7,9) ayda birkaç kez, 7'si (% 5,5) günde 3-5 kez sosyal ağ sitesindeki hesabını kontrol ettiklerini belirtmiştir.

Ayrıca araştırmaya katılan akademisyenlerden sosyal ağ sitesini mevcut kullanma sıklıklarını ilk üye oldukları zamanlardaki kullanma sıklıkları ile karşılaştırmaları istenmiştir. 29'u (% 22,8) aynı sıklıkta kullanıyorum, 64'ü (% 50,4) daha seyrek kullanıyorum, 28'i (% 22,0) daha sık kullanıyorum, 6'sı (% 4,7) fikrim yok cevabını vermiştir.

Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitim Amaçlı Kullanımı

Araştırmaya katılan akademisyenlerin % 85'i (108 kişi) sosyal ağ sitesini arkadaşlarıyla iletişim amaçlı kullanmaktadır. % 18,1'i (23 kişi) kendisiyle ilgili bilgileri paylaşmak, % 45,6'sı (58 kişi) alanıyla ilgili grupları, haberleri vb. takip etmek, % 50,3'ü (64 kişi) güncel olayları, haberleri vb. takip etmek, % 17,3'ü (22 kişi) video/fotoğraf paylaşmak, % 22,8'i (29 kişi) öğrencilerle iletişim kurmak, % 30,7'si (39 kişi) eski arkadaşlarını bulmak ve % 44,8'i (57 kişi) oyun oynamak, sohbet etmek, vb amacıyla sosyal ağ sitesini kullanmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Katılımcıların sosyal ağ sitesini kullanma amacına göre dağılımı

<i>Sosyal ağ sitesini kullanma amacı</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Arkadaşlarla iletişim kurmak	108	85
Kendimle ilgili bilgileri paylaşmak	23	18,1
Alanımla ilgili grupları, haberleri vb. takip etmek	58	45,6
Güncel olayları, haberleri vb. takip etmek	64	50,3
Video/fotoğraf paylaşmak	22	17,3
Öğrencilerle iletişim kurmak	29	22,8
Eski arkadaşları bulmak	39	30,7
Diğer	57	44,8

Katılımcılara öğrencileri sosyal ağ sitesinde üyelik profillerine ekleyip eklemedikleri sorulmuş; 53'ü (% 41,7) hayır, 74'ü (% 53,8) evet cevabını vermiştir. Öğrencileri üyelik profiline ekleyen 53 akademisyenden de sadece 13'ü (% 24,5) paylaşımlarının öğrenciler tarafından görülmesine izin verdiklerini belirtmiştir.

Katılımcılara sosyal ağ sitesinde yükseköğretim, fakülte, üniversite bazında üye oldukları grup olup olmadığı sorulmuş ve 95 (% 74,8) evet, 32 kişi (% 25,2) hayır cevabını vermiştir. Üye olduğu grup bulunan katılımcıların 21'i (% 22,1) üye olduğu gruplara bilgi, video, yorum, vb. paylaşımı ile katkıda bulunmazken, 63'ü (% 66,3) arada bir, 11'i (% 11,6) sık sık üye oldukları gruplara bilgi, video, yorum, vb. paylaşımı ile katkıda bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin % 22,8'i (29 kişi) sosyal ağ sitesinde dersleriyle ilgili yöneticiliğini yaptığı bir gruba sahipken, % 77,2'si (98 kişi) dersleriyle ilgili yöneticiliğini yaptığı bir gruba sahip değildir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin % 40,9'u (52 kişi) sosyal ağ sitesindeki kişisel sayfasını öğrenci ile iletişim amaçlı kullanırken, % 59,1'i (75 kişi) sosyal ağ sitesindeki kişisel sayfasını öğrenci ile iletişim amaçlı kullanmamaktadır.

Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitim Amaçlı Kullanılma Potansiyelleri

Araştırmaya katılan akademisyenlerin sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılma potansiyellerine ilişkin görüşleri 5'li likert ölçeği ile tespit edilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sosyal ağ sitelerinin öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirdiğini düşündükleri görülmektedir (% 19,7 kesinlikle katılıyorum, % 52,2 kısmen katılıyorum). Katılımcıların % 44,9'u sosyal ağ sitelerinin öğrencilerin eğitim gördükleri alan ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmelerine olanak sağladığı görüşüne kısmen katılırken, % 13,5'i tamamen katılmaktadır. Sosyal ağ sitelerinin öğrencilerin yorum, tartışma, yazma tekniği gibi becerilerini geliştirmesi konusunda katılımcıların % 24,2 kararsız kalırken, katılımcıların % 43,2'si sosyal ağ sitelerinin öğrencilerin yorum, tartışma, yazma tekniği gibi becerilerini geliştirmesi konusunda olumlu görüş bildirmiştir.

Katılımcıların yarısından çoğu (102 kişi) sosyal ağ sitelerinin öğrencilere zaman ve mekandan bağımsız olarak soru sorma fırsatı verdiğini düşünmektedir. Sosyal ağ sitelerinin örgün eğitimi çoklu ortam paylaşımları ile desteklemesi konusunda katılımcıların % 13,5'i kesinlikle katılıyorum, % 30,3'ü kısmen katılıyorum, % 16,9'u kısmen katılmıyorum, % 10,7'si kesinlikle katılmıyorum, % 28,7'si kararsızım şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların % 30,3'ü sosyal ağ sitelerinin ders ile ilgili işlemlerin yürütülmesi için güvenilir bir ortam olması konusunda kararsız kalırken, % 20,8'i kısmen katılmıyorum, % 28,1'i kesinlikle katılmıyorum cevabı ile sosyal ağ sitelerini ders ile ilgili işlemlerin yürütülmesi için güvenilir bir ortam olarak görmemektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin % 31,5'i sosyal ağ siteleri üniversitedeki örgün eğitimi desteklediğinde başarının artacağına olumlu yaklaşırken, % 30,3'ü bu konuda kararsız kalmıştır. Çağımızın gereği olarak tüm akademisyenlerin sosyal ağ sitelerini eğitim amaçlı kullanmaları gereklidir görüşüne katılımcıların % 11,8'i kesinlikle katılıyorum, % 30,9'u kısmen katılıyorum, % 25,3'ü kararsızım, % 16,9'u kısmen katılmıyorum, % 15,2'si kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir.

Tablo 6. Katılımcıların sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanıma potansiyellerine ilişkin görüşlerine göre dağılımı

<i>İfadeler</i>	<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>		<i>Kısmen Katılıyorum</i>		<i>Kararsızım</i>		<i>Kısmen Katılmıyorum</i>		<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>		<i>TOPLAM</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sosyal ağ siteleri öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirir.	35	19,7	93	52,2	17	9,6	16	9,0	17	9,6	178	100
Sosyal ağ siteleri öğrencilerin eğitim gördükleri alan ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmelerine olanak sağlar.	24	13,5	80	44,9	27	15,2	25	14,0	22	12,4	178	100
Sosyal ağ siteleri öğrencilerin yorum, tartışma, yazma tekniği gibi becerilerini geliştirir.	23	12,9	54	30,3	43	24,2	28	15,7	30	16,9	178	100
Sosyal ağ siteleri öğrencilere zaman ve mekandan bağımsız olarak soru sorma fırsatı verir.	41	23,0	61	34,3	32	18,0	27	15,2	17	9,6	178	100
Sosyal ağ siteleri örgün eğitimi çoklu ortam paylaşımları ile destekler.	24	13,5	54	30,3	51	28,7	30	16,9	19	10,7	178	100
Sosyal ağ siteleri ders ile ilgili işlemlerin yürütülmesi için güvenilir bir ortamdır.	6	3,4	31	17,4	54	30,3	37	20,8	50	28,1	178	100
Sosyal ağ siteleri üniversitelerdeki örgün eğitimi desteklediğinde başarı artacaktır.	16	9,0	56	31,5	54	30,3	26	14,6	26	14,6	178	100
Çağımızın gereği olarak tüm akademisyenlerin sosyal ağ sitelerini eğitim amaçlı kullanmaları gereklidir.	21	11,8	55	30,9	45	25,3	30	16,9	27	15,2	178	100
Sosyal ağ sitelerinde geçirilen süre zaman kaybıdır.	30	16,9	50	28,1	36	20,2	40	22,5	22	12,4	178	100

Ayrıca araştırmaya katılan akademisyenlerin önemli bir kısmı (% 45) sosyal ağ sitelerinde geçirilen süreyi zaman kaybı olarak görmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine olan inançlarına göre dağılımı

<i>Sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine inanıyor musunuz?</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Evet	88	49,4
Hayır	66	37,1
Fikrim Yok	24	13,5
TOPLAM	178	100

Araştırmaya katılan akademisyenlerin % 49,4'ü sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine inanırken, % 37,1'i sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine inanmamaktadır (Tablo 7).

Araştırmaya katılan akademisyenlerin cinsiyetleri ve yaş dağılımları ile sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine olan inançları arasındaki ilişki sorgulanmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur. Buna göre akademisyenlerin cinsiyeti ile sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine olan inançları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Katılımcıların yaş dağılımları ile sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine olan inançları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 8. Katılımcıların cinsiyetleri ve yaş dağılımları ile sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine olan inançları arasındaki ilişki

Cinsiyet	Sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine inanıyor musunuz?								
	Evet		Hayır		Fikrim Yok		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bay	52	44,3	58	39,7	21	16,0	131	100	$\chi^2 = 5,97$ sd=2 p=0,049
Bayan	30	63,8	14	29,8	3	6,4	47	100	
Yaş Dağılımları									$\chi^2 = 1,592$ sd=4 p=0,810
28 yaş ve altı	24	45,3	22	41,5	7	13,2	53	100	
39-36 yaş arası	40	54,8	24	32,9	9	12,3	73	100	
37 yaş ve üzeri	24	46,2	20	38,5	8	15,4	52	100	

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan akademisyenlerin akademik ünvanları ile sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine olan inançları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Katılımcıların herhangi bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabı bulunma durumları ile sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine olan inançları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) tespit edilmmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların akademik ünvanları ve sosyal ağ sitelerine üye olma durumları ile sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine olan inançları arasındaki ilişki

Akademik Ünvan	Sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabileceğine inanıyor musunuz?								
	Evet		Hayır		Fikrim Yok		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretim Üyesi	32	46,4	27	39,1	10	14,5	69	100	$\chi^2 = 0,427$ sd=2 p=0,808
Öğretim Elemanı	56	51,4	39	35,8	14	12,8	109	100	
Herhangi bir sosyal ağ sitesinde üyelik hesabınız var mı									$\chi^2 = 16,757$ sd=2 p=0,000
Evet	75	59,1	37	29,1	15	11,8	127	100	
Hayır	13	25,5	29	56,9	9	17,6	51	100	

SONUÇ

Çevrimiçi sosyal ağ siteleri, dünyada en çok kullanılan Web 2.0 hizmetlerinden birini teşkil etmekle birlikte, günümüzde en önemli iletişim araçları haline gelmişlerdir. Toplumu etkileyen sosyal ağlar bazı davranışlarımızı ve alışkanlıklarımızı değiştirmektedir. Birçok alanda olduğu gibi, sosyal ağ teknolojileri eğitim için de birçok olanağı içerisinde barındırmaktadır. Sosyal ağ siteleri,

öğretmenlerin eğitim süreçlerini aktif, yaratıcı, işbirlikli öğrenme ile desteklemelerine olanak sağlamakla beraber öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimi arttırmada etkili olmaktadır.

Yapılan araştırmada Bartın Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerin sosyal ağ sitelerini mevcut kullanım durumları ve sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılmasına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin önemli bir kısmının (51 kişi) herhangi bir sosyal ağ sitesine üyeliği bulunmamaktadır. Sosyal ağ sitesine üyelik hesabı bulunan akademisyenlerin (127 kişi) % 97,2'sinin en sık kullandığı sosyal ağ sitesi Facebook'tur.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin sosyal ağ sitesini en fazla kullanma nedeni arkadaşlarıyla iletişim kurmaktır. Öğrenciyle iletişim kurmak amacıyla sosyal ağ sitelerini kullanan akademisyen sayısı az olmakla beraber, akademisyenler sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabilirliği yönünde olumlu düşünmektedir. Çalışmada akademisyenlerin cinsiyetleri ve sosyal ağ sitelerine üyelik durumları ile sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabilirliğine olan inançları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre bayan akademisyenler bay akademisyenlere oranla, sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabilirliğine daha olumlu yaklaşmaktadır. Yine sosyal ağ sitesinde üyelik hesabı bulunan akademisyenler üyelik hesabı bulunmayan akademisyenlere oranla, sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabilirliğine daha olumlu yaklaşmaktadır. Akademisyenlerin yaş dağılımları ve akademik ünvanları ile sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanılabilirliğine olan inançları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

KAYNAKÇA

Boyd, D.M.& Ellison, N.B. (2007). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*,

13 (1), article11. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> adresinden 22.05.2013 tarihinde erişilmiştir.

Chip (2013), Facebookta en popüler uygulamalar. http://www.chip.com.tr/makale/facebook-ta-en-populer-uygulamalar_4814.html adresinden

22.05.2013 tarihinde erişilmiştir.

Gülbahar, Yasemin, Filiz Kalelioğlu, Orçun Madran (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul.

Murray, C. (2008). *Schools and Social Networking: Fear or Education*, Synergy Perspectives: Locak, Vol. 6, Issue 1, (pp. 8-12).

Toprak, A. (2009). Toplumsal Paylaşım Ağı Facebook. Kalkedon Yayınları, İstanbul.

Yamamoto, G.T., Demiray U., Kesim, M. (2010). Türkiye'de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar, Cem Web Ofset, Ankara.

<http://www.internetworldstats.com/stats4.htm>, 10.05.2013 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/>, 10.05.2013 tarihinde erişilmiştir.

Anadolu üniversitesi açık ve uzaktan eğitim sisteminde alan uzmanı ve televizyona uyarlanma süreci

Mediha Sağlık Terlemez^{3,a}, Serap Öztürk^b

^aAnadolu University, Faculty of Open Education Faculty 26470, "Eskişehir", Turkey

^bAnadolu University, Faculty of Open Education Faculty 26470, "Eskişehir", Turkey

Abstract

Open and Distance Education System of Anadolu University uses from broadcast and video cassette technologies as a supportive learning material since 1982. Result of Anadolu University 's collaboration with TRT, an educational television channel "TRT Okul" started broadcasting in 2011. The target audience of this channel are Anadolu University's distance learners that living in Turkey and in various countries. In television programs which are produced for Open and Distance Education System experts are used in different ways. An effective field expert is the corner stone of the educational program. Therefore, to provide an effective education about his issue order through television, should be able to know television program production facilities and the language of the design process. For Open and Distance Education System, all the people who will serve as an expert in the field, the correct and effective use of this tool are expected to have all the necessary knowledge and skills. Therefore, a multi-faceted education planning and implementation of in-service training is required and it is important. In this study, the case of Anadolu University Distance Education System, in order to make effective use of field experts, developed a model for in-service training should be given.

Key words: expert in the field, in-service training, teachers on tv.

1. Giriş

Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi; birinci nesil olarak adlandırılan geleneksel teknolojilerin (basılı malzemeler ve posta) yanı sıra başlangıcı olan 1982-1983 Öğretim Yılından bu yana, Ses/Video Görüntüleri, Televizyon Programları, Video Konferans gibi ikinci nesil eğitim materyallerini de kullanmıştır. Bugün, eğitim yazılımlarının olduğu açık ders malzemelerinin de kullanıldığı web tabanlı eğitim materyallerinin yer aldığı üçüncü nesil eğitim materyallerini de kullanarak, IP televizyon kullanımına kadar giden ileri iletişim teknolojilerini de kullanmaya hazırlanmaktadır.

Bu kadar hızlı gelişme ve çok seçeneğin olması geleneksel iletişim araçlarının etkilerinin ve kullanımının azaldığını düşündürtse de, her evde neredeyse iki televizyonun olması, televizyonun aile için ortak kullanılan bir araç olması, görüntünün öğrenmedeki gücünün onun hala kullanılır olduğunu göstermektedir.

* Corresponding author. Tel.: +90 5332670943; fax: +90 222 335 15 19

E-mail address: srozturk@anadolu.edu.tr

Öğrenilenlerin %83 ü görme, %11 i işitme, yoluyla, işitilenlerin % 20 si, görülenlerin %30 görülüp işitilenlerin %50 isi hatırlanmaktadır (Yapıcı, 2006). Ayrıca, televizyonun öykü anlatmadaki başarısı ve yeni televizyon teknolojilerinden yararlanılarak yeni televizyon eğitim programlarının üretilmesi söz konusudur.

Açık ve uzaktan eğitim sisteminde kullanılan öğretim malzemelerine teknolojinin de katkısıyla eğitim için kullanılan materyaller çeşitlenmiş ve çoğalmıştır. Bu çeşitlilik, doğal olarak içerikleri de etkilemiştir. Kuşkusuz değişen teknolojik ve kültürel koşulların yarattığı çeşitlilik ortamında, araçların kullanım biçimleri de değişip dönüşmektedir. Çok kanallı, yenilenebilir, değişip dönüşebilir öğrenme materyallerinin üretilip yaygınlaşması söz konusudur. Bu değişim koşullarına uygun yeni bakış açıları geliştirilmesi de kaçınılmazdır.

Anadolu Üniversitesi'nin TRT ile yaptığı işbirliği sonucu, 2011 yılında TRT Okul eğitim kanalı yayın hayatına başlamıştır. Anadolu Üniversitesinin sistemdeki öğrencileri bu kanalda yayınlanan televizyon programlarının hedef kitesidir. Böylece Anadolu Üniversitesi, Türkiye ve dünyadaki tüm öğrencilerine ulaşan bir eğitim kanalına sahip olmuştur.⁴ Bu durum, konunun önemini daha da artırmıştır.

Bu sistem içinde yer alan öğretim elemanlarının örgün eğitimde sahip oldukları rollerinin yanı sıra, uzaktan öğretimin doğasının gerektirdiği yeni rollere de sahip olmaları gerekmektedir. Açık ve Uzaktan Eğitim Sisteminde; televizyon öğretmeni olarak görev yapacak tüm kişilerden, bu aracı doğru ve etkili kullanmak için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olması beklenemez. Bu nedenle, çok yönlü bir eğitim sürecinin gerekliliği ve bu eğitimin ilgili kurum ya da birim tarafından planlanması ve gerçekleştirilmesi söz konusudur.

Alan uzmanları için yapılacak eğitimin amaçlarını; 'öğretme işini' uygun araçları kullanarak daha iyi yapabilmesi için ona gerekli bilgi, beceri ve yeteneği kazandırarak; ekip çalışmasına, uyum sağlaması ve eğitim materyalini doğru kullanmasına yardımcı olmak olarak tanımlamak mümkündür.

Televizyon programlarındaki bu soruna çözüm bulmak için 2010 yılında tüm Anadolu Üniversitesi öğretim üyelerine açık ve uzaktan eğitim programlarında görev almak koşuluyla bir eğitim programı gerçekleştirilmiştir. Başlangıç için 12 katılımcı belirlenmiş ve onlarla hazırlanan program doğrultusunda çalışılmıştır. Programda; konuşma, ses ve nefes kontrolü, beden dili, stüdyo pratikleri ile televizyon için metin oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Program; Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuarı ile Açık ve Uzaktan Eğitim Programları koordinatörlüğünün işbirliği ile ancak kişisel girişimlerle gerçekleştirilmiştir. 2011 yılında TRT ile sözleşme yapıldıktan sonra televizyon programı editörlerine yönelik olarak TRT sunucularının katılımı ile sunuş, kamera karşısında duruş çalışmaları yapılmıştır. Program; Anadolu Üniversitesi TRT Okul Koordinatörlüğü ile TRT Eğitim Dairesi işbirliği ve ETV Eğitim Koordinatörlüğü tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak tüm bu çalışmalar, sınırlı sayıda uzmana ve bir kerelik ulaşmış sürekliliği sağlanamamıştır.

⁴ **TRT Okul Frekans Bilgileri** Digitürk 66 • D-Smart 105-Teledünya 130 • Tivibu 155- Türksat (Bati) 42° • Frekans 11.919 Pol V • Sembol 24444 • FEC 3/4

Bu çalışmada; Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemi özelinde; bir alan uzmanından televizyon öğretmeni olarak etkili bir şekilde yararlanılabilmesi için, yazarların uzun yıllardır süren deneyimlerinden de yola çıkılarak, verilmesi gereken hizmet içi eğitim için bir model önerisi geliştirilecektir.

1.1. Anadolu Üniversitesi'nin Uzaktan Eğitim Sistemi İçinde Varolan Alan Uzmanı Potansiyeli, Araca İlişkin Bilgi Düzeyi ve Tutumlar

Anadolu Üniversitesinde “televizyon programları” her ne kadar başlangıçtan bu yana yer alsa da, temel öğrenme materyalleri olan kitaplar, her zaman öğrencinin sorumlu olduğu temel öğretim malzemesi olmuştur. Öğrenci sadece kitaptaki bilgilerden sorumludur. Televizyon eğitim programlarının destek materyal olarak amacı; hedef kitleyi bilgilendirmek, onların davranış, tutum ve düşüncelerinde değişiklik yaparak aidiyet duygusu yaratmaktır.

Televizyon programlarının sayısı ve içeriği, Uzaktan Öğretim Tasarım Birimi'nin önderliğinde ders kitaplarının yazımı tamamlandıktan sonra program koordinatörü, editör, yazar, yönetmen ve senaryo yazarı tarafından belirlenmektedir. Kurumun sahip olduğu teknik olanaklar, zaman ve bütçe sınırlamaları göz önünde bulundurularak üretilen televizyon programları, lisans ve önlisans bölümleri için farklı sayılarda planlanmıştır.

Etkili bir alan uzmanı, televizyon eğitim programının temel taşıdır. Bu nedenle, uzmanı olduğu konunun eğitimini televizyon aracılığıyla etkili bir şekilde verebilmesi için, televizyonun anlatım dili olanaklarını ve program üretim sürecini bilmesi ve ona göre tasarım yapabilmesi gerekmektedir. Ayrıca uzmanların alışık olmadıkları bu tür araçlarla eğitim verebilmeleri için, bu bilgiler yanında; dilin kullanımında yetkinlik, beden dilini kullanmanın etkisi gibi sahip olmaları gereken temel özellikler de vardır.

Anadolu Üniversite açık ve uzaktan eğitim sisteminde gerek kendi kadrosunda bulunan öğretim üyeleriyle, gerekse başka üniversitelerle ortak çalışmaktadır. Örneğin Laborant ve Veteriner Sağlık Önlisans Programı (Ankara ve Bursa Uludağ üniversitesi) ve İlahiyat Önlisans Programları (Ankara ve Marmara Üniversitesi) başka üniversitelerle işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Televizyon programları için sadece kitap editör ve yazarlarından yararlanıldığında bile öğretim üyesi sayısı 5000 civarındadır.

Anadolu Üniversitesi'nin televizyonu yardımcı öğretim malzemesi olarak kullanılmasının 30 yıllık bir geçmişi vardır. Bu süre içinde yapılan televizyon programları, temel ders malzemeleri olan kitaplara bağlı olarak üretilen öğretici programlardır. Katılan alan uzmanları çoğunlukla kitap yazarları olmuştur. Zaman zaman aynı alanda çalışma yapmış olan öğretim üyeleri de programlarda yer almıştır.

Alan Uzmanı tanımlamasıyla belirtilmek istenen, bilimsel bir alanda (işletme, istatistik, matematik gibi) çalışan akademisyen ya da uzmanlardır.

Televizyon öğretmeni kavramı; sözü edilen alan uzmanlarının televizyon eğitim programı üretimi süreçlerinde rol almasını tanımlar.

Televizyon programlarının üretimine televizyon öğretmeni olarak katılan alan uzmanları ile bugüne dek sürdürülen çalışmalarda karşılaşılan sorunlar, şu şekilde sıralanabilir:

1. Alan uzmanlarının, hedef kitleye değil meslektaşlarına seslenen program yapmak istemeleri. Alan uzmanları, öncelikle kendilerini izleyecek olan meslektaşlarının programdaki performanslarını oldukça önemseyip gözetmektedir. Bir konuyu televizyon dilinin gerekliliklerine göre, basit ve anlaşılır biçimde sunarken, bilgi birikimlerinin eksik yansıtılacağı kaygısı taşımaktadırlar.
2. Hedef öğrenen kitle hakkında bilgi sahibi olmamaları.
Öncelikle, karşılarında bulunan hedef öğrenen kitlesi; yaş, deneyim, birikim, öğrenim, yaşam yeri, yaşam biçimi gibi konularda homojen bir grup değildir. Öğrenme yeri belli değildir. Ev, iş yeri, yurt, otel vb. olabilir. Zamanı belli değildir. Öğrenciyse, çalışıyorsa, genç ya da yaşlıysa yaşam etkinlikleri farklıdır. Öğrenenlerin ortak gerçek bir buluşma alanı yoktur. Bu nedenle alan uzmanları, öğrenen grupla ilgili olarak bilgi sahibi olmalıdır. En önemlisi bu kitlenin “uzaktan, bireysel öğrenen” kitle olarak, yüz yüze eğitim alan öğrenci kitlesinden farklı öğrenme ortamlarına sahip olduğunu bilmeleri gerekir.
3. Televizyonun araç olarak sağladığı olanakları ve aracın sınırlarını bilmemeleri. Televizyon, kendine özel anlatım olanakları olan bir araç olarak görüntü ve ses gibi iki önemli silahı sahiptir. Ancak görüntü düzenleme, özellikle eğitsel amaçlı görsel düzenlemeler oluşturmak, ayrı bir uzmanlık alanıdır. Tüm bu düzenlemeleri alan uzmanının yapması beklenemez ancak televizyon için yapılacak düzenlemelerdeki farklılıkların bilincinde olup, bu konuda çalışanlarla bilgi paylaşımı içinde olması beklenir.
4. Televizyonda kullanılması gereken basit, açık ve kolay anlaşılır dil yerine, karmaşık/bilimsel dil kullanmakta ısrarcı olmaları.
Televizyon öğretmeni olarak görev yapan kişiler, akademisyen olarak genellikle bilimsel çalışmalar kaleme almaya ya da bilimsel ortamlarda sunumlar yapmaya alışık kişiler olduğu için, sözlü anlatımda bu tür sorunlar yaşanmaktadır. Evet, televizyon için de yazılır fakat bu yazılanlar “okunmak” için değil, “söylenmek” için yazılmalıdır. Bu noktada ilke, tek duyuştan anlaşılabilirlik olmalıdır.
5. Televizyonu bir kitle iletişim aracı olması nedeniyle küçümsemeleri.
Televizyon, popüler bir araç olması ve iletişim teknolojisindeki yeni gelişmelerle “eski” görünmesi, önemi konusunda da kuşku yaratmaktadır. Oysa, yine hedef kitlenin özellikleri ve izleyici açısından ulaşılmadığı kolaylık düşünüldüğünde, televizyon önemini korumakta, yeni teknolojilerle yaptığı ortaklıklarla farklı işlevler kazanmaktadır.
6. Televizyon için çalışacak alan uzmanlarının tümü, zaten bir akademik bir sistem içinde yer alan, görev tanımları yapılmış, gerçekten de yoğun çalışan kişilerdir. Bu nedenle televizyon programı üretim sürecinde yer almak, onlar için ek bir iş gibi görünmektedir.
Bu noktada, kurum içi organizasyonla ilgili bir sorundan söz etmek gerekir. Çünkü televizyon için üretmek, yalnızca diğer işlerden arta kalan zamanlarda

yapılabilecek bir iş olarak görülmemeli, iyi bir planlamayla iş tanımları içine alınmalıdır. Belki de yeni bir yapılanmaya gidilmelidir.

7. Kamera karşısında deneyimsiz olmaları nedeniyle hata yapmamaya çalışmaları onların soğuk ve mesafeli görüntü vermelerine neden olmaktadır. Alanında çok iyi olan bir uzmanın, kamera karşısında başarısız olması söz konusudur. Bu çekinceleri yenmek, doğal ve samimi olabilmek için zaman ve deneyim gerekebilir. Heyecanlarını kontrol edemedikleri, kamera karşısında rahat olmadıkları için el, kol hareketleri, mimik-jest kullanamamaları ve doğal görünmemelerine yol açmaktadır. Bu tür sorunlar, kendilerine verilecek eğitimlerle çözülebilecek sorunlardır.
8. Alan uzmanlarından bağımsız olarak ele alınması gereken bir sorun da, çalışılan alan uzmanı sayısının çokluğu ve sisteme sürekli olarak yeni uzmanların girmesidir.

Anadolu Üniversitesi açık ve uzaktan eğitim sisteminde yer alan uzmanları, genel olarak bu düşünce ve çalışma biçimi içindedir. Bu mevcut durumdan kurtulup ulaşılmak istenilen yeni bir durum yaratmak gerekmektedir.

1.2.Hizmet İçi Eğitim Gerekliliği

Açık ve uzaktan eğitim sisteminde öğretim tasarımcısı olarak çalışan kişiler dışında görev yapanların iktisat, sosyoloji, matematik, veterinerlik, sağlık, hukuk, sinema-televizyon, fizik, biyoloji gibi bilimsel çalışma alanları farklıdır. Bu alanlardan gelen bilim insanları kendi alanlarındaki yeterliliklerinin yanı sıra uzaktan eğitim sistemi için ünite yazımı, televizyon programı yapımı, e-öğrenme, e-kitap çalışmaları ve kitap editörlüğü gibi öğretim malzemeleri üretim sürecinde değişik aşamalarda çalışmaktadır. Kitap yazımı için öğretim tasarımcıları tarafından oluşturulan bir şablon ve sürece göre kitap yazımları gerçekleştirilmektedir.⁵ Yazılan kitaplar; önce editörler sonra da öğretim tasarımcıları tarafından biçim, içerik, ölçme-değerlendirme açısından kontrol edilmektedir. Kitap yazımı aşamasından sonra; bu sistem içinde yer alan editör ve kitap yazarlarından televizyon programı yapması da istenmektedir.

Açık ve uzaktan eğitim sistemi eğitim materyallerinden televizyon için program üretmek ayrı bir birikim, deneyim ve çalışma gerektirmektedir. Editör ve yazarların televizyon programcılığı ile ilgili deneyimleri; en çok “bilinçli bir televizyon izleyicisi” olmak ya da bir televizyon programına konuk olmak şeklindedir.

Televizyon programı yapımında; o ana dek kitapta editör-yazar olan alan uzmanlarının bu sürecin neresinde yer alacakları kararı önemlidir.

⁵ Şablonlar editörlere dijital olarak gönderilmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Levend Kılıç- Müjgan Bozkaya “Ders Kitabı Hazırlarken ”Uzaktan Eğitim Ders Kitabı Hazırlama Süreci Anadolu Üniversitesi Yayınları 2008

Bilgi toplumu olmanın temelinde çalışanların, çok yönlü beceri sahibi olması yer almaktadır. Öğreticilerden de; bir yandan gelişen ve değişen eğitim anlayışı konusunda bilgilendirirken, bir yandan da etkili ve verimli olabilmek için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları beklenmektedir.

Sistem yaklaşımı ile konuya bakılacak olursa, ortaya çıkan sorunlara çözüm için bir eğitim modeli önerilmektedir. Burada sözü edilen, tamamlayıcı bir hizmet içi eğitimidir. Eğitimin amaç, plan ve program dâhilinde gerçekleştirilmesi önemlidir. Burada uygulanması planlanan eğitim bir lisans tamamlama, yüksek lisans ya da doktora düzeyinde çok geniş kapsamlı olmamalıdır. Bu alanda çalışan kişiler her yıl sisteme eklenen bölümler, değişen yönetmelik, yasaya bağlı olarak değişen kitaplara bağlı olarak değişkendir. Bu alanda çalışacak kişinin ihtiyaç duyduğu “eğitim konuları” da televizyon için yapacakları görevleri ile ilgili olmalıdır. Bir alan uzmanı, televizyon eğitim programı üretim sürecinde farklı roller üstlenebilir:

1. Tasarımcı: Bir derse ilişkin televizyon programlarının sayısını ve biçimini belirleme
2. Senaryo yazarı: Belirlenen biçim doğrultusunda senaryo yazma
3. Anlatıcı: Kamera karşısına geçerek konuyu anlatma, deney yapma,
4. Danışman: Yukarıda belirtilen süreçlerde içerik danışmanlığı
5. Tümü ya da birkaçı: Belirtilen süreçlerin tümünde ya da örneğin sadece tasarımında ve senaryo yazımında görev alma

1.3.Hizmet İçi Eğitim Yöntemi

Alan uzmanlarından televizyon öğretmeni yetiştirmek için önerilen bu hizmet içi eğitim; internet ortamının iletişim olanaklarının kullanıldığı e-ders, yüz yüze eğitim ve uygulamalı eğitim olmak üzere üç aşamalı olarak uygulanacaktır.

İnternet ortamında bu konuya özel ve yalnızca üyelerin giriş yapabildiği bir eğitim portalı oluşturulacaktır. Hizmet içi eğitimden sorumlu olan, iletişim araçları, uzaktan eğitim ve Türkiye’nin eğitim sorunları konusunda çalışmaları olan bilim insanları ile bu konuda çalışan alandan kişilerden oluşması önerilen grup, bu eğitim portalını oluşturma ve portal üzerinden gerçekleştirilen iletişimleri düzenlemekle sorumludur.

Hizmet içi eğitimde aşağıda belirtilen temel konulardaki dersler yer alacak, bu dersler ses ve görüntü ile desteklenerek konu uzmanlarınca hazırlanacaktır. Oluşturulacak eğitim portalına başvuran ve bu sistem içinde yer alacak olan alan uzmanları üye olabilecek ve giriş yapabileceklerdir.

Bu aşamadan sonra eğitim çalışmaları başlayacaktır. Katılımcılar portal üzerinden kuramsal bilgileri aldıktan sonra yüz yüze eğitimlerin olduğu ikinci bölüme geçerler. Yüz yüze eğitimler, katılımcıların sayıları göz önüne alınarak uygun zamanları belirlenerek uygun sayıda gruplara bölünerek planlanacaktır. Bu bölümde kitaplardan seçilen konulardan örnek televizyon metinleri oluşturulur. Uygulamalı bölümde ise;

televizyon programı için yazılmış olan senaryolar yönetmenler tarafından çekilecek, kurgulanacak ve izleme yapılacaktır.

Tüm eğitimler, belirlenecek gün ve saatlerde, duyuru ve açıklamaları eğitim portalından yapılarak gerçekleştirilecektir.

Sistem, forum oluşturmaya uygun olacaktır böylece katılımcılar arasında bilgi paylaşımı olabilecektir.

Portala yerleştirilecek olumlu-olumsuz örnekler, katılımcıların izlemesine ve değerlendirmesine açık olacaktır. Önceden yazılıma yüklenen değerlendirme bilgilerine de ulaşılabilir.

Yüz-yüze ya da uygulamalı derslere ilişkin tüm kuramsal bilgiler portala yüklenecek, katılımcıların bu derslere gelmeden önce bu bilgileri okuması sağlanacak, bu alt yapıyla süreç hızlandırılacaktır.

1.3.1. Hizmet İçi Eğitim İçeriği

Bu süreç, sadece televizyon için düşünülmemektedir. Programların tasarımları yapılırken basitten karmaşığa ya da en karmaşık halinden basit haline doğru genel bir tasarım gerekmektedir. Bu tasarımda öğretim malzemelerinin kullanımı; etkisi, yaygınlığı, ulaşılabilirliği düşünülmelidir. Öğrenci ile öğreticinin hangi ortamda daha etkili olarak bir araya gelmesi düşünülüyorsa ona göre bir tasarım yapılmalı ve televizyon ya da görüntü de o yelpazenin içinde etkili bir biçimde yer alması anlamlıdır. Kitapta, webde, televizyonda aynı malzeme, aracın özelliklerini içeren farklı biçimlerde düzenlenebilir. Öğrenci kendisi için en kolayını seçebilir.

1.3.1.1. Uzaktan Eğitim Bilgisi

Bu sistemde görev yapacak olan tüm öğretim üyelerinin bu sisteme olan inancı önemlidir. Bu nedenle; sistemin olanakları, sınırlılıkları, gücü, bugün ve gelecekte varacağı yer hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Girişte katılımcılara; bilgi düzeyleri, öğrenme istekleri ve sisteme inançları konusunda küçük bir test uygulanacaktır. Bu testten sonra sistemdeki genel konuların olduğu derslere yönlendirileceklerdir. Derslerin sonunda katılımcılar sistemdeki uzmanlara soru yöneltebileceklerdir.

Nasıl Yapılacak?

A'dan Z'ye Açık ve Uzaktan Eğitimi Sistemi Bilgileri bir kitapçık olarak hazırlanarak portala yüklenecektir.

1.3.1.2. Araca Yönelik Bilgiler

Bu aşamada görev yapacak olan editör/yazarın araca yönelik teknik ve içerik bilgilerine sahip olması gerekmektedir. Bu bilgilerle katılımcı, televizyon ekranını

nasıl kullanacağını, bilgi vermek için ses ve görüntü dışında hangi araçları olduğunu kabaca öğrenmiş olacaktır.

- Televizyon nedir?
- Teknolojik gelişim,
- Etkileşimli- akıllı televizyonun programcıya sağladığı olanaklar,
- Televizyonun araç olarak gücü,
- Yayın biçimi (kablo, uydu, karasal, internet vb.) ve format olarak (SD, HD, 3/4, 9/16) sağladığı olanaklar.

Nasıl Yapılacak?

Bilgiler kitapçık olarak hazırlanarak portala yüklenecektir.

Bu alt bilgilerden sonra, televizyonun görsel anlatım olanakları, program biçimleri (Nostran:2000) ve program üretim süreci hakkında bilgilerin yer aldığı aşamaya geçilecektir. Bu aşamada aşağıda yer alan bilgiler yer alacaktır.

- Televizyon programı üretim süreci
- Konuşan Kafa
- Karşılıklı Görüşme
- Belgesel anlatım
- Grafik ve yazı desteği
- Dramatizasyon
- Karma Biçim

Nasıl Yapılacak?

Eğitim portalında, uygulamadan örneklerle desteklenen asenkron e-ders yapılacaktır. Anadolu Üniversitesi Televizyon Yapım Merkezinin sahip olduğu olanaklar ve nasıl kullanılacağı anlatılacaktır.

- Stüdyo Olanakları
- Dış çekim Olanakları
- Grafik Animasyon Olanakları
- Kurgu Olanakları

Nasıl Yapılacak?

1. Aşama: Televizyon programı üretim sürecinde yer alan iş istasyonları hakkında katılımcılara eğitim portalından tanıtım yapılacaktır.(e-tanıtım)
2. Aşama: Program üretim sürecindeki hangi işin nerede yapıldığı Anadolu Üniversitesi Televizyon Yapım Merkezinde katılımcılara yüz yüze anlatılacaktır.

1.3.1.3. Televizyon Eğitim Programı Tasarlama Süreci ve Televizyon için yazmak

Televizyon programı üretiminde ilk aşama tasarımıdır. Fikrin ortaya konulduğu bu aşamada, editör/yazarın katkısı çok önemlidir. Programın konusuna, amacına,

öğrenme çıktılarına bu aşamada karar verilmektedir. Programın içeriği, hedef kitlenin ihtiyacına göre düzenlenerek geliştirilmektedir. Programda kullanılacak uzman, sunucu, televizyon öğretmeni, alan uzmanı kararları bu aşamada verilmektedir. Yine bu aşamada; görüşme, röportaj ve görsel malzemelere karar verilmektedir. Bu çalışmalara bağlı olarak bütçe önerisi yapılarak çalışma takvimi hazırlanmaktadır.

Nasıl Yapılacak?

1. Aşama: Televizyon için yazılacak metinlerin özelliklerini içeren yazılı belgeler hazırlanarak eğitim portalına yüklenecektir.
2. Aşama: Çalışmalar e-posta yoluyla sürdürülecektir. Bu çalışmanın sonucunda, katılımcıların alanları ile ilgili ve sistemde yer alan bir kitaptan seçilen konudan 10 dakikalık bir “uzaktan öğretim televizyon programı” sunuşu hazırlayacaklardır. Bu sunuşta; kitaptaki öze sadık kalınarak televizyon için uygun yeni bir anlatım metni yazılmış olması, anlatımı destekleyen örnek olaylar, görseller (çizim- çekim vb) neler olabilir, seçilen konu nasıl bir ortamda sunulur, sunuşu yapan kişi nasıl giyinir gibi soruların yanıtlanması istenecek yapılan seçimler tartışılacaktır.

1.3.1.4. Kamera Önünde Olmak

Alan uzmanlarının tümü, çeşitli gerekçelerle televizyon programlarında anlatıcı olarak görev almayabilir. Bu nedenle eğitimin bundan sonraki aşamasına kamera önünde yer alacak alan uzmanları katılacaktır.

Nefes, Ses, Artikülasyon: Nefesin doğru ve gerekli biçimde alınıp kullanılabilmesi, ses sınırının genişletilmesi, sesin etkili bir düzeye ulaştırılabilmesi, seslerin doğru yerden ve doğru zamanlamayla çıkartılabilmesi konularının anlatımı yapılmalıdır.

Fonetik (Konuşma Bilimi): Ses ve söyleyiş yanlışlarının düzeltilmesi ve doğru konuşmanın temeli olan fonetik kuralları öğretilmelidir.

Diksiyon (Konuşma Sanatı): Duygu ve düşüncelerin doğru ve etkileyici bir biçimde aktarılmasının sağlanması için tonlama, vurgulama, ulama, durak, ezgi, süre kullanımı konularında yapılan metinli, metinsiz çalışmaların yapılmasına gerek vardır. Yazı dili ile konuşma dili arasındaki ayrımlar ile konuşulan dilin standart konuşma kuralları ele alınmalıdır. Yaygın olarak karşılaşılan sözcük ve deyim yanlışları üzerinde durulmalıdır.

Beden Dili: Bireyin kendini anlatma araçlarından biri de bedenin kullanma biçimidir. Kişinin duruşu, mimikleri, jestleri bu konuda önemlidir. Öğreticinin kendine olan güveni bu yolla ortaya çıkacaktır.

Beden dilini kullanma, kameraya konuşma-oynama gibi beceri kazanılmasına yönelik olarak yapılan eğitimlerde öğrenme biçimine yönelik farklı yöntemlerin kullanılabilir.

İyi bir spiker ve sunucunun beden kullanımına hakim olması gerekliliğinden yola çıkılarak verilecek bu derste, doğru duruş, yürüyüş ve beden anlatımı çalışmaları yapılarak temel bilgiler verilecektir.

Nasıl Yapılacak?

1. Aşama: Uygulamalı anlatımlar yüz yüze gerçekleştirilecektir.
2. Aşama: Katılımcıların kendi konularında yapacakları örnek ders sunumlarının stüdyoda kaydedilmesi yoluyla gerçekleştirilecektir.

Eğitim Sürecinin Uygulanması ve İşbirlikleri

Eğitim sürecinin planlanmasıyla birlikte Bilgisayar ve Araştırma ve Uygulama Merkezi , Uzaktan Öğretim Tasarım Birimi, Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyeleri İletişim Bilimleri Fakültesi, TRT Okul Genel Koordinatörlüğü- ETV, TRT Okul Eğitim Koordinatörlüğü, Devlet Konservatuarı, Türk Dili Bölümü, Açıköğretim Fakültesi, Örgütsel Koordinasyon: Alan uzmanı-öğreticiler, TRT- TRT Eğitim Dairesi ve sisteme dahil olan tüm üniversitelerle işbirliği önerilmektedir.

SONUÇ

Televizyon, bireyin birden fazla duyusunu uyarması nedeniyle algılama, hafızada tutma ve bireyde öğrenme isteği uyandırdığı için önemlidir. (Aziz 1975) Televizyon öğretmeni, öğreneni bu farklı öğrenme ortamına çekip uyum sağlamasına ve başarılı olmasına yardımcı olmalıdır.

Uzaktan eğitim için çalışacak televizyon öğretmenin, yüz yüze eğitimden farklı bir donanıma sahip olmalı düşüncesinden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışmanın, açık ve uzaktan eğitim sisteminin, öğretim araçlarından televizyonunun ve görüntünün daha verimli ve etkili kullanılmasına katkısı olarak yaşanan sorunlara çözüm getireceği, bu yolla edinilen bilgilerin internet aracılığıyla görüntü kullanımında da başarıyı etkileyeceği düşünülmektedir.

Televizyon öğretmeni olarak eğitimi tamamlayan editör/yazarlar açık ve uzaktan eğitim sistemi içinde kullanılan pek çok öğretim materyallerinde görev yapabilirler. E-öğrenme, e-televizyon, mobil cihazlar, IP televizyon, HD yayın gibi. Burada alınan eğitim bir bilim insanının açık ve uzaktan eğitimde kullanılan iletişim araçlarının tümünde başarılı bir biçimde öğreticilik görevini inanarak yapmasını sağlayacaktır. Böylece alanda güvenilir eğitim ortamları oluşacaktır.

Kaynakça

- Altuntaş, R., B. Ümit Kocaoğlu Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini
<http://www.academia.edu/1215993/>
- Aziz, A. (1975). Televizyonun Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve Önemi. TODAİE Yayınları. Ankara.
- Çiftçi T. G., Uzaktan Eğitimde IPTV'nin Kullanılabilirliğine İlişkin Bir Delphi Çalışması
- İnceelli, A. (1999) "Uzaktan Eğitimde Televizyon Öğretmenliği: Sunucu Boyutu", Uzaktan Eğitim Dergisi.
- Kaya, S., Sanal Sınıf Yönetimi Sürecinde Görev Alacak Öğretim Elemanlarının Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Doktora Tezi
- Nostran, W.V. (2005) The Media Writer's Guide Writings For Bussines and Educational Programs Focal Press USA
- Özgen, M. (1985). *Radyo ve televizyonda eğitim yayınları. Kitle iletişim araçları ve eğitim sempozyumu*. Ankara: A.Ü. E.B.F. Yayınları. 20-22.
- Saban, A. (2010) Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler>
- Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi*. Ankara. Dost Yayınları. 36.
- Yapıcı, Ş. (Haziran 2006). Bir Eğitim Aracı Olarak Televizyon ve Etkileri. *AKÜ Eğitim Fakültesi*, 6(2). 251-276.

Analysis of teaching experience based on teaching by the case method. Application to reinforcing wooden floors

Cobo Escamilla A^{a,6}, González García Mn^a, Moreno Fernández E^a

^aUniversidad Politécnica de Madrid, Avda. Juan de Herrera, 6, Madrid 28040, España

Abstract

The technique of reinforcement of wooden floors is a matter clearly multidisciplinary. The teaching of the subject using the "traditional" method, explaining the theory first and then proposing and solving problems has not been successful.

This paper discusses the results of a teaching experience. It has been the teaching of the subject by the case method. The results are clearly superior to those obtained with the traditional methodology.

Keywords: Case method; Interdisciplinarity; Wooden floors.

INTRODUCTION

El refuerzo de forjados de madera es una materia de especial importancia en la formación de los Ingenieros de Edificación en España, ya que es una competencia básica y una atribución profesional que otorga la normativa española a estos ingenieros titulados (BOE 1999; BOE, 2006).

La titulación de Ingeniería de Edificación se configura como una carrera universitaria heredera de las titulaciones de Aparejador y Arquitecto Técnico, figuras profesionales muy arraigadas en el contexto de la ejecución de obras de edificación en España y que tienen su origen en los antiguos maestros de obras (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2003; González Velayos, E. 1979; Izquierdo, P. 1988).

En la acción formativa de los nuevos Ingenieros de Edificación se están empleando experiencias basadas en una mayor participación de los alumnos, haciendo a éstos protagonistas de su propia formación. Esta metodología implica un cambio en la forma tradicional de enseñanza, adaptandola a las nuevas necesidades, utilizando para ello unas metodologías de trabajo adecuadas para conseguir los objetivos formativos.

Aproximadamente en el año 1914, se introdujo el Método del caso (MdC), también llamado análisis o estudio de casos, como técnica de aprendizaje en la Universidad de Harvard, con el fin de enfrentar a situaciones reales a los estudiantes de Derecho y de esta forma tomaran decisiones, valoraran actuaciones, emitieran juicios fundamentados, etc. A lo largo de los años el MdC se ha ido extendido a otros contextos, convirtiéndose en una herramienta muy eficaz para que los estudiantes

* Corresponding author. Tel.: +0-034-913367599; fax: +0-034-913367599.

E-mail address: alfonso.cobo@upm.es

adquieran diversos aprendizajes y desarrollen diferentes habilidades, gracias al protagonismo que tienen en la resolución de casos.

De este modo, el MdC se convierte en una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo (Boehrer, J.& Linsky, M. 1990). Como punto de partida se plantea un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, conocer y analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso. Se trata de un método de aprendizaje basado en el razonamiento de los estudiantes y en su capacidad de estructurar el problema y el trabajo para lograr una solución que no es la única correcta (Boehrer, J.& Linsky, M. 1990).

El MdC reúne la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo se han resuelto los problemas, las decisiones que se han tomado y las técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas (De Miguel, M. 2006).

El Grupo Enseñanza del Hormigón Estructural (EHE) es un Grupo de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid preocupado por encontrar fórmulas para racionalizar y mejorar la enseñanza del hormigón estructural a alumnos de Ingeniería de la Edificación. En este sentido se está desarrollando un Proyecto de Innovación Educativa de título Diseño de casos prácticos en hormigón estructural para facilitar y optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje en distintas materias del ámbito del hormigón estructural.

El análisis de los refuerzos de forjados de madera mediante la conexión de una losa de hormigón superior es una materia que constituye uno de los casos prácticos desarrollados en el Proyecto Diseño de casos prácticos en hormigón estructural.

Refuerzo de forjados de madera mediante hormigón: una enseñanza interdisciplinar

Se puede definir la interdisciplinariedad como un método de enseñanza en el que la cooperación de varias disciplinas provoca intercambios reales, existiendo reciprocidad. Se presenta cuando el problema está planteado en términos tales que no puede ser resuelto desde una sola disciplina.

La resolución de un caso práctico relativo al refuerzo de un forjado de madera existente mediante la conexión de una losa de hormigón es una materia que requiere un enfoque interdisciplinar.

La resolución del caso implica la superación de dos etapas: Evaluación de la estructura y Diseño del refuerzo. Los conocimientos para el desarrollo de las etapas anteriores son objeto de distintas disciplinas del plan de estudios de la titulación de grado Ingeniero de Edificación.

Evaluación de la estructura existente

Constituye la primera etapa del caso. En la tabla 1 se indican los pasos a seguir junto con las disciplinas correspondientes al plan de estudios de Ingeniería de Edificación donde se imparten los conocimientos y competencias correspondientes.

Tabla 1. Evaluación de la estructura existente

Materia	Asignatura	Semestre
Modelo de cálculo	Resistencia de Materiales y Elasticidad	4
Acciones	Rehabilitación	7
	Análisis de Estructuras y Geotecnia	5
Combinación de acciones	Análisis de Estructuras y Geotecnia	7
Características de la madera	Rehabilitación	7
Dimensionamiento	No se imparte	

Como puede comprobarse en la tabla 1, las materias objeto de esta etapa se imparten en cuatro asignaturas distintas y de distintos semestres. Además, el dimensionamiento de la estructura es una cuestión que no se aborda a lo largo del plan de estudios.

Dimensionamiento del refuerzo

Una vez que se ha evaluado la estructura y se comprueba su falta de capacidad, se procede al diseño de la intervención. Una de las técnicas más utilizadas en edificación es la adición de una losa superior de hormigón conectada a las viguetas existentes de madera. En la tabla 2 se muestra un análisis similar al de la tabla 1.

Tabla 2. Dimensionamiento del refuerzo

Materia	Asignatura	Semestre
Elección del tipo de intervención	Rehabilitación	7
Modelo de cálculo	Análisis de Estructuras y Geotecnia	5
Combinación de acciones	Análisis de Estructuras y Geotecnia	5
Dimensionamiento a flexión y corte (hormigón)	Hormigón Estructural	7
Dimensionamiento (madera) y de la conexión	No se imparte	

De nuevo puede comprobarse el carácter interdisciplinar de la materia y las carencias en cuanto al estudio de cuestiones fundamentales como son el dimensionamiento completo del refuerzo y de la conexión.

Sin embargo, con los conocimientos que se han obtenido a lo largo de la carrera no es difícil preparar al alumno para que aborde con éxito el conjunto de todas las operaciones.

Experiencia realizada

Se ha trabajado con 50 alumnos del Máster en Innovación Tecnológica en la Edificación. A todos ellos se les ha planteado la resolución de un caso práctico relativo al refuerzo de un forjado de madera existente.

Se ha trabajado sobre un caso real. Al alumno se le ha proporcionado suficiente material gráfico basado en planos y fotografías, como para poder tener una idea clara acerca del forjado sobre el que se iba a trabajar. A continuación se han impartido sesiones teóricas con una duración total de 6 horas para dotar al alumno de los

conocimientos que no se han adquirido a lo largo de la carrera y son necesarios para resolver el caso, así como para poner en común lo ya explicado.

A continuación el alumno ha dispuesto de una semana para su resolución. Al término de la semana los trabajos se han entregado y los más relevantes se han discutido en clase.

A partir de una valoración subjetiva, se puede afirmar que los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios. Todos los alumnos han resuelto con éxito el caso propuesto, aportando soluciones muy interesantes. El grado de interés ha sido muy alto y se han manifestado tanto por la calidad de los trabajos aportados como por el entusiasmo mostrado en la discusión pública de los trabajos. La experiencia nos ha animado a continuar con el empleo de esta técnica en la enseñanza de cuestiones similares.

Para poder realizar una valoración más objetiva acerca de la opinión de los alumnos, al finalizar el caso se realizó una encuesta en la que se obtuvieron los siguientes resultados:

1. En opinión de los alumnos, las principales capacidades alcanzadas han sido la iniciativa (82%), el autoaprendizaje (70%) y la capacidad de decisión (90%).
2. Se opina que inicialmente no se dispone de todos los conocimientos necesarios para la resolución del caso (86%) y que éstos se han ido adquiriendo durante su resolución (90%).
3. El tiempo dedicado a la resolución del caso se juzga como escaso, tanto el dedicado a las explicaciones teóricas (84%) como el concedido para su resolución (96%).
4. La experiencia fue valorada positiva (36%) o muy positivamente (42%), únicamente un 6% de los alumnos valoró la experiencia de forma negativa o muy negativa.
5. El 70% de los alumnos opinó que el desarrollo de este caso les había permitido integrar distintos conocimientos adquiridos durante la realización de sus estudios.
6. El enorme grado de similitud entre el planteamiento del caso realizado y la práctica profesional se valoró positivamente (40%) o muy positivamente (48%) por parte de los alumnos.

La elaboración y tutorización del caso se ha realizado por cuatro profesores, atendiendo cada uno de ellos a su área de especialidad. El profesorado ha podido comprobar que los conocimientos adquiridos por el alumnado en asignaturas anteriores no se han podido aplicar de forma correcta cuando se han planteado en un escenario distinto al que existía en el momento de cursar la asignatura. Esta situación también se ha dado en dos casos planteados a los mismos alumnos en el seno de esta experiencia. Posiblemente se deba a que tanto los alumnos como el profesorado entienden las asignaturas como departamentos estancos sin ninguna relación con el resto de disciplinas.

Conclusiones

El refuerzo de forjados de madera mediante la conexión de una losa de hormigón superior es una técnica ampliamente utilizada en el sector de la rehabilitación de edificios antiguos.

En la práctica, en muchas ocasiones este tipo de soluciones se colocan en obra sin una justificación numérica.

Los conocimientos necesarios para dominar la materia tienen un carácter pluridisciplinar y se imparten en distintas asignaturas de la titulación de grado de Ingeniero de Edificación, sería muy conveniente el tratamiento transversal de este tipo de contenidos para su plena asimilación.

El MdC es una técnica apropiada para la enseñanza de esta materia.

Dentro de un proyecto de Innovación educativa de la UPM se ha realizado una experiencia docente consistente en el desarrollo de un caso práctico relativo a esta materia.

La experiencia realizada sobre alumnos de postgrado ha sido muy satisfactoria.

A través de la experiencia satisfactoria llevada a cabo con alumnos de postgrado, se pone en evidencia de nuevo la idoneidad del MdC en el aprendizaje.

Referencias

- BOE (1999). *Ley 39/1999, de 5 de Noviembre de Ordenación de la Edificación*. Boletín Oficial del Estado nº 266 de 11 de noviembre de 1999.
- BOE (2006). *Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de la Edificación*, Boletín Oficial del estado nº 74 de 28 de noviembre de 2006.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de educación superior*. Documento marco. Madrid.
- González Velayos, E. (1979). *Aparejadores. Breve historia de una larga profesión*, Consejo General de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de España, Madrid: COAATM.
- Izquierdo, P. (1988). *Evolución histórica de los estudios, competencias y atribuciones de los Aparejadores y Arquitectos Técnicos*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Boehrer, J.& Linsky, M. (1990). Teaching with cases. Learning to question. The changing face of college teaching, *New Directions for Teaching and Learning* nº42, San Francisco: Ed. Jossey-Bass.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

Bilgisayarlı müzik eğitiminde öğretimsel tasarımın yapılandırılma ilkeleri

Ilker Kömürcü⁷

Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Zonguldak, 67600 Türkiye

Özet

Bilgisayarlı müzik eğitimi son yıllarda tüm dünyada yaygınlaşmış, okullar online eğitim yoluyla lisans, yüksek lisans ve doktora diploması vermeye başlamışlardır. Bilgisayarlı müzik eğitime yönelik birçok yazılım ve internet sayfası bulunmasına karşın, bilgisayarlı müzik eğitiminde öğretimsel tasarımın nasıl geliştirileceğine ilişkin yeterli çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmada, bilgisayarın etkili bir müzik öğretim materyali olarak tasarlanmasına katkıda bulunmak amacıyla bilgisayarlı müzik eğitiminde öğretimsel tasarımın yapılandırılma ilkeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle müzik eğitiminde bilgisayarın kullanım olanakları irdelenmiş, müzik öğretim yazılımlarında öğretimsel tasarımın yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Random yöntemiyle seçilen bazı bilgisayarlı müzik eğitimi modelleri analiz edilip, bilgisayar ortamında etkin bir müzik öğretiminin gerçekleştirilmesi için öğretimsel tasarımın yapılandırılmasında göz önünde bulundurulması gereken ilke ve aşamalar örneklerle açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırma kuramsal bir araştırma olup betimsel niteliktedir. Doküman incelemesi ile elde edilen veriler temalara göre düzenlenmiştir. Düzenlenmiş bulgular, sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiş, müzik eğitiminde öğretimsel tasarımın yapılandırılmasına ilişkin ilke ve aşamalar belirlenmeye çalışılmıştır. Random yöntemiyle seçilen bilgisayarlı müzik eğitim modelleri belirlenen ilke ve aşamalar bağlamında incelenmiş ve daha etkin bir müzik eğitim materyalinin geliştirilebilmesine yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma, bilgisayarla müzik eğitimi yapılmasına yönelik hazırlanan programların bilimsel niteliklerinin artırılmasına katkıda bulunacağından önem taşımaktadır.

Keywords: Müzik Eğitimi, Bilgisayarlı Müzik Eğitimi, Tasarım, Öğretimsel Tasarım

1. Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin toplumsal yapının hemen her alanında köklü değişimlere neden olduğu görülürken, toplumsal yapının önemli bir parçası olan eğitim de bu gelişmelerden etkilenmekte, eğitim paradigmaları her geçen gün yenilenip gelişmektedir. Eğitim alanında yaşanan güncel ve önemli değişikliklerden biri bilgisayarın öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmaya başlanmasıdır. Bu yenilik eğitimde geniş imkânlar sağlarken bir dizi problemi ve bunlarla ilgili çözüm arayışlarını da beraberinde getirmektedir.

⁷ Tel.: +90-506-355-0611; fax: +90-372-266-7492.

E-posta: ilkerkomurcu@gmail.com

Bilgisayarın eğitim alanında kullanılmasının ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalar çerçevesinde geliştiği bilinmektedir. Özellikle 1970'lerden sonra bilgisayar maliyetlerinin düşmesinin bu alanda itici bir rol oynadığı söylenebilir. Amerika'da fizik, matematik gibi derslerde kullanılmaya başlanan bilgisayarlı eğitim daha sonra İngiltere ve Fransa'da uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye'de ise 1980'li yıllarda bilgisayar eğitimi verilmeye başlanmış, 1989 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Bilgisayar Destekli Eğitim Kurulu'nun çalışmaları çerçevesinde bilgisayarlı eğitime geçilmiştir.

Bilgisayarın eğitime sağladığı olanaklar çerçevesinde uzaktan eğitim uygulamaları arasına giren web tabanlı, web destekli, bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli gibi eğitim modelleri, eğitim alanında yeni kavramların ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bu kavramlar üzerinde farklı kaynaklarda farklı tanımlar olmasına karşın, bilgisayarın öğrenme- öğretme süreçleri ile ilgili sorunların çözümünde gerekli ortam ya da ortamları sağlayabileceği yadsınamaz bir gerçektir. Web tabanlı ya da bilgisayar tabanlı eğitimde ise bilgisayar tamamen öğretmenin rolünü üstlenmiş, öğretim sürecini bizzat yöneten konumuna gelmiştir.

Öğretim, belirli bir konuda öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla bilgilerin sunumu ve önceden tasarlanmış kasıtlı bir organizasyondur (Mc Manus, 1996). Görüldüğü gibi öğretim sadece bilgilerin sunumu değil aynı zamanda bu bilgilerin ne şekilde öğretileceği, ne kadar öğretildiğinin kontrolü gibi önceden tasarlanmış bir süreci de kapsamaktadır. Bu durum, bilgisayarın sadece alan bilgisini yansıtmamasının bir öğretim ortamı yaratamayacağını ortaya koymaktadır. Bilgisayarla öğretimin alan bilgisinin yanı sıra; hedef kitleyi tanıma, farklı özellikteki bireyler için farklı sunum biçimleri, cevapların yorumlanması gibi pek çok özelliği de kapsamaya ihtiyacı vardır (Gayeski, 1987:6). Nitekim 1970'lerde bilgisayarlar, 1980'lerde video, 1990'larda ise kompakt disklerle yapılan ve sadece alan bilgisini içeren öğretimin amaca ulaşp ulaşmadığına bakıldığında pek de başarılı olmadıkları görülmektedir (Aydın, 2002:102). Alessi ve Trollip (1991:17) bilgisayarla öğretim sürecini, tasarlanan ve geliştirilen bir bilgisayarla öğretim programı (BÖP) yardımıyla bir konu ya da dersin öğretilmesi tekniği ve ortamı olarak tanımlamışlardır.

2. Bilgisayarlı Müzik Eğitiminde Tasarım

Müzik eğitimi yazılımlarında öğretimsel tasarımın yerini ve önemini kavrayabilmek için yazılım tasarımı konusunda ileri sürülen bazı yaklaşımları incelemekte fayda vardır.

Alessi ve Trollip'e göre (1985) yazılım geliştirmede öncelikle amaçlar tanımlanmalı ve kaynaklar belirlenmelidir. Daha sonra yazılımın nasıl olması gerektiğine ilişkin yazılım içi fikirler yaratılmalı, bu fikirler bir akış şeması ile düzenlenmelidir. Yapılan çalışmalar bilgisayarda kodlanarak yazılıma dönüştürülmeli, kullanılmaya hazır olan yazılım denenerek tekrar değerlendirilmelidir.

Gayeski (1987) ise şu şekilde bir yaklaşımı ifade etmiştir:

- Başlangıç çalışmaları
- Hedef belirleme, etkileşimi düzenleme, teknik tasarım
- Kodlama
- Değerlendirme, geliştirme

Sprecher'a (1983) göre yazılım geliştirme aşamaları:

- Ön çalışmalar, tasarım yaklaşımı belirleme
- Kavramsal tasarım çalışmaları, ayrıntılı tasarım
- Teknik geliştirme
- Sonuç ve değerlendirme, inceleme, üretim

Kaşlı (1991) ise şu şekilde sınıflamıştır:

- Başlangıç çalışmaları, içerik analizi, standartları belirleme
- Ayrıntılı tasarım, ekran tasarımı
- Gerçekleştirme
- Değerlendirme

Yukarıda belirtilen sınıflamalar kullanılan kavramlar bakımından birbirlerinden farklı gibi görünse de, yazılım geliştirme aşamalarına ilişkin genel bir yaklaşımın olduğu görülmektedir. Buna göre müzik eğitiminde öğretim yazılımı geliştirme süreci dört evrede ele alınabilir. Bu dört evre şu şekilde ifade edilebilir:

1. Hazırlık
2. Tasarım (Öğretimsel Tasarım)
3. Programlama
4. Deneme-Değerlendirme

Hazırlık aşaması aslında bir bilgi toplama süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi toplama süreci, müzik eğitiminin ele alınan boyutu ile ilgili amaçların tanımlanması, belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciye kazandırılmak istenen davranışların analizi, kaynakların belirlenmesi gibi konuları kapsamaktadır. Kaşlı (1991) hazırlık aşamasında yapılması gerekenleri, temel hedefin ve yazılımın öğretim açısından etkinliğini belirleyen faktörlerin gerçeğe en yakın biçimde betimlenmesi ve tasarımı biçimlendirmek üzere hazırlık yapılması olarak tanımlamıştır.

Tasarım, hazırlık aşamasında toplanan müziksel bilgilerin kağıt üzerinde düzenlenmesi aşamasıdır. Tasarım, grafik tasarımı, estetik tasarım, ekonomik tasarım ve öğretimsel tasarım gibi birçok uzmanlık alanı gerektiren konulardan oluşmaktadır (Taşçı, 1993). Yazılımın amacına ulaşabilmesi için en önemli süreç şüphesiz ki öğretimsel tasarım sürecidir. Tasarım sürecinde öğretimsel tasarım gibi diğer tasarım konuları da öğretim ilkeleri çerçevesinde ele alınmalıdır.

Programlama, müzik eğitimi ile ilgili kağıt üzerinde hazırlanan tasarımın bilgisayar ortamına aktarılmasıdır. Tasarımın program haline gelmesi ile ilgili kodlama, gerçekleştirme sürecidir (Koç, 1991). Programlama süreci özel bir uzmanlık gerektirir ki bu bilgisayar uzmanlarının gerçekleştirebilecekleri bir süreçtir.

Deneme-değerlendirme aşamasında programlama kısmında uygulamaya hazır duruma gelmiş olan program deneme sürümü ile denenir. Belirli bir denek grubu üzerinde yapılan bu deneme ile programla ilgili karşılaşılan aksaklıklar, eksiklikler belirlenip düzeltilerek yazılımın kullanıma hazır duruma geldiği varsayılır. Gayeski'ye göre yazılımın geliştirilebilmesi için deneme-değerlendirme aşaması süreklilik göstermelidir (1987). Yazılımla ilgili yapılması planlanan değişiklikler tasarım aşamasından itibaren tekrar ele alınmalı ve diğer süreçler tekrar gözden geçirilmelidir.

Bilgisayarlı müzik eğitimi için öncelikle bilgisayarlı müzik öğretiminin programının öğretim materyali olarak geliştirilmesi gerekir ki bu öğretim yazılımlarıyla gerçekleştirilir. Etkili bir öğretim materyalinden söz edebilmek için hangi yeterlik alanları için, hangi koşullarda, hangi öğrenen biçim ve stratejilerine uygun, hangi öğrenme-öğretme yaklaşımlarına göre nasıl kullanılabileceğine ilişkin belirli bir yetkinlik düzeyi gereklidir. Yani Aydın'ın da dediği gibi (2002:104-106), etkili bir öğretim materyalinin geliştirilmesi öğretim tasarımı ilke ve kuramlarının uygun şekilde işe vurulmasına bağlıdır.

Tasarım, belli bir konuda yapılması gereken faaliyetleri belli bir plan çerçevesinde uygulamaktır. Diğer bir ifade ile tasarım, yeni bir ortam için bilgilerin planlanması, organize edilmesi ve etkili olarak uygulanması faaliyetleridir. Tasarımın

genel amacı var olan sistemi ya da yapıyı günün ya da çevrenin şartlarına göre değiştirmektir. Kısaca açıklanırsa, bu amaç var olan bilgilerin sentezlenmesi ve faaliyetlerinin organize edilmesi olarak algılanabilir. Tasarım faaliyetleri ile değişimler meydana gelmektedir. Bu değişimler oluşturulurken dikkat edilmesi gereken nokta, bir bütün içinde etkili olarak çalışan unsurların değiştirilmeden uygulanmasıdır (İşman ve Eskicumalı, 2001).

Öğretimsel Tasarım (ÖT) İngilizcedeki Instructional Design (ID) kavramın karşılığı olarak kullanılmasına karşın, literatürde Öğretim Sistemleri Tasarımı (ÖST)-Instructional Systems Design (ISD), Öğretimsel Geliştirme-Instructional Development (ID), Bilgisayarlı Öğretim Programı (BÖP)-Computer-Based Instruction Programmes (CBIP) tanımlamalarının da kullanıldığı görülmektedir. İpek'in de dediği gibi bu kavramlar arasında belirgin bir fark olmamakla beraber zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmakta veya birbirlerinin tamamlayıcıları olarak ele alınmaktadır (2001). Türkçe kaynakların önemli bir kısmında Öğretimsel Tasarım (ÖT) kavramı kabul görmüş durumdadır. Öğretimsel tasarıma ilişkin kimi tanımlar şöyledir:

“Tasarım, eğitim içinde öğrenme-öğretme ortamlarının planlanması, organize edilmesi ve uygulanması faaliyetlerinde etkili olarak kullanılmaktadır. Bu faaliyetlerin adı eğitim içinde ‘öğretim tasarımı’ (instructional design) olarak bilinmektedir” (İşman ve Eskicumalı, 2002). Smith ve Ragan (1999) ise öğretimsel tasarımı, öğrenme-öğretme ilkelerinin, öğretim materyal ve etkinliklerine dönüştürülmesini sağlayan sistematik süreç olarak tanımlamıştır. Alkan (1995) öğretimsel tasarımı, öğretme ve öğrenme ile ilgili bilimsel verilerin öğretim uygulamalarında hayata geçirilmesi olarak tanımlamıştır. Seels ve Glasgow (1998:1) ise öğretim tasarımı, öğretim problemlerinin, öğrenme koşullarının sistematik analizi ile çözülmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak bilgisayarlı müzik eğitimde öğretimsel tasarım; bilgisayar ortamında öğrenme-öğretme uygulamalarının gerçekleştirilmesi için gerekli müziksel bilgilerin belirli ilkeler doğrultusunda, yazılımlar yoluyla bilgisayar ortamına aktarılması olarak tanımlanabilir.

3. Bilgisayarlı Müzik Eğitimine Temel Oluşturan Kuramlar

Eğitim ile ilgili bir yazılımında grafik tasarımı, görsel tasarım, güdüsel tasarım gibi çeşitli tasarım boyutları olmasına karşın, öğretimsel tasarımın eğitim yazılımları için en hassas ve önemli nokta olduğu ortadadır. Öğretimsel tasarımın yapılandırılmasına ilişkin çeşitli yaklaşımlar ve sınıflamalar bulunmasına karşın, bütün bu sınıflamaları temelde üç kuramın yönlendirdiği görülmektedir. Bunlar; Oluşturmacı Öğretim Kuramı, Davranışçı Öğretim Kuramı ve Karma Öğretim Kuramı'dır.

3.1. Oluşturmacı Öğretim Kuramı (Constructivism)

Yapıcı görüşü temel alan kuram “Oluşturmacı Kuram”dır. “Constructivism” kavramının kimi kaynaklarda yapısalcılık, yapıcılık, oluşumculuk gibi isimlerle de adlandırıldığı görülmektedir. Aslında bu kavramların hepsi bilginin ne olduğunu, objektifliğin mümkün olup olmadığını tartışan ve bilginin doğası konusunda realistlerden farklı bir açıklama getiren felsefi bir yaklaşımı ifade etmektedir. Oluşturmacılıkta bilginin bilenden bağımsız olmadığı savunulur. Bu açıdan nesnelcilere (davranışçı ve bilişselci) farklı bir bilgi felsefesi anlayışına sahiptir.

Çevresiyle etkileşime giren birey, dış dünyadan gerekli bilgileri alarak kendine göre anlamlandırır. Dolayısı ile elde edilen bilgilere anlam, birey tarafından var olan inançları, algıları ve deneyimleri yoluyla yüklenir. Bilgi ise evrensel doğruların tam bir seti değildir. Bu görüşün temelinde, bilginin ya da anlamın dış

dünyada bireyden bağımsız olarak varolmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde *yapılandırıldığı* görüşü yer alır (Cunningham. 1991; Duffy & Jonassen, 1991). Bu nedenle Walsh (1997) bilginin tam olarak “doğrulanamayacağını” belirtir. Yapıcı görüş gerçeğin tek ve mutlak olmadığını, her bireyin algıladığı şeyler üzerine geliştirdiği anlam ve bakış açısının o bireyin gerçekliğini oluşturduğu savunmaktadır. Yani bilgi, algılananlar üzerinde düşünme, yorumlama, anlam katma sonucunda zihinde yaratılmaktadır.

Yapıcı görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1994). Algılananlar üzerinde bilginin yapılandırılması sürecinde öğrenen, önceki yaşantılarından ve deneyimlerinden faydalanır. Yapıcı görüşe dayalı öğretim uygulamalarında öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimleri öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmektedir (Deryakulu & Şimşek, 1996). Bu bakış açısından hareketle öğrenenlerin önceki yaşantıları oluşturmaya yönelik öğretim kuramı açısından önem taşımakta ve göz önünde bulundurulmaktadır.

Yapıcı kurama göre öğretim, nesnelci kuramdaki gibi öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir (Biggs, 1989; Jones, 1990; Jonassen, 1991a). Görüldüğü gibi oluşturmaya yönelik öğretimde öğretimsel tasarım bilginin sunulmasının yanı sıra öğrencinin bilgiye nasıl daha kolay ulaşabileceğine yönelik olmalıdır. Öğretme faaliyetinden ziyade öğrenmeyi teşvik edici ortamlar yaratılmalıdır.

3.2. Davranışçı-Bilişsel Öğretim Kuramları

Nesnelci görüşü temel alan belli başlı kuramlar davranışçı ve bilişsel öğretim kuramlarıdır. Nesnelci yaklaşım öğretimi bilgi aktarımı olarak ele almaktadır. Öğrencin kazanması istenilen davranışların öğrencilerde gözlenilmesi öğretimin gerçekleştiği anlamını taşır. Nesnelci görüşte öğretim süreci öğrencilerin bilmesi gerektiği düşünülen bilgilerin (içeriğin), en küçük ve basit bilgi birimleri haline getirilmesi ile başlamaktadır. Böylece, öğretim, küçük bilgi parçalarının birbirini izleyen belirli bir sırayla öğrencilere sunumu üzerinde odaklanır. Öğrenciye sunulan her bilgi parçası belirli bir hedef davranışın oluşturulmasına ya da öğretim amacına ulaşılmasına hizmet etmektedir. Öğretimi bilgi aktarma olarak gören nesnelci yaklaşımlarda, bu bilgi aktarımının en etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için içerikle ilgisiz görülen öteki tüm bilgi ve bağlamlar dışlanır ya da atılır (Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1995). Amaç sadece belirlenen hedefe ilişkin davranışların öğrencilerde gözlenebilmesidir. Nesnelci yaklaşım öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan ziyade dış çevrenin düzenlenmesi, öğrencilerdeki davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmek için etkili bir öğretim ortamı yaratma üzerinde durur. Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını temel aldığı söylenebilir. Tesadüfi bilgilere ya da öğretimin amaçtan uzaklaşmasına izin verilmemekle beraber, öğretimin her aşaması kontrol öğretmen tarafından kontrol altında tutulmalıdır.

3.2.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kurama göre öğrencide istendik yönde davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi öğrenmenin ve dolayısı ile öğretimin gerçekleştiği anlamına gelmektedir. Gropper ve Jonassen davranışçı kurama göre öğrenmeyi, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişme olarak tanımlamışlardır (Gropper, 1987; Jonassen, 1991a; Jonassen, 1991b). Bu davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi için öğrencilere bir uyarıcı verilmekte ve bu uyarıcıya karşı öğrencilerin tepki vermeleri beklenmektedir. Burada verilen uyarıcı içeriği, uyarıcının verilme şekli öğretim metotlarını, öğrencinin verdiği tepki ise davranış değişikliğini işaret etmektedir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci aynı uyarıcıya aynı tepkiyi vermek zorundadır yani tepkini kalıcı olması gerekmektedir. Uyarıcının tepki üzerinde kalıcı bir denetim kazanması, öğretimde yer verilecek yineleme ve alıştırmaya etkinliklerine, bu etkinlikler sırasında öğrenciye sağlanan ipuçlarına ve öğrencinin gösterdiği ve istendik yönde olan tepkinin pekiştirilmesine bağlı olarak ele alınmaktadır (Gropper, 1983; Gropper, 1987). Görüldüğü gibi kalıcılık alıştırmaya, yineleme (tekrar) ve pekiştirme çalışmalarıyla öğrencilere kazandırılmaktadır.

Davranışçı kurama dayalı öğretimde çoğunlukla öğrenci özelliklerinin belirlenmesi, gereksinim saptama, davranışsal amaçların yazılması, içeriği sunma, mutlak değerlendirme ve geribildirim verilmesi döngüsü izlenir (Cooper, 1993). Bunun için öğretim öncesinde program geliştirmeciler ya da öğretim tasarımcıları tarafından hedef öğrenci kitlesinin özellikleri ve öğrenme gereksinimleri saptanır, sonra amaçlar oluşturulur. Bu amaçlara ulaşmak üzere öğrencilerin neleri yapabilmeleri gerektiğini kapsayan içerik belirlenir. Ardından belirlenen içeriğin etkili ve verimli biçimde hangi ortam aracılığıyla, hangi yöntemle sunulacağı kararlaştırılır. Son olarak da öğrenme çıktılarının nasıl ve hangi araçlarla değerlendirileceği belirlenir. Davranışçı kuram öğrenmede zihinsel süreçlerden çok gözlenebilir davranışlarla ilgilenmektedir. Zihinsel etkinliklerin gözlenebilir olmaması, bu kuram için zihinsel etkinliklerin göz ardı edilmesine neden olmuştur.

Etki-tepki temeline dayanan davranışçı kuram, öğrenme ortamının bu tepkisel davranış değişikliklerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesini savunmakta ve bunun önemini vurgulanmaktadır. Örneğin, ders kitaplarındaki amaç cümleleri, bölüm başlarındaki sorular ya da sonlarda verilen özetler, öğrencinin dikkatini materyalin önemli kısımlarına yöneltmeyi hedefleyen koyu yazma, altını çizme, italik harflerle yazma gibi dikkat odaklama araçları, birçok bilgisayar yazılımında yer verilen alıştırmalar ve sunulan geribildirimler genelde davranışçılık kökenli etkinliklerdendir. Burada temel amaç, öğrenciyi, sunulan önemli uyarıcıları algılamaya dışarıdan yönlendirmektir. Bu etkinlikler. Öğrencilerin algılamasını sağlamak üzere belirli tepkilerin gösterilmesini gerektirir ve öğrencinin istenen davranışları kazanmasını kolaylaştırma işlevi görürler.

3.2.2. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuram nesnelci görüşe dayanan davranışçı kuram temel almasına karşın, öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde farklı bir görüşü savunmaktadır. Davranışçı kuramın öğrenme sürecinde zihinsel etkinlikleri ve bilginin zihinde işlendiği zaman ortaya çıkması muhtemel olan bireysel farklılıkları göz ardı ettiği belirtilmektedir. Verilen uyarıcıların öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve öğrenmeleri tarafından değerlendirildiği ancak davranışçı kuramın bu değerlendirmeyi engellediği savunmaktadır. Öğrencinin etkiye karşı tepki veren ve edilgen olan konumu yerine, öğrencilerin de öğrenmeye etkin katılımının sağlandığı bir öğretim süreci tercih edilmektedir.

Jonassen’e (1988) göre bilgiyi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramında öğrenciler, öğretim sırasında kendilerine sunulan uyarıcılara edilgen biçimde tepki vermek yerine, etkin araçlarla sunulan bilgilere dikkatini verme, yeni bilgilerle ilgili olarak önceden edinilmiş bilgileri bellekten çağırma, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yapısal açıdan yeniden düzenleme ve daha sonraki öğrenmelerde tekrar kullanmak üzere bu yeni yapıyı kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmektedirler.

Davranışçı kuramın etki-tepkiye dayalı öğrenme modeli bilişsel kuramda yeni bir yaklaşımla ele alınmış, öğrenme faaliyetinde zihinsel süreçlerde göz önüne alınarak “girdiler, bilgiyi işleme süreci (bilişsel/zihinsel süreç) ve çıktılar” olarak yeni bir öğrenme modeli ortaya konmuştur.

Kuramsal yaklaşımlar arasındaki farklar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Temel öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapıcı
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin Rolü	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme. İşbirliği yapma
Öğrencinin Rolü	Edilgen	Yarı etkin	Etkin
Öğrenme	Koşullama sonucu açık davranıştaki değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
Öğrenim Türü	Ayırma Genelleme 'İlişkilendirme Zincirleme	Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun dönemli belleğe depolama	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim Türü	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümdengelimci
Öğretim Stratejileri	Bilgiyi sunma, alıştırma yaptırma, geribildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, özdenetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme
Eğitim Ortamları	Çeşitli geleneksel ortamlar, (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim vb.)	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar
Değerlendirme	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız

Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı Öğrenmenin Özellikleri Kaynak: Seels, B. (1989) & Scheurman, G. (1998)

Tabloda da görüldüğü gibi bilgisayarın eğitim ortamında kullanılmasında eğitime temel oluşturan kuramlar belirleyici niteliktedir. Davranışçı kurama dayalı öğretim modellerinde bilgisayar destekli öğretimden yararlanılabilirken, bilişsel kurama dayalı öğretimde bilgisayara dayalı öğretimden faydalanılabilir. Etkileşimi gerektiren yapıcı öğrenme kuramının ise interaktif yazılımlara ya da web tabanlı öğretime daha uygun olduğu görülmektedir. Passerini ve Granger (2000) hem yapısalci hem de davranışçı öğretim kuramlarını dikkate alan esnek yapılı bir karma öğretim modeli önermişlerdir.

Müzik eğitimi açısından bir değerlendirme yapıldığında öğretim yapılmak istenen müzik alanının bilişsel, yapıcı ya da davranışçı öğretim modellerinden hangisine daha uygun olduğu öğretimsel tasarımın yapılandırılmasını doğrudan etkilemektedir. Bilgisayarlı müzik eğitiminde özellikle enstrüman ve müzik kuramı eğitimi üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bilgisayarlı müzik eğitimi genel olarak teorik, pratik ve her iki özelliği de barındıran karma eğitim alanı olarak üç sınıfta değerlendirilebilir. Passerini ve Granger'in önerdiği karma öğretim modeli ile burada belirtilen karma eğitim alanı arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Müzikteki karma eğitim alanı hem teorik hem de pratik özellikleri bünyesinde barındıran eğitim alanı için kullanılırken Passerini ve Granger karma öğretim modelini internet üzerinden gerçekleştirilen ve serbest dolaşıma açık esnek bir öğretim ortamının yapılandırılması amacıyla kullanmışlardır.

4. Bilgisayarlı Müzik Eğitimi Modellerinin Öğretim Tasarımlarının İncelenmesi

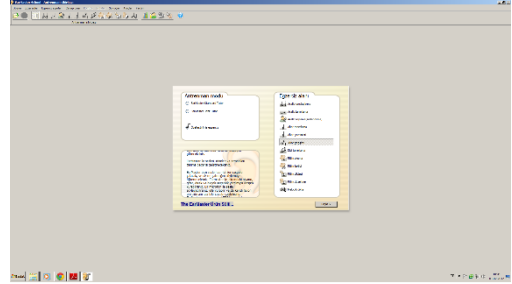
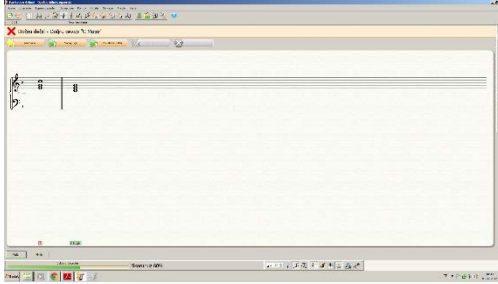
Müzik eğitimine ilişkin yazılımların en önemli boyutunu öğretimsel tasarım oluşturmaktadır. Etkin bir öğretim materyali geliştirebilmek için bilgisayarlı eğitime temel oluşturan kuraların göz önünde bulundurulması ve öğretim ortamının bu kuramlar bağlamında değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Müzik eğitimine ilişkin çeşitli yaş gruplarına yönelik müzik teorisi, kulak eğitimi, enstrüman, ses eğitimi gibi alanlarda bilgisayar yazılımları bulunmaktadır. Bu yazılımlar CD Rom veya internet aracılığı ile öğrencilere ulaşmakta ve sadece bilgisayarın yer aldığı bir eğitim ortamını tanımlayan bilgisayarlı müzik eğitimi yapılmaktadır. Bu araştırma için random yöntemiyle seçilmiş olan Ear Master School, Violin Tutor, Music Ace ve online eğitim veren Berklee College of Music bu yazılım türlerine örnek olarak gösterilebilir.

4.1. Ear Master School

Aralıklar, ritim, akor ve dikte gibi kulak çalışmalarını içeren Ear Master School programı bu konulara ilişkin çalışmaları içerir. Konular 12 başlık altında toplanmış olup birbirinden bağımsız niteliktedir. Program kullanıcılarına çalışmalara istediği yerden başlayabilme olanağı sunulmuştur. Belirli bir yaş grubu öngörülmemekle birlikte öğretim içeriği açısından programın başlangıç düzeyindeki öğrenci ya da kullanıcılara yönelik tasarlandığı söylenebilir. Çalışmalar soru-cevap şeklinde olup kolaydan zora doğru ilerlemektedir. Konu anlatımına yer verilmemiş olup egzersizler aracılığı ile işitme yeteneğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak öğrenim çıktıları ya da hedeflere ilişkin herhangi bir bilgilendirme bulunmamaktadır.

Akorlar, ritim kalıpları, nota yazımı gibi konularla ilgili yardım bölümünde kısa bilgiler yer almasına karşın bu bilgileri kullanıcıya tam ve kapsamlı olarak anlatan ders anlatımına yer verilmediğinden programın bu konulara ilişkin öğrenme ortamı yaratmak için tek başına yeterli olmadığı değerlendirilebilir. Program kullanıcılarının daha önceden temel müzik bilgisine ilişkin temel düzeyde bilgilerinin olduğunun varsayıldığı görülmektedir. Bu nedenle programın bir yardımcı unsur ya da öğretim ortamını destekleyici bir materyal olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Ear master programının öğretim kuramları açısından bir değerlendirmesi yapıldığında hem kuramsal bilgileri içermesi hem de işitme yeteneğini geliştirmesi açısından hem teorik hem de pratik içeriği olduğu söylenebilir. Programda yer alan bilgiler temel müzik bilgilerini içeren nesnel gerçekliğe dayalı kuramsal bilgilerdir. Program bilgi aktarımından ziyade yetenek edinme ya da geliştirme sürecini yönetmektedir. Öğrenme, bilgiyi işleme şeklinde gerçekleştiğinden öğrenci yarı etkin konumdadır. Öğretim türü tümevarımcıdır. İşitme yeteneğine ilişkin öğrenim türü

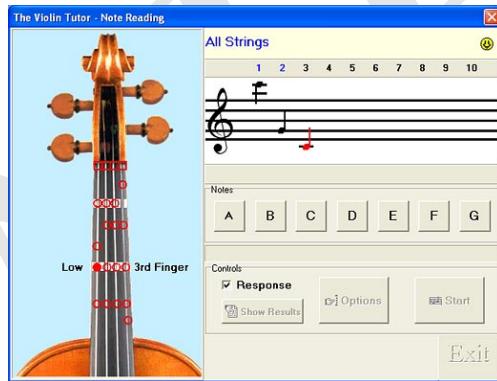


bilgileri kısa dönemli bellekte işleme ve uzun dönemli belleğe depolama şeklindedir. Değerlendirme süreci anında geri bildirim alma ve kullanıcının cevaplarına göre soruların zorluk düzeyinin ayarlanması şeklinde yapılandırılmıştır. Kullanıcının performansına ilişkin istatistiklere yer verilmiş olmasına karşın değerlendirme öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsızdır.

Programın genel özelliklerine bakıldığında öğretimsel tasarımının büyük oranda Bilişsel Öğretim Kuramına uygun olduğu değerlendirilebilir.

4.2. The Violin Tutor

Öğrencilere keman çaldırmaya yönelik hazırlanmış bir müzik öğretim yazılımıdır. Keman eğitimi için 10 temel dersten oluşturulmuştur. Programın içeriği gamlar, arpejler, alıştırmalardan oluşmaktadır. Tempoyu ayarlama, seçilen ölçüleri tekrar çalma, keman tuşesi üzerinde basılacak yerleri ve parmak numaralarını gösterme gibi özellikleri bulunmaktadır. Düzey olarak kemana yeni başlayanlar için



gibi pratik bir alanın eğitimini vermeye yönelik tasarlandığı görülmektedir. Programda işitme yeteneğine ilişkin küçük bir teste yer verilmekle birlikte içeriğinde yer alan bilgiler nesnel gerçekliğe dayalı teorik bilgilerdir. Enstrüman eğitimi tamamen bir performans süreci olduğundan birçok kişisel özellik eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle nesnel gerçekliğe dayalı teorik bilgiler öğrenci ya da kullanıcı için yeterli olmayabilir. Aynı zamanda bu bilgileri devinışsel açıdan nasıl gerçekleştirebileceğine dair rehberliğe ve bu rehberlikte bireysel farklılıklara göre değişik çözüm önerileri geliştirmeye ihtiyaç vardır. Bu nedenle program

içerisinde yer alan her türlü konuda aynı zamanda bir eğitimci ihtiyacı olduğu ve eğitimcinin nesnel bilgileri öznel özelliklerle yeniden yapılandırması gerektiği söylenebilir.

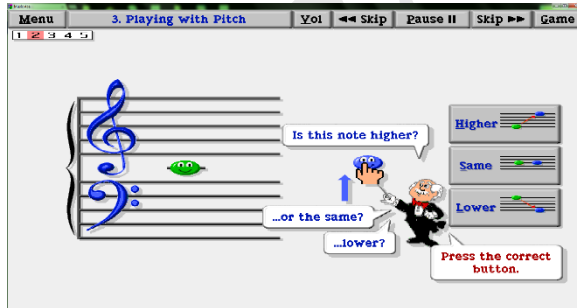
Violin Tutor programı sadece bilgi aktarımı ile sınırlı kalmamakta, öğrenciden geri dönüşüm alacak bir tasarım bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrenci programla ilişkisinde edilgen bir durumdadır. Öğretim tasarımı bilgisayar ortamında görsel ve işitsel uyarılara karşı öğrencinin benzer bir davranışı keman üzerinde yapabilmesine yöneliktir. Bilgi aktarımı sırasında edilgen olan bir öğrenciden devinışsel hareketleri kendi kendine doğru bir şekilde gerçekleştirmesini beklemek programın zayıf bir yönü olarak değerlendirilebilir. Öğretim türü parçadan bütüne doğru tümevarımcı olup öğrenme teorik bilgileri pratik alanla ilişkilendirme şeklinde gerçekleşmektedir. Program her ne kadar video ve görsellerle desteklense bile öğrenciden geribildirim alma ve değerlendirme süreçlerine yer verilmemesi etkin bir öğrenme ortamının yaratılmasında yetersizlik yaratabilir. Programın öğretim stratejisinin bilgiyi sunma ve alıştırma yaptırmaya üzerine olduğu görülmektedir.

Programın genel özelliklerine bakıldığında öğretimsel tasarımının tamamen Davranışçı Öğretim Kuramına uygun olduğu değerlendirilebilir. Programın bu tasarım ile tek başına keman öğretimi için yeterli öğretim ortamı oluşturduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

4.3. Music Ace

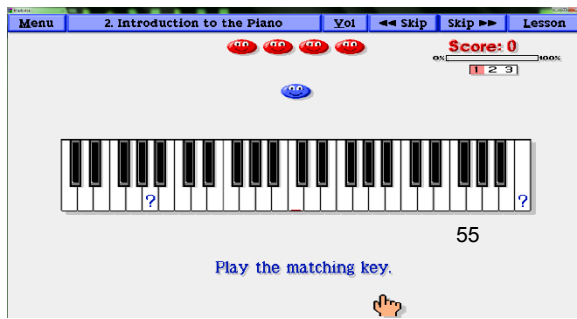
Küçük yaş gruplarına hitap eden program 24 konu anlatımı ve 24 oyundan oluşmaktadır. Konular genel olarak temel müzik bilgisine yöneliktir. Teorik çalışmalar piyano klavyesinde görsel ve işitsel olarak gösterilerek somutlaştırılmıştır. Yazılım, piyano klavyesi ve porte ilişkisi, nota okuma, diyezler ve bemoller, majör ve minör diziler, aralık bilgisi gibi temel konuları içermektedir.

Programın hangi yaş grubuna yönelik tasarlandığına ilişkin herhangi bir bilgi

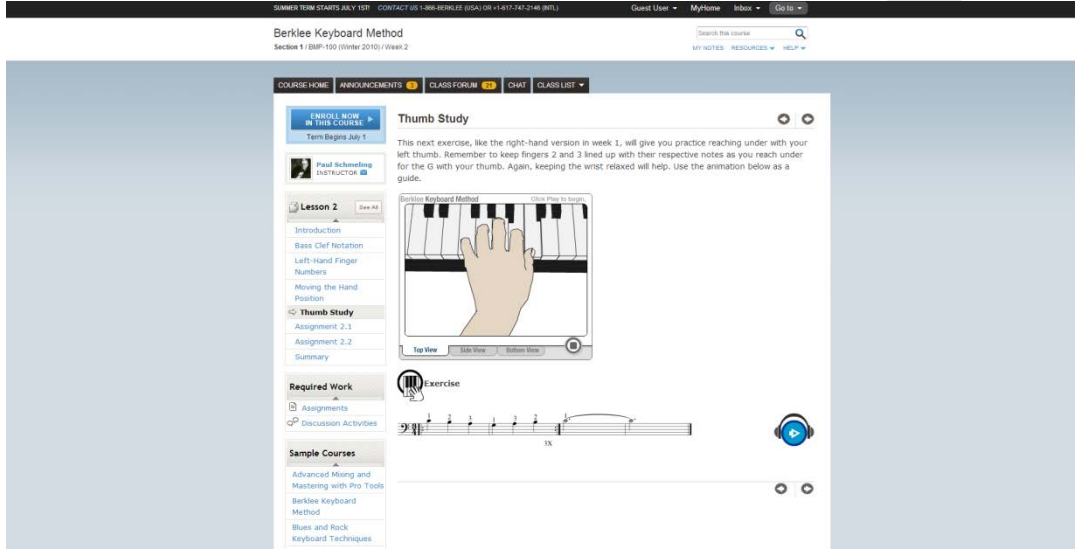


bulunmamakla beraber görsel tasarımda kullanılan temalar küçük yaş gruplarına yönelik olduğunu belli etmektedir. Program bu yaş grubundaki öğrencilerin temel bilgisayar kullanma becerilerini edindiğini varsaymaktadır. Ancak bu becerileri edinmediğine ilişkin bir ön test bulunmamaktadır.

Temel bilgisayar kullanımına yönelik özellikleri ele alındığında çocukların tek başına kullanmalarında güçlük yaşayabilecekleri değerlendirilebilir. Programın küçük çocuklara yönelik tasarlandığı belli olmakla birlikte tam olarak hangi yaş grubuna yönelik hazırlandığına ilişkin net bir açıklama bulunmamaktadır.



Music Ace programının öğretim kuramları açısından bir değerlendirmesi yapıldığında kuramsal alana dayalı bilgilerle temel müzik eğitimi vermeye yönelik tasarlandığı görülmektedir. Programda işitme yeteneğine ilişkin küçük testlere yer verilmekle birlikte içeriğinde yer alan bilgiler nesnel gerçekliğe dayalı teorik bilgilerdir. Programda yer alan dersler oyunlarda olduğu gibi anında geribildirim alacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrencinin sürekli geri bildirim vermesine karşılık öğrencinin bilgiyi işleyeceği ya da bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırmasına ilişkin ortam tasarımı yapılmadığından etkin değildir.



Tümevarımcı bir yapısı olan program parçadan bütüne doğru yapılandırılmış olup, öğrenim türü genelleme ve ilişkilendirme şeklindedir. Programın öğretim stratejisi bilgiyi sürekli geri bildirim olarak sunma ve oyunlar aracılığıyla bilgiyi pekiştirme yönündedir. Değerlendirme ayrı bir süreç olarak düşünülmemiş anında geri bildirimle kontrollü ilerleme sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda değerlendirme öğrenme sürecinin içinde ve ölçütten bağımsızdır.

4.4. Berklee College of Music

Berklee College of Music online olarak müzik eğitimi veren okullardan biridir. 12 haftalık öğretim planı hazırlanmış olup konular hafta hafta ilerlemektedir. Aynı zamanda kullanıcı ya da öğrencilerin haftalara göre konuları görebilecekleri ders içerikleri hazırlanmıştır. Öğrenci ya da kullanıcılar hafta hafta ilerleyebilmekte ya da istedikleri haftadaki konuyu çalışabilmektedirler. Derse başlamadan önce kullanıcılar için gerekli yazılım ve donanımlara ilişkin bilgilendirmeler mevcuttur. Dersler yazılı anlatım şeklinde olup video ve resim görselleriyle anlatımlar somutlanmaya çalışılmıştır. Sınıflarda yer alan öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurabilecekleri forumlar ve belirli zamanlarda dersi yürüten öğretim elemanı ile iletişim kurmalarına olanak verecek bir öğretim ortamı tasarlanmıştır. Öğrenciler öğretim elemanına sorularını yazılı olarak iletebilecekleri gibi aynı zamanda ses ve video kayıtlarını da paylaşabilmektedir.

Berklee College of School'un online müzik eğitimi portalının hem müzik tarihi, müzik teorisi gibi kuramsal hem de enstrüman eğitimi gibi pratik alanlarda eğitim vermeye yönelik tasarlandığı görülmektedir. Dersler yaş grubunun önemli olmadığı kurslar ya da daha sonra kredi transferi yapmaya olanak tanıyan sertifika

programları şeklinde yürütülmektedir. Kurs ya da sertifika programlarında öğrencilerin işitme yeteneğini test etmeye yönelik bir uygulama yapılmamış, hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmiştir. Ancak her ders sonrasında hedeflenen öğrenim çıktılarına yer verilmiş ve öğrenci ya da kursiyerler bu konuda bilgilendirilmiştir.

Öğretimi yapılan alana göre bilginin niteliği farklılık göstermektedir. Kuramsal alanlarda nesnel gerçekliğe dayalı bilgiler yer alırken, enstrüman eğitimi gibi uygulama alanlarında bireysel farklılıklar nedeniyle bireysel olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı bilgilerin yer aldığı söylenebilir. Öğretmenin rolü bilgi aktarma ve geribildirim verme ile sınırlı olduğundan öğrenci gerek sınıfla gerekse öğretim elemanı ile iletişim kurmada aktif gibi görünse de aslında bilginin aktarımı bakımından geleneksel öğrenme yöntemlerinde olduğu gibi edilgen durumdadır. Öğrenme hem kuramsal hem de pratik alanda koşullanma sonucu davranış değişikliği ile meydana gelmektedir. Öğrenim türü genelleme ve ilişkilendirme şeklindedir. Enstrüman eğitime yönelik programlarda kişisel farklılıkların göz ardı edilmiş olması öğretim ortamının bir dezavantajı olarak değerlendirilebilir. Öğretim planının parçadan bütüne ve kolaydan zora giden tümevarımcı bir yapıda olduğu söylenebilir. Öğretim stratejisi bilgiyi sunma, ev ödevleri yoluyla alıştırma yaptırma ve öğretim elemanı ile öğrenci arasında bilgisayar ortamında iletişim kurarak öğrenciye geri bildirim verilmesini sağlamak şeklindedir. Bu geri bildirimlerde genel olarak elektronik posta yolunun kullanıldığı görülmektedir. Enstrüman eğitime yönelik programlarda duruş, tutuş, entonasyon gibi konularda öğrencilere anında geri bildirim verilememesi ve öğretmenin öğretim ortamında öğrencinin fiziksel zorluklarına ancak sözel olarak müdahale edebilmesi programın enstrüman eğitimi alanındaki işleyişini zorlaştırıcı bir özellik olabilir. Değerlendirme öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalıdır.

5. Sonuç ve Öneriler

Random yöntemiyle seçilen bilgisayarlı müzik öğretim modelleri öğretim kuramları açısından belirlenen ilke ve aşamalar bağlamında incelenmiş olumlu ve olumsuz yönleri tartışılmıştır.

Müzik eğitimi yazılımlarının öğretim tasarımı önemli bir unsurunun öğrenci ya da kullanıcının hazırbulunuşluk düzeyi olduğu söylenebilir. Müzik eğitimi yazılımlarında, yazılımlarının hangi yaş grubuna yönelik hazırlandığına ve yazılımı kullanacak olan kişinin hangi temel bilgisayar kullanımı yeterliliklerine sahip olması gerektiğine ilişkin bilgilendirme bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle programların kullanıcıdan hangi düzeyde bir hazırbulunuşluk beklediğine ilişkin bir değerlendirme yapmak da mümkün olmamaktadır. Programların öğretim tasarımı da kullanıcının hem bilgisayar kullanımına hem de derslere ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığını teyit edecek bir ön test bulunmamaktadır.

Bir diğer önemli unsur bilgisayarlı müzik eğitiminde bilgisayarın rolüdür. İncelenen programlarda işitme eğitimi veren ear master programı hariç diğer yazılımların tek başına öğrenme ortamı yaratmaya yönelik tasarlandığı söylenebilir. Online eğitim veren Boston College of Music'te ise öğrenme ortamı, bilgisayar ortamının yanı sıra öğrencilere geri bildirim veren öğretim elemanlarıyla desteklenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretim tasarımının bir boyutunu oluşturduğu yine başat unsurun bilgisayar olduğu söylenebilir. Bu açıdan genel bir değerlendirme yapıldığında müzik programlarına ilişkin öğretim tasarımı bilgisayarın tek başına öğretim ortamı yaratabileceği varsayımı ile hareket edildiği görülmektedir. Bilgisayarın tek başına etkin bir öğrenme ortamı yaratma olanağının eğitimi yapılmak istenen alana göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Programlarda genel olarak bilgiyi sunma, alıştırma yaptırmaya, geribildirim verme yöntemleri izlenmiş ve bu bağlamda davranışçı öğrenme modeli temel alınmıştır. Öğretim yapılacak alanın uygulama, kuram ya da karma alan olması öğrenme modelinin belirlenmesinde ve öğretim tasarımının yapılandırılmasında göz önüne alınmamış bütün alanlarda davranışçı öğrenme modeline yönelik öğretim tasarımı yapılmıştır. Davranışçı öğrenme modelinin kuramsal alanlar için etkili bir model olduğu ve kuram alanının öğretimsel tasarımına temel oluşturduğu takdirde etkin bir öğretim ortamı yaratmada bilgisayarın tek başına yeterli olabileceği değerlendirilebilir. Karma ve özellikle uygulama alanlarında ise tek yönlü bir öğrenme modelinin etkin bir öğrenme ortama yaratması konusunda bazı dezavantajlarının olduğu görülmektedir. Enstrüman, ses eğitimi gibi uygulama alanlarında, bireysel olarak keşfetme, bilgiyi yapılandırma, fiziksel özelliklerin uygulama süreçlerindeki etkisi, öğrenciye yardım etme ve işbirliği yapma noktasında öğretmenin rolü göz önüne alındığında davranışçı ya da bilişsel öğrenme modelinin etkin bir öğretim ortamı için tek başına yeterli olmayacağı değerlendirilebilir.

Buna göre bilgisayarlı öğretim müzik eğitimi açısından ele alındığında öğretimi yapılacak alanda hangi öğretim kuramının temel alınacağının etkili bir öğretim tasarımının oluşturulabilmesi açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Müzik öğretimi yazılımları ve müzik eğitimi konuları ele alındığında öğretim alanlarının teorik, pratik ve karma alanlar olarak üç grupta değerlendirilebilir. Müzik eğitiminde öğretimsel tasarımın yapılandırılması için temel alınacak öğretim kuramlarında bu özellik göz önünde bulundurulmalıdır.

Nota bilgisi, aralık bilgisi, vuruşlar, ritim kalıpları, diziler gibi temel müzik bilgisi konularının öğretimini içeren yazılımlar teorik bilgilerden oluşan birinci grupta yer almaktadır. Kuramsal alanda öğretim ortamının bilgi aktarma, geri bildirim alma ve alıştırma işlemleri yoluyla ve bu işlem sıralamasını sıklıkla tekrar ederek kullanıcıda davranış değişikliği yaratma böylelikle öğrenmenin gerçekleşmesini sağlama yönünde tasarlanmasının etkin bir öğretim süreci olduğu söylenebilir. Dolayısı ile bilgisayarlı müzik eğitiminde kuramsal alanlara yönelik hazırlanan programlarda davranışçı öğrenme modelinin kullanılması önerilebilir.

Armoni, orkestrasyon gibi alanlar karma alan olarak tanımlanabilir. Bu alanlarda öğrencide sadece davranış değişikliği yaratmak yeterli olmamakta aynı zamanda öğrenciden edindiği bilgiyi işleme, yorumlama, yeniden anlamlandırma, sentezleme gibi bilişsel süreçler beklenmektedir. Bu nedenle bu alanlarda davranışçı öğrenme modelinin etkin bir öğretim ortamı yaratmak için tek başına yeterli olmayacağı söylenebilir. Bu süreçler hem davranışçı, bilişsel ve yapıcı öğrenme modellerinin bir arada kullanımını gerektirebilir. Hem teorik hem de pratik unsurlar barındıran karma alanlara yönelik bilgisayarlı müzik eğitiminin öğretimsel tasarımı yapılandırılırken kullanıcı ya da öğrencilerin yukarıda belirtilen bilgiyi işleme, yorumlama, yeniden anlamlandırma, sentezleme gibi kreatif süreçlere de imkan tanınması, bu süreçleri harekete geçirecek unsurlara yer verilmesi önerilmektedir.

Özellikle müzik eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturan enstrüman eğitiminin ağırlıklı olarak devinışsel nitelikte olduğu göz önüne alındığında bilgisayarlı müzik eğitiminin en zor alanlarından biri olduğu görülmektedir. Bu alanda öğretimsel tasarımın yapılandırılmasında öğrencinin aktif olarak sürece katılabileceği ve anında geri bildirim vererek değerlendirme ve yorum alabileceği ortamların sağlanması önem taşımaktadır. Bununla birlikte entonasyon, duruş-tutuş tekniği gibi konularda zaman zaman öğretmenin fiziki müdahalesinin söz konusu olduğu, müzikalite açısından soyut anlatımların sıklıkla yer almasından ötürü öğretmenin örneklemelerinin büyük önem taşıdığı bir alanda her ne kadar üç öğrenme

modeli karma olarak kullanılsa bile bilgisayarlı eğitimin yetersiz kalabileceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle enstrüman eğitiminde öğrenme ortamının tamamının bilgisayara bırakılmaması, başat unsurun öğretmen olduğu ve bilgisayarın destekleyici bir unsur olarak kullanıldığı öğrenme ortamlarının yaratılması önerilmektedir.

Kaynakça

- ALKAN, C. , DERYAKULU, D. & ŞİMŞEK, N. (1995). Eğitim Teknolojisine Giriş, Önder Matbaacılık, Ankara.
- ALESSİ, S. M., & TROLLİP, S. R. (1991). Computer-based instruction: Methods and development. (2nd ed.), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- AYDIN, C. H. (2001). "Çevrimiçi (Online) Eğitimi Bekleyen Tehlikeler", Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı : 2, Sakarya.
- BEDNAR, A. K., CUNNINGHAM, D., DUFFY, T. M., & PERRY, J. D. (1995). "Theory into practice: How do we link? In G. Anglin (Ed.)", Instructional Technology: Past, present, and Future. (pp.100-112). Denver, CO: Libraries Unlimited.
- BIGGS, J. (1989). "Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching". Higher Education Research and Development, 8(1), 7-25.
- COOPER, P. A. (1993). "Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism". **Educational Technology**, 33(5).
- CUNNINGHAM, D. J. (1991), "in defense of extremism", **Educational Technology**, 31(9).
- DERYAKULU, D. & ŞİMŞEK, A. (1996). "Türetimci öğrenme ve dikkat odaklamanın öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisi". **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri**, Bursa.
- DUFFY, T. M. & JONASSEN, D. H. (1991). "Constructivism: New implications for instructional technology", **Educational Technology**, 31(5).
- GAYESKİ, D. (1987). "Interactive Instructional Development" **Interactive Learning International**, 4 (1).
- GROPPER, G. L. (1987). "A lesson based on a behavioral approach to instructional Design", in. C. M Reigeluth (Ed.), **Instructional Theories in Action. Lessons Illustrating Selected Theories and Models**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JONASSEN, D. H. (1988). "integrating learning strategies into courseware to facilitate deeper processing", in D. H. Jonassen (Ed.), **Instructional Designs for Microcomputer Courseware**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JONASSEN, D. H. (1991a). "Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?" **Educational Technology Research and Development**, 39(3).
- JONASSEN, D. H. (1991b). "Context is everything", **Educational Technology**, 31(6).
- JONASSEN, D. H. (1994). "Toward a constructivist design model", **Educational Technology**, 34(4).
- KAŞLI, A. (1991). "Bilgisayar Destekli Öğretim İzlemlerinin Geliştirilmesi İçin Bir Metodoloji", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- McMANUS, T F (1996). "Delivering Instruction on the World Wide Web: Hypermedia Design Model", <http://www.svsu.edu/mcmanus/papers/wbi.html#cognitive> (Aralık 2005).
- PASSERİNİ, K., GRANGER MARY J. (2000). "A Developmental Model For Distance Learning Using The Internet", **Computers&Education**, Volume 34, Issue 1.
- SCHEURMAN, G. (1998). "From behaviorist to constructivist teaching". **Social Education**, 62(1).
- SEELS, B. (1989). "The instructional design renovation in educational technology". **Educational Technology**, 29(5).

- SEELS, B., & GLASGOW, Z. (1998). **Making Instructional Design Decisions**, (2nd ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- SPRECHER, JERRY W. (1983). **Computer-Assisted Instruction: Its Uses in the Classroom**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ŞİMŞEK, A. & DERYAKULU, D. (1994, Nisan). “*Kuşak kümelerde akran etkileşimini artırmanın bir yolu olarak türetimci öğrenme*”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri**. Adana.

Bilgisayar ve ğretim teknolojileri eğitimi ğğretmen adaylarının video derslerin destek amaçlı izlenmesi ile ilgili görüşleri

Aytaç Kaya⁸

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Özet: Öğretimde çoklu ortam kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Çoklu ortamın içeriğini birden fazla duyu organına hitap eden öğrenme süreci parçaları oluşturur. Bu nedenle çoklu ortamın en önemli parçası olan videolu ders içeriklerinden akademik amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla eğitimde yararlanılması öğretim sürecine büyük katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda ders içi ve ders dışı etkinliklerde öğrencilere destek amaçlı eğitim videoları izlettirilebilir. Özellikle bilgisayar ile ilgili bilgisayar başında kullanılması gereken uygulamaların video ders olarak izlettirilmesi öğrenmeye ciddi katkılar sağlayabilir. Video ile dersler öğrencinin kendi öğrenme hızında anlayana kadar tekrarlar yapabilmesine imkân sağlayabilmekte ve güçlü bir eğitim aracı olarak kullanılabilir.

Bu çalışmanın amacı; öğretim sürecinde destek amacıyla bir araç olarak kullanılan videolara yönelik öğretmen adaylarının algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğretmen adaylarına Grafik Tasarım derslerinde destek olması amacıyla paylaşılan eğitim videolarının izlenmesi ve kazanılan deneyimin anket üzerinden değerlendirilmesini kapsayan bir çalışmadır. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen adaylarından Grafik Tasarım dersini alan 94 öğrenci katılmıştır.

Araştırma bulguları; destek materyali olarak eğitim videoları kullanımının etkililiğinin, cinsiyet, öğretim türü, eğitim videosu izlemeye harcadıkları haftalık ortalama zaman gibi birçok değişkene bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucu; video derslerin bu değişkenler dikkate alınarak öğretimde destek amaçlı kullanılmasının, derse ilginin ve ders verimliliğinin artması açısından önem taşıdığını göstermiştir.

* E-posta: akaya@sakarya.edu.tr

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Bilgisayar Programları, Video Destekli Eğitim

GİRİŞ

Geleneksel öğrenme de bilgilerin öğrenciye aktarımı ile öğrenme gerçekleşir. Öğretmenin görevi açık ve doğru olan bilgileri öğrenciye sunmaktır öğrenciler ise tekrarlayarak öğrenirler [1]. Son yıllarda eğitim öğretim süreçlerinde bilgisayar uygulamalarının kullanımı sürecin dinamikliğini arttırdığından sık tercih edilen etkinlikler arasında yerini almıştır. Görüntü ve kontrol araçları içeren videolu dersler öğrenmenin etkililiğini arttırmak için önemli olup, öğrencide öğrenmenin herhangi bir yönünü geliştirmek istiyorsanız videolu öğrenmeden yararlanabilirsiniz. Bu uygulamalar öğretmenler kadar öğrenciler içinde kaynak ve destek amaçlı ders içi ve ders dışı öğrenme etkinliklerinde kullanılabilir [2].

Televizyon izlemenin pasif yapısı aktif öğrenmeye karşı görünse de öğretme ve öğrenme stilleri arasında videonun önemli bir yeri vardır. Video iyi ve akıllıca kullanıldığında etkisini gösterir. Video sınıfa gerçek olayları, okul dışındaki yaşamı getirerek öğrencilerin eğitimine katkı sağlar [1].

Ülkemizde video ile eğitimin önemini kavramış kurumların başında gelen Anadolu Üniversitesi 1981 yılında TRT işbirliği ile okul televizyonu kullanarak eğitim vermeye başlamıştır [3]. Anadolu Üniversitesi 2003-2004 öğretim yılında öğrencilerin derslere ait TV Programlarını bilgisayarlarına kaydederek izleyebilmeleri olanağı sağlayan e-Televizyon hizmeti başlatmıştır. e-Televizyon uygulamasında 172 derse ait 1780 ders programı yayınlanmaktadır [4].

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

Araştırmanın Modeli:

Araştırma tarama modeli türlerinden genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir [5]. Araştırma, genel tarama modellerine uygun olarak tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada BÖTE Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının video destekli eğitimin faydaları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla 2012-2013 eğitim-öğretim yılı

Bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü öğrencileri seçilmiştir. Grafik Tasarım dersini almakta olan 140 öğrenciden 94 öğrenci araştırmaya gönüllü katılmıştır. Araştırmanın evreni, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünden, örnekleme ise bu bölümdeki Grafik Tasarım dersini alan 94 öğrenciden oluşmuştur. Sonuçta elde edilen verilerin; cinsiyet, öğretim türü, eğitim videosu izlemek için harcadıkları haftalık ortalama zaman, vize sınavı için destek amaçlı paylaşılan videoların ne kadarını izledikleri ve videoları izlemek için kaç gün ayırdıkları, vize notlarının baraj notu 50 değerinin altında ya da üstünde olma durumuna göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklem grubunun araştırma sorularına verdikleri soruların sıklığı

		Kişi sayısı	%
Cinsiyet	Kız	38	40.4
	Erkek	56	59.6
Öğretim Türü	I. Öğretim	56	59.6
	II. Öğretim	38	40.4
Eğitim videosu izlemek için harcanılan ortalama zaman	4 saate kadar	38	40.4
	4 saatten fazla	56	59.6
Destek amaçlı paylaşılan videoların izlenme oranı	%50ye kadar	44	46.8
	%50den fazlası	50	53.2
Destek amaçlı paylaşılan videoları izlemek için ayrılan gün sayısı	2 güne kadar	54	57.4
	2 günden fazla	40	42.6
Vize notlarının baraj notu 50 değerinin altında ya da üstünde olma durumu	50 barajına kadar	25	26.6
	50 barajının üstünde	69	73.4

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere ait cinsiyet, öğretim türü, eğitim videosu izlemek için harcadıkları haftalık ortalama zaman, destek amaçlı paylaşılan videoların ne kadarının izlendiği ve izlemek için harcanan gün sayısı bilgilerinin yer aldığı bir anket kullanılmıştır. Öğrencilerin almış oldukları vize notları bu verilerle eşleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim videosu izlemenin olumlu etkisi ile ilgili görüşleri araştırmacı tarafından belirlenen ve aşağıda yer alan sekiz madde ile (m1, m2,...m8) toplanmış ve değerlendirilmiştir:

- m1 Bilginizi artırdı mı?
- m2 Uygulama becerilerinizi artırdı mı?
- m3 Derse ilginizi artırdı mı?
- m4 Dersi öğrenme hızınızı artırdı mı?
- m5 Dersi öğrenme istekliliğinizi artırdı mı?
- m6 Programı kullanırken eğlenerek çalışmanızı sağladı mı?
- m7 Öğrendiğinizden emin olma durumunuzu artırdı mı?
- m8 Öğrenmenizi kolaylaştırdı mı?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Örneklem grubu belirlendikten sonra BÖTE Bölümünde eğitim-öğrenim görmekte olup Grafik Tasarımı dersini alan öğrencilere vize sınavı öncesi destek amaçlı eğitim videoları paylaşılmış ve vize sınavı sonrasında dersi alan öğretmen adaylarından internet ortamında hazırlanan anketi doldurmaları istenmiştir. Araştırmada verilerin analizi için t-testi ve pearson korelasyonu kullanılmıştır. Araştırmada veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada bulgular cinsiyet, öğretim türü, haftalık ortalama eğitim videosu izleme süresi, vize sınavına destek amaçlı izlenmesi istenilen videoların ne kadarını izledikleri, videoları izlemek için kaç gün ayırdıkları ve vize notlarının baraj notu 50'nin altında ya da üstünde olma durumuna göre sekiz maddeli yapıda farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bunlardan öncelikle cinsiyete göre t-testi yapılmış ve test sonucunda elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının eğitim videosu izlemesinin olumlu etkisinin cinsiyete göre değişimi tablosu

	Cinsiyet	N	X	S	t	sd	p
m1	Kız	38	3,26	,64	1,40	91,96	,166
	Erkek	56	3,04	,93			
m2	Kız	38	3,45	,72	3,29	91,75	,001
	Erkek	56	2,86	1,02			
m3	Kız	38	3,18	,90	0,95	82,81	,343
	Erkek	56	3,00	,95			
m4	Kız	38	3,55	,72	2,90	90,50	,005
	Erkek	56	3,05	,94			
m5	Kız	38	3,47	,80	2,63	83,71	,010
	Erkek	56	3,02	,86			

m6	Kız	38	3,26	,83	0,78	91,06	,437
	Erkek	56	3,11	1,11			
m7	Kız	38	3,18	,90	0,78	80,63	,436
	Erkek	56	3,04	,91			
m8	Kız	38	3,50	,73	0,97	92	,336
	Erkek	56	3,32	1,06			
Toplam	Kız	38	3,36	,61	2.04	91,6	,040
	Erkek	56	3,05	0.84			

Tablo 2 incelendiğinde, eğitim videolarını izlemenin olumlu etkisini görmeye (t=2.04) öğretmen adaylarının cinsiyetleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark (p<.05) bulunmuştur. Araştırmaya katılan kız öğretmen adaylarının (x=3.36) erkek öğretmen adaylarına göre (x=3.05) eğitim videoları izlemenin olumlu etkisini daha fazla bulduğu görülmüştür. M1, m3,m6, m7 ve m8 maddelerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. M2 maddesinde (t=1.40) kız öğretmen adaylarının (x=3.45) erkek öğretmen adaylarına göre (x=2.86) daha yüksek puan aldıkları; m4 maddesinde (t=2.90) kız öğretmen adaylarının (x=3.55) erkek öğretmen adaylarına göre (x=3.05) daha yüksek puan aldıkları; m5 maddesinde ise (t=0.78) kız öğretmen adaylarının (x=3.47) erkek öğretmen adaylarına göre (x=3.02) daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretim türüne ilişkin değerler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının eğitim videosu izlemesinin olumlu etkisinin öğretim türüne göre değişimi tablosu

	Öğretim Türü	N	X	S	t	sd	p
m1	1	56	3,29	,78	2,24	74,03	,028
	2	38	2,89	,86			
m2	1	56	3,32	,88	2,85	74.00	,006
	2	38	2,76	,97			
m3	1	56	3,20	,86	1,51	71,05	,136
	2	38	2,89	1,01			
m4	1	56	3,43	,78	2,24	67,14	,028
	2	38	3,00	,99			
m5	1	56	3,36	,86	2,17	82,10	,032
	2	38	2,97	,82			

m6	1	56	3,30	,97	1,56	76,58	,122
	2	38	2,97	1,03			
m7	1	56	3,23	,95	1,86	87,89	,067
	2	38	2,89	,80			
m8	1	56	3,59	,89	2,48	75,89	,015
	2	38	3,11	,95			
mOrt	1	56	3,34	,72	2,52	74,68	,014
	2	38	2,94	,78			

Tablo 3 incelendiğinde, eğitim videolarını izlemenin olumlu etkisini görmeye (t=2.52) öğretmen adaylarının öğretim türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark (p<.05) bulunmuştur. Araştırmaya katılan I. öğretimlerin (x=3.34) II. öğretimlere göre (x=2.94) eğitim videoları izlemenin olumlu etkisini daha fazla belirttiği bulunmuştur. M3, m6 ve m7 maddelerinde öğretim türü bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. M1 maddesinde (t=2.24) I. öğretimlerin (x=3.29) II. öğretimlere göre (x=2.89) daha yüksek puan aldıkları; m2 maddesinde (t=2.85) I. öğretimlerin (x=3.32) II. öğretimlere göre (x=2.76) daha yüksek puan aldıkları; m4 maddesinde (t=2.24) I. öğretimlerin (x=3.43) II. öğretimlere göre (x=3.00) daha yüksek puan aldıkları; m5 maddesinde (t=2.17) I. öğretimlerin (x=3.36) II. öğretimlere göre (x=2.97) daha yüksek puan aldıkları; m8 maddesinde (t=2.48) I. öğretimlerin (x=3.59) II. öğretimlere göre (x=3.11) daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Haftalık ortalama 4 saate kadar eğitim videosu izleyen öğretmen adaylarının (A grubu) ve haftalık ortalama 4 saatten fazla eğitim videosu izleyen öğretmen adaylarının (B grubu) olarak kodlandığı haftalık ortalama eğitim videosu izleme süresine ilişkin değerler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının eğitim videosu izlemesinin olumlu etkisinin haftalık ortalama eğitim videosu izleme süresine göre değişim tablosu

	Grup	N	X	S	t	sd	p
m1	A	38	2,76	,85	-3,62	70,99	,001
	B	56	3,38	,73			
m2	A	38	2,79	1,04	-2,54	67,20	,013
	B	56	3,30	,83			
m3	A	38	2,76	1,05	-2,77	92	,007
	B	56	3,29	,78			

m4	A	38	2,92	,97	-3,00	66,69	,004
	B	56	3,48	,76			
m5	A	38	2,87	,91	-3,14	70,01	,002
	B	56	3,43	,76			
m6	A	38	2,84	1,10	-2,58	66,64	,012
	B	56	3,39	,87			
m7	A	38	2,74	,95	-3,22	69,76	,002
	B	56	3,34	,79			
m8	A	38	3,11	1,13	-2,52	92	,014
	B	56	3,59	,73			
mOrt	A	38	2,85	,87	-3,64	92	,000
	B	56	3,40	,61			

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim videolarını izlemenin olumlu etkisini görmede ($t=-3.64$) öğretmen adaylarının eğitim videosu izlemek için harcadıkları haftalık ortalama zaman açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuştur. Araştırmaya katılan A grubunun ($x=3.40$) B grubuna göre ($x=2.85$) eğitim videoları izlemenin olumlu etkisini daha fazla belirttiği bulunmuştur. M1 maddesinde ($t=-3.62$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.38$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.76$) daha yüksek puan aldıkları; m2 maddesinde ($t=-2.54$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.30$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.79$) daha yüksek puan aldıkları; m3 maddesinde ($t=-2.77$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.29$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.76$) daha yüksek puan aldıkları; m4 maddesinde ($t=-3.00$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.48$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.92$) daha yüksek puan aldıkları; m5 maddesinde ($t=-3.14$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.43$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.87$) daha yüksek puan aldıkları; m6 maddesinde ($t=-2.58$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.39$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.84$) daha yüksek puan aldıkları; m7 maddesinde ($t=-3.22$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.34$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.74$) daha yüksek puan aldıkları; m8 maddesinde ($t=-2.52$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.59$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=3.11$) daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Vize sınavına hazırlık amacıyla paylaşılan eğitim videolarının %50sine kadar izleyen öğretmen adaylarının (A grubu) %50sinden fazlasını izleyen öğretmen adaylarının (B

grubu) olarak kodlandığı eğitim videosu izleme oranına ilişkin değerler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen adaylarının eğitim videosu izlemesinin olumlu etkisinin vizeye hazırlık amacıyla paylaşılan eğitim videolarını izleme oranına göre değişim tablosu

	d4	N	X	S	t	sd	p
m1	A	44	2,89	,78	-2,73	91,41	,008
	B	50	3,34	,82			
m2	A	44	2,73	,90	-3,76	90,05	,000
	B	50	3,42	,88			
m3	A	44	2,89	1,04	-1,83	80,18	,071
	B	50	3,24	,80			
m4	A	44	2,93	,93	-3,45	83,52	,001
	B	50	3,54	,76			
m5	A	44	2,86	,88	-3,78	84,27	,000
	B	50	3,50	,74			
m6	A	44	2,86	1,09	-2,84	80,19	,006
	B	50	3,44	,84			
m7	A	44	2,77	,83	-3,44	91,49	,001
	B	50	3,38	,88			
m8	A	44	3,09	,96	-3,03	86,51	,003
	B	50	3,66	,85			
mOrt	A	44	2,88	,78	-3,75	84,39	,000
	B	50	3,44	,66			

Tablo 5 incelendiğinde, eğitim videolarını izlemenin olumlu etkisini görmede ($t=-3.75$) öğretmen adaylarının vizeye hazırlık amacıyla paylaşılan eğitim videolarını izleme yüzdeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuştur. Araştırmaya katılan B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.44$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.88$) eğitim videoları izlemenin olumlu etkisini daha fazla belirttiği bulunmuştur. M1 maddesinde ($t=-2.73$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.34$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.89$) daha yüksek puan aldıkları; m2 maddesinde ($t=-3.76$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.42$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.73$) daha yüksek puan aldıkları; m4 maddesinde ($t=-3.45$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.54$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.93$)

daha yüksek puan aldıkları; m5 maddesinde ($t=-3.78$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.50$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.86$) daha yüksek puan aldıkları; m6 maddesinde ($t=-2.84$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.44$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.86$) daha yüksek puan aldıkları; m7 maddesinde ($t=-3.44$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.38$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.77$) daha yüksek puan aldıkları; m8 maddesinde ($t=-3.03$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.66$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=3.09$) daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Vize sınavına hazırlık amacıyla paylaşılan eğitim videolarını izlemek için 2 gün zaman harcayan öğretmen adaylarının (A grubu) ve 2 günden daha fazla gün zaman harcayan öğretmen adaylarının (B grubu) olarak kodlandığı eğitim videosu izleme gün sayısına ilişkin değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen adaylarının eğitim videosu izlemesinin olumlu etkisinin vizeye hazırlık amacıyla paylaşılan eğitim videolarını izleme gün sayısına göre değişim tablosu

	Grup	N	X	S	t	sd	p
m1	A	54	2,93	,82	-2,85	86,54	,005
	B	40	3,40	,78			
m2	A	54	2,87	,95	-2,80	87,92	,006
	B	40	3,40	,87			
m3	A	54	2,85	,96	-2,87	90,47	,005
	B	40	3,38	,81			
m4	A	54	3,06	,94	-2,69	91,44	,008
	B	40	3,53	,75			
m5	A	54	3,02	,92	-2,56	91,78	,012
	B	40	3,45	,71			
m6	A	54	2,81	,97	-4,47	89,99	,000
	B	40	3,65	,83			
m7	A	54	2,85	,98	-3,36	91,59	,001
	B	40	3,43	,68			
m8	A	54	3,19	1,05	-2,72	91,00	,008
	B	40	3,68	,69			
mOrt	A	54	2,95	,80	-3,75	92,00	,000
	B	40	3,49	,59			

Tablo 6 incelendiğinde, eğitim videolarını izlemenin olumlu etkisini görmede ($t=3.75$) öğretmen adaylarının vizeye hazırlık amacıyla paylaşılan eğitim videolarını izlemek için gün olarak ayırdıkları zaman bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuştur. Araştırmaya katılan B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.49$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.95$) eğitim videoları izlemenin olumlu etkisini daha fazla belirttiği bulunmuştur. M1 maddesinde ($t=-2.85$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.40$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.93$) daha yüksek puan aldıkları; m2 maddesinde ($t=-2.80$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.40$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.87$) daha yüksek puan aldıkları; m3 maddesinde ($t=-2.87$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.38$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.85$) daha yüksek puan aldıkları; m4 maddesinde ($t=-2.69$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.53$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=3.06$) daha yüksek puan aldıkları; m5 maddesinde ($t=-2.56$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.45$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=3.02$) daha yüksek puan aldıkları; m6 maddesinde ($t=-4.47$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.65$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.81$) daha yüksek puan aldıkları; m7 maddesinde ($t=-3.36$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.43$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.85$) daha yüksek puan aldıkları; m8 maddesinde ($t=-2.72$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.68$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=3.19$) daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Vize notu baraj değeri 50'ye kadar olan öğretmen adaylarının (A grubu) ve 50 değerinden yüksek olan öğretmen adaylarının (B grubu) olarak kodlandığı vize notlarına ilişkin değerler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen adaylarının eğitim videosu izlemesinin olumlu etkisinin vize notuna göre değişim tablosu

	Grup	N	X	S	t	sd	p
m1	A	25	2,88	,93	-1,62	37,14	,113
	B	69	3,22	,78			
m2	A	25	2,64	1,08	-2,91	92	,005
	B	69	3,26	,85			
m3	A	25	2,88	1,09	-1,10	35,42	,281
	B	69	3,14	,86			
m4	A	25	2,92	1,00	-2,05	36,58	,047
	B	69	3,38	,82			
m5	A	25	3,04	,94	-1,04	38,71	,304
	B	69	3,26	,83			

m6	A	25	2,92	1,15	-1,33	36,07	,192
	B	69	3,26	,93			
m7	A	25	2,64	1,00	-2,80	36,37	,008
	B	69	3,26	,82			
m8	A	25	3,04	1,27	-2,24	92	,028
	B	69	3,52	,76			
mOrt	A	25	2,87	,93	-2,39	92	,019
	B	69	3,29	,67			

Tablo 7 incelendiğinde, eğitim videolarını izlemenin olumlu etkisini görmede ($t=-2.39$) öğretmen adaylarının vize notları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuştur. Araştırmaya katılan B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.29$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.87$) eğitim videoları izlemenin olumlu etkisini daha fazla belirttiği bulunmuştur. M1 maddesinde ($t=-1.62$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.22$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.88$) daha yüksek puan aldıkları; m2 maddesinde ($t=-2.91$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.26$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.64$) daha yüksek puan aldıkları; m3 maddesinde ($t=-1.10$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.14$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.88$) daha yüksek puan aldıkları; m4 maddesinde ($t=-2.05$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.38$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.92$) daha yüksek puan aldıkları; m5 maddesinde ($t=-1.04$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.26$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=3.04$) daha yüksek puan aldıkları; m6 maddesinde ($t=-1.33$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.26$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.92$) daha yüksek puan aldıkları; m7 maddesinde ($t=-2.80$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.26$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=2.64$) daha yüksek puan aldıkları; m8 maddesinde ($t=-2.24$) B grubu öğretmen adaylarının ($x=3.52$) A grubu öğretmen adaylarına göre ($x=3.04$) daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Tablo 8: Öğretmen adaylarının eğitim videolarını izleme oranları ile vize notları arasındaki ilişki

		Vize Notu	Eğitim Videolarını İzleme Oranı
Vize Notu	r	1	,246*
	p		,017
	N	94	94
Eğitim Videolarını İzleme Oranı	r		1
	p		
	N		94

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim videolarını izleme oranı ile vize notu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.246$, $p<0.1$).

Tablo 9: Öğretmen adaylarının eğitim videoları izlemek için harcadıkları haftalık ortalama zaman ile vize notları arasındaki ilişki

		Vize Notu	Eğitim videoları izlemek için harcadıkları haftalık ortalama zaman
Vize Notu	r	1	,258*
	p		,012
	N	94	94
Eğitim videoları izlemek için harcadıkları haftalık ortalama zaman	r		1
	p		
	N		94

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim videoları izlemek için harcadıkları haftalık ortalama zaman ile vize notu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.258$, $p<0.1$).

Sonuç

Bu çalışmada, BÖTE öğretmen adaylarının derslerde destek amaçlı eğitim videosu kullanımı ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Grafik tasarım gibi uygulamalı bir derste haftalık eğitim video izleme oranı daha yüksek olan ve eğitim videolarını günlere yayarak izleyen öğrenciler derse daha ilgili ve isteklidir, eğlenerek çalışır ve öğrenir, daha hızlı öğrenir, bilgi ve becerilerini artırır.

Eğitim videoları izlemenin olumlu etkilerini daha yüksek bulan öğrenciler paylaşılan eğitim videolarını daha fazla izlemektedir. Aynı zamanda bu öğrenciler daha kolay ve hızlı öğrenmekte olup becerilerini de artırmaktadır.

Özellikle kız öğrenciler ve I. öğretim öğrencileri eğitim videosu izlemenin öğrenme istekliliğini, hızını ve becerilerini artırdığını düşünmektedir. I. öğretim öğrencileri ayrıca eğitim videosu izlemenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve bilgiyi artırdığını düşünmektedir. Benzer şekilde Topu ve Göktaş (2011) tarafından yapılan çalışmada da video destekli öğretimin öğrencinin ilgisini çekerek derse odaklanmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır [6].

Özellikle bilgisayar programlarının (örneğin grafik tasarım programları) öğretiminde eğitim amaçlı video desteğinin kullanılması öğrenme istekliliğini artıracığından öğrenme hızını ve elde edilecek becerileri geliştirecektir. Bu anlamda bu tür derslerde eğitim amaçlı video desteği kullanılmalıdır.

Kaynaklar

- [1] Moore, D. S. (1993). The Place of Video in New Styles of Teaching and Learning Statistics, *The American Statistician*, 47 (3). pp. 172-176.
- [2] Boer, J., Kommers, P. & Brock, B. (2011). Using learning styles and viewing styles in streaming video, *Computers & Education*, 56, 727-735.
- [3] Özer, B. (1989). Türkiye’de Uzaktan Eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin Uygulamaları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 1-24.
- [4] http://w2.anadolu.edu.tr/aos/aos_tanitim/e-ogrenme_hiz.aspx (10 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir)
- [5] Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [6] Topu, F. B. ve Göktaş, Y. (2011). Öğretimsel videoların temel bilgisayar derslerinde kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri, *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ- Turkey.

Bir değer olarak göz hakkı eğitimi

Adem Korukcu⁹

Yrd. Doç. Dr., Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 19100, "Çorum", Din Eğitimi.

Özet

Göz hakkı sözlükte, “görüldüğünde imrenilebilecek yiyeceklerden, görenlere verilen pay” şeklinde tanımlanmaktadır. Konunun ele alınıp değerlendirilmesinde genel olarak öne çıkan hareket noktası, imkân sahibi olan kişidir. Zira kişi sahip olduğu imkanlardan herhangi hukuki, kanuni ya da dini bir zorunluluğu olmaksızın, karşıda o imkânı gören kişiye vermesi ya da ondan faydalandırması olgusudur.

Büyük ölçüde yakın ve sıkı ilişki ağlarında mümkün olan göz hakkı değerinin modern yaşama biçimlerinde geçerliliği, güç olmakla birlikte imkânsız değildir. Bu değer işlerlik kazanması, empati duygusuna ve birlikte yaşama kültürüne sahip bireylerin yetiştirilebilmesi açısından bir gerekliliktir. Bunun için başta aile ve okul ortamlarında çocukların ve öğrencilerin bu değerini kazanılması sürecinde rol modelle sahip olmaları büyük bir önem taşır.

Anahtar Kelimeler: Değer, göz hakkı, empati, komşuluk, birlikte yaşama kültürü.

(Key Words: Value, the right eye, empathy, the neighborhood, the culture of living together.)

Giriş

İnsanların bireysel ve toplumsal açıdan giderek yalnızlaştığı, birbirinden uzaklaştığı ve bencilleştiği günümüzde bireysel ve toplumsal açıdan mutlulukların sağlanabilmesi için pratik çözümlerin üretilmesi gerekmektedir.

Modern yaşama biçimlerinin şekillendirdiği ve küreselleşmenin tetiklediği bir yaşam biçimi karşımızda durmaktadır. Zira modern dünyada genel eğilim, bireyi hedef alan, onu ön plana çıkaran ve onun çıkarını gözetan bir yapıdadır. Buna göre bireyin yararı, toplumun yararından uzaklaşmaktadır (Türer, 1992: 88).

Kültürümüzde tüketimle ilgili değerlerin bazıları diğer kültürlerde yer olmayan değerlerdir. Kültürümüzde yer alan “göz hakkı” değeri buna örnek olarak verilebilir. Bu değer bizim tüketime bakışımızı yansıtan anahtar değerlerden biridir. Göz hakkı kavramı ve göz hakkını vermek değerine göre, tüketme hakkınız, içinde yaşadığınız toplumun bakışıyla, değerleriyle ilişkilidir ve ona göre şekillenmek durumundadır. Bu değere göre, İnsanların çevresini, toplumu yok sayarak tüketimde bulunma hakkı bulunmamaktadır. Çevredeki insanların sadece görmekten dolayı, sahip olunan imkânlar üzerinde bir hakkı ortaya çıkmaktadır (Odabaşı, 2006:194; Şentürk, 2010:9). Göz hakkı olgu ve anlayışı kültürümüzde, özel bir yere sahiptir. Zira bu anlayış İslam’ın temel esasları ve hukuku içerisinde yer almamakla birlikte, toplumsal ilişkilerde öne çıkan bir kavramdır.

⁹ * Corresponding author: Tel.: +90 0364 2346359-1163; fax: +90 364 2346357
E-mail address: ademkorukcu@hotmail.com.

Modern yaşamın şekillendirdiği kent kültürü ve onun ürünü olan apartman yaşamı geleneksel birey ve toplum ilişkilerini etkilemiş görünmektedir. Elbette kent yaşamında köylerdeki geleneksel yaşama alışkanlıklarının bire bir sürdürülmesi güç görünmektedir. Ancak insani ve değerli olan sevgi, saygı, doğruluk, barış, hoşgörü, empati vb. değer ve eylemlerin her zaman ve ortamda sürdürülmesi büyük bir ihtiyaçtır.

Geleneksel yaşam biçimleri ile modern yaşam biçimleri arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Modern yaşama biçimleri büyük oranda daha fazla şeye sahip olma ve tüketme üzerine şekillenmiştir. Geleneksel yaşama biçimleri ise geleneksel, dini ve yerel alışkanlıkların şekillendirdiği bir niteliğe sahiptir. Bu anlayışta tüketim alışkanlık ve kültürü geleneksel değerlerden kaynaklanan helal-haram, doğru-yanlış gibi hükümlerden hareketle belirlenmektedir (Yıldırım, 2007:11). Ayrıca geleneksel yaşam biçimleri kolektif, işbirliğine dayalı ve imece gibi dayanışma usullerini öne çıkarırken, modern yaşam biçimleri tekilliği, bireysel haz ve başarıları temel ilke olarak öne çıkarmaktadır.

Geleneksel ailelerde, çocuklarına aldıkları dondurma, şekerleme vb. yiyecekleri başka çocukların canı çeker diye ya evde yemeleri öğütlenirdi ya da sahip oldukları şeyden bir parça da olsa diğer çocuklara vermeleri istenirdi. Ancak günümüzde yetişkin insanlar bile, insanların ortak kullandıkları ortamlarda ellerinde iştah çekici yiyeceklerle çok rahat dolaşabilmekte ve ortamda bulunan çocukları ve kişileri göz ardı edebilmektedirler. Çocuğunun elindeki dondurmadan başka çocukların canının çekmesinin ötesinde 20-30 dairelik apartmanda evinin balkonunda, diğer kişilerin kokusunu anında hissedeceklerini bile bile insanlar ızgara (barbekü) yapabilmektedirler.

Öyle ki, komşusunun ihtiyaç sahibi olup olmadığından habersiz olan insanlar, pazar ya da market alışverişlerinden abartarak ve göstererek evlerine dönebilmektedirler. Ancak aynı binada evine ekmek almakta ve öğününü tedarik etmekte zorlanan ailelerin çocukları apartman önünde oyun oynarken o şatafatı görebilmektedirler. Bu tavır oldukça incitici bir tavır olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. Göz Hakkı

Komşu hakkı olgusu göz hakkı anlayışının olumlu ya da olumsuz olarak örneklenebildiği bir değerdir. Komşuluk hakkı ise, İslam kültürünün en öne çıkan esas ve değerleri arasında yer almaktadır. Zira komşuluğun dinen bağlayıcı bir yönü bulunmaktadır. Bu durum Kur'an'da şu şekilde ifade edilmiştir. "...akraba olan

komşulara, yakın komşulara, yanında bulunan arkadaşla, yolda kalanlara, sahip olduğunuz kölelere iyilik edin.” (Nisa, 4/36)

Genel itibariyle, göz hakkının ortaya çıktığı yerde komşuluk ilişkileri devreye girmektedir. Günümüz yaşam biçimlerinde oldukça yıpratılmış olunan bu müesseseye kültürümüzde büyük önem atfedilmiştir. Bugün insanlar aynı apartmanda büyük kalabalıklar halinde yaşamalarına rağmen, birbirlerini tanımadan ve habersiz bir biçimde hayatlarını sürdürmektedirler. İnsanların birbirlerini tanımadıkları ortamlarda göz hakkı gibi bir hassasiyeti göstermelerini beklemek bir yönüyle safdillik sayılabilir.

Bu konuda Hz. Peygamberin “Komşusu açken tok olarak yatan bir mü’min hakikaten iman etmiş değildir” (Zebîdî, 1974:406) hadisi günümüz insanının komşusuna karşı nasıl davranması gerektiğini açık bir biçimde göstermektedir. Bu hadis bilerek ilgisiz kalmayı ve duyarsız davranmayı olgun mümin olmamanın belirtisi olarak kabul etmektedir (Çakan, 1990:112).

Genel anlamıyla değer, bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da estetik yönden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik olarak tanımlanmaktadır. Buna göre değer, bireyin tutum ve davranışlarını belirleyen temel ölçüttür. Çünkü bireyin fiziksel ve toplumsal çevreyi algılaması ve anlamlandırması, sahip olduğu değerler çerçevesinde şekillenmektedir. Birey ayrıca, olay ve olgulara karşı konumunu sahip olduğu değerlere göre belirlemektedir (Ekşi, 2011:11).

Değerlerin sayısı, cinsi ve niteliği büyük ölçüde kişilerin yaşadıkları çevre ve sahip oldukları kültürlerle ilgilidir. Pek çok özel ve genel sebep ve etken sahip olunan değerlerin niteliğini etkilemektedir. Buna göre değerler, kişiden kişiye toplumdan topluma değişim gösterebilmektedir. Bu sebeple bir kişi ya da toplum için değer kabul edilen bir özellik, başka bir kişi ya da toplumca değer olarak kabul edilmeyebilmektedir (Yaman, 2012:24).

Değerler, ahlakî, dinî, toplumsal, ekonomik, bilimsel, sanatsal ve siyasi olmak üzere çeşitli türlere ayrılabilir. Çoğu zaman bunlar iç içe, bir arada var olurlar. Bu çerçevede bir davranışın haram veya helal olarak nitelendirilmesi, onun dinî içerikli bir değerlendirilmesinin yapıldığını gösterir. Bir davranışın iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesi, onun ahlakî içerikli bir değerlendirilmesinin yapıldığını gösterir. Diğer yandan bir davranışın güzel ya da çirkin olarak nitelendirilmesi, onun estetik içerikli bir değerlendirilmesinin yapıldığını gösterir. Bir davranışın doğru veya yanlış olarak nitelendirilmesi, onun mantıkî-bilimsel içerikli bir değerlendirilmesinin yapıldığını gösterir (Tavukçuoğlu&Erdem, 2002:6; Yavuz,

2007:89). Mesela “yaşlılara saygı” gibi bir toplumsal değer, aynı zamanda hem dinî hem de ahlâkî bir değerdir (Hökelekli, 2010:5).

Değerler öğretilen ve öğrenilen olgulardır. Böyle olmasaydı, toplumsal değerler olgusundan bahsetme imkânı olmazdı. Değerlerin değişik toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş olduğunu göstermektedir. Buna göre değerler her şeyden önce bir eğitim konusudur. Söz konusu eğitim, sadece okullarda verilen derslerden ibaret değildir. Okulun yanı sıra, bütün toplumu bir okul ve her insanı da bu okulun hem öğretmeni hem de öğrencisi saymak mümkündür. Zira değerın bilişsel boyutunun varlığı, değerin öğretilir ve benimsetilebilir olduğunu göstermektedir. İnsanın bireysel ve toplumsal düzeyde mutluluğunda etkin rol oynadığı değerleri büyük ölçüde sosyal öğrenme metoduyla sonradan kazanır (M. Z. Aydın, 2010:16-17; M. Ş. Aydın, 2011:115; Yaman, 2012:17; Tarhan, 2012:20).

Kültürümüzde “göz hakkı”, “gören gözün hakkı vardır” vb. şekillerde ifade edilen göz hakkı sözlükte, “görıldüğünde imrenilebilecek yiyeceklerden, görenlere verilen pay” şeklinde tanımlanmaktadır.¹⁰

Göz hakkı kavramı ve göz hakkını vermek ilkesi şu anlayışa dayanmaktadır: Bir kişinin tüketme hakkı, toplumun bakışıyla, değerleriyle, yönlendirilmek, ona göre şekillenmek durumundadır. Çevreyi, toplumu yok sayarak tüketimde bulunma hakkı olamaz. Buna göre etrafınızdaki insanların sadece görmelerinden dolayı, sizin sahip olduğunuz imkânlar üzerinde bir hakları ortaya çıkmaktadır (Şentürk, 2010:9).

Konunun ele alınıp değerlendirilmesinde genel itibarıyla öne çıkan hareket noktası imkân sahibi olan kişidir. Zira bu kişi sahip olduğu şeylerden herhangi hukuki ya da kanuni bir zorunluluğu olmaksızın, karşıda o imkânı gören kişiye vermesi ya da ondan faydalandırması olgusudur. Aksi takdirde ilgi duyan, canı çeken kişilerin herhangi bir meşruiyet olmaksızın başkasının malından tatması ya da yararlanması dinen haram olan bir olgudur.

Buna göre, geleneksel değerlerimiz açısından, “mülkiyet hakkı” ile “tüketim hakkı” arasında hassas bir fark bulunmaktadır. Bir şeye sahip olmak, onu istediğiniz şekilde tüketme hakkına sahip olduğunuz anlamına gelmez. Örneğin, onun tüketme hakkına ancak ve ancak ihtiyacınız miktarında sahip olabilirsiniz. Sahip olunan şeyleri, ihtiyacınızdan fazla tüketirseniz bu israfa girer ve değerlerimiz tarafından kabul edilmeyen bir tutum olmuş olur (Şentürk, 2010:13)..

¹⁰

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51c33be8512270.14560202 (Erişim: 20.06.2013, 20:07)

Konumuzla ilgili öne çıkan iki ayet bulunmaktadır. Birincisi Nisa Suresi sekizinci ayettir: “Taksimde yakınlar, yetimler ve düşkünler bulunursa, ondan onlara da verin, güzel sözler söyleyin.” (Nisa Suresi, 4/8).

Elmalılı M. Hamdi Yazır’a göre bu ayetin hükmü kimilerine göre müstehab, kimilerine göre ise vaciptir (Yazır, Tsz: 515). Bu ayete dâir Zuhayli ise şu değerlendirmede bulunmuştur: “Mirasta herhangi bir hakkı bulunmayıp, mirasın pay edilmesi sırasında hazır bulunan ve miras almayan akraba yahut yetim ve fakirlere - mal eğer çok ise- ikramda bulunulur ve bundan mahrum edilmazler.” (Zuhaylî, 2005:8).

Bayraklı bu ayette ölen insanın mirası taksim edilirken, bir kısmının infak edilebileceğine işaret edildiğini dile getirmektedir. Ayrıca, Yüce Allah ölen kişinin mirasını alacak olan kişilerin o servette emekleri yoksa toplumun kıskançlığını çekme ihtimalini ortadan kaldırmak için toplumun diğer kesimlerinin istifadesine sunulmasını öngörmüş olabilir (Bayraklı, 2008:46).

En’âm Suresi’ndeki ikinci ayet ise şu şekildedir:

“Çardaklı ve çardaksız (üzüm) bahçeleri, ürünleri çeşit çeşit hurmaları, ekinleri, birbirine benzer ve benzemez biçimde zeytin ve narları yaratan O’dur. Her biri meyve verdiği zaman meyvesinden yiyin. Devşirilip toplandığı gün de hakkını (zekât ve sadakasını) verin, fakat israf etmeyin; çünkü Allah israf edenleri sevmez.” (En’âm Suresi, 6/141).

Elmalılı’ya göre, bu ayette hasat günü ile yerine getirilmesi gereken değişmez bir hak ifade edilmekte ve bunun verilmesi emredilmektedir. Bunun kime ve ne kadar verileceği ise açık bir biçimde ifade edilmemiştir. Ona göre bunun zekât, öşür ve yarım öşür olduğu hakkında rivayetler varsa da, zekât ayetleri Medine’de nazil olmuştur. Ancak Mekke’de nazil olan bu ayette ifadesini bulan hakkın ondan başka vacip bir sadaka olduğu ve miktarın belirlenmesi mükellefin israftan kaçınması kaydıyla kendi takdirine bırakılmıştır (Yazır, Tsz: 529).

Bu iki ayeti doğrudan göz hakkı ile ilişkilendirmemiz doğruluğu tartışılabilir. Ancak her iki ayetten hareketle, sahip olunan nimetlerden ihtiyaç sahibi olan kişilerin faydalandırılması ve tattırılması öne çıkarılmaktadır.

Hiz. Peygamberin komşuluk ilişkileri bağlamında göz hakkı ile ilgili olarak ifade ettiği hadislerden biri şu şekildedir:

“Muaz b. Cebel anlatıyor: Dedik ki: “Ya Rasûlallah, komşunun hakkı nedir?”

Hiz. Peygamber şöyle cevap verdi;

-Senden isterse borç vermen, yardım dilerse yardım etmen, ihtiyacı olursa karşılaman, hastalanırsa ziyaret etmen, ölürse cenazesine iştirak etmen, bir hayırla sevinirse, beraber sevinip tebrik etmen, bir belaya uğrarsa üzüntünü belirtip teselli etmen, tenceren (de pişen)in kokusuyla ona eziyet vermemen veya ondan bir miktar ona da tattırman, izni olmadan üstün görünmen yahut rüzgârını kesmen için binayı yükseltmemen, aldığın meyveden ona da vermen yahut göstermeden gizlice evine götürmen ki çocukları gördüğü zaman isteyip dolayısıyla onlara kızmasın. Çocuğunun elindeki yiyeceklerle dışarı çıkartmamandır. Size ne söylediğimi anlıyor musunuz? Komşunun hakkını tam olarak ancak Allah'ın acıdığı az sayıda kimseler yerine getirebilir.” (Duman, 1982: 190-191)

Bu hadise bakıldığında göz hakkı değeri ile doğrudan ilişkilendirilebilecek üç adet ilke ortaya çıkmaktadır:

- Tenceren (de pişen)in kokusuyla ona eziyet vermemek veya ondan bir miktar ona da tattırmak. Bu ilke özellikle günümüzde farklı sosyo-ekonomik sınıflardan kişilerin ortaklaşa kullandıkları apartman ortamlarında dikkatsiz ve umursamaz tavırlar yüzünden bazı yoksul ailelerin mağduriyetler yaşamalarına neden olabilmektedir.
- Aldığın meyveden ona (komşu) da vermek yahut göstermeden gizlice evine götürmek. Bu ilke Pazar alışverişi yapmakta bile zorlanan, hatta pazar yerlerinin artıklarını toplamak zorunda kalan ailelerin ve özellikle de onların çocuklarının canlarının çekmesinin önüne geçmeye ve bir nebze de olsa alınan eşyalardan tatmalarına imkân sağlayabilecektir.
- Çocuğu elindeki yiyeceklerle dışarı çıkartmamak. Bu ilke ise varlıklı aile çocuklarının apartman önlerinde ya da oyun alanlarında diğer çocukları düşünmeksizin bir şeyler yemelerinin ve içmelerinin önüne geçmek için önem taşımaktadır.

Göz hakkı konusunda Hz. Peygamber'den gelen rivayetler arasında öne çıkan diğer bir hadis ise şu şekildedir:

“Ebû Rafî b. Amr' ın amcasından rivayet olunmuştur; dedi ki:

Ben çocuktum, Ensar'ın hurmalarını taşıyordum. Peygamber (s.a.v.)'ın huzuruna getirildim.

"Ey çocuk diğer bir ifadeyle ey yavrucuğum, hurmaları niçin taşıyorsun?" buyurdu.

Ben de; yiyorum (da onun için taşıyorum) diye cevap verdim.

Peygamber (s.a.v.) de:

"Hurma ağaçlarını taşlama, altlarına dökülenleri ye" buyurdu.

Sonra başımı okşayıp; "-Ey Allah'ım bunun karnını doyur" diye dua etti. (İbn-i Mâce, Tsz: 771)

Bu hadise göre izinsiz olarak başka birinin sahip olduğu şeylerden almak doğru kabul edilmemektedir. Ancak sahip olunan meyve-sebze gibi şeylerin yer düşmüş olanları, çevrede bulunan kişilerin göz hakkını karşılamak adına kullanılabilir. Bir başka ifadeyle, sahip olunan şeylerden diğer insanlara da tattırılması tavsiye edilmektedir.

Ömer Nasuhi Bilmen bu hadis ve başkalarının mallarından yararlanabilme hususunda ilgili olarak şunları ifade etmiştir: "Yollarda, bostanlarda, ağaçların altlarında bulunan başaklar, meyveler hakkında da lukata¹¹ hükümleri caizdir. Maamâfih bu hususta tafsilat vardır. Şöyle ki:

Yazın şehirlerde ağaçların altlarına dökülen meyveler, sahipleri tarafından serâhaten veya âdeti vechi ile delâleten ibâhe edilmiş ise, alınıp yiyilebilir ve illa (aksi durumda) yiyilemez haramdır.

Şehirlerde bahçe ve bostan içinde bulunan meyveler ceviz vesaire gibi bozulmayıp kalabilecek şeylerden ise, sahiplerinin sarahaten izinleri bulunmadıkça alınamaz. Çabuk bozulacak şeylerden ise muhtar olan kavle göre sarahaten veya adeten men edilmemiş olunca alınıp yiyilebilir. Diğer bir kavli göre de sahiplerinin rızaları bilinmedikçe alınıp yiyilemez.

Bu vaziyet olunca bakılır; eğer meyveler bozulmayıp kalabilecek şeylerden ise sahiplerinin izinleri bilinmedikçe alınıp yiyilemez. Fakat bozulacak şeylerden ise, - muhtar olan kavle göre- men edildiği tebeyyün edilmedikçe alınıp yiyilebilir." (Bilmen, Tsz: 453-454.)

2. Günlük Hayatta Göz Hakkı Olgusunun Yansımaları

Kültürümüzde göz hakkına riayet konusunda dikkat çekici güzel davranış örnekleri bulunmaktadır. Örneğin, pazar çantalarının koyu renkli olması ya da alışverişin kâğıt paketlere konularak taşınması hassasiyeti söz konusuydu.

Geleneksel toplumsal ilişki biçimlerinde herhangi bir ev fırınında yapılan ekmek ya da pidelerden oradan geçen kokuyu alan kişi ya da komşulara ikram etme geleneği mevcuttu. Halen Anadolu şehirlerinde kurulan pazarlarda büyük ölçüde devam ettirilen alışverişe gelen kişilere satılan sebze-meyveden tattırılması alışkanlığı

¹¹ Lukata: "Bir yerde bulunup sahibi bilinmeyen gâib bir mala "lukata" denilir." Ömer Nasuhi Bilmen, *Büyük İslam İlmihali*, Bilmen Yayınları, s. 452.

(tatması helal, çeşnisi helal ifadeleriyle) pazarlama stratejisinin bir parçası olmakla birlikte, aynı zamanda onlara ikram etme anlayışının bir parçasıydı.

Kültürümüzde vacip olan kurban etinin üçte birinin kurban kesmiş olsalar bile, ziyaretçilere ve komşulara ikram edilmesi uygulaması söz konusudur. Böylelikle kesilen kurbandan onların göz hakkı da onlara ikram edilmektedir.

Kültürümüzden bir göz hakkı konusundaki diğer bir hassasiyet ise ramazan aylarında gerçekleşmektedir. Büyük ölçüde hala devam eden bu uygulamaya göre, Ramazan ayında oruç tutmayan ya da tutamayan kişiler, diğer insanların göz hakkı oluşacağı düşüncesiyle, ihtiyaçlarını kapalı ortamlarda gidermektedirler. Öyle ki ramazan ayında açık olan lokantalar, oruçlu insanların, yemek yendiğini görmemesi için camlarını içerideki yemekler ve kişiler görünmeyecek şekilde kapatabilmektedirler.

Geleneğimizde göz hakkı o kadar ileri götürülmüştür ki, bugün bile büyük oranda devam ettiği şekliyle, bağ, bahçe ve bağlardaki mahsulün hasadı esnasında bir miktar tahıl, meyve ya da sebze “kuşun-kurdun hakkı” anlayışıyla, o bölgede yaşayan hayvanatın hakkı olarak hasat edilmeden orada bırakılmaktadır.

Maddeci yaklaşımların egemen olduğu günümüzde, bireylerin tek taraflı olarak sadece zihinsel açıdan ve ekonomik hedefler çerçevesinde kazanca yönelik eğitilmesi, bütünlük ilkesini dikkate almadığından, karakteri sağlam olmayan, muhteris, bencil, kişilik gelişimlerini tamamlayamamış insanların artmasına neden olmaktadır (Çamdibi, 2012:12).

Günümüz market anlayışında ihtiyaç olsun olmasın ya da alınabilsin ya da alınmasın her türlü ürün çocuk ya da yetişkinlerin gözü önünde teşhir edilebilmektedir. Zira bu tür uygulamalar hayatın bir parçası olmuşsa da çocuklarda sonu gelmez bir tüketme alışkanlığının oluşmasına neden olabileceği gibi, o anda canının çektiği bir şeyi elde edememesi çocuğun mutsuz olmasına neden olabilecektir. Bu da alım gücü olmayan çocukların zihinlerinde ve duygularında kalıcı duygusal kırgınlık ve alınganlıkların oluşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca anne-babaların sınırlı imkânlarla açıkça teşhir edilip satılan bu ürünleri çocuklarına almaya çalışmaları ekonomik olarak ailelerin sıkıntı yaşamalarına neden olabilmektedir.

Günümüz kent yaşamında 10-20 vb. pek çok apartman dairesinden oluşan ortamlarda yaşayan kişilerin tanısalar da tanımasalar da alışveriş sonrası apartman girişinde, oynayan-oturan çocukların önünden ellerindeki çeşit çeşit yiyecek ve içeceklerin dolu olduğu (genelde de içindekini gösteren) poşetlerle umursamadan geçmeleri söz konusu olabilmektedir.

Bu çocukların aileleri çok iyi ekonomik koşullara sahip olsalar bile, o anda gördükleri şeylere dair canlarının çekmesi, kıskançlıkların ve kırılğanlıkların oluşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle göz hakkı ihlaline düşmemek için alışveriş dönüşlerinin iyi ayarlanması gerekmektedir. Bunun için gelişlerin çocukların olmadığı zamanlarda yapılması, ya da alınan eşyaların iyi kamufle edilmesi gerekmektedir. Ya da karşılaşılan çocuklara göz hakkının verilmesi yani çocuklara isteklerinin geçmesi için tattırılması gerekmektedir.

3. Göz Hakkı Değerinin Eğitimi

Göz hakkı olgusuyla yeni zamanlarda ilişki kurulabilecek olan değer empatidir. Zira empati değerinde karşıdaki birey ya da toplumları anlama anlayışı öne çıkmaktadır. Göz hakkı anlayışının anlık gelişen ve oluşan ya da süreklilik taşıyan bir ortamda karşıda ilgi duyan ya da ihtiyaç sahibi olan kişinin bu durumunun fark edilebilmesi için empatik bir tavrın ortaya konulması gerekmektedir. Aksi takdirde çevresini fark etmeyen, bir başka ifadeyle kendisine sınırlı ve sorumsuz tek kişilik bir dünya kuran kişilerin karşıdakini anlaması da göz hakkını gözetmesi de imkânsız bir durumdur.

Empati, insanların kendilerinden hareketle çevrelerindeki diğer insanları anlamaya çalışmalarıdır. Çocukların sosyal kuralları içselleştirebilmelerinde büyük katkısı olan empati (Seven, 2011:75) onların mahallede komşularını, okulda arkadaşlarını, ekonomik yeterliliklerini ve harcamalarını kendi durumuna dayalı olarak değerlendirdiğinde haline şükredip, kanaat etmelerine katkı sağlayacaktır.

Çocukların değerlerle karşılaştıkları ilk ortam aile kurumudur. Bu nedenle çocuklara değerlerin kazandırılmasında aile birincil derecede sorumluluğa sahiptir. Ayrıca bireyin kişilik ve karakter gelişimi aile temelli şekillendiği için, değerler eğitimine ailede gerekli zeminin oluşturulması gerekmektedir (Yaman, 2012:18). Okul öncesinde duygular geliştirilmemiş ve doğru yönlendirilmesine çalışılmamışsa, sonraki süreçte okulun verdiği bilgiler büyük ölçüde boşlukta kalacak, çocuk onları ezberleyecek, fakat davranışa dönüştürmekte zorlanacaktır. Bu nedenle ailede değer eğitimi için ortam tasarımı ve yaşantıların oluşturulması gerekmektedir. Zira değerler yaşantıyla öğrenilir. Bu nedenle sadece bilişsel temelli bir eğitim içeriğiyle değerleri öğretmemiz mümkün değildir (M. Z. Aydın, 2010:17).

Çocuklar, öğrenmelerinin önemli bir kısmını taklit yoluyla gerçekleştirdiklerinden, anne babaların çocuklara örnek-model olabilmeleri için “istenen uygun davranış” örneklerini geliştirmeli ve aile ortamında sıklıkla tekrarlamalıdır. Bunun için ebeveyn kendi içlerinde barışık, huzurlu birer birey ve

sağlıklı birer özdeşim modeli olmalıdırlar (Yavuzer, 2011:37-38). Ailede göz hakkı eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinin belli başlı gerekleri bulunmaktadır. Öncelikle çocukların hayata hazırlanmasında ilk kurum olarak kabul edilen ailenin, fonksiyonel olması, göz hakkı eğitiminin başlatılması ve aile bireyleri tarafından bu değer dikkate alınarak sürdürülmesi gerekmektedir.

Göz hakkı değerinin işe koşulması gereken diğer bir ortam da okul ya da sınıf ortamlarıdır. Ülkemizde okullar büyük ölçüde farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle okullarda her tür ekonomik gruptan öğrenciler mevcuttur. Özellikle varlıklı ailelere mensup çocukların kılık-kıyafet, okul araç ve gereçleri ve kantin, cep telefonu gibi diğer harcamaları ile yoksul ailelere mensup çocukların aynı kalemlerdeki harcamalarıyla aynı düzeyde olmadığı bir gerçektir. Bu nedenle ekonomik yeterliliği olan ailelerin çocuklarına okul başta olmak üzere, girip-çıktıkları sosyal çevrelerde diğer çocukların dikkatlerini çekecek, kıskanmalarına sebep olacak, sonrasında da bazı olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına yol açacak, fiillerin oluşmaması için kanaatkâr davranmaları öğretilmelidir. Bu tür davranışlar aşırıya kaçan çocukların bir süre sonra, sosyal çevreden dışlanmalarına sebebiyet verebilmektedir. Çoğunluğunu aşırı tüketim alışkanlıklarına sahip öğrencilerin oluşturduğu okullarda, bu durumun tersi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yukarıda belirttiğimiz ayetler ve hadislerin dışında, göz hakkı konusuna dini açıdan temellendirmede bulunmak zor görünmektedir. Ancak bu anlayış kültürel açıdan, toplumumuzda öne çıkan bir hassasiyet olarak şekillenmiştir. Elbette ki dar alanda yaşanan geleneksel aile ve komşuluk ilişkilerinin birebir ayakta tutulması imkânı azalmıştır. Ancak geleneksel bir değer, yeni zaman ve yaşama şekilleri içerisinde sürdürülmesi toplumsal hoşgörünün ve birlikte yaşama kültürünün inşa edilmesinde büyük öneme sahiptir.

Günümüzde insanların toplu halde bir arada yaşadıkları modern yaşam alanlarında bu anlayış ve hassasiyetle hareket edilmesi zor görünmekle birlikte, günümüzde öne çıkan “empati” anlayışının devreye sokularak, göz hakkı uygulamasının devam ettirilmesi söz konusu olabilecektir.

Kendisini karşısındakinin yerine koyarak düşünme, davranma ve duygulanma anlayışına dayanan empatik davranış biçimi, başta çocuklar olmak üzere, sizin sahip olduğunuz şeylere o anda sahip olamayan kişilerin yerine kendinizi koyup ona göre tüketim alışkanlığı oluşturmaı sağlayacaktır. Zira bir çocuk için çok sevilen bir

yiyeceğın alınamadığında ortaya çıkan hayal kırıklığını, kendini onun yerine koyan bir kişi b ulu orta yeme davranışından vazgeçecektir.

Bunun için evde, okulda ve yaygın din eğitiminin faaliyet alanlarında bireylerin dolayısıyla da toplumun değeri eğitiminden geçirilmesinde büyük fayda bulunmaktadır. Bunun için de anne-babalar başta olmak üzere toplumda etkili olan kişilerin “göz hakkı”na riayet ederek davranmaları büyük katkı sağlayacaktır.

Bugün bireylerin mutluluğu ve dünyanın huzuru için, evrensel değerlerin işe koşulmasının gerekliliğı ortadadır. Ancak bunun desteklenmesi için ise, yerel değerlerin canlılığını sürdürmesi gerekmektedir. Son olarak, göz hakkı değeri İslam kültürüne özgü bir değeri olmasına karşın, diğeri kültür ve toplumlarda da işe koşulması ve ifade ettiğı anlamın yaşanılması ve yaşatılması mümkündür. Zira değerlerin fonksiyonları açısından uyumu ölçüsünde kültürler ve toplumlar arasında transfer edilmesi ve paylaşılması mümkün olabilmektedir.

Kaynakça

- Aydın, M. Ş., (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. Z., (2010). Okulda değerler eğitimi, *Eğitime Bakış*, 6/ 18.
- Bayraklı, B., (2008). *Kur'an Tefsiri*, 5, İstanbul: Bayraklı Yayınları.
- Bilmen, Ö. N. *Büyük İslam İlmihali*, Bilmen Yayınları.
- Çakan, İ. L., (1990). *Hadislerle Gerçekler*, İstanbul: Erkam Yayınları.
- Duman, M. Z., (1982). *Kur'an-ı Kerim'de Sosyal Münasebetler Adab-ı Muâşeret*, Dilek Matbaası.
- Ekşi, H.& Katılmış, A., (2011). Değerler eğitimi yaklaşımları”, *Diyanet Aylık Dergi*.
- Hökelekli, H., (2010). Günümüz gençliğinin kimlik ve anlam sorunu, *Diyanet Aylık Dergi*, 233.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51c33be8512270.14560202 (Erişim: 20.06.2013, 20:07)
- İbn-i mâce, Ebî Abdullah Muhammed b. Yezid el-Kazvînî, *Sünen-i İbn Mâce*, “Kitâbu't-Ticâret”, Bab: 67, Hadis no: 2299, 2. Cilt, Tahkik: Muhammed Fuad Abdülbaki, Beyrut-Lübnan: Daru'l-Mektebetü'l-İlmiyye.
- Odabaşı, Y., (2006). *Tüketim Kültürü -Yetinen Toplumdan Tüketen Topluma*, 2. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Seven, S., (2011). *Çocuk Ruh Sağlığı*, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şentürk, R., (2010). Tüketim eğitimi: modern çağda göz hakkını korumak, *Tüketim ve Değerler*, Editör: Recep Şentürk, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları
- Tarhan, N., (2012). *Güzel İnsan Modeli Ailede Toplumda Siyasette Değerler Psikolojisi*, 2. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tavukçuoğlu, M., Erdem, H., (2002). *Eğitim Fakülteleri İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*, Ankara: Mikro Yayınları.
- Yaman, E., (2012). *Değerler Eğitimi*, 2. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuz, Ş., (2007). Değerlerin seceresi, doğası, sınırı ve devamlılığı: değerlerin dinî ve sosyal karakteri ve sürekliliğı, *Değerler ve Eğitimi*, Edit: Recep Kaymakcan,

Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Z. Şeyma Arslan, Mahmut Zengin, İstanbul:DEM Yayınları.

Yazır, E.M. H., *Hak Dini Kur'an Dili*, Sadeleştiren: İsmail Karaçam, Emin Işık, Nusrettin Bolelli, Cilt: 2, İstanbul: Azim Yayınları.

Yıldırım, A., (2007). *Peygamberimizin Sade Hayatı*, İstanbul:Ensar Neşriyat.

Zeynü'd-din Ahmed b. Ahmed b. Abdi'l-Lâtîfî'z-Zebidî, (1974). *Sahih-i Buhârî Muhtasarı Tecrid-i Sarîh Tercümesi ve Şerhi*, 7. Cilt, Üçüncü Baskı, Mütercimi ve Şârihi: Kamil Miras, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları

Zuhaylî, V., (2005). *Tefsîru'l-Münîr*, Tercüme: Hamdi Arslan, Ahmet Efe, Beşir Eryarsoy, H. İbrahim Kutlay, Nurettin Yıldız, Cilt: 2, 2. Baskı, İstanbul: Risale Yayınları.

Çamdibi, H. M., (2012). *Güzel Ahlak ve İnsan İlişkileri*, İstanbul:Çamlıca Yayınları.

Yavuzer, H., (2011). Yaygın anne baba tutumları, *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları*, 2. Baskı, İstanbul:Timaş Yayınları.

Türer, C., (1992). Kınalızâde'de mutluluk, *Felsefe Dünyası*, 1992/2, 30.

Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli, (2007). Hazırlayanlar: Hayrettin Karaman, Ali Özek, İbrahim Kâfi Dönmez, Mustafa Çağrı, Sadrettin Gümüş, Ali Turgut, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Didatizar o processo de ensino e aprendizagem da filosofia da educação

A pedagogical approach for philosophy of education

Carlos Sousa Reis^{a,12}, Maria Formosinho^b

*^aGuarda Polytechnic, Av. Dr. Francisco Sá Carneiro n°50
6300-559, Guarda, Portugal*

*^bPortugalense University, Rua Dr. António Bernardino de Almeida, 541
4200-072 Porto*

Abstract

This paper discusses the dominant educational paradigms for teaching philosophy, advocating a perspective internally related to the very nature of the philosophical activity. In our view, such a process should promote a set of skills that can only be brought about in the context of learning to philosophize. A philosophy didactics, thus understood, assumes that the learning objectives and the processes to achieve them are congruent with the essentially operative nature of philosophy itself, ie, result from its own intrinsic dynamics and lead it. Our didactical approach relies on the selection of a set of philosophical “problematics”. A “problematic” being a philosophical theme that has raised a complex net of perspectives, which one sustained by a constellation of arguments. In order to address a “problematic” the learner must start philosophizing on its own.

Taking “problematics” as a starting point for activating learning is to assume a number of tasks that can be realized and that the content itself will be instrumentally requested to match the process. Contents do not appear, therefore, as a system structured from the outset to define a path of study. It is hoped that once the “problematics” should contain an intrinsic motivation, the order of approach mediated by a set of tasks to be accomplished should request a triple process of integration: into the logical and conceptual structures, into the philosophical problems, and into disciplines, that structure the requested contents functionally assimilated by the individual learner.

Alongside with the above mentioned didactical approach, we seek to further the framework of congruent teaching strategies and the appropriate methods of evaluation.

Keywords: philosophy; education, didactics

* Corresponding author. Tel.: +351 964057023.

E-mail address: creis@ipg.pt

Research supported by FCT: PEst-OE/EGE/UI4056/2011

1. A filosofia e os seus paradigmas didáticos

A filosofia da educação, a abordar no âmbito de uma unidade curricular de um curso de formação de professores, apresenta-se, a nosso ver, como uma dupla tarefa. Pois deve propiciar, simultaneamente, quer a iniciação, quer o aprofundamento.

Trata-se de iniciação, porque, por um lado, continua a ter de referir-se ao aprender a filosofar, embora a respeito de um campo de problemática específica: a educação. Ora, a educação não só recebe os contributos que o desenvolvimento das diversas áreas filosóficas podem criativamente trazer-lhe, como ela própria levanta à filosofia problemáticas específicas e novas, que muitas vezes acabam por reacender e estimular a criatividade no seio das próprias problemáticas filosóficas existentes.

Por outro lado, temos de notar que se trata do desenvolvimento de uma formação filosófica, no campo específico da educação, que deve ser capaz de dinamizar, tal como hoje é requerido, a formação docente na sua globalidade e, de certa forma, estruturalmente, conferindo-lhe uma dimensão crítica, que os tradicionais papéis de doutrinador e transmissor não admitiam. Não basta ensinar aos futuros professores as opiniões de grandes filósofos sobre a educação, ou mostrar-lhes as concepções filosóficas subjacentes às correntes pedagógicas, por muito interessante que isto possa ser em si mesmo, para os dotar com a postura e a dinâmica que hoje deles se pede. As sociedades contemporâneas exigem uma forma crítica de assumir pessoalmente o profissionalismo docente. O docente, não pode ser visto no estrito papel de sacerdote vocacionado para uma missão¹³, nem tão pouco de mero técnico científica e pedagogicamente competente, porque dele se requer sempre uma competência simultaneamente criativa e crítica, que remete a docência para o plano da própria dimensão artística. Temos, por isso, de conceber o trabalho do professor, em que não pode dissociar-se instrução de educação, como a conjugação equilibrada de ciência, técnica e arte. A ciência está requerida pela matéria a ensinar, a técnica pela necessidade de dominar os processos de a ensinar e a arte pela capacidade indispensável à concretização criativa do processo educativo, aquilo a que Asensio (2004, p. 235) chama “tato pedagógico”. Tanto a respeito de cada uma destas dimensões *de per se*, como na sua articulação se requer do docente uma intervenção crítica, eminentemente filosófica, sem a qual teremos, por ventura, pessoas bem informadas e até eruditas, teremos bons técnicos, mas não professores. O professor tem um papel perante a cultura, a sociedade e, antes de mais, com os seres humanos que tiver perante si que o interpela a ser mais do que um simples funcionário com a tarefa circunscrita de transmitir um certo programa útil por um dado processo eficiente. Ao plasmar a concretização do processo pedagógico-didático o professor precisa atender criticamente à natureza e sentido problemático do próprio processo educativo, no quadro de valores e finalidades, que reclamam processos coerentes com os propósitos. Semelhante tarefa remete-o, tanto globalmente como em cada uma e todas as suas dimensões, para o plano da problemática educacional. Ora, a filosofia é o campo, por excelência, da ativação problemática: da sua abertura ou criação, do seu desdobramento e, também, da sua articulação argumentativa, em que as perspetivas de superação se procuram afirmar.

Isto significa que temos necessidade de encontrar as vias adequadas a uma didatização da unidade curricular aqui proposta. Uma disciplina que incidindo sobre a educação não deixa de nos remeter para a própria atividade filosófica ou de filosofar,

¹³ Sendo certo que há no ensinar uma chamada para uma dimensão de dádiva e generosidade, sem qual a atividade nunca é verdadeiramente assumida. É esta a disposição que vemos patente naquelas figuras que desembocaram no ensino sem gostarem verdadeiramente de ensinar, porque também não têm apetência para conviver com pessoas e partilhar com elas as suas experiências.

em si mesma. Semelhante desafio foi abordado de forma continuada e consistente por Boavida (1991; 2010), que propôs uma didática instituída em sede filosófica para o ensino da filosofia, entendendo-se este, na linha de Kant (1985), como a tarefa de ensinar a filosofar e não transmissão de conhecimentos. Em primeiro lugar porque transmitir conhecimentos não garante que se aprende a filosofar, que é o essencial e crítico, em segundo lugar porque, no que diz respeito ao filosofar, a experiência pessoal, em si intransmissível, apenas pode ser induzida de modo a ser vivenciada por aquele que assim se arrima a uma nova dimensão e competência. No *Ménon*, Sócrates procurou mostrar que a Virtude não se ensina, nada se pode, verdadeiramente, ensinar a ninguém, porque para toda a aprendizagem se requer uma operação intrinsecamente pessoal, em que o saber não é simplesmente transmitido, mas deve, sobretudo, ser produzido pelo próprio, para chegar a ser saber. A Virtude não se ensina - pelo menos não se ensina a Ménon, como nota Koyré (1988) -, porque se deve viver para se alcançar e, do mesmo modo, também a filosofia não pode ser ensinada, porque nunca está aliás concluída, só se pode aprender vivendo-se, isto é, filosofando. Não se pode ensinar a filosofia por simples transmissão de conteúdos, como não é possível ensinar a virtude mediante prescrição de receita. Ensinar filosofia é introduzir o educando no processo pessoal que o próprio termo designa: o amor pelo saber, a sua busca, que só por modo zetético¹⁴ ou indagador se pode efetuar, como já o próprio Kant propusera, dizendo que o texto não deve servir de modelo de juízo mas como oportunidade para cada qual pronunciar um juízo sobre ele (ap. Boavida, 2010, pp. 127-128). Decantamo-nos, assim, por uma abordagem em que a própria atividade filosófica é o motor e a função do ensino da filosofia. Trata-se aqui de uma abordagem em que o significado de uma educação filosófica se perspetiva, na esteira do que fez Boyum (2010), como o tipo de crescimento ou formação que a reflexão filosófica pode e deve fazer emergir: ou seja, o significado educativo da filosofia, os efeitos ou consequências e o significado emergente do e no processo de aprender a filosofar, isto é, os aspetos intrínsecos a uma educação filosófica e que não podem obter-se por outros meios. Neste caso uma educação filosófica estaria internamente relacionada com a própria natureza da atividade filosófica. Supondo-se um conjunto de competências produzidas no processo da educação filosófica, que não poderia corresponder a outra coisa senão ao aprender a filosofar.

Mas a conceção de uma educação filosófica está dependente da conceção de filosofia de que se parta, devendo até ser desenvolvidas paralelamente. Uma certa atividade entendida como filosofia corresponderá ao exercício de um dado conjunto de competências que a própria atividade requer e desencadeia por si mesma. Boyum, na obra já citada, apontou a Alegoria da Caverna de Platão, a Vida de Dúvida de Descartes e a Crítica da Metafísica de Kant como exemplos paradigmáticos de uma educação filosófica. Os três paradigmas da educação filosófica podem tomar-se como modelos reguladores de implementações práticas, modelos que sempre temos de possuir se quisermos saber o que fazemos ao conduzir um processo de educacional, ou sujeitar-nos-emos a orientá-lo com base em conceções implícitas. O conceito de educação filosófica não escapa, no entanto, à condição de conceito essencialmente contestável, polémico, problemático em si mesmo ou, se se quiser, controverso, pois a conceção da natureza da educação filosófica é interna à ideia particular que fizermos da própria filosofia. Um conceito controverso, portanto, mas também inevitável e que nos deixa aberta a possibilidade de entrevermos outras possibilidades de modelo a seguir. Em qualquer caso, podemos sempre considerar aos elementos formais ou estruturais do modelo processual da educação filosófica: assemelha-se a uma viagem

¹⁴ Diz-se, em Matemática, Filosofia e Direito, do método empregue para indagar e descobrir a razão e a natureza das coisas.

ou gesta que conduz o sujeito de um estado de ilusão a um estado conhecimento das suas possibilidades e a um conhecimento criticamente formulado; a viagem e de cariz racional – e poderia questionar-se se não poderá ter outra natureza alternativa ou complementar; o sujeito experimenta um processo de desenvolvimento que lhe confere um sentimento de contentamento, firmeza ética e, se não sabedoria, pelo menos mais sensatez – podendo pois ser comparado a um processo ilustração. Não se pode, no entanto, dizer que o processo de educação filosófica possa dar-se por concluído porque se atingiu um certo conceito bem definido de conhecimento. Pode pensar-se que se obtém com semelhante processo um conhecimento mais elevado, complexo, profundo ou mais fundamental do que o comum ou até do que o conhecimento científico. Como processo diacrónico, figurado como uma jornada, vemos que envolve: “um ponto de partida; estádios característicos; fases de transição; desafios a ser ultrapassados; modificação da perspetiva sobre a jornada à medida que se avança; um destino, cujo carácter não se antecipa até que se alcance” (Boyum, 2010, 557). Assim pensada, a educação filosófica não resulta ser meramente cognitiva ou intelectual, de acréscimo de conhecimento, embora se espere que isto também ocorra, pois implica uma transformação, uma mudança de atitude e do carácter, uma transformação do indivíduo, uma espécie de conversão. Diferentes pessoas poderão chegar a diferentes destinos, com vivências diferentes e resultados diversos. Nos processos analisados usaram-se as metáforas da caverna e do sol, da construção das cidades e campos e seus limites, mas outras poderiam usar-se, ou melhor, terão inevitavelmente que usar-se, “pois uma educação filosófica não pode definir-se como um processo linear de incremento de uma entidade bem definida denominada ‘conhecimento’, corresponde a uma gesta da alma” (Boyum, 2010, 558). Convém, por isso, saber aproveitar a força normativa das metáforas referenciais inevitáveis que tivermos de usar: subida, descida, viragem para fora ou para dentro. Qualquer que seja a metáfora de referência será sempre uma entre outras possíveis, mas não pode definir-se uma educação filosófica sem se recorrer a esquemas exemplificativos, porque, de facto, não pode aprender-se a filosofar a não ser filosofando e cada ensaio é sempre único e pessoal. O mais que podemos fazer é propiciar que a alma se ponha a caminho da sua própria jornada, motivando-a para que se centre numa problemática, que faça sua, e que a enfrente, com a assistência que cabe ao que educa facultar.

2. Uma abordagem pedagógico-didática para o ensino da filosofia da educação

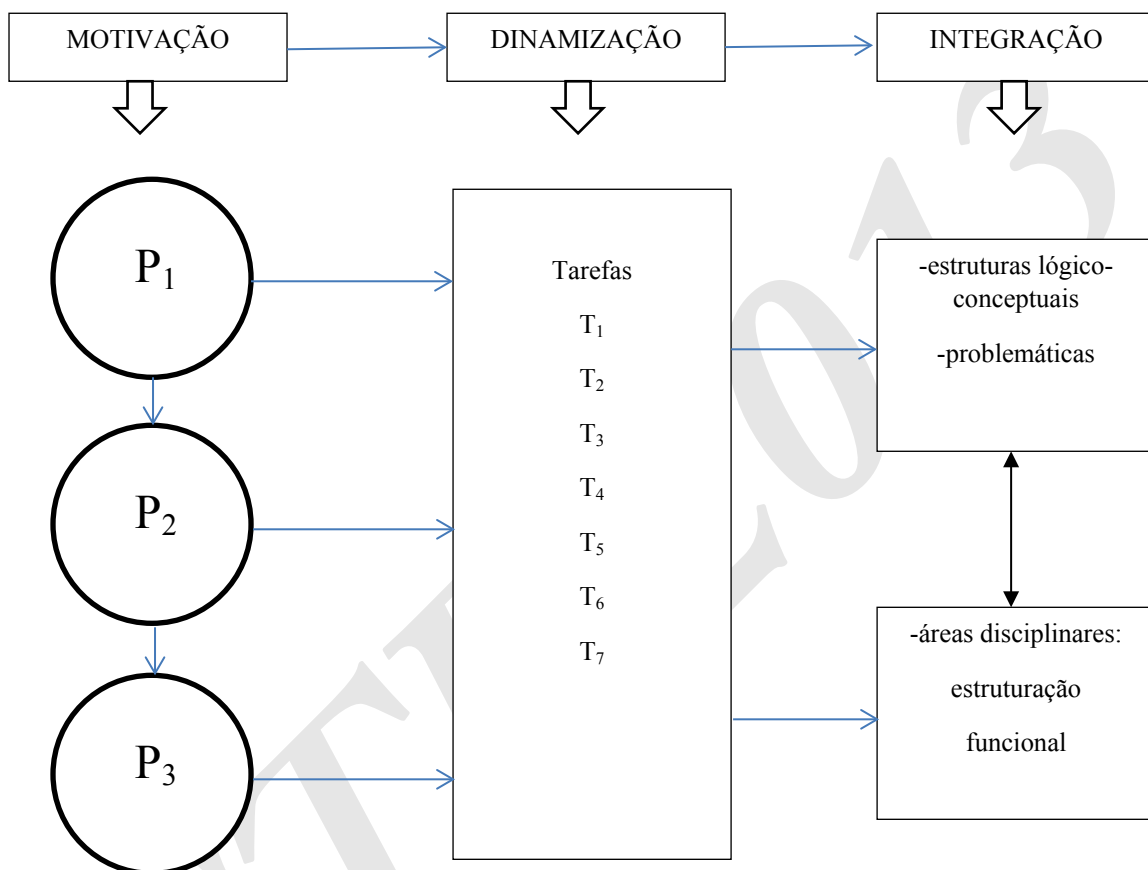
Definição de objetivos: Objetivos nucleares e gerais para a Filosofia da Educação e respetiva abordagem pedagógica

Uma didática da filosofia, assim entendida, pressupõe que os objetivos e os processos para os alcançar sejam congruentes com a natureza, essencialmente, operativa da própria filosofia, isto é dimanem da sua própria dinâmica intrínseca e a ela conduzam. Tomando as problemáticas como ponto de partida para a ativação do que deve aprender, é de supor uma série de tarefas em que possa concretizar-se e em que os próprios conteúdos vão ser instrumentalmente solicitados, pois serão buscados para corresponder ao processo. Os conteúdos não aparecerão, portanto, como um sistema estruturado, à partida, para definir um itinerário de estudo. Espera-se é que, contendo os problemas uma motivação intrínseca, a sucessão da sua abordagem, mediada por tarefas a concretizar, vá solicitando um triplo processo da sua integração: em estruturas lógico-conceptuais; em problemáticas filosóficas; e, em paralelo, em áreas disciplinares, estruturadoras dos conteúdos solicitados funcionalmente e assimilados

individualmente. O que não significa desprezar os conteúdos, privilegiando o operar, que sem um conteúdo seria abstrato e vazio, mas antes aponta no sentido de uma conjugação entre o aprender a filosofar em relação a uma cultura filosófica.

O processo poderia esquematizar-se da seguinte forma:

Esquema 1: Didatização do Ensino da filosofia



O ponto de partida do processo são os problemas ou situações problemáticas, que se pretende solicitem as atividades constitutivas do filosofar, isto é, que permitindo arrancar das suas condições de possibilidade propiciem também o desenvolvimento dos modos do filosofar. O processo deve, de forma concomitante, activar as capacidades, mas, pela persistência, fomentar os hábitos e estabelecer as atitudes requeridas ao filosofar. A atividade de filosofar há de nascer de um processo pessoal propiciado por um processo de sequenciação didática, o mais individualizado possível.

Entre o ponto de partida – o problema – e o ponto de chegada – a aprendizagem, que neste caso será a capacidade de filosofar expressa em possíveis soluções pessoais enquadradamente informadas –, estende-se um percurso, aberto a uma multiplicidade de vias individuais, mas que pode ser tipificado nos seus componentes essenciais. Entre o problema iniciador e a aprendizagem estender-se-á um percurso que foi pensado em termos de sequenciação pedagógica de objetivos a alcançar, no contexto derivado de um conjunto de tarefas em que o educando deverá implicar-se. Boavida (2010) propõe uma sequenciação fluída, por fases, no quadro da pedagogia por objetivos: “a) problematização e conceptualização de uma situação; b) análise das diferentes perspetivas pelas quais a situação pode ser abordada; c) caracterização das estruturas disciplinares que os elementos solicitam e em que poderão integrar-se; exploração histórica com intenção de enquadrar os problemas, a sua evolução, as melhores respostas que lhe foram dadas, etc.” (pp. 158-159). Mais adiante propõem-se as seguintes fases: a) análise da situação problemática ou da experiência; b) definição, tematização e tipificação do problema; c) pesquisa e recolha da informação com vista à integração da problemática em análise na problemática filosófica afim; d) formulação de abordagens ou hipóteses de solução e comparação com soluções filosóficas já adotadas; e) estudo e caracterização das teorias emergentes a este processo como um modo típico de teorização” (Boavida, 2010, p. 183).

O elemento iniciador é, pois, o problema que, para poder cumprir a sua função deve possuir uma série de requisitos: ser suficientemente aberto para poder ser filosófico e desafiante; ser claro; ser adequado; ser significativo; e ser motivador. Em termos específicos, tudo isto só se pode definir para educandos concretos.

A razão de ser da situação problemática está em ser apta para dinamizar a consecução dos objetivos “condicionados pela atividade filosófica e pelas condições que esta impõe. O que impede uma definição de objetivos exteriores ao processo filosófico. Ou seja, a definição terá que ser intrínseca ao processo filosófico e a partir das condições que este estabelece” (Boavida, 2010, pp. 166-167).

Importará, no entanto, explicitar agora em que consistirão afinal a atividade e as condições do filosofar a que correspondem os objetivos gerais. Tozzi, Baranger, Benoit e Vincent (1992) propuseram três capacidades de base, relativas a processos de pensamento específicos do filosofar e interdependentes, que se poderiam tomar como objetivos nucleares, isto é, gerais, finais e transversais ao programa de iniciação filosófica: ser capaz de conceptualizar filosoficamente uma noção; ser capaz de problematizar filosoficamente uma questão, ou uma noção; ser capaz de argumentar filosoficamente uma tese. Estas atividades remetem umas para as outras e é pela sua interação dinâmica que se pode articular, didaticamente, o filosofar.

Mas como o próprio Tozzi (2008) veio a reconhecer, o modelo didático carecia de uma relativização por várias ordens de razões, de entre as quais, poderíamos destacar a natureza racionalista da primeira abordagem, que não perspetivava didaticamente o plano afetivo,¹⁵ bem como a limitação inerente à conceção das competências a

¹⁵ “Notre modèle est inscrit dans une tradition occidentale *rationaliste*, orientée vers l'apprentissage de « processus de pensée », plutôt par exemple que vers l'éthique pratique (comme par exemple en Belgique), ou l'art de vivre antique ou oriental; inspiré par une perspective cartésienne plutôt que par l'herméneutique

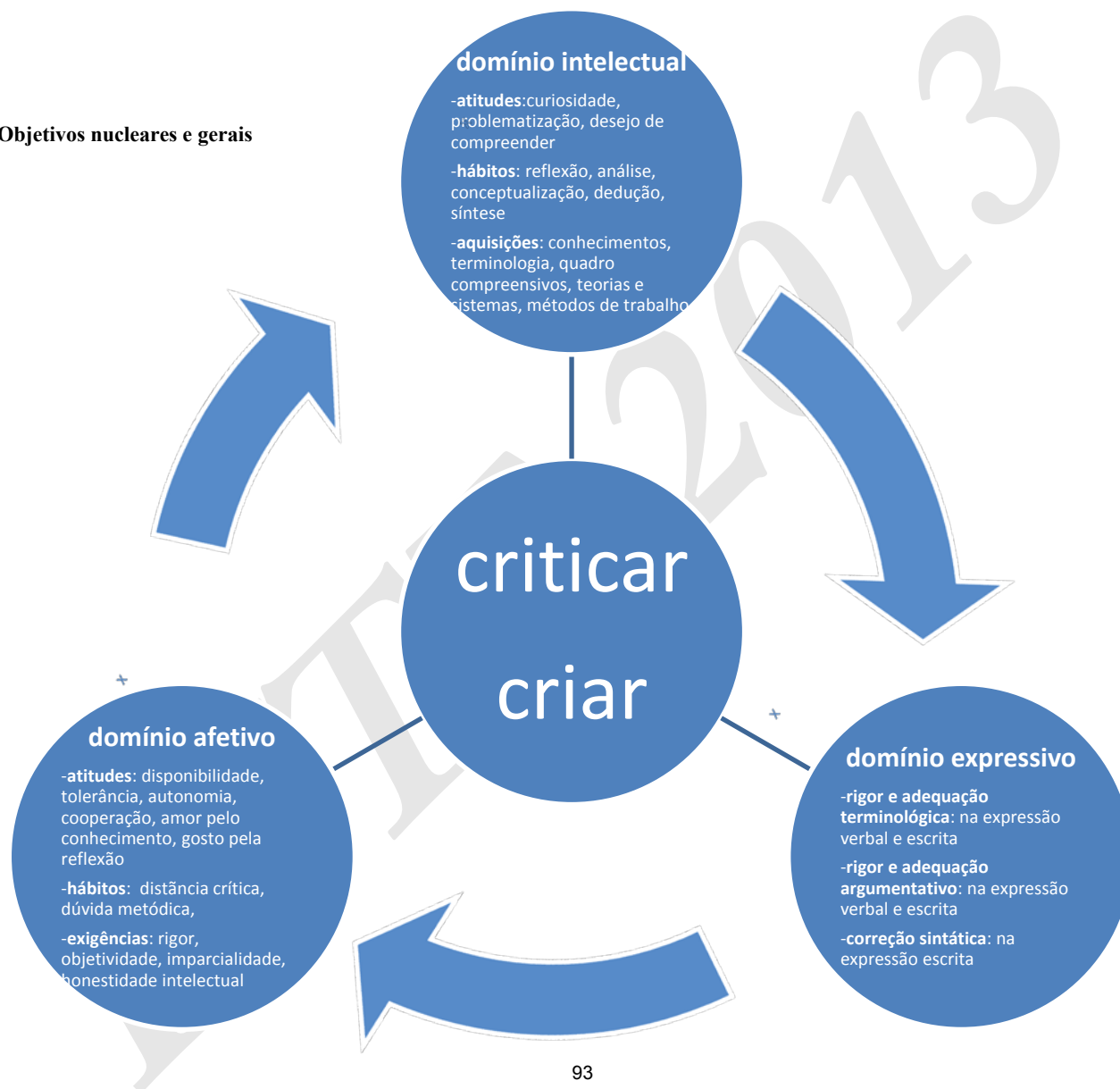
desenvolver. A nosso ver, foi isso mesmo que foi levado a cabo por Boavida (2010), que, como adiante se mostrará, explicitou amplamente o conjunto de competências próprias do filosofar.

Existe, no entanto, ainda uma questão prévia, relativa a uma dinâmica que consideramos essencial ao filosofar. A filosofia, como antes se referiu, tem a especial tarefa de criar conceitos. Porém a criação de conceitos não pode fazer-se por referência à doxa, que Platão deplorou, pois a doxa não tem apetência senão pelo estabelecido e o óbvio. Daí que a criação conceptual filosófica deva exigir algo mais. Esse algo é a capacidade de abertura à perplexidade, a capacidade de espanto que é simultaneamente um movimento criativo e crítico. A nosso ver, a função de criar conceitos requer a capacidade de abertura do espanto, ou ao espanto, a crítica e a criatividade. O que nos aponta para algo como uma criatividade crítica, ou uma crítica criativa, que se realizará num plano nuclear para que concorrem uma rede de capacidades.

Estes objetivos nucleares devem apresentar-se como centrais às restantes competências a desenvolver, e será toda esta rede de objetivos gerais que há de orientar a organização e os procedimentos das tarefas capazes de incentivar a sua aquisição. Em nosso entender será em torno desta díade nuclear que se hão de articular as outras competências gerais requeridas à sua efetivação e exercício, que o mesmo é dizer ao exercício pessoal e intransferível do filosofar. Boavida (2010, p. 171), depois de uma análise das notas distintivas do filosofar, elenca num quadro sinóptico dos objetivos gerais correspondentes (nos domínios intelectual, afetivo e expressivo) para o ensino da praxis tão *sui generis* que queremos fazer aprender. Considerando a nossa perspetiva, entendemos reconstruí-lo, desde logo, porque das capacidades referidas por Tozzi et al. (1992) faltava incluir uma: a capacidade de argumentar. Incluímo-la no domínio expressivo, porque toda a argumentação deve ser expressa sob a forma escrita e/ou verbal, mediante o domínio das técnicas adequadas da argumentação. A dinâmica intrínseca ao processo de agenciamento das competências requeridas pelo filosofar levou-nos à representação do Esquema 2.

moderne ou le tournant linguistique. Il est assez méfiant vis-à-vis des émotions inscrites dans le corps, considérées comme obstacles à la réflexion” (Tozzi, 2008, p. 1).

1. Esquema 2: Objetivos nucleares e gerais



Os objetivos gerais referem-se às condições requeridas pela atividade filosófica e às finalidades que ela em si mesma visa, envolvendo paralelamente o plano intelectual e o afetivo, este último relativo às condições psicoafectivas envolvidas. Sendo que deve também contemplar-se o plano expressivo em que um e outro se deverão patentear, de modo adequado, pela forma escrita ou verbal.

No plano geral, encontramos também no de longo prazo, sendo necessário um desdobramento intermédio que, por seu lado, seja explicitado num plano articulado de pormenor, correspondente aos objetivos operacionais relativos às atividades concretas e com conteúdos especificados. As situações problemáticas contêm em si todos os objetivos, mas para poderem induzir a produção dos resultados esperados supõe-se uma articulação congruente e mediatizadora que desça até ao nível concreto das operações, ou seja, aquele das tarefas em que estas são solicitadas. O que nos leva a outra dimensão do processo: “Todas as tarefas que os problemas provocam e que, em termos pedagógicos, devem ser conceptualizadas e ordenadas, se podem conceber-se como objetivos operacionais. O problema ou perplexidade e o processo organizado para os superar, que são o característico da atividade filosófica, têm que desdobrar-se em atividades diversas para que o processo avance” (Boavida, 2010, pp.159-160). Isto quer dizer que, para se desenvolverem as competências, requerem-se as situações concretas em que a atividade do aluno, dentro da esfera do especificamente filosófico (racional, afetivo ou expressivo), poderá efetivamente ocorrer. É neste plano que o aluno, de facto, realizará as operações, adotará as atitudes e poderá criar hábitos.

Operacionalizar os objetivos poderá fazer-se, dentro deste enquadramento, definindo quem deve manifestar um dado comportamento observável, de que resultará um produto, concretizado segundo condições específicas e apreciável em função de certos critérios. Um elemento é, pois, ainda necessário para comprovar a qualidade do processo e dos seus resultados: a avaliação. “A avaliação incidirá sobre a própria competência manifestada através do trabalho feito. É este que permite revelar as atitudes indispensáveis à atividade filosófica e ser avaliado enquanto produto dessa atividade. Os critérios de avaliação não devem – nem podem, com risco de inviabilizarmos toda a credibilidade da avaliação – afastar-se das condições de produção filosófica” (Boavida, 2010, p. 172).

Recuperando a abordagem de Tozzi et al. (1992), cujo acordo didático visa ensinar a filosofar didatizando as capacidades nucleares da atividade e usando da diferenciação pedagógica requerida pela dimensão pessoal inerente ao processo, subscrevemos a proposta de privilegiar no ensino da filosofia a avaliação formativa. De facto, a avaliação formativa parece ser a mais consonante e colaborante com um processo que se quer assumidamente pessoal: “E isto porque a avaliação formativa pretende, acima de tudo, criar no aluno a consciência do que está em causa na aprendizagem” (Boavida, 2010, p. 131). Abrindo ao aluno a apreensão do sentido da sua própria aprendizagem, abre-lhe também a possibilidade de participar na sua própria avaliação, na medida em que se presta a identificar as dificuldades e definir o ritmo que lhe é mais adequado. Aliás, um processo desta natureza tem sempre necessidade de perceber a situação de partida do aprendiz e precisa de o acompanhar fornecendo-lhe, continuamente, orientação e apoio.

Mas, reconhecendo as virtudes da avaliação formativa, não deixamos de subscrever, também neste particular, a posição de Boavida na obra citada. Como nota o autor, os processos de avaliação não devem servir para iludir a própria avaliação, coisa que poderia ocorrer se ficassemos apenas pela avaliação formativa. A seu ver este modo deve ser complementar à avaliação sumativa, para que ambas, de forma integrada com o conjunto dos elementos do processo de ensino e aprendizagem - os objetivos, os conteúdos e os métodos - constituam uma dinâmica contínua e articulada.¹⁶

O facto de centrarmos o ensino da filosofia nas problemáticas não significa a dispensa dos conteúdos, como se estes pudessem resultar da produção discente. Há uma cultura filosófica a assimilar de modo estruturado. Os problemas que devem ser vivenciados pelos alunos terão de ser problemas de cariz filosófico ou deverão neles entroncar, vindo depois a solicitar-se a cultura filosófica em que foram gerados ou os âmbitos de problemática filosófica a que se devem reportar. Isto impõe, no mínimo, uma seleção das problemáticas, correspondente a uma priorização. O ensino da filosofia da educação não só se alimentará das problemáticas emergentes no seu campo, como poderá carrear para o seu processo as problemáticas filosóficas que a educação solicitar.

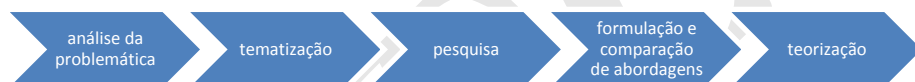
¹⁶ Podendo e devendo o docente tomar dela os elementos relativos à eventual reformulação da própria abordagem pedagógica em curso.

Estratégias pedagógicas

Uma abordagem pedagógico-didática, em que a própria atividade filosófica constitui o “motor e a função” (Boavida, 2010, 141), requer um conjunto de estratégias metodológicas congruentemente articuladas com a estimulação das componentes educativas da filosofia, em que se propiciem aprendizagens significativas, ativas, diversificadas, integradas e socializadoras. A partir do enfrentamento de uma série de problemas reais põe-se em movimento um processo em que se exerce a função, derivando-se uma definição intrínseca dos objetivos a partir do próprio processo filosófico, que tem por correlato pedagógico-didático uma sequência de tarefas em que se propiciará – mais do que uma simulação como sugeria Izusquiza (1982) – uma autêntica vivência pessoal da atividade de filosofar. O que significa que o processo colocou o aluno perante algo significativo – isto é que se relaciona com os seus próprios interesses – e que ativa as suas capacidades, de modo diversificado, permitindo-lhe a integração das competências e dos conhecimentos solicitados pelo processo, no âmbito de um certo modo ético de relacionamento. Um modo que em essência será crítico e criativo, o que implica ser aberto, respeitador da diferença e orientado para o justo e o verdadeiro.

Neste quadro, a função do professor será a de um planificador das sequências pedagógico-didáticas, um motivador e sensibilizador, que facilite os enquadramentos, bem como as fundamentações e regule os processos, as interações e o rigor. O que nos remete para a questão das metodologias consonantes com a sequenciação pedagógico-didática anteriormente referida, e que se poderia esquematizar do seguinte modo:

Esquema 3: Sequenciação pedagógico-didática



Esta sequenciação solicita um conjunto diversificado de metodologias, em que sempre se fará intervir o comércio direto com os textos filosóficos. De entre as várias possibilidades metodológicas e sem esquecer a sequência pedagógico-didática, destacamos as seguintes:

Visionamento e/ou leitura de elementos informativos (filmes, notícias, programas variados);

Lição interativa;

Pesquisa/trabalho de campo individual ou em pequenos grupos;

Leitura individual e/ou coletiva;

Trabalho de grupo

Debate

Demonstração (argumentativa, factual ou experimental)

Resolução de problemas

Trabalho de projeto

Estas metodologias podem corresponder aos papéis que se perspectivaram para o professor e o aluno no âmbito do ensino e aprendizagem da filosofia, em geral, e da filosofia da educação, em especial. A sua listagem corresponde a um esquema geral que não impede um agenciamento diferenciado, ou seja, a nosso ver pode fazer-se intervir uma metodologia em diferentes pontos do processo e as vezes que se entender necessário. Procuremos especificar melhor o entendimento que advogamos.

O visionamento/leitura de elementos informativos que pode servir para dar o mote de uma problemática, aproveitando o seu valor sensibilizador e motivador, poderá também aparecer no final para solicitar uma concetualização problematizadora, agora já bem informada, que dê passo ao debate de argumentações bem estruturadas. Veja-se o caso do recente filme *That's what I am*, de Michael Pavone, em que o sentido e a natureza do processo educativo ficam bem em questão, de modo significativo para o jovem de hoje.

A própria lição interativa, que conjuga a exposição com uma dinâmica de perguntas e respostas propiciadora da ativação dos discentes, poderá intervir a propósito de um enquadramento estratégico, mas também como complemento de uma tematização ou uma pesquisa. Isto significa que continuamos a reconhecer a importância da *lectio*, porém não no simples sentido de uma transmissão eficaz por meio de palavras neutras que podem ser entendidas por todos, mas antes de um falar inspirador e, portanto, em si mesmo necessariamente inspirado: “palavras inspiradas que captem a atenção e mobilizem o contemplar” (Vansieleghem & Masschelein, 2012, p. 97). O que nos remete para um falar que, pela sua própria natureza, convida o outro a usar da palavra, isto é para um conceção de educação como convite a falar, ou seja, a fazer uso de uma voz própria.

O debate, em particular, poderá aparecer na sequência de um trabalho individual ou de grupo que deu oportunidade ao carrear de informações, pontos de vista e argumentos, mas também poderá surgir como epílogo em que se confrontam as propostas de resolução para um problemática bem explorada.

Em alternativa, poderá, por exemplo, propor-se que cada grupo expresse a sua perspectiva através de uma pintura, que começa por se deixar à exploração do grande grupo para depois serem apresentadas justificações ou, se for essa a opção, dar lugar à elaboração individual de um pequeno ensaio interpretativo.

Globalmente, o processo pode, naturalmente, enquadrar-se até num projeto conducente a uma exposição temática, com elaboração de um catálogo enriquecido pelas problematizações produzidas e as respetivas demonstrações argumentativas e/ou factuais.

Discriminação e justificação dos conteúdos: elenco de problemáticas conteudadas

A organização da unidade curricular de Filosofia da Educação, aqui proposta, concretiza-se a partir de um conjunto de problemáticas consideradas nucleares e prioritárias. Trata-se, naturalmente, de problemáticas “conteudadas”, porque nenhuma problemática pode deixar de o ser, e referidas à educação, porque esse é o domínio específico aqui proposto ao filosofar. É enfrentando certas problemáticas, referidas ao campo da educação, que se espera possa ser incitada a (re)criação crítica de conceitos. (Re)Criação crítica que poderá desenvolver-se a propósito da inesgotável tarefa de explicitação da estrutura educanda do ser humano e do correlativo desenvolvimento da antinómica educacional, ou da reflexão sobre os valores, as finalidades e o sentido da educação, ou a propósito da análise dos discursos sobre a educação, ou de quaisquer desafios que se venham a colocar no campo da educação e apelem para a intervenção filosófica.

A nossa proposta funda-se numa priorização inspirada por uma dada sensibilidade que, no caso, nos levou a optar pela referência a problemáticas axiais da cultura filosófica do campo da educação, mas em que se incorporam certos desafios contemporâneos.

Processo de avaliação: Tipos e instrumentos de avaliação

O processo pedagógico-didático que aqui se perspetiva requer uma forma de avaliação congruente com a sua natureza. A avaliação incidirá sobre as competências manifestadas pelo trabalho feito, mas tendo em conta que, como assinala Boavida (2010, 172), “os critérios de avaliação não devem – nem podem, com risco de inviabilizarmos toda a credibilidade da avaliação – afastar-se das condições de produção filosófica. Ou seja, tem que haver consonância entre o produto e a forma de o avaliar.” As aprendizagens visadas são o conjunto de operações concretizadas que a abordagem filosófica das problemáticas filosóficas possa implicar e que se manifestará através da expressão verbal e escrita, que é o que deverá ser avaliado. Às operações corresponderão, entretanto, as transformações comportamentais de dimensão filosófica, que constituem os objetivos de ensino e aprendizagem, cuja consecução poderá, então, ser avaliada.

Quanto aos tipos de avaliação, entendemos ser necessário recorrer à avaliação diagnóstica, à formativa e à sumativa, cuja articulação é indispensável, dada a sua função complementar no processo de ensino e aprendizagem (Ribeiro, 1994). Em termos de instrumentos prevemos a utilização dos que apresentam a melhor consonância com o produto visado.

Em primeiro lugar destacaremos a atenção ao processo, pois seria um equívoco centrarmo-nos apenas no resultado, daí que seja imprescindível considerar a participação dos alunos, quanto ao empenho, a oportunidade, a adequação e da correção. Este aspeto será ponderado entre 5 a 10% do total. Um elemento crucial para garantir a qualidade do processo passa, a nosso ver pela constituição de um portfólio onde o aluno reunirá: o Guia de Funcionamento da Unidade Curricular, disponibilizado pelo docente; os sumários; as suas notas pessoais; os elementos de pesquisa; e, entre outros, os trabalhos produzidos. O portfólio poderá também ser ponderado entre 5 a 10% do total.

Como a filosofia requer a capacidade de produção textual e oral de problematizações críticas, importa prever a elaboração de, pelo menos, um pequeno ensaio individual (de até 2000 palavras) e a sua apresentação oral, em que se terá em conta a capacidade de concetualização, de problematização e argumentação, valorizando o rigor e a qualidade da informação apresentada. Este elemento poderá ser objeto de uma ponderação entre 20 a 30% do total. Um ensaio, efetuado em pequenos grupos (entre três a cinco elementos), e apresentado coletivamente, poderá também ser considerado, bem como os relatórios de abordagem das problemáticas, que poderão, no seu conjunto, ser ponderados entre 10 a 20% do total.

O processo não tem de desprezar os testes de conhecimentos, cujo anátema corresponde a uma falsa questão. Tudo depende, a nosso ver, da forma como são concebidos e da função que se lhes atribui. O teste que pede a repetição do supostamente transmitido, dentro de uma conceção bancária do ensino, não tem certamente aqui cabimento. Mas o teste que desafia a ativação das capacidades visadas, que permita inferir a partir das formas de expressão utilizadas quanto ao seu desenvolvimento, esse pode ser um instrumento importante, que acautele não seja iludida a função avaliadora. Em termos de ponderação atribuir-lhes-emos entre 30 a 50% do total. Prevemos três testes: o primeiro de diagnóstico realizar-se-á numa das três primeiras sessões e passará pelo comentário crítico de entre os três temas, do campo educacional, que se reconhecerem motivarem o grupo. Os dois testes restantes serão realizados a meio e no final do percurso formativo.

As avaliações serão todas apresentadas e explicitadas pessoalmente na primeira hora de orientação tutória/tutorial subsequente à publicação das classificações. Os esclarecimentos, a orientação do estudo e dos trabalhos serão também realizados nas sessões de orientação tutória ou atendimento.

BIBLIOGRAFIA

- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia – do ser e do ensinar*. Coimbra: INIC.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica – Sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boyum, S. (2010). The concept of philosophical education. *Educational Theory*, 60, 5: 543-560.
- Izuzquiza, J. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.
- Kant, I. (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Koyré, A. (1988). *Introdução à Leitura de Platão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Tozzi, M., Baranger, P., Benoit, M & Vincent, C. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- Tozzi, M. (2008). De la question des compétences en philosophie. Janvier 2008, Compte rendu du symposium sur "Compétences et discussions à visée philosophique", Université Montpellier 3, sept. 2007.
- Vansieleghe, N & Masschelein, J. (2012). Education as invitation to speak: On the teacher who does not speak. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1), 86-99.

4th International Conference on New Horizons in Education

Dijital illüstrasyon eğitiminde karakter tasarımı: örnek incelemeler

Banu Erşanlı¹⁷

Başkent University, Faculty of Communication, 06810, Ankara, Turkey

Özet

21. yüzyıl ile birlikte, teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmelerin etkisiyle görsel tasarım ürünlerinin sunumlarında çeşitli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Hayatın her alanını etkileyecek biçimde form değiştiren teknoloji kavramı, tasarım üretimi ve eğitim süreçlerini de baştan sona değiştirmiştir. Tüm bu değişimlerin paralelinde üniversitelerin tasarım bölümlerinde verilmekte olan illüstrasyon eğitimleri ve ders çıktılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Örneklem olarak; Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Tasarımı Bölümü Bahar yarıyılı dönemi Illüstrasyon dersi öğrencilerinin uygulamış olduğu projeler seçilmiş ve değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital illüstrasyon, eğitim, karakter tasarımı

Abstract

There are some disparities in the presentation of visual design consequences by the effects of technologic, economic and social developments by 21th century. Technology concept, has changed its form in order to effect every fields of life, the design creation and education processes completely. By the parallel of all these transition illustration education given in the departments of design in universities and the outputs of these lessons will be examined. As sampling the illustration lesson of Başkent University, Faculty of Communication, Department of Communication Design, spring term students' projects will be selected and evaluated.

Keywords: Digital Illustration, education, character design

GİRİŞ

21. yüzyılda eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, teknoloji ve sanat üzerine lisans eğitimi vermekte olan kurumların ders içeriklerine yansımış ve ders programlarının güncellenmesine sebep olmuştur. Hızla gelişen teknoloji, tasarım alanının eğitim ve öğretim programına yansyarak dijital sanat başlığına katkıda bulunan ürünler elde edilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda Başkent Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Tasarımı Bölümü ders programı kapsamında yer alan Illüstrasyon dersi içeriğinde iyileştirme yapılmış, dijital illüstrasyona ağırlık verilmesi konusunda karar alınmıştır.

Günümüzde bilgisayar tekniğinin en yaygın biçimde kullanıldığı alanlardan grafik tasarımın en önemli parçalarından bir tanesi olan illüstrasyon; gelişen teknolojinin sayesinde dijital ortamda oluşturulabilen bir sanat halini almıştır. Görüntünün üretilmesi amacını güden görsel sanat dalları arasında yer alan illüstrasyon “yazılı, sözlü veya elektronik bir metine eşlik eden ve onu tamamlayan bir çizim, fotoğraf ya da şeklin üretim ya da hazırlama sanatı ve süreci”dir. (Fleishman, 2004) Doğa tarihi illüstrasyon, tıbbi illüstrasyon, adli illüstrasyon, teknik illüstrasyon, istatistik illüstrasyonu, moda illüstrasyonu, reklam illüstrasyonu, yayın illüstrasyonları gibi farklı örnekleri vardır.

Yapısı itibarıyla metin ve resim olmak üzere iki ana bileşenden oluşan “Çizgi Roman”ı illüstrasyon sanatının farklı tekniklerini kullanarak oluşturmak mümkündür. Bu iki bileşenin montajından oluşan çizgi roman, okurun hem sözel hem de görsel alımlama yetisini uyarmaktadır. (Eisner, 2005) Bu bağlamda çizgi romanı metin ve resim gibi birbirinden farklı iki

* Corresponding author. Tel.: +90 506 736 02 00.

E-mail address: banu@baskent.edu.tr

öğenin bir kurgu eksenindeki bileşiminden oluşan anlatım sanatı olarak açıklamak mümkündür. (Horn, 2004, Çev. Gürdağcık) Ayrıca çizgi romanın en önemli özellikleri arasında;

- Birbirini izleyen resimlerle bir öykü anlatılması,
- Karakterlerin maceralarının süregelmesi,
- Konuşma ve metnin resim içerisinde yer alması,
- Resim ile metin bir bütün oluştururken resmin ağır basması,
- Düzenli aralıklarla yayınlanıyor olması

sayılabilir. (Cantek, 2002) Sözü edilen tüm özellikler göz önüne alınarak Başkent Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Tasarımı Bölümü İllüstrasyon dersi için gerçekleştirilen, öğrencinin metinsel ve görsel yaratıcılığını arttırmak adına illüstrasyon tekniği kullanılarak çizgi roman tasarımı gerçekleştirilmesi amacını güderek oluşturulan projenin çıktıları bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Projenin amacı; öğrencinin teknik yeterliliğini arttırırken yaratıcılığını kullanması, grafik tasarım öğelerini uyum içerisinde kullanabilmesi, metin ve görüntüyü sentezlemeyi öğrenmesidir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın modelini, çalışma grubunun sınırlılıklarını ve verilerin toplanmasını içeren yöntem; 14 haftalık ders işleme ve 2 haftalık proje teslimi süresince gözlemlenmiş ve değerlendirilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

İllüstrasyon dersine ön hazırlık olarak literatür taraması yapılmış olup proje kapsamında bir ders içeriği ve öğrencilere dağıtılmak üzere kuramsal bilgi ve örnekler içeren bir kitapçık hazırlanmıştır. Kitapçık; çizgi romanın bileşenlerini detaylı anlatmakta, dünyadan ve Türkiye’den farklı örnekleri içermektedir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubunu Başkent Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Tasarımı Bölümü 1., 2., 3. Ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır; araştırma illüstrasyon dersi ve bu dersi alan 9 öğrenci ile sınırlıdır.

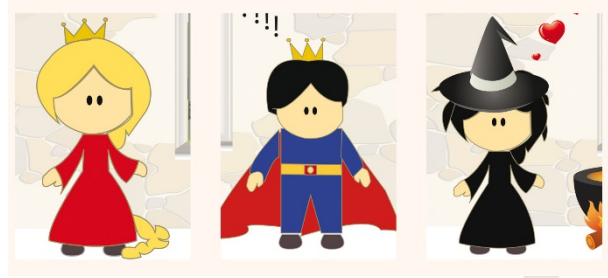
2.3. Verilerin toplanması

2012 – 2013 öğretim yılı Bahar dönemi İTA228 kodlu İllüstrasyon dersi için hazırlanan ders içeriğince, öğrencilere “Çizgi Roman Tasarımı” başlıklı bir proje verilmiştir. Proje gereğince öğrenci klasik masallar içerisinde seçeceği bir masalı modernize ederek çizgi romana uyarlamıştır. Modernize etme sürecinde öğrenci; masalın ismini, masal karakterlerinin özelliklerini, masalın geçtiği atmosferi ve masalın sonunu değiştirmekle yükümlüdür. Romanı oluşturma sürecinde öğrenci hikayeyi oluşturmuş, konuşma metinlerini monolog ve diyalogları yazmıştır. Eskizlerin çizilmesi aşamasında öğrenci oluşturduğu karakterleri farklı açılardan (sağ, sol, ön, arka) illüstre etmiş ve hikayenin geçtiği zaman ve atmosferi göz önüne alarak mekan, yer, eşya gibi öğelerin çizimlerini de gerçekleştirmiştir.

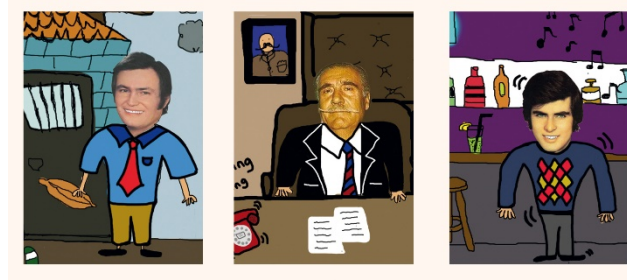
Süreç; teknik anlamda öğrencinin vektör tabanlı Adobe Illustrator ve bitmap tabanlı Adobe Photoshop programlarını etkin olarak kullanmasını, söz konusu programlardaki yeterliliklerini arttırmasını ve problem çözme yetisini geliştirmesini amaçlayarak planlanmıştır.

3. BULGULAR

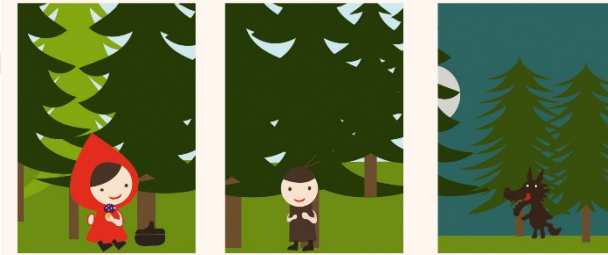
14 hafta sonunda 9 öğrencinin 8 tanesini projesini final günü teslim etmiştir. 1 öğrenci derse devam etmediği için F2 notu olarak araştırmanın dışarısında tutulmuştur. Öğrencilerin teslim ettikleri çizgi roman tasarımı projelerinin içerisinde seçilen karakter tasarımları aşağıda görüldüğü şekildedir:



Görüntü 1: “Rapunzel” masalı için oluşturulan karakter tasarımları, Doğan Mercan



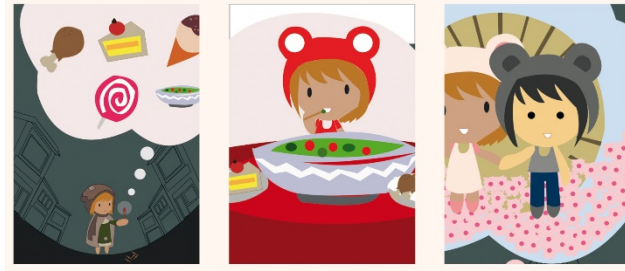
Görüntü 2: “Ağustos Böceği ile Karınca” masalı için oluşturulan karakter tasarımları, Selimcan Semiz



Görüntü 3: “Kırmızı Başlıklı Kız” masalı için oluşturulan karakter tasarımları, Gökem Yalın Gürsoy



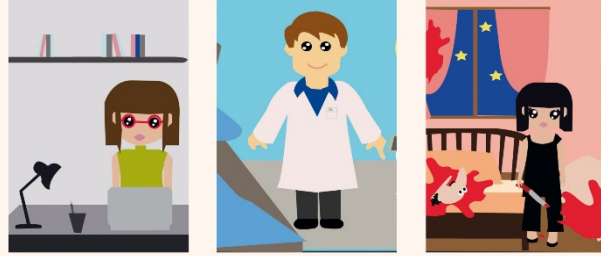
Görüntü 4: “Fareli Köyün Kavalcısı” masalı için oluşturulan karakter tasarımları, Çağatay Çetin



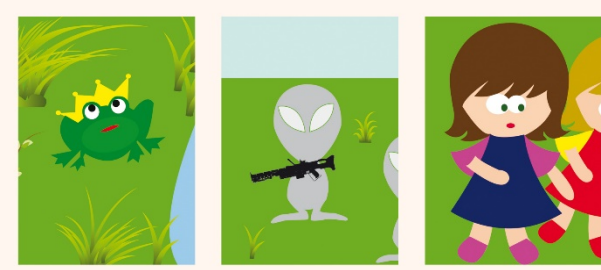
Görüntü 5: “Kibritçi Kız” masalı için oluşturulan karakter tasarımları, Tara Tell



Görüntü 6: “Külkedisi” masalı için oluşturulan karakter tasarımları, Serra Erdem



Görüntü 7: “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler” masalı için oluşturulan karakter tasarımları, Aydan Naz İplikçioğlu



Görüntü 8: “Kurbağa Prenses” masalı için oluşturulan karakter tasarımları, Arınç Güder

Öğrencilerden 6 tanesi Adobe Illustrator programı yardımıyla bilgisayar destekli dijital vektörel illüstrasyon gerçekleştirmiş olup 1 öğrenci çizimlerini karakalem ve kuru boya tekniği ile oluşturarak tarayarak bilgisayar ortamına aktarmış ve düzenlemiştir. 1 öğrenci ise grafik tasarım tableti kullanarak projesini kolaj tekniğinden faydalanarak oluşturmuştur.

Ders süresince 8 masal için toplamda 74 ayrı karakter oluşturulmuştur. Bu karakterlerden 57 tanesi insan, 12 tanesi hayvan, 5 tanesi ise doğaüstü varlıktır.

28 Mayıs 2013 tarihinde bölüm öğretim elemanlarının oluşturulan jüri; teslim edilen 8 projeyi incelemiş ve notlandırmıştır. Notlandırma sırasında göz önünde bulundurulan tasarım öğeleri ve yeterlilikler şu şekildedir:

- Renk kullanımı
- Tipografi kullanımı
- Hikaye akıcılığı
- Karakter tasarımı
- Teknik yeterlilik
- Yaratıcılık
- Özgünlük

Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi Yönetim Kurulu'na alınan karara göre 100'lük not sisteminde harf karşılıkları aşağıdaki şekildedir. (Tablo 1)

NOT	KATSAYI	PUAN (100 puan üzerinden)
A	4.0	95-100
A-	3.7	90-94
B+	3.3	85-89
B	3.0	80-84
B-	2.7	75-79
C+	2.3	70-74
C	2.0	65-69
C-	1.7	60-64
D+	1.3	55-59
D	1.0	50-54
F ₁	0.0	00-49
F ₂	0.0	----

F₂ : Devamsızlık durumunda öğrenciye verilecek harf notu

Tablo 1: Not sistemi dağılım çizelgesi

Değerlendirme sonucunda 9 öğrenciden 3 tanesi A, 2 tanesi A-, 2 tanesi B+, 1 tanesi B, 1 tanesi ise F2 notlarını almışlardır.

4. SONUÇ

Başkent Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Tasarımı Bölümü Bahar yarıyılı dönemi İllustrasyon dersi öğrencilerinin dönem boyunca hazırlamış oldukları proje kapsamındaki karakter tasarımları öğrencilere verilen masallar çerçevesinde oluşturulan çizgi romanları ve tasarım öğelerini kapsamıştır. Yaratıcı ve farklı tasarımların ortaya konulduğu dönem sonucunda öğrenciler bölüm öğretim elemanlarının oluşturduğu bir jüri tarafından 14 haftalık gelişim süreci ve elde edilen ders çıktıları göz önüne alınarak notlandırılmıştır.

Projeye dahil olan öğrencilerin yaratıcı ve farklı tasarımlar ortaya koyduğu, öykü oluşturma aşamasında zorlandıkları, teknik anlamda yeterliliklerini arttırdıkları gözlemlenmiştir. Çoğunluk daha basit çizgilerle karakter tasarımı gerçekleştirmiş olup karakterlere hareket verme aşamasında anatomik sorunlar yaşamışlardır. Ancak projeye dahil olan tüm öğrencilerin karakter tasarımları özgün ve yeterli bulunmuştur.

5. KAYNAKÇA

- Fleishman, M. (2004). *Exploring Illustration*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Eisner, W. (2005). *Comics and Sequential Art*, U.S.A.: Poorhouse Press.
- Horn, M. (1982). *Çizgi Romanın Öyküsü* 2. Bravo. <http://www.seruven.org/inceleme.php?id=12> (Erişim tarihi: 1 Haziran 2013, 21:34)
- Cantek, L. (2002). *Türkiye'de Çizgi Roman*. (2. baskı) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şenyapılı, Ö. (2013). *Tasarım ve Medya*. Ankara: Bilgin Yayınları.

Dilde ölçünleşmenin dil öğretimi üzerindeki etkileri

Doç.Dr. Özen Yaylagül¹⁸

19 Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Dilde ölçünleşme, dil değişimi ve sosyo-kültürel değişimle ilgilidir. Dil plânlamaları da dıştan müdahaleyle dilde ölçünleşmeye katkı sağlayabilir. Dil plânlaması, üç aşamalı bir süreçtir: Konum plânlama (statute planning), bütünce plânlama (corpus planning) ve kazanım plânlama (acquisition planning). Konum planlama, bir dil veya dil türünün işlevini veya onu kullananların haklarını değiştirir. Bir topluluktaki diller ve edebiyatların işlevlerinin yerini belirtme çabalarını içerir. Özel bir dil yapmak, resmî dil, ulusal dil gibi bir dil veya değişkeyi ona bir prestij kazandırarak yükseltmeyi kapsar. Konum plânlama genellikle yeni bir yazı sistemini de beraberinde getirir. Dil plânlamasının en tartışmalı aşamasıdır.

Dil plânlamasının ikinci aşaması bütünce plânlamadır. Konumu yükseltile dilin geliştirilmeye çalışıldığı aşamadır. Bu amaçla dile dışarıdan müdahale edilebilir. Bu, yeni kelimeler veya ifadeler yaratmakla, eskilerini geliştirmekle veya alternatif biçimler arasından seçmekle gerçekleşebilir. Bütünce plânlama, bir dilin kaynaklarını geliştirmeyi amaçlar. Kuralcı bir yazı sistemi, gramer, sözlük, yazım kılavuzları hazırlamayı kapsar. Çeşitli gelişmeler karşısında terimler üretir. Dilbilimsel korumacılık, yani yabancı kelimelerin kabul edilmeyişi veya ihracı da bütünce plânlamaya aittir. Yazılı olmayan bir dil için bütünce plânlamadaki ilk adım bir yazı sistemi geliştirmektir. Toplumdaki muhtemel her dil işlevine hizmet etmek için dilin geliştirilmesi ve ölçünleştirilmesi söz konusudur. Bütünce planlama büyük ölçüde dildeki ölçünleşmeyi sağlamaya yöneliktir.

Bir dilin bütünce aşamasında oluşturulan sözlükler ve gramer kitapları konumu yükseltilmiş dil değişkesini temel alır. Resmî gramere ve sözlüğe göre konuşmak ve yazmak saygınlık getirirken; ölçün dışı sapmalar saygınlığa zarar verir.

Ölçünleşme, dilin kodlanma süreciyle ilgilidir. Bu genellikle gramer, sözlük, edebiyat gibi şeylerin gelişimini kapsayan bir süreçtir. Türkiye Türkçesinin ölçünleşmesinde, cumhuriyet döneminde hazırlanmış, gramer kitapları, sözlükler, yazım kılavuzları, tarihî metin çevirileri ve benzeri eserlerin önemli etkisi olmuştur. Ölçünleşmiş bir dilin öğretilmesi kolaylaşır. Söz gelişi, İngilizcenin etkili öğretimi ölçünleşme konusundaki başarıdan kaynaklanır.

Bir dilin ölçünleşmesi için atılması gereken iki önemli adım vardır. Bunlar; kodlama ve seçim diye adlandırılabilir. resmî meselelerdir. Kodlama, gramer ve sözlük gibi şeylerin gelişimine; seçim ise, ölçünlü dilin edebiyat, mahkeme, eğitim, ticaret gibi alanlarda kullanımına gönderimde bulunur. Fakat bir dilin seçilmesi yeterli değildir, onun toplum tarafından kabul edilmesi de gerekir. Seçim için tercih daha çok seçkin dilden yanadır.

Ölçünleşmiş bir dil, insanlar tarafından kamusal alanda kullanılan dildir. Ölçünlü bir dil için yasal bir düzenleme gerektiği gibi (genellikle resmî dil olarak kabul), benimsenmiş bir sözlük, gramer kitabı, yazım ve söyleyiş, etkin kamu kullanımı, kuralları belirleyen bir kurum, nüfusun çoğunluğu tarafından kabul ve kullanım, bu dille yazılmış edebî eserlere de gereksinim

¹⁸ 19 Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

vardır. Yukarıdan dayatılmış kurallara uyulması beklenir. Kişi birinci dil veya anadilini edindiği çevrede hangi dilsel kurallar geçerliyse bu kuralları edinir ve her dil kullanıcısının buna göre oluşmuş doğru ve yanlışları vardır.

Ölçünleştirmenin bir başka işlevi daha vardır. O da farklı topluluklardan kişi ve grupları daha geniş bir topluluk içinde birleştirmektir. Bu yüzden bölgesel, sosyal, etnik ve dinsel bazı kimlik türlerini simgeleştirme ve yansıtma işini de gerçekleştirebilir. Ölçünleşmiş bir dil konuşucularına prestij kazandırabilir. Tersine, ölçünlü olmayan dili konuşmaya devam eden kişi prestij kaybeder.

Dil değişimi, ölçünlü dil konusunda sıkıntı yaratabilir. Söz gelişi, Türkiye Türkçesi için yazılmış bir yazım kılavuzu dil değişimine bağlı olarak bir süre sonra geçerliliğini yitirebilir. Tarihî bazı olaylar da ölçünlü dili etkileyebilir. Söz gelişi, İngilizcenin ölçünlü türü Normanların zaferi sonrasında Winchester'den Londra'ya alan değişikliği ile birlikte İngilizcenin Londra değişkesi üzerine bina edilmiştir. Bu değişke önce eğitim alanı için tercih edilmiş, sonradan daha geniş bir alanda kullanılması teşvik edilmiştir. Bugün gramer ve sözlüğüyle ölçünleşmiş bir İngilizce dünyanın her bölgesinde öğretilmektedir.

Dil plânlamasının üçüncü aşaması olan kazanım plânlama, dilleri öğretme ve öğrenmeyle ilgilidir. Dillerin öğrenilmesi için ondan bir fayda sağlamak, diller ve edebiyatların dağılımı ve kullanıcı sayısı etkilidir. Asimilasyon politikaları ve çoğulculuk da bu anlamda önemli etkiye sahiptir. Dil yayılımıyla yakından ilgilidir. Ulusal, bölgesel ve yerel yönetimlerin yetki alanındadır. Saygın dilde eğitimin teşvik edildiği görülür. Bazen uluslar arası etkin bir promosyon da söz konusudur.

Ölçünleşmiş dilin dil öğretimi üzerindeki etkileri iki başlık altında incelenebilir: 1) Yerli dil kullanıcılarının dil öğrenimi üzerine etkileri; 2) Yabancı dil öğrencileri üzerindeki etkiler.

Bir dilin yerli konuşurları, aile ve çevredeki değişkeyi öğrenir ve ölçünlü dille okulda karşılaşır. Yabancı dil öğrencileri ise, genellikle ilk olarak ölçünleşmiş değişkeyle yüzleşir. Bu nedenle iki grup için farklı bir dil kazanım sürecinden söz edilebilir. Dilde ölçünleşmenin eğitim üzerindeki etkileri daha çok birinci grup üzerindedir.

Yerli konuşurların dil öğrenimi; ailede, okulda, resmî bir kurumda, dinî bir kurumda vb. gerçekleştirebilmektedir. Sınıf içinde ve dışında öğrenim tarzları; eğitim uygulamalarındaki toplumsal farklılıklar; ölçünlü biçimle yüzleşme alanları (düzenli kitap okuma, oyunlar, törenler vb.) önemlidir. Ölçünlü değişkenin edinimi ve benimsenmesi, teknik yazma yeteneğinin edinilmesinden ayrılmalıdır.

Ölçünlü dili başka bir dil ve kültür çevresinden gelmiş bireylere benimsetmek önemli bir sorundur. Ders kitapları ve eğitim materyalleri öğrenciler için yeterli olmayabilir. Bu durum öğrencilerin motive olmasını engelleyebilir. Bu konularda eğitimcileri bilinçlendirmek; söz konusu diller ve kültürlerle ilgili materyal geliştirmelerini sağlamak bu sorunla savaşmak için önemlidir. Öğretmenler dilsel farklılıklar konusunda bilinçlendirilmelidir. Öğrenciler ölçünlü dille duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanıyor olabilir. Öğrenciler yazarken ölçünlü dili daha başarılı kullanırken konuşurken aynı başarı söz konusu olmayabilir. Ölçünlü dilden ağızlara kod kaydırımları söz konusudur. Çünkü çocuk öncelikle sözel dil yeterliliğini elde eder. Bu genellikle ailede edinilir. Yazınsal beceriler ise, eğitim kurumlarında elde edilir.

Dilde gettolaşma, eğitim için önemli bir sorundur. Resmî eğitimde ev dilini kullanmaları engellenen çocuklara ölçünlü dili öğrendiklerinde elde edecekleri yararlar belirtilerek bu dili kullanmaları teşvik edilirken ev dili kullanmaları halinde ömür boyu alt toplumsal sınıfa mahkum olacakları belirtilir ve böylece ev dilinin kullanılması engellenir. Eğitimin temel

amaçlarından birinin insanları yoksul sosyal çevreden kurtarmak olduğu düşünülür. Bunun için en temel yol geçerli kültürü aşılacak ve ölçünlü dili kullandırmaktır. Ölçünlü dili kullanmanın başarıyı arttıracak olduğu düşünüldüğü için genellikle aileler ve eğitimciler ölçün dışı dil ve değişkelerin eğitim kurumlarında kullanımını engellemeye çalışırlar. Ölçünlü ve ölçünlü olmayan değişke arasında evrim farklılıkları vardır. Ölçünlü değişke genellikle daha ilerdedir. Herhangi bir yazını olmayan değişkeler aşağılanır. Türkiye coğrafyası için şunların hepsi dil değişkesidir: Kamusal alanda kullanılan Türkçe, Kürtçe, Urfa Türkçesi, futbol yorumcusu Türkçesi vb. Bir değişke bir tek dilden daha geniş bir şey de olabilir; bazı çokdilli konuşmacılar veya toplulukların dilleri gibi, veya diyalekten daha dar bir şey de olabilir. İkidilli veya çokdilli toplulukların da her biri için farklı değişkeler söz konusudur. Öte yandan bazı seçkinler, kendilerini diğer sosyal gruplardan ayırmak için ölçün dışı yeni dil biçimleri de yaratabilmektedir. Konuşmacıların bölgesel, sosyal ve etnik kökeni, hatta cinsiyeti özel konuşma biçimleri, kelime seçimleri, bazı sosyal isteklerle belirlenir.

Yazılı ölçünlü dil, model alınan konuşmacının dili ve ağızlar arasındaki etkileşim de önemli bir konudur. Ölçünlü değişke, toplumsal orta sınıf kimliğinin sembolik bir göstergesi de olabilir. Ölçünlü değişkelerin gücü, değeri ve çekimi karmaşık ideoloji oluşturma sürecinin bir sonucudur.

Çeşitli kurumlar ölçünlü dilin kurallarını önceden yazarlar ve bunlardan sapmalar hoş karşılanmaz ve engellenmeye çalışılır. Türkiye’de bu işi Türk Dil Kurumu üstlenmiştir ve ölçünleşmiş dil Kurum tarafından teşvik edilir. Ölçünleşme yazı için de geçerlidir. Yazıda hangi kurallara uyulacağı belirlenmiştir. Söz gelişi, Osmanlıcada yazıda tek biçimin olmaması bazı öğrenme ve anlama güçlükleri yarattığı için yazıda ölçünleşme Osmanlının son dönemlerinde tartışma konusu olmuştur. Osmanlıda yazılı bir dil ölçünü ile konuşma dilindeki farklı bir dil ölçününden söz edilebilir. Türkiye Türkçesinde ise, konuşma dili büyük ölçüde yazı diline yaklaşmıştır. Bu durum yabancı dillerden alınmış kelimeler veya ibarelerde bozulmakta; yazılış ve okunuş farklılıkları ortaya çıkabilmektedir. Türk Dil Kurumu yabancı dillerden alınan bu sözcüklere karşılıklar önermekte; fakat Türk Dil Kurumu’nun yabancı sözcüklere karşılık olarak önerdiği sözcükler pek de rağbet görmemektedir. Bu durum sözcük önerme sürecinin uzaması ve alıntı sözcüğün dilde yaygın olarak kullanılmaya başlanması ve benimsenmesiyle ilgili olabildiği gibi Türk Dil Kurumu’nun itibarıyla da ilgilidir. Türk Dil Kurumu’na atfedilen ve toplumca komik ve kabul edilemez görülen karşılıkların birçoğu aslında Türk Dil Kurum’nun belirlediği karşılıklar değildir. Yine zannedildiği gibi Türk Dil Kurumu yazımla ilgili sık sık değişiklikler yapmamaktadır. Söz gelişi, yazımda atıldığı söylenen düzeltme imi (popüler adıyla şapka) kaldırılmış değildir. Türk Dil Kurumu’nun 1973, 1980, 1996 ve bugün web sayfasında yer alan Yazım Kılavuzları tarafımızdan incelenmiş ve yazım konusunda söz konusu bir değişikliğin olmadığı; bu Yazım Kılavuzları’nın hepsinde de anlam ayırıcı olarak ve ön damak seslerini ayırt etmek amacıyla düzeltme imi kullanıldığı görülmüştür. Türk Dil Kurumu’nun yazım kılavuzlarında yaptığı bazı değişiklikler ise, dil değişimiyle ilgilidir. Önceden var olan dil ölçünleri ile gelişmekte olan ölçünlü dil arasında ortaya çıkan dil teması olgusunu açıklamak oldukça zordur. Yazılı ölçünlü kurallar ve konuşma dili arasındaki karmaşık toplumdilbilimsel etkileşim araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu ikisi arasındaki etkileşim yeni kurallar da doğurabilir.

Birey çoğu zaman dili kulaktan dolma öğrenir ve bu nedenle de yetiştiği ortam onun ölçünlü dili kullanımını etkiler. Bu nedenle, dilde ölçünleşme ve ölçünleşmiş dilin öğretilmesi için model konuşmacılar da önemlidir. Bu anlamda bir zamanlar

TRT'nin önemli görev üstlendiği söylenebilir. Esasen halkın rahatça erişebileceği yayın organları dilde ölçünleşmeye önemli katkı sağlayabilmektedir. Ölçünlü dili kullanmak kişiye bir seçkinlik kazandırabilir.

Ölçünlü dil kullanımına yönelik öğrencilere yöneltilen bir sormacaya göre alt gelir düzeyinde ve özellikle küçük şehir veya köylerde yetişmiş öğrencilerin ailesiyle daha çok, arkadaşlarıyla konuşurken bazen ölçünlü dil dışındaki bir değişkeyi tercih ettikleri; ölçünleşmiş dilin ölçünleşmiş dili kullanmayan sosyal çevreden dışlanma veya bu çevre tarafından eleştiri endişesi nedeniyle kullanılmadığı görülmüştür. Bu durum, Lodge (1993)'te de görüldüğü gibi ölçünleşmiş değişkenin doğal olarak görülmemesiyle ilgili olabilir. Ölçünleşmemiş değişkenin kullanıldığı çevrede, çevre baskısı nedeniyle ölçünleşmiş dili kullanmaktan çekinen öğrencilerin çoğu kamusal alanda tercihlerini her zaman ölçünlü dilden yana kullandıklarını belirtmektedir. Öğrenciler genel olarak ölçünleşmiş dil kullanımının toplumsal prestij ve ilerleme getireceğini düşünmekte; eğitimde başarı, daha çok gelir ve sınıf atlamanın da ölçünleşmiş dille mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Ölçünleşmiş dili kullanamamaktan dolayı okul dışında başarısızlık yaşadıklarını düşünenler olduğu gibi ölçünleşmiş dile hakim olamama nedeniyle okuduğunu veya dinlediğini yeterince anlamadığını düşünenler de bulunmaktadır. Öğrencilerin ölçünlü dille yüzleşebilecekleri metinleri yeterince okumamaları başarısızlıklarının en önemli nedenlerinden biridir. Kulaktan dolma öğrenilen sözcükler yanlış söylenebilmekte ve yazılabilmektedir. Bazı öğrenciler ise, ölçünlü dilden özellikle kaçmaktadır. Ölçünlü dilden sapma seçkinlikten bir kaçış olarak da görülebilir. Dilsel farklılıklar etnik, dinî veya sosyal sınıfa bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bu nedenle, ölçünlü dilden kaçış bir anlamda kendi kimliğine sarılma olarak da görülebilir. Yarı resmî durumlarda bölgesel ağızların kullanımı bir ölçüde prestij de sağlayabilmektedir. Yine, dil plânlamasının kişiler üzerindeki baskısı ve baskıya karşı durma eğilimi de ölçünlü dilin kullanımını etkilemektedir.

Sonuç: Belli bir seçkin gruptan yana olan politik güç bu grubun benimsediği ilkeleri diğer gruplara dayatabilir ve onlara bu yönde konuşma egzersizleri yaptırabilir. Baskı altındaki değişkeler yapısal bir erozyona uğrar. Toplum tarafından kabul edilmeyen gramer veya söyleyiş biçimleri, düşük sosyal gruplara aittir. Bu tür söyleyişlerin engellenmesi bir tür sosyal sınıf ayrımı olarak görülebilir ve ölçünlü dili reddetmeye götürebilir. Bu durum dil öğretimini olumsuz etkiler. Öğrenci kâğıtlarının bir bölümündeki ölçünlü dil hataları dikkatsizlik göstergesi iken bir bölümü ise, kişinin genel karakteri ve kimliği koruma gayreti olarak görülebilir. Bu nedenle dil öğretiminde baskıcı olmaktan çok heveslendirici olmak, dili cazip hale getirmek gerekir. Bir dilin ölçünleşmesi için kodlama ve seçimin gerçekleştirilmesi ardından iyi hazırlanmış gramer ve sözlüklerin; bunları temel alan bir yazının geliştirilmesi ve tüm sosyal sınıfların rahatça erişimine sunulması önemlidir. Ölçünleşmiş bir dilin öğretilmesi kolaylaşır. İyi bir dil eğitimi, eğitimin diğer alanlarına da katkı sağlar.

KAYNAKLAR

- Cooper, Robert L. (1989) *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, J. A. (1972) *Language and Nationalism: Two integrative essays*. Rowley, MA: Newbury House.
- Goody, J. (1987) *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge
- Holmes, Janet (1992) *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman.
- Hudson, R.A. (1987) *Sociolinguistics*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lodge, R. Anthony (1993) *French: From Dialect to Standard*, Florence: Routledge.

Milroy, James, Lesleyn Milroy (1998) *Authority in LAnguage: Investigating Standard English*, London: Routledge.

Spolsky, Bernard (1998) *Sociolinguistics*, Oxford/New York: Oxford University Press.

Trudgill, Peter (1988) *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. Oxford: University Press.

Wardhaugh, Ronald (1992) *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.

4th International Conference on New Horizons in Education

Eğitimde ödül, ceza ve disiplin doğal olmalıdır

Z. Fuat Toprak^{a,b,*}, Diyaüddün Toprak^c

^aDicle Üniversitesi Mühendislik Fakültesi İnşaat Mühendisliği Bölümü, Diyarbakır-Türkiye, toprakzey@itu.edu.tr; toprakzf@dicle.edu.tr
^bKing Abdulaziz University, Water Research Center, Jeddah, Saudi Arabia

^cÖğretmen, Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İ.Ö. Okulu, Toplu Konutları, Şilbe, diyadin69@hotmail.com, Diyarbakır-Türkiye

Özet

Eğitimde ödül, ceza ve disiplin insanlık tarihi ile başlar. Ödül/cezanın, direkt alıcısı ve potansiyel alıcısı konumundaki birey(ler) olmak üzere iki hedef kitlesi vardır. Ödül ve cezanın, bu iki hedef kitlesi üzerindeki etkisi biri birinden farklıdır. Dolayısıyla ödül/ceza verirken hedef kitlelerine göre farklı davranış biçimleri beklenmelidir. Disiplin ise doğal olmalı, yasaklardan çok ilkeler içermelidir. Bu çalışmada, ödül ve cezanın eğitimdeki yeri, kısa ve uzun vadede birey üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ele alınmıştır. Bu amaçla, öncelikle bireylerin farklılıklarına, temel ihtiyaçlarına ve bunların davranışları üzerindeki olası etkilerine değinilmiştir. Daha sonra konu ile ilgili araştırmacıların görüşlerini içeren literatür çalışması sunulmuş ve sonunda çalışmadan elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğrenci, birey, ödül, ceza, disiplin.

Reward, punishment, and discipline in education should be natural

Abstract

Reward, punishment, and discipline in education start with human date. Reward/punishment objects two human classes. The effects of the reward/punishment on the human vary according to their classes. The discipline should be natural and should contain more principles than bans. In this study, the roles of the reward/punishment in education and short/long term effects of reward/punishment on individual have been investigated. The investigation depends on different education approaches. For the aim firstly, the basic needs and the features of individuals and the role of these features on their behaviour have been mentioned. Then the literature on the subject has been presented. Finally, the study has been discussed and concluded.

Keywords: Education, student, individual, reward, punishment, discipline

Giriş (Introduction)

Önemi nedeniyle konuya ilişkin oldukça zengin bir literatüre rastlanmaktadır. Bireyin eğitilmesi ve ödül-ceza ve disiplinin eğitimdeki rolü üzerinde çok sayıda teori ve yaklaşımlara rastlamak mümkündür (Baer et al., (1968); Battersby, (1987); Clark, (1988); Horowitz, (1973); Hoshmand, (1989); Willis & Giles, (1976); Baer, (1960); Baer, (1976); Baer, (1981); Baer & Bushell, (1981); Baer et al., (1973); Baer & Sherman, (1964); Baer et al., (1968); Baer et al., (1987); Hart et al., (1968); Herbert & Baer, (1972); Warren et al., (1981)). Bunların bir kısmı birbirinden farklı hatta birbirine zıttır. Dahası, birey üzerinde denendiğinde birbirinden farklı ve zıt olan bu teorilerin olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Aynı zamanda herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda bir veya birden fazla birey üzerinde olumlu sonuçlar veren kimi teoriler başka bir yerde başka bir zamanda ve farklı bireyler üzerinde olumsuz sonuç da verdiğini literatürde rastlamak mümkündür. Bunun nedeni insanın, gelişimini henüz tamamlamamışsa dahi, sadece fizik kanunlarına bağlı olmadığından ve irade sahibi olması nedeniyle “insan” oluşundan kaynaklanmaktadır. O halde denilebilir ki her bir teörinin doğruları olabilir. Fakat insanoğlu irade sahibi olması nedeniyle her birey her zaman ve her yerde aynı etkiye karşı aynı tepkiyi verememektedir. Bu şu anlama gelir: Bireyin eğitilmesinde yerine göre farklı davranılmalıdır. Bunun başarılması ve ceza ve ödül sayısının azaltılması eğitimcilerin iyi bir şekilde eğitilmesine bağlıdır. Bilindiği üzere eğitimde temel öge insandır. Yine çok iyi bilinmektedir ki insanların tümü birbirinden farklı biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yapıya sahiptir. Bu farklılıklar bireyin davranışlarını ve davranışlara karşı tepkilerini de farklı kılmaktadır. Şeriatı (2003), bireyin, dört temel etmenin (insanın dört zindanı) etkisinde ve bunların, “kendi arzuları”, “aile”, “çevre” ve “tarih bilinci” olduğunu belirtmektedir. Birey bu zindanlardan tam

olarak kurtulmadıkça mükemmel birey olamaz. Başka bir ifade ile birey, ailesinin, çevresinin, tarihinin ve kendi arzularının etkisinden kurtulduğu oranda kendi öz kişiliğini bulabilmektedir. Benzer şekilde, Lange (1931), suçların nedenlerini araştırmada “İkiz Yöntemi”nin kullanılmasından söz eder ve suçların meydana gelmesinde çevrenin dolayısıyla yetiştirme şekli ve ortamı, bireyin kendi durumu gibi olguların etkili olduğuna işaret etmektedir. Birey, aynı zamanda, madde olarak maddi, canlı olarak biyolojik, insan olarak da insani özellikleri taşımaktadır. O halde birey, hangi yaşta olursa olsun, maddi ve biyolojik özelliklerine bağlı olan ihtiyaçları yanında; insani ihtiyaçları da söz konusudur. İnsan olarak bireyin bu durumları bir bütün olarak düşünüldüğünde, davranış ve tepkilerinin, bulunduğu ortama, zamana ve etki eden bireye karşı da farklılık arz etmesinin doğal olduğu denilebilir. Burada, eğitimde “ödül” ve “ceza”nın rolü ele alınırken belirtilen farklılıkların göz önünde tutulması ve eğitim disiplini ile ilişkilerinin bu bağlamda ele alınması gerektiği vurgulanmak istenmektedir.

Bu bağlamda çalışmada şu soruların cevapları araştırılmıştır: Ödül ve ceza daha çok hangi hedef kitleyi üzerinde etkilidir? Bir sınıfta yaramazların listesindeki isimler niçin pek değişmemektedir? Niçin genellikle aynı isimler ödül almaktadır? Niçin gelişimini henüz tamamlamamış bireyler için daha somut, yetişkin bireyler için daha soyut kurallara konur?

2- Bireylerin Farklılığı (Individual Diversity)

Bireyler arasında belirgin farklılıklar vardır ki bu farklılıklar, onların davranışlarını, davranışlara ve özellikle ödül, ceza ve disipline karşı tepkilerini de farklı kılmaktadır. Erden ve Akman (2001), bireyler arasındaki bu farklılıkları bilişsel yetenekler, zekâ, güdü, cinsiyet, sosyal ve kültürel farklılıklar olarak özetlemektedir.

Şimdi bu farklılıkları aşağıdaki gibi açmaya ve örneklemeye çalışalım:

“Birey vardır ki hiçbir örnek ve deneyim olmaksızın, bulunması olası davranışın tepkisini önceden sezinler ve doğru olmayan davranışlardan sakınır. Dolayısıyla bu sınıftaki bireyler genellikle cezalandırılacak davranışlarda bulunmaz ve ceza almazlar. Bu sınıf bireyler, “öngörülü” veya başka bir ifade ile “ferasetli” bireyler olarak değerlendirilebilir. İkinci kategorideki bireyler, doğru davranışlarını sürdürmeleri veya yanlış davranışlarda bulunmamaları için en azından bir ikaz veya yakın çevresindeki bireylerin deneyimlerine gereksinim duyarlar. Böylece doğru davranışlarda bulunmaları veya ceza almamaları için bu türden bir uyarı yeterli olmaktadır ve sık sık ceza almazlar. Üçüncü grup birey olarak tanımlayacağımız diğer bir birey grubu için ikaz veya yakın çevresindekilerin deneyimleri yeterli değildir: Davranışlarına daha çok kendi deneyimleri yön verir. Dolayısıyla bu tür bireyler bir önceki birey kategorisine göre daha sık hata yaptıkları halde aynı hatayı kolay kolay tekrarlamazlar ve sürekli olarak aynı veya benzer davranışlar yüzünden ceza almazlar. Dördüncü grup bireyler ise en zayıf bireylerdir. Üçüncü grup bireylerden farklı olarak, yerinde davranışlarda bulunmaları için kendi deneyimleri de yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bu tür bireylerin, aynı davranıştan sürekli olarak cezalandırılmaları olasıdır”. Bireyler arasındaki bu öngörü farklılığı, öğrenci olarak ödül, ceza ve disiplin karşısındaki tepkilerini de farklı kılmaktadır. Bazı öğrenciler, sonucunu bir ceza olarak tahmin ettiği için evde veya okulda yaramazlık yapmaz. Bir kısmı ise ancak ebeveyninin, sınıf başkanının veya arkadaşlarının ikazları ile veya öğretmeninin, bir yaramazlığı nedeniyle bir arkadaşına ceza verdiğine tanık olduğunda yaramazlık yapmayı terk eder. Üçüncü gruptan bir öğrenci ise öğretmenin arkadaşına verdiği cezadan da ders alamadığından ancak kendisine de ceza verilince yaramazlıklarını terk eder. Dördüncü birey grubundan bir öğrencinin ise tahmin edileceği üzere kendisine bir ceza verildiği takdirde dahi ders almaz ve davranışlarını düzeltmeye çalışmaz. Bu bağlamda öğrencilere ceza düşünülmeden önce bu ayrıntıların göz önünde tutulmasında yarar olduğu düşünülmektedir. Davranışlarının sorumluluğunu taşıdıkları için birinci kategorideki bireyler güvenilirdir. Bu bireyler sürekli olarak ödül alırlar. İkinci ve üçüncü grup bireylerden olan öğrenciler ise bir kategoride değerlendirilmesi gerektiği düşünülebilir ve onların öğretim sürecinden önce eğitim sürecinden geçirilmesinde yarar vardır. Bu bireyler bazen ödül bazen ceza alırlar. Dördüncü grup bireylerden öğrenciler ise yaşadıkları sürece gözetilmelidir ve bu bireyler sürekli olarak ceza alırlar. Onları, doğru olmayan davranışlara götürebilecek tüm kapıları kapatarak korumak gerekir. Modern disiplin anlayışı (Önleyici Disiplin Anlayışı) da bunu ön görmektedir. Bireylerin cezaya karşı da ödüle karşı da tepkileri benzer olarak değerlendirilebildiği için ödüllendirme için de durum aynıdır. Bu yaklaşımın ilgi çekici bir sonucu, sınıf başkanlarının yaramazlık listesindeki isimlerin pek değişmediği ve en çok ceza alan öğrencilerin genelde bu öğrenciler olduğu aynı zamanda ödül alan öğrencilerin isimlerinin de pek değişmediğidir.

İnsan olarak bireyin bu durumları bir bütün olarak düşünüldüğünde, bireyin davranış ve tepkileri, bulunduğu ortama, zamana ve etki eden bireye karşı farklılık arz ettiği söylenebilir. Özsoy ve Ataunal (2001), “Aynı dış olay, değişik etki ve tepkilere yol açabilir. Belli bir eyleme girişmeye hazırlanan çocuğu tutacak olursak öfkelenir. Eğer aynı çocuk o sırada tutulup kucağa alınmak ve okşanmak arzusundaysa memnun olacaktır”.

Bireyler arasındaki diğer bir farklılık ise psikolojik veya biyolojik rahatsızlıklardan kaynaklanmaktadır. Bu kategorideki bireyler bu çalışmanın kapsamına alınmamıştır.

Sosyal, ekonomik, kültürel ve benzeri farklılıklara gelince; bu tür farklılıklar da ilk yapılan birey sınıflandırılmasına tabidirler. Kategorilerine bağlı olarak uyum hızları farklı olabilmekte ve “toplum psikolojisi” bu farklılıkların giderilmesini hızlandırmaktadır.

3- Tartışma (Discussion)

Bilinen en yaygın öğrenci cezaları, tenefüste öğrencinin dışarı çıkartılmaması, sınıfta tahta dibinde tek ayak üstünde bir süre bekletilmesi, geçmişte kalmasıyla birlikte öğrencinin dövülmesi, temizlik yaptırılması, hayvan sesi çıkarttırılması, velisine şikayet edilmesi, okuldan belli sürelerle veya temelli uzaklaştırılması, başarısızlığı nedeniyle zayıf not verilmesi ya da sınıfta bırakılması ve benzeri cezalardır. Bu tür cezalandırmalar ulusal eğitim anlayışımızda Osmanlı’dan bu yana sürmektedir. Bu cezaların çoğu, biyolojik ve bilişsel gelişimini henüz tamamlamamış olan öğrencilere verilen cezalardır. Gelişimini tamamlamış öğrencilere (örneğin yüksek öğrenim öğrencilerine) verilen ceza türü sayıca daha az ve daha soyuttur. Gelişimini henüz tamamlamamış bireylere verilen cezaların daha somut, yetişkinlere verilenlerin ise daha soyut olmasının nedeni, birey biyolojik, bilişsel ve diğer yönleri ile geliştikçe daha çok insani özellikleri kazanmış olmasıdır. Örneğin erken yaşlarda irade yok denecek kadar az iken yetişkin çağlarda irade belirginleşmektedir.

Bilinen en yaygın ödül çeşitleri ise, bir başarısı veya özel bir davranışı nedeniyle, öğretmenin öğrencisine verdiği bir kalem, silgi hatta bazen oyuncak veya her hangi bir eşya, bir “aferin”, bir öpücük, güzel bir iltifat, güzel bir not veya karne, teşekkür veya takdir, sınıf başkanlığı veya başka bir görev ve benzerleridir. Bu ödüller de gelişimini tamamlamış öğrencilere verilen ödüllerdir. Ceza vermede olduğu gibi yetişkin bireylere ödül vermede de soyutluluk söz konusudur. Şöyle ki, bir üniversite öğrencisi sınıfta ilk üç çalışkan öğrenci içerisinde yer alsın. Bu öğrenciye bir takdir, teşekkür veya iftihar belgesi verilmez. O dönemde üç tane burs olanağı çıkarsa o bursu alacak üç kişiden biri olacaktır. Öğrencinin ödülü o burs olacaktır. İlk üçe giremeyenlerin de cezası o bursu yararlanamamak olacaktır.

Disiplin denilince akla gelen ilk şey “yasak” veya “yasaklar”dır. Gelişimini tamamlamamış öğrencilerin öğretim gördüğü okullarda yasaklar da daha somuttur. “Ön bahçede top oynamak yasaktır!”, “sınıfa geç gelmek yasaktır!”, “öğretmen sınıfa girince ayağa kalkmamak yasaktır!”, “kopya çekmek yasaktır!”, “okulda sigara içmek yasaktır!” ve benzeri birçok yasak... Hepsi somut yasaklar. Yine gelişimini tamamlamış öğrenciler için bu tür kurallar yukarıda ifade edilen gerekçe ile biraz daha soyuttur.

Eğitimde ödül, ceza ve disiplin gerekli olmakla birlikte her üçünün de doğal olması gerekir. Özsoy ve Ataunal (2001), “Ödül, eğitim sürecinin doğal bir bütünleyicisidir. Gerçek eğitimde ceza yoktur. Çünkü yanlış davranış yoktur ve olmamalıdır. Ceza, yetersizliğin, aczin ifadesidir. Öğrenci yanlış bir davranış geliştirmişse nedeni onu eğitenin yetersizliğidir. İstenilmemesine karşın yanlış davranış ve kabahatler hemen her okulda görülür” demektedir. Devamında yazarlar, ceza ve ödül verilirken dikkat edilmesi gereken hususları 13 madde şeklinde sıralamaktadır. Bunlardan sadece birkaçına burada değinelim: 1) Ceza en son başvurulacak bir araçtır. Ceza, içe dönük çocukları olumsuz yönde daha çok etkiler. 2) Dayak, başvuranın güçsüzlüğünü gösterir, eğitimde hiç yeri yoktur, olumsuz etkisi büyüktür, yalnızca korku ve nefreti meydana getirir, uyumsuzluğu artırır. 3) Sık cezalandırma etkisini azaltır. 4) Ödül, özendirme, iyileştirme ve olumlu davranışları pekiştirme aracı olmalı, amaç olmaya dönüştüğünde yozlaşmış demektir. Yazarların, “gerçek eğitimde ceza yoktur” iddiası fazla kesindir. Eğitim sürecinde cezaya ihtiyaç vardır. Ceza iki türdür: Doğal ceza ve yapay ceza olarak anacağımız bu iki cezaya birer örnek vermek gerekirse şöyle denebilir: Çocuğun elini çay bardağına vermesi sonucu elinin yanması doğal bir cezadır. Bu doğal cezanın çocuk üzerindeki etkisi çok yüksektir. Çünkü çocuk elinin yanmasının tek bir nedeninin ve bunun çay bardağı olduğunu kendi deneyimiyle anlamış olmaktadır. Sürekli çay bardağına elini atması nedeniyle ebeveyninin elini hafifçe yakması ise yapay cezadır. Bu cezanın, doğal cezaya göre etkisi daha azdır. Çünkü birey, canının yanmasını en az iki nedene bağlar: Bir tanesi çay bardağı ise bir diğeri ebeveynidir. Buna rağmen ebeveyninin çocuğa verdiği bu ceza doğal cezaya en yakın dolayısıyla en etkili cezadır. Bunun yerine eğer çocuk dövülse bu cezanın uzun vadede faydası olmayacağı açıktır. Çünkü ceza, davranışın doğal sonucundan çok farklıdır. Bu nedenle cezanın etkisi kolay unutulur ve unutulunca davranış eski haline döner. Diğer taraftan yanlış davranışın olmadığını belirtmektedir yazarlar. Bu iddianın aşırı olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere gelişim aşamasındaki bireylerde hafıza yüksek, deneyim ve mukayese gücü azdır. Yetişkinlerde ise durum tersinedir. Yetişkinler, bütün deneyim ve mukayese gücünü kendi hataları veya başkalarının yanlış davranışları sonucunda edinir. Dolayısıyla insanoğlunun hata yapması bir gerçekliktir. Fakat ebeveynin, öğretmenin veya toplumun eğitme ve öğretme kabiliyetine bağlı olarak ceza dozu ve sayısı azalabilir. Dolayısıyla fazla ve yüksek dozda ceza aczin ve çaresizliğin ifadesi olarak

değerlendirilebilir. Durum ödül için de benzerdir. Gerek ödül gerek ceza araçtan çok amaç haline getirilirse etkisi azalır. Russell (1981), “Bir çocukta ya da hayvanda belirli bir davranış biçimini geliştirmek için kullanılabilecek iki ayrı yöntem vardır Ödül ve cezalarla çocuğun ya da hayvanın bazı davranışlarda bulunmasını, ya da bazısından kaçınmasını sağlayabiliriz. Ya da onlarda istenilen davranışlara götürecek duygular geliştirmek isteyebiliriz. Ödül ve cezaların uygun olarak verilmesi ile gözle görülen davranışların büyük bölümü denetlenebilir... İlk yaşlarda çocuklar güzel davranışlara zorlanmamışlarsa, bunu gençlikte kaş çatma gibi küçük cezalar yardımıyla kolayca öğrenirler... Bundan başka, ödül ve ceza yönteminin, kendi açısından bile işe yaramadığı bazı alışkanlıklar vardır. Bunlardan biri yatağı ıslatmaktır. Bu, genelde durması gereken yaştan sonra da sürerse, ceza, bu huyun ancak ınatla sürmesine yol açar” demektedir. Açıklamadan yazarın sözünü ettiği yöntemlerin ödüllendirme ve cezalandırma olduğu anlaşılmaktadır.

Gelişimini henüz tamamlamamış bireylerin eğitim gördüğü okullarda, genellikle cezalar da ödüller de hep aynı öğrencilere verilmektedir. Yasakları da çiğneyen hep belli öğrenciler olmaktadır. Bu demek oluyor ki verilen cezalar muhatabını pek değiştirmemektedir. Risley ve Baer (1973), “Cezanın sürekliliği yoksa cezalandırılan tepki (davranış) ilk haline döner. Ancak ceza, yoğun bir uyarıcı tarafından gerçekleştirilince ilk hale dönüş uzun bir süre ertelenebilir.” demektedir. Böylece ceza alanlar hep ceza almaya devam ederler. Etkili cezalar sadece, bireyin tekrar ceza almasını bir süre geciktirebilir, fakat bu arada çocukta çok şey alıp götüreceği için çok pahalıya mal olur. Gordon (1989), “...Çocuklar büyüdükçe, geliştikçe, cezadan kaçmanın yollarını öğrendikçe ana-babalar ve öğretmenler güçlerini kaybederler. Gençlerini denetim altında tutabilmek için yeteri kadar şiddetli ve caydırıcı ceza bulmakta zorlanırlar.” demektedir. Yazarların belirttiği gibi cezanın etkisinin az olmasının (kim zaman veya durumda hiç olmamasının) “ceza”nın eğitimde yerinin olmadığı anlamına gelmeyeceği kanaatindeyiz. Bunun iki nedeni söz konusudur: Bunlardan bir tanesi bireyin farklılıklarının göz ardı edilmesidir. Diğeri ise verilen cezanın, davranışının doğal bir sonucu olan “doğal ceza”yı yeterince temsil etmemesidir. Yukarıda belirtildiği gibi eğer birey, almış olduğu cezanın, davranışının doğal bir sonucu olduğunu anlamış ve özümsemiş ise cezanın etkili olmaması için hiç bir neden yoktur. Aksi halde yukarıda anılan yazarların belirttiği gibi cezanın dozu gittikçe artırılacak ve ceza gittikçe araç olmaktan çıkacak adeta amaç haline gelecektir. Bu aşamadan sonra kısa vadede etkisi görülse de uzun vadede etkisi olmayacaktır. Kısaca ceza doğal olmalıdır.

Ödül de, araç olarak kullanıldığı sürece yerini bulmaktadır. Amaca dönüştüğü andan itibaren, çocukta şartlanmaya neden olur. Böylece öğrenci, ödül gelebileceğine inandığı sürece ebeveyn, öğretmen veya toplumun güzel gördüğü davranışlarda bulunur. Ödül söz konusu değilse içinden geldiği gibi davranır. Bazen de, daha önceleri ödül almak için yaptığı çok güzel eylemleri özellikle terk eder hatta aksini yapar. “Ödül, özendirme, iyileştirme ve olumlu davranışları pekiştirme aracı olmalı, amaç olmaya dönüştüğünde yozlaşmış demektir”.

Özsoy ve Ataunal (2001) disiplini şu şekilde değerlendirmektedir: “Disiplin, bir çocuğun kendi istek ve gereksinimleri ile çevresinden gelen isteklerin dengelenmesine yardımcı olmak üzere planlanmış bir etki biçimidir... Disiplin anlayışı; “otoriter disiplin”, “hoşgörülü disiplin” ve “demokratik disiplin” şekillerinde görülür... Aşırı baskı ve sıkı disiplin; ya çocuğun içine kapanmasına, aşırı derecede uysal ve itaatkâr görünmesine ya da açıkça karşı koyma ve meydan okuma şeklinde görülür. Bazen iki davranış bir arada gelişir. Burada gizli karşı koyma vardır. Örneğin, ders çalışmama, eşyalarını hor kullanma gibi”. Ayrıca aşırı disiplinin; ebeveyn ve öğretmenlerden uzak durma ve onlardan nefret etme, geçimsizlik ve kavga, sinirlilik, alınganlık ve saldırganlık, kendine ve başka insanlara güvensizlik, her türlü otorite, baskı ve kuraldan nefret, arkadaşsızlık, uyuşmazlık ve mutsuzluk gibi olumsuzluklara neden olduğunu ilave ederler. Yasaklar bazı öğrencilerin nazarında çiğnenmek için, bazısının nazarında ise gereksiz yere konulmuştur. Günümüzde öğretim kurumlarındaki yasaklar daha çok, çocuğun o anki ve gelecekteki güvenliği adına konulmuş ve çok serttir. Oysa çocuk veya genç hatta yetişkin bireyin, insan olarak iki önemli ihtiyacı vardır. Bunlardan biri güvenlik ise diğeri özgürlüktür. Bu durumu, Russell (1981) şöyle ifade etmektedir: “Çocuğun birbirine karşı olan iki ihtiyacı vardır: Güvenlik ve özgürlük. Zamanla özgürlük ilkinin yerine gelişir. Yetişkinin gösterdiği sevgi, güvenlik duygusu verecek biçimde olmalı; çocuğun özgürlüğünü sınırlamamalı, çocukta derin bir duygusal karşılık uyandırmamalıdır”.

Modern disiplin anlayışı ise daha çok, yasaklamalar yerine yasaklanmak istenen eylemlere götüren yolları kapatmak şeklindedir. Bu kurama göre; gerek eğitim-okul ve gerekse çevredeki uyumsuzluk nedenlerini ortadan kaldırmak suretiyle, öğrencilerde uygun düşünüş biçimlerinin ve uygun davranış alışkanlıklarının sağlam bir şekilde kökleşmesi sağlanmalıdır. Bunlar sağlandığı takdirde bir disiplin olayı olmayacaktır (Bossing, (1955); Gordon, (1989); Aschuler, (1980)). Modern eğitim anlayışına şöyle bir itiraz yapılabilir: Çeşitli davranışları yasaklamak yerine o davranışlarda bulunmayı fiziksel olarak engellemenin daha çok küçük yaştaki bireyler ve hayvanlar için geçerli olduğu söylenebilir. Hayvanların bağlanması, ahırın

kapısının kapatılması gibi... Oysa insanoğlu henüz gelişimini tamamlamadığı küçük yaşlarında bile insandır ve insanca yöntemler ile eğitilmelidir.

Eğitimciler, özellikle gelişimini henüz tamamlamamış bireyi eğitirken, ona ödül ve ceza verirken veya onun için çeşitli kuralları koyarken; bir madde olarak maddi, biyolojik bir varlık olarak biyolojik ve nihayet insan olarak insani özelliklerinin tümünü aynı anda göz önünde tutmalıdır. Her hangi biri ihmale gelemediği gibi bu ihtiyaçlar arasındaki denge de korunabilmelidir.

Birey her şeyden önce bir maddedir. O da cansız atomlardan meydana gelmiştir. Yağmur yağınca bir taş gibi ıslanır. Cansız bedeni bir kaya parçası gibi zamanla dağılır. Sıcakta yanar, darbelerle ezilir, yarılr, parçalanır, soğukta donar. Kısacası maddenin bağlı olduğu fizik kanunlarına, bir madde olarak o da bağlıdır. Öncelikle bireyi bir madde olarak, ateşten, sudan, soğuktan ve darbelerden korumak gerekir. Taş ustası bir taşı yontarak eğitir. Matematğin bir tanımının da “sayıların eğitimi” olduğu bilinir. Yani madde de eğitilir. Birey aynı zamanda pasif bir canlıdır. Tıpkı bir ot gibi, bir ağaç gibi... Hiçbir etkiye karşı aktif olarak hiçbir tepki vermeyen türden bir canlı... Örneğin bitkisel hayattaki bir insan... O halde ateş, su, soğuk ve darbelere karşı korumanın ve bu yönde eğitmenin yanı sıra pasif bir canlı olarak da onun ihtiyaçlarının (örneğin beslenmesinin) karşılanması gerekir. Bir bitkiyi de eğitmek mümkündür. Bitkinin budanarak istenen şekillere sokulması bitkinin eğitimidir.

Aynı zamanda aktif bir canlıdır birey. Tıpkı bir hayvan gibi, acı duyan, organik sistemleri gelişmiş, cinsel içgüdü olan, aktif ve fakat içgüdü ile hareket eden bir canlı. O halde bireyin, hayvanlar ile ortak olan biyolojik ihtiyaçlarının da giderilmesi gerekir. Başka bir deyişle biyolojik olarak da korunmalı ve eğitilmelidir. Bu noktadan itibaren eğitim ve öğretim ihtiyacı daha da belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır. Hayvanlar da eğitilir ve hatta günümüzde sadece sirklerde değil devlet kadrolarında dahi eğitilmiş hayvanlar yer almaktadırlar. Hayvanların eğitimi daha çok şartlandırma şeklindedir. Russell (1981) bu konuda şöyle der: “Yetişkin bir bitki veya hayvanın karakteri çevre ile organizmanın karşılıklı etkilerinin sonucudur, etkiler döllenme ile başlar”.

Birey insan olunca, bir madde ve aktif veya pasif hareketli bir canlı olarak ihtiyaç hissettiklerine ek olarak, insan olarak yani irade sahibi ve düşünen bir varlık olarak ihtiyaçlarının düşünülmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle eğitim ve öğretim yöntemi de, madde, bitki ve hayvanlarınkinden farklılık arz etmesi gerekir. Yani insan eğitiminde, yontma, budama ve şartlandırmanın rolü en aza ve belli yaşlara indirgenmeli ve her şeyden önce maddi ve biyolojik ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bundan sonra insanca eğitime geçilmelidir. O halde davranıştan hemen sonra verilen ödül ve cezanın yani şartlandırmanın yerine davranışının doğal sonucunun iyice anlatılması ve inandırılması yoluna gidilmelidir. Yukarıda anlatıldığı şekliyle ceza, ödül ve yasaklar, daha çok yontma, budama ve şartlandırma temeline dayalı bir öğretim yönteminin gerekleridir. Gelişimini tamamlamış olan bireylerin öğretiminde bu yöntemlerin kullanılmamasının nedeni de budur. Zira gelişmiş bir insan, hayvanlardan farklıdır ve dolayısıyla hayvanların eğitim yöntemi olan şartlandırmanın insan eğitim ve öğretiminde daha az etkili olduğu artık öğrenilmiştir. Gelişimini tamamlamış bireyde sorumluluk bilinci doğmuş, irade etkisini göstermiş ve toplum içindeki yerinin, kazandıkları veya kaybettikleri, kazanacakları veya kaybedeceklerinin bilincine varmıştır; artık İNSAN olmuştur. Burada belirtilmeğe çalışılan, gelişimini henüz tamamlamamış olan öğrencilerin eğitiminde de özellikle cezalandırarak şartlandırma yönteminin en aza indirilmesi gerektiğidir. Bu tür öğrencilere erken verilen cezaların paralelinde, kendileri de dâhil ebeveyn ve öğretmenlerinin de çoğu kez bilincinde olmadığı bir ceza daha verilir ki o da başkalarına verilen ödüllerdir. Böylece bir birey, çoğu kez aynı anda iki ceza almış olmaktadır. Yetişkinler için bu ödüller toplum içinde sınırlı sayıda bulunan yani herkese yetmeyen makam ve mevkiiler veya toplumdaki itibardır. İşte bu doğal ödüller başka bireyler için doğal birer cezadır. İşte birey eğitim ve öğretiminde, bu tür kaçınılmaz sonuçların bireyi beklediği izah edilmeli ve erken; bazen ani yapay cezalandırmalardan kaçınılmalıdır. Bulunduğu davranışın sonucunu kestirmede güçlük çeken öğrencilere hemen bir ceza vermektense, bir insan olduğu yani düşünebildiği göz önünde tutularak öğrenci sorgulanabilir.

Birey eğitim ve öğretiminin iki hedefi söz konusudur: Birincisi bireyi korumak, ikincisi ise toplumu korumaktır. Bir öğrenciye amacı aşan bir cezanın verilmesi, çok sonraları o öğrencinin karşılaşabileceği ve aynı zamanda, bulunduğu davranış(lar)ın doğal bir sonucu olarak alacağı bir cezayı erkenden yapay olarak verilmesinden başka bir şey değildir. Eğer bu yapay ve erkene alınmış ceza öğrenciyi olumlu yönde davranışlarda bulunmaya neden olamıyorsa cezalandırmada yukarıda belirtilen hatalardan biri yapılmış olabilir. Fakat nedeni ne olursa olsun birey korunmamış olur. Diğer taraftan, sürekli ceza almış ve değişmemiş bir birey topluluğu meydana getirilmiş olur ki cezalarla büyümüş bu topluluk daha asi, daha hırçın, topluma daha zararlı olacaktır. Böylece toplum da korunmamış olacaktır. Kısaca “yanlış ceza” temeline dayalı bir eğitim ve öğretimden beklenen iki hedefe de varılmamış olacaktır.

Yasaklara ve disipline gelindiğinde durum, eğitim ve öğretimdeki ceza ve ödül den pek farklı değildir. Hayvanlara yasak konmaz. Hayvanların istenmeyen davranışlarda bulunmalarına engel olunmalı. Yani hayvanın dışarı çıkması istenmiyorsa ahırın kapısı kapatılmalıdır. Bundan şu sonuç çıkarılabilir: Birey, madde, bitkisel ve hayvani özelliklerden uzaklaştıkça ve insani özellikleri kazandıkça eğitime yönteminin de ona göre değiştirilmesi ve eğitiminde yontma, budama ve şartlandırmanın etkisini azaltıp insani yöntemlerin ağırlığının artırılması gerekecektir. Fakat aynı zamanda yaşadığı sürece insani özellikleri dışındaki özellikleri de taşıyacağı ve bu yönde ihtiyaçları da olacağı akıldan çıkarmamak gerekecektir.

Disiplini sağlama adına yasak koymadan önce, istenmeyen durumlara giden tüm yollara seyahatin yanlış ve tehlikeli olduğu anlatılıp bireye inandırılmalıdır. Böylece yasakların sayısı çok aza indirgenmiş olur. Başka bir ifade ile yapılmaması gerekenlerden (yasaklardan) çok yapılması gerekenlerden (ilkelere) hareketle disiplin sağlanmalıdır. Buna rağmen bazen, yetişkinler için de yasaklar gerekebilir. Ne de olsa, yukarıda da değinildiği gibi, insan olarak birey madde ve hayvan özelliklerini de taşımaktadır ve dört zindanın dördünden de kurtulmuş değildir. Fakat bu noktada şunu belirtmekte yarar vardır: Bir eylem doğru değil ise o eylemde bulunmayı yasaklamaktan önce o eylemde bulunma yollarının kapatılması daha doğrudur. Burada kast edilen yolların fiziksel olarak kapatılması değildir. O eyleme götürecek nedenleri ortadan kaldırarak yani ortamın koşullarını iyileştirerek bu yapılmalıdır. Örneğin hırsızlık veya zina yapmak, sigara veya içki içmek, kumar oynamak ve benzeri toplumda kötü olarak bilinen davranışların yasaklanmasından önce ortamın iyileştirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan eğer bazı yasakların konması gerekecekse bu yasakların müeyyideleri de olmalıdır. Fakat cezai müeyyideler doğal olmalıdır. Örneğin ön bahçede top oynadığı için cam kıran öğrenciyi dövmek yerine o öğrenciye cam taktırılmalıdır. Öğrenci bu cezayı davranışının doğal bir sonucu olarak algılar, dışlandığını his etmez. Böylece zarar giderilmiş ve insan yavrusunun canı yanmamıştır.

Gelişimini henüz tamamlamamış yaştaki öğrenciler, bir gelişkinin kategorisine alınmasa da insan kategorisinde değerlendirilmelidir. Dolayısıyla öğretim yöntemi ona göre seçilmelidir. Örneğin, sınıfın en yaramaz öğrencisine her gün ceza vererek yaramazlığını tescil etmektense (sen işte busun demektense) onu sınıf başkanı yaparak sorumluluk yükleyip ve böylece yaramazlık yapmasını engelleme yolu tercih edilmelidir. Benzer şekilde en tembel öğrenciye, her gün ödevlerini yapmadığı için ceza vererek onun tembelliğini tescil etmek (sen çok tembel bir öğrencisin demek) yerine, arkadaşlarının ödevlerini, yapıp yapmadıklarına dair kontrol etme görevini vererek kendi ödevlerini her gün yapmasını sağlama yolu tercih edilmelidir. Aksi halde eylemin hemen ardından sürekli olarak verilen ceza ve hatta ödül, hayvanların eğitiminde kullanılan şartlandırma yönteminden farklı olmaz.

4- Sonuç (Conclusion)

- Eğitimde “yapay ve erken ceza”, “şartlandırma” ile eğitime yöntemidir. Sonuca gitmeye çalışmanın en kolay yolu olarak öğretimde kullanılmaktadır. Etkisi kısa süreli ve getirisi götürüsünden daha fazladır. Öğretim kurumlarında “ceza” alan öğrencilerin genelde hep aynı öğrencilerin olması, bu yöntemin yanlışlığını göstermektedir.
- Öğrenciye, yaramazlığı veya tembelliği yüzünden verilen yapay ceza, o öğrenci üzerinde, tembelliği veya yaramazlığı tescil etmek, arkadaşlarından tecrit etmek anlamına gelir ki bu yöntem yontma veya budama yönteminden farklı değildir. Eğitimde yeri olmamalıdır.
- Birey için en etkin ceza, doğal veya doğala en yakın cezalardır. Yani birey değil; yanlış davranış cezalandırılmalıdır. Her birey yanlış davranışlarının karşılığı olarak yetişkinliğinde ceza alır ve bu ceza doğal olduğu için de çok etkilidir. Bireyin ileride toplumda iyi bir yere gelememesi erken yaşlardaki davranışlarına karşı almış olduğu doğal bir ceza olarak değerlendirilebilir. Bireyin eğitiminde bu durum vurgulanmalıdır.
- Benzer şekilde davranıştan hemen sonra verilen “ödül” de geleceğin doğal ödülünü, yapay olarak öğrenciye erkenden tattırmak demektir. Bu bağlamda, ödül hiç bir zaman amaç olmamalı; araç olarak kullanılmalıdır.
- Bir öğrenciye verilen bir ödülün, başka öğrenciler için “ceza” olduğu unutulmamalı. Benzer şekilde, bir bireyin toplumda iyi bir yere gelmesi onun için doğal bir ödül ise de bunun başka bir birey için doğal bir ceza olduğu unutulmamalıdır. Bu durum eğitim sürecinde vurgulanmalıdır.
- “Ödül”, öğretimde, daha sonra eğitim ve öğretimin yapısından çıkan ve fakat eğitim ve öğretimi kolaylaştırıp hızlandıran bir katalizör görevini üstlenir. Bu yüzden öğretimde ödül gereklidir.
- Öğretimde “ceza” veya “ödül” verilirken bireylerin farklılıkları göz ardı edilmemelidir. Bu adaletin gereği olup bireye güven vermek için gereklidir.
- Öğretimde “yersiz ve doğru olmayan ceza” öğrencinin öz kişilik elde edememesine neden olmaktadır.
- “Doğru ve yerinde ödül” bireyin kendisine güvenini artırmaktadır.

- Disiplin daha çok ilkelere dayanmalıdır. Yani yapılmaması gerekenleri yasaklamak yerine, yapılması gerekenleri vurgulamak gerekir. Yasaklar ve dolayısıyla disiplin doğal olmalıdır.
- Koruyucu disiplin anlayışı, öğrencilerin doğru davranışlara yönelmesini kolaylaştırmaktadır.
- Klasik disiplin anlayışı ise, öğrencileri disiplinsizliğe teşvik etmektedir. Zira insanoğlu, yasaklanan şeylere daha çok ilgi duyar.
- Ödül ve disiplinde mutlaka ADALET olmalıdır. Öğrenci, hiçbir zaman haksızlığa uğrayabileceği düşüncesine kapılmamalıdır.
- Kısaca, EĞİTİMDE ÖDÜL, CEZA VE DİSİPLİN DOĞAL OLMALIDIR.

5- Referanslar (References)

- Aschuler, A. (1980). *School Discipline. A socially Literate Solution*. New York: McGraw-Hill.
- Ayüz, Y. (2004). Tanzimattan cumhuriyete eğitimde ödül ve günümüz eğitimi açısından bir değerlendirme (1839–1923). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 49 (5).
- Baer, A. M., Rowbury, T.G. & Baer, D. M. (1973). The development of instructional control over classroom activities of deviant preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6.
- Baer, D. M. & Bushell, D. (1981). The future of behavior analysis in the schools? Consider the recent past, and then ask a different question. *School Psychology Review*, 10, 259–270.
- Baer, D. M. & Sherman, J.A. (1964). Reinforcement control of generalized imitation in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32.
- Baer, D. M. (1960). Escape and avoidance behaviors of preschool children on two schedules of reinforcement withdrawal. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 3.
- Baer, D. M. (1976). The organism as host. *Human Development*, 19, 87–98.
- Baer, D. M. (1981). A flight of behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 4, 85–91.
- Baer, D. M., Wolf, M. M. & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1.
- Baer, D. M., Wolf, M. M. & Risley, T. R. (1987). Some still current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 313–327.
- Baer, D., Wolf, M., & Risley, T. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91–97.
- Battersby, D. (1987). Isthereaplacefor"craft theory" in educational administration? *Educational Management and Administration*, 15(1), 63–66.
- Bossing, N. L. (1955). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Cilt II, İstanbul: M.E. Basımevi.
- Clark, J. (1988). Is there a place for "craft theory" in education administration? Yes, but not in the way Battersby suggests. *Educational Management andadministration*, 16(1), 65–68.
- Combs, A. (1985). *Achieving self-Discipline*. In W.W. Wayson (ed.), *Theory into Practice: Teaching Self-Discipline*. Columbus, Ohio: Ohio.
- Ekinci, C.E. (2003). *Yalıtım teknikleri*. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Erden, M. & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. 9. baskı, Ankara: Arkadaş Y.
- Gordon, T. (1989). *Teaching Children Self-Discipline at Home and at School*. Crown: 1st edition, ISBN: 0812917804.
- Hart, B. M., Reynolds, N. J., Baer, D. M., Brawley, E. R., & Harris, F. R. (1968). Effect of contingent and noncontingent social reinforcement on the cooperative play of a preschool child. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1.
- Herbert, E.W. & Baer, D. M. (1972). Training parents as behavior modifiers: Self recording of contingent attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 5. Baskı, İstanbul: Beta Y.
- Horowitz, F. (1973). *Living among the ABAs-Retrospect and prospect*. In E. Ramp & G. Semb (Eds.), *Behavior analysis: Areas of research & application* (pp. 3–15). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hoshmand, L. (1989). Alternative research paradigms: A review and teaching proposal. *Counseling Psychologist*, 17(1), 3–79.
- Lange, J. (1931). *Crime as Destiny: A study of criminal twins*. London: George Allen & Unwin.
- Özsoy, H. İ. & Ataünel, A. (2001). *Nasıl Bir İnsan ve Nasıl*. Ankara: 20 Mayıs E.K. ve S.D. Vakfı Y.

Risley, T & Baer, D. (1973). *Koşullanmış Tepkinin Kaybı*.

Russell, B. (1981). *Eğitim ve toplum düzeni*. Çevr. Bezel, N., 2. Baskı, İstanbul: Varlık Y.

Şeriati, A. (2003). *İnsanın dört zindanı*. (Çeviri Hatemi, H. 6. Baskı) İstanbul: İşaret Yayınları.

Toprak, Y. Basılmamış ders notlarından (unpublished lectures notes).

Warren, S. F., Baxter, D. K., Anderson, S. R., Marshall, A. M., & Baer, D. M. (1981). Generalization and maintenance of question-asking by severely retarded individuals. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 6, 15–22.

Willis, J. & Giles, D. *Great experiments in behavior modification*. New York Harper and Row, 1976.

4th International Conference on New Horizons in Education

Eğitimi foucault gözüyle okuyabilme

Doç. Dr. Assiye Aka

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü
E Mail: akaasiye@hotmail.com*

ÖZET: Modern zamanların iktidar biçimleri daha görünmez işler ve bu iktidar biçimlerinin işlemesi için özgürlük zorunlu bir ön koşuldur. Özgürlük ideali kimi zaman bireylerde bir yanılsama yaratarak daha uysal/itaatkâr insan tipi yaratabilmektedir. Bu insan tipinin yaratıldığı kurumlar arasında yaşamımızın önemli bir dilimini isteyerek geçirdiğimiz eğitim kurumu başat konumdadır. Bu kurumun temel öznelere hiç kuşkusuz ki öğreticiler (öğretmenler) ve öğrencilerdir. Öğretmenler uyguladıkları mevcut programları ve kendi konumlarını sorgulamaksızın iktidar ağlarının parçası olabilmektedirler. Onlar kendilerine sunulan hazır formüllerin uygulayıcısı olarak öğrenci öznelere tarafından da belirlenebilmektedirler. Diğer bir deyişle sadece yukarıdan aşağıya doğru iktidar mekanizmalarının uygulayıcısı değil aynı zamanda aynı iktidar biçimlerinin nesnesi durumuna gelebilmektedirler. Bu mekanizmanın önemli parçaları olarak statülerinin gereği olan rolleri yerine getirirken farkında olarak ya da olmayarak iktidar uygulamalarının katı sürdürücüsü olabilirler. Bu bağlamda bu yazının amacı da eğitim kurumlarındaki iktidar mekanizmalarının taşıyıcısı ve üreticisi olan öznelere özgürleşme misyonuyla nasıl uysal öznelere haline geldiğini göstermeye çalışmaktır. Yazının yöntemi daha çok bilimsel literatür ışığında belli değerlendirmede bulunabilmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: özgürlük, uysallık, öğretmen, eğitim

Does freedom of meekness that? Critically reading training

ABSTRACT: More invisible forms of power in modern times is the freedom to form and this rule is mandatory conditions. İdeal of freedom as individuals to create the illusion of more docile/create obedient people. Among the institutions that were created by people in our lives we have spent an important period to the educational institution has a dominant position. Undoubtedly the main subject of this educational institution (teachers) and students. Existing application programs and their teachers without question their own positions of power become part of networks. They presented themselves as practitioners of formulas that are determined by the students of the subject. In other words, only a top-down government enforcement mechanism, but also become the object of the same form of government. Important part of this mechanism as required by their status as role as fulfilling or not being aware of power's practice solids become sustainable. The purpose of this type in this context, the mechanisms of power in educational institutions as carriers and manufactures with the mission of emancipation of the subject of how to become docile subjects to try to demonstrate. Type of method is more able to evaluate the scientific literature in the light of specific aims.

Keywords: freedom, meekness, teachers, education

GİRİŞ

Modern zamanların iktidar biçimleri daha görünmez, daha gizil ve daha incelikli işler. Bu şekilde işleyen iktidar ilişkileri ya fark edilemez ya da fark edilse bile alternatif bir çözüm üretilemez. Çünkü insanlar çeşitli şekillerde farklı iktidar mekanizmalarının farklı ağlarında konumlanarak yaşamlarını sürdürmeye çalışırlar. Toplumsal yaşamda çeşitli rol ve statülerin gereği olarak gizil olarak işleyen iktidar mekanizmaları yeniden ve yeniden üretilir. Bu üretim sürecinde, bireysel özgürlüğün sonucu olarak bireysel tercihlerde bulunulduğu iddia edilir. Aslında ilginç bir şekilde çeşitli savunma mekanizmaları geliştirilerek bir ölçüde hissedilen çaresizliğin acıları hafifletilmeye çalışılır.

Altı yaş belki de daha küçük yaşlardan itibaren sosyalleşme pratikleriyle toplumun istediği bireyler olmak için sürekli olarak sınavlardan geçilerek başarılı olma standardını sağlamak zorunda kalınır. Bu sınavların en iyi öğrenildiği sosyal yapı ve sosyalleştirmenin önemli mekanizmalarından biri olan eğitim kurumunun temel aktörü olan öğreticilerin pozisyonlarını değerlendirebilmek bu yazının temel amacını oluşturmaktadır.

Bu değerlendirmede çağcıl toplumların önemli düşünür ve entelektüellerinden biri olan Michel Foucault perspektifinden yapılacaktır. Foucault söylem ve eğitsel meselenin en ince ayrıntısını ve bugün mümkün olmayan oluş tarzlarını tanımlamaya çalışır. Örneğin, Grek-Roma estetiğinin ahlakını ve politikasını; mükemmel olan bir kişinin davranışlarını, duygularını ve tutkularını; makul olan ve hayran olunan yaşam biçimini anlamaya çalışır ve çeşitli çalışmalarında “delilik” sanatını; bir suçlunun idam edilmesini betimler. Aslında bunlar, şu anda kabul edilen ya da reddedilen yaşam tarzları ve modelleri değildir. Bütün konumlanmalardan veya mümkün referans noktalarından ziyade Foucault, mevcut olan özgürlük tehdidinin ne olduğunu göstermeye çalışır. Aslında bu tehlike bireyin kendi yaptıkları eylemleri normalleştirme çabasıdır. Bu çaba sayesinde benliğimiz hakkında ne bildiğimizin sınırlarını sorgulamaksızın içselleştirdiğimiz kurallar doğrultusunda eylemde bulunur ve bunu kendi özgür irademizin ürünleri olarak kabul ederiz. Foucault’nun izlediği yol, modern yaşamın tanımlanmamış bir tehlikesi olan incelikli özgürlük anlayışı karşısında kendi özgürlük anlayışımızı ve eylem tarzlarımızı geliştirmeyi teşvik eder.

1. FOUCAULT, EĞİTİM VE İKTİDAR

Foucault'nun iktidar analizi eğitimin mevcut doğasını çözümlemek için oldukça iyi bir başlangıç noktasıdır. O iktidar ve bilgi arasında veya 'iktidar uygulamaları' ile hakikat arasında bir ilişki kurar (Foucault 1980:93). Onun kurduğu bu ilişki eğitim alanında politik oluşum ve politik analizde bir karşılık bulur (Dwyer, 1995: 468). Bu izlenimde onun iktidarın işleme analiziyle eğitim kurumları arasında açık paralellik görülür. Foucault için geçerlilikte olan disiplin mekanizmaları; gözetleme-denetleme, normalleşme ve sınav eğitim söylemlerinin merkezinde yer alır. Fakat o kendi analizinde bu kavramları bilinen anlamların ötesinde bir anlamda kullanır. Onun bu kavramlara yüklediği anlamlar şu şekildedir: İlk olarak o, on sekizinci yüzyıl Fransız Katolik okulu uygulamalarının ayrıntısını verir. İkinci olarak askeri rejimlerin, hapishane gözetiminin ve panaptikon (izleme kulesi) gözetiminde yaratılan güçlü uysal bedenler imajını betimler. Üçüncü olarak o resmi kayıtlara ve hesaplara duyulan güvenin deneysel olarak test edilemeyen belirlenmiş politikalar ve gerçek uygulamalar arasında ahenkli uyum sağladığı varsayımını kabul eder. Son olarak da o, uç noktalardaki iktidar analizleri ile yukarıdan aşağıya doğru bir nitelik arz eden iktidar analizlerini alt üst eder (Foucault, 1980: 96).

Yukarıdaki dört saptama Foucault'nun iktidar ilişkileri ve bilginin oluşumuyla ilgili temel konulardır. Onun "uysal bedenler" betimlemesi de güncel eğitim politikasını eleştirmek için kullanılır. Aşağıda genel olarak eğitimin yarattığı itaatkâr öznelerin/uysal bedenlerin ne anlama geldiği ayrıntılandırılacaktır.

2. UYSAL ÖZNE

Foucault "Hapishanenin Doğuşu" adlı eserinde insan bedenini manipüle edilen, biçimlendirilen, terbiye edilen; itaat eden, cevap veren, yetenekli hale gelen veya güçleri artan bir varlık olarak betimler (Foucault, 2000:208). Onun ifadesiyle makine-insan olarak tasavvur edilen itaatkâr/uysal özne iki şekilde kayıt altına alınmıştır. Birincisi Descartes'ın yazdığı ve hekimler ile filozofların devam ettirdikleri anatomik-metafizik sicil; ikincisi ise askeri okul ve hastaneye ilişkin yönetmelikler ve bedenın işlemlerini denetlemeye ve düzenlemeye yönelik ampirik ve bilinçli usuller bütünü tarafından

oluşturulan teknik-siyasal sicildir. Bu insan bedenini kayıt altına almanın konusu birbirinden farklıdır. Birincisinde işleyiş ve açıklama söz konusuyken; ikincisinde itaat ve kullanma (çözümenebilir ve yararlı beden) söz konusudur. Tabi kılınabilen, kullanılabilen ve geliştirilebilen beden itaatkâr/uysal öznedir¹⁹. Uysal özne, herhangi bir iktidar tipi tarafından fark edilerek ve zora maruz bırakılarak üretilir ve korunur. Bu iktidar tipi eğitim gibi sosyal kurumlar ağlarında küçük uygulamalarla dolaşıma sokulur.

Foucault disiplinin etkisiyle, farklı şekillerde parçalanmış nesnelerin bütünleştirilerek sıralandığını ve konumlandırıldığını ileri sürer. Bu yüzden, iktidarın etkisiyle parçalanmış birey, üretim süreçlerine dâhil edilir. Bu birey sadece suni bir iktidar ve bilgi ile değil, aynı zamanda var olan düzensizliğin sürdürülmesi ile de üretilir. Çünkü özne esnek bir varlık olduğu için politik ve tedavi edici (sağaltıcı) anlamda düzensizliğin sürdürülmesinde kullanılan bir araçtır (Pignatelli, 1993:413).

Uysal bedenlerin varlığı yetenek-temelli eğitim için de vazgeçilmez bir öneme sahiptir (Dwyer, 1995:470). Örneğin yeni işçileri yaratan karakteristikler 'katı özneleşme ilişkisinde' işyeri için onlara uygun olan 'kapasite' ya da davranış olarak hizmet eden bazı soya bağlı yeteneklerden kaynaklanır (Foucault, 1977:192). Foucault'nun iktidar analizi, bireysel ayrıcalık ya da statü özelliği açısından iktidarı belirleyen egemen düşünce ve yasal haklardan bir uzaklaşma girişimidir. O, iktidar mekanizmalarını ortaya çıkarmak yerine iktidar mekanizmalarının nasıl işlediğini ve bölgesel veya yerel düzeyde nasıl etki ettiğini araştırmıştır (Foucault, 1980: 97). Onun yaklaşımında üç temel nokta bulunur. Birincisi, o iktidarın tek taraflı fenomen olmadığına ısrarcıdır, fakat iktidara maruz kalma aynı zamanda onun uzantılarına da maruz kalma anlamına gelir (Foucault, 1980:98). Bu anlamda, Foucault için iktidar doğrusal değil dönüşümsel bir niteliğe sahiptir. Ona göre 'iktidar ağ halindeki bir organizasyon ile kullanılır ve işler. Bu nedenle iktidar dolaşımında olan bir nesne olarak analiz edilmelidir (Foucault, 1980: 98). İkincisi, o bireylerle oluşturulan ve şekillenen iktidarın ürünleri ve sonuçlarıyla ilgilenmiştir (Foucault, 1980: 98). Üçüncüsü onun için çeşitli mekanizmalarda kurulan iktidar ve bilgi arasındaki ilişki bilginin dolaşımında belirlenir: 'Gözlem metotları, kayıt teknikleri, araştırma prosedürleri ve araştırma aygıtları' (Foucault, 1980:102). Bu üç nokta zorlayıcı eğitim politikasının üç elementi olarak çözümlenebilir.

19 M.Foucault "Hapishanenin Doğuşu" (2000:207-215) adlı eserinde insan özneyi denetleyen yeni mekanizmaları ayrıntılandırır.

Zorlayıcı eğitimin yeniden formüle edilişi tek yönlü değildir. İlk olarak profesyoneller politik süreçlerin ve “eklemlemelerin” amacına teslim olurlar. İkincisi ‘iktidar gerçekliği yaratır; nesnelerin egemenliğini ve hakikatin ritüellerini üretir (Foucault, 1977:194). Yeni politikalar yeni gerçekliğin yaratılmasını hedefler. Tam olarak ekonominin spesifik bir talebi ile ve yeniden yapılanan bir iş yeri için gelecekteki kuşağın oluşmasında zorlayıcı eğitim, eğitimin hedeflerini ve uygulamalarını yeniden formüle eder. Yeni iktidar modeli her bireyin statüsü ve bireyselliğinden kaynaklanır ve bireyi karakterize eden ‘işaretler’, boşluklar, ölçümler ve özelliklerle ilişkilendirilir (Foucault, 1977:192). Sheed yeni işçinin temel karakteristiğini tanımlar. Esneklik ve uyum yeteneği üzerine yapılan vurgu bireyin çalışma yaşamındaki bakış açısını ve üretken aktivitesini bireysel yeteneklerin yerleştirildiği alan olarak teşvik eder (Sheed, 1993:157). Bu sürece yabancılaşma da dâhil olur. Yabancılaşma çalışmayı yeniden tanımlar ve sosyal ilişkilere uyum sağlar. Çalışmayla ilişkili olan yeni düzenlemelerin içeriği sosyal ilişkileri değiştirir. Bu yüzden ortaya çıkan takım çalışmasını yöneten benlik için bu mümkündür. Yeni yönetim felsefesi izin verilen sonuçların niteliğine dayanır (Sheed, 1993: 158). Üçüncüsü, eğitime ve değerlendirme yeteneğine yapılan fazla vurgu 'formasyon için araçsal etki ve bilginin' üretimini sağlar (Foucault, 1980: 102). Yeni aktivitenin oluşması özellikle teknik eğitim ve eğitim sektörünü geliştirmede katı organize ölçütler ve kurslar yazılı performans kriterlerini ayrıntılandırır. Endüstriyel iş tanımları spesifik tipler ve yetenek düzeyi açısından yeniden formüle edilir ve bunlar beklenen programlı sonuçlar olarak eğitim alanında yeniden dolaşıma sokulur. Bu programlı sonuçlar iyi niyetli öğretmenlerin kendi rollerinin gereklerine göre davranışlarıyla da yeniden ve yeniden üretilir. Eğitim müfredatının geliştirilmesinde genelde bir yetenek (başarı, uyum vb.) öne çıkarılır. Bu yeteneğin kazandırılması, diğer deyişle istenilen sonucun elde edilmesi için zorlayıcı yöntemlere başvurulur.

Kurumsal temelli eğitimde iyi niyetli öğretmen temel olmayan bazı aktiviteleri ve içeriği müfredata ekleyebilir, çünkü bu ona iyi bir fikir gibi görünür. Bu spesifik programlar ve elde edilecek sonuçlarla meşgul olma durumu birbirlerine karşı yarış eden uysal bedenleri oluşturma çabası olarak okunabilir. Foucault'nun ifadesiyle 'disiplin bedeninin ekonomik faydasını artırırken politik itaatkârlığını azaltır'. Bu sonuçlar bir taraftan yetenek ve kapasiteyi artırırken diğer taraftan da 'katı özneleşme sürecinde' çalışma yönünü tersine çevirir (Foucault, 1977:138). Bu yüzden Foucaultcu anlayışta mezun olan öğrencileri, yeni sosyal düzenin uysal bedenleri olarak görmek mümkündür.

Aslında işçiler (sosyal düzenin uysal bedenleri) belli noktalarda politika geliştirebilirler. Eğitim pratiğinin ekonomik hedeflerin etkisinde kalması sorgulanmaksızın kabul edilirken genel aynı yönelim, mesleki eğitim, zihinsel ve kol gücü arasındaki belirsiz farklılık da hoş karşılanır. Robinson'nun eğitim sektöründe öğretmenler üzerine yaptığı çalışması Foucaultcu analizlerden etkilenir. Öğretmenler çalışma yeteneğinin eksikliğini güncel ekonomik problemlerin temel mantığında tekrar ederler. Yetenek temelli eğitim çalışması, belli yetenekleri ortaya çıkarabilir ve eğitim alanında yaşanan problemleri çözebilir. Söylemlerle başlatılan bilgi, yetenek temelli eğitimde ortaya çıkan endüstri yayımcılığı ile kurumsallaşır (Robinson, 1993:139).

"Kelimeler ve Şeyler" adlı çalışmasında Foucault (2001) insan bilimlerinin açığa çıktığı koşulları betimler. Fakat o, "bir bilimin doğuşu (bu küçük tekniklerin ortaya çıkışı) bu mudur" sorusunu yöneltir. Bunu cevaplamak için bireylerin üzerindeki modern zorlama oyununu, jestleri ve davranışları inceler. Foucault'ya göre, insan bilimleri, "ayarlanabilir/esnek" insan tipi oluşturmak için modern iktidar biçimini tanımlar, mükemmelleştirir ve çeşitlendirir. İnsan bilimleri tarihsel ve politik bir iklimde kökleşir ve olumsuzlanır. Emegün ürününün nasıl kullanılacağına karar verenler; diğer bireylerin iyiliğini düşünmekten ziyade bilgi birikimi ve bu birikimin karşılaştırılması için bireyleri izlemekten vazgeçemezler ve ayrıca bireyleri gerçek anlamda tedavi edemezler ve aydınlatamazlar.

Uysal özne Foucault'da bir referans noktası olarak konumlanır. Bu durum aslında öznelere "sonsuz sorguya çekilme" süreçleridir. Örneğin Foucault Hapishanenin Doğuşu adlı eserinde sınavın "bireysellik" fikrini aşmak için uygulanan bir disiplin tekniği olduğunu söyler. Birey zorlama politikasıyla biçimlendirilen bir disiplinin nesnesi olarak eylemde bulunur.

Bireyi gelişkin davranışa sahip kılmak için belli derecelerde zorlama yapılır (bu sömürülmekle eş anlamlı değildir, bir sorunu yok etmek değil, fakat çeşitli disiplin teknikleri ile bedeni kuşatmaktır). Bu zorlama karşısında bireyin durumunu itaatkar bir nesne olarak görmek olanaklıdır. Bu itaatkâr beden 'politik olarak güçlü olma' ve 'farklı olma' adına iktidardan yoksun bırakılmıştır. Bilinçlilik durumu artık kökenlerde veya ayrıcalıklı konumlarda değil, bireyin bilgi sahibi olması ve eylemde bulunması için temsillerin yansıtılması ve gözlemlenebilmesinde bulunur (Foucault, 2000). Cleo H. Cherryholmes'in açıkladığı gibi, "iktidar bizim ruhumuzu şekillendirir. Sonuç olarak biz bu davranışlarla ilgilenirken, sosyal kurumların ve süreçlerin nesnesi haline geliriz" (Cherryholmes, 1988:35).

3. İKTİDAR İLİŞKİLERİ VE ÖZGÜRLÜK İLİŞKİSİ

Foucault'nun iktidar uygulamaları düşüncesinde özgürlük önemli bir yer işgal eder. Foucault kontrol altına alınan bireylerin, ancak özgür olması ve iktidarın sorumluluğunu taşıyabilmesi durumunda iktidar uygulamalarının mümkün olduğunu söyler. Bu yüzden özgürlük, iktidarın uygulanması için ön koşul durumundadır (Foucault, 1980:790). Özgürlüğün olmadığı durumlarda, direnme/karşı çıkma söz konusudur. İktidar ilişkileri ancak özgür olanların desteğiyle yaratılır ve sürdürülür. Bunların hepsini birleştirerek Foucault şunu söyler: “Hakikat iktidar ilişkilerinin kalbidir ve onların varlığının kalıcılığı, özgürlük ilkesinin inatçılığı ve başkaldırmasında bulunur”. Böylece mümkün kaçış ve kaçınma olmaksızın iktidar ilişkisi yoktur (Foucault, 1980: 794). İktidar ilişkileri sosyal yapıya derin bir şekilde aşanmıştır. Foucault’ya göre “gerçekte devam eden ve mümkün olan diğer eylemlere bağlı şekilde yaşanılması gerektiği için yaşarız” (Foucault, 1980: 791). İktidar her yerdedir. “Yeni politik iktidar biçimleri” tartışmasında Foucault, “bireyselleşme” ve “totalleşme” olarak adlandırdığı iktidarın evrenselliğini, bireyleri bir şeyleri yapmaya yönlendirmesi olarak tanımlar (Rabinow, 1984: 14). Foucault çoğunlukla mikro-yapılardaki iktidara odaklanırken aynı zamanda o, modern devlet iktidarını da sorgular. O, “pastoral iktidar” kavramıyla modern devlet iktidar biçimini açıklamaya çalışır.

Pastoral iktidar fikrinin kökeni Hristiyan kiliselerindeki papazların diğer bireylere hizmet etme fikrinden kaynaklanır. Papazlar kendi kendilerini kurban etme yolu ile diğer bireylerin, yeni dünyadaki bireysel kurtuluşunu ve güvenliğini hedefleyerek bütün toplumun sorumluluğunu üstlenirler. Bu bağlamda Foucault, hakikatin araştırılmasında, iktidarın uygulanma biçimlerinde özellikle düşüncede bilginin önemli olduğunu vurgular (Foucault, 1980: 783).

Foucault “pastoral iktidar” ve “çoban-sürü” metaforlarını kullanarak etkili bir yönetim yaklaşımını betimler. Bu yaklaşımda yönetimin amacı, öznelere refahını sağlamak ve ayrıca onların davranışlarını ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde düzenlemektir. Çoban, pastoral iktidarını sürüsünün üzerine uygular. Bu iktidar biçiminde, yönetici ve yönetilenler arasında rızaya dayalı standart modellerden daha fazla samimi ve sürekli bir ilişki söz konusudur. Pastoral iktidar öznelere özgürlüğünden çok refahıyla ilgilenir. Foucault çoban-sürü metaforunu, Batı politik düşüncesinin özgürlük yaklaşımında bir yabancılaşma olduğunu anlatmak için kullanır.

Foucault'nun pastoral iktidar kavramı bugün kullanılan refah devletine karşılık gelir. Foucault'da rızanın kullanıldığı 'pastorallık', kendi kendini inceleme ve güdümlenmenin yönetilmesi ile yönetim araçlarının işlemesi olarak kısmen bireylerin kendi davranışlarına uygunluğun biçimlenmesi şeklinde anlaşılır (Hindess, 1997: 104).

Foucault'ya göre bu iktidar biçiminin fonksiyonu, modern devlet iktidarı içinde üretilmiştir. Ona göre yeni pastoral iktidar biçiminin nesnelliğinde bazı değişiklikler olmuştur. Bu iktidar formu yeni dünyada, bireysel kurtuluşu değil, bireysel güvenliği sağlar. Bu durum ise, daha fazla papaz yaratmıştır ve bu papazlar devlet kurumlarında görev almışlardır. "İnsan bilgisinin gelişmesiyle" hakikatin, iki rolüne odaklanılmıştır. Birincisi; globalleşme ve niceleştirme, ikincisi analitik roldür. Bu roller devlet iktidarının doğasında totalleşmeyi ve bireyselleşmeyi yansıtır. Foucault'ya göre (1980: 783-784) devlet iktidarında totalleşme yaklaşımı, sosyal aktivitelerin tümünü yönetmeyi tasarlar; bireyselleşme yaklaşımı, öznelerin nesne konumuna dönüştürülme düşüncesine dayanır (Rabinow, 1984: 14-15).

Foucault'ya göre devlet bu rolleri yerine getirirken, "biyo-iktidar" devreye girer. Biyo-iktidar "belirlenmiş hayat ve onun açık mekanizmalarının hesaplandığı, bilgi-iktidar ve modern hayatın dönüştürdüğü özne iktidarının yeni bir biçimidir (Rabinow, 1984: 17). Biyo-iktidar iki yönlüdür. Bir yönü, insan türüne bilimsel yaklaşımdır; ikinci yönü ise, insan bedenini "manipüle edilen ve kontrol edilen" bir şey gibi nesneleştirmektir. Bedenin (öznenin) nesneleşmesi, "uysal" bedenleri kontrol etmek anlamına gelen "disipliner teknoloji" kavramından gelir (Rabinow, 1984: 17). Gündelik süreçlerdeki iktidar ilişkisi Foucault'nun iki örneğinde gözlemlenebilir. Bunlar cezalandırma ve eğitim sistemleridir.

Cezalandırma ve eğitim sistemlerinde Foucault'nun ortaya çıkarmak istediği şey insan ajanının konumudur. Antony Giddens da yapılaşma teorisinde insan ajanını araştırır: Giddens için iktidar "bireyin eylemde bulunabilme olasılığıdır"; Foucault bu konuda sessiz kalır. Ayrıca, insanın bilgili olmasını – söylemlerin birbirine karışmasını ve pratik bilincin farkında olunmasını- dikkate almaz. Giddens insan ajanının karakterinin sınırlandırılmış olduğunu kabul ederken, Foucault, öznenin istencinin buharlaşmadığını ya da manipüle edici söylemsel bir rejimin içine yerleşmediğini söyler.

Lentricchia'ya göre (1982:529) işçilerin (veya öğreticilerin) zaman ve mekânda kontrol edilmesi, bir işçi bedeninin manipüle edilmesi, bir işçinin düşüncesinin kontrol edilmesi ile aynı anlama gelir. Burada amaç bireyin bilinçliliğini azaltmaktır (Pignatelli, 1993:416).

Foucaultcu bakış açısında, çatışma ve acı betimlenir, fakat ıstırapla mücadeleye kilitlenen bir insan tipi yoktur. Vahşetli, rüşvetle satın alan hırs tutkunu iktidar, kişiselleştirilmiş bir durumlar seti tarafından yayılır veya seyreltilir. Bunu destekleyen iktidar ve eş anlamı olan söylem biçimleri dolaşımda çöker. Söylem biçimleri, bir iktidar alanının analiz edilmesine olanak sağlar, kişisel inançlar ve ahlaki soruşturmalar bir oyunun izleri olur. Bunu Walter Van Rossum “gösterenin korkusu” olarak karakterize eder (Pignatelli, 1993:417).

Ayrıca Foucault tarihsel acıları da araştırır. O aydınlatıcı ve kışkırtıcı metinlerinde herhangi bir politik inancı desteklemez. Çeşitli söylem pratiklerini analiz ederken politik teorileştirmeye/spekülasyona yer vermez. Foucault'nun metinlerinde bilimsel bilgi öykü tarzında yazılır ve sosyal-politik hareket norm haline getirilir. Yazılarında insan yaşamını riske eden çeşitli iktidar tekniklerinden ve stratejilerinden söz eder. Örneğin sosyalleşmenin gerçekleştiği önemli bir kurum olan okullarda bu teknikleri kullanarak belli tipte insan yaratmadan sorumlu olan öğretmenler, öğrencilerin arzularının neler olduğunu ve onların nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi kişiler olarak tasavvur edilirler. Foucault bu tür iddiaları kuşkuyla karşılar. Bu iddiaların görünürde öğrencileri özgürlüğe kavuşturduğunu ve onları güvenilir kıldığını, fakat aslında bu sonuçların öğrencileri izleyen, kategorileştiren ve onların davranışlarını kontrol eden bir tür yasal düzenlemeler olduğunu söyler.

Bu çeşit kuşku biçimleri eğitimciler için önemlidir, çünkü eğitimciler sözlerin ve eylemlerin baskıcı sonuçlarına odaklanırlar. John Dewey (1930:264) eylemlerin neden yapıldığını anlamaya yönelik bir strateji önerir (Pignatelli, 1993:418). Ona göre önceki nedensel koşullardan ziyade gelecekteki sonuçlar, sorumluluk alanına yerleştirilmelidir. Ve insan bilimlerinin nesnesi ve katılımcıları olarak eğitimciler bilmeyi istedikleri için bu sürece dâhil edilirler. Foucault'nun önerdiği özgürlük projesi için uygun bir alan, insan bilimleri alanıdır. İnsan bilimlerinde üretilen “bilen insan” halkın çıkarına uygun bir işlevi yerine getirir. Modern dünyada disiplin izlemeyle/gözlemlemeyle oluşturulmuştur: Suçlulara, okulu bırakan öğrencilere, cinsel sapkılara politik olarak sabit kimlikler verilerek ve sınıflandırılarak sürekli sorumluluk yüklenir. Okullarda disiplin kurulu ve rehberlik servisinde, suçlu öğrencilerin istenmeyen uyumsuz davranışları öncelikle öğrencilerin kendilerine kabul ettirilerek iktidar mekanizmalarının amacı ve anlamı öğrencilere kazandırılır (Pignatelli, 1993:418).

“Modern iktidar yapılarındaki bireyselleşme ve totalleşme eş zamanlı olarak politik “çifte körlük”tür. Bize birkaç yüzyıldır empoze edilen bu çeşit ‘bireysellik’ reddedilerek yeni öznellik biçimleri geliştirilmelidir” (Foucault, 1983: 216).

Foucault yukarıdaki ifadesiyle izleyicilerine yeni olasılıkların olabileceğinin haberini verir; ilerlemeyi ne destekler ne de ilerlemenin nasıl olması gerektiği konusunda bir şeyler söyler. Foucault, Kant’ın “Aydınlanma nedir? “Kendi kendimize kim olduğumuzu sormalıyız” adlı makalesinde yer alan “doğrunun” olduğu gibi alınması gerektiğini söyler. Çünkü bu “evrensel ve tarihsel olmayan öznenin varlığına yol açar”. Foucault daha sonra öğretmenler sorununu betimler. Ona göre öğretmenler, faydalı bir şekilde oluşturulurlar ve yönetilirler, böylece onlar tahakküm edilmeyi ve baskılanmayı içselleştirirler. Aynı tahakküm ve baskılanma biçimini onlarda öğrencilerine aktarırlar.

Foucault özgürlük konusunda daha az baskıcı koşulların oluşmasından yanadır. Foucault’nun özgürlük projesinde “ne olduğumuzu reddeden” inatçı bir meydan okuma vardır. “Hazların Kullanımı” adlı çalışmasında o, insan benliğini sorgulayan bir durumu betimler. Bu eserinde o şunları söyler: “Asimile edilmeyi araştırmak tuhaf bir şey değildir, fakat birinin kendisini serbest bırakması mümkündür (Foucault, 1980: 8). Kant’tan aldığı aydınlanma fikrini (öncelikle aydınlanma fikrinin negatif anlamını savunur) Foucault, bir “çıkış” ya da yolun dış tarafı” olarak tanımlar. Benliğin yerinden edilmesi (sökülmesi) Foucault’nun kişisel ve entelektüel olarak ilgilendiği bir konudur. Özgürlük pratiği, aydın bir kişinin mesleki yeteneklerini, eylemlerini ya da değişmeyen kimliğini reddetmesine dayanır. Öğretmenler kendi statülerine kendilerini kapatmaktan ziyade bu statünün kendilerine sağladığı ayrıcalıklı konumu reddedebilirler. Ancak bu sayede özgür olabilirler.

Foucault “özgürlük projesi” çalışmasından “bilginin nüfuz alanının sınırları” olarak söz eder. Onun için özgürlük; farklı olasılıklara kapı aralamaktır, kendimizi farklı bir şekilde tanımlayabilmek ve kendi pratiklerimizin farkında olabilmek gerekir. Peter Dews’e göre, modernitenin bilgi biçimleri ve sosyal kontrol modelleri “düzenlemeye”, “izole etmeye” ve “kendilik politikası” olarak öznellik biçimini oluşturmaya dayanır. Öğretmenlerin, yakıp yıkan bir bakışın sınırlayıcı biçimi ile (iktidarın bakışı-gaze) özgürlük pratiği arasındaki ters ilişkiyi anlamaları gerekir. Foucault sınırlandırılmış yeteneklerimizi dışlamak ister. Fakat Foucault bir kimlik haritacısı olmaktan ziyade var oluş problemiyle ilgilenir. Özgürlük pratiği bir kişinin şu andaki statüsünü ve koşullarını olduğu gibi bırakarak onunla mücadele etmesidir, çünkü hakikat oyununun tekrarlandığını görmek için bir kişinin kendi durumunun farkında

olması gerekir. Foucault modernite projesi olarak, kendiliğin/benliğin keşfedilmesinin değil, icadının sürekli olduğunu kabul eder; birinin kendi kendine meydan okuması, kendi kendini yeniden aktif ve yaratıcı olarak değerlendirmesine bağlıdır.

Foucault'nun özgürlük anlayışını destekleyen diğer bir konu da risk almadır. Onun için risk, çift yönlü işler. Risk almanın bir yönü, mümkün sonuçları bozmayı, aşmayı veya en azından bunu denemeyi gerektirir. Diğer taraftan Foucault normalleştirici pratikler (gözetleme-denetleme, ödül/ceza ve sınav) konusunda birinin hakikatının, inançlarının ve birinin kendi görevini riske etme gibi güncel tehlikelerle ilgilenir. Ona göre şu anda var olan tehlike etik-politik bir tehlikedir. Foucault, ajan olasılığının korunmasını ve onun seçimde bulunmasını, karşı bir hareketle yaşamın oluşturulmasını ve düzenlenmesini, bir söylem pratiğinin normalleştirici modelini göstermek istemiştir (Pignatelli, 1993:419).

Foucault için özgürlük pratiği, kendi içinde kendiliği oluşturmanın yanında bunu “dışsal” koşullarda da başarabilmektir; diğer bir deyişle özgürlük bireysel ve kolektif alternatif meydan okumanın her ikisinde de ruhsal eleştirel çarpışmayı yapabilmektir.

4. ÖĞRETİCİ ÖZNENİN POZİYONU

Foucault için özgürlük, bilimsel gelişmeyle birlikte kendimiz hakkındaki hakikatin tarafsız olarak soruşturulmasında, asıl iktidar biçimlerine bir meydan okuma olarak anlaşılır. Özgürlük, insan bilimleriyle “keşfedilmiş” kimliklerin, baskıcı, zayıflatıcı özelliklerin reddedilmesiyle ortaya çıkar. Öğretici öznesi kavramı için bu önemli bir çerçevedir. Hakikate ulaşmanın yolu düzenli bir yöntemle, bilimsel soruşturmaya, önceden hazırlanmış reçetelerin teorileştirilmesiyle, anlamların sınırlandırılmasıyla ve öğretici öznesinin pratikleriyle ulaşılır. Bu yüzden, öğretici öznesi hakkında düşünmenin alternatif bir yolu, onların kendileri hakkındaki hakikati bilmelerini sağlamayı içerir.

Öğreticilerin kendileri hakkındaki ‘hakikati’ bilmelerini araştırmak için Foucault'nun düşüncelerine başvurulabilir. Soruşturma, hakikati araştıran bir kişinin sistematik araştırma yapmasını veya bilgilerin toplanmasını içerir; araştırmacı objektif olabilir, gerçekliği kanıtlayabilir ve kopyalayabilir. Soruşturma, modern toplumda egemen hakikat yaklaşımını içerirken, Foucault yazılarında test etmenin

önemini vurgular. Ona göre, bilimsel pratiklerdeki “bütün bir teknoloji olarak” hakikat, adım adım güvensizliği, gizlemeyi ve dışlamayı temsil eder. Hakikat, burada düzene değil olaylara aittir (Foucault, 1980:269-272). O bu olayın, mücadele ile üretildiğini söyler. Büyük bir sıkıntının ya da yarışmanın sonucudur; meydan okuma, yarışma veya zorla uygulama ile bir kişinin test edilmesine hem de bu kişinin hakikatinin belirlenmesine karşı çıkmadır. Bu elbette, bilimsel bağlamda normal olarak kullanılan test etmekten farklıdır.

Bu bağlamda, öğretici ajanı belirsizlik, çözümleme ve deneyimle damgalanan girişimde bulunmayı göze alan, ıstırap çeken bir kişidir; kendimiz hakkındaki bilimsel hakikatin kökenlerinin işleyebildiği bir çabadır. Jonh W. Murphy (1988:181-182)'ye göre Foucault'nun işaret ettiği gibi öğretmenler, şiddetli söylemlerin etkisinden kendilerini kurtaramazlar ve günahlarını affettiremezler – onların sıkıcı, dehşet verici önemli oluşları istekleri ve iktidarı birbirine bağlar. Bu yüzden, özgürlük pratiğinin farkında olunması, bir öğreticinin kendisi, akranları ve öğrencileri hakkında üretilen bilginin, iktidarın sürdürülmesinin düğüm noktası olarak, söylemsel konumların ve profesyonel statülerin derin ve yaygın hesaplanmasının göz önünde bulundurulmasını içerir. Foucault'ya göre öğretmenler, bilmenin öznesi ve manipüle edilen nesnelerin karmaşık çelişkisi olarak, tipik modernlik içinde sıkıştırılmıştır. İronik olarak, öğretmenler şayet hakikat rejiminin sınırlarını test ediyorsa, onlar aynı zamanda konuştukları güvenli alan tarafından da aşındırılmaktadır (Foucault 2000). Örneğin, doğruyu kim ister? Bu doğru olan ve olmayan hakkında söylenen şeylerin etkisi nedir sorularından ziyade doğru nedir sorusunun kendisi sorulmaz. Öğretmenler bu soruları sorma gücüne sahip olmalıdır. Hem eleştirel olarak bu konuyla ilgilenmeliler, hem de bu rejimlerin içinde oluşturulduklarının farkında olmaları gerekir. Öğretmenler, iktidarın zorunluluğunun ortadan kalkması için herhangi bir girişimde bulunmazlar. Bu hileli, hesaplı, faydalı olan her şeyin değerini azaltmaz. Elbette, belli normlar/standartlar olmak zorundadır. Fakat bu normlar everensel değerlerden tamamen kopuk olmamalıdır. Murphy'nin ifadesiyle;

“Postmodernistler asla mümkün olmayan normların oluşmasını ifade etmezler, fakat onlar konuşulan dili ortaya çıkarırlar. Fakat bazı realistler için bu durum karmaşıklık yaratmak anlamına gelir. Postmodernist eğitimciler normsuzluğu teşvik etmezler, fakat hakikatin bilinmesi gerektiğini söylerler” (Murphy, 1988: 182).

Özgürlük konusu yorumlanırken, daha yaygın mücadelede daha az ayrıcalıklı olanların, kimin sorgulandığının ve neyin değerlendirildiğinin önemi hiç kuşkusuz ki çok önemlidir. Bu insanlar arasındaki iletişim olasılığını kapatmak anlamına gelmez. Aynı zamanda mücadelede, birinin yersizliği (konumsuzluğu) gerçekliğini kabul etme, kısmen onların yarışmacılığını ve konumsal perspektifini kabul etmektir. Bu yüzden birinin özgürlüğü, liberal pratiklerin bütünselleştirici söylemiyle, belirsiz ütopyacı fikirlerle (insanlığın sahip olmak istediği en yüksek derecede memnuniyet gibi) veya evrensel tarihin okunmasıyla sağlanamaz. Foucault nihilist veya çaresiz bir teorisyen değildir, o daha çok olayların ne olduğunu anlamaya çalışır. Ona göre öğreticiler yasal uygulamalarda özgürlüğün, ne zaman ve nasıl uygulandığının farkına varmaları gerekir. Şu andaki pratiklerin karşılığında öğretmenler, alternatif düşünme ve eylemde bulunmak için kendi kendilerini yapılandıran pratiklerin farkına varmaları mümkündür. Bu pratikleri incelenmemiş öykülerde ve çeşitli temalarda bulmak olanaklıdır: “Bütün eğitimciler için en iyisini yapmak”; “bütün öğrencilerin öğrenebilmesini sağlamak”; “eğitimde başarıyı arttırmak” gibi alternatif bir düşünce geliştirmek her zaman mümkündür. Baskıcı eğitim uygulamalarında kendilik (benlik-self) bozulabilir. Foucault’nun önerdiği gibi öğretmenler, çözülemeyen eğitim problemlerine karşı meydan okuyabilecek bir proje geliştirmek zorundadırlar. Öğreticiler eğitim sorunlarına cevap verecek modeller yaratmalı ve ayrıca düşünmeyi ve eylemde bulunmayı engelleyecek süreçlere karşı alternatif seçenekler sunmalıdırlar.

SONUÇ

Foucault’ya göre politik eylemlerde bulunan “spesifik” entelektüeller sayesinde hakikat ve iktidarın üretimi iç içe geçmiştir. Foucault etik terimlerle entelektüellerin çalışmasından (sürekli olarak kendiliği/benliği ortaya çıkarma yeteneğini mümkün kılma) söz eder. O şöyle söyler: “Dönüştürülme konusunda araştırma yapmakla, değişmeyen bir hakikati istemeyi, kendiliği kendilikle ayrıntılandırmayı isterdim” (Foucault, 1997:303-304). Öğretmenlerin etik, epistemolojik ve politik meydan okumaları için yanlış olan bir şeylere karşı direnmeleri gerekir (örneğin okullarda toplanan paranın, ödeneklerin gerekli yerlere harcanmasını sağlamak için bu işlerin takipçisi olmak, tanınan sınav hakları ile hak etmeyen öğrencilerin geçmesine engel olmak, kendi çıkarları uğruna başkaları hakkında tanıklık etmemek gibi).

Maxine Grene insan bilimlerinin farklılıklara karşı duyarlı olması gerektiğini belirtir (Grene, 1984:292). Disiplinle yoğun bir şekilde ilişkili olan bilgi, anlamı ve haklı bir eylemi sınırlama eğilimindedir; ayrıca bilgi sınıfta öğretmenlere ayrıcalıklı bir konum da sağlar. Grene'in öğretmenlerle yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin çoğu kendilerini bir tüketici olarak görmektedirler. Aynı zamanda, araştırmayı doğrulamak için daha üstün nitelikli olanlar, dışardan danışmanlar ve bürokratlar kullanıldığında öğretmenlerin gerçekte kullandıkları yöntemlerde kişisel ve politik değişimler olmuştur. Bu yüzden, öğretmenler konum ve kimlik çarpışması yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler okuldaki rollerini, statülerini ve kimliklerini sorgulamak zorunda kalmışlardır. Sosyo-politik bağlamın ajanı olan öğrencilerin daha yaygın demokratik kültürün inşa edicilerinin parçaları olarak araştırılması gerekmektedir. Foucault'nun özgürlük projesinde; statülere kapanmadan, kesinlikleri test etmeden en azından tarihsel olarak baskılandığımız olasılığından kurtulma yaklaşımı yer alır.

Kendiliğin/benliğin nasıl oluşturulduğunu, ne söylenildiğini ve nasıl eylemde bulunduğunu sorunsallaştırmak bireysel özgürlükler için olmazsa olmaz koşullardan biridir. Benliğin üretilmesi sürekli ve olabildiğince karmaşık bir projedir. Bu proje de yaşam boyu süreklilik gösteren eğitim faaliyeti belirleyici bir konuma sahiptir. Bu bağlamda eğitimin temel öznesi olan öğretici öznesinin özgür benlikler yaratılmasında çok etkin bir pozisyon işgal ettiğini iddia etmek olanaklıdır. Öğreticilik statüsünün yeniden değerlendirilmeye, üzerinde yeniden düşünölmeye, yeniden yorumlanmaya ve belli iktidar mekanizmalarına (ekonomik-politik söylemler, resmi müfredat, ve diğer eğitim-öğretim pratikleri vb.) bağımlı olan konumu üzerine daha yapıcı yaklaşma günümüz koşullarında daha gerçekçi durmaktadır. Nietzsche'nin işaret ettiği gibi: "Yorumlamanın kendisi bazı şeylerin uzmanı olmaktır" ya da diğer bir bağlamda; "bütün her şeyi zor kullanarak kontrol altına alma ve yorumlamanın kendisi uzman olmayı içerir"

Öğreticiler öğrencileri şekillendirirken, birbiriyle çatışan düşünce, istek ve durumların üstesinden gelmek zorundadırlar. Onlar resmi olarak rollerini yerine getirirlerken "üretken öğrencinin" yaratılması söyleminde kendi kendilerini keşfederler. Onlar ahlaki ve yasal zorlayıcı söylemsel ağlarda var olanın doğrularını öğrencilerine aktarırlar. Bu bağlamda öğreticiler için meydan okuma; herhangi belirleyici resmi söylemin okunmasına karşı (öğrencilere neler söylenmesi gerektiği) söylenmeyenin ne olduğunu

söyleyebilmeyi, öğrencilere ve ailelerine aynı cesareti vermeyi mümkün kılar. Foucault'nun önerdiği özgürlük projesinde, öğretmenler ezberden, sınırlı popüler bilgiden, niteliksiz bilgiden uzak durmalı ve yanlış olanı görebilmeli ve bu yanlışları düzeltebilmek için en azında çaba harcamaları gerekir.

Epistemolojik, politik ve etik olarak öğretmenlerin ne yaptıklarının farkında olmaları (öğrencilerin, ailelerin ve diğerlerinin yaşamları üzerlerindeki gerçek etkileri) ve öğrencileri nasıl şekillendirdikleri üzerinde düşünmeleri gerekir. Hayati bir projeyi (insan yetiştirme sanatını) gerçekleştiren öğretici öznesi, kendi davranışlarını dikkatle gözden geçirmeli ve öğrencilerine zarar vermemelidir.

Öğreticiler ayrıca kendi kendilerine de meydan okuyabilmeliler. Kendi benliklerini oluşturan statülerini sorgulayabilmeliler ve meslektaşlarını, öğrencilerini ve diğerlerini mevcut gerçeklik konusunda bilgilendirmelidirler. Öğreticiler yeni öznellik biçimlerini yaratmak zorundalarsa şayet, sahip oldukları özerkliği doğru kullanmaları gerekir. Foucault'nun belirttiği gibi, gerçekliği bozmak gerekli değildir, fakat gerçekliğin ne olduğu hakikati ile özgürlüğün uygulanması arasındaki karşılıklı etkileşimi anlamak bir zorunluluktur.

KAYNAKÇA

- Cherryholmes, C. H. (1988), *Power and Criticism: Poststructural Investigations In Education*. New York: Teachers College Press.
- Dews, P. (1984). "Power and Subjectivity in Foucault", *New Left Review* (144 March-April):77-91.
- Dwyer, P. J. (1995). Foucault, docile bodies and post-compulsory education. *Australia British Journal of Sociology of Education*, Vol. 16, No. 4 (1995), pp. 467-477 (<http://www.jstor.org/stable/1393414>).
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. London: Penguin.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (2000). *Hapishanenin doğuşu* (2.baskı). Ankara: İmge Yayınevi (Çev.: Mehmet Ali Kıkıçbay).
- Foucault, M. (2001). *Kelimeler ve şeyler* (2.baskı). Ankara: İmge Yayınevi (Çev.: Mehmet Ali Kıkıçbay).
- Foucault, M. (2000). *Özne ve iktidar* (1.baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları (Çev.: Işık Ergüden, Osman Akınhay).
- Foucault, M. (2000). *Entelektüelin siyasi işlevi* (1.baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları (Çev.: I. Ergüden, O. Akınhay, F. Keskin).
- Foucault, M. (2001). *Ders notları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları (Çev.: Selahattin Hilav).
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. Berkeley: University of California Press.
- Greene, M. (1984). "Excellence, meaning and multiplicity". *Teacher College Record* 86 (Winter).
- Hindess, B. (1997). *Discourses Of Power* Massachusetts: Blackwell Publish.

- Murphy, J. (1988). "Computerization, Postmodern Epistemology and Reading in the Postmodern Era", Educational Theory 38, no:2.
- Pignatelli, F. (1993). "What can I do? Foucault on freedom and question of teacher agency". Educational Theory Fall, Volume 43, Number 4.
- Rabinow, P. (1984). The Nature of Power. New York: Pantheon
- Sheed, J. (1993). "Vocationalism and post compulsory education: intellectual training and human capital". Centre for Skill Formation op. cit. vol 2, pp. 149-61.

4th International Conference on New Horizons in Education

Eğitim kalkınma ilişkisi: sosyal sermaye ve yeni eğitim teknolojileri

Relation between education and development: social capital and new technology of education

Gülen Elmas Arslan²⁰^a Prof.Dr., Hitit University, Faculty of Economics and Administrative Science, 19100, "Corum", Turkey

Abstract

In this article we try to discuss relation between education and development. At the same time we try to explain human capital and social capital are very important factors for economic development. As a known, major factor is an education for creating human and social capital. That's why in this article we focus on relation between education, social capital and economic development. Finally we try to explain how affect new technology of education to develop social capital and economic development.

Keywords: Education, Economic Development, Social Capital, New Education Technology

GİRİŞ/ INTRODUCTION

Bu çalışmada; Eğitim kalkınma ilişkisi ve özellikle kalkınmada sosyal sermayenin önemi ve sosyal sermayenin oluşumunda da eğitimin rolü ve gelişen yeni eğitim teknolojilerinin sosyal sermayenin yaratılmasında ortaya çıkarması muhtemel bariyerler ile birlikte irdelenecektir. Yani; kalkınma, sosyal sermaye, eğitim ve eğitim teknolojileri eksenindeki bu üç başlık arasındaki bağlantı ve girift ilişkiler üzerine çalışma sistematize edilecektir.

Bu amaç doğrultusunda çalışma üç başlık altında toparlanmıştır. İlk başlık eğitim kalkınma ilişkisi üzerinde kurgulanmıştır. Bu bölümde genel olarak eğitimin beşeri ve sosyal sermayenin gelişimi ve verimliliği üzerindeki etkisi üzerinde durulacak ve bu hususun kalkınma açısından önemine değinilecektir. İkinci başlıkta sosyal sermayenin kalkınma açısından önemine ve sosyal sermaye yaratmada eğitimin rolüne yer verilecektir. Son bölümde ise; yeni eğitim teknolojilerinin sosyal sermaye yaratmada olumlu ya da olumsuz muhtemel etkilerinin ne olacağı ve bunun geç sanayileşme sürecindeki ülkelere nasıl yansıtılabileceği irdelenmeye çalışılacaktır.

EĞİTİM KALKINMA İLİŞKİSİ/RELATION BETWEEN EDUCATION AND DEVELOPMENT

Kalkınmanın en önemli unsuru insandır ve insanın kişisel ve toplumsal gelişimini ve verimini artıran temel unsur da eğitimidir. Bu eksenle bakıldığında bu başlık altında; Kalkınma için eğitime ve eğitimin niteliğinin önemine öncelikle vurgu yapılmalıdır. Dolayısıyla bu tartışmalarla bağlantılı olarak, verimlilik, üretim ve bölüşümde eğitimin rolüne de vurgu yapılacaktır.

Ekonomik kalkınmanın en önemli unsurları, fiziki sermayenin yanında bunu harekete geçirecek olan beşeri ve sosyal sermayedir. Beşeri ve sosyal sermaye kalkınmanın vazgeçilmesi iki faktördür ve bunlar eğitimle geliştirilip kalkınma yolunda yol alınabilir. Hatta vurgulamalıyız ki; kalkınma iktisadında kullanılan insani gelişme endeksinin ölçülmesindeki

* Author. Tel.: +90 533 458 92 57; fax: +90 364 227 79 11.

E-mail address: gulenelmasarslan@hitit.edu.tr

önemli değişkenlerden biri de eğitimidir. İktisat öğretisinde ilk kuramlardan itibaren nüfus, beşeri sermaye ve ekonomik gelişme ilişkisine vurgular önemli yer tutmaktadır. Ancak son dönemde içsel kalkınma modelleri popüler olmaya başladığı andan itibaren kalkınmada beşeri sermayenin önemine vurgu yapan çalışmalar daha bir ön plana çıkmıştır. Bölgelerin ve lokasyonların kendi dinamikleri ile kalkınmaları politika tercihi haline geldiği bu süreçlerde doğal olarak dikkatler öncelikle bölgenin beşeri sermayesine yönelmektedir. Aynı şekilde son zamanlarda daha çok sosyal sermayenin yaratılması ve geliştirilmesine ve bunun önemine de vurgu yapılmaktadır. Zira fiziki ve beşeri sermayenin zenginliği ekonomik kalkınma için bazı hallerde yeterli olmadığı, bu anlamda kalkınma süreçlerinin tetiklenmesi ve sürdürülmesinde sosyal sermayenin gelişkin olup olmamasının kritik öneme haiz olduğuna sıklıkla vurgu yapıldığı bilinmektedir. Son olarak da vurgulamalıyız ki; hem beşeri sermayenin hem de sosyal sermayenin yaratılmasında eğitim ve eğitimin niteliği hiç tartışılmaz birinci derecede öneme haiz bir konudur.

Eğitimin ekonomiye katkısı ise temelde iki yönlü olabilir:

“...Eğitim-ekonomik büyüme ilişkisini inceleyen çalışmalar (Nelson ve Phelps, 1996, Welch, 1970, Lucas, 1998, Romer, 1990) eğitim yatırımlarının iki farklı yoldan ekonomik büyümeye katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bunlardan birincisi, beşeri sermayenin üretim faktörü olarak üretime katılıp ekonomik büyümeye yol açmasıdır. Bu etkiye *düzyetkisi* denmektedir. İkincisi ise, eğitimin teknolojik gelişmelere uyum ve adaptasyonu kolaylaştırıp beşeri sermayenin gelişmesine ve verimlilik artışına yol açarak ekonomik büyümeye katkı sağlamasıdır. Söz konusu bu dolaylı etkiye de *oran etkisi* denilmektedir (Freire-Serén ,2001: 585-586)....” (Telatar & Terzi, 2010; 203).

Dolayısıyla üretim faktörü olarak emeğin geliştirilmesi üretim süreçlerine katılmasında eğitimin önemi ne kadar büyükse, üretim süreçlerinde emeğin verimliliğinin artırılması ve daha yaratıcı ve üretken olmalarını sağlamada eğitim ve eğitimin niteliği bir o kadar önemlidir.

Bu başlıkta son olarak vurgulamak isteriz ki kalkınmada eğitimin önemi kadar niteliği de önemlidir:

Eğitim sistemini, toplum sisteminden ve toplumsal ihtiyaçlardan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Bütün ülkeler değişen modern üretim tarzlarına ve metotlarına cevap verecek tarzda okul ve öğretim işlerini yenilemek zorundadır (Duman, 1991). Çağımızda ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlardaki hızlı değişim toplumsal kurumları etkilemekte ve eğitim sistemleri de yeniden oluşum ihtiyacı ile karşılaşmaktadırlar (Alkan, 1982). Eğitim kurumları da diğer sosyal kurumlar gibi toplumun ihtiyaçlarına cevap verdikleri sürece yaşamışlar, bu fonksiyonu yerine getiremedikleri zaman önemlerini yitirmişlerdir (Çakmak, 2008;34).

Toplumda bireylerin eğitildiği kadar nasıl eğitildikleri de hiç kuşkusuz önem arz etmektedir. Bu anlamda eğitimin ekonomik gelişmelere çağdaş normlara ve yeni teknolojilere göre yeniden şekillendirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Bu noktada vurgulamalıyız ki devam eden bölümlerde açıklayacağımız sosyal sermayenin oluşumunda eğitimin rolü gözetilmeli ve eğitim bu potansiyeli açığa çıkartıcı nitelikte olmalıdır. Ayrıca yine bu çalışmanın devamında eğitimde yeni teknolojiler sosyal sermaye yaratmada ne kadar işlevsel olduklarını tartışan yeni konular irdelenmeye çalışılacaktır.

SOSYAL SERMAYEYİ GELİŞTİRMEDE EĞİTİMİN ROLÜ/ROLE OF EDUCATION ON SOCIAL CAPITAL

Bu bölümde, kalkınmada sosyal sermayenin önemine ve sosyal sermayenin oluşumunda ve sosyal sermayenin gelişiminde eğitimin ve eğitim planlamasının önemine değinilecektir.

Sosyal sermaye çok genel olarak toplumun birlikte iş yapabilme yetisi, süreçleri birlikte taşıma ve yönetme kabiliyeti olarak tanımlanır. Kavram toplumun sanayi, teknoloji ve ticari birikimlerini de içerir. Kavram ayrıca; toplumda güven

duygusunun olmasını, bireylerin birbirine saygı göstermesini, hak ve hürriyetlere riayet edilmesini, demokrasi kültürünü, toplumda düzenleyici kurallara uyulması ve pozitif ve üretken yaklaşımların yaygınlığı gibi toplumun üretkenliğini olumlu etkileyecek tüm sosyal birikimleri de içerir. Kavramı bu çok boyutlu içeriği ile birlikte düşünülünce burada eğitimin rolünün önemi de açığa çıkmaktadır. Ayrıca sosyal sermayenin gelişmesinde toplumdaki bireylerin çeşitli üretken süreçlerde bir araya gelmesinin ve bu süreçleri artırarak sürdürmesinin de önemi yadsınamaz.

Kısaca ülkelerin kalkınmasında iktisat yazınında iki temel faktör ön plana çıkmaktadır. Bunlardan biri iyi yetişmiş iş gücü, diğeri ise fiziki ve mali sermayedir. Son yıllarda bu iki temel faktörü bir araya getirecek ve kalkınma sürecini başlatıp olgunlaştıracak olan toplumun birlikte işbirliği süreçlerini ve sinerji yaratma durumunu açıklayan sosyal sermaye olgusuna da şiddetle vurgu yapılmaktadır. Öte yandan bilinmektedir ki, ülkelerin ekonomik, siyasal ve sosyal gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli faktörlerden biri eğitimidir. Bu ise toplumun sosyal sermaye açısından bulunduğu noktayı gösterir. Bir ülkenin refahı o ülke insanların sürekli ve nitelikli bir eğitim alarak kazandıkları bilgi ve beceri ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkıya bağlı olmaktadır. Bu nedenle sosyo-ekonomik gelişmenin ve verimlilik artışının en önemli unsuru toplumun eğitim düzeyi olmaktadır. Bu aynı zamanda sosyal sermayenin gelişimini de belirlemektedir. Ayrıca eğitimin zaten bu bilinç ve hedefle sosyal sermayeyi geliştirecek nitelikte olması ve planlanması gerekmektedir. Bireylerin eğitim seviyesi arttıkça nitelikli işgücü artmakta, bilim ve teknolojik yenilikler hız kazanmaktadır. Bu gelişmeler ve birikimler paylaşıldıkça daha üretken süreçler yaratılacaktır. Ayrıca bilinmektedir ki, eğitim düzeyi artan toplumlarda yönetimler daha demokratik bir niteliğe sahip olmakta, ekonomik ve siyasi istikrarı sağlamak kolaylaşmakta ve suç işleme oranları azalmaktadır (Bolat, 2011;69). Bu da göstermektedir ki, bilinçli olarak o amaçla planlanmamış olsa dahi eğitim süreçleri beşeri sermayenin gelişimiyle birlikte sosyal sermayenin gelişimine de hizmet etmektedir.

Neticede eğitim sosyal sermayenin gelişiminde de hayati bir öneme sahiptir. Ancak sosyal sermayenin gelişimi için okul eğitiminin yanında uygulama eğitimleri, seminerler, grup çalışmaları, tartışma grupları, konferanslar, hayat boyu öğrenmeye eksenli kurslar ve staj eğitimlerini yaygınlaştırmak ve bireylerin sosyal ortamları ve sosyal öğrenim süreçlerini paylaşması, eğitim süreçlerinde birlikte üretmelerini sağlayacak ortamlar yaratılmasını gözetmek gereklidir. Yani sosyal sermayenin gelişimi açısından büyük önem taşıdığı bilinen birlikte yaratmak ve üretmek süreçlerinin oluşturulması doğrultusunda eğitimin çok yönlü olarak planlanması gereklidir.

SOSYAL SERMAYE VE YENİ EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ/SOCIAL CAPITAL AND NEW TECHNOLOGY OF EDUCATION

Çalışmanın yanıt aramayı planladığı “yeni eğitim teknolojileri ve yöntemlerinin sosyal sermaye yaratmayla ne kadar barışık olabileceği” sorusuna ağırlık verilecek olan bu başlıkta yeni eğitim teknolojileri ve yöntemlerinin sosyal sermaye yaratmada avantaj ve dezavantajına değinilirken aşağıdaki konular ön plana çıkartılacaktır:

- Eğitim sürecinde yeni eğitim teknolojileri ve yerinde eğitim gibi uygulamalar, bireyi, sosyal sermayenin gereği olan birlikte üretmenin aksine bir çelişki olarak yalnızlaştırır ve bireyselleştirir
- Bireyler birlikte eğitim esnasında yan yana gelirler. Birlikte öğrenme ve yaratma süreçlerini paylaşırlar. Bu da bir çelişki olarak sosyal sermayenin gelişmesini sağlayacak olan birlikte yaratma süreçlerini engeller.
- Gelecekte bilgiyi yayma ve geliştirme tekeline sahip merkezler bir bölge ya da ülkenin gelişme hızını ve düzeyini beşeri ve sosyal sermaye aracılığıyla etkileyebilir.

Yukarıdaki bölümde vurguladığımız üzere sosyal sermaye kalkınmanın kilidi niteliğindedir. Sosyal sermayeyi yaratıp geliştiremediğiniz sürece kalkınma atmosferi gereği gibi oluşamamaktadır. Tek başına emek ve sermaye faktörü kalkınma sürecini arzulanan şekilde hızda ve süreklilikte tetiklemekte yetersiz kalmakta olduğunu daha önce vurgulamıştık.. Yine yukarıda vurguladığımız gibi beşeri sermayenin de, sosyal sermayenin de gelişmesinde en önemli unsur eğitimidir. Ancak özellikle sosyal sermayeyi geliştirmekte eğitimin uygulama süreçlerinin paylaşılması, birlikte üretme ve geliştirme ortamlarının yaratılması (gerek teknoloji ve gerekse üretim süreçlerinde) ve sosyal uyum, yaratıcılık ve ahengi sağlayacak şekilde yaratıcı ve üretken bir eğitim sürecinin organizasyonu büyük öneme

haizdir. Öte yandan günümüz dünyasında ve teknolojiye yeni gelişmelerle bilgiye ulaşma noktasında hem çağın gerisinde kalmamak, hem de doğru bilgiye zamanında ulaşmak ve bunun devamlılığını sağlamak önemlidir. Ayrıca bu süreçleri sosyal sermayeyi geliştirmek noktasında da yönetmek gerekir.

Aşağıdaki alıntı bilgiye ulaşma noktasında eksik kalan ülkelerin geri kalmışlık kısıncasına dikkati çekmektedir:

“.....Küreselleşen dünyada bilgiye ulaşabilen, bilgi üretebilen birey ve ülkeler ile bunu yeterince başaramayan ülkeler arasında uçurum artmakta, güç dengeleri bilgiyi elinde bulundurandan yana olmaktadır. Bilgiye erişmenin, bilgiyi uygulayabilmenin ve bilgiyi üretebilecek yeterliliğe sahip olmanın yolu eğitimidir. Bilgi toplumuna geçişte eğitimin yaşam boyu sürmesi gerek bireyler gerek uluslar için zorunluluk olmaktadır. (Miser,2002; Weert, 2006).....”(Bolat, 2011;69).

Neticede yukarıdaki alıntıda bilgiye ulaşma, bilgi teknolojilerini kullanma ve kullanabilme bilgi ve donanımına sahip olmanın yanı sıra bunun sürekliliğine de vurgu vardır.

Öte yandan ayrıca vurgulamalıyız ki; yeni eğitim teknolojileri bireyleri öğrenme süreçlerinde bu bölümüm girişinde de vurguladığımız gibi yalnızlaştırmaktadır. Bu nedenle uygulama süreçlerinin paylaşılması, bireylerin gerek eğitim teknolojileri kullanarak buluşturulması ve birlikte bilgi ve fikir üretme noktalarında karşılaştırılması ortak yaratma ve üretme süreçleri açısından önemlidir. Yani paylaşarak ve uygulamada bir araya gelerek öğrenme sosyal sermayenin yaratılıp geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bir başka husus da yeni eğitim teknolojileri bilgiyi üretme ve yayma noktasında küresel dünyada ciddi bir merkezileşme sorunuyla karşılaşılmasıdır. Vurgulanmalıdır ki, bilgi üretiminin merkezileşmesi bilginin doğru üretilmemesi ve ya amaçlı manipülasyonu gibi riskler de taşımaktadır. Ayrıca bilginin üretilmesi tekeline elinde bulunduran merkezler için, toplumlar üzerinde toplum mühendisliğini yönetme, toplumu yönlendirme ve kalkınma düzeylerini belirleme gibi avantaj açığa çıkacaktır. Bu da açıktır ki bilgi alıcıları açısından risktir.

SONUÇ / CONCLUSIONS

Sonuç olarak vurgulamalıyız ki; ekonomik kalkınmada beşeri, sosyal ve fiziki sermaye aynı derecede önemli olan üç temel faktördür. Kalkınmayı yönlendirecek olan beşeri ve sosyal sermayenin de geliştirilmesinde en önemli faktör eğitimidir. Bu çalışmada özellikle son dönemde kalkınmada önemi ön plana çıkartılan sosyal sermayenin yaratılmasında eğitimin, eğitimin niteliği ve eğitim teknolojilerinin etkisi irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada özellikle yeni eğitim teknolojilerinin yaygınlaştırılması ve yerinden eğitim gibi uygulamaların bireyi yalnızlaştıracabileceğine ve bunun sosyal sermayenin oluşumunu olumsuz etkileyebileceğine vurgu yapılmıştır. Bunun içinde özellikle eğitim süreçlerinin birlikte yaratma ve üretme ortamlarını yaratacak şekilde planlanmasının ve çeşitlendirilmesinin önemine vurgu vardır. Ayrıca bu çalışma küreselleşen dünyada yeni eğitim teknolojileri ile birlikte bilginin üretme ve yayılma fiilinin merkezileşmesinin özellikle kalkınmakta olan ülkeler açısından muhtemel sakıncalarına dikkati çekmektedir.

Kaynakça/References

- Altay, A. (2007), Bir Kamu Malı Olarak Sosyal Sermaye ve Yoksulluk İlişkisi, *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review* 7(1) , 337–362.
- Barro, R. J. (1999), Education and Economic Growth, <http://www.oecd.org/dataoecd/5/49/1825455.pdf>.
- Becker, G. S., Murphy, M. K. & Tamura R. (1990), Human Capital, Fertility and Economic Growth, *Journal of Political Economy*, 98, 12-37.
- Bolat, B. A. (2011), Eğitim Göstergeleri Açısından Türkiye ve Avrupa Birliğine Üye Ülkelerin Karşılaştırılması. *Yönetim*, 1: 22 sayı 69, 61-77.
- Carnoy, M. (1982), Economics and Education, *Encyclopedia of Educational Research*, McMillan Co., 519-525. (Çeviren Necla Tural, A.Ü. Eğitim Fakültesi).
- Çakmak, Ö. (2008), Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 33-41.
- Gylfason, T. (2001), Natural Resources, Education and Economic Development, *European Economic Review*, 45, 847-859.
- KOSGEB (2005), *Ekonomik Kalkınmada Sosyal Sermayenin Rolü*, Ekonomik ve Stratejik Araştırmalar Merkez Müdürlüğü, Ankara.
- Karagül, M. & Masca, M. (2005), Sosyal Sermaye Üzerine Bir İnceleme, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Bahar 2005, 1:37-52.

- Telatar, O. M. & Terzi, H. (2010), Nüfus ve Eğitimin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Türkiye Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 2, 197-214.
- Tüysüz, N. (2011), *Sosyal Sermayenin Ekonomik Gelişme Açısından Önemi ve Sosyal Sermaye Endeksinin Hesaplanması*, T.C. Kalkınma Bakanlığı, Ankara.
- Öztürk, N. (2005), İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü, *Sosyo-Ekonomi*, Cilt: 1, 1-5.
- Permani, R. (2008), Education as a Determinant of Economic Growth in East Asia: Historical Trends and Empirical Evidences (1965-2000), <http://apebhconference.files.wordpress.com/2009/09/permani-20081.pdf>.
- Weert, T. J. Van (2006), Education of the Twenty-first Century: New professionalism in lifelong learning, Knowledge Development and Knowledge Sharing, *Education and Information Technologies*, Volume 11 (3) Springer Journals – Oct 1, 217-237.

4th International Conference on New Horizons in Education

Eğitim ve ekonomik suç ilişkisi: Türkiye için bir değerlendirme

Seda Tekeli^{a21}, Güler Günsoy^b

^aAnadolu University, Faculty of Economy, "Eskisehir", Turkey

^bAnadolu University, Faculty of Economy, "Eskisehir", Turkey

Abstract

Crime has been perceived as a distortion in social rest and order since people had started living as a community and still keeps its importance. For that reason, societies have been trying to specify the reasons that drive people to commit crimes and to eliminate those reasons. Social sciences' concerns about the crime are generally limited to the reasons and the consequences of crimes, both theoretically and empirically. The fight against crime is crucial especially for its effects on social welfare. In this sense education level and welfare of a society is important for crime types and crime rates. Hereunder, convict statistics of age, education and occupation from justice statistics from Turkish Statistics Institute and their relation between economic crime will be investigated. Since there are limited studies on crime for Turkey, this study is an expected contribution to the literature. Further, it is aimed to find connections between reasons of economic crime and age, education and occupation statistics and to prevent crimes by helping the policies of the fight for crime.

Keywords: Education, Crime, Economic Crime, Turkey

1. GİRİŞ

Suç, toplumların ekonomik ve toplumsal refah düzeylerini etkileyen ve aynı zamanda toplumların ekonomik ve toplumsal refah düzeylerinden etkilenen bir olgudur. Diğer yandan, gelişmiş gelişmekte olan tüm ülkelerde suç türleri ve suçların oluşum şekilleri ve suç oranlarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Ülkelerin ekonomik, toplumsal, bölgesel ve demografik özellikleri suç türleri ve suçların oluşum şekilleri ve suç oranlarında farklılığı yaratan özelliklerdir. Suç türleri ve suç oranlarındaki bu farklılıklar ise, politika yapıcılarının ve farklı disiplinlerin de ilgisinin yoğunlaşmasına neden olmuştur. Değişen dünya ve küreselleşme eğilimleri ve gelişen bilişim teknolojileri ile birlikte suç ve özellikle ekonomik suç türleri çeşitlenmektedir. Bu bağlamda suç sadece insanın canına zarar veren, şiddet içeren özellikte olmayıp aynı zamanda insanın canından çok malına zarar veren ekonomik suçlar olarak isimlendirilen suçlar da akla gelmelidir. Buna göre, hırsızlık, sahtecilik zimmet gasp, dolandırıcılık, çek ve senet suçları, , rüşvet, kimlik hırsızlığı, internet üzerinden dolandırıcılık, para aklama, fikri mülkiyet hırsızlığı ile yazılım ve bilgisayar korsanlığı vb. ekonomik suçlar mal varlığına yönelik olan suçlar yani ekonomik suç türleri sınıflamasında yer almaktadır. Suç ve ekonomik suç işlemeye yönelten faktörler ülkeler bazında farklılaşmaktadır. Bir ülkenin ekonomik yapısı suçun oluşumunda çok önemli bir faktör olmakla birlikte, eğitim düzeyleri göç ve şehirleşme işsizlik, gelir ve gelir dağılımı, yoksulluk, ücret düzeyleri, gibi sosyo-ekonomik faktörler suç işleme oranları ve türleri üzerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda sosyo-ekonomik faktörler içerisinde eğitim tüm faktörler içinde ayrı bir öneme sahip olmaktadır..Bu bağlamda eğitim ve ekonomik suç ilişkisini Türkiye özelinde incelemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla çalışmada birinci bölümde eğitim ve ekonomik suç ilişkisi teorik ve amprik literatür bağlamında özetlenmiştir. Daha sonra ikinci bölümde araştırmanın materyali ve yöntemi ile amaç ve öneminden bahsedilerek Türkiye’de ekonomik suçların genel görünümü Türkiye’de ekonomik suçluların demografik özellikleri analiz edilmiştir. Son bölümde ise Türkiye’de ekonomik suç ve eğitim ilişkisi özelinde hükümlü olanların işledikleri ekonomik suç ya da suçlar nedeniyle eğitim durumuna göre analizler yapılmıştır.

2. EĞİTİM VE EKONOMİK SUÇ İLİŞKİSİ: GENEL OLARAK TEORİK VE AMPRİK LİTERATÜR

* Corresponding author. Tel.: +90 542 2471771; fax: +90 222 .3201304

E-mail address: sakyalcin@anadolu.edu.tr

Gelişmiş gelişmekte olan ve özellikle az gelişmiş tüm ülkelerde ve her toplumda suç türleri ve suç oranlarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların nedenleri ile ülkelerin ekonomik, toplumsal, bölgesel ve demografik özellikleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Suç türleri ve suç oranlarındaki bu farklılık, çeşitli disiplinlerin ve politika yapıcılarının da ilgisinin yoğunlaşmasına neden olmuştur. Literatürde, toplumdaki suç oranı üzerinde ekonomik ve demografik faktörlerin etkisini inceleyen fazla sayıda çalışma bulunmaktadır. Sadece ekonomi disiplini için değil; sosyoloji, psikoloji ve kriminoloji gibi farklı disiplinler bireyleri suç işlemeye yönelten nedenleri araştırmış ve suç işlemeye neden olan faktörlere ilişkin politika üretmişlerdir. Bu bağlamda “suç” denilince sadece şiddet içeren ve insanın canına zarar veren suç türleri değil; insanın malına zarar veren ekonomik suçlar da akla gelmelidir. Buna göre, mal varlığına yönelik olan suçlar (hırsızlık, gasp, dolandırıcılık, zimmet, çek ve senet suçları, sahtecilik, rüşvet vb.) ekonomik suç sınıflamasında yer almaktadır (Akdeniz ve Öcal, 2011: 140).

Ekonomik suç, *“kayıt altına alınamayan, kamu otoritesinin kontrolü dışında olan ve kamu düzenini korumak için çıkarılmış kanunlara aykırı olarak cereyan ettikleri için cezalandırılan fiiller”* olarak tanımlanmaktadır. Ancak hangi suçların ekonomik suç sayılacağı literatürde tartışılmaktadır. Demirbaş (2005) çalışmasında, bir suçun ekonomik suç olarak nitelendirilebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmekte ve bu özellikleri şöyle sıralamaktadır. Buna göre, *“bir suçun ekonomik suç olarak nitelendirilebilmesi için bir ekonomik ilgilinin ceza ile tehdit edilen davranışta bulunması ve bu davranışın bir mesleğin icrası içinde sonuçlanması ve güvenin kötüye kullanılmış olması”* gerekmektedir. (Akdeniz ve Öcal, 2011: 140).

Bir diğer tanımlama ise ekonomik suçları, “beyaz yakalı suçlar” olarak nitelendirmektedir. Yapılan tanımlamaya göre beyaz yakalı suçlar denilince, daha çok kişinin mesleğine dayanan ve iş dünyası ile ilgili olan suçlar anlaşılmaktadır. Ancak, 1940’lara kadar geçerliliğini koruyan bu tanım, günümüz koşullarında geçerliliğini yitirmeye başlamış ve bu nedenle yeni ve çağdaş bir tanımlamaya ihtiyaç duyulmuştur. Çağdaş tanımlamaya göre, ekonomik suç; *“özel, profesyonel ya da teknik becerileri olan kişiler tarafından kişisel veya örgütsel kazanç ya da diğer birey ve birimler aleyhine haksız kazanç sağlama amacıyla genellikle aldatma ya da yalan beyanda bulunma yoluyla işlenen yasadışı bir eylem”* olarak tanımlanabilir. Ekonomik suç kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için ekonomik suç türlerinden söz etmekte fayda vardır. Ekonomik suç türleri değişen dünya ve küreselleşme eğilimleriyle birlikte çeşitlenmektedir. Özellikle zimmete para geçirme, rüşvet, dolandırıcılık, varlıkları kötüye kullanma vb. günümüzde küresel ölçekte istatistiklere ve geleceğe yönelik tahminlere göre ekonomik suçların önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ayrıca, küreselleşme ve gelişen bilişim teknolojileri ile birlikte ekonomik suç türleri farklı boyutlara ulaşmaktadır. Artık kimlik hırsızlığı, internet üzerinden dolandırıcılık, para aklama, fikri mülkiyet hırsızlığı ile yazılım ve bilgisayar korsanlığı vb. suç türleri de ekonomik suç kapsamında değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu yönüyle yeni ekonomik suç ve fırsatlar da artarak sınır ötesi gelişim alanları bulmaya başlamıştır (Güvel, 2005: 29-31).

Toplumların ekonomik ve toplumsal refah düzeylerini etkileyen ve aynı zamanda toplumların ekonomik ve toplumsal refah düzeylerinden etkilenen suçlar ve suç faktörleri konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Özellikle ekonomik düzeyde suçu açıklayan yaklaşım ise Becker (1968)’in daha sonra Ehrlich (1973) tarafında biraz daha geliştirilen yaklaşımıdır. Bu yaklaşım fayda maliyet analizine göre şekillenmektedir. Hem Ehrlich hem de Becker tarafından geliştirilen suça ilişkin ekonomik teori modellerinde daha çok mala karşı işlenen suçlar açıklanmaktadır. Bu modele göre birey suç işleme kararını bir fayda-maliyet analizi sonrasında vermektedir. Buna göre birey suç işlemesi sonrasında elde etmeyi planladığı gelir ile suç işlemesi sonrasında yakalanması halinde alacağı ceza miktarını kıyaslamaktadır. Burada bireyin yakalanmaması halinde elde edeceği gelir faydasını; yakalanması halinde ise alacağı ceza maliyetini oluşturmaktadır (Becker, 1968; Ata, 2011: 119). Bu karşılaştırma sonrasında birey suç işleyip işlememeye karar verecektir (Ehrlich, 1973; Raphael ve Winter- Ebmer, 2001; Pazarlıoğlu ve Turgutlu, 2007: 2). Modele göre eğer, sağlanacak fayda katlanılacak maliyetten büyük ise birey suç işlemeye karar verecektir. Becker’in oluşturduğu ve Ehrlich tarafından geliştirilen bu teorik modelde ayrıca, kazanç yapısı, istihdam olanakları ve işgücüne katılma yeteneklerindeki değişimin suça yönelimde etkili olduğu da vurgulanmaktadır (Cömertler ve Kar, 2007: 3).

Literatürde suç ve ekonomik suç işleme nedenlerini sorgulayan birçok teorik ve ampirik çalışma bulunmaktadır. Özellikle bu konudaki ekonomik modellerde Fleisher (1963), Becker (1968) ve Ehrlich (1973) tarafından geliştirilen modeller temel alınmaktadır (Scorcu ve Cellini, 1998: 279; Cömertler ve Kar, 2007: 2-3; Alcan ve Şahin, 2011: 4). Bir ülkenin içinde

bulunduğu ekonomik yapı suçu açıklayan önemli bir değişken olmakla birlikte tek başına yeterli olmamaktadır. Ekonomik yapıya ilave olarak, işsizlik, gelir ve gelir dağılımı, yoksulluk, ücret düzeyleri, eğitim düzeyi, göç ve şehirleşme oranı gibi sosyo-ekonomik faktörler suç işleme oranları ve türleri üzerinde etkili olmaktadır. Tüm bu sosyo-ekonomik faktörler içerisinde eğitim tüm nedenlerin kökeni olarak ayrı bir öneme sahiptir (Tsushima, 1996: 500-505; Cömertler ve Kar, 2007: 5-8; Scorcu ve Cellini, 1998: 208). Entorf ve Spengler (2000)'e göre, ekonomik suç ya da mala karşı işlenen suçlarda piyasa koşulları ve krizler, enflasyon, yoksulluk, ücretler ve işsizlik gibi faktörler ön plana çıkmaktadır (Entorf ve Spengler, 2000: 77-78).

Bilindiği üzere toplumsal uyum ve toplumsal düzen, ancak bireylerin toplumun beklentilerine uygun davranış göstermeleriyle mümkün olacaktır. Bu bağlamda bireylerin beklentilere doğru davranışlarla tepki göstermeleri ancak eğitim ile mümkün olabilecektir. Bu bağlamda eğitim, bireyin toplumsallaşmasında güçlü bir sosyalleşme aracı olmasının yanı sıra, ilişki ve davranış biçiminin oluşumunda da önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Kızmaz, 2004: 292).

Eğitim ile suç arasındaki ilişkiyi çeşitli açılardan değerlendirmek mümkündür. Eğitim, öncelikle bireylerde belirli bir düzeyde bilinç oluşumuna destek olmaktadır. Böylelikle bireylerde toplumsal bilincin oluşması topluma bağlılığı artırmakta ve bireylerin toplumsal beklentilere uygun davranış sergilemelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, eğitimin alınmış olması da tek başına yeterli olmamaktadır. Alınan eğitimin düzeyi de suç ile eğitim arasındaki ilişkinin açıklanmasında önem taşımaktadır. Buna göre, eğitim düzeyi arttıkça suç işleme oranı özellikle de ekonomik suçlar olarak nitelendirilen mala yönelik suçların işlenme oranları azalmaktadır. Ancak burada ifade edilenin eğitim düzeyi arttıkça suç işleme olasılığının azalma eğilimi içinde olduğudur, aksine yüksek eğitim düzeyine sahip olmanın tek başına suçu engelleyici bir faktör olmadığı da kabul edilmelidir. Suç ve eğitim ilişkisi konusunda ele alınması gereken bir diğer unsur ise okuldur. Literatürde suç ve okul arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda özellikle, akademik başarı, okula yönelik tutumlar, eğitim sistemi, okul yönetiminin öğrencilere yönelik tutumları, okul ortamı, öğrenciler arasındaki ilişkiler, okul yönetiminin disiplin anlayışı, okuldaki başarı düzeyi ve not durumu, okuldaki kaçma sıklığı veya okuldaki atılma gibi faktörler üzerinde durulmaktadır. Buna göre, eğitim ve eğitim düzeyinin yanı sıra ve suçlulukla ilintili olarak söz konusu bu değişkenler de suç ve eğitim arasındaki ilişkinin belirlenmesinde dikkate alınmalıdır (Kızmaz, 2004: 293-295).

Literatürde eğitim ve suç arasındaki ilişki incelenirken yapılan işin gerektirdiği eğitim düzeyi ile yapılan işin niteliğinin de suç işleme üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. La Free ve Drass (1996), çalışmalarında nitelikli bir işte ya da nitelik gerektiren işlerde çalışanların suç işleme olasılıklarının düşük olduğunu ifade etmektedirler (La Free ve Drass, 1996: 615). Ayrıca, Braithwaite (1989), da çalışmasında yüksek eğitilmiş olanlar ile mesleki bir amaca sahip olan gençlerin daha az suç işledikleri gerçeğini ortaya koymaktadır (Braithwaite, 1989: 1).

Lochner (1999), çalışmasında bireylerin zamanlarını çalışma, eğitim ve suç işlemek arasında paylaştırmaya karar verdikleri iki aşamalı bir model geliştirmiştir. Buna göre, eğitim yatırımları yetişkin bireylerin suç işleme oranını azaltmakta, özellikle yaş ilerledikçe suç işleme ile ücretler arasında negatif bir ilişki oluşmaktadır. İşgücü piyasasında nitelikli işgücüne ödenen ücretlerdeki artış gençlerde suç eğilimini artırmaktadır. Diğer yandan, yetişkinlerde ise bireylerin nitelik düzeyi yükseldikçe suç işleme olasılığı azalmaktadır. Lochner (1999)'ın çalışmasında ulaşılan diğer bir önemli bulgu ise, özellikle 14-24 yaş arasındaki genç bireylerin suç işlemeye yönelik eğilimlerinin daha yüksek olduğudur. Bu bağlamda özellikle 14-24 yaş grubundaki bireylerin suç işlemelerini engelleyici politikaların uygulanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Lochner ve Maretti (2001) çalışmalarında ise, suç işlemekten elde edilecek getiri ile suç işleme olasılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buna göre, bireyin suç işlemekten elde ettiği getiri ya da suç işlemeye verdiği değer ne kadar yüksekse, bu kişinin suç işleme olasılığı daha yüksek olmaktadır. (Alcan ve Şahin, 2011: 9-10). Eğitim ile suç arasındaki ilişkinin de analiz edildiği çalışmalarda Alcan ve Şahin (2011) okur-yazar olmama durumunun mal varlığına karşı suç işleme oranını arttırdığı ve eğitim düzeyi yükseldikçe suç işleme düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır (Alcan ve Şahin, 2011: 23).

3. ARAŞTIRMANIN MATERYALİ VE YÖNTEMİ

3.1. Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı ekonomik suç ile eğitim arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Bu amaçla, Türkiye İstatistik Kurumu'nun resmi web sitesinde yer alan adalet istatistikleri üzerinden Türkiye'de 1990-2011 döneminde hükümlü olanlara ilişkin demografik verilerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, ekonomik suç olarak nitelendirilen hırsızlık, zimmet, rüşvet, sahtecilik

ve dolandırıcılık suçları özelinde yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ve işteki durum gibi demografik özellikler üzerinden Türkiye’de suçun demografik profili oluşturulmuş ve Türkiye’de suç ile eğitim arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

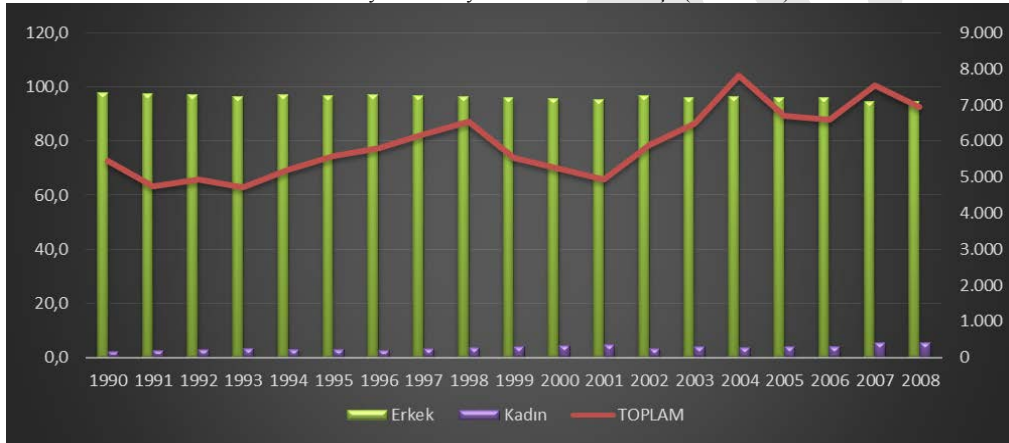
3.2. Yöntem

Çalışmada 1990-2011 yılları arası dönemde ekonomik suç nedeniyle hükümlü olanların eğitim düzeyi ile suç ve suç türü arasındaki ilişki açıklanmaya çalışıldığı için betimsel analiz yardımıyla yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve işteki durum ile suç türü arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Böylece hükümlüleri işledikleri suç türü ile eğitim arasındaki ilişki araştırılmış olmaktadır. Araştırmada kullanılan 1990-2011 dönemine ait hükümlü verilerini elde etmede Türkiye İstatistik Kurumu resmi web sitesi adalet istatistiklerinden yararlanılmıştır.

3.3. Türkiye’de Ekonomik Suçların Genel Görünümü

Türkiye’de, çalışmanın da kapsamını oluşturan dönem itibarıyla, 1990-2008 yılları arası dönemde ekonomik suç türlerinin toplamda ve cinsiyete göre dağılımını aşağıdaki grafikler üzerinden incelemek mümkündür.

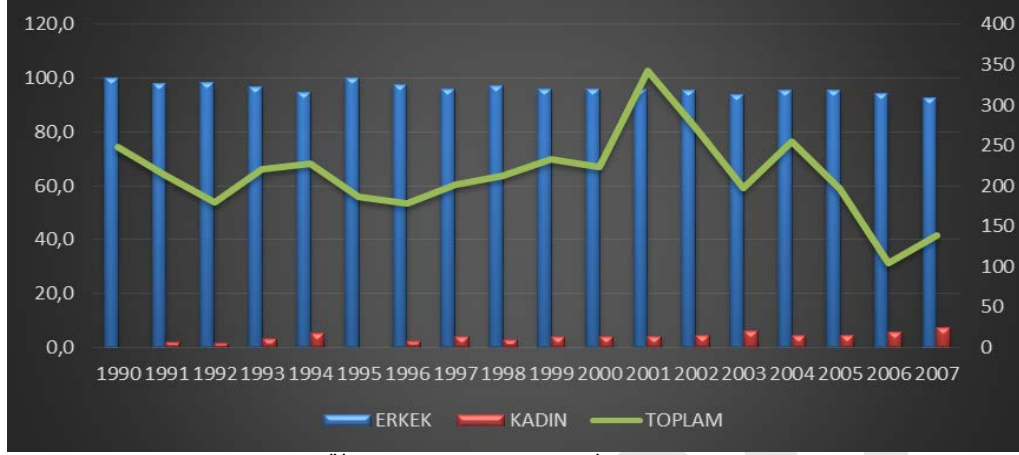
Grafik 1: Türkiye’de Cinsiyete Göre Hırsızlık Suçu (1990-2008)



Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2008)

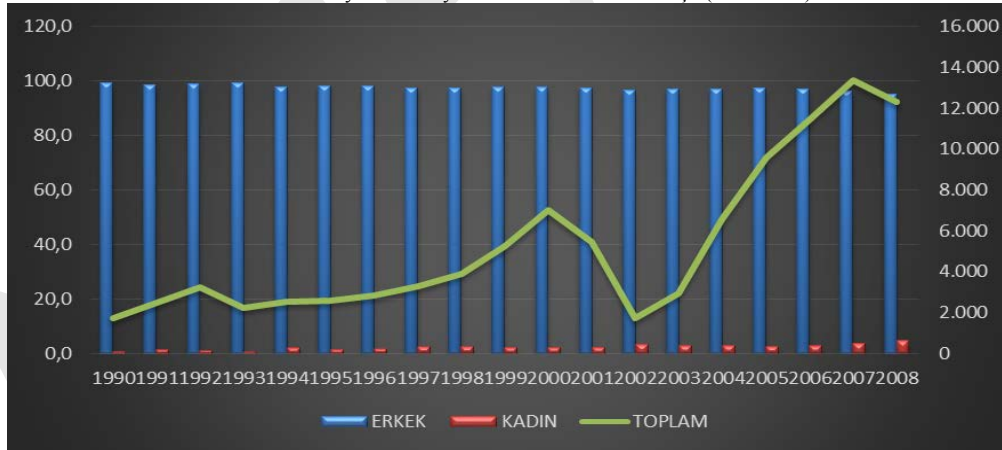
Grafik 1’e göre Türkiye’de 1990-2008 döneminde işlenen ortalama 5.938 hırsızlık olayının suçlusunun %96,4’ünü erkekler oluştururken; %3,6’sını ise kadınlar oluşturmaktadır. Bu ilişki yıllara göre incelendiğinde de erkeklerin hırsızlık suçundan hükümlü olma oranının kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Zimmet suçu özelinde değerlendirme yapıldığında ise benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Grafik 2: Türkiye’de Cinsiyete Göre Zimmete Para Geçirme Suçu (1990-2007)

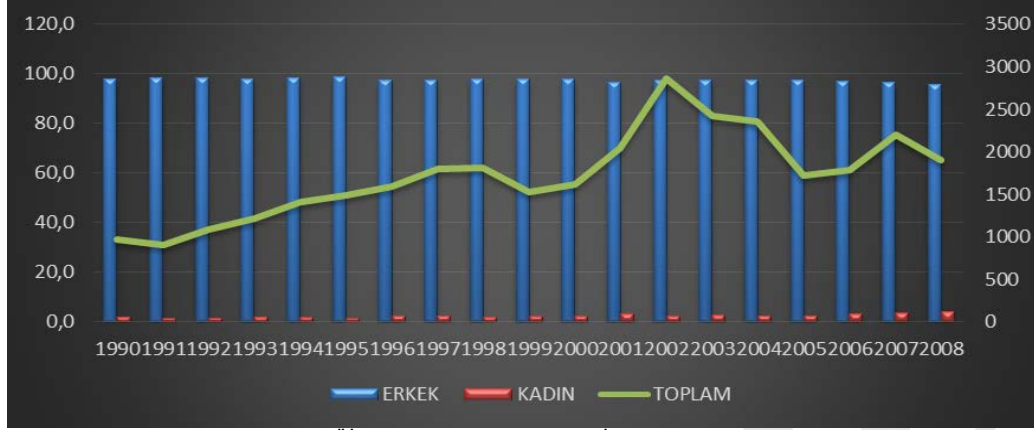
Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2008)

Grafik 2’ye göre, 1990-2008 yılları arası dönemde ortalama olarak 213 zimmet suçundan hükümlü olanların ortalama olarak %96,4’ünü erkekler oluştururken %3,6’sını ise kadınlar oluşturmaktadır. Bu ilişki yıllara göre incelendiğinde de erkeklerin zimmete para geçirme suçundan hükümlü olma oranı ise kadınlardan daha yüksektir.

Grafik 3: Türkiye’de Cinsiyete Göre Dolandırıcılık Suçu (1990-2008)

Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2008)

Grafik 3’e göre, 1990-2008 yılları arası dönemde ortalama olarak 5.290 dolandırıcılık suçundan hükümlü olanların ortalama olarak %97,7’sini erkekler oluştururken %2,3’ünü ise kadınlar oluşturmaktadır. Bu ilişki yıllara göre incelendiğinde de erkeklerin dolandırıcılık suçundan hükümlü olma oranının kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Grafik 4: Türkiye’de Cinsiyete Göre Rüşvet ve Sahtecilik Suçları (1990-2008)

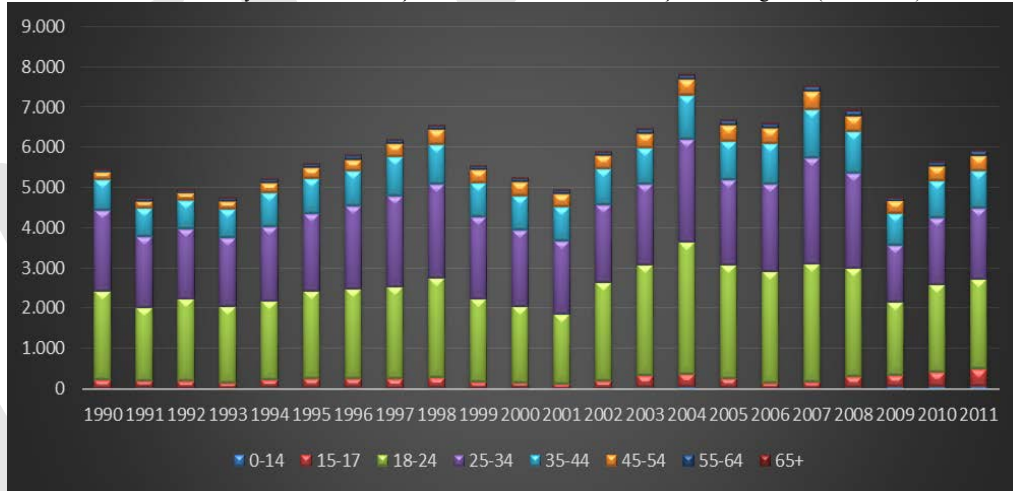
Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2008)

Grafik 4’e göre, 1990-2008 yılları arası dönemde ortalama olarak 1.721 dolandırıcılık suçu gerçekleşmiştir. dolandırıcılık suçundan hükümlü olanların ortalama olarak %97,6’sını erkekler oluştururken %2,4’ünü ise kadınlar oluşturmaktadır. Bu ilişki yıllara göre incelendiğinde de erkeklerin rüşvet ve sahtecilik suçundan hükümlü olma oranı kadınlardan daha yüksektir.

3.4. Türkiye’de Ekonomik Suçluların Demografik Özellikleri

Türkiye’de ekonomik suçluların demografik özellikleri yaş, medeni durum ve iş durumuna göre şu şekilde özetlenebilir:

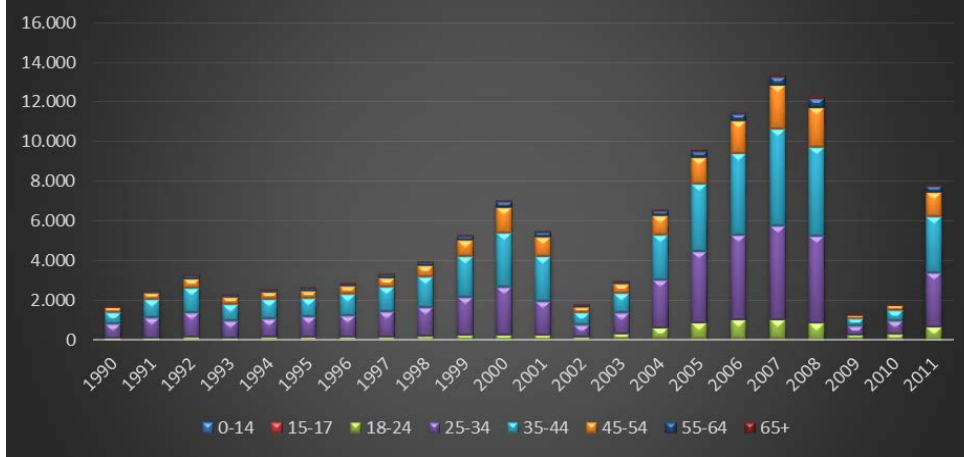
1990-2011 yılları arası dönem için yaş gruplarına göre ekonomik suç nedeniyle hükümlü olanların %34,7’sini 25-34 yaş aralığındaki bireyler oluşturmaktadır. Yine aynı dönem için, ikinci sırayı 35-44 yaş aralığındakiler (%25,1) oluşturmaktadır. Üçüncü sırayı ise %23,6 oranı ile 18-24 yaş aralığındaki bireyler oluşturmaktadır. 65 yaş ve üzeri yaş grubundaki hükümlülerin oranı ise %0,6 ile oldukça düşük bir paya sahiptir.

Grafik 5: Türkiye’de Hırsızlık Suçundan Hükümlü Olanların Yaşa Göre Dağılımı (1990-2011)

Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

İşlenen suçun türüne göre değerlendirildiğinde ise, ele alınan dönem itibariyle hırsızlık suçundan hükümlü olanların %39,2'sini 18-24 yaş aralığındaki bireyler oluştururken; %34,2'sini 25-34 yaş aralığındaki bireyler oluşturmaktadır.

Grafik 6: Türkiye’de Dolandırıcılık Suçundan Hükümlü Olanların Yaşa Göre Dağılımı (1990-2011)

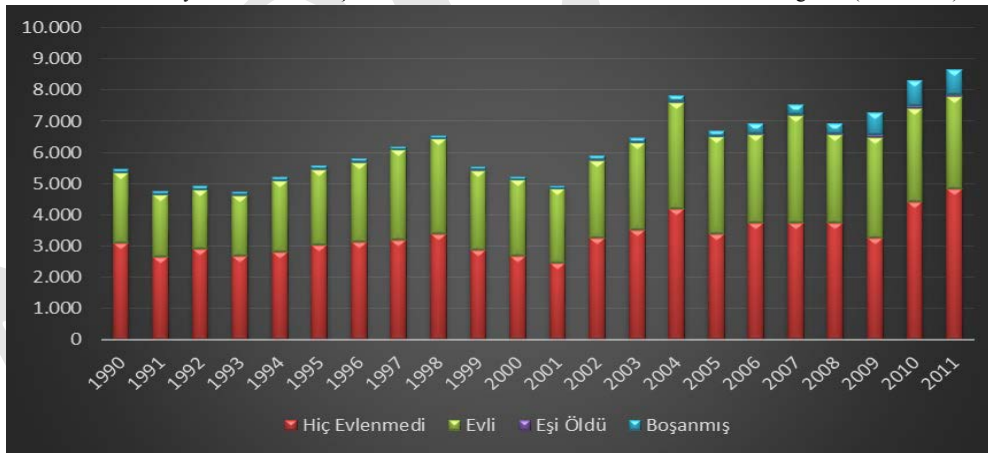


Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

Dolandırıcılık suçundan hükümlü olanların yaş gruplarına göre dağılımı farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre; dolandırıcılık suçundan hükümlü olanların %37,2'sini 25-34 yaş aralığındaki bireyler oluştururken; %36,1'ini ise 35-44 yaş aralığındaki bireyler oluşturmaktadır. 65 yaş ve üzer yaş grubundakiler için bu oran (%0,7) oldukça düşüktür.

1990-2011 yıllarını kapsayan dönemde işledikleri ekonomik suç nedeniyle hükümlü olanların %59,8'ini evli bireyler oluştururken; %35'ini ise hiç evlenmemiş olan bireyler oluşturmaktadır.

Grafik 7: Türkiye’de Hırsızlık Suçundan Hükümlü Olanların Medeni Duruma Göre Dağılımı (1990-2011)

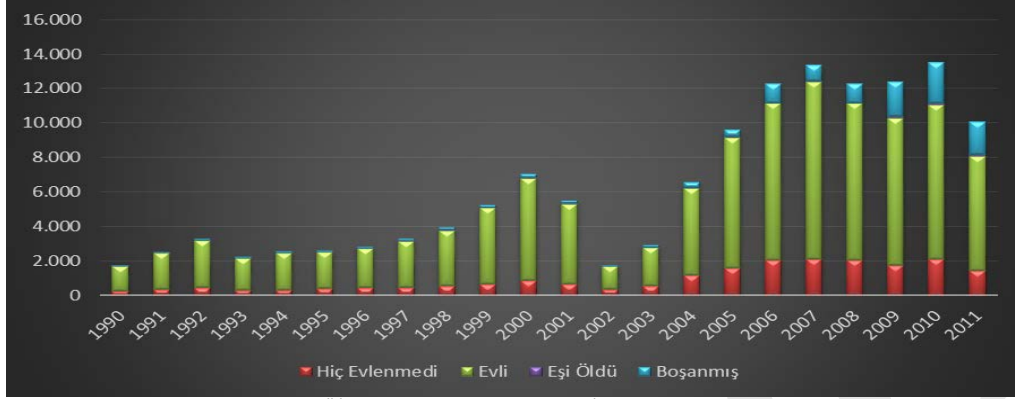


Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

Ekonomik suç türleri ile medeni durum arasındaki ilişki ise sayısal çoğunluğu oluşturan hırsızlık ve dolandırıcılık suçları üzerinden yapılmıştır. Buna göre, 1990-2011 yılları arası dönemde hırsızlık suçundan hükümlü olan ortalama 137.375 kişinin, %53,2'sini hiç evlenmemiş olan bireyler oluştururken; %42,9'unu ise evli olan bireyler oluşturmaktadır. Dolandırıcılık ile medeni durum arasındaki ilişki incelendiğinde ise sonuçlar farklılaşmaktadır. Buna göre, dolandırıcılık suçundan hükümlü

olan ortalama 137.286 kişinin %79 gibi oldukça yüksek bir yüzdeyi evli olan bireyler oluşturmaktadır, hiç evlenmeyenlerin oranı ise %14,6'dır.

Grafik 8: Türkiye’de Dolandırıcılık Suçundan Hükümlü Olanların Medeni Duruma Göre Dağılımı (1990-2011)

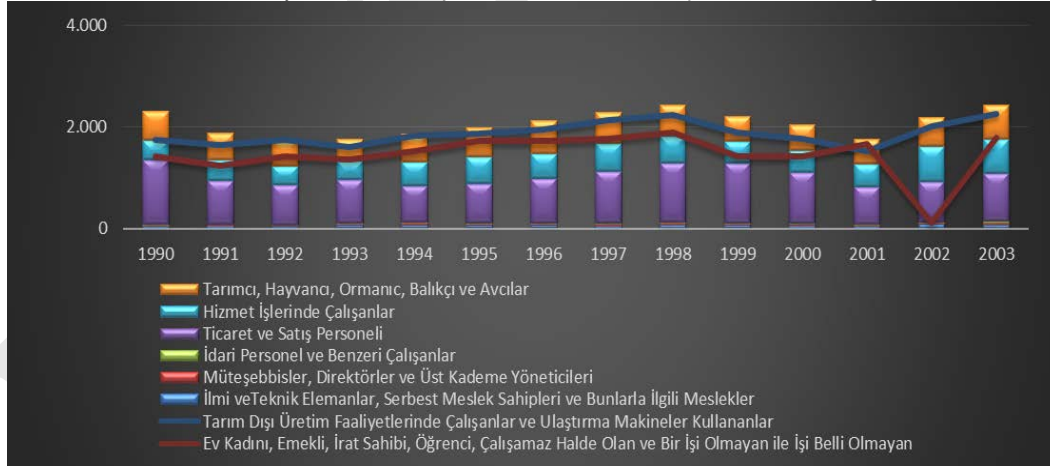


Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

İşledikleri ekonomik suç ya da suçlar nedeniyle hüküm giyenleri iş durumuna göre analiz ettiğimizde şu sonuçlara ulaşmak mümkündür.

1990-2003 yılları arası dönemde hırsızlık suçundan hükümlü olan ortalama 5.404 kişinin %34,8’ini tarım dışı üretim faaliyetlerinde çalışanlar ve ulaştırma makineleri kullananlar oluştururken; %26,7’sini ise ev kadını, emekli, irat sahibi, öğrenci, çalışamaz halde olan ve bir işi olmayan ile işi belli olmayanlar oluşturmaktadır. 2004-2011 yılları arası dönemde ise, ortalama 5671 kişinin %24,3’ünü sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar oluştururken; %24,1’ini ise ev kadını, emekli, irat sahibi, öğrenci, çalışamaz halde olan ve bir işi olmayan ile işi belli olmayanlar oluşturmaktadır.

Grafik 9: Türkiye’de Hırsızlık Suçundan Hükümlü Olanların İş Durumuna Göre Dağılımı



Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

Aynı dönemler itibarıyla dolandırıcılık suçu için değerlendirme yapıldığında ise benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Dolandırıcılık suçundan hükümlü olan ortalama 3.346 kişinin %37,7’sini ticaret ve satış personeli oluştururken; ikinci sırayı ise %26,8 ile tarım dışı üretim faaliyetlerinde çalışanlar ve ulaştırma makineleri kullananlar oluşturmaktadır.

Grafik 10: Türkiye’de Dolandırıcılık Suçundan Hükümlü Olanların İş Durumuna Göre Dağılımı

Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

3.5. Türkiye’de Ekonomik Suç ve Eğitim İlişkisi

Hükümlü olanlar işledikleri ekonomik suç ya da suçlar nedeniyle eğitim durumuna göre analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşmak mümkündür;

1990-2011 yıllarını kapsayan dönemde ekonomik suç nedeniyle hükümlü olanların %61’ini ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olan bireyler oluşturmaktadır. İkinci ve üçüncü sırada ise, sırasıyla lise ve dengi meslek okulu mezunları (%12,2) ile ortaokul ve dengi meslek okulu mezunları (%10,5) oluşturmaktadır. Yükseköğretim mezunları arasında ise ekonomik suç işleyenlerin oranı %3,4 ile oldukça düşük bir düzeye sahiptir.

Grafik 11: Türkiye’de Ekonomik Suçluların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (1990-2008)

Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2008)

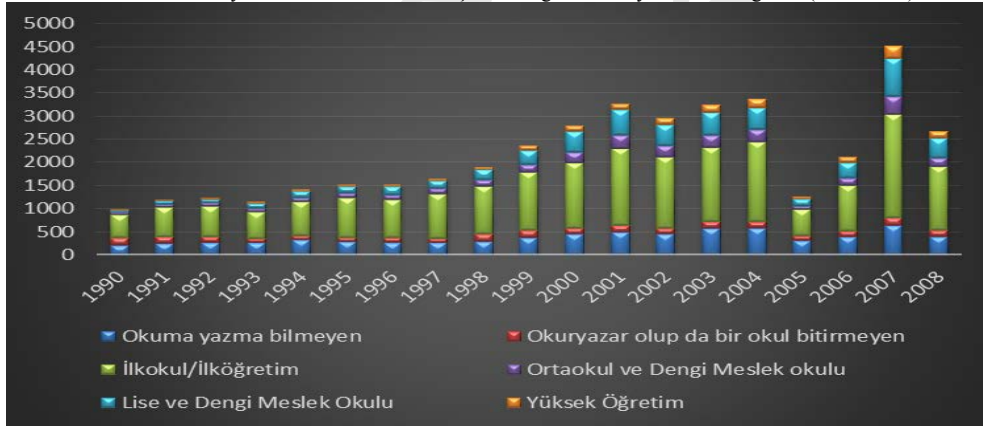
Hükümlü olanlar işledikleri ekonomik suç ya da suçlar nedeniyle eğitimi durumuna ve cinsiyete göre analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşmak mümkündür;

1990-2008 yılları arası dönemde işledikleri ekonomik suçlar nedeniyle hükümlü olan ortalama 64.185 erkek hükümlünün %62,2’sini İlkokul/İlköğretim düzeyinde eğitime sahip olan bireyler oluşturmaktadır. Okuma yazma bilmeyen erkekler arasında ise suç işleme oranı oldukça düşüktür (%2,2).

Grafik 12: Türkiye’de Erkek Ekonomik Suçluların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (1990-2008)

Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2008)

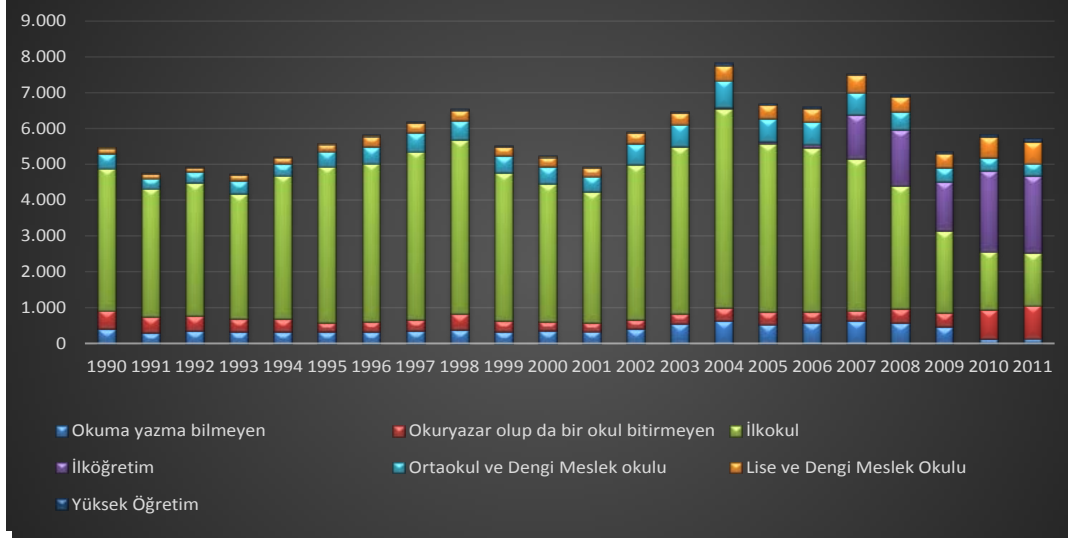
1990-2008 yılları arası dönemde işledikleri ekonomik suçlar nedeniyle hükümlü olan ortalama 1.863 kadın hükümlünün ise %44,9'unu ilkokul/ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olan bireyler oluştururken; %15,6'sını ise okuma yazma bilmeyen kadınlar oluşturmaktadır. Erkek hükümlülerle karşılaştırıldığında bu durum önemli bir farklılık oluşturmaktadır.

Grafik 13: Türkiye’de Kadın Ekonomik Suçluların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (1990-2008)

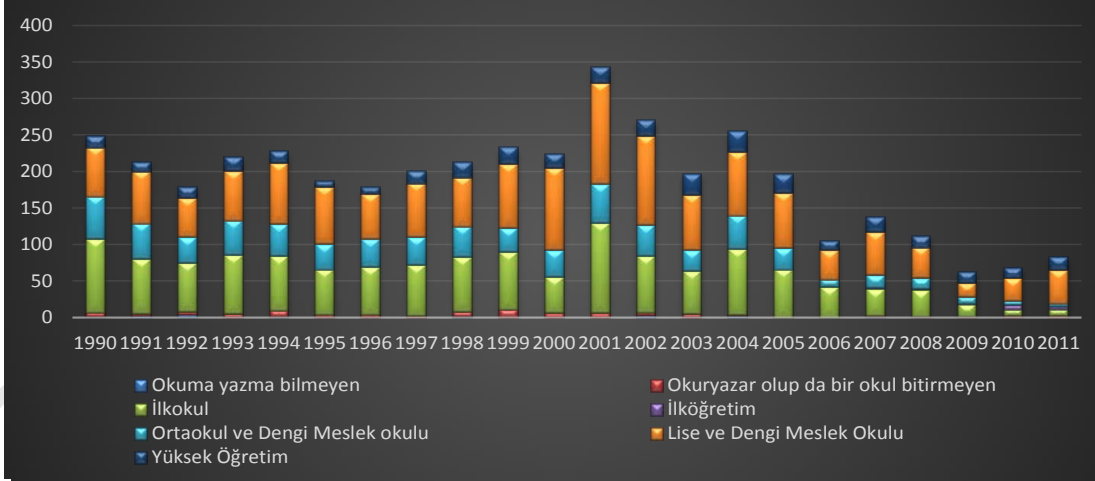
Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2008)

Hem kadın hem de erkek hükümlülerin eğitim düzeyi yükseldikçe suç işleme oranı azalmaktadır

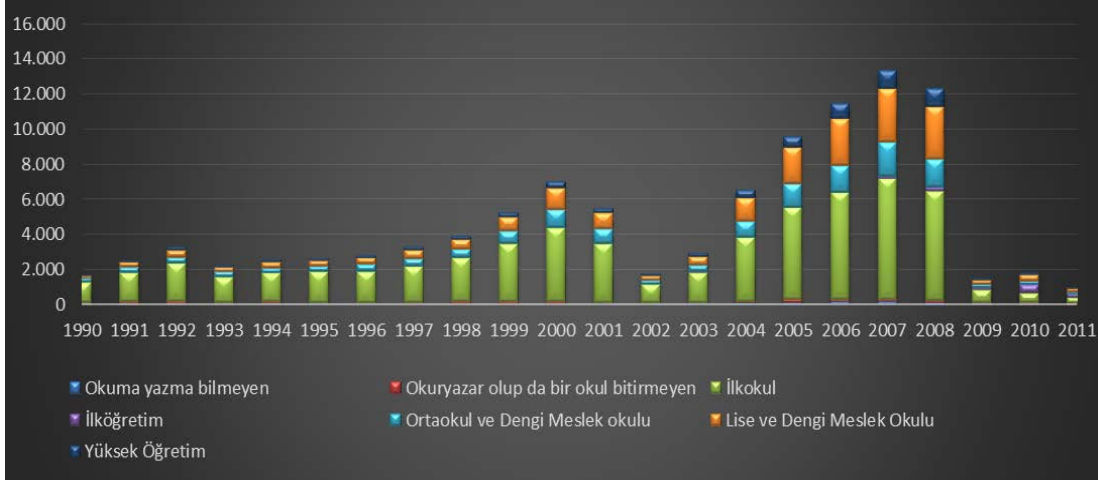
Ekonomik suç türleri ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde ise, işlenen suçun türünün eğitimle doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre;

Grafik 14: Türkiye’de Hırsızlık Suçundan Hükümlü Olanların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (1990-2011)**Kaynak:** TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

Ele alınan dönem itibariyle hırsızlık suçundan hükümlü olan ortalama 129.696 kişinin %73’ünü ilköğretim mezunu bireyler oluşturmaktadır. Ancak zimmet suçu nedeniyle hükümlü olanlar eğitim düzeyine göre analiz edildiğinde farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Buna göre;

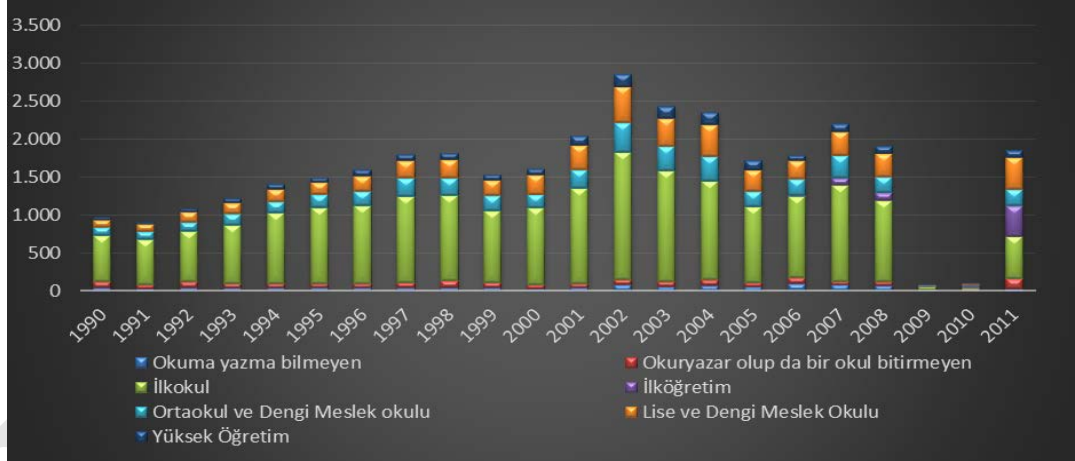
Grafik 15: Türkiye’de Zimmet Suçundan Hükümlü Olanların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (1990-2011)**Kaynak:** TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

Zimmet suçundan hükümlü olan ortalama 4.154 bireyin, %38’ini lise ve dengi meslek okulu mezunları oluştururken; %31,5’ini ise ilköğretim mezunları oluşturmaktadır. Üzerinde durulması gereken bir başka önemli nokta ise, 1990-2011 dönemi itibariyle zimmet suçundan hükümlü olan bireyler arasında yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip olanların oranının artış eğilimi içerisinde olmasıdır. 1990 yılında dolandırıcılık suçundan hükümlü olanların %6’sını yükseköğretim mezunları oluştururken; 2000 yılına ulaşıldığında oran %8,5’e; 2010 yılında ise %21,7’ye yükselmiştir.

Grafik 16: Türkiye’de Dolandırıcılık Suçundan Hükümlü Olanların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (1990-2011)

Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

Ekonomik suçlardan bir diğeri olan dolandırıcılık suçundan hükümlü olanların sayısı ise 1990-2011 dönemi için ortalama 104.793 kişidir. Bunların yarısından fazlasını (%60,5) ilkokul/ilköğretim mezunu bireyler oluşturmaktadır. İkinci sırayı ise, %16,7 oranı ile lise ve dengi meslek okulu mezunları almaktadır.

Grafik 17: Türkiye’de Rüşvet ve Sahtecilik Suçundan Hükümlü Olanların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (1990-2011)

Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1990-2011)

Diğer ekonomik suçlar olan rüşvet ve sahtecilik nedeniyle hükümlü olanların sayısı ise ortalama 34.741’dir. Yukarıda analiz ettiğimiz ekonomik suçlar gibi rüşvet ve sahtecilik suçlarından hükümlü olanların çoğunluğunu ilkokul/ilköğretim mezunu bireyler oluşturmaktadır. Buna göre, rüşvet ve sahtecilik suçundan hükümlü olanların %61’ini ilkokul/ilköğretim mezunları oluştururken; %14,4’ünü ise lise ve dengi meslek okulu mezunları ile %12,3’ünü ise ortaokul ve dengi meslek okulu mezunları oluşturmaktadır.

Ceza ve İnfaz Kurumuna giren çocuklar için eğitim durumuna göre değerlendirme yaptığımız da ise, çocukların daha çok hırsızlık suçundan hükümlü oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Ekonomik suçlar nedeniyle hüküm alan çocukların eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, suç işleyen çocuklar arasında ilköğretim mezunu çocuklar ile ilköğretimden okulu terk

edenlerin ve lise ve dengi meslek okulunu terk edenlerin oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmada son beş yıllık dönem içerisindeki dağılım tablo 1’de gösterilmektedir.

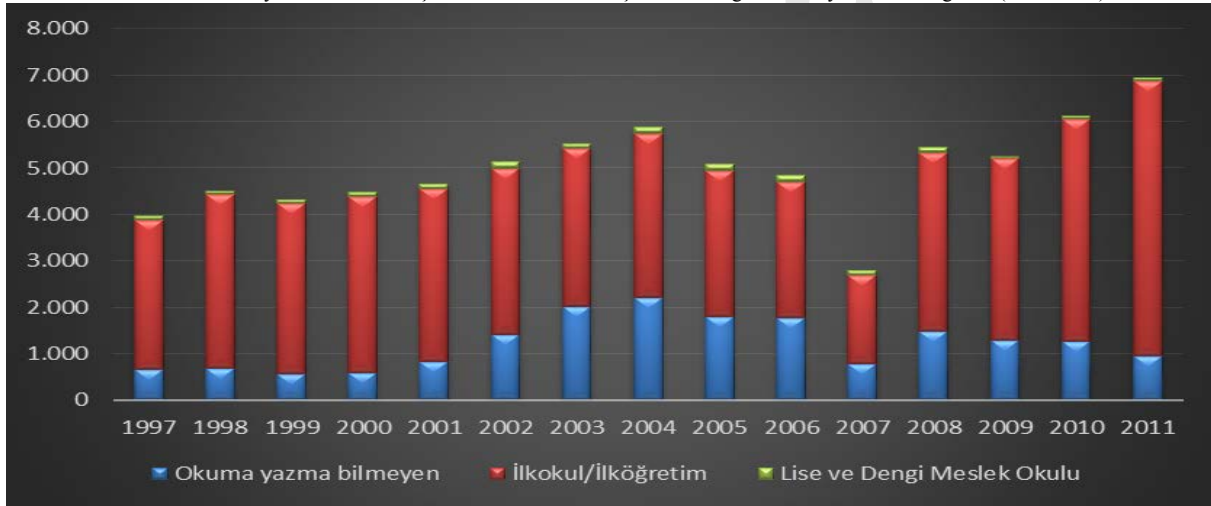
Tablo 1: Türkiye’de Çocuk Hükümlülerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı (2008-2012)

Yıllar	Okuma yazma bilmeyen	İlköğretim terk	İlköğretim mezunu	Lise ve dengi meslek okul terk	Lise ve dengi meslek okul mezunu
2008	4,1	32,0	51,5	11,2	1,3
2009	5,2	33,0	49,8	11,2	0,7
2010	5,3	35,7	44,2	13,2	1,6
2011	7,3	35,5	47,0	8,9	1,2
2012	7,8	35,1	44,0	10,2	2,9

Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (2008-2012)

Tablo 1’e göre, 2008-2012 yıllarını kapsayan dönem itibariyle işlenen ortalama 15.242 ekonomik suçtan hükümlü olan çocukların ortalama %47,3’ünü ilköğretim mezunu çocuklar oluştururken; ortalama %34,3’ünü ise ilköğretimden okulu terk eden çocuklar oluşturmaktadır. Ayrıca lise ve dengi meslek okullarını terk eden çocuklar da ise bu oran %10,9’dur. Ele alınan dönemde yıllar itibariyle değişiklik incelendiğinde ise, ilköğretim mezunu çocukların suç oranları azalma eğilimi gösterirken; ilköğretim terk ile lise ve dengi meslek okulu mezun ve terk eden çocukların ise artış eğilimi içerisinde olduğunu söyleyebiliriz.

Grafik 18: Türkiye’de Hırsızlık Suçundan Hükümlü Olan Çocukların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (1997-2011)



Kaynak: TÜİK, Resmi Web Sitesi Adalet İstatistikleri (1997-2011)

Çocuk hükümlüleri işlenen suç türü ve eğitim durumuna göre incelediğimiz de ise hırsızlık suçundan hükümlü olanların oranının yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 1997-2011 yılları arası dönemde hırsızlık suçundan hükümlü olan ortalama 5.504 çocuk hükümlünün %66,8’ini ilköğretim mezunu iken; %22,2’sini ise okuma yazma bilmeyen çocuklardan oluşturmaktadır. Lise ve dengi meslek okulu mezunu çocuklarda ise bu oran %1,9 ile oldukça düşüktür.

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Literatürdeki suçla ilgili araştırmalarda eğitim düzeyi ile suç işleme oranı arasında yakın bir ilişki olduğu vurgulanmakta ve eğitim düzeyi düştükçe suç işleme oranının ciddi şekilde arttığı gözlenmektedir. Türkiye’de yer alan cezaevlerinde ekonomik suçlar nedeniyle hükümlü olan suçlular üzerine gerçekleştirilen araştırmada, ekonomik suçluluğun düşük eğitim düzeyinin bir sonucu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları eğitim düzeyine göre suç işleme oranı değerlendirildiğinde

ilkokul/ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olanlar arasında ekonomik suçluların %61'ini ilkökul düzeyinde eğitime sahip olan bireyler oluşturmaktadır. İkinci ve üçüncü sırada ise, sırasıyla lise ve dengi meslek okulu mezunları (%12,2) ile ortaokul ve dengi meslek okulu mezunları (%10,5) oluşturmaktadır. Yükseköğretim mezunları arasında ise ekonomik suç işleyenlerin oranı %3,4 ile oldukça düşük bir düzeye sahiptir. Bu bağlamda, eğitim düzeyleri içerisinde yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip olanların daha az suç işledikleri literatürdeki suç araştırmalarında vurgulanan bir başka bulgudur. Bu sonuç Türkiye ve diğer ülkeler için yapılan araştırmaların (Braithwaite (1989); LaFree ve Drass (1996); Lochner (1999); Kızmaz (2002); Alcan ve Şahin (2011)) sonuçlarını da destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında ekonomik suçluların en çok işledikleri ekonomik suçların başında hırsızlık, dolandırıcılık ile rüşvet ve sahtecilik gelmektedir. Ele alınan dönem itibarıyla hırsızlık suçundan hükümlü olanların %73'ünü ilkökul/ilköğretim mezunu bireyler oluşturmaktadır. Ancak zimmet suçu nedeniyle hükümlü olanlar eğitim düzeyine göre analiz edildiğinde farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Zimmet suçundan hükümlü olanların ise, %38'ini lise ve dengi meslek okulu mezunları oluştururken; %31,5'ini ise ilkökul/ilköğretim mezunları oluşturmaktadır. Zimmet ya da bir diğer ifadeyle hesaba para geçirme suçu mesleğe hatta nitelikli mesleğe dayalı olan bir suç olduğunu düşünürsek; bu nitelikteki işlerde çalışmanın daha yüksek eğitim düzeyi gerektirmesi zimmet suçu işleyenlerin hırsızlık suçu işleyenlerden daha yüksek eğitim düzeyinde olmalarını açıklar niteliktedir. Dolandırıcılık suçundan hükümlü olanların eğitim düzeyine göre dağılımı da hırsızlık suçu ile benzer özellikler göstermektedir. Dolandırıcılık suçundan hükümlü olanların yarısından fazlasını (% 60,5) ilkökul/ilköğretim mezunu bireyler oluşturmaktadır. İkinci sırayı ise, %16,7 oranı ile lise ve dengi meslek okulu mezunları almaktadır.

Ekonomik suç işleme oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar için de eğitim düzeyi yükseldikçe ekonomik suç işleme oranının azaldığını söylemek mümkündür. Özellikle 2008-2012 yıllarını kapsayan dönem itibarıyla suç işleyen çocuklar arasında ilköğretim mezunu çocuklar ile ilköğretimden okulu terk edenlerin ve lise ve dengi meslek okulunu terk edenlerin oranının yüksek olduğu da çalışmada ulaşılan sonuçlardır. Ayrıca, aynı dönemler için ilköğretim terk ile lise ve dengi meslek okulu mezun ve terk eden çocukların suç oranlarında bir artış olduğunu da olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, ekonomik suç işleme ile eğitim arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, gerek yetişkinlerde gerekse çocuklarda ilkökul/ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olanlar arasında özellikle hırsızlık, dolandırıcılık ile rüşvet ve sahtecilik suçu işleme oranının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Kızmaz, 2004'ün çalışmasında da özellikle vurguladığı gibi, eğitim düzeyinin yükselmesiyle, bireylerin bireysel ve toplumsal olarak bilinçli davranışlar sergilemeye başlaması, hukuk ve toplumsal kural ve düzenlemelere uyma bilincinin gelişmesi ve düşünce kalıplarının değişmesi eğitim düzeyi yükseldikçe suç işleme oranlarının azalmasına neden olduğu söylenebilir. Çocuklar için ekonomik suç işleme ile eğitim arasındaki ilişki değerlendirildiğinde ise ilkökul/ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olanlar ve terk edenlerin lise ve dengi meslek okulunu terk edenlerin suç işleme oranının yüksek olduğu dikkat çekici bir sonuçtur. Bu bağlamda eğitim düzeyinin düşüklüğü özellikle herhangi bir eğitim düzeyini terk edenlerin herhangi bir eğitim kurumunu bağlı olmadan kurumsal disiplinden yoksun olmaları ve sokaklarda olmaları onların hukuk ve toplumsal kural ve düzenlemelere karşı bilincin gelişmesine neden olmaktadır. Bu durum ise çocukların suç işleme bilinçlerinin, eğilimlerinin ve suç işleme ortam ve potansiyellerini de arttıran bir durum olduğu söylenebilir.

İnsanların toplu olarak yaşamaya başladığı çağlardan itibaren, toplumsal huzur ve düzenini bozan bir sorun olarak algılanan suç, sürekli ekonomik ve toplumsal gelişmeyle birlikte farklı türlerinin ortaya çıkması nedeniyle de güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda, gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerde, bireyleri suça iten sebepleri belirleyerek suç nedenlerine yönelik temel çözümler ve politikalar belirlemek önemli amaçlardan birisi olmaktadır. Toplumlarda suça mücadelede iten faktörlerden belki de en önemlisi suçun toplumun refah düzeyini etkilemesidir. Bu bağlamda, toplumun eğitim düzeyi ve refahı ülkelerin suç davranışlarını ve oranlarını etkileyen çok önemli faktörler olmaktadır. Bu çerçevede, çalışmada yetişkinlerde ve çocuklarda eğitim düzeyi ile suç işleme oranı arasında yakın bir ilişki olması nedeniyle ve eğitim düzeyi düştükçe suç işleme oranının önemli oranda artması sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda eğitim ve eğitim yatırımlarının ekonomik büyüme ve kalkınmayı gerçekleştirmek için ne kadar önemli bir unsur olduğu bilinirken suç oranlarının azaltılması konusunda da eğitim

ve eğitim yatırımlarını gerçekleştirecek olan eğitim politikalarının gerçekleştirilmesinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

5. YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akdeniz S. ve F. M. Öcal. (2011), “Ekonomik Suçlar ve Kriz”, *Political Economy, Crisis and Development (Politik İktisat, Kriz ve Kalkınma)*, (Edt. İsmail Şiriner vd.), ss. 135-152.

Alcan, S. ve H. Şahin. (2011), “Suça Neden Olan Etkenler ve Hükümlü Profiline Kanıtlar”, *Anadolu International Conference in Economics II*, 15-17 Haziran, Eskişehir.

Ata A. Y. (2011), “Ücretler, İşsizlik ve Suç Arasındaki İlişki: Yatay-Kesit Analizi”, *Çalışma ve Toplum Dergisi*, ss. 113-134.

Becker, G. S. (1968), “Crime and Punishment: An Economic Approach”, *Columbia University*.

Braithwaite, J. (1989), “Crime, Shame and Reintegration”, *Cambridge University*, USA.

Cömertler N. ve M. Kar. (2007), “Economic and Social Determinants of The Crime Rate in Turkey: Cross-Section Analysis”, *MPRA*, ss.1-17.

Ehrlich, I. (1973), “Participation in Illegitimate Activities: A Theoretical and Empirical Investigation”, *Journal of Political Economy*, 81, ss. 521-565.

Güvel, A. (2005), “Ekonomik Suç Kavramı ve Ekonomik Suçlar”, *Ekonomik Suç ve Ceza Sempozyumu*, 31 Nisan-1 Mayıs, Kızılcahamam/Ankara.

Kızmaz, Z. (2004), “Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç-Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 14, Sayı:2, ss. 291-319.

Entorf, H. ve H. Spengler. (2000). “Socioeconomic and Demographic Factors of Crime in Germany: Evidence from Panel data of the German States”, *International Review of Law and Economics*, 20, ss. 75-106.

La Free, G. ve K. A. Drass. (1996), “The Effect of Changes in Intraracial Income Inequality and Educational Attainment on Changes in Arrest Rates for African Americans and Whites, 1957-1990”, *American Social Review*, Vol. 61, ss. 614-634.

Lochner, L. (1999). “Education, Work and Crime: Theory and Evidence”, *Center for Economic Research*, No: 465, University of Rochester.

Pazarlıoğlu, M. V. ve T. Turgutlu. (2007), “Gelir, İşsizlik ve Suç: Türkiye Örneği”, 8. *Türkiye Ekonometri ve İstatistik Kongresi*, 24-25 Mayıs, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Raphael, S. ve R. Winter- Ebmer. (2001), “Identifying the Effect of Unemployment on Crime”, *Journal of Law and Economics*, Vol. 44, No. 1, ss.259-283.

Scorcu, A. E.ve R.Cellini. (1998), “Economic Activity and Crime in the Long Run: An Empirical Investigation on Aggregate Data from Italy, 1951-1994”, *Elsevier*, ss. 279-292.

TÜİK, Resmi Web Sitesi, Adalet İstatistikleri (1990-2011)

Tsushima, M. (1996), “Economic Structure and Crime: The Case of Japan”, *Journal of Socio-Economics*, Volume: 25, No: 4, ss. 494-515.

Engelli çocuğa sahip alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere yönelik engelli yaşamı ile ilgili farkındalık ve yaşam becerileri kazandırma programı (Kırıkkale ili örneği)

Yrd. Doç. Dr. Nuray Taştan

*Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

ÖZ

Engellilerin daha iyi yaşam koşullarına kavuşmaları önemli bir toplumsal sorumluluktur. Engelli insanın toplum içinde konumunun güçlendirilmesi ve yaşam standartlarının yükseltilmesi son yıllarda özellikle gelişmiş toplumların öncelik verdiği sosyal projelerin başında gelmektedir. Engelli olmanın verdiği psiko-sosyal sorunlarla baş etme ancak, yaşam becerisi kazanmış, öz güven ve benlik saygısı yüksek engelli bireylerce kolay çözülecektir. Bu projenin amacı, engelli çocuk sahibi olan ailelerin, çocuklarının engelinden utanmamalarına, engeli kabul etmelerine ve karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerine yönelik farkındalık kazandırmaktır. Ayrıca, bu çalışmada engelli çocuk sahibi olan ailelerin, çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanması için gerekli bilinçlendirmeyi, engelli çocuk sahibi olan ailelerin, çocuklarının sosyal gereksinimlerinin farkında olmalarını ve bunları giderme yollarını (sosyalleşme, arkadaş edinme, oyun oynama) öğrenmelerine yardımcı olmak hedeflenmiştir. Bu amaçla, planlanan bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmada, engelli çocuk ve ailelerinin farkındalık düzeylerini ve sosyal yaşamda karşılaştıkları problemleri belirlemek üzere bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu ölçek öntest ve sontest olarak, “Kırıkkale’de Yaşayan Alt-Sosyo Ekonomik Düzeydeki Engelli Çocuk Sahibi Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ile İlgili Farkındalık ve Yaşam Becerileri Eğitimi Programı” öncesinde ve sonrasında, uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, “Engelli Çocuk Sahibi Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ile İlgili Farkındalık ve Yaşam Becerileri Eğitimi Programı”nın kullanışlılığına ve etkililiğine ilişkin yeterli kanıtlar olarak ele alınmış ve tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Engelli çocuklar, engelli çocuğa sahip aileler, engelli yaşam, farkındalık, yaşam becerileri

Awareness and life skills education program related to disabled life for low socio-economic status families of disabled children (the case of Kırıkkale)

ABSTRACT

It is an important social responsibility to provide the disabled with better living conditions. In recent years strengthening social status of the disabled and improving their living standards are among the primary social projects in developed countries. It is easier for disabled individuals with self-esteem and confidence who have necessary life skills to deal with psychosocial problems arising from their disabilities. The purpose of this project is to help the families accept family member's disability, not to be ashamed of their situation, and to raise their awareness about dealing with problems they face. Besides, this study specifies several goals such as informing families about education opportunities for disabled children, making them aware of their disabled children's social needs and teaching families ways of meeting those needs (socialization, making friends, playing). For this purpose, both qualitative and quantitative research methods were used together. In order to assess disabled children's and their families' awareness levels and to determine problems they encounter in their social lives a data collection device were developed in the study. This scale was applied before and after "Awareness and Life Skills Education Program Related to Disabled Life for Low Socio-economic Status Families of Disabled Children Living in Kırıkkale". Qualitative and quantitative data obtained from the research were analyzed separately. Quantitative data analysis, the dependent groups t-test was used. Qualitative data were analyzed with content analysis. The results are discussed and taken as sufficient evidents on the usefulness and effectiveness of the "Awareness and Life Skills Education Program Related to Disabled Life for Families of Disabled Children".

Keywords: Disabled children, parents with disabled children, disabled life, awareness, life skills

GİRİŞ

Engelli olmak gelişmiş ya da gelişmemiş tüm dünya ülkelerinde karşılaşılan doğal bir durumdur. Ayrıca, engelli olmak bireylerin kendi tercihleri değildir. Dolayısıyla, bireyler doğuştan engelli olarak dünyaya gelebilirler ya da yaşamlarının her anında çeşitli nedenlerle engelli konuma gelebilirler. Önemli olan, bu durumda engelliler kadar aile üyelerinin nasıl hareket edecekleri, neler yapacaklarıdır.

Toplumun en küçük birimi olan ailede çocuklar en önemli öğeyi oluşturmaktadır. Bir aile için çocuğun neslin devamını sağlayan, aile bağlarını kuvvetlendiren bir yeri vardır. Ailede bir çocuğun doğumu aileyi gerek yapısal, gerek gelişimsel, gerekse işlevsel olarak etkiler. Anne ve baba yaşamlarını çocuklarına göre düzenlerler ve çocuklarının gereksinimlerine yanıt verecek şekilde belirli amaçlara yönelirler. Ayrıca anne-baba çocuklarının geleceğine ilişkin beklentiler içine girerler, hatta bir anne-baba için çocuk geleceğe ilişkin bir teminattır.

Ancak dünyaya gelen çocuk engelli ise beklentiler değişecektir. Farklı özelliklere sahip bir çocuğun anne babası olma rolü, anne babaların kendi seçtikleri bir rol değildir ve bu role hiçbiri kendini hazırlamaz (Akkök, 2003), Çocuklarının engelli olduğunu öğrenmekle birlikte; çocuğun doğumu ile beklenen mutluluk ve sevincin yerini yoğun bir üzüntü duygusu alır; aile karmaşık bir psikolojik durum içine girer (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998).

Engelli olarak dünyaya gelen çocuğun aile içerisindeki rolünü tam olarak oynayamaması aile içinde uyum sorunlarına yol açabilmektedir. Engel; bireyin yetersizliği nedeniyle; yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel farklılıklara bağlı olarak oynaması gereken rolleri, gereği gibi oynayamama durumu olarak tanımlanmakta ve aile içerisinde uyum sorunlarına neden olabilmektedir (Özgüven, 2000). Aile üyelerinden birinin ya da birkaçının geçici ya da sürekli hastalığı, engelliliği (görme, işitme, zihinsel ya da fiziksel engellilik gibi) tüm üyelerin uyumunu etkilemekte, en sağlam yapıdaki ailelerin bile dengeleri sarsılabilmektedir.

Engelli çocuğa sahip olan anne-babalar birçok zorlukla karşılaşmakta ve kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Engelli çocuğu olan anne-babaların yaşadıkları zorlukların nedenleri; engelli çocuğun ailede yarattığı stres, karşılaşılan fiziksel, maddi ve psikolojik sorunlar, ailede engelli kardeşin olması, engelli çocuğun anne ve babasının üstlendiği roller,

ailelerin kendilerini anlamayan personele ya da uzmana rastlamaları ve aile üyelerinin, arkadaşlarının ve yakın çevredekilerin gösterdikleri tepkilerdir (Trute, Heibert-Murphy ve Levine, 2007).

Engelli kişilerin daha iyi bir yaşam düzeyine kavuşturulması devlet politikasının yanı sıra toplumsal bir sorumluluktur. En önemli toplumsal sorumluluk proje ve çalışmalarının başında da kuşkusuz engellileri hayata bağlamak, içinde yaşadığı toplumla bütünleşmelerine yardımcı olmak gelmektedir.

Kırıkkale’de işitme engelliler okuluna devam eden ve zihinsel engelli olarak eğitim sürecinde yer alan yaklaşık 400 civarında öğrenci olmasına rağmen resmi olmayan sayılara göre ise 1800 engellinin olduğu bilinmektedir. Engelli çocuklarla yapılan çalışmaların yanı sıra aileleri ile de çalışma yapmanın önemi göz önüne alındığında Kırıkkale’de yaşayan engelli çocuklar ve aileleri ile çalışma yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle engelli çocuğun eğitiminde eğitim programlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, çocuğun eğitimine ailenin katılımı her geçen gün daha da önem kazanmıştır.

Bu çalışmanın konusunu “Engelli Çocuğa Sahip Alt-Sosyo Ekonomik Düzeydeki Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ile İlgili Farkındalık ve Yaşam Becerileri Kazandırma Programı (Kırıkkale İli Örneği)” oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada, Kırıkkale’de yaşayan engelli çocuklara sahip alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere, sosyal ve psikolojik olarak yaşadıkları sorunlarla baş etmeye yönelik yaşam becerisi eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulanan eğitim programı, sosyalleşme, iletişim, özgüven becerileri geliştirmeye yönelik eğitim ve etkinlikleri kapsamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, engelli çocuğu olan alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin engelliliği kabul, sosyalleşme ve fırsatlara ilişkin farkındalık düzeylerini artırmaktır.

Bu amaca ilişkin olarak ulaşılmaya çalışılan alt amaçlar ise şunlardır;

- Engelli çocuk sahibi olan ailelerin, çocuklarının engelinden utanmamalarına, suçluluk duymamalarına, engeli kabul etmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine yardımcı olmak.
- Engelli çocuk sahibi olan ailelerin, çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanması için gerekli bilinçlendirme ve girişimleri sağlamak.
- Engelli çocuk sahibi olan ailelerin, çocuklarının sosyal gereksinimlerinin farkında olma ve giderme yollarını (sosyalleşme, arkadaş edinme, oyun oynama) öğrenmelerine yardımcı olmak.
- Anne-babaların yanlış bilgilerden ve uygun olmayan tutumlardan uzaklaşmasını sağlamak.

YÖNTEM

Bu araştırma Tek-Grup Öntest-Sontest Modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Tek grup öntest-sontest modelinde de, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanmaktadır. Hem deney öncesi (öntest) hem de deney sonrası (sontest) ölçmeler vardır (Karasar, 2007).

Araştırma kapsamında veri toplamak için “Engelli Çocuğun Ailelerine Yönelik Farkındalık Programı” uygulamadan önce ve sonra, “Engelli Çocuğa Sahip Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ve Yaşam Becerileri Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin sontest uygulamasında katılımcılara uygulanan programla ilgili görüşlerini öğrenmek amacı ile açık uçlu sorular yönetilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını; 2012 yılında Kırıkkale Rehberlik Araştırma Merkezi’nde kayıtları olan, engelli çocuğa sahip alt sosyo-ekonomik düzeyden anne-babalar oluşturmaktadır. Çalışmada dokuz anne, dört baba olmak üzere toplam on üç katılımcı yer almıştır. Engelli çocuğa sahip ailelerden çalışmaya sadece anne ya da sadece baba katılmıştır. Bu nedenle çalışmada engelli çocuğa sahip on üç aile yer almıştır.

Katılımcıların anne-baba olma, yaş, eğitim düzeyi ile çocuğun cinsiyeti, engellilik durumu ve çocuğun yaşına ve ailenin toplam aylık gelirine göre dağılımı aşağıda Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

Değişken		N	%
Anne/Baba Olma	Anne	9	69
	Baba	4	31
Anne/Babanın Yaşı	26-35	10	76
	36-45	3	24
Anne/Babanın Öğrenim Düzeyi	İlkokul	8	62
	Ortaokul	5	38
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	8	62
	Erkek	5	38
Çocuğun Engellilik Durumu	Zihinsel	5	38
	Görme	2	16
	İşitme	5	38
	Ortopedik	1	8
Çocuğun Yaşı	0-4	5	38
	5-9	5	38
	10-14	3	24
Ailenin Toplam Aylık Geliri	500-1000 TL	10	76
	1001-1500 TL	3	24
Toplam		13	100.0

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, bu çalışma kapsamında geliştirilen, “Engelli Çocuğa Sahip Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ve Yaşam Becerileri Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek engellilik ve engelli çocuğa sahip ailelere ilişkin ihtiyaç analizi ve literatür taraması yapıldıktan sonra belirlenen maddelerden oluşmuştur. Maddelerin çalışmanın amacına uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır ve ölçeğe son biçimi verilmiştir.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır; ölçeğin birinci bölümde engelli çocuğa sahip anne-babaya ve engelli çocuklarına ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümünde anne-babanın engelli çocuğa sahip olmaya ilişkin sorunlarına yönelik maddeler (dokuz madde) ve üçüncü bölümünde ise engellilik, engelli çocuğun eğitimi, gelişimsel özellikleri, sosyalleşmesi, iletişim ile ilgili farkındalığı ölçen maddeler (on madde) yer almaktadır. Ölçeğin ikinci ve üçüncü bölümleri toplam on dokuz maddeden oluşmaktadır.

Engelli çocuğa sahip anne-babalar ikinci ve üçüncü bölümdeki maddeleri 1-4 arasında değişen dörtlü derecelendirme üzerinde puanlanmaktadır. Puanlama, engelliliğe ilişkin sorunlar ve farkındalık açısından, (1) “Hiç”, (2) “Biraz”, (3) “Oldukça Çok”, (4) “Çok” biçimindedir.

Programın uygulanması bittikten sonra katılımcılara sontest olarak “Engelli Çocuğa Sahip Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ve Yaşam Becerileri Farkındalık Ölçeği” uygulandıktan sonra, katılımcıların programa ilişkin görüşlerini öğrenmek için açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri SPSS 15.00 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin ve ölçeklerden alınan ortalama puanların analizinde frekans ve yüzde dağılımı ve betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Tek-grup ön test-son test deseni için verilerin analizinde, her katılımcının iki ayrı ölçümü bulunduğu için ilişkili ortalamalar t testi kullanılmaktadır (Balcı, 2004). Bu araştırmada da verilerin analizinde ilişkili ortalamalar t testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Nitel verilerden katılımcıların sontest sonrası yapılan görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Katılımcıların programa ilişkin görüşleri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Engelli Çocuğun Ailelerine Yönelik Farkındalık Programının Kapsamı Özellikleri

Programdan Yararlanacaklar: Engelli çocuğa sahip alt sosyoekonomik düzeydeki anne ve/veya baba

Programın Süresi: Program 80 dakikalık altı oturumda bireysel uygulanmak üzere hazırlanmıştır

Programın Amacı: Program uygulandıktan sonra aşağıdaki amaçlara ulaşılması düşünülmektedir.

- Anne/Babanın çocuklarının var olan özelliklerini ve engelini kabullenmeleri
- Anne/Babanın çocuklarının engeli nedeni ile yaşadıkları sosyal sorunlarla baş edebilme becerileri kazanmaları
- Anne/Babanın çocuklarının engeli nedeni ile yaşadıkları psikolojik sorunlarla baş edebilme becerileri kazanmaları
- Anne/Babanın engel, engel türleri, özel eğitim konularında bilgi sahibi olmaları
- Anne/Babanın özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, özel eğitim kurumları ile ilgili bilgi sahibi olmaları
- Anne/Babanın çocuklarının gelişim dönemleri ve ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olmaları
- Anne/Babanın çocuklarının sosyal ihtiyaçlarının karşılanması konusunda yapabilecekleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları
- Anne/Babanın çocuklarının sağlıklı psikolojik gelişimlerini sağlama konusunda yapabilecekleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları
- Anne/Babanın etkili iletişim becerileri konusunda bilgi sahibi olmaları

Programın İçeriği:

1. **Oturum:** Engel, engel türleri, özel eğitim, özel eğitim kurumları ile ilgili bilgi verme, çocuklarının engelini ve var olan özelliklerini kabullenmeleri konusunda farkındalık kazandırma.
2. **Oturum:** Bireyselleştirilmiş eğitim programları, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, özel eğitim kurumları ile ilgili bilgi verme, çocuklarının engeli nedeni ile yaşadıkları sosyal sorunlarla baş edebilme konusunda farkındalık kazandırma.
3. **Oturum:** İletişim becerileri, çocuklarının gelişim dönemi özelliklerine ilişkin bilgi verme.

4. Oturum: Çocuklarının gelişim dönemlerine özgü ihtiyaçları ve çocuklarının sağlıklı psikolojik gelişimlerini sağlamak için olumlu anne-baba tutumları konusunda bilgi verme.

5. Oturum: Çocuklarının sosyal ihtiyaçlarının karşılanması konusunda yapabilecekleri konusunda farkındalık kazandırma.

6. Oturum: Anne ve/veya baba ile uygulamalar yapma (çocuklarının engeli nedeni ile ilgili yaşadıkları psikolojik ve sosyal sorunlarla baş edebilme, çocuklarının sağlıklı psikolojik gelişimlerini sağlama konusunda yapabilecekleri, çocukları ile etkili iletişim kurma konularında).

Programın Dayandığı Temel İlkeler:

- Program engelli çocuğa sahip alt sosyoekonomik düzeydeki anne ve/veya babaya bireysel olarak uygulanacaktır.
- Oturumlarda belirlenen amaçlara ulaşabilmek için önceden planlanan tarih ve saatlerde uygulamalar yapılacaktır.
- Anne ve/veya babalar oturumlara katılmak için cesaretlendirilecek, her birinin katılım hızına saygı duyulacak, zorlama olmayacaktır.

Programın Uygulanmasına İlişkin Kurallar:

- Program haftada bir kez 80 dakikalık altı oturumda uygulanacaktır.
- Araştırmacılar her oturuma hazırlıklı geleceklerdir, oturumlarda kullanılacak materyaller önceden hazırlanacaktır.
- Oturumlarda engelli çocuğa sahip anne ve/veya babalara bilgiler verilecek ve uygulamalar yapılacaktır; dikkatlerinin dağılmaması ve anlaşılabilir olması amacı ile verilecek bilgilerde uygun özetlemeye gidilecektir.

BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları nicel bulgular ve nitel bulgular biçiminde ele alınmıştır.

Nicel Bulgular

Engelli Çocuğun Ailelerine Yönelik Farkındalık Programının uygulanmasının öncesi ve sonrasında uygulanan (ön test-son test) ilişkili ortalamalar t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öntest-Sontest İlişkili Ortalamalar T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Öntest	13	2,1210	17,68	22	-4,507	0,00
Sontest	13	3,8673	12,80			

Tablo 2’de görüldüğü gibi; engelli çocuğa sahip anne/babaların çocuklarının engelliğine ilişkin sorunları ve engellilik konusunda farkındalıkları ile ilgili ön test puanları ile programın uygulanması sonrasında elde edilen sontest puanları arasında anlamlı bir fark söz konusudur [$t_{(22)} = -451$, $p < .05$].

Araştırmanın bu sonucu; engelli çocuğa sahip alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne/babalara uygulanan “Engelli Çocuğun Ailelerine Yönelik Farkındalık Programı”nın, anne/babaların engelli çocuğa sahip olmaktan kaynaklanan yaşadıkları sorunların azalmasında, engellilik konusunda farkındalıklarının artmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Nitel Bulgular

Uygulanan programa ilişkin anne/babaların görüşlerini öğrenmek amacı sontest sonrasında katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Buna göre, araştırma formundaki sorulara göre öncelikle kategoriler oluşturulduktan sonra analize geçilmiştir. Her bir kategoriye ait soruların yanıtları analiz edilirken görüşülen kişinin aynı soruya ilişkin verdiği tüm cevaplar analize dâhil edilmiştir.

Anne/Babaların verdiği yanıtlar frekans tabloları biçiminde aşağıda verilmiştir.

- Anne/Babaların “Engelli Çocuk Sahibi Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ile İlgili Farkındalık ve Yaşam Becerileri Eğitimi Programı”na İlişkin Görüşleri:

Tablo 3. Anne/Babaların Programa İlişkin Görüşleri

- Anne/Baba Görüşü	- f
- Aklıma takılan sorulara cevap buldum	- 5
- Çocuğumu daha iyi tanımamı sağladı	- 3
- Çevreyle daha kolay etkileşim kurabilmeyi öğrendim	- 2
- Çocuğumla daha iyi nasıl iletişim kuracağımı öğrendim	- 4
- Biz anne/babalar için yararlı bir program	- 6
- Çocuğuma nasıl davranmam gerektiği anlamamı sağladı	- 4
- Zevkli bir çalışma oldu	- 2
- Bazı bilgiler sıkılmama neden oldu	- 1

- Anne/Babaların “Engelli Çocuk Sahibi Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ile İlgili Farkındalık ve Yaşam Becerileri Eğitimi Programı”nın hangi açılardan yararlı olduğuna ilişkin görüşleri:

Tablo 4. Anne/Babaların Programın Yararlarına İlişkin Görüşleri

- Anne/Baba Görüşü	- f
- Engellilik konusunda bilgi sağlıyor	- 3
- Psikolojik açıdan destekleyici	- 6
- Çocuklarımızın gelişim özelliklerine ilişkin bilgiler veriyor	- 7
- Engellilerin eğitimi konusunda bilgiler veriyor	- 4
- Çocuğuma psikolojik ve sosyal destek vermem konusunda yararlı	- 4
- Engellilikle nasıl baş edeceğimizi öğrendik	- 2

- Anne/Babaların “Engelli Çocuk Sahibi Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ile İlgili Farkındalık ve Yaşam Becerileri Eğitimi Programı”nın hangi açılardan yararlı olmadığına ilişkin görüşleri:

Tablo 5. Anne/Babaların Programın Hangi Açılardan Yararlı Olmadığına İlişkin Görüşleri

- Anne/Baba Görüşü	- f
- Uygulama çok az yapıldı	- 2
- Uzun bilgiler sıkıcı oldu	- 1
- Yararlı olmadığını düşündüğüm konu yok	- 10

- Anne/Babaların “Engelli Çocuk Sahibi Ailelere Yönelik Engelli Yaşamı ile İlgili Farkındalık ve Yaşam Becerileri Eğitimi Programı”nın kapsamında yer alan konuları günlük yaşamda uygulayıp uygulamayacağına ilişkin görüşleri:

Tablo 6. Anne/Babaların Programın Günlük Yaşamda Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

- Anne/Baba Görüşü	- f
- Uygulayabilirim	- 12
- Uygulaması zor konular var	- 1

SONUÇ

Çalışmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Uygulanan program engelli çocuk sahibi olan anne/babaların çocuklarının engelinden utanmamalarına, suçluluk duymamalarına, engeli kabul etmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine yardımcı olmuştur.
- Uygulanan program engelli çocuk sahibi olan anne/babaların çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanması için gerekli bilinçlendirme ve girişimleri sağlamada etkili olmuştur.
- Uygulanan program engelli çocuk sahibi olan anne/babaların, çocuklarının sosyal gereksinimlerinin farkında olma ve giderme yollarını (sosyalleşme, arkadaş edinme, oyun oynama) öğrenmelerinde etkili olmuştur.

- Uygulanan program engelli çocuk sahibi olan anne-babaların yanlış bilgilerden ve uygun olmayan tutumlardan uzaklaşmasında etkili olmuştur.
- Engelli çocuğa sahip olan anne/babalar uygulanan programın; çocuklarını daha iyi tanımaları, çocuklarıyla etkileşim kurabilme, çocuklarıyla iletişim kurabilme, çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin konularda yararlı olduğu görüşündedirler.

Sonuç olarak, ailelerin çocuklarının psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin farkına vararak, bu gereksinimleri giderme biçimleri konusunda bilinçlenerek ailelerin çocuklarının sosyalleşmesine katkıda bulunma düzeyleri de artabilir. Böylece, sağlık, iş ve eğitim olanaklarından yararlanabileceklerdir. Ayrıca engellilerin gereksinimlerini karşılama olanaklarını ve sorun çözme yeteneklerini artırarak, yaşam kalitelerini yükseltmek de mümkündür. Çalışma sonunda geliştirilen programın etkililiği istatistikî olarak kanıtlandığı için paket bir program biçimine getirilerek ve başka uzmanların da kullanımına sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (2003). **Farklı Özellige Sahip Olan Çocuk Aileleri ve Ailelerle Yapılan Çalışmalar.** (ed. A. Ataman) Özel Eğitime Giriş Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık, ss. 121-142.
- Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma.** Pegem A Yayınları: Ankara.
- Karasar, N. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2000). **Evlilik ve Aile Terapisi.** Ankara: PDREM Yayınları.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (1998). **Özel Eğitime Giriş** (9. Baskı). Ankara: Karatepe
- Trute,B., Heibert-Murphy D. ve Levine, K. (2007). Parental appraisal of the family impact of childhood developmental disability: Times of sadness and times of joy. **Journal of Intellectual&Developmental Disability**, 32(1): 1–9

4th International Conference on New Horizons in Education

Facebook üzerinden sunulan akademik destek faaliyetleri ile ilgili yüzyüze ve karma öğrenme öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması

Aytekin İşman^a, Zeliha Demir Kaymak^b22

^aSakarya University, Faculty of Education, Sakarya, Turkey

^bSakarya University, Faculty of Education, Sakarya, Turkey

Özet

Akademik destek ders ile ilgili bilişsel, zihinsel ve bilgi ile ilgili destek hizmetlerini içerir. Sayısal ve sözel öğrenme becerilerini geliştirmek, kursun amaçlarını açıklamak, kavramları açıklamak, kursu incelemek, geridönüt vermek, hem formal hem informal değerlendirme yapmak, öğrenme becerilerini geliştirmek, süreci takip etmek, öğrencilerin kurstaki aktivitelerini takip etmek, kursu zenginleştirme, kursun sınırlarını genişletmek ve öğrenme heyecanını paylaşmak akademik desteğe örnek olarak verilebilir (Simpson, 2002). Akademik destek özellikle uzaktan eğitimde öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Bu çalışmada hem yüzyüze hem de karma öğrenme öğrencilerine çevrimiçi akademik destek sağlamak amacıyla facebook üzerinden bazı hizmetler sunulmuştur. Sunulan akademik destek ile ilgili öğrenci görüşleri alınmış ve karşılaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik destek, karma öğrenme, facebook

GİRİŞ

Akademik destek, öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Öğrenciler, öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları problemleri çözümlerken kendilerine sunulan akademik destekten faydalanırlar. Bu nedenle akademik destek öğrencilerin öğrenmelerinde çıkabilecek sorunları çözmede ve önlemede önemli bir etkidir. Akademik destek sadece yüz yüze öğrenim gören öğrenciler için değil teknolojinin gelişmesiyle birlikte popülerliği artan, uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme ve karma öğrenme gibi pek çok öğrenme türünde de ihtiyacı hissedilen ve önemi vurgulanan bir kavramdır.

Özellikle uzaktan eğitimde öğrenci desteği ile ilgili çalışmalar yapan Simpson (2002) öğrenci desteğini ders materyalleri ve ürünleri öğrenciye ulaştırıldıktan sonra çalışma sürecinde yapılan tüm etkinlikler olarak tanımlamış, öğrenci destek hizmetlerinin de akademik ve akademik olmayan destek olmak üzere iki gruba ayırmıştır.

Akademik destek kurs ile ilgili bilişsel, zihinsel ve bilgi ile ilgili destek hizmetlerini içerir. Sayısal ve sözel öğrenme becerilerini geliştirmek, kursun amaçlarını açıklamak, kavramları açıklamak, kursu incelemek, geridönüt vermek, hem formal hem informal değerlendirme yapmak, öğrenme becerilerini geliştirmek, süreci takip etmek, öğrencilerin kurstaki aktivitelerini takip etmek, kursu zenginleştirme, kursun sınırlarını genişletmek ve öğrenme heyecanını paylaşmak akademik desteğe örnek olarak verilebilir.

Brindley, Walti ve Zawacki-Richter (2008) öğrenen destek etkinliklerini kısaca öğrenme sürecini kolaylaştıran ve bu amaçla hazırlanmış her türlü interaktif süreç olarak tanımlamışlardır. Bu etkinlikler özel ders, oryantasyon gibi rehberlik ve danışmanlığı, öğrenme ve ders çalışma becerilerine yardımcı, akademik danışmayı, kariyer ve kişisel rehberliği, kayıt ve kabul gibi yönetimle ilgili etkinlikleri, kütüphane ve bilgi sistemleri, akran öğretimi ve mezunlar için alt yapı sistemleri ile ilgili hizmetleri içermektedir. Öğrencilere uzaktan öğretim verebilmek için çeşitli teknolojiler kullanılarak gerçek karşılıklı iletişim imkanları, öğreticiyle iletişim, gerekli olduğu durumlarda rehberlik, uzaktan ve yüzyüze danışmanlık, akran destek sistemleri gibi bir dizi fırsat sunularak öğrenci desteği sağlanabilir (Welch, 2003).

* Corresponding author. Tel.: +90 264 614 10 33; fax: +90 264 614 10 34.

E-mail address: zeliha@sakarya.edu.tr

Öğrencilere akademik destek sunulabilecek teknolojilerin başında sosyal ağlar gelmektedir. Sosyal ağlar, kullanıcıların arkadaşları ve meslektaşları ile ilişki kurmasını, mail ve anlık iletiler göndermesini, günlük tutmasını, yeni insanlarla tanışmasını ve bloglar, fotoğraflar, videolar, resimler ve sesli içerik içeren kişisel bilgi profillerini göndermesini sağlar(OECD, 2007; Cachia, 2008 akt. Redecter, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari, Punie, 2009). Ayrıca bunlara ek olarak sosyal ağlar, harmanlanmış öğretim deneyimlerini zenginleştirilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemesi, öğretmenin öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi özelliklerden dolayı kurumlara da yarar sağlamaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010).

Eğitim-öğretim amaçlı kullanılan sosyal ağlara baktığımızda bunların başında facebook gelmektedir. Çünkü facebook şu anda sosyal ağ siteleri arasında en hızlı büyüyen ve üniversite öğrencileri arasında en çok tercih edilen sosyal ağ sitesidir (Genç, 2010). Türkiye’de facebook kullanımı incelendiğinde son yıllarda önemli bir artış gözlenmektedir. Şener (2009) Türkiye’de facebook kullanım amaçları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada kullanıcıların, Facebook’u kullanma amaçlarının en önemlileri olarak ilk sırada arkadaşlarıyla iletişim kurmak (% 66.2), izini kaybettiğim arkadaşlarımı/tanıdıklarımı bulmak (%37.7) ve hoşuna giden videoları/fotoları paylaşmak (% 20.6), kullanıcıların hoşuna giden videoları/fotoları paylaşmak (%20.6) ve arkadaşlarını daha yakından tanımak olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de facebook kullanımının artması ve yaygınlaşması ile birlikte facebook ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı da artmıştır. Facebook ile ilgili pek çok çalışma olmasına rağmen, eğitim – öğretim ortamlarında facebook’un akademik destek amacıyla kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada akademik destek amacıyla facebook kullanımı ve bu kullanıma yönelik öğrencilerin görüşleri ele alınmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden ölçek kullanılarak nicel veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS 20 paket programıyla yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören “Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi” dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada bu ders kapsamında öğrenciler için facebook ortamında bir grup oluşturulmuş ve ders ile ilgili öğrencilere destek sağlanmıştır. Öğrenciler ders ile ilgili sorularını bu grup üzerinden sunabilmişlerdir, ayrıca öğrenciler hazırladıkları projeler ile ilgili düşüncelerini bu ortamda dile getirebilmiştir. Öğretim elemanı da bu grup üzerinden ders ile ilgili gerekli dokümanları ve öğrencilerle ilgili duyuruları bu ortamda paylaşmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler toplamak amacıyla ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçek üç farklı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin facebook ile ilgili görüşlerini tespit amacıyla 7 maddeden oluşan facebook ölçeği (FÖ), ikinci bölümde öğrencilerin akademik destek ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla 6 maddeden oluşan akademik destek ölçeği (ADÖ) , son bölümde de öğrencilere facebook üzerinden sunulan akademik destek ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla 11 maddeden oluşan facebook ile akademik destek ölçeği (FADÖ) . Ölçek 5’li likert olarak hazırlanmıştır. Öğrenciler kendilerine sunulan maddeler için “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri arasından seçim yapmaları istenmiştir. Ölçek web ortamında hazırlanan bir form aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur. Toplam 199 öğrenciden veri toplanmıştır.

Ölçeğin hazırlanma sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçek maddeleri için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında uzman olan 3 kişiden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin her bölümü için ayrı AFA yapılmıştır.

AFA’da ilk olarak verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testi ile incelenmiştir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma içi uygunluğu hakkında bilgi verir ve bu katsayısının .60’dan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2007).

FÖ için yapılan analizde KMO değeri .84, ADÖ için yapılan analizde KMO değeri .87 VE fadö için yapılan analizde KMO değeri .92 olarak bulunmuştur. İkinci olarak Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler ve hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2007). Bartlett Sphericity testine bakılarak sonucun FÖ için $\chi^2 = 1000,041551$, $p=.000$, ADÖ için $\chi^2 = 944,739631$, $p=.000$ ve FADÖ için $\chi^2 = 2017,948847$, $p=.000$ olduğu görülmüştür. Yani anlamlı bir fark görülmektedir. Bu iki bulgu birlikte incelendiğinde toplanan verilerin üç ölçek için de faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenebilir.

Hazırlanan üç ölçek de tek faktörlü bir yapı göstermektedir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2007). FÖ’de tek faktör toplam varyansın % 65.72’sini, ADÖ’de tek faktör toplam varyansın % 74.95’ini ve FADÖ’de tek faktör toplam varyansın % 70,27’sini açıklamaktadır.

Faktördeki yük değerlerine bakıldığında (Tablo 1) FÖ için faktördeki en düşük madde yük değerinin .706 ve en yüksek madde yük değerinin de .898, ADÖ için faktördeki en düşük madde yük değerinin .853 706 ve en yüksek madde yük değerinin de .882, FADÖ için faktördeki en düşük madde yük değerinin .727 ve en yüksek madde yük değerinin de .889 olduğu görülmektedir.

7. Tablo 1: Ölçeklerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri
Facebook Ölçeği (FÖ)		
M1	,498	,706
M2	,799	,894
M3	,806	,898
M4	,671	,819
M5	,687	,829
M6	,618	,786
M7	,521	,722
Akademik Destek Ölçeği (ADÖ)		
M8	,751	,866
M9	,772	,879
M10	,735	,858
M11	,727	,853
M12	,778	,882
M13	,733	,856
Facebook İle Akademik Destek Ölçeği (FADÖ)		
M14	,791	,889
M15	,770	,878
M16	,720	,849
M17	,754	,868
M18	,638	,799
M19	,529	,727
M20	,641	,801
M21	,768	,876
M22	,616	,785
M23	,727	,853
M24	,776	,881

Güvenirlilik Çalışması (İç Güvenirlilik Katsayısı)

Ölçeklerin güvenirliliği için iç tutarlık katsayısına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 7 maddeden oluşan FÖ için elde edilen Cronbach Alpha değeri. 91, 6 maddeden oluşan ADÖ için elde edilen Cronbach Alpha değeri. 93 ve 11 maddeden oluşan FADÖ için elde edilen Cronbach Alpha değeri. 95 olarak elde edilmiştir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliliği açısından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle geliştirilen ölçeklerin yüksek bir güvenirlilik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilere baktığımızda öğrencilerin % 70,9'u 141 öğrenci yüzyüze öğretim öğrencisi, % 29,1'i 58 kişi karma öğrenme öğrencisidir. Araştırmada yüzyüze ve karma öğrenme öğrencileri arasında FÖ, ADÖ ve FADÖ için elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Facebook ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar açısından yüzyüze ve karma öğrenme öğrencileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yüzyüze ve karma öğrenme öğrencileri arasında facebook ile ilgili görüşler arasında anlamlı bir fark yoktur.

8. Tablo 2: Öğrenme Türü ve Facebook Ölçeği Ortalama Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Öğrenme Türü	N	X	SS	sd	t	p
Facebook Ölçeği	Yüzyüze	141	3,817629	0,730739	197	-0,33	.735
	Karma	58	3,859195	0,912209			

*p<0,05

Akademik destek ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar açısından yüzyüze ve karma öğrenme öğrencileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yüzyüze ve karma öğrenme öğrencileri arasında akademik destek ile ilgili görüşler arasında anlamlı bir fark yoktur.

9. Tablo 3: Öğrenme Türü ve Akademik Destek Ölçeği Ortalama Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Öğrenme Türü	N	X	SS	sd	t	p
Akademik Destek Ölçeği	Yüzyüze	141	3,990071	0,701650	197	,772	,441
	Karma	58	3,894253	0,988869			

*p<0,05

Facebook ile akademik destek ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar açısından yüzyüze ve karma öğrenme öğrencileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yüzyüze ve karma öğrenme öğrencileri arasında facebook ile akademik destek ile ilgili görüşler arasında anlamlı bir fark yoktur.

10. Tablo 4: Öğrenme Türü ve Facebook İle Akademik Destek Ölçeği Ortalama Puanlarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Öğrenme Türü	N	X	SS	sd	t	p
Facebook İle Akademik Destek Ölçeği	Yüzyüze	141	3,919020	0,740001	197	,883	,378
	Karma	58	3,808307	0,942235			

*p<0,05

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında toplanan veriler ve yapılan analizler doğrultusunda yüz yüze ve karma öğrenme öğrencilerinin facebook kullanımı, akademik destek ile ilgili görüşleri ve facebook ile öğrencilere sunulan akademik destek ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Facebook kullanımına baktığımızda yüzyüze ve karma öğrenme öğrencilerinin facebook ile ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir. Yüzyüze öğrenciler de karma öğrenme öğrencileri de facebook kullanımı ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Bu da sosyal ağa kullanımı açısından yüzyüze ya da karma öğrenme olmanın herhangi bir etkisi olmadığını göstermektedir. Akademik destek açısından baktığımızda da yüzyüze ve karma öğrenme öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da yüz yüze ya da karma olsun bütün öğrencilerin akademik desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Son olarak da öğrencilere facebook ile sunulan akademik desteğe yönelik görüşler alınmıştır. Burada da yüzyüze öğrenciler de karma öğrenciler de ölçeğe olumlu yanıtlar vermişlerdir. Yüzyüze öğrenciler de (X=3,919) karma öğrenciler de (X=3,808) facebook ile sunulan akademik destek ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

Yapılan çalışma sonucunda yüzyüze ve karma öğrenme öğrencilerinin facebook'a yönelik, akademik destek ve facebook ile sunulan akademik destek ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve aralarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda uygulayıcılara derslerde akademik destek amacıyla facebook kullanılması önerilebilir. Araştırmacılar için ise akademik destek amacıyla başka sosyal ağların kullanılıp etkililiğine bakılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Brindley, J. E., Walti, C. ve Zawacki-Richter, O. (2008). The Current Context of Learner Support in Open, Distance and Online Learning: An Introduction. Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments. In J.E. Brindley, C. Walti & O. Zawacki-Richter (Eds.). p. 9-27. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. Akademik Bilişim 2010, 10–12 Şubat 2010
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı, XV. Türkiye'de İnternet Konferansında sunulan bildiri, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. European Commission Joint Research Centre — Institute for Prospective Technological Studies Final Report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Simpson, O. (2002). Supporting students in online, open and distance education. London: Kogan Page.
- Şener, G. "Türkiye'de Facebook kullanımı araştırması", INETD 14. Türkiye'de İnternet Konferansı, 2009, <http://inet-tr.org.tr/inetconf14/bildiri/4.pdf>
- Welch, T. (2003). Provider Readiness to Offer Programmes Using Distance Education and/or Electronic Learning Methods. BACKGROUND PAPER 4c. South African Institute for Distance Education (SAIDE).

4th International Conference on New Horizons in Education

Fatih eğitim projesi kapsamında hazırlanan eğitsel yazılımların göz izleme ve geçmişe dönük sesli düşünme teknikleri ile kullanılabilirliğinin incelenmesi

Arş. Gör. Muhammed Dağlı¹, Doç. Dr. Yavuz Erdoğan²

^{1,2}Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

ÖZET

Bu araştırmada, Fatih Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan z-kitapların göz izleme ve geçmişe dönük sesli düşünme teknikleri ile kullanılabilirlik değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma Marmara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde bulunan İnsan-Bilgisayar Etkileşimi Laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Verilerin kayıt altına alınması ve analizlerinin yapılması Laboratuvardaki donanımsal ve yazılımsal araçlardan elde edilmiştir. Bu çalışma sonucunda bir z-kitap formatında hazırlanan 6.sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Kitabının kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi yapılarak, z-kitabın etkili, verimli ve kullanıcı memnuniyetini sağlayacak kalitede niteliklere erişmesi için öneriler sunulmuştur.

Fatih educational project prepared in accordance with educational software usability assessment was performed with eye tracking and retrospective think aloud techniques

ABSTRACT

In this research, enriched books usability assessment was performed with eye tracking and retrospective think aloud techniques. The research is done in the Human-Computer Interaction Laboratory that resides in Computer Education and Instructional Technologies department of Marmara University. Data recording and analysis were obtained from the Human-Computer Interaction Laboratory hardware and software tools. As a result of this study, 6'th grade social studies student course book, prepared in the format of a enriched book are evaluated in terms of usability, enriched books effective, efficient and user satisfaction recommendations are presented to provide access to quality attributes..

KEYWORDS: Fatih Educational Project, Enriched books, Usability, Eye tracking, Think aloud

GİRİŞ

Kullanılabilirlik ile alakalı çok fazla tanımlama bulunmaktadır. Bu tanımlamaların fazla olmasına, kullanılabilirlik kavramının nasıl ölçülmek istendiği ve hangi açıdan ele alındığı farklılaşmalara sebep olmuştur (Folmer & Bosch, 2004). Tanımlamalardaki bu farklılığın ortaya çıkması 1) hangi sistemin kullanılabilirliği değerlendirilecek (yazılım, donanım, arayüz vb.), 2) hangi amaç doğrultusunda değerlendirilecek (ticari, sosyal etki, eğitim vb.), 3) kültür, teknolojik yetersizlik, vb. gibi nedenlerden ortaya çıktığı belirtilmektedir (Li, yu ve Yiu, 2010). International Organization for Standardization (ISO, 1997) de kullanılabilirliği, bir ürünün ya da sistemin verimlilik, etkililik ve memnuniyet açısından değerlendirilmesi şeklinde açıklamıştır. Bugüne kadar kullanılabilirlik çalışmalarında, kullanıcıların algıları genelde anketlerle, görevleri ne kadar zamanda yapabildikleri, ne kadar başarılı olarak yapabildikleri ölçülmüştür. Fukuda ve Bubb (2003) de yaptıkları çalışmada bu yöntemin eksikliğine dikkat çekerek, geleneksel testlerin, kullanıcıların neyi ne zaman yaptıklarının gerektiği ölçüde öğrenilemeyeceğini ya da yanlış bilgiler sunacağını belirtmişlerdir.

Kullanılabilirlik çalışmalarındaki bu eksikliklerin azaltılabilmesi için kullanılabilirlik ölçümlerinde farklı tekniklere başvurulmuştur. Bunlardan bir tanesi olan sesli düşünme yöntemiyle, kullanıcının verilen görevi yerine getirirken ne düşündüğü de ortaya çıkmaktadır (Cooke ve Cuddihy, 2005). Kimi araştırmacılara göre sesli düşünme yöntemi, tanımlayıcı davranış bilgilerini toplamada geçerli bir yöntemdir (Backlund ve diğerleri, 2003; Rhenius ve Rhenius, 1990). Ancak kimi araştırmacılar ise kullanılabilirlik üzerine yapılan çalışmalarda soruların cevaplanabilmesi için, kullanıcıların göz hareketlerini kaydetmenin sesli düşünme protokollerinden daha faydalı olabileceğini savunmuşlardır (Karn, Ellis, & Cornell, 2000).

Kullanılabilirlik çalışmalarında ki eksikliklerin minimuma indirgenmesi elde edilecek olan sonuçların geçerliliğinin ve güvenilirliğinin olumlu yönde artması için göz izleme yöntemine yer verilmelidir (Tonbuloğlu, İ., 2010). Ayrıca objektif ve nicel verileri elde etmeye yarayan göz izleme tekniğinin, kullanıcıların gözden kaçırdıkları, zorlandıkları, dikkatlerini dağıtan nesnelerin bulunmasında önemli veriler sunduğu (Akgün, 2010) ve kullanılabilirlik değerlendirmelerine tanımlayıcı bir boyut

kazandıracağı belirtilmektedir (Duchowski, 2002; Namahn, 2001).

YÖNTEM

Araştırma modeli durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam sınırları içerisinde inceleyen ve durumların çok yönlü, sistemli ve derinlemesine araştırılmasını sağlayarak bir yargıya varmayı amaçlayan ampirik bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s. 23; Aktaran: Yıldırım, Şimşek, 2005). Durum çalışmalarında dikkat edilmesi gereken önemli bir husus da veriler toplanırken, mümkün olduğu kadar birden fazla veri kaynağından ya da türünden yararlanılmasıdır (Yin, 1984; Aktaran: Yıldırım, Şimşek, 2005, s. 198). Bu çalışmada da doküman incelemesi ve katılımcı gözlem olmak üzere iki farklı veri toplama yöntemi birlikte kullanılmıştır.

Araştırma Konusu

Araştırma kapsamında z-kitap formatında hazırlanan altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Z-kitabın kullanımına yönelik bazı araçlar bulunmaktadır. Bunlar, Ayraç, Kalem, Çizim, TDK Sözlük, Kaydet, Yazdır, Ayarlar, Oyun araçlarından oluşmaktadır. Ayrıca öğrenciler için, etkileşimli konu anlatımları, sesli ve iki boyutlu canlandırmalar, eğitici kavram oyunları, öğrenme nesneleri, görsel bağlantılar ve köprü bağlantıları mevcuttur. Araştırmacı tarafından öğrencilere yönelik görevler hazırlanmıştır. Görevler hazırlanırken, uzman ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan görevlerin öğrencilerin anlayabileceği bir dille aktarılabilmesi için önceden bir ön çalışma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında üç tane görev incelenmiştir. Görevler "içindekiler kısmını açabilme, 'hipotez' kelimesinin anlamını bulabilme, sayfa geçiş efektlerini değiştirebilme" olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve katılımcı gözlem olmak üzere iki farklı veri toplama yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan göz izleme kayıtları, doküman niteliği taşımaktadır. Katılımcı gözlem yöntemi ise, kullanıcıların geçmişe dönük sesli düşünme verilerinin elde edilmesi için kullanılmıştır. Geçmişe dönük sesli düşünme yönteminde görev sonrası gözden geçirme ve işbirlikli değerlendirme teknikleri bir arada kullanılmıştır. Katılımcıların günlük hayatlarında bilgisayar kullanma alışkanlıklarını öğrenmek için Bilgisayar Beceri Anketi uygulanmıştır. Katılımcılar verilen görevleri yerine getirirken, gözlemci odasından katılımcıların davranışlarını not etmek amacıyla Gözlem Formu kullanılmıştır. Son olarak uygulamadan memnun kalıp

kalmadıklarını öğrenmek amacıyla Memnuniyet Anketi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Göz ve fare hareketlerini gösteren kayıtlar Experiment Center 2.4 programı ile kayıt altına alınmıştır. Be Gaze 2.4 programı ile elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Be Gaze 2.4 programı ile katılımcıların, bütünde odaklanma sayısı (fixation), kılavuzlanmış ilgi alanlarında gözün odaklanma sayısı, bakış sırası, gözün durma süresi, gözün tarama yolu ve ısı haritası değerleri incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda z-kitap olan ilköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler öğrenci ders kitabı ile ilgili verilerin analizi ve bulguları yer almaktadır. Z-kitap incelendiğinde katılımcılar görevleri gerçekleştirirken başarılı bir performans sergilemişlerdir. Bunun yanı sıra, bazı uygun olmayan durumlarda tespit edilmiştir. Katılımcıların bütünde odaklanmalarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Bütünde Odaklanma Sayıları

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Toplam süre	11,1	9,49	7,44	11	7,16	11,05	7,5	7,23	6,5	8,46
Odaklanma sayısı	3721	4008	2408	2822	2902	2278	2384	3092	1995	3251
Gözün hızlı hareketinin sayısı	3944	4181	2430	2985	2921	2616	2528	3187	2373	3332
Göz kırpma sayısı	131	90	11	79	22	206	77	44	72	47

Tablo 1’deki verilerden hareketle non-parametrik olan Spearman Rho korelasyon analizi uygulanmıştır. Katılımcıların toplam süre ile odaklanma sayıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Spearman’s rho=0,430, p=0,214). Odaklanma sayılarının fazla ya da az olmasının nedenini sadece geçen süreye bağlamak doğru neticeler vermeyecektir. Katılımcıların görevleri yerine getirirken çok fazla zorluk çekmemeleri odaklanma sayılarını azaltacaktır. Görevin zorluk derecesinin yanı sıra katılımcıların görevleri yerine getirdikleri andaki dikkat düzeyleri de odaklanma sayılarını etkileyebilecek bir faktör olduğu düşünülmektedir. Toplam süre ile göz kırpma sayıları arasındaki korelasyona ilişkin veriler incelendiğinde pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Spearman’s rho=0,636, p=0,048). Göz kırpma sayısının fazlalığını, görevler yerine getirilirken zorluk derecesi düşük olan bir görevde odaklanma sayısının azlığı, katılımcının göz kırpma sayısını artıracaktır. Ayrıca görevin yerine getirilmesi esnasında katılımcının dikkat düzeyi, heyecan düzeyi ve kişisel alışkanlıkları da göz kırpma sayısını etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında verilen görevler ile ilgili olarak katılımcı davranışları incelenmiştir. Buna göre:

Görev 1: "İçindekiler kısmını açabilme"

Katılımcı 1 in göz izleme verileri;



Şekil 1: Isı Haritası



Şekil 2: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Odaklanma Sayısı

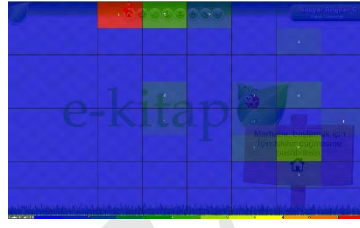


Şekil 3: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Bakış Sırası

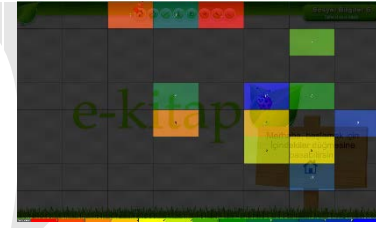
Katılımcı 2 nin göz izleme verileri;



Şekil 4: Isı Haritası



Şekil 5: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Odaklanma Sayısı

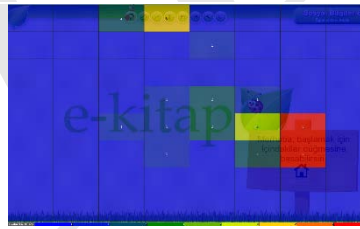


Şekil 5: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Bakış Sırası

Katılımcı 3ün göz izleme verileri;



Şekil 7: Isı Haritası



Şekil 8: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Odaklanma Sayısı



Şekil 9: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Bakış Sırası

Etkililik: Katılımcıların hepsi araştırmacıdan yardım almadan bu görevi başarıyla tamamlamışlardır.

Verimlilik: Görevin en kısa 1 adımda gerçekleştirilebilme imkanına sahiptir. Araştırmaya katılan 10 katılımcı ise ortalama 1,3 adımda bu görevi başarıyla tamamlamışlardır. Yüksek düzeyde başarı oranına sahip olunan bu görevi tüm katılımcılar ortalama 13 saniyede tamamlanmıştır.

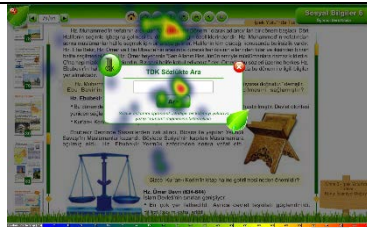
Memnuniyet: Katılımcıların bu görev ile ilgili memnuniyet derecelerini, geçmişe dönük sesli düşünme ile ifade ettikleri: "Direk menüye odaklandım. Zorlanmadan kolay bir şekilde yaptım. Başka uygulamalarda da benzer olduğu için kolaylık sağladı bana. Direk menüye ve ev simgesine yöneldim. Sağ alt taraftaki bilgilendirme kısmını farkettim öncelikle oraya tıkladım ama daha sonra menüye

yöneldim. Sağ alt taraftaki yazıdan ve ev simgesinden dolayı önce oraya yöneldim ama daha sonra menüye odaklandım. Sağ alt taraftaki bilgilendirme yazısı ve altındaki ev simgesi beni yanılttı, bu kısım olmayabilirdi veya bir ok işaretiyle menüye yönlendirme yapılabilirdi...” yorumlardan elde edilmiştir. İçerik analizi neticesinde bu görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmiş olmasının başlıca sebepleri, menü butonlarının yerinin ve simgesinin uygun olması olarak tespit edilmiştir. Aynı şekilde içindekiler butonunun ilk önce fark edilememesi sebepleri ise, bilgilendirme yazısının yerinin, içindekiler butonu simgesiyle aynı simgenin bilgilendirme yazısının altına eklenmesinin uygun olmamasıyla ilgili olduğu bulunmuştur.

Göz izleme: İçindekiler kısmını görebilmek için üst orta da bulunan ana menü araçlarından en soldaki menü butonuna tıklamak gerekmektedir. Isı haritalarından görüldüğü üzere (Şekil 1,4,7) katılımcılar ana menünün sol kısmına ve sağ alt köşedeki bilgilendirme yazısına yoğunlaşmışlardır. Kılavuzlanmış İlgi alanlarındaki odaklanma alanlarının (Şekil 2,5,8) çok fazla dağınık olmaması belli kısımlarda toplanması ve sayılarının çok fazla olmaması katılımcıların görevde zorluk çekmediğini göstermektedir. Kılavuzlanmış ilgi alanlarındaki bakış sırasına (Şekil 3,6,9) bakıldığında katılımcılar içindekiler kısmını açabilmek için iki nokta da ekranı taramaya başlamışlardır. Bazı katılımcılar doğrudan ana menüye odaklanıp daha sonra sağ alt taraftaki bilgilendirme yazısına doğru odaklanmışlardır. Bazı katılımcılar ise taramaya orta noktadan başlayıp sonra bilgilendirme yazısı ve en son olarak görevin gerçekleştirileceği ana menüye bakmışlardır.

Görev2: "Sözlükten hipotez kelimesinin anlamını bulabilme"

Katılımcı 1 in göz izleme verileri;



Şekil 10: Isı Haritası

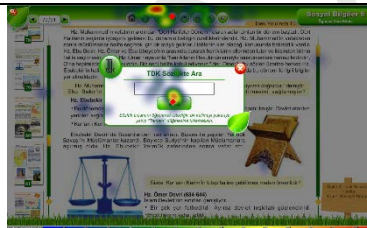


Şekil 11: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Odaklanma Sayısı

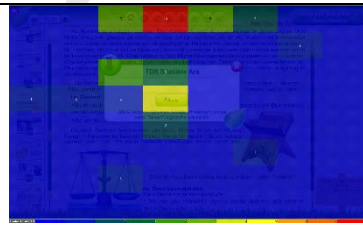


Şekil 12: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Bakış Sırası

Katılımcı 2 nin göz izleme verileri;



Şekil 13: Isı Haritası

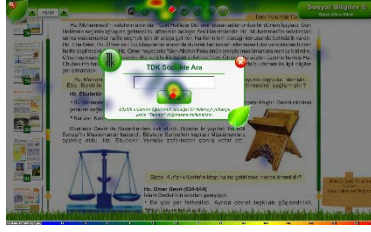


Şekil 14: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Odaklanma Sayısı



Şekil 15: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Bakış Sırası

Katılımcı 3ün göz izleme verileri;



Şekil 16: Isı Haritası



Şekil 17: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Odaklanma Sayısı



Şekil 18: Kılavuzlanmış İlgi Alanlarında Bakış Sırası

Etkililik: Bu görevi sadece 1 katılımcı araştırmacıdan yardım alarak tamamlamıştır. Diğer 9 katılımcı ise yardım almadan görevi başarıyla yerine getirmişlerdir.

Verimlilik: Verilen görev en kısa 2 adımda tamamlanabilmektedir. Katılımcılar, bu görevi ortalama 2 adımda tamamlamışlardır. Yüksek başarı gösterdikleri bu görevi 10 katılımcı ortalama 17 saniyede yerine getirmişlerdir.

Memnuniyet: Bu görevle ilgili katılımcıların yorumları; “Menü kısmını gördükten sonra sözlük butonunu da kolay buldum. Ancak beni TDK’nın sitesine yönlendirdi. TDK’nın sitesinde aradığım kelimeyi tekrar girmek zorunda kaldım. Bunun yerine sonuçların sayfa içerisinde gösterilmesini veya TDK’nın sitesinde tekrar arama yaptırmadan sonuçların gösterilmesini isterdim. Madem TDK’nın sitesine yönlendirme yapılıyor ve tekrar aranılan kelimeyi girmemizi istiyor bence sözlük butonuna tıklayınca direk TDK’nın sitesine yönlendirme yapılsın. Sözlük simgesi net belli olmuyor. ABC şeklinde harf olsaydı daha güzel olabilirdi...” şeklinde olmuştur. Yapılan içerik analizinde ise katılımcıların yüksek oranda başarı gösterdikleri bu görevde menü butonlarının yerinin, sözlük butonunun üzerine gelince açılır yazısının uygun olmasından olduğu tespit edilmiştir. Görevin erken bir sürede bitirilememesinin nedenini, sözlük butonunun simgesinin, boyutunun uygun olmamasından olduğu tespit edilmiştir. Sonuçların ilk anda elde edilememesinin sebebi olarak ise, köprü bağlantı yönlendirmesinin uygun olmaması olarak tespit edilmiştir.

Göz izleme: Hipotez kelimesinin anlamını bulabilmek için üst orta da bulunan ana menü araçlarından sözlük butonuna tıklamak gerekmektedir. Bu görevle ilgili olarak ısı haritalarından elde edilen verilere göre (Şekil 10,13,16) katılımcılar doğrudan ana menüye yoğunlaşmışlardır. Görevle ilgili butona tıkladıktan sonra açılan pencerede ise veri girecekleri alana ve arama yapacakları butona yoğunlaşmışlardır. Kılavuzlanmış İlgi alanlarındaki odaklanma alanlarının (Şekil 11,14,17) dağınık olmaması, iki noktada toplanması ve sayılarının az olması katılımcıların görevi kolay bir şekilde gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Kılavuzlanmış ilgi alanlarındaki bakış sırasına (Şekil 12,15,18) bakıldığında ise katılımcılar hipotez kelimesinin anlamını bulabilmek için ekranın orta kısmından taramaya başlamışlardır. Daha sonra ana menüye kayan bakışlar, butona tıklandıktan sonra veri girilmesini gerektirecek alana yani orta kısma yeniden kaymıştır.

Görev 3: "Sayfa geçiş efektlerini değiştirebilme"

Katılımcı 1 in göz izleme verileri;



Şekil 19: Isı Haritası

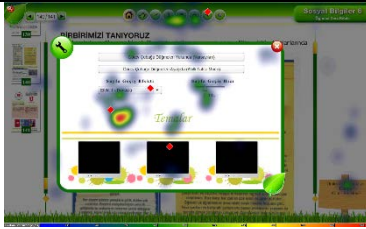


Şekil 20: Kılavuzlanmış Alanlarında Odaklanma Sayısı İlgi

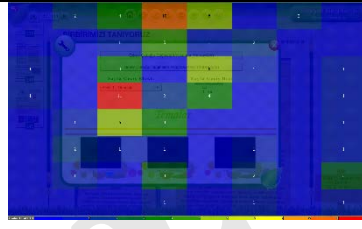


Şekil 21: Kılavuzlanmış Alanlarında Bakış Sırası İlgi

Katılımcı 2 nin göz izleme verileri;



Şekil 22: Isı Haritası



Şekil 23: Kılavuzlanmış Alanlarında Odaklanma Sayısı İlgi



Şekil 24: Kılavuzlanmış Alanlarında Bakış Sırası İlgi

Katılımcı 3ün göz izleme verileri;



Şekil 25: Isı Haritası



Şekil 26: Kılavuzlanmış Alanlarında Odaklanma Sayısı İlgi



Şekil 27: Kılavuzlanmış Alanlarında Bakış Sırası İlgi

Etkililik: Araştırmaya katılan sadece bir katılımcı araştırmacıdan yardım almış, diğer katılımcılar yardım almadan bu görevi tamamlamışlardır.

Verimlilik: En kısa 4 adımda gerçekleştirilebilen bu görevi, 10 katılımcı ortalama 5 adımda gerçekleştirebilmiştir. Katılımcıların bu görevi tamamlama süreleri ise ortalama 22 saniye olarak elde edilmiştir.

Memnuniyet: Katılımcıların bu görevle ilgili belirttikleri düşünceleri; "Sayfa geçiş efekti dediğiniz için direk ayarlara yöneldim. Orada olacağını düşündüm. Simgeyi gördüm, zaten herkes bunun ayarlar

simgesi olduğunu bilir. Ayarların simgesinden butonu da rahat farkettim. Sayfa geçiş efektlerini değiştirdikten sonra tamam diye bir onaylama butonu aradım. Bulamadıktan sonra çarpı işaretine basıp çıktım. Yaptığım değişikliklerin olduğundan şüphe ettim...” şeklinde olmuştur. Buradan hareketle yapılan içerik analizi sonuçlarından, bu görevi başarılı bir şekilde tamamlama nedenlerini menü butonlarının yerinin ve görev butonunun simgesinin uygunluğunun olduğu tespit edilmiştir. Görevle alakalı bitirme işleminin geç gerçekleştirilmesinin sebebi ise, onay butonu olmayışının, kapatma butonunun işlevinin uygun olmamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Göz izleme: Sayfa geçiş efektlerini değiştirebilmek için ana menü araçlarından ayarlar butonuna tıklamak gerekmektedir. Isı haritalarından elde edilen grafiğe göre (Şekil 19,22,25) katılımcılar ana menüdeki ayarlar butonu tıklandıktan sonra açılan ayarlar penceresindeki geçiş efekti bölümünde yoğunlaşmışlardır. Kılavuzlanmış İlgi alanlarındaki odaklanma alanlarının (Şekil 20,23,26) dağınık olmaması orta kısımlarda toplanması ve sayılarının çok fazla olmaması katılımcıların görevde zorluk çekmediğini ancak görevi tamamlama esnasında sağ alt köşede bir onay butonu aradıklarını göstermektedir. Kılavuzlanmış ilgi alanlarındaki bakış sırasına (Şekil 21,24,27) bakıldığında ise katılımcılar sayfa geçiş efektlerini değiştirebilmek için ekranı taramaya ana menü den başlamışlardır. Ana menüden ilgili buton tıklandıktan sonra açılan pencereyi taramaya başlamışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim – Öğretim alanında yapılan değişimlerle ortaya çıkan farklı ve yeni bir öğretme öğrenme ortamı, yeni bir öğretme öğrenme anlayışını da beraberinde getirmek zorundadır. Bu bağlamda Fatih Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan eğitsel yazılımlar, öğrenebilirlik, etkililik, verimlilik, memnuniyet ve hedef kitleye uygunluk gibi kullanılabilirlik açısından iyi bir seviyede olmak zorundadır.

Katılımcıların göz hareketleri incelendiğinde ilk olarak orta bölüme baktıkları tespit edilmiştir. İlk bakışta nesnelerin yerleri rahatlıkla tespit edilebildiği için ana menünün de bulunduğu üst kısma bakışlar kaymıştır. Dikkat çekici unsur ise, z-kitabın sağ alt kısmında bulunan bilgilendirme yazısını sadece 3 katılımcının farketmiş olmasıdır. Diğer 7 katılımcı bu kısma odaklanmamıştır. Schroeder’in (1998) yapmış olduğu bir çalışma da, web sitelerinde gezinen kullanıcıların ilkönce orta kısma sonra sol kısma göz attıklarını tespit etmiştir. Katılımcılar tarafından ilk başta görülmesi istenen özelliklerin ekranın orta veya sol bölümüne yerleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Eğitsel yazılım içinde açılan pop-up pencerelerde odaklanma yoğun bir şekilde gerçekleşmiştir. Bunun sebebi olarak, açılan pencerenin dışında kalan alanın ışık seviyesinin düşürülmesi ve pencerenin belirginleştirilmesi olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların alışkanlıkları ve önceki deneyimleri görevleri yerine getirirken beklentilerini de o yönde etkilemiştir. Bu doğrultuda katılımcılar bazı nesnelerin simgelerinin değiştirilmesini istemişlerdir. Aynı şekilde görevleri yerine getirdikleri esnada onay gerektirdiğini düşündükleri işlemlerde sağ alt kısma gelecek şekilde bir onay butonu aramışlardır. Ayrıca dikkat dağıtacak nesne veya simgelerden kaçınılmalıdır. Katılımcıların bir kısmı, z-kitapta sağ alt tarafta, ana menüdeki bir butonla aynı simgeye sahip bir grafikten dolayı oraya odaklanmışlardır. Bu ise katılımcıların dikkatlerinin dağılmasına ve ekstra zaman harcamalarına sebebiyet vermiştir.

Fatih Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan z-kitaplar ile ilgili daha fazla bilimsel araştırmalar yapılması önerilebilir. Bu bağlamda farklı derslere ait z-kitapların kullanılabilirlik durumu incelenebilir. Farklı sınıf seviyelerine ait z-kitapların kullanılabilirlik incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, S., (2010). Göz izleme ve geçmişe dönük sesli düşünme teknikleri ile internet tabanlı multimedya eğitim paketinin kullanılabilirliğinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Backlund, L., Skånér, Y., Montgomery, H., Bring, J., & Strender, L.-E. (2003). Doctors' decision processes in a drug-prescription task: The validity of rating scales and think aloud reports. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 91, 108-117. 27.11.2012 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749597802005290>, adresinden erişilmiştir.
- Cooke, L., & Cuddihy, E. (2005). Using Eye Tracking to Address Limitations in Think –Aloud Protocol. *IEEE International Professional Communication Conference Proceedings*.
- Duchowski, A.T. (2002). A breadth-first survey of eye tracking applications. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 1-16. 26.11.2012 tarihinde <http://andrewd.ces.clemson.edu/research/vislab/docs/BET107cr.pdf>, adresinden erişilmiştir.
- Folmer, E., & Bosch, J. (2004). Architecting for usability: A survey. *The Journal of Systems and Software*, 70(1/2), 61-78.
- Fukuda, R., & Bubb, H. (2003). 'Eye tracking study on Web-use: Comparison between younger and elderly users in case of search task with electronic timetable service', *PsychNology Journal*, 1(3), pp 202-228.
- ISO, ISO/DIS 9241-11. (1997). 'Ergonomic requirements for Office work with visual display terminals (VDTs): Guidance on usability'.
- Karn, K.S., Ellis, S., & Cornell, J. (2000). The Hunt for Usability: Tracking Eye Movements. 20.06.2013 tarihinde <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=632823&bnc=1>, adresinden erişildi.
- Li, X.-J., Yu, Z.-Y., & Liu, C.-Z. (2010). Developing usability measure structure: Process and principles. Paper presented at the Computer Engineering and Technology (ICCET), 2010 2nd International Conference on 16-18 April.
- Rhenius, D., & Deffner, G. (1990). Evaluation of concurrent thinking aloud using eye tracking data. *Proceedings of the Human Factors Society 34th Annual Meeting*, 1265-1269.
- Schoereder, W. (1998). "Testing Web Sites with Eye-Tracking", 20.06.2013 tarihinde http://www.uie.com/articles/eye_tracking/ adresinden erişilmiştir.
- Tonbuloğlu, İ. (2010). Göz izleme ve video kaydı yöntemleri ile ilköğretim yedinci sınıf matematik dersi öğretim yazılımlarının kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

INTE 2013

4th International Conference on New Horizons in Education

Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim ve bilim insanı algıları

Ercan Tatlı^{a*}, Fatma Önen^a, Esra Macaroğlu Akgül^b, Ayla Gürdal^c

^aMarmara University, Faculty of Education 34740, "İstanbul", Turkey

^bYıldız Teknik University, Faculty of Education 55154, "İstanbul", Turkey

^cRetired Proffesor 52154, "İstanbul", Turkey

Özet

Yeni buluşlar ve fen ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler bilim, bilimsel çalışma ve bilim insanı üzerine yapılan vurguyu arttırmıştır. Buna rağmen literatür öğrencilerin ve öğretmenlerin konuyla ilgili çeşitli yanlış inanışların olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın problem cümlesini "fen bilgisi öğretmenlerinin bilim ve bilim insanı algıları nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı ise fen bilgisi öğretmenlerinin bilim ve bilim insanı algılarının tespit edilmesidir. Araştırmada taramaya dayalı betimsel model kullanılmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde "Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi" çalıştayında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya farklı okullarda görev yapmakta olan 54 Fen Bilgisi Öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri çalıştayın başlangıcında uygulanan iki açık uçlu soruyla toplanmıştır. Araştırmadaki ilk soruda, öğretmenlere bilim algısını ölçmek amacıyla 12 kavram verilmiş ve kavram haritasında ilişkilendirmeleri istenmiştir. elde edilen sonuçlar her bir öğretmen için analiz edilmiş, ardından bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar "bilim, bilimsel bilgi, bilimsel yöntem, bilim insanı ve bilimin doğası" kategorileri altında değerlendirilmiştir. Veri toplama aracının ikinci sorusunda öğretmenlere bilim insanı algısının belirlenmesi amacıyla, bilim insanı resmi çizdirilmiştir. Bilim insanı resimlerinin değerlendirilmesi sürecinde resimler tasvir edilmiş, ardından elde edilen sonuçlar araştırmacılar tarafından belirlenen "cinsiyet, dış görünüş, çalışma ortamı, yapılan bilimsel etkinlik ve sosyal tavır" başlıklarına ayrılarak sınıflandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin bilim ve bilim insanı algılarında, çeşitli eksikliklerin olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Fen bilgisi öğretmeni, bilim, bilim algısı

GİRİŞ

Bilimsel bilginin sürekli yenilendiği, teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği, fen ve teknoloji entegrasyonunun her geçen gün daha da arttığı günümüz koşullarında; fen eğitime verilen önem de aynı ölçüde artmıştır. Bu durum, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumların fen eğitimi üzerine odaklanmasına neden olmuştur (TTKB, 2005). Bu bağlamda eğitim-öğretim sürecinde yeniden yapılanmaya gidilmiş; eğitimin her alanında daha çağdaş eğitim kuramlarının geliştirilmesi ve ülke bazında yeni eğitim programlarının uygulanması çabası içerisine girilmiştir. Bu koşulları gerçekleştirebilmek adına, ülkemizde de 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimin I. kademesinden başlayarak, ilköğretim programının vizyon ve misyonunda yenilenmeye gidilmiştir.

Programın belirlediği yeni anlayışla birlikte, bilim ve bilimsel bilgiye verilen önem de artmış; buna paralel olarak klasik eğitim anlayışından uzaklaşarak bilimin ve bilimsel bilginin önemine, bu bilginin elde ediliş yöntemlerine ve bilim insanının bu süreçteki rolü üzerine odaklanılmıştır. Benzer gelişmeler beraberinde bilimsel okuryazarlık kavramı üzerine yapılan vurguyu da arttırmıştır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2006) hazırlamış olduğu Fen ve Teknoloji Programının vizyon ve misyonunda da yenilenmeye gidilmiştir. Bu sürece uyum sağlanabilmesi amacıyla, bireysel farklılıklar göz önüne alınmaksızın toplumdaki bireylerin tamamının bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesi ve bu süreçte de fen derslerinin temel bir rol üstlenmesinin gerekliliği üzerine vurguda bulunulmuştur. Ulusal Fen Eğitimi Standartlarına (National Science Education Standards) göre bilimsel okuryazarlık; kişisel kararlar verebilme, toplumsal ve kültürel etkinliklere katılabilme, ekonomik üretkenlik için gerekli olan süreç ve bilimsel kavramların anlaşılabilmesi olarak tanımlanmıştır (NRC, 1996).

Bilimsel okuryazarlık; kişisel karar verme yetisi kazanabilme, kendi problemlerini çözebilme ve farklı durumlar için çözüm yolları üretebilme, bilimsel düşünme ve bilimsel sorgulama becerisi kazanabilme, farklı bilimsel süreçleri kullanabilme, bilim ve bilimsel bilginin doğasını anlayabilme gibi alt boyutlar üzerine odaklanmaktadır (Önen, 2011). 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Fen ve Teknoloji Programında bu alt boyutlar üzerine ayrı ayrı vurgu yapılmış ve her birine ilişkin davranışların kazandırılması amaçlanmıştır. Bilimin ne olduğunun, nasıl çalıştığının anlaşılması, bilimsel bilginin hangi süreçler sonunda nasıl kabul edildiğinin belirlenmesi gibi konular bilimsel okuryazarlık için oldukça önemlidir (Clough ve Olson, 2004). Bu durum bilimsel okuryazarlığın anlaşılmasının, bilim ve bilimsel bilginin doğasının anlaşılması ile doğrudan ilişkili olduğunu gösterir niteliktedir. Bilimsel bilginin özelliklerinin ve nasıl yapılandırıldığının anlaşılması, kişilerin bilimsel bilgiyi günlük yaşam deneyimlerine aktarmalarına yardımcı olmakta; ayrıca fen konularıyla ilgili karar verme sürecine katılan kişileri de birebir etkilemektedir (Bell ve Lederman, 2003).

Gerek toplumsal gerekse eğitim-öğretim boyutunda bilim ve bilimsel bilgi üzerine yapılan vurgu bu denli artmış olmasına rağmen; öğrencilerin ve öğretmenlerin bilim algılarında çeşitli yanlışlar, bilime ve bilimsel bilginin doğasına ilişkin yanlış inanışlar olduğu tespit edilmiştir (Schwartz, 2007). Bu durum pek çok ülkede tespit edilmekle birlikte, ülkemizde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Doğan Bora, 2005; Gürses, Doğan ve Yalçın, 2005; Çelik ve Bayrakçı, 2006; İrez, 2006; Doğan ve Abd-El Khalick, 2008; Özyeral Bakanay, 2008; Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009; Morgil, Temel, Güngör Seyhan ve Ural Alşan, 2009; Arı, 2010; Tunç Şahin ve Köksal, 2010; Önen, 2011). Nitekim ‘Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması’ndan (TIMMS) elde edilen sonuçlar da bu durumu desteklemektedir (1999). Araştırma sonucunda ülkemizin bilimin doğasını anlama ve bilimsel araştırmaya dayalı beceriler konusunda oldukça yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Bağcı Kılıç, 2003). Bu durum çeşitli reform hareketlerine rağmen, mevcut yapıda aksaklıkların olduğunu gösterir niteliktedir.

Fen eğitiminin büyük öneme sahip olduğu günümüzde, bu eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, davranış ve inanışların öğrencileri farklı şekillerde etkileyeceği açıktır. Bu açıdan ele alındığında öğretmenlerin, çeşitli becerilere sahip bir şekilde mezun olmalarının veya öğretmenlik yaşamları süresince mevcut bilgi birikimlerini farklı yollarla geliştirmelerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bilimsel bilginin doğasını anlayan ve uygulayabilen, bilimsel okuryazar bireyler yetiştirilebilmesi için; öğretmenlerin gerekli anlayışları kazanması ve bu anlayışları öğrencilerine doğru bir şekilde aktarması gerekmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin sahip oldukları bilim ve bilimsel bilginin doğası anlayışlarının tespit edilmesi, varsa yanlışlarının belirlenmesi; ayrıca bu süreçte bilim insanının rolü, çalışma yöntemleri gibi farklı kavramlara ilişkin algılarının ortaya konmasının eğitim süreci açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar geleneksel öğrenme yönteminin ön bilgiyi tespit etmek için az etkiye sahip olduğunu; buna karşın kavram haritasının ön bilginin belirlenmesi için etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Barrett, 2008). Kavram haritaları, hem araştırma hem de değerlendirme amaçlı kullanılmaktadır (Güneş ve ark., 2006). Kavram haritaları öğretimden önce, kavramlar arası ilişkilerin anlaşılması ve yanlışların belirlenmesi; öğretim sürecinde, öğrenmenin nasıl oluştuğunun ve bilginin nasıl üretildiğinin anlaşılması; öğretim sonrasında ise, kavramsal anlamayı tespit etmek için ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Kaya, 2003). Bu nedenlerle araştırmada öğretmenlerin bilim ve bilim insanı algılarının, daha ayrıntılı bir şekilde irdelenmesi amacıyla kavram haritası kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın problem cümlesini “fen bilgisi öğretmenlerinin bilim ve bilim insanı algıları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Araştırmanın amacı; fen bilgisi öğretmenlerinin bilim ve bilim insanı algılarının tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır.

- Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim algıları nasıldır?
- Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim insanı algıları nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni ve çalışma grubu, araştırma verilerinin toplanması ve araştırma verilerinin analizi gibi başlıklara yer verilerek içerikleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Araştırmada taramaya dayalı betimsel model kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar, genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. (Çepni, 2010).

Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde “Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi” başlıklı bir çalıştayda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı okullarda görev yapmakta olan 54 Fen Bilgisi Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

		F
Cinsiyet	K	34
	E	20
Mesleki Deneyim	0-5	25
	5-10	16
	10-15	8
	15 ve üstü	5
Mezuniyet Derecesi	Lisans	13
	Yüksek Lisans	41
	Doktora	-

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan bir veri toplama aracı yardımıyla elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki açık uçlu sorunun yer aldığı bir doküman kullanılmıştır. Veri toplama aracı, öğretmenlerin demografik bilgileri ile bilim/bilim insanı algılarının tespit edilmesi amacıyla hazırlanmış soruları içeren iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracı çalıştayın başlangıcında öğretmenlere dağıtılmış ve öğretmenlerin belirlenen süre içerisinde ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama aracında yer alan ilk soru, öğretmenlerin bilim algısını ölçmek amacıyla hazırlanan 12 kavramdan oluşmaktadır. Soruda yer alan kavramlar ilgili literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Buna göre öncelikli olarak, öğretmenlerin bilim algısının belirlenmesi amacıyla, konuya temel teşkil edecek nitelikteki kavramlar bir soru havuzunda toplanmış, uzman görüşü de alınarak konuya ilişkin ilgili kavramlar belirlenmiştir. Kavramların belirlenmesinin ardından öğretmenlerin bu kavramları bir kavram haritasında ilişkilendirmeleri istenmiştir. Veri toplama aracının ikinci sorusunda ise öğretmenlerin bilim insanı algısının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerden bir bilim insanı resmi çizimleri istenmiştir.

Araştırma Verilerinin Analizi

Veri toplama aracında yer alan ilk sorunun değerlendirilmesi sürecinde her bir öğretmen için ayrı ayrı değerlendirmeye gidilmiş, ardından elde edilen sonuçlar bir araya getirilmiştir. Buna göre öncelikli olarak kavram haritalarında yer alan ilişkilerin her biri cümleler haline getirilmiştir. Ardından elde edilen bu cümleler araştırmacılar tarafından belirlenen “bilim,

bilim insanı, bilimsel yöntem, bilimsel bilgi, bilimin doğası” başlıkları altında kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın ardından cümleler, ortak temalar altında toplanmış; temalar bir araya getirilerek yorumlanmış ve “sav” haline dönüştürülmüştür.

Bilim insanı resimlerinin değerlendirilmesi süreci de kavram haritalarının değerlendirilmesine paralel bir süreç izlenmiştir. Öncelikle resimler tasvir edilmiş, ardından elde edilen sonuçlar araştırmacılar tarafından belirlenen “cinsiyet, dış görünüş, çalışma ortamı, yapılan bilimsel etkinlik ve sosyal tavır” başlıkları altında kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmanın ardından cümleler, ortak temalar altında toplanmış; temalar bir araya getirilerek yorumlanmış ve “sav” haline dönüştürülmüştür.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde fen bilgisi öğretmenlerinin bilim ve bilim insanı algısının belirlenmesi amacıyla uygulanan sorular doğrultusunda elde edilen sonuçlar alt problemler doğrultusunda ayrı ayrı ele alınarak yorumlanmıştır.

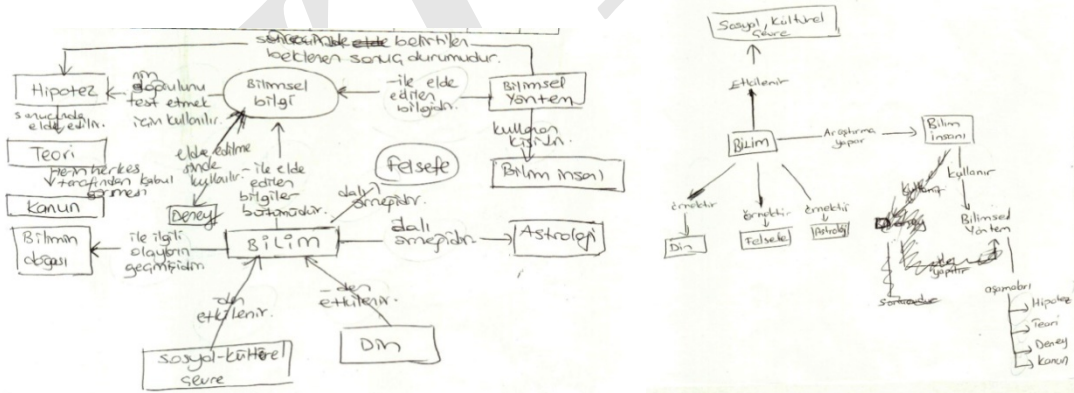
Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim algısı nasıldır?

Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim algısı “bilim, bilimsel bilgi, bilimsel yöntem, bilim insanı ve bilimin doğası” kategorileri altında ayrı ayrı değerlendirilerek yorumlanmıştır.

3.1.a. Fen bilgisi öğretmenlerinin “bilim” kategorisine ilişkin algıları

Öğretmenlerin “bilim” kategorisine ilişkin kurmuş oldukları ilişkilerden elde edilen sonuçlara göre oluşturulan sava aşağıda yer verilmiştir.

Sav: Fen bilgisi öğretmenleri “bilimin, hipotez ve teori gibi bilimsel bilgiler ürettiğini ve buna bağlı olarak da bilimin içeriğinin bilimsel bilgilerden oluştuğunu ve bu bilgilerin bilimi geliştirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler bu süreçte deney yapma gibi, çeşitli bilimsel yöntemlerin kullanıldığını da ifade etmişlerdir. Bu sonuçların yanı sıra öğretmenler bilimin sosyal kültürel çevre ile ilişkili olduğunu, buna göre bilimin sosyal kültürel çevreden hem etkilendiğini hem de ondan etkilendiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir bölümü din, felsefe ve astroloji gibi alanların bilime örnek olduğunu ve bilimin dini etkilendiğini düşünmekle birlikte; bir bölümü de din ve astroloji gibi alanların bilim olmadığını düşünmektedirler.” Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenler tarafından çizilen kavram haritalarıyla örneklenmiştir.



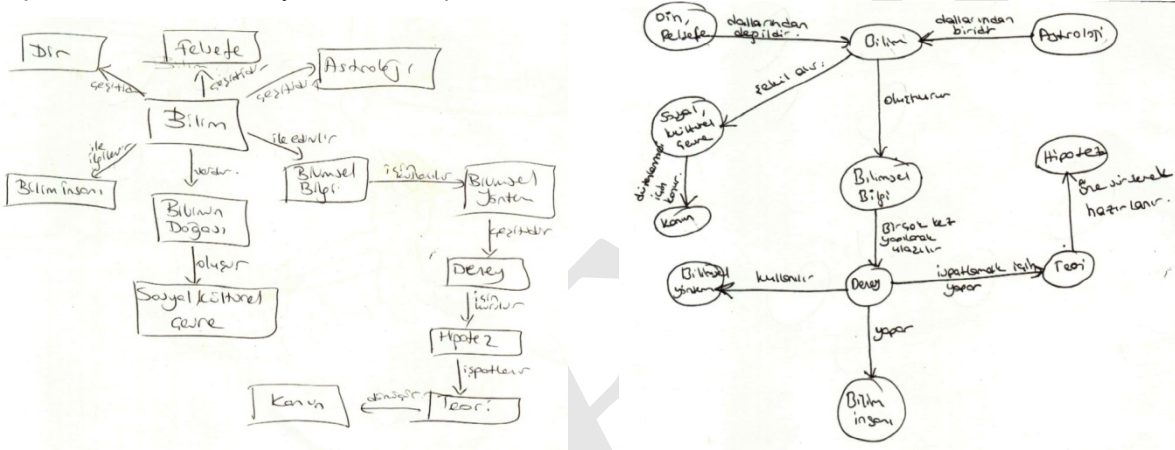
Elde edilen sonuçlarda

da görüldüğü gibi öğretmenlerin bir bölümü din, felsefe ve astroloji gibi alanların bilime örnek olduğunu düşünürken; bir bölümü de bu alanların bilim olmadığını düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin, bilimsel olan ve olmayan ilişkisini kurmakta zorlandıklarını gösterir niteliktedir.

3.1.b. Fen bilgisi öğretmenlerinin “bilimsel bilgi” kategorisine ilişkin algıları

Öğretmenlerin “bilimsel bilgi” kategorisine ilişkin kurmuş oldukları ilişkilerden elde edilen sonuçlara göre oluşturulan sava aşağıda yer verilmiştir.

Sav: Fen bilgisi öğretmenleri “bilimsel bilginin bilim ile ilişkili olduğunu, ayrıca bu süreçte deney yapma gibi farklı bilimsel yöntemlerin kullanıldığını; bunun yanı sıra sosyal kültürel çevrenin de bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde rolünün olduğunu, buna bağlı olarak da bilimsel bilginin sosyal kültürel çevreden etkilendiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin önemli bir bölümü hipotez, teori ve kanunun bilimsel bilgi ile kurulduğunu; bu sonuca bağlı olarak da kanunun bilimsel bilgi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonucun aksine, öğretmenlerin bir bölümünün de kanunun bilimsel bilgi olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Sosyal kültürel çevrenin etkilerine ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda ise öğretmenlerin dinin sosyal kültürel çevre üzerinde etkisi olduğunu düşündükleri; bunun yanı sıra felsefenin sosyal kültürel çevreden doğduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.” Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenler tarafından çizilen kavram haritalarıyla örneklenmiştir.

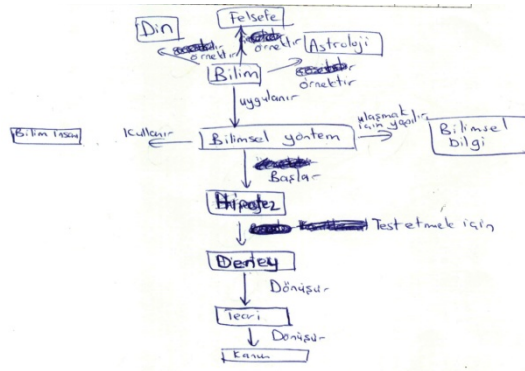
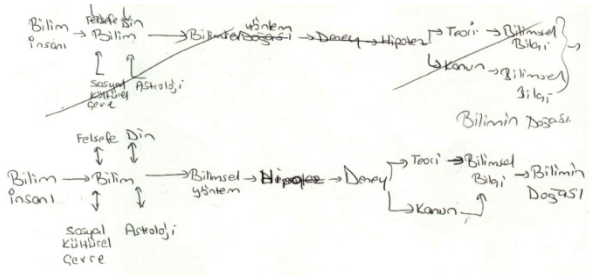


Elde edilen sonuçlarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin bilimin din üzerinde, dinin sosyal kültürel çevre üzerinde etkisinin olduğunu düşündükleri de görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kanunun bilimsel bilgi olup olmamasına ilişkin görüşlerinde kavram kargaşalarının olduğu tespit edilmiştir.

3.1.c. Fen bilgisi öğretmenlerinin “bilimsel yöntem” kategorisine ilişkin algıları

Öğretmenlerin “bilimsel yöntem” kategorisine ilişkin kurmuş oldukları ilişkilerden elde edilen sonuçlara göre oluşturulan sava aşağıda yer verilmiştir.

Sav: Fen bilgisi öğretmenleri “bilimsel yöntemin bilim, deney, kanun, hipotez ve teori ile ilişkili olduğunu düşünmekle birlikte; bilimsel yöntemin deney içerdiğini ve hipotez, deney, teori ve kanun gibi basamaklardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler deney yapılarak hipotez oluşturulduğunu ve deneyin de hipoteze göre tasarlandığını; oluşturulan hipotezin teoriye, teorisinin kanuna dönüştüğünü düşünmektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü ise hipotezin teoriye ve kanuna dönüşebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçların yanı sıra öğretmenler teoriye ve kanuna deney yapma gibi, farklı bilimsel yöntemlerle ulaşabileceğini belirtmişlerdir.” Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenler tarafından çizilen kavram haritalarıyla örneklenmiştir.

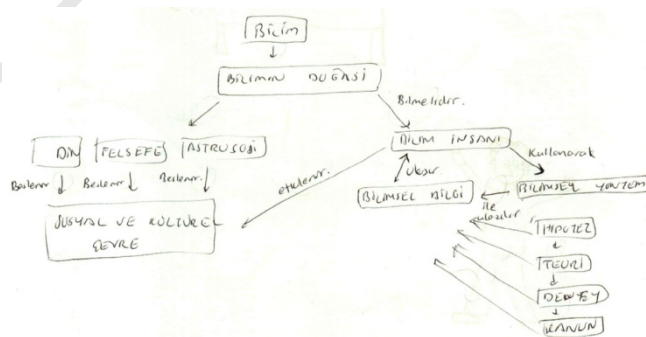
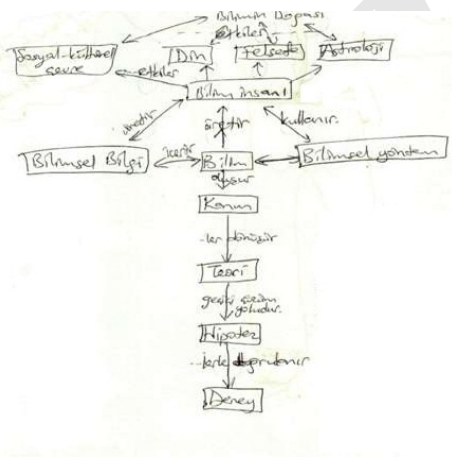


Elde edilen sonuçlarda da görüldüğü gibi öğretmenler bilimsel yöntemin hipotez, deney, teori ve kanun gibi basamaklardan oluştuğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin hipotezin teoriye, teorisinse kanuna dönüştüğüne ilişkin görüşlerinin olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin, literatürde yer alan kavram yanlışlarının bir bölümüne sahip olduklarını gösterir niteliktedir.

3.1.d. Fen bilgisi öğretmenlerinin “bilim insanı” kategorisine ilişkin algıları

Öğretmenlerin “bilim insanı” kategorisine ilişkin kurmuş oldukları ilişkilerden elde edilen sonuçlara göre oluşturulan sava aşağıda yer verilmiştir.

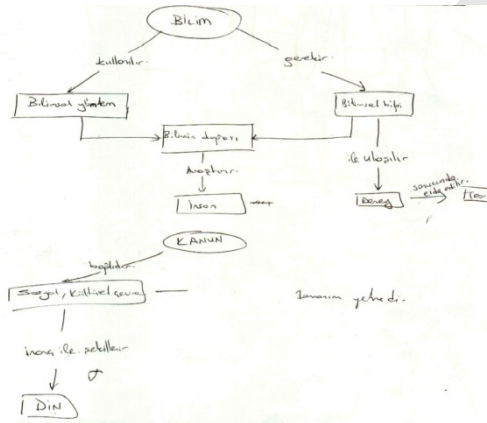
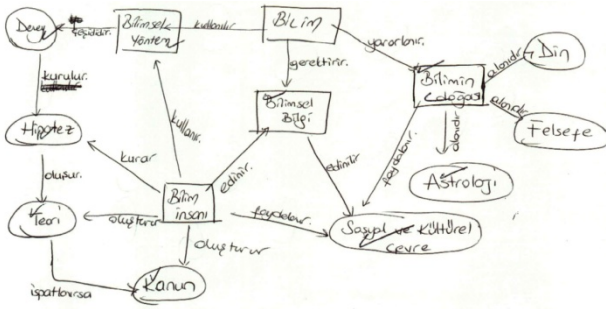
Sav: Fen bilgisi öğretmenleri “bilim insanının bilimin gelişmesini sağlamak amacıyla bilimle uğraştığını, hipotez ve teori gibi bilimsel bilgiler ürettiğini ve bu süreçte de bilimin doğasını ve deney yapma gibi bilimsel yöntemler kullandığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler bilim insanının sosyal kültürel çevre ile birlikte çalıştığını, aynı zamanda da bu çevreden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçların yanı sıra öğretmenler bilim insanının din ve astroloji ile ilişkili olduğunu; bununla birlikte dinden etkilenmemesi gerektiğini düşünmektedirler.” Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenler tarafından çizilen kavram haritalarıyla örneklenmiştir.



3.1.e. Fen bilgisi öğretmenlerinin “bilimin doğası” kategorisine ilişkin algıları

Öğretmenlerin “bilimin doğası” kategorisine ilişkin kurmuş oldukları ilişkilerden elde edilen sonuçlara göre oluşturulan sava aşağıda yer verilmiştir.

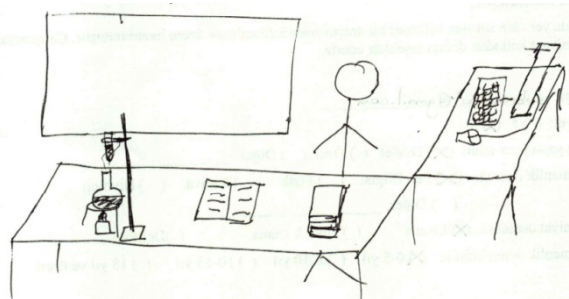
Sav: Fen bilgisi öğretmenleri “bilimin doğasının bilimle açıklandığını; ayrıca bilimin doğasında sosyal kültürel çevrenin öneminin olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonucun yanı sıra öğretmenler bilimin doğasının din, felsefe, astroloji, bilimsel yöntem ve bilimsel bilgi ile ilişkili olduğunu; ayrıca bilimin doğasının deneye dayandığını düşünmektedirler.” Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenler tarafından çizilen kavram haritalarıyla örneklenmiştir.



3.2.Fen bilgisi öğretmenlerinin bilim insanı algıları nasıldır?

Öğretmenlerin çizmiş oldukları bilim insanı resimlerinin incelenmesi doğrultusunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşturulan sava aşağıda yer verilmiştir.

Sav: Fen bilgisi öğretmenleri “Bilim insanının sıklıkla erkek olduğunu düşünmekle birlikte; saçlarının dağınık olduğunu, gözlük taktığını, önlük giydiğini ve çalışmalarını yaparken suratında gülümseyen bir ifade olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçların yanı sıra öğretmenler bilim insanının sıklıkla laboratuarda çalıştığını, ayrıca bu süreçte tahta ve bilgisayar kullandığını da belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bilim insanları farklı alanlarda çalışmakta, sıklıkla kimya deneyleri ve araştırma yapmaktadırlar. Bunların yanı sıra öğretmenler, bilim insanlarının sosyal yaşamı takip ettiklerini; ayrıca günlük yaşamlarında yanlarında kitap, dergi, defter, kalem gibi malzemeler bulundurdıklarını düşünmektedirler.” Öğretmenlerin bilim insanı algılarına ilişkin elde edilen bu sonucu desteklemek amacıyla aşağıda yer alan bilim insanı resimlerine yer verilmiştir.



Resimlerde de görüldüğü gibi öğretmenler, bilim insanının farklı özelliklere sahip olduğunu düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuçların bir bölümü, kavram haritalarının değerlendirilmesi doğrultusunda elde edilen sonuçlarla da paralellik

göstermektedir. Buna göre her iki bulguda da öğretmenler bilim insanının deney yaptığını, ayrıca sosyal yaşamla bir bağdaşıklığının olduğunu belirtmişlerdir. Her iki bulgunun birbirini destekler nitelikte olması, öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları cevapların tutarlı ve güvenilir olduğunu gösterir niteliktedir.

SONUÇ, YORUM VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin bilim ve bilim insanı algılarında, doğru tanımlamalara yer vermiş olsalar da çeşitli eksikliklerin olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Öğretmenler bilimin hipotez ve teori gibi bilimsel bilgilerden oluştuğunu ve bu süreçte, bilim insanlarının, deney yapma gibi çeşitli bilimsel yöntemleri kullandığını düşünmektedirler. Bu sonuçların yanı sıra öğretmenler bilimsel yöntemin hipotez, deney yapma, teori ve kanun gibi basamaklardan oluştuğunu belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenlerin, bilimsel yöntemde belirli bir aşamalılık esasının yer aldığını, düşündüklerini gösterir niteliktedir. Nitekim elde edilen bu sonuç öğretmenlerin yapmış olduğu farklı bir ilişkilendirmeye de paralellik göstermektedir. Buna göre öğretmenler yapmış oldukları ilişkilendirmelerde hipotezin teoriye, teorisine kanuna dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenlerin bilimsel bilginin elde edilişi sürecine ilişkin çeşitli yanlışlarının olduğunu gösterir niteliktedir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu yanlış inanış Wenning'in (2006) yapmış olduğu araştırmada başlıklar halinde yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçların yanı sıra, öğretmenlerin bilimsel olan ile olmayana ayırma konusunda kavram kargaşalarının olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin din, felsefe ve astroloji gibi alanların bilim olup olmaması konusunda farklı görüşler içerisinde oldukları belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin farklı alanlardaki konuları veya kavramları tartışamıyor olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sosyal kültürel çevrenin etkisine ilişkin yapmış oldukları ilişkilendirmelerde ise öğretmenler bilimin, dolayısıyla bilimsel bilginin, sosyal kültürel çevreyi hem etkilediğini hem de sosyal kültürel çevreden etkilendiğini; aynı zamanda dinin de sosyal kültürel çevre üzerinde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bilim insanının sosyal kültürel çevre ile birlikte çalıştığını ve bu çevreden etkilendiğini düşünürken; bilim insanının dinden etkilenmemesi gerektiğini de ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenlerin, bilim ve sosyal kültürel çevre ilişkisini çağdaş bilim anlayışı çerçevesinde kurduklarını ve bu konudaki algılarının yeterli olduğunu gösterir niteliktedir. Öğretmenler bilim insanının bilimin gelişmesini sağlamak amacıyla çalıştığını düşünürken; bilim insanını sıklıkla erkek, saçları dağınık, gözlüklü ve önlük giymiş olarak çizmişlerdir. Bu durum farklı araştırmalarda da tespit edilmiştir (Mead ve Metraux, 1957; Chambers, 1983; Flick, 1990; Rampal, 1992; Muşlu ve Akgül, 2006; Oğuz, 2007). Ayrıca öğretmenler bilim insanını sıklıkla laboratuvarında çalışırken resmetmiş ve özellikle kimya alanında deneyler yaptığını; bunun yanı sıra farklı alanlarda çalışabildiğini de işaret etmişlerdir.

Bu sonuçların yanı sıra öğretmenler bilim insanının sosyal yaşamı takip ettiğini düşünmekle birlikte; günlük yaşamlarında yanlarında kitap, dergi, defter, kalem gibi malzemeler bulundurduklarını resmetmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin, bilim insanının günlük bir yaşamları olduğunu düşündüklerini göstermekle birlikte; günlük yaşamları ile kendi akademik alanlarını ayrı tutamadıklarını da gösterir niteliktedir. Ayrıca farklı araştırmalarda bilim insanı sıklıkla asosyal insanlar olarak nitelenirken (Erkorkmaz, 2009) ; araştırmada öğretmenlerin bilim insanını sosyal yaşamı takip eden kişiler olarak nitelemiş olması literatürün aksi bir bulgu olmakla birlikte mevcut algıda değişimler olduğunu da gösterir niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin bilim ve bilim insanına ilişkin görüşleri, kabul edilebilir ve edilemez olan, farklı düşünceleri bir arada içermektedir. Bu durum farklı araştırmalarda da pek çok kez tespit edilmekle birlikte; bu eksikliklerin, yapılan birçok revizyona rağmen, günümüz eğitim-öğretim sürecinde de halen tespit ediliyor olması oldukça tartışılır bir durumdur. Bu süreçteki en önemli görevse, eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan, öğretmen eğitimcilerine düşmektedir. Eğitimcilerin yeni yaklaşım ve kuramlardan haberdar olmaları, eğitim-öğretim sürecinde pozitivist yaklaşımdan çok postmodern yaklaşımları izlemeleri ve eğitim-öğretim sürecini bu yeniliklere göre revize ederek yeniden şekillendirmelerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

References

- Arı, Ü. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, O., Yalçın, N., & Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-8.
- Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim-Online*, 2(1), 42-51.
- Barrett, K. (2008). Evaluating the use of concept maps in nurse education in N.Ireland to promote the development of critical thinking. Concept Mapping: Connecting Educators Proceeding of the Third International Conference on Concept Mapping.
- Bell, R. L., & Lederman, N. G. (2003). Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87(3), 352-377.
- Chambers, D., W., 1983. Stereotypic images of the scientist: the draw a scientists test. *Science Education*, 67(2), 255-265.
- Clough, M. P., & Olson, J. K. (2004). The nature of science: always part of the science story. *The Science Teacher*, 28-31.
- Çelik, S., & Bayrakçıken, S. (2006). The effect of a 'science, technology and society' course on prospective teachers' conceptions of the nature of science. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 255-273.
- Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Beşinci Basım. Trabzon.
- Doğan Bora, N. (2005). Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, N., & Abd-El Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science: a national study. *Journal of Research In Science Teaching*, 45(10), 1083-1112.
- Flick, L., 1990. Scientists in residence program improving children's image of science and scientists. *School Science and Mathematics*. 90(3), 204 -214.
- Güneş, T., Güneş, M.H. & Çelikleler, D. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği programı biyoloji II ders konularının öğretilmesinde kavram haritası kullanımının öğrenci başarıları üzerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 7(2), 39-49.
- Gürses, A., Doğan, Ç., ve Yalçın, M. (2005). Bilimin doğası ve yüksek öğrenim öğrencilerinin bilimin doğasına dair düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166).
- İrez, S. (2006). Are we prepared? An assessment of preservice science teacher educators' beliefs about nature of science. *Science Teacher Education*, 90, 1113- 1143.
- Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13.
- Mead, M., & Metraux, R., 1957. Image of the scientist among high school students. *Science*, 126 (3270), 384 – 390.
- M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- Morgil, İ, Temel, S., Güngör Seyhan, H., & Ural Alşan, E. (2009). Proje tabanlı laboratuvar uygulamasının öğretmen adaylarını bilimin doğası konusundaki bilgilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 92-109.
- Muşlu G., Akgül, & Macaroğlu E., 2006. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilim ve Bilimsel Süreç Kavramlarına İlişkin Algıları: Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (1), 203-229.
- NRC (National Research Council). (1996). National Science Education Standards. Washington, DC: National Academy Press.
- Oğuz, A., 2007. Sen hiç bilim adamı gördün mü?, 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 1 (1), 43-48.
- Önen, F. (2011). Bilimin doğası konusunda derse entegre edilmiş ve edilmemiş doğrudan yansıtıcı yaklaşım etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışına etkisi: atom ve kimyasal bağlar. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyeral Bakanay, Ç. D. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının evrim teorisine yaklaşımları ve bilimin doğasına bakış açıları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rampal, A., 1992. Images of science and scientists: a study of school teachers' views. 1. characteristics of scientists. *Science Education*, 76 (4), 415 -436.
- Schwartz, R. (2007). What's in a word? *Science Scope*, 42-47.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005. *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4. ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Tunç Şahin, C., & Köksal, M.S. (2010). How are the perceptions of high school students and teachers on NOS as a knowledge type presented in schools in terms of "importance" and "interest"? *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), 105-126.
- Wenning, C. J. (2006). A framework for teaching the nature of science. *Journal of Physics Teacher Education Online*, 3(3), 3-10.
- Erkorkmaz, Z. (2009). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Bilim İnsanına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

4th International Conference on New Horizons in Education

Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterlikleri ile bilişötesi farkındalıklarının belirlenmesi

Oya Ağlarci^{a23}, Sibel Demir^b, Fatma Önen^c

^{a, b, c} Marmara University, Faculty of Atatürk Education, "İstanbul", Turkey

ÖZET

Araştırmanın problemi "fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterlikleri ile bilişötesi farkındalıkları nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırma betimsel bir çalışma olup; tarama araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya İstanbul'da bulunan bir üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği ABD'de öğrenim gören 159 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri genel özyeterlik ölçeği ile bilişötesi farkındalık ölçeğiyle toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS programında ANOVA ve korelasyon hesaplaması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının genel özyeterlikleri ile bilişötesi farkındalıkları sınıf seviyesine göre farklılık göstermemiştir. Buna karşın her iki testin sınıf seviyesine göre ilişkisel analizine bakıldığında, ikinci sınıflar haricinde diğer sınıflarda anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Genel özyeterlik, bilişötesi farkındalık, öğretmen adayı, fen eğitimi

ABSTRACT

The aim of the study is to determine prospective science teachers' general self-efficacy and metacognitive awareness. The research is a descriptive study and survey design was benefited. 159 prospective teachers majoring in science education in İstanbul were participated in the study. The data were collected via self-efficacy questionnaire and metacognitive awareness questionnaire and analysed by using ANOVA and correlational calculations in SPSS programme. There was no meaningful difference in prospective teachers' general self-efficacies and metacognitive awareness in terms of grade levels. However, the correlational analysis of the tests in terms of grade levels showed there was meaningful correlation between them except for the second grades. The suggestions were made as a results of the research findings.

Key words: General self-efficacy, metacognitive awareness, prospective teacher, science education

1.Giriş

Özyeterlik inancı, bireyin yaşamını genel anlamda etkileyen ve farklı pek çok alanda da sınanan oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Toplumsal yaşamın temel yapı taşı olan birey tarafından kişiye duyulan güvenin ve verilen sorumluluğun artmasının özyeterlik inancının gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenenin kendisinde var olan güçlü ve zayıf yönleri bilmesi yani bir bilişötesi farkındalığa sahip olması da öğrenmeye katkı sağlaması açısından önemlidir (Bruning, Schraw & Ronning, 1995).

İnsan davranışları, kişilerin başarılarından çok, kendi kapasitelerine ilişkin inançlarına dayanır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen, neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olur. Bir beceriye sahip olmakla onu farklı durumlarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır. Bu durum kişinin sahip olduğu özyeterlik inancı ile ilişkilidir (Kurbanoğlu, 2004). Özyeterlik inancı, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar

²³ Corresponding author. Tel.: 0216 345 90 90 /295

E-mail address: oya.aglarci@marmara.edu.tr

çaba gösterdiklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabildiklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Özyeterlik inancı, 1986 yılında Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinde, inanışların davranışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymasıyla ön plana çıkmıştır. Bandura (1986) özyeterlik inancını "insanların belirli çalışma türleri gerektiren faaliyetleri organize etme ve yürütme kapasiteleri hakkındaki yargıları" olarak tanımlamıştır. Senemoğlu'na (2003) göre ise, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil; becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür. Özyeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine göre kendini algılaması, inanması ve özel yargısıdır.

Özyeterlik yargısı, dört temel kaynaktan etkilenmektedir;

Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler,

Dolaylı yaşantılar: kişinin kendine benzer olarak başkalarının başarılı ya da başarısız etkinlikleri,

Sözel ikna: kişinin başarıp başaramayacağına dair nasihatler, teşvikler ve

Psikolojik durum; kişinin başarılı olup olmama ile ilgili beklentisi.

Özyeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Yüksek özyeterlik inancına sahip bireyler, zor çalışmalarla karşılaştıklarında daha rahat ve verimli olurken; düşük özyeterlik inancına sahip bireyler yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar (Yılmaz, Yılmaz ve Türk, 2010). Ayrıca yeterlikleri konusunda güçlü inançlara sahip olan insanlar, üst düzey çaba gösterme eğiliminde ve her şartta mücadele etme isteğinde olduklarından; kişinin öz yeterliğinin farkında olması ve bunu geliştirmesi o bireyin etkili ve verimli çalışmasına yol açmaktadır (Özgen ve Bindak, 2008). Bunun yanı sıra günlük hayatla kurulan ilişkilerin ve buna yönelik olarak yapılan uygulamaların da özyeterlik inancını genel olarak arttırdığı tespit edilmiştir (Çoban ve Sanalan, 2002).

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecinde sahip oldukları başarıma inancı, onların istenilen hedefe daha çabuk ulaşmalarını sağlamaktadır (Izgar ve Dilmaç, 2008). Özyeterlik inancının temelinde öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili inanışlarının planlama, karar verme ve sınıf içi faaliyetlerle ilişkili olması bulunmaktadır (Pajares, 1992). Ayrıca araştırmaların birçoğu özyeterlik inancının, öğretmenlerin karar verme süreçlerinde, öğrenmelerinde ve başarılarında da etkili olduğunu göstermektedir (Akt. Pajares, 1996). Bu durum öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik inançlarının; sınıf içi faaliyetleri, alanlarına ilişkin çalışmaları ve etkili ders işleme oranlarını etkileyebileceği de gösterir niteliktedir. Benzer şekilde, Çapri, ve Kan'ın (2006) belirttiğine göre öğretmenlerin iş yerlerinde karşı karşıya kaldığı ve baş etmek zorunda olduğu pek çok farklı problem bulunmakta ve bu problemlere yönelik tutumlar, öğretmenler arasında farklılaşmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin özyeterlik inançları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan ele alındığında, öğretmenin etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmesinin kendi özyeterlik inancına bağlı olacağı düşünülmektedir.

Ulusal literatürde öğretmen adaylarının özyeterlik inancıyla ilgili olarak yapılan birçok çalışma yer almaktadır (Aktağ ve Walter, 2005; Üredi ve Üredi, 2006; Çelikkaleli ve Akbaş, 2007; Meriç ve Ersoy, 2007; Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Dede, 2008; Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008; Ekinci Vural ve Hamurcu, 2008; Aydın ve Boz, 2010; Azar, 2010). Literatürde fen öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar özellikle, özyeterlik inancı ile akademik başarı, sınıf düzeyleri arasındaki farklılık ve çeşitli betimsel değişkenlerin öz yeterliğe etkisi gibi alanlar üzerine odaklanmıştır.

Bandura'nın (1986) belirttiğine göre, özyeterlik inancının gelişmesinde, temel deneyimler ile dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik durumlara ilişkin çeşitli kaynaklar etkilidir. Bu farklı kaynaklar içerisinde öz yeterliği etkileyen en önemli faktör ise deneyimdir. Pozitif deneyimler özyeterlik inancının güçlenmesini sağlamaktadır. Buna göre kişiler; çeşitli eylemleri gerçekleştirmekte, eylemlerin sonuçlarını değerlendirmekte ve yapmış oldukları değerlendirmelere bağlı olarak, benzer eylemleri gerçekleştirme konusunda bir yeterlik inancı geliştirmekte ve geliştirdikleri inançlara uygun hareket etmektedirler (Bandura, 1986). Bu sonuç öğretmen yetiştirme programlarında konulara ilişkin uygulama yapılarak, mevcut deneyimlerin artırılmasını; buna bağlı olarak da özyeterlik inancının geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koyar niteliktedir. Bu durum Çoban ve Sanalan'ın (2002) yapmış oldukları araştırmada da tespit edilmiştir.

Bilişötesi terimini ise 1970'lerin başlarında tasarlamış olduğu bellek-ötesi (meta-memory) teriminden yola çıkarak ilk kez John Flavell ileri sürmüştür. Flavell'den sonra Brown (1987) ise bilişötesini; öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Üst biliş olarak da adlandırılan bu kavram bireyin kendi düşünme süreci ile ilgili düşünmesidir (Schraw, 1994). Benzer şekilde, bilişötesi, biliş hakkında sahip olunan "bilişin bilgisi ve inanışlar" ve "bilişsel aktivitelerin kontrolü ve düzenlenmesi" olarak ifade edilebilmektedir (Garofalo ve Lester, 1985; akt. Yılmaz, 2011).

Senemoğlu'na (2003) göre biliş (cognition), herhangi bir şeyin farkında olma ve bilişötesi (metacognition) ise herhangi bir şeyi öğrenmenin yanı sıra nasıl öğrendiğini bilme olarak tanımlanmaktadır. Bilişötesi bilgisi (metacognitive knowledge), kişinin kendi kendine “bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir, bu konu hakkında ne biliyorum, bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana gereksinimim var..” gibi sorular sormasını ve yanıtlayabilmesini kapsamaktadır.

İstenilen öğrenme sonuçlarına ulaşabilmek için öğrenme ortamının öğrenen ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi arzu edilen başarının sağlanması için yeterli değildir. Öğrenen bireyin de sahip olması gereken bazı özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan biri ise iyi bir bilişötesi (metacognition) becerisine sahip olmaktır (Yılmaz, 2011). Bilişötesi beceriler, öğrencilerin kendi kendilerinin öğrenme süreçlerini algılamaları, öğrenme özelliklerinin farkına varmaları gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Bireyin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması veya bu farkındalık geliştirmiş olması öğrenme sürecindeki başarısı bakımından oldukça önemlidir. Bilişötesi beceriler çok elemanlı olup içerisinde farklı öğrenme stratejilerini, kişinin kendisi hakkındaki öğrenme bilgilerini, bilgileri düzenlemeyi ve strateji değerlendirme becerilerini içermektedir.

Bilişötesi becerilerinin kazanılmasında yapılan öğretimin etkililiği, sadece olgunlaşmanın etkisinden çok daha büyüktür (Gage ve Berliner, 1988; akt. Senemoğlu, 2003). Öğrencilerde bilişötesi farkındalıklarını geliştirmek, öncelikle üstbiliş bilgi ve becerisine sahip olan öğretmenlerin varlığını işaret etmektedir. Bu bağlamda özellikle üstbilişsel becerilerin öğrencilere aktarılacağı ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, kendilerinin üstbilişlerinin ne kadar farkında olduğunun ortaya konması oldukça önemlidir. Senemoğlu'na (2003) göre; öğretmenler, öğrencilerin bilişötesi becerilerini geliştirmelerine yardım edecek öğretimi oluşturmalıdır. Yani, öğretmenler, öğrencilerin bilişötesi becerilerini kazandırmalarına rehber olmalıdırlar.

Bu bağlamda araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterliklerinin ve bilişötesi farkındalıklarının tespit edilmesi ve sınıf seviyesi arttıkça deneyime bağlı olarak, özyeterlik inancında ve bilişötesi farkındalıklarında herhangi bir değişikliğin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problemi “fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterlikleri ile bilişötesi farkındalıkları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise;

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık ölçeğine ilişkin alt boyutlar sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterlikleri sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterlik ölçeğine ilişkin alt boyutlar sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ile genel özyeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Deseni ve Örneklemi

Araştırma betimsel bir çalışma olup; tarama araştırması olarak tasarlanmıştır. Tarama araştırması, “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre, görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır” (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmaya İstanbul’da bulunan büyük ölçekli bir üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği ABD’de öğrenim görmekte olan 34 birinci, 44 ikinci, 25 üçüncü, 56 dördüncü sınıf olmak üzere; toplam 159 öğretmen adayı katılmıştır.

2.2.Araştırma Verilerinin Toplanması

“Genel Özyeterlilik Ölçeğinin” 23 maddelik özgün formu Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiştir. Özgün ölçek Genel Özyeterlilik (açıklanan varyans %26,5, Cronbach alfa=0,86) ve Sosyal Özyeterlilik (açıklanan varyans %8,5, Cronbach alfa=0,71) olmak üzere iki faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmış ölçeğin Türkçe formu için tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0,80 ve ikinci kez ulaşılabilen toplam 236 kişiden elde edilen veriler üzerinden elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,69 olarak bulunmuştur. Ölçek “başlama, yılmama,

sürdürme çabası-ısrar” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Genel Özyeterlilik Ölçeği-Türkçe formu 18 yaş ve üstü en az ilkokul mezunu kişilerin genel özyeterliliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Araştırmada kullanılan “bilişötesi farkındalık envanteri” Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş 5’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel boyutu altında yer alan sekiz alt faktörden oluşmaktadır (Schraw & Dennison, 1994). Bu faktörler açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik kat sayısı 0,95 olarak bulunmuş; Türkçe’ye uyarlama çalışmasının iç tutarlılık güvenirliği ve test-tekrar test güvenirlik çalışmalarında ise 0,95 sayısına ulaşılmıştır (Akın, Abacı ve Çetin, 2007).

2.3.Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre genel özyeterlilik ölçeği ve bilişötesi farkındalık ölçeğinden elde edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğine göre incelenmiş ve sonuçların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda veriler Pearson korelasyon ve ANOVA istatistiksel analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin verilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Bulgular

ÖLÇEKLER	SHAPIRO WILK
Genel özyeterlilik 1. sınıf	0,729
Genel özyeterlilik 2. sınıf	0,266
Genel özyeterlilik 3. sınıf	0,126
Genel özyeterlilik 4. sınıf	0,204
Biliş ötesi farkındalık 1. sınıf	0,377
Biliş ötesi farkındalık 2. sınıf	0,583
Biliş ötesi farkındalık 3. sınıf	0,634
Biliş ötesi farkındalık 4. sınıf	0,656

Tablo 1’de de görüldüğü üzere her iki testin dört sınıf düzeyinde yapılmış olan normal dağılım değerleri incelendiğinde tüm sonuçların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.1.Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2:Bilişötesi farkındalığın sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	3337,228	3	1112,409	1,875	,136	-
Gruplariçi	91951,715	155	593,237			
Toplam	95288,943	158				

Tablo 2’de görüldüğü üzere fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık puanları sınıf seviyesine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3.2.Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık ölçeğine ilişkin alt boyutlar sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3:Bilişötesi farkındalık ölçeğine ilişkin alt boyutlar sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Açıklayıcı bilgi	Gruplararası	46,021	3	15,340	0,998	0,396	-
	Gruplariçi	2382,884	155	15,373			
	Toplam	2428,906	158				
Prosedürel Bilgi	Gruplararası	8,486	3	2,829	0,456	0,714	-
	Gruplariçi	962,433	155	6,209			
	Toplam	970,918	158				
Durumsal Bilgi	Gruplararası	20,745	3	6,915	0,877	0,455	-
	Gruplariçi	1222,815	155	7,889			
	Toplam	1243,560	158				
Planlama	Gruplararası	180,347	3	6,116	3,558	0,016	4-1
	Gruplariçi	2619,212	155	16,898			
	Toplam	2799,560	158				
İzleme	Gruplararası	194,665	3	64,888	2,904	0,037	4-1
	Gruplariçi	3463,763	155	22,347			
	Toplam	3658,428	158				
Değerlendirme	Gruplararası	30,171	3	10,057	0,805	0,493	-
	Gruplariçi	1936,899	155	12,496			
	Toplam	1967,069	158				
Hata Ayıklama	Gruplararası	21,120	3	7,040	0,727	0,537	-
	Gruplariçi	1500,439	155	9,680			
	Toplam	1521,560	158				
Bilgi yönetme	Gruplararası	125,645	3	41,882	1,856	0,139	-
	Gruplariçi	3498,330	155	22,570			
	Toplam	3623,975	158				

Tablo 3’te de görüldüğü gibi bilişötesi farkındalık envanterinin alt boyutlar açısından incelenmesi doğrultusunda, yalnızca planlama ve izleme alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Planlama boyutundaki farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 4. sınıfların ($X=27,17$; $S=4,13$) puanlarının, 1.

sınıflara göre ($X=24,44$; $S=4,46$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, izleme alt boyutunun Scheffé testi sonuçlarına göre, 4. sınıfların ($X=30,41$; $S=5,08$) puanlarının, 1. sınıflara göre ($X=27,48$; $S=4,92$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterlikleri sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen bulgulara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4:Genel özyeterliğin sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	221,204	3	73,735	2,364	,073	-
Gruplariçi	4834,570	155	31,191			
Toplam	5055,774	158				

Tablo 4’de görüldüğü üzere fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterlikleri sınıf seviyesine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3.4.Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterlik ölçeğine ilişkin alt boyutlar sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5:Genel özyeterlik ölçeğine ilişkin alt boyutların sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Başlama	Gruplararası	154,965	3	51,655	1,489	0,220	-
	Gruplariçi	5376,393	155	34,686			
	Toplam	5531,358	158				
Yılmama	Gruplararası	14,023	3	4,674	1,352	0,260	-
	Gruplariçi	536,015	155	3,458			
	Toplam	550,038	158				
Sürdürme çabası-ısrar	Gruplararası	10,986	3	3,662	1,302	0,276	-
	Gruplariçi	435,919	155	2,812			
	Toplam	446,906	158				

Tablo 5’de de görüldüğü gibi genel özyeterlik ölçeğinin alt boyutlar açısından incelenmesi doğrultusunda, alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3.5.Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ile genel özyeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

Elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6:Bilişötesi farkındalık ile genel özyeterlik arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular

Sınıf Düzeyine Göre Ölçekler	p	r
1.sınıf özyeterlik-bilişötesi farkındalık	0,003	0,392
2.sınıf özyeterlik-bilişötesi farkındalık	0,415	0,171
3.sınıf özyeterlik-bilişötesi farkındalık	0,001	0,482
4.sınıf özyeterlik-bilişötesi farkındalık	0,008	0,445

Tablo 6’da da görüldüğü gibi ikinci sınıf seviyesi dışındaki öğretmen adaylarının genel özyeterlik ve bilişötesi farkındalık puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

4.Sonuç ve Tartışma

Öz yeterlik inancının ve bilişötesi farkındalığın gelişiminde, toplumun ve örgün eğitim kurumlarının önemi büyüktür. Eğitim-öğretim sürecinde bireyi her açıdan destekleyen ve bireyin öz yeterlik inancı geliştirmesine neden olan en önemli etken, dersin yönlendirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerdir. Yılmaz ve Çimen’in (2008) yapmış olduğu araştırma, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, her öğrencinin başarılı olacağına inandığını, öğrenme etkinliklerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bireysel farklılıkları dikkate alarak düzenlediklerini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar, deneyimin öz yeterlik inancını olumlu etkilediği sonucunu ortaya koymuştur (Chester ve Beaudin, 1996; Önen ve Öztuna, 2005). Bu çalışmaların sonuçları, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının belirlenmesi, bunların çeşitli uygulamalarla geliştirilmesi ve özyeterlik inançları gelişmiş şekilde mesleğe başlamalarının gerekliliğini destekler niteliktedir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgiye sahip olmaları, çalışmalarını farkındalık düzeyleri yüksek olarak, planlı bir şekilde sürdürmelerine olanak sağlayacak ve bu becerilerini de ileride öğrencilerine yansıtacaklardır. İlgili literatür ışığında, bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının genel özyeterliklerinin ve bilişötesi farkındalıklarının belirlenmesi ve sınıf seviyesi değişiminin özyeterlik inancında ve bilişötesi farkındalıklarında herhangi bir değişikliğe neden olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarının ve genel özyeterliklerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bilişötesi farkındalık envanterinin sınıf seviyesine göre alt boyutlar açısından incelenmesi doğrultusunda, planlama ve izleme alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilirken, genel özyeterlik ölçeğine ilişkin alt boyutlar anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Sınıf seviyelerine göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ve genel özyeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ikinci sınıf seviyesi dışındaki sınıflarda, puanlar arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki var olduğu bulunmuştur.

Bulgular ışığında, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ve genel özyeterliklerinin incelenip özellikle uygulama ve staj derslerinde buna yönelik bir öğretim tasarlanmasının katkısının olacağı düşünülmektedir. Dersler planlanırken, öğretmen adaylarının katılımı sağlanacak şekilde öğrenci merkezli etkinliklerin planlanması ve ders süresince kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarının sağlanması (öğrendiği konu üzerine düşünmesini sağlayacak sorular, konu hakkında neyi ne kadar öğrendiğini görebileceği etkinlikler) bilişötesi farkındalıkları ve özyeterliklerinin gelişimine olumlu etkileri olacaktır.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma özyeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), Article 11, 86-93.
- Aktaş, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III (4), 127-131.
- Aydın, S. ve Boz, Y. (2010). Pre-service elementary science teachers' science teaching efficacy beliefs and their sources. *İlköğretim Online*, 9(2), 694-704. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 12.06.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., and Ronning, R. R. *Cognitive Psychology and Instruction*. (2nd ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1995.
- Bozdoğan, A. E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 66-81.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (sa. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Investigation of preservice teachers' attitudes towards teaching and professional self-efficacy beliefs according to their gender, programs, and faculties. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Chester, M. D. & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, 233-257.
- Çoban, A. ve Sanalan, A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbaş, A. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordamada fen bilgisi öğretimi öz-yeterlilik inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 21-34.
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik özyeterlilik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 741-757.
- Ekinci Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik özyeterlilik inançları ve görüşleri. *İlköğretim*
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterlilik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma*. ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc adresinden 22.04.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Garofalo, J., & Lester, F. (1985). Metacognition, cognitive monitoring and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, 163-175.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). *Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi*. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/HIZGAR-DILMAC.PDF adresinden 16.01.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Kurbanoglu, S. (2004). Özyeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). *Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin özyeterlilik duygusunun belirlenmesi*. İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul. oldweb.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath...1+sayi...doc adresinden 12.10.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Meriç, G. ve Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 51-62.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research, Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Schraw, G. (1994). The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology* 19: 143-154.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (5), 154-193.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması*. <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/> adresinden 08.03.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Yılmaz, M. ve Çimen, O. (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin biyoloji öğretimi öz-yeterlilik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 20-29.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B. ve Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85-90.

4th International Conference on New Horizons in Education

Fen laboratuvarında problem çözme uygulamalarının akademik başarıya, kimya laboratuvarına karşı tutum ve kaygılarına etkisi

Gülseda Eyceyurt Türk^a, Hatice Güngör Seyhan^{b24}

^aAraştırma Görevlisi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye

^bYrd.Doç.Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye

Çalışmada fen laboratuvarında problem çözme uygulamalarına katılan 40 öğretmen adayının; performanslarının belirlenmesi, performanslarının kimya laboratuvarına karşı tutum ve kaygı değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tek grup son test model kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak; problem çözme becerilerini değerlendirme formu, öğrenci raporlarını değerlendirme formu, kimya laboratuvarına karşı tutum ölçeği, kimya laboratuvarına karşı kaygı ölçeği kullanılmıştır. Yapılacak istatistiksel analizler sonucunda öğretmen adaylarının performanslarının değişiminin yüzde kaçının modele dâhil edilen ilgili değişkenler tarafından yordandığı belirlenecektir.

Anahtar sözcükler: Problem çözme, kimya laboratuvarına karşı tutum, kimya laboratuvarına karşı kaygı

The effects of problem-solving applications on academic success, attitude and anxieties towards chemistry laboratory

Gülseda Eyceyurt Türk^a, Hatice Güngör Seyhan^{b*}

^a Research Assistant, Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Chemistry Education, Sivas, Turkey

^b Assoc.Prof.Dr., Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Chemistry Education, Sivas, Turkey

In this study, it was aimed to determine the performance of 40 teacher candidates, who have participated in problem solving applications in science laboratory and to determine whether or not their performance is predicted by variables of attitude and anxiety towards chemistry laboratory or not. A semi-experimental design was used. Evaluation form of problem solving skills, evaluation form of student reports, attitude towards chemistry laboratory and anxiety towards chemistry laboratory were used as data collection tools. At the end of the statistical analysis, it will be determined that what percentage of the change in the performances of teacher candidates has been explained with variables which are included in the model.

Keywords: Problem-Solving, Attitude towards Chemistry Laboratory, Anxiety towards Chemistry Laboratory

²⁴ Corresponding author. Tel: 00903462191010-2270

Email address: hgunsey@gmail.com,

GİRİŞ

Fen bilimleri ve kimya eğitiminde problem çözmenin önemi

Çeşitli araştırmacılara göre (Gabel and Bunce, 1994; Tsaparlis, Kousathana and Niaz, 1998; Heyworth, 1999; Stamovlasis and Tsaparlis, 2000) fen bilimleri eğitiminin amaçlarından ilki, özel bir alanda organize olmuş bilginin elde edilmesidir. İkincisi ise, bu alanla ilgili problemleri çözmeye yeteneğidir (Lee et al., 2001). Fen eğitiminde problem çözme yeteneğinin kazandırılması için de ilk olarak, problem çözme öğretiminin öneminin anlaşılması gerekmektedir. Fen eğitiminde problem çözme yeteneğinin kazandırılması için ikinci olarak ta, öğrencilerin fen bilimi eğitiminde karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmelerine yardım etmenin yollarını bulmak gerekmektedir (Lee et al., 2001).

Problem çözme

Birçok literatürde farklı problem çözme tanımları yapılmıştır. Gagne (1970), problem çözmeyi, öğrenmenin en yüksek seviyesi ve problem çözme becerisini de kaçınılması zor olan hayat becerisi olarak ayırt etmiştir. Wheatley (1984)'e göre ise problem çözme, ne yapacağını bilmediğin zaman ne yaptığıdır. Gagne (1977), problem çözmeyi, öğrencinin yeni bir problemi çözmek için önceden öğrenilmiş kuralların bileşimini keşfettiği bir düşünme süreci olarak ifade etmiştir. Ashmore et al. (1979), problem çözmeyi, bir problemi anlamak için yöntemlerin ve bilginin uygulanmasının bir sonucu olarak tanımlamıştır. Perez and Torregrose (1983), problem çözmeyi bilimsel bir araştırma görevi olarak görmüştür. Mayer (1997), problem çözmeyi düşünme ile eş anlamlı olarak kabul etmiştir. Heppner (1982) ise, problem çözmeyi problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlı olarak kullanmıştır. Cardellini (2006)'ye göre problem çözme, iyi bilinen formüllere sayıların konulmasından daha fazlasıdır. Yaratıcılıkla, etraflıca düşünmeyle ve formal bilgiyle ilgilenmektedir. Problem çözmenin, çeşitli bilişsel fonksiyonları içeren karma karışık bir etkinlik olduğu bilinmektedir (Kampourakis and Tsaparlis, 2003).

Problem çözme süreci

Problem çözme, ilk olarak 1960'lerde Harvard Üniversite'sinde vaka öğretimi olarak tanıtılmıştır (Christensen ve diğ., 1991). Daha sonra yöntem yaygınlaşmış ve liselerde, yüksekokullarda, üniversitelerde farklı türde kullanılmaya başlanmıştır. Problem çözmenin öğretimi ve farklı kullanım şekilleri, öğrencilerin daha derin öğrenmesini sağlamakta ve öğrenciler kavramsal süreçte yer almaktadırlar. Öğrenciler problemlere çözüm bulmak için, yeni bilgi toplamak ve uygulamak, araştırma yapmak, kararlar almak ve grup arkadaşları ile çalışmak zorundadır. Bu öğrenme süreci boyunca, eğitimler arka planda kalırken, öğrenciler aktif rol oynamaktadırlar. Problem çözme sürecinde yer alan problem, bir alıştırma veya bir kavramın uygulanması değildir. Öğrenci bu problemi çözmek için yeni kavramlar elde etmek zorundadır. Çünkü problem, öğrencilerin önceki bilgilerinin aktive edilmesiyle kolaylıkla çözülemeyebilmektedir. Problem çözme öğretimi, öğrencinin grupta yeni bilgi toplaması, bilgi değiş-tokuşu yapması ve bilgiyi özümsemesi için sorumluluk almak zorunda olduğu interaktif bir ortam kurmaktadır. Öğrenci bilgiyi öğrenmek için pasif alıcı olmak yerine pedagojik süreçte katılmaktadır (Whitehead, 1929; Gallet, 1998).

Laboratuarda problem çözme yaklaşımı

Chiappetta and Koballa (2002)'ya göre, Laboratuvarların hem verimliliğinin artırılması hem de anlamlı öğrenmenin gerçekleştirdiği ortamlara dönüştürülmesi için son yıllarda çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan biri de laboratuarda problem çözme yaklaşımıdır (Kanlı, 2007). Laboratuarda problem çözme yaklaşımı, öğrencilerin kavramsal problemlere çözüm bulmasında onlara deneysel tasarım pratiği sağlamak için geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın kullanımı ile laboratuvar çalışmaları, kimya müfredatında doğru kullanım amacına yönelik olarak yeniden düzenlenmiştir (Wilson, 1987). Laboratuvarlar, teknik kavramların gerçek dünya içeriğinde uygulanması ve birleştirilmesi için ideal ve elverişli ortamlardır. Çünkü öğrenciler bu ortamlarda özgürce hareket edebilmekte, bir hipotezi doğrulamak için çeşitli reaksiyonlar deneyebilmektedir (Gallet, 1998; Akt: Temel, 2009).

Laboratuarlarda öğrenci performansını ve başarısını değerlendirme

Bryce and Robertson (1985), çalışmalarında eğitimcilerin çoğunun laboratuvar çalışmalarını yönetmede çok zaman harcadığını, buna rağmen laboratuvar etkinliklerini uygulamalı olarak değerlendiremediklerini belirtmişlerdir (Hofstein, 2004). Sonrasında Yung (2001), çalışmada fen bilimi laboratuvarlarında öğrenci performansını değerlendirmenin karışıklığını gösteren veriler sunmuştur. Kempa (1986), laboratuvarlardaki pratik uygulama fazlalarının değerlendirmesi için, geçerli,

güvenilir ve elverişli ölçeklerin geliştirilmesi ve uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Birçok literatürde (Ganiel and Hofstein, 1982; Bryce and Robertson, 1985; Giddings and Hofstein, 1990; Giddings, Hofstein, and Lunetta, 1991; Tamir, Doran, and Chye, 1992; Lazarowitz and Tamir, 1994; Lunetta, 1998; Hofstein, Kipnis, and Shore, 2004), (Hofstein, 2004) bu fazların bazılarını ya da hepsini değerlendirmek için genelde farklı değerlendirme kategorilerinin mevcut olduğu belirtmiştir (Akt: Güngör Seyhan, 2008).

Problem çözmede işbirlikli grup çalışmasının önemi

Johnson and Johnson (1975)'a göre problem çözme, bireylerin hedefe ulaşmak için bir araya geldiği işbirlikçi bir süreçtir. Zhang (1998)'a göre, işbirlikçi problem çözme de, gruplar arasındaki karşılıklı etkileşimleri içeren problem çözme etkinlikleri anlamına gelmektedir. Bu nedenle başarılı birer problem çözücü olmak isteyen öğrenciler, birlikte konuşmak, birbirlerinin deneyimlerini ve bilgiyi paylaşmak gibi işbirlikçi çalışmanın gereklerini yerine getirerek işbirliği içinde çalışmayı öğrenmek zorundadır. Basili and Sandford (1991), üniversite öğrencileri ile çalışarak işbirlikçi bir grup çalışmasının öğrencilere kavram yanılgılarının üstesinden gelmek için uygun bir çevre sağlayabildiği kanıtını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca grup tartışmasının, öğrencilerin fen bilimi hakkındaki görüşlerini açıklamasına ve günlük ve bilimsel kelimeler arasında kesin bir ayrım geliştirmesine yardım edebileceğini göstermiştir. Bu nedenle işbirlikçi yaklaşımın hem sayısal hem de kavramsal problemlerde etkili olduğu söylenebilmektedir. Qin et al. (1995), çalışmasında işbirlikçi çabaların iyi yapılandırılmamış problemlerde daha iyi performansla sonuçlandığını göstermiştir. Bu da, bireylerin grup tartışması yoluyla fikirlerini değiş tokuş etmelerinden ve problemin çözümüne yardımcı olabilecek bir temsil oluşturmalarından kaynaklanabilmektedir. Çünkü iyi yapılandırılmamış problemler hayal yoluyla problemin bir temsilini üretmeyi gerektirmektedir (Reid and Yang, 2002a; Akt: Temel, 2009).

Problem Çözmenin Öğrenme Ürünleri

Problem çözme becerisi

Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecindeki rollerinden birisidir (Güçlü, 2003). Senemoğlu (1997)'a göre, problem çözme becerisi bireylerin yaşadığı çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım etmektedir. Bu nedenle tüm insanların yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmeleri için problem çözme öğrenmeleri gerekmektedir (Mertoğlu ve Öztuna, 2004). Heppner ve diğ., 1985'e göre problemlerini etkili bir biçimde çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip olan bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemleri olduğu ortaya çıkmıştır (Güçlü, 2003). Watts (1991), problem çözme becerilerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır. Bu beceriler aşağıda verilmektedir:

Çizelge 1. Problem Çözme Becerileri

Yeterlilikler	Yeterlilik Özellikleri
1. Keşif Yeterlilikleri	Problemi ayırt edip tanımlama Problemin belirgin niteliklerini görme Çözüm yolları üretme Çözümü sınaama Sonuç çıkarma
2. Hayal Yeterlilikleri	Kendini başka yerde, zamanda ve rolde görebilme Deneyimler sonunda hayalleri yeniden düzenleme
3. Gözlem Yeterlilikleri	Gözlenen varlık ve olayların renk, şekil, büyüklük, dağılım vb. gibi niteliklerini görme Doğru ve duyarlı gözlem yapma Gözlem verilerini kaydetme, sınıflama, sıralama Gözlemleri yorumlama
4. İnceleme ve Düzenleme Yeterlilikleri	Bilgi bulma ve toplama Bilgileri sınıflama Bilgileri yorumlayıp kanıtları değerlendirme Zamanı iyi kullanma

5. Sayısal Yeterlilikler	Tahmin etme, kestirme Ölçme Sayısal ilişkileri kavrama Şekilleri ve yapıları kavrama Sayısal işlemleri yapabilme
6. Pratik yeterlilikler	El becerileri Araç kullanma becerileri
7. İletişim Yeterlilikleri	Sözlü ifadeyi, yazılı metinleri, grafik ve diğer sembolik dokümanları doğru anlama Yanlış anlaşılılmaya yer bırakmadan sözlü, yazılı ve diğer sembolik yollarla düşündüğünü açıklama
8. Sosyal Yeterlilikler	Başkalarıyla iletişim kurma Başkalarıyla ortak çalışma Fikirleri çeşitli şekillerde ifade etme

Kimya laboratuvarına karşı tutum

Fen bilimine karşı olumlu tutumlar geliştirme, fen bilimi öğretiminin önemli amaçlarından biri olarak sıralanmıştır. Hofstein and Lunetta (1982, 2003), laboratuvarların, aktiviteler etkili bir şekilde organize edildiğinde tutum ve bilişsel büyüme geliştirmeye pozitif katkıda bulunabilen sosyal etkileşimlerin gelişimine yardımcı olmada büyük bir potansiyele sahip olan eşsiz ortamlar olduğunu ileri sürmüşlerdir. 1970 ve 1980'lerde basılan birkaç çalışma (Bates, 1978 ve Hofstein and Lunetta, 1982) öğrencilerin bazı derslerde laboratuvar çalışmasından zevk aldıklarının ve bu laboratuvar deneyimlerinin fen bilimine karşı pozitif ve gelişmiş tutum ve ilgi ile sonuçlandığının rapor etmişlerdir. Okebukola (1986), çalışmasında fen bilimi laboratuvarına devamlı katılmanın genelde kimya öğrenimine özelde de kimya laboratuvarındaki öğrenmeye karşı artan bir tutumla sonuçlandığını iddia etmiştir. 1990'ların başında fen bilimi eğitimdeki araştırmaların odağı, duyuşsal alandan genelde bilişsel alana özelde de kavramsal değişime doğru hareket etmiştir. 1990'larda basılan iki tarama çalışmasında (Hodson, 1990; Lazarowitz and Tamir, 1994) tutum ve ilgi gibi duyuşsal değişkenlere odaklanan araştırmaları tartışmıştır. Fen bilimi eğitimi laboratuvar çalışmasını tutumu artırmada, ilgiyi ve zevki uyarmada ve öğrencileri genelde fen bilimini özelde de kimyayı öğrenmeye motive etmede önemli bir ortam olarak vurgulamaya devam etmektedir (Freedman, 1997; Thompson and Soyibo, 2002). Kyle et al., (1985)'e göre, öğrenciler zevk aldıkları eğitimsel aktivitelere aktif olarak dâhil olduklarında daha fazla bilgi elde ederler. (Akt: Güngör Seyhan, 2008).

Kimya laboratuvarına karşı kaygı

Kimya kaygısı Breslow (1993) tarafından kimyasal maddelerden korkma olarak tanımlanırken, Eddy (2000) kimya kaygısını; kimyayı öğrenme kaygısı, kimya değerlendirme kaygısı ve kimyasal maddelere yönelik kaygı olarak boyutlandırarak incelemiştir. Bowen (1999) çalışmasında, üniversite kimya laboratuvarında öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla bir araç geliştirilerek bu aracın geçerliliğini araştırmıştır. Geliştirilen araç, kimya laboratuvarı kaygısının; kimyasallarla çalışma, araç ve düzenekleri kullanma, veri toplama, diğer öğrencilerle çalışma ve zamanı iyi kullanma boyutları ile ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Çalışma ayrıca öğrenmeyi artırma amacıyla gerçekleştirilen eğitim amaçlı deneylerde bu aracın kullanılmasıyla ilgili önerileri içermektedir. Fen derslerinde laboratuvar, öğretimi tamamlayan bir unsur olarak ele alındığında sadece fene veya kimyaya yönelik kaygının belirlenmesi yeterli olmayacaktır. Bu konuda yapılan araştırmalar genellikle fen veya kimya kaygısı üzerine yoğunlaşmıştır (Czeriak and Charelott, 1984; Eddy, 2000; Laukenmann et al., 2003; Mallow and Greenburg, 1983; Matyas, 1984; Okebukola and Jegede, 1989; Wynstra and Cummings, 1990), Laboratuvara yönelik kaygı ise az sayıda çalışmada ele alınmıştır (Bowen, 1999; Eddy, 2000; Wynstra and Cummings, 1993). Abendroth and Friedman (1983) tarafından yapılan bir çalışmada, kaygıyı azaltmak ve akademik performansı yükseltmek için kaygı azaltma stratejileri kimya laboratuvarı derslerine dâhil edilmiştir. Dwinell and Higbee (1989) öğrencilerin performansları ile duyuşsal değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğunu açıklamışlardır. Fen derslerinde kaygı duymayan bir öğrenci laboratuvar ortamına girdiğinde değişik uyarıcıların etkisiyle kaygı geliştirebilir. Kaygının boyutunu ve hangi nedenden kaynaklandığını bilmek kaygıyı giderme yollarını belirlemede ve öğrencileri tekrar laboratuvara yönlendirmede etkili olacaktır. Bu nedenle, öğrencilerin laboratuvar kaygılarının belirlenmesi önem kazanmaktadır (Azizoğlu ve Tekkaya, 2006).

Çalışmanın Amacı

Çalışmada kimya laboratuvarında problem çözme uygulamalarına katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının; i) problem çözme uygulamaları performanslarının belirlenmesi ve ii) problem çözme uygulamaları performanslarının kimya laboratuvarına karşı tutum ve kimya laboratuvarına karşı kaygı değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının kimya laboratuvarında problem çözme uygulamalarından sonra performansları nasıldır?
- Kimya laboratuvarına karşı tutum ve kimya laboratuvarına karşı kaygı değişkenleri kimya laboratuvarında problem çözme uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Örneklem

Çalışmaya 2012-2013 Öğretim Yılı Bahar Döneminde, Fen Bilgisi Öğretmenliği 3.sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada tek grup son test model kullanılmıştır

Veri Toplama Araçları

Problem çözme becerilerini değerlendirme formu (PÇBDF)

PÇBDF, araştırmacıların öğretmen adaylarını bireysel olarak değerlendirdiği bir formdur (Azizoğlu ve Tekkaya, 2006). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, formda yer alan ölçütlere göre (Problemin doğasını ve ilgili bilgiyi ayırt etme, açık uçlu bir problem düzenleme, açık uçlu bir problemi çözme, açık uçlu bir problemi yeniden düzenleme) değerlendirilmektedir. Formda yer alan her beceriye, gösterilen becerinin niteliğine göre 0 ile 4 arasında puanlar verilmektedir. Uzman görüşü alınarak formun görünüş ve kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Formun güvenilirliğinin sağlanması amacıyla her iki araştırmacı her öğretmen adayı için ayrı olarak bu formu doldurmuş ve araştırmacıların verdikleri puanlar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda iki araştırmacı arasındaki uyum .89 olarak bulunmuştur (Temel, 2009).

Öğrenci raporlarını değerlendirme formu (ÖRDF)

ÖRDF (chem.ntci.on.ca/sch4u/InquiryRubric.pdf), her bir grubun ürünü olan ve laboratuvar uygulamalarının ardından gruplar tarafından hazırlanan raporları değerlendirmek için araştırmacılar tarafından uyarlanmış bir formdur. Söz konusu formda yer alan değerlendirme ölçütlerine (amaç, materyaller ve prosedür, hipotez, sonuçlar, tartışma) 1 ile 4 arasında puanlar verilmektedir. Formun güvenilirliğinin sağlanması amacıyla her iki araştırmacı her grubun deney raporu için ayrı olarak bu formu doldurmuş ve araştırmacıların verdikleri puanlar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda iki araştırmacı arasındaki uyum .87 olarak bulunmuştur (Temel, 2009).

Kimya laboratuvarı tutum ölçeği

Öğrencilerin kimya laboratuvarına karşı tutumlarını belirlemek için 18 maddeden oluşan Kimya Laboratuvarı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. KLTÖ ölçeği toplam 3 alt boyuttan oluşmaktadır her bir alt boyutun açıkladıkları toplam varyans % 56,92 olarak belirlenmiştir. 1. alt boyutunun açıkladığı varyans %22,21; 2. alt boyutunun açıkladığı varyans %21,28 ve 3. alt boyutunun açıkladığı varyans ise %13,42'dir. Faktör analizi sonucunda bulunan üç alt boyutun güvenirliliği Cronbach-alpha ile hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarındaki Cronbach-alpha güvenirlilik katsayıları sırasıyla 0.83; 0.85 ve 0.69 ve toplamda 0.89 olarak bulunmuştur (Güngör Seyhan, 2008).

Kimya laboratuvarı kaygı ölçeği

Bu çalışmada, öğrencilerin kimya laboratuvarına karşı kaygılarını ölçmek için Bowen (1999) tarafından geliştirilmiş olan kimya laboratuvarı kaygı ölçeği (KLKÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek beşli Likert tipinde 20 cümle içermektedir. Ölçek, 15 olumlu (kaygıyı destekleyen) ve 5 olumsuz (kaygıyı desteklemeyen) maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek beş boyuttan oluşmakta ve her boyut dört madde içermektedir. Birinci boyut “kimyasal maddelerle çalışma”, ikinci boyut “laboratuvar aletlerini kullanma ve deney prosedürünü uygulama”, üçüncü boyut “veri toplama”, dördüncü boyut “diğer öğrencilerle çalışma” ve beşinci boyut “laboratuvar zamanını kullanma”dır. Kimya Laboratuvarı Kaygı Ölçeği, Azizoğlu ve Uzuntiryaki (2006) tarafından Türkçe’ye çevrilerek adapte edilmiştir. Araştırmacıların yaptıkları faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt boyuta sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliliği Cronbach-alpha ile hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarındaki Cronbach-alpha güvenirlilik katsayıları sırasıyla laboratuvar araçlarını ve kimyasal maddeleri kullanma boyutunda 0.88; diğer öğrencilerle çalışma boyutunda 0.87; veri toplama boyutunda 0.86 ve laboratuvar zamanını kullanma boyutunda ise 0.87 olarak bulunmuştur.

Öğretim Süreci

Kimya Laboratuvarında Problem Çözme Uygulamaları (KLPCU) başlangıcında öğrencilere Kimya Laboratuvarına karşı Tutum Ölçeği (KLTÖ) ve Kimya Laboratuvarına karşı Kaygı Ölçeği (KLKÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamalara başlamadan önce öğrencilere bilimsel araştırma yoluyla fen öğretiminin ve bilimsel süreç becerilerinin önemi araştırmacılar tarafından anlatılmış ve değinilen becerilerin laboratuvar uygulamalarındaki önemi de vurgulanmıştır. Çünkü bu temel beceriler zihinsel gelişimin de önemli bir parçasıdır ve bu beceriler laboratuvar uygulamalarının temelini oluşturmaktadır (Ayas ve diğ., 1997).

5 adımdan oluşan kimya laboratuvarında problem çözme uygulamaları 40 fen bilgisi öğretmen adayı ile toplamda 6 hafta içinde gerçekleştirilmiştir (Ayas ve diğ., 1997). Ön test uygulamasından sonra, öğretmen adaylarının problem çözmenin ne anlama geldiği, problem çözme sürecinin önemi ve nasıl gerçekleştirildiği hakkındaki fikirleri alınmış ve bu konularda onlarla küçük bir tartışma yapılmıştır. Daha sonra kimya laboratuvarında problem çözme uygulamalarının ne olduğu, uygulamaların hangi adımlardan oluştuğu ve bu adımlarda neler yapılması gerektiği hakkında bilgi verilmiş ve böylece uygulama öğretmen adaylarına tanıtılmıştır. Bu süreç dönemin ilk haftasında gerçekleştirilmiştir. Bu hafta öğretmen adaylarından 4-5 kişiden oluşan gruplar oluşturmaları da istenmiştir. İlk hafta aynı zamanda uygulamanın ilk adımı olan (Problem durumu) gerçekleştirilmiştir. Her gruba bir problem durumu sunulmuştur. Problem çözmenin anlamlı olarak gerçekleştirilebilmesi için, problem durumlarının günlük yaşamdan olması konusuna önem verilmiştir. Öğretmen adaylarına bir sonraki hafta problemlerini kesin bir dille belirlemelerinin isteneceği belirtilmiştir. Tüm öğrenci gruplarına toplam 10 problem durumu sunulmuştur. İkinci hafta yani uygulamanın ikinci adımının (Problemi belirleme) gerçekleştirildiği hafta, gruplar problem durumlarını basitleştirmeye, incelenecek olayları incelenmeyecek olaylardan ayırt etmeye çalışmıştır. Daha sonra kendilerine verilen problem durumlarını basamaklara veya alt problemlere bölmüş ve problemlerini açık bir dille ifade etmiştir. Grupların belirledikleri problemler araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Üçüncü hafta yani uygulamanın üçüncü adımının (Hipotez Kurma) gerçekleştirildiği hafta, gruplar problemlerini çözmek için gerekli olan tüm teknik ve teorik soruları belirlemiştir. Daha sonra her grup, kendi arasında görev paylaşımı yapmış ve problemlerine olası çözüm yolları aramaya başlamıştır. Bu amaçla gruplar problemleri hakkında bilgi toplamak için kütüphaneden ve çeşitli kaynaklardan yararlanmıştır. Bilgi toplama adımından sonraki hafta ise, her grubun önerdiği çözüm yolları toplanmış ve olası çözüm yollarından biri denenmek üzere seçilmiştir. Bu çözüm yolları uygulamayı yürüten araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Yine bu adımda gruplar, problemlerini çözmek için hipotezlerini oluşturmuş ve seçtikleri en olası çözüm yolunu bir deney önerisi haline getirmiştir. Dördüncü adımda (Çözüm yolunu deneme) uygulamayı yürüten araştırmacılar rehberliğinde önerdikleri deneyleri kimya laboratuvarında yapmıştır. Deney aşaması gerçekleştirilirken, deneylerini yapan gruplar, yaptıkları deneyler sonucunda elde ettikleri sonuçları genelleyerek kendi ifadeleriyle yazmıştır. Uygulamanın beşinci ve son adımında (Geriye dönme) yapılan deneyler sonucunda hipoteze uygun sonuçlar alamayan gruplar geri dönerek çözüm adımlarını gözden geçirmiş, hatalı yapıldığından şüphelenilen basamaktan başlayarak işlemleri tekrar etmiştir. Yeniden deney yapmaya ihtiyaç duyan gruplar laboratuvarında tekrar deney yapmıştır. KLPÇU süresince araştırmacılar her bir grup üyesinin kendi grup içerisindeki uygulama adımlarını (problemin doğasını ve ilgili bilgiyi ayırt etme, açık uçlu bir problem düzenleme, açık uçlu bir problemi çözmeye, açık uçlu bir problemi yeniden düzenleme) PÇBDF'yi kullanarak formda yer alan her beceriye, gösterilen becerinin niteliğine göre 0 ile 4 arasında puanlar vererek değerlendirmişlerdir. KLPÇU sonrasında KLTÖ ve KLTÖ son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca bu hafta gruplar amaçlarını, gözlemlerini, veri analizlerini, hipotezlerini, çalışma planlarını, ulaştıkları sonuçları kapsayan bireysel raporlarını araştırmacılara teslim etmişlerdir. Tüm grup üyelerinin bireysel öğrenci raporlarının değerlendirilmesinde ÖRDF kullanılmış, formda yer alan değerlendirme ölçütlerine (amaç, materyaller ve prosedür, hipotez, sonuçlar, tartışma) 1 ile 4 arasında puanlar verilmiştir. Performans değerlendirmelerinde PÇBDF ve ÖRDF'den elde edilen puanlar 100'lük puanlamaya çevrilmiştir.

BULGULAR

1. Kimya Laboratuvarı Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen değişkenlerden biri, KLPÇU'na katılan öğrencilerin kimya laboratuvarına karşı tutumlarıdır (KLT). Öğrencilerin KLT'nı belirlemek amacıyla uygulamalardan önce ön test ve uygulamalardan sonra son test olarak "KLTÖ" uygulanmıştır. KLTÖ'nin ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Çizelge 1.1'de verilmektedir.

Çizelge 1.1. KLTÖ ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar için t-test sonuçları

	N	X	S	t	p
Ön test	40	3.8708	,57148	-7,690	.000
Son test	40	4.3358	,53243		

Öğrencilerin KLTÖ ön test sonuçları uygulamalardan önce 3.87 iken, son test sonuçları 4.33'dür. Ön ve son test sonuçlarından elde edilen bu sonuçlar, söz konusu uygulamalar sonucunda öğrencilerin KLT'da istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağlandığını göstermektedir ($t_{(40)} = -7.690$, $p < 0,05$).

2. Kimya Laboratuvarına karşı Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Sonuçlar

Çalışma kapsamında KLPÇU'na katılan öğrencilerin kimya laboratuvarına karşı kaygılarını (KLK) belirlemek amacıyla uygulamalardan önce ön test ve uygulamalardan sonra son test olarak "KLKÖ" uygulanmış ve ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasında kullanılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Çizelge 2.1'de verilmiştir.

Çizelge 2.1. KLKÖ ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar için t-test sonuçları

	N	X	S	t	p
Ön test	40	2,3788	,47080	.651	.519
Son test	40	2,3225	,54502		

Öğrencilerin KLK için Çizelge 2.1 incelendiğinde, öğrencilerin KLK'da uygulamalardan sonra az da olsa bir azalma gözlenmiştir. Öğrencilerin KLKÖ ön test sonuçlarının ortalamaları uygulamalardan önce 2.37 iken, uygulamalardan sonra 2.32'e düşmüştür. Ancak yapılan bağımlı gruplar için t-testi analizi sonucu, ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t = .651$, $p > 0,05$).

KLPÇU'daki öğrenci performansı üzerinde öğrencilerin KLKT ve KLKK etkisini incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 2.2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.2. KLTÖ ve KLKÖ'nün (son test) öğrenci performansı ile ilgili basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²
1	,778 ^a	,605	,584

		Standartlaşmamış Katsayılar		Standart. Katsayılar	t	Sig.
Model		B	Std. Hata	Beta		
1	(Sabit)	-7,668	10,146		-,756	,455
	KLKÖ	-,106	2,246	-,005	-,047	,963
	KLTO	16,825	2,299	,779	7,318	,000

Model		Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
1	Regresyon	3120,313	2	1560,156	28,333	,000 ^a
	Kalan	2037,381	37	55,064		
	Toplam	5157,694	39			

a Bağımlı değişken: Öğrenci performansı

b Bağımsız değişken: KLTÖ ve KLKÖ son test

Öğrencilerin uygulamalar sonunda ortaya çıkan öğrenci performanslarındaki değişimin %60'nın modele dâhil ettiğimiz öğrencilerin KLKT ve KLKK değişkenleri tarafından birlikte açıklandığı Çizelge 2.2'de gözlenmektedir. Geriye kalan %

30'luk kısım ise hata terimi vasıtasıyla modele dâhil etmediğimiz değişkenler tarafından açıklanır. $F= 28.333$ değeri, modelimizin bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir ($R= ,778$, $R^2= ,605$, $F=28.333$, $p= ,000$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (Beta) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci performansı üzerindeki göreceli önem sırası; KLKT ve KLKK şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları birlikte incelendiğinde ise KLKT değişkeninin performans üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. KLKK değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenci performansının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir:

$$\text{Öğrenci Performansı} = -7.668 + 16.825 \text{ KLKT} + -0,106 \text{ KLKK}$$

KLPCU'na katılan öğrencilerin öğrenci performansındaki değişimin %60'ı modele dahil ettiğimiz bağımsız değişkenler tarafından açıklanırken, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin yönünü anlamak için ise korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Çizelge 2.3'te korelasyon sonuçları verilmektedir.

Çizelge 2.3. KLTÖ ve KLKÖ (son test) arasındaki korelasyon sonuçları

		KLTÖ	KLKÖ
KLTÖ	Pearson korelasyon sabiti	1	,241
	Sig. (2-tailed)		,135
	N	40	40
KLKÖ	Pearson korelasyon sabiti	,241	1
	Sig. (2-tailed)	,135	
	N	40	40

Korelasyon analizi sonucu için Çizelge 2.3 incelendiğinde, öğrencilerin KLKT ile KLKK arasında % 5 önem seviyesinde 0.30–0.15 arasında olması bakımından zayıf düzeyde bir ilişki olduğu ve düşük bir korelasyon katsayısına sahip oldukları gözlenmektedir (0,241).

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde KLPCU sonucunda elde edilen sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlar tartışılmıştır. Öğrencilerin KLPCU ile çeşitli kimya konuları ile ilgili problemlere çözümler bulmalarının amaçlandığı çalışmada, öğrenciler 5 adımdan oluşan KLPCU gerçekleştirmişlerdir (Ayas ve diğ., 1997).

Öğrenciler, bu problem çözme sürecinde yaratıcı ve üretken olmuşlar, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmişler ve çözüm sürecinde özellikle de çözüm önerilerinde bulunurken, farklı fikirler ortaya koymuşlardır. Kimya laboratuvarında problem çözme uygulamaları, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir yöntem olmuştur. Swanson (1990), çalışmada farklı üst biliş seviyelerinin öğrencilerin problem çözme performanslarını nasıl etkilediğini anket-mülakat formatını kullanarak incelemiştir. Öğrencilerin problem çözme performansları, onlar belirli görevlere çözümler üretirken sesli düşünme protokollerini kullanarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, yüksek üstbiliş seviyesindeki öğrencilerin düşük üst biliş seviyesine sahip olanlardan daha iyi performans gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Cooper et al., (2008), çalışmalarında öğrencilerin problem çözme sırasında gösterdikleri üst biliş yeteneklerini değerlendirmek amacıyla iki değerlendirme aracı kullanmışlardır. Bu araçlar, öğrencilerin problem çözme sırasında ne düşündükleri ve bir problemi çözerken gerçekte ne yaptıkları hakkında bilgi vermiştir. Bu yolla, öğrencilerin hem üst biliş seviyelerini değerlendirme hem de bu değerlendirmeleri göz önüne alarak onların problem çözme becerilerini geliştirmek için hangi uygulamaların yapılabileceğine karar verme olanağı sağlanmış olmaktadır. Geban ve ark., (1992) çalışmalarında bilgisayar simülasyon deneyi yaklaşımı ile problem çözme yaklaşımının lise seviyesindeki öğrencilerin kimya başarılarına, bilimsel işlem becerilerine ve kimyaya karşı tutumlarına etkisini incelemeye amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, bilgisayar simülasyon deneyi yaklaşımı ile problem çözme yaklaşımının uygulandığı gruplardaki öğrencilerin kimya başarısının ve bilimsel işlem becerilerinin geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Çalışmamızda gerçekleştirilen kimya laboratuvarında problem çözme uygulamaları kapsamında, günlük yaşam kimyası konularını da içeren iyi yapılandırılmamış açık uçlu problem durumları kullanılmıştır. Literatürde de, öğrencilerin gerçek yaşam içerikli, iyi yapılandırılmamış açık uçlu problemlerle karşı karşıya getirilmesinin önemi belirtilmiştir. Overton and Potter (2008), çalışmalarında gerçek yaşam içeriğini kapsayan ve öğrencilerin yüksek seviyeli bilişsel becerileri (HOCS) kullanmasını gerektiren açık uçlu problemler geliştirmişlerdir. Öğrencilerin çözüme ulaşmak için bilinmeyen yaklaşımlar kullanmalarını gerektiren, gerçek yaşam içerikli ve yetersiz verinin sağlandığı bu tür problemleri çözerken tahminler yürütmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bilişsel stilleri ve problem çözmeye karşı olan tutumları testler ve anketler yoluyla belirlenmiştir. Ön test-son test tutum anketi analizi sonucunda, öğrencilerin gerçek yaşam içeriğini kapsayan problemlere karşı problem çözme oturumlarından sonra daha pozitif tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler açık uçlu problemleri çözmeyi hem daha çok uğraştırıcı hem de daha zevkli bulmuşlardır. Öğrencilerin bu problemlere yaklaşımları oldukça olumlu olmuştur. Cooper et al. (2008), problem çözmenin, problem çözücünün durumu analiz etmesini ve bu süreçte kararlar almasını gerektirdiği için kritik düşünme ile sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve öğrencilerin kritik düşünme becerilerini kullanmasını gerektiren açık uçlu problemleri eğitim programlarının içine dahil etmenin zor olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmamızda, kimya laboratuvarında problem çözme uygulamalarını gerçekleştirirken öğrenciler gruplar halinde çalışmışlardır. Öğrencilerin gruplar halinde problem çözmesinin önemi ve grupta problem çözmenin onların problem çözme becerilerine etkileri literatürde de sık sık vurgulanmıştır. Cooper et al. (2008), çalışmalarında genel kimya dersine kayıtlı 713 öğrencinin bir problemi çözme sırasındaki performanslarını kullanarak, onların işbirlikçi gruplarda çalışmayla problem çözme becerilerinin gelişebileceğini göstermişlerdir. Öğrenciler gruplarda problem çözerken attıkları adımların sebeplerini, bu adımları atarken ne düşündüklerini ve attıkları adımların sonuçlarının ne olabileceğini açıklamak zorunda bırakılmışlar, böylece de onların üst biliş becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yine, öğrencilerin grupta problem çözerken tartışmaları, onların daha anlamlı ve etkili problem çözme stratejileri üretmelerine yol açmıştır. Öğrencilerin çoğunun, problem çözme stratejilerini ve yeteneklerini kısa süreli, işbirlikçi gruplarda çalışma ile geliştirebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Mahalingam et al. (2008), çalışmalarında grupta problem çözmenin öğrencilerin problem çözme sürecine olan etkilerini ortaya koymuşlardır. Öğrenciler grupta çalışmanın, problemler üzerinde diğer öğrencilerin nasıl çalıştıklarını, problem çözme yaklaşımlarının nasıl olduğunu görmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Wood (2006), çalışmasında öğrencilerin birbirleri ile çalışma ve iletişim kurma yeteneklerini ve kendi düşünme süreçleri hakkındaki bilinçlerini ve kontrollerini geliştirmeyi, problem çözme becerileri geliştirmeleri ve yaratıcı olmaları için onlara fırsatlar vermeyi, fen biliminin doğru cevabı elde etmekten daha fazlası olduğunu onlara göstermeyi amaçlamıştır. Bu amaçların da, problemlere çeşitli çözümler sunma, çözümleri gruplarda tartışma ve kabul edilen çözümü mini bir ders formatında diğer gruplara sunma yoluyla gerçekleştirilmesini planlamıştır. Bu ölçütleri karşılamak için 30 problem (17 tanesi laboratuvara dayalı) tasarlanmıştır. Öğrencilerin davranışları dikkatli bir şekilde gözlenmiştir. Tüm problemler tartışmayı teşvik etmiş ve daha öncede bahsedilen becerilerin gelişmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin grup çalışmasının ve tartışmanın yararlarının farkında olmalarını sağlamaya çalışılmıştır. Bu da, öğrencilerin grup olarak başarılarının, bireysel başarılarından daha fazla olduğunu fark etmelerine yardım etmiştir.

ÖNERİLER

1. Çalışmamızda öğrencilerin aktif katılımını gerektiren, onların yaratıcı ve eleştirel düşüncelerine, öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına, araştırma yapmalarına, sebep sonuç ilişkisi dahilinde mantıklı kararlar vererek kendilerine sunulan problem durumlarına çözümler bulmalarına, veri toplama, verileri yorumlama, hipotez kurma ve yoklama, deney yapma, sonuç çıkarma vb. bilimsel işlem becerilerini kullanarak problemlerini çözmelerine, problemlerine çözüm bulmaları yoluyla yeni bilgi elde etmelerine olanak sağlayan öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımın öğrencilere sağladıkları yararlar düşünüldüğünde, eğitimci derslerinde öğrenci merkezli yaklaşımlara daha fazla yer vermelilerdir.
2. Etkili bir öğretim ortamının sağlanmasında eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Eğitimci böyle bir ortamda gerçekleşecek olan öğrenci eğitimci, öğrenci-öğrenci etkileşimlerine olanak sağlayacak, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenecekleri, araştırma yaparak bilgiye ulaşacakları, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin önemini kavramalı, bu öğretim yöntemlerini gerektiğinde kullanabilmelilerdir. Bunun için de, her yöntemin artısını ve eksisini bilmelilerdir. Hizmet içi eğitim seminerleri ile eğitimcilerin kendilerini bu konuda geliştirmelerine fırsatlar sağlanmalıdır.
3. Çalışmamızda öğrenciler kendilerine sunulan problem durumlarına çözüm arama sürecinde onlardan araştırma yapmalarını, bilimsel işlem becerilerini kullanmalarını gerektiren laboratuvar etkinliklerinde yer almışlar ve böylece problemlerine çözüm

bulabilmişlerdir. Laboratuvar etkinliklerini de kapsayan böyle bir problem çözme yaklaşımı, laboratuvar uygulamalarının geleneksel laboratuvar uygulamalarından farklı olarak, öğrencilere daha fazla yarar sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, kalıcı ve verimli öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğrencilerin kendi deneyimlerine dayalı yaparak yaşayarak öğrendikleri laboratuvar etkinliklerinde yer almaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Gabel, D., & Bunce, D. M. (1994). Research on chemistry problem solving. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Teaching and Learning Science*: MacMillan Publisher.
2. Tsaparlis, G., Kousathana, M., & Niaz, M. (1998). Molecular-equilibrium problems: Manipulation of logical structure and of M-demand, and their effect on student performance. *Science Education*, 82, 437-454
3. Heyworth, R.M., 1999, Procedural and conceptual knowledge of expert and novice students for the solving of a basic problem in chemistry, *International Journal of Science Education*, 21(2), p195-211.
4. Stamovlasis, D., & Tsaparlis, G. (2000). Nonlinear Analysis of the effect of working memory capacity on organic synthesis problem solving. *Chemistry Education: Research & Practice in Europe*, Vol. 1, No 3, 375-380.
5. Lee, K.W.L., Tang, W.U., Goh, N.K., and Chia, L.S., 2001, The predicting role of cognitive variables in problem solving in mole concept, *Chemistry Education Research and Practice*, 2(3), p285-301.
6. Gagne, R.M., 1970, *The Conditions Of Learning*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
7. Wheatley, G.H., 1984, MEPS Technical Report, Mathematics and Science Centre, Purdue University.
8. Gagne, R.M., 1977, *The conditions of learning*, (3rd.ed.), (New York, Holt, Rinehart and Winston).
9. Ashmore, A.D., Frazer, M.J. and Cassey, R.J., 1979, Problem-solving and problem-solving networks in chemistry, *Journal of Chemical Education*, 56(6), p377-379.
10. Perez, D.G. and Torregrosa, J.M., 1983, A model for problem-solving in accordance with scientific methodology, *European Journal of Science Education*, 5(4), p 447-455.
11. Mayer, R.E., 1997, *Thinking, Problem Solving, Cognition*, 2nd edn, New York, Freeman.
12. Heppner, P.P., 1982, Personal problem solving: A descriptive study of individual differences, *Journal of Counseling Psychology*, 29(6), p580-590.
13. Cardellini, L., 2006, Fostering creative problem solving in chemistry through group work, *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), p131-140.
14. Kampourakis, C. and Tsaparlis, G., 2003, A study of the effect of a practical activity on problem solving in chemistry, *Chemistry Education: Research and Practice*, 4(3), p319-333.
15. Whitehead A. N., (1929), *Process and Reality*, The Humanities Press, New York
16. Gallet, C., 1998, Problem-solving teaching in the chemistry laboratory: Leaving the cooks..., *Journal of Chemical Education*, 75(1), p72-77.

17. Chiappetta, E.L., and T.R. Koballa. 2002. Science Instruction in the Middle and Secondary Schools. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.
18. Kanlı, U., 2007, 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı.
19. Wilson, H.J., 1987, Problem-solving laboratory exercises, Journal of Chemical Education, 64(10), 895.
20. Bryce T.G.K. and Robertson I.J., (1985), What can they do? A review of practical assessment in science. Studies in Science Education, 12, 1-24
21. Hofstein, A., 2004, The laboratory in chemistry education: Thirty years of experience with developments, implementation, and research, Chemistry Education: Research and Practice, 5(3), p247-264.
22. Yung, B.H.W., 2001, Three views of fairness in a school-based assessment scheme of practical work in biology, International Journal of Science Education, 23, p985-1005.
23. Kempa, R. (1986). Assesment in Science, UK, Cambridge University Press.
24. Ganiel, U. & Hofstein, A. (1982). Objective and continues assessment of student performance in the physics laboratory. Science Education, 66, 581-591.
25. Giddings, G. J. & Hofstein, A. (1980). Trends in the assessment of laboratory performance in high school science instruction. The Australian Science Teacher Journal, 26, 57-64.
26. Giddings, G.J., Hofstein, A., & Lunetta, V.N. (1991). Assessment and evaluation in the science laboratory. In Woolnough, B.E. (ed.), Practical science, pp. 167-178. Milton Keynes: Open University Press.
27. Tamir, P., Doran, R. L., & Chye, Y. O. (1992). Practical skills testing in science. Studies in Educational Evaluation, 18, 263-275.
28. Lazarowitz, R. & Tamir, P. (1994). Research on using laboratory instruction in science, in D. L. Gabel (ed.), Handbook of research on science teaching and learning, pp. 94-130. New- York: Macmillan.
29. Lunetta, V.N. (1998). The school science laboratory: Historical perspectives and context for contemporary teaching. In B. Fraser and K. Tobin (eds.), International handbook of science education, pp. 349-264. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
30. Hofstein, A., Shore, R., & Kipnis, M. (2004). Providing high school chemistry students with opportunities to develop learning skills in an inquiry-type laboratory - A case study. International Journal of Science Education 26, 47-62.
31. Johnson, D., & Johnson, R. (1975). Learning together and alone. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
32. Basili, P. A. ve Sanford, J. P. (1991). Conceptual Change Strategies and Cooperative Group Work in Chemistry. Journal of Research in Science Teaching. 28(4), 293-304.

33. Qin Z., Johnson, D. & Johnson, J. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-43.
34. Reid, N. and Yang, M., 2002a, The solving of problems in chemistry: the more open-ended problems, *Research in Science and Technological Education*, 20(1), p83-98.
35. Güçlü, N., 2003, Lise müdürlerinin problem çözme becerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
36. Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Spot Matbaacılık, Ankara.
-
37. Mertoğlu, H. and Öztuna, A., 2004, Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir?, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1).
-
38. Hofstein, A. & Lunetta, V.N. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52, 201-217.
-
39. Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundation for the 21st century. *Science Education*, 88, 28-54.
-
40. Bates, G.R. (1978). The role of the laboratory in secondary school science programs. In M.B. Rowe, (ed.). *What research says to the science teacher*, Vol. 1. Washington D.C: National Science Teachers Association.
41. Okebukola, P. A. O. (1986). An investigation of some factors affecting students' attitudes toward laboratory chemistry. *Journal of Chemical Education*, 86, 531-532.
42. Hodson, D. (1993). Re-thinking old ways: Towards a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education*, 22, 85-142.
43. Feedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude towards science and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 343-357.
44. Thompson, J. & Soyibo, K. (2001). Effect of lecture, teacher demonstrations, discussion and practical work on 10th grader's attitude to chemistry and understanding of electrolysis. *Research in Science and Technological Education*, 20, 25-37.
45. Güngör Seyhan, H., 2008, *Kimya Eğitiminde Sorgulamaya Dayalı Öğrenci Deneylerinin Geliştirilmesi ve Sonuçlarının Tartışılması*, Hacettepe Ün., Fen Bilimleri Enst., Yayınlanmamış Doktora Tezi.
46. Bowen, C. W. (1999). Development and score validation of a chemistry laboratory anxiety instrument (CLAI) for college chemistry students. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 171-187.
47. Czemiak, C. ve Chiarelott, L. (1984). Science anxiety: an investigation of science achievement, sex and grade level factors. Paper presented at the 68th Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 23-27.
48. Eddy, R. M. (2000). Chemophobia in the college classroom: Extent, sources, and students characteristics. *Journal of Chemical Education*, 77(4), 514-517.
49. Breslow, R. (1993). Let's put an end to chemophobia. *Scientist*, 7(6), 12.

50. Laukenmann, M., Bleicher, M., Fu, S., Glaser-Zikuda, M., Mayring, P. ve Von Rhöneck, C. (2003). An investigation of the influence of emotional factors on learning in physics instruction. *International Journal of Science Education*, 25(4), 489-507.
51. Mallow, J. V. ve Greenburg, S. L. (1983). Science anxiety and science learning. *The Physics Teacher*, February, 95-99.
52. Matyas, M. L. (1984). Science career interests, attitudes, abilities, and anxiety among secondary school students; the effects of gender, race/ethnicity, and school typenocation. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA, April 28.
53. Okebukola, P. A. ve Jegede, O. J. (1989). Students' anxiety towards and perception of difficulty of some biological concepts under the concept-mapping heuristic. *Research in Science and Technological Education*, 7(1), 85-92.
54. Wynstra, S. ve Cummings, C. (1990). Science anxiety: Relation with gender, year in chemistry class, achievement, and test anxiety. Paper presented at the 12th Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL, October 17-19.
55. Wynstra, S. ve Cummings, C. (1993). High school science anxiety. *The Science Teacher*, October, 19-21.
56. Abendroth, W. & Friedman, F., (1983), 2YC3 Joules: Anxiety Reduction for Beginning
57. Chemistry Students, *Journal of Chemical Education*, 60, 1, 25-26.
58. Dwinell, P. L., & Higbee, J. L. (1991). Affective variables related to mathematics achievement among high risk college freshmen. *Psychological Reports*, 69, 399-403.
59. Azizoğlu, N. ve Uzuntiryaki, E. (2006). Kimya laboratuvarı endişe ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62
60. Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D. & Turgut, M.F. (1997), Kimya Öğretimi, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
61. YÖK Dünya Bankası, 1997, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, Türkiye.
62. Cooper, M.M., Sandi-Urena, S. and Stevens, R., 2008, Reliable multi method assessment of metacognition use in chemistry problem solving, *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 18-24.
63. 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(1), p5-10.
64. Overton, T. and Potter, N., 2008, Solving open-ended problems, and the influence of cognitive factors on student success, *Chemistry Education Research and Practice*, 9, p65-69.
65. Cooper, M.M., Cox, C.T., Jr, Nammouz, M., Case, E. and Stevens, R., 2008, An assessment of the effect of collaborative groups on students' problem solving strategies and abilities, *Journal of Chemical Education*, 85(6), p866-872.
66. Mahalingam, M. Schaefer, F. and Morlino, E., 2008, Promoting student learning through group problem solving in general chemistry recitations, *Journal of Chemical Education*, 85(11), p1577-1581.

67. Wood, C., 2006, The development of creative problem solving in chemistry, Chemistry Education Research and Practice, 7(2), p96-113.
68. Temel, S., 2009, Kimya Laboratuvarında Problem Çözme Uygulamaları, Hacettepe Ün., Fen Bilimleri Enst., Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.
69. Lynch, C., Wolcott, S., Huber, G. (2000). Tutorial for Optimizing and Documenting Open-Ended Problem Solving Skills, obtained on Jun 22, 2007 from HYPERLINK "<http://www.wolcottlynch.com/tutorial/frame.html>" <http://www.wolcottlynch.com/tutorial/frame.html> Read more: http://www.mightystudents.com/essay/framing_problems.essay.39301#ixzz2Wq04DjSa

4th International Conference on New Horizons in Education

Genel Kimya I Müfredatına Entegre Edilmiş Öğretim Tasarımının Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Anlayışlarına Etkisi

Fatma Önen^{a25}, Hale Bayram^b

^{a,b}Marmara University, Faculty of Atatürk Education, "İstanbul", Turkey

Özet

Araştırmanın amacı; doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanarak, genel kimya I müfredatına entegre edilerek uygulanan bilimin doğası öğretiminin; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarına olan etkisinin belirlenmesidir. Araştırma 2008–2009 güz döneminde, İstanbul'daki bir üniversitenin birinci sınıfında verilen genel kimya I dersinde sekiz hafta süresince, 21 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma ön test-son test deneme modelinde olup; veriler bilimin doğası hakkında görüşler ölçeği (VNOS-C), video kayıtları ve görüşme kayıtlarıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiş; video ve görüşme kayıtları ise sonuçları desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan öğretimin, öğretmen adaylarının bazı bilimin doğası boyutlarını daha fazla öğrenmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Bilimin doğası, doğrudan yaklaşım, fen bilgisi eğitimi, öğretmen adayı, entegre edilmiş öğretim

Abstract

The purpose of the study is to determine the effect of explicit –reflective nature of science instruction which was integrated into general chemistry curriculum on prospective science teachers' understandings of nature of science. The study was carried out with first grade 21 prospective teachers and it lasted 8 weeks in general chemistry course in fall semester of 2008-2009 academic year. The research was a pretest-posttest experimental design and the data were collected via views of nature of science questionnaire (VNOS-C), video records and interview records. Ideographic analysis was used for interpreting the data and video and interview records were benefited in order to support the results. It was found that the teaching design used in the study contributed to prospective teachers' understandings of some of the nature of science aspects.

Key Words: Nature of science, explicit approach, science education, prospective teacher, integrated education

1.Giriş

Günümüz eğitim anlayışında, fen ve teknoloji müfredatının toplumsal yaşamdan ayrı bir parça olmadığı ve fen ile bireyin içinde yaşadığı toplumun bir arada düşünülmesinin gerekliliği önem kazanmıştır. Fen ve teknoloji programında yer alan konuların daha çok günlük yaşamdan seçilerek, öğrencilerin fen derslerine olan ilgisinin artırılması oldukça önemlidir. Böylece öğrencilerin bilim ve günlük yaşamı bir araya getirerek bilimsel bir anlayış kazanmaları ve bilimsel bilginin doğasını anlamaları hedeflenmiştir. Bilim ve bilimin doğası anlayışına ilişkin yapılan çalışmalar yüzyılın başından bu yana süregelmektedir. Yüz yıllar boyunca süren çalışmalar sonrasında ise günümüzde geline nokta, bilimsel bilginin nasıl üretildiği, bilimin nasıl çalıştığı, bilim felsefesi ve tarihinin fen eğitime nasıl entegre edilebileceği üzerine odaklanmaktadır. Bilimin doğası öğretimindeki temel amaç, başlı başına bir alan olarak felsefenin öğrencilere öğretilmesi değil; öğrencilerin bilimsel bilginin gelişimindeki süreçlerin farkına varmasına yardımcı olmaktır (McComas, Clough ve Almazroa, 2000).

Bilimin doğasına ilişkin farklı tanımlamalar olmasına rağmen tarihçiler, filozoflar ve fen eğitimcileri gibi, farklı alanlardan kişilerin uzlaşmış oldukları tek bir tanım ortaya konamamıştır (Bell, Lederman, Abd-El Khalick, 2000; Zeidler, Walker,

* Corresponding author. Tel.: 0216 345 90 90 /369

E-mail address: fatma.onen@marmara.edu.tr

Ackett, Simmons, 2000; Lederman, 2007; McComas, 2008). Bunun en önemli nedeni bilimin karmaşık, dinamik ve çoklu bir yapıya sahip olmasıdır (Khishfe ve Abd-El Khalick, 2002). Buna karşın, araştırmacıların ve araştırma yapılan alanın özgünlüğüne bağlı da olsa, bilimin doğasına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmıştır. McComas, Clough ve Almazroa'ya (2000) göre bilimin doğası; bilimin tarihi, sosyolojisi ve felsefesi gibi farklı alanları içeren çeşitli toplumsal çalışmaların; bilimin ne olduğu, nasıl çalıştığı, bilim insanlarının toplumsal yapıyı nasıl idare ettiği ve toplumun bilimsel girişimleri nasıl yönettiği gibi soruların geniş açıklamalarını içeren, psikoloji gibi bilişsel bilim araştırmalarının birleşimi doğrultusunda disiplinler arası süren çalışmalar bütünüdür. Bilim insanları bilimin doğası kavramına ilişkin tek bir tanım üzerinde uzlaşamazken, bilimin doğasına ilişkin özellikler konusunda büyük bir çoğunluğun hem fikir olduğu görülmektedir (Lederman, 1999; Abd-El Khalick, Lederman, Bell, Schwartz, 2001; Bell, 2001; McComas, 2004; Schwartz ve Lederman, 2006; Schwartz ve Lederman, 2008). Bu özellikler bilimsel bilginin deneysel, değişebilir, yaratıcı, sosyal-kültürel, nesnel doğası ile bilimsel teoriler-kanunlar ve bilimde gözlem-çıkarım ilişkisi şeklindedir. Öğretmenlerin bilimin doğasını anlama biçimlerinin ve inançlarının, öğretim deneyimlerini etkilediği birçok araştırmada tespit edilmiştir (Lederman, 1992; Lederman, 1999; Murcia ve Schibeci, 1999; Tairab, 2001; Lin ve Chen, 2002; Dass, 2005; Akçay, 2006; Öztuna Kaplan, 2006; Waters-Adams, 2006). Bu sonuç öğretmenlerin mevcut bilgi bakımından yeterli kazanımlara sahip olmaları; öğretmen adaylarının ise tam donanımlı bir şekilde mezun olmaları gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Mevcut literatür incelendiğindeyse öğretmenlerin bilimin doğası anlayışına ilişkin yetersiz görüşlere sahip oldukları görülmektedir (Macaroğlu, Taşar ve Çataloğlu, 1998; Dickinson, Abd-El Khalick ve Lederman, 2000; Abd-El Khalick, 2002; Thye ve Kwen, 2003; Doğan Bora, 2005; Turgut, 2005; Çelik ve Bayrakçeken, 2006; Kattoula, 2008; Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009; Wahbeh, 2009; Arı, 2010).

Yapılan araştırmalar bilimin doğası öğretiminin bir yan etki veya ikincil ürün olarak yapılmaması gerektiğini, bu amaçla doğrudan planlanmış bir sürecin uygulanmasının önemi üzerine vurguda bulunmaktadır. Bu bağlamda dolaylı yollarla yapılan öğretimin bilimin doğasının öğrenilmesinde olumlu sonuçlar ortaya koymadığı; buna karşın doğrudan yollarla yapılan bilimin doğası öğretiminin daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir (Lederman ve Abd-El Khalick, 1998; Abd-El Khalick ve Lederman, 2000; Dickinson, Abd-El Khalick ve Lederman, 2000; Matkins, Bell, Irving ve McNall, 2002; Bell, Blair, Crawford ve Lederman, 2003; Al Saidi, 2004; Khishfe, 2004; Schwartz ve meslektaşları, 2002; Küçük, 2006; Akçay, 2007; Ayvaci, 2007; Köksal, 2010). Ulusal literatürde bilimin doğasına ilişkin görüşlerin tespit edilmesi ve bu görüşlerin geliştirilmesine yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin görüşlerinin geliştirilmesine yönelik olmakla birlikte; bir bölümü de öğretmen adaylarının görüşlerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesini hedeflemektedir. Literatürde yer alan pek çok çalışma, doğrudan veya dolaylı öğretim yaklaşımı farkı gözetmeksizin, mevcut müfredattan bağımsız bir şekilde tasarlanmış ders dışı aktivitelerin uygulanması ya da düzenlenen çeşitli kurslar ve bilim tarihinden kesitlerin incelenmesi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, mevcut literatür öğretmen, öğretmen adayları ve bu alanda çalışan kişilere müfredata entegre edilerek tasarlanmış çalışma örneklerini sunmaktan uzak kalmaktadır. Buna göre araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları deneyimlerin öğretim sürecini etkileyeceği düşüncesinden hareketle, geleceğin öğrencilerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada doğrudan öğretim yaklaşımına uygun olarak tasarlanan, müfredata entegre edilmiş bir öğretim tasarımı uygulanmış; böylece bu alanda çalışan kişilere ve öğretmenlere farklı bakış açısı kazandırılması ve materyaller sunulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanarak, genel kimya I müfredatına entegre edilerek uygulanmış olan bilimin doğası öğretiminin; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerine olan etkisinin belirlenmesidir.

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Deseni, Çalışma Grubu ve Uygulanması

Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, İstanbul'da bulunan büyük ölçekli, bir üniversitenin birinci sınıfında verilmekte olan genel kimya I dersinde uygulanmıştır. Araştırmaya bu üniversitenin ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği ABD'de öğrenim görmekte olan ve rastgele seçilen 21 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada “ön test-son test deneme modeli” kullanılmıştır. Araştırma öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışına ilişkin ön bilgilerinin tespit edilmesi; bu anlayışın kazandırılması amacıyla hazırlanan öğretim tasarımının uygulanması ve bu anlayışa ilişkin son bilgilerinin tespit edilmesi olmak üzere üç basamaktan oluşmuş ve bizzat araştırmacının katılımıyla birlikte sekiz hafta

sürmüştür. Araştırmanın uygulama aşamasındaki derslerin temelini, doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanmış ve genel kimya I dersi müfredatında yer alan konulara entegre edilmiş öğretim tasarımı oluşturmaktadır. Öğretim tasarımı genel kimya I konularının öğretiminin yanı sıra; ilgili konuların tarihi ve felsefi boyutları ile konuların içeriğine uygun olarak tasarlanmış aktivite veya deney kullanılmıştır. Araştırmada sekiz haftalık öğretim süreci boyunca modern kimyanın doğuşu ve kütlenin korunumu kanunu, sabit oranlar kanunu-katlı oranlar kanunu, atomun tarihi gelişimi, rutherford aktivitesi, atom modellerinin tarihi, periyodik tablo aktivitesi, periyodik cetvelin tarihi ve kimyasal bağların tarihi konuları işlenmiştir.

2.2.Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri nitel veri toplama yöntemlerinden olan “doküman incelemesi” ve “görüşme yöntemi” kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarının belirlenmesi amacıyla birincil veri toplama aracı olarak “bilimin doğası hakkında görüşler ölçeği (VNOS-C)”; ikincil veri toplama aracı olarak da “video ve görüşme kayıtları” kullanılmıştır. VNOS-C ölçeği, Lederman ve O'Malley tarafından 1990 yılında geliştirilmiş ve ölçek revize edilerek son versiyonu olan ve on açık uçlu sorudan oluşan VNOS-C geliştirilmiştir. Üç farklı versiyonu olan ölçeğin geçerlik çalışması, birçok deneğe ölçeğin uygulanmasıyla gerçekleştirilmiş, ayrıca bu deneklerle yapılan görüşmeler yardımıyla ölçeğin geçerliği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda ölçeğin geçerliğinin üst düzeyde olduğuna ilişkin veriler elde edilmiştir (Lederman, Abd-El Khalick, Bell ve Schwartz, 2002). Ölçek 2005 yılında Turgut tarafından yapılan çalışmada Türkçeye çevrilerek fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçekte yer alan soruların her biri farklı bilimin doğası boyutunu ölçmeyi hedeflemektedir. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarını geliştirmek amacıyla uygulanan öğretim tasarımının tamamı, veri kaybı olmaması açısından kayıt altına alınmış ve kayıtlar, elde edilen verileri desteklemek ve geçerliği arttırmak amacıyla ikincil veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretim planının uygulanmasının ardından, yarı yapılandırılmış görüşme de yapılmıştır. Görüşme soruları, VNOS-C ölçeğinde yer alan sorular temel alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca bazı sorular, literatür taraması doğrultusunda tespit edilmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda bu sorular eklenmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan “içerik analizi” yapılmıştır. Buna göre VNOS-C ölçeğinde yer alan sorular öncelikli olarak, ölçmeyi hedeflediği bilimin doğası boyutlarına göre sınıflandırılmış ve yapılan sınıflandırma doğrultusunda sorulara verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Buna göre ölçekte yer alan sorular, her bir öğretmen adayı için ayrı ayrı incelenmiş ve verilen cevaplar kendi içlerinde anlamlı bütünler oluşturacak şekilde kodlanmıştır. Kodlanan her bir ifade de verilerin içeriğini daha genel bir şekilde ifade edebilmek amacıyla belli temalar (kategoriler) altında toplanmıştır. Temalar oluşturulduktan sonra, öğretmen adaylarının soruyu cevaplama sıklıkları belirlenmiş ve her bir temaya ilişkin basit yüzdelik hesaplama yapılmıştır. Bu sürecin ardından temalar bir araya getirilerek her bir boyuta ilişkin “sav” ortaya konmuş ve öğretmen adaylarının mevcut anlayışları ortaya konmuştur. “Sav”lar oluşturulurken, öğretmen adaylarının her bir boyut altında yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplar göz önüne alınmıştır. Buna göre ölçekte yer alan bazı boyutlar tek bir soruya verilen cevapları içerirken; bazı boyutlardaysa birden fazla soruya yer verilmiştir. Tek bir sorudan elde edilen sonuçlar doğrudan doğruya “sav”ı oluştururken; birden fazla sorudan elde edilen sonuçların “sav”a dönüştürülmesi sürecinde oluşturulan “sav”ların verilen cevapların çoğunluğunu yansıtmalarına önem verilmiştir.

VNOS-C ölçeğinden elde edilen verilerin kodlanması ve temalaştırılması aşamasında elde edilen sonuçlar, araştırmacının dışında konunun uzmanı iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda ayrı ayrı iki kez analiz edilmiştir. Böylece elde edilen verilerin güvenilirliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Buna göre öncelikli olarak araştırmacılar ölçeklerdeki kodları ayrı ayrı çıkarmışlardır. Daha sonra kodların birbirleriyle olan tutarlılıkları Patton'un (2002) belirttiği şekilde incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırmacıların belirledikleri kodların %78 oranında tutarlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla “veri çeşitlemesi” (triangulation) yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmada VNOS-C ölçeğinden ön testte elde edilen veriler video kayıtlarıyla; son testten elde edilen veriler ise görüşme kayıtlarıyla desteklenmiş, böylece araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin nasıl toplandığı, uygulama sürecinin nasıl yürütüldüğü ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, yapılan görüşmeler ve ders sürecinde alınan video kayıtlarından doğrudan alıntılara yer verilerek toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmada video ve görüşme kayıtlarının ikincil veri toplama araçları olması nedeniyle, elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde analiz edilmemiş gerekli görüldüğü durumlarda, birincil veri toplama aracından elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

3.Bulgular

Bilimsel bilginin deneye dayalı doğasına ilişkin elde edilen savlara ve alıntılara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Bilimsel Bilginin Deneye Dayalı Doğasına İlişkin Bulgular

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adaylarının tamamı “bilginin doğruluğunun kanıtlanması ve kesinleştirilmesi” için deneyin gerekli olduğunu ve deneyin “ispat yapma, her hangi bir sorunu çözmek için gözlem yapma ve laboratuarda yapılan ölçüm ve değerlendirme” olduğunu belirtmişlerdir.	Sav: Son testte öğretmen adaylarının önemli bir bölümü “bazı bilim dallarında deneyin olmaması, gözlem ve araştırma gibi farklı yöntemlerin kullanılarak sonucun bulunabilmesi” nedeniyle deneyin gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmen adaylarının bir bölümü “bilginin ispatlanması” için deneyin gerekli olduğunu; bir bölümü de “deneyin gerekli olduğunu ancak tek yol olmadığı; gözlem ve anket çalışmaları yapılarak da sonuca ulaşılabilirliğini” belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları deneyin “ispat yapma, problemleri çözmek ve bilimsel bilgiye ulaşmak için yapılan çalışma” olduğunu düşünmektedirler.
Öğrenci 10: Deney, insanların bir takım bilgileri diğer insanlara iletme ve bilime yardımcı olmak için yaptıkları etkinliklerdir.	Öğrenci 7: Deney, bilimsel araştırma yaparken hipotezimizin doğruluğunu veya yanlışlığını ispatlamak için yaptığımız çalışma.
Öğrenci 11: Elde ettiğimiz verileri ve gözlemlerin doğruluğunu ispatlamak için yapılan kontrol çalışmasıdır.	Öğrenci 13: Evet deney gereklidir. Çünkü insanları inandırabilmek için bir ispatın olması gerekir. Bunu da deneylerle ancak yapabilirsiniz.

Ön testte, öğretmen adaylarının tamamı bilimsel bilginin oluşturulması için deneyin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının, bilginin doğruluğunun kanıtlanması ve ispatlanması için deneyin gerekli olduğu düşüncesi içerisinde oldukları görülmektedir. Son testte ise öğretmen adaylarının %48’i deneyin gerekli olmadığını, %29’u gerekli olduğunu, %14’ü ise hem gerekli olduğunu hem de olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları deneyin ne olduğu ve neden gerekli olduğuna ilişkin hem ön hem de son testte farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Teori ve kanunlarla ilişkin elde edilen savlara ve alıntılara tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Teori ve Kanunlara İlişkin Bulgular

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adayları teori ile kanun arasındaki farklılığı “değişebilir olma/olmama, herkes tarafından kabul edilme/edilmeme, kanıtlanabilir olma/olmama ve teorilerin kanunları oluşturmaları” olarak açıklamışlardır.	Sav: Öğretmen adayları teori ile kanun arasındaki farklılıkları “değişebilir olma/olmama, tüm dünyada kabul görme/görmeme ve teorilerin kanunlara dönüşmesi” olarak açıklamışlardır.
Öğrenci 9: Bilimsel teori kanunlaşabilecek kadar görmüş ve güçlü değildir. Bu yüzden değiştirilebilir. Kanun ise değiştirilemez.	Öğrenci 13: Evet vardır. Bir teorelin kanun olması için bütün bilim adamlarınca ve dünyaca kabul görmesi lazım.
Öğrenci 18: Bilimsel teori herkesçe kabul edilmemiştir ama bilimsel kanunu herkes kabul etmiştir.	Öğrenci 10: Kanun teorelin kanıtlanmış ve herkes tarafından benimsenmiş halidir. Kanun değiştirilemez ama teori değiştirilebilir. Kanun kesindir.

Tablo 2’de de görüldüğü gibi hem ön hem de son testte öğretmen adaylarının önemli bir bölümü teori ile kanun arasındaki en önemli farklılığı “değişebilir olma/olmama” olarak ifade etmişlerdir. Hem ön hem de son testte öğretmen adayları teori ve kanunun birbirinden farklı olduğunu düşünmekte, bunun nedenine ilişkinse farklı açıklamalarda bulunmaktadırlar. Bilimsel bilginin değişebilir doğasına ilişkin elde edilen savlara ve alıntılara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3: Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğasına İlişkin Bulgular

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü teorilerin “doğruluğunun kanıtlanmamış olması, bilim-teknolojinin gelişmesine bağlı olarak, yeni teorilerin bulunması ve teorilerin kanuna dönüşmesi” nedeniyle değişeceğini düşünmektedirler.	Sav: Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu teorilerin “kesin olmaması, herkes tarafından kabul edilmemesi ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, yeni çalışmaların yapılmasına bağlı olarak bilginin ilerlemesi” nedeniyle değişeceğini belirtmişlerdir.
Öğrenci 4: Değişebilir. Çünkü teorilerin kesinliği tam kanıtlanmamış, kanun olmamıştır.	Öğrenci 6: Teori, herkes tarafından kabul edilmemiştir. Bunun aksi kanıtlanırsa değişebilir.
Öğrenci 48: Çünkü teknoloji ve şartlar daha iyi olduğu için deneyler ve gözlemler artık yeni sonuçlar verebilir.	Öğrenci 1: Bilim öznelidir. Sürekli değişime uğrar veya uğrayabilir. Neden değişeceklerine gelince en doğruyu bulmak için sürekli farklı araştırmalar, deneyler, gözlemler yaparak teorimizin değişebileceğini anlayabilir ve kanıtlayabiliriz.

Ön testten elde edilen sonuca göre öğretmen adaylarının %90’ı teorilerin “doğruluğunun kanıtlanmamış olması” nedeniyle; son testte ise %95’i “teorilerin kesin olmaması ve herkes tarafından kabul edilmemesi” nedeniyle değişeceğini belirtmişlerdir. Bilimsel bilginin nesnel doğasına ilişkin elde edilen savlara ve alıntılara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Bilimsel Bilginin Nesnel Doğasına İlişkin Bulgular

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adayları bilim insanlarının“farklı ön bilgi ve hayal gücüne sahip olmaları nedeniyle farklı düşünceleri ve yorumlamaları; ayrıca farklı yöntem kullanmaları ve farklı gözlem yapmaları” nedenleriyle farklı hipotezler kurduklarını belirtmişlerdir	Sav: Öğretmen adayları bilim insanlarının“hayal gücü ve ön bilgilerinin farklı olması nedeniyle olayları farklı düşünceleri ve yorumlamaları; farklı gözlem yapmaları ve farklı yöntem kullanmaları; kişisel özelliklerinin farklı olması” nedenleriyle farklı hipotezler oluşturduklarını düşünmektedirler.
<i>Öğrenci 48:</i> Bilimde yaratıcılık ve hayal ederek yorum yapmak mümkündür. Bu nedenle hayali yorumlar birbirinden çok farklı olabilir.	<i>Öğrenci 14:</i> Bilim adamlarının hayal gücü, bilgi birikimi olduğu için farklı sonuçlar doğabilir.
<i>Öğrenci 21:</i> Bilim adamlarının düşünce ve yorumlama yeteneklerinin birbirinden farklı olmasıyla olabilir.	<i>Öğrenci 8:</i> Farklı yöntem kullanmışlardır. Herkesin düşünce ve fikirleri farklı olduğu için farklı yorumlanmışdır.

Ön testte yapmış oldukları açıklamalara göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, bilim insanlarının farklı yorum yapmaları ve düşünceleri nedenleriyle farklı hipotezler kurduklarını belirtmişlerdir. Son testte ise öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, hayal gücünün farklı olması ve farklı gözlem yapılması nedenleriyle bilim insanlarının farklı hipotezler kurduklarını ifade etmişlerdir. Bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin elde edilen savlara ve alıntılara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 4: Bilimsel Bilginin Yaratıcı Doğasına İlişkin Bulgular

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını düşünmektedirler. Buna göre öğretmen adayları bilim insanlarının“planlama ve tasarım aşamasında, hipotez kurma aşamasında ve deney yapma aşamasında” hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.	Sav: Öğretmen adaylarının tamamı bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını düşünmektedirler. Buna göre yapmış oldukları açıklamalarda öğretmen adayları bilim insanlarının“planlama ve tasarım aşamasında, veri toplama aşamasında ve çalışmanın her aşamasında” hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.
<i>Öğrenci 10:</i> Bilim adamları yaratıcılıklarının kullanarak deneylerinde kullandıkları maddeleri de yardımcı olarak planlama ve tasarımlarında doğru bir bilgiye ulaşmanın yolunu izlerler.	<i>Öğrenci 3:</i> Yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanırlar, fakat planlama ve tasarım aşamalarında kullanırlar.
<i>Öğrenci 66:</i> Evet, yaratıcılıklarını kullanırlar. Hipotez oluşturma aşamasında yaratıcılıklarını kullanırlar.	<i>Öğrenci 17:</i> Hayal gücünü planlama ve tasarım ile veri toplamasından sonraki evrede kullanır.

Ön testte öğretmen adaylarının %90’ı, son testte ise tamamı bilim insanlarının çalışmalarını yaparken hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları hem ön hem de son testte bilim insanlarının farklı aşamalarda hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını düşünmektedirler. Gözlem-çıkarım ilişkisine ait elde edilen savlara ve alıntılara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6: Gözlem-Çıkarım İlişkisine Ait Bulgular

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adayları bilim insanlarının“gözlem, deney, inceleme, araştırma çalışmaları ve ön bilgilerini kullanarak” problemlerine ilişkin sonuçları elde ettiklerini düşünmektedirler.	Sav: Öğretmen adayları bilim insanlarının“gözlem, deney, inceleme, araştırma, ön bilgi ve hayal güçlerini kullanarak” problemlerine ilişkin sonuçları elde ettiklerini düşünmektedirler.
<i>Öğrenci 12:</i> İlk önce ellerinde bulunan bilgi ve kendilerinden önceki bilim adamlarının bilgi birikimlerinden yararlanılarak daha sonra deney ve gözlemler sonucu kanıtlanmışlardır.	<i>Öğrenci 4:</i> Deney ve gözlem sonucu gerekli teknolojik aletleri kullanarak ve hayal gücünü kullanarak yapmışlardır.
<i>Öğrenci 18:</i> Yaptıkları araştırma ve deneylerden yola çıkarak bu sonuca varmışlardır.	<i>Öğrenci 3:</i> Bilim adamları çalışmada maddelerin fiziksel ve kimyasal özelliklerine bakarak bir araştırma ve inceleme yaparak atomun yapısını kanıtlamaya çalışmışlardır.

Ön testte öğretmen adayları bilim insanlarının yapmış oldukları çeşitli çalışmalar doğrultusunda; son testte ise buna ek olarak ön bilgi ve hayal güçleri doğrultusunda atomun yapısına ilişkin kanıtlara ve tür tanımına ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına ilişkin elde edilen savlara ve alıntılara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7: Bilimsel Bilginin Sosyal ve Kültürel Doğasına İlişkin Bulgular

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bilimin evrensel olduğunu düşünmektedirler. Buna karşın öğretmen adaylarının bir bölümü bilimin sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını; bir bölümü ise hem evrensel olduğunu hem de sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını belirtmişlerdir. Bilimin evrensel olduğunu belirten öğretmen adayları “deney ve gözlem sonucu elde edilen bilgilerin objektif olması ve sonucun toplumu etkilemesi” nedeniyle; bilimin sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını düşünen öğretmen adayları “toplumun bilim adamını etkilemesi ve çevrenin bilim üzerinde etkisinin olması” nedeniyle; bilimin hem evrensel olduğunu hem de sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını belirten öğretmen adayları ise “toplumsal olguların bilimi ve araştırılması düşünülen konuyu etkilediği, ancak sonucun evrensel olmasının gerekmesi” nedeniyle bu şekilde düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenci 9: Bilimin evrensel olduğuna inanıyorum. Çünkü her hangi bir millettten, her hangi bir kişinin bilim adına yaptığı deney, çalışma ve sonuçlar; aynı şartlarda aynı sonucu vereceği için genel kabul görür ve evrenselleşir. Öğrenci 12: Bilim sosyal ve kültürel değerleri yansıtır. Çünkü bilime çevrenin etkisi vardır. Bilim olduğu bölgeden etkilenir. Örneğin bir araştırma yaptığınızda, yaşadığınız topluma göre büyüdüğünüzden gelenek ve toplumun yapısında olursunuz.	Sav: Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bilimin evrensel olduğunu; buna karşın öğretmen adaylarının bir bölümü bilimin sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını; bir bölümü ise hem evrensel olduğunu hem de sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını düşünmektedirler. Bilimin evrensel olduğunu belirten öğretmen adayları “bilimsel bilginin doğruluğunun kanıtlanabilir olması, elde edilen sonucun kültüre göre değişmemesi buna bağlı olarak da bilimde tek bir doğrunun olması ve elde edilen sonuçların herkes tarafından kabul edilmesi” nedeniyle; bilimin sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını düşünen öğretmen adayları “bilim adamının toplumdan etkilenmesi ve ortaçağ Avrupa kültüründe benzer örneklerin olması” nedeniyle; bilimin hem evrensel olduğunu hem de sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını belirten öğretmen adayları ise “bilim insanlarının toplumun çıkarına göre hareket ettiğini ancak elde edilen sonuçların farklı kültürlerdeki bilim adamları tarafından kabul edilmesi” nedeniyle bu şekilde düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenci 7: Bilim evrenseldir. Bilimde kanıt ve gözlemlerle sonuca ulaşılır. Öğrenci 11: Bilim sosyal ve kültürel değerlerden beslenir. Çünkü bilimsel çalışmalarda bilim adamının kendi düşünceleri, bilgi birikimi, yaşadığı toplum karar vermesinde etkili olmaktadır. Öğrenci 15: Bilim kültürden ve sosyal yapıdan elbette ki etkilenir. Ama sonuçta bulunan her kültürden her millettten bilim insanının kabulüyle olduğu için bilim evrenseldir. Hepsinin ortak değeridir.

Ön testte öğretmen adaylarının %76’sı bilimin evrensel olduğu, %14’ü bilimin sosyal ve kültürel değerlerden etkilendiği, %10’u ise bilimin hem evrensel olduğu hem de sosyal-kültürel değerlerden etkilendiği açıklamasında bulunmuşlardır. Son testte ise öğretmen adaylarının %62’si bilimin evrensel olduğu, %10’u bilimin sosyal ve kültürel değerlerden etkilendiği, %28’i ise bilimin hem evrensel olduğu hem de sosyal-kültürel değerlerden etkilendiği açıklamasında bulunmuşlardır.

4.Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin deneye dayalı doğasına ilişkin görüşleri, hem ön hem de son testte bilginin elde edilmesi sürecinde kanıtların önemi üzerinedir. Öğretmen adayları kanıtların önemli olduğunu vurgulamakla birlikte; son testte kanıtların elde ediliş yoluyla ilgili açıklamaları farklılaşmaktadır. Bu sonucun öğretmen adaylarının deney kavramına ilişkin algılamaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ön testte öğretmen adayları deneyi ispat yapma, laboratuvarda yapılan çalışma, problem çözme; son testte ise benzer ifadelerle ek olarak deneyin, bilimsel bilgiye ulaşmak amacıyla yapılan çalışma olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının deneyin laboratuvarda yapıldığına ilişkin görüşlere yer vermedikleri de tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Yip’in (2006) ve Köksal’ın (2010) yapmış olduğu araştırmada da tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bilimsel teoriler ve kanunlara ilişkin yapmış oldukları açıklamalar hem ön hem de son birbirine benzerdir. Bu sonucun yanı sıra öğretmen adayları hem ön test hem de son testte teori ve kanunun birbirinden farklı olduğunu ve aralarında hiyerarşik bir ilişki olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca araştırmada hem ön hem de son testte teori ve kanun arasındaki en önemli farklılık değişebilir olma/olmama olarak ifade edilmiştir. Benzer sonuçlar Matkins ve Bell’in (2007) yapmış olduğu araştırmada da tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra araştırmada ön testte teorilerin kanunları oluşturmalarına ilişkin yapılan açıklamaların, son testte de tespit edildiği ve bu oranın ön teste göre arttığı belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Köksal’ın (2010) yapmış olduğu araştırmada da tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, uygulanan öğretim tasarımının teori-kanun ilişkisini kavratma konusunda etkili olmadığını gösterir niteliktedir. Buna karşın farklı araştırmalarda benzeri yanılmanın giderildiği görülmektedir. Lin ve Chen (2002), Metz (2002) ve Yip’in (2006) araştırmalarında uygulama sonrasında öğrencilerin teori ve kanunlara ilişkin mevcut yanlışlarının giderildiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçların birbirinden farklı olmasının, araştırmaların ve araştırmacıların sahip olduğu subjektif yapıdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yıllardır süregelen eğitim yaşantılarında öğretmen adaylarının bu kavramlara ilişkin sahip oldukları bilgilerinin yerleşmiş olmasından ve sekiz haftalık bir süreçte, bu konudaki kavramsal değişimi gerçekleştirememiş olmalarından kaynaklanabileceği de düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişebilir doğasına ilişkin görüşlerinin son testte geliştiği tespit edilmiştir. Buna göre uygulanan öğretim tasarımının etkili olduğu düşünülmektedir. Irwin'in (2000) yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Metz (2002) ve Köksal'ın (2010) yapmış oldukları araştırmalarda da uygulama sonrasında öğrencilerin, bilimsel bilginin değişebilirliğine ilişkin görüşlerinin geliştiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların yanı sıra, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişebilirliğine ilişkin düşüncelerinde hem ön hem de son testte çelişkilerin olduğu da görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının teorilerin değişebilir nitelikte olduğunu; buna karşın kanunların değişmez nitelikte olduğunu düşündüklerini görülmektedir. Bu sonucun, öğretmen adaylarının teori ve kanun arasındaki ilişki konusunda sahip oldukları çelişkiden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada bu şekilde düşünen öğretmen adaylarının sayısının ön testte daha fazla olduğu, son testte ise azaldığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, öğretmen adaylarının bir bölümünde de olsa, mevcut çelişkinin giderildiğini; bu bağlamda uygulanan öğretim tasarımının etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin nesnel doğasına ilişkin görüşlerinde uygulama öncesi ve sonrasında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öğretmen adayları, sorulan soruların nedenine ilişkin yeterli açıklamada bulunamazken; son testte yapmış oldukları açıklamalarda daha net ifadelerle neden bu şekilde düşündüklerini açıkladıkları ve bilimsel bilginin oluşturulması sürecinde özneliliğin önemini vurguladıkları görülmektedir. Bu sonucun öğretmen adaylarının farklı olayların nasıl geliştiği, sonuçların nasıl ortaya çıktığı gibi çeşitli konuları tartışırken, bu süreçte farklı görüşleri dinlemiş ve bu görüşlere yönelik yorum getirmiş olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Benzer sonuçlar Köksal'ın (2010) ve Vanderlinden'in (2007) yapmış olduğu araştırmada da tespit edilmiştir. Bu sonuçların aksine Matkins ve Bell'in (2007) yapmış olduğu araştırmada, bilimsel bilginin nesnel doğasına ilişkin görüşlerde yanılgıların olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin görüşlerin ön ve son uygulamada yeterli olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Lin ve Chen'in (2002), Irwin'in (2000) ve Köksal'ın (2010) yapmış olduğu araştırmalarda da tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların yanı sıra, öğretmen adaylarının hayal gücü ve yaratıcılığın nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalarının ön testte yetersiz olduğu; buna karşın son testte mevcut görüşlerde gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Bilimde gözlem-çıkarım ilişkisine yönelik elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının, bilim insanlarının yapmış oldukları farklı çalışmalara bağlı olarak sonuçlara ulaştıklarını düşündüklerini gösterir niteliktedir. Öğretmen adayları yapılacak araştırmaya göre uygulanacak yöntemin de farklı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adayları ön ve son testte; bilim insanlarının gözlem, deney, inceleme, araştırma yaparak, ayrıca ön bilgilerini kullanarak sonuçlara ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları ne ön ne de son testte, gözlem-çıkarım arasındaki ilişkiyi açıklayamamışlardır. Köksal'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin bilimde tek bir yöntemin olmaması ve gözlem-çıkarım ilişkisi konusunda yanlış anlayışlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda öğretmen adaylarının düşüncelerinin oldukça farklılaştığı; uygulama öncesinde daha az sayıdaki öğretmen adayının bilimde sosyal ve kültürel değerlerin etkisinden söz ettiği, son testte ise bu sayının arttığı tespit edilmiştir. Matkins ve Bell'in (2007) yapmış oldukları araştırmada da uygulama öncesinde öğretmen adaylarının bilimsel bilginin sosyal-kültürel doğasına ilişkin görüşlerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Vanderlinden'in (2007) yapmış olduğu araştırmada ise uygulama sonrasında öğrencilerin; bilimsel bilginin yapılanmadaki süreçlerin çeşitliliği, bilimsel bilginin yapılanması sürecinde sosyal ve kültürel çevrenin etkisi gibi bazı bilimin doğası boyutları konusunda daha etkili bir kavramaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanmış ve derse entegre edilerek uygulanmış olan öğretim tasarımının, bilimin doğasına ilişkin anlayışlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre uygulanan öğretim tasarımının öğretmen adaylarının bilimsel bilginin deneysel, değişebilir, nesnel, yaratıcı ve sosyal-kültürel doğasına ilişkin anlayışlarına olan etkisinin; diğer boyutlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar farklı araştırmalarda da tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Kim (2007) ve Reid Smith'in (2010) yapmış oldukları çalışmalarda da görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; bilimin doğasının öğretilmesi için farklı tasarımlarda düzenlenmiş ders planlarının hazırlanması, mevcut materyallerin öğretmenlere kaynaklık teşkil etmesi açısından ilgili kurumlara sunulması ve bilimin doğası öğretiminde farklı yaklaşımların etkililiğini tartışmak yerine, bu yaklaşımların disiplinler arası bir şekilde uygulaması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abd-El Khalick, F. (2002). The influence of a philosophy of science course on preservice secondary science teachers' views of nature of science. *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*.
- Abd-El Khalick, F., & Lederman, N.G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), 1057-1095.
- Abd-El Khalick, F., Lederman, N. G., Bell, R. L., & Schwartz, R.S. (2001). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Proceedings of the annual meeting of the association for the education of teachers in science*. Costa Mesa.
- Akçay, B. (2006). The analysis of how to improve student understanding of the nature of science: A role of teacher. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7(2), Article 10.
- Akçay, B. (2007). *The influence of the history of science course on pre-service science teachers' understanding of the nature of science concepts*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa.
- Al Saidi, A. M. (2004). *The influence of explicit versus implicit instructional approaches during a technology-based curriculum on students understanding of nature of science*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Instruction and Teacher Education University of South Carolina.
- Arı, Ü. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, O., Yalçın, N., ve Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-8.
- Ayvaci, H. Ş. (2007). *Bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içerisinde farklı yaklaşımlarla öğretilmesine yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bell, R. (2001). Implicit instruction in technology integration and the nature of science: There's no such thing as a free lunch. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1 (4). [Online] <http://www.citejournal.org/vol1/iss4/currentissues/science/article2.htm>
- Bell, R. L., Lederman, N. G., & Abd-El Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science: a follow-up study. *Journal of Research In Science Teaching*, 37(6), 563-581
- Bell, R.L., Blair, L.M., Crawford, B.A., & Lederman, N.G. (2003). Just do it? impact of a science apprenticeship program on high school students' understandings of nature of science and scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(5), 487-509.
- Çelik, S., ve Bayrakçeken, S. (2006). The effect of a 'science, technology and society' course on prospective teachers' conceptions of the nature of science. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 255-273.
- Dass, P.M. (2005). Understanding the nature of science of scientific enterprise (nose) through a discourse with its history. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, 87-115.
- Dickinson, V. L., Abd-El Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Changing elementary teachers' views of the nos: effective strategies for science methods courses. *ED*, 441-680.
- Doğan Bora, N. (2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Irwin, A.R. (2000). Historical case studies: teaching the nature of science in context. *Science Education*, 84 (1), 5-26.
- Kattoula, E. H. (2008). *Conceptual change in pre-service science teachers' views on nature of science when learning a unit on the physics of waves*. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University.
- Khishfe, R. F. (2004). *Relationship between students' understanding of nature of science and instructional context*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate College of the Illinois Institute of Technology, Chicago, Illinois.
- Khishfe, R. F., & Abd-El Khalick, F. (2002). Influence of the explicit and implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578.
- Kim, S. Y. (2007). *Genetics instruction with history of science: nature of science learning*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio, USA.
- Köksal, M.S. (2010). *The effect of explicit embedded reflective instruction on nature of science understandings, scientific literacy levels and achievement on cell unit*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Middle East Technical University.

- Küçük, M. (2006). *Bilimin doğasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (2007). *Nature of Science: Past, present, and future*. In S. K. Abell and N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lederman, N. G., & Abd-El Khalick, F. (1998). *Avoiding de-natured science: activities that promote understanding of the nature of science*. W.F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: rationales and strategies* (s.83-125), Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lederman, N.G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (8), 916-929.
- Lin, H. S., & Chen, C. C. (2002). Promoting preservice chemistry teachers' understanding about the nature of science through history. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 773-792.
- Macaroğlu, E., Taşar, M. F., ve Çataloğlu, E. (1998). Turkish preservice elementary school teachers' beliefs about the nature of science. *A paper presented at the annual meeting of National Association for Research in Science Teaching (NARST)*, 19-22, San Diego.
- Matkins, J. J., Bell, R., Irving, K., & McNall, R. (2002). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*.
- Matkins, J. J., & Bell, R. (2007). Awakening the scientist inside: global climate change and the nature of science in an elementary science methods course. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 137-163.
- McComas, W. F. (2004). Keys to teaching the nature of science. *The Science Teacher*, 71(9), 24-27.
- McComas, W. F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. *Science & Education*, 17 (2-3), 249-263.
- McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (2000). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. Metz, D. J. (2002). *Understanding the nature of science through the historical development of conceptual models*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manitoba.
- Murcia, K., & Schibeci, R. (1999). Primary student teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 21(11), 1123-1140.
- Öztuna Kaplan, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage Publication.
- Reid Smith, J. A. (2010). *Historical short stories and the nature of science in a high school biology classroom*. Unpublished doctoral dissertation, The Iowa State University, Ames, Iowa.
- Schwartz, R., Lederman, N.G., Khishfe, R., Lederman, J.S., Matthews, L., & Liu, S. (2002). Explicit/Reflective instructional attention to nature of science and scientific inquiry: impact on student learning. *Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*.
- Schwartz, R.S., & Lederman, N.G. (2006). Exploring contextually-based views of NOS and scientific inquiry: What scientists say (tentativeness, creativity, scientific method, and justification). *Paper Presented as Part of The Related Paper Set, "Setting an Empirically Supported and Synergistic Agenda for Research on Nature of Science"*. National Association for Research in Science Teaching (NARST), San Francisco.
- Schwartz, R.S., & Lederman, N.G. (2008). What scientists say: scientists' views of nature of science and relation to science context. *International Journal of Science Education*, 30(6), 727-771.
- Tairab, H. H. (2001). Pre-service teachers' views of the nature of science and technology before and after a science teaching methods course. *Research in Education*, 65, 81-87.
- Thye, T. L., & Kwen, B. H. (2003). Assessing the nature of science views of Singaporean pre-service teachers. *A paper presented at the annual conference of the New Zealand/Australian Association for Research in Education*, Auckland.
- Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı tasarım uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden "bilimin doğası" ve "bilim-toplum-teknoloji ilişkisi" boyutlarının gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vanderlinden, D. W. (2007). *Teaching the content and context of science: the effect of historical narratives to teach the nature of science and science content in an undergraduate introductory geology course*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Wahbeh, N. A. K. (2009). *The effect of a content-embedded explicit-reflective approach on inservice teachers' views and practices related to nature of science*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana, Illinois.
- Waters-Adams, S. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: the influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 28(8), 919-944.

Yip, D. (2006). Using history to promote understanding of nature of science in science teachers. *Teaching Education*, 17(2), 157-166.

Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmon, M. L. (2002). Tangled up in views: beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86(3), 343–367.

4th International Conference on New Horizons in Education

In film production lectures the importance of taking lessons with professional experience in practice at departments of film and tv programmes in Turkey

Nil Arkan²⁶

“Doğuş University, Faculty of Art and Design 34722, “İstanbul”, Turkey

Abstract

Since the invention of device cinematograph, film making technologies have developed rapidly. World cinema industry uses the term “Digital Cinema” mostly for the last decade. There are a lot of advantages of digital cinema, cameras, editing tools have changed and will be changed according to this technology. Either you are an instructor or a professional you must know the techics in film making and must follow the development of this technology.

In this paper, necessity of practice in film making as well as theoretical knowledge during lectures will be examined. Also, how important it is to know this practice in movie industry after they have graduated, in finding jobs and be successful in their jobs will be surveyed. Final result of the study points out that; in this lectures professionals can give more updated knowledge about today’s technology and its uses in film industry.

Keywords: Cinema education, technology, professionals, film industry

GİRİŞ

Sanat, duyguların ve sanatçının hayat görüşünün bir sanat yapıtı aracılığıyla dışavurumudur. Sinema, yedinci sanat olarak kendisinden önceki digger tüm sanatları kapsar. Aynı zamanda sinema sadece bir sanat değil, aynı zamanda bir endüstridir. Teknolojinin ürekli değişmesi ve gelişmesine bağlı olarak sinema sanatı da buna uyum sağlamakta ve sürekli gelişmektedir. Diğer sanatlardan farklı olarak; film yapımı bir ekip işidir, bireysel bir yapıt değildir. Bu çalışmada gelişen teknolojiye, sosyo ekonomik duruma bağlı olarak sinema sanatının gelişimi ve sinema televizyon alanında eğitim veren üniversitelerde sinema ve film yapımı derslerinin uygulamada yeterli olabilmek adına neleri göz önünde bulundurmalarının gerekli olduğu ve bunun nedenleri incelenecektir.

2. GELİŞME

Türkiye’deki iki köklü ünrsite olan; eski adıyla Tatbiki Devlet Güzel Sanatlar Yüksekokulu , bugünkü Marmara Üniversitesi ile Mimar Sinan Güzel Sanatlar Akademisi’ndeki sinema bölümlerinin eğitim ve öğretim koşulları incelenecektir. Bölümlerdeki teorik ve uygulamalı derslerin sayıları ve saatleri, özellikle uygulamalı derslerin ne şekilde işlendiği

²⁶ Corresponding author.
Email address:

öğrencilerle yapılacak olan anket çalışması ile araştırılacaktır. Aynı zamanda, bu kurumlardaki öğretim elemanlarının uzmanlık alanları ve uygulamalı sinema eğitimi veren öğretim elemanlarının akademik ve uygulamalı alanlardaki dağılımları incelenecektir.

Walter Benjamin, “Tekniğin olanaklarıyla yeniden üretilbildiği çağda sanat yapısı” isimli makalesinde sinemanın, teknolojinin etkisiyle değişen yanının - hem niceliksel hem de niteliksel açıdan - sadece yeniden-üretim koşulları değil, sergilenebilirliği olduğuna da dikkat çekmiş ve sanat yapısının sergilenebilirliğinin dev boyutlar kazandığını öne sürmüştür. (Benjamin,1992:55) Benjamin’in de öngördüğü gibi teknolojinin etkisiyle hızla değişen yeniden üretim koşulları sinema seyir kültüründe gözle görülür bir değişim yaratmış ve seyir sürecinin vazgeçilmez ögesi olan seyirci de bu değişime paralel olarak konum değiştirmiştir. Önceleri sinema-seyir sürecinde kendisine sunulan seyirlik eseri bir sinema salonundaki kalabalıktan herhangi biri olarak izleyen seyircinin konumu; teknolojik yenilikler ve buna bağlı olarak gösterim ve seyir olanaklarının gelişmesine paralel biçimde değişim göstermiş; bu değişim niceliksel ve niteliksel açıdan “seyirci” kavramının yeniden ele alınması ihtiyacını doğurmuştur.

Sinemada seyir deneyimi konusunda yaptığı çalışmasında I.C Jarvie, sinemanın sosyal yönüne özellikle vurgu yapmış ve seyir deneyiminin hem kişisel hem sosyal yönlerini ele almıştır. Ona göre seyir sırasında seyircinin sinema salonunun karanlığı içerisinde kaybolup gitmesi, etrafındaki hiç kimse ile hiçbir sosyal ilişki içerisine girmemesi, dahası onları tanımaması (adını bile bilmemesi) seyir sürecinin kişisel bir süreç olarak yorumlanmasını olası kılabılır. Ancak seyircinin sinemaya ailesi, akrabaları, sevgilisi ya da herhangi bir arkadaşıyla gidiyor olması, seyir sürecinin ardından da sinemanın popüler yönünden kaynaklı olarak filmi, filmin oyuncularını, yıldızlarını tartışmak gibi sosyal faaliyetlerin içerisinde yer alması nedeniyle sinemanın sosyalleştirici bir yönü olduğunu ve bu yönü ile sosyal bir faaliyet olduğu kabul edilebilir. Bu faaliyetler tek başına yapılmasına rağmen, görünmeyen bir sosyal grup oluştururlar bu grup da aynı anda aynı içeriği izleyen insanların oluşturduğu bir sosyal gruptur. (Jarvie,1993:23) Sinemadaki seyir deneyiminin sosyalleşmeyle olan ilişkisini değerlendiren dönemin sosyolojik ve ideolojik koşullarını göz ardı etmemek gerekmektedir. Sinema sanayileşme ve kentleşme sürecine paralel bir gelişim gösterir. Veblen’e göre modern toplumda birçok şey gibi boş zaman faaliyetleri de artık bir tüketim nesnesine dönüşmüştür, alınır satılır hale gelmiştir. Ve tüketim, üst sınıfların gösteriş amaçlı yaşam biçimlerinin en önemli göstergelerinden biridir. Orta ve alt sınıf ise üst sınıfın tüketim alışkanlıklarını taklit ederek onlar gibi olmaya çalışır.(Veblen,2005:102)

Dijital sinema, altyapısı 1970lerde başlayan ve etkisi 1990’lı yıllarda görülmeye başlanan teknolojik değişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve geçerliliğini hala korumakla birlikte gün geçtikçe yaygınlaşan bir üretim biçimi olarak oldukça önemli bir yerde durmaktadır. Dijitalleşme kavramı çerçevesinde ele alınan bu değişim ise bugün “yeni medya” başlığı altında tartışılmakta ve bu alanda oldukça fazla sayıda çalışma yapılmaktadır. Yeni medya konusunda yaptığı kuramsal çalışmaları nedeniyle oldukça önemli bir isim haline gelen Lev Manovich, The Language Of New Media isimli çalışmasında, yeni medyanın 5 temel niteliği (Sayısal temsil, modülerlik, otomasyon, değişkenlik, kod çevrimi) olduğundan söz etmiş dijitalleşmeyi, yeni medyanın ilk ve esas özelliği olarak tanımlamıştır.(Manovich,2001:27-49) Ona göre dijitalleşme iletinin kodlardan, matematiksel simgelerden oluşmasıdır. Böylece tüm veriler sayılabilir ve programlanabilir hale gelmektedir. (Manovich,2001:27)

Dijital sinema ise en genel ve anlaşılır tanımı ile, sinema filmlerinin en bilinen ve kullanılan yöntemi olan 35 mm film şeritleri yerine sayısal teknoloji kullanılarak üretilmesi, dağıtılması ve gösterimini içermektedir. Teknik anlamda içerdiği süreç ve işleyiş mantığı anlamında ise “dijital kayıt, sıkıştırma, güvenlik için kodlama, depolama, uydu, network/internet ya da dijital disk aracılığıyla dağıtım, güvenlik kodunun çözülmesi, sıkıştırmanın açılması, sıkıştırılmamış hale getirilmesi ve dijital projeksiyonla gösterim süreçlerini” kapsamaktadır Sinemada dijital teknolojilerin kullanılmasının üretim ve gösterim olanaklarında yarattığı etki o denli büyüktür ki, sinemada sesin bulunmasının ardından en önemli değişim olarak gösterilmektedir. Sinemada dijital teknolojinin ilk örnekleri ses kaydı ve bazı özel efekt kullanımları şeklinde görülmüştür. Bir süre sonra film kameraları da 35 mm film yerine dijital teknolojiye göre düzenlenmiş ve önce DV, ardından HD kameralar kullanılmaya başlanmıştır. Son olarak da filmin post- prodüksiyon yani yapım sonrası tüm aşamaları da dijital ortamda yapılmaya başlanmış, böylece film yapım süreçlerinin bir çoğu dijital ortamda gerçekleşmeye başlamıştır. Dijital devrimin

son aşaması olan dijital gösterim olanaklarının ilerlemesiyle bu teknik gerçek anlamda etkisini göstermiş olmakla birlikte, çalışmanın merkezine aldığı sinema-seyir kültürü açısından daha tartışılabilir sonuçlar elde edilmiştir.

Dijital gösterim, daha önceki geleneksel üretim biçiminin aksine seyirciyi çok daha fazla merkezine koyan ve onun beklentilerine göre kendi dinamiklerini yenileyen bir aşama olarak olanaklarını gün geçtikçe arttırmaktadır. Bir önceki bölümde de söz edildiği gibi anlatım biçiminin değişmiş olması, anlatılan taraf olan seyircinin konumu ve sinema-seyirci ilişkisinin değişimini de beraberinde de getirmiştir hiç kuşkusuz. Dijital olanaklar, seyircisine kazandırdığı seyir deneyimleri olan televizyon, video gibi teknolojilerde gözlemlenebilir sonuçlar vermesine karşın, bu sonuçların en somut değerlendirilebileceği teknolojiler üç boyutlu sinema ve interaktif seyir teknolojileridir.

Dijital olanaklarla sinema filmlerinin televizyon kanalları ya da video aracılığıyla izlenmesi, sonuçlarının teknolojik bağlamdan çok, toplumsal bağlamla ilişkilendirilmesi gereken olgulardır. Aynı zamanda seyir kültüründeki ilk önemli kırılma olarak da ele alınabilecek televizyon ve video, seyirciye sinema filmini sinema salonu dışında izleme olanağı yaratmış olması anlamında dikkatle ele alınmalıdır. Çünkü bu, toplu seyir kültürünün kırılması anlamına da gelmektedir. Böylece seyirci kendi tasarrufu altında dilediği filmi, dilediği kişilerle izleme şansı yakalamış olur. Üstelik televizyondan ya da videodan izlediği filmi sinema salonu şartlarında izlemiyor olması, sinema salonunun ona vaad ettiği ritüellerden ya da zorunlu kıldığı “seyir adabı”ndan da dilediği gibi feragat etme sonucunu doğurur. Bu Jarvie’ye göre seyircinin törensel olandan-gayri-resmi olana geçişini simgeler. Böylece pelikül dönemi sinema seyir kültüründe sözü edilen “kaçış alanı” olma özelliğinin burada ortadan kalktığı görülür. Çünkü bireyin kendisini teslim ettiği bir ritüelden daha çok, kendi seyir kurallarını, yalnız ya da birlikte izlediği seyirci çevresini belirlediği bir biçim söz konusudur ve bu nedenle kaçış alanı olma özelliği ortadan kaybolur. Yani seyircinin pasif konumu değişmiş, daha aktif bir seyirci gündeme gelmiştir.

Sinema salonunun fiziksel özelliği, karanlığı, sessizliği ve izlenen filmin atmosferinin hem teknik ve görsel anlamda seyirciyi etki altına alır. Sinema salonunda film izleme deneyimiyle ilgili değinilmesi gereken bir diğer önemli nokta da seyircinin film izleme sırasında yaşadığı katharsis, özdeşleşme, haz alma deneyimi ve seyircin sinemaya gitme nedeninin bunlarla da ilişkilendirilmesi gerektiğidir. Aristoteles’in Poetika isimli eserinde kullanılan ve sanat-estetik kuramları için anahtar sözcük haline gelen katharsis, en genel anlamı ile arınma sözcüğüne karşılık gelmektedir. Seyircinin yaşadığı bir deneyim olarak nitelendirilen bu kavram, Aristoteles’e göre eylem içindeki kişiler tarafından gerçekleştirilen taklit aracılığıyla, acıma ve korku gibi heyecan yaratan duyguların katharsisi sağlanmaktadır. Özdeşleşme ise yine seyircinin yaşadığı bir deneyim olarak, seyircinin sinema salonunda perdede izlediği görüntüler karşısında, kendi algısını simüle eden kamerayı aşkın bir özne olarak kurması, onunla özdeşleşmesi ve bu yönlendirme doğrultusunda kendisini izlediği anlatı içerisindeki bir karakterin yerine koyup, onunla özdeşleşmesidir.

Resim 1



Sinema, son çıkan sanat olduğu için teknolojiyle birebir ilişkilidir. Sinemanın doğuşuna bakıldığında Edison’un icadı olan “fonograf” ve Lumiere kardeşlerin icadı olan “Sinematograf teknolojik aygıtlardır. Yani, sinema sanatı doğuşu itibarıyla de

teknolojiktir. Lumiere Kardeşlerin 1896 yılında Paris Grand Café’de halka açık yapmış oldukları ilk film gösterimi olan “Trenin Gara Girişi” filminde izleyenlerin verdiği tepki korku ve şaşkınlık olmuştu. Hayatlarında ilk kez dev bir perdede üzerlerine gelen bir tren görünce korkup kaçanlar dahi olmuştu.

Resim 2



Günümüzdeki son on yıllık dönemde gelişen 3D teknolojisi de bir bakıma Lumiere kardeşlerin film gösteriminin izleyenler üzerindeki etkisine benzer bir etki göstermiştir. 3D ilk ortaya çıktığında ve halka tanıtılmaya başladığında sadece akvaryumdaki balıkları izlemeye gidilmişti. Sinema sanatının ilk yıllarındaki gibi önemli olan konu ve öyküden ziyade o ortamdaymış hissi veren sanki balıklar yanımda yüzyormuş hissi veren teknolojiyi izlemektir. 3D teknolojisi bize film evreninin içindeymiş gibi bir haz yarattığı halde, o hazzı yalnız yaşarız. O evrende yanımdaki koltukta oturan seyirci yoktur, bu kez kalabalığımızı oluşturanlar film evreninin içindeki karakterler ve oradaki atmosferdir. Bu nedenle seyircinin geleneksel konumunun değiştiği iddia edilebilir.ancak, artık günümüzde bu teknoloji de normalleşti. Özellikle yeni nesil teknolojinin içine doğuyor ve bu teknoloji onlara zaten olması gerekenin bu olduğunu düşündürüyor. Yıllar geçtikçe bu durum artık insanların ilgisini çekmemeye başlayacak ve yeni teknolojik gelişmelerin oluşması gerekecek. Bunun en büyük nedenlerinden biri de artık her şeyin ticari kaygıya dayalı olması ve her şeyin maddi olması. Günümüzde tüm ekonomiler artık neo liberal oldu. Önceki yıllarda ekonomi tek bir elden yani merkez bankasından yönetilirken, bugün dalgalanmaya bırakılmış durumda ve her kes bireysel olarak kendi işini ve parasını düşünmek, kurtarmak durumundadır. Sanat dalları da artık ticari boyuttadır ve modernist akımlar güncelliğini yitirmiş her şey ticarileşmiştir. Adorno’nun “kültür endüstrisi” kavramı, bugün bize kültür ve sanat ürünlerini ideolojiyle ilişkilendirmek ve bunun bireysel davranışlara olan etkisini göstermektedir.

Toplumu sanatçı ne verirse onu alıyor. Bu durum eğitim alanında da böyledir ve gelişen teknoloji eğitim alanını da etkilemiştir. Günümüzde giderek yaygınlaşmakta olan “Uzaktan Eğitim” buna verilebilecek en iyi örneklerden biridir. Teknoloji sayesinde artık birebir, yüzyüze iletişim de azalmaktadır.

3. YÖNTEM

Türkiye’deki 4 farklı üniversiteden toplam 32 kişinin katılmış olduğu yarı yapılandırılmış anket çalışması yapıldı. Ankete katılanlar; Beykent Üniversitesi, Okan Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi Sinema Televizyon Bölümü 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinden seçildi. Öğrencilerin konuya yaklaşımlarının analiz edilmesi açısından akademik ve sektörel alanlardan öğretim elemanlarının dersi işleyiş yöntemleri ve eğitime, sektöre katkı yöntemlerine dair sorular yöneltildi. Aynı zamanda, bu kurumlardaki öğretim elemanlarının uzmanlık alanları ve uygulamalı sinema eğitimi veren öğretim elemanlarının akademik ve uygulamalı alanlardaki dağılımları incelendi.

İlk anket sorusu; uygulamalı film yapım derslerinin, üniversitelerde hangi yoğunlukta olduğu verisini elde etmek için yöneltildi. Ortalama 6 ders aldıkları sonucu elde edildi. Bu sonuç, bu derslerin mesleki gelişim açısından ne kadar önemli olduğunu vurgulamakta. İkinci anket sorusu; akademisyen öğretim elemanlarından mı sektörde uzmanlaşmış ve aktif olarak çalışan öğretim elemanlarından mı ders aldıklarını ortaya çıkarmak adına yöneltildi. Cevapların sonucunda; öğrencilerin %48'i akademisyen, %25'i sektörde uzman ve aktif kişiler, %27'sinin de her ikisinden de ders aldıkları öğrenilmiştir. Üçüncü anket sorusu; hem sektörde uzman ve aktif kişilerden ders alan hem de akademisyen öğretim elemanından ders alan öğrencilerin aldıkları derslerin nitelikleri ve onlara kazandırdıkları arasındaki fark ve benzerliklerin saptanması ve hangisinin öğrenciye daha faydalı olabileceğinin öğrenilmesi adına yöneltildi. Alınan cevaplara dayanarak; yapılan literature incelemesi sonucu, öğretim elemanlarının bu derslerde öğrencilere kattıkları kriterler belirtilmiştir. Bu kriterler şunlardır; akademisyen olan ve sektörden gelen öğretim elemanlarının 1. Mesleki deneyimleri 2. Ders anlatım becerileri 3. Sektördeki teknolojik gelişmelere hakim olma bilgisi 4. Uygulama bilgisi 5. Kuramsal altyapıları 6. Mesleki yönlendirme. Bu niteliklerden hangilerinde daha etkin olduklarını analiz etmek için doğrusal ölçüm skalası kullanılmıştır. Anket sonuçlarına göre; 1inci, 3üncü, 4üncü ve 6ıncı maddelerde sektörde uzman ve faal çalışan öğretim elemanlarının daha etkin ve güçlü, ikinci ve beşinci maddelerde akademisyen öğretim elemanlarının daha etkin olduğu saptanmıştır.

Sonuç

Her şeyin son derece ticari olmaya başladığı günümüzde hızla gelişen teknoloji diğer sanatlardan çok sinema sanatını etkilemiştir. Bunun en temel nedenlerinden biri; sinemanın her kültür ve toplumdan kişiye hitap etmesidir. Bu durum, sinema eğitime olan ilgiyi de arttırmış ve arttırmaya da devam etmektedir. Sinema eğitiminde uygulama ve teori aynı şekilde verilse de uygulama alanında sektörde uzman kişilerin eğitime katkı sağlaması önemli bir etkidir. Akademisyenler ve kuramsal alanda uzmanlaşmış kişiler teknolojiyi ve film sektöründeki gelişmeleri bu sektörün içinde çalışan kişiler kadar anlık ve hızlı takip edemeyebilir. Her iki alanda da uzmanlık geliştirmek oldukça ender rastlanabilecek bir durumdur. Bu sebeple, gerek öğrencilerin film sektöründeki gelişmelerden haberdar olmaları için, gerekse kuramsal bilgiye sahip olmaları için akademi ve endüstrinin işbirliği içinde olması uygundur. Yaratıcı süreçte yer alınacak olursa da kuramsal boyutu bilmek ve entellektüel düzeyde bilgi sahibi olmak yaratıcılığa katkı sağlar.

Kaynakça

- Benjamin, W.(1992). *Pasajlar*, (Çev.Ahmet Cemal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
 Veblen, T.(2005). *Aylak Sınıfın Teorisi*, İstanbul: Babil Yayınları.
 Manovich, L.(2001). *The Language of New Media*, Massachusetts: The MIT Press
 Erkılıç, H.(2006). “Elektronik/Dijital Sinema: Değişen Üretim Tarzında Olanaklar ve Sınırlılıklar”, Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Uluslararası Konferansı Bildiri Kitabı, 62- 69.

4th International Conference on New Horizons in Education

İşlem öncesi döneme yönelik piyano başlangıç metotlarının Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı açısından incelenmesi

Hacer Mohan Kömürcü¹

Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Zonguldak, 67600 Türkiye²⁷

Özet

Piyano eğitimcisi için, piyano dersini işlerken izleyeceği yöntem çocuğun yaşı kadar önem taşımaktadır. Uszler ve arkadaşları (2000:35), okul öncesi çağdaki piyano eğitimine başlama yaşının 4 ile 6 yaş arasında olduğunu belirtmektedir. Suzuki ise metoda başlangıç yaşını 3 veya 4 yaş civarı olarak tavsiye etmiştir. Okul öncesi piyano metotlarının yazarları tarafından da piyanoya başlangıç yaşı olarak bu yaş sınırları kabul edilmektedir (Bastien, 1995; Barden vd., 1999). Yukarıda belirtilen yaş sınırları Piaget'nin "İşlem Öncesi Dönem" yaş aralığının "Sezgisel Dönem" olarak tanımladığı ikinci dönemine denk gelmektedir.

Piyano metotları, yaş gruplarına ve dolayısı ile seviyelere göre oluşturulmalıdır (Coats, 2006). Piyano eğitiminin erken yaşta başlaması göz önüne alındığında başlangıç metodunun çocuğun gelişim aşaması ile paralellik göstermesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen açısından bakıldığında doğru yaş grubuna doğru metotla başlamak dersin verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak piyano öğretmenin doğru metodu hangi kriterlere göre belirleyeceğine ilişkin yeterli çalışma bulunmamaktadır. Çocuklara yönelik başlangıç piyano metotlarının etkililiği müzik eğitimi alanında çok fazla araştırılmamıştır. Uszler'e (1992:587) göre, "piyano metotların çeşitliliğine rağmen, metotlarının etkililiğine yönelik bilimsel araştırmalara yeterince yer verilmemektedir. Bundan dolayı, bu alanda bu tür çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir".

Bu araştırmada piyano başlangıç metotlarının Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kuramsal nitelikte olup kaynak taraması yoluyla kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve Random yöntemi ile seçilen piyano başlangıç metotları Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramına ilişkin oluşturulan kavramlar ışığında incelenmiştir. Böylelikle piyanoya başlangıç yaşı olarak kabul edilen İşlem Öncesi döneme yönelik başlangıç metotlarının hangisinin eğitim süreçlerinde daha etkili olabileceğine yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano eğitimi, piyano, metot, bilişsel gelişim

1. Giriş

Müzik eğitiminin önemli boyutlarından biri de enstrüman eğitimidir. Piyano, enstrüman eğitimi içerisinde gerek kullanım pratiği gerekse entonasyon problemi olmaması nedeniyle, küçük yaşta müzik eğitimine başlayan çocuklar için en uygun enstrümanlardan biri olarak görülmektedir. Erken piyano eğitiminin başlıca ilkesi, hedef müzisyen yetiştirmek olsa bile müziği ve piyanoyu oynayarak, keyifli dakikalar geçirerek ve sevdirek öğretmektir (Molla, 2002:4). Aynı zamanda piyano eğitiminin çocukların küçük ve büyük kaslarının gelişimine katkı sağladığı, kendini ifade etme açısından özgüven kazandırdığı, matematik zekasını olumlu yönde etkilediği, problem çözme yeteneklerini geliştirdiği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Genel olarak; genelde müzik, özelde ise piyano eğitiminin çocukların fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu noktada küçük yaşta çocukların yukarıda belirtilen olumlu özellikleri kazanabilmeleri için öğretim süreçlerinin kalitesi büyük önem taşımaktadır. Konu piyano eğitimi açısından ele alındığında öğretim sürecinin en önemli faktörleri eğitmen, kullanılan eğitim materyalleri ve öğretim yöntemleri olarak sayılabilir. Bu araştırma, yukarıda belirtilen faktörlerden eğitim materyalleri içinde yer alan başlangıç piyano metotlarını ele almaktadır.

27. Tel.: +90-555-308-3098; fax: +90-372-266-7492.

E-mail: hacermohan@gmail.com

Küçük yaştaki çocuklara piyano eğitimi verilirken onların yaş ve gelişim özelliklerinin iyi bilinmesi ve gelişim özelliklerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Piyano eğitimi ekollerine bakıldığında, piyano eğitimine başlangıç yaşının 4 yaş olarak kabul edildiği görülmektedir. Bireysel farklılıklar bu süreci etkilemesine karşın, ortalama gelişim gösteren çocuklarda fiziksel ve bilişsel özellikler bu yaştan itibaren piyano eğitimine başlamak için yeterli bir düzeye gelmektedir. Dolayısı ile etkin bir öğrenme ortamının yaratılabilmesi için piyano başlangıç metotlarının 4 yaşındaki çocukların bilişsel algılarına uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Bu araştırmada, çocukların bilişsel gelişimlerini Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı açısından ele alarak, piyano metotlarını bu gözle incelemek ve daha etkin bir öğrenme ortamı yaratabilmek için buna yönelik öneriler getirmek amaçlanmaktadır.

2. Piaget'ye Göre Bilişsel Gelişim Dönemleri

Piaget, çalışmaları sonunda, tüm dünyada kabul gören bilişsel gelişim kuramını ortaya koymuştur. Bu kavrama göre bilişsel gelişim; refleks düzeyindeki tepkilerden yetişkin bir insanın tepkilerine ve düşünce düzeyine varana kadar geçen, birbirini izleyen dört dönemlik süreçtir (Oktay, 2004).

Dönemler ilerledikçe, çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlenmektedir (Erden, 2005). Piaget bilişsel gelişim dönemlerini Duyusal-Motor, İşlem Öncesi, Somut işlemler ve Soyut İşlemler olmak üzere dört dönem içinde incelemektedir.

1. Duyusal- Motor (0 - 2) Duyular yolu ile dış dünyanın algılandığı, nesnelerin görünmediği zamanlarda da var olduğunun farkına varılmaya başlandığı dönemdir. Bu dönemdeki bebek, refleks halindeki hareketlerden, amacı olan hareketlere geçmeye başlar.
2. İşlem Öncesi Dönem(2 - 7) Dilin kullanımının ve sembollerin geliştirildiği dönemdir. Çocuklar, mantıksal olarak sadece tek yönlü düşünürler. Diğer insanların bakış açılarını algılamada zayıftırlar.
3. Somut İşlemler (7 - 11) Problemlere mantıklı çözümlerin getirildiği dönemdir. Çocuklar, kuralları anlayabilirler. Fakat çoğunlukla somut nesneler üzerinde düşünürler.
4. Soyut İşlemler (11 - 18) Karmaşık problemlere mantıklı çözümlerin getirildiği dönemdir. Daha soyut düşünme ve sosyal konularda fikirlerin geliştirildiği dönemdir.

Piyano eğitimi açısından ele alındığında, piyanoya başlangıç yaşının genelde 4 yaş olarak kabul edildiği göz önüne alınırsa bu yaş dönemi Piaget'ye göre İşlem Öncesi Döneme denk gelmektedir. İşlem öncesi dönem Piaget tarafından çocuğun bilişsel gelişimine göre iki evrede ele alınmıştır. Bunlar;

a) Sembolik dönem ya da kavram öncesi dönem (2-4 yaş)

b) Sezgisel dönem (4-7 yaş) dır.

2-4 yaş aralığında çocuğun bilişsel ve fiziksel gelişimi piyano çalmak için yeterli düzeye gelmediğinden işlem öncesi dönemin ilk evresi bu çalışmanın kapsamına girmemektedir. Bu bağlamda piyano başlangıç metotlarını bilişsel açıdan değerlendirebilmek için işlem öncesi dönemin içinde yer alan sezgisel dönemin genel özellikleri açısından ele alınması gerekmektedir.

2.1 Sezgisel Dönem (4-7 Yaş)

4-7 yaş arası kapsar. Çocuklar bu dönemde, mantık kurallarına uygun düşünme yerine, sezgilerine dayalı olarak akıl yürütürler ve problemleri sezgileriyle çözmeye çalışırlar. Dil, hızla gelişmekte, yaşantılar yoluyla kazanılan davranışların sembolleştirilmesine yardım etmektedir. Özellikle dördüncü yaşın başlarında çocuk bilişsel büyümede büyük bir adım atar. O gerçek objelerin yerini alan zihinsel sembollerini biçimlendirme, nesne ve olaylara işaret etmek için kelimeleri kullanabilme, objelerin gruplamalarını yapabilme (çoğu kez tutarsız olarak) ve çok basit düzeyde akıl yürütebilme ve olasılıkla kelimelerden çok zihinsel imajlar kullanabilme yeteneğine kavuşur (Charles, 1999).

“Bu dönemde çocuklar henüz üst düzeyde sınıflama yapamazlar. Örneğin; nesneleri biçimlerine ya da renklerine göre sınıflayabilirler. Fakat ilişkilerinin tam olarak farkında değildirler. Ayrıca bütün ve parça arasındaki ilişkileri kuramazlar. Örneğin; “Bir tane dört vuruşluk nota mı daha çok, iki tane bir vuruşluk nota mı daha çok?” sorusuna “İki tane bir vuruşluk nota.” cevabını verebilirler. Benzer şekilde; “Bir tane dört vuruşluk notanın yer aldığı ölçü mü daha büyük, yoksa iki tane bir vuruşluk notanın yer aldığı ölçü mü daha büyük?” sorusuna “İki tane bir vuruşluk notanın yer aldığı ölçü daha büyük.” diyebilirler. Bunun başlıca nedeni bu yaş grubunun henüz somut işlem yapamaması ancak sezgileriyle hareket etmesidir.

Korunum henüz gelişmemiştir. Korunum, herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekândaki konumu değiştiğinde, nesnelerin miktar, sayı, alan, hacim vb. özelliklerinin değişmeyeceği ilkesidir.

Çocuklar bu dönemde, nesnenin dikkat çekici özelliklerine odaklanmakta diğer özelliklerini gözden kaçırmaktadır. Korunumun kazanılmamasında bu özellikleri etkili olmaktadır. Örneğin; iki vuruşluk do notasını öğrenen bir çocuk içi boş ve sapı olan bütün notalara “Do” diyebilir. Çünkü hem notanın vuruş sayısına hem de porte üzerindeki yerine aynı anda odaklanamayabilir. İşlem öncesi dönemde çocuğun düşünmesi, fiziksel etkinliğe ve nesnelerin dikkati çeken görünüşüne bağlı olduğundan doğru mantık yürütemezler, işlem yapamazlar. Ayrıca bu yaş grubuna yönelik hazırlanan piyano metotlarında renkli resimler, şekiller, gibi görsel öğelere fazlaca yer verilmektedir. Bu noktada çocuğun nesnenin ya da metotta yer alan görselin en dikkat çekici özelliğine odaklanacağı unutulmamalıdır. Dolayısı ile metotlarda yer verilen görseller çocuğun dikkatini asıl odaklanması gereken noktadan uzaklaştırabilir. Metotlarda kullanılan görseller çocuğun dikkatini hedef davranışa yönlendirecek şekilde kullanılmalıdır.

İşlem öncesi dönemin önemli özelliklerinden birisi de, çocukların işlemleri tersine çevirememesidir. Piaget’e göre, tersine çevirme, düşünmenin önemli bir yönüdür ve korunumun başlangıç noktasıdır. Örneğin; iki vuruşluk bir nota ile bir vuruşluk nota yan yana geldiğinde $2+1=3$ üç vuruşluk notayı oluşturduğunu söyleyebilirler. Ancak bu işlemi ters çevirdiğiniz zaman yani bir vuruşluk notanın yanına iki vuruşluk nota koyulduğunda ilk yaptıkları işlemi tersine çevirip yine üç vuruş olduğunu söyleyemeyebilirler. İşte bu zihinsel dönüştürme sürecine işlemler adı verilmektedir. İşlem öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan metotlarda bu tip işlemlere yer verilmemelidir.

Sezgisel dönem çocuklarının gelişiminde başlıca unsurlardan biri dil gelişimidir. Normal olarak çocuklar okula gidinceye kadar temel dil becerilerini kazanmışlardır. Dil gelişimi, hem sözlü hem de yazılı iletişimle ilgilidir. Sözel iletişim daha erken gelişir, 2–5 yaşları arasında konuşmanın gelişimi çok hızlıdır. Üç yaşında iyi bir konuşmacı olabilirler, üç-dört sözcüklü cümleler kurabilir, cümlelerde fiillerin zamanlarını genellikle doğru kullanabilirler. İşlem öncesi dönemin sonuna doğru sayısız cümleyi anlayabilir ve gramer kurallarına uygun olarak konuşabilirler. Dil gelişimi, sadece sözcüklerin öğrenilmesini değil, aynı zamanda sözcük ve cümlelerin yapısına ilişkin kuralları öğrenmeyi de kapsar. Örneğin; çoğul yapma, sözcük üretme, cümlelerin öğelerini yerinde kullanma vb. gibi. Bu yaş grubunda dil gelişimi çocuk gelişimindeki en baskın unsurlardan biridir. Özellikle şarkı söyleme çabalarını çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkiler. Çocuklar rahat söyleyemedikleri sözcükleri, şarkı sözü olarak düzenlenmiş melodilerle daha rahat söylerler. Fark etmeden pek çok sözcüğü şarkı içinde öğrenir ve kolayca söylerler. Bunları tekrar ederek düzgün konuşmaya başlarlar (Arslan, 2005:17). Bu nedenle bu yaş grubuna yönelik hazırlanacak metotlarda yer alan şarkıların ana dilde olması, çocuğun şarkılar aracılığı ile metotla bağ kurması, metodu içselleştirmesi, algılaması, hayatına sokması açısından önem taşımaktadır.

Bu dönem çocuklarının nesnelerin birbiriyle olan ilişkilerinde somut işlem yapamayacağı ve sadece sezgileriyle hareket ettikleri göz önüne alındığında, nota öğretiminde porte çizgilerinin sayı değerleri ya da üst-alt ilişkileriyle öğretim yapmak mümkün değildir. Piaget’ye göre bu dönem çocuklarının öğrenme yöntemlerinden biri cansız nesnelere canlılık özelliğini vererek semboller geliştirmedir. Bu yaş dönemi çocuklara nota öğretiminde bu sembol geliştirme özelliğinden yararlanılmalıdır. Örneğin; “Do notasının bir üstünde re notası bulunur.” gibi iki nesne arasında somut bir işlem yaparak (bir üst ya da bir alt vb.) öğretmek yerine her notayı farklı özelliklerle kişiselleştirme yoluna gidilmelidir. Bu kişiselleştirmede renklerden, meyvelerden, insan isimlerinden, hayvanlardan yararlanılabilir.

Sonuç olarak yukarıda ele alınan bilişsel gelişim özellikleri ışığında etkin bir öğrenme ortamı yaratılabilmesi için piyano metotlarında aşağıda belirlenen niteliklerin yer alması beklenmelidir;

- Konular bütün ve parça arasında ilişki kuracak şekilde açıklanmamalı.
- Konu anlatımında nesnelerin biçimlerine ya da renklerine göre sınıflandırılmasından yararlanılmalı.
- Konu anlatımında konular sembolleştirilerek ifade edilmeli.
- Metotlarda yer alan görseller çocuğun dikkatini ana konudan ya da hedef davranıştan uzaklaştıracak şekilde kullanılmamalı.
- Konu anlatımında işlemleri tersine çevirme, eşitleme gibi unsurlara yer verilmemeli.
- Metotlarda yer alan şarkılar ana dilde olmalı.

3. İşlem Öncesi Döneme Yönelik Hazırlanan Piyano Metotlarının Çocuğun Bilişsel Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi

Yapılan araştırmalarda, piyano başlangıç metotlarının, hedef davranışların kazandırılması aşamasında nitelikli çalışmalara hizmet ettiği ortaya çıkarılmıştır (Hodder, 2000). Bu bakımdan piyano metotların piyano eğitimindeki yeri ve

önemi büyüktür. Çeşitli çalışmalarda, öğretim metotlarının geniş bir yelpazede olmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Colwell & Goolsby, 2002; Crouse, 1992). Farklı yaş gruplarının farklı algılama düzeyleri olduğundan her yaş grubu için hazırlanan metotlar o yaş grubuna hitap edecek nitelikte olmalıdır. Aynı yaş grubu içindeki öğrencilerde bile her öğrencinin bireysel öğrenmesi farklı farklı olduğundan kullanılan her piyano metodu da her çocuk için uygun olmayabilir (Crouse, 1992; Manus, 1996). Bu açıdan, iyi bir piyano eğitimcisi olmak, öğretim metotlarını bilerek öğretmeyi gerekli kılmaktadır (Chang, 2009). Piyano metodu, erken dönem başlangıç piyano öğrencisinin ilgisini çekebilecek ve derse odaklanmasını destekleyen etkin bir öğrenme ortamı sağlayabilecek yeterliğe sahip olmalıdır. Piyano öğretmenin hangi metotları kullanacağına karar vermesinde bilimsel açıdan yapılan incelemeler önem taşımaktadır.

Bu bölümde çocuklara yönelik başlangıç piyano metotlarından;

- Sevinç Ereren “Kolay Piyano”
- Denes Agay “Learning To Play Piano”
- Nail Yavuzoğlu “Temel Piyano Eğitimi”
- James Bastien “The Bastien Piano Method”

kitapları Piaget’in Bilişsel Kuramı’nın Sezgisel Dönemi açısından incelenecektir.

3.1. Sevinç Ereren “Kolay Piyano”

Sevinç Ereren’in yazdığı “Kolay Piyano” kitabının başlangıcında anaokulu dönemindeki çocuklara yönelik yazıldığı belirtilmektedir. Bu dönem 3-6 yaş arası olarak tanımlanabilir. Kitap birbirini takip eden 5 bölümden oluşmuştur.

Metot çocuğun bilişsel gelişimi açısından değerlendirildiğinde en başta piyano tuşesi üzerindeki notaların anlatımında bir oktavlık bir örneğin bütün piyanoya genellendiği görülmektedir. Bu yaş dönemi çocuklarının bu genellemeyi algılayamayacağı düşünülebilir. Nota öğretiminde notalar renklere göre sınıflandırılmıştır. Bu, çocuklar açısından notayı somutlaştırmalarına yardımcı olacaktır. Aynı şekilde renkler, parmak numaraları için de kullanılmıştır. Renklerle öğretimin bu yaş dönemi çocuklar için uygun bir yöntem olduğu değerlendirilebilir. Müzikal işaretlerin anlatımında sembollere yer verildiği görülmektedir. Örneğin, forte için aslan, piyano için kedi, stakkato için kurbağa, legato için yılan figürleri, bir vuruşluk sus işareti için insan gövdesi kullanılmıştır.

Metotta yer alan görseller genellikle siyah beyaz olup çalınan şarkılarla ilişkilidir. Görsellerin boyutları ve sayfa tasarımındaki yerinin, çocuğun dikkatini çalınan şarkıdan uzaklaştıracak şekilde olmadığı değerlendirilebilir. Nota ve sus değerlerinin anlatımında sıklıkla eşitleme, toplama, tersine çevirme gibi işlemlere yer verilmiştir. Örneğin, dört vuruşluk bir nota iki vuruşluk iki notayla eşitlenmiş, aynı yöntem sus işaretleri için de kullanılmıştır. Çocuklar için buna benzer alıştırmalara yer verilmiştir. Sezgisel dönem içinde bulunan çocuklar, somut işlem dönemine geçmedikleri için bu tip işlemleri gerçekleştirmede zorluk yaşayabilirler.

Metodun içinde yer alan şarkılar genel olarak ana dilde olmakla birlikte az da olsa ana dil dışında şarkılar da bulunmaktadır. Erken yaş piyano eğitimi aynı zamanda erken dönem müzik eğitimi de olduğundan metotlarda yer alan şarkıların çocuklara öğretilmesi önem taşımaktadır. Ana dilde olmayan şarkıların bu yaş grubundaki çocuklara öğretiminde zorluklar yaşanabileceği gibi piyano eğitimi alan çocuk için de öğretim ortamını daha karmaşık bir hale getirebilir.

Metot içerisinde nota öğretiminde somut işlemlerin yer almadığı notaların piyano üzerinde renklerle öğretildiği görülmektedir. Bu açıdan bu dönem çocukların bilişsel algılamalarına uygun bir yöntem geliştirildiği söylenebilir.

Sonuç olarak, Sevinç Ereren’in “Kolay Piyano” metodu, konu anlatımında özellikle nesnelerin renklerine göre sınıflandırılmasını kullanması, konuları sembolleştirerek ifade etmesi, kullanılan görsellerin çocuğun dikkatini dağıtmayacak şekilde olması açısından Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre olumlu olduğu değerlendirilebilir. Zaman zaman konuların bütün ve parça arasında ilişki kurarak açıklanması, tersine çevirme, eşitleme gibi somut işlemlerin yer alması ve ana dil dışında şarkılara yer verilmesi ise olumsuz yönleri olarak değerlendirilebilir.

3.2. Denes Agay “Learning To Play Piano”

Denes Agay’ın yazdığı Learning To Play Piano serisi dört kitaptan oluşmaktadır. Bu serinin birinci kitabı olan “Learning To Play Piano 1. Kitap: Başlangıç” piyano eğitiminde başlangıç düzeyinde olanlar için yazılmış olup yaş sınırlaması belirtilmemiştir. Ancak kitabın görsel tasarımında yer alan öğeler kitabın küçük yaş gruplarına yönelik hazırlandığını göstermektedir.

Metodun başında piyano klavyesinin tuşları tanıtılmış, bu konuya siyah tuşlar anlatılarak başlanmıştır. Siyah tuşlar aracılığı ile nota olmadan küçük melodiler çıkarılmasına yönelik birkaç alıştırmaya yer verilmiştir. Bu alıştırmalarda hangi siyah tuşların kullanılacağına ilişkin herhangi bir bilgi yer almamakta, piyano klavyesinin tamamı kullanılmaktadır. Yine

metodun başında parmak numaraları yoluyla küçük melodilerin çaldırılmasına yer verilmiştir. Bu alıştırmalarda öğrenci ya da çocuğun piyano klavyesi ile buluşturulması, parmakların piyano klavyesine alışması ve küçük melodilerin çıkarılması yoluyla çocuğun ya da öğrencinin piyanoya olan ilgisinin artırılması hedeflenmiştir. Sezgisel dönem açısından ele alındığında çocuğun piyano dersine odaklanmasını destekleyecek olumlu bir yaklaşımdır.

Hemen ardından ölçü çizgileri, ölçü sayıları ve nota değerlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bu açıklamalarda somut işlemlere yer verildiği görülmektedir. Sezgisel dönemin başındaki çocukların bu işlemleri yapması mümkün görünmemekle birlikte, dönemin sonundaki çocukların bu somut işlemleri gerçekleştirme olasılıklarının olduğu söylenebilir. Ancak çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar bu noktada belirleyici olabilir. Genel bir değerlendirme yapıldığında metotta yer alan somut işlemler sezgisel döneme uygun değildir.

Metotta, yeni öğretilen her bir nota dizek üzerinde ve notanın basıldığı tuş klavye üzerinde çocukların dikkatini çekecek şekilde renklendirilmiştir. Renklendirme tek renkle yapılmış olup nota değiştiğinde de aynı rengin kullanıldığı görülmektedir. Renklerin kullanımı sezgisel dönem çocuklarına yönelik bir öğretim yöntemi olmakla birlikte farklı notalarda farklı renklerin kullanılması gerekmektedir. Aksi takdirde bu dönem çocukları gördükleri aynı renge aynı nota anlamını yükleyebilirler.

Müzikal işaretler parça başlarında kısa açıklamalarla ifade edilmiş, işaretlerin çocuk tarafından algılanmasını kolaylaştıracak unsurlara yer verilmemiştir.

Metotta kullanılan görseller renkli ve parçayla ilişkilidir. Boyutları büyük olmayıp çalınacak parçadan dikkati uzaklaştırmayacak şekilde tasarlanmıştır. Nota ve sus değerlerinin anlatımında eşitleme, toplama, tersine çevirme gibi işlemlere yer verilmemiş, doğrudan parça içinde küçük notlar halinde anlatım yoluna gidilmiştir.

Bu metodun tamamı İngilizce olup farklı dilde herhangi bir şarkıya yer verilmediği görülmekte, parçalar İngilizce sözlerle desteklenmektedir.

Sonuç olarak Denes Agay'ın "Learning To Play Piano " metodunda sezgisel dönem çocuklarına yönelik konu anlatımlarında bütün ve parça arasında ilişki kuracak öğelere yer verilmediği, görsellerin dikkat dağıtacak nitelikte olmadığı, şarkı sözlerinde farklı dillere yer verilmediği ve bu yönleriyle sezgisel dönemin bilişsel özelliklerine bu yönleriyle uygun olduğu söylenebilir.

Metotta konu anlatımlarında sembollere yer verilmeden doğrudan anlatım yapılmış olması, nesnelerin biçimlere ya da renklerine göre sınıflandırılmayarak kişiselleştirilmemiş olması sezgisel dönem çocuklarının algılamasını zorlaştıracı niteliktedir.

Metotta, işlemleri tersine çevirme, eşitleme gibi işlemler olmamasına karşın aralık bilgisi, ölçü anlatımı gibi konularda somut işlemlere yer verilmesi açısından bilişsel algı düzeylerini zorlayıcı niteliktedir.

3.3. Nail Yavuzoğlu "Temel Piyano Eğitimi"

Nail Yavuzoğlu'nun yazdığı "Temel Piyano Eğitimi" kitabının önsözünde metodun okul öncesi ve ilkokul dönemi için hazırladığı belirtilmiş, buna göre 6-12 yaş arası çocukların eğitimi amaçlanmıştır. 6-12 yaş aralığı bilişsel açıdan değerlendirilecek olursa birkaç farklı bilişsel dönemi barındırdığı söylenebilir. Dolayısı ile başlangıç metodu açısından 6 yaşındaki bir çocuk ile 12 yaşındaki bir çocuğun aynı metotla piyano eğitimine başlaması uygun olmayabilir. Başlangıç metotlarında yaş aralığı belirlenirken çocuk gelişimi açısından yaş aralığının daha dar tutulması metodun etkin kılınması açısından önem taşımaktadır.

Metot çocuğun bilişsel gelişimi açısından değerlendirildiğinde, en başta piyano tuşesi üzerindeki notaların anlatımında Do-Re-Mi notaları bir grup Fa-Sol-La-Si notaları ise başka bir grup olarak öğretilmiş sonra da bu notaların klavye üzerinde gösterilmesi istenerek bütün piyano üzerinde genellenmesi istenmiştir. Nota ve müzikal şekillerin öğretiminde herhangi bir yöntemden yararlanılmamış, parça içerisinde küçük notlar halinde açıklamaları yapılmıştır. Hedef yaş grubu sezgisel dönemi de içerdiğinden bilişsel gelişimleri göz önünde bulundurulduğunda bu durum metodun düzeyine ilişkin net bir tanımlama yapılmasını olanaksız kılmaktadır.

Metot yer alan görseller renkli olup kısmen çalınan şarkılarla ilişkilidir. Görsellerin boyutları ve sayfa tasarımındaki yeri bazı parçalarda çok büyük olup notaları sıkıştırdığı, çocuğun dikkatini çalınan şarkıdan uzaklaştıracak şekilde olduğu görülmüştür. Nota ve sus değerlerinin anlatımında eşitleme, toplama, tersine çevirme gibi işlemlere yer verilmemiştir. Küçük notlar halinde tanımlara yer verilmiştir. Sezgisel dönemdeki çocuklar göz önüne alındığında bu tanımların çocuğun konuyu algılamasında yetersiz kalacağı söylenebilir.

Metodun içindeki parçaların büyük çoğunluğu yazarın kendisine ait olup sözlerle desteklenmemiştir. Metotta çocuğun dil gelişimini tamamladığı öngörülmüş olmakla birlikte şarkılarda sözün yer almamasının çocuğun parçaları algılamasını zorlaştırabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, Nail Yavuzoğlu'nun "Temel Piyano Eğitimi" metodunda konular bütün ve parça arasında ilişki kurarak açıklandığından, konu anlatımında nesnelerin biçimlerine ya da renklerine göre sınıflandırılmasından yararlanılmadığından, konular sembolleştirilerek ifade edilmemesinden, metotta yer alan görsellerde dikkat dağıtıcı unsurlar olabileceğinden sezgisel dönem çocukları için uygun görülmemektedir. Konu anlatımında işlemleri tersine çevirme eşitleme gibi somut işlemler olmamasına karşın, sade anlatımlara yer verilmiş olması bu dönem çocuklarının algılamasını kolaylaştıracak nitelikte değildir.

3.4. James Bastien "The Bastien Piano Method"

James Bastien'in piyano metotları, başlangıç aşamasından başlayarak ileri düzey piyano öğrencilerine yönelik çeşitli seviyelerde hazırlanmış kitaplardan oluşmaktadır. Başlangıç kitapları "Primer A" ve "Primer B" kitaplarıdır. Kitapların başında yapılan açıklamada Primer A'nın 5 ve 6 yaşındaki çocuklara yönelik hazırlandığı belirtilmektedir. Bu yaş aralığı doğrudan sezgisel dönemin içinde yer almaktadır.

Bastien'in başlangıç metodunda piyano ve notalara ilişkin her unsur kendi başına anlamlandırılmaya ve anlatılmaya çalışılmış, herhangi bir bütünün parçası olarak ifade edilmemiştir. Örneğin, ikili ve üçlü siyah tuş grupları ayrı ayrı ele alınmış, parçanın çalınacağı tuşlar tek başına gösterilmiştir.

Notaların anlatımında renklerin kullanılmadığı, ancak harflerin kullanıldığı görülmektedir. Bu yaş grubunun harfleri bilmediği göz önüne alındığında bu sınıflama ya da anlatım yönteminin renkler kadar etkili olmadığı değerlendirilebilir. Notalar başlangıç aşamasında dizek üzerinde gösterilmemiş ancak nota yazımında yükseklik-alçaklık ilişkisine dikkat edilmiştir. Bu unsur sezgisel dönem çocukları açısından çok belirleyici değildir. Konu anlatımında sembolleştirmeler kullanılmaması doğrudan anlatım yoluna gidilmiştir. Konu anlatımında işlemleri tersine çevirme, eşitleme gibi unsurlara yer verilmediği ve müzik sembollerinin herhangi bir somut işlemle ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Kitaplarda yer alan görseller şarkılarla ilgili olsa bile birçoğunun notalara oranla büyük olduğu ve bu özelliğin çocuğun dikkatini dağıtabilecek bir unsur olduğu söylenebilir. Görsellerin renkli olması da göz önüne alındığında dikkatin dağılma olasılığının daha fazla olacağı değerlendirilebilir.

Bastien metotlarının tamamı İngilizce olup başlangıç metotlarında farklı dilde herhangi bir şarkıya yer verilmediği görülmektedir.

Sonuç olarak, Bastien'in piyanoya başlangıç metodundaki konuların bütün ve parça ilişkisi kullanılmadan anlatılması ve konu anlatımında eşitleme, ters çevirme gibi işlemlere yer verilmemesi çocukların bilişsel gelişimi açısından olumlu noktalar. Diğer yandan konu anlatımında nesnelerin biçimlerine ya da renklerine göre sınıflandırılmış olması, konuların sembolleştirilerek ifade edilmemesi, görsellerin çocuğun dikkatini çekebilecek ve dağıtabilecek özellikte olması metodun zayıf yönleri olarak değerlendirilebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Piyano başlangıç metotlarına bakıldığında metotların yaş aralıklarında bir standart olmadığı farklı yaşlara ve yaş gruplarına yönelik hazırlandığı görülmektedir. Yaş grupları belirlenirken çocukların bilişsel gelişim dönemlerinin göz önüne alınmadığı belirlenmiştir. Metotlarda özellikle piyano klavyesi tanıtılırken bütün ve parça ilişkisine sıklıkla yer verildiği ve piyano klavyesinin bu yöntemle anlatıldığı görülmüştür. Ancak bilişsel gelişim kuramı açısından bu yaş grubundaki çocukların bu genellemeleri yapabilmeleri zordur.

Bazı metotlarda renkler ve semboller kullanılırken bazılarında bu unsurlar yer almamış, doğrudan konu anlatımına yer verilmiştir. Renkler ve sembolleştirmelerle yapılan anlatımlar bu yaş grubu için daha uygundur. Metotlarda kullanılan görsellerle ilgili standart bir uygulama bulunmazken boyut, renk, içerik açısından çok farklı uygulamalarla karşılaşmıştır. Metotların bir kısmında özellikle nota değerleri konusunda eşitleme, ters çevirme yöntemlerinden yararlanılmıştır. İngilizce metotlarda farklı bir dile yer verilmezken, Türkçe metotlarda çok farklı dillerde şarkılara yer verildiği görülmüştür.

Piyano başlangıç metotları hazırlanırken etkin bir öğrenme ortamı yaratabilmek için çocukların bilişsel gelişim dönemleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Metotların hangi yaş grubuna yönelik hazırlandığı mutlaka belirtilmelidir. Yaş aralığı belirlenirken çocukların gelişim dönemlerine dikkat edilmeli, 6 yaşındaki çocukla 12 yaşındaki çocuk için aynı metot önerilmemelidir.

Sezgisel dönemde çocuklar parça ile bütün arasında ilişki kuramadıklarından özellikle piyano klavyesini anlatmada oktav farklılıklarını ifade etmede genellemelere başvurulmamalıdır. Bu dönem çocuklarının nota öğretiminde renklere göre sınıflandırmadan yararlanılmalıdır. Müziksel öğelerin öğretilmesinde sembolleştirmeler kullanılmalıdır. Forte, piyano, stakkato gibi konuların anlatımında özellikle hayvan figürlerinin kullanılması çocukların daha kolay algılamasını sağlayabilir.

Metotlarda yer alan görseller çocuklar açısından dikkat dağıtıcı olabilir. Metotlara yerleştirilen görsellerle ilgili uzman görüşleri alınmalı, metotların ön uygulaması yapılarak çocuklardan geri dönüş almalı ve bütün bu bilgiler ışığında görseller yeniden düzenlenmelidir.

Sezgisel dönemde çocuklar bilişsel açıdan henüz soyut işlemlere geçmediğinden eşitleme, işlemleri tersine çevirme gibi unsurlara yer verilmemeli, anlatılacak olan konu doğrudan kendi özellikleriyle ele alınmalıdır. Çocukların metotla ve çaldıkları şarkılarla etkileşim kurabilmeleri için şarkılar kendi ana dillerinde olmalı, böylelikle dil gelişimleri de desteklenmelidir.

Kaynakça

- Arslan, A. (2005). Müziğe Başlarken. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Barden, C. H, Kowalchyk, G., & Lancaster, E.L. (1999). Music for Little Mozarts, Teacher's Handbook 1&2. Van Nuys, CA: Alfred Publishing.
- Bastien, J. W. (1995). How to teach piano successfully (3rd ed.). San Diego, CA: Neil. A. Kjos Music Company.
- Chang, C. C. (2009). Fundamentals Of Piano Practice, 2nd Edition, s. 20.
- Charles, C.M. (1999). Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri, 2. baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coats, S. (2006). Thinking as you play. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Colwell, R. J., & Goolsby, T. W. (2002). The teaching of instrumental music, Third Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Crouse-Neth, A. S. (1992). A comparative analysis of method books used in the private piano lesson. Master's thesis, University of Kansas.
- Manus, M., & Dillon, B. (1996). A question for publishers: How is your adult method different from your children's method? Part I. Keyboard Companion, (1), 32.
- Molla M. (2002). Çocukların Erken Piyano Eğitimi Üzerine Bir Araştırma. Sanatta Yeterlilik Tezi. Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oktay, A. (2004). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. Epsilon Yayınları, s.55.
- Uszler, M., Gordon, S., & Smith, S. (2000). The Well-Tempered Keyboard Teacher (2nd ed.). New York: Schirmer Books, s. 35.

4th International Conference on New Horizons in Education

İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonunun bazı değişkenler açısından incelenmesi

Elif Benzer^a, Beyza Karadeniz Bayrak^b28

^aMarmara University, Faculty of Atatürk Education, 34722, İstanbul, Turkey

^bYıldız Teknik University, Faculty of Education, 34220, İstanbul, Turkey

Abstract

In the present study, it is aimed to determine the effects of the gender, grade level, and type of school on the students' science learning motivation and their motivation for its sub-dimensions. The study group consists of 247 4th, 5th and 6th grade students attending 3 schools in Istanbul in 2012-2013 school year. At the end of the study, it was found that there is a significant difference favoring the female students between the average motivation scores for cooperative working. In addition, grade level of the students and school's type were found to have significant effects on the students' motivation.

Keywords: Primary school students, science learning, motivation

Giriş

Motivasyon kavramı, Türk Dil Kurumu'nun resmi sitesinde güdüleme veya isteklendirme olarak belirtilmiştir (<http://www.tdk.gov.tr>). Genel olarak motivasyon insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların kararlılığını ve enerjisini belirleyen, davranışları yönlendirip onların devamını sağlayan duyuşsal bir faktördür (Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007). “Bir işi yapmak için içimizde duyduğumuz güçlü istek” motivasyondur. Motivasyon ne kadar güçlüyse bir işi yapma gücü de o kadar artar (mebk12.meb.gov.tr). O halde her hangi bir alanda kişilerin yüksek motivasyon içinde olması o alandaki başarının da önemli ölçüde yüksek olması anlamına gelebilir. Bu bağlamda eğitim-öğretim alanında da motivasyonunun başarıyı arttırıcı önemli etkisinden söz edilebilir. Nitekim farklı öğretim teorileri öğrenme ile motivasyonu ilişkilendirmektedir ve motivasyonun öğrenmede önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Azizoğlu ve Çetin, 2009). Motivasyon öğrenmenin anahtar kavramlarından birisidir. Bunun için, öğretim ortamlarında motivasyon boyutunun ihmal edilmemesi gerekmektedir (Dede ve Yaman, 2007).

Fen ve Teknoloji Öğretim programının vizyonu içinde “Eğitim süreci öğrencilerin öz güvenlerini ve motivasyonlarını arttırıcı nitelikte olmalıdır.” ifadesi yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006). Geleceğin bilim insanlarını motive etmek için çalışmalara fen sınıflarından başlanabilir. Öğrenciler arasında motivasyonu arttırabilmek ve ilgiyi sürdürülebilir yapmak için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin fen sınıflarında gelenekselden farklı yaklaşımlar kullanabilirler. Bu nedenle, motivasyon için yeni fikirler ve stratejiler tespit edilmeli ve uygulanmalıdır (Pickens, 2007). Öğretmenler öğrencilerinin başarılarını arttırmak için motivasyonu arttıracak teknikler kullanmalıdır (Sanfeliz ve Stalzer, 2003). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun akademik başarıyı olumlu etkilemesi motivasyonun önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Demir, Öztürk ve Dökme, 2012). Fen öğrenmeye yönelik etkisi bu kadar önemli olan bu kavramı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen değişkenler, araştırmacıların son zamanlarda dikkatlerini çeken konular arasına girmiştir. Çünkü öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler vardır ve her birey bireysel farklılıklara sahiptir (Uzun ve Keleş, 2010). Bu bağlamda aşağıda fene yönelik motivasyonu etkileyen etmenlerle ilgili yapılan çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

Demir, Öztürk ve Dökme (2012) çalışmalarında ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarını ve motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Konya İli Merkez

* Dr. Beyza Karadeniz Bayrak Tel.: +90-212-3834846; fax: +90-212-3834808.

E-mail address: bbayrak@yildiz.edu.tr

İlçesinde bulunan okullardaki 280 7. Sınıf öğrencisiyle yapılan bu çalışmada cinsiyete göre anlamlı fark varken, anne-baba eğitim düzeyi, aylık gelir düzeyi, çalışma odasına sahip olma değişkenlerine göre anlamlı fark oluşmamıştır. Motivasyonla akademik başarı arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Dede ve Yaman (2007) çalışmalarında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve matematik dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Sivas İl merkezinde bulunan okullardaki 740 öğrenciyle yürütülen bu çalışmada öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, cinsiyete, sınıf düzeyine ve sevilen derslere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yenice, Saydam ve Telli (2012) çalışmalarında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Aydın İli merkez ilçesindeki 663 öğrenci ile yapılan bu çalışmada fen öğrenmeye yönelik motivasyonun cinsiyete göre değişmediği; sınıf düzeyi, haftalık ders çalışma süresi ve evdeki kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Uzun ve Keleş (2010) çalışmalarında fene yönelik motivasyonun cinsiyet, sınıf ve ebeveynin eğitim durumuna göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Aksaray İlindeki ilköğretim ikinci kademedeki 531 öğrencinin katılımıyla yapılan bu çalışmada sınıf düzeyine göre fene yönelik motivasyonun değişmediğini tespit etmişlerdir. Cinsiyet ise fene yönelik motivasyonun fen öğrenmeye, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyon alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı fark gösterirken, araştırma yapmaya ve performansa yönelik motivasyonda cinsiyetin etkisi bulunmamıştır.

Azizoğlu ve Çetin (2009) çalışmalarında ilköğretim 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fene karşı tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Balıkesir İlinde toplam 389 öğrenciyle yapılan bu çalışma sonucunda fene yönelik motivasyonun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Düşük motivasyon öğrencilerde düşük başarıya neden olur. Kim öğrencilerini düşük motive ediyor veya niçin öğrencilerin motivasyonu düşük oluyor? Bu sorular öğrencilerin motivasyonunu geliştirmek isteyen eğitimciler için önemlidir (Glynn, Taasobshirazi ve Brickman, 2009). Fen öğretiminin planlanmasında öğrencilerin fene karşı motivasyonlarının bilinmesi önemli bir yer tutmaktadır (Azizoğlu ve Çetin, 2009). Bu bağlamda yapılan çalışmalara yukarıda yer verilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin fene yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmalarda örneklem grubunun bu çalışmadan farklı bölgelerden seçilmesi ve bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin girdiği derslerde, özel okul ve devlet okullarının karşılaştırılması kapsama alındığından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu çalışmanın amacı fen öğrenmeye yönelik motivasyonun cinsiyet, sınıf ve okul durumuna göre (özel-devlet) değişip değişmediğini incelemektir. Çalışmanın problem cümlesi “Fen öğrenmeye yönelik motivasyonu etkileyen değişkenler nelerdir?” olarak oluşturulurken alt problemler şöyledir:

1. İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları cinsiyete göre değişmekte midir?
2. İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
3. İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları özel okul - devlet okulu olma durumuna göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının; cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri okul türü durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemine, 2012–2013 eğitim öğretim yılında, İstanbul İli’nde bulunan ilköğretim okulları içinden amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen üç farklı ilköğretim okulunun 4., 5. ve 6. sınıflarında öğrenim gören 247 öğrenci oluşturulmuştur. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubu özellikleri

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
4	8	9	17
5	36	43	79
6	69	82	151
Toplam	113	134	247

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” (FÖYMÖ) kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde 23 maddeden oluşan ölçekte beş faktör bulunmaktadır. Bu faktörler sırasıyla; Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyon, Performansa Yönelik Motivasyon, İletişime Yönelik Motivasyon, İşbirlikli Çalışmaya Yönelik Motivasyon ve Katılıma Yönelik Motivasyon’dur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .802 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın kendisinde ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Faktör-1 için 0.754; Faktör-2 için 0.635, Faktör-3 için 0.572, Faktör-4 için 0.564 ve Faktör-5 için 0.513 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

FÖYMÖ beşli likert tipinde olduğu için ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon puanları, 5 puandan 1 puana kadar değerler verilerek hesaplanmıştır. Böylece öğrencilerin ölçekten alacakları maksimum puan 115, minimum puan ise 23 olarak hesaplanmıştır. Her bir öğrenciden elde edilen fen öğrenmeye yönelik motivasyon toplam puanları “SPSS 16.0 İstatistik Paket Programı” kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

	F1	F2	F3	F4	F5
N	247	247	247	247	247
Mean	4,27	4,40	4,23	4,24	4,59
Kolmogorov Smirnov Z	1,109	1,013	1,076	,938	1,214
Assymp Sig	,170	,257	,197	,343	,189

Tablo 2’deki Assymp.Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerlerin sınır değeri kabul edilen 0,05’den büyük olması incelenen faktörlerin dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir. Verilerin homojenliği için; One way Anova testi yapılmıştır.

Tablo 3. Değerlerin homojenlik sonuçları

	Levene Statistic	df1	df2	p
F1	3,117	1	245	,079
F2	2,992			,085
F3	,466			,495
F4	,411			,522
F5	3,404			,066

Tablo 3’teki p değerlerinin 0,05’den büyük olması incelenen faktörlerin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla analiz işlemlerinde parametrik test yöntemlerinin kullanılması uygun görülmüştür. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik toplam motivasyon puanları için, t-testi ve One Way Anova; faktör bazında motivasyon puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri okul türü faktörlerinin etkisini belirlemek için MANOVA testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada ilk olarak araştırma örnekleminde yer alan 247 ilköğretim öğrencisinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri okul türü dağılımları belirlenmiştir. Sonraki aşamada, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ne düzeyde olduğu, motivasyonun cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin fen öğrenmeye, araştırma yapmaya, performansa, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyon puanları cinsiyete bağlı olarak değişmekte midir?

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik toplam motivasyon puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için, t testi yapılmış ve kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(245)} = 2.258$, $p < .05$). Bu analize göre kız öğrencilerin motivasyon puanlarının ($X = 101,07$) erkek öğrencilerin motivasyon puanlarından ($X = 98,33$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin toplam motivasyon puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	113	101,07	8,87	245	2,258	,025
Erkek	134	98,33	9,96			

Ayrıca, birinci alt problemine uygun olarak, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon alt faktör puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sınanmak istenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin motivasyon puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinden aldıkları faktör puanların ortalamaları ile cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için MANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 5. Ölçeklere Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Wilks' Lambda	0,971	1,440	5	241	,210

Wilks Lambda = 0,971, $F(5,241) = 1,440$, $p > 0,05$. Bu sonuç, Faktör 1, 2, 3, 4 ve 5 puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların cinsiyete bağlı olarak değişmediğini gösterir.

Ölçeğin 5 faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyete göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları; Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Faktör 1, ..., Faktör 5 Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

Faktör	Cinsiyet	n	X	S	sd	F	P
Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	Kız	113	4,34	0,550	1-245	2,337	0,128
	Erkek	134	4,22	0,619			
Performansa yönelik motivasyon	Kız	113	4,45	0,554	1-245	1,175	0,279
	Erkek	134	4,36	0,658			
İletişime yönelik motivasyon	Kız	113	4,30	0,586	1-245	2,140	0,145
	Erkek	134	4,18	0,670			
İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	Kız	113	4,35	0,584	1-245	6,278	0,013
	Erkek	134	4,15	0,616			
Katılıma yönelik motivasyon	Kız	113	4,65	0,534	1-245	1,484	0,224
	Erkek	134	4,56	0,575			

Buna göre, Faktör 1, 2, 3, 5 puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken [$F_{(5,241)} = 2,337$; $F_{(5,241)} = 1,175$; $F_{(5,241)} = 2,140$; $F_{(5,241)} = 1,484$, $p > 0,05$], Faktör 4 (İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon) puanları cinsiyete göre, kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(5,241)} = 6,278$, $p < 0,05$].

Öğrencilerin fen öğrenmeye, araştırma yapmaya, performansa, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyon puanları sınıf düzeyine bağlı olarak değişmekte midir?

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik toplam motivasyon puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için, One-Way Anova testi yapılmış ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 6. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ($X=100,80$) motivasyon puanları; 4. Sınıf ($X=94,23$) ve 5. Sınıf ($X=98,41$) öğrencilerinin motivasyon puanlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin toplam motivasyon puanlarının sınıf düzeyine göre Anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	817,565	2	408,782			
Gruplariçi	21672,314	244	88,821	4,602	,012	4-6
Toplam	22489,879	246				

Ayrıca, araştırmanın ikinci alt problemine uygun olarak, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon faktör puanları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sınanmak istenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin motivasyon puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için MANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 8. Ölçeklere Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Wilks' Lambda	0,910	2,306	10	480	,012

Wilks Lambda = 0,910, $F(10,480)=2,306$, $p<0,05$ Bu sonuç, Faktör 1 ,2,3,4 ve 5 puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Tablo 9. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Faktör 1, ..., Faktör 5 Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı

Faktör	Sınıf	n	X	S	sd	F	P	Anlamlı fark
Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	4	17	4,19	0,629				
	5	79	4,17	0,664	2-244	2,360	0,097	
	6	151	4,34	0,537				
Performansa yönelik motivasyon	4	17	4,11	0,621				
	5	79	4,29	0,686	2-244	5,106	0,007	4-6
	6	151	4,49	0,553				
İletişime yönelik motivasyon	4	17	3,81	0,687				
	5	79	4,28	0,665	2-244	4,154	0,017	4-5
	6	151	4,26	0,598				4-6
İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	4	17	4,04	0,554				
	5	79	4,24	0,657	2-244	1,024	0,361	
	6	151	4,27	0,586				
Katılıma yönelik motivasyon	4	17	4,45	0,678				
	5	79	4,54	0,591	2-244	1,739	0,178	
	6	151	4,65	0,520				

Ölçeğin 5 faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile sınıf düzeyine göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları; Tablo 9'da gösterilmiştir. Buna göre, Faktör 2 ve 3 puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterirken [$F_{(2,244)}=5,106$; $F_{(2,244)}=4,154$ $p<0,05$], Faktör 1, 4 ve 5 puanları sınıf düzeyine anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(2,244)}=2,360$; $F_{(2,244)}=1,024$; $F_{(2,244)}=1,739$ $p>0,05$].

Sınıf düzeyine göre oluşan Faktör 2 ve 3 puanlarının arasındaki farklılığın hangi sınıf düzeylerinde oluştuğunu anlayabilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testinin sonuçlarına göre; Faktör 2'de 6. Sınıfta öğrenim gören

öğrencilerin ($X=4,49$) motivasyon puan ortalamalarının 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($X=4,11$) motivasyon puan ortalamalarından daha yüksek olduğu; Faktör 3’de 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($X=4,26$) ve 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin motivasyon ortalamalarının 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($X=3,81$) puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin fen öğrenmeye, araştırma yapmaya, performansa, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyon puanları eğitim gördükleri öğretim kurumuna bağlı olarak değişmekte midir?

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik toplam motivasyon puanlarının okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için, t testi yapılmış ve okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(245)}=1,257$, $p>.05$).

Tablo 10. Öğrencilerin toplam motivasyon puanlarının okul türüne göre t-testi sonuçları

Okul Türü	N	X	S	sd	t	p
Devlet	173	100,09	9,75	245	1,257	,210
Özel	74	98,41	9,04			

Ayrıca, araştırmanın üçüncü alt problemine uygun olarak, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon faktör puanları ile öğrenim gördükleri okul türü arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sınanmak istenmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin motivasyon puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ile okul türüne farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için MANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 11. Ölçeklere Ait Puanların Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Wilks' Lambda	0,932	3,535	5	241	,004

Wilks Lambda = 0,932, $F_{(5,241)}=3,535$, $p<0,05$ Bu sonuç, Faktör 1,2,3,4 ve 5 puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların okul türüne bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Tablo 12. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Faktör 1, ..., Faktör 5 Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılığı

Faktör	Kurum	n	X	S	sd	F	P
Araştırma yapmaya yönelik motivasyon	Devlet	173	4,27	0,603	1-245	0,035	0,852
	Özel	74	4,29	0,562			
Performansa yönelik motivasyon	Devlet	173	4,49	0,534	1-245	12,419	0,001
	Özel	74	4,19	0,731			
İletişime yönelik motivasyon	Devlet	173	4,26	0,635	1-245	0,712	0,399
	Özel	74	4,18	0,634			
İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon	Devlet	173	4,21	0,609	1-245	1,455	0,229
	Özel	74	4,31	0,603			
Katılıma yönelik motivasyon	Devlet	173	4,63	0,533	1-245	2,023	0,156
	Özel	74	4,52	0,605			

Ölçeğin 5 faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile okul türüne göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları; Tablo 12’de gösterilmiştir. Buna göre, Faktör 2 puanları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterirken [$F_{(1,245)}=12,419$ $p<0,05$] diğer 1,3,4 ve 5. faktörler arasında [$F_{(1,245)}=0,035$; $F_{(1,245)}=0,712$; $F_{(1,245)}=1,455$ ve $F_{(1,245)}=2,023$ $p>0,05$], okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve öğretmene göre değişiklik gösterip göstermediğinin araştırıldığı bu çalışmada alt problemler kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve diğer bazı araştırmaların sonuçlarıyla tartışılmıştır:

Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun cinsiyete göre farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyonun kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, araştırmaya yapmaya, performansa, iletişime ve katılıma yönelik motivasyonun ise cinsiyete göre anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Azizoğlu ve Çetin (2009)'ın yaptıkları çalışmada cinsiyet faktörünün fen dersindeki motivasyon üzerinde anlamlı farklılık oluşturmasına rağmen, kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Demir, Öztürk ve Dökme (2012)'nin yaptığı çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonları cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı fark göstermiştir. Benzer şekilde Dede ve Yaman (2007) ve Uzun ve Keleş (2010) çalışmalarında fene yönelik motivasyonun cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilirken Yenice, Saydam ve Telli (2012) çalışmalarında fen öğrenmeye yönelik motivasyonun cinsiyete göre değişmediğini bulmuşlardır. Alanyazında bulunan diğer çalışma sonuçlarına bakıldığında da bu çalışmayla benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

İlköğretim öğrencilerinin sınıf düzeyinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonda etkili olduğu tespit edilmiştir. Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun alt boyutlarına bakıldığında performansa ve iletişime yönelik motivasyonun sınıf düzeyine göre 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırma yapmaya, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyonda ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda Azizoğlu ve Çetin (2009) altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik motivasyonlarının değişmediğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Uzun ve Keleş (2010) sınıf düzeyine göre fene yönelik motivasyonun değişmediğini bulmuşlardır. Dede ve Yaman (2007) ve Yenice, Saydam ve Telli (2012) ise sınıf düzeyine göre fen öğrenmeye yönelik motivasyonun anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda sınıf düzeyinin farklılıklar (örneğin bir çalışmada 6-8 arası sınıflar, bir çalışmada sadece 6 ve 7, bu çalışmada ise 4-6 arasındaki sınıflar) göstermesinin de farklı sonuçlar elde edilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun öğrencilerin özel okul veya devlet okulunda öğrenim görmelerine göre farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun alt boyutlarına bakıldığında ise performansa yönelik motivasyonun devlet okulu lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Diğer motivasyon alt boyutlarında ise okul durumuna göre bir fark tespit edilmemiştir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için motivasyon önemlidir. Bu bağlamda eğitimin her seviyesinde motivasyonu olumlu ve olumsuz etkileyen etmenlerin araştırılması ve buna yönelik uygulamaların yapılması gerekir.

References

- Azizoğlu, N. & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demir, R., Öztürk, N., & Dökmei İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-21.
- Glynn, S.M., Taasobshirazi, G., & Brickman, P. (2009). Science motivation questionnaire: Construct validation with nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 127-146.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara, Türkiye.

Pickens, M.T. (2007). *Teacher and student perspectives on motivation within the high school science classroom*. Unpublished Dissertation, Auburn University, Alabama.

Sanfeliz, M., & Stalzer, M. (2003). Science motivation in the multicultural classroom. *The Science Teacher*, 70(3), 64-66.

Uzun, N., & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561-584.

Yaman, S., & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615-638.

Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.

Yılmaz, H., & Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.

mebk12.meb.gov.tr/meb_iys.../35/.../14044242_motvasyonnedr.doc

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51af77b1723b06.05377211

4th International Conference on New Horizons in Education

İlkokula başlama sürecinde uyum becerileri

Yrd. Doç. Dr. Kazım Biber²⁹*Balıkesir Üniversitesi Balıkesir/Türkiye***Özet**

Bu araştırma okula başlama yaşının, cinsiyetin, anne babanın eğitim ve sosyo-ekonomik durumlarının çocuğun uyum becerilerine (öz bakım ve sosyal iletişim) etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 17 ilkokulda öğrenim görmeye devam eden 1657 birinci sınıf öğrenciler arasından tesadüfi olarak seçilmiş 339 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler "Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği(GBDÖ)" kullanılarak sınıf öğretmenlerinin yardımıyla toplanmıştır. Çocukların sahip oldukları sosyal-iletişimsel beceriler ve öz bakım becerilerinin ölçüldüğü araştırmada toplanan verilerin analizlerinde yüzde ve frekans dağılımlarının yanı sıra, parametrik istatistiklere yer verilmiştir.

Çocuklara ilişkin demografik sonuçlara göre büyük bir çoğunluğu (%45,7) 60-72 aylık, %33'ü 73-78 aylıktır. Çocukların %46,3'ünün kız ve % 53,7'si erkektir. Örneklemdaki çocukların annelerinin %47,5'i ilkokul mezunu, babaların ise %31,3'ü lise mezunudur. Ailelerin %65,8'inin sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyededir. Araştırmada yer alan çocukların öz bakım becerilerinin yüksek oranda gelişmiş olduğu ve her maddenin en yüksek oranın "tamamen yardımsız yapar" (%87,42) maddesinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Çocuklar okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ele alındığında, öğrencilerin tamamen yardımla yaptıkları beceri oranları %0,6 ile %2,4 arasında değişirken tamamen yardımsız yapma oranları ise %73,7 ile %82,6 gibi yüksek oranlar arasında değişmektedir.

İlkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin çocukların yaşlarına göre anlamlı (manidar) bir farklılığın olduğu gözlemlenirken cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlkokula başlayan çocukların okula uyumları için gerekli görülen sosyal iletişim becerisi ve öz bakım becerilerinin; anne ve babalarının öğrenim durumuna göre ve ailelerin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılığın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okula başlama; uyum becerisi

Abstract

This research conducted a descriptive study to determine the effects of school starting age, gender, parents' education and skills to adapt to the child's socio-economic status (self-care and social contacts).

Sample of the study has consisted of 339 students who have been randomly selected among 1657 students studied in 17 primary schools, under the control of the Directorate of National Education, in the 2012-2013 academic year in Balıkesir. The data "Transition Skills Rating Scale (GBDÖ)" were collected using the help of teachers. The research measured Children's social-communicative skills and self-care skills, analysis of the collected data consists of frequency distributions and parametric statistics.

According to the demographic results, vast majority of children by (45.7%) from 60 to 72 months, 33% of 73 to 78 months. 46.3% of children in one third of girls and 53.7% were male. 47.5% mothers of children in the sample are primary school graduates, 31.3% fathers are high school graduates. 65.8% of families are in medium socio-economic level. Self-care skills of children participating in the study is highly developed, and the highest rate of each item "does completely without help" Its rate is 87.42%. Considering the social-communicative skills of children which are necessary for compliance with the school, does completely with help skills rates ranged between 0.6% to 2.4% and does completely without help as high as the rates ranged from 82.6% to 73.7%.

School children starting primary school in social-communicative skills necessary for compliance and self-care skills of children according to their age difference (significant) was observed but there wasn't a significant difference according to gender.

Primary school children who start school as required for compliance and self-care and social communication skills are ranged according to the parents' education level and socio-economic status of the families has been observed.

Keywords: school starting; ability to adapt to

Corresponding author. Tel.: 05056917825

E-mail address: kazimbiber@hotmail.com

Giriş:

İnsan yaşamı boyunca sürekli olarak yeni işlere, kişilere, ortamlara uyum sağlama çabası göstermektedir. Özellikle geçiş dönemlerinde uyum sağlamak için gösterdiği çaba daha da artmaktadır. Evden okula, okulun bir kademesinden diğerine, evliliğe geçiş gibi geçiş dönemlerinin insan hayatında önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Bilgili (2007)'ye göre; bir durumdan diğerine geçme, yeni bir ortama uyum sağlama, insanlar için yaşam boyunca karşılaşılan bir problem durumudur. Fiziksel, sosyal, mekânsal, akademik, yeni kurallar ve ortam gibi konularda kişiye göre değişen zorlanmalar yaşanması söz konusu olmaktadır. Geçişler, alan yazında iki şekilde sınıflandırılmaktadır. İlk sınıflamada geçiş (Kagan, 1992), “dikey” (zaman içinde sıralı olarak bir sistemden diğerine katılım) ve “yatay” (aynı zaman diliminde farklı yerlerde ve farklı kişilerce sunulan hizmetlere katılım) olarak (Akt. Rosenkoetter, Whaley, Hains, & Pierce, 2001) sınıflandırılmaktadır. İkinci sınıflandırmada geçiş, “gelişimsel” (yaşa dayalı, ardışık programlara katılım), “gelişimsel olmayan” (gelişimsel geriliği olmayan akranlarla birlikte olma derecesi değişen programlara katılım) ve “sınıf-ici” (merkeze dayalı programlarda bir etkinlikten diğerine katılım) olarak (Wolery, 1989) sınıflandırılmaktadır. Ancak “geçiş” denildiğinde akla ilk gelen, çocukların bir programdan diğerine geçmesini içeren dikey/gelişimsel geçişlerdir (Wolery, 1999). Günümüzde, okul öncesi eğitimin giderek vazgeçilmez olduğunu ilişkin düşüncelerin yaygın hale geldiği, anne-babaların çocuklarının eğitimine ilişkin planlamalarının okul öncesi döneminden itibaren başladığı görülmektedir. İnsan yaşamının ilk yılları öğrenme potansiyelinin yüksek olduğu ve kişiliğin gelişiminin temelini oluşturduğu bir dönemdir. Bu dönemdeki 0-6 yaş arası okul öncesi dönemi, çocukları bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal yönden destekleyerek ilköğretime hazırlayan bir süreçtir. İlköğretime başlayacak çocuk yeni ve yoğun bir çalışma hayatı geçiş yapmaktadır (Yapıcı ve Ulu, 2010).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan pek çok eğitimci, çocukların ilk ve yeni programlarda bağımsız olarak işlevlerini yürütebilmesi için gerekli olan becerileri belirlemeye çalışmaktadır (Westling & Fox, 2000). Bu beceriler geçiş becerileri (transition skills) olarak adlandırılmaktadır. Sosyal, iletişim, özbakım, motivasyon, problem çözme, akademik hazırlık, çalışma ve kendini yönetme becerilerini kapsayan geçiş becerileri (Wolery, 1999), bazı çalışmalarda yaşam becerileri (survival skills) olarak da adlandırılmaktadır (Rule ve ark., 1990; Kemp & Carter, 2000). Çocukların geçiş yaptığı programların birbirinden farklılaşması nedeniyle, çocukları yeni programda işlevsel olmaya hazırlamak için yeni ortamlarda kullanılan özel becerilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmenin mantığı; çocuğun geçiş yapacağı çevreyi saptamak, bu çevrede gereksinim duyulan becerileri/davranışları belirlemek ve hâlihazırdaki programda amaçları/hedefleri oluştururken bu becerileri/davranışları çocuğun öğretim programına yerleştirmektir (Fowler, Schwartz, & Atwater, 1991; Katims & Pierce, 1995).

Ülkü(2007)'ye göre; ilkokula geçişte çocuktan, yeni girdiği bu topluma uyum sağlaması, iletişim kurabilmesi, paylaşması, arkadaşlık kurması ve okuma yazma becerisini kazanması beklenmektedir. Çocuğun, büyüme ve gelişme düzeyi ile yaşantıları; onun okul olgunluğu düzeyini belirler. Çocuğun, okul olgunluğunu kazanmasının yanı sıra, okul yaşantısı ile ilgili, ön bilgi, beceri ve tutumu da kazanması sağlanabilirse, o zaman okulda eğitim almaya hazır olduğundan söz edilebilir.

Cinkılıç(2009)' a göre; çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları bilgi, beceri, kazanım ve davranışlar sonraki öğrenim ve deneyimleri için temel oluşturmaktadır. Okul öncesinde çeşitli uyaranlardan yararlanan ve öğrenme potansiyellerini üst düzeye çıkarabilen çocuklar bir üst eğitim düzeyi olan ilkokula başladıklarında bu tutumlarını sürdürmektedirler. Ancak Yalman(2007)' a göre; okul öncesi ile ilköğretim kurumlarındaki programların uygulama farklılığı, fiziksel ortam farklılığı, öğretmen tutumlarının farklılığı, çocuğa verilen sorumlulukların farklılığı gibi nedenlerden dolayı çocuk anasınıfına/anaokuluna gitmiş olsa bile birinci sınıfta sorun yaşayabilir.

Ülkü(2007)' ye göre; okula başlama konusunda en yaygın kriter olarak kabul edilen yaş, sık değiştirilen ve ülkeden ülkeye farklılık gösteren bir kriterdir. Örneğin; İngiltere ve İsrail'de 5 olan okula başlama yaşı, Japonya, Amerika, Almanya'da 6, Danimarka, Finlandiya ve Norveç de 7 dir. Batı ülkelerinin birçoğunda ilköğretim 5 yaşında başlamaktadır, ancak „Infant School” adı verilen bu kurumlarda çocuğun yaşına uygun bir program anaokulu çerçevesi içinde sunulur. Bugün, ülkemizde, çocukların ilköğretime hazır oluşları, takvim yaşı dikkate alınarak yapılmaktadır. 2012 yılına kadar 72 ayını dolduran her çocuk ilkokula başlarken 2012 yılından itibaren bu yaş 66 ay olarak belirlenmiştir (MEB, 2012). Bu durumun ne kadar sağlıklı olduğu ise bir tartışma konusudur. Çocuğun okula başlaması veya başlamaması gerektiği konusundaki kararı verirken, takvim yaşına dayalı olma yanında, davranış yaşını (Fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve öz bakım alanlarının düzeyi) bilmenin de önemli olduğunu söylenilebilir (Çelenk 2003, Kılıç 2004). Gelişim basamakları her alanda tüm çocuklar için aynı olsa da, bazı çocukların bu basamakları tırmanışı, diğerlerinden daha yavaş ya da hızlı olabilir (Haktanır, 2002). Milli Eğitim Bakanlığının mevzuatında yaşça kayıt hakkını elde etse de kayıtları bir yıl ertelenebilecek

çocukların özelliklerinde sadece ‘bedenen yeterince gelişmemiş olanlar’ ibaresi dikkat çekicidir. Hâlbuki çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal alt yapısı da onun okula hazır olmasına yardım etmek için dikkate alınması gereken noktalardır (Unutkan, 2003).

Araştırmanın Amacı:

Ülkeden ülkeye oldukça değişiklik gösteren biyolojik yaştan okula başlamak için tek kriter olarak kabul edilmesi yeterli değildir, çünkü okula başlama yaşı ne olursa olsun, her ülkede birinci sınıfa başlamaya hazır olmayan çocuklar vardır. Özellikle ilkökula başlamada çocukların geçiş becerilerinin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Fiziksel, zihinsel, nörolojik ve ruhsal gelişim olarak hazır olmayan çocukları okula başlatmak ise onu kazanamayacağı bir yarışa geriden sokmak ve okul yaşamının en başından başarısızlığa mahkûm etmek demektir (Lokumcu, 2011).

Bu bağlamda araştırmanın amacı, okula başlama yaşının, cinsiyetin, anne babanın eğitim ve sosyo-ekonomik durumlarının çocuğun uyum becerilerine (öz bakım ve sosyal iletişim) etkisini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Çocukların uyum becerileri (öz bakım ve sosyal iletişim) ne düzeydedir?
- 2) Öz bakım becerileri okula başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Sosyal iletişim becerileri okula başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Çocukların öz bakım becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Çocukların sosyal iletişim becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 6) Çocukların öz bakım becerileri anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 7) Çocukların sosyal iletişim becerileri anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 8) Çocukların öz bakım becerileri ailenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- 9) Çocukların sosyal iletişim becerileri ailenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem:

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 17 ilkökulda öğrenim görmeye devam eden 1657 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem, bu öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 339 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma verilerini toplamak için “Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (GBDÖ)” kullanılmıştır. Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (GBDÖ) güvenirlik çalışması Bakkaloğlu (2008) tarafından yapılmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .95 olarak, test tekrar test güvenirliği için korelasyon katsayısı .70 ($p < .01$) olarak ve değerlendirmeciler arası da tutarlı olduğu ($X^2=2.39$, $P=.49$) görülmüştür.

Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, 3-7 yaş arasındaki çocukların okulöncesi ve ilkökul programlarına geçiş yaparken sahip oldukları geçiş becerilerini ölçmektedir. Ölçekte “Sosyal-İletişimsel Beceriler ve Öz bakım Becerileri”ni kapsayan 24 madde yer almaktadır. Veriler 17 farklı ilkökulda çalışan 17 sınıf öğretmeni tarafından en az 6 ay süreyle tanınan çocuklar için GBDÖ kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verileri analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testleri kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerdeki anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum:

Bulguların ilk kısmında araştırmaya katılan ilkökullardan, GBDÖ doldurulan çocuklara ait dağılım görülmektedir (Tablo 1). Bu verilere göre toplamda 17 farklı ilkökuldan 339 adet öğrenciye ulaşılmıştır.

Tablo 1: Okullara Ait Demografik Özellikler

Okulun Adı	n	%
Kayabey İlkokulu	14	4,1
Hasan Basri İlkokulu	10	2,9
Fatih İlkokulu	20	5,9
Ali Hikmet Paşa İlkokulu	45	13,3
Sakarya İlkokulu	29	8,6
Çiğdem Batubey İlkokulu	35	10,3
Ece Amca İlkokulu	10	2,9
Karahallılar İlkokulu	24	7,1
Plevne İlkokulu	20	5,9
Ali Şuuri İlkokulu	7	2,1
Sevinç Kurşun İlkokulu	50	14,7
Mehmet Akif İlkokulu	35	10,3
Zafer İlkokulu	5	1,5
Zağnos İlkokulu	4	1,2
Cumhuriyet İlkokulu	15	4,4
Kuvay-i Milliye İlkokulu	9	2,7
Gazi Osman Paşa İlkokulu	7	2,1
Toplam	339	100,0

Tablo 2: Çocuğa Ait Demografik Özellikler

Çocuğun Yaşı	n	%
60-72 Aylık	135	45,7
73-78 Aylık	112	33,0
79-96 Aylık	72	21,2
Çocuğun Cinsiyeti	n	%
Kız	157	46,3
Erkek	182	53,7
Toplam	339	100,0

Tablo 2'deki verilere göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%45,7) 60-72 aylık çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmada yer alan çocukların %46,3'ünün kız ve % 53,7'sinin erkektir.

Tablo 3: Çocuğa Ait Demografik Özellikler

Annenin Öğrenim Durumu	n	%
Okur-yazar	16	4,7
İlkokul Mezunu	161	47,5
Ortaokul Mezunu	78	23,0
Lise Mezunu	69	20,4
Lisans Mezunu	15	4,4
Lisansüstü Eğitim Mezunu	--	--
Babanın Öğrenim Durumu	n	%
Okur-yazar	8	2,4
İlkokul Mezunu	91	26,8
Ortaokul Mezunu	106	31,3
Lise Mezunu	106	31,3
Lisans Mezunu	26	7,7
Lisansüstü Eğitim Mezunu	2	0,6
Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	n	%
Düşük	98	28,9
Orta	223	65,8
Yüksek	18	5,3

Tablo 3'te çocuklara ilişkin bazı demografik verilere yer verilmiştir. Tablo 3'de görüldüğü gibi katılımcıların anne ve babalarının öğrenim durumları ele alındığında, annelerin öğrenim durumunun %47,5'inin ilkököl mezunu olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra babalarının eğitim durumları yoğunlukla %31,3 ile ortaokul mezunu ya da yine %31,3 ile lise mezunu olduğu tespit edilmiştir. Annelerin herhangi birinin lisansüstü eğitim mezunu olmadığı, babaların ise %0,6'sinin lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik durumları göz önünde bulundurulduğunda, %65,8 ile yüksek bir oranla orta seviyede yer aldıkları görülmüştür.

Tablo 4: Öz Bakım Becerileri Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Frekans ve Yüzde Frekans Dağılımları

MADDELER		Tamamen Yardımla Yapar		2		Bazen Yardımla Yapar		4		Tamamen Yardımsız Yapar		Maddenin Ort. Puanı
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1	Tuvaletini yapar.	2	0,6	1	0,3	33	9,7	16	4,7	287	84,7	4,73
2	Yemek yer.	2	0,6	1	0,3	13	3,8	8	2,4	315	92,9	4,87
3	Giyinir ve soyunur.	2	0,6	2	0,6	41	12,1	16	4,7	278	82,0	4,67
4	Ellerini yıkar ve kurular.	2	0,6	1	0,3	11	3,2	12	3,5	313	92,3	4,87
5	Dişlerini fırçalar.	2	0,6	1	0,3	17	5,0	30	8,8	289	85,2	4,78

Likert tipi maddelerin yer aldığı Tablo 4'te ise çocukların öz bakım becerilerine yer verilmiştir. Maddeler ayrı ayrı ele alındığında, ilk maddede çocukların tuvaletini yapma oranlarında %84,7 ile tamamen yardımsız yaptıkları yer alırken, %0,6 oranla da tamamen yardımla yaptıkları belirlenmiştir. Çocukların yemek yeme oranlarında ise %92,9 ile tamamen yardımsız yaptıkları tespit edilmiştir. İlkokula başlayan çocukların giyinip soyunmasını ele alan maddede ise, %82,0 ile tamamen yardımsız yaptıkları ve ellerini yıkayıp kurulumalarında %92,3 ile tamamen yardımsız yaptıkları görülmektedir. Öz bakım becerilerini son maddesinde ise dişlerini fırçalamaları maddesinde %85,2 ile yine tamamen yaptıkları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmada yer alan çocukların öz bakım becerilerinin yüksek oranda gelişmiş olduğu ve her maddenin en yüksek oranın “tamamen yardımsız yapar” maddesinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Tablo 5: Sosyal İletişim Becerileri Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Frekans ve Yüzde Frekans Dağılımları-1

MADDELER		Tamamen Yardımla Yapar		2		Bazen Yardımla Yapar		4		Tamamen Yardımsız Yapar		Maddenin Ort. Puanı
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
6	Jestlerle, mimiklerle, seslerle, sözcüklerle yetişkinlerle ya da arkadaşlarıyla iletişim kurar.	2	0,6	2	0,6	28	8,3	33	9,7	274	80,8	4,70
7	Okula ya da kendisine ait materyalleri ya da yiyecekleri diğerleriyle paylaşır.	2	0,6	2	0,6	26	7,7	29	8,6	280	82,6	4,72
8	Yönergelere uyar.	6	1,8	6	1,8	28	8,3	29	8,6	270	79,6	4,63
9	Sorulara yanıt verir.	6	1,8	6	1,8	20	5,9	34	10,0	273	80,5	4,66
10	Serbest zaman ya da yapılandırılmış grup etkinliklerine katılır.	6	1,8	2	0,6	24	7,1	32	9,4	275	81,1	4,68
11	İsteklerini ya da ihtiyaçlarını belirtir.	3	0,9	2	0,6	24	7,1	35	10,3	275	81,1	4,70
12	İstenildiğinde yerinde oturur ve bekler.	5	1,5	4	1,2	20	5,9	30	8,8	280	82,6	4,70
13	Sıra olur ve sırada bekler.	4	1,2	4	1,2	20	5,9	33	9,7	278	82,0	4,70
14	Başa çıkamadığı durumlarda yetişkinden ya da arkadaşından yardım ister.	5	1,5	3	0,9	41	12,1	40	11,8	250	73,7	4,55
15	Bir etkinlik üzerinde 3–5 dakika süreyle çalışır.	8	2,4	5	1,5	34	10,0	38	11,2	254	74,9	4,55

İlkokula başlayan çocuklar okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ele alındığında, öğrencilerin tamamen yardımla yaptıkları beceri oranları %0,6 ile %2,4 arasında değişmektedir. Bunun yanı sıra tamamen yardımsız yapma oranları ise %73,7 ile %82,6 gibi yüksek oranlar arasında değişmektedir. Diğer bir anlatımla, çocukların sosyal iletişim becerileri genel anlamda oldukça yüksektir.

Tablo 6: Sosyal İletişim Becerileri Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Frekans ve Yüzde Frekans Dağılımları-2

MADDELER		Tamamen Yardımla Yapar		2		Bazen Yardımla Yapar		4		Tamamen Yardımsız Yapar		Maddenin Ort. Puanı
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
16	Verilen görevi istenilen zamanda ve uygun şekilde tamamlar.	9	2,7	7	2,1	40	11,8	30	8,8	253	74,6	4,51
17	Yetişkinler ya da arkadaşları konuşurken onları dinler.	8	2,4	5	1,5	28	8,3	32	9,4	266	78,5	4,60
18	Teşekkür eder.	5	1,5	4	1,2	35	10,3	46	13,6	249	73,5	4,56
19	Oyuncakları ya da materyalleri yerinden alır, işi bitince toplar ve yerine kaldırır	6	1,8	5	1,5	25	7,4	42	12,4	261	77,0	4,61
20	Günaydın ya da merhaba gibi sözcükleri ya da jestleri kullanarak diğerleriyle selamlaşır.	4	1,2	6	1,8	42	12,4	55	16,2	232	68,4	4,49
21	İstendiğinde bir etkinlikten diğerine kolayca geçiş yapar.	9	2,7	6	1,8	41	12,1	33	9,7	250	73,7	4,50
22	Arkadaşlarının etkinliklerini bozmaktan kaçınır.	6	1,8	2	0,6	29	8,6	28	8,3	274	80,8	4,66
23	Yeni şeyler öğrenirken yetişkinleri ya da arkadaşlarını taklit eder.	8	2,4	3	0,9	33	9,7	42	12,4	253	74,6	4,56
24	Yetişkinlerin ya da arkadaşlarının dikkatini uygun şekilde (el kaldırarak, seslenerek ya da dokunarak) çeker.	7	2,1	4	1,2	22	6,5	26	7,7	280	82,6	4,68

İlkokula başlayan çocuklar okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerilerinin ikinci bölümü ele alındığında öğrencilerin tamamen yardımla yaptıkları beceri oranları ilk bölümle paralel olarak, %1,2 ile %2,7 arasında değişmektedir. Bunun yanı sıra tamamen yardımsız yapma oranları ise aynı şekilde, %68,4 ile %82,6 gibi yüksek oranlar arasında değişmektedir. Diğer bir anlatımla, çocukların sosyal iletişim becerileri genel anlamda oldukça yüksektir.

Bu kısımda, araştırmaya dahil olan ilkokula başlayan çocukların, beceri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetler açısından farklılık gösterip göstermediğini sorgulamak için, Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi uygulaması yapılmıştır.

Tablo 7: Beceri Ölçeğinden Alınan Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ort. ($\bar{x}$)	s.s.	s.d.	t	p
Kız	157	112,37	12,437	337	,931	,441
Erkek	182	111,05	13,495			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, ilkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerileri ölçeğinin toplam puanları ortalaması, ilkokula başlayan kız çocukların 112,37 ve standart sapması 12,437 olarak bulunmuştur. Aynı ölçeğin uygulandığı ilkokula başlayan erkek çocuklarında ise toplam puanların ortalaması ise 111,05 ve standart sapmaları 13,495 olarak hesaplanmıştır.

İlkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiş ve anlamlılık düzeyi 0,441 olarak tespit edilmiştir. İlkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasından elde edilen sonuca göre, kız ve erkek çocukları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 8: Gruplara İlişkin Bazı İstatistikler

<i>Çocuğun Yaşı</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama (x)</i>	<i>s.s</i>
60-72 Aylık	155	109,26	15,123
73-78 Aylık	112	113,79	9,955
79-96 Aylık	72	113,50	11,489
Toplam	339	111,66	13,013

İlkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin yaşlarına (60-72 Aylık, 73-78 Aylık, 79-96 Aylık) göre karşılaştırılmalarından elde edilen istatistikler tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde; 60-72 aylık çocukların sayısı 155 ve bu yaş grubunun ortalama puanı ise 109,26 olarak tespit edilmiş ve ayrıca 73-78 aylık çocukların sayısının 112 olduğu ortalama puanının 113,79 olduğu bulunmuştur. Bu verilerin yanı sıra 79-96 aylık çocukların sayısının 72 ve ortalama puanlarının 113,50 olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 9: Bağımsız Örneklemeler için Tek-Faktörlü Varyans Analizi

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>s.d</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2	1643,557	821,778	4,967	,007*
Grup içi	336	55594,432	165,460		
Toplam	338	57237,988			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 9’da farklı yaş gruplarında olan çocuklar arası farkların tespiti için yapılan tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde, ilkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin çocukların yaşlarına göre anlamlı (manidar) bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir ($F=4,967$; $p=0,007$). Diğer bir anlatımla, ilkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerilerine ve öz bakım becerilerine çocukların kaç aylık oldukları etki etmektedir.

Tablo 10: Çoklu Karşılaştırma (LSD Testi) Sonuçları

<i>Çocuğun Yaşı</i>	<i>60-72 Aylık</i>	<i>73-78 Aylık</i>	<i>79-96 Aylık</i>
60-72 Aylık	--	,005*	,022*
73-78 Aylık	,005*	--	,880
79-96 Aylık	,022*	,880	--

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Farklılık hangi ikili grup arasında gerçekleştiğini test eden çoklu karşılaştırma testi (LSD testi) uygulanmıştır. Bu test ile çocukların yaşları arasındaki farklar tek tek karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak 60-72 aylık ile 73-78 aylık ve 79-96 aylık çocuklar arasında, 73-78 aylık ile 60-72 aylık arasında, 73-96 aylık ile 60-72 aylık çocuklar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Bakınız tablo 10).

Tablo 11: Gruplara İlişkin Bazı İstatistikler

<i>Annenin Öğrenim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama (x)</i>	<i>s.s</i>
Okur-yazar	16	111,75	12,546
İlkokul Mezunu	161	108,88	15,472
Ortaokul Mezunu	78	115,06	7,773
Lise Mezunu	69	113,13	11,440
Lisans Mezunu	15	117,00	4,598
Lisansüstü Eğitim Mezunu	--	--	--
Toplam	339	111,66	13,013

İlkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin annelerinin öğrenim durumuna göre (Okur-yazar, İlkokul Mezunu, Ortaokul Mezunu, Lise Mezunu, Lisans Mezunu, Lisansüstü Eğitim Mezunu) göre karşılaştırılmalarından elde edilen istatistikler tablo 10'da sunulmuştur. Tablo 10'a göre; okur-yazar annelerin sayısı 16 ve bu grubunun ortalama puanı ise 111,75 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul mezunu annelerin sayısının 161 olduğu ortalama puanının 108,88 olduğu bulunmuş ve ortaokul mezunu annelerin sayısının 78 olduğu ortalama puanının 115,06 olduğu hesaplanmıştır. Bu verilerin yanı sıra lisans mezunu annelerin sayısının 15 ve ortalama puanlarının 117,00 olduğu ve annelerin hiçbirinin lisansüstü mezunu olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12: Bağımsız Örneklem için Tek-Faktörlü Varyans Analizi

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>s.d</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplararası	4	2728,967	682,242	4,180	,003*
Grupiçi	334	54509,021	163,201		
Toplam	338	57237,988			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 12'de farklı eğitim düzeylerinde olan annelerin arası farkların tespiti için yapılan tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, ilkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı (manidar) bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir ($F=4,180$; $p=0,003$). Diğer bir anlatımla, ilkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerilerine ve öz bakım becerilerine çocukların annelerinin eğitim düzeyleri etki etmektedir.

Farklılık hangi ikili grup arasında gerçekleştiğini test eden çoklu karşılaştırma testi (LSD testi) uygulanmıştır. Bu test ile annelerin eğitim düzeyleri arasındaki farklar tek tek karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak sadece ilkokul mezunu anneler ile ortaokul mezunu, lise mezunu ve lisans mezunu anneler arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 13).

Tablo 13: Çoklu Karşılaştırma (LSD Testi) Sonuçları

<i>Annenin Öğrenim Durumu</i>	<i>Okur-yazar</i>	<i>İlkokul Mezunu</i>	<i>Ortaokul Mezunu</i>	<i>Lise Mezunu</i>	<i>Lisans Mezunu</i>	<i>Lisansüstü Eğitim Mezunu</i>
Okur-yazar	--	,391	,345	,697	,245	--
İlkokul Mezunu	,391	--	,001*	,021*	,019*	--
Ortaokul Mezunu	,345	,001*	--	,360	,591	--
Lise Mezunu	,697	,021*	,360	--	,288	--
Lisans Mezunu	,254	,019*	,591	,288	--	--
Lisansüstü Eğitim Mezunu	--	--	--	--	--	--

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 14: Gruplara İlişkin Bazı İstatistikler

<i>Babanın Öğrenim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama (x)</i>	<i>s.s</i>
Okur-yazar	8	111,00	10,994
İlkokul Mezunu	91	107,56	17,121
Ortaokul Mezunu	106	112,36	10,906
Lise Mezunu	106	113,74	10,617
Lisans Mezunu	26	115,31	10,736
Lisansüstü Eğitim Mezunu	2	106,50	19,092
Toplam	339	111,66	13,013

İlkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin babalarının öğrenim durumuna göre karşılaştırılmalarından elde edilen istatistiklerde; okur-yazar babaların sayısı 8 ve bu grubunun ortalama puanı ise 111,00 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul mezunu babaların sayısının 91 olduğu ortalama puanının 107,56 olduğu bulunmuş ve ortaokul mezunu babaların sayısının 106 olduğu ortalama puanının 113,74 olduğu hesaplanmıştır. Bu verilerin yanı sıra lisans mezunu babaların sayısının 26 ve ortalama puanlarının 115,31 olduğu ve lisansüstü eğitim almış babaların sayısının 2 ve ortalamalarının ise 106,50 tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 14).

Tablo 15: Bağımsız Örneklemeler için Tek-Faktörlü Varyans Analizi

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>s.d</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	5	2440,551	448,110	2,966	0,044*
Grup içi	333	54797,437	164,557		
Toplam	338	57237,988			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 15’de farklı eğitim düzeylerinde olan babalar arası farkların tespiti için yapılan tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Tablo 15 incelendiğinde, ilkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin çocukların babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı (manidar) bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir ($F=2,966$; $p=0,044$). Diğer bir anlatımla, ilkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerilerine ve öz bakım becerilerine çocukların babalarının eğitim düzeyleri etki etmektedir.

Tablo 16: Çoklu Karşılaştırma (LSD Testi) Sonuçları

<i>Babanın Öğrenim Durumu</i>	<i>Okur-yazar</i>	<i>İlkokul Mezunu</i>	<i>Ortaokul Mezunu</i>	<i>Lise Mezunu</i>	<i>Lisans Mezunu</i>	<i>L.üstü Eğitim Mezunu</i>
Okur-yazar	--	,468	,773	,561	,407	,658
İlkokul Mezunu	,468	--	,009*	,001*	,007*	,908
Ortaokul Mezunu	,773	,009*	--	,435	,294	,523
Lise Mezunu	,561	,001*	,435	--	,576	,430
Lisans Mezunu	,407	,007*	,294	,576	--	,350
L.üstü Eğitim Mezunu	,658	,908	,523	,430	,350	--

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Farklılık hangi ikili grup arasında gerçekleştiğini test eden çoklu karşılaştırma testi (LSD testi) uygulanmıştır. Bu test ile babaların eğitim düzeyleri arasındaki farklar tek tek karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak sadece ilkokul mezunu babalar ile ortaokul mezunu, lise mezunu ve lisans mezunu babalar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 16).

Tablo 17: Gruplara İlişkin Bazı İstatistikler

<i>Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama (x)</i>	<i>s.s</i>
Düşük	98	107,59	17,107
Orta	223	113,43	10,301
Yüksek	18	111,89	13,217
Toplam	339	111,66	13,013

İlkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına (Düşük, Orta, Yüksek) göre karşılaştırılmalarından elde edilen istatistikler tablo 17’de verilmiştir. Tablo 17’ye göre; düşük gelirli ailesi olan çocukların sayısı 98 ve bu grubunun ortalama puanı ise 107,59 olarak tespit edilmiş ve ayrıca orta gelirli ailesi olan çocukların sayısının 223 olduğu ortalama puanının 113,43 olduğu bulunmuştur. Bu verilerin yanı sıra yüksek gelirli ailesi olan çocukların sayısının 18 ve ortalama puanlarının 111,89 olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 18: Bağımsız Örneklem için Tek-Faktörlü Varyans Analizi

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>s.d</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2	2321,864	1160,932	7,103	0,001*
Grup içi	336	54916,124	163,441		
Toplam	338	57237,988			

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Tablo 18’de farklı gelir düzeylerinde olan çocuklar arası farkların tespiti için yapılan tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, ilkökula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerileri ve öz bakım becerilerinin çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı (manidar) bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir ($F=7,103$; $p=0,001$). Diğer bir anlatımla, ilkökula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal-iletişimsel becerilerine ve öz bakım becerilerine çocukların gelir düzeyleri etki etmektedir.

Tablo 19: Çoklu Karşılaştırma (LSD Testi) Sonuçları

<i>Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu</i>	<i>Düşük</i>	<i>Orta</i>	<i>Yüksek</i>
Düşük	--	,000*	,191
Orta	,000*	--	,623
Yüksek	,191	,623	--

Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Farklılık hangi ikili grup arasında gerçekleştiğini test eden çoklu karşılaştırma testi (LSD testi) uygulanmıştır. Bu test ile çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki farklar tek tek karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak düşük düzeyde gelire sahip olan ailesi olan çocuklar ile orta düzeyde gelire sahip olan ailesi olan çocuklar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler:

Mevcut araştırma okula başlama yaşının, cinsiyetin, anne babanın eğitim ve sosyo-ekonomik durumlarının çocuğun uyum becerilerine (öz bakım ve sosyal iletişim) etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların uyum becerilerinin (öz bakım ve sosyal iletişim) gelişmiş olduğu ve her maddenin en yüksek oranının “tamamen yardımsız yapar” maddesinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Uyum becerisi ölçeğinden alınan toplam puanların cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. İlkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan sosyal iletişimsel ve öz bakım becerilerinin çocukların yaşlarına göre (60-72 aylık, 73-78 aylık, 79-96 aylık) karşılaştırılmasında ise 73-78 aylık çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olan Esaspehlivan’ın (2006) yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre aynı sınıfa devam eden ve aralarında ay fark bulunan birinci sınıf çocuklarının okula hazır oluş düzeyleri arasında 78 aylık çocukların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ergin (2003) ise, araştırmasında 7 yaş ile 6 yaş 5 aylık çocukların iletişim becerileri test puanlarını karşılaştırmış ve son test puanlarının anlamlı derecede farklı olduğunu bulmuştur. Bu farklılık 7 yaş çocukların lehinedir. İlişkinin anlamlı çıkmasını,

çocukların sözel becerilerinin, zihinsel gelişiminin, kavram gelişiminin, dinleme becerisinin, duyguları anlama ve duyguları ifade etme becerisinin yaşla birlikte artmasına ve gelişen bu becerilerin de iletişim becerilerini geliştirmesine, yine yaşla birlikte çocuklarda psikososyal olgunluk düzeyinin artmasına bağlanabilir seklinde açıklamıştır. Mauren Smith ve Tedra Walden Afrikalı-Amerikalı okul öncesi çocuklarla yaptıkları araştırmada 64 aylık ve 64 aydan büyük çocukları karşılaştırmışlar yaşla beraber bilişsel ve dil becerilerinin sosyal problemleri çözmek için uygun stratejileri geliştirmede etkili olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmacılara göre kronolojik yaş gelişmiş bilisel ve dil becerileri duygu tanımayla ve anlamayla da ilişkilidir. Yaş değişkeninin ele alındığı araştırmalardan elde edilen sonuçlar, okul öncesi dönemde bazı gelişim alanlarında, yaşça büyük olan çocukların becerilerinin yaşadıkları deneyimlerle birlikte arttığını göstermekte ve araştırma sonuçlarını desteklemektedir. (Smith ve Walden, 1998,s.185-194).

Araştırmaya katılan çocukların uyum becerilerinin anne ve babaların eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumlarına göre yapılan karşılaştırmalarda, anne ve babalarda ilkököl mezunu ile ortaokul mezunu, lise mezunu ile lisans mezunu arasında; düşük sosyo-ekonomik durum ile orta sosyo-ekonomik durum arasında farklılık bulunmuştur.

Erken çocukluk dönemi çocuğun bilişsel, psiko-motor, sosyal-duygusal, dil gelişimi alanlarında önemli ilerlemeler kaydettiği, özbakım becerilerinin kazanılmaya başladığı bir dönemdir. Çocuğun doğumuyla birlikte evde anne-baba tarafından başlatılan eğitim, çocuğu geleceğe hazırlamada önemli bir rol oynamaktadır. (McCollum 1999, Tezel-Şahin ve Ersoy 1999, Ömeroğlu vd. 2005). İlkokula başlayan çocukların okula uyum için gerekli olan becerilerin annenin öğrenim durumuna göre farklılaştığı gözlenmiştir. Annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe, çocukların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının yüksek olması; bu annelerin çocuklarının uyum becerilerinin kazandırılmasında daha yakından ilgilendiklerini; çocuklarına model oldukları söylenilebilir. Amerika'da Eğitim Testleri Servisi'nin 1996 yılında yaptığı ulusal bir çalışmada, çocukların uyum becerilerini gösteren belirleyicilerden birisi de annenin eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir (National Center for Education Statistics 1991-1996). Yine Amerika'da Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezinin 1993 ve 1999 yılları arasında ailelerin okula hazırlıkla ilgili yaklaşımlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada; okula hazır bulunuşluk konusunda annenin liseden az eğitiminin olmasının aileden kaynaklı risk etmenleri arasında olduğu belirtilmektedir (National Center for Education Statistics 1993-1999). Benzer şekilde Öztürk (1995), ilköğretim birinci sınıf çocuklarının alıcı ve ifade edici dil düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, anne babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerinin yükseldiğini bulmuştur.

Çocukların yaşadıkları yerin, ailenin gelir düzeyinin ve anne-babanın öğrenim düzeyinin okula hazırlık becerileri üzerinde etkili olduğu, annenin ve babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların okula hazır bulunuşlukla ilgili temel kavram bilgilerinin arttığı tespit edilmiştir. Sosyoekonomik ve kültürel düzey arttıkça, anne ve babaların eğitim durumları yükseldikçe, çocukların okul olgunluğu seviyelerinin de arttığı saptanmıştır (Oktay 1983a, Yazıcı, 2002; Çıkrıkçı, 1999; Unutkan, 2003; Balat, 2003; Boz, 2004; Cinkılıç, 2009; Kotil, 2005; Görmez, 2007; Gonca, 2004). Bu araştırma bulguları mevcut sonuçları destekler niteliktedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- 1) Anne ve babalara eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik durumlarına bakılmaksızın aile eğitimi verilerek özellikle okul öncesi eğitimde verilen becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi sağlanabilir.
- 2) Anne-babalara yönelik verilen kurs, konferans ve seminerlerin program içeriğine, çocukların uyum becerilerini nasıl destekleyebileceği konusu dâhil edilebilir.
- 3) Çocukların okula başlama yaşlarındaki farklılıkların, uyum becerilerini olumsuz etkilemesini önlemek için okula başlama aşamasında becerilerin ölçülmesi olası eksikliklerin giderilmesine yönelik programlar hazırlanarak sınıf öğretmenleri tarafından uygulaması yapılabilir.

Kaynakça:

- Bilgili, F. (2007). *İlköğretim 1. Sınıfı Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim-öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları ile Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

- Çelenk, S. (2003). *Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması*. İlköğretim Online, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf> (Erişim Tarihi: 12.03.2013)
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fowler, S.A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). *Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families*. *Exceptional Children*, 58 (2), 136–145.
- Haktanır, G. (2002). *Okulöncesinden İlkokula Geçiş Etkileyen Bazı Faktörler*, OMEP Avrupa Bölge Toplantısında Sunulan Bildiri, 25-27 Nisan 2002 Gothenburg/Sweden
- Katims, D.S. & Pierce, P.L. (1995). *Literary-rich environments and the transition of young children with special needs*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15 (2), 219–226.
- Kemp, C. & Carter, M. (2000). *Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: A five-year transition study of children with intellectual disabilities*. *Educational Psychology*, 29 (4), 393–411.
- Kılıç, D., Nalçacı, A. ve Erçoşkun, H. (2004). *İlköğretimde Değişen Planlar ve Karşılaşılan Problemler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Lokumcu Tozar, B. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarındaki Farklılıklar ve Çözüm Önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- McCollum, J. A. (1999). *Parent education: What we mean and what that means*. *Topics in Early Childhood Special Education*. 19(3), 147-149.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *12 Yıl Zorunlu eğitim Sorular ve Cevaplar*. **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** (Erişim Tarihi: 15.03.2013)
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. ve Dere, H. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Rosenkoetter, S.E., Whaley, K.T., Hains, A.H., & Pierce, L. (2001). *The nevolution of transition policy for young children with special needs and their families*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), 3-16.
- Rule, S. Fiechtl, B.J., & Innocenti, M.S. (1990). *Preparation for transition to mainstreamed post-preschool environments: Development of a survival skills curriculum*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9 (4), 78–90.
- Smith, M. ve Walden, T. (1998). *Developmental trends in emotion understanding among a diverse sample of American-American preschool children*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 (2), 177-195.
- Tezel Şahin, F. ve Ersoy, Ö. (1999) . *Erken çocukluk döneminde Türkiye’de yapılan anne-baba eğitim çalışmaları*. *Mesleki Eğitim Dergisi*. 1(2), 97-102.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Çocuğunuz okula hazır mı? Ve Eğitim İletişim Dergisi*, Ağustos-Eylül Sayısı, 31-34.
- Ülkü, B. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünsal, Ö. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları ile Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Westling, D.L. & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Prentice-Hall, Inc.
- Wolery, M. (1989). *Transitions in early childhood special education: Issues and procedures*. *Focus on Exceptional Children*, 22 (2), 1–16.
- Wolery, M. (1999). *Children with disabilities in elementary school*. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 253–280). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F.B. (2010). *İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri*. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 43-55.

4th International Conference on New Horizons in Education

Kimya dersine yönelik öğrenci tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi

Aylin Ögünç, Ayben Pınar Kuruç, Hilal Kayı

İzmir Özel Türk Fen Lisesi

Özet

Günümüzde araştırmacı, sorgulayıcı, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş ve bilgiye ulaşma yollarını özümsemiş bireylerin yetişmesinde fen derslerinin önemi oldukça büyüktür. Bu nedenle, küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin fen derslerine yönelik olumlu tutum sergilemesi önem taşımaktadır. Diğer branşlarda olduğu gibi; kimya dersinde de öğrenme başarısını artıran önemli faktörlerden biri öğrencilerin kimya dersine yönelik olumlu tutumlarıdır. Yürütülen çalışmada, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi ve bu tutumların okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada Salta ve Tzougraki (2004) tarafından geliştirilmiş; Türkçeye uyarlanması ardından geçerliliği - güvenirliği belirlenmiş ve 25 tutum cümlesinden oluşan *Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanmasının ardından, örneklem grubunda yer alan bazı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; Anadolu ve Fen Lisesi öğrencilerinin ölçekten alınan toplam ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığını ($p>.05$); 9. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının diğer seviyelere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu ($p<.05$), aynı zamanda kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu ($p<.05$) göstermektedir. Elde edilen veriler sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin, öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu; ancak okul türünün tutumlar üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: kimya dersine yönelik tutum, okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet

4th International Conference on New Horizons in Education

Korean students' use of cognitive strategies in l2 writing

Hohsung Choe & Jung Soo Bae

Hankuk University Of Foreign Studies (Seoul, Korea)

This study investigates six Korean EFL writers' proportional use of cognitive strategies with different genre application—argumentative and narrative. Also, the association between the proportional use of each cognitive strategy and the analytic and holistic scores is being examined. Data are being collected by means of 48 think-aloud protocols (TAPs) and evaluation of 48 writing drafts. Data analysis reveals that IG (Idea Generation) in L1 was the most frequently adopted, followed by T (Translation) and IG in L2. The cognitive strategies of LS (Lexical Searching), IO (Idea Organization), TE (Task Examination) and MC (Metacommenting) were rarely used. The order of frequency of cognitive strategy usage in each genre followed the similar order of the overall proportion. There was also a strong relation between the cognitive strategies used and the analytic scores. High frequency usage of a certain cognitive strategy resulted in a high analytic score. For instance, the student who seldom employed IO received the lowest scores for organization, but her high use of TE and MC led to high scores for language use. Additionally, the total incidences of cognitive strategies used were correlated to the holistic scores. The student who used the highest counts of cognitive strategies received the highest average score out of the six participants. In contrast, the student who had the lowest use of cognitive strategies received the lowest average score.

4th International Conference on New Horizons in Education

L'école comme communauté d'apprentissage professionnelle : quel leadership?³⁰

Martine Leclerc, Ruth Phillion, Jean Labelle

Université du Québec en Outaouais
 Université du Québec en Outaouais
 Université de Moncton

L'apprentissage est une solide composante favorisant la réussite sociale et c'est pourquoi, malgré les défis à relever, l'enseignement devrait permettre à l'élève, peu importe ses besoins, de trouver les conditions qui contribuent à l'évolution de ses apprentissages. Dans ce texte, il est question de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et plus spécifiquement du leadership à déployer pour l'implantation de ce mode de fonctionnement bénéfique à la réussite des élèves.

Les chercheurs font actuellement consensus pour affirmer l'influence positive du travail en CAP sur l'amélioration des apprentissages des élèves (Harris, 2006; Hopkins et Reynolds, 2001; Hord et Sommers, 2008). L'école qui travaille comme CAP remet en question les pratiques pédagogiques existantes et ne se contente pas du *statu quo*. Des incidences sur les responsabilités des enseignants, par exemple, en les engageant dans la réussite de tous les élèves et en les tenant responsables du rendement de ces derniers, les amènent à élargir leur champ de compétences, à partager leur expertise avec les collègues et à voir l'évaluation des élèves comme un moyen d'améliorer leur enseignement et de donner une rétroaction aux élèves afin de les faire progresser. Dans une CAP, chaque élève est pris en charge dans l'évolution de ses apprentissages, ce qui contribue à la réussite scolaire de tous. Bref, la CAP favorise la prise de responsabilité collective à l'égard de la réussite scolaire, et ce fonctionnement basé sur la concertation entre les collègues, mène à des changements de pratiques pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

Pertinence et but de l'étude

Bien que la recherche reconnait que le travail en CAP a des retombées positives sur le rendement des élèves (DuFour et Eaker, 2004; Leclerc et Moreau, 2010, 2011; Leclerc, Moreau et Clément, 2011) et constitue une voie prometteuse pour contrer le décrochage scolaire (Hipp et Huffman, 2003), peu d'études francophones se sont intéressées à ce mode de fonctionnement. Puisque le leadership constitue un élément capital de tout changement dans une organisation (Fullan, 2005), il s'avère important de voir de quelle façon les pratiques de leadership sont modifiées en contexte d'implantation d'une CAP. La présente étude vise donc à comprendre de quelle façon le leadership des directions d'école contribue à l'implantation d'une CAP et en quoi ce mode de fonctionnement favorise le déploiement du leadership des enseignants. Les questions spécifiques de recherche se formulent ainsi : Comment le leadership de la direction d'école favorise-t-il l'implantation de la CAP? Comment les CAP contribuent-elles au déploiement du leadership des enseignants?

Démarche méthodologique

³⁰ C'est grâce au financement du programme Actions concertées-Persévérance et réussite scolaires du Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) que cette étude a pu être réalisée. Nos sincères remerciements pour ce soutien financier.

Nos recherches ont été effectuées au Canada, chez les directions d'école et les enseignants à la formation générale des adultes et chez ceux œuvrant dans le secteur de l'adaptation scolaire au secondaire, ainsi que dans une école primaire du Québec et dans une autre du Nouveau-Brunswick. Ces établissements ont retenu notre attention pour leur volonté à progresser comme CAP et pour la conviction démontrée par la direction en l'efficacité d'un tel mode de fonctionnement. Ce sont les analyses croisées des résultats dans ces quatre équipes-écoles appartenant à trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire et formation des adultes) qui ont permis de dégager certains constats expliqués dans la section portant sur les résultats. Des entretiens de groupe et des entretiens individuels semi-dirigés constituent les principaux outils de collecte de données. De plus, des observations dans le milieu et une analyse documentaire ont été réalisées afin de mieux cerner l'exercice du leadership dans le contexte de l'implantation du fonctionnement en CAP. En tout, 63 personnes ont participé à l'étude, soit 7 membres de la direction d'école, comprenant 4 directeurs et 3 adjoints à la direction, 35 enseignants de l'élémentaire, 10 du secondaire et 11 de la formation générale des adultes. Les principales questions posées se formulaient comme suit : Quel est votre rôle comme membre de la direction pour favoriser le fonctionnement en CAP? Qu'attendez-vous de la direction d'école pour que le fonctionnement en CAP soit efficace? Pour améliorer le fonctionnement en CAP? Comment votre rôle a-t-il évolué au cours de l'implantation de la CAP

Résultats

a) Leadership des directions d'école

Essentiellement, les pratiques de leadership des directions d'école favorables au fonctionnement en CAP sont regroupées en quatre thèmes, soit contrer l'isolement des enseignants, viser la réussite des élèves, mettre en place des mécanismes propices à l'apprentissage des enseignants et redéployer le leadership au sein de l'école par des structures propres à des changements de rôles chez les enseignants.

1.1 Contrer l'isolement des enseignants

Les participants interrogés ont affirmé qu'il était nécessaire de profiter de temps pendant l'horaire de travail pour se rencontrer afin de discuter des résultats des élèves, de pouvoir expliquer les cas qui les préoccupaient, et de pouvoir échanger sur des interventions à haut rendement. D'autres moyens sont également mis de l'avant, tels que celui de pouvoir bénéficier du *team teaching*, où deux enseignants sont jumelés pour faire l'observation des élèves afin de collecter les données d'apprentissage, les analyser et faire des constats quant à la progression de ces derniers. Des collègues s'entraident également pour faire du décloisonnement d'élèves et faire des regroupements selon les besoins d'apprentissage identifiés.

1.2 Viser la réussite des élèves.

Les résultats montrent la nécessité pour la direction d'école de mobiliser le personnel autour d'une vision commune et également de bien cerner les priorités d'action. Dans les écoles qui nous servent de terrain d'enquête, la littératie a été clairement identifiée comme domaine prioritaire à travailler. De plus, les participants ont affirmé qu'il était nécessaire que la direction d'école soit un modèle quant aux valeurs et à la vision choisies. En ce sens, une direction d'école affirmait : *Moi, les CAP et la littératie, j'y crois!*, illustrant que la vision devait également se vivre par les gestionnaires de l'école. Enfin, cette vision sert de point de référence lorsqu'il est le temps d'allouer des sommes d'argent et d'établir des priorités d'actions.

1.3 Mettre en place des mécanismes propices à l'apprentissage des enseignants

Devoir observer régulièrement les élèves, faire une analyse des données, cibler les interventions à haut rendement constituent des défis pour la plupart des enseignants. La direction doit fournir l'appui en termes de ressources humaines pour former les enseignants en ce sens, soit par exemple en trouvant l'expertise externe ou en sollicitant l'appui de la conseillère pédagogique ou de l'orthopédagogue. Au fur et à mesure que les écoles progressent comme CAP, l'expertise interne se développe et les enseignants sont en mesure de répondre plus facilement aux différentes questions inhérentes aux trois pôles liés au travail en CAP, soit celles qui ont trait à la collecte de données, celles qui amènent à identifier les

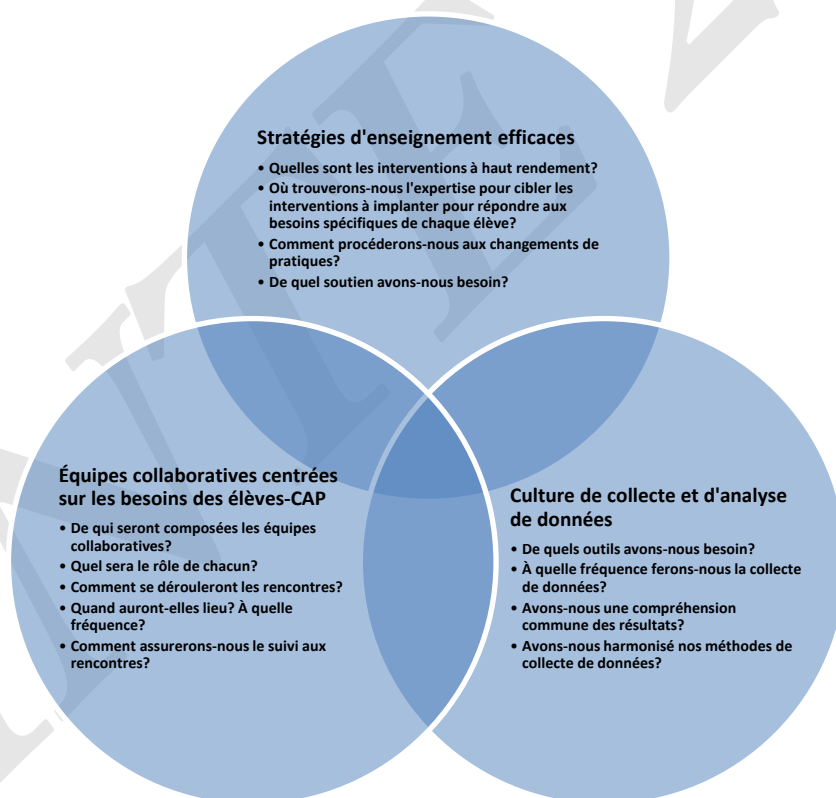
stratégies d'enseignement à haut rendement et également celles qui concernent le fonctionnement de l'équipe collaborative comme l'illustre la figure 1.

Cette façon de faire permet de disposer d'outils de régulation des apprentissages afin de développer une rigueur pédagogique visant la réussite de tous les élèves, de favoriser l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise au sein de l'équipe.

1.4 Redéployer le leadership au sein de l'école

La mise en place d'une CAP oblige à une gestion participative qui incite à un partage du pouvoir et à des changements dans les rôles de la direction et dans celui des enseignants. Par exemple, la direction, avec le personnel, établit des priorités qui sont ensuite enchâssées dans des documents officiels, comme la Convention de gestion et le Plan de réussite. De plus, un mécanisme formel favorisant le déploiement du leadership des enseignants est mis en place, tel que le comité orientant où siègent des représentants de tous les cycles d'enseignement qui s'assurent de la progression des résultats scolaires vers la cible fixée et du fonctionnement efficace des équipes collaboratives. À la suite de cette recherche, il ressort que les directions d'école jouent un rôle actif de leader pédagogique et s'assure que le personnel en vienne à des changements de pratiques et n'en reste pas seulement au niveau des discussions. C'est à eux que revient la responsabilité de questionner : *Tu t'engages à faire quoi? C'est quoi ton défi d'ici la prochaine rencontre?* Pour ceux qui n'ont pas réalisé les engagements voulus, c'est également à la direction à qui revient le devoir d'en discuter : *Que s'est-il passé? Qu'est-ce qu'on peut faire pour t'aider?*

Figure 1 : Questions inhérentes aux trois pôles liés au travail en CAP



b) Le leadership des enseignants

Les enseignants ont également de nouveaux rôles à assumer comme d'être accompagnateurs auprès des autres collègues pour modéliser de nouvelles pratiques d'enseignement, pour analyser conjointement des données afin de cerner les éléments prioritaires à cibler ou pour trouver les interventions à haut rendement. Les enseignants s'impliquent davantage dans les prises de décisions administratives où leur expertise est fortement reconnue, que ce soit pour donner des conclusions suite à l'analyse des données d'évaluation, pour cibler le choix de matériel pédagogique à privilégier, pour trouver des solutions quant à l'organisation de l'horaire, pour favoriser la collaboration entre pairs ou que ce soit pour surmonter un défi face à une préoccupation d'un élève. Dans les écoles participantes, certaines fonctions comme celles d'enseignants leaders ou d'enseignants accompagnateurs ont vu le jour. Aussi, un comité orientant où un enseignant de chaque cycle est présent, amène les enseignants à représenter les collègues et à jouer un rôle de prise de décision auprès de la direction d'école.

Conclusion

Il ressort de cette étude que lors de l'implantation des CAP, les directions d'école doivent assumer leur leadership pédagogique et doivent promouvoir le leadership de leurs enseignants. De nouveaux rôles sont dorénavant exigés qui touchent la structure même de l'école. D'autres recherches seraient nécessaires pour documenter de quelle façon tant le leadership de la direction que celui des enseignants évoluent lors de la mise en place des CAP.

Références

DuFour, R. & Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles: Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington : National Education Service et Alexandria : ASCD.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, California : Corwin Press.

Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice : Taking a distributed leadership perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 37-45.

Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The past, present, and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4) 459-475.

Hord, S. M. & Sommers, W. (2008). *Leading professional learning communities : Voices from research and practice*. Thousand Oaks : Corwin Press.

Huffman, J. B. & Hipp, K. K. (2003). Professional learning community organizer. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). *Professional learning communities: Initiation to implementation*. Lanham : Scarecrow Press.

Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2010). La diffusion de l'expertise au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle comme levier à la réussite des élèves. *Le Point en administration scolaire*, 12(4), 22-28.

Leclerc, M. & Moreau, A. C. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle dans huit écoles inclusives. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206.

Leclerc, M., Moreau, A. C. & Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1(1), 1-27.

4th International Conference on New Horizons in Education

Müzik öğretmeni adaylarının piyano sınavlarına yönelik performans kaygısı düzeyleri

Music teacher candidates' performance anxiety levels towards piano exams

Elif Güven*

Balıkesir University, Faculty of Necatibey Education, Balıkesir, Turkey

Özet

Müzik öğretmeni adayları öğrenim hayatları boyunca pek çok kez izleyici karşısında performans sergilemek durumunda kalırlar. Bu performanslar, özellikle sınav ve değerlendirme durumlarında öğrenciler için kaygı verici olabilmektedir. Müzik performans kaygısı adı verilen bu durum, öğrencilerde fizyolojik, davranışsal ve bilişsel bazı tepkilere yol açarak, performans kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu çalışmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının performans kaygısı düzeylerini belirlemek ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: müzik; piyano; performans kaygısı

Abstract

- Music teacher candidates exhibit performances many times in front of audience throughout their education. These performances can be worrisome especially in the case of examination and assessment. This situation called music performance anxiety may negatively impact the performance quality by causing many physiological, behavioral and cognitive responses. The purpose of this study is to determine the music performance anxiety levels of music teacher candidates and to find out whether these levels have significant differences with respect to gender, grade and type of graduated high school variables.

•

• *Key Words: music, piano, performance anxiety*

1.Giriş

Herhangi bir nedenle topluluk karşısına çıkmak insanların büyük çoğunluğu için kaygı vericidir. Bu durum, uzun bir çalışma sürecinin ardından performansın ortaya konması sırasında daha belirgindir. Müzisyenler, kariyerleri boyunca sık sık izleyici karşısında performans sergilerler ve bu durum yaptıkları müziği dinleyicilerle paylaşmanın verdiği mutluluğun yanı sıra korku, endişe, kaygı gibi birçok duyguyu bir arada yaşamalarına yol açar. Profesyonel ya da amatör, müzisyenlerin birçoğu sahneye çıktıklarında heyecanlandıklarını ifade etmektedirler (Roland, 1994; Fehm & Schmidt, 2006; Teztel & Aşkın, 2007; Ertem, 2007). Bu duruma müzik performans kaygısı adı verilmektedir.

Müzik performans kaygısı, “kişinin eğitimine, müzik yeteneğine ve hazırlık yapma düzeyine bakmaksızın, seyirci karşısında performansının iyi olmayacağı düşüncesi ile endişe yaşaması” (Salmon, 1990; akt. Nacakcı & Dalkıran, 2011) şeklinde tanımlanmaktadır.

* Corresponding author. Tel.: +90 2662411212

E-mail address: eguven@balikesir.edu.tr

Bazı araştırmacılar; semptomları birbirine çok benzediğinden aynı durum için “sahne korkusu” kavramını da kullanmaktadır. Ancak; bunların sebepleri farklıdır. Performans kaygısı bir ruh halidir ve bir şeylerin yanlış gideceği korkusunun yaşanmasıdır. Sahne korkusu ise gerçek bir tehlikeye karşı verilen tepkidir. Bu durumda tehlike, performansın kendisidir. Müzisyen, sahneye çıkmaktan ve izleyicilerle yüzleşmekten korkar çünkü kendisini yarımsız, sanatsal ve teknik kabiliyetler açısından yetersiz bulmaktadır (Leao, 1998).

Sahne performansı, müzisyenin ve izleyicilerin bir arada olduğu sosyal bir ortamdır ve bu nedenle hissedilen kaygı aynı zamanda sosyal fobi olarak da tanımlanmaktadır (Conklin, 2011). Çeşitli araştırmalarda müzik performans kaygısı ile sosyal fobi arasında bağlantı bulunduğu belirlenmiştir (Steptoe & Fidler, 1987; Cox & Kenardy, 1993; Osborne & Franklin, 2002). Performans kaygı düzeyleri yüksek olan bireyler aynı zamanda sosyal fobi ile bağlantılı süreçleri de yaşamaktadırlar (Osborne & Franklin, 2002). Özellikle performans kaygısının uç noktaları sosyal fobi ile benzerlik göstermektedir (Kenny, 2006). Bununla birlikte sosyal fobi ile performans kaygısı arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Osborne ve Franklin’in (2002) araştırmasında, çalışma grubundaki müzisyenlerden sosyal fobi özellikleri göstermelerine rağmen performans kaygısı yüksek olanların tamamının sosyal fobisi olmadığı belirlenmiştir (Osborne & Franklin, 2002). Performans kaygısından etkilenen bireyler de, sosyal fobisi olan bireyler de başkalarının değerlendirmelerinden dolayı endişe duymaktadırlar. Ancak performans kaygısında duyulan korkuya rağmen performansı sürdürme konusunda kararlılık varken, sosyal fobide korkulan durumdan kaçma duygusu vardır (Powell, 2004). Sosyal fobik bireyler, ortamda hiç kimse kendilerine dikkat etmiyor olsa bile, insanların kendilerini izleyip yargıladıklarını düşünürler. Fakat müzisyenler için, seyirciler gerçektir ve onları izleyip yargıladıkları kanısı doğrudur (Brotons, 1994; Kenny, 2008; akt. Brugues, 2009).

Performans kaygısı; fiziksel, zihinsel ve davranışsal bazı belirtiler ile kendini belli etmektedir. Performans kaygısının fiziksel belirtileri; ayırt etmesi, ölçmesi ve gözlemlemesi en kolay olan belirtilerdir (Ely, 1991). Bu belirtiler tıbbi ölçme yöntemleri ile kolaylıkla ölçülebilirler (Conklin, 2011). Bunlar terleme, mide bulantısı, solunumun hızlanması, baş dönmesi, titreme, kalp atış hızında artış, kas gerilimi, ağız kuruluğu, sıcak veya soğuk basması, soğuk eller, halsizlik, ellerin terlemesi gibi belirtilerdir (Steptoe, 1989; Meharg, 1988; Roland, 1994; Taborsky, 2007;). Vücudun artan adrenalinin etkilerine bağlı olarak verdiği tepkiler “savaş ya da kaç” tepkisi olarak bilinmektedir. Kalp, sisteme daha fazla kan pompalamak için daha hızlı atar ve kaslar kendini tehlikeli duruma hazırlamak için gerilir. Gerçek bir tehlike ile karşılaştığımızda vücudun bu tepkileri yararlıdır fakat müzikal performansı olumsuz yönde etkileyebilir. Bazı pasajları hızlıca geçmeye, ellerin kaymasına ve yanlış notalara basmaya yol açar (Leao, 1998).

Performans kaygısının zihinsel boyutunu kişinin olası felaketler ve performans kalitesi hakkındaki endişeleri ve herhangi bir performansın öneminin fazlaca abartılması sonucu oluşan kaygılar oluşturmaktadır (Steptoe, 1989). Performansın hemen öncesinde ya da performans sırasında ortaya çıkan fizyolojik belirtiler aksine, zihinsel belirtiler etkisini performansa hazırlık aşamasında hissettirmeye başlar ve performans sırasında fizyolojik belirtiler ile birleşir (Leao, 1998). Bir araştırmalarında Fehm ve Schmidt (2006) genç müzisyenlerin en çok bahsettikleri zihinsel yakınmanın hatasız bir performans beklentisi ve olası yanlışlar hakkındaki endişeleri olduğunu belirlemiştir.

Tüm bu zihinsel ve fiziksel aktivite sonucunda, performans kalitesinin düşmesi, konsere çıkmama, hız denetiminde sorunlar, gergin yüz ifadesi gibi durumlar da performans kaygısının davranış ile ilgili belirtileri arasında sayılabilir (Teztel & Aşkın, 2007; Conklin, 2011).

Bu belirtilerin ortaya çıkış biçimi ve zamanı kişiden kişiye ya da duruma göre değişiklik gösterebilir. Bu nedenle, performans kaygısı ile başa çıkmada kullanılacak yöntemlerin hem eğitimciler hem de müzisyenler tarafından iyi bilinmesi ve doğru uygulanması gerekmektedir. Bilişsel, davranışsal, müzikal yöntemler ya da ilaç tedavileri gibi çok sayıda başa çıkma yöntemleri bulunmakla birlikte birkaç yöntemin bir arada kullanıldığı da sıklıkla görülmektedir.

Bilişsel yöntemler, kişide kaygı oluşturan ve performans becerilerini etkileyen olumsuz düşünce sistemlerini değiştirmeye yönelik yöntemlerdir (Teztel & Aşkın, 2007). Özellikle fiziksel semptomların giderilmesinde bilişsel yöntemlerin daha etkili olacağı belirtilmektedir (Steptoe, 1989). Bilişsel terapi, aşırı kas gerilimi, korkulan durumdan kaçma ya da performansın bozulması gibi davranışları arttıran hatalı düşünceleri değiştirmeye yöneliktir. Bu terapi insanları bilişsel yapılandırma tekniğini öğrenirler. Bu teknikte, olumsuz, yararsız düşüncelerin yerine problemi çözecek daha gerçekçi, yararlı düşüncelerin konması amaçlanmaktadır. (Brugues, 2009). Örneğin, bir öğrencinin sınav öncesinde görülen “çok

heyecanlıyım, kesinlikle parçayı unutacağım” şeklindeki bir olumsuz düşüncesi belirlenerek, “yeterli derecede hazırlandım, ezberim çok sağlam ve sahne heyecanım bana canlı bir icra yapmam konusunda yardımcı olacak,” şeklindeki yapıcı bir ifadeyle değiştirilebilir (Teztel & Aşkın, 2007). Bilişsel yapılandırmanın performans kalitesine ve kalp atış hızına olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Nagel, Himle & Papsdorf, 1989; Kenny, 2006). Böyle bir düşünce şekli geliştirmenin bir yolu da farkındalık egzersizleridir. Öğrencilere, birden ona kadar nefes alış verişlerini saymaları ve sonra tekrar baştan başlayarak nefes alışverişlerine odaklanmaları söylenir. Bazı düşünceler akıllarına gelmeye başladığında tekrar nefeslerine odaklanmaları konusunda uyarılır. Burada en önemli nokta bir şey düşünmemeye çalışmamaktır. Hiçbir şey düşünmemeye çalışmak ta aslında düşünmektir (Robertson & Eisenmith, 2010).

Davranışsal yöntemler, insanlar kaygılı olduklarında ortaya çıkan, işlevsel olmayan davranışları değiştirmeye odaklanmaktadır (Brugues, 2009). Bu yöntemlerin en sık kullanılanlarından biri “sistemik duyarsızlaştırma”dır. Sistemik duyarsızlaştırma, tüm korkuları ve fobileri kontrol etmede kullanılan popüler bir tekniktir. Bu süreçte, korkulan durumla ilişkili zihinsel görüntüler derin bir rahatlama ile eşleştirilir. Öncelikle zihinsel olarak en az stresli durum hayal edilir (örneğin odada kendi kendine çalışmak gibi). Daha sonra tamamen rahatlama sağlanana kadar kaygı uyandıran durumlar sistemik olarak artırılır. Bu sırada katılımcılara profesyoneller tarafından rehberlik edilir (Meharg, 1988). Daha sonraki aşamada, katılımcı en az kaygılı olduğu ortamdan en fazla kaygılı olduğu ortama kadar aşamalı olarak performansını sergiler. Örneğin önce kendi arkadaşları, sonra öğretmeni ve diğer öğretmenler ve sonrasında gerçek bir konser ortamına çıkabilir.

Bu yöntemler dışında Alexander tekniği, meditasyon, biofeedback yöntemi, psikoterapi, hipnoterapi gibi birçoğu uzman yardımı ile uygulanabilen tekniklerin de performans kaygısını azaltmada etkili olduğu ortaya konmuştur (Nagel, Himle & Papsdorf, 1989; Lin, Chang, Zemon, & Midlarsk, 2008). Yine mutlaka uzman kontrolünde uygulanması gereken bir başka yöntem ise ilaç tedavileridir. Yapılan araştırmalar bazı müzisyenlerin performans kaygılarını azaltmak amacıyla beta bloker adı verilen bu ilaçları kullandığını ortaya koymuştur (Fehm & Schmidt, 2006). Ancak bu tip ilaçlar bazı sebeplerden dolayı önerilmemektedir. Öncelikle bu ilaçlar performans kaygısının semptomlarını yalnızca maskeleyerek, sorunu çözmemektedir. Ayrıca, uyuşukluk, baş dönmesi, ağız kuruluğu gibi yan etkileri bulunmaktadır. Etkileri kısa sürelidir ve önemsizdir. Son olarak, bu ilaçlar fizyolojik bağımlılığa yol açmasa bile psikolojik bağımlılığa yol açabilir ve fizyolojik olarak herhangi bir yararı olmasa bile müzisyenlerin iyi çalabilmek için onlara ihtiyaçları olduğunu düşünmelerine sebep olabilir (Ely, 1991).

Bir başka görüşe göre ise; ilaçların performans kaygısına ait bazı fizyolojik semptomları azalttığı tartışılabilir. Ara sıra ve psikolojik terapi ile birlikte kullanılması tavsiye edilebilir. Ancak tükürük salgısını arttırabildiğinden şancılar ve üflemler çalgı çalanlar arasında kullanımı kabul edilmemektedir. İlaçlar mutlaka doktor kontrolünde alınmalıdır. Doktorlar ilacı verip vermeyeceklerine bireyi iyice inceledikten sonra karar vermeli ve yan etkilerini göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca yan etkileri hakkında bilgi sahibi olmak için performanstan birkaç gün önce deneme dozu alınmalıdır (Brandfonbrener, 1990; Sataloff vd., 1999; akt, Brugues, 2009).

İlgili literatüre göre, performans kaygısını azaltmada en etkili yöntemler, bilişsel ve davranışsal terapilerin birleştirildiği yöntemlerdir (Nagel, Himle & Papsdorf, 1989; Brugues, 2009; Robertson & Eisenmith, 2010). Bu yöntemler bireylerin zarar verici düşüncelerinin farkına varmalarını ve değiştirmelerini; böylece depresyon ve kaygı hislerinin azaltılmasını sağlar. Bu düşünceler tanımlandıktan sonra bireyler düşüncelerini ve davranışlarını nasıl değiştirip yeniden yapılandıracaklarını öğrenirler (Brugues, 2009).

Tüm bu başa çıkma yöntemleri, performans kaygısı durumu ortaya çıktıktan sonra başvurulacak yöntemlerdir. Her bireyin kaygıyı yaşama durumu farklıdır ve bu tedavilerin başarıya ulaşması için bireyselleştirilmesi gerekir. Başarıya ulaşmaları uzman yardımı gerektirmektedir ve başarıyla sonuçlanacağı kesin olarak bilinmemektedir. Bu nedenle en iyi tedavi biçiminin kaygının oluşumunu önleme olduğu düşünülmektedir.

Müzik performansı; motor beceriler ve koordinasyon, dikkat ve hafıza, estetik ve yorum becerileri gibi çeşitli alanlarda beceriler gerektirmektedir. Başarıya ulaşmak, yıllar süren çalışma, disiplin ve sürekli, yoğun öz-değerlendirme gerektirir (Kenny, Davis & Oates, 2004). Performans kaygısını ortadan kaldırmada en önemli faktör iyi hazırlık yapıldığından emin olmaktır. Müzik ve besteci iyi çalışılmalıdır. Çalışılan parçaların stilleri hakkında araştırma yapılması yorum konusunda rahat hissedilmesini sağlar (Ely, 1991). Yetersiz hazırlık, özgüven eksikliği ve bireyin kapasitesini aşan repertuar seçimi hata yapma korkusunu ve ardından performans kaygısını artırır (Papageorgi, Hallam & Welch, 2007). Roland'ın (1994)

çalışmasının sonuçlarına göre, performans kaygısının en önemli nedenlerinden biri yeterince hazırlanmamış olmak, bir diğeri ise çalışmama nedeniyle değil, yeterli becerisinin olmaması (örneğin seviyesinin üzerinde bir parça çalmaya çalışması) nedeniyle bireyin hazır olmamasıdır.(Roland, 1994)

Yaşı, cinsiyeti, profesyonel durumu, kariyeri, çalgısı ya da hangi türde müzik yaptığı fark etmeksizin tüm müzisyenler bu kaygıyı yaşamaya adaydır. Ancak profesyonel müzisyenler ile müzik öğrencilerin yaşadıkları kaygının şiddeti ve türü birbirinden farklıdır (Steptoe&Fidler, 1987). Öğrencilik yıllarında müzikal aktiviteler daha stresli olabilir. Öğrenciler çalışmayı fiziksel ve duygusal olarak profesyonellerden daha yorucu bulabilirler. Ustalığa götüren karmaşık beceriler, yıllar süren çalışma ve sabır gerektiren bir kapasite ile elde edilebilir. Dersler ve provalar, bir çok eleştiri duymak demektir. Sonuç olarak, performans sergileme, teknikleri henüz yeterli olmayan ve yetenekleri konusunda kendilerine henüz tam olarak güvenmeyen öğrenciler için daha fazla duygusal sorunlara yol açar (Sternbach, 2008).

Topluluk karşısında performans sergileme ile ilgili bu kaygılara, öğrencilik yıllarında değerlendirilme durumundan kaynaklanan sınav kaygısı da eklenir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin jüri karşısında ve değerlendirilme durumunda olduklarında performans kaygılarının daha da fazla olduğunu göstermektedir (Hamann & Sobaje 1983; Taborsky, 2007)

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki çalgı derslerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan sınavlarda, müzik öğretmeni adayı dönem boyunca yaptığı çalışmalarını sunmaktadır. Bu sunumu sırasındaki duyduğu kaygı düzeyi performansı üzerinde etkili olabilmektedir (Küçük, 2010).

Piyano dersi, müzik eğitimi bölümlerinde 8 yarıyıllık zorunlu bir derstir. Dersin yarıyıl sonu sınavları jüri değerlendirmesi ile yapılmaktadır ve öğrenciler kendi öğretmenlerinin yanı sıra diğer öğretim elemanlarının da katıldığı bir topluluğun önünde performanslarını sergilemek durumundadırlar. Bu çalışmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının piyano sınavlarına yönelik performans kaygısı düzeylerini belirlemek ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

2.Yöntem

2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 129 öğrenci (75 kadın, 54 erkek) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %28,7'si birinci sınıf, %27,1'i ikinci sınıf, %22,5'i üçüncü sınıf, %21,7'si ise dördüncü sınıftır. Mezun oldukları lise türüne göre ise, %72,9'u Güzel Sanatlar Lisesi'nden, %27,1'i diğer liselerden mezundur.

2.2.Veriler Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Osborne ve Kenny (2005) tarafından geliştirilen, 15 maddeden oluşan "Gençler için Müzik Performans Kaygısı Envanteri" (Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A)) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Kafadar (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90'tır. Osborne ve Kenny 'nin çalışmasında ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach-Alpha 0.91 olarak verilirken Kafadar, ölçeğin güvenirlik katsayısını 0.783 olarak hesaplamıştır. Mevcut çalışmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.882 olarak bulunmuştur.

2.3.Verilerin Toplanması ve Çözümü

Veri toplama aracı, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı piyano dersi final sınavlarından bir gün önce uygulanmış ve öğrencilerden soruları piyano final sınav performansını düşünerek yanıt vermeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

3.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.Müzik Öğretmeni Adaylarının Performans Kaygısı Düzeyleri

Tablo 1.Müzik öğretmeni adaylarının performans kaygısı düzeyleri

	N	$\bar{X}$	Ss
Performans Kaygısı	129	45,883	1,829

Tablo 1’de görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının performans kaygısı puanları orta düzeydedir ($\bar{X}$ =45,883, SS=1,829).

3.2.Performans Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 2.Performans kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	sd	t	p
Kadın	75	48,73	127		
Erkek	54	41,92	113,6	2.11	.037
Toplam	129	45,88			

Tablo 2’de görüldüğü gibi kadın öğrencilerin performans kaygısı puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde kadın öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}$ =48,73) erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}$ =41,92) daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.3.Performans Kaygısı Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 3.Performans kaygısı düzeylerinin sınıf değişkenine göre dağılımı

Sınıf	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
1.sınıf	37	42,9459	Gruplararası	794,773	3	264,924	,788	,503
2.sınıf	35	45,7143	Gruplariçi	42044,483	125	336,356		
3.sınıf	29	45,8621	Toplam	42839,256	128			
4.sınıf	28	50,0000						
Toplam	129	45,8837						

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının performans kaygısı puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Sınıf ortalamaları incelendiğinde, performans kaygısı düzeyi en yüksek olan sınıfın dördüncü sınıf ($\bar{X}=50$), en düşük olan sınıfın ise birinci sınıf ($\bar{X}=42,94$) olduğu görülmektedir. İkinci sınıf ($\bar{X}=45,72$) ve üçüncü sınıfın ($\bar{X}=45,86$) puan ortalamaları ise birbirine oldukça yakındır.

3.4. Performans Kaygısı Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 4. Performans kaygısı düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı

Okul türü	N	$\bar{X}$	sd	t	p
GSL	94	44,78	127		
Diğer	35	48,82	57,16	1,11	.26
Toplam	129	45,88			

Tablo 4 'te görüldüğü gibi güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin performans kaygısı puanları ile diğer liselerden mezun olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=44,78$) diğer öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=48,82$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin performans kaygılarının diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Müzik dinlemek, insanları rahatlatan ve dinlendiren bir aktivitedir. Ayrıca müzik terapinin çeşitli fizyolojik rahatsızlıkların tedavisinde, depresyon, uyku problemi, saldırganlık, duygusal ve davranışsal bozukluk, anksiyete ve stres tedavisinde olumlu etkilerinin bulunduğu bilinmektedir (Sezer, 2009). Hatta müzik dinlemenin ameliyata girecek hastaların kaygılarını azaltmaya yardımcı olduğu belirlenmiştir (Arslan, Özer, Özyurt, 2008). Bir başka çalışmada ise, müzikle ilgilenen öğrencilerin diğer öğrencilere göre alkol tüketimlerinin daha az olduğu ve daha az sosyal problemler yaşadıkları ortaya konmuştur (Chesky & Hipple, 1997; akt, Bruges, 2009)

Buna rağmen, konservatuar ve diğer fakülte öğrencilerinin anksiyete ve depresyon puanlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada müzik sanatıyla uğraşmanın olası anksiyete ve depresyon açısından fark yaratmadığı saptanmıştır. Sanat, genelde bir rahatlama aracı olarak algılanmasına rağmen sanatı bir ders, bir iş ya da para kazanma amacıyla yapan kişiler aynı şeyi hissetmeyebilir (Karaoğlu & Karaoğlu, 2009). Performans sınavları diğer akademik sınavlardan önemli bir şekilde ayrılır. Müzik performans sınavında öğrenci yapabileceğinin en iyisini yapabilmek için yalnızca bir tek şansa sahiptir. Geri dönmek

ve yanlış düzeltmek gibi bir şansı yoktur (McCormick & McPherson, 2003). Bu nedenle öğrencilerin özellikle zorunlu bir ders olan piyano dersi sınavlarında performans kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda da müzik öğretmenleri adaylarının piyano dersine yönelik olarak genellikle olumsuz tutum içerisinde olduğunu ortaya konmuştur (Çevik & Güven, 2011; Gün & Köse, 2013).

Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin piyano sınavlarına yönelik performans kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Orta düzeyde kaygının performansı olumlu yönde etkilediği bazı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Ely, 1991; Roland, 1994; Kenny, 2006; Papageorgi, Hallam & Welch, 2007; Tezcel & Aşkın, 2007; Kafadar, 2009; Chamberlain, Daly, & Spalding, 2011; Conklin, 2011). Kaygının düşük düzeyde olması fiziksel ve zihinsel aktivitenin zayıflamasına ya da uyuşukluğa yol açabilir. Diğer yandan, yüksek düzeyde kaygı aşırı zihinsel ve fiziksel aktiviteye yol açar. Özellikle fiziksel uyarıların şiddetli bir şekilde algılanması paniğe yol açabilir. Orta düzeyde kaygı, kontrol altında tutulduğunda performans verimini artırabilir, uyanıklık ve konsantrasyon sağlayabilir (Papageorgi, Hallam & Welch, 2007). Bu durum ters çevrilmiş U hipotezi olarak da bilinen Yerkes-Dodson yasası ile açıklanmaktadır. Yerkes Dodson yasası esas olarak en iyi performans kalitesinin orta düzey kaygı ile elde edilebileceğini, çok düşük ve çok yüksek kaygının performans kalitesini artırmadığını belirtmektedir.

Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin performans kaygısı puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu bulgular literatürdeki diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Abel & Larkin, 1990; LeBlanc, Jin, Obert & Siivola, 1997; Rae & McCambridge, 2004; Ryan, 2004; Osborne & Kenny, 2005; Kenny & Osborne, 2006; Osborne & Kenny, 2008). Performans kaygısı düzeyini belirlemek amacı ile kullanılan ölçekler, katılımcıların verdikleri cevaplara göre değerlendirilmektedir. Bazı araştırmacılar, kızların kaygı düzeylerinin daha fazla olarak bulunmasını, kızların duygularını daha rahat ifade edebilmelerine bağlamaktadır (Abel & Larkin, 1990). Ryan'ın çalışması da bu görüşü destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada Ryan (2004), kızların kaygı düzeyi puanlarının daha fazla olmasına rağmen, erkeklerin performans öncesinde ve sırasında daha fazla kaygılı davranışlar sergilediğini, erkeklerin kaygının olumsuz etkileriyle bu şekilde başa çıkmaya çalıştıklarını gözlemlemiştir.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise farklı sonuçlar dikkati çekmektedir. Nacakcı ve Dalkıran (2011) Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Küçük (2010) ve Sazak ve Ece (2004) ise müzik bölümü öğrencilerinin genel olarak sınav kaygısı düzeylerini ölçmüşler ve cinsiyet değişkeninde kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir.

Sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise, sınıfların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, en kaygılı sınıfın 4.sınıf, kaygı düzeyi en düşük sınıfın 1.sınıf olması dikkat çekicidir. Bu durumun, dördüncü sınıf öğrencilerinin mezun olma ve mezuniyet sonrası kaygılarından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin mezuniyetleri iş ya da işsizlik hayatının başlangıcı demektir. İş seçimi, toplum içinde alacağı rol ile ilgili planlar, arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve aileye karşı sorumluluklar bireyde kaygı yaratıcı etmenlerdir (Çakmak & Havedanlı, 2005). Mezun olma aşamasındaki öğrenciler Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlanmaktadır. Bu kaygılı durumda son sınıf öğrencilerinin piyano sınavlarına yeterince hazırlanamama, yaptığı çalışmaların yeterli gelmeyeceği korkusu gibi nedenlerle performans kaygılarının yükseldiği düşünülebilir. Benzer şekilde Taborsky (2007), üçüncü sınıfların ikinci sınıflardan daha kaygılı olduğunu, Hamann (1982) ve Ryan & Andrews (2009) daha deneyimli müzisyenlerin daha kaygılı olduğunu belirtmektedirler. Küçük'ün (2010) çalışmasında aralarında anlamlı fark bulunmamasına rağmen 4.sınıf öğrencilerinin 3.sınıf öğrencilerinden daha kaygılı olduğu belirlenmiştir.

Mezun olunan okul türüne göre, araştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, ülkemizde yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Nacakcı & Dalkıran, 2011; Küçük, 2010). Buna rağmen güzel sanatlar liselerinden mezun olan öğrencilerin performans kaygılarının diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrenciler üniversiteye gelmeden önce dört yıl müzik eğitimi almaktadırlar. Dolayısıyla diğer gruba göre, jüri karşısında performans sergileme konusunda daha deneyimlidirler. Bu sonuç, deneyimli müzisyenlerin deneyimleri daha az olanlara göre, kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Boucher & Ryan, 2011; Hamann, 1982; Ryan & Andrews, 2009).

Müzik öğretmeni adayları, yarıyıl sonu sınavlarında kendi öğretmenleri ve diğer öğretmenlerden oluşan jüri üyeleri karşısında performanslarını sergilemektedirler. Bazı öğrencilere göre, kendi öğretmenlerinin karşısında çalmak bile kaygı sebebi olabilmektedir. Bu durumda öğretmenler sorunun bir parçasıdır ve çözümün de önemli bir parçası olmalıdırlar. Öğretmenler öncelikle öğrencilerine rol model olmalı, çalgılarında yalnızca teknik olarak değil, özgüven ve rahatlık açısından da örnek olmalıdır. Öğrencinin seviyesine uygun repertuar seçmeli, öğrenciden gerçekçi beklentiler içinde olmalıdır. Öğrencinin kaygılarını tetiklememeli, bu kaygıyı öğrencinin lehine çevirebilmek için yardımcı olmalıdır. Bir miktar kaygının ve fiziksel tepkinin doğal olduğu bilinci verilmeye çalışılmalıdır. Yapıcı dönütlerde bulunmalı, sağlıklı ve dengeli bir yaklaşımla hareket etmelidir. Öğrenci, performans kaygısı için etkili tedavi yöntemleri ile eğitim hayatının ilk yıllarında tanışmalıdır.

Hem öğretmenlik, hem de müzisyenlik; topluluk karşısında rahat ve özgüvenli olmayı gerektiren mesleklerdir. Bu nedenle tüm öğretmen adaylarının bu konuda iyi yetiştirilmesi önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Abel, J.L. & Larkin, K.T. (1990). Anticipation of Performance among Musicians: Physiological Arousal, Confidence, and State-Anxiety. *Psychology of Music*, 18, 171-182.
- Arslan, S., Özer, N., Özyurt, F. (2008). Effect of music on preoperative anxiety in men undergoing urogenital surgery. *Australian Journal Of Advanced Nursing*, 26(2), 46-54.
- Boucher, H. & Ryan, C.A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329 –345.
- Brugues, A.O. (2009). Music performance anxiety: a review of the literature. Unpublished Doctoral dissertation. Albert Ludwigs Universität.
- Chamberlain, S., Daly, A.L., & Spalding, V. (2011). The fear factor: students' experiences of test anxiety when taking A-level examinations. *Pastoral Care in Education*, 29(3), 193-205.
- Conklin, N.M. (2011). *Musical performance anxiety in virtual performances: a comparison of recorded and live performance contexts*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Oklahoma.
- Cox, W. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(1), 49-60.
- Çakmak, Ö. & Havedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com*, 4(14), 115-127.
- Çevik, B. & Güven, E. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 103-120.
- Ely, M.C. (1991). Stop performance anxiety. *Music Educators Journal*, 78, 35-39.
- Ertem, C.B. (2007). Eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin sınav ya da konserde yaşadıkları heyecan probleminin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 1-16.
- Fehm, L. & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders*, 20, 98-109.
- Gün, E. & Köse, S. (2013). Müzik öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 247-261.
- Hamann, D.L. (1982). An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. *Journal of Research in Music Education*, 30, 77-90.
- Hamann, D.L., & Sobaje, M. (1983). Anxiety and the college musician: A study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*, 11, 37-50.
- Kafadar, A. (2009). *Piyanistler örneğinde müzisyenlere özgü performans anksiyetesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Karaoğlu, N. & Karaoğlu, M.A. (2009). Müzik sanatıyla uğraşmak anksiyete ve depresyon belirtilerini azaltır mı? Konservatuar ve diğer fakülte öğrencilerinin karşılaştırılması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(6), 465-472.
- Kenny, D. (2006). A Systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 18 (3), 183-208.
- Kenny, D.T., Davis, P. & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Anxiety Disorders*, 18, 757-777.
- Kenny, D.T. & Osborne, M.S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2, 103-112.
- Küçük, D.P. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Leao, M.V. (1998). Coping with performance anxiety on teenage piano students. http://www3.ipm.edu.mo/update/p_journal/1998/98_3/35.pdf.
- LeBlanc, A., Jin, Y.C., Obert, M. & Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480-496.
- Lin, P., Chang, J., Zemon, V. & Midlarsk, E. (2008). Silent illumination: a study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of Music*, 36, 139-155.
- McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- Meharg, S.S. (1988). Help for the anxious performer. *Music Educators Journal*, 75, 34-37.
- Nacakçı, Z. & Dalkıran, E. (2011). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 46-56.

- Nagel, J.J., Himle, D.P., & Papsdorf, J. (1989) Cognitive-behavioral treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 17(1), 12-21.
- Osborne, M.S. & Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86-93.
- Osborne, M.S. & Kenny, D.T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Anxiety Disorders*, 19, 725-751.
- Osborne, M.S. & Kenny, D.T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462.
- Papageorgi, I., Hallam, S. & Welch, G.F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28, 83-107.
- Powell, D. H. (2004). Behavioral treatment of debilitating test anxiety among medical students. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 853-865.
- Rae, G. & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32, 432-439.
- Robertson, D.U., Eisensmith, K.E. (2010). Teaching students about performance anxiety : the scratch pad pop-up model. *Music Educators Journal*, 97, 31-35.
- Roland, D. (1994). How professional performers manage performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 2, 25-35.
- Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 32, 89-103.
- Ryan, C. & Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 108-126
- Sazak, N. & Ece, A.S. (2004). *Bolu anadolu güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin öss ve özel yetenek sınavlarına yönelik kaygıları*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.
- Sezer, F. (2009). *Müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Steptoe, A., & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241-249.
- Steptoe, A. (1989). Stress, coping and stage fright in professional musicians. *Psychology of Music*, 17(3-11).
- Sternbach, D.J., (2008). Stress in the lives of music students. *Music Educators Journal*, 94, 42-48.
- Taborsky, C. (2007). Musical performance anxiety: a review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26, 15-25.
- Teztel, G. & Aşkın, C. (2007). Sahne heyecanının Türk müzisyenler arasındaki yaygınlığı ve çözüm yöntemleri. *İTÜ Dergisi*, 4(2), 3-10.

4th International Conference on New Horizons in Education

Mesleki eğitimin eğitim sistemindeki yeri

Ebru Albayrak³¹

Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye

Özet

Eğitim genel olarak belli bir amaç doğrultusunda insanlarda davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Ekonomik açıdan kalkınabilmek için Türkiye’de ve dünyada mesleki eğitim çerçevesinde yıllardan beri süregelen iyileştirme çabaları bulunmaktadır. Bu çalışmada da, eğitim ve mesleki eğitim kavramlarına açıklık getirilerek Türkiye’de ve dünyada mesleki eğitim adına yapılan çalışmalardan bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Eğitim, Yetiştirme.

1.GİRİŞ

Eğitim bilinen en genel tanımıyla, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972: 13) Bu süreçte birey aldığı eğitim doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler elde eder. Bunlardan bilişsel öğrenme bilgi elde edimi ile ilgilidir. Psikomotor beceriler duyu organları kas ve sinir sistemi arasındaki koordinasyonu düzenleyen öğrenmelerle geliştirilir. Duyuşsal öğrenmeler ise daha çok bir konuda elde edilmesi istenen tutumun geliştirilmesi ile elde edilir (Fidan ve Erden, 1996). Bu becerilerin elde edilmesi verilen eğitimin niteliğine bağlıdır.

Bilgi Çağında hiç kuşkusuz “bilgi” giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Kamu ya da özel, kâr amacı güden ya da gütmeyen her tür kuruluş ve örgütte bilginin etkin bir biçimde aktarımı zorunlu bir gereksinim haline gelmiştir. Gereksinim duyulan bilgilerin ekonomik olarak, zamanında, yerinde ve kullanıcıların istedikleri biçim ve platformlarda kendilerine ulaştırılması bu kuruluş ve örgütler açısından büyük önem taşımaktadır (Tonta, 2000:74).

MESLEKİ EĞİTİM

Mesleki eğitimde, geliştirilmesi öngörülen eğitim programının temeli, iş tanımı ve iş analizini temele alan eğitim ihtiyacı oluşturmaktadır (Budak, 2009:68). Bu doğrultuda bireylerin gereken niteliklere sahip mesleki kimliklerini elde etmelerini sağlayıcı ve işgücünü karşılayıcı bir eğitim programı düzenlenmelidir.

³¹ Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye

Mesleki kimlik bir kimsenin mesleki gelişim bakımından önemli özellikleri olan yetenekleri, ilgileri ve hedefleri hakkında doğru, açık ve kararlı bir görüşe sahip olması demektir (Kuzgun, 2006:157). Bireylerin mesleki kimlikleri konusunda yeterliliğe sahip olmaları onların işlerini iyi yapabilmeleri, bulundukları kurumda birlik duygusuna sahip olmaları ve iş gücünün gelişimi açısından olumlu bir etkiye sahiptir (Roberts, 2000).

Mesleki eğitim hem örgün hem de yaygın eğitim kapsamında verilebilir. Burada önemli olan bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak, bireye ve mesleğin doğasına en uygun koşullarda mesleki eğitimin sağlanabilmesidir.

2.DÜNYADA MESLEKİ EĞİTİM

Mesleki eğitim dünyanın farklı bölgelerinde farklı şekillerde gelişmiştir. Bu konuda bazı ülkelerin durumlarını inceleyecek olursak; Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleki eğitim çok adımlı bir şekilde ve uzun bir süre içerisinde gerçekleştirilebilmiştir. Çünkü Amerika'nın çok eyaletli yapısı gereği fikir birliğinin giderek genişleyen daire halinde bütün eyaletler ile sağlanması ve ilgili tarafların ortak hedeflere kararlı bir şekilde yaklaşması gerekmektedir. Bu durum ise mesleki eğitimin gelişimini oldukça zorlaştırmıştır (Brand, 2005). Finlandiya da ise daha çok yetişkinler için mesleki eğitime önem verilmiş ve bu konuda mesleki eğitimi geliştirici çalışmalar yapılmıştır (Raty, 2005). İngiltere'de, değişen yaşam koşulları ve teknoloji ile birlikte insanların potansiyellerinin yeterince kullanılmadığı düşünülmüş ve mesleki eğitim konusunda bir takım çalışmalar yapılmasının gerekliliği çok önceden düşünülmüştür. İngiltere için bu eğitimde amaç, yaratıcılık ve nitelikli işgücü sağlayabilmek olmuştur (Jessup, 2005). Azerbaycan'da ise mesleki ve teknik eğitim kuruluşları gündüz ve akşam kursları olarak iki türdür. Bunun dışında lise (Peşe lisesi) ve lise sonrası (Peşe okulları) olmak üzere iki farklı düzeyde eğitim verilmektedir. Lise düzeyinde eğitim alan bireyler lise diploması almaktadır. Lise sonrası eğitim alan kişiler ise ustalık belgesi alabilmektedir (Ergün, 1997).

3.TÜRKİYE'DE MESLEKİ EĞİTİM

Türkiye'de resmi olarak verilen mesleki eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları olarak geçmektedir. Bu kurumlar "Mesleki ve teknik eğitim alanında, diplomaya götüren orta öğretim kurumları ile belge ve sertifika programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim-öğretim kurumları"nı kapsamaktadır (URL1).

Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nce belirlenen mesleki eğitimin temel amacı "Sosyal ve ekonomik sektörlerin işgücü taleplerini mesleki ve teknik eğitim ile karşılamak, isteyenleri meslek sahibi yapmak, ulusal ve

uluslararası standartlara uygun mesleki yeterliliğe sahip iş gücü yetiştirmek, mesleği değerli kılmak için strateji ve politikalar geliştirmek ve uygulamak” olarak belirlenmiştir (URL2).

Türkiye’de mesleki eğitim dört grupta faaliyet göstermektedir. Bunlar Erkek Teknik Öğretim Okulları, Kız Teknik Öğretim Okulları, Ticaret ve Turizm Öğretimi Okulları ve Din Öğretimi Okullarıdır (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Bunlar dışında Mesleki Yüksek Öğretim, Meslek Yüksekokulları, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri sadece üniversite düzeyinde mesleki eğitim veren diğer kuruluşlardır. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında Türkiye’nin nitelikli işgücü ihtiyacının Avrupa ülkelerine nazaran düşük düzeyde karşılandığı görülmektedir. Bunun temelinde ise mesleki eğitimin gerekliliğine olan inancın azalması ve mesleki anlamda yetişen elemanlarının önlerinin açık olmaması sebep olmaktadır. Yine gelişen teknolojiye uyum sağlayamayan bazı bölümlerin güncellenmeden eğitime devam etmesi günümüz mesleki yeterliliğe sahip eleman ihtiyacını kapatamamaktadır (Şahin ve Fındık, 2008).

4.SONUÇ

Mesleki teknik eğitim veren okullar başta olmak üzere bütün eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim çalışmaları sırasında ortaya çıkan problemler istenilen hedefe ulaşılmasını olumsuz etkilemektedir. Bundan hareketle, konuyu sadece öğrencilerle sınırlamak doğru değildir. Buna işgücü istihdamını, eğitici kadroların seçimi ve yetiştirilmesini, eğitim verilen yerlerin uygunluğunu ve branşların ülke ihtiyaçlarıyla örtüşmesine azami dikkat edilmelidir (Gemici, 2010:85). Özellikle Avrupa ülkelerine bakıldığında mesleki eğitimin ülkenin gelişimi üzerindeki etkisinin çok önceden farkına varıldığı ve bu konuda ilerlemeler kaydedildiği görülmektedir. Her ne kadar bu konuda önlemler alınmaya başlansa da Türkiye’nin Avrupa standartlarının gerisinde kaldığı görülmekte ve bu konuda gerekli önlemlerin alınması ve mesleki eğitim programlarında ihtiyaç duyulan iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Brand, B. (2005). The Process Of Change In Vocational Education And Training In The United States. *Changing Vocational Education And Training*. (Eds. Ian Filay, Stuart Niven and Stephanie Young) Routledge. Taylor & Francis.
- Budak, Y. (2009). Mesleki Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İşlevsel Eğitim Programı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245, 65-75.
- Ergün, M. (1997). Azerbaycan Eğitim Sistemi. *Eğitim Yönetimi* 3(4), 499-514.
- Fidan, N. ve, Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Gemici, N. (2010). Ahilikten Günümüze Meslek Eğitiminde Model Arayışları ve Sonuçları, 8(19), 78-105.
- Jessup, G. (2005) The emerging model of vocational education and training. *Competency Based Education and Training*. Taylor & Francis. London.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). *On Altıncı Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Raty, O. (2005). Process Owners And Stakeholders In Vet Reforms In Finland. *Changing Vocational Education And Training*. Taylor & Francis.
- Roberts, S. (2000). Development of a Positive Professional Identity: Liberating Oneself from the Oppressor Within. *Advances in Nursing Science*, 22(4), 71-82.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *TSA*, 12(3).
- Tonta, Y. (2000). Türkiye’de Kütüphanecilik Eğitiminin Yeniden Yapılanması, *Türkiye’de Kütüphane ve Enformasyon Biliminin Kurumsal Gelişimi*. (Ed. Aysel Yontar). İstanbul: TKD İstanbul Şubesi
- URL1: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html> 2013 tarihinde erişilmiştir.
- URL2: <http://mtegm.meb.gov.tr/www/misyon-ve-vizyonumuz/icerik/210> 2013 tarihinde erişilmiştir
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi Toplumu ve Türkiye’de Mesleki Eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.

4th International Conference on New Horizons in Education

Multimedya üzerine bir inceleme

Ismail Tonbuloğlu

*Enformatik Bölümü
Yıldız Teknik Üniversitesi
Türkiye
ismailt@yildiz.edu.tr*

Özet Teknoloji ile birlikte öğrenme araçları ve öğrenme ortamları gelişmektedir. Multimedya araçları; öğretim yazılımları, bilgisayar destekli eğitim, uzaktan eğitim, e-öğrenme, internet destekli öğrenme, çevrim içi öğrenme ve mobil öğrenme gibi öğretim ortamlarının içeriğinin oluşturulmasında çok büyük öneme sahiptir. Araştırma kapsamında Türkiye’de yapılan multimedya kapsamındaki çalışmalar incelenerek bir literatür taraması yapılmıştır. Çalışma multimedya çerçevesinde yapılabilecek çalışmalar açısından ve multimedya ortamlarının geliştirilmesi gereken alanları ortaya çıkarmak açısından literatüre katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: multimedya, çoklu ortam araçları, öğretim araçları

Giriş

Öğrenme süreci ve eğitim bir çok etkenden olduğu gibi teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Teknoloji, öğretim tasarımcılarına bilginin öğrenme süreçlerine dahil edilmesinde yenilikçi ve etkili imkanlar vermektedir. Bilgisayar temelli öğretim tasarımlarının öncelikli hedefi, öğrencilere ilgi çekici ve işlevsel bir ortam hazırlanmaktır (Price, 1991). Bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler, öğrenme-öğretme süreçlerinde büyük destek vermekle birlikte öğretim tasarımcılarının mevcut uygulamalarının değişmesine ve tasarım ilkelerinin, yeni teknolojinin sağladığı potansiyele göre yeniden düzenlenmesine sebep olmaktadır (Çakmak, 2007).

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler ile birlikte değişen öğrenme/öğretme yaklaşımları öğrenme ortamlarına yeni bir çehre kazandırarak multimedya ile öğrenme ortamlarını ortaya koymuştur. Multimedya ile öğrenme ortamlarının en önemli özelliği birden fazla duyu organına kapsayan ortamlar oluşturmalarıdır. Öğrenme ve öğretme ortamlarını daha çok duyuya hitap eden çevreler haline dönüştürme, öğrencinin motivasyonunu ve başarısını arttırmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Öğrenme sürecinde artan motivasyon ve başarı daha kaliteli bir öğrenme süreci gerçekleştirilmesine fırsat vermektedir.

Günümüzde öğrenenler bilgi sahibi olmak istediği konu ilgili anahtar kelimeler aracılığı ile bilgiye ulaşabilmektedir. Öğrenenin ulaştığı bilgide yüksek çözünürlükteki renkli grafikler, açıklayıcı notlar, sözlü ifadeler, konu ile ilişkili animasyonlar ve deneyler için şekillendirilen benzeşimleri bulması mümkündür (Mayer, 1992). Etkin bir multimedya aracı geliştirmeye ve içeriğin şekillendirilmesine ikili kodlama kuramı katkı sağlamaktadır (Mayer, Anderson 1991). Uzaktan eğitim ortamı, online eğitim ortamları, eğitim yazılımları, ders materyalleri, öğrenme nesneleri, senkron ve asenkron eğitim ortamları v.b. birçok öğretim ortamında multimedya aktif olarak yer bulmaktadır.

Multimedya / Çoklu Ortam Nedir?

Multimedya metin, ses, animasyon, video, grafik, film, fotoğraf, resim, bilgisayar programları gibi dijital medya araçlarından ikisinin veya daha fazlasının birleştirilmesine, yönetimine ve bir bütün halinde sunumuna verilen isim olarak ifade edilmektedir (Collin, 1996, Desmarais, 1992).

Çoklu ortamı oluşturan kelimeler incelendiğinde “çoklu (multi)” kelimesinin birden çok forma sahip olma, “ortam (media)” kelimesinin de bilginin aktarıldığı ortamı açıkladığı görülmektedir. (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

Seufert (2003), multimedyaı öğrenme çevreleri, metinler, sabit ve hareketli görüntüler gibi farklı medyaları içeren öge olarak tanımlamıştır. Birçok gösterim şekillerinden itibaren bilgi kazanımı, öğrenenin farklı gösterim şekilleri içerisinde yer alan yapılar ile öğeler arasında bağlantı kurmasını gerektiğini ifade etmiştir.

Multimedya; sunumda çeşitli medya araçlarının kullanımı imkan vermektedir (Schwartz ve Beinchner, 1999). Multimedya, kısaca, bir materyalin resim ve metinle desteklenerek, farklı biçimlerde sunulması olarak ya da Smith’in (2002) de ifade ettiği gibi metin, ses ve resmin yazılımlar gibi, bir dijital ortamda kaynaştırılmasıyla oluşan enformasyon ortamı

olarak ifade edilebilir.

“Multimedya” sözcüğünün geniş bir tanımı literatürde yer almaktadır. Multimedya sözcüğü, bilgiyi sunmak için kullanılan birçok medya (metin, ses, resim, animasyon, video)’nın bir bileşimi olarak ifade edilmektedir (Kozma, 1991; Schnotz ve Bannert, 2003).

Multimedyanın Avantajlarını ve Sınırlılıkları

Rada (1996) insanın temel özelliklerine uygun olarak geliştirilen ve bilgisayar ortamında hazırlanan özel yapı çerçevesinde çalışan etkileşimli bilgi kaynaklarının avantajları şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Yüksek derecede bilgi depolama kapasitesine sahip olma;
2. Bilginin sunulmasını yönlendirme;
3. Zihinsel yapıyı işaret ve araçlarla dinamik olarak etkileme;
4. Bilgiye istenilen aşamada, yerde ve zamanda erişme;
5. Oluşan tepkilere cevap verme;
6. Geleneksel bilgi kaynaklarındaki tek yönlü işleyişe yeni bir boyut kazandırma;
7. Büyük bir kullanıcı kitlesiyle olduğu kadar, bu kitle içinde her bireyle özel mesaj değişimi yapma olanakları tanımaktadır.

Demirel (2006) Multimedya gibi teknoloji destekli araçlara dayalı öğretimin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri artar,
2. Öğrenmeyi somutlaştırır,
3. Öğretme-öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar,
4. Sözel yüklenmeyi önler yani sözden ekonomi sağlar,
5. Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili araştırma ve pratik yapmayı sağlar.

Multimedya ile bütünleşmiş eğitimin bir çok üstünlükleri mevcuttur. Aynı zamanda çoğu öğretim yöntemlerinde olduğu gibi multimedya ile eğitimde de bazı sınırlılıkları vardır. Gerekli önlemler alınıp, planlamalar yapıldığında sınırlılıklar giderilebilir. Sınırlılıklar çeşitli kaynaklarda şu şekilde aktarılmıştır (Sünbül, 2000):

- Özel donanım ve beceri gerektirmesi,
- Öğrencinin bilgisayarın önünde uzun süre kalması, onun sosyal gelişimini ve insanlarla ilişkisini olumsuz olarak etkileyebilmesi,
- Eğitim yazılımları ne kadar iyi hazırlanmış olurlarsa olsunlar eğer eğitim programı ile uyumlu değilse öğretim açısından fazla değerli olmaması,
- Eğitimciler bilgisayar destekli eğitim konusunda gerekli bilgiye ve deneyime sahip olmaması,
- Eğitimciler ile teknik elemanlar arasında koordinasyon eksikliği olması,
- Kaliteli yazılımlar ve multimedya araçlarının bulmanın kolay olmaması,
- Bilgisayar destekli eğitim uygulaması pahalı bir sistem olması.

Çoklu ortamların birçok avantaja sahip olduğunu söyleyen araştırmacılar olmasına karşın bu ortamlar dikkatli ve özenli tasarlanmadığı takdirde birçok problemi de beraberinde getirdiğini vurgulanmaktadır. Bunların içinde en önemlisi; çoklu ortamda gezime sırasında yaşanan kaybolma (disorientation) sorunudur (Karadeniz, 2006). Ayrıca çoklu ortamlar dikkatli tasarlanmazsa aşırı bilişsel yükün ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Mayer ve Moreno (2002, 2003) aşırı bilişsel yüklenme, çözüm önerileri ve dikkat edilmesi gerekenler üzerinde çalışmalar yürütmüş, multimedya ortamı tasarımı yapılırken aşırı bilişsel yüklenme ortam sağlayacak sunumlardan kaçınılması gerektiğini ifade etmiştir (Mayer ve Moreno, 2002; 2003).

Multimedya Çerçevesinde Yapılan Çalışmalar

Arsalan 'nın (2012) de "Multimedya ile Öğrenme İlkelerinin İncelenmesi: Biçem, Aşırılık, Dikkat Bölünmesi" isimli çalışmada yanlış uygulamalardan dolayı hayal kırıklığı oluşturan multimedya uygulamalarına literatüründe yer vermiştir. Multimedya yanlış kullanım açısından ele alınmıştır. Çalışmada, multimedya tasarım ilkelerinden, dikkat bölünmesi (split-attention), biçem etkisi (modality effect), ve aşırılık ilkesi (redundancy effect) öğrenci performansları üzerine etkisini araştıran çalışmaları incelenmiştir. Akademik çalışmalar 1991-2012 yılları arasında Web of science, ERIC, and PsycINFO very tabanlarında “redundancy effect”, “modality effect”, “cognitive load theory”, ve “multimedia design” anahtar sözcükleri ile taranmış hakemli makaleleri oluşturmaktadır. Çalışmada yalnızca üç temel prensip olan dikkat bölünmesi, biçem etkisi ve aşırılık etkisi ilkelerine değinilmiştir. Bir öğretim tasarımcısının multimedya öğrenme ortamı dizayn ederken, birbirini

tamamlayıcı etkisinden dolayı bu üç prensibi bir arada kullanmaya dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin ve multimedya öğretim tasarımcılarının multimedya tasarım ilkelerini göz önünde bulundurmaları, daha etkili bir öğrenme ortamı tasarlayabilmek için önemli olduğu çalışmanın sonuçlarında belirtilmiştir.

Kert (2004) yapmış olduğu "Literatürdeki Tasarım İlkelerine Uygun Olarak Hazırlanmış Multimedya Ders Yazılımının Lise Düzeyi Fizik Öğretiminde Akademik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi" isimli çalışmada literatürden elde ettiği on altı kuramsal tasarım ilkesine uygun olarak hazırlanmış olduğu bilgisayar yazılımının fizik öğretimindeki akademik başarıya ve kalıcılığa olan etkisi incelenmiştir. Kontrol ve deney grubuna uygulanan çalışmada başarı ve kalıcılık açısından deney grubunun anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

"Multimedya Ortamında Kimya Öğretimi: Periyodik Cetvel Konusuyla İlgili Bir Model Tasarımı." isimli Aksu'nun (2004) yüksek lisans tezinde bilgisayar destekli-öğrenci merkezli eğitim yöntemi ile geleneksel eğitim yönteminin öğrencilerin kimya başarısına, kimyaya ve bilgisayara karşı tutumlarına etkisinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Uygulama konusu olarak "Periyodik Cetvel" belirlenmiş ve konu ile ilgili materyal Flash 5.0 programı kullanılarak hazırlanmıştır. Uygulama lise 9 sınıf seviyesinde kontrol ve deney grupları arasında gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 4 hafta süren uygulama boyunca multimedya içerikleri ile geliştirilmiş materyal bilgisayar ortamında kullanmaları sağlanmış, kontrol grubu ise geleneksel yöntemle ders işlenmiş. Çalışma sonuçlarında bilgisayar destekli eğitimden faydalanan öğrencilerin, geleneksel eğitim yönteminden faydalanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ifade edilmiş. Ayrıca BDE'den faydalanan öğrencilerin kimya dersine ve bilgisayara karşı tutumlarında olumlu bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Deren 'nin (2008) İlköğretim 8. Sınıf Genetik Ünitesinin 5E Modeline Göre Tasarlanan Multimedya Destekli Öğretim Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline göre tasarlanan multimedya destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve Fen ve Teknolojiye yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel olarak yapılandırılan çalışmada konu olarak 8. sınıf fen ve teknoloji dersinin genetik ünitesi konu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, Araştırmacı içerisinde etkileşimli flash animasyonlar, powerpoint sunuları barındıran bir web sitesi hazırlanmış. Ayrıca araştırmacının uygulamasında hazır CD ve video gibi multimedya araçlarından yararlanılmış. Araştırmada veri toplamak için, ön test ve son test olarak; bulmaca, yapılandırılmış grid, eşleştirme, boşluk doldurma ve açık uçlu sorulardan oluşan başarı testleri, Fen ve Teknolojiye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde teknolojik araçları kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesini amacı ile açık uçlu sorular yardımı ile öğrenci görüşleri elde edilmiş. Çalışma sonuçlarında multimedya destekli öğretimin öğrenci başarısına ve Fen ve Teknolojiye yönelik tutumlarına olumlu katkısı olduğuna yer verilmiştir.

Sezgin (2002) "İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi" çalışmasında İkili Kodlama Kuramı'na dayalı animasyonlar bulunan ders yazılımıyla yapılan öğretimi ve yine aynı kurama dayalı resimler bulunan ders yazılımıyla yapılan öğretimi, geleneksel- öğretmen merkezli yöntemle yapılan öğretimle karşılaştırarak bunların akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yazılımlarla çalışmada birinci deney grubu animasyonlardan oluşan yazılımla çalışmış, ikinci deney grubu resimlerden oluşan yazılımla çalışmış. Kontrol grubunda ise öğretim, geleneksel-öğretmen merkezli olarak yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, deney gruplarıyla kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme düzeyleri ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğunu tespit edilmiş. Ayrıca, deney grupları arasında son- test akademik başarı puanları ve öğrenme düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmazken, son-testten 14 gün sonra yapılan kalıcılık testi akademik başarı puanları ve öğrenme düzeyi puanları arasında birinci deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Şenay (2010) da yapmış olduğu "Fen ve Teknoloji Öğretiminde İnternet Tabanlı 2D ve 3D Multimedya Kullanımı" isimli çalışmada animasyon ve karikatürlerin kavramları somutlaştırdığı temelinden yola çıkarak bir internet sitesi hazırlanmış. Çalışmada hazırlanan internet sitesi 6.sınıf "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Özellikleri", 7. sınıf "Maddenin Yapısı ve Özellikleri", 8. sınıf "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" üniteleri ile sınırlı bir eğitim portalıdır (FENdeposu). 269 öğrenciye hazırlanan ortam uygulanmıştır. Öğrenciler ile görüşmeler yapılmış. Fen ve Teknoloji Dersinde İnternet Tabanlı 2D ve 3D Multimedya Kullanımının genel, öğretimsel ve tasarım özellikleri bakımından uygulama okulları arasında anlamlı bir farklılık, genel özellikler bakımından anlamlı bir farklılık olduğu, öğretimsel ve tasarım özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiş. Fen ve Teknoloji Dersinde İnternet Tabanlı 2D ve 3D Multimedya Kullanımının genel, öğretimsel ve tasarım özellikleri bakımından sınıflar arasında altıncı ve yedinci sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, Altıncı ve sekizinci sınıflar ve yedinci ve sekizinci sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Geliştirilen eğitim ortamının öğrenci görüşlerine göre; eğitim portalının genel, öğretimsel ve sayfa tasarım özelliklerinin eğitsel nitelik taşıdığı tespiti çalışma sonuçlarında ifade edilmiştir.

Oskay (2003) "Kimya Eğitiminde Multimedya'nın Etkileri ve Ders Aracı Olarak Kullanılması" isimli tezinde multimedyanın ve özellikle Bilgisayarın ve Bilgisayar okur-yazarlığının Kimya Eğitimindeki etkilerinin neler olduğu incelemiştir. Çalışmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi internet sınıfında yapılan bilgisayar destekli öğretimde öğrenci başarısını etkileyen faktörler araştırılmış. Çalışma çerçevesinden analizler sonucunda bilgisayar okur-yazarlığını öğrencinin geldiği çevrenin sosyal yapısı, öğrencinin ailesinin ekonomik durumu, öğrencinin bilgisayara karşı tutumu ve öğrenme stili etkilediği ortaya konulmuştur. Öğrenme stiline bağlı olarak öğrencilerin uzamsal canlandırma yetenekleri, bilgisayara karşı tutumları ve başarıları farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. BDÖ uygulamalarında öğrencilerin öğrenme stillerinin göz önüne alınmasının ve uygulamaların buna göre planlanmasının büyük önem taşıdığı belirtilmiştir.

Karadeniz (2011) "Multimedya Destekli Web Tabanlı Çalışma Kitabının Hazırlanması ve Etkinliğinin Araştırılması" isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında ders kitaplarıyla birlikte verilen öğrenci çalışma kitabının multimedya destekli web tabanlı olarak hazırlanıp uygulanması ve etkinliğinin öğrencilerin akademik başarılarına, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve internete yönelik tutumlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi çalışma kitabından "Madde ve Isı" öğrenme alanı örnek olarak belirlenmiş Araştırmada yarı deneme modellerinden ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmış ve 102 6.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş. Çalışmada veri toplama araçları olarak; Madde ve Isı Ünitesi Başarı Testi, açık uçlu sorular, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve İnternete Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış. Ayrıca çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinden bazılarının ve iki uygulama öğretmeninin kullandıkları yazılım hakkında yazılı görüşleri alınmış. Araştırma sonuçlarında genel olarak deney grupları lehine akademik başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuş, son test olarak uygulanan Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği ve İnternete Yönelik Tutum Ölçeği puanlarına bakıldığında da deney grupları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuş. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin bazılarında ve uygulama öğretmenlerinden yazılı olarak alınan görüşlerin analizinde öğrencilerin ve uygulama öğretmenlerinin araştırmada kullanılan yazılıma karşı olumlu görüş bildirdikleri ifade edilmiştir.

Yapıcı (2008) "Multimedya (Çoklu Ortam) Aktiviteleriyle "Çanakkale Zaferi" Konusunun Öğretimi" isimli çalışmasında multimedya materyallerle daha etkili ve kalıcı bir eğitim ve öğretim sağlamak amacıyla bir öğretim ortamı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarında araştırmacı anlatıma dayalı bir öğretim anlayışının tarih bilincini yeterince veremeyeceği gerçeğini ifade etmiş çözüm olarak öğrencileri motive edecek, konuya ilgilerini çekecek, aktarılabilecek bilginin kalıcılığını artıracak görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasının dersin hem eğlenceli geçmesini sağladığını hem de hedeflenen amaçlara ulaşmada yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Arslan (2012) "Multimedya ile Öğrenme İlkelerinin İncelenmesi: Biçem, Aşırılık, Dikkat Bölünmesi Etkileri" isimli çalışmada üç temel multimedya tasarım prensibinin, dikkat bölünmesi (split-attention), biçem etkisi (modality effect) ve aşırılık etkisi (redundancy effect), bilişsel yük teorisine katkısı üzerine bir literatür taraması sunmuştur. Çalışmada bilişsel yük teorisine göre bilgi, çalışan bellekteki aşırı yüklenmeyi göz önünde bulundurularak sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Dikkat bölünmesi olarak, bilgi birden fazla kaynaktan uzaysal olarak bağlantılı bir biçimde sunulmadığında ortaya çıktığına yer verilmiş. Biçem etkisini, çoklu ortam tasarımı yaparken, ekranda yazının görsel olarak sunulması yerine işitsel olarak sunulması gerektiğini literatür kapsamında ifade etmiştir. Birden fazla duyuşsal kanal kullanımı çalışan bellekteki etkiyi arttırdığına dikkat çekmiştir. Aşırılık etkisi olarak, bilgi aşırı halde sunulduğunda öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyerek açığa çıktığını vurgulamıştır. Çalışmanın bir öğretim tasarımcısının multimedya öğrenme ortamlarını daha etkili tasarlayabilmeleri için rehberlik edeceği ifade edilmiştir.

Pekdağ (2010) "Kimya Öğreniminde Alternatif Yollar: Animasyon, Simülasyon, Video ve Multimedya ile Öğrenme" isimli çalışmasında gündeme gelen animasyon, simülasyon, video, multimedya vb. gibi teknolojik araçların kimya eğitiminde kullanımı alternatif öğrenme yollarını ön plana almıştır. Kimyanın öğreniminde alternatif öğrenme yolları çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Çalışma çerçevesinde teknolojik araçların öğrenme üzerine etkilerini konu alan çok sayıda araştırmacının incelenmesi sonucunda elde edilen bilgiler ortaya konulmuştur. Çalışma, teknolojik araçların öğrencilere sağladığı faydaları tanıtmak ve internet tabanlı öğrenme olanakları hakkında bilgi vermek açısından önemlidir. Ayrıca çalışma, teknolojik bir aracın öğrenme üzerine etkisinin incelenmesinde araştırmacılara yardımcı olabilecek "ikili kodlama" ve "bilişsel yük" teorileri hakkında da bilgiler içermektedir.

Karadeniz (2006) "Öğretim Amaçlı Hiper Metin, Hiper Ortam Ve Çoklu Ortamlar İçin Tasarım İpuçları" isimli çalışmada bir öğretim tasarımcısının bakış açısından hiper metin, hiper ortam ve çoklu ortamlar ele alınmış. Bu ortamların tanımları tarihsel gelişimleri açısından ele alınmış ardından sahip oldukları avantaj ve dezavantajlar çalışmada yer almıştır. Bu ortamların tasarımlarında dikkate alınması gereken noktalar; ortam yapısı ve gezinme araçlarının tasarım ilkeleri ve

bireysel farklılıkların bu tasarımlara yansıtılması açısından incelenmiştir. Hiper metin, hiper ortam ve çoklu ortamların bir öğrenme-öğretme ortamı olarak kullanılması için öğretim tasarımcısının öğretim tasarımı aşamalarında vereceği kararlar, gerçekleştireceği görevler, dikkat edeceği öğeler ve tüm bu süreçteki rolleri açısından araştırılan literatür çalışmada tartışılmış.

Bayram (2001), dört değişik iletim biçiminin (klasik, görsel, görsel-işitsel ve çok duyu etkinleştirilmiş bilgi iletim biçimlerinin) öğrenci başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada birbirine eş özelliklere sahip dört çalışma grubu meydana getirilmiş. Bu gruplardan birincisinde (klasik bilgi iletim grubu) geleneksel öğretim biçimi ile ders anlatılmıştır. İkinci grupta (görsel bilgi iletim grubu) NASA eğitim merkezi tarafından özel olarak hazırlanmış posterler kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Üçüncü grupta (görsel-işitsel bilgi iletim grubu) CD-ROM kaynaklarından yararlanılarak öğretim yapılmıştır. Dördüncü grupta (çok duyu etkinleştirilmiş bilgi iletim grubu) ise posterler ve CD-ROM öğretim materyallerinden yararlanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, klasik bilgi iletim biçiminin uygulandığı birinci grubun akademik başarı düzeyi diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, görsel-işitsel (CD-ROM) bilgi iletim biçimi ile çok duyu etkinleştirilmiş (CD-ROM ve poster) bilgi iletim biçiminin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu belirtilmiştir.

Çakmak (2007) "Çoklu Ortamlarda Dar Boğaz: Aşırı Bilişsel Yüklenme" isimli çalışmada öğrenme -öğretme süreçlerinde yaygın olarak kullanılmaya başlanan çoklu ortamlardan etkili şekilde yararlanabilmek için bu ortamlarda yaşanan problemlerin başında gelen aşırı bilişsel yüklenme kavramını anlamak ve bu problemi ortadan kaldırmak gerektiğini vurgulamıştır. Bu çerçevede, çalışmada öncelikle aşırı bilişsel yük kavramının ortaya çıkmasına neden olan bilişsel yük kuramı üzerinde durmuş, diğer bölümde ise aşırı bilişsel yüklenme kavramı anlatılarak, öğrenme - öğretme süreçlerindeki olumsuz etkileri tartışılmış ve bu probleme ilişkin çözüm önerileri yapılan araştırmalarla birlikte verilmiştir. Çalışmasının sonunda ise aşırı bilişsel yüklenmenin belirlenmesine yönelik ölçme araçları tanıtılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Multimedya, farklı türden medyaları (metin, resim, ses, animasyon, video, vb.) birleştirme özelliğine sahip olmasından ötürü, bireyin yeni bir tarzda bilgi edinmesini gündeme getirmiştir. Bu durum, eğitim-öğretimde yeni öğrenme biçimlerini ortaya koymuştur (Chera & Wood, 2003). Multimedya, uygun ve etkileşimsel öğrenme ortamları oluşturma kapasitesi sayesinde öğrencilerde bilişsel değişimleri destekleyici ve gerçekleştirecidir (Depover, Giardina & Marton, 1998). Multimedya, öğrenme sürecine aktif olarak katılmak ve bilimsel kavramları öğrenmek için öğrencilere yardımcı olmaktadır. Multimedya kullanımı ile öğrenciler aktif bir öğrenme ortamı içerisinde bulunmaktadır (Byers, 1997). Sınıf ortamında meydana gelecek öğrenmenin iyileştirilmesinde büyük bir potansiyele sahip olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Moore & Miller, 1996). Multimedya, öğrenme ortamlarında öğrenci etkileşimlerine ve bilgi alış-verişlerine imkân vererek işbirlikçi öğrenmelere zemin oluşturabilir. Fakat multimedyaı içeren öğrenme ortamlarında öğrenciler, işbirlikçi etkinliklere katılmak için cesaretlendirilmelidir.

Teknolojinin ilerlemesiyle ile gelişimini sürdüren multimedya araçları, sadece öğrenciler için zengin öğrenme ortamları oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda güçlü pedagojik araçlardır (Jonassen,1996). Ayrıca, bu ortamlar öğrenmeyi destekleyici sosyal etkileşimleri arttırmaktadır (Sutherland, 2004).

Teknolojik ve bilimsel gelişmelerle birlikte değişen öğrenme ve öğretme ortamları, birden fazla duyu organına hitap eden ve öğrenen ile etkileşimini gerektiren teknolojik araçların kullanımını öne çıkarmıştır (Akkoyunlu & Yılmaz, 2005). Bu teknolojik araçların kullanıldığı öğrenme ortamlarının tasarlanması günümüzde artık vazgeçilmezdir.

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki gelişmeler günlük yaşamımızı etkileyerek, yeni üstün ulaşım ve haberleşme teknikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu gelişmeler sonuçta multimedya olarak toplumun yapısını ve eğitim sistemlerini etkilemektedir (Oskay,2003). Sınıf ortamında gerçekleştirilen klasik eğitim yöntemlerinin eğitim için beklenen kriterlerin hepsine birden istenilen ölçüde cevap verebilmesi mümkün değildir. Günümüzde, bu beklentilere çözüm sağlamakta diğer konularda olduğu gibi eğitimde de teknoloji bizlere yardımcı olmaktadır. Öğretim tasarımı ve içeriği belli bir kalitede hazırlanmış kurs malzemelerinin kullanıldığı "Teknolojik Modern Öğretim" uygulamaları eğitim ihtiyaç ve beklentilerimizin karşılanmasında uygun bir çözüm olarak ortaya çıkmaktadır (Alakoç 2003). Multimedya araçların, gün geçtikçe gelişen online eğitim ortamları, uzaktan eğitim süreçleri ve hayat boyu öğrenme süreçleri için bireysel öğrenme ortamında daha fazla ihtiyaç olacaktır. Bundan yola çıkarak bu ortamların zenginleştirilmesi ve üzerinde çalışılması öğretim tasarımcıları ve teknik uzmanlar için bir zorunluluktur.

Multimedya aracılığıyla yapılan veya sürecin içerisinde multimedyaı yer verilen ortamlar zamandan da tasarruf imkanı vermektedir. Geleneksek eğitim ortamının geçerliliğini yitirdiği bu ortamda, teknolojinin yeniliklerinden faydalanılmasının önemi, geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın yarınlar daha bilinçli bireyler olarak ulaşmasında

yadsınamaz bir gerçektir (Yapıcı,2008). Mevcut çalışmalar, doğru ve yerinde kullanıldığı takdirde, teknolojinin öğrenme ortamını zenginleştirebileceğine ve öğrencilerin motivasyonu ile akılda tutma, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkin bir araç olduğuna işaret etmektedir.

Türkiye açısından multimedya, son dönemde uygulanmaya başlayan FATİH projesi çerçevesinde okullarda tablet bilgisayar kullanımı ile önemini artırmaktadır. Gerek Milli Eğitim Bakanlığının gerekse eğitim alanında ürünler geliştiren özel sektörün proje çerçevesinde öğretim ihtiyacını karşılayacak multimedya araçlarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bu alanda gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerletilebilmesinin alana dönük çalışmalara daha fazla ihtiyaç vardır.

References

- Akkoyunlu, B., Yılmaz, M. 2005. Türetimci Çoklu Öğrenme Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28): 9-18
- Aksu, Ş., (2004). Multimedya ortamında kimya öğretimi: Periyodik cetvel konusuyla ilgili bir model tasarımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Alakoç, Z. (2003) . Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET January 2003 ISSN: 1303-6521 volume 2 Issue 1 Article 7.
- Arslan, P. Y., (2012). *A Review of Multimedia Learning Principles*.Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1, Nisan 2012, ss.114-122.
- Bayram, S. (2001). Fen bilgisi öğretiminde bilgi iletim biçiminin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 55-78.
- Byers, D. N. (1997, April). *So why use multimedia, the Internet, and lotus notes?* Paper presented at the Technology in Education Conference, San Jose, CA.
- Chera, P., & Wood, C. (2003). Animated multimedia ‘talking books’ can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction*, 13(1), 33-52.
- Collin, S.M.H. (1996). Dictionary of information technology. Edited by Liz Greas and Theresa Greene. 2nd ed. Middlesex: Peter Collin Publishing.
- Çakmak, E. K. (2007). Çoklu Ortamlarda Dar Boğaz: Aşırı Bilişsel Yüklenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 2 (2007) 1-24
- Demirel, Ö. (2006). *Öğrenme Sanatı*. PegamA Yayıncılık, Ankara. 2006. s. 61.
- Depover, C., Giardina, M., & Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia*. Paris: L'Harmattan.
- Deren, Ş. K., (2008). *İlköğretim 8. sınıf genetik ünitesinin 5E modeline göre tasarlanan multimedya destekli öğretim öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Desmarais, N. (1992). "CD ROM in libraries." in: Encyclopedia of library and information science. Vol. 50, supplement 13. Edited by Allen Kent. New York: Marcel Dekker, Inc.
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. NewJersey: Prentice Hall, Cliffs.

- Karadeniz, A. (2011). Multimedya destekli web tabanlı çalışma kitabının hazırlanması ve etkinliğinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karadeniz, Ş. (2006). Öğretim Amaçlı Hiper Metin, Hiper Ortam Ve Çoklu Ortamlar İçin Tasarım İpuçları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2006. Cilt:II, Sayı:II. Sayfa:12-33
- Kert, S. B. (2004). Literatürdeki Tasarım İlkelerine Uygun Olarak Hazırlanmış Multimedya Ders Yazılımının Lise Düzeyi Fizik Öğretiminde Akademik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova üniversitesi / sosyal bilimler enstitüsü. Adana.
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61(2), 179-211.
- Mayer, R. E. ve Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mayer, R.E. & Anderson, R. B. (1991). Animations Need Narrations: An Experimental Test of Dual-Coding Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83, 4, 484-490.
- Mayer, R.E. & Anderson, R. B. (1992) The Instructive Animation: Helping Students Build Connections Between Words and Pictures in Multimedia Learning. *Journal of Educational Psychology*, 84, 4, 444-452.
- Moore, R., & Miller, I. M. (1996). How the use of multimedia affects student retention and learning. *Journal of College Science Teaching*, 25(4), 289-293.
- Oskay, Ö. Ö. (2003). Kimya eğitiminde multimedya'nın etkileri ve ders aracı olarak kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Price, R. V. (1991). *Computer Aided Instruction: A guide for Authors*. Belmont C.A.: Wasworth Inc.
- Rada, Roy. (1996). *Interactive media*. New York. Springer-Verlag.
- Schnotz, W., & Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction*, 13(2), 141-156.
- Seufert, T., (2003). Supporting Coherence Formation İn Learning From Multiple Representations. *Learning and Instruction*, 13(2): 227-237.
- Sezgin, M. E., (2002). İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya, Öğrenme Düzeylerine Ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Sutherland, R. (2004). Designs for learning: ICT and knowledge in the classroom. *Computers & Education*, 43, 5-16.
- Sünbül, A. M. (2000). Çağdaş Öğretim Teknolojileri. Okul Yöneticileri Semineri. Konya.
- Şenay, M. A., (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde internet tabanlı 2D ve 3D multimedya kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

4th International Conference On New Horizons in Education

Okul kültüründe demokrasinin yeri

Metin Elkatmış*

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale, Türkiye

Özet

Modern anlamda bir yaşam tarzı, kültürü, değeri ve yönetim modeli olan demokrasi eğitim kurumları açısından da önem taşımaktadır. Çünkü demokrasinin gelişmesi, kurumsallaşması ve felsefesinin tam anlamıyla yaşanabilmesi için demokratik bir kültür ve anlayışın toplumda var olması gerekir. Demokratik anlayışın gelişme ve yerleşmesinde belirleyici olan kurum okuldur. Ancak demokrasinin ayırıcı özelliği gereği okullarda verilecek derslerle, kitap ve materyallerle ya da eğitim programları yoluyla bireylerde demokratik tutum, inanç ve becerilerin gerçekleşmesini bekleyemeyiz. Herkesin üzerinde hem fikir olduğu bir gerçek var ki oda, demokrasi yaşanılarak öğrenilen bir yaşam felsefesi olduğudur. O halde okullar başta demokratik yaşamın daha sonra demokratik öğrenmenin uygulama alanı olmalıdır. Çünkü demokrasi kültürüne demokratik olmayan yol ve yöntemlerle ulaşamaz.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi, Okul, Kültür, Okul Kültürü.

Giriş

Küreselleşme, demokratikleşme ve modernleşme gibi toplumsal değişime yön veren dinamikler, bir yandan yönetim yapılarını demokratikleştirirken diğer yandan da bireylerin demokratik tutum ve davranış sergilemelerini zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan bir toplumdaki demokrasinin kalitesi o toplumu oluşturan bireylerin ne kadar demokrat olduğuna, demokrasiyi ne kadar bildiklerine, demokratik değerlere ne kadar inandıklarına ve demokrasinin gereği olan beceri ve davranışlara ne kadar sahip olduklarına bağlıdır (Özcan, 2011).

Demokrasinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışların kazanılmasında çocukluk, gençlik ve yetişkinlik olmak üzere üç dönemin; aile, okul ve çevre olmak üzere de üç grup etmenin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Dönemler içinde özellikle ilk, orta ve lise çağlarına denk gelen çocukluk ve gençlik dönemlerinin, bu becerileri kazanmadaki önemi birçok uzman tarafından vurgulanmaktadır (Arayıcı, 1987; Klecker, 1980; Gözütok, 1995; Gülmez, 2001). Ne var ki tercihini demokrasiden yana yapmış olan Türkiye’de demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışların sergilenmesi noktasında bir takım eksikliklerin olduğu bilinmektedir.

Sosyal bir varlık olarak insan hayatını belli kurallar çerçevesinde sürdürür. Birlikte yaşama kültürü ve kurallarının sistemli olarak yaşandığı ve aktarıldığı yer ise okuldur. Okullar hak, özgürlük, saygı, hoşgörü, katılım gibi demokratik değerlerin sınanması ve yerleşmesi için eşi bulunmaz bir ortam sunar. Demokratik tutum ve davranışların içselleştirilmesi adına okul ve sınıf atmosferinin hak ve özgürlüklere saygılı, demokratik değerler doğrultusunda oluşması gerektiği herkesin üzerinde birleştiği genel bir yargıdır. Bunun için tek tip, tekdüze eğitim anlayışı yerine öğrenci, öğretmen, veli ve eğitimden

* Tel.: +90 505 625 13 60; Fax: +90 318 357 24 87; E mail Adres: metinelkatmis@hotmail.com

beklentisi olan diğer bireyleri hesaba katan, renkli, çoğulcu, katılımcı ve açık okul sistemleri geliştirmek zorundayız. Demokratik okul kültürünün yansıması olacak olan bu anlayış okulun fiziksel özelliklerinden, işleyişine, yönetim biçiminden kalitesine değin tüm unsurlarının özgürlükçü, barıştan yana, demokratça, hakça değişmesini gerekli kılmaktadır.

Okul Kültürü

Kültür eğitim süreciyle yakından ilişkili bir kavramdır. Örgün eğitim açısından okul, kültürün yayılması, aktarılması ve korunması ile ilgilidir. Böylece okulun eğitim antropolojisi açısından iki işlevinden söz edebiliriz. Birincisi kültürün aktarılması, ikincisi ise kişilik biçimlenmesidir (Tezcan, 2008). Bu açıdan eğitim ve kültür birbirini tamamlayan kavramlardır diyebiliriz.

Okul kültürü ve örgüt kültürü ise müşterek iki kavramlardır. 1980’li yıllardan itibaren yönetim bilimi ve örgütsel davranış biliminin en gözde inceleme konularından biri olan örgüt kültürünün (Çelik, 2009) eğitime yansıması da okul kültürü şeklinde olmuştur. Her okul, eğitim hizmeti üreten bir örgüttür. Eğitim örgütlerinde örgütsel davranışın çözümlenmesi diğer örgütlere göre büyük önem taşımaktadır. Çünkü okul örgütünün ürünü insandır. İnsanın iyi yetişmesi ise o insanın güçlü bir okul kültüründe eğitim görmesine bağlıdır.

Örgütler kültür üreten kurumlardır. Her örgüt kendi kültürünü oluşturmak, yaşatmak ve gerektiğinde değiştirmek zorundadır. Örgütsel mirasın aktarılması, kültürün aktarılmasıyla gerçekleşir. Örgütün felsefesi, değerleri, normları, gelenekleri ve misyonu örgütsel kültürün paylaşılmasıyla aktarılabilir. Buna göre örgüt kültürü, bir örgütün tüm üyelerince paylaşılan duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır (Çelik, 2009).

Robbins (1991) örgüt kültürünün önemli bazı işlevlerini şöyle özetlemektedir:

1. Kültür, sınırları tanımlayan bir işleve sahip olup örgütler arasındaki farklılıkları belirler.
2. Kültür, örgüte bir kimlik duygusu kazandırır.
3. Kültür, gruba bağlılığın gelişmesini sağlar.
4. Kültür, sosyal sisteme istikrar kazandırır.
5. Kültür, örgüt üyelerini birbirine bağlayan sosyal bir tutkal olup davranış için kabul edilen standartları gösterir (Akraran, Hoy ve Miskel, 2010).

Okul kültürü ise, okulun tüm unsurlarının sahip olduğu alışkanlıkları, değerleri, inançları ve geleneklerini içeren aynı zamanda o okulu diğerlerinden özel kılan ayırıcı özellikler bütünüdür diyebiliriz. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve çalışanların düşünce tutum ve davranışlarına yön veren, güçlü bir geçmişe sahip, kişisel ve kurumsal yaşam felsefesi olarak değerlendirilebilir.

Okul kültürü denilen ortam ders, kitap ve programın üstünde, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve çalışanların tutum ve davranışlarının örüntüsü içinde şekillenir. Bu ortam daha çok yazılı ve resmi olmayan eğitim programlarını içerir. Okulun yönetim anlayışı, sınıfta gerçekleşen öğretmen davranışları, öğretme biçimleri, iç ve dış tüm paydaşların iletişim ve işbirliği anlayışı, fiziksel ve eğitsel materyaller grubu tarafından öğrenciye verilen açık ve gizli mesajları içerir. Gizli ya da örtük program olarak kavramsallaştırılan bu yapı yazılı ve resmi program anlayışından daha etkili ve kalıcı bir nitelik

göstermektedir. Bu açıdan okulda demokratik kültürün geliştirilmesine yapacağı katkı resmi program anlayışından daha çoktur. Hatta bununda üstünde katılımcı, uzlaşmacı, demokratik bireylerin yetişmesinde destek olacak, fırsatlar oluşturacak, teori ile uygulama arasındaki boşluğu dolduracak zengin uygulama alanlarını da içermektedir.

Demokrasi

Demokrasi kelimesi iki Yunanca sözcüğün birleşiminden “Demos” (halk) ve “Kratos” (kudret, iktidar, hakimiyet, idare) kelimelerinden meydana gelmektedir (Bolay, 1997: 17). Eski yunanlılar siyasal sistemi tanımlamak üzere “Demos” ve “Kratos” sözcüklerini birleştiren “Demokratia”yı kullanmışlardır. Yani o dönem için eski yunan sitelerindeki demokratik rejimi ifade etmektedir (Uygun, 2003: 18). Yapılan tanımlar içinde şüphesiz en meşhur olanı Abraham Lincoln’ünküdür. Lincol’ne göre demokrasi, halkın halk tarafından halk için ve halk adına yönetimidir (Çeçen, 2000: 59).

Çıkış noktası olarak yönetim bilimine ait bir terminoloji olsa da demokrasi, günümüzde anlam genişlemesi yoluyla geniş bir kullanım alanı bulmuştur. En genel anlamıyla “vatandaşların egemenliğini” ifade eden demokrasiyi tanımlama çalışmalarında; yönetim biçimi, yaşam biçimi ve insan hakları boyutu olmak üzere üç ayrı bakış açısından söz edilmektedir (Yeşil, 2002: 3). O halde demokrasi sadece yönetimle sınırlandırılmaz; ailede, okulda, işte kısacası insanın olduğu her yerde yaşama alanı bulur.

Toplum ve insan yaşamının pratiği içinde demokrasi; hak, özgürlük, eşitlik, adalet, katılma, hoşgörü ve uzlaş gibi hukuki değerler ile yaşam biçimi ve tarzıdır. Demokrasiyi anlamak, içselleştirmek, davranış ve yaşam tarzı edinmek ise demokrasi kültürü olarak ifade edilebilir. Demokrasinin yaşatılması ve geliştirilmesinde de söz konusu kültürün toplumun tüm bireylerince bilinmesini gerektirir. Şüphesiz bu bilgi, bilinç ve davranış ediniminin yolu da eğitimden geçmektedir.

Demokratik kültür ise bir toplumu oluşturan bireylerin paylaştıkları duygu, düşünce, davranış ve inançlarından oluşan kalıplar, normlar ve değerlerin toplamıdır. Söz konusu norm ve değerler ise kaynağını demokrasiden alır. Özgürlük, eşitlik, adalet, insan hakları gibi demokrasinin temel ilkeleriyle oluşur. Kısaca demokratik kültür bir toplumun demokratik yaşam biçimidir.

Demokratik kültürün norm, ilke ve değerleri toplumsal kurumlar tarafından oluşturulur. Kişisel, toplumsal ve kurumsal değerlerin oluşmasında okul ise başat aktör konumundadır. Dolayısıyla başta okul kültürünün demokratik kültürü benimsemesi demokratik yaşamın geleceği açısından hayati önem taşımaktadır diyebiliriz.

Buna göre demokrasi ve kültür birbirini tamamlamanın ötesinde birbirine ihtiyaç duyan iki kavramdır diyebiliriz. Bu kavramları birleştiren, bütünleştiren ve geliştiren ise eğitimidir, okuldur. Demokratik kültürün bilgi, beceri ve davranış olarak kazandırılması hem okulun amacı hem de sorumluluğu altındadır. Bu nedenle demokrasi ile eğitim arasında karşılıklı yakın ilişki vardır. Bu karşılıklı ilişkiyi ilk olarak Dewey 1916 yılında yayınladığı “Demokrasi ve Eğitim” isimli eserinde ele almıştır. O günden bugüne değin sürekli gündemde de olan bu iki kavram birbirinin ön şartı olma ölçüsüne varacak kadar grift bir ilişki bağı ile birbirine bağlıdır.

Okul kültürü açısından demokrasi önemli bir yere sahiptir. Yönetim anlayışından iletişim biçimine, bireyler arası ilişkilerden takınılan tutum ve davranışlara kadar demokrasi hem kurumsal hem de kişisel bir nitelik taşımaktadır. Başka bir

ifadeyle okul topluluğunun kendi aralarında meydana getirdikleri kültür değerleri, o okulun ve topluluğun kültür dünyasını oluşturur. Bu açıdan okul kültürü ile demokratik kültür arasında güçlü bir ilişkiden söz edebiliriz.

Okul Kültüründe Demokrasinin Unsurları

Demokratik kültürün okullarda yaşaması ve yaşatılması o toplumu oluşturan bireylerin demokrasiyi ne kadar bildiklerine, demokratik değerlere ne kadar inandıklarına ve demokrasinin gereği olan beceri ve davranışlara ne kadar sahip olduklarına bağlıdır. Bu çerçevede başta yöneticiler ve öğretmenler olmak üzere, tüm çalışanlar ile aile ve sivil toplum örgütlerine önemli görevler düşmektedir.

Okul kültürünün gelişmesinde ve şekillenmesinde başat aktör kuşkusuz yöneticilerdir. Bu durum geçmişte, “bir müdür, bir mühür” (Çelik, 2009) söylemi ile formüle edilmekteydi. Rusch’a (1995) göre, demokrasiyi benimsemiş okul müdürlerinin, gücün bir kişide toplanmasından yana olmadıklarını ve ortak bir yönetim için çaba göstermeleri gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla gücün tek elde toplanması eleştirilen bir durumdur.

Bu açıdan okul yöneticilerinden beklenen inandığını söylediği demokratik değerleri kişisel ve kurumsal yapıya taşıyarak göstermelidir. Yöneticilik okulun sadece fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi işi olmamalıdır. Bundan daha önemi olan okullara ruh katacak belirli ideal, amaç, inanç, değer ve ilkeler ile ortak bir dil, güçlü adet ve geleneklerin oluşturulmasıdır. Tüm bunlar o okulun kültürü olarak hayat boyu sürecektir.

Yapılan araştırmalarda da düzeyi ve branşı ne olursa olsun her öğretim elemanının, sınıfındaki öğrencileri, düşünce, tutum ve davranışlarını etki altında bıraktığını ve bireyin kişilik gelişimini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Oğuzkan, 1989; Gözütok, 1995; Küçükahmet, 1989). Bu bağlamda öğretmenin niteliği ve tutumu öğrenciler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Gemalmaz, 1987). Bu yüzden öğretmenlerin demokratik ilkeleri içselleştirmesi, davranışlarında temel belirleyici olması yetiyecek nesiller için hayati önem taşımaktadır.

Eylem ve söylemleri demokrasinin temel ilkeleri ile tutarlı öğretmenler, kişide özgür düşüncenin, düşündüklerini açıkça ifade edebilmenin, farklılıkları saygıyla kabullenmenin, eşitlikten yana, sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler olarak yetişmelerinde temel belirleyici olacağı unutulmamalıdır. Öğretmenler okul ve sınıf iklimini kendi tutum ve davranışları ile tutarlı hale getirmeden öğrencileri bu yönde bir gelişmeye sevk edemezler.

Demokrasi kendini daha çok yaşam pratiklerinde gösterir. Öğretmenlerde öğrencileri karşında giyinişinden, konuşmasında, davranışından, tutumlarına kadar birer rol modeldirler. Demokratik bireyden, demokratik toplum anlayışına doğru bir evrilme için öğretmenler en önemli kesimi temsil etmektedirler. Bunun gereği olarak üzerlerine aldıkları bu sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri temel sorumluluklarıdır.

Eğitimde başarı ve niteliğin artırılmasında okulun çevreyle olan ilişkisi de önemli görülmektedir. Başta aile bireyleri olmak üzere sivil toplum örgütleri okulla doğrudan ilişki içinde olan kurumlardır. Eğitimin ailede başladığı düşünülürse anne babalarında iyi birer eğitimci olmaları gerekir. Günümüzde aile kurumunu bireyin eğitiminde önemli yapan unsur, çocuğun ilk öğrendiklerinin daha sonraki öğrenmelerini biçimlendirmesine dayandırılmasıdır. İkinci olarak, ilk öğrenilenlerin değişime en dirençli öğrenmeleri meydana getirmesidir. Ayrıca ailenin çocuğa tüm toplumsallaştırma kurumlarında önce ulaşması ve ona kendi kimliğini işleme imkanını vermesidir. Dahası anne baba ve çocuk arasında güçlü duygusal bağın kurulması da

önemli bir etkidir. Bu açıdan eğitim bilimcilerin hemen hepsi yüz yüze ve içten ilişkilerin en güçlü yaşandığı kurum olan ailenin, çocukta sevgi, saygı, hoşgörü, güven, işbirliği ve eleştiri gibi demokratik değerlerin kazandırılmasında birincil derecede öneme sahip olduğunu söylemektedirler (Çayır, 2003: 90; Tezcan, 1994: 147; Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: 63). Bu yüzden aile fertleri arasında kurulan iletişimin, takınılan tutum ve davranışların özenli olması gerekmektedir. Çünkü kız çocukları annelerini erkek çocuklarda babalarını taklit ederek onlar gibi davranmaya özen gösterirler. Dolayısıyla aile fertlerinden alınan mesajlar bireyde demokratik değerlerin gelişmesi ve şekillenmesinde önemli bir yer tutar. Söz gelimi çocuk aile ortamında değer verilerek büyütülürse, saygı duymayı, eşitlik ortamında büyütülürse adaleti, beğeni ve teşvik edilerek büyütülürse, kendine güvenmeyi, kabul ve dostlukla büyütülürse sevgiyi öğrenecektir. Erkul'a göre de aile içinde çocuğa verilen aşırı baskı ve saygı beklentisi, koşulsuz itaat, uysallık, sessizlik, bağımlılık, söyleneni kabullenme ve eleştiriye açık olmama gibi özellikler çocuğun ilerideki yaşamında pasiflik, güvensizlik, sorumluluk almama, başkalarını takip etme gibi demokratik vatandaşlıkla örtüşmeyen kişilik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. (Erkul, 2000). Bu açıdan okul ile aile fertleri arasındaki davranışsal birlikteliğin yakalanması demokrasi kültürü açısından önemli görülmektedir.

Okul Kültüründe Demokrasinin Uygulama Alanları

Demokratik kültürün oluşmasında doğrudan belirleyici olan söz konusu unsurlarla birlikte demokratik kültürün gerçekleşmesi ve hayat bulması adına bir takım ön koşulun mutlaka gerçekleşmesi beklenir. Bunlar;

1. Okul topluluğunun tüm öğelerinin (yönetici, öğretmen, öğrenci, aile, yardımcı personel ve çevre) okul ve sınıf yönetiminde kendilerini ilgilendiren kararlara katılımının sağlanması.
2. Okul ve sınıf ortamında gerçekleşecek olan formal ve informal öğrenme sürecinin merkezine öğrenenin konması ve herkesin değerli olduğu fikrinin hiçbir ön şart olmaksızın kabullenilmesi (Kepenekçi, 2000).
3. Okul ve sınıf ortamında, şiddetten uzak; sevgiye, saygıya, anlayışa ve hoşgörüye dayanan çift yönlü bir iletişim dilinin sağlanması.
4. Fiziksel koşulların insanı önceleyen bir anlayışla düzenlenmesidir.

a. Yönetim Anlayışı

En genel anlamda insan kaynaklarının doğru, etkili ve verimli bir şekilde koordinasyonu olarak tanımlayabileceğimiz yönetim kavramının demokrasiyle ilgisi oldukça eskidir. Demokrasi, toplum hayatını düzenlemede insan eliyle yine insanlara yönelik oluşturulan kurallara temel referans kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda bir örgütün demokratik olabilmesinin şartı örgütün yönetim felsefesinin ve normlarının temel dayanağını demokrasinin ilke ve değerlerinden almasını zorunlu kılar. Bir örgüt olarak okulu da demokratik yapan ön koşul aynı gerektirir. Kuşkusuz bu ilkelerin başında katılım gelmektedir. İnsanların kendilerini doğrudan ya da dolaylı ilgilendiren konularda alınacak kararlara katılım hakkı demokrasinin olmazsa olmazlarındadır. Kaldı ki demokrasi varlık sebebini yönetilenlerin yönetime katılmasından alır. Bu açıdan okul kültürünü oluşturan fiziksel, sosyal, kültürel, eğitsel ve yönetsel gibi tüm yapısal bileşenleri üzerinde birinci elden sorumluluğu olan yöneticilerin okullarda demokratik kültürün oluşmasında önemli bir misyonu vardır.

Ayrıca iletişim ve bilişim teknolojisinin kat ettiği mesafe demokrasinin uygulanma biçimlerine yönelik alternatifleri de beraberinde getirmektedir. Bu açıdan okulların yönetim anlayışı sadece yönetici ve öğretmenlerle sınırlanmamalı;

öğrenciler, veliler, okul toplumunun diğer üyeleri ile sivil toplum örgütlerinden oluşan çoğulcu ve katılımcı bir yapı ve süreci esas almalıdır. Bilinmelidir ki karardan etkilenenler, kararların alınmasında ne kadar söz sahibi ise uygulanmasına da o kadar katılırlar. Böylece tüm paydaşlar kendini okulun bir parçası olarak hissetmesi de sağlanmış olur. Dolayısıyla okul ortamında anlaşmanın, birlikteliğin ve ahengin sağlanmasında temel faktör kararlara katılımın gerçekleşmesine bağlıdır.

b. Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenmeye dair bilgilerimiz süratle değişmektedir. Artık bilgiyi transfer etmek onu ezberlemek öğrenme olmaktan çıkmış, anlama, yorumlama ve yeniden üretme süreci ve eylemi olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım ise sürecin içindeki her bireyin aktif katılımını gerektirmektedir. Aktif katılımın gerçekleşebilmesi için iki unsurun iyi planlanması bir zorunluluktur. Bunlardan birincisi öğretmenlerin bu süreçte kullanacakları yöntemleri bilmeleridir. Örneğin öğrenme sürecinde;

- ✓ Öz yönetimli öğrenme,
- ✓ İşbirlikli öğrenme,
- ✓ Etkinlik temelli öğrenme,
- ✓ Yaparak yaşayarak öğrenme,
- ✓ Grup çalışması,
- ✓ Tartışma ve münazara,
- ✓ Araştırma,
- ✓ Problem çözme gibi demokratik becerileri geliştirici yöntem ve tekniklerin kullanılması beklenir ve

istenir.

İkincisi ise sınıf atmosferinin demokratik ilke, norm ve değerlere göre işletilmesinin gerekliliğidir. Aksi takdirde çoğulcu, katılımcı, özgürlükten yana bir sınıf ortamı oluşmadan ilgili yöntemlerin işe koşulması mümkün değildir. Bu anlamda demokrasi kültürü katılımcı bir öğrenme sürecinin ön şartı niteliğindedir. Ayrıca etkinlikler yoluyla iş birliği yapabilme, anlaşma, uzlaşma, hoşgörü, hak ve sorumluluklarını gerçekleştirme, yapılan iş ve eylemleri sorgulama gibi doğrudan demokratik kültürün gelişimini hedefleyen becerilerin geliştirilmesi de önemli görülmektedir.

c. İletişim

Hayatı ve insanı anlamının en önemli unsuru olan iletişim, temelde anlama ve anlaşma süreci olarak tanımlanır. Özellikle bireyler ve toplumlar arasındaki etkileşimi sağlayan ve geliştiren bir unsur olarak düşünüldüğünde ise insanlığın huzuru ve mutluluğunu sağlayan anahtar olduğunu öne sürebiliriz. Zira iletişim sayesinde insanlar arası demokratik davranışlar yükselmekte, birçok sosyal problem çözülmekte ve uyum olayı kolaylaşmaktadır (Yalın, 2003). Bu durumda iletişim kişisel ve toplumsal bir anlaşma sürecini içerir.

Bu sürecin işletilmesinde başta ifade özgürlüğünün güvence altına alınması, kendini ifade etme becerisinin geliştirilmesi ve desteklenmesi, insan onurunu zedelemeyen bir dilin kullanılması, ön yargıdan uzak, karşılıklı sevgi, saygı, anlayış ve hoşgörüye dayanan bir iletişim dilinin esas alınması ile nezaket kurallarına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu durum hem modern insan hakları düşüncesinin bir gereği hem de ahlaki bir zorunluluktur.

İnsan için hayati önem taşıyan iletişim, okul kültürü açısından da eşdeğer öneme sahiptir. Okulun tüm paydaşları arasında etkili bir iletişim ortamının oluşturulması iletişim kazalarının önlenmesinde, şeffaflığın sağlanmasında ve bilgi kirliliğinin yaşanmamasında da önemli bir işlev görecektir.

d. Fiziki yapı ve donanım

Demokratik kültür sadece insan tutum ve davranışlarında gerçekleşen bir süreç değildir. İnsanla etkileşimde olan canlı cansız tüm varlıklar da haklar temelinde doğrudan ya da dolaylı mesajlar içermektedir. Başta okul binası olmak üzere, bahçe, sosyal tesis gibi tüm eğitim donatılarının gerek yapısal gerekse donanımsal açıdan bir takım koşulları taşıması gerekmektedir. Bunlardan ilk akla gelen kuşkusuz engellilere yönelik düzenlemelerdir. Ayrıca eğitim açısından okulların belli bir teknik donanımına sahip olması da eşitlik ilkesi açısından önem taşımaktadır. İşin birde estetik ve mizahla olan boyutu vardır ki oda kişilerde estetik duygusu ile mutluluğun gelişmesine kol kanat olmaktadır. Tüm bu unsurlar çerçevesinde fiziki mekanların yeniden düşünülmesi ve ele alınması demokrasi kültürünün gelişmesine doğrudan katkı yapacak uygulama alanları olarak durmaktadır.

Bu açıdan fiziki yapı ve donanım, akademik başarı için temel bir zorunluluk olduğu kadar estetik, mizah ve insan onuru için düşünülmesi ve öncelenmesi gereken bir boyut olarak görülmektedir. Bu çerçevede sadece dezavantajlı gruplar için yapılan düzenlemeler yetersiz ve eksik bir anlayışın ürünüdür. Konuya daha bütüncül bakarak özgün ve pratik uygulama örneklerinin oluşturulması demokrasi kültürünün bir gereğidir diyebiliriz.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı okul kültüründe demokrasinin yerini saptamak ve temel özelliklerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda konuyla ilgili ulusal ve uluslararası kaynaklar doküman analizi tekniği ile taranarak elde edilen verilerden çıkarsama yapılmıştır. Buna göre okul kültürüne etki eden üç temel unsur belirlenmiştir. Bunlar, yönetici, öğretmen ve ailelerdir. Ayrıca okul kültüründe demokrasinin kendini doğrudan gösterdiği dört alanda; yönetsel, eğitsel, fiziksel ve iletişimsel olmak üzere belirlenmiştir. Okulun iç ve dış paydaşlarının takınacağı tutum ve davranış ile demokrasinin okul kültürü içinde yer bularak gelişeceğini söyleyebiliriz.

Kaynakça

- Arayıcı, A. (1987). *İnsan Hakları Eğitimi*. Öğretmen Dünyası, (85), 17.
- Bolay, S. H. (1997). *Demokrasinin Felsefi Temelleri Üzerine*. Yeni Türkiye Dergisi, (17), 17.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Çayır, K. (2003). *İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi: Ders kitaplarının yazımı*. Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin. İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları. 21–45.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan Hakları*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çelik, V. (2009). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkul, H. (2000). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi Kaynakları: Demokrasi Dosyası. (Haz. Kamil B. Raif ve B. Jülide Mollaoğlu), Ankara: Türk Demokrasi Vakfı. 385–407.
- Gemalmaz, M., S. (1987). *İnsan Hakları Eğitiminin Temel İlkeleri Üstüne*. ABECE, Sayı 19, ss, 40–41.
- Gözütok, F., D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Hoy, W., K. ve Miskel, C., G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. Edit. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klecker, N. (1980). *Bir İnsan Hakları Eğitimi İçin. İnsan Haklarının Felsefi Temelleri*, (Y. Hazırlayan I. Kuçuradi), Ankara: Meteksan Anonim Şirketi. 151–155.
- Küçükahmet, L. (1989). *Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar (Panel I)*. Demokrasi İçin Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. ss, 46–55.
- Oğuzkan, F. (1989). *Demokrasi Eğitiminde Öneriler (Panel II)*. Demokrasi İçin Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. ss, 144–148.
- Rusch, E., A. (1995). *Leadership in Evolving Democratic School Communities*. San Francisco: Annual Meeting of The American Educational Research Association.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Uygun, O. (2003). *Demokrasinin Tarihsel, Felsefi ve Ahlaki Boyutları*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Yalın, H., İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

4th International Conference on New Horizons in Education

Oyun lideri öğretmenlerin geleneksel oyunların eğitsel etkililiğine ilişkin görüşleri -mendil kapmaca örneği-

R.Başak Erem, Erdem Erem

MEB. Sınıf Öğretmeni, "İzmir", Turkey^{32,33}
^aEge University, Faculty of Education, "İzmir", Turkey

Özet

Güncel öğrenme yaklaşımlarında bireysel deneyimlere, sınıf dışı etkinliklere ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye önemli vurgular yapılmaktadır. Bu görüşe paralel olarak eğitim-öğretimde oyunun önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Başal(2007) *oyun oynama dürtüsü, yaşam boyunca eğlenceli ve etkin bir öğrenme yolu olabilir demektedir. Nutku(1998) ise "Oyun genç insanın ileriki yaşamının gerektirdiği uğraş ve eylemlere bir hazırlıktır"* diyerek ilkel insandan bugüne oyunu insanın öğrenme biçimlerinden biri olarak belirlemektedir. Diğer yandan oyun çocukların çevrelerini tanımalarında ve bireysel gelişimlerini tamamlama da en etkili öğrenme biçimidir. Oyunda çocukların sosyal, psikolojik ve fiziksel yeti ve yetenekleri gelişir. Kendisi ile ilgili karmaşık gelen şeyleri öğrenebilir(Adıgüzel,2010).

Tüm bunların ışığında son yıllarda oyun öğretimi, oyunla öğretim ve sınıf dışı sosyal öğrenme ortamlarının okulların öğretim programlarına girdiğini görülmektedir. Bu da programlarda kullanmak için eğitimcilerin eski oyunlardan esinlenerek oyunlar üretmesine ve geleneksel oyunları tekrar gözden geçirmelerine neden olmuştur. Geleneksel oyunlara bakıldığında özellikle dilden dile geçmesi, teknolojik gelişmeler vb nedenlerle şekil, biçim, oynanan ortam, oynanacak kişi sayısı, gerekli araç ve gereçler bakımından değişmiştir(Başal, 2007). Bunu önlemek için Türkiye örneğine bakıldığında; Çocuk Oyunları ve Spor Kulüpleri Federasyonu(ÇOSKF) tarafından, çeşitli formlarda oynanan "mendil kapmaca" oyunu ve bazı geleneksel oyunlar(seksek, çelik-çomak vb.) gözden geçirilerek, kuralları netleştirilmiştir. Sonrasında da Türkiye'de bu kurallar ışığında geleneksel oyunların il ve ülke bazında ilkökul ve ortaokullar düzeyinde organizasyonları yapılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada federasyonlaşma süreci ile birlikte kurallı oyunlar arasına katılan mendil kapmaca oyunuyla 2011-2012 yılında yarışmalara/organizasyonlara katılan Türkiye'nin çeşitli yerlerinden oyun liderlerinin öğrencilere yönelik oyunla ilgili eğitsel görüşleri alınmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Devam eden veri analizinde; elde edilen ilk bulgularda öğrencilerin bu oyun yoluyla grup bilinci, strateji kurma becerisi, centilmenlik(fairplay) gibi kazanımlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarının özellikle ilk ve ortaokul öğrencilerine yönelik oyun öğretim etkinlikleriyle ilgili alan yazına katkı getirmesi beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: geleneksel oyun, mendil kapmaca, öğretmen/oyun lideri

³² Öğr. Gör. Erdem EREM, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,
 Lec. Erdem EREM Ege University, Faculty of Education, Department of Primary Education
 e-mail: erdemerem@gmail.com e-mail: erdem.erem@ege.edu.tr Tel: +90 232 311 4199

³³ Blm. Uzm. Refika Başak Erem Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni
 Lec. Blm. Uzm. Refika Başak Erem Republic Of Turkey Ministry Of National Education
 E-mail: rbasakerem@gmail.com

Abstract

It appears that game has an important place in contemporary views of education. The idea that the urge to play games, if it is encouraged, may be an enjoyable and effective way of learning during and beyond formal education as well is one of the pillars of contemporary views of education (Başal, 2007). Particularly in recent years it has been evident that experiential learning and games rather than classical learning theories are employed in education. We realize that schools are progressively incorporating game teaching, teaching with games and out-of-school social learning environments in their instruction. Current views of learning also emphasize individual experiences, out-of-school activities and experiential learning. For instance, the purpose of constructivist approach is not to identify what learners will do beforehand but to provide individuals with opportunities to direct their own learning with tools and learning materials (Erdem, 2001, cited in Çınar et al., 2006). In other words, it is explained that knowledge consists of observations, reasoning and individual experiences (Bağcı-Kılıç, 2001, cited in Çınar et al., 2006). Critical thinking, knowledge application, use of prior knowledge, preparation for lessons, obeying rules, being responsible for his/her own learning, having communication skills and experiential learning are also among the responsibilities of students (Semerci et al., 2010).

Individual's willingness to participate, observational skills and strategy development come into prominence especially in games. This underlines that, currently in Turkey and around the world, game has an important place in approaches based on constructivism for many educators. In this respect, to employ in new approaches or to accord with ever-changing world conditions and to use in game-like processes, traditional games are compiled in Turkey and in other countries or new games are produced for teaching.

Specifically due to passing from mouth to mouth traditional games either experienced continues changes or disappeared altogether. Furthermore, as a result of technological advancements, they experienced changes in terms of form, style, game environment, the number of players and necessary tools and materials (Başal, 2007). Unfortunately, some games began to disappear from the same reasons. This caused educators to create new games by inspiring from old ones and to revise traditional games. In Turkey, the handkerchief game played in different forms for centuries and some other traditional games like hopscotch and tip-cat were revised and their rules were clarified by the Federation of Child Games and Sports Clubs. Afterwards, in the light of these rules, district wide and nationwide traditional game tournaments were organized in primary and middle schools in Turkey.

In this study, teachers and game leaders across Turkey who participated in handkerchief game tournaments in 2011-2012 were interviewed about the educational value of handkerchief game which is included in rule-governed games during the process of becoming a federation. The data were collected through semi-structured interviews. The preliminary analysis of the data suggests that teachers/game leaders consider handkerchief game effective for instruction of various skills including group consciousness, strategy development and fair-play. The findings of the study are expected to contribute to the literature related to game-oriented teaching activities in primary and middle school settings.

Keywords: traditional games, handkerchief game, teacher/game leader

Giriş

Formal eğitimin niteliğini arttırma kaygısı çeşitli kuramları doğurmuştur. Çocuk gelişimi üzerine yapılan araştırmalar sonucu modern eğitim kuramları “*oyun*” kavramına vurgu yapmaktadır. Oyun, Delkind(2011)’e göre dünyaya uyum sağlamamızı ve yeni öğrenme yaşantıları yaratmamızı sağlayan gereksinimimizdir. Oyun insanlık tarihi kadar eskidir. Nutku(1998); ilkel insanın yaşamı ve doğayı öğrenmekte kullandığı ilk etkinliğin oyun olduğunu belirtmektedir. Oyun çocuğun devinimsel, dil, bilişsel, sosyal gelişimini destekleyen ve hayata hazırlayan etkin bir araçtır(Adıgüzel,2010). Tüm bunların ışığında eğitimciler, pedagoglar formal ve informal eğitim ortamlarında oyunu ön plana almışlardır. Oyun öğretimi, oyunla öğretim ve sınıf dışı sosyal öğrenme ortamlarının okulların öğretim programlarına girdiği de görülmektedir. Bu da nitelikli, eğitsel oyuna ihtiyacı doğurmuştur.

Oyunun tarihçesi araştırılmış, farklı kültürlerdeki oyunlara, geleneksel oyunlara dikkat çekilmiştir. Eğitimcilerin, eski oyunlardan esinlenerek yeni oyunlar üretmesine ve geleneksel oyunları tekrar gözden geçirmelerine neden olmuştur. Geleneksel oyunların tarla, bahçe gibi geniş alanlarda; taş, çubuk gibi basit araçlarla oynanması, kültürel miras olması; çocuğun hem aktaran hem oynayan olması nedeniyle de daha çok tercih edilir olmuştur.

Ülkemizde de geleneksel oyunları inceleyip; standart bir kurallar bütünü oluşturarak bu konuda eğitimcileri yetiştirmeyi amaç edinen Çocuk Oyunları Spor Kulüpleri Federasyonu(ÇOSKF) 2009 yılında kurulmuştur. ÇOSKF mendil kapmaca, seksek, çelik çomak, yakan top oyunlarının kurallarını sportif ilkelere uygun düzenlemiş; pek çok ilde öğretmenlere hizmet içi eğitimler vermiş, ulusal düzeyde okullar arası müsabakalar düzenlemiştir.

1. Problem

Adıgüzel(2010), “Oyunda çocukların sosyal, psikolojik ve fiziksel vb yeti ve yetenekleri gelişir, kendine güven ve kimlik kazanmada oyun çok katkı sağlar. Oyunda çocuk sinar, sınırlarını öğrenir ve eksik olduğu yanlarını destekler, bir grup içindeki, çevresindeki veya toplumdaki yerini oynayarak bulur, belirler.” demiştir.

Oyun son dönemlerde en etkili öğrenme biçimi olarak kabul gördüğünden örgün eğitim kurumlarında yeni öğretim programı akreditasyonu içerisinde yer almaya başlamıştır. Bunu destekleyici nitelikte YÖK 1998 akreditasyonunda da Beden Eğitimi öğretmenliklerinin yanında Eğitim Fakültelerinde sınıf ve okulöncesi öğretmenliklerinde de beden eğitimi ve oyun öğretimi dersleri verilerek öğretmen adaylarının oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanmaları desteklenmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında da öğretmen adaylarının oyunun yararlarını algılamaları için oyun kuramlarıyla ilgili dersler de verilmektedir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında MEB haftalık 5 ders saatini oyun ve fiziki etkinlikler dersi için ayırmıştır. Dersin içeriğini çeşitli oyunlarla zenginleştirmiştir.

Ancak yukarıdaki bilgiler ne kadar öğretmen adaylarına öğretilse de bireysel(öğretim elemanı) farklılıklar nedeniyle geleneksel oyunları öğretme, bu derslerde fazla gözlemlenememektedir. Bu açığı fark eden bazı oyun pedagoglarının konuyla ilgili yazılı çalışmaları vardır. Aynı doğrultuda ÇOSKF’un da çeşitli geleneksel oyunların üzerine çalışıp, kurallarını netleştirip, ulusal düzeyde oyun liderleri yetiştirme kursları ve ulusal, okullar arası şampiyonalar düzenlemektedir.

Bu araştırmada geleneksel oyunlardan örnek olarak alınan mendil kapmacanın ulusal düzeyde yapılan müsabakalarda yer alan takımlar(öğrenciler) üzerinde eğitsel yönden bir etkisinin olup olmadığı problem durumu olarak belirlenmiştir.

2. Amaç

Bu araştırmada; geleneksel oyunlardan mendil kapmaca oyun liderlerinin, öğrencilerin gelişim düzeylerine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek ve böylece geleneksel oyunların spor haline dönüştürülmüş halinin günümüz modern eğitim anlayışına etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır.

3. Yöntem

Bu araştırmada federasyonlaşma süreci ile birlikte kurallı oyunlar arasına katılan mendil kapmaca oyunuyla 2011-2012 yılında yarışmalara/organizasyonlara katılan Türkiye'nin çeşitli yerlerinden 12 adet oyun liderinin, öğrencilere yönelik oyunla ilgili eğitsel görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma yöntemi olarak; nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması(case-study)'na göre, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde de betimsel analiz uygulanmıştır.

4. Evren örneklem

Bu çalışmanın evrenini ÇOSKF'un düzenlediği mendil kapmaca müsabakalarına katılan okul takımlarını çalıştıran oyun liderleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda ise yöntem gereği olasılık temelli örneklem merkeze alınmıştır. Toplam 12 kişilik örneklem grubuyla çalışılmıştır. Bu grubun özellikleri şu şekildedir; 10 erkek ve 2 kadın, beden eğitimi ve sınıf öğretmenliği branşlarında, Türkiye'nin çeşitli illerinde MEB'de öğretmen olarak çalışan, Mendil Kapmaca oyun liderliği eğitimi almış ve takım kurmuş öğretmenlerdir.

5. Bulgular

Bu çalışmada eğitsel etkililik araştırıldığından üç ana tema üzerinde araştırma sınırlandırılmıştır. Belirlenen üç tema Bloom'un ana taksonomi başlıklarıyla doğrudan bağlantı kurularak; bilişsel, fiziksel, duyuşsal olarak belirlenmiştir. Bu ana temaların altına kendi alan özelliklerine göre de alt kodlamalar oluşturulmuştur.

5.1. Fiziksel boyut :

Mendil kapmaca sportif oyununun öğrencilerin fiziksel becerilerine olan etkisine ilişkin sorular sonucu ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir.

Yapılan görüşmelerde oyun liderlerinden birinin ; *"Birçok öğrencimin ilk başlarda mendil kapmaca oynarken manevra yapma becerisinin çok fazla olmadığını ama ikinci dönem hız, manevra, çabuk hareket etme gibi becerilerinin arttığını ve rakiplerini daha fazla zorladıklarını gözlemledim."* tümcesinden de anlaşıldığı üzere öğrencilerin hız, manevra vb sportif kabiliyetlerinin geliştiği görülmektedir. Bu liderle beraber 10(%83) lider aynı konu başlığında benzer tümceler kurmuştur.

Yapılan görüşmelerde oyun liderlerinden 8'i(%66) öğrencilerin oyuna ilk başladıkları güne göre daha çok tekrar yapabildiklerini buna karşın daha az yorulduklarını, kondisyonlarının arttığını gözlemlediklerini belirtmiştir. Bir lider; öğrencilerinin koşma hızlarının artması, bekleme sürelerinin artmasına karşın daha az yorulduklarını ve daha çok tekrar yapmak istediklerini söylediklerini belirtmiştir.

5.2. Duyuşsal Boyut:

Mendil kapmaca sportif oyununun öğrencilerin duyuşsal becerilerine olan etkisine ilişkin sorular sonucu ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir.

Görüşmeler sırasında bir oyun lideri öğrencilerinin yenildikleri maçta dahi çok eğlendiklerini söylediklerini belirtmiştir. Oyun liderlerinin 8(%66)'i mendil kapmaca oyununun, hırs, yarış, rekabet gibi duygulara vurgu yapmadığı ve sonuçtan çok sürecin keyif verdiğini gözlemlediklerini belirtmiştir. Liderlerden biri maç sırasında gözlemlediği velilerin küçükken oynadıkları oyunları çocuklarının oynadığını gördüklerinde süreçten keyif aldıklarını ve bunu kazanma kaybetme sorunu haline getirmediklerini gözlemlediğini belirtmiştir.

Öğrencilerle ilgili gözlemlerini aktaran oyun liderlerinden biri öğrencilerinin okula yeni başladıklarını, yıl içerisindeki mendil kapmaca çalışmalarının öğrencilerinin kaynaşmalarına çok büyük katkısı olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir. bir başka lider okulun farkı şube ve sınıflarından öğrencilerin bir araya getirilerek oluşturulan takımında başlarda sınıflar arası sözel çekişmelerin zamanla azalarak yok olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir. Görüşme yapılan oyun liderlerinin 9(%75)'u grup bilincinin arttığını gözlemlediklerini vurgulamıştır.

Oyun liderlerinin 9(%75)'u öğrencilerin kendilerini, takımın oyunu kazanması için önemli bir parça olarak görmelerinden dolayı özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir.

5.3. Bilişsel Boyut:

Mendil kapmaca sportif oyununun öğrencilerin bilişsel becerilerine olan etkisine ilişkin sorular sonucu ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir.

Yapılan görüşmelerde oyun lideri öğretmenlerden biri öğrencilerinde gelişen sorumluluk duygusunun derslerine de yansıdığını ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Görüşme yapılan kişilerden 6(%50)'i bu yönde görüş bildirmiştir.

Görüşme yapılan oyun liderleri oyun esnasında rakibinin değişmesi durumunun, rakip takımın her oyuncusunu gözlemleyip, kişiye göre oyun stratejisi(savunma ya da hücum) belirlenmesi durumu doğurduğunu belirtmiştir.

Liderlerden biri rakip oyuncuları gözlemleyen oyuncularının hem kendileri hem gruptaki diğer arkadaşları için stratejiler üretebildiğini söylemiştir. Bu durumun gözlem ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini araştırmaya katılan oyun liderlerinden 11(%91)'i belirtmiştir.

%50'nin altında yer alan ve eğitsel etkililiğe ilişkin görüşleri destekler nitelikte olan lider görüşleri bu bölümde alt temeller olarak yer almaktadır.

Fiziksel hazırlık ile ilgili olarak şu görüşler belirtilmiştir: Liderlerimizden biri; spor takımları kadar yoğun kondisyon ve beceri gerektirmemekle birlikte öğrencilerin hangi spora daha yatkın olduğunu gözlemlemek için oldukça uygun bir zemin hazırladığını; mendil kapmaca takımında gözlemledikleri öğrencileri bir sonraki yıl okulun basketbol, voleybol, futbol takımlarından uygun olanlarına yönlendirdiklerini; bunun da öğrencilerin o spor takımlarındaki başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtti.

Sosyal farkındalık ile ilgili olarak şu görüşler belirtilmiştir: Bir diğer liderimiz mendil kapmaca oyunun kız erkek birlikte oynanmasının karşı cinsi tanıma, karşı cinsle birlikte hareket edebilme gibi ergenlik sürecinde yaşanan bir takım sosyal sorunlarında aşılması konusunda katkı sağladığını gözlemlendiği belirtildi.

Kültürel farkındalık ile ilgili olarak şu görüşler belirtilmiştir: Geleneksel oyunların birer kültürel mirastır. Oyun liderleri çocukluklarında bu oyunları oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu da aynı zamanda ebeveyn olan oyun liderlerinden yola çıkılarak ailenin etkinliğe bakışını olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Ebeveyn çocuk iletişiminin yeni bir boyut kazanmasını sağlaması beklenmektedir.

Kolay ulaşılabilirlik ile ilgili olarak şu görüşler belirtilmiştir: Mendil kapmaca oyunun malzemesinin kolay bulunur olmasının oyunun tercih edilmesinde büyük rol oynadığı da görüşler arasındadır.

6. Sonuç

Ülkemizde mendil kapmaca sportif oyunu müsabakaları ile oyun liderleri öğretim sürecinden keyif aldıklarını;

Görev alan öğrencilerin bu oyunda bilişsel, sosyal, fiziksel becerilerinde olumlu yönde gelişimler gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Bunun yanında diğer sportif oyunlara hazırlık, sosyal farkındalık, kültürel farkındalık gibi konularda da gözlemlerini belirtmişlerdir. Bu da geleneksel oyunların etkililiğini ortaya koymaktadır.

7. Öneriler

Araştırma bulguları öğrencilerin gelişim düzeyine katkısı olan bu oyunların okul sporu haline getirip uluslararası düzeyde müsabakalara dönüştürülebilir.

Farklı kültürlerde nasıl oynandığının görülebilmesi için kültürlerarası iletişim platformları oluşturulabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama. Natürel Yayınları, Ankara.

Başal, H.A. (2007). *Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Bursa.

Nutku, Ö. (1998). *Oyun, Çocuk, Tiyatro*. Özgür Yayınları, İstanbul.

Elkind, D. (2011). *Oyunun Gücü*. Edt. Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara.

4th International Conference on New Horizons in Education

Öğrenme öğretme sürecinde hedef

Aslıhan Babur Yılmaz³⁴^aAmasyaUniversity, Department Of Computer Technology , Computer Programming, 50100, "Amasya", Turkey

Özet

“Nereye gideceğinizde kararsızsanız (emin değilseniz), son ana kadar sorumluluk size aittir.” ~ Robert Mager, 1997

Öğrenme sürecinin temeli hedeflerdir. Öğrenen ne öğrendiği, ne öğreneceği hakkında fikir sahibi değilse, kendisine rehber olacak hedefi ya da amacı yoksa, süreç tamamen öğrenenin ellerindedir ve sürecin sonunda sahip olacaklarından ya da olamayacaklarından bireyin kendisi sorumludur. Dolayısıyla Mager bu sözü ile hedefin önemine vurgu yapmıştır. Hedef “Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusunun cevabıdır. Bu bağlamda araştırmada, hedef ile ilgili yapılan literatür taraması ışığında incelenmiş ve hedefin önemi tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hedef, Hedef Sınıflandırması, Hedef Yazma Modelleri

1. GİRİŞ

“Nereye gideceğinizde kararsızsanız (emin değilseniz), son ana kadar sorumluluk size aittir.”

~ Robert Mager, 1997

Öğrenme sürecinin temeli hedeflerdir. Öğrenen ne öğrendiği, ne öğreneceği hakkında fikir sahibi değilse, kendisine rehber olacak hedefi ya da amacı yoksa, süreç tamamen öğrenenin ellerindedir ve sürecin sonunda sahip olacaklarından ya da olamayacaklarından bireyin kendisi sorumludur. Dolayısıyla Mager bu sözü ile hedefin önemine vurgu yapmıştır. Hedef “Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusunun cevabıdır.

Literatürde hedefin birden fazla tanımı mevcuttur. Hedef;

- Mager (1997) 'e göre, öğrenenden göstermesini istediğiniz performansın tanımlanması, planlanmış bir öğretimin sonucudur.
- Ertürk (1972)' e göre, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir.
- Waller (2010), özel, gözlemlenebilir ve ölçülebilir öğrenme çıktılarıdır.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak hedef, öğrenme süreci sonunda öğrenende bulunması istenilen bilgi, beceri, yetenek, tutum, ilgi, alışkanlık gibi özellikler olarak tanımlanmaktadır.

Hedef tanımlama sürecinde aşağıdaki sorulara cevap verilmesi beklenir. Program, kurs ya da öğrenme süreci tamamlandıktan sonra,

- Öğrenende öğretim sürecine başlamadan önce olmayan, süreç sonunda var olan şey nedir?
- Öğrenende ne gibi/ nasıl değişiklikler olacak?
- Öğrenenler bilgileri ile neler yapabilecekler?
- Öğrenenlerin neye önem vermeleri gerekir?

1.1. Hedef Yazımı Hangi Koşullarda Faydalıdır?

- Hedeflerin tanımlanmasının ya da yazılmasının asıl amacı öğretim sürecine (öğrenen, öğretici, içerik, araçlar vb.) fayda sağlamak, öğretimin kalitesini arttırmaktır. Faw & Waller (1976), Melton (1978), Klaur (1984)' e göre,

³⁴ Corresponding author. Tel.: +90 000 000 00 00; fax: +90 000 000 00 00

E-mail address: aslihan.babur@amasya.edu.tr

- hedefler öğrenenler tarafından önceden bilindiğinde,
- öğrenilecek içerikte rehber olarak kullanıldığında,
- öğrenenlerin hedeflerle ilgili farkındalıklarının olduğunda,
- amaçlar öğrenenlerin anlayabileceği biçimde açık ve net yazıldığında,
- öğrenilmesi gereken bilginin öğrenenin seviyesine uygun olduğunda (ne çok zor ne de çok kolay olması)

faydalı olduğunu belirtmektedir. Ancak araştırmacılar, süreç başlangıcında amaç belirleyerek tasarlanan eğitim öğretimi sürecinin, bu sürecin kalitesini olumlu etkileyecek kanıtlar bulamamıştır (Boydak, 1998). Boydak' ın aksine günümüzde amaç yazımının olumlu etkilerine dair çalışmalar mevcuttur.

1.2. Hedeflerin İyi Yazılması Neden Önemlidir?

Öğrenenlere kendilerinden beklenenleri, ne öğreneceklerini, ne yapmaları gerektiğini açıklamak, öğrenenlerin süreci bilinçli tamamlamalarına yardımcı olur. Öğrenenlerin hedeften amaca ulaşmalarına ve kendilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Ayrıca sınıf içi etkinlikler, sınav ve ödevler hakkında fikir sahibi olmalarını sağlar.

1.3. Hedeflerin Sınıflandırılması

Hedefler psikomotor (devinimsel), duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç alanda sınıflandırılmaktadır.

1.3.1. Bilişsel Alan

Hedef oluşturma sürecinde, aşağıda yer alan Bloom (1954)' un altı seviyeden oluşan öğrenme taksonomisine göre sınıflandırma yapılmaktadır. Bilişsel alan, zihinsel etkinlikleri içeren hedeflerden oluşmaktadır. Bu alanda, öğrenenlerden zihinsel olarak ortaya koymaları beklenen davranışlar basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır. Bilgi basamağından değerlendirme basamağına geçildikçe, bilgi somuttan soyuta doğru değişim göstermektedir.

1.3.2. Duyuşsal Alan

Duyuşsal alan, öğrenenlerin duyguları, hissettikleri, tutumlarıyla ilgili hedefleri içerir. Bu alanda öğrenenin psikolojik durumları ön plandadır. Duyuşsal alan sınıflandırmasının içinde, kişilik haline getirme, örgütleme, değer verme, tepkide bulunma ve alma olmak üzere beş adım bulunur.(Krathwohl, 1964).

1.3.3. Devinimsel Alan

Devinimsel ya da psikomotor alan, kas ve zihin koordinasyonunu gerektiren beceriyle ilgili davranışların yer aldığı alanlardır (Özdemir, 2004). Bedensel büyüme ve sinir sisteminin gelişimine paralel olarak bireyin hareketlilik kazanması olarak tanımlanmaktadır (MEGEP, 2007). Bu alanda bireyin uygulamaya dönük becerileri ön plandadır.

1.4. Hedeflerin Nitelikleri

Hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için belli niteliklere sahip olması gerekir. Grounland (1981)' e göre hedeflerde olması gereken nitelikler aşağıda belirtilmiştir.

- Konu başlıkları hedef olamaz; çünkü bu konuda, hangi davranışların bulunduğu bu ifadelerden çıkarılamaz.
- Hedefler birbirlerini destekler nitelikte olmalıdır. Amaca yönelik olarak belirlenen hedefler de kendi içinde tutarlı olmalıdır.
- Hedefler öğrenen davranışlarına yönelik olmalıdır.
- Hedefler öğrenenin başarması gereken davranışı, özelliği açıkça belirtmelidir.
- Hedefler öğretmenin değil, öğrencinin yapacaklarını ifade etmelidir.
- Hedefler öğrenme sürecine değil, öğrenme ürününe dönük olmalıdır.
- Hedefler, öğrenme ürünü gösterecek nitelikte olmalıdır.
- Davranışa dönüştürülebilecek nitelikte olmalıdır.
- Hedef, öğrenenlerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemi ifade etmelidir.

- Kendi içinde tutarlı olmalıdır.
- Hedefler, tek tip öğrenme ürünü ifade etmelidir.

1.5. Hedefler Neden Davranışa Dönüşmeli?

Davranış, etki tepki sürecidir. Çevresel etkileşimlerle ortaya çıkan inançlar, düşünceler, anlamlandırmalar, heyecanlar kısaca ihtiyaçlarla ilgili etki tepki olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2008, s. 432).

Bilgi, beceri, tutum ve yetenekler doğrudan ölçülebilen davranışlardan değildir. Hedefler tek başlarına ölçülemediğinden, davranışa dönüştürülmesi gerekir ki hedefin kazanılıp kazanılmadığı ölçülebilsin. Bu ölçüm hedefler davranışa dönüştürüldüğünde mümkün olmaktadır. Maddeleştirecek olursak,

- Hedefleri ölçülebilir ve gözlenebilir hale getirmek.
- Davranışları belirlemek ve kazanılmasını sağlamak eğitimde belli standartlara ulaşabilmeyi sağlar.
- Öğrenenin kendisinden ne beklediğinin net olarak ortaya konması hedeflerin davranış olarak ifade edilmesi ile mümkündür.
- Eğitimde onarma, yenileme, düzenleme gibi etkinliklerin yapılabilmesi için davranışların açıkça belirlenmiş olması gerekir.
- Bir hedeften her bireyin aynı anlamı çıkarması önemlidir. Bu nedenle hedeflerin davranışa dönüştürülmesi gerekir.
- Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin yapılabilmesi için davranışların belirlenmiş olması gerekir.

1.6. Hedef ve Davranış Yazımında Farklı Yaklaşımlar

Hedef ve davranışların yazılmasında farklı yaklaşımlar uygulanabilmektedir. Bu farklılık, hazırlanması istenen içeriğe, öğrenen grubuna vb. etmenlere göre değişebilir. Kullanılan yaklaşımlar aşağıda verilmiştir.

1.6.1. Yeteliğe Dayalı Amaç Yazma Yaklaşımı

A. B. C. D. yaklaşımı olarak da bilinen bu yaklaşım, öğrenme amaç, hedef ve sonuç yazarken yararlı olabilecek bir yöntemdir (Heinich, 1996). Sürecin sonunda öğrenenlerin önceden hazırlanmış standartta ne yapacaklarını belirtilir (Doğan, 1997). Dört öğeden meydana gelir. Bunlar; koşullar, öğrenen, standart ve davranıştır.

Audience (Hedef Kitle): Öğrenenler, performansı göztürecek olanlar kimlerdir?

Behavior (Davranış): Eylem fiillerini kullanarak görev ya da davranışı tanımlayın. Davranışın gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğuna dikkat edilmelidir.

Conditions (Şartlar): Hangi koşullar altında (araçlar, amaölar, öğrenenin kullanacağı materyaller vb.) hedef gerçekleştirilecek?

Degree (Derece): Davranışın derecesini (hız, zaman, kalite vb.) belirlemek gerekir.

1.6.2. Aşamalı Hedef Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşımda öncedinde bahsedildiği gibi hedefler bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanlara göre uygun fiiller kullanılarak yazılmaktadır. Temelinde Bloom' un aşamalı sınıflama yaklaşımı bulunmaktadır.

1.6.3. Modüler Amaç Yazma Yaklaşımı

Birbirleriyle bağımlı olmayan konu ya da üniteler için kullanılır. Bu yaklaşımda konular arası aşamalılık, öncelik, sonralık ilişkisi bulunmaz.

2. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrenme, geçmişten günümüze kadar üzerinde konuşulan, tartışılan ve önemini kaybetmeyen bir konudur. Bu durumun en önemli sebebi, öğrenmenin yaşam boyu devam etmesidir. Geçmişten günümüze kadar yapılan öğrenme tanımlarını inceleyecek olursak;

- Bower (1981) öğrenmeyi, doğuştan sahip olunan davranışların çevredeki olaylarla etkileşim kurarak yeni davranışların oluşturulması ya da var olan davranışların değişim süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreci hastalık, yorgunluk vb. durumlardan kaynaklanan geçici durumların etkilemediği üzerinde de durmuştur.
- Mager (1982) öğrenmeyi, bireyin bilgi ve davranışlarında meydana gelen değişimler olarak tanımlamaktadır.
- Gagne (1985) öğrenmeyi, belirli bir süreçte bireyin eğilimlerinde ve yeterliklerinde meydana gelen değişim olarak ele almaktadır.
- Fidan (1986) öğrenmeyi, doğumla başlayan ve bireyin zihninde oluşan davranışların oluşumunu sağlayan süreç olarak tanımlamaktadır.
- Hergenhahn (1988) öğrenmeyi, yaşantının ürünü olarak davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli değişim olarak tanımlamaktadır.
- Felder ve Silverman (1988) öğrenmeyi, bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi tutma ve işleme süreçlerindeki tercihler olarak tanımlanmaktadır.
- Baynur (1994) öğrenmeyi, davranışlarda meydana gelen değişiklik olarak ele almaktadır.
- İşman (2011) öğrenmeyi, bireyin yaşantı yoluyla, iletişim aracılığıyla davranışlarında değişiklik meydana getirmesini sağlayan süreç olarak tanımlanmaktadır.

1981 yılından 2011 yılına kadar olan süreçte öğrenim kavramıyla ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde bireyin davranışlarından pek çoğunun öğrenme ürünü olduğunu söylemek mümkündür. Bu tanımlardan yola çıkarak öğrenmenin deneyimlenerek, yaşayarak daha kalıcı hale geldiği, davranışta meydana gelen her hangi bir değişimin öğrenmenin göstergesi olduğu söylenebilir.

Öğretim tasarlanmadan veya geliştirilmeden önce, öğrenme yeterliliklerini tanımlamak önemlidir (Reigeluth, 1987). Öğrenme sonucunda gerçekleşmesi beklenen davranışlar birer “hedef” olarak kabul edilmektedir.

Her öğrenen bilgiyi aynı şekilde öğrenir. Bilgiye aynı şekilde önem verir. Motivasyon düzeyleri hemen hemen aynı seviyededir. Öğrenme, cinsiyet, yaş vb. gibi değişkenlere göre şekillenmez. Dolayısıyla herhangi bir konu ile ilgili öğretim tasarımı yapıldığında, öğrenenler benzer öğrenme çıktıları sergileyeceklerdir. Biraz düşünüldüğünde bu bilgilerin doğru olmadığını fark etmek mümkündür. Neden mi?

Öğrenme öğretme sürecinin etkili olabilmesi için, hazırlanan ortamın, içeriğin öğrenenlerin ortak özelliklerine göre tasarlanması gerekir. Öğrenme öğretme süreci tasarlanırken öğrenen özellikleri ön plandadır. Bunun en önemli sebebi öğrenen ön bilgi düzeyine göre öğrenenin hangi bilgiye, ne düzeyde ihtiyacı olduğunu belirlemekte dolayısıyla öğrenen ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Bireylerin eğitimini sağlarken, gelişimlerini takip edip, var olan bilgiyi kendi yaşamlarına uyarlamalarını kolaylaştıracak, kendi bilgilerini oluşturmalarına imkan sağlayacak bilgi, tutum ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Öğrenenle ilgili yaş, cinsiyet, geçmiş deneyimler, ilgi, kültür ve eğitim düzeyi gibi bilgiler öğrenen özelliklerini belirlemede ve ihtiyaçlarını ortaya çıkararak öğrenme öğretme sürecini yönlendirmede yardımcı olmaktadır.

Erden ve Akman (2004), bilişsel yetenekler, güdülenme düzeyleri, kültürel ve sosyal ortamları, cinsiyetleri gibi bireysel farklılıklarının öğrenenlerin öğrenmelerini etkileyeceğini belirtmiştir.

Pedro (2006) 'ya göre teknolojinin ilerlemesine paralel olarak günümüz öğrenenlerinin genellikle, dijital kaynaklardan bilgiye ulaştıkları, metne dayalı bilgiye ek olarak resim, hareket ve müzikle desteklenen bilgiye öncelik verdikleri, aynı anda birden fazla iş yapabildikleri (Tv izlerken müzik dinleyerek çalışmak gibi..) ve bu şekilde bilgiyi elde ettikleri görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)' na göre öğrenen

- Her bireyin öğrenebileceği bilgi kendine özgüdür,

- Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme, sentez yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleşmesi ön plandadır,
- Bireyler, eleştirel düşünmeye özendirilmelidir,
- Bireylerin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına imkan sağlanmalıdır.

Kısaca özetlemek gerekirse MEB’ e göre öğrenenin sahip olması gereken özellikler, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, iletişim kurabilme, araştırma – sorgulama yapabilme, bilgi teknolojileri kullanabilme ve girişimci olabilmesidir.

Bu bilgiler ışığında

- Öğrenenlerin özellikleri (yaş, cinsiyet, kültür vb.) nelerdir?
- Öğrenmelerini etkileyen faktörler nelerdir?
- Öğrenen özelliklerine göre öğretim tasarımı nasıl şekillendirilmelidir?

gibi soruların cevapları öğrenen özellikleri hakkında fikir sahibi olmamızda fayda sağlamaktadır.

Öğrenen özellikleri hedef belirleme süreciyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğrenen özellikleri hakkında fikir sahibi olmak, hedefleri belirlemede, eğitim öğretim sürecini etkili biçimde tasarlamada, kullanılacak materyallerin seçiminde ve gerek materyal, gerek ürün gerekse süreç değerlendirmesinde eğitim öğretim süreci tasarlayanlara ışık tutmaktadır.

Son olarak, hedefler öğrenen özelliklerine göre şekillenir ve bu öğrenenlerin değer yargıları göz önünde bulundurulmalıdır. Hedefler ne kadar gerçekçi (ulaşılabilir) olursa, eğitim öğretim sürecinin geçerliliği artar (Tyler, 1949, s. 4).

Kaynakça

- Baynur, F.(1994). Genel Psikoloji, İnkılap Kitapevi, İstanbul, (ss. 151).
- Bloom, B. S., Engelhart M.D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwoi D. R. (1956). Taxonomy Of Educational Objectives. USA. (Ss. 185-196).
- Bower, G.H., Hilgard, E.P.(1981). Theories of Learning, EnglewoodCliffs, Nj: Prentice-Hall,
- Doğan, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara.
- Erden , M. & Akman, Y. (2004). Gelişim ve Öğrenme. Ankara.
- Eren, E. (2008). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. Beta Yayınları. (Ss.432).
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde “Program” Geliştirme, Ankara: H.Ü. Yayını.
- Felder, R. M.,Siverman L. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Engineering Education 78(7), 674-681, [Online]: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-1988.pdf> adresinden 07.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Fidan N. (2012),Okulda Öğrenme ve Öğretme, Pegem Akademi Gagne, R.M.,TheConditions of Learning of Instruction, New York, 1985.
- Faw, H. W., and Waller, T. G. (1976). Mathemagenic Behaviors and Efficiency In Learning From Prose Materials. Review of Educational Research. (Ss.691-720)
- Heinrich, R., Molenda, M., Russell, J.D., Smaldino, S.E. (1996). Instructional Media and Technologies for Learning.
- Hergenhahn, B.R.(1988) An IntroductiontoTheories of Learning, New Jersey: Prentice-Hall.
- İşman A. (2011). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem Akademi, Ankara, (s. 45-48).
- Klauer, K. (1984). Intentional And Incidental Learning With Instructional Texts: A Meta-Analysis For 1970-1980. American Educational Research Journal.(Ss.323-339).

Krathwohl, D. R., (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals- Handbook II: Affective domain. McKay, NY: Longmen

Mager, R.E. (1982). Learning. In H.E. Mitzel (Ed.), Encyclopedia of Educational Research, Newyork. (s.2040-1058).

MEGEP. (2007). Bilişim Teknolojileri. Görsel Programlama Kurulumu. ANKARA. (s.4).

Melton, R. F. (1920). Resolution Of Conflicting Claims Concerning The Effect Of Behavioral Objectives On Students learning. Review of Educational Research. (ss.302)

Pedro, F. (2006). Then ewmillennium learners. Challenging our views on ICT and learning. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf> adresinden 13.05.2013 tarihinde edinilmiştir.

Reigeluth, C. M., (1987). Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models. Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles Of Curriculum And Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Waller(2010). Writing Instructional Objectives.

4th International Conference on New Horizons in Education

Öğretim Sürecinde Öğrenen Etkileşiminin Etkileri

Bariş ÇUKURBAŞI³⁵

Bartın University, Faculty of Education, 74100, "Bartın", Turkey

Özet

Günümüz eğitim-öğretim faaliyetlerindeki gelişmeler sonucunda öğretim süreci öğretmen merkezli olmaktan çıkmış öğrenen merkezli bir hale gelmiştir. Öğrenen merkezli öğrenme faaliyetlerinde öğrenen etkileşimlerinin iyi bir şekilde planlanması önem arz etmektedir. Temel olarak öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik ve öğrenen-öğretmen olmak üzere üç tip öğrenen etkileşimi vardır. Öğrenen-öğrenen etkileşimi akran öğretimi olarak da ifade edilmektedir ve akran öğretiminin sağlanması ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin gerçekleştirilmesi üzere farklı etkileşim yolları bulunmaktadır. Bu etkileşim yolları ile birçok öğrenen duygularını akranlarına rahatça yansıtmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması, harmanlanmış öğrenme ve işbirlikli öğrenme gibi öğrenme-öğretme faaliyetlerinin kullanılması ile öğrenen etkileşimi sağlanmaktadır. Yapılacak öğretim tasarımlarında öğrenen etkileşiminin etkili ve doğru bir şekilde sağlanması öğretimin hedef ve davranışlarına ulaşılması hususunda önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmada, öğretim tasarımıyla öğrenen etkileşiminin sağlanmasının öğretim sürecine olan etkilerini konu ile ilgili yapılan literatür taraması ışığında incelenmiş ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: edutainment, eğlendirerek eğitim, öğretim tasarımı, öğrenen etkileşimi, akran öğretimi.

GİRİŞ

Günümüz eğitim-öğretim faaliyetlerindeki gelişmeler sonucunda öğretim süreci öğretmen merkezli olmaktan çıkmış öğrenen merkezli bir hale gelmiştir. Yapılan öğretim tasarımlarında öğrenen merkezli öğretimi gerçekleştirecek öğrenen etkileşimlerini sağlayıcı stratejiler geliştirilmeye başlanmıştır. Bu öğretim tasarımları ile öğrenenler, akranlarıyla karşılıklı görüş alışverişi, tartışma, paylaşım ve alternatif fikirler geliştirme gibi işlemleri etkileşimli bir şekilde gerçekleştirebilme olanağı bulmuş; öğrenen merkezli öğrenme gerçekleştirilmiştir (Şimşek, 2009). Öğrenen merkezli öğrenme faaliyetlerinde öğrenen etkileşimlerinin iyi bir şekilde planlanması önem arz etmektedir. Öğrenenleri özelliklerinin belirlenmesi ile hedef kitle analizi olarak isimlendirilen, hedef kitlenin özelliklerinin incelendiği, elde edilen bilgilerin değerlendirildiği ve tasarım için bazı kararlar verildiği sürecin belirli oranlarda gerçekleştirilmiş olduğunu göstermektedir (Kuzu, 2011). Öğrenen etkileşimi öğrenen-içerik, öğrenen-öğretmen ve öğrenen-öğrenen etkileşimi olmak üzere üç tür etkileşim gerçekleştirilmektedir (Moore, 2001).

Öğrenen-içerik, öğrenen-öğretmen ve öğrenen-öğrenen etkileşimlerinden herhangi biri olmadığında eğitim tam anlamıyla gerçekleşmemiş olmaktadır (Bouhnik & Marcus, 2006). Eğitim ortamlarında öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenci-öğrenci etkileşimi neredeyse eşit oranda önem arz etmektedir (Şimşek & Hooper, 1992). Yapılan bir çalışmada öğrenenlerin öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretmen ve öğrenen-içerik etkileşimleri ile akademik başarıları ve öğrenme düzeylerinin uygulama sürecinde gelişme gösterdiği ve öğrencilerin derse katılımları arttıkça etkileşimlerinin de arttığı belirlenmiştir (Çardak, 2012). Öğrenme sürecinde öğrenenin kendisiyle ve çevresindeki öğelerle etkileşimi sonucunda kendi öğrenmesine katkı sağladığı yapılan

* Corresponding author. Tel.: +90 544 835 88 28; fax: +90 378 223 52 08.

E-mail address: bcukurbasi@bartin.edu.tr

araştırmalarda görülmektedir (Picciano, 2002; Sher, 2009; LaPointe & Gunawardena, 2004). Bu bağlamda öğrenen-öğrenen etkileşiminin öne çıktığı düşünülmektedir.

Öğrenen-öğrenen etkileşimi akran öğretimi olarak da ifade edilmektedir. Akran öğretiminin sağlanması hususunda öğrenen-öğrenen etkileşimini gerçekleştirmek üzere farklı etkileşim yolları bulunmaktadır. Bu etkileşim yolları ile birçok öğrenen duygularını akranlarına rahatça yansıtmakta ve akran öğretimi ile bilginin yayılma hızı eşit olmaktadır. Öğrenen etkileşimi yolları şu şekilde sıralanmaktadır(Merrill, 2013):

- Akranların birbirlerine anlatım yapması (peer-telling).
- Akranların birbirlerine paylaşımlar yapması (peer-sharing).
- Akranların öğrenilmesi hedeflenen konu ya da kavram için tartışması (peer-discussion).
- Akranların işbirlikli bir şekilde çalışması (peer-collaboration).
- Akranların yapılan öğretimsel aktivitelere eleştirel bir açıdan bakması (peer-critique).

Öğrenen etkileşiminin sağlanması hususunda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının etkili olacağı söylenebilir. Bu teknolojiler kullanılarak öğrenenlerin motivasyonları artırılabilir, işbirlikli çalışma yapılması sağlanabilir, öğrenenin sürekli aktif olması sağlanabilir, öğrenenin daha fazla etkileşime girerek öğrenmeyi gerçekleştirmesi sağlanabilir (Turna, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojileriyle birlikte ortaya çıkan internet teknolojisinin öğrenenlere getirdiği katkılar şu şekildedir(İşman, 2011):

- Öğrenenler pasif öğrenme faaliyetlerinden aktif öğrenme faaliyetlerine geçerler.
- Öğrenenler akranlarıyla birlikte işbirlikli olarak öğrenme faaliyetleri gerçekleştirebilirler.
- Öğrenenlerin herhangi bir konuda problem çözme becerileri gelişmektedir.
- Farklı mekanlarda bulunan öğrenenler, farklı mekanlarda bulunan alan uzmanlarıyla iletişime geçme ve bilgileri birinci elden edinme fırsatına sahip olmaktadır.
- Öğrenenler normal koşullarda kazanamayabilecekleri becerileri internet sayesinde kazanabilirler.

İnternet teknolojisi kullanılarak gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenme uygulamalarında öğrenen etkileşimi farklı yollarda sağlanabilmektedir. Küçük (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre çevrimiçi öğrenme uygulamalarında altı farklı öğrenen etkileşimi bulunmaktadır. Bu etkileşimler şu şekildedir:

- Öğrenen-arayüz etkileşimi
- Öğrenen-öğretici etkileşimi
- Öğrenen-öğrenen etkileşimi
- Öğrenen-içerik etkileşimleri
- Öğrenen-araç etkileşimleri
- Öğrenen-çevre etkileşimleri

Günümüz çevrimiçi öğrenme ortamlarından en yaygın olarak uygulama yapılan sistemlerden birisi de sosyal ağ siteleridir. Blog, Wiki, Facebook, Twitter ve benzeri sosyal ağlar öğrenenlere bilgi paylaşımı, ilişki kurma, geliştirme ve tartışma gibi birçok olanak da tanımaktadır (Kwon & Wen, 2010). Ayrıca sosyal ağların sosyal bağlanılabilirliğin üzerinde durduğu ve bu sosyal ağ sitelerinin kontrolünün sistemlerine üye olan kullanıcılarda olduğu, kullanıcıların etkileşimleri ile yönetildiği, sosyal ve aktif öğrenme için gerekli bilgi paylaşımı ve işbirliğini oldukça iyi desteklediği ifade edilmektedir(Ajjan & Hartshorne, 2008). Böylece, öğrenenler, fikirlerini duyurma, paylaşma ve akranlarının-öğreticilerin fikirlerini tartışma olanağına sahip olmaktadır(Philip & Nicholls, 2009). Sosyal ağlar, sadece içeriğe erişim olgusu ortadan kaldırılarak, kişilerin paylaşılan ortamlarında sosyal uygulama deneyimlerinin sürekli olarak düzenlendiği sınırlandırılmamış bir öğrenme sağlandığı da ifade edilmektedir (Özmen, Aküzüm, Sünkür, & Baysal, 2011).

Sosyal ağlardan biri olan üç boyutlu sanal ortamlarda öğrencilerin kendi aralarında, diğer insanlarla ve kendi yarattıkları öğrenme araç gereçleri ve nesnelerle iletişim kurmalarını/etkileşime girmelerini sağlayan, öğrenen etkileşimini çok iyi bir şekilde destekleyen sistemlerdir (Can, 2012).

Öğrenen etkileşimlerini sağlamak hususunda işbirlikli öğrenme faaliyetleri büyük rol oynadığına inanılmaktadır. İşbirlikli öğrenme ile gerçekleştirilecek öğrenme faaliyetlerinde öğrenen etkileşimi çok etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Çözülmesi istenen problem ya da ulaşılması hedeflenen amaç doğrultusunda iş birliği içerisinde çalışan öğrenenler birbirleriyle şu yollarda etkileşime girebilecekleri düşünülmektedir:

- Konu ile ilgili öğrendikleri yeni bilgileri akranlarına anlatarak.
- Önceki öğrenmelerinden ve uygulamalarından edindikleri tecrübeleri paylaşarak.
- Belirlenen konu ya da çözülmesi istenen problem doğrultusunda hedefe ulaşmak için tartışarak.
- Ortak amaca ulaşmak için öğrenenlerin kendi aralarında tecrübeleri doğrultusunda çalışmasıyla.
- Belirlenen konu ya da çözülmesi istenen amaç doğrultusunda öğrenenlerin ortaya koyulan duruma eleştirel bir bakış açısıyla bakması ve eleştirmesi ile.

Karma öğretim olarak da adlandırılan harmanlanmış öğretim ile sınıf ortamında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla internet tabanlı öğrenme-öğretim yaklaşımları bir arada kullanılarak öğretim gerçekleştirilebilir. Ders içeriği hem sınıf ortamına hem de internet ortamına uygun olan ve istenilen yaklaşımla aktarılabilen, öğretim süreci sınıf ortamında veya internet tabanlı ortamdaki sanal sınıfta gerçekleştirilebilmekte, öğretici ve öğrenenler hem yüz yüze hem de internet aracılığıyla çevrimiçi iletişim kurabilmektedirler.

Harmanlanmış öğretim ortamında öğrenenler farklı iletişim olanakları ve öğretim materyallerine kolayca erişebilmekte, öğrenme-öğretme sürecinde her öğrenci eşit haklara ve eşit etkileşim olanaklarına sahip olmakta ve bilgi ve iletişim teknolojileri açısından zengin bir içerik sunarak öğrenenlerin öğrenme kalitesinin yani öğretimin kalitesinin artmasını sağlamaktadır (Gülbahar, 2009). Harmanlanmış öğretim ile öğrencilerin kullandıkları internet tabanlı sistemlerde genellikle bulunan etkileşim özellikleri sayesinde öğrenen etkileşimi sınıf ortamında gerçekleştirilen klasik olarak isimlendirilen çalışmalarda öğrenen etkileşimine oranla daha fazla olacağına inanılmaktadır.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretim tasarımı öğrenen etkileşiminin sağlanması öğrenci merkezli öğretimin gerçekleştirilmesi ve öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli daha etkili gerçekleşmesi hususunda önem arz etmektedir. Bu durum yapılan araştırmalarda da görülmektedir (Arun, Altay, & Çelenk, 2010; Usta & Mahiroğlu, 2008; Yılmaz, 2011; Çardak, 2012; Turna, 2010; Sher, 2009; Çuhadar, 2008). Yılmaz ve Aktuğ (2011) yaptıkları araştırmada etkileşimin genel olarak şu amaçlara yönelik olarak oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir:

- Öğrencinin dikkatini çekmek
- Öğrenci ilgisini dikkatini belli bir seviyede tutmak
- Yeni uygulamalara bilgiyi transfer etmek
- Öğrenmenin kalıcılığını sağlamak
- Teorik bilgiyi uygulamaya geçirmek

Öğrencilerin etkileşimleri konusunda alan yazında tanımlanan değişik etkileşim türleri içinde öğrenci-öğrenci etkileşimi, akran öğrenmesine hizmet eden önemli bir etkileşim türü olarak görülmektedir (Çardak, 2012). Bu bağlamda öğretim tasarım yapılırken öğrenen etkileşiminin etkili bir şekilde sağlanması hususunda çok dikkatli çalışılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenenlerin bu doğrultuda yani öğrenen etkileşiminin

sağlanacağı öğretim tasarımları hususunda şu rolleri bulunmaktadır (İşman, Baytekin, Balkan, Horzum, & Kızılcı, 2002):

- İşbirlikli öğrenen
- Kendi öğrenmesinden sorumlu olan
- Araştırmacı
- Problem çözücü
- Teknolojiyi kullanan
- Yaşam boyu öğrenen

Araştırmalar öğrenenlerin, öğrenmelerinde akranlarının önemli bir yeri olduğunu ve akranlarıyla olan ilişkilerinden fayda gördüklerini düşündüklerini ortaya çıkmaktadır (Ataklı, 2000; Sarıay & Kavcar, 2009). Ayrıca öğretmenlerin sadece bilgiyi veren kişi değil rehberlik eden kişi rolünde olması ile öğrenen motivasyonu artmakta, öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Kılıç, 2010). Benzer şekilde Second Life gibi üç boyutlu sanal ortamların sundukları olanaklarla, öğrencilere bireysel öğrenme süreçlerinde daha çok kontrol sağlayarak, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını devamlı olumlu tutmada etkin oldukları görülmektedir (Ushioda, 2011).

Öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun ve etkileşimlerini geliştirmeye yönelik harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin öğrencilere sunulmasının ve öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını düzenlemeleri konusunda onlara gerekli yönlendirmelerin yapılmasının, onların öğrenmelerinin ve öğrenme düzeylerinin geliştirilmesinde yararlı olabileceği söylenebilir. Örneğin, okuma süreci etkin, zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin pasif alıcı durumda dinleyici olarak derste bulunması, kendi zihinsel sürecini harekete geçirmesini zorlaştırmakta ve engellemektedir (Güngör & Ün Açıkgöz, 2005).

Web 2.0 teknolojilerinden blog ortamının öğrencilerin öğretmen ve akranları ile etkileşimini geliştirdiği belirtilen çalışmada, öğretmenin samimi ve içten yaklaşımının öğrenci etkileşimlerinin gelişmesine katkı sağladığı ve blog ortamına yönelik olumsuz görüşlere sahip öğrencilerin görüşlerinin zamanla olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir (Çuhadar, 2008). Blog etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine ve akademik başarılarına katkı sağladığı ve blogda sunulan görsel materyallerin içerik ile olan etkileşimleri geliştirdiği, son olarak da blog ortamında paylaşılan sosyal etkinliklerin öğrenci etkileşimlerine olumlu katkıları olduğu belirtilmiştir.

Usta (2007) tarafından yapılan çalışmada harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve öğrencilerin doyumuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, harmanlanmış öğrenme sürecine katılan öğrencilerin öğretmen desteği, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ders içeriği ve yapısı, kurumsal destek konularında daha fazla doyum elde ettikleri, harmanlanmış öğrenme sürecine katılan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu görülmüştür.

Türkiye’de e-öğrenme etkileşimleri üzerine yapılan işlevsel çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir; bu çalışmalar içinde çevrimiçi etkileşim araçlarının içeriklerinin çözümlenmesi konusunda yapılan araştırmalara rastlamak ise son derece güçtür (Kılıç, 2010). Öğrencilerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin sağlanması, bu doğrultuda düzenlenecek ders etkinlikleri ile gerçekleştirilebilir. Öğrencilere sunulan etkinlikler ise öğrenciler için keyifli ve öğrenme özelliklerine uygun bir öğrenme süreci tasarlanarak sunulmalıdır (Çardak, 2012).

Kaynakça

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decision to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Internet and Higher Education*, 11, s. 71-80.
- Arun, N. C., Altay, F., & Çelenk, B. (2010). Voleybol Oyununun Öğretiminde Doğrudan Öğretim ve Akran Öğretimi Yaklaşımlarının Erişime Etkisi. *11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, (s. 191-193). Ankara.
- Ataklı, A. (2000). Student's Expectations, Wishes and Preferences in The Secondary Education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, s. 26-34.
- Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). Interaction in Distance-Learning Courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(3), s. 299-305.
- Can, T. (2012). Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Öğrenen Özerkliğinin Sanal Öğrenme Ortamları Yoluyla Desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), s. 72-85.
- Çardak, Ç. S. (2012). Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Etkileşimlerinin ve Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. *Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Çuhadar, C. (2008). Oluşturmacılığa Dayalı Öğretimde Etkileşimin Blog Aracılığı İle Geliştirilmesi. *Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör, A., & Ün Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet İle İlişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 43, s. 354-378.
- İşman, A. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M. B., & Kıyıcı, M. (2002). Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), s. 41-47.
- Kuzu, E. B. (2011). Çoklu Ortam Projesi Hazırlama. Ö. Ö. Dursun, & H. F. Odabaşı içinde, *Çoklu Ortam Tasarımı* (s. 57-74). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçük, M. (2010). Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçime, Öğrenme Stratejileri ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki. *Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kwon, O., & Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behaviour*, 26, s. 254-263.
- LaPointe, D. K., & Gunawardena, C. N. (2004). Developing, testing and refinin of a model to understand the relationship between peer interaction and learning outcomes in computer-mediated conferencing. *Distance Education*, 25(1), s. 83-106.
- Merrill, M. D. (2013). *Frist Principles Of Instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- Moore, M. G. (2001). Three Types Of Interaction. K. Harry, D. Keegan, & M. John içinde, *Distance Education New Perspectives*. Oxon: Routledge.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., & Baysal, N. (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği. *6th International Advanced Technologies Symposium*, (s. 42-47). Elazığ.

- Philip, R., & Nicholls, J. (2009). Group blogs: Documenting collaborative drama processes. *Eustralasian Journal of Educational Technology*, 25(5), s. 683-699.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence, and Performance in an Online Course. *JALN*, 6(1), s. 21-40.
- Sarıay, M., & Kavcar, N. (2009). İtme ve Momentum Ünitesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkililiğinin Araştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, s. 9-24.
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in Web-based Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 2(8), s. 102-120.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, A., & Hooper, S. (1992). The effects of cooperative versus individual videodisc learning on student performance and attitudes. *International Journal of Instructional Media*, 19(3), s. 209-218.
- Turna, H. (2010). Bilgisayar Öğretiminde Kullanılan Farklı Etkileşim Tekniklerinin Öğrencilerin Tutumlarına ve Öğrenme Performanslarına Etkileri. *Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), s. 199-210.
- Usta, E. (2007). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), s. 1-15.
- Yılmaz, E. O., & Aktuğ, S. (2011). Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının, Uzaktan Eğitimde Etkileşim ve İletişim Üzerine Görüşleri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, (s. 469-480). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yılmaz, Ö. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mobil Sınıf İçi Etkileşim Sistemi Kullanımına Bağlı Üstbiliş Yeti Değişimi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (s. 166-169). Antalya.

4th International Conference on New Horizons in Education

Öğretim tasarımındaki bilişsel öğrenme teorisi

Ebru Albayrak³⁶

Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Özet

Günümüz toplumlarında birey olgusunun ön plan çıkması sonucu insan yapısının derinlemesine incelenmesi ve bireysel özelliklerin önem kazanması, öğretim tasarımı da göz önüne alınması gereken öğrenen özellikleri yelpazesini genişletmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitimcilerin dikkatini çeken bilişsel öğrenme bu özellikler arasında yer almaktadır. Bilişsel öğrenme teorisi öğrenmenin, bireyin zihinsel süreçleri sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu teoriye göre birey duyu yolu ile aldığı bilgiyi kendi zihinsel süreçlerinden geçirerek kısa süreli belleğe almakta ve kalıcı olması için birtakım yöntemlerle uzun süreli belleğe depolanmasını sağlamaktadır. Bilginin daha sonradan hatırlanması ise uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri çağırılması ile gerçekleşmektedir. Literatüre bakıldığında öğrencinin öğrenme sürecinde duyu organlarına gelen bilgilerin hangilerine odaklanması gerektiği ile ilgili konularda öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bundan bir sonraki aşama olan, bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımı ise yine öğretmenlerin rehberliği sonucu birtakım yöntemlerle daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırmada literatürde yer alan bilişsel öğrenme teorisi çalışmaları kapsamında, öğrenmede bilişsel süreçlerin ne derece etkili olduğu saptanmış ve bu doğrultuda öğretim tasarımındaki bilişsel öğrenme teorisinin dikkate alınmasının gerekliliği tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilişsel Öğrenme, Bilişsel Öğrenme Teorisi, Öğretim tasarımı.

1.GİRİŞ

Gelişmiş toplumlarda birey olgusu ön plana çıkmakta, toplumsal varoluştan ziyade bireysel varoluş vurgulanmaktadır. (Uras, 2002). Bu sebeple günümüz öğretim ortamlarında birey olgusu ön plana çıkmakta ve bireysel özellikler daha yakından incelenmektedir.

Öğretimin temel amacı, öğrencilere önceden belirlenen bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır (Fidan ve Erden, 1996:178). Bu amaç doğrultusunda öğretimin planlanmasına yönelik bir karar verme süreci öğretim tasarımı olarak adlandırılmaktadır. Bu süreç içerisinde öğrenenin koşulları ortaya çıkarılır ve elde edilen bilgilere göre öğrenen için uygun bir öğretim ortamı düzenlenir (Akkoyunlu, Altun ve Soylu, 2008). Öğretim tasarımcıları öğretim ortamlarını tasarlarlarken bilişsel, yapılandırmacı ve sosyal-yapılandırmacı teorilerinin ilkelerinden yardım alırlar (Keppell, 2007). Bu teorilerden bilişsel öğrenme teorisi ve öğretim tasarımı ilişkisi bu araştırma kapsamında incelenecektir.

2.BİLİŞSEL ÖĞRENME TEORİSİ

“Bilişsel (cognitive) sözcüğü düşünme, anlama, akıl yürütme ve problem çözme gibi tüm zihinsel faaliyetleri ifade edebilmek için kullanılan bir terimdir. Bilişsel kuramın odağı bilgidir” (Özkalp, 2004:182). “Bilgi;

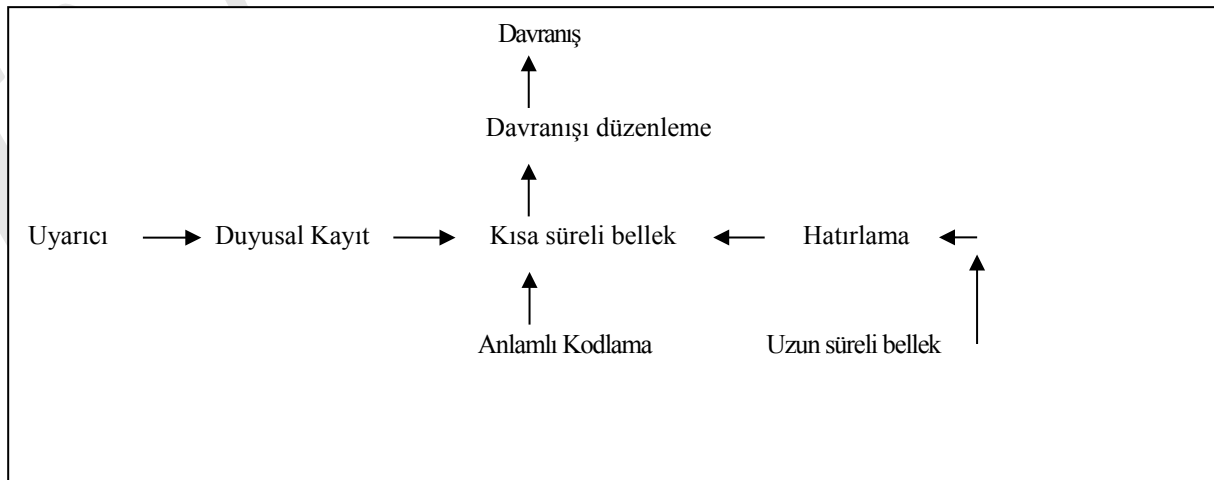
³⁶ Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

algılama, işleme, değerlendirme, ve muhakeme sonucu zihinde üretilen ve insanın dış dünyaya ilişkin algısını değiştiren veya bir bilinmeyeni açıklayan bir anlam parçası veya kümesi olarak tanımlanabilir” (Özden, 1997:1). Bilişsel kuramcılar bireyin bilgiyi öğrenme sürecinde hangi zihinsel süreçleri geçirdiğini incelemiş ve öğrenmenin bilişsel yapıda nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmışlardır. Bunun sonucunda ortaya çıkan kuramlardan biri Bilgiyi İşleme Kuramı’dır (Uzman, 2005). Bu kuramın aynı zamanda bilişsel öğrenme kuramlarının bir sentezi olduğu söylenebilir (Ağar, 2004:10). Bilgiyi İşleme Kuramı dışarıdan gelen bilginin insan beyninde nasıl işlendiğini, insan belleğinde nasıl uzun süre depolanabildiğini ve depolanan bilginin nasıl hatırlandığını sorgulamıştır (Uzman, 2005).

“Bilgiyi işleme kuramcılarına göre insanlar, bilgiyi işleyecek birçok yapıya sahiptirler. Bu yapılar; göz, kulak vb. gibi alıcılar (duyu organları) algılamayı sağlayan duyuşsal kayıtlar, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir” (Fidan ve Erden, 1996:171). Kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek yapılarının varlığı teorisini ilk kez Atkinson ve Shiffrin (1968) ortaya atmıştır. Bu teoriye göre hafıza sistemi kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafıza olarak ikiye ayrılmaktadır.

İnsan beyninin iki tür hafızaya sahip olduğu teorisi temel alınarak geliştirilen Bilgiyi İşleme Kuramı’na göre bilgiler ilk olarak duyu organları yolu ile duyuşsal belleğe alınır. Bu bilgilerden kişinin odaklandıkları kısa süreli belleğe geçer. Kısa süreli belleğin kapasitesi çok sınırlı olduğu için bilgiler burada kısa süreli olarak depolanır. Bilgilerin kalıcı olması için ise uzun süreli hafızada depolanmaları gerekmektedir (Tuckman ve Monetti, 2011). Bilginin kalıcı olarak saklanması için hafıza sisteminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. (Senemoğlu, 2004). Bu yöntemlerden biri bütün algılayıştır. İnsan beyni birbiriyle ilişkisi olan bilgileri bir bütün olarak algılar. Bu sayede bilgiler hafızada daha az yer kaplamaktadır (Sezgin, 2009). Kısa süreli belleğe bilgi depolama ise sürekli tekrar ya da bilgilerin gruplanması ile gerçekleşmektedir. Uzun süreli bellekte ise örtük (zihinsel) ve sesli tekrar ile gerçekleştirilir. Bunun dışında uzun süreli bellekte bir de kodlama yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemle yeni bilgiler daha önceden kalıcı olarak depolanmış bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli hafızaya yerleşebilmektedir. (Senemoğlu, 2004).

Bilgi İşlem Süreci (Fidan ve Erden, 1996:171)



Dış çevreden fiziksel olarak algılanan uyarıların zihne gelmesi, kavram ve ilişkilerin kalıcı olarak zihne kazandırılması açısından bireyler arasında farklar vardır (Kuzgun, 2006). Örneğin bilişsel psikolojide sözel olan ve sözel olmayan hafıza ve gözler yoluyla alınan bilgilerin tutulduğu görsel hafıza ve kulaklar yoluyla elde edilen bilgilerin tutulduğu işitsel hafıza ayrımı yapılmaktadır. Son yıllarda bu konu üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu konunun öğrenmeye olan katkısının keşfedilmesi ile hafızanın bu yapılarının göz önünde bulundurularak öğretim ortamlarının planlanması gerekmektedir (Jong ve diğerleri, 2009; Schneider, 2010).

3.ÖĞRETİM TASARIMINDA BİLİŞSEL ÖĞRENME TEORİSİNİN YERİ

Bilgiyi işleme kuramcıları bilişsel süreçlerin öğrenme öğretme sürecini etkilediğini belirtmiş ve öğretim tasarımının bilişsel kuramı dikkate alarak yapılandırılması gerektiğini savunmuşlardır. Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da öğrencilerin bilgileri uzun süreli belleğe aktarırken kullanılan stratejilerin, öğrenci başarısını artırdığı gözlenmiştir. (Fidan ve Erden 1996).

Öğretim ortamları tasarlanırken bireyin öğrenme sürecinde bilişsel olarak nelere ihtiyaç duyacağı bilinmelidir. Gültekin'e (2005:65) göre “öğrenen birey bilişsel olarak, dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur, sorumluluk üstlenir, verilenlerin anlamını keşfetmeye çalışır, verilen bilgiler arasında uygun olanları seçip ister ve son olarak öğrenilecek öğeleri daha önceki öğrendikleriyle zihninde ilişkilendirerek anlamaya çalışır”.

Bir öğretim tasarımcısı öğrenen özelliklerini hiçbir zaman yargılamamalıdır. Örneğin öğrenme konusunda her birey farklı bir yöntem izliyor olabilir. Bu stiller bireylerin kendine özgü özellikleri ve yaşantılarına bağlı olarak gelişmektedir. Bu yüzden sahip olunan öğrenme stiline zamanla değiştirilebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Karadeniz, 2008). Bireylerin öğrenme stilleri belirlenirse bu bireyler için en uygun öğretim tasarımı yapmak daha kolay olacaktır (Babadoğan, 2000).

Öğretim ortamlarında medya araçları gibi görsel ve işitsel destekleyici materyallerin kullanılması ile bireylerin bilgiyi işlemesi ve kalıcı izli öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi daha kolay olacaktır (Akyol ve Fer, 2010, Şahin, 2003). Bunun yanında öğrencilerin öğretim sürecinde odaklanmaları gereken konularla ilgili bilişsel destek sağlanması da öğrenmeyi artıracaktır (Herrenkohl ve Mertl, 2010).

4.SONUÇ

Günümüzde birçok araştırmaya konu olan ve öğrenme süreçlerinde en büyük etkiye sahip olduğu düşünülen bilişsel öğrenme teorisinin, literatüre bakıldığında birçok araştırmacının öğrenme öğretme ortamları üzerindeki önemine dikkat çektiği görülmektedir. Bireyin yaşamı boyunca beyninin çok az bir kısmının kullandığı düşünüldüğünde sahip olunan bilişsel özelliklerin daha fazla kullanılması ihtiyacının göz ardı edilmemesi bireyin yaşamı ve toplumun gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretim tasarımı yapılırken bireysel özelliklerin ön plana çıkarılması gerektiğini vurgulayan günümüz eğitim sisteminde bireylerin bilişsel öğrenme

süreçlerinde de bireysel farklılıklar bulunduğu dolayısıyla bireylerin kendilerine özgü bilişsel öğrenme süreçlerinin dikkate alınarak bir öğretim tasarımı yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

Fidan, N. ve Erden, M. (1996) *Eğitime Giriş*. Alkım Kitapçılık. Ankara.

Özden, Y. (1997). Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayıncılık. Ankara.

Uras, M. (2002). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Eğitim Üzerine*. (Ed. Erdal Toprakçı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Akkoyunlu, B. Altun, A. Soylu M. Y. (2008). *Öğretim Tasarımı*. Maya Akademi Yayın Dağıtım

Keppell, M. J. (2007). Instructional Designers on the Borderline: Brokering Across Communities of Practice. *Instructional Design: Case Studies in Communities of Practice*. Information Science Publishing. USA

Özkalp, E. (2004). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Uzman, E. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Lisans Yayıncılık. İstanbul.

Agan, Ş. İ. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Destekli Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminin, İlköğretim Okul Öncesi Eğitimi Anasınıfı Öğrencilerinin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi. Muğla.

Atkinson RC and Shiffrin RM (1968) Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence KW and Spence JT (eds.) *The Psychology of Learning and Motivation*, 2, pp. 89–195. New York: Academic Press.

Tuckman B.W. ve Monetti D. M. (2011). *Educational Psychology*. Wadsworth. USA.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. (9. Baskı). Gazi Kitabevi. Ankara.

Sezgin, M. E. (2009). *Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuram İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Bilişsel Yüke, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana

Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Jong, T., Gog, T., Jenks, K., Manlove, S., Hell, J., Jolles, J., Merrienboer, J., Leeuwen, T., Boschloo, A. (2009). *Explorations in Learning and the Brain*. Springer. Hollanda.

Schneider, W. (2010). *Metacognition, Strategy Use, & Instruction*. (Eds. Harriet Salatas Waters, Wolfgang Schneider) London: Guilford Press.

Gültekin, M. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (5. baskı) Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Karadeniz, Ş. (2008). Bilişim Teknoloji Öğretiminde Öğrenme Stilleri. *Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler*. Maya Akademi. Ankara.

Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 147.

Akyol, S. ve Fer, S. (2010). Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Nedir?. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 882-888.

Şahin, M. C. (2003). Web Tabanlı Öğretimde Etkileşimin Önemi. *Akademik Bilişim*. Çukurova Üniversitesi. Adana

Herrenkohl L. R. ve Mertl, V. (2010). *How Students Come to Be, Know, and Do: A Case for a Broad View of Learning*. Cambridge University Press. USA.

4th International Conference on New Horizons in Education

Öğretmen adaylarının kan ile ilgili bilgilerini yarı-yapılandırılmış kavram haritalarına aktarma düzeyleri

Fatma Önen^{a37}, Fatma Şahin^b

^{a-b}Marmara University, Faculty of Atatürk Education, "İstanbul", Turkey

Özet

Kavram haritası kavramlara ilişkin bilgi eksikliklerini ve yanlışları belirlemede etkili bir araçtır. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının kan konusunda sahip oldukları bilgilerin yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış kavram haritasıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel modelde olup, İstanbul'da bulunan bir üniversitenin, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD'de öğrenim gören 30 üçüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada hazırlanan kavram haritalarının mevcut bilgi birikimiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak yapılandırılmamış kavram haritalarının bilgi düzeyi iyi olan öğrenciler için yaratıcılığı belirlemede önemli bir araç olacağı; buna karşı başarı düzeyi düşük olanlar için sınırlı bir öğretim ve değerlendirme aracı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Fen öğretmen adayı, kavram haritası, kan

Abstract

It has now been the main focus how children could get and use knowledge, instead of how teachers could give and teach knowledge to children. A variety of methods and techniques are now being used in every field of education. A series of researches emphasize how effective the concept maps are in finding lack of information and misunderstandings about the topic to be concentrated. It is here aimed at defining the knowledge by science teacher candidates about blood by using a series of constructed and semi-constructed concept maps, and making comparisons between the findings. The research was made by using a descriptive model. Thirty 3rd graders from the Department of Science Teaching at a university in Istanbul participated into the research. Data of the study were collected at the 'Special Teaching Methods I' classes. General results of the study show that there is a direct relationship between the concept maps and the teacher candidates' knowledge accumulation, whether in the unconstructed maps or the semi-constructed maps. It is however believed that the unconstructed concept maps could be a good means for the knowledgeable students to show their creativity.

Key words: Science teacher candidate, concept map, blood

1.Giriş

Birçok ülke, gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşabilmek için fen eğitimini merkeze almıştır. Bu bağlamda ülkemizde de okul öncesinden başlayarak tüm öğretim programlarında yeniden yapılanmaya gidilmiş; zihin temelli öğretim yaklaşımları eğitimin odak noktası haline gelmeye başlamıştır. Bilginin elde edilmesi ve kullanılmasının bu denli öneme sahip olduğu günümüz eğitim anlayışı da bu değişimleri yansıtacak nitelikte farklılaşmış; buna paralel olarak eğitimin her alanında farklı metot ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Bu yönde yaşanan gelişmelerin en önemlilerinden biri de fen eğitiminde, özellikle 2000'li yıllardan sonra kavram haritalarının kullanılmaya başlanmasıdır. Kavram haritası, öğrencilerin bağımsız bir şekilde öğrenmesini geliştiren bilişsel bir öğrenme stratejisidir (Chiou, 2008). Kavram haritaları son yıllarda okul öncesinden

* Corresponding author. Tel.: 0216 345 90 90 /369

E-mail address: fatma.onen@marmara.edu.tr

üniversiteye kadar eğitim ve mühendislik gibi farklı alanlarda; ayrıca eleştirel düşünmeyi, klinik problemleri çözümlemeyi sağlamak için tıp ve hemşirelik alanlarında da problem tabanlı öğrenme aracı olarak da kullanılmaktadır (Barrett, 2008; Hsu, 2004; Rendas, Fonseca ve Pinto, 2006; Samawi, 2006; Stoyanov ve Kommers, 2006). Kavram haritası, kavramlar arası ilişkilerin görülmesine ve konunun ana fikrinin belirtilmesine yardımcı olmakta; böylece öğrencilerin ezberci öğretimden uzaklaşarak, eski ve yeni bilgi arasındaki ilişki kurarak kavramsal ve anlamlı öğrenmesini sağlamaktadır (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001). Öğrenciler öğrendikleri kavramlarla, günlük yaşamdaki kavramları ilişkilendirme ihtiyacı hissetmektedirler. Bu noktada kavram haritaları, birçoğu soyut olan fen kavramlarının somutlaştırılması açısından oldukça önemlidir. Maskey'e (2008) göre de kavram haritası öğretmen ve öğrencinin bilgiyi birlikte organize ettikleri yapılandırmacı öğretim yaklaşımını temel almaktadır. Johnstone ve Otis'in (2006) belirttiğine göre hem kavram haritaları hem de problem tabanlı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel aldığı için paralel amaçlara sahiptir.

Yapılan çalışmalar geleneksel öğrenme yönteminin ön bilgiyi tespit etmek için az etkiye sahip olduğunu; buna karşın kavram haritalarının ön bilginin belirlenmesi için etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Barrett, 2008). Gerstner ve Bogner'e (2010) göre ise kavram haritaları bilişsel başarının artırılması, motivasyonun geliştirilmesi ve bilginin uzun dönem hafızada kalması için oldukça etkili bir öğretim materyalidir. Temelli, Arlı, Biber ve Kurt'un (2011) yapmış oldukları çalışmada da kavram haritaları ile yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarında, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Gürbüz'ün (2006) "olasılık konusunun öğretiminde kavram haritasının kullanımı" konulu araştırmasında da tespit edilmiştir. Özellikle son yıllarda, kavram haritaları öğretimin farklı süreçlerinde farklı amaçlara hitap edecek nitelikte oldukça etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Güneş ve meslektaşlarının (2006) belirttiğine göre de kavram haritaları öğretim sürecinde hem araştırma hem de değerlendirme amaçlı kullanılmaktadır. Black ve William'ın (1998) yapmış oldukları çalışmada, geleneksel değerlendirmenin öğretim sürecine yönelik katkısı üzerine odaklanılırken (Aktaran: Crane ve Winterbottom, 2008); Brown'un (2002) yapmış olduğu çalışmada ise alternatif değerlendirme aracı olarak, yaratıcılığın kullanıldığı kavram haritalarının kullanılabileceği üzerine odaklanılmaktadır. Ruiz-Primo ve Shavelson (1996) da kavram haritalarının ve performans temelli değerlendirme tekniklerinin, çoktan seçmeli testlere alternatif olarak kullanılabileceğini belirtmektedir (Aktaran: Stoddart, Abrams, Gasper ve Canaday, 2000).

Yapılan farklı alan çalışmaları, kavram haritalarının kavramsal bilginin ne kadar ve nasıl öğrenildiğinin tespit edilmesi amacıyla kullanılabileceğini gösterir niteliktedir. White ve Gunstone (1992), Çimer (2000) ile Çimer ve Odabaşı Çimer'in (2002) belirttiklerine göre, kavramların anlaşılma düzeylerini belirlemek amacıyla farklı pek çok yöntemin kullanıldığı; ancak bu yöntemlerden en yaygın olanlarından birinin kavram haritaları olduğu vurgulanmaktadır (Aktaran: Sezen ve Çimer, <http://www.eab.org.tr>). Kavram haritaları günümüzde gerek öğretim gerekse değerlendirme aracı olarak, eğitimin farklı alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu bağlamda kavram haritaları öğretimden önce, kavramlar arası ilişkilerin anlaşılması ve yanlışların belirlenmesi; öğretim sürecinde, öğrenmenin nasıl oluştuğunun ve bilginin nasıl üretildiğinin anlaşılması; öğretim sonrasında ise, kavramsal anlamayı tespit etmek için ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Kaya, 2003). Nitekim, Öner ve Arslan (2005) da ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, elektrik konusundaki kavramların öğrenilme düzeyini kavram haritası yardımıyla ölçmeyi hedeflemiştir. Çimer (2000), Çimer ve Odabaşı Çimer (2002), Markham, Mintzes ve Jones (1994), Wallace ve Mintzes (1990) ile Willerman ve MacHarg'ın (1991) yapmış oldukları çalışmalarda kavram haritalarının öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkarmada, eksik ve hatalı bilgilerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymaktadırlar (Aktaran: Sezen ve Çimer, <http://www.eab.org.tr>). Gerek fen bilgisi gerekse farklı dersler, öğrencilerin anlamakta zorlandığı pek çok soyut kavram içermektedir. Soyut kavramların somutlaştırılmasının, öğrencilerin konuya ilişkin kavram öğrenmelerini ve mevcut yanlışlarının giderilmesini olumlu yönde etkileyeceği aşikardır. Öğrencilerin somutlaştırmakta zorlandıkları konu alanlarından biri de biyolojidir. Biyoloji kavramlarının gelişimi, anlaşılması ve kavram yanlışlarına ilişkin farklı araştırmalar bulunmaktadır (Cerrah, Özsevgeç ve Ayas, 2005; Dikmenli, Türkmen, Çardak ve Kurt, www.befjournal.com.tr; Kazancı, Doğan Bora ve Katırcıoğlu, 2005; Kete, 2006; Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000; Saka, Cerrah, Akdeniz ve Ayas, 2006; Sezen ve Çimer, <http://www.eab.org.tr>; Tekkaya ve Balcı, 2003).

Öğrenme-öğretme sürecinde en aktif rol, öğretmenlere düşmektedir. Alanında yeterli donanıma sahip olmayan bir öğretmenin, eğitim-öğretim sürecindeki yeterliği tartışılır niteliktedir. Bu nedenle öğretmenlerin, özellikle kendi alanlarına ilişkin, yeterli donanıma sahip olması beklenmelidir. Bu durum özellikle öğretmen adaylarının, lisans eğitimi sürecinde almış oldukları eğitimin oldukça önemli olduğu da ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının hem mesleki hem de alan bilgisi açısından yeterli bilgiyle mezun olmaları, öğretim süreci açısından oldukça önemlidir. Bu sonuç öğretmen ve öğretmen adaylarının mevcut bilgi birikimlerinin incelenmesinin gerektiğini ortaya koymaktadır. Yip'in (1998) belirttiğine göre de gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi görev yapan öğretmenlerin, anlamakta zorluk çektikleri konulara ilişkin alan bilgilerinin araştırılması gerekmektedir (Aktaran: Sezen ve Çimer, <http://www.eab.org.tr>). İlgili alan yazının incelenmesi doğrultusunda, hem öğrencilerin hem de öğretmen ve öğretmen adaylarının farklı fen kavramlarına ilişkin algılamalarında eksikliklerin ve yanlışların olduğu görülmektedir (Atasoy, 2003; Dikmenli ve diğ., www.befjournal.com.tr; Kafa, 2002; Kazancı ve diğ., 2005; Kete, 2006; Örgün, 2002; Saka ve diğ., 2006; Sezen ve Çimer, <http://www.eab.org.tr>; Sönmez, 2001; Tekkaya ve diğ., 2000; Tekkaya ve Balci, 2003; Uzuntiryaki, Çakır ve Geban, 2001). Gerek öğrencilerin gerekse öğretmen adaylarının öğretim sürecinde sıkıntı yaşadıkları konulardan biri de “kan” konusudur. Sungur ve diğerlerinin (2000) yapmış oldukları araştırmada lise öğrencilerinin kan damarlarının yapı ve görevleri hakkında bilgi eksiklikleri ve glikozun kılcal damarlara geçiş mekanizmasıyla ilgili yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir (Aktaran: Sezen ve Çimer, <http://www.eab.org.tr>). Benzer bir şekilde Kete'nin (2006) yapmış olduğu araştırmada da 6. sınıf öğrencilerinin atar damar ve toplardamarların kirli kan taşımaya ve temiz-kirli kan kavramlarına ilişkin kavramları algılamalarında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Alana ilişkin yapılan farklı araştırmalar, gerek öğrenci gerekse öğretmen adaylarının “kan” konusuna ilişkin bilgilerinde çeşitli eksikliklerin ve yanlışların olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Ancak yapılan araştırmalar, mevcut bilgi eksikliklerinin veya yanlışların belirlenmesi sürecinde genellikle standart testler ya da ölçekler gibi, ölçme araçlarının kullanıldığını gösterir niteliktedir (Atasoy, 2003; Kafa, 2002; Kete, 2006; Örgün, 2002; Sönmez, 2001; Tekkaya ve Balci, 2003; Uzuntiryaki ve diğ., 2001). Bu durumun araştırılan konuya ilişkin bazı kavramların belirlenmesi sürecinde sınırlılıkları da beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada; kavram haritaları kullanılarak yapılan değerlendirmenin, incelenmesi hedeflenen kavrama ilişkin bilgi eksikliklerini ve yanlışları daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyacağı üzerine odaklanılmaktadır.

Zeilik, Schau, Mattern, Hall, Teague ve Bisard (1997) lise seviyesinde astronomi sınıfında öğrenim gören öğrencilere seçmeli ve boşluk doldurmalı kavram haritaları yaptırmışlardır. Seçmeli ve boşluk doldurmalı kavram haritaları tartışılabilir olması, ilişkileri ve hiyerarşik anlamayı tespit etmesi gibi farklılıkların dışında; çoktan seçmeli testlere benzemektedir (Aktaran: Rodriguez, 2006). Değerlendirme amacıyla hazırlanan kavram haritaları Shavelson, Lang ve Lewin'in (1993) yapmış olduğu literatür taramasıyla incelenmiş ve bu amaçla kullanılan 128 farklı çeşit kavram haritası tekniğinin olduğu tespit edilmiştir (Aktaran: Rodriguez, 2006). Bu noktadan hareketle “kan” konusuna ilişkin bilgilerin belirlenmesi amacıyla hazırlanan kavram haritalarının, farklı uygulamaları da ortaya koyacak nitelikte tasarlanması araştırmanın diğer bir odak noktasını oluşturmaktadır. Rodriguez'in (2006) yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin alana ilişkin bilgileri, yarı-yapılandırılmış kavram haritaları kullanılarak tespit edilmiştir. Farklı araştırmalardan elde edilen sonuçlara bağlı olarak araştırmada, öğretmen adayları tarafından hazırlanan (yapılandırılmamış) ve şablon olarak sunulan (yarı-yapılandırılmış) farklı kavram haritası uygulamalarının; araştırılması hedeflenen kavrama ilişkin bilgi eksikliklerini ve yanlışları ortaya koymadaki etkililiği de vurgulanmaktadır. Bu odak noktasından hareketle araştırmada; fen bilgisi öğretmen adaylarının kan konusunda sahip oldukları bilgilerin yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış kavram haritası kullanılarak tespit edilmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “fen bilgisi öğretmen adaylarının kan konusundaki bilgileri, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış kavram haritasında nasıl değişmektedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

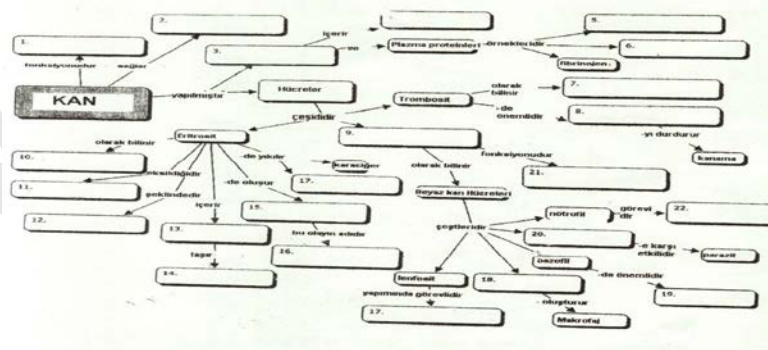
2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Deseni, Çalışma Grubu ve Uygulanması

Araştırmada öğretmen adaylarının “kan” konusunda sahip oldukları bilgileri yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış kavram haritası kullanılarak tespit edilmiş ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma betimsel modeldedir. Betimsel model, mevcut hazır bulunuşluluk düzeyinin belirlendiği araştırma türleridir. Betimsel model doğal olayların açıklamalarının, yapılarının, çalışma sistemlerinin, zaman içerisinde geçirdiği değişimlerin ve diğer olaylarla olan benzerliklerinin tespit edildiği araştırmalardır (Gall, Borg ve Gall, 1996). Araştırmaya, İstanbul’daki bir üniversitenin, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan 30 üçüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri “özel öğretim yöntemleri I dersinde” toplanmıştır. Buna göre öncelikli olarak dersi yürüten sorumlu öğretim elemanı tarafından; kavram haritasının ne olduğu, nasıl yapıldığı ve nasıl hazırlandığı gibi konularda teorik bilgi örneklerle desteklenerek verilmiştir. Bu sürecin ardından öğretmen adaylarından “kan” konusundaki bilgilerini kullanarak kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının kendileri tarafından hazırlanan bu kavram haritaları, araştırmacılar tarafından “yapılandırılmamış kavram haritası” olarak nitelenmiştir. Öğretmen adaylarının hazırlanmış oldukları kavram haritalarının toplanmasının ardından; bu kez araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve “kan” konusunda yer alan 23 kavramdan oluşan kavram haritası şablonu öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Şablon olarak hazırlanan bu kavram haritaları “yarı-yapılandırılmış kavram haritası” olarak nitelenmiştir. Öğretmen adaylarına şablon olarak sunulan bu kavram haritasında, kavramlar arasındaki ilişkiler tam ve doğru bir şekilde kurulmuş; ancak konuya ilişkin bazı kavramlar boş bırakılmış ve öğretmen adaylarının bu boşlukları tamamlaması istenmiştir.

2.2.Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri biri yarı-yapılandırılmış, diğeri yapılandırılmamış olan kavram haritaları kullanılarak toplanmıştır. Kavram haritaları, 3. sınıfta verilmekte olan “özel öğretim yöntemleri I dersinde” hazırlanmıştır. Yarı- yapılandırılmış kavram haritası, kan konusuna ilişkin 23 kavramdan oluşmuş ve araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Buna göre kavram haritasında, “kan” konusunda yer alan kavramlara, aralarındaki ilişkiler kurulacak nitelikte yer verilmiş; ancak konuya ilişkin bazı kavramlar boş bırakılmış ve öğretmen adaylarının bu boşlukları belirlenen süre içerisinde tamamlaması istenmiştir. Yarı-yapılandırılmış kavram haritası (<http://ebookbrowse.com/blood-concept-map-doc-d121113556>) Şekil 1’de yer almaktadır. Yapılandırılmamış kavram haritalarında ise öğretmen adaylarına sadece konu verilmiş kendilerinden kavram sınırlaması olmaksızın istedikleri gibi kan kavramı ile ilgili bilgilerini ortaya koyacakları kavram haritaları oluşturmaları istenmiştir.



12. Şekil 1. Yarı-yapılandırılmış kavram haritası şablonu

Araştırmadan elde edilen veriler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış kavram haritaları için ayrı ayrı değerlendirilerek yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sürecinde, basit yüzdelik hesaplama yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış kavram haritalarının değerlendirilmesi sürecinde öncelikli olarak, mevcut

kavram sayısı belirlenmiş; ardından her bir öğrenci için ayrı ayrı analiz yapılmış ve doğru/yanlış/boş sayısı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, basit yüzdelik hesaplama yapılarak yüzdelik hale dönüştürülmüştür. Ardından, her bir öğrenci için ayrı ayrı elde edilen sonuçlar, bir araya getirilmiş ve ortalama alınarak doğru/yanlış/boş yüzdeleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, yarı-yapılandırılmış kavram haritasında yer alan kavramların her biri için de ayrı bir analiz yapılmıştır. Buna göre her bir kavramın doğru, yanlış ve boş bırakılma sıklığı belirlenmiş, ardından elde edilen sonuçlar yüzdelik hale dönüştürülmüştür. Yapılandırılmamış kavram haritalarının değerlendirilmesi sürecinde ise öncelikli olarak her bir öğretmen adayının oluşturmuş olduğu kavram haritası ayrı ayrı incelenmiştir. Ardından kavram haritalarında yer alan mevcut kavram sayısı belirlenmiş ve bu kavramların konuyla ilgili olup olmadığı belirlenerek, doğru/yanlış olma durumları tespit edilmiş ve elde edilen sonuçlar yüzdelik hale dönüştürülmüştür. Bunun yanı sıra yapılandırılmamış kavram haritaları incelenirken; kavramlar arası ilişkilerin kurulup kurulmadığı, kavramlar arasındaki oklara yer verilip verilmediği, kavram tekrarı yapıp yapılmadığı, çapraz ilişkinin olup olmadığı ve kavram haritalarının hiyerarşik olup olmadığı da tespit edilmiştir. Ardından elde edilen sonuçlar yüzdelik hale dönüştürülerek yorumlanmıştır.

3.Bulgular

3.1.Nicel Bulgular

Yarı-yapılandırılmış kavram haritasından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının %40'ının kavram haritasında yer alan boşlukları doğru bir şekilde tamamladığı; %22'sinin ise boşluklara yanlış kavramlar yerleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonucun yanı sıra öğretmen adaylarının %38'i de kavram haritasında yer alan boşlukları tamamlamamışlardır. Yapılandırılmamış kavram haritalarının incelenmesi doğrultusunda ise öğretmen adaylarının en az 3 en çok 23 kavram kullanarak kavram haritalarını oluşturdukları tespit edilmiştir. Her bir kavram haritasının ayrı ayrı değerlendirilmesi doğrultusunda ise, öğretmen adaylarının kavram haritalarında %97 oranında konuya ilişkin doğru kavramlara yer verdikleri; %3'ünün ise yanlış kavramlar kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra kavram haritalarının tamamının hiyerarşik olduğu; ayrıca öğretmen adaylarının kavram haritalarında çapraz ilişkiye yer vermedikleri ve kavram tekrarı yapmadıkları tespit edilmiştir. Hazırlanan kavram haritalarında öğretmen adaylarının %96'sının kavramlar arasındaki oklara yer verdikleri belirlenmiştir. Kavramlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının %86'sının kavramlar arasındaki ilişkilere yer verdiği; %7'sinin kavramlar arasında ilişki kurmadığı; %7'sinin ise kavramlar arasındaki ilişkilerin yalnızca bir bölümünü kurdukları tespit edilmiştir.

3.2.Nitel Bulgular

Yarı-yapılandırılmış kavram haritasından elde edilen sonuçlara Tablo 1'de yer verilmiştir.

13. Tablo 1: Yarı-Yapılandırılmış Kavram Haritasına İlişkin Nitel Bulgular

No	Kavram	Doğru (%)	Yanlış (%)	Boş (%)	No	Kavram	Doğru (%)	Yanlış (%)	Boş (%)
1	Dolaşım	39	32	29	13	Hemoglobin	57	7	36
2	Homeostasis	-	93	7	14	Oksijen	57	11	32
3	Plazma	75	14	11	15	Kemik iliği	50	11	39
4	Su	25	48	27	16	Eritropoiesis	-	14	86
5	Globulin	32	18	50	17	Dalak	39	21	40
6	Albumin	36	32	32	18	Monosit	21	21	58
7	Kan pulcuğu	50	14	36	19	Allerji	-	29	71
8	Pıhtılaşma	60	25	15	20	Eosinofil	68	-	32
9	Lökosit	89	-	11	21	Bağışıklık	46	11	43
10	Kırmızı kan hücresi	79	4	17	22	Akut enfeksiyon	7	21	72
11	Anemi	36	7	57	23	Lenf	50	25	25
12	Disk	4	36	60					

Tablo 1’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının hiç biri “homeostasis, eritropoiesis ve alerji” kavramlarına doğru cevap verememişlerdir. Bu sonucun yanı sıra öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun “lökosit (%89), kırmızı kan hücresi (%79) ve plazma (%75)” kavramlarını doğru bir şekilde yanıtladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının en az doğru cevap verdikleri kavramların “disk (%4) ve akut enfeksiyon (%7)” olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların yanı sıra öğretmen adaylarının sıklıkla “homeostasis (%93)” kavramına yanlış cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en az yanlış cevap verdikleri kavramların ise “kırmızı kan hücresi (%4), anemi (%7) ve hemoglobin (%7)” olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%86) “eritropoiesis” kavramına ilişkin boşluğu tamamlayamadıkları belirlenmiştir. Bu sonucun yanı sıra öğretmen adaylarının “akut enfeksiyon (%72) ve alerji (%71)” kavramlarını da tamamlayamadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının en az (%7) boş bıraktıkları kavram ise “homeostasisdir”. “Homeostasis, eritropoiesis ve alerji” kavramlarına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu kavramlara ya yanlış cevap verdikleri ya da boş bırakmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının ilgili kavramlara ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının yapılandırılmamış kavram haritasında yer verdikleri kavramlara ve hangi sıklıkta kullanıldığını ilişkin bulgulara ise Tablo 2’de yer verilmiştir.

14. Tablo 2: Yapılandırılmamış Kavram Haritasına İlişkin Nitel Bulgular

KAVRAM	TEKRAR SAYISI		KAVRAM	TEKRAR SAYISI		KAVRAM	TEKRAR SAYISI	
	N	%		N	%		N	%
Akyuvar	19	68	Kan pulcukları	8	29	Damarlar, su, karaciğer	4	14
Alyuvar	18	64	Taşıma, plazma proteini, bağışıklık	7	25	Albumin, globulin, kan plazması, kemik iliği, plazma sıvısı, atardamar, kılcal damar, toplardamar, savunma, serum	3	11
Plazma	13	46	Fibrinojen, dolaşım, eosinofil, bazofil, pıhtılaşma	6	21	Kan grupları,protein, beyaz kan hücresi, çekirdek, hemoglobin, vücut ısıyı koruma, solunum, oksijen, hemoglobin	2	7
Hücre, trombosit	12	43	Dolaşım sistemi, lökosit, eritrosit, nötrofil, lenfosit	5	18	Kupfer hücreleri, atık uzaklaştırma, madde iletimi, lösemi, vitamin,trombosit tıkaçı, CO ₂ , sıvı, kırmızı kemik iliği, kan proteinleri, fibroblast, kan sıvısı, vücut, akciğer, madde alışverişi, demir, kırmızı kan hücresi, mezofil, kalp, bağışıklık sistemi, hastalık, kan proteinleri,hücre çekirdeği, protrombin,hücrel bağışıklık, monosit,t hücre, b hücre, humoral bağışıklık,tüm sistemler, hayat, besin,kan yapımı, solunum-boşaltım sistemi,dalak, kemik iliği, sıvı kısım, kanama	1	4
Kan hücreleri	11	39						

Öğretmen adaylarının kendileri tarafından hazırlanan yapılandırılmamış kavram haritalarında, konuya ilişkin pek çok kavrama yer verildiği görülmektedir. Ancak tabloda da görüldüğü gibi bazı kavramlar öğretmen adayları tarafından yalnızca bir kez ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram haritalarında sıklıkla “alyuvar, akyuvar, plazma, hücre, kan hücresi ve trombosit” kavramlarına yer verdikleri görülmektedir. Bu sonuçların yanı sıra öğretmen adayları kavram haritalarında sıklıkla “kan pulcukları, taşıma, plazma proteini, bağışıklık, fibrinojen, dolaşım, eosinofil, bazofil, pıhtılaşma, dolaşım sistemi, lökosit, eritrosit, nötrofil, lenfosit, damarlar, su ve karaciğer” kavramlarına da yer vermişlerdir.

4.Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular öncelikli olarak yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış kavram haritaları için ayrı ayrı değerlendirilerek yorumlanmış; ardından elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının yarı-yapılandırılmış kavram haritasında mevcut kavramların büyük bir bölümünü yanlış tamamladığı (%22) veya boş bıraktığı (%38); öğretmen adaylarının yalnızca %40’ının kavram haritasındaki boşlukları doğru bir şekilde tamamladığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının yarıdan fazla bir bölümünün, konuya ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu gösterir niteliktedir. Öğretmen adaylarının 3. sınıfın 2. dönemine kadar biyoloji

derslerinin tümünü almış olmalarına rağmen, konuya ilişkin kavram bilgilerinin eksik olması oldukça düşündürücü bir sonuçtur. Bu durumun, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmasına ve yapılandırmasına fırsat tanımayan, geleneksel öğretimin ezberci yapısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuçların yanı sıra araştırmada öğretmen adaylarının hiç birinin “homeostasis, eritropoiesis ve alerji” kavramlarına doğru cevap veremedikleri; buna karşın önemli bir bölümünün “lökosit (%89), kırmızı kan hücresi (%79) ve plazma (%75)” kavramlarını doğru bir şekilde yanıtladıkları görülmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının kan konusuna ilişkin temel kavramları yeterli oranda bildiklerini; buna karşın konuya ilişkin ayrıntılar söz konusu oldukça konu hâkimiyetini yitirdiklerini ortaya koyar niteliktedir. Ayrıca öğretmen adaylarının en az doğru cevap verdikleri kavramlar “disk (%4) ve akut enfeksiyon (%7)” kavramlarıyken; en az yanlış cevap verdikleri kavramların ise “kırmızı kan hücresi (%4), anemi (%7) ve hemoglobin (%7)” olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlar Kete (2006) ile Sungur ve meslektaşlarının (Akt. Sezen ve Çimer, <http://www.eab.org.tr>) yapmış oldukları araştırmalarda da tespit edilmiştir. Buna göre araştırmalardan elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin kan konusuna ilişkin çeşitli eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Yapılandırılmamış kavram haritalarının değerlendirilmesi doğrultusunda elde edilen sonuçlara göreyse, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları kavram haritalarında en az 3 en çok 23 kavram kullandıkları; ayrıca kavram haritalarında öğretmen adaylarının %97’sinin konuya ilişkin doğru kavramlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün konuyla ilgili kavramlara hâkim olduğunu gösterir niteliktedir. Öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün konuya ilişkin doğru kavramları kullanmış olmaları, konuyla ilgili mevcut kavramların tamamına yer verdikleri sonucunu ortaya koymamaktadır. Nitekim hazırlanan kavram haritalarında konuyla ilgili pek çok kavramın yer aldığı tespit edilmiş olmakla birlikte; mevcut kavramların büyük bir çoğunluğunun yalnızca birer kez ifade edilmiş olması da konuya ilişkin bilinen kavram sayısının az olduğunu gösterir niteliktedir. Öğretmen adayları sıklıkla “alyuvar, akuyuvar, plazma, hücre, kan hücresi ve trombosit” kavramlarını tekrarlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların yanı sıra, yapılandırılmamış kavram haritalarının tamamının hiyerarşik olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının kavramları aşamalılık esasına dayalı olarak yapılandırdıklarını gösterir niteliktedir. Novak ve Gowin’in (1984) belirttiğine göre hiyerarşik yapıdaki kavram haritaları, kavramların anlamının daha kapsamlı bir şekilde ifade edilmesine neden olmakta, böylece anlamlı öğrenmenin gerçekleşme sürecini daha etkin kılmaktadır (Aktaran: Chiou, 2008).

Bu sonuçların yanı sıra öğretmen adaylarının kavram haritalarında çapraz ilişkiye yer vermedikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının kavramlara ilişkin bilgileri belirli bir sistematik içerisinde kurduklarını, ancak kavramlar arası sistematik olmaksızın bu kavramları ilişkilendiremediklerini; buna bağlı olarak da konuya ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını ortaya koyar niteliktedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Sezen ve Çimer’in fen bilgisi öğretmen adaylarının “insanda dolaşım sistemi” konusundaki bilgilerini tespit etmek amacıyla yapmış oldukları araştırmada da tespit edilmiştir (<http://www.eab.org.tr>). Oysaki öğrenilen bilginin belirlenmesi süreci mevcut bilginin devamlılığını etkilediği için, çapraz ilişkiler öğrenmenin belirlenmesinde oldukça etkin bir işleve sahiptir (Chiou, 2008). Ayrıca kavram haritalarında öğretmen adaylarının %96’sının kavramlar arasındaki oklara, %86’sının ise kavramlar arasındaki ilişkilere yer verdiği; bunların yanı sıra kavram tekrarı yapmadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kavram haritası oluşturmayı öğrendiklerini ortaya koyar niteliktedir. Benzer sonuçlar Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal’ın (2009) yapmış olduğu araştırmada da tespit edilmiştir. Sezen ve Çimer’in yapmış oldukları araştırmadan elde edilen sonuç ise bu araştırmadan elde edilen sonuca ters düşmektedir (<http://www.eab.org.tr>). Bu durumun uygulama yapılan örneklem grubunun farklılığından ve uygulamayı yürüten öğretim elemanının kişisel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış kavram haritalarından elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında ise öğretmen adaylarının gerek yarı-yapılandırılmış, gerekse yapılandırılmamış kavram haritalarında bilgi bakımından yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca hem yarı-yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış kavram haritalarında öğretmen adaylarının çoğunlukla konuya ilişkin temel kavramları bildikleri; buna karşın konunun ayrıntılarını bilmedikleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının kan konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Bu sonuçların yanı sıra,

öğretmen adaylarının yapılandırılmamış kavram haritasında çapraz ilişkiye yer vermemiş olmaları da konuya ilişkin bilgi sınırlılıklarını gösterir niteliktedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların yanı sıra hem yarı-yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış kavram haritalarında öğretmen adaylarının benzer kavramları kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre yapılandırılmamış kavram haritasında öğretmen adaylarının “alyuvar, akyuvar, plazma, hücre, kan hücresi ve trombosit” kavramlarını sıklıkla tekrarladıkları; yarı-yapılandırılmış kavram haritasında ise “lökosit, kırmızı kan hücresi, plazma, anemi ve hemoglobin” kavramlarını sıklıkla doğru bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının konuya ilişkin belirli birkaç kavramı bildikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarına hazırlatılan kavram haritaları ister yarı-yapılandırılmış ister yapılandırılmamış olsun, oluşturulan kavram haritalarının öğretmen adaylarının mevcut bilgi birikimiyle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak yapılandırılmamış kavram haritalarının konu ile ilgili bilgi düzeyi iyi olan öğrenciler için yaratıcılığı ortaya koymada önemli bir araç olacağı; buna karşı başarı düzeyi düşük olan öğrenciler için sınırlı bir öğretim ve değerlendirme aracı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra yapılandırılmamış kavram haritasının öğrencileri çapraz ilişkiler kurma konusunda daha aktif kılacağı düşünülmektedir. Nitekim Brown'un (2002) yapmış olduğu araştırmada da bu durum vurgulanmaktadır. Bu sonucun yanı sıra, öğretim sürecinde yarı-yapılandırılmış kavram haritası kullanımının da öğrencilerin daha fazla kavram öğrenmesine neden olacağı; ayrıca kavramlar arasındaki ilişkileri göz önüne alarak konuyu daha kolay kavramasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra iyi planlanarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış bir kavram haritasının, öğrenciler için doldurması zor olsa da öğretim-değerlendirme, kavram yanlışlarını ortaya çıkarma ve derinlemesine değerlendirme yapmak için iyi bir araç olacağı; ayrıca bu tip kavram haritalarının daha çok öğretilmek istenen kavramları öğretmek amacıyla kullanılabilceği düşünülmektedir. Rodriguez'in (2006) yapmış olduğu araştırmada da 4 - 6. sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bilgilerini değerlendirmek amacıyla boşluk doldurmalı yarı-yapılandırılmış kavram haritaları kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenciler, değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli testler yerine bu tarz ölçme araçlarının kullanılmasının daha etkili olduğu açıklamasında bulunmuşlardır. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen sonuçlarla da uyumludur. Her iki araştırmadan elde edilen sonuç öğretmen adaylarının, geleneksel ölçme araçlarının dışındaki ölçme araçları kullanılarak yapılan değerlendirmede, konuya ilişkin görüşlerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyduklarını gösterir niteliktedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda kavram haritalarının farklı öğretim süreçlerinde kullanılması, öğretim süreci içerisinde uygulama fırsatının sunulması, kavram haritalarının farklı uygulamalarla sunulması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2003). Lise 3. sınıftaki öğrencilerin kimyasal bağlar konusundaki yanlış anlamaları ve bunların giderilmesi üzerine yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 61-79.
- Barrett, K. (2008). Evaluating the use of concept maps in nurse education in N.Ireland to promote the development of critical thinking. *Concept Mapping: Connecting Educators Proceeding of the Third International Conference on Concept Mapping*, Finland. <http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p094.pdf> adresinden 22.12.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Brown, D. (2002). Creative concept mapping. *The Science Teacher*, 69(3), 58-61.
- Cerrah, L., Özsevgeç, T. ve Ayas, A. (2005). Biyoloji öğretmen adaylarının lise II öğretim programı konusundaki bilgi düzeyleri: Trabzon örnekleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 15-25.
- Chiou, C. C. (2008). The effects of concept mapping on students' learning achievements and interests. *Innovation in Education and Teaching International*, 45(4), 375-387.
- Crane, L. & Winterbottom, M. (2008). Plants and photosynthesis: peer assessment to help students learn. *Journal of Biological Education*, 42(4), 150-156.
- Dikmenli, M., Türkmen, L., Çardak, O. ve Kurt, H. Biyoloji öğretmen adaylarının bazı genel biyoloji konularındaki kavram yanlışlarının iki aşamalı çoktan seçmeli bir araç ile belirlenmesi. www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/download/94/73 adresinden 23.12.2011 tarihinde indirilmiştir.

- Gall, M. D., Borg, W. R. ve Gall, J. P. (1996). *Educational Research*. USA: Longman Publishers.
- Gerstner, S. & Bogner, F. X. (2010). Cognitive achievement and motivation in hands-on and teacher-centred science classes: does an additional hands-on consolidation phase (concept mapping) optimise cognitive learning at work stations? *International Journal of Science Education*, 32(7), 849–870.
- Güneş, T. Güneş, M. H. ve Çelikler, D. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği programı biyoloji II ders konularının öğretilmesinde kavram haritası kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 39-49.
- Gürbüz, R. (2006). Olasılık konusunun öğretiminde kavram haritaları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Gürdal, A., Şahin, F. ve Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi ilkeler, stratejiler ve yöntemler*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Hsu, L. L. (2004). Developing concept maps from problem-based learning scenario discussions. *Journal of Advanced Nursing*, 48(5), 510–518.
- Johnstone, A. H. ve Otis, K. H. (2006). Concept mapping in problem based learning: a cautionary tale. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), 84-95.
- Kafa, Y. (2002). *Lise öğrencilerin yerçekimi konusundaki kavram yanlışlarında yapıcı öğretim yaklaşımının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 70-79.
- Kazancı, M., Doğan Bora, N. ve Katırcıoğlu, H. (2005). Mayoz bölünme konusunun öğrencilerdeki anlamlı öğrenme düzeyinin kelime çağrışım testi ile araştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 146-154.
- Kete, R. (2006). 6. Sınıf fen bilgisi biyoloji konularında kavram yanlışları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 63-70.
- Maskey, C. L. (2008). The coordination of clinical and didactic learning experiences to improve critical-thinking skills and academic performance. *Teaching and Learning in Nursing*, 3, 11–15.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyp Örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Öner, F. ve Arslan, M. (2005). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersi elektrik ünitesinde kavram haritaları ile öğretimin öğrenme düzeyine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4, article 19, 163-169.
- Örgün, E. (2002). *Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarında yapıcı öğretim yaklaşımının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Rendas, A., Fonseca, M. & Pinto, P. R. (2006). Toward meaningful learning in undergraduate medical education using concept maps in a Pbl pathophysiology course. *Adv Physiol Education*, 30, 23–29.
- Rodriguez, A. J. (2006). Using concept maps as a tool for curriculum planning and student assessment in culturally diverse schools'. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proceeding of the Second International Conference on Concept Mapping*, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p166.pdf> adresinden 22.12.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Saka, A., Cerrah, L., Akdeniz, A. R. ve Ayas, A. (2006). A cross-age study of the understanding of three genetic concepts: how do they image the gene, DNA and chromosome? *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 192-202.
- Samawi, Z. R. N. (2006). The effect of concept mapping on critical thinking skills and dispositions of junior and senior baccalaureate nursing students. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proceeding of the Second International Conference on Concept Mapping*, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p159.pdf> adresinden 22.12.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Sezen, G. ve Çimer, A. Fen bilgisi öğretmen adaylarının insanda dolaşım sistemi konusundaki kavramları anlama seviyelerinin kavram haritası ve kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi üzerine bir çalışma. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/231.pdf> adresinden 8.12.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Sönmez, G., Geban, Ö. ve Ertepinar, H. (2001). Altıncı sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki kavramları anlamlarında kavramsal değişim yaklaşımının etkisi. *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-8 Eylül 2001, Bildiriler Kitabı.
- Stoddart, T., Abrams, R., Gasper, E. & Canaday, D. (2000). Concept maps as assesment in science inquiry learning – a report of methodology. *International Journal of Science Education*, 22(12), 1221-1246.
- Stoyanov, S. & Kommers, P. (2006). WWW-Intensive concept mapping for metacognition in solving ill-structured problems. *Engineering Education and Lifelong Learning*, 16(3-4), 97-316.

- Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 140 – 147.
- Tekkaya, C. ve Balcı, S. (2003). Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 101-107.
- Temelli, A., Arlı, E. E., Biber, B. ve Kurt, M. (2011). İnsanlarda solunum sistemi konusunun kavram haritalarıyla öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 61-66.
- Uzuntiryaki, E., Çakır, Ö.S. ve Geban, Ö. (2001). Kavram haritaları ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin “Asit-Bazlar” konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-8 Eylül 2001, Bildiriler Kitabı.

4th International Conference on New Horizons in Education

Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Asena Ayvaz^{a,38}^a*Sakarya University, Faculty of Education 54300, Sakarya, Turkey*

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 320 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları cinsiyet ve öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Fakat Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmeni adayı, matematiksel problem çözme, inanç

Abstract

The purpose of this study was to investigate pre-service teachers' beliefs about mathematical problem solving. The sample of this study consists of 320 pre-service teachers from Faculty of Education at Sakarya University. It was found that there was no significant difference between pre-service teachers' about mathematical problem solving in terms of students' gender and grade. It was found that there was significant difference between pre-service teachers' about mathematical problem solving in terms of students' department. In terms of department variable, Science students' beliefs about mathematical problem solving levels were significantly lower than Elementary students and Mathematics students.

Keywords: Pre-service teacher, mathematical problem solving, beliefs

GİRİŞ

Matematik dersinin ve etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası problem çözmedir. Bir matematiksel durumun problem olabilmesi için çözüme ulaşma yolunun açık olmaması ve öğrencinin mevcut bilgileri ile akıl yürütme becerilerini kullanması gerekmektedir (MEB, 2009). Problem zor ya da sonucu belirsiz bir sorudur. Çözümü bir araştırma veya tartışma gerektirir. Kişi çözümü bulma konusunda hazırlıksız fakat isteklidir (Dağlı, 2004).

Problem çözmek ise sadece matematik öğrenmenin bir amacı değil aynı zamanda onun temel aracıdır ve bu yüzden matematik programından ayrı olarak ele alınmamalıdır (Van De Walle, 2012). Matematik eğitiminin önemli bir aracı olan problem çözme, öğretim programında başlı başına bir konu değil, bir süreçtir (Gür ve Korkmaz). Problem çözmeyi kendi başına bir amaç olarak değil, bir uygulama aracı olarak zihinsel donanımının bir parçası olarak görülmelidir (Polya, 1997). Problem çözme, çeşitli yeteneklerin, inançların, tutumların,

* Corresponding author. Tel.: +90 264 615 01 96 fax: +90 264 295 71 83.

E-mail address: aayvaz@sakarya.edu.tr

sezgilerin, bilgilerin ve önceki kazanımların koordinasyonunu gerektirir (Dede ve Yaman, 2006.). İnançlar, öğrencilerin kendi yeteneklerini değerlendirmelerinde, matematik etkinliklerine katılmaya istekli olmalarında ve matematiğe karşı tutumlarında etkilidir (NCTM, 1989). Silver 1985'te öğrencilerin problem çözme nasıl öğrendiklerini daha iyi anlamak için matematik hakkındaki inançlarının incelenmesi gerektiğini belirtmiştir (Kloosterman ve Stage, 1992). Çünkü öğrencilerin matematik hakkındaki inançları matematik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biridir (NCTM, 1989).

Problem çözme becerisi, bireysel bir değişken olarak görülmekte ve bireyin kendi problem çözme becerisine ilişkin inanç ve beklentilerine dayalı olarak şekillenmektedir (Alcı, 2007). Problem çözme inancı bireylerin problem deneyimleri ile elde ettiği kişisel değer yargıları olarak tanımlanmaktadır (Raymond, 1997). Öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları, örtük ya da belirgin olarak (öğrencilerin matematiği öğrenmelerini ve problem çözmelerini etkileyen) matematik eğitimi, matematikte kendi yeterlikleri ve matematiğin öğrenildiği sınıf ortamı (sosyal normlar) hakkında doğru olarak gördükleri öznel kavrayışlarını içerir. Matematik ile ilgili inançlar bir probleme nasıl yaklaşılabileceğinin, hangi tekniklerin kullanılacağına, çözüme ulaşmak için ne kadar çaba ve zaman harcanacağına belirlenmesinde etkilidir (Uğuroğlu, 2008).

Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme hakkındaki inançları gelecekte oluşturacakları öğrenme ortamlarını etkileyen ve dolayısıyla öğrencilerinin başarısında olası etkilere sahip olan bir faktör olarak gösterilmektedir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının problem çözmeye ilişkin inançlarını belirlemek gelecekte yapacakları uygulamalar açısından aydınlatıcı olacaktır (Kayan ve Çakıroğlu, 2008).

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançları,

1. Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenim gördüğü anabilim dalına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008). Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme Matematik-Fen, Türkçe-Matematik ve Türkçe-Sosyal puan türleri ile öğrenci kabul eden birer anabilim dalı seçilerek her sınıf düzeyinden öğretmen adayları amaçsal örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Tabakalı amaçsal örnekleme ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara imkan tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Matematik-Fen puan türüne göre öğrenci alan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında (İMÖ ABD), Türkçe-Matematik puan türüne göre öğrenci alan Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında (SNÖ ABD) ve Türkçe-Sosyal puan türüne göre öğrenci alan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında (SBÖ ABD) öğrenim gören

öğretmen adayları tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak örnekleme alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf ve anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

15. Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıfları ve anabilim dallarına göre dağılımı

	SNÖ	İMÖ	SBÖ	Toplam
1. Sınıf	18	14	16	48
2. Sınıf	34	29	32	95
3. Sınıf	32	32	25	89
4. Sınıf	30	30	28	88
Toplam	114	105	101	320

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 114’ü SNÖ ABD’de, 105’i İMÖ ABD’de 101’i ise SBÖ ABD’de öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının 48’i 1. sınıfta, 95’i 2. sınıfta, 89’u 3. sınıfta, 88’i 4. Sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Kayan ve Çakıroğlu (2008) tarafından geliştirilen “Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçekteki maddeleri içeriklerine göre 6 başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar problem çözümünün anlaşılmasının önemine, problem çözerken önceden belirlenmiş adımların izlenmesine, cevaplama zaman alan problemlere, farklı çözüm yolları kullanmaya, problem çözmenin sınıfta ele alınışına ve problem çözerken teknolojiye dayanmaya yönelik inançları içermektedir. Faktör analizi sonucunda araştırmacıların kuramsal olarak oluşturdukları madde grupları ölçek boyutu olarak doğrulanamadığı için belirlenen boyutlar alt-ölçek olarak değerlendirilmemiştir. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı 0.87’dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veriler ölçeğin araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına elden dağıtılıp toplanması ile elde edilmiştir. İstatistiksel işlemlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için t-testi, sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü anabilim dalına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ise ilişkisiz örneklem için One-Way ANOVA analizi yapılmıştır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testinin

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarında cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü anabilim dalı değişkenlerine göre ölçeğin tek faktörlü yapısıyla farklılık olup olmadığına bakılmıştır. İlk olarak cinsiyete ilişkin olarak t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

16. Tablo 2. Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyete göre değişimi tablosu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kız	219	123.87	6.35	318	1.83	0.69
Erkek	101	122.36	7.92			

Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur, $t(318)=1.83$, $p>.05$. Bu bulgu öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarında cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının sınıf düzeyine göre değişimini göstermek için yapılan ilişkisiz örneklem için One-Way ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

17. Tablo 3. Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının sınıf düzeyine göre değişimi tablosu

Sınıf	N	$\bar{x}$	S		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.sınıf	48	122.35	7,48	Gruplararası	277.94	3	92.65	1.96	.120
2.sınıf	95	122.38	7,21	Gruplariçi	14920.24	316	47.22		
3.sınıf	89	124.44	5,80						
4.sınıf	88	123.99	7,15	Toplam	15198.17	319			

Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F_{(3,316)}=1.96$, $p>.05$). Bu bulgu öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarında sınıf düzeyinin etkili olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının öğrenim gördüğü anabilim dalına göre değişimini göstermek için yapılan ilişkisiz örneklem için One-Way ANOVA testi Tablo 4'te verilmiştir.

18. Tablo 4: Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının öğrenim gördüğü anabilim dalına göre değişimi tablosu

ABD	N	$\bar{x}$	S		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
SNÖ	114	124.93	6.14	Gruplararası	1138.066	2	569.033	12.83	.000	SNÖ-SBÖ
İMÖ	105	125.133	6.01	Gruplariçi	14060.106	317	44.354			İMÖ-SBÖ
SBÖ	101	120.673	7.78	Toplam	15198.172	319				

Öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları öğrenim gördüğü anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, ($F_{(2,317)}=12.83$, $p>.05$). Bu bulgu öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarında öğrenim gördüğü anabilim dalının etkili olduğunu göstermektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında en yüksek matematiksel problem çözmeye yönelik inanç düzeyine İMÖ ABD'de öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu bunu SNÖ ABD ve SBÖ ABD'de öğrenim gören öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre SNÖ ABD ($\bar{x}=124.93$, $S=6.14$) ve İMÖ ABD'de ($\bar{x}=125.133$, $S=6.01$) öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının SBÖ ABD'de ($\bar{x}=120.673$, $S=7.78$) öğrenim gören öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarında cinsiyetin etkili olmadığı bulunmuştur. Memnun, Hart, Akkaya (2012) da öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları cinsiyet değişkenine göre değişmediğini bulmuştur. Uğuroğlu (2008) 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada matematik ve matematik problemlerine ilişkin inanç (genel inanç) puanlarında cinsiyetin etkili olmadığını bulmuştur. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarında sınıf düzeyinin etkili olmadığı bulunmuştur. Uğuroğlu (2008) 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerinin matematik ve matematik problemlerine ilişkin inançlarında sınıf düzeyi değişkenine göre, 7. sınıf

öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonucuyla tutarlılık göstermemesinin nedeni olarak çalışılan grupların yaş düzeylerinin farklı olması olarak gösterilebilir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin yaşaması olağan yılsonunda girecekleri Seviye Belirleme Sınav kaygısından dolayı matematiksel problem çözmeye yönelik inanç düzeyleri düşük çıkmış olabilir.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarında öğrenim gördüğü anabilim dalının etkili olduğu bulunmuştur. SNÖ ABD ve İMÖ öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının SBÖ ABD’de öğrenim gören öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu bulunmuştur. Memnun, Hart, Akkaya (2012) da öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarında öğrenim gördüğü anabilim dalının etkili olmadığını bulmuştur.

Kaynakça

- Alcı, B. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Dağlı, A. (2004). Problem çözme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (7), 41-49.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2006). Fen ve matematik eğitiminde problem çözme: Kuramsal bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (32), 116-128.
- Gür, H. ve Korkmaz, E. (2003). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem ortaya atma becerilerinin belirlenmesi. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*, www.matder.org.tr adresinden 12.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, Niyazi. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayan, F. ve Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 218-226.
- Kloosterman, P. & Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem-solving. *School Science and Mathematics*, 92, 109-115.
- MEB, (2009). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Basım Evi.
- National Council Of Teacher Of Mathematics (NCTM): 1989, Curriculum and evaluation standards for school mathematics, Reston, VA: Author.
- Polya, G. (1997). Nasıl çözmeli? (Çev: Feryal Halatçı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Raymond, Anne M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 28, No. 5, pp. 550- 576.
- Sezgin-Memnun, D., Hart, L.C., & Akkaya, R. (2012). A research on the mathematical problem solving beliefs of Turkish mathematics, science and elementary pre-service teachers in terms of different variables. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (24), 172-184.
- Uğurluoğlu, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin matematik ve problem çözmeye ilişkin inançlar ile tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Wann de Valle, J. A. (2012). Problem çözme ile öğretim. (Çev: Bahadır Yanık). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim (Ed. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

4th International Conference on New Horizons in Education

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemiyle işlenen Sanat eğitimi çalışmalarına ilişkin görüşleri -Picasso ve Guernica-³⁹

Erdem Erem

Ege University, Faculty of Education , “İzmir”, Turkey⁴⁰

Özet

Türkiye’deki günümüz eğitim dizgesinde yaratıcı drama bir yöntem olarak diğer derslerde de olduğu gibi, sanat eğitimi açısından da önemli bir yere gelmiştir. Yaratıcı dramanın, sanatçıyı ve sanat nesnesini tanıtmak ve öğretmek için etkili bir yol olup olmayacağı ana probleminden hareketle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. San’a göre(2003:17), sanat eğitimi; “20. yüzyılın başından bu yana sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullarda sınıflardaki ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlamaktadır”. Her iki yönden de bakıldığında sanat eğitimi toplumu eğiten öğretmenlerin hem genel kültür hem de alan bilgisi açısından önem vermeleri gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın temelinde, toplumu sanat alımlayıcısı yapmayı hedefleyen sanat eğitimi ve yaratıcı drama bağlantısını sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kurması yer almaktadır. Konu olarak, çağdaş sanatın önemli sanatçılarından ve kübizm akımının kurucularından Picasso ve en önemli eserlerinden biri olan Guernica seçilmiştir. Picasso’nun yaşam öyküsü ve eserleri katılımcılara isim verilmeden (Picasso’dan söz etmeden) doğaçlama süreçleriyle kavratılmaya çalışılmıştır. Proje, İzmir’de Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği’nde öğrenimine devam eden 14 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Grup sürecini temel yaratıcı drama becerileri oturumlarının üzerine, üç oturumda(toplam 12 tam saat) Picasso’nun yaşamı ve “Guernica” eseri üzerine çalışılarak tamamlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçları; nitel araştırma yöntemleri dahilinde yapılan, görüşme ve doküman inceleme (duvar gazetesi, afiş) olarak belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının sanat eğitiminin(sanatçı ve sanat nesnesinin tanıtımı ve öğretimi) yaratıcı drama ile işlenmesi konusundaki görüşleri irdelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: sanat eğitimi, yaratıcı drama, Picasso, Guernica

³⁹ Bu proje Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Liderliği ve Eğitimliği programında bitirme projesi olarak 2008 yılında yapılmıştır. Yasal bekleme süresi dâhilinde ve sonrasında, başka hiçbir yerde, özel gruplarla atölye çalışmaları dışında, basılı ya da sözlü olarak sunulmamıştır.

⁴⁰ Öğr. Gör. Erdem EREM, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Lec. Erdem EREM Ege University, Faculty of Education, Department of Primary Education
e-mail: erdemerem@gmail.com e-mail: erdem.erem@ege.edu.tr Tel: +90 232 311 4199

The Views Of Prospective Primary School Teachers On The Practice Of Arts Education Taught Through Creative Drama Method -Picasso And Guernica-⁴¹

Abstract

In the present-day Turkish education system creative drama as a teaching method occupies an important place in arts education as in other subjects. This study dealt with the central problem of whether or not creative drama is an effective way of introducing and teaching artist and art object. According to San (2003:17), arts education *“refers to in- and out-of-school creative artistic education which has incorporated all the fields and forms of arts since the beginning of the 20th century. In the narrow sense it refers to the related subjects given in classrooms and related departments in schools”*. From both perspectives arts education appears to be an area where the teachers who educate the society need to place importance for both general knowledge and subject knowledge.

On the foundation of the study is for the prospective primary school teachers to establish the linkage between arts education and creative drama, which aims at making the society members better art recipients. Picasso, who is one of the most important artists of contemporary art and one of the founders of cubism movement, and Guernica, which is one of his most important works, were chosen as the subject of this study. The life story and works of Picasso were tried to be taught through the processes of improvisation without any mention of Picasso or his works. The participants were 14 prospective primary school teachers studying at the Primary Education program of a large university within the western region of Turkey. After receiving a nine-week-long basic creative drama education participants were included in the project. The research lasted 12 hours spanning through 3 weeks.

Research data were collected through observations, interviews and document analysis. The researcher observed and took field notes during participants' improvisations. Furthermore the participants were requested to prepare posters and newspapers about Guernica. These posters and newspapers were collected for document analysis. At the end of the study the researcher conducted semi-structured interviews with all participants. Preliminary findings suggest that pre-service primary school teachers are comfortable with learning artists and art objects with creative drama method. Further findings will be reported in the final form of the study.

Keywords: arts education, creative drama, Picasso, Guernica

Giriş

Günümüz eğitim dizgesinde yaratıcı drama yöntemi, gitgide önemli bir yere gelmektedir. Son on yılda eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme kurumlarında, özel üniversitelerin bazı bölümlerinde, okulöncesi ve ilköğretim düzeyinde yaratıcı drama zorunlu seçmlik bir ders ya da yöntem olarak öğretim programlarında yer almaktadır.

Sanat eğitimi ise, en geniş anlamıyla eğitim biliminin bir dalı olarak estetiğin, sanat tarihinin, eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenen bir süreçtir. Sanat eğitimi yeni, özgün ve çağdaş düşünceler üreten bireyleri yetiştirmeyi ön görür ve bu özelliği ile yaratıcı, bilişsel ve duyuşsal bir eğitimi gerektirir. Yaratıcılık gerek bilim ve teknikte gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda yeni ürünler verme demektir ve sanat eğitiminin temel yönelimi çocuk ve ergenin yaratıcılığını geliştirmektir (Adıgüzel, 1993:207). Yani sanat eğitimi sanıldığı gibi aksine sadece sanata yetisi olanı değil tüm bireylere yönelik bir eğitimidir. Sadece bilişsel olarak verilen eğitim bireyin sadece beyninin tek tarafını çalıştırmakta ve bu da tam öğrenmeyi engellemektedir. Sanat yoluyla eğitim ise duylara, duyguya, heyecana yer vererek, eğitim sistemindeki aşırı rasyonalizasyona karşı çıkmayı, bu olguyu dengelemeyi amaçlamaktadır (San, 1998:5). Bu şartlar altında yaratıcı drama da yapısı gereği sanat eğitimi yapabilmenin bir yolu haline gelmiştir. Örneğin; yaratıcı dramada verilecek olan içerik; doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerle sanatsal bir yolla/üslupla verilmektedir. Ayrıca pek çok sanat

⁴¹ This project, Contemporary Drama Association Leadership and Creative Drama Instructor program was conducted in 2008 as a final project. Within the statutory waiting period and then anywhere else, except for special groups, workshops, printed or presented orally.

alanından(edebiyat, resim, fotoğraf, heykel...) faydalanmaktadır. Bu nedenle yaratıcı drama, önemi tartışılmayacak kadar büyük olan sanat eğitiminin, bir parçası olarak görülmesi mümkündür.

Bunun yanında yaratıcı dramanın amaçlarıyla, sanat eğitiminin amaçları birbiriyle uyumaktadır. Yeni yönelimlerle yapılan çalışmalarda da altı çizilen bireyi merkeze alma durumu yaratıcı dramanın temelini oluşturmaktadır. İster sanat eğitimi olarak kullanılsın ister bir öğretim yöntemi olarak kullanılsın yaratıcı drama bu amaçlar ışığı altında içeriğe bireyi katan bir eğitim öğretim ortamı kurmayı hedeflemektedir.

Problem

“İlerici eğitim arayışları ve hareketleri nerede ortaya atılmışsa, hemen her zaman, örgün eğitim içinde yetiştirilmekte olan çocuk ve ergen kesiminin daha iyi yurttaş, daha bilinçli, demokratlaşmış, doğru toplumsallaşmış, “yaratıcı ve üretken” olarak eğitilmesi beklentileri yer almıştır. Daha gerilere gitmeyip, 1900’lerin başına baktığımızda, Almanya’da, genel eğitim dizgesindeki düzeltim hareketinin, “kültürel çöküş ve insanın kendine yabancılaşması” olgusuna karşı önlemler akımı olduğunu ve hemen bu kapsam içinde, en başta güzel sanatlar, edebiyat ve yaratıcı etkinlikler yoluyla estetik eğitime, eğitimin öğretim öz alanlarından biri olarak yöneldiğine tanık oluyoruz. 1900’de Paris’te, 1904’de Berlin’de, 1908’de Londra’da ve 1912’de Dresden’de toplanan uluslararası sanat eğitimi kongrelerinde daha o zaman örgün eğitim içindeki estetik eğitimin iyileştirilmesine ortak çözümler aranmıştır(San, 1990:261).” 1900’lerin başından günümüze kadar eğitim alanında pek çok iyileştirme yapılmaya çalışılmıştır. “1980’lerden başlayarak dünyanın pek çok ülkesinde eğitimin pek çok alanında temel yenileşme ve reform çalışmaları olduğuna tanık olmaktayız. Bu girişimlerden bazıları ülkelerin kendine özgü iç koşullarından kaynaklanırken, pek çoğunun da bilgi toplumu, küreselleşme, ortak pazarlar gibi yeni oluşumların yanı sıra eğitim alanında yeni kuram, kavram ve uygulamalardan güç aldığını görmek mümkündür(YÖK, 1998:1).” Bu yeni kuram ve kavramlar içinde sanat eğitiminin ve bireyin kişisel gelişiminin yerinin giderek büyüdüğünü görmekteyiz. Ancak, sanat eğitime karşı toplumun genel kanısı, bir boş zaman etkinliği olması ya da resim-iş ve müzik gibi derslerin, dersler arasında en gereksiz dersler olarak görülmesidir. Bu kanı yanlıştır, çünkü sanat eğitiminin kapsadığı dersler kişinin sosyalleşmesini, birey olmasını, toplumda rahatça kendisini ifade etmesini, bedenine hâkim olabilmesini ve bunun gibi birçok hedefi kapsar. Bu derslerin ayrı ders saatlerinde işlenmesi becerileri kazanmak için yeterli olmasına karşın tüm hedeflere ulaşılabilmesi için, diğer derslerin bilgi ve becerileriyle tam bir bağlantı ve koordinasyonun oluşturulması gerekmektedir. Bu da tüm derslere eklektik/derleyici yaklaşmakla mümkün olabilmektedir. Bu noktada yaratıcı dramanın eklektik yapısı, tam da istenen ders yaklaşımını oluşturulabilir kılmaktadır.

Çağımız Türkiye’inde, eğitimin yeniden yapılandırılmasının bir bölümü de, bireyin sosyalleşmesini, sanattan ve yaşamdan aldığı örneklerle sağlayan, eklektik bir alan olan yaratıcı drama ile mümkün kılınmaya çalışılmaktadır. Gerek MEB’in gerek YÖK’ün yaklaşımları yaratıcı dramanın, çağdaş eğitim için önemli bir çıkış noktası olduğunu ve özellikle derslerde yöntem olarak kullanılması gerektiği yönündedir. Yeni yetiştirilen öğretmenlerin de 2002 yılından sonra mezun olan Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği programı mezunları) yeterlilikleri arasına yaratıcı drama alan bilgisi eklenmiştir. Ancak yapılan araştırmalar⁴² göstermiştir ki eğitim fakültelerinde genellikle sadece yaratıcı drama bilgisi, yöntem ya da disiplin boyutuyla sınırlı kalmaktadır. Bunun yanında yaratıcı dramanın diğer bir boyutu olan sanat eğitimi boyutu ihmal edilmektedir. Bu boyutun da işe koşulmasıyla, ancak yaratıcı dramanın eğitim sisteminde yeni bir açılım sağlayabileceği

⁴² EREM, Erdem (2005) “Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan İlköğretimde Drama Dersinin Değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Tezsis Yüksek Lisans Projesi, ss.158-159, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EPÖ, Yaratıcı Drama Programı, Ankara.

düşünülmektedir. Çünkü yaratıcı drama, disiplin, yöntem ve sanat eğitiminden oluşan üç temel (boyut) üzerinde durmaktadır. Temellerden birinin olmaması, yaratıcı dramayı dersinde ya da herhangi bir eğitimde kullanmaya çalışan öğretmenleri, zor durumda bırakacak ve yaratıcı dramadan soğutacaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına, yaratıcı dramanın sanat eğitimi boyutunun pekiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarının, Picasso gibi sanat tarihi ve akımları için önemli bir sanatçı ve eserleri hakkında öğrenme yaşantısını yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılmasının olup olmayacağı problem durumu olarak belirlenmiştir. Bu öğrenmenin aynı zamanda da bir dersin diğer derslerle bağlantı kurarak nasıl işleneceğine, aktif öğrenme-öğretme süreçlerinin nasıl planlanacağına ve yaratıcı drama yönteminin nasıl kullanılacağına örnek teşkil ederek, öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıda bulunup bulunamayacağı ikinci problem durumu olarak belirlenmiştir.

Amaç

Çalışmanın genel amacı; sınıf öğretmenliği öğrencileriyle/öğretmen adaylarıyla, yaratıcı dramanın sanat eğitimi boyutunu, Picasso, yaşamı ve eserleri üzerinden irdelemektir.

Bu genel amaç kapsamında yaratıcı dramanın ilkeleri doğrultusunda şu amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

- Yaratıcı drama ve sanat eğitimi bağlantısını kurarak, öğretmen adaylarına yaratıcı dramanın sadece bir ders yöntemi değil sanat eğitiminin de önemli bir parçası olduğunu kavratmak.
- Öğretmen adaylarına, yaratıcı drama yöntemi ile sanat eğitimi alanının bağlantısını kurarak, resim-iş dersinde bir sanatçının yaşamının yaratıcı drama yöntemiyle nasıl işleneceğine bir örnek vermek.
- Yaratıcı dramanın disiplin ve sanat eğitimi boyutundan yararlanılarak, Picasso'nun hayatını ve sanat tarihi açısından önemini öğretmen adaylarına kavratmak.

Yöntem

Çalışma 13 hafta ve haftada 43 tam saat sürmüştür. Bu süre içerisinde hem yaratıcı drama hem de sanat eğitimi boyutu üzerinde durulmuştur. Picasso'nun yaşamı ve Guernica başlıkları bu uzun soluklu çalışmanın 13 saatini kapsamıştır. İlk 30 saat temel drama çalışmalarına, geri kalan süre ise proses/süreç drama kullanılarak proje amaçlarının öğretilmesine ve sanat eğitimi boyutuna ayrılmıştır.

Çalışmanın araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması(case study)na göre bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak da mektup, duvar gazetesi, görüşme yapılmış ve verilerin analiz sürecinde de betimsel analiz kullanılmıştır.

Evren Örneklem

Çalışmanın evreni tüm sınıf öğretmenliği adayları olup örneklem ise Ege Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Katılımcılar 20-23 yaş arası, 5 erkek - 9 kadın toplam 14 kişidir.

Bulgular

Bu bölümde nitel veri toplama araçlarından görüşme, mektup ve duvar gazetesinden yararlanılarak aşağıdaki bulgulara erişilmiştir. Bulgular; çalışmanın ana amacı ve alt amaçları gözden geçirilerek. Belirlenen dört ana tema üzerinden betimlenmeye çalışılmıştır. Bu temalar;

Bilişsel bilgi: Picasso'nun hayatını, eserleri hakkındaki bilgiyi ve sanat tarihi açısından önemini fark etmek

Yöntem bilgisi: Yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılması

Duyuşsal tepki: Yapılan çalışmaya karşı öğretmen adaylarının sergiledikleri tepkiler

Bağlantılılık: Yaratıcı drama ve sanat eğitimi bağlantısının kurulması, olarak belirlenmiştir.

Bilişsel bilgi

Bu tema altında Picasso'nun hayatını, eserleri hakkındaki bilgiyi ve sanat tarihi açısından önemini öğretmen adaylarının fark edip edemedikleri hakkında bulgular ortaya konulacaktır.

Bu temaya uygun olarak katılımcılar; *"Eminim herkes Picasso'yu bir arkadaşı gibi tanımıştır."*, *"Drama çalışmaları boyunca onu yani Picasso'yu çok iyi tanıdım. O artık çok yakından tanıdığım biri gibi. Onun hayatını ailesini arkadaşlarını, fikirlerini, yaşayışını öğrendim. Bunların çoğunda hissederek ve o zamanda yaşıyormuş gibiydim."*, *"...kendimi savaşı yaşayanların, Picasso'nun, annesinin, babasının ve sosyal çevresinin yerine koyarak öğrendim. Hatta o dönem de yaşayan insanların sosyal algısını da yaşadığımı söyleyebilirim."*, *"Ancak, bir kişi o duyguları öylesine hissetmiş olsa gerek, bunları sanatına, tablosuna öyle bir şekilde derinlemesine ve duygulu yansıtmış olabilir. İşte o şaheser Pico'dur(Picasso). Bizler de onun bu anlamlı resimleriyle o insanları, eşyaları, sevinçleri ve üzüntüleri, hatta ve hatta onu, yani Picasso'yu yaşadık."*, *"...savaşı yaşayan toplumun ve insanların canlandırılmasında, savaşın ne kadar dehşet verici sahnelerinin olduğu gerçeğini neredeyse savaşı bizzat yaşamış biri gibi öğrenmiş oldum."*, *"Picasso'nun bütün hayatını öğrendik, son güne kadar kim olduğunu bilmediğimiz bir insanın çilesini, yaşadıklarını, hayatındaki dönüm noktalarını kendi yaratıcılığımızla oynadık. Onun hissettiği bütün duyguları biz de tattık. Bazen "o" olduk, bazen de onun annesi, babası, arkadaşı hatta odasında bir eşya. Bazen onun resimlerini yorumladık."* şeklinde tümceler söylemişlerdir/yazmışlardır. Görüşme ve mektuplardan derlenen, bu vb. tümcelerden ve duvar gazetelerinden(görsel çizim, spot tümce vb.) anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının tamamının(%100) Picasso'nun hayatına, eserlerine, önemine olumlu tutum geliştirdiği ve konu hakkında bilgiye sahip oldukları görülmektedir.

Ayrıca sanatçıyı *anlamak* adına; *"Bir sanatçının eserlerini oluştururken nasıl oluşturduğunu, nelerden etkilendiğini, eserlerinin yaşamının ayrılmaz birer parçası olduğunu daha doğrusu eserlerinin hayatının bir aynası olduğunu bu çalışmayla daha iyi kavradım diyebilirim."*, *"Sanatçının hayatının önemli kısımlarını canlandırmak ve bu canlandırmanın içerisinde yer almak, bu sanatçının hayatını öğrenmemizi sağladı. Sanki onunla bir bütün olmuştuk."* sarf edilen bu tip tümcelerde sürecin öğretmen adaylarına sanatçı/sanat farkındalığını ve bu konudaki bilişsel düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Yöntem bilgisi

Bu tema altında yaratıcı dramanın sınıf öğretmenliğinde çeşitli derslerde bir yöntem olarak kullanılması konusunda, öğretmen adaylarının görüşleri hakkında bulgular ortaya konulacaktır.

Bu temaya uygun olarak katılımcılar gelecekteki öğretmenlikleriyle ilgili; *“Drama her öğretmenin kullanması gereken bir öğretim yöntemidir. Gerçekten de öğretmenlik adına bu projeden yararlandığımı düşünüyorum.”*, *“Drama tekniklerini pekiştirme fırsatı buldum. Yeni oyunlar, teknikler ve doğaçlama şekilleri öğrendim. Öğretmenlik yaşamımda çok yardımcı olacak.”*, *“...öğrettiklerinizi uygulayıp, hayatımın bir parçası haline getireceğim, bütün içtenliğimle söz veririm.”*, *“Öğretmen olduğumda dramayı ve kullanılan teknikleri öğrencilerime öğretmek istiyorum. Ve artık bu teknikleri unutmayacak kadar pekiştirdiğimi düşünüyorum.”* şeklinde tümceler söylemişlerdir/yazmışlardır.

Bu temaya uygun olarak katılımcılar yöntem etkililiğiyle ilgili; *“Bu projede yaratıcı drama yönteminin gerçekten çok etkili bir yöntem olduğunu ve nasıl uygulanması gerektiğini gördüğümü düşünüyorum.”*, *“drama öyle bir öğretim yöntemi ki insana somut kavramları da soyut kavramları da çok güzel kavrayabiliyor.”*, *“...Picasso’yu çok iyi tanıdım... Onun hayatını ailesini arkadaşlarını, fikirlerini, yaşayışını öğrendim. Bunların çoğunda hissederek ve o zamanda yaşıyormuş gibiydim.”*, *“O anı bugün yaşar gibi yaşadık. Hepimiz bir Picasso olduk, eşya olduk, savaşçı olduk, resim olduk ve daha sayamadığım bir çok güzel şey olduk.”*, *“Picasso’nun hayatını doğaçlamalarla, çeşitli drama teknikleriyle, yaptığı resimlerin incelikleriyle, ayrıntılandırılarak etkili bir şekilde öğrendik”*, *“Bir sanatçının eserlerini anlamak ve hayatını öğrenmek için daha iyi bir yol olduğunu düşünmüyorum.”* şeklinde tümceler söylemişlerdir/yazmışlardır.

Görüşme ve mektuplardan derlenen, bu vb. tümcelerden ve duvar gazetelerinden(görsel çizim, spot tümce vb.) anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının yaratıcı dramanın sınıf öğretmenliğinde çeşitli derslerde bir yöntem olarak kullanılması konusuna olumlu tutum geliştirdiği ve konu hakkında bilgilerini geliştirdikleri görülmektedir.

Duyuşsal tepki

Bu tema altında, yapılan çalışmaya karşı, öğretmen adaylarının sergiledikleri/dile getirdikleri duyuşsal tepkilerin bulguları ortaya konulacaktır.

Bu temaya uygun olarak katılımcılar yöntem etkililiğiyle ilgili; *“Bu projede role en çok girdiğim an ve en çok etkilendiğim an Picasso’nun Guernica katliamını anlatan Guernica tablosunu canlandırdığımız andı. Hiç savaş görmemiş biri olarak, savaş anının şiddetini, vahşetini, acısını ancak bu şekilde anlayabilir ve Guernica katliamı ancak bu şekilde simüle edilebilir diye düşünüyorum. Hatta o canlandırmayı yaptıktan sonra da söylemiştik; aldığımız bu drama çalışmasını zamanında G.W.Bush’da alsaydı belki de şimdi Irak’taki savaş olmayacaktı.”*, *“Beni en çok etkileyen ve iz bırakan ise Guernica’da yaşanan vahşet ile ilgili yapmış olduğu büyüleyici resmin canlandırmasıydı. O anda yaşadığım hissi tarif etmek güç olsa da savaşı yaşamamış biri olmama karşın o acıyı hücrelerimde hissettim diyebilirim.”*, *“..kendimizi birçok yönden geliştirdik. Rol becerisi, medeni cesaret, iletişim, kendimizi ifade edebilme ve insanları anlayabilme gibi birçok kavramlar bu çalışmayla biz de yerini aldı. Her şeyden öte bize bu çalışma, sanata sanatçı bakış açısıyla bakmamızı sağladı.”*, *“Her ne kadar sanatçı olmasak da bizi bilmediğimiz bir geçmişe götürdü. Ancak öyle güzel bir ortam vardı ki ben ve arkadaşlarım tam da o ortamın içindeydik.”*, *“Yerine geçtiğimiz şeyler içimizde olup da fark etmediğimiz güzel ve acı duygularımızı ortaya çıkardı. Acı diyorum çünkü savaşta acı da vardı. Bir an için bunları yaşayanların yerine koyduk kendimizi. Hissettiklerim o kadar gerçekçiydi ki ağlamamak elde değildi.”*, *“Yaptığımız çalışmalar o kadar güzeldi ki, bir an o dönemde Picasso ile beraberdim ya da ben Picasso’yum. Resimler yaptım, tartışmalar yaşadım, en sevdiğilerimi kaybettim, çok mutlu oldum, çok üzüldüm. Tüm bu duyguları hissettim. Hiç unutmadığım gün, Guernica’nın bombalandığı gündü. O gün sanki Guernica’da pazar*

yerindeydim. Oradaki insanların hissettikleri duyguları bende hissettim, hatta yaşadım.” şeklinde tümceler söylemişlerdir/yazmışlardır.

Görüşme ve mektuplardan derlenen, bu vb. tümcelerden ve duvar gazetelerinden(görsel çizim, spot tümce vb.) anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi ve sanat eğitimi konusuna olumlu tutum geliştirdiği görülmektedir.

Bağlantılılık

Bu tema altında, yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının, yaratıcı drama ve sanat eğitiminin bağlantılılığıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ortaya konulacaktır.

Bu temaya uygun olarak ilgili; *“İleride bende öğrencilerimle sağlıklı iletişim kurarak, onları daha iyi anlayıp, hayata daha iyi hazırlanacağım. Çünkü sanat eğitimi ve drama ile tanıştım. Bu iki şeyi(alan) kullanarak bilgi ve becerileri benden isteyerek, zevkle almalarını sağlayacağım. Okulu dört duvardan dışarı taşıyacağım.”*, *“Bu çalışmada bir öğretmen adayı olarak öğrencilerimle iyi iletişim kurmanın ne anlama geldiğini öğrendim. Sanattın da bir iletişim yolu olarak kullanılabileceğini anladım”, “Daha önceleri dramanın tiyatroya benzer olduğunu zannediyordum. Ama onun “ezber” değil “yaratma” olduğunu öğrendim. Ve bu yaratmanın içinde sanatın, sanat eğitiminin ve yaratıcı dramanın bir bütünlük içinde olduğunu öğrendim.”* şeklinde tümceler söylemişlerdir/yazmışlardır.

Görüşme ve mektuplardan derlenen, bu vb. tümcelerden ve duvar gazetelerinden(görsel çizim, spot tümce vb.) anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının, yaratıcı drama ve sanat eğitiminin bağlantılılığıyla ilgili görüşleri konusuna olumlu tutum geliştirdiği görülmektedir.

Sonuç

Projenin ana amaçlarından biri önceden de belirtildiği gibi; yaratıcı drama ve sanat eğitimi bağlantısını kurmak, öğretmen adaylarına yaratıcı dramanın sadece bir ders yöntemi değil sanat eğitiminin de önemli bir parçası olduğunu kavratılabilmektedir. Ayrıca önceden belirtilen dokümanlar sonucu elde edilen bulgular; betimlenerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından alınan veriler ışığında bu amaca büyük ölçüde ulaşılmıştır.

Ayrıca sanat eğitimi olarak bir ressamın ya da bir akımın nasıl işleneceğine bir örnek olarak uygulanan bu çalışmada, sanat eğitimiyle yaratıcı drama ilişkisinin öğretmen adayları tarafından tam olarak kurulduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın ana konusu olan Picasso’nun yaşamı, resim tarihi açısından önemli eseri olan Guernica’nın öğretmen adayları tarafından anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; nitel veri analizleri sonucunda üç ana tema bağlamında(bilişsel bilgi, yöntem bilgisi, duyuşsal tepki) çalışmada amaçlanan; öğretmen adayı, yaratıcı drama ve sanat eğitimi arasındaki bağın kurulduğu öğretmen adaylarının tamamı tarafından ifade edilmiştir. Sadece Öğretmen adaylarının, yaratıcı drama ve sanat eğitiminin bağlantılılığıyla ilgili görüşleri konusuna olumlu tutum geliştirdiği görülmesine karşın, bağlantılılık temasında diğer temalardaki gibi %90-100 aralığında olumlu dönüt alınmadığı ve çalışmanın bu yönden tam etkili olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

Sanat eğitimi ile yaratıcı drama arasındaki bağlantı yaratıcı drama alanının var olmasından beri bilinmektedir. Bu çalışmada amaçlanan bu bağın öğretmen adayları için de görünür, hissedilir, yaşanılır bağlar haline gelmesidir. Sonuçlara bakıldığında bu ana amaca ulaşıldığı görülmektedir. Projede ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir;

1. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının eksik bırakılan bir yönü olarak göze çarpan sanat eğitimi, drama dersiyle (süresi uzatılmak koşuluyla) desteklenebilir.
2. Sanatçıları tanımakta zorlanan, hatta bazen hiç ismini bile duymadığını söyleyen bireylere bu tip çalışmalarla ulaşılarak, toplum eğitimi için çalışılmalıdır.

Kaynakça

ADIGÜZEL, H. Ö. (1993). **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal (Eğitim) Bilimler(i) Enstitüsü, Ankara.

EREM, E. (2005) “Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan İlköğretimde Drama Dersinin Değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, ss.158-159, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EPÖ, Yaratıcı Drama Programı, Ankara.

SAN, İ. (1990). “Eğitimde Yaratıcı Drama”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C: 23, S: 2, SS.573-582. Ankara.

SAN, İ. (1998). “Sanatlar Eğitimi” **MEF Okulları 2. Eğitim Sempozyumu: 21.yy. Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi – Sorunlar, Çözümler, Öneriler-** 20 Kasım 1998, İstanbul.

Ekler

Ek-1 – Picasso, (1937). Guernica, 349 cm × 776 cm, Reina Sofia Müzesi, Madrid.



4th International Conference on New Horizons in Education

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan öğretim materyalleri ne derece yaratıcı?

Gürkay Birinci^{a,43}, Özlem Koray^b

^aBülent Ecevit University, Faculty of Education 67300, "Zonguldak", Turkey

^bBülent Ecevit University, Faculty of Education 67300, "Zonguldak", Turkey

Özet

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretim materyallerini, tasarlama ve geliştirme sürecinde yaratıcılıklarını ne düzeyde kullandıklarına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde "Yaratıcılık ve Geliştirilmesi" dersini, bahar döneminde ise "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersini alan 85 ikinci sınıf okul öncesi öğretmen adayının görüşleri ele alınmıştır. Çalışmanın verileri, katılımcıların hazırlamış oldukları üç boyutlu ve bilgisayar temelli materyallerin tasarımı ve geliştirilmesi süreci ile ilgili sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları yaratıcı düşünme becerilerini her iki materyali tasarlar ve geliştirirken kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca üç boyutlu materyali tasarlama ve geliştirme sürecinde, bilgisayar temelli materyale göre daha yaratıcı olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar iki dönem boyunca almış oldukları "Yaratıcılık ve Geliştirilmesi" ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" derslerinden edindikleri bilgileri de materyalleri tasarlar ve geliştirirken etkin olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Öğretim materyali, Öğretmen adayları

Abstract

The purpose of the present study was to determine the views of teacher candidates regarding the extent to which they used their creativity in the process of designing and developing the instructional materials they prepared. For this purpose, the views of 85 second-grade pre-school teacher candidates taking the course of "Creativity and Its Development" in the Fall Term and the course of "Instructional Technologies and Material Design" in the Spring Term of the academic year of 2011-2012 were determined. The research data were collected via a semi-structured interview form made up of questions regarding the process of designing and developing three-dimensional and computer-based materials prepared by the participants. According to the research results, the teacher candidates reported that they used their creative thinking skills while designing and developing the two materials. In addition, they stated that they were more creative in the process of designing and developing the three-dimensional material than they were with respect to the computer-based material. The participants also pointed out that in the process of designing and developing the materials, they effectively benefitted from their knowledge they acquired via the courses of "Creativity and Its Development" and "Instructional Technologies and Material Design" that they took in two academic terms.

Keywords: Creativity, Instructional material, Pre-service teachers

GİRİŞ

21. yüzyılda çağdaş ve refah düzeyi yüksek toplumlar arasında yer almak için nitelikli bireylere sahip olmanın önemi büyüktür. Nitelikli bireyler yetiştirebilmenin yolu da; "eğitim" olgusuyla ilişkili olup, geçmişten günümüze bireylerin yetiştirilmesine verilen önem, eğitimde kalitenin artırılması unsurunu akla getirmektedir. Eğitimde kalite, sadece standartları yerine getirmekle değil, standartların üzerine çıkarak ve rutinden kurtularak, yeni deneyimlere yol açmakla gerçekleşecektir. Toplumun içinde bulunduğu çağın koşullarına uygun ve kültürel

* Corresponding author. Tel.: +90 372 323 38 70; fax: +90 372 323 86 92.

E-mail address: gurkanbirinci@gmail.com

birikimiyle de paralel “yeni” eğitim hedeflerinin belirlenmesi, bireysel başarıların yanı sıra ülkenin topyekün gelişmesine de büyük katkı sağlayacaktır. Çünkü “yenilik” olgusu, sadece eğitim alanı ile ilgili olmamakla birlikte, eğitimde yenilik ya da yenilikler oluşturulduğu zaman, hemen hemen tüm alanların bu gelişmelerden yararlanacağı etkisini taşımaktadır. İster eğitim alanında, ister diğer alanlarda olsun “yeni” bir takım ürünler, fikirler, çözümler ortaya koyabilmenin yolu ise; yaratıcılık eğitiminden geçer. Bilinenin, alışılmış ve kalıplaşmış olanın tam karşısı olan bir davranış biçimi, düşünme süreci ya da yeni bir ürün ortaya koyma becerisi olarak tanımlanan yaratıcılığın eğitimde kullanılması ile öğretimsel problemlerin birçoğuna etkili çözümler bulunmakla kalınmaz, aynı zamanda bireylerin ve dolayısıyla tüm toplumun kalite standartları yükseltilebilir. Yaratıcılık eğitiminin amacı; merak eden, deneyen, araştıran, keşfeden, üreten, sorgulayan, sorunları değişik açılardan değerlendirebilen, mantığını ve sezgilerini bir arada kullanabilen, bağımsız ve kendi kendine karar vermeyi bilen, kısaca düşünen insan yetiştirmektedir (Koray, 2003). Bu tür özelliklere sahip bireyler yetiştirmek için “düşünme” eylemini özellikle de yaratıcı düşünmeyi merkeze almış eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Yaratıcılık potansiyelini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan ve bilim, eğitim, sanat, mühendislik ve iş sektörü gibi hemen hemen her alanda uygulanan programlarla, bireylerin yaratıcı gelişimlerinde özellikle problem çözme ve ürün ortaya koyma becerilerinde mükemmel sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür (Conner, 1998; Ihsen ve Brandt, 1998; Atkıncı, 2001; Dinç, 2000).

Bireylerin ve dolayısıyla bütün toplumun yaşam kalitesini artıran bir diğer unsur da; teknolojinin gelişmesidir. Teknolojik gelişmeler ve hayata yansımaları ile birlikte geçmişten günümüze eğitimle ilgili bazı anlayışlar da farklılık göstermiştir. Belirli zaman ve yaş aralıklarında verilen eğitim yerine, yaşam boyu eğitim kavramı önem kazanmış, öğretmenlerin kaynak kişi ve öğrencilerin alıcı olarak görüldüğü bir anlayışla öğretimde bilgi aktarmak yerine, bilginin birey tarafından üretildiği ve sorun çözme odaklı olarak kullanıldığı bir strateji benimsenmiştir. En önemlisi de; seçici-eleyici bir eğitim sistemi yerine, bireysel gelişimi tamamlayıcı ve bireyi yetiştirici bir sistemin varlığı ön plana çıkmıştır. Eğitim, bireyin, davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk, 1972) olarak tanımlanmasına karşın, günümüzde sadece süreçten ibaret olmayan, o süreci de içine alan çok daha geniş bir davranış geliştirme sistemi olarak ele alınmaktadır. Süreç bu sistemin bir ögesi ve daha çok öğretimle ilgili olup, öğretim ise; öğrenme-öğretme ortamının içerdiği etkinliklerin tamamını kapsar. Eğitim ve öğretim kavramları teknoloji bağlamında ele alındığında ise, karşımıza iki farklı kavram daha çıkmaktadır: Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi. Eğitim teknolojisi “insanın öğrenmesi” olgusunun tüm yönlerini içeren problemleri sistematik olarak analiz etmek, bunlara çözümler geliştirmek üzere ilgili tüm unsurları işe koşarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten karmaşık bir süreçtir. Öğretim teknolojisi ise; “öğretim”in, eğitimin süreçle ilgili bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve çeşitli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş, araç kullanılsın ya da kullanılsın, bireylerin davranışlarında ve öğrenme çıktısında meydana gelecek değişikliği sağlamak için öğrenme ortamında yapılan düzenlemeler olarak ifade edilebilir (Yanpar Yelken, 2009). Başka bir ifade ile; “Eğitim teknolojisi” terimi öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili özgün bir disiplini vurgularken, “öğretim teknolojisi”, bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin kılavuzlanması etkinliğini ifade eder (Yalın, 2004). Bu çalışmada ürün geliştirmede odak noktası olan öğretim materyali kavramı ise; genel olarak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla araçlardan faydalanılarak yapılan ders sunum içerikleri olarak tanımlanabilir (Yanpar Yelken, 2009). Materyal tasarımı geçerli ve önceden kestirilebilen bir öğretim için, hem materyallerin hem de görsel ve işitsel diğer unsurların öğretim hedefine yönelik olarak seçimi, üretimi, kullanımı ve bunlardan etkili şekilde yararlanılması sürecini kapsar. Son yıllarda öğretim materyali tasarımı ve kullanımı üzerinde önemle durulmaktadır ve özellikle Milli Eğitim Bakanlığının 2004 yılında uygulamaya koyduğu eğitim programında en çok vurgulanan konular arasında yer almaktadır (MEB, 2004).

Çağdaş öğretme-öğrenme ortamlarında, öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını kullanarak güncel ve işlevsel öğretim materyalleri tasarlaması ve etkili bir şekilde kullanması çok önemli bir noktaya sahiptir. Bununla birlikte belli bir yaratıcı potansiyele sahip öğretmen adaylarının, öğretim materyallerinin tasarımı ve hazırlanması sürecinde yaratıcılıklarının da geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları üç boyutlu ve bilgisayar temelli öğretim materyallerini, tasarlama ve geliştirme sürecinde yaratıcılıklarını ne düzeyde kullandıklarına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adayları üç boyutlu ve bilgisayar temelli materyallerini tasarlar ve hazırlarken;

1. Hangi tür düşünme süreçlerini kullandıkları yönündeki görüşleri nelerdir?
2. Yaratıcı olup olmamalarının bağlı olduğu faktörler konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Hangi tür öğretim materyali hazırlarken daha yaratıcı olduklarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Materyal geliştirirken yaratıcılığı etkin kullanıp kullanmadıklarını neye bağladıkları hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırmadır”. Bu çalışmada görüşme türlerinden görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. “Görüşme formu yöntemi benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmen adaylarının araştırma problemleri doğrultusundaki görüşleri belirlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmış olup, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde “Yaratıcılık ve Geliştirilmesi”, bahar döneminde ise “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersini alan 85 ikinci sınıf okul öncesi öğretmen adayı çalışmaya dâhil edilmiştir.

Yapılan İşlemler

Bu çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Okul Öncesi Öğretmenliği 2. Sınıf lisans öğrencileri ile “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” (ÖTMT) dersinde gerçekleştirilmiştir. Aynı öğrencilerin ilk dönem “Yaratıcılık ve Geliştirilmesi” dersi kapsamında yaratıcılık hakkında bilgilendirilmeleri ve farkındalıklarının artırılması amaçlanmış, ÖTMT dersi ile de bu bilgileri kullanarak üç boyutlu ve bilgisayar temelli materyaller geliştirmeleri sağlanmıştır. Öğretmen adayları materyallerini geliştirirken grup çalışması (4 ya da 5 kişilik gruplar) yapmışlar ve 7 haftalık süreçte materyallerini geliştirmişlerdir. Materyallerin geliştirilmesi süreci, 3 oturumluk çalışma kağıtları ile takip edilmiştir. Genel hatlarıyla ilk oturumda (1 hafta süreli), alternatif konular ve materyaller ortaya konmuş, grup etkileşimleriyle ve beyin fırtınası tekniğiyle konu ve materyaller etrafında tartışılmış ve oturumun sonunda özellikle materyallerin yapılacağı konu belirlenmiştir. İkinci oturumda (2 hafta süreli), belirlenen konu çerçevesinde, öncelikle kâğıt üzerinde ayrıntılı olarak 3’er adet üç boyutlu ve bilgisayar temelli materyal taslakları oluşturulmuştur. Bu taslaklar için gerekli malzemeler, bilgi kaynakları, maliyet ve zaman hesaplamaları, kullanılacak programlar vb. konular yine grup tartışmaları ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Oturumun sonunda hangi materyal taslaklarının yapılacağına - üç boyutlu ile bilgisayar temelli materyallerin birbirleriyle paralellik taşıması noktasının da üzerinde durularak-karar verilmiştir. Seçilen materyaller için gerekli malzeme, zaman çizelgesi, grup görev dağılımı ve harcamalar gibi konular da bu oturumda beyin fırtınası kullanılarak, grupta tartışılmıştır. Son oturum (3 hafta süreli), materyallerin yapım aşaması ile ilgilidir. Materyallerin yapımında, ilgili kaynaklar taranarak ve grup fikirleri de alınarak gerekli malzemelerin temini, bunların bir araya getirilmesi, çeşitli denemelerin yapılması, uzmanlardan dönütler alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması işleri tamamlanmıştır. Her üç oturumda da grupların oturum formlarını doldurarak yazılı olarak süreci ifade etmeleri sağlanmıştır. Son hafta da ise; gruplar materyallerini tamamlanmış bir şekilde sınıf ortamına getirmişlerdir. Sınıfın genel değerlendirmesi çerçevesinde, yapılan materyaller içerisinde en iyi üç örnek gerekçeleriyle birlikte seçilerek süreç tamamlanmıştır.

Uygulama sonucunda (1 hafta sonra), öğretmen adaylarının, süreç ve ürün (materyaller) ile ilgili görüşlerini tespit etmek için açık uçlu görüşme formu uygulanmıştır.

Veri Toplama araçları

Bu çalışmada öğretmen adaylarının materyal tasarlama ve hazırlama sürecinin değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan dört maddelik bir yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun kapsam geçerliliği öğretim teknolojileri, alan eğitimi ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verileri analiz etmek için, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Öğretmen adaylarının hangi tür düşünme süreçlerini kullandıkları yönündeki görüşleri

Araştırmamızın birinci alt problemi ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının üç boyutlu olarak hazırlamış oldukları öğretim materyallerini tasarlarken hangi tür düşünme süreçlerini, ne gerekçeyle kullandıkları konusundaki görüşleri Tablo 1’de incelenmiştir.

Tablo 1. Hangi tür düşünme süreçlerini, ne gerekçeyle kullandıkları konusundaki görüşleri

Kullanılan Düşünme Süreçleri	Gerekçe	Frekans
Yaratıcı Düşünme	Materyalin özgün olması için	39
	Atık maddelerin etkili kullanımı için	19
	Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için	9
	Materyalin ilgi çekici olması için	9
	Materyalin kolay anlaşılır olması için	3
	Alanlar arası bağ kurmak için	1
	Konuyu somutlaştırmak için	1
Toplam		81
Mantıksal Düşünme	Materyalin gerçeğe uygun olması için	10
	Materyalin öğretici olması için	8
	Grup arkadaşlarıyla fikir alışverişi yaparken	4
	Öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerini kullanabilmeleri için	4
	Öğrencilere yararlı olması için	4
	Materyalin nasıl basitleştirileceğine karar vermek için	4
	Materyalin öğrenci düzeyine uygun olması için	3
	Materyalin bilimsel süreçlere uygun olması için	3
	Ucuz bir materyal geliştirebilmek için	2
	Kullanışlı olması için	1
Toplam		43
Eleştirel Düşünme	Grup arkadaşlarıyla fikir alışverişi yaparken	14
	Etkili bir materyal tasarlayabilmek için	5
	Materyal türüne karar verirken	4
	Öğrenci düzeyine uygun olması için	4
	Materyali hazırlamada kullanacağım malzemeleri belirlerken	4
	Materyalin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmek için	3
	Materyalde sunulan bilginin doğruluğu için	1
Toplam		35
Problem Çözme	Öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanabilmeleri için	8
	Materyali tasarlarken karşılaştığım sorunları çözmek için	7
	Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için	3
	Basit bir materyal tasarlayabilmek için	1
	Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için	1
Toplam		20

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğretim materyali tasarlama sürecinde en fazla yaratıcı düşünme süreçlerini kullandıklarını vurguladıkları görülmüştür. Yaratıcı düşünme sürecini kullanmalarının gerekçeleri arasında en çok vurgu yapılan ifadelerin “Materyalin özgün olması için” ve “Atık maddelerin etkili kullanımı için” ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının materyal geliştirme sürecinde yaratıcı düşünme süreçlerini aktif olarak kullandıkları, bu düşünme sürecini kullanmalarını sağlayan en önemli etmenlerin ise özgün bir materyali atık maddeler kullanarak geliştirmelerinin istenmesi olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, öğretim materyali tasarlama sürecinde yaratıcı düşünmeden sonra en fazla Mantıksal düşünme sürecini kullandıklarını vurguladıkları görülmüştür. Mantıksal düşünme süreçlerini kullanmalarının gerekçeleri arasında en çok vurgu yapılan ifadelerin “Materyalin gerçeğe uygun olması için” ve “Materyalin öğretici olması için” ifadeleri olduğu görülmektedir. Mantıksal düşünme süreçlerinden sonra en fazla vurgunun Eleştirel düşünme süreçlerine yapıldığı görülmekte; verilen cevaplardan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme sürecini en çok “Grup arkadaşlarımla fikir alışverişi yaparken” kullandıkları anlaşılmaktadır. Son olarak öğretmen adaylarının Problem çözme becerisini de kullandıkları görülmekte; bu beceriyi de en çok materyali kullanan öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri ve kendi materyallerini tasarlarken karşılaştıkları sorunları çözmek için kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının yaratıcı olup olmamalarının bağlı olduğu faktörler konusundaki görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının üç boyutlu olarak hazırlamış oldukları öğretim materyallerini tasarlarken yeterince yaratıcı olup olmadıkları, bunun hangi faktörlere bağlı olduğu konusundaki görüşleri Tablo 2’de incelenmiştir.

Tablo 2. Yaratıcı olup olmamalarının bağlı olduğu faktörler konusundaki görüşleri

Yaratıcı olup olmadıkları	Bağlı olduğu faktörler	Frekans
Evet, yaratıcıydım.	Atık malzeme kullanmam gerektiği için	29
	Özgün bir materyal hazırlamam gerektiği için	14
	Grup olarak çalıştığımız için	9
	Yaratıcılık dersi aldığım için	8
	Dikkat çekici bir materyal hazırlamaya çalıştığım için	6
	Kullanışlı bir materyal hazırlamaya çalıştığım için	3
	Konuyu somutlaştırmaya çalıştığım için	3
Toplam		72
Hayır, yaratıcı değildim.	Yeterli zaman olmadığının için	3
	Fikri başkalarından aldığımız için	2
	Konu sınırlı olduğu için	2
	Yaratıcı olmaya çalışmadığım için	1
	Yeterli tecrübemiz olmadığı için	1
	Kullanılacak malzemeler sınırlı olduğu için	1
Toplam		10
Kısmen yaratıcıydım.	Materyalimiz özgün olmadığı için	2
	Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek istediğimiz için	1
Toplam		3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (n=72) öğretim materyali tasarlama sürecinde kendilerinin yaratıcı olduklarını vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden, yaratıcı fikirli olmalarına etki eden ve en çok vurgulanan faktörlerin “Atık malzeme kullanmak” ve “Özgün bir materyal hazırlamak” olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca “Grup olarak çalışmak” ve “Yaratıcılık eğitimi almış olmak” ifadeleri de en fazla vurgulanan ifadeler arasında yer almaktadır. Bu ifadelerden, öğretmen adaylarının materyal tasarımı sürecinde atık malzeme kullanmaya sevk edilmeleri, özgün bir materyal ortaya koymalarının istenmesi, grup çalışması yaptırılması ve geçmişte yaratıcılık eğitimi verilmiş olması, yaratıcılık becerisinin kullanılması için önemli faktörler arasında düşünülebilir.

Kendilerini yaratıcı görmeyen öğretmen adaylarının, buna etki eden faktörler arasında yeterli zamanlarının olmaması, fikrin başkalarından alınmış olması ve konunun sınırlı olması ifadelerinin yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla materyal geliştirme sürecinde yaratıcılık becerisinin daha etkili kullanılmasında yeterli zamana ihtiyaç olduğu ve materyal geliştirmeye uygun, ucu açık konuların seçilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bazı öğretmen adaylarının ise kendilerini kısmen yaratıcı gördüklerini ifade ederken materyallerinin özgün olmadığını belirtmiş olmaları, materyalin özgün olmasının istenmesinin öğretmen adaylarını yaratıcı düşünmeye sevk ettiği yönündeki bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının hangi tür öğretim materyali hazırlarken daha yaratıcı oldukları konusundaki görüşleri

Araştırmamızın üçüncü alt problemi ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının üç boyutlu ve bilgisayar temelli materyallerin hangisini geliştirirken daha yaratıcı olduklarına dair görüşleri Tablo 3'te gerekçesiyle birlikte incelenmiştir.

Tablo 3. Hangi tür materyal geliştirirken daha yaratıcı oldukları hakkındaki görüşleri

Materyal Türü	Gerekçe	Frekans
Üç Boyutlu Materyal	Bilgisayarı yeterli düzeyde kullanamadığım için	16
	Somut nesnelerle materyal hazırlamak kolay olduğu için	14
	Atık malzeme kullanmak yaratıcılığı geliştirdiği için	10
	Özgün fikirler ortaya koyabildiğim için	9
	Bilgisayarda yapılabilecekler sınırlı olduğu için	8
	Bilgisayar temellide hazır malzeme kullanıldığı için	6
	Kullanabilecek birçok farklı malzeme olduğu için	5
	Kendimiz hazırladığımız için	3
	Bilgisayar temelli materyal örneği çok fazla görmediğim için	1
	Bilgisayar temelli materyal, üç boyutlunun yansıması olduğu için	1
	Zengin bir materyal hazırladığımız için	1
Toplam		74
Bilgisayar Temelli Materyal	İlgi çekici bir materyal hazırladığımız için	3
	Bilgisayarı iyi kullanabildiğim için	3
	Bilgisayarla yapılabilecek daha çok şey olduğu için	3
	Üç boyutlu malzeme ile materyal oluşturmak zor olduğu için	2
	Üç boyutlu materyalde malzeme masrafı fazla olduğu için	1
	Orijinal bir materyal hazırladığımız için	1
	Üç boyutludan sonra bilgisayar temelliyi hazırladığımız için	1
	Sadece zihinsel etkinlik yaptığımız için	1
Toplam		15
Her İkisi	İki materyali oluştururken birbirinden esinlendiklerimiz için	2
	İlgi çekici materyaller hazırladığımız için	1
Toplam		3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (n=74) üç boyutlu materyal geliştirirken kendilerini daha yaratıcı gördüklerini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarını üç boyutlu materyal geliştirirken neden daha yaratıcı olduklarını en fazla, “Bilgisayarı yeterli düzeyde kullanamadığım için”, “Somut nesnelerle materyal hazırlamak kolay olduğu için”, “Atık malzeme kullanmak yaratıcılığı geliştirdiği için”, “Özgün fikirler ortaya koyabildiğim için”, “Bilgisayarda yapılabilecekler sınırlı olduğu için” gibi gerekçelerle açıklamışlardır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının bir kısmının (n=15) bilgisayar temelli materyal geliştirirken kendilerini daha yaratıcı gördüklerini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilgisayar temelli materyal geliştirirken neden daha yaratıcı olduklarını en fazla, “İlgi çekici bir materyal hazırladığımız için”, “Bilgisayarı iyi kullanabildiğim için”, “Bilgisayarla yapılabilecek daha çok şey olduğu için”, “Üç boyutlu malzeme ile materyal oluşturmak zor olduğu için” gibi gerekçelerle açıkladıkları görülmektedir.

Bu ifadelerden, öğretmen adaylarının üç boyutlu materyal geliştirirken veya bilgisayar temelli materyal geliştirirken, neden daha yaratıcı olduklarına yönelik ileri sürdükleri gerekçelerin birbiriyle benzerlik gösterdiği dikkati çekmektedir. Bu ortak gerekçenin temelini, bilgisayar kullanım becerisi oluşturmaktadır. Üç boyutlu

materyal geliştirirken daha yaratıcı olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, bilgisayarı yeterli düzeyde kullanmadığını (n=16) veya bilgisayarda yapılabileceklerin sınırlı olduğunu (n=8) belirtmektedirler. Bilgisayar temelli materyal geliştirirken daha yaratıcı olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının önemli bir kısmı ise, bilgisayarı iyi kullanabildiklerini (n=3) ve bilgisayarla yapılabilecek birçok şeyin olduğunu (n=3) belirtmişlerdir. Bu görüşler ışığında, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma becerilerinin yükselmesi ile bilgisayar temelli materyal geliştirirken daha yaratıcı olmaları arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının materyal geliştirirken yaratıcılığı etkin kullanıp kullanmamalarını neye bağladıkları konusundaki görüşleri

Dördüncü alt problem ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının materyal geliştirirken yaratıcılıklarını etkin kullanıp kullanmamalarını neye bağladıkları konusundaki görüşleri Tablo 4'te incelenmiştir.

Tablo 4. Materyal geliştirirken yaratıcılığı etkin kullanıp kullanmamalarını neye bağladıkları hakkındaki görüşleri

Kullanıp Kullanmama	Alt Kategori	Gerekçe	Frekans
Kullanmamı şuna bağlıyorum	Eğitim Etkinlikleri	Yaratıcılık dersi almış olmak	12
		Konu hakkında araştırma yapmış olmak	6
		Zamanın geniş olması	3
		Önceki örnekleri görmeyip kendimi sınırlandırmamak	2
		Çeşitli materyal örnekleri görmüş olmak	2
		Sık sık dönüt almış olmak	1
		Öğrencileri gözlemlemek	1
		Materyal Geliştirme dersi almış olmak	1
		Meslek lisesinde eğitim almış olmak	1
		Soyut bir konu çalışmış olmak	1
	Toplam		30
	Materyal Özellikleri	Özgün bir materyal hazırlanmasının istenmesi	7
		Çok yönlü bir materyal hazırlanmış olmak	4
		Kullanışlı bir materyal hazırlama isteği	4
		Öğrencilere yaratıcılık becerisi kazandırma isteği	4
		Eğlendirici bir materyal hazırlama isteği	2
		İlgi çekici bir materyal hazırlama isteği	2
		Görsel bütünlük sağlamaya çalışmak	2
		Öğretici bir materyal hazırlama isteği	1
		Çeşitli uyarıcılar kullanmayı hedeflemek	1
		Konuyla ilgili örneklerin sıradan olması	1
	Toplam		28
	Bireysel Özellikler	Yaratıcı bakış açısına sahip olmak	7
		Seçtiğim konunun ilgimi çekmesi	4
		Materyal geliştirmeye karşı istekli olmak	4
		Konuyu en iyi şekilde sunabilme isteği	3
		Mesleğini seviyor olmak	1
		Dersten kalma korkusu	1
		Yüksek not alma isteği	1
		Hayal gücünü kullanmış olmak	1
	Toplam		22
	Grup Çalışması	Grupça farklı fikirler üretebilmiş olmak	8
		Grup içerisinde birbirinin düşüncelerine saygılı olmak	6
		Grup arkadaşlarıyla iyi anlaşarak etkili çalışmak	6
	Toplam		20
	Malzeme Türü	Atık malzeme kullanmak	12
		Çeşitli malzemeler kullanmış olmak	2
		Malzemeleri günlük yaşantıda kullanıyor olmak	1
		Konuya uygun malzemeler kullanmış olmak	1
	Toplam		16
TOPLAM			116
Kullanmamamı şuna bağlıyorum	Eğitim Etkinlikleri	Zamanın yeterli olmaması	10

	Konunun sınırlı olması	3
	Bilgisayar kullanma konusunda yeterli olmamak	2
	Hedef kitlenin özelliklerini yeterince bilmemek	2
	Deneyimli olmamak	1
	Geçmişte yaratıcı düşünmeye özendirilmemiş olmak	1
	Konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmamak	1
Toplam		20
Bireysel Özellikler	Yaratıcılığın körelmiş olması	4
	Düşündüğünü gerçekleştirmenin zor olması	2
	Not kaygısı	2
	Sınırlı düşünmek	1
	Yorgun hissediyor olmak	1
	Motivasyon eksikliği	1
	Kişisel sorunlarının olması	1
Toplam		12
Grup Çalışması	Grup içerisinde fikirlerime değer verilmemesine	2
	Grupça çok fazla bir araya gelememek	1
	Grup arkadaşlarımla aramda sorunlar olmasına	1
	Grup arkadaşlarımla daha baskın karakterli olmasına	1
	Grup çalışması yapmış olmamıza	1
Toplam		5
Materyal Özellikleri	Aslına uygun bir materyal geliştirmem gerekmesine	3
	Konuyla ilgili kalıp sembollerin var olmasına	1
Toplam		4
Malzeme Türü	Kullanılabilecek malzeme çeşidinin az olması	1
	Atık malzeme kullanmanın zor olması	1
Toplam		2
TOPLAM		43

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının, materyal geliştirme sürecinde yaratıcılıklarını etkin kullanıp kullanmamalarının beş kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu kategoriler “Eğitim Etkinlikleri”, “Materyal Özellikleri”, “Bireysel Özellikler”, “Grup Çalışması” ve “Malzeme Türü” isimleri ile adlandırılmışlardır.

Öğretmen adaylarının materyal geliştirme sürecinde yaratıcılıklarını etkin kullanmaları, büyük ölçüde (n=30) Eğitim Etkinlikleri kategorisi ile ilişkilendirilmiş, gerekçe olarak “Yaratıcılık dersi almış olmak”, “Konu hakkında araştırma yapmış olmak”, “Zamanın geniş olması” gibi nedenler sunmuşlardır. Materyal Özellikleri kategorisi ile ilişkilendirilen (n=28) gerekçelerden bazıları “Özgün bir materyal hazırlanmasının istenmesi”, “Çok yönlü bir materyal hazırlamış olmak”, “Kullanışlı bir materyal hazırlama isteği”, “Öğrencilere yaratıcılık becerisi kazandırma isteği” gibi nedenlerden oluşmaktadır. Bireysel Özellikler kategorisi ile ilişkilendirilen (n=22) gerekçelerden bazıları “Yaratıcı bakış açısına sahip olmak”, “Seçtiğim konunun ilgimi çekmesi”, “Materyal geliştirmeye karşı istekli olmak” gibi nedenlerden oluşmaktadır. Grup Çalışması kategorisi ile ilişkilendirilen (n=20) gerekçelerden bazıları “Grupça farklı fikirler üretebilmiş olmak”, “Grup içerisinde birbirinin düşüncelerine saygılı olmak”, “Grup arkadaşlarıyla iyi anlaşarak etkili çalışmak” gibi nedenlerden oluşmaktadır. Malzeme Türü kategorisi ile ilişkilendirilen (n=16) gerekçelerden bazıları “Atık malzeme kullanmak”, “Çeşitli malzemeler kullanmış olmak” gibi nedenlerden oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının materyal geliştirme sürecinde yaratıcılıklarını etkin kullanmamaları, büyük ölçüde (n=20) Eğitim Etkinlikleri kategorisi ile ilişkilendirilmiş, gerekçe olarak ise “Zamanın yeterli olmaması”, “Konunun sınırlı olması” gibi nedenler sunmuşlardır. Bireysel Özellikler kategorisi ile ilişkilendirilen (n=12) gerekçelerden bazıları “Yaratıcılığın körelmiş olması”, “Düşündüğünü gerçekleştirmenin zor olması”, “Not kaygısı” gibi nedenlerden oluşmaktadır. Grup Çalışması kategorisi ile ilişkilendirilen (n=5) gerekçelerden bazıları “Grup içerisinde fikirlerime değer verilmemesine”, “Grupça çok fazla bir araya gelememek” gibi nedenlerden oluşmaktadır. Malzeme Özellikleri kategorisi ile ilişkilendirilen (n=4) gerekçeler “Aslına uygun bir materyal geliştirmem gerekmesine”, “Konuyla ilgili kalıp sembollerin var olmasına” nedenlerinden oluşmaktadır. Malzeme Türü kategorisi ile ilişkilendirilen (n=2) gerekçeler ise “Kullanılabilecek malzeme çeşidinin az olması”, “Atık malzeme kullanmanın zor olması” nedenlerinden oluşmaktadır.

SONUÇLAR

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının üç boyutlu ve bilgisayar temelli materyalleri tasarlarlarken yaratıcı düşünme, mantıksal düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme süreçlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yaratıcı düşünme becerisinin öğretmen adayları tarafından daha fazla kullanıldığı, bunun en önemli gerekçelerinin ise özgün materyaller üretmelerinin istenmesi ve atık malzemeler kullanarak materyal geliştirmelerinin istenmesi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarından ders kapsamında geliştirecekleri materyallerin daha önce yapılmamış, özgün olması istenmiş, ayrıca materyalin her türlü malzemeden geliştirilebileceğinin anlaşılabilmesi için atık malzemeler kullanarak geliştirmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre geliştirilecek materyalde bu iki özelliğin bulunmasının istenmesi, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini etkin olarak kullanmalarını sağlamıştır denebilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun materyal geliştirme sürecinde kendilerini yaratıcı buldukları, bunun gerekçesinin de yine atık malzemeler kullanmaları ve özgün bir materyal ortaya koymalarının istenmesi olduğu ortaya çıkmıştır. Ekip olarak çalışma becerilerinin gelişmesi amacıyla, öğretmen adayları materyal geliştirme sürecinde 4-5 kişilik gruplara ayrılmış ve materyalleri birlikte tasarlayıp geliştirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları önceki dönemlerde yaratıcılık konusu ile ilgili bir ders almışlardır. Bu iki durumun araştırma sonuçlarını etkilediği görülmüş, öğretmen adaylarının yaratıcı olmalarında grup olarak çalışmış olmalarının ve önceki dönemlerde yaratıcılık konusu ile ilgili bir ders almış olmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının çoğunun, kendilerini üç boyutlu materyal geliştirirken daha yaratıcı buldukları belirlenmiş, bunun en önemli nedeninin, bilgisayar kullanım becerilerinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bilgisayar temelli materyal geliştirmede kendilerini yaratıcı bulan öğretmen adaylarının, bilgisayarı iyi düzeyde kullanabildiklerine yönelik yanıtları, bu bulguyu desteklemektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının bilgisayar becerilerinin yükseltilmesi, bilgisayar temelli materyal geliştirme sürecinde daha yaratıcı fikirler geliştirebilecekleri yönünde olumlu bir durum ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının, materyal geliştirirken yaratıcılıklarını etkin kullanmalarını daha çok eğitim etkinliklerine bağladıkları, kullanmamalarını da yine büyük ölçüde, eğitim etkinliklerine bağladıkları belirlenmiştir. Yaratıcılık dersi almış olmak, materyal geliştirmeye başlamadan önce konu ile ilgili araştırma yapmış olmak ve yeterli zamana sahip olmak gibi konular, öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını materyal geliştirme sürecinde daha etkin kullanmalarına etki eden etmenler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından özgün bir materyal tasarlama çalışmalarının istenmesi, atık malzemeler kullanmalarının istenmesi ve grup içerisinde birbirinin görüşlerine saygı göstererek, uyum içerisinde fikirler üretmek de yaratıcılığın etkin kullanımında önemli rol oynamaktadır.

KAYNAKÇA

- Atkıncı, H. (2001). *İlköğretim birinci kademe eğitim programlarının yaratıcı düşünmenin gelişimine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Conner, C. (1998). Can you teach creativity?, *British Educational Research Journal*, 24,(4), 482-490.
- Dinç, A. (2000). *Örgütlerde karar verme ve problem çözme süreçlerinde yaratıcı düşüncenin yeri ve önemi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ihsen, S. ve Brandt, D. (1998). Editorial: Creativity: How to educate and train innovative engineers, *European Journal of Engineering Education*. 23, (1), 3.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "Program" Geliştirme*, Hacettepe Üniversitesi Yayını, Ankara.
- Koray, Ö. (2003). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*, Ankara.
- Yalın, H.İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yanpar Yelken, T.(2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

4th International Conference on New Horizons in Education

Özel eğitimde özel öğretim;bilgisayar destekli matematik öğretimi

Yılmaz Mutlu^a, Levent Akgün^b, Ihsan Söylemez^c

^aMuş Alparslan University, Faculty of Education “Muş”, Turkey

^bAtatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty “Erzurum”, Turkey

^cMuş Alparslan University, Vocational High School “Muş”, Turkey

Özet

Bu çalışma, bilgisayar destekli öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin matematikte rakamların öğretimi ve nesneleri sayma konusundaki başarılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Çalışma tek denekli deneysel desenli olup altı orta düzey zihinsel engelli öğrencinin katılımı ile yedi haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak rakamların öğretimi ve nesneleri sayma konularında araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listesi kullanılmıştır. Çalışmada yer alan üç öğrenciye belirtilen konularda PowerPoint özel animasyonlarıyla hazırlanan ders materyalleriyle, üç öğrenciye ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği öğretim programı çerçevesinde bir öğretim yapılmıştır. Çalışma sonucunda rakamların öğretimi ve nesneleri sayma konusunda PowerPoint sunuları kullanımının zihinsel engelli öğrencilerin matematik başarılarında belirgin bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Zihinsel Engelli Öğrenciler, Sayma, Bilgisayar Destekli Eğitim, Matematik Eğitimi.

Abstract

This study aims to investigate the effects of computer- assisted instruction (CAI) on the mathematical success of mentally handicapped students. The study is a single subject experimental design and was carried out over a period of seven weeks with the attendance of six moderate mentally handicapped students. In the field of teaching the numbers and counting the objects as a data gathering tool, a control list which was developed by the researchers was used in the study. Three students who took place in the study were trained by lesson materials which were prepared by PowerPoint special animations and three other students were trained by a programme which The national Education Ministry determined. At the end of the study, it has been observed that for teaching the numbers and counting the objects, using PowerPoint presentation has made a great effect on the learning of mentally handicapped students.

Key Words: Mentally Handicapped Students, Counting, Computer- Assisted Instruction, Mathematics Education

• GİRİŞ

Demokratik toplumlar için vazgeçilmez olan eğitimde fırsat eşitliği ilkesi bireyin kişisel karakterine, cinsiyetine, ırkına, fiziksel ve ruhsal engellerine bakılmaksızın eğitim ve öğretim fırsatlarına erişimini taahhüt altına alır. Burada eşitlik, her bir öğrencinin birebir aynı öğretimi almaları anlamına gelmez; bunun yerine tüm öğrencilerin başarı ve erişiminin sağlanması için gerekli olan makul ve uygun uyarlamaların yapılmasını gerektirir (NCTM National Council of Teachers of Mathematics,2000). Ancak ihtiyaç duyulan uyarlamaların çokluğu bireyi genel eğitimin kapsamının dışına taşır. Bu nedenle eğitiminde içeriksel ve biçimsel uyarlamalara ihtiyaç duyan birey, özel eğitime tabi tutulur. Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünü olarak tanımlanır (Canöz,2011).

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler arasında yer alan zihinsel engelli bireyler Amerikan Zihinsel Geriliği Birliği (AAMR) (2002) tarafından; Zihinsel işlevlerde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklara ve yetersizliğe sahip olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006) zihinsel engelli bireyleri yetersizliklerine

göre, ağır, çok ağır, orta ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler olmak üzere sınıflandırmış ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyi: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey olarak betimlemektedir.

Eğitim programlarının temel amacı, bireylerin toplum içinde bağımsız yaşayabilmeleri için gerekli olan çeşitli becerilerin kazandırılmasıdır (Özak ve Diken,2010). Bağımsız bir yaşam için gerekli olan temel beceriler öz bakım becerileri, sosyal uyum becerileri ve okuma-yazma ve matematik gibi işlevsel akademik becerilerdir.

Matematik gerek normal, gerekse özel gereksinimli çocukların günlük yaşamlarının birçok alanında yer almakta ve onların yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli bireylere matematik becerilerinin kazandırılmasına gereksinim duyulmaktadır(Karabulut ve Yıkılmış, 2010).

Matematiğin temeli aritmetik, aritmetiğin temeli saymadır (Yıldırım,2012). Birçok kişi saymayı basit bir beceri olarak düşünür, fakat bu düşünce bizi aldatır (Staves,2009).

Gelman ve Gallistel (1978)'in çocukların doğru bir şekilde sayma becerisini edinmeleri için ortaya koydukları bire-bir eşleme, sabit sıralama, kardinallik, soyutlama ve sıranın önemsizliği ilkeleri çerçevesinde, saymanın öğrenilmesi ve öğretilmesi görüldüğünden çok daha zor bir beceridir. Çocukta sayı kavramının gelişmesi uzun bir süreyi ve genellikle de belli bir sırayı izler. Bu sıralamada bazı adımların atlanmış olması çocuğu bir üst adımda zora sokar ve ezbere öğrenmeye sevk eder (Olkun ve Toluk Uçar,2009).

Engelli, engelsiz veya öğrenme problemleri birçok öğrenci, matematiği zor bir alan olarak görürler ve bu önemli alanda başarısızlık oranı sıklıkla çok yüksektir. (Westwood,2011)

Matematiğin soyut, ilişkili ve kompleks yapısı öğrencilerin güçlükler yaşamasına neden olmaktadır. Bu durum, zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilgi toplama, bilgiyi kullanmada, kısa ve uzun süreli belleklerinde sorun yaşamaları (Eratay,2010) ile örtüştüğünde daha da güçleşmektedir.

Özel gereksinimli bireylere yeni bir beceri, işlem ya da kavramın öğretilmesi ve öğrencilerin başarılı bir öğrenme yaşantısı geçirebilmeleri, öğretmenin kullandığı/kullanacağı öğretim yöntemine ya da yaklaşımına bağlıdır (Yıkılmış, 1999).

Özel eğitimde matematiği anlaşılır ve kalıcı kılmak; kavram üzerinde çokça durma ve çok fazla uygulama-pratik yapma, kavram ve işlem arasındaki ilişkilendirmeyi doğru yapabilmek ilkeleri çerçevesinde geliştirilen bir öğretim yöntemi ile mümkün olabilecektir.

Bu noktada teknolojinin sunduğu imkânlardan istifade etmek kaçınılmazdır. Hiç şüphesiz teknoloji birçok öğrencinin engel durumundan bağımsız hareket etmesini sağlayarak, gerçek potansiyeline erişmesine yardımcı olur (Hasselbring ve Glaser,2000). Öğretim teknolojilerinin ulaştığı düzey artık her bir bireyin gereksinimine uygun uyarlamaların gerek donanım ve gerekse yazılım boyutuyla yapılabilmesine müsaade etmektedir.

Bilhassa işlevselliği öğretici, alıştırma ve uygulama, benzeşim ve eğitsel oyun yazılımlarıyla sınır tanımayan bilgisayarların kullanımı, ülkemizde ve dünyada giderek eğitimin her alanına hızla yayılmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemi olup, öğrenme-öğretme sürecinde bilgisayarın bir seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı ve güçlendirici bir öğe olarak kullanılmasıdır (Çelik,2009).

Bazı araştırmacıların da belirttiği gibi, bilgisayar destekli öğretim, üç tane farklı ama bununla beraber binişik olan bilişsel, duyuşsal ve fiziksel alanlardaki öğrenmelerin önündeki engelleri azaltabilecek bir araç olma potansiyeline sahiptir.(Moseley 1992; Singleton 1994; Florian ve Hegarty 2004 akt: Wearmouth,2009). Ayrıca teknolojinin daha yaygın kullanımı, hem yasal gereklilikleri hem de özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almaya davet eden yasaların ruhunu karşılar. (Hasselbring ve Glaser,2000).

Zihinsel engelli bireylerin bilgisayar destekli matematik öğretimine dair bugüne kadar yapılmış çalışmaların çok az olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle yapmış olduğumuz çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

• Amaç

Bu çalışmanın amacı “Rakamların öğretimi ve nesneleri sayma konularında seslendirilmiş PowerPoint sunu slaytları ile öğretim gören zihinsel engelli öğrencilerin matematik başarıları ile mevcut program çerçevesinde öğretim verilen zihinsel engelli öğrencilerin matematik başarıları arasında bir fark olup olmadığını tespit etmektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır?

1. Deney ve karşılaştırma gruplarının ve gruplarda yer alan her bir zihinsel engelli öğrencinin ön-test puanları arasında bir fark var mıdır?
2. Bilgisayar destekli öğretim yapılan deney grubu ve grupta yer alan her bir zihinsel engelli öğrencinin ön-test ve son-test puanları arasında bir fark var mıdır?
3. Milli eğitim bakanlığının öngördüğü program çerçevesinde öğretim yapılan karşılaştırma grubu ve grupta yer alan her bir zihinsel engelli öğrencinin ön-test ve son-test puanları arasında bir fark var mıdır?
4. Deney ve karşılaştırma gruplarının ve gruplarda yer alan her bir zihinsel engelli öğrencinin son-test puanları arasında bir fark var mıdır?

- **YÖNTEM**

- **Araştırma modeli ve Örneklemi**

Çalışma tek denekli deneysel desenli bir çalışmadır. Tek denekli araştırma, bir (veya küçük sayıda) katılımcının yoğun olarak çalışıldığı deneysel bir tekniktir (Mertens ve McLaughlin, 2004).

Araştırmamızın evrenini Muş il merkezinde bulunan özel eğitime ihtiyaç duyan zihinsel engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Uygulama Merkezi orta düzey zihinsel engelli öğrencilerinden oluşan altı kişilik denek grubu dört erkek iki kız öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu iki erkek bir kız, karşılaştırma grubu da iki erkek ve bir kız öğrenciden seçilmiştir.

Örneklemeye dair detaylı bilgi tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Deneklerin Demografik Özellikleri Veri Tablosu

İsim	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Zihinsel Özür Durumu	Grup
K1	Erkek	11	6	Orta Düzey	Karşılaştırma
K2	Kız	11	6	Orta Düzey	Karşılaştırma
K3	Erkek	14	7	Orta Düzey	Karşılaştırma
D1	Erkek	12	7	Orta Düzey	Deney
D2	Kız	15	6	Orta Düzey	Deney
D3	Erkek	13	7	Orta Düzey	Deney

- **Veri Toplama Aracı**

Kontrol listesi akademik ya da gelişim alanlarındaki becerileri ölçmek için kullanılan informal bir değerlendirme tekniğidir. Kontrol listelerinin amacı öğrencilerin gelişimini ve yeterlilik düzeyini değerlendirmektir (Gürsel, 2012).

Araştırmacılar tarafından oluşturulan kontrol listesi iki bölümden oluşmakta olup birinci bölüm 10 maddeden oluşan rakamları tanımaya, ikinci bölüm ise 27 maddeden oluşan nesneleri saymaya ayrılmış olup toplam 37 maddeden oluşmaktadır.

- **Uygulama**

Deneysel çalışma yedi haftalık bir sürede gerçekleştirilmiş, ilk ve son haftalar test ölçümleri yapılmıştır. Kalan beş haftalık sürede ise kontrol grubu ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öğretim programı çerçevesinde bir öğretim yapılırken, deney grubuna ise aynı program çerçevesinde seslendirilmiş ve özel animasyonlarla hazırlanmış PowerPoint sunuları bilgisayar-hoparlör ve projeksiyon araçlarının kullanımıyla bir öğretim gerçekleştirilmiştir.

Seslendirilmiş PowerPoint sunularının haftalara göre dağılımı ve içeriklerine dair detaylı bilgi tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Konuları ve İçerik Dağılım Tablosu

Hafta	Konu	Saat	Slayt Sayısı	Nesne Sayısı
1.Hafta	1 ve 2 Rakamlarını tanıma ve sayma	3	114	37
2.Hafta	1,2,3 ve 4 rakamlarını tanıma ve sayma	3	128	38
3.Hafta	1,2,3,4,5 ve 6 rakamlarını tanıma ve sayma	3	130	39
4.Hafta	1,2,3,4,5,6,7 ve 8 rakamlarını tanıma ve sayma	3	135	35
5.Hafta	1,2,3,4,5,6,7,8 ve 9 rakamlarını tanıma ve sayma	3	140	40

Bu aşamada bilgisayar, projeksiyon cihazı, hoparlör ve sunu kumandasının kullanımları hem öğrenci ve hem de öğretmen açısından olumlu sonuçlar doğurmuştur. Öğrenciler boyutuyla, öğrenciler eş zamanlı olarak bir konuyu öğrenebilmiş ve hareketli animasyonlar vasıtasıyla dikkatlerini derse verebilmiş, slaytların seslendirilmiş olması nedeniyle arkadaşlarının yanlış-eksik okumalarının tesiri altında kalmamış ve gereksinim duyduğu oranda tekrarlar yapılmıştır- her bir rakamın tekrar sayısı ortalama dört bin civarındadır-. Öğretmen boyutuyla,

kumanda kullanımının da verdiği rahatlıkla sınıf içerisinde serbest hareket edebilmiş ve öğrencilerle rahatlıkla temas kurabilmiş, slaytların seslendirilmiş olması ve tekrara uygun olması öğretmenin çok fazla yorulmaksızın derse devam etmesini sağlamıştır.

• Bulgular

Uygulama süresinin ilk ve son haftalarında kontrol listesi ve PowerPoint sunu programında hazırlamış olduğumuz ön-test-son-test değerlendirmeleri yapılmıştır. Kontrol listesinde yer alan her bir maddenin olumlu durumu bir puan, olumsuz durumu sıfır olarak değerlendirilmiştir. Gruplar genel olarak, gruplarda yer alan her bir öğrencinin verileri ise ayrı ayrı detaylandırılarak ele alınmıştır.

Grupların Ön-test ve son-test verilerinin sunulduğu tablo 3 incelendiğinde deney grubunun rakamları tanıma konusunda ön-test ortalaması 6 iken, karşılaştırma grubunun rakamları tanıma konusunda ön-test ortalaması 4,7 olduğu görülmektedir. Nesneleri sayma konusunda ise deney grubunun ön-test ortalaması 6 iken karşılaştırma grubunun 18,3' tür. Son-test ortalamalarına bakıldığında deney grubunun rakamları öğrenme ve nesneleri sayma konularında sırasıyla 9,7 ve 27 iken karşılaştırma grubunun son-test ortalamaları yine sırasıyla 6,3 ile 22,7 olarak görülmektedir.

Aşağıda, tablo-3 de deney ve karşılaştırma gruplarına ait ön-test ve son-test değerlendirme verileri, birey ve grup bazında ele alınarak verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Karşılaştırma Gruplarına ait Ön-test – Son-test Veri Tablosu

			Rakamları Tanıma				Nesneleri Sayma			
			Ön-test	Son-test	Ön-test ortalama	Son-test ortalama	Ön-test	Son-test	Ön-test ortalama	Son-test ortalama
Gruplar	Deney	D1	9	10	6	9,7	1	27	6	27
		D2	3	9			1	27		
		D3	6	10			16	27		
	Karşılaştırma	K1	1	1	4,7	6,3	6	17	18,3	22,7
		K2	6	10			27	27		
		K3	7	8			22	24		

D1 15 yaşında bir kız öğrenci, 6. Sınıfa devam eden ancak matematik derslerinde, çalışma boyunca, yedinci sınıf öğrencileri ile bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle rakamları öğrenme ve nesneleri sayma konusunda öğretim görmüştür. Ön-test değerlendirmesinde D1 tüm rakamları tek tek tanıyor olmasına karşın birden dokuza kadar ardışık olarak sayamamıştır. Ayrıca nesneleri sayması istendiğinde sadece bir parmağını gösterip bir diyebilmiştir.

Son-test değerlendirmesi yapıldığında D1'in başarısında olumlu yönde çok büyük bir değişimin olduğu gözlenmiştir. Ön-testte ortaya konulan başarısız durumlar tümüyle ortadan kalkmış D1 çok daha güvenle özellikle nesneleri sayma konusunda başarılı olmuştur.

D2 12 yaşında ancak yaşına göre çok daha büyük gösteren yedinci sınıfa devam eden bir erkek öğrenci, ön-test değerlendirmesinde rakamlardan sadece 1,2 ve 3 rakamlarını bilmiştir. Nesneleri saymada ise sadece bir nesneyi doğru olarak sayabilmiştir ve daha sonraki değerlendirme sorularında sadece nesnenin ismini vererek "kaç tane?", "kaç tane görüyorsun?", "bunları sayabilir misin?" gibi farklı soru ifadelerine rağmen sayamamıştır.

Son-test değerlendirmesinde D2 rakamlarının tümünü doğru olarak öğrenmiş, sadece birden dokuza kadar ezberden sayarken beş rakamını unuttuğu bir iki tekrardan sonra doğru olarak saydığı tespit edildi. Aynı durum beşten büyük nesneleri sayarken de söz konusu olmuş ancak nesnelerin tümünü doğru olarak sayabilmiştir.

D3 13 yaşında yedinci sınıfa devam eden bir erkek öğrenci, ön-test değerlendirmesinde 1,2,3,5 ve 6 rakamlarını doğru olarak bildi. Dört rakamına yedi demesi onu diğer arkadaşlarından farklı kılan bir durumdu. D3 nesneleri sayma konusunda ise bildiği rakamlar nazara alındığında daha düşük bir başarı sergilemiştir. Dört adet çokluğa kadar, aynı renk ve aynı büyüklüklerdeki nesne çokluklarını, aynı renk farklı boyutta nesne çokluklarını, farklı renk aynı boyutta nesne çokluklarını ve farklı renk farklı nesne çokluklarını rahatlıkla sayabilmiştir. Beş ve beşten büyük nesne çokluklarını ise gruplandırarak 1,2,3 ve 1,2 olarak veya 1,2,3-1,2,3 yahut 1,2,3 ve 1,2,3,4 şeklinde sayabilmiştir.

Son-test değerlendirmesi yapılırken D3'ün performansı hedef kazanımların edinildiğine dair küçük bir kuşku bile bırakmadı. Sadece dörtten büyük çoklukları sayarken ekrandaki nesnelere dokunma ihtiyacı hissediyordu.

K1 11 yaşında altıncı sınıfa devam eden derse devamlılığı şehir merkezinde oturmuyor olması nedeniyle aksayan bir erkek öğrenci. Ön-test değerlendirmesinde rakamları tanıma bölümünde sadece 1 rakamını tanıyabildi geriye

kalan rakamlara ise ya bir ya da iki diyerek karşılık verirken ezberden ardışık olarak dörde kadar sayabiliyordu. Nesneleri saymada ise bir nesneye bir, iki nesne çokluğunu ise parmakları ile iki, sözlü olarak ise üç diyebilirdi. Daha büyük çoklukları ise ya üç ya da 1,2,3 gibi nesnelerden bağımsız bir sayma gerçekleştirmiştir.

K1 son-test değerlendirmesinde rakamları tanıma çok fazla bir gelişim gösterememiş ezbere saymada beşe kadar sayabilmiştir. Nesneleri saymada birden dörde kadar ki çoklukları doğru bir şekilde rakamlarla eşleştirebilmiştir. Dörtten büyük çoklukları ise D3 öğrencisinin ön-testte sergilediği performansa benzer olarak 1,2,3-1,2,3 veya 1,2,3,4 gibi nesneleri gruplandırarak saymıştır.

K2 öğrencisi on yaşında altıncı sınıfa devam eden bir kız öğrenci. Ön-test değerlendirmesinde K2 rakamların sembollerini tanıma konusunda, 1,2,3,4 ve 5 rakamlarını doğru olarak bilirken altı ve yedi rakamlarını dört ile sekiz rakamını üç ile karıştırmıştır. Çalışmada karşılaşılan altı rakamını dört ile karıştırma durumu sadece K2 de gözlenmiştir. Ancak rakamları ezbere olarak birden dokuza kadar sayabilmiştir. Nesneleri sayma konusunda ise herhangi bir olumsuz durum sergilemeden başarılı bir performans sergilemiştir.

Son-test değerlendirmesinde ise K2 nesneleri saymadaki başarısını sürdürürken rakamları tanıma noktasındaki kafa karışıklığını gidermiş olduğu tespit edilmiştir.

14 yaşında erkek bir öğrenci olan K3 yedinci sınıf öğrencisi iken çalışma boyunca matematik derslerinde altıncı sınıf öğrencileri ile eğitimine devam etmiştir. Ön-test değerlendirmesinde ilk yedi rakamı doğru bilmıştır. Ancak sekiz rakamını dokuz ile dokuz rakamını yedi ile karıştırmıştır. Yine sekiz rakamının dokuz ile karıştırılması çalışmada bir ilk ve K2 ye özgü bir hata idi. Birden yediye kadar ezbere rakamları sayabilmiştir. Nesneleri saymada ise rakamları bilmeye paralel bir performans sergilemiş sekiz ve dokuz adet nesne çokluklarını 1,2,3,4,5-1,2,3 veya 1,2,3,4,5-1,2,3,4 şeklinde gruplandırarak sayabilmiştir.

K3 son-test değerlendirmesinde rakamları tanıma bölümünde sadece yedi rakamını dört ile karıştırmış diğer rakamları ise doğru bilmıştır. Rakamları ezbere yediye kadar sayabilmiştir. Nesneleri saymada ise sekize kadar olan nesne çokluklarını sayabilmiş sekiz ve dokuz adet nesne çokluğunu ise 1,2,3,4,5,6,7-1 ve 1,2,3,4,5,6,7-1,2 şeklinde gruplandırarak saymıştır.

Çalışmanın ön-test değerlendirmelerinde gözlemlenen birkaç durum; sunum slaytlarında nesne toplulukları genel olarak öğrencilerin bildiği nesnelerden oluşturulurken tanımadıkları veya anlamlı olmayan nesne topluluklarını öğrencilerden saymaları istendiğinde, öğrenciler şaşkınlıkla “bunlar ne?” diye sorma ihtiyacı hissederek daha çok nesnelere odaklanarak sayma işlemi ya ertelemişler ya da unutmuşlardır.

Öğrencilerin sekiz rakamını üç ile ve dokuz rakamını ise yedi ile, yine bazı öğrencilerin, dört rakamının bilgisayar formatında ve daha önceki öğrenmelerinde farklı yazılması nedeniyle, dört rakamını yedi ile karıştırmışlardır.

• Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada orta düzey zihinsel engelli öğrencilere seslendirilmiş ve özel animasyonlarla hazırlanmış PowerPoint sunu slaytları ile sayıların öğretimi ve nesneleri sayma konularında beş hafta-on beş saatlik bilgisayar destekli matematik eğitimi verilmiştir.

Çalışma, bilgisayar destekli matematik öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkilerini birey ve grup bazında bir karşılaştırma grubu ile karşılaştırarak ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma süresince elde edilen bulgular, bilgisayar destekli matematik öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir rol oynadığını, bireylerin ve grupların değerlendirmesiyle elde edilen başarı puanları göz önünde bulundurulduğunda söylemek mümkündür. Ayrıca bilgisayar destekli eğitimin sayıların öğretimi ve nesneleri sayma konusunda yürürlükte olan geleneksel öğretim yönteminden daha etkin bir öğretim yöntemi olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Çok sayıda araştırma ve çalışma, özürli bireylerin eğitimlerinde bilgi teknolojilerinin kullanılması durumunda daha verimli ve etkili sonuçlar alınabileceğini göstermektedir (Yıldız,2006). Ayrıca (Kara ve Çiftçi,2008; Özak ve Avcioğlu, 2008; Wong, Chan, Li-Tsang ve Lam, 2009) çalışmalarında ve bu çalışmada elde edilen bulgular benzerlik gösterip, bilgisayar destekli eğitimin, özel eğitim öğrencilerinin başarısında artış sağladığı yönündedir. Özel eğitim bölümlerinde eğitim gören öğretmen adayları, gerek temel bilgisayar derslerinde gerekse öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı derslerinde özürli gruplarının özelliklerine göre bilgisayar destekli öğretime yönelik materyal hazırlamaları için teşvik edilmelidirler.

Öğretmenler, bilgisayar destekli matematik öğretime uygun öğretim materyalleri oluşturma ve bu materyalleri derslerde kullanma hususunda istekli hale getirilmelidirler. Hazırlanan materyallerin uygunluğu uzman bir ekip

tarafından gözden geçirildikten sonra, MEB tarafından hazırlanan resmi bir web adresi üzerinden bilhassa ailelerin, öğrencilerin ve özel eğitim öğretmenlerin erişimine sunulmalıdır.

• Kaynaklar

The National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standarts for school mathematics, Reston

Canöz, Ş. (2011). İlköğretimde özel eğitim. Ankara, Avcıoğlu,H.(Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı (2008) , <http://ookgm.meb.gov.tr/mebiiysidosyalar/2013i04/24101742izedep.pdf>

Özak, H., & Diken, H.İ. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel akademik becerilerine ilişkin türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2010, 11(1) 43-58

Karabulut,A.,& Yıkımsı, A.(2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt:10 Sayı:2 Yıl:10.

Yıldırım, C.(2012). Matematiksel düşünme, Remzi kitabevi, İstanbul.

Staves, L. (2013).Counting – A Deceptively Simple Skill. www.veryspecialmaths.co.uk

Gelman, R., & Gallistel,C.R. (1978). The child’s understanding of number. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Olkun, S., & Toluk Uçar,Z. (2009). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi, Maya Akademi, Ankara

Westwood,P. (2011). Commonsense methods for children with special educational needs (Sixth Edition).Routledge.

Eratay, E.(2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim, Baykoç, N., Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.

Yıkımsı, A. (1999). Zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Hasselbring,T.S., & Glaser, C.H.W. (2000) Use of computer technology to help students with special needs the future of children. Children And Computer Technology Vol. 10 No. 2 – Fall/Winter.

Çelik, L. (2009).Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümleri için özel öğretim yöntemleri I-II, Altun, E. (Ed.), Ankara, Pegem Akademi.

Wearmouth,J. (2009). A beginning teacher’s guide to special educational needs, Open University Press McGraw-Hill Education.

Mertens, D.M.& McLaughlin, J.A.,(2004). Research and evaluation methods in special education. California: Corwin Press Inc.

Gürsel, O.(2012). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Diken, İbrahim H. (Ed.). Pegem Yayın Dağıtım, Ankara

Yıldız, S.(2006). Bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla özürllüler için geleceğe bir kapı açmak, Birlikte Yaşamak için Küresel ve Yerel Çözümler Kongresi, Özürllüler Vakfı, İstanbul.

Karal, H., & Çiftçi, E.(2008) . İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma. 8th International Educational Technology Conference, Eskişehir

Özak , H., & Avcıoğlu, H.,(2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Wong, A.W.K., Chan, C.C.H., Li-Tsang, C.W.P., & Lam, C.S. (2009). Competence of people with intellectual disabilities on using human-computer interface. Research in Developmental Disabilities 30 -107–123.

Pedagojik formasyon sertifika programına katılan aday öğretmenlerin, öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri

Mehmet Şahin⁴⁴

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, pedagojik formasyon sertifika programında katılan aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın yöntemi taramaya dayalı betimsel bir surveydir. Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı Karatekin Üniversitesinde düzenlenen pedagojik formasyon sertifika programına katılan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla “Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlikleri Ölçeği (ÖEMYÖ)” geliştirilmiştir. Mesleki yeterlikler 5 ana bölüm halinde gruplandırılmış ve her bir bölümde 10 mesleki davranış olmak üzere toplam 50 davranış belirlenmiştir. ÖEMYÖ’nün beş ayrı alt bölümü için ayrı ayrı olmak üzere geçerlik çalışması faktör analizi ile yapılmıştır. Her bir mesleki yeterliğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri betimleyici istatistiklerin yanı sıra t testi, Kruskal Wallis-H testi ve Mann Whitney U testi uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının öğretim sürecinde mesleki yeterlikleri sıkça gerçekleştirdiği saptanmıştır. Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine ve mezun oldukları yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak mesleki yeterliklerden bazıları aday öğretmenlerin cinsiyetine ve mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik formasyon, aday öğretmen, öğretim süreci öğretim elemanı, mesleki yeterlik

Abstract

The main purpose of this study is determining the opinions of the teacher candidates who attend to the pedagogical formation certificate programme in regard to the Professional competency of the instructors. The method of the research is a descriptive survey based on scanning. The research study group includes the teacher candidates who attend the pedagogical formation certificate programme organized in Cankiri Karatekin University. In order to collect the data of the research, “Scale of Professional Competency of Instructors (OEMYO)” is developed. The professional competencies are classified in 5 main sections and in each section 10, totally 50 behaviours are determined. For 5 sub-sections of OEMYO, validity study is done separately with factor analysis. The construct validity of each professional competency is determined by descriptive factor analysis. Research data is analysed by applying t-test, Kruskal Wallis-H test and Mann Whitney U test as well as descriptive statistics. In this research, it is determined that the instructors constantly perform the professional competencies during study period. There is no meaningful difference in the views of teacher candidates related to developing the professional competence of instructors according to their education levels and the academic periods when they graduated. On the other hand, there are significant differences on certain professional competencies according to the gender of the teacher candidates and the departments they graduated.

Key Words: Pedagogical formation, teacher candidate, instructor of study period, professional competency

⁴⁴ Yrd. Doç. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi. Türkiye

Tel: 5052561146 Email: mehmetshahin@karatekin.edu.tr

GİRİŞ

Öğretmen eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Eğitim sisteminin etkili olabilmesi ve amaçların en üst düzeyde gerçekleşmesi öğretmenin başarısına bağlıdır. Türk eğitim sisteminin öğretmen yetiştirme konusunda önemli bir birikime sahiptir. Özellikle öğretmen yetiştirmede nitelik ve nicelik sorununu gidermek amacıyla farklı uygulamalara yer verilmiştir. Bu farklı uygulamalar öğretmen yetiştirme konusunda birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. İçinde yaşadığımız bilgi ve iletişim çağının bir yandan eğitimi sürekli kılması, diğer yandan nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacı artırması bu sorunu çok boyutlu hale getirmektedir.

• Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgine bağlıdır. Sünbül (2001); Lunenberg (2002); Küçükahmet (1999); Demirel (1999); Erden (1998), Sönmez (2003) öğretmen yeterliklerini konu alanı, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisinin yanı sıra mesleki ve kişisel yeterlikler olarak sınıflandırmışlardır (Akt. Şeker vd. 2005). Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir (Çelikten, 2005)

- Etkili bir öğretmen olabilmek için öğretmenlerin hem kişilik hem de mesleki niteliklerini geliştirmeleri ve sürekli olarak kendilerini yenilemeleri gerekir. Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasının yanında öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de sahip olması gerekir. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine öğretemediği takdirde mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, alan bilgisiyle birlikte öğretme becerisine de sahip olması gerekir (Erden, 1999)

Öğretmenin eğitim sistemi içindeki bu önemli rolünü görebilen toplumlarda, öğretmenlik mesleğine önem verilmiş, öğretmenler statü ve saygınlık bakımından en seçkin kişiler olarak görülmüşlerdir (Karagözoğlu, 1987). Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olan öğretmen yetiştirme konusu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve öğretmen yetiştiren kurumları ile sınırlı kalmamıştır. Aynı zamanda Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı, Kalkınma Planları, İcra Planları, Hükümet Programları ve Milli Eğitim Şuralarında öğretmen eğitiminde ilke, hedef ve politikaları belirleyen en önemli etkenler olmuştur.

Bu gelişmeler ışığında, Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenlik mesleğinin önemi hissedilmiş ve öğretmen yetiştirme ile ilgili yasal temeller belirlenmiştir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (METK) ile öğretmen yetiştiren kurumlar yüksek öğretim düzeyine çıkarılmış ve öğretmenlik özel bir ihtisas mesleği olarak görülmüştür. Söz konusu kanunun 43. maddesinde, “Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” hükmü yer almaktadır. METK; öğretmenin sahip olması gereken temel niteliklerini belirlemiş ve öğretmen eğitiminin yüksek öğretim düzeyinde olmasını öngörmüştür (Türkmen, 2011). Bu gelişmelere paralel olarak 1981 yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile öğretmen yetiştirme işlevi eğitim fakültesine verilmiştir.

Yükseköğretim Kanunu gereği öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiş ve bu yapılanmayla ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli öğretmenler yetiştirilme amaçlanmıştır. MEB ile YÖK arasında yapılan işbirliği kapsamında öğretimde bulunması gereken nitelikleri gösteren “öğretmen yeterlikleri” belirlenmiştir (MEB,

2008). Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama yapılabilecek bir sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık sağlamak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmaktır. Öğretmen yeterliklerinin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2008). Bu yeterlik alanları, alt yeterlikler ve performans göstergeleri öğretmenlik mesleğinin görev analizi ile ilgili genel bir çerçeve çizmekte ve öğretmenin sahip olması gereken davranışları göstermektedir.

Öğretmenin eğitim sistemi içindeki öneminin farkedilmeye başlanmasıyla birlikte bu konuda yapılan çalışmalar hızlandırılmış ve öğretmen eğitiminin yeniden değerlendirilmesine neden olmuştur. Öğretmen yetiştirmede konusunda yaşanan nitelik ve nicelik sorunları, bu konuda temel ilke ve esasların dışına çıkılmasına ve farklı uygulamaların oluşmasına neden olmuştur. Özellikle nicel anlamda öğretmen ihtiyacını karşılamak için vekil öğretmen, ücretli öğretmen ve sözleşmeli öğretmen uygulamaları yapılmıştır. Diğer yandan öğretmen eğitiminde ve istihdam edilmesinde günün koşullarına uygun bir planlama yapılmaması hem öğretmen fazlalığını hem de öğretmen ihtiyacını birlikte ortaya çıkarmıştır. Öğretmen yetiştirmedeki bu çelişki, farklı kaynaklardan öğretmen alınmasına ve buna bağlı olarak da farklı yöntemlerle pedagojik formasyon verilmesine neden olmuştur.

Öğretim yeterlikleri kazandırmak üzere henüz öğretmen olmamış kişilere verilen eğitime genel olarak “hizmet öncesi eğitim” denilmekte ve bu eğitimle adayların, öğretmenlik mesleğine hazırlanması amaçlanmaktadır. Türk Eğitim Sistemi içerisinde öğretmen yetiştirmekten sorumlu olan kurumlar, eğitim fakülteleridir (YÖK, 1998). Bu amaçla eğitim fakültesi programlarına genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon bilgi ve becerilerini içeren dersler yerleştirilmiştir. Öğretmenleri, insanları eğitime imkânı olan diğer kişilerden (ebeveyn, usta vb.) ayıran en temel özelliklerden birinin, öğretim yeterlikleri kazanmak üzere aldıkları özel eğitimin olduğu söylenebilir (Yeşil, 2009. S.24)

Öğretmenlerin öğretim yeterliklerine sahiplik düzeyleri, öğretim uygulamalarının verimliliği açısından önemli bir yordayıcı ve ön şart niteliğindedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları, öğrencilere, bu yeterlikleri kazandırmak zorundadır. Mevcut eğitim fakültesi programlarının temelini oluşturan YÖK-Dünya Bankası ve Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde, bir öğretmende bulunması gereken yeterlik alanları sıralanmıştır. Bunlar; konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikler, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlikleri ile tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere dört ana başlık altında sınıflanmıştır. Bu yeterlik boyutlarının tamamının, sınıf içi öğretime doğrudan yansımaları bulunmaktadır. Sınıf içi öğretimin etkili olması, öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması ile doğrudan ilişkilidir (Yeşil, 2009. S.25).

Pedagojik formasyon; eğitim fakültelerinde lisan programı içerisinde 4 yıla yayılarak verilmektedir. Ancak öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere izlenen politikalar ve uygulamalar öğretmen açığını gideremediği için farklı dönemlerde eğitim fakültesi mezunu olmayanlar için çeşitli sertifika programları açılmıştır. YÖK, 1997 tarihinde öğretmenlik sertifika programlarının uygulanmasını başlatmıştır. Bu kararı takiben tüm öğretmenlik sertifikası programları kapatılmıştır. Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans uygulaması yapılmıştır. Orta öğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştirmek üzere Edebiyat, Fen, Fen- Edebiyat, Dil ve Tarih Coğrafya, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir (Şeker, Deniz ve Görgen, 2005). Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar öğretmenliği ile Sosyal Alanlar Öğretmenliği bölümleri Enstitüler bünyesinde yürütecekleri tezsiz master programıyla öğretmen yetiştirilmesi

öngörülmüştür (YÖK,1998). Ancak YÖK 2010 yılında aldığı kararla tezsiz yüksek lisans programlarını kaldırarak yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimini getirmiştir (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunlarının yanı sıra diğer fakülte mezunları arasından seçilmesi pedagojik formasyon konusunda farklı uygulamaların oluşmasına neden olmuştur. Geçmiş yıllarda fen-edebiyat fakültesi mezunlarına tezsiz yüksek lisans uygulamasıyla pedagojik formasyon verildiği gibi fen-edebiyat fakültesi lisan programları içerisinde de pedagojik formasyon verilmiştir. Günümüzde pedagojik formasyon, eğitim fakültelerinde lisan eğitimi sürecinde verilmektedir. Ayrıca öğretmen ihtiyacına göre farklı kaynaklardan oluşan lisan mezunlarına da pedagojik formasyon sertifika programları düzenlenmektedir. Bu programlar YÖK'ün belirlediği ilkeler çerçevesinde eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakültelerince verilmektedir (YÖK, 2012). YÖK tarafından verilen izinle eğitim fakültesi mezunu olmayan lisan mezunlarına pedagojik formasyon sertifika programı düzenlenmesi ve öğretmenlik formasyonu olmayan bir adayın mesleğe atanması öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunların devam ettiğini göstermektedir (Özkan, 2012).

Ayrıca öğretmen ihtiyacının yoğun olduğu branşlarda kamu personeli seçme sınavından (KPSS) 75 ve üstü puan alan adaylara da göreve atandıktan sonra hizmetiçi eğitim yoluyla pedagojik formasyon verilmektedir (MEB, 2012). Öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesiyle ilgili METK'nun 45. maddesinde “Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurtdışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından, Milli Eğitim Bakanlığınca seçilirler. Yükseköğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanmamış olanların ihtiyaç duyulan alanlarda, öğretmenliğe atanmaları halinde bu gibilerin adaylık dönemi içinde yetiştirmeleri için Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirler alınır” hükmü yer almaktadır. İlgili yasada da belirtildiği gibi göreve atanan öğretmenlere hizmetiçi eğitim yoluyla da pedagojik formasyon verilebilmektedir.

YÖK, öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili sorunları temelden çözmek yerine eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmen adaylarına pedagojik formasyon sertifika programı açma izni vererek konuyla ilgili sorunu ertelemeyi tercih etmiştir. Önceki yıllarda yapılan uygulamalar 2012 yılında da devam ederek YÖK kararı gereğince 64 üniversitede pedagojik formasyon sertifika programı açılması ve 15.000 adayın eğitime katılması öngörülmüştür. Bu programlar eğitim fakültelerinin yanı sıra fen edebiyat fakültelerince düzenlenmektedir. Bu programların düzenlenmesiyle ilgili ilkeler, üniversiteler ve programa katılacak adayların sayısı YÖK tarafından belirlenmektedir. İki dönem (sömestr) halinde uygulanan bu programlar; birinci dönemde 6 ve ikinci dönemde 4 ders olmak üzere toplam 10 ders ve 26 krediden oluşmaktadır (YÖK, 2012).

Belirli ilke ve kurallar çerçevesinde pedagojik formasyon sertifika programlarının açılmasına izin verilmesi sorunun çözülmesi için yeterli olmaması hatta yeni sorunların doğmasına neden olmuştur. Özellikle aday öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetişmesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında farklı uygulamaların yapılması bu sorunu artırmıştır. Bir yandan istihdam sorunu diğer yandan her lisans mezununun öğretmen olabilir beklentisi pedagojik formasyonun bir sertifika alma süreci olarak görülmesine ortam hazırlamıştır. Nitelik sorununun ön plana çıktığı günümüzde bu sürecin sertifika vermekten çok öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini kazandırma süreci olarak görülmesi gerekir. Bu nedenle farklı uygulamaların etkililik derecesinin değerlendirilmesine ve pedagojik formasyon programında yeni uygulamaların geliştirilmesi gerekir.

Pedagojik formasyon sertifika programları genellikle eğitim bilimleri bölümü öğretim üyelerince yürütülmektedir. Bazı derslerin öğretiminde ve öğretmenlik uygulamasında eğitim bilimleri bölümü dışındaki öğretim elemanlarına da görev verilmektedir. Bu programlarda görev alan tüm öğretim elemanlarının pedagojik formasyonunun olması ve öğretmen adaylarına öğretmenlik becerisi kazandırabilecek mesleki bilgi ve deneyimli olması nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemlidir. Formasyon eğitimi sürecinde görev alan öğretim elemanlarının bu özelliklere sahip olma derecesinin araştırılması ve gerekli önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemini bu gelişmelere göre düzenleyebilmek için öğretmeni günün koşullarına uygun olarak yetiştirmek ve hizmet süresince de bu sürekliliği sağlamak gerekir. Çünkü öğretmen, eğitim sürecinin başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden biridir.

Öğretmen adayları mesleki yeterlikleri pedagojik formasyon dersleri kapsamında öğrenmektedirler. Bu dersler eğitim fakültelerinde lisans programı içerisinde, eğitim fakültesi haricinde yüksek öğretim kurumu mezunu adaylara ise sertifika programları ile verilmektedir. Bu programlarda öğretilmek istenen yeterlikler ile öğrenme- öğretmen sürecinde gösterilen yeterliklerin tutarlı olması beklenir. Çünkü öğretmen adayları, kendisinden istenen davranışların yapılarak gösterilmesi ve bu konuda öğretim elemanlarının ideal bir model olmasını ister. Öğretmen adaylarında olması istenen mesleki yeterliklerin etkili bir şekilde kazandırılması için öğretim elemanlarının bu davranışları öğrenme –öğretme sürecinde bizzat uygulamaları gerekir. Bu nedenle pedagojik formasyon sertifika programlarında görevli öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalara önemli ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenin mesleki nitelikleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin mesleki nitelikleri ile ilgili birçok sorunun yaşandığı saptanmıştır. Oktar ve Bulduk (1999), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendi görüşlerine göre, öğretmenlik davranışlarının yeterlik düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda göre öğretmenler dersi plânlama aşamasında kendilerini yeterli görmektedirler. Ayrıca öğretmenler sınıf içi davranışlarda kendilerini dersin giriş aşamasında yer alan öğrencilerin dikkatini çekme, yeni öğrenme ile ilgili daha önceki öğrenmeleri hatırlatma konularında yeterli görürken öğrencileri hedeflerden haberdar etme konusunda yetersiz görmektedirler (Akt. Temizkan, 2008)

Erişen ve Çeliköz (2003) aday öğretmenlerin genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, aday öğretmenlerin genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve yeterlilik algılarının üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermiştir.

- Çakan (2004), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve yeterlik düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik buldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç birçok araştırma (Bıçak ve Çakan, 2004; Daniel ve King, 1998; Güven, 2001; Temel, 1991; Yanpar,1992) sonucu ile tutarlılık göstermektedir (Akt. Çakan, 2004).

Öztürk vd. (2005), eğitim fakültesi öğrencileri ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını karşılaştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine göre mesleğe yönelik algıları hem öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öncesinde hem de sonrasında daha olumludur. Fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının geliştirilmesi için öğretmenlik meslek bilgisi programlarının duyuşsal özellikleri kazandırıcı nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşdemir (2006) yaptığı bir çalışmaya göre, öğretmenler öğretim sürecinde, ölçme değerlendirme etkinliklerine ve dersler arası bağ kurma ilkesine yüksek düzeyde yer vermektedirler. Araştırma sonucuna göre, öğretim hedeflerinin belirlenmesinde; program, çevre, meslektaşlar, kendi eğitim anlayışları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi yüksek düzeyde etkileyen faktörlerdir. Ancak; Millî Eğitim Bakanlığı ile değişik kişi ve yayınevlerince elektronik vb. ortamlarda paylaşıma sunulmuş planlar düşük düzeyde etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır.

- Çakmak (2009), aday öğretmenlerin etkili öğretmen nitelikleri konusunda düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahip öğretmen özelliği ‘objektif olma’, en düşük ortalamaya sahip özellik ise ‘derste öğrencilere sunum yaptırma’ olarak bulunmuştur.

- Şahin (2011), öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışlarını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, etkili bir öğretmende bulunması gereken meslekî yeterlilik “derslerine planlı ve hazırlıklı girmelidir”, “sınıfını iyi yönetmeli, sınıf içi düzeni ve disiplini sağlayabilmelidir” ve “öğrencilerinin bireysel farklılıkların keşfedebilmeli ve her birinin öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlamalıdır” özellikleri önemli bulunmuştur.
-
- Çakmak (2011), aday öğretmenlerin değişen öğretmen rolleri ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre aday öğretmenlerin en çok rehberlik, öğrenciyi motive etme, bilgiyi aktarma, bireysel gelişim ve rol model olma gibi öğretmen rollerinde değişime işaret ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca teknolojiyi kullanma diğer rollere göre en çok değişen rol olarak vurgulanmıştır.
-
- Gurbetoğlu'nun (2011) öğretmenin mesleki yeterlikleri ile ilgili yaptığı araştırmada “öğrencinin dikkatini canlı tutmak için çaba harcar, öğretmen sosyaldır ve konuşmayı sever, öğrencilerin derse katılımını ön planda tutar,” davranışları en çok tercih edilen yeterlik olarak görülmüştür. Bu yeterlikleri sırasıyla; öğrencileri çeşitli etkinlik ve materyalle motive eder, öğrencileri çekinmeden kendisine soru sorar, sınıfta bütün öğrencilerle ilgilenir ve soru sorar, derste birçok etkinlik ve materyal kullanır, öğrencilerle iletişim ve ilişkileri iyidir, dersi öğrencilere zevkli gelir ve zaman çabuk geçer” maddesi izlemektedir.

Bulca vd. (2012), beden eğitimi öğretmenlerinin, eğitimleri süresince aldıkları derslerden ne ölçüde yararlandıklarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kuramsal olarak tek başına yeterli olmadığı için uygulamaya yönelik bilgilerin de aktarılması sonucu ortaya çıkmıştır. U L A M A D A E Ğ İ T İ M Y Ö N E T İ M İ

Gençtürk vd. (2012) öğretmen adaylarından eğitim-öğretim yaşantılarında onları en çok etkileyen öğretmenlerini de düşünerek, ideal bir öğretmen profili oluşturmaya yönelik kompozisyon yazmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ideal öğretmenin iletişiminin iyi olması, nitelikli eğitim-öğretim yapması, alanına hakim olması, sevgi dolu, ahlaklı ve hoşgörülü olması gibi özellikler taşıması gerektiğini ortaya koymuştur.

Bilimsel araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik araştırmalara sıkça yer verildiği ancak pedagojik formasyon sertifika programlarında görevli öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Pedagojik formasyon sertifika programlarında görevli öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri ile ilgili araştırmaların sınırlı olması bu alandaki yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu nedenle pedagojik formasyon sertifika programında katılan aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın başta eğitim fakülteleri olmak üzere, fen – edebiyat fakültelerine, öğretmenliğe kaynak oluşturan diğer yüksek öğretim kurumlarına, MEB’e ve bu konuda araştırma yapan kişi ve kuruluşlara yararlı olacağı umulmaktadır.

• **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, pedagojik formasyon sertifika programında katılan aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın bu temel amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri nedir?
2. Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim düzeyi, mezunun olduğu alan, mezun olduğu yüksek okul ve lisan eğitiminden mezun olduğu yıla göre fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma, pedagojik formasyon sertifika programına katılan aday öğretmenlerin öğretim elamanlarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan durum saptamaya yönelik bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmanın yöntemi taramaya dayalı betimsel bir surveydir. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde varolan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1991,77).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Çankırı Karatekin Üniversitesinde düzenlenen pedagojik formasyon sertifika programına katılan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Bu programa 191 aday öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmanın verileri anketle toplanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde mesleki yeterliklere yer verilmiştir. Kişisel bilgilerle ilgili veriler çoktan seçmeli sorularla, mesleki yeterliklerle ilgili veriler ise beşli skala ile elde edilmiştir. Öğretim elamanlarının mesleki yeterliklerini ölçebilmek için “Öğretim Elamanlarının Mesleki Yeterlikleri Ölçeği (ÖEMYÖ)” geliştirilmiştir. Madde havuzunun oluşturmak için MEB ile YÖK işbirliğinde hazırlanan öğretmen yeterliklerinden yararlanılmıştır (MEB, 2008). Hazırlanan madde havuzu, kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla alanda görevli altı öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda madde havuzuna son şekli verilmiş ve kişisel bilgi formu ile 50 maddeden oluşan anket hazırlanmıştır. Böylece, mesleki yeterlikler 5 ana bölüm halinde gruplandırılmış ve her bir bölümde 10 mesleki davranış olmak üzere toplam 50 davranış belirlenmiştir. Mesleki yeterliklerle ilgili davranışların öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleşme sıklığı hiçbir zaman (1), çok az (2), ara sıra (3), sıkça (4), her zaman (5) seçenekleriyle ölçülmüştür (Ek.1).

ÖEMYÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları katılımcılardan toplanan 149 ölçek üzerinde yapılmıştır. ÖEMYÖ’nün beş ayrı alt bölümü için ayrı ayrı olmak üzere geçerlik çalışması faktör analizi ile yapılmıştır (Ek. 2). Her bir mesleki yeterliğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Öncelikle çok değişkenli analiz varsayımlarının tespit edilmesi amacıyla örneklem büyüklüğü, kayıp değer, normallik, uç değerler, doğrusallık, çoklu bağlantı ve tekliklik testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olduğunun görülmesinin ardından veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutularak temel faktörler belirlenmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Her bir mesleki yeterliğe ait faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. ÖEMYÖ program ve içerik, kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ile öğretim ilke ve yöntemleri alt bölümlerinden oluşmaktadır. Her alt bölümde 10 madde bulunmaktadır. Her bir alt bölümle ilgili maddelerin yer aldığı ölçekten alınabilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan ise 50’dir. Ölçekten alınabilecek yüksek puan öğretmen adayının program ve içeriğe ilişkin olumlu tutumu, düşük puan ise olumsuz tutumu göstermektedir.

“Program ve içerik” ile ilgili maddelerin bulunduğu ölçek için KMO (0.88) ve Bartlett (567.969, $p=0.00$) testleri açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmektedir ve bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %51.21’ini açıklamaktadır. Kline (1994), tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansı açıklama düzeyinin %30’un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak kabul etmektedir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.54 ile 0.83 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında da 0.74 ile 0.89 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. “Kişisel özellikler ve iletişim becerisi” ile ilgili maddelerin bulunduğu ölçek için hesaplanan KMO (0.91) ve Bartlett (843.468, $p=0.00$) testleri açımlayıcı faktör

analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmektedir ve bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %56.52'sini açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.63 ile 0.83 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında da 0.89 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. “Sınıf yönetimi” ile ilgili maddelerin bulunduğu ölçek için hesaplanan KMO (0.90) ve Bartlett (741.12, $p=0.00$) testleri açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmektedir ve bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %53.90'ını açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.58 ile 0.78 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında da 0.88 ile 0.90 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. “Öğretim süreci etkinlikleri” ile ilgili maddelerin bulunduğu ölçek için hesaplanan KMO (0.92) ve Bartlett (1031.34, $p=0.00$) testleri de açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi incelendiğinde ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmektedir ve bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %63.60'ını açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.70 ile 0.86 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri 0.92 ile 0.93 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. “Öğretim ilke ve yöntemleri” ile ilgili maddelerin bulunduğu ölçek için hesaplanan KMO (0.91) ve Bartlett (973.61, $p=0.00$) testleri açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi incelendiğinde ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmektedir ve bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %60.49'unu açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.65 ile 0.88 arasındadır. Ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında da 0.91 ile 0.92 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak her bir ölçeğin mevcut araştırma kapsamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

İşlemler: Veri toplama aracı çalışma grubunu oluşturan aday öğretmen sayısı kadar (191) çoğaltılmış ve sınıf içerisinde dağıtılarak cevaplanması sağlanmıştır. Ölçme aracı ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra cevaplanması için her adaya ihtiyaç duyduğu kadar zaman verilmiştir. Bazı adayların sınıfta olmaması ve bazılarının da iade etmemesi nedeniyle toplam 149 veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken ölçeğin birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Aday öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. Eğitim düzeyi, mezun olunan alan ve mezuniyet yılı değişkenlerine göre aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular ise grupların normal dağılım özelliği taşıması nedeniyle Kruskal Wallis-H testi ile elde edilmiştir. Gruplar arası farklılığı belirlemek için ikili grup karşılaştırmalarından birisi olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 20 paket programı ve hata payı üst sınırı 0.05 kabul edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, pedagojik formasyon sertifika programına katılan aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak iki alt bölüm halinde sunulmuştur. Birinci bölümde; aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise aday öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular: Aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerinin gerçekleştirme düzeyleri program ve içerik

bilgisi, kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri, öğretim ilke ve yöntemleri olmak üzere beş ayrı alt bölümde ele alınmıştır. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elamanlarının “program ve içerik” ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular tablo1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Program ve içerik ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme derecesi

Program ve İçerik	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss
1. Öğretim programının içeriğine bağlı kalma	149	1.00	5.00	4.14	0.82
2. Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerine uyma	149	1.00	5.00	4.11	0.93
3. Mesleki sorunlara ve önemine vurgu yapma	149	1.00	5.00	4.08	0.86
4. Amaç, içerik, yöntem tutarlılığını sağlama	149	1.00	5.00	3.99	0.89
5. Ders notu ve kaynak gösterme /yararlanma	149	1.00	5.00	3.99	1.06
6. İçeriği planlı ve sistematik halde sunma	149	1.00	5.00	3.93	0.98
7. Eğitsel sorunlarla içerik arasında bağ kurma	149	1.00	5.00	3.93	0.92
8. Bilimsel ve mesleki gelişmeleri derse yansıtma	149	1.00	5.00	3.82	0.96
9. İçerikte kuram-uygulama bütünlüğünü sağlama	149	1.00	5.00	3.73	0.97
10. Çevre olanaklarından yararlanma	149	1.00	5.00	3.17	1.18

Tablo 1’deki verilere göre program ve içerikle ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme düzeyleri yönünden öğretim programlarının içeriğine bağlı kalma ($\bar{X} = 4.14$), Türk milli eğitimin amaç ve ilkelerine uyma ($\bar{X} = 4.11$), mesleki sorunlara ve önemine vurgu yapma ($\bar{X} = 4.08$) yeterlikleri ilk üç sırada yer almaktadır. Buna karşılık, bilimsel ve mesleki gelişmeleri derse yansıtma ($\bar{X} = 3.82$), içerik, kuram-uygulama bütünlüğü sağlama ($\bar{X} = 3.73$), çevre olanaklarından yararlanma ($\bar{X} = 3.17$) yeterlikleri son üç sırada yer almaktadır. Ayrıca aday öğretmenlerin görüşlerine göre, çevre olanaklarından yararlanma alt yeterliğinin ara sıra, diğer tüm alt yeterliklerin sıkça gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu veriler dikkate alındığında aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elamanlarının öğretim sürecinde program ve içerikle ilgili yeterlikleri genellikle gerçekleştirdiği ortaya çıkmaktadır.

Aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elamanlarının “kişisel özellikler ve iletişim becerisi” ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular tablo2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Kişisel özellikler ve iletişim becerisi ile ilgili yeterliklerin gerçekleşme derecesi

Kişisel özellikler ve iletişim becerisi	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss
1. Öğrencilere eşit ve yansız davranma	149	2.00	5.00	4.51	0.77
2. Derste etik kurallara uyma	149	1.00	5.00	4.41	0.75
3. Öğrenciye sabırlı ve hoşgörülü davranma	149	1.00	5.00	4.27	0.89
4. Sınıf içinde ikeli ve kararlı olma	149	1.00	5.00	4.26	0.80
5. Söz ve davranışlarla tutarlılık gösterme	149	1.00	5.00	4.25	0.85
6. Açık ve anlaşılır biçimde konuşma	149	2.00	5.00	4.24	0.82
7. Farklı görüş ve önerileri dikkate alma	149	2.00	5.00	4.24	0.91
8. Beden dilini etkili kullanma	149	1.00	5.00	4.01	0.93
9. Derste istekli ve coşkulu davranma	149	1.00	5.00	3.92	1.00
10. Öğrenciyi tanıma, anlama ve önem verme	149	1.00	5.00	3.91	1.09

Tablo 2’deki verilere göre kişisel özellikler ve iletişim becerisi ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme düzeyleri yönünden öğrencilere eşit ve yansız davranma ($\bar{X} = 4.51$), derste etik kurallara uyma ($\bar{X} = 4.41$), öğrenciye sabırlı ve hoşgörülü davranma ($\bar{X} = 4.27$) yeterlikleri ilk üç sırada yer almaktadır. Buna karşılık,

beden dilini etkili kullanma ($\bar{x} = 4.01$), derste istekli ve coşkulu davranma ($\bar{x} = 3.92$), öğrenciyi tanıma, anlama ve önem verme ($\bar{x} = 3.17$) yeterlikleri son üç sırada yer almaktadır. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilere eşit ve yansız davranma ($\bar{x} = 4.51$), derste etik kurallara uyma ($\bar{x} = 4.41$), öğrenciye sabırlı ve hoşgörülü davranma ($\bar{x} = 4.27$), sınıf içinde ikeli ve kararlı olma ($\bar{x} = 4.26$), söz ve davranışlarla tutarlılık gösterme ($\bar{x} = 4.25$), açık ve anlaşılır biçimde konuşma ($\bar{x} = 4.24$), farklı görüş ve önerileri dikkate alma ($\bar{x} = 4.24$) yeterliklerinin her zaman gerçekleştiği belirtilmiştir. Beden dilini etkili kullanma ($\bar{x} = 4.01$), derste istekli ve coşkulu davranma ($\bar{x} = 3.92$), öğrenciyi tanıma, anlama ve önem verme ($\bar{x} = 3.91$) yeterliklerinin ise sıkça gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu verilere göre kişisel özellikler ve iletişim becerisi ile ilgili mesleki yeterliklerin önemli ölçüde gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır.

Aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elamanlarının “sınıf yönetimi” ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf yönetimi ile ilgili yeterliklerin gerçekleşme derecesi

Sınıf yönetimi	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss
1. Demokratik bir öğrenme ortamı yaratma	149	1.00	5.00	4.29	0.89
2. Sınıf kurallarına duyarlı olma	149	1.00	5.00	4.12	0.87
3. Öğretim zamanını etkili kullanma	149	1.00	5.00	3.99	0.94
4. İstenmedik davranışları önleme	149	1.00	5.00	3.98	0.91
5. Ölçme ve değerlendirme ilkelerine uyma	149	1.00	5.00	3.81	1.12
6. Yönlendirici olma ve rehberlik yapma	149	1.00	5.00	3.80	1.10
7. Bireysel farklılıkları dikkate alma	149	1.00	5.00	3.77	1.09
8. Fiziki mekânı etkili kullanma	149	1.00	5.00	3.77	1.08
9. Öğrencilerin deneyimlerinden yararlanma	149	1.00	5.00	3.68	1.21
10. Bireysel sorunlara duyarlı olma	149	1.00	5.00	3.31	1.27

Tablo 3’deki verilere göre sınıf yönetimi ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme düzeyleri yönünden demokratik bir öğrenme ortamı yaratma ($\bar{x} = 4.29$), sınıf kurallarına duyarlı olma ($\bar{x} = 4.12$), öğretim zamanını etkili kullanma ($\bar{x} = 3.99$) yeterlikleri ilk üç sırada yer almaktadır. Buna karşılık, fiziki mekânı etkili kullanma ($\bar{x} = 3.77$), öğrencilerin deneyimlerinden yararlanma ($\bar{x} = 3.68$), bireysel sorunlara duyarlı olma ($\bar{x} = 3.31$) yeterlikleri son üç sırada yer almaktadır. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, demokratik bir öğrenme ortamı yaratma ($\bar{x} = 4.29$) yeterliğinin her zaman gerçekleştiği görülmektedir. Sınıf kurallarına duyarlı olma ($\bar{x} = 4.12$), öğretim zamanını etkili kullanma ($\bar{x} = 3.99$), istenmedik davranışları önleme ($\bar{x} = 3.98$), ölçme ve değerlendirme ilkelerine uyma ($\bar{x} = 3.81$), yönlendirici olma ve rehberlik yapma ($\bar{x} = 3.80$), bireysel farklılıkları dikkate alma ($\bar{x} = 3.77$), fiziki mekânı etkili kullanma ($\bar{x} = 3.77$), öğrencilerin deneyimlerinden yararlanma ($\bar{x} = 3.68$) yeterliklerinin sıkça gerçekleştiği belirtilmiştir. Bireysel sorunlara duyarlı olma ($\bar{x} = 3.31$) yeterliği ise ara sıra gerçekleşmiştir. Bu verilere göre sınıf yönetimiyle ilgili mesleki yeterliklerin sıkça gerçekleştiği, ancak bireysel sorunlara duyarlı olma aynı ara sıra gerçekleşmiştir. Bu veri öğretim elamanlarının aday öğretmenlerin bireysel sorunlarıyla sıkça ilgilenmediklerini göstermektedir.

Aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elamanlarının “öğretim süreci ve etkinlikleri” ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular tablo 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretim süreci ve etkinlikleri ile ilgili yeterliklerin gerçekleşme derecesi

Öğretim süreci ve etkinlikleri	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss
1. Öğretim hedefinden haberdar etme	149	1.00	5.00	3.98	0.97
2. Dikkati çekme ve güdüleme	149	1.00	5.00	3.97	0.90
3. Öğretim sürecine etkin katılımı sağlama	149	1.00	5.00	3.92	0.99
4. Uygun öğrenme ortamını hazırlama	149	1.00	5.00	3.91	0.92
5. İçerikle ilgili gerekli ipuçlarını sunma	149	1.00	5.00	3.91	0.97
6. Etkinliklerle yaşam arasında ilişki kurma	149	1.00	5.00	3.91	0.99
7. Dönüt-düzeltilme etkinliklerine yer verme	149	1.00	5.00	3.79	1.05
8. Önkoşul davranışları kazandırma	149	1.00	5.00	3.73	1.02
9. Kalıcılığı ve transferi sağlama	149	1.00	5.00	3.72	1.12
10. Özet ve tekrarlara yer verici etkinlik yapma	149	1.00	5.00	3.53	1.24

Tablo 4'teki verilere göre öğretim süreci ve etkinlikleri ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme düzeyleri yönünden öğretim hedefinden haberdar etme ($\bar{X} = 3.98$), dikkat çekme ve güdüleme ($\bar{X} = 3.97$), öğretim sürecine etkin katılımı sağlama ($\bar{X} = 3.92$) yeterlikleri ilk üç sırada yer almaktadır. Buna karşılık, ön koşul davranışları kazandırma ($\bar{X} = 3.73$), kalıcılığı ve transferi sağlama ($\bar{X} = 3.72$), özet ve tekrarlara yer verici etkinlik yapma ($\bar{X} = 3.53$) yeterlikleri son üç sırada yer almaktadır. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretim süreci ve etkinlikleri ile ilgili tüm yeterliklerin sıkça gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elamanlarının “öğretim ilke ve yöntemleri” ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme derecesine ilişkin bulgular tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili yeterliklerin gerçekleşme derecesi

Öğretim ilke ve yöntemleri	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss
1. Konuyu güncel örneklerle destekleme	149	1.00	5.00	4.24	0.90
2. Öğretim sürecinde öğretim ilkelerine uyma	149	1.00	5.00	4.11	0.90
3. Görsel ve işitsel materyallerden yararlanma	149	1.00	5.00	3.95	1.00
4. Aktif öğretim yöntemlerine öncelik verme	149	1.00	5.00	3.82	1.09
5. Gereken yerde pekiştireçlerden yararlanma	149	1.00	5.00	3.73	1.14
6. Sınıf dışı etkinliklere (ödev, proje vb.) yer verme	149	1.00	5.00	3.59	1.22
7. Üst düzey düşünme becerilerine öncelik verme	149	1.00	5.00	3.44	1.22
8. Araştırma ve uygulamaya dönük etkinlik yapma	149	1.00	5.00	3.41	1.23
9. Çok sayıda duyuya hitap edici etkinlik düzenleme	149	1.00	5.00	3.40	1.26
10. İşbirliğini gerektiren çalışmalara yer verme	149	1.00	5.00	3.13	1.36

Tablo 5'teki verilere göre öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili mesleki yeterliklerin gerçekleşme düzeyleri yönünden konuyu güncel örneklerle destekleme ($\bar{X} = 4.24$), öğretim sürecinde öğretim ilkelerine uyma ($\bar{X} = 4.11$), görsel ve işitsel materyallerden yararlanma ($\bar{X} = 3.95$) yeterlikleri ilk üç sırada yer almaktadır. Buna karşılık, araştırma ve uygulamaya dönük etkinlik yapma ($\bar{X} = 3.41$), çok sayıda duyuya organına hitap edici etkinlik düzenleme ($\bar{X} = 3.40$), işbirliği gerektiren çalışmalara yer verme ($\bar{X} = 3.13$) yeterlikleri son üç sırada yer almaktadır. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, konuyu güncel örneklerle destekleme ($\bar{X} = 4.24$) yeterliğinin her zaman gerçekleştiği görülmektedir. Öğretim sürecinde öğretim ilkelerine uyma ($\bar{X} = 4.11$), görsel ve işitsel materyallerden yararlanma ($\bar{X} = 3.95$), aktif öğretim yöntemlerine öncelik verme ($\bar{X} = 3.82$), gereken yerde pekiştireçlerden yararlanma ($\bar{X} = 3.73$), sınıf dışı (ödev, proje vb.) etkinliklere yer verme ($\bar{X} = 3.59$), üst düzey düşünme becerilerine öncelik verme ($\bar{X} = 3.44$), araştırma ve uygulamaya dönük etkinlik yapma ($\bar{X} = 3.41$) yeterliklerinin sıkça gerçekleştiği belirtilmiştir. Çok sayıda duyuya organına hitap edici etkinlik

düzenleme ($\bar{x} = 3.40$), işbirliği gerektiren çalışmalara yer verme yeterliği ise ara sıra gerçekleşmiştir. Bu verilere göre sınıf yönetimiyle ilgili mesleki yeterliklerin genellikle sıkça gerçekleştiği görülmektedir.

Aday öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretim elamanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular:

Aday öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin aritmetik frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Aday öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	96	64
	Erkek	53	35
Eğitim Düzeyi	Lisans	142	95
	Yüksek Lisans	6	4
	Doktora	1	0
Mezun Olunan Alan	Sosyal Bilimler	65	43
	Fen Bilimleri	43	28
	Sağlık Bilimleri	15	10
	Görsel Sanatlar	19	12
	Beden Eğitimi	1	0
	İlahiyat	6	4

																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			</

Aday öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’daki verilere göre aday öğretmenlerin %64.4’ü kadın, %35.6’sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Aday öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%95.3) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Adayların %43.6’sı sosyal bilimler alanından mezun olmuştur. Yine adayların %43.6’sı lisans programını 2012 yılında tamamlamıştır.

Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması (N=149)

Yeterlikler	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Program ve İçerik	Kadın	96	38.52	7.16	147	-1.01	.314*
	Erkek	53	39.69	6.10			
Kişisel Özellikler ve İletişim Becerisi	Kadın	96	41.47	7.25	147	-1.45	0.08*
	Erkek	53	43.13	5.41			
Sınıf Yönetimi	Kadın	96	37.87	8.15	147	-1.48	0.14*
	Erkek	53	39.83	6.79			
Öğretim Süreci ve Etkinlikleri	Kadın	96	37.38	8.66	147	-2.11	0.03**
	Erkek	53	40.30	6.82			
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Kadın	96	35.75	9.17	147	2.21	0.13*
	Erkek	53	38.88	7.97			

* $p > 0.05$; ** $p < 0.05$

Tablo 7’de yer alan t testi sonuçları incelendiğinde, aday öğretmenlerin program ve içerik [$t_{(147)} = -1.01$; $p > 0.05$], kişisel özellikler ve iletişim becerisi [$t_{(147)} = -1.45$; $p > 0.05$], sınıf yönetimi [$t_{(147)} = -1.48$; $p > 0.05$] ile öğretim ilke ve yöntemleri [$t_{(147)} = 2.21$; $p > 0.05$] mesleki yeterlik alanlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak, aday öğretmenlerin öğretim süreci ve etkinlikleri mesleki yeterlik alanına ilişkin görüşleri ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(147)} = -2.11$; $p < 0.05$]. Erkek aday öğretmenler ($\bar{X} = 40.30$) kadın aday öğretmenlere ($\bar{X} = 37.38$) göre öğretim elemanlarının öğretim süreci ve etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerini daha yeterli görmektedirler.

Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin her bir ölçekten elde edilen görüşleri eğitim düzeylerine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 8’te gösterilmiştir.

Tablo 8. Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması (N=149)

Yeterlikler	Değişkenler	N	Sıralar Ortalaması	Ss	Sd	Kruskal Wallis H X ²	p
Program ve İçerik	Lisans	142	75.04	6.89	2	0.32	0.84*
	Yüksek Lisans	6	78.08	5.67			
	Doktora	1	51.50	-			
Kişisel Özellikler ve İletişim Becerisi	Lisans	142	75.58	6.51	2	4.04	0.13*
	Yüksek Lisans	6	50.75	9.35			
	Doktora	1	137.50	-			
Sınıf Yönetimi	Lisans	142	76.12	7.78	2	2.47	0.29*
	Yüksek Lisans	6	56.50	7.05			
	Doktora	1	26.50	-			
Öğretim Süreci ve Etkinlikleri	Lisans	142	75.56	8.24	2	0.54	0.76*
	Yüksek Lisans	6	62.42	6.97			
	Doktora	1	70.50	-			
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Lisans	142	75.72	8.90	2	0.86	0.64*
	Yüksek Lisans	6	61.33	9.01			
	Doktora	1	54.50	-			

* $p > 0.05$

Tablo 8’te yer alan aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi incelendiğinde; program ve içerik [$kwh_{(2)} = 0.32$; $p > 0.05$], kişisel özellikler ve iletişim becerisi [$kwh_{(2)} = 4.04$; $p > 0.05$], sınıf yönetimi [$kwh_{(2)} = 2.47$; $p > 0.05$], öğretim süreci ve etkinlikleri [$kwh_{(2)} = 0.54$; $p > 0.05$] ve öğretim ilke ve yöntemlerine [$kwh_{(2)} = 0.86$; $p > 0.05$] göre farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında lisans mezunu aday öğretmenlerin sınıf yönetimi ($\bar{X} = 76.12$), öğretim süreci ve etkinlikleri ($\bar{X} = 75.56$) ve öğretim ilke ve yöntemleri ($\bar{X} = 86.03$) ile ilgili yeterlikleri, yüksek lisans mezunu olan adayların program ve içerikle ($\bar{X} = 78.08$) ilgili yeterlikleri, doktora mezunu olan adayların kişisel özellikler ve iletişim becerisi ($\bar{X} = 137,50$) ile ilgili yeterlikleri belirlemede daha çok etkili oldukları söylenebilir.

Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin her bir ölçekten elde edilen görüşlerin mezun oldukları alana göre aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 9’te gösterilmiştir.

Tablo 9. Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları alana göre karşılaştırılması (N=149)

Yeterlikler	Değişkenler	N	Sıralar Ortalaması	Ss	Sd	Kruskal Wallis H	Anlamlı Fark (Mann Whitney U Testi)
						X ²	p
Program İçerik	Sosyal Bilimler	65	75.73	6.61	5	12.17	0.03*
	Fen Bilimleri	43	71.29	6.07			
	Sağlık Bilimleri	15	107.47	5.01			
	Görsel Sanatlar	19	60.68	9.27			
	Beden Eğitimi	1	85.50	-			
	İlahiyat	6	56.08	2.36			
Kişisel Özellikler ve İletişim Becerisi	Sosyal Bilimler	65	73.86	7.55	5	4.28	0.50**
	Fen Bilimleri	43	71.45	5.76			
	Sağlık Bilimleri	15	95.50	5.04			
	Görsel Sanatlar	19	72.11	6.68			
	Beden Eğitimi	1	46.00	-			
	İlahiyat	6	75.50	6.86			
Sınıf Yönetimi	Sosyal Bilimler	65	74.64	8.87	5	8.97	0.11**
	Fen Bilimleri	43	74.74	5.87			
	Sağlık Bilimleri	15	100.90	6.64			
	Görsel Sanatlar	19	56.47	8.33			
	Beden Eğitimi	1	82.00	-			
	İlahiyat	6	73.50	3.71			
Öğretim Süreci ve Etkinlikleri	Sosyal Bilimler	65	72.47	8.43	5	10.84	0.05**
	Fen Bilimleri	43	72.03	7.47			
	Sağlık Bilimleri	15	109.00	4.83			
	Görsel Sanatlar	19	65.71	9.84			
	Beden Eğitimi	1	79.50	-			
	İlahiyat	6	67.33	6.27			
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Sosyal Bilimler	65	71.61	9.87	5	6.74	0.24**
	Fen Bilimleri	43	73.36	7.62			
	Sağlık Bilimleri	15	100.47	6.93			
	Görsel Sanatlar	19	66.74	9.34			
	Beden Eğitimi	1	87.00	-			
	İlahiyat	6	84.00	6.43			

* p < 0.05*

** p < 0.05

*** SB = Sosyal Bilimler, İ = İlahiyat

Tablo 9’daki aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları alana göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H testi verileri incelendiğinde; kişisel özellikler ve iletişim becerisi [$k_{wh(5)} = 4.28$; $p > 0.05$], sınıf yönetimi [$k_{wh(5)} = 8.97$; $p > 0.05$], öğretim

süreci ve etkinlikleri [$kwh_{(5)} = 10.84$; $p > 0.05$] ve öğretim ilke ve yöntemlerine [$kwh_{(5)} = 6.74$; $p > 0.05$] göre farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları alana göre karşılaştırılması program ve içeriğe göre ise anlamlı bir farklılık göstermektedir [$kwh_{(5)} = 12.17$; $p < 0.05$]. Gruplar arasındaki bu farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi için veriler üzerinde çoklu (post hoc) karşılaştırma testlerinden birisi olan ve ikili karşılaştırmalarda tercih edilen mann whitney-u testi yapılmıştır.

Uygulanan Mann Whitney-U testi sonucunda, aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin program ve içeriğe göre sosyal bilimler alanından mezun olanlar ile ilahiyat alanından mezun olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında program ve içeriğe ($\bar{X}=107.47$), kişisel özellikler ve iletişim becerisi ($\bar{X}=95.50$), sınıf yönetimi ($\bar{X}=100.90$), öğretim süreci ve etkinlikleri ($\bar{X}=109.00$) ve öğretim ilke ve yöntemlerine ($\bar{X}=100.47$) göre sağlık bilimlerinden mezun olan aday öğretmenlerin öğretmen yeterliklerini belirlemede daha çok etkili oldukları ifade edilebilir.

Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin her bir ölçekten elde edilen görüşleri lisans programından mezun oldukları yıla göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili görüşlerinin mezuniyet yılına göre karşılaştırılması (N=149)

Yeterlikler	Değişkenler	N	Sıralar Ortalaması	Ss	Sd	Kruskal Wallis H X ²	p
Program ve İçerik	2012	65	69.73	7.30	3	4.11	0.24*
	2011	25	75.54	4.99			
	2010	15	66.50	7.45			
	2009 ve öncesi	44	85.38	6.59			
Kişisel özellikler ve iletişim becerisi	2012	65	74.86	6.09	3	0.32	0.95*
	2011	25	79.18	5.36			
	2010	15	73.90	8.78			
	2009 ve öncesi	44	73.20	7.49			
Sınıf yönetimi	2012	65	69.92	7.90	3	3.56	0.31*
	2011	25	71.06	6.60			
	2010	15	90.70	7.92			
	2009 ve öncesi	44	79.40	8.09			
Öğretim süreci ve etkinlikleri	2012	65	65.93	8.78	3	5.30	0.15*
	2011	25	80.28	6.14			
	2010	15	79.17	9.27			
	2009 ve öncesi	44	83.98	7.42			
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2012	65	67.51	8.64	3	3.77	0.28*
	2011	25	78.60	7.52			
	2010	15	86.03	10.02			
	2009 ve öncesi	44	80.26	9.46			

* $p > 0.05$

Tablo 10'da yer alan aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili görüşlerinin mezuniyet yılına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi incelendiğinde; program ve içerik [$kwh_{(3)} = 0.4.11$; $p > 0.05$], kişisel özellikler ve iletişim becerisi [$kwh_{(3)} = 0.32$; $p > 0.05$], sınıf yönetimi [$kwh_{(3)} = 3.56$; $p > 0.05$], öğretim süreci ve etkinlikleri [$kwh_{(3)} = 5.30$; $p > 0.05$] ve öğretim ilke ve yöntemlerine [$kwh_{(3)} = 3.77$; $p > 0.05$] göre farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında lisanstan 2009 ve öncesi mezun olanların program ve içerik ($\bar{X} = 85.38$) ile öğretim süreci ve etkinlikleri ($\bar{X} = 83.98$); 2010 yılında mezun olanların sınıf yönetimi ($\bar{X} = 90.70$) ile öğretim ilke ve yöntemleri ($\bar{X} = 86.03$); 2011 yılında mezun olanların ise kişisel özellikler ve iletişim becerisi ($\bar{X} = 79.18$) ile ilgili mesleki yeterlikleri belirlemede daha çok etkili oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, pedagojik formasyon sertifika programına katılan aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının program ve içerik, kişisel özellikler ve iletişim becerileri, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ile öğretim ilke ve yöntemleri alanındaki mesleki yeterliklerinin gerçekleşme derecesine yönelik bulgular elde edilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların birincil amacı “ nitelikli öğretmen” yetiştirme üzerinedir. “Nitelikli öğretmen” kavramı incelendiğinde, öğretmenlerin alan yeterlikleri, kişilik özellikleri, öğrenmeyi öğretme becerileri, sınıf yönetimi becerileri, planlama, değerlendirme becerileri, teknolojiyi kullanma, iletişim ve rehberlik becerileri gibi yeterliklere sahip öğretmenlerin istendik öğretmenler oldukları düşünülür. Bu beceriler ise meslek bilgisi kapsamında yer alan pedagojik formasyon ile gerçekleşmektedir. Eğitim sisteminin temel ögesi öğretmendir ve sistemin başarısı öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ile yakından ilişkilidir. Etkili öğretmenler genel kültür açısından yeterli, alanlarında gerekli bilgi ve becerilere sahip ve ayrıca öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi ile de donanmış öğretmenler olarak kabul edilmektedir.

Aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu program ve içerikle ilgili alt yeterliklerin sıkça gerçekleştiğini ancak çevre imkânlarından yararlanma alt yeterliğinin ise ara sıra gerçekleştiğini belirtilmişlerdir. Bu görüşlere göre öğretim elemanlarının program ve içerikle ilgili bilgilerinin yeterli olduğu ve öğretim sürecinde bunlara bağlı kaldıkları söylenebilir. Çevre imkânlarından ara sıra yararlandığının belirtilmesi, araştırmaya dayalı öğretim yaklaşımlarına yeterince yer verilmemesi ve çevre kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılmamasına bağlanabilir. Şen ve Erişen'in (2002) etkili öğretmen özellikleri konusunda yaptıkları bir araştırmada, 9 boyut ve 95 davranıştan oluşan etkili öğretmen özelliklerinin büyük bir çoğunluğunun öğretim elemanlarının "bir kısmı" tarafından yapıldığı ortaya çıkmıştır. Ancak, öğretim elemanlarının görüşlerine göre etkili öğretmenlik özelliklerini gösterme veya yapma konusu değerlendirildiğinde, öğretim elemanları davranışların büyük bir çoğunluğunu "genellikle" gösterdiklerini ya da bu davranışlarda "oldukça yeterli" oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer bir konuda Şirinkan ve Gündoğdu'nun (2011) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin beden eğitimi ve spor derslerinin uygulanmasında öğretim programına ve öğretim planlarına nadiren uydukları ortaya çıkmıştır. Benzer araştırmalarda mesleki yeterliklerin beklenen düzeyde olmamasına karşın bu araştırma bulgularına göre mesleki yeterliklerin sıkça gerçekleştiği söylenebilir.

Kişisel özellikler ve iletişim becerisi ile ilgili alt yeterliklerden yaklaşık yarısının sıkça, diğer yarısının ise her zaman gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu sonuç öğretim sürecinde öğretim elemanlarının kişisel özellikler ve iletişim becerisi yönünden oldukça etkili olduklarını göstermektedir. İyi bir öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmaktadır. Öğrenciler, daha çok sıcak ve arkadaşça yaklaşım sergileyen öğretmenleri benimsemektedirler. Başka bir deyişle, güçlü öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin okula ilişkin sorumluluk almalarını kolaylaştırmakta ve onların akademik başarısını artırmaktadır (Jones ve Jones 2004). Şeker, Deniz ve Görge'nin (2005) yaptıkları bir araştırmada öğretmen adayları, genel olarak öğretmenlik yeterlik ölçütleri kapsamında fakülte öğretim elemanlarını yeterli olarak algılamaktadırlar. “Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirme”, “dersi toparlama”, “anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verme”, “derse uygun bir giriş yapma”, “hedef davranışlarına ulaşma düzeyini değerlendirme” ve

“ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazma” ölçütlerinde fakülte öğretim elamanlarını daha yeterli oldukları görüşündedirler. Öğretmen adayları, “öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürme”, “sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanma”, “demokratik bir öğrenme ortamı sağlama” ölçütlerinin, diğer ölçütlere göre fakülte öğretim elemanlarınınca daha az yer verildiği görüşündedir.

Sınıf yönetimi ile ilgili mesleki yeterliklerden demokratik bir öğrenme ortamı yaratma alt yeterliğinin her zaman, bireysel sorunlara duyarlı olma alt yeterliğinin ara sıra, diğer alt yeterliklerin ise sıkça gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu verilere göre sınıf yönetimiyle ilgili yeterliklerin genellikle sıkça gerçekleştiği söylenebilir. Öğretmen adaylarına göre bireysel sorunlara duyarlı olma alt yeterliğinin ara sıra gerçekleşmiş olması öğretim elamanlarının kursiyerlerle yeterince ilgilenmediğini ya da kursiyerlerin daha çok ilgi beklediklerini düşündürmektedir. Formasyon kursuna katılan adayların büyük çoğunluğunun il dışından katılması, adaylardan önemli bir kısmının özel ve kamu kurumlarında çalışması başta devamsızlık olmak üzere konaklama, ulaşım vb. sorunlar yaşamalarına yol açmaktadır. Adayların bu sorunlarının çözümünde öğretim elamanlarından daha fazla ilgi bekledikleri söylenebilir. Sınıf yönetimi, genel olarak belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için sınıf yönetiminin en etkili ögesi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetimi kapsamında yer alan konulardaki yetkinlik düzeyi arttıkça, öğrencilerin eğitsel çabalarını yönetebilme ve onlara liderlik edebilmesinin kolaylaşacağı düşünülmektedir. Öğretmenin sınıf içi rollerinden birisi de sınıfta disiplini sağlamaktır. Sınıf yönetimi öncelikle öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarına dayalı bir özellik gösterir. Bu anlamda öğretmenlerin öncelikle öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması ve öğrencilerin sınıfta bu ihtiyaçlarını karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi uygulaması gerekir. Sınıf yönetimi becerileri öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşımakta ve sınıf yönetimi açısından yetersiz öğretmenler öğretim etkinliklerinde yeterince başarılı olamamaktadırlar (Celep, 2002).

Aday öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim elamanlarının mesleki yeterlikleri ile ilgili alan yazında sınırlı çalışmalar olmakla birlikte benzer konularda birçok araştırma yapılmıştır. Akın ve Koçak (2007) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile verimli oldukları için işinden sağladığı doyumun arttığını belirterek sınıf yönetimi becerileri iyi olan öğretmenlerin eğitim-öğretimde başarılı olarak işlerinden daha çok doyum sağladıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle sınıf yönetimi becerilerinden yoksun öğretmenlerin nitelikli bir öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirebileceklerini düşünmek güçtür (Demirtaş, 2005). Çubukçu ve Girmen’in (2008) yaptığı bir çalışmada öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin en çok “alan hâkimiyeti” en az “planlama” boyutunda yeterli olduklarını düşündükleri saptanmıştır. Sınıfta öğrenme ortamının hazırlanması, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve bunların yönetilmesi öğretmenlerin sorumluluğunda yapılması gereken etkinliklerdir. Brophy (1988)’e göre, sınıf yönetimi, öğretmenlerin sadece, sınıf öğrencilerin istenmedik davranışlarını en aza indirmeleri değil aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilmesi ve öğrencilerin etkinliklere maksimum düzeyde katılmalarını sağlayacak şekilde etkinliklerin düzenlenmesidir (Akt. Çubukçu ve Girmen, 2008). Okutan (2001) öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının belirlemeyi amaçlayan çalışmada; öğretmenlerin tutum ve davranışları genelde demokratikleşmeye uygun bir değişim göstermekle birlikte, bazı geleneksel davranışlar gösterdiklerini ifade etmiştir. Aydın ve Akbaba’nın (2011) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde istenmedik davranışlarla baş etme sürecinde alan yazında yer alan belirli bir disiplin sağlama yaklaşımlarını kullanmadıkları, sınıfta disiplini sağlarken deneyimlerinden yararlandıklarını ortaya koymuşlardır.

Öğretim süreci ve etkinlikleri ile ilgili mesleki yeterliklerin tümü öğretim elemanlarınınca sıkça gerçekleştirilmiştir. Bu veriler, öğretim elamanları öğretim sürecinde yapılması gereken davranışları önemli ölçüde yerine getirdiğini göstermektedir. Öğretim süreciyle ilgili yeterliklerin sıkça gerçekleşmiş olması sürecin başarılı olmasına önemli katkılar sağlayabilir. Mesleki yeterliklerin yerine getirilmesi öğretim sürecini etkili ve verimli kılma önemli bir etkidir. Öğretim sürecinin etkili ve verimli kılınmasında etkili olan bu

değişkenlerin etkililik derecesiyle ilgili geribildirim alınmasında yarar vardır. Bunun için öğrencilerin ve öğretim elamanlarının kendi başarısını sürekli değerlendirmeleridir. Ancak Türk eğitim sisteminde değerlendirmeye ilgili önemli sorunların olduğu göze çarpmaktadır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda, öğretmenlerin öğrenci başarılarını değerlendirmede geleneksel yöntemleri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Yine sınıf içi etkinliklere dönük olarak Bıçak ve Çakan (2004), Daniel ve King (1998), Güven (1998) yaptığı araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin istenen ve olması gereken düzeyin altında olduğunu göstermiştir. Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu saptamışlardır. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve okuttukları sınıf düzeyi gibi değişkenlerin öğretmenlerin yaptıkları bu etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır (Akt. Çakan, 2004) Araştırma sonuçlarına bakıldığında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim sürecini etkileyen değişkenlerin farklı açılardan ele alındığını ve bu değişkenlerin kişiye, zamana ve mekana göre değişiklik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili mesleki yeterliklerden konuyu güncel örneklerle destekleme alt yeterliği her zaman, çok sayıda duyu organına hitap edici etkinlik düzenleme, işbirliği gerektiren çalışmalara yer verme yeterliği ara sıra ve diğer alt yeterlikler sıkça gerçekleşmiştir. Bu verilere göre sınıf yönetimiyle ilgili mesleki yeterliklerin sıkça gerçekleştiği söylenebilir. Çok sayıda duyu organına hitap edici etkinlikler genellikle somut yaşantıları gerektirir. Aynı zamanda araştırma yaklaşımlarına dayalı ve yaparak öğrenme ortamlarını zorunlu kılar. Bu verilere dayalı olarak somut yaşantılara dayalı öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin kısmen yer aldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca işbirliği yapmayı gerektiren iletişime ve etkileşime dayalı grup ya da küme çalışmalarına da sıkça yer verilmediği söylenebilir. Diğer yandan görsel ve işitsel araçlardan sıkça yararlanıldığı belirtilmektedir. Öğretim sürecinde bilgisayar teknolojisinden yararlanılması görsel ve işitsel yönden zenginlik sağlandığını düşündürülebilir. Ancak yapılan birçok araştırma Yılmaz (2010), Özbişirici (2006), Ediz (2008) Eroldoğan (2007), öğretim sürecinde çağdaş teknolojiden etkili olarak yararlanılmadığını, ülkemizde bilgisayarın eğitim alanında gelişmiş ülkelere kıyasla düşük oranda kullanıldığını, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini eğitim-öğretimde yeterince kullanamadıklarını ortaya koymuştur.

Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri demografik özellikler yönünden incelendiğinde bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri; program ve içerik, kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak öğretim süreci ve etkinliklerine yönelik mesleki yeterlikler cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermiştir. Erkek aday öğretmenlerin öğretim süreci ve etkinlikleri mesleki yeterliğine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=40.30$), kadın aday öğretmenlerin öğretim süreci ve etkinlikleri mesleki yeterliğine ilişkin tutum düzeylerinden ($\bar{X}=37.38$) daha yüksektir. Mesleki yeterlik alanlarından sadece öğretim süreci ve etkinliklerinin cinsiyete göre anlamlı fark olması ve bu farkın erkekler lehine yüksek olması oldukça düşündürücüdür. Çünkü diğer yeterlik alanlarında cinsiyet yönünden anlamlı fark olmazken öğretim süreci ve etkinlikleri alanında fark görülmesi, kadın ve erkeklerin öğretim süreci ile ilgili beklentilerinin farklı olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerle cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar genellikle ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmen yeterliklerine dönük olduğu için doğrudan öğretim elemanlarına yönelik olmadığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçları arasında tutarlılık görülmemektedir. Çakmak (2009), aday öğretmenlerin “etkili öğretmen” nitelikleri konusundaki düşüncelerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında ve yine bu özelliklerle devam ettikleri program arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ersalan ve Çakıcı (2011) pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin mesleğe yönelik tutumu kız öğrencilerden daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Şimşek (2005)’in yaptığı “ortaöğretim alan

öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları” adlı araştırmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2004)’in yaptığı araştırmada cinsiyetler açısından öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Akt. Ersalan ve Çakıcı 2011).

Gurbetoğlu ve Tomakin’in (2011) sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışları ile ilgili yaptıkları bir araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, bölüm (anabilim dalları) ve sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Erişen ve Çeliköz (2003) yaptığı bir araştırmada öğretmen adayları genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve yeterlilik algılarının üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum; öğrencilerin cinsiyetleri, okudukları programlar ve sınıflara göre öğretmen davranışlarının sevilip sevilmemesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar, öğretmen davranışlarını değerlendirmede cinsiyetin bazen önemli bir değişken olduğunu düşündürmektedir. Aday öğretmenlerin kendilerini algılama yönünden de cinsiyet ve diğer değişkenlerin önemli olduğu görülmektedir.

Turla, Şahin ve Avcı’nın (2001) yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları okul ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Buna göre, lisans düzeyinde kazandırılan sınıf yönetimine ilişkin beceriler diğerlerine göre beklenen düzeyde değildir (Akt. Güven ve Cevher, 2005) Köse’nin (2010) yaptığı bir çalışmada aday öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetimine karşı görüşlerinden kendilerine güvendiklerini ve sınıf yönetimi derslerinin yeterli teorik bilgiyi verdiği ancak sınıf yönetimi dersinin uygulama yönünden yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Yine aynı araştırmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik görüşleri öğrenim gördükleri branşlara ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Çakmak, Kayabaş ve Ercan’ın (2008) yaptıkları bir çalışmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri dikkate alındığında mesleki yeterliklerin birçoğunda adayların görüşleriyle cinsiyet ve alan arasında bir ilişki görülmemiştir.

Aday öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri; program ve içerik, kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ve öğretim ilke ve yöntemleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ile öğretim ilke ve yöntemlerine göre lisans mezunu; program ve içeriğe göre yüksek lisans mezunu; kişisel özellikler ve iletişim becerisine göre doktora mezunu olan aday öğretmenlerin öğretmen yeterliklerini belirlemede daha çok etkili oldukları söylenebilir. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliliği, öğrenme sürecini izleme ve ders vermedeki yeterliliği, özgeçmişi, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri sıftaki başarısını etkiler (Güçlü, 2002) Öğretmen yeterliğini arttırmak için öğretmenler öğrencilerin eğitimi için etkili olabilecek şekilde davranabileceklerine inanmalıdır. Öğretmenler öğrencilere sundukları ve gösterdiği rollerinde etkili olabilmekle ilgili kararlarını ve kapasitelerini tanımlamalıdır (Enderlin-Lampe, 2002).

Aday öğretmenlerin mezun oldukları okula göre öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri; kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ve öğretim ilke ve yöntemleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak program ve içerik ile ilgili yeterlikler anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farkın sosyal bilimlerden mezun olanlar ile ilahiyat fakültesinden mezun olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında program ve içerik, kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ve öğretim ilke ve yöntemlerine göre sağlık bilimlerinden mezun olan aday öğretmenlerin öğretmen yeterliklerini belirlemede daha çok etkili oldukları söylenebilir. Ersalan ve Çakıcı (2011)’nin yaptığı araştırmada öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri veya mezun oldukları bölüme göre gruplar arasında fark bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre, Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin/mezunlarının Kimya ve Matematik öğrencilerinden/mezunlarından; Tarih ve Fizik bölümü öğrencilerinin/mezunlarının ise Kimya

öğrencilerinden/mezunlarından düşük tutuma sahip olduğu görülmüştür. Buna karşılık Şimşek'in (2005) yaptığı bir çalışmada aday öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının öğrencilerin ikamet ettikleri yerlere ve öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Butt, Lance, Fielding, Gunter, Rayner ve Thomas (2005) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Akt. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007).

Bulca vd. (2012) yaptığı araştırmada, aday öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin her zaman işlerine yaradıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada sınıf yönetimi dersinden diğer meslek bilgisi dersleri kadar yararlanmadıklarını, öğretim sürecinde istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Azar'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada, aday sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi ve disiplin konularının yalnızca kuramsal olarak verilmesinin gerçek sınıf ortamlarında sınıfı kontrol etme konusunda yetersiz kaldığını belirtmiştir. Buna karşın, Yavuzer vd. (2006) yaptığı bir çalışmada sınıf öğretmenliği programı mezunları, meslek bilgisi dersleri arasından en çok "sınıf yönetimi" dersinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir (Akt. Bulca vd. 2012). Çakan'ın (2004), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik buldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında farklı araştırmalardan farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum aday öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre öğretim elamanlarının yeterlikleri ve diğer faktörlere ilişkin görüşlerinin değişebileceğini göstermektedir.

Aday öğretmenlerin lisan programından mezun oldukları yıllara göre, öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri; program ve içerik kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ve öğretim ilke ve yöntemleri yönünden anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında 2009 ve önceki yıllarda mezun olanların program ve içerik ile öğretim süreci ve etkinliklerle ilgili, 2010 yılında mezun olanların sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili, 2011 yılında mezun olanlar kişisel özellikler ve iletişim becerisiyle ilgili yeterlikleri belirlemede daha etkili oldukları söylenebilir. 2012 yılında mezun olanların sayıca en çok olmasına karşın yeterlikleri belirlemede etkili olmaması dikkat çekici bir durumdur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Pedagojik formasyon sertifika programına katılan aday öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretim elemanları mesleki yeterlikleri sıkça gerçekleştirmişlerdir.
- Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının program ve içerik, kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi ile öğretim ilke ve yöntemleri alanındaki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak öğretim süreci ve etkinlikleri yeterlik alanına yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Lisans mezunu aday öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ile öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin yeterlikleri, yüksek lisans mezunu olan adayların program ve içerikle ilgili yeterlikleri, doktora mezunu olan adayların kişisel özellikler ve iletişim becerisi ile ilgili yeterlikleri belirlemede daha çok etkili olmuşlardır.

- Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ve öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri mezun oldukları alana göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Ancak, aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının program ve içerikle ilgili mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Sosyal bilimler alanından mezun aday öğretmenler ile ilahiyat alanından mezun aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının program ve içerik ile ilgili yeterlikleri gerçekleştirilmesiyle ilgili görüşleri anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Aday öğretmenlerin öğretim elemanlarının program ve içerik, kişisel özellikler ve iletişim becerisi, sınıf yönetimi, öğretim süreci ve etkinlikleri ve öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili görüşleri mezuniyet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Pedagogik formasyon kurslarında görevli öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi için benzer araştırmaların daha kapsamlı bir şekilde sürekli olarak yapılmalıdır.
- Pedagogik formasyon kurslarında görevli öğretim elemanlarının öğretim sürecindeki söyledikleri ile yaptıkları tutarlı olmalıdır.
- Pedagogik formasyon kurslarının değerlendirilmesine yönelik deneysel araştırmalara öncelik verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 51, 353-370
- Aydın, B. ve Akbaba, S. (2001). “Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımları”. *X.Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi*. 3, 1888-1893
- Bozdoğan, A. Aydın, D.Yıldırım, K. (2007) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 8(2), 83-97
- Bulca, Y. vd. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*. 37(165), 81-92
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37 (2), 99-114
- Çakmak, M. Kayabaş, Y. ve Ercan L. (2008) Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 35, 53-64
- Çakmak M. (2009). Aday öğretmenlerin “Etkili Öğretmen” Nitelikleri Konusunda Düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*. 34 (153), 74-82
- Çakmak M. (2011). Değişen Öğretmen Roller: Öğretmen Adaylarının Düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*. 36(159),14-24
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve Disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M. vd. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237
- Çubukçu, Z. ve Girmen P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Ahmet Yesevi University Board of Trustees. Bilig*, 44,123-142
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Editör). *Etkili Sınıf Yönetim*. (1-32). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ediz, İ. (2008). *Bilgisayar Destekli Eğitimin İlköğretim Matematik Dersinde Kullanımının Tarihsel Gelişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
- Enderlin-Lampe, Scherie (2002). Empowerment: Teacher Perceptions, Aspirations and Efficacy. *Journal of Instructional Psychology*. 29(3), 139-149
- Eraslan, Levent ve Çakıcı, Derya. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2),427- 438
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Alkım Yayınları,
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(4), 427-439
- Eroldoğan, A. Y. (2007). *İlköğretim II. Kademe Okullarındaki Branş Öğretmenlerinin, Bazı Değişkenlere Göre Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33),135-145.
- Gençtürk, E. Akbaş, Y. ve Kaymakçı, S. (2012) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla İdeal Öğretmenin Özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi*. Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı.12/2 1559-1572
- Gurbetoğlu A. ve Tokamin, E. (2011). Sevilen ve Seilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 261-276
- Güçlü, N. (2002) Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri. (Editör: Leyla Küçükahmet) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Güven, D. ve Cevher, N. (2005) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (18), 1-22
- Jones, V. ve Jones, L. (2004). *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems*. (Seventh Edition). Pearson.
- Karagözoğlu, G. (1987). "Yüksek Öğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme" *Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Bildiri özetleri*, Ankara. Milli Eğitim Yayınları,
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaası,
- Kline, R.B.(2005).Principles and practice of structural equation modeling (2.Edition).New York:The Guilford Press.
- Köse, E. Ö. (2010) Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(39) 20-27

- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Yayınları,
- MEB. (2012). *Hizmetiçi Eğitim Planı*. Ankara. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Okutan, M. (2001). “Sınıf Yönetimi” X. Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi 3, 1871-1876
- Özbişirici, Ş. (2006). *Öğretmenlerin İnternet Kullanımları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi
- Özkan, H.H. (2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13 (2), 29-48
- Öztürk, B. Doğan, O. ve Koç, G. (2005). Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algılarının Karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği) *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (1), 1(22)
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 239-259
- Şeker, H. Deniz, S ve Görgeç, İ. (2005) Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*. 42, 237-253
- Şen, H. Ş. Ve Erişen ve Y. (2002) Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, t 22, 99-116
- Şirinkan, A. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmenlerin İlköğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı ve Planlarına İlişkin Algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 144-159
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(3), 1-21
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486
- Türkmen, Ş. (2011). *Eğitim Kurumları Müdürlük Sınavlarına Hazırlık*. Ankara. Dinamik Akademi Yayınları,
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1), 23-48
- Yılmaz, Ö. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Alanda Teknoloji Kullanımı İle Bilgisayar Kaygısı Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: YÖK Başkanlığı.
- YÖK (1998). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: YÖK Başkanlığı.
- YÖK. (2012). 17.09.2012 tarih ve 4049-40322 sayılı yazı.

Quelques priorités de l'utilisation de méthode de projet dans l'enseignement d'une langue

Gulbaniz Jamalova

*Docteur en pédagogie
Chargée de cours à l'Université
des Langues d'Azerbaïdjan
gulbanizze@yahoo.com*

Mots clés: création, communication, innovante, projet, savoir-faire, capacité, recherche, partage du travail, coopération, écologie.

La création et l'expression de la méthode de Projet remonte à la deuxième moitié du siècle dernier. La préparation des projets est la recherche des divers thèmes d'une manière indépendante. Les apprenants, avant de présenter leurs projets, travaillent ferme et longtemps sur chaque projet qui joue un rôle considérable dans la formation des habitudes de recherche, des capacités d'appropriation indépendamment les connaissances et aide les apprenants à se faire des programmes d'activités et en plus à planifier leurs temps et travaux suivant un horaire, cette modalité crée, de même, des conditions favorables pour que les apprenants se contactent entre eux et avec d'autres hors l'école, permet de comprendre en profondeur un aspect quelconque des événements, de se servir des ressources supplémentaires telles les références, la haute technologie et les moyens de média.

En s'appuyant sur cette méthode le résultat de la recherche peut être exprimé sous forme du compte-rendu, de la carte, des photos, des schémas, de la BD, des horaires, de poster, de la présentation en générale etc. L'utilisation de la méthode de Projet dans l'enseignement d'une langue oriente l'apprenant à créer un milieu de communication, à appliquer les connaissances acquises et à entrer en contact avec d'autres.

Les différentes approches pédagogiques, l'utilisation de multiples sources, l'expérience d'enseignement créative et innovante, l'utilisation de la haute technologie dans le but d'apprentissage, la solution des problèmes, l'activité indépendante, la coopération, le XXI^e siècle et la maîtrise des capacités de communication favorisent la réalisation de cette méthode.

Le travail avec la méthode de Projet fait développer, chez les apprenants, les pensées logiques, critiques et créatives et ils peuvent organiser, grâce au commentaire, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, les activités d'apprentissage-application en classe et en dehors de la classe.

Cette méthode aide les apprenants non-seulement à assimiler des connaissances liées au thème, mais aussi à posséder des savoir-vivre.

En travaillant avec cette méthode les apprenants acquièrent la possibilité d'assimiler une série des savoir-faire liés à l'habitude et à la pensée critique.

Ce sont les suivants:

Autonomie -chaque apprenant doit, indépendamment, exprimer son idée, l'argumenter, en marquer l'importance et l'apprécier ;

Esprit de l'observation-tout apprenant doit mener des observations concernant le thème dans son quartier, dans le territoire de l'école, dans les rues de la ville, en un mot, dans son environnement ;

Analyse - l'apprenant doit analyser les résultats des sondages menés, des discussions avec les porteurs de langue, de l'observation du milieu ambiant ;

Interprétation- afin de discuter à l'échelle mondiale les problèmes étudiés en langue apprise, chaque apprenant doit créer un site internet, par exemple, dans le réseau social Facebook ;

Pensée mathématique-chacun des apprenants doit pouvoir créer un emploi du temps pour indiquer le partage du travail, de même faire un diagramme afin de montrer les résultats de l'interrogation d'une manière comparative ;

Importance-Au cours du projet les apprenants doivent concevoir l'importance des recherches du point de vue d'intérêt parmi leurs copains de même âge à l'échelle mondiale.

Dans des discussions et des débats les apprenants apprennent, tout en assimilant une vision du monde générale

-à faire des échanges d'avis entre eux ;

-la culture d'écouter l'un l'autre ;

-respecter les idées opposées ;

-la tolérance ;

-à avancer des idées basées sur les faits ;

-à argumenter leurs idées etc.

Dans les conditions de la coopération «apprenant-apprenant», «professeur-apprenant», ainsi qu'avec d'autres gens les apprenants apprennent à travailler et conçoivent la responsabilité d'un travail collectif afin d'obtenir un bon résultat.

Pour nous exprimer plus clairement observons le projet « Protégeons ensemble notre Planète » réalisé par les étudiants de l'Université des langues d'Azerbaïdjan et les élèves de l'école 55 de la ville de Bakou. L'objectif de ce projet est de créer une condition de communication au thème d'écologie pour l'enseignement du français. La réalisation du projet en question a pris 4 semaines. Au cours de la première semaine les élèves ont recueilli des renseignements sur les résultats et les conséquences des problèmes d'écologie dont la protection de l'environnement, la pollution et l'antihygiène. Cette activité a formé chez les apprenants les savoir-faire d'observation, de comparaison, de recherche et d'analyse. Les apprenants ont réalisé un sondage social oral sous le thème « La propreté commence par le seuil de chacun » dans le but d'apprendre la situation et les voies de sa solution avec les habitants d'une cour commune de 9 familles et avec ceux d'une maison à 4 étages. Les questions suivantes ont été posées aux habitants :

1. D'après vous, la propreté est l'affaire de tous ou celle des organismes concernés ?

2. Qui doit veiller à la propreté de l'environnement ?

Les apprenants ont discuté et analysé les 50 réponses reçues des habitants et en ont fait un diagramme.

Les savoir-faire de coopération, de communication, de discussion, d'analyse et de calcul ont été formés chez les apprenants ayant organisé un sondage social et un diagramme. Les apprenants ont préparé des dépliants (en azerbaïdjanais et en français) dans le but d'éduquer les habitants (enfants et grands). Les dépliants distribués aux habitants représentaient l'état de l'hygiène et ses conséquences. Cette activité a formé, chez les apprenants, le savoir-faire d'application.

La deuxième semaine les apprenants ont interviewé quelques voisins, ont écouté leurs plaintes et propositions, ont créé un parlement à l'école à partir des informations reçues et ont rédigé un calendrier afin de pouvoir réaliser régulièrement et constamment leurs travaux.

Les membres du parlement ont créé, à l'école, un coin appelé « Protégeons l'écologie » et ont appelé leurs camarades à se joindre à cette initiative.

De cette façon les apprenants ont formé, chez eux, les savoir-faire de conclure, de trouver les voies de solution des problèmes, de planifier etc. Au cours de la première et de la deuxième semaine, les apprenants se sont servis régulièrement des dictionnaires, des encyclopédies et des programmes de traduction polyglotte tout en trouvant les équivalents français et ont partagé leurs idées en cette langue pendant les débats. Cela leur a permis de s'exprimer aisément en langue apprise en se servant du subjonctif présent.

La troisième semaine les apprenants ont eu la possibilité de participer au débat sous le thème « Ville propre » autour d'une table ronde organisé à l'Institut français à Bakou avec la participation du professeur de l'ULA Madame Najah El-Mahmoud et du professeur de français de British School à Bakou Denis Meunier.

Dans cette ambiance langagière les apprenants ont assimilé les savoir-faire de communiquer, de discuter et de s'exprimer en français.

Ensuite les élèves, les étudiants, les professeurs et les parents ont réalisé une action de propreté au bord de la mer Caspienne (en utilisant des sacs plastiques et des gants) où ils ne parlaient que français avec les porteurs de la langue française. Cette activité a aidé les apprenants non seulement à former des savoir-faire de langue pratique mais aussi celui de la responsabilité sociale.

La quatrième semaine les apprenants ont eu des contacts en ligne avec ceux de l'école Saint José et du centre d'enseignement George Sand en France. Ils se sont communiqués au moyen des E-mail et de Skype tout en créant sur Facebook un site appelé « Protégeons ensemble notre planète ». Cela a attiré non seulement les élèves et les étudiants, mais aussi les grands à l'échange d'avis sur le thème de l'écologie. Dans ce sens, les apprenants ont acquis les savoir-faire de communication virtuelle, d'échange d'avis, d'application de ce qui est appris en français et de technologies de communication et d'information.

Comme on le voit d'après le modèle, le projet réalisé pendant un mois et le travail avec cette méthode ont formé chez les apprenants les savoir-faire suivants :

- créativité et esprit novateur ;
- observation et conclusion ;
- recherche et recueil d'informations ;
- analyse et synthèse ;
- activité constante ;

- planification de ses affaires ;
- partage de temps et de travail ;
- activité commune ;
- coopération (travail en groupe et par pair avec les enseignants, élèves, étudiants et autres membres de la société) ;
- risque ;
- sentiment de la responsabilité sociale ;
- XXI siècle ;
- communication ;
- utilisation des technologies de communication et d'information dans le but de l'apprentissage ;
- indépendance et liberté ;
- application ;
- plaisir et satisfaction des travaux faits et de leurs résultats ;

Et comme résultat de tout cela, l'activité en classe et hors la classe aide l'apprenant à comprendre, le long de toute sa vie, la philosophie d'enseignement et crée une condition favorable pour l'assimilation des savoir-faire vitaux.

Sıralama yargıları ile ölçekleme metodu kullanılarak öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin önem sırasının belirlenmesi

Determining the relative importance of factors affecting student's academic success with rank-order judgement scaling method

Burhanettin Özdemir* Selahattin Gelbal**

*Ar. Gör. , Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, b.ozdemir@hacettepe.edu.tr

**Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, s.gelbal@hacettepe.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, öğrenci başarısını etkileyen faktörler her bir boyutta beş faktör olmak üzere “*öğrenci boyutu*”, “*okul ortamı boyutu*” ve “*aile boyutu*” adı altında üç boyutta ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı sıralama yargıları ile ölçekleme teknikleri kullanılarak her bir boyuttaki öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin önem sırasını belirlemektir. Ayrıca her bir alt boyuttaki öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin önem sırasının ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin cinsiyetine ve çalıştıkları okul türüne (ilkokul ve ortaokul) göre farklılık gösterip göstermediği ölçekleme yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Her bir boyuttaki faktörlerin önem sırası ise sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemlerinden *Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Yöntemi* kullanılarak belirlenmiştir. Her bir boyuttaki faktörleri sıralama yargıları ile ölçeklenmesi, o boyuttaki faktörlerin başarı üzerindeki etkilerinin birbiriyle karşılaştırılmasına olanak tanıdığından büyük öneme sahiptir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sıralama ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracının amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla 5 ölçme uzmanının görüşü alınmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 269 ilkokul ve ortaokul öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca ölçek değerlerinin cinsiyete ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci boyutunda en önemli faktör olarak *öğrencinin zeka düzeyi* gelirken, en az öneme sahip faktör ise *sınav kaygısı* olmuştur. Okul ortamı boyutunda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında *Öğretmenin tutum ve davranışları* gelirken, en az öneme sahip faktör ise *ders programı* olmuştur. Son olarak, aile boyutunda öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktör *anne-babanın tutum ve davranışları* olurken, en az öneme sahip faktör ise ailenin *sosyo-ekonomik düzeyi* olmuştur. Ayrıca her bir boyuttaki öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin ölçek değerleri ve önem sırası cinsiyet ve okul türü bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenci başarısını etkileyen faktörler, ölçekleme, sıralama yargıları ölçekleme, sınıflama yargıları ile ölçekleme

Abstract

In this study, the factors affecting the success of students are discussed in three dimensions which includes related factors under the name of "student dimension", "school environment" and "family dimension" including five factors in each dimensions. The aim of this study was to determine the relative importance of the factors affecting student's success in each sub-dimension by means of rank-order judgement scaling method. In addition, this study aimed to determine whether rank order or relative importance of factors in each sub-dimensions differ according to teacher's gender and school types (primary school and secondary school) where teachers are working. Rank-order scaling methods were used in order to determine relative importance of factors in each sub-dimension. Scaling the factors affecting student's academic success is of great importance because it allows researchers to compare effects of each factors in each dimension. Rank order scale which was developed by researcher has been used as measurement instrument Research was carried out on 269 primary and secondary school teachers who are working in various parts of Ankara in the academic year 2012-2013. According to the findings, the most important factor in the student dimension is "student's level of intelligence", while the least important factor is "students' test anxiety". In the school environment factors, "teacher's behavior and attitude towards student" is the most important factor, while "curriculum" was the least important factor. Finally, in the family dimension, the most important factor is

“attitudes and behaviors of the parents”, while the least important factor is “the socio-economic level of the family”. In addition, it was found that the order of relative importance and scale values of factors in each dimension vary by gender and type of school.

1. GİRİŞ

Eğitim, bu globalleşme ve teknoloji çağında bütün insan ile ilişkili aktivitelerin başında gelir. Ayrıca eğitim insan sermayesinin gelişiminde hayati bir öneme sahip olmakla birlikte, bireyin refahı ve daha nitelikli bir yaşam olanaklarına sahip olabilmesi ile de ilişkilidir (Battle ve Lewis, 2002). Eğitimciler için ise öğrenci performansının kalitesi birinci önceliğe sahiptir. Bu ise yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde farklılık oluşturmak anlamına gelmektedir. Bu yüzden eğitimciler ve araştırmacılar uzun bir süredir öğrenci performansına katkı sağlayan faktörleri keşfetme ile ilgilenmişlerdir. Öğrencinin başarısını etkileyen bu değişkenler okulun içinde ve okulun dışındaki değişkenler şeklinde sınıflandırılabilir. Bu faktörler *ayrıca öğrenci faktörleri, aile faktörleri, okul faktörleri ve akran faktörleri* olarak da gruplandırılabilir (Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004).

Ne yazık ki, eğitimin kalitesini tanımlamak ve ölçmek basit bir iş değildir. Bu alandaki paydaşların bakış açısı ile ilişkili olan kalite ölçütlerinin değerlerinin değişkenlik göstermesi bu sürecin kompleksliğini arttırmaktadır (Blevins, 2009; Parri, 2006).

Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerle ilgili en yaygın tartışmalardan biri ise bireyin ait olduğu sosyo-ekonomik düzeyin bireyin akademik başarısı ile ilişkili olduğudur. Araştırmacıların çoğu düşük sosyo-ekonomik düzeyin bireyin akademik performansını negatif yönde etkilediğini savunmaktadır. Çünkü öğrenciler temel ihtiyaçları karşılanamadığından akademik olarak beklenen performansı gösteremezler (Adams, 1996). Ayrıca düşük sosyo ekonomik düzey çevresel yetersizliğe neden olmakta, bu ise öğrencinin kendi öz-saygısını düşürmektedir (US Department of Education, 2003).

Öğrencinin akademik başarısını etkileyen bir diğer faktör ise çevre ve öğrencinin kişisel özellikleridir. Okul ortamı, aile bireyleri ve toplum öğrencinin akademik performansına destek ve yardım sağlarlar. Bu sosyal destek öğrencinin okulda belirlenen hedeflere ulaşmasında büyük bir öneme sahiptir (Goddard, 2003). Bu sosyal yapının yanında, ebeveynlerin öğrencilerin eğitimi ile ilgilenmesi öğrencinin akademik başarısını arttırmaktadır (Furstenberg & Hughes, 1995).

Bu çalışmada yukarıda verilen bilgiler ışığında öğrenci başarısını etkileyen faktörler “öğrenci boyutu”, “okul ortamı boyutu” ve “aile boyutu” olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlarda yer alan faktörler uygun ölçekleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular rapor edilmiştir.

Ölçekleme, gözleme dayalı (ampirik) ilişkilerden, kurallara dayalı (formel) ilişkilere geçişin yöntemlerini ortaya koyma amacını güder. Anıl ve Güler (2006) ölçme sürecinde ölçeklemeyi, nitel ayrımları gösteren gözlemlerden nicel ayrımları gösteren ölçülere geçişte önemli bir halka olarak görmektedir.

Ölçekleme “denek tepkilerine ve yargıcı kararlarına dayalı yaklaşımlar” olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Denek tepkilerine dayalı yaklaşım, cevaplayıcı (denek) merkezlidir; madde ya da uyarıcıların değil, cevapların ölçeklenmesi amacı taşır (Torgerson, 1958). Bu yaklaşım, her bir cevaplayıcının maddelere verdiği tepkilere dayalı olarak bireyleri ölçek üzerinde farklı bir yere yerleştirmeye odaklanır (Crocker ve Algina, 1986). Likert yöntemiyle ölçek geliştirme denek tepkilerine dayalı yaklaşımın en bilinen örnekleridir. Bu ölçekler davranış bilimlerinde

birçok özelliğin, özellikle de tutumların ölçülmesinde en sık kullanılanıdır (Turgut ve Baykul, 1992). Yargıcı kararlarına dayalı yaklaşım ise, uyarıcıları uzman ya da bilirkişi yargılarına göre belirli bir boyutta ölçeklemeyi içerir ve her bir uyarıcının uyarıcılık derecesi belli bir yöntemle (sıralama, sınıflama, ikili karşılaştırma gibi) belirlenir (Stevens, 1946).

Bu araştırmada, yargıcı kararlarına dayalı yaklaşımlardan sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemlerinden *Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar yöntemi* kullanılmıştır. Sıralama yargıları kanunıyla ölçeklemede, uyarıcılar belirli bir nitelikte büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sıralanır ve her birine sıradaki yerine göre bir sıra sayısı verilir. Bu yöntem gözlemciyi, uyarıcılar arasında mümkün olan en büyük sayıda ayrımı yapmaya zorlar ve gözlemci bu ayrımı yapabildiği durumlarda ölçeğin geçerliği yüksek olur. Bu yöntemde öncelikle gözlemcilere K tane uyarıcının tümü verilir. Gözlemcilerden uyarıcıların tümünü düşünmesi ve her bir uyarıcıyı diğer uyarıcılarla karşılaştırarak bir sıra numarası vermesi istenir. Bu yolla uyarıcılar grubunun tümü, her bir uyarıcının karşılaştırıldığı bileşik bir standarda dönüştürülür. Uyarıcılara verilen sıralama yargılarından elde edilen oranlar bu bileşik standartla karşılaştırılarak ölçek değerleri elde edilir (Turgut ve Baykul, 1992, Gulford, 1954).

Sıralama, sıralanan uyarıcılar arasındaki büyüklük küçüklük ilişkilerini de belirlediği için ikili karşılaştırma yöntemine benzer. Fakat ikili karşılaştırmalarda oluşana çelişkili üçlüler sıralama yargılarına dayalı ölçeklemede yoktur. Bu iki yöntem arasında farklılıklardan biri ikili karşılaştırmada uyarıcılar gözlemciye ikili verilirken sıralamada uyarıcıların hepsi birden verilir.

1.2. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin sıralama yargıları ile ölçekleme teknikleri kullanılarak öğretmen görüşleri doğrultusunda her bir boyutta önem sırasını belirlemektir. Bu amaçla, yukarıda verilen bilgiler ışığında öğrenci başarısını etkileyen faktörler “öğrenci boyutu”, “okul ortamı boyutu” ve “aile boyutu” olmak üzere üç boyutta ele alınmış ve her bir boyuttaki faktörlerin önem sırası ölçekleme yöntemlerinden **Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Yöntemi** kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Literatür taraması yapıldığında öğrenci başarısını etkileyen faktörler üzerinde çeşitli çalışmalar olmasına rağmen hangi faktörün daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik bir çalışma bulunmaması yapılan çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca bu araştırma bu alanda yapılan az sayıdaki çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından önemlidir. Nitekim, Tezbaşaran (2004) yaptığı bir çalışmada konuyla ilgili çeşitli veri tabanlarını taramış ve bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğunu rapor etmiştir (akt. Kan, 2008).

1.3 Araştırmanın Alt problemleri

Bu araştırma, öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemlerinden **Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Yöntemi** kullanılarak ölçeklenmesini amaçlamaktadır. Bu yöntem hem sıralama hem de ikili karşılaştırma yargılarıyla ölçekleme tekniklerini kullanmayı gerektirir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin cinsiyet ve okul ayrımı yapmaksızın tüm grup için elde edilen ölçek değerleri ve boyutlardaki faktörlerin önem sırası nasıldır?
2. Cinsiyete göre ölçek değerleri ve boyutlardaki faktörlerin önem sırası farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin çalıştığı okullara göre (ilkokul ve ortaokul) elde edilen ölçek değerleri ve boyutlardaki faktörlerin önem sırası farklılık göstermekte midir?

2 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin çözümlenmesi ele alınmıştır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada elde edilen bulguların evrene genellenmesi amaçlanmamıştır. Bu nedenle çalışma, temel araştırma niteliğindedir (Karasar, 2007).

2.3 Çalışma Grubu

Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 305 ilkokul ve orta okul ve orta okul öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Yapılan analiz sonucunda yanlış sıralama yapan veya eksik cevap veren 36 öğretmenin cevapları analizden çıkartılmıştır. Sonuç olarak analiz 269 öğretmen üzerinden yürütülmüştür.

Tablo 1: Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Okul Türü		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Okul Türü	İlkokul	84	61	145
	Ortaokul	64	60	124
Toplam		148	121	269

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin 148'i kadın ve 121'nin ise erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin 145' ilkokulda ve geriye kalan 124'ünün ise orta okulda görev yaptığı tabloda görülmektedir.

2.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada yukarıda verilen bilgiler ışığında öğrenci başarısını etkileyen faktörler “öğrenci boyutu”, “okul ortamı boyutu” ve “aile boyutu” olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlarda yer alan faktörlerin boyutlarla uygunluğu ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olup olmadığı 5 uzman görüşüne başvurularak değerlendirilmiş ve uygun olmayan faktörler ölçekten çıkartılmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra ölçme aracı, her bir boyutunda beş faktör olmak üzere üç boyuttan oluşmuştur. Her bir boyutta yer alan faktörler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2: Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler

Öğrenci Boyutu	Okul Ortamı Boyutu	Aile Boyutu
• Öğrencinin Zeka Düzeyi • Öğrencinin İçsel ve dışsal motivasyonu • Öğrencinin Duygusal ve Ruhsal Özellikleri • Öğrencinin Hazırbulunusluk Düzeyi • Öğrencinin Sınav kaygısı	• Öğretmenin tutum ve davranışları • Öğretmen-öğrenci ilişkileri • Ders programı • Öğretim yöntemleri • Okulun sahip olduğu olanaklar	• Anne ve babanın tutum ve davranışları • Öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar • Ailenin Sosyo-ekonomik düzeyi • Anne ve babanın eğitim düzeyi • Anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu

Her boyuttaki faktörler belirlendikten sonra sıralama yargılarına dayalı ölçekleme çalışması için öğretmenlerin (yargıcıların) her bir boyuttaki tüm uyarıcıları (5 faktörü) kendi içerisinde en önemlisi 1 olacak şekilde 1'den 5'e doğru sıralaması istenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilmek üzere raporlaştırılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi:

Ölçme aracı vasıtasıyla toplanan veriler üzerinde belirlenen alt problemlere çözüm bulmak amacıyla aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır

Sıralama yargılarına dayalı ölçekleme çalışmasına ilişkin olarak, öncelikle ölçek maddelerine ait sıra frekansları matrisi oluşturulmuştur. Daha sonra Uyarıcılar: U1, U2, U3...Uk ve sıra sayıları: r1,r2,r3 ...rk olmak üzere;

$$n(s_j - s_k) = f_{ij}(f_{k<i} + \frac{1}{2}f_{ki}), \dots\dots\dots(\text{formül 1})$$

(f_{ki} : Uk uyarıcısının r_i 'den küçük sıra verenlerin sayısı)

($r1 < r2 < \dots rk$)

Formül 1 kullanılarak Uj ve Uk için yapılacak ikililerin sayısı hesaplanmıştır. Frekanslar hesaplandıktan sonra

$$\sum n(s_j - s_k) = \sum f_{ij}(f_{k<i} + \frac{1}{2}f_{ki}) \dots\dots\dots(\text{formül 2})$$

Formül 2 kullanılarak frekans toplamaları matrisi oluşturulmuştur. Bulunan frekanslar N^2 bölünerek oranlar matrisi elde edilmiştir.

$$p_{j>k} = \frac{\sum f_{ij}(f_{k<i} + \frac{1}{2}f_{ki})}{N^2} \dots\dots\dots(\text{formül 3})$$

Sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemlerinden *Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Yönteminde* Oranlar matrisi (P matrisi) elde edildikten sonraki aşamalar *karşılaştırma yargıları ile ölçekleme* basamakları ile tamamen aynıdır. Thurstone'un karşılaştırmalı yargı kanununun uygulanmasında yazarlar tarafından beş farklı hâl belirtilir (Torgerson, 1958; Guilford, 1954). Aşağıda, bunlardan V.Hal denklemiyle ölçekleme kısaca açıklanmaktadır

$$. S_j - S_k = Z_{jk}\sqrt{2q} \dots\dots\dots(\text{formül 4})$$

Burada son iki terim ölçekleme birimi olarak alınırsa, “beşinci hâlin temel denklemi” adıyla bilinen aşağıdaki denkleme ulaşılır.

$$S_j - S_k = Z_{jk} \dots\dots\dots(\text{formül 5})$$

Dolayısıyla oranlar matrisi elde edildikten sonra her bir orana karşılık gelen birim normal sapmalar matrisi (z matrisi) hesaplanmıştır. Daha sonra z matrisinin stünlarının ortalamaları hesaplanarak uyarıcılara ait S_j ölçek değerleri formül 5 yardımıyla hesaplanmış olur. Son olarak en küçük ölçek değeri başlangıç noktası olarak seçilip S_c değerlerin hesaplanmıştır.

V. Hal denkleminin varsayımlarından biri uyarıcılara ait varyansların eşit olduğudur. Varyansların eşit olmadığı durumlarda ise III. Hal denklemi kullanılır. Bu çalışmada uyarıcılara ait varyansların eşit olup olmadığını kontrol etmek amacıyla uyarıcılara ait ölçek değerleri hem V.hal hemde III.hal denklemi kullanılarak hesaplanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında uyarıcılara ait ölçek değerleri farklı olsa da sıralamaları değişmediğinden uyarıcılara ait varyans değerleri eşit kabul edilip bulgular kısmında sadece V.hal temel denklemi ile elde edilen sonuçlar verilmiştir.

3 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar verilmiştir.

3.1 Sıralama yargıları ölçekleme yöntemlerinden tam sıralama halinde ikili karşılaştırma yöntemiyle tüm grup için elde edilen ölçek değerleri

Araştırma kapsamında yer alan tüm öğretmenlerin, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden öğrenci boyutundaki faktörlere ilişkin ölçek değerleri ve önem sırası Tablo 3'te verilmiştir. Burada en yüksek ölçek değerine sahip faktör en önemli faktör olarak belirlenirken birinci sırada yer almıştır. Ayrıca tablo 3'teki ölçek değerleri ikili karşılaştırma yargılarından III.hal ve V. hal denklemleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. Öğrenci Başarısına Etkileyen Faktörlerden Öğrenci Boyutu İlişkin Ölçek Değerleri

Faktörler	Sıra Numarası	Ölçek değerleri	
		V. hal	III. hal
Öğrencinin Zeka Düzeyi	1	1,656	2,661
Öğrencinin Hazırbulunuşluk Düzeyi	2	1,135	1,694
Öğrencinin İçsel ve dışsal motivasyonu	3	1,099	1,641
Öğrencinin Duygusal ve Ruhsal Özellikleri	4	0,955	1,459
Öğrencinin Sınav kaygısı	5	0	0

Tablo 3'e bakıldığında *öğrenci boyutu*'nda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin en önemlisi 1 olacak şekilde 1'den 5'e doğru sıralandığı görülmektedir. *Öğrenci boyutu*'nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin zeka düzeyi gelmektedir. Bunu sırasıyla, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu ve öğrencinin duygusal ve ruhsal özellikleri takip etmektedir. Sınav kaygısı ise öğrenci boyutundaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur. İkinci ve üçüncü sırada yer alan öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ve içsel ve dışsal motivasyonu faktörlerinin ölçek değerlerinin ise bir birine çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca III. Hal ve V. hal denklemleri ile elde edilen ölçek değerleri karşılaştırıldığında faktörlere ait ölçek değerleri farklı olmasına rağmen sıralamaların değişmediği görülmektedir. Bu ise boyuttaki uyarıcılara ait varyanslarının bir birine eşit olduğunun kanıtıdır.

Araştırma kapsamında yer alan tüm öğretmenlerin, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden okul ortamı boyutundaki faktörlere ilişkin ölçek değerleri ve önem sırası Tablo 4'te verilmiştir. Burada en yüksek ölçek değerine sahip faktör en önemli faktör olarak belirlenirken birinci sırada yer almıştır. Ayrıca tablo 3'teki ölçek değerleri ikili karşılaştırma yargılarından III.hal ve V. hal denklemleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Okul Ortamı Boyutunda Yer Alan Faktörlere Ait Ölçek Değerleri

Faktörler	Sıra Numarası	Ölçek değerleri	
		V. hal	III. hal
Öğretmenin tutum ve davranışları	1	0,994	1,624
Öğretmen-öğrenci ilişkileri	2	0,974	1,496
Öğretim yöntemleri	3	0,956	1,343
Okulun sahip olduğu olanaklar	4	0,083	0,334
Ders programı	5	0	0

Tablo 4'e bakıldığında *okul ortamı boyutu*'nda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin en önemlisi 1 olacak şekilde 1'den 5'e doğru sıralandığı görülmektedir. *Okul ortamı boyutu*'nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğretmenlerin tutum ve davranışları gelmektedir.

Bunu sırasıyla, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretim yöntemleri ve okulun sahip olduğu olanaklar takip etmektedir. Ders programı ise okul ortamı boyutundaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur. V. Hal denklemi ile elde edilen ölçek değerlerine bakıldığında ilk üç faktöre ait ölçek değerlerinin bir birine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu yüzden III. Hal denklemi ile ölçek değerlerinin hesaplanması daha uygundur Ayrıca III. Hal ve V. hal denklemleri ile elde edilen ölçek değerleri karşılaştırıldığında faktörlere ait ölçek değerleri farklı olmasına rağmen sıralamaların değişmediği görülmektedir. Bu ise boyuttaki uyarıcılara ait varyanslarının bir birine eşit olduğunun kanıtıdır.

Araştırma kapsamında yer alan tüm öğretmenlerin, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden *aile boyutu*'ndaki faktörlere ilişkin ölçek değerleri ve önem sırası Tablo 5'te verilmiştir. Burada en yüksek ölçek değerine sahip faktör en önemli faktör olarak belirlenirken birinci sırada yer almıştır. Ayrıca tablo 5'teki ölçek değerleri ikili karşılaştırma yargılarından III.hal ve V. hal denklemleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. Öğrenci Başarısına Etkileyen Faktörlerden Aile Boyutu İlişkin Ölçek Değerleri

Faktörler	Sıra Numarası	Ölçek değerleri	
		V. hal	III. hal
Anne ve babanın tutum ve davranışları	1		
Anne ve babanın eğitim düzeyi	2	0,673	0,970
Anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu	3	0,595	0,852
Öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar	4	0,142	0,226
Ailenin Sosyo-ekonomik düzeyi	5	0,014	0,025
		0	0

Tablo 5'e bakıldığında *aile boyutu*'nda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin en önemlisi 1 olacak şekilde 1'den 5'e doğru sıralandığı görülmektedir. *Aile boyutu*'nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında anne ve babanın tutum ve davranışları gelmektedir. Bunu sırasıyla, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu ve öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar takip etmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ise *aile boyutu*'ndaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur. Öğrencinin sahip olduğu olanaklar ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi faktörlerine ait ölçek değerlerinin birbirine çok yakın olduğu ve ölçeğin bu iki faktörü birbirinden iyi ayırt edemediği görülmektedir. bu ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencinin sahip olduğu olanaklar arasındaki yüksek düzeydeki ilişkiden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. III. Hal ve V. hal denklemleri ile elde edilen ölçek değerleri karşılaştırıldığında faktörlere ait ölçek değerleri farklı olmasına rağmen sıralamaların değişmediği görülmektedir. Bu ise boyuttaki uyarıcılara ait varyanslarının bir birine eşit olduğunun kanıtıdır.

3.2 Sıralama yargıları ölçekleme yöntemlerinden tam sıralama halinde ikili karşılaştırma yöntemiyle elde edilen ölçek değerlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Araştırma kapsamında yer alan kadın ve erkek öğretmenlerin, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden *öğrenci boyutu*'ndaki faktörlere ilişkin ölçek değerleri ve önem sırası Tablo 6'da verilmiştir. Burada en yüksek ölçek değerine sahip faktör en önemli faktör olarak belirlenirken birinci sırada yer almıştır. Ayrıca tablo 6'daki ölçek değerleri ikili karşılaştırma yargılarından sadece V. hal denklemleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. Öğrenci Boyutundaki Faktörlere Ait Ölçek Değerlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

cinsiyet	Faktörler	Sıra Numarası	Ölçek değerleri
Kadın	Öğrencinin Zeka Düzeyi	1	1,756
	Öğrencinin Hazırbulunuşluk Düzeyi	2	1,149
	Öğrencinin İçsel ve dışsal motivasyonu	3	1,143
	Öğrencinin Duygusal ve Ruhsal Özellikleri	4	1,015
	Öğrencinin Sınav kaygısı	5	0
Erkek	Öğrencinin Zeka Düzeyi	1	1,543
	Öğrencinin Hazırbulunuşluk Düzeyi	2	1,122
	Öğrencinin İçsel ve dışsal motivasyonu	3	1,051
	Öğrencinin Duygusal ve Ruhsal Özellikleri	4	0,885
	Öğrencinin Sınav kaygısı	5	0

Tablo 6'ya bakıldığında *öğrenci boyutu*'nda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin ölçek değerlerinin ve önem sırasının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelemek amacıyla hem kadın hem de erkek öğretmenlere ait ölçek değerleri verilmiştir. Kadın öğretmenlere göre *öğrenci boyutu*'nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin zeka düzeyi gelmektedir. Bunu sırasıyla, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu ve öğrencinin duygusal ve ruhsal özellikleri takip etmektedir. Sınav kaygısı ise öğrenci boyutundaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur. kadın öğretmenlere ait ölçek değerleri erkek öğretmenlere ait ölçek değerleri ile karşılaştırıldığında, *öğrenci boyutu*'ndaki faktörleri ölçek değerlerinin farklılık göstermesine rağmen faktörlerin önem sırasının değişmediği görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan kadın ve erkek öğretmenlerin, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden *okul ortamı boyutu*'ndaki faktörlere ilişkin ölçek değerleri ve önem sırası Tablo 7'de verilmiştir. Burada en yüksek ölçek değerine sahip faktör en önemli faktör olarak belirlenirken birinci sırada yer almıştır. Ayrıca tablo 6'daki ölçek değerleri ikili karşılaştırma yargılarından sadece V. hal denklemleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Okul Ortamı Boyutundaki faktörlere ait Ölçek Değerlerinin Cinsiyete göre karşılaştırılması

cinsiyet	Faktörler	Sıra Numarası	Ölçek değerleri
Kadın	Öğretmenin tutum ve davranışları	1	1,032
	Öğretmen-öğrenci ilişkileri	2	0,913
	Öğretim yöntemleri	3	0,897
	Okulun sahip olduğu olanaklar	4	0,115
	Ders programı	5	0
Erkek	Öğretmen-öğrenci ilişkileri	1	1,051
	Öğretmenin tutum ve davranışları	2	0,950
	Öğretim yöntemleri	3	0,825
	Okulun sahip olduğu olanaklar	4	0,251
	Ders programı	5	0

Tablo 7'ye bakıldığında *okul ortamı boyutu*'nda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin ölçek değerlerinin ve önem sırasının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelemek

amacıyla hem kadın hem de erkek öğretmenlere ait ölçek değerleri verilmiştir. Kadın öğretmenlere göre okul ortamı *boyutu*'nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğretmenlerin tutum ve davranışları gelmektedir. Bunu sırasıyla, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretim yöntemleri ve okulun sahip olduğu olanaklar takip etmektedir. Ders programı ise *okul ortamı boyutu*'ndaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur. Kadın öğretmenlere göre öğretmenlere ait ölçek değerleri erkek öğretmenlere ait ölçek değerleri ile karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlere göre okul ortamı *boyutu*'nda öğretmenin tutum ve davranışları birinci sırada ve öğretmen öğrenci ilişkileri ikinci sırada öneme sahipken, erkek öğretmenlere göre öğretmen öğrenci ilişkileri birinci sırada ve öğretmenin tutum ve davranışları ise ikinci sırada öneme sahiptir. *Okul ortamı boyutu*'nda bu iki faktörün dışındaki faktörler ait sıralamalar cinsiyete göre farklılık göstermemektedir..

Araştırma kapsamında yer alan kadın ve erkek öğretmenlerin, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden *aile boyutu*'ndaki faktörlere ilişkin ölçek değerleri ve önem sırası Tablo 8'de verilmiştir. Burada en yüksek ölçek değerine sahip faktör en önemli faktör olarak belirlenirken birinci sırada yer almıştır. Ayrıca tablo 8'deki ölçek değerleri ikili karşılaştırma yargılarından sadece V. hal denklemleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 8. Aile Boyutundaki faktörlere ait Ölçek Değerlerinin Cinsiyete göre karşılaştırılması

cinsiyet	Faktörler	Sıra Numarası	Ölçek değerleri
Kadın	Anne ve babanın tutum ve davranışları	1	0,705
	Anne ve babanın eğitim düzeyi	2	0,639
	Anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu	3	0,151
	Ailenin Sosyo-ekonomik düzeyi	4	0,008
	Öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar	5	0
Erkek	Anne ve babanın tutum ve davranışları	1	0,643
	Anne ve babanın eğitim düzeyi	2	0,552
	Anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu	3	0,141
	Öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar	4	0,042
	Ailenin Sosyo-ekonomik düzeyi	5	0

Tablo 8'e bakıldığında *aile boyutu*'nda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin ölçek değerlerinin ve önem sırasının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelemek amacıyla hem kadın hem de erkek öğretmenlere ait ölçek değerleri verilmiştir. Kadın öğretmenlere göre *aile boyutu*'nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında anne ve babanın tutum ve davranışları gelmektedir. Bunu sırasıyla, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi takip etmektedir. Öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar ise *aile boyutu*'ndaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur.

Kadın öğretmenlere ait ölçek değerleri erkek öğretmenlere ait ölçek değerleri ile karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlere göre *aile boyutu*'nda ailenin sosyo ekonomik düzeyi dördüncü ve öğrencilerin sahip olduğu olanaklar ise beşinci sırada öneme sahipken, erkek öğretmenlere göre öğrencilerin sahip olduğu olanaklar dördüncü sırada ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ise beşinci sırada öneme sahiptir. *Aile boyutu*'nda bu iki faktörün dışındaki faktörler ait sıralamalar cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Ayrıca bu faktörlerin ölçek değerlerine bakıldığında birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. bu durum ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencinin sahip olduğu olanaklar arasındaki yüksek korelasyondan kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı bu iki faktör tek bir faktör çatısı altında ele alınabilir.

3.3 Sıralama yargıları ölçekleme yöntemlerinden tam sıralama halinde ikili karşılaştırma yöntemiyle elde edilen ölçek değerlerinin öğretmenlerin çalıştığı okul türüne (ilkokul, ortaokul) göre karşılaştırılması

Araştırma kapsamında yer alan ilkökul ve orta okul öğretmenlerinin, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden *öğrenci boyutu*'ndaki faktörlere ilişkin ölçek değerleri ve önem sırası Tablo 9'da verilmiştir. Burada en yüksek ölçek değerine sahip faktör en önemli faktör olarak belirlenirken birinci sırada yer almıştır. Ayrıca tablo 9'daki ölçek değerleri ikili karşılaştırma yargılarından sadece V. hal denklemleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 9. Öğrenci Boyutundaki faktörlere ait Ölçek Değerlerinin Okul türüne göre karşılaştırılması

Okul Türü	Faktörler	Sıra Numarası	Ölçek değerleri
İlkokul	Öğrencinin Zeka Düzeyi	1	1,335
	Öğrencinin İçsel ve dışsal motivasyonu	2	0,794
	Öğrencinin Hazırbulunuşluk Düzeyi	3	0,759
	Öğrencinin Duygusal ve Ruhsal Özellikleri	4	0,615
	Öğrencinin Sınav kaygısı	5	0
Orta okul	Öğrencinin Zeka Düzeyi	1	1,450
	Öğrencinin Hazırbulunuşluk Düzeyi	2	0,989
	Öğrencinin İçsel ve dışsal motivasyonu	3	0,877
	Öğrencinin Duygusal ve Ruhsal Özellikleri	4	0,769
	Öğrencinin Sınav kaygısı	5	0

Tablo 9'a bakıldığında *öğrenci boyutu*'nda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin ölçek değerlerinin ve önem sırasının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelemek amacıyla hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri verilmiştir. İlkokul öğretmenlerine göre *öğrenci boyutu*'nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin zeka düzeyi gelmektedir. Bunu sırasıyla, öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrencinin duygusal ve ruhsal özellikleri takip etmektedir. Sınav kaygısı ise öğrenci boyutundaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur.

ilkokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri ile ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri karşılaştırıldığında, ilkökul öğretmenlerine göre *öğrenci boyutu*'ndaki faktörlerden öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu ikinci sırada ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi üçüncü sırada yer almıştır. Buna karşın ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerlerine bakıldığında öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu üçüncü sırada yer alırken öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ise ikinci sırada yer almaktadır. Diğer faktörlere ait sıralama değerleri ise her iki okul türünde de aynıdır.

Araştırma kapsamında yer alan ilkökul ve orta okul öğretmenlerinin, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden *okul ortamı boyutu*'ndaki faktörlere ilişkin ölçek değerleri ve önem sırası Tablo 10'da verilmiştir. Burada en yüksek ölçek değerine sahip faktör en önemli faktör olarak belirlenirken birinci sırada yer almıştır. Ayrıca tablo 10'daki ölçek değerleri ikili karşılaştırma yargılarından sadece V. hal denklemleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 10. Okul Ortamı Boyutundaki faktörlere ait Ölçek Değerlerinin Okul türüne göre karşılaştırılması

Okul Türü	Faktörler	Sıra Numarası	Ölçek değerleri
İlkokul	Öğretmenin tutum ve davranışları	1	1,169
	Öğretmen-öğrenci ilişkileri	2	1,049
	Öğretim yöntemleri	3	0,965
	Okulun sahip olduğu olanaklar	4	0,228
	Ders programı	5	0
Ortaokul	Öğretmen-öğrenci ilişkileri	1	0,898
	Öğretmenin tutum ve davranışları	2	0,810

Orta okul	Öğretim yöntemleri	3	0,755
	Okulun sahip olduğu olanaklar	4	0,123
	Ders programı	5	0

Tablo 10'a bakıldığında *okul ortamı boyutu*'nda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin ölçek değerlerinin ve önem sırasının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelemek amacıyla hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri verilmiştir. İlkokul öğretmenlerine göre *okul ortamı boyutu*'nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğretmenlerin tutum ve davranışları gelmektedir. Bunu sırasıyla, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretim yöntemi ve okulun sahip olduğu olanaklar takip etmektedir. Ders programı ise okul ortamı boyutundaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur.

ilkokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri ile ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri karşılaştırıldığında, ilkökul öğretmenlerine göre *okul ortamı boyutu*'ndaki faktörlerden öğretmenini tutum ve davranışları birinci sırada ve öğretmen-öğrenci ilişkileri ise ikinci sırada yer almıştır. Buna karşın ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerlerine bakıldığında öğretmenini tutum ve davranışları ikinci sırada ve öğretmen-öğrenci ilişkileri ise birinci sırada yer almaktadır. Diğer faktörlere ait sıralama değerleri ise her iki okul türünde de aynıdır.

Araştırma kapsamında yer alan ilkökul ve orta okul öğretmenlerinin, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden *aile boyutu*'ndaki faktörlere ilişkin ölçek değerleri ve önem sırası Tablo 11'de verilmiştir. Burada en yüksek ölçek değerine sahip faktör en önemli faktör olarak belirlenirken birinci sırada yer almıştır. Ayrıca tablo 11'deki ölçek değerleri ikili karşılaştırma yargılarından sadece V. hal denklemleri kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 11. Aile Boyutundaki faktörlere ait Ölçek Değerlerinin Okul türüne göre karşılaştırılması

Okul Türü	Faktörler	Sıra Numarası	Ölçek değerleri
İlkokul	Anne ve babanın eğitim düzeyi	1	0,782
	Anne ve babanın tutum ve davranışları	2	0,763
	Anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu	3	0,292
	Ailenin Sosyo-ekonomik düzeyi	4	0,125
	Öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar	5	0
Orta okul	Anne ve babanın tutum ve davranışları	1	0,685
	Anne ve babanın eğitim düzeyi	2	0,497
	Öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar	3	0,109
	Anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu	4	0,083
	Ailenin Sosyo-ekonomik düzeyi	5	0

Tablo 11'e bakıldığında *aile boyutu*'nda, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin ölçek değerlerinin ve önem sırasının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelemek amacıyla hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri verilmiştir.

ilkokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri ile ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri karşılaştırıldığında, ilkökul öğretmenlerine göre *aile boyutu*'ndaki faktörlerden anne ve babanın eğitim düzeyi birinci sırada ve anne ve babanın tutum ve davranışları ise ikinci sırada yer almıştır. Buna karşın ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerlerine bakıldığında anne ve babanın eğitim düzeyi ikinci sırada ve anne ve babanın tutum ve davranışları ise birinci sırada yer almaktadır. Benzer şekilde ilkökul öğretmenlerine göre *aile boyutu*'ndaki faktörlerden anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu üçüncü sırada ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ise dördüncü sırada yer almıştır. Buna karşın ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerlerine bakıldığında anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu dördüncü sırada ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ise beşinci sırada yer almaktadır. Son olarak, ilkökul öğretmenlerine göre *aile boyutu*'ndaki

faktörlerden öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar son sırada yer alırken orta okul öğretmenlerine göre bu faktör üçüncü sırada öneme sahiptir.

Aile boyutundaki faktörlere ait ölçek değerlerine bakıldığında ilkökul öğretmenlerine ait ölçek değerlerinden birinci ve ikinci faktöre ait değerlerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. orta okul öğretmenlerine ait ölçek değerlerine bakıldığında ise üçüncü ve dördüncü faktöre ait ölçek değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir..

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin sıralama yargıları ile ölçekleme teknikleri kullanılarak öğretmen görüşleri doğrultusunda her bir boyutta önem sırasını belirlemek amacıyla yapılmıştır.. Bu amaçla, yukarıda verilen bilgiler ışığında öğrenci başarısını etkileyen faktörler “öğrenci boyutu”, “okul ortamı boyutu” ve “aile boyutu” olmak üzere üç boyutta ele alınmış ve her bir boyuttaki faktörlerin önem sırası ölçekleme yöntemlerinden *Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Yöntemi* kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca her bir boyutta elde edilen ölçek değerlerinin ve sıralamasının cinsiyete ve okul türüne (ilkokul ve ortaokul) göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Öğrenci boyutu’nda Tüm grup için elde edilen ölçek değerlerine bakıldığında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin zeka düzeyi gelmektedir. Bunu sırasıyla, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu ve öğrencinin duygusal ve ruhsal özellikleri takip etmektedir. Sınav kaygısı ise öğrenci boyutundaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur. Ayrıca III. Hal ve V. hal denklemleri ile elde edilen ölçek değerleri karşılaştırıldığında faktörlere ait ölçek değerleri farklı olmasına rağmen sıralamaların değişmediği görülmektedir. Bu ise boyuttaki uyarıcılara ait varyanslarının bir birine eşit olduğunun kanıtıdır.

Kadın öğretmenlere göre *öğrenci boyutu*’nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin zeka düzeyi gelmektedir. Bunu sırasıyla, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu ve öğrencinin duygusal ve ruhsal özellikleri takip etmektedir. Sınav kaygısı ise öğrenci boyutundaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur. Kadın öğretmenlere ait ölçek değerleri erkek öğretmenlere ait ölçek değerleri ile karşılaştırıldığında, *öğrenci boyutu*’ndaki faktörleri ölçek değerlerinin farklılık göstermesine rağmen faktörlerin önem sırasının değişmediği görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerine göre *öğrenci boyutu*’nda öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin zeka düzeyi gelmektedir. Bunu sırasıyla, öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrencinin duygusal ve ruhsal özellikleri takip etmektedir. Sınav kaygısı ise öğrenci boyutundaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur. İlkokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri ile ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerleri karşılaştırıldığında, ilkökul öğretmenlerine göre *öğrenci boyutu*’ndaki faktörlerden öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu ikinci sırada ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi üçüncü sırada yer almıştır. Buna karşın ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerlerine bakıldığında öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu üçüncü sırada yer alırken öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi ise ikinci sırada yer almaktadır. Diğer faktörlere ait sıralama değerleri ise her iki okul türünde de aynıdır.

Okul ortamı boyutu’nda tüm grup için elde edilen ölçek değerlerine bakıldığında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğretmenlerin tutum ve davranışları gelmektedir. Bunu sırasıyla, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretim yöntemleri ve okulun sahip olduğu olanaklar takip etmektedir. Ders programı ise okul ortamı boyutundaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur. Ayrıca III. Hal ve V. hal denklemleri ile elde edilen ölçek değerleri karşılaştırıldığında faktörlere ait ölçek değerleri farklı olmasına rağmen sıralamaların değişmediği görülmektedir. Bu ise boyuttaki uyarıcılara ait varyanslarının bir birine eşit olduğunun kanıtıdır.

Okul ortamı boyutundaki faktörler cinsiyete göre karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlere göre okul ortamı *boyutu*’nda öğretmenin tutum ve davranışları birinci sırada ve öğretmen öğrenci ilişkileri ikinci sırada öneme sahipken, erkek öğretmenlere göre öğretmen öğrenci ilişkileri birinci sırada ve öğretmenin tutum ve davranışları ise ikinci sırada öneme sahiptir. *Okul*

ortamı boyutu'nda bu iki faktörün dışındaki faktörler ait sıralamalar cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Okul ortamı boyutundaki faktörler okul türüne göre karşılaştırıldığında ilkökul öğretmenlerine göre *okul ortamı boyutu*'ndaki faktörlerden öğretmenini tutum ve davranışları birinci sırada ve öğretmen-öğrenci ilişkileri ise ikinci sırada yer almıştır. Buna karşın ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerlerine bakıldığında öğretmenini tutum ve davranışları ikinci sırada ve öğretmen-öğrenci ilişkileri ise birinci sırada yer almaktadır. Diğer faktörlere ait sıralama değerleri ise her iki okul türünde de aynıdır.

Aile boyutu'nda tüm grup için elde edilen ölçek değerlerine bakıldığında; öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında anne ve babanın tutum ve davranışları gelmektedir. Bunu sırasıyla, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu ve öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar takip etmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ise *aile boyutu*'ndaki faktörler arasında en az öneme sahip faktör olmuştur.

Öğrencinin sahip olduğu olanaklar ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi faktörlerine ait ölçek değerlerinin birbirine çok yakın olduğu ve ölçeğin bu iki faktörü birbirinden iyi ayırt edemediği görülmektedir. Bunun nedeni ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencinin sahip olduğu olanaklar arasındaki yüksek düzeydeki ilişkiden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. III. Hal ve V. hal denklemleri ile elde edilen ölçek değerleri karşılaştırıldığında faktörlere ait ölçek değerleri farklı olmasına rağmen sıralamaların değişmediği görülmektedir. Bu bulgu ise boyuttaki uyarıcılara ait varyanslarının bir birine eşit olduğunun kanıtıdır.

*Aile boyutu*nda cinsiyete göre elde edilen ölçek değerleri karşılaştırıldığında, hem erkek hem de kadın öğretmenlere göre öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında anne ve babanın tutum ve davranışları gelmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlere göre *aile boyutu*'nda ailenin sosyo ekonomik düzeyi dördüncü ve öğrencilerin sahip olduğu olanaklar ise beşinci sırada öneme sahipken, erkek öğretmenlere göre öğrencilerin sahip olduğu olanaklar dördüncü sırada ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ise son sırada öneme sahiptir. *Aile boyutu*'nda bu iki faktörün dışındaki faktörler ait sıralamalar cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Ayrıca bu faktörlerin ölçek değerlerine bakıldığında birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. bu durum ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencinin sahip olduğu olanaklar arasındaki yüksek korelasyondan kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı bu iki faktör tek bir faktör çatısı altında ele alınabilir.

*Aile boyutu*nda okul türüne göre elde edilen ölçek değerleri karşılaştırıldığında, ilkökul öğretmenlerine göre *aile boyutu*'ndaki faktörlerden anne ve babanın eğitim düzeyi birinci sırada ve anne ve babanın tutum ve davranışları ise ikinci sırada yer almıştır. Buna karşın ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerlerine bakıldığında anne ve babanın eğitim düzeyi ikinci sırada ve anne ve babanın tutum ve davranışları ise birinci sırada yer almaktadır. Benzer şekilde ilkökul öğretmenlerine göre *aile boyutu*'ndaki faktörlerden anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu üçüncü sırada ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ise dördüncü sırada yer almıştır. Buna karşın ortaokul öğretmenlerine ait ölçek değerlerine bakıldığında anne ve baba arasındaki iletişimin boyutu dördüncü sırada ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ise beşinci sırada yer almaktadır. Son olarak, ilkökul öğretmenlerine göre *aile boyutu*'ndaki faktörlerden öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar son sırada yer alırken orta okul öğretmenlerine göre bu faktör üçüncü sırada öneme sahiptir.

Bu çalışmadaki sonuçlar ışığında, sıralanan her bir faktörün tek tek ele alınması ve öğrencinin akademik başarısını ne düzeyde etkilediğinin çalışılması önerilmektedir. Bu çalışmada öğrenci başarısını etkileyen faktörler sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemlerinden *tam sıralama halinde ikili karşılaştırma yöntemi* ile ölçeklenmiştir. Diğer ölçekleme yöntemleri kullanılarak benzer bir çalışma yapılabilir. Ayrıca öğrenci başarısını etkileyen faktörler bu çalışmada *öğrenci*, *okul ortamı* ve *aile* olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Öğrenci başarısını etkileyen faktörler daha farklı boyutlarda ele alınarak çalışılabilir. Bu araştırmada çalışma grubu olarak öğretmenler seçilmiştir. Bu tür çalışmalar eğitim ile ilişkili olduğu düşünülen farklı gruplar üzerinde de yürütülebilir. Elde edilen ölçek değerleri cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir. İlgili faktörler, bağımsız değişken sayısı artırılarak ya da daha farklı değişkenlere göre de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, A. (1996). *Even basic needs of young are not met*. Retrieved from <http://tc.education.pitt.edu/library/SelfEsteem>
- Ballantine, J. H. (1993). *The sociology of education: A systematic analysis*.
- Anıl, D. ve Güler, N. (2006). İkili karşılaştırma yöntemi ile ölçekleme çalışmasına bir örnek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (30), 30-36.
- Bal Ö. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısında Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin Sıralama Yargıları Kanunıyla Ölçeklenmesi, Ankara Ü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Kış 2011, 2(2), 393-209*
- Battle, J., & Lewis, M. (2002). The increasing significance of class: The relative effects of race and socioeconomic status on academic
- Blevins, B. M. (2009). *Effects of socioeconomic status on academic performance in Missouri public schools*. Retrieved from <http://gradworks.umi.com/3372318.pdf>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259-1274
- Farooq M.S., Chaudhry A.H, Shafti M , Berhanu G. G. Factors Affecting Students' Quality Of Academic Performance: A Case Of Secondary School Level, *Journal of Quality and Technology Management, Volume VII, Issue II, December, 2011, Page 01 -14*
- Furstenberg, F. F., & Hughes, M. E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 580-592.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2 nd ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 17. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Vadyba/Management*, 2(11), 107-111.
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103, 677-680.
- Thurstone, L. L. (1927a). A law of comparative judgement. *Psychological Review*, 34, 273-286.
- Thurstone, L. L. (1927b). Psychological analysis. *American Journal of Psychology*, 38, 268-389.
- Torgerson, W. S. (1958). *Theory and methods of scaling*. New York: John Wiley and Sons.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yay. Yükselen, C. (2003). *Pazarlama araştırmaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

EK-1

ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN ÖLÇEKLENMESİ

Bu çalışmanın amacı öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçekleme tekniklerini kullanarak önem sırasını belirlemektir. Bu çalışmada öğrenci başarısını etkileyen faktörler “**öğrenciden kaynaklanan faktörler**”, “**okul ortamından kaynaklanan faktörler**” ve “**aileden kaynaklanan faktörler**” olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Ayrıca her bir boyutta o boyutla ilişkili olduğu kabul edilen 5 faktör yer almaktadır. Aşağıda belirtilen öğrenci başarısını etkileyen faktörleri her bir boyutta önem sırasına göre (en önemli faktörü 1 olacak şekilde) 1’den 5’e doğru sıralayınız.

Bu çalışmadaki katkılarınızdan dolayı siz değerli öğretmenlerimize çok teşekkür ediyorum.

Arş. Gör. Burhanettin Özdemir

Hacettepe Üniversitesi

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Cinsiyetiniz:

Çalışmakta olduğunuz okulun Türü:

() Kadın () Erkek

() İlkokul () Ortaokul

ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN

A) Öğrencinin ;

• Zeka Düzeyi	
• İçsel ve dışsal motivasyonu	
• Duygusal ve Ruhsal Özellikleri	
• Hazırbulunuşluk Düzeyi	
• Sınav kaygısı	

B) Okul ortamı;

• Öğretmenin tutum ve davranışları	
• Öğretmen-öğrenci ilişkileri	
• Ders programı	
• Öğretim yöntemleri	
• Okulun sahip olduğu olanaklar	

C) Ailede;

• Anne ve babanın tutum ve davranışları	
• Öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar	
• Ailenin Sosyo-ekonomik düzeyi	
• Anne ve babanın eğitim düzeyi	

4th International Conference on New Horizons in Education

Special instruction at special education; computer assisted mathematics education

Students' achievement from different school types: comparison of Turkey with Shanghai-China, Canada, and France

Hatice Çilsalar, Fulya Barış-Pekmezci

Research Assistant-METU-Faculty of Education- Department Educational Science/ Bozok University-Faculty of Education- Department of Educational Sciences

Research Assistant-Ankara University- Faculty of Educational Sciences- Department of Measurement and Evaluation/ Bozok University-Faculty of Education- Department of Educational Sciences

PISA (Programme for International Student Assessment) is a large-scale assessment that is conducted in international level. Countries can inference about their educational level among other countries , and also can revise their educational system. Turkey, has participate in this assessment regularly from 2003. According to results of latest declerated version of PISA(2009), Turkey is under the midpoint. The aim of this study is determination of differences between PISA results of students from different types of school in TURKEY and other countries which are selected by considering OECD ranking. Data were analyzed by using Anova.

Keywords: PISA-2009, School types, Students\' achievement

4th International Conference on New Horizons in Education

Türkiye’de din eğitimi müfredatında yeni yaklaşımlar: DKAB ders kitaplarında “alevilik” konusuna karşılaştırmalı bir bakış

Feyza Doğruyol⁴⁵

Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Sakarya, Türkiye

Abstract

The developments in the education system in Turkey have recently been progressed and its the most important manifestations have become prominent on the curriculum which is applied on the education system. When the curriculum has considered in terms of religious education, it becomes clear that “Religious Culture and Knowledge of Ethic” courses in primary and secondary schools’ education program has been changed by considering a new approach in 2005, and then a new curriculum with an appropriate content has been prepared with a new understanding. In this study especially the issue of “Alevism” is regarded as an interpretation of Islam will be evaluate. Additionally, the former curriculum, which is replaced with pluralistic and constructivist approach, will be processed in a comparative manner with the new curriculum. In the curriculum the subject of Alevism’s changing and innovations will be presented.

Keywords: Religious Culture and Knowledge of Ethic, curriculum, Alawism.

Giriş

Her geçen gün “küçük bir köy” haline gelen dünyamızda meydana gelen gelişmeler, eğitim alanında önemli değişim ve gelişimlere sebep olmaktadır. Bu değişime Türk eğitim sistemi de ayak uydurmaya çalışmakta, ortaya çıkan ihtiyaç ve istekler doğrultusunda eğitim sistemi yenilenmektedir. Bu bağlamda, yükselen çoğulculuk trendi, yapılandırmacılık, öğrenci merkezli eğitim, din ve vicdan özgürlüğü gibi eğitim ve öğretimdeki yeni yaklaşımlar sebebiyle Türkiye’de uygulamada olan mevcut eğitim müfredatı din eğitimini de içine alacak şekilde bir değişime tabi tutulmuştur.

Din dersleri özelinde okullarda okutulmakta olan dersler ve müfredatına baktığımızda, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar birçok değişikliğin meydana geldiğini söyleyebiliriz. Bu konuda Türkiye, din derslerinin kaldırılması, seçmeli olması ve daha sonra zorunlu hale getirilmesi şeklinde birbirinden çok farklı uygulamalara sahne olmuştur. Nihai olarak ilk ve orta dereceli okullarda din dersleri 1982 anayasasının 24. maddesi ile zorunlu hale getirilip yasal olarak uygulamadaki son halini almıştır.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” adıyla müfredatımızda yer alan din derslerinin içeriği gerek duyulan ihtiyaçlar sonucunda gerekse de gelen talepler üzerine birçok defa revize edilmiştir. Tebliğimizin asıl konusunu teşkil eden Alevilik konusu bağlamında müfredattaki en önemli değişim 2005 yılında meydana gelmiştir. Bu değişimde Alevi vatandaşların devletten din dersleri ile ilgili talepleri büyük ölçüde etkili olmuştur.

İşte bu tebliğde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatında Alevilik konusunun nasıl bir değişim sürecinden geçtiği ve hâlihazırda uygulanmakta olan müfredatta konuların nasıl işlendiği karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Bu amaçla DKAB ilk ve ortaöğretim 2005 yılı ile şu an uygulamadaki ders kitapları incelenecektir. 2005 yılı öncesi ders programında doğrudan Alevilik konusuna bir atıf olmadığı için bu kitaplar incelememiz sınırları dışında kalmıştır.

1. Türkiye’de Alevilik ve DKAB Dersleri

Üzerinde ittifak edilen tek bir tanımı olmasa da “İslam üst başlığı altında Hak-Muhammed-Ali kavramları etrafında oluşan bir inanç ve erkan yolu” (Alevi Çalıştay Nihai Rapor, 2010: 92) şeklinde tanımlanabilecek Alevilik, Türkiye’de son zamanlarda en çok konuşulan ve tartışılan konulardan biridir. Dünyada ve Türkiye’de yaşanan bazı gelişmeler, İslam içerisindeki bir yorum olarak Alevilik’in eskiye kıyasla daha fazla tartışılması ve çeşitli yönlerle irdelenmesine sebebiyet vermiştir. Özellikle konumuz açısından önem taşıyan DKAB dersleri ile ilgili talepler hem Alevi çevrelerinde hem de konuyla ilgilenen akademisyen, eğitimci ve araştırmacılar tarafından uzun süredir tartışılmaktadır. Bu çerçevede yapılan araştırmalar, tartışmalar, ilmi toplantılar, düzenlenen çalıştay ve

* Tel.: +90 537 761 05 06.
fdogruyol@sakarya.edu.tr

sempozyumlarda mevcut müfredatın mahiyeti, yeterliliği, eksiklikleri, Alevilik açısından sorgulanmış ve sorunların çözümüne yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Din dersleri bağlamında Alevi çevrelerden yükselen itirazlar ve gelen talepler uygulanmakta olan müfredatın bazı eksiklikleri olduğuna, çağın gerekliliklerini yerine getiremediğine ve ihtiyacı karşılamadığına işaret etmektedir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı DKAB müfredatında ilk ve en önemli değişimi 2005 yılında ortaöğretim, 2006 yılında ise ilköğretim ders programında gerçekleştirmiştir. Müfredat son olarak 2010 tarihli karar ile 2012-2013 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere gözden geçirilerek uygulamadaki son halini almıştır.

Okullardaki din dersleri müfredatının değişikliğe tabi tutulması duyulan ihtiyacın doğal bir sonucudur. Çünkü modern ve çoğulcu din eğitimi anlayışı, okullarda din derslerinde bir din içerisindeki çeşitli mezhep yahut yorum gibi farklılıkları da dikkate alarak öğretmeyi öngörmektedir. Ve “Artık din eğitiminin amacı gelecek nesilleri sadece inançlı bireyler olarak yetiştirmek değil, çoğulcu bir toplumda yaşamının gereklerini ve küresel nitelikteki sorunları da dikkate alarak bu sorunları çözmeye muktedir bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir” (Köylü, 2012: 10.). Bu hedef doğrultusunda Alevilik konusu özelinde müfredat birçok defa değişikliklere tabi tutulmuştur.

DKAB müfredatını değişime götüren sebepler arasında, Alevi vatandaşların din dersleriyle ilgili talepleri, derslerde Alevi kültürüne ait hiçbir konuya değinilmemesi, konuların İslam'ın Sünni-Hanefi mezhebi temel alınarak işlenmesi ve bunun Alevi çocuklarda ikilem oluşturmaları şeklindeki şikayetleri, çoğulcu ve yapılandırmacı eğilimlerin ortaya çıkması, çocuklarının din derslerinden muaf tutulmaları talebiyle bazı Alevi vatandaşların mahkemeye başvurmaları⁴⁶, Avrupa Birliği'ne giriş süreci, akademik çevrelerde yapılan çalışmalar, 2009-2010 yılları arası 7 adet Alevi çalıştay düzenlenmesi gibi konular sıralanabilir.

Alevi vatandaşlar ve onları temsil eden kuruluşlar, DKAB dersi konusundaki isteklerinde bir görüş birliğine varmış değillerdir. Bazıları din derslerinin tümünden kaldırılmasını isterken, bazıları seçmeli hale gelmesini ve çocuklarının bu derslerden muaf tutulmasını, bazıları da Alevilik konusunun işlendiği müstakil derslerin olması yahut mevcut müfredatta Alevilik konusunun etraflıca yer almasını talep etmiştir (Kaymakcan, 2006:31, Kaymakcan, (Ed)., 2011:73, Şimşek&Güngör, 2013:545).

Bu talepler gerekçeleri ile ele alınacak olursa;

a. *DKAB Dersinin Tamamen Kaldırılması:* Okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin yer almasının devletin laiklik ilkesiyle bağdaşmadığı savunulmaktadır. Her ailenin çocuğuna din eğitimi evde vermesi gerekir. Bu şekilde Alevi vatandaşlar çocuklarına devletin değil kendilerinin öğrettiği Alevilik anlayışını benimsetebileceklerdir. Ayrıca derslerin, dinler üstü evrensel ahlak ilkelerinin öğretilmesi formatına dönüştürülmesi talep edilmektedir. Bu şekildeki taleplerin bir kısmı Alevilik'in İslam dışı bir din olduğunu savunan kişilere aittir.

b. *DKAB Dersi Seçmeli Olup Alevi Öğrencilerin Dersten Muaf Tutulması:* Bu görüşteki Aleviler çocuklarına dersin zorunlu olarak dayatılmasının inanç özgürlüğüne aykırı olduğunu savunmaktadırlar.

c. *Ayrıca Alevilik Dersinin Okutulması:* Bazı Alevi vatandaşlar çocuklarının din dersinden muaf tutulmasını talep ederken öğretim programına ayrıca bir Alevilik dersi konulmasını istemişlerdir. Alevi vatandaşlardan bazıları din derslerine alternatif olarak sundukları Alevi öğreti ve erkânlarını içeren din kültürü ve ahlak bilgisi kitapları derlemişlerdir.⁴⁷ Bu kitaplarda, din dersleri hakkındaki kanaatler ve ders müfredatının eleştirilen yönleri de sıralanmıştır.

d. *Dersin Zorunlu Olarak Kalması ve Alevilikle İlgili Konuların Eklenmesi:* Bazı Alevi vatandaşlar da din derslerinin çocukları için faydalı bilgiler içerdiğini fakat müfredatta Alevilik konusunun dahil edilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Ders kitaplarında Hak-Muhammed-Ali inancı, cem ayini, on iki hizmet, Dört Kapı Kırk Makam, Üç Sünnet Yedi Farz, Musahiplik, Muharrem orucu gibi Alevi erkânına dair hiçbir konuya değinilmemektedir. Alevilikle ilgili konular din kültürü ve ahlak bilgisi kitaplarına eklenmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatta yaptığı değişiklik yukarıda sıralanan taleplerden en son zikredilen madde bağlamında gerçekleştirilmiştir. Şimdi ders programı ve kitaplarında meydana gelen bu değişimin mahiyetini daha iyi anlayabilmek için ders kitaplarını Alevilik'e dair içerdikleri konular açısından başlıklar halinde inceleyeceğiz.

2.DKAB Ders Kitaplarında Alevilik

⁴⁶ İlk defa Hasan Zengin adlı Alevi bir vatandaş 2004 yılında AİHM'ye başvurarak, kızı Eylem'e okulda verilen zorunlu din derslerinde kendileri Alevi oldukları halde Sünni İslam öğretisinin dayatıldığını, bu durumun laikliğe ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine aykırı olduğunu ileri sürmüştür. Mahkeme ders programlarının yeterince çoğulcu ve eleştirel olmadığı sonucuna varmıştır.

⁴⁷ Kaya, Ali, *Alevilikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*, İstanbul: Can Yayınları, (1996). *Alevilik-Bektaşilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*, Keçeli, Şakir vd. Ankara: Ardiç Yayınları.

Alevilik konusunun ders kitaplarına eklenmesi uzun süren bir çalışmanın ürünüdür. Daha önce de bahsedildiği gibi değişimin ilk yaşandığı 2005 yılından 2013 yılına kadar DKAB derslerinde okutulan 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.⁴⁸ sınıf kitapları aşama aşama değişikliklere tabi tutulmuştur. Bu değişim karşılaştırmalı olarak ele alındığında daha iyi anlaşılacaktır. Amacımız Türkiye’de eğitim sisteminde/DKAB müfredatında yaşanan değişimi göz önüne sermek ve çoğulcu ve yapılandırmacı eğitim açısından olumlu sayılabilecek adımların atıldığını hatırlatmaktır.

2.1. İnanç

2.1.1. *Allah İnancı*: Her iki müfredatta da 10. sınıf “Allah inancı” konusunun sonunda verilen “Hacı Bektaş Veli’nin Eserlerinde Tevhit ve İnanç” başlıklı okuma metninde Allah’ın birliğine, meleklerine, Kur’an’a ve diğer kitaplarına, kıyamete ve Allah dostlarına inanmanın, O’nun buyruklarını tutup ve sakının dediklerinden sakınmanın imandan olduğu anlatılmaktadır (Ekşi vd., 2012,s.38).

2.1.2. *Hz. Muhammed*: Her iki müfredatta 11. sınıf “Hz. Muhammed’in Örnekliği” ünitesinde “Şiirlerimizde Hz. Muhammed Sevgisine Örnekler” başlıklı okuma metni bulunmaktadır. Bu metindeki şiirler Alevi-Bektaşî geleneğinde önemli şahsiyetler olan Ahmed Yesevî, Aşık Yunus, Kaygusuz Abdal, Hatayî (Şah İsmail) ve Pir Sultan Abdal gibi kişiler arasından seçilmiştir (Koç vd., 2012,s.55). Ayrıca yeni programda aynı ünite içerisinde “Kültürümüzde Hz. Muhammed Sevgisi” konusunda, Hacı Bektaş Veli’nin *Makâlât* adlı kitabında Hz. Muhammed’e inanmadan Müslüman olmanın mümkün olamayacağını, Hz. Muhammed’i sevmenin ve ona inanmanın gerekliliğini ifade ettiğine dikkat çekilmiş ve Hacı Bektaş Veli’nin şiirlerinde Peygamber sevgisini üzerinde durulmuştur. Aynı konuda Kaygusuz Abdal’ın hacca gittiğinde Hz. Peygamber’in kabrini ziyareti ve Hz. Peygamber’e olan özlemine ve sevgisini *Gevhername* isimli eserinde dile getirmiş olduğuna değinilmiştir (Koç vd., 2012: 52-53). Ayrıca Şah İsmail Hatayî’nin şiirlerinde Hz. Peygamber’e olan derin sevgi ve saygısını dile getirdiği ve onu güle benzettiği aktarılmıştır (Koç vd., 2012: 53).

2.1.3. *Kur’an-ı Kerim*: 9. sınıf “Kur’an ve Ana Konular” ünitesinde “Kültürümüzde Kur’an’ı Kerim’in Yeri” konusunda Hacı Bektaş Veli’den alıntı yapılarak Kur’an-ı Kerim’e inanmanın, imanın şartlarından biri olduğu belirtildikten sonra, O’nun Kur’an’ı anlamaya ve yaşamaya verdiği öneme değinilmiştir. Bektaşî *Erkânâme*’sinde İslam’ın temeli olan imanın bir ağaca benzetilerek, kökünün Kur’an olduğuna dikkat çekilmiştir (Türkan vd., 2012: 74, 75). Aynı şekilde 12. sınıfta “Değerlendirelim” etkinliğinde de Kur’an’ın önemine dair alıntı Buyruk’tan yapılmak suretiyle gözler önüne serilmiştir (Akgül vd., 2012e: 56).

2.1.4. *Alevilik-Bektaşîlik*: Bu konu “Alevilik-Bektaşîlik” şeklinde ayrı bir konu başlığı ile önceki müfredatta ilk defa 12. sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesine “Alevilik-Bektaşîlik Düşüncesi” şeklinde konulmuştur. Daha sonraki müfredatta aynı adı taşıyan ünitelerde hem 7. sınıf hem de yine 12. sınıf kitaplarında işlenmektedir. “Alevilik” başlıklı ayrıca bir ünite ayrılmasa da DKAB ders kitaplarında Alevilik ile ilgili en geniş bilgi bu ünitelerde bulunmaktadır. Çünkü tanımı, oluşumu, temel kavramları ve felsefesi bu başlıklar altında geniş bir şekilde işlenmektedir (Akgül vd., 2012c; 91&Akgül vd., 2012e; 55).

2.1.5. *Caferilik*: Caferilik konusundan ayrı bir başlık altında eski müfredatta 11. sınıf “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinde ameli-fıkhi yorumlar arasında yer verilmiştir. Daha sonraki müfredatta da konu aynı sınıf ve başlık altında devam ettirilmiştir (Koç vd., 2012,73). 6. sınıf ders kitabında "Namaza Çağrı: Ezan ve Kamet" konusu işlenirken Caferî ezanındaki okunuş farklılığı olan "Eşhedü Enne Alliyen Velîyullah" ifadesine de dipnot şeklinde yer verilmiştir (Akgül vd., 2012b: 38).

2.2. *Önemli Şahsiyetler*: 2005 yılında değiştirilen müfredat ile mevcut müfredat kıyaslandığında Alevilik açısından önemli görülen ve örnek gösterilen şahsiyetlerin her iki müfredatta da gerek okuma parçaları ile gerekse de konu başlıkları ile öne çıkarıldığı görülür.

2.2.1. *Ehl-i Beyt*: Hz. Peygamber’in, kızı Hz. Fatıma, torunları Hz. Hasan ve Hüseyin, amcasının oğlu ve aynı zamanda damadı Hz. Ali’ye duyduğu sevgi, bu sevginin yeri ve önemi her iki müfredatta da 6. sınıfta “Türkler’de Peygamber ve Ehl-i Beyt Sevgisi”(Akgül vd, 2012b; 127-128); 11. sınıfta “Kültürümüzde Ehl-i Beyt Sevgisi” başlıkları altında anlatılmaktadır. Burada Alevi-Bektaşî düşüncesinde Hz. Muhammed, Hz. Ali, Fatıma, Hasan ve Hüseyin isimlerinin beş parmakten oluşan el ile sembolleştirilmiş olduğuna ve bunun abasının altındaki 5 kişiyi temsil ettiğine de değinilmiştir (Koç vd., 2012: 53). Yeni müfredatta 5. sınıf “Hz. Muhammed’in Ailesi İçindeki Örnek Davranışları” konusunda Peygamberimizin torunları Hz. Hasan’ı bir dizine Hz. Hüseyin’i de diğer dizine alarak sevdiği ve onlara dua ettiği aktarılmıştır. Yine burada 5. sınıf “Kültürümüzden Dua Örnekleri” konusunda Kur’an’ının bütün müminlerden Hz. Peygambere ve onun ehl-i beytine salat ve selam etmelerini istediği belirtilmiştir (Akgül vd., 2012a; 61).

Konular içerisinde özellikle Hz. Ali’ye özel bir önem atfedilmiştir. Birçok yerde Hz. Ali’nin ilim ve edebî önemine ilişkin sözleri aktarılmış, Hz. Ali’nin çocukların ve gençlerin eğitim ve öğretimine ilişkin özlü sözleri

⁴⁸ Uygulamadaki DKAB ders kitapları sırasıyla: Akgül vd., 2012; Akgül, vd. 2012a; Akgül vd., 2012b; Akgül vd., 2012c; Akgül vd., 2012d; Türkan vd., 2012; Ekşi vd., 2012, Koç vd., 2012; Akgül vd., 2012e.

nakledilmiştir. Eski müfredatta 10. Sınıf “İslam’da İbadetler” ünitesinde “Hz. Ali’nin Örnek Şahsiyeti ve İbadetin Önemine Dair Sözleri” başlıklı okuma metni bulunmaktadır. Yeni müfredatta ise 4. sınıftan itibaren Hz. Ali’nin sözleri yer almaya başlamaktadır. “Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik” ünitesinde kazanımlar bölümünde Hz. Ali’nin sözlerine yer verilmiştir. 6. sınıf “İslam’ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar” ünitesinde “Hz. Ali’nin Hz. Hasan’a Öğüdü” başlıklı okuma metni yer almaktadır (Akgül vd., 2012b,112). 7. Sınıf “İslam Düşüncesinde Yorumlar” konusu bağlamında ‘Not Edelim’ etkinliği içerisinde Hz. Ali ile Hz. Hasan arasında geçen ve özü ahlaki ilkeler olan soru-cevap şeklinde bir konuşma metni verilmiştir. Aynı kitabın “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinde okuma metni olarak “Hz. Ali’nin Cesaret ve Kahramanlığı” adlı parça yer almaktadır.(Akgül vd., 2012c, 94/109). Son olarak 10. sınıf “İslam’da İbadetler” ünitesinde “Hz. Ali’nin Örnek Şahsiyeti ve İbadetin Önemine Dair Sözleri” başlıklı bir okuma metni bulunmaktadır (Ekşi vd., 2012,59).

Eski müfredatta 9. sınıf “Değerler ve Aile” ünitesinin okuma metni Hz. Fatıma’nın ailesi ile olan ilişkisinin anlatıldığı “Hz. Fatıma ve Aile Fertleriyle İlişkileri” başlıklı parçadır. Yeni müfredatta aynı okuma metni 11. sınıf Aile ve Din ünitesinde yer almaktadır (Koç vd., 2012,90).

2.2.2.*Oniki İmam*: Alevilik geleneği içindeki On iki imamdan Hz. Ali dışında özellikle beşinci imam Muhammed Bakır, altıncı imam Cafer Sadık ve sekizinci imam Ali er-Rıza ön plana çıkmaktadır. Eski müfredattan farklı olarak son müfredatta ilk olarak 4. sınıf “Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik” ünitesinin kazanımlar bölümünde Cafer Sadık’ın konuyla ilgili sözlerine yer verilmektedir. 11. sınıf “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinin Caferilik başlığında İmam Cafer Sadık tanıtılmaktadır. Aynı ünitenin devamında “Bilgi Kutusu” içerisinde oniki imamın hangi isimlerden oluştuğu açıklanmış, On iki imamın isimleri alt alta sıralanmıştır (Koç vd., 2012,65/73).

12. sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesinde ise beşinci imam Muhammed Bakır’ın bir duasına yer verilerek kardeşlik açısından değerlendirilmesi istenmiştir (Akgül vd., 2012e, 62-63).

6. sınıf “İslamiyet ve Türkler” ünitesinde ise “Ali er-Rıza” ile ilgili bilgiler verilmiş, Ali er-Rıza başta olmak üzere Türkistan’a ehl-i beytten gelen bazı kişilerin İslam’ın Türkler arasında yayılmasına katkıda bulundukları ifade edilmiştir (Akgül vd., 2012b; 120).

2.2.3.*Hacı Bektaş Veli*: Alevilik geleneğinde oldukça önemli bir yere sahip, Bektaşiliğin kurucusu tasavvuf büyüğü Hacı Bektaş Veli her iki müfredatta da adı çokça zikredilen önemli şahsiyetlerdendir. Hem eski hem de yeni müfredatta 6. sınıf “İslamiyet ve Türkler” ve 9. sınıf “Türkler ve Müslümanlık” üniteleri altında “Türkler Arasında İslamiyet’in Yayılmasında Etkili Olan Bazı Şahsiyetler” konusu altında müstakil Hacı Bektaş Veli başlığı yer almaktadır. Bu başlıkların yanı sıra 4. sınıftan itibaren Hacı Bektaş Veli’nin başkalarının ayıplarını aramama(Akgül vd., 2012; 31), kibrin kaynağının şeytandan olması (Akgül vd., 2012b; 105), canları bir olmaya çağırması (Akgül vd., 2012b; 123-124), çalışmaya önem vermesi (Akgül vd., 2012d; 21), edebî, ilmin, iman, nefsin, sahip olmanın, insanları incitmemenin, insanlara hizmetin önemi (Türkan vd., 2012: 118) gibi konular hakkındaki sözleri aktarılmıştır. Ayrıca ders kitaplarında, *Makâlât*, *Besmele Şerhi*, *Velayetname* eserlerinden çokça alıntı bulunmaktadır. 9. sınıf ders kitabında bu eserlere atıflarda bulunularak Alevi temel kaynaklarına dikkat çekilmiştir (Türkan vd., 2012: 118). 11. sınıfta ise “Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufi Yorumlar” başlığı altında “Velayetname” kısaca tanıtılarak eserde İslami inanç esasları yanında Hz. Peygamberin peygamberliğinden olmak üzere eski Türk inançlarına dair bazı inanç motiflerinin görüldüğü ifade edilmiştir (Akgül vd., 2012e: 56). Ayrıca her iki müfredatta da 10. sınıf “Allah İnancı” ünitesinde “Hacı Bektaş Veli’nin Eserlerinde Tevhit ve İnanç Esasları”; 12. sınıf İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesinde “Hacı Bektaş Veli’nin *Makâlât*’ında “Dört Kapı Kırk Makam” başlıklı okuma metinleri bulunmaktadır (Akgül vd., 2012e: 68-69).

2.2.4.*Ulu Ozanlar*: Seyyid Nesimî, Pir Sultan Abdal ve Kaygusuz Abdal gibi ozanların Türk-İslam medeniyetinin temelini atan örnek kişiler oldukları ve tasavvuf edebiyatına yön verdikleri 9. sınıf “Türkler ve Müslümanlık” ünitesinde vurgulanmıştır (Türkan vd., 2012:123). Ayrıca 7. sınıf “Din ve Güzel Ahlak” ünitesi sonunda “Abdal Musa, Kaygusuz Abdal ve Mevlana’dan Sözler” başlıklı bir okuma metnine yer verilmiştir (Akgül vd., 2012c; 134).

2.2.5.*Diğer Tasavvufi Şahsiyetler ve Manevi Önderler*: Alevilik kültüründe önem taşıyan ve zikredilmesi gereken diğer şahsiyetler Hoca Ahmet Yesevî, Mevlânâ, Yunus Emre, Ahi Evran’dır. Bu isimler ve Türkler açısından önemi ünitelerde vurgulanmıştır. Eski müfredatta 6. sınıfta son müfredatta ise 9. sınıf “İslamiyet ve Türkler” ve 12. sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitelerinde Türklerde İslam anlayışının oluşmasında etkili olan şahsiyetler konusunda Ahmet Yesevî, Ahi Evran, Mevlana, Yunus Emre ve Hacı Bektaş Veli, Sarı Saltuk Gazi ve Seyyit Battal Gazi ve Hacı Bayram Veli ile ilgili bilgiler aktarılmıştır (Türkan vd., 2012: 115-122&Akgül vd., 2012e:50).

2.3.Ritüeller

2.3.1.*Cem, Cemevi, Semah ve Oniki Hizmet*: Değiştirildikten sonraki ilk müfredatta Alevi kültüründeki cem, cemevi, semah ve on iki hizmet gibi kavramlara ayrı başlıklar altında yer verilmemiştir. Fakat yeni müfredatta bu konular “Alevilik-Bektaşilik” başlığı altında 7. ve 12. sınıfta ayrı bir bölümde işlenmektedir. Bu başlıklar altında, Cem’in kelime anlamı, cem esnasında ibadetin kapsamı, cemevinin günümüzde neyi ifade ettiği, “Düşkünlükten

kaldırma”, “Dârdan indirme” ve “Abdal Musa cemi” gibi cem çeşitleri ve son olarak da cemin yapılışı hakkında bilgiler verilmiş, daha sonra alt başlıklar halinde “Razılık” ve “Kul Hakkının Sorulması, On iki Hizmet ve Semah” konularına değinilmiştir (Akgül vd., 2012c; 93-97& Akgül vd., 2012e: 61-62).

2.3.2.Dua ve Gülsenler: Alevilikte önemli bir yer tutan dua ve özellikle de cem ayinleri esnasında ve sonrasında dedeler tarafından yapılan gülsenlere iki ayrı üniteye yer verilmiştir. Eski müfredatta bu konu işlenmezken yeni müfredatta ilki 7. sınıf “İslam Düşüncesinde Yorumlar”, diğeri de 12. sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” üniteleri içerisinde anlatılmaktadır. Ayrıca 5. sınıfta Alevi-Bektaşilikte akşam yatarken okunan dua örneği olarak “Bismişah Allah Allah! Yattım Allah kaldır beni, rahmetine daldır beni, eğer vadem yetti ise iman ile gönder beni. Yattım sağıma, döndüm soluma. Sığındım Sübhan’ıma. Kalkarsam Allah, kalkmazsam amentü billah. Destur Allah, eyvallah.” şeklindeki dua (Akgül vd., 2012a; 48); 10. Sınıfta ise “Dua” konusunda Alevilerin duayı gülsenk olarak tanımladıkları ayrı üniteye olmasa da başlık altında işlenmektedir (Ekşi vd., 2012: 19).

2.3.3.Oruç: Alevilik geleneğinde ayrı bir öneme sahip bazı oruç çeşitleri müfredatın ilk halinde yer almamaktadır. Fakat mevcut müfredatta ayrı başlıklar halinde işlenmekte olduğu görülmektedir. 7. sınıf “Oruç İbadeti” ünitesi, “Muharrem Orucu” konusunda ayrıntılı bilgi verilmektedir. Hz. Peygamber’in Muharrem ayında tutmuş olduğu oruç, bu konudaki tavsiyesi, bu ayın onuncu gününün “aşure günü” şeklinde isimlendirilmesi, bu ay içerisinde öncelikle Hz. Peygamber’e ve başta Hz. Hüseyin olmak üzere Kerbela’da şehit düşenler için mersiye ve dualar okunmasının gereği vurgulanmıştır. Aynı ders kitabının “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinde “Hızır Orucu” başlığına yer verilmiştir (Akgül vd., 2012c; 47/101). Oruç açısından Muharrem ayının Aleviler için önemine 10. sınıf “İslam’da İbadetler” ünitesinde değinilmiştir (Ekşi vd., 2012: 49). Ayrıca 12. sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesinde Muharrem Ayı ve Aşure şeklinde bir başlık yer almaktadır (Akgül vd., 2012e: 64).

2.3.4.Kurban: 2005 yılında değişiklik sonrası diğeri bazı konularda olduğu gibi Alevilikteki kurban geleneği hakkında ayrıca bir ekleme yapılmamıştır. Fakat yeni müfredatta ilk olarak 8. sınıf “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” ünitesine okuma metni olarak “Kurban Tıglama(Kesme) Duası” eklenmiştir. Parçada Alevilerin kestiği kurban çeşitleri, kurban kesilirken ve sonrasında yapılan dualar anlatılmaktadır (Akgül vd., 2012d:51).

2.4.Bazı Kavramlar

2.4.1.Musahiplik: Alevilik geleneğinde “yol kardeşliği” anlamındaki musahiplik kavramına yeni müfredatta ayrı bir başlık altında 7. Sınıf “İslam Düşüncesinde Yorumlar”; 12. sınıfta ise “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitelerinde yer verilmiştir. Burada musahipliğin mahiyeti, Alevilikteki anlamı, tarihi arka planı gibi konular üzerinde durulmuştur (Akgül vd., 2012c: 98& Akgül vd., 2012e:62).

2.4.2.Nevruz-Hidrellez: Alevi geleneğinde de önemli bir yere sahip Nevruz ve Hidrellez konusu 5. sınıf “Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım” ünitesinde ayrı konu başlığı altında işlenmiştir. Bu konuda halk arasında özellikle Aleviler tarafından Hz. Ali’nin 21 Mart günü doğduğuna ve bu günde de Hz. Fatıma ile evlendiğine inanıldığına yer verilmiştir (Akgül vd., 2012a; 110-111).

Sonuç

Türkiye’de ilkököl, ortaokul ve liselerde okutulmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında, gelen talepler ve duyulan ihtiyaçlar doğrultusunda ilki 2005 yılında olmak üzere başlayan değişim özellikle Alevilik bağlamında kendisini oldukça hissettirmektedir. Alevilik konusunun müfredatta ilk konulduğu yıl olan 2005’ten bu yana müfredatta büyük bir aşama kaydedildiği görülmektedir. İlk müfredatta müstakil bir başlık olarak konu, “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesi altında “Alevilik-Bektaşilik Düşüncesi” başlığıyla yer almaktayken daha sonraki müfredatlarda konular genişletilmiş ve şu anda uygulamada olan programda Alevilik konusuna birçok yönüyle çeşitli düzeylerde yer verilmiştir. Özellikle Alevilikle ilgili konuların en yoğun olduğu 7. ve 12. sınıf ders kitaplarında çokça malumat bulunmaktadır. Alevilikle ilgili konu başlıklarının yanı sıra kitapların tümünde Alevi geleneğince önemli sayılan şahsiyetlerin söz ve tavsiyeleri; Alevilik-Bektaşilik düşüncesinin kaynakları olan Buyruk, Makâlât, Kitab-ı Cabbar kulu gibi eserlerden alıntılar yer almaktadır.

Eski ve yeni müfredat karşılaştırıldığında öne çıkan en önemli sonuç ilk müfredatta Alevilik konusunun genel çerçevede, ayrıntılara girilmeden ve daha çok belirli şahsiyetler üzerinden anlatılmasıdır. Fakat yapılan son düzenleme ile yeni müfredat, konu hakkında çok daha fazla bilgi içermekte, ayrıntılara girilmekte ve Alevilik’in inanç boyutunun yanında ibadet, erkan ve ahlak gibi konularda da başlıklara yer verilmektedir.

Yeni müfredattaki bir diğeri önemli gelişme, ülkemizde önemli oranda müntesibi bulunan Arap Alevilik’i şeklinde de isimlendirilen Nusayrilik’e 12. sınıf ders kitabı “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesinde ayrı bir başlık ayrılmasıdır. Genelde eğitim sistemimiz, özelde din eğitiminde çoğulcu yaklaşımın sonuçlarından biri olarak görebileceğimiz bu gelişme ile birlikte, Nusayrilerin Türkiye nüfusunda kayda değer bir orana sahip olmalarına rağmen müfredatta daha önce yer almayan Nusayrilik konusunun müstakil bir başlık altında ele alınması dikkate değer bir husustur. Fakat konu anlatılırken Anadolu Alevilik’i ile farklarından bahsedilmemesi ders

kitabındaki önemli bir eksikliği göstermektedir. Konunun uzmanlarınca yeniden gözden geçirilmesi ve Alevilik ile karıştırılmaması için farklı yönlerinin belirtilmesi gerekmektedir.

Eğitim sistemimizdeki son gelişmeler göz önüne alındığında, birbirinden farklı birçok düşünce, yorum ve inancın bir arada bulunduğu ülkemiz açısından olumlu sayılabilecek değişimlerin yaşandığı söylenebilir. Öyle gözükmektedir ki önümüzdeki günler Türkiye’de farklı kültürlerin barış ve özgürlük içerisinde bir arada yaşaması meselesi açısından daha pek çok gelişmelere sahne olacaktır.

Kaynakça

- Akgül, M. vd. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı-4*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akgül, M. vd. (2012a). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı-5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akgül, M. vd. (2012b). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı-6*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akgül, M. vd. (2012c). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı-7*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akgül, M. vd. (2012d). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı-8*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akgül, M. vd. (2012e). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı-12*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ekşi, A. vd. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı-10*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kaya, A. (2006). *Alevilikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*. İstanbul: Can Yayınları.
- Kaymakcan R. (2007). *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reform Girişimi* (Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu). İstanbul: Myra Yayıncılık.
- Kaymakcan, R. (2006). Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler, *Ekev Akademi Dergisi*, 10/27, 21-36.
- Kaymakcan, R. (Ed.). (2011). *Türkiye’de okullarda din öğretimi*. İstanbul: DEM.
- Keçeli Ş. vd. (1996). *Alevilik-Bektaşilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*. Ankara: Ardıç Yayınları.
- Koç, E. vd. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı-11*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Köylü M. (Ed.). (2012). *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*. İstanbul: DEM.
- MEB. (2005). *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. İstanbul: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Şimşek E.&Güngör Ö. (2013). Alevi Yapısallaşması, Talepler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Alevilik, *Turkish Studies*, 8/3.
- T.C Devlet Bakanlığı. (2010). *Alevi Çalıştayları* (Nihai Rapor). Ankara: T.C. Devlet Bakanlığı.
- Taştekin O.&İnan M. (2013). *Alevi Gözüyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-Erzincan Örneği*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Türkan, A. vd. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı-9*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yılmaz, H. (2009). Alevilik-Sünnilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XIII/2, 189-209.

Ek 1: 2006-2007 İlköğretim ve 2005-2006 Ortaöğretim Ders Programı

Sınıf	Ünite	Konu
4. sınıf	-	-
5. sınıf	-	-
6. sınıf	İslamiyet ve Türkler	Ahmed Yesevî Yunus Emre Ahi Evran Hacı Bektaş Veli Türklerde Peygamber ve Ehl-i beyt Sevgisi
7. sınıf	-	-
8. sınıf	İslam Düşüncesinde Yorumlar	Alevilik-Bektaşılık
9. sınıf	Değerler ve Aile	Hz. Fâtıma ve Aile Fertleriyle İlişkileri (Okuma Metni)
	Türkler ve Müslümanlık	Türklerde İslâm Anlayışının Oluşmasında Etkili Olan Şahsiyetler ; Ahmed Yesevî Ahî Evran, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Hacı Bayram Veli
10. sınıf	Allah İnancı	Hacı Bektaş Veli'nin Eserlerinde Tevhit ve İnanç (Okuma Metni)
	İslam'da İbadetler	Hz. Ali'nin Örnek Şahsiyeti ve İbadetin Önemine Dair Sözleri (Okuma Metni)
11. sınıf	Hz. Muhammed'in Örnekliliği	Kültürümüzde Ehl-i beyt Sevgisi Şiirlerimizde Hz. Muhammed Sevgisine Örnekler (Okuma Metni)
	İslam Düşüncesinde Yorumlar	İslâm Düşüncesinde Amelî-Fıkhî Yorumlar; Caferilik
	İslam ve Barış	Barış ve Kardeşlik-Cebbar Kulu (Okuma Metni)
12. Sınıf	İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar	Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufi Yorumlar; Alevilik-Bektaşılık Düşüncesi Ahilik Birlikte Yaşama ve Hoşgörü Kültürü Hacı Bektaş Veli'nin <i>Makâlât</i> 'ında "Dört Kapı Kırk Makam" (Okuma Metni)

Ek 2: 2011-2012 İlköğretim, 2012-2013 Ortaöğretim ve Lise Ders Programı

Sınıf	Ünite	Konu
4. sınıf	Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik	Hız. Ali ve Cafer Sadık'ın Sözleri (Kazanımlar bölümünde yer verilmektedir.)
5. sınıf	Sevinç ve Üzüntülerimiz Paylaşım	Nevruz, Hıdrellez (Konu içerisinde geçmektedir.)
6. sınıf	İslamiyet ve Türkler	Ali er-Rıza, Ahmed Yesevî, Hacı Bektaş Veli Türklerde Peygamber ve Ehl-i beyt Sevgisi
	İslam'ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar	Hız. Ali'nin Hız. Hasan'a Öğüdü (Okuma Metni)
7. sınıf	Oruç İbadeti	Muharrem Orucu
	İslam Düşüncesinde Yorumlar	Alevilik-Bektaşilik Cem ve Cemevi Razılık ve Kul Hakkının Sorulması Semah, Oniki Hizmet Musahiplik Dua ve Gülbenkler Hızır Orucu Hız. Ali'nin Cesaret ve Kahramanlığı (Okuma Metni)
	Din ve Güzel Ahlak	Abdal Musa, Kaygusuz Abdal ve Mevlana'dan Sözler (Okuma Metni)
8. sınıf	Zekat Hac ve Kurban İbadeti	Kurban Tıglama(Kesme) Duası (Okuma Metni)
9. sınıf	Türkler ve Müslümanlık	Ahmed Yesevî, Hacı Bektaş Veli Ahi Evran, Yunus Emre
10. sınıf	Allah İnancı	Hacı Bektaş Veli'nin Eserlerinde Tevhit ve İnanç Esasları (Okuma Metni)
	İslam'da İbadetler	Hız. Ali'nin Örnek Şahsiyeti ve İbadetin Önemine Dair Sözleri (Okuma Metni)
11. sınıf	İslam Düşüncesinde Yorumlar	İslam Düşüncesinde Ameli-Fıkıhî Yorumlar; Caferilik
	Aile ve Din	Hız. Fatıma ve Onun Aile Fertleriyle İlişkileri (Okuma Metni)
	Hız. Muhammed'in Örnekliliği	Kültürümüzde Ehl-i beyt Sevgisi Şiirlerimizde Hız. Muhammed Sevgisine Örnekler (Okuma Metni)
12. Sınıf	İslam Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar	Alevilik-Bektaşilik Cem ve Cemevi, Semah Musahiplik Dua ve Gülbenkler Muharrem Ayı ve Aşure Nusayrilik Birlikte Yaşama ve Hoşgörü Kültürü Dört Kapı Kırk Makam (Okuma Metni)

Türkiye’de matematik eğitiminin bazı problemleri

Feyzullah Ahmetoğlu*, Abdullah Ahmetoğlu**

*Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Bölümü, Giresun, Türkiye

** Gazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, Ankara, Türkiye

Analitik düşünce yeteneğine sahip olan insanlar yetiştirmek, her eğitim sisteminin temel hedefidir. Hiç şüphesiz, analitik düşüncenin gelişmesinde matematik eğitiminin rolü büyüktür. Türkiye’deki matematik eğitimi incelendiğinde birçok problem göze çarpmaktadır.

Türkiye’de lisede okuyan öğrencilerin %90’ ının mezun olduklarında üniversite sınavlarına katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu sınavlarda Matematik ve Geometri alanlarında başarının düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, 2012 yılında yapılan LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) ‘nin Matematik sonuçları incelendiğinde Türkiye genelinde sınava giren 1 800 000 öğrencinin 50 Matematik sorusundan ortalama 13 ve 30 Geometri sorusundan ortalama 7 sorunun doğru cevaplandırıldığı görülmüştür. Toplamda tüm soruların %25’i doğru yapılmıştır ki bu çok düşük bir orandır. Ayrıca, Matematikten yaklaşık 42 000 öğrenci ve Geometriden de yaklaşık 64 000 öğrenci sıfırın altında puan almıştır.

Bu sonuçlar üzerine, bu başarısızlığın nedenini merak edip bazı incelemeler yaptık. Araştırmalar sonucunda müfredat yoğunluğu, konu sıralamasındaki çelişkiler, öğretim teknikleri gibi konularda sıkıntılar olduğunu tespit ettik.

Türkiye’deki ilköğretim ve lise düzeyindeki öğrencilerin ders programları incelendiğinde yeterli sayılabilecek kadar matematik ve geometri dersi aldıkları söylenebilir. Öğrencilerin % 80’nin, devam zorunluluğu olan okulların yanı sıra dersane ve kurslara da gittiklerini düşünürsek, her öğrencinin haftada yaklaşık 10 – 12 saat Matematik ve Geometri dersi aldığı sonucuna varılabilir. Peki buna rağmen bu öğrenciler matematikte neden başarısızlar? Öncelikle çok yoğun bir matematik müfredatından bahsedebiliriz. Bu yoğunluğun neden olduğu başlıca iki sıkıntı vardır. Birincisi, müfredatta bulunan bazı konuların gerekli olup olmadığı tartışılabilir. Örneğin, ilköğretim 8.sınıftaki öğrenciler Standart Sapma konusunu görüyorlar. Standart Sapma gibi bir konuyu 8.sınıf öğrencisinin anlaması çok zordur. Başka bir örnek olarak hem ilköğretim hem de lise müfredatlarında bulunan kombinasyon ve olasılık konuları söylenebilir (bu konuların hem ilköğretim hem de lise müfredatında yer almış olması da tartışılabilir). Ayrıca lise müfredatını bazı yabancı ülkelerle, örneğin Rusya’yla kıyasladığımızda Rusya’da üniversitede okutulan birçok konunun Türkiye’de liselerde okutulduğunu görüyoruz. Örneğin, Türkiye’de liselerde Kompleks sayılar, Matris-Determinant, Toplam Çarpım Sembolleri ve Uzayda Analitik Geometri gibi konular müfredatta yer alıyor ki bu konuların hiçbiri Rusya’nın lise eğitiminde okutulmuyor. Rusya’nın matematikteki başarıları dikkate alındığında Türkiye’de bu konuların lisede okutulması gerekliliği sorgulanabilir. Müfredat yoğunluğunun ikinci sıkıntısı bu kadar konuyu çalışmak zorunda kalan öğrencilerin bu konuları yeterince irdelemek fırsatı kalmadan ezberlemeleridir. Matematiği ezberleyerek öğrenmeye çalışmak bu öğrencilerin düşünce yapısını geliştirmez ve dolayısıyla sorgulamayan, araştırmayan, neden-sonuç ilişkisini merak etmeyen bireyler ortaya çıkar.

Matematik öğretimindeki problemlerden bir diğeri de konu sıralamasındaki çelişkilerdir. İyi bir matematik eğitiminde öğrenciye bir konuyu anlatmadan önce o konuyu anlayabilmeleri için gerekli altyapının verilmesi çok önemlidir. Bu da konuların çok titizlikle sıralanmasını gerektirir. Oysa Türkiye’de lise müfredatını incelediğimizde bu konuda bazı sıkıntılara rastlıyoruz. Buna örnek olarak,10.sınıf Matematik müfredatındaki bir çelişkiyi gösterebiliriz. Geometri dersinde Vektörler konusu işlenirken kosinüs teoremi kullanılıyor. Oysaki öğrenciler kosinüs teoremini trigonometri konusunu işlerken Matematik dersinde sene sonunda görüyorlar. Yani bir öğrenciden sene sonunda göreceği bir konuyu sene başında kullanması isteniyor. Yine bir örnek vermek gerekirse, öğrenciler trigonometrik fonksiyonların (sin, cos, tan ve cot)

tanımını 10.sınıfta görüyorlar. Halbuki 8.sınıfta dar açılı üçgenlerde trigonometrik oranların bulunması öğrencilere ezbere öğretiliyor. Lisede Analitik Geometri ve Öklid Geometrisi konuları, uygun bir sıralama yapılmadan ve tek bir Geometri adı altındaki bir derste verilmiştir.

Matematik ve Geometri derslerindeki en büyük sıkıntılardan biri de teoremlerin ispatına hemen hemen hiç önem verilmemesidir. Bu sebepten olsa gerek öğrenciler, tümevarım konusunda zorlanmaktadır. Örneğin öğrenciler, Trigonometride öğretilen toplam-fark, dönüşüm, ters dönüşüm formüllerini sadece ezberliyorlar. Hâlbuki bunlardan sadece iki açının farkının kosinüsü formülü ispatlanırsa tüm diğer formüller de bunun sonucu olarak çıkar. Hatta trigonometri dersinin anlatımındaki bu ezberci tutum yüzünden öğrenciler bu derste ki kavramlara karşı korku geliştirebiliyor. Bu ise bu kavramların diğer konuların öğreniminde kullanımını güçleştirmektedir. Şöyle ki öğrenciler, Geometri derslerinde karşılaştıkları yıldızlı açılı problemlerinin çözümünde sinüs teoremini uygulamaktan özellikle çekiniyorlar. Geometri dersinde çok önemli olan formüller genellikle sadece sonuç olarak verilir, formüllerin nereden geldiği ve ispatı önemsenmez. Hatta Geometri kitaplarında genel olarak çoğu teoremlerin ispatlarının bulunmasına rağmen Stewart, açıortayın uzunluğu, kenarortayın uzunluğu gibi formüllerin ispatlarına yer verilmez. Fakat öğrencilerin, bu formülleri etkin bir şekilde kullandıkları gözlemlenebilir. Üniversite öğrencileri de dâhil öğrencilerin çoğunluğunun, Matematik veya Geometrideki bir kavrama ait ezbere bildikleri bir formülün nasıl ispatlandığını bilmedikleri gözlenmektedir. İspata önem verilmemesi, öğrencilerin öğrendiği konunun ve formüllerin nereden geldiğini önemsememesine yol açar. Oysaki bu öğrenciler liseyi bitirip üniversiteye gittiklerinde özellikle Matematik ve Mühendislik bölümlerinde ispatla çok karşılaşılıyorlar. Lise eğitimi boyunca ispat tekniklerini öğrenmeyen öğrenciler bu yüzden üniversitede çok zorlanıyorlar. Bu da çok yetenekli olduğunu bildiğimiz Türk öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz yönde etkiliyor.

Son olarak söylemeden geçemeyeceğimiz bir problem de doğal sayıların okullarda ve üniversitede farklı tanımlanmasıdır. Yani ilköğretim ve liselerde “0” doğal sayı olarak kabul edilir. Buna karşın üniversitelerde doğal sayılar “1” den başlayan tam sayılar olarak tanımlanmaktadır. Fikrimizce bu konudaki karmaşa en kısa zamanda çözümlenmelidir.

ÖNERİLER:

- 1) Müfredatın öğrencilerin gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak hafifletilerek yeniden düzenlenmesi
- 2) Konu sıralamasına dikkat edilmesi
- 3) Üniversitelerde öğrencilerini ezbere yönlendirmeyecek ve onları, bulguları neden-sonuç ilişkisine göre irdelerek öğrenmeye sevk edecek Matematik öğretmeni yetiştirilmesi
- 4) Okullarda hizmet içi eğitim verilirken üçüncü maddede söylenen hususlar vurgulanmalı

KAYNAK:

Osym.gov.tr, 2012 ÖSYS’ye ilişkin sayısal veriler

Türkiye’de ney eğitimi, sorunları ve çözüm önerileri (Adapazarı örneği)

Öğr. Gör. Cengiz Atlan⁴⁹

Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

ÖZET

Ney klasik Türk musikisinin önemli sazlarından biridir. Nüfusunun çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede doğal olarak insanlar bu enstrümana karşı büyük bir ilgi göstermektedirler. Ancak Ney eğitimi Türkiye’de tam olarak bir sisteme oturtulamamış ve Ney eğitiminde istenen başarı sağlanamamıştır.

Türkiye’deki konservatuarların dışında halk eğitim merkezleri belediyeler bünyesinde gerçekleştirilen meslek edindirme kursları, Türkiye’deki Ney öğrenimi ihtiyacını büyük ölçüde karşılayamasa da artan taleplere cevap vermesi açısından önemli ölçüde eksikliği gidermiştir. Bu konuyla ilgili literatür taraması yapılmış öğrencilerin görüşleri alınmış bazı eğitimci akademisyenlerle görüşülmüştür. Bu çalışmaların değerlendirilmesi neticesinde Ney eğitimi ile ilgili bazı problemler ortaya çıkarılarak değerlendirilmiştir.

Makalemizin sonucunda bu değerlendirmeler ve bulunan veriler yardımıyla Türkiye’deki Ney eğitiminde başarının artırılması için çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ney, Eğitim, Ney kursu,

Ney training problems and solution in turkey

Abstract

Ney is one of the significant instruments of Turkish Music. Since in a country which majority of citizens are Muslim, neutrally people of the Muslim society shows a great interest to this instrument. However, education of Ney is not systematic; so that, success of Ney education have not been achieved.

Although; except conservatories of Turkey, public education centers, vocational courses of municipals are not meet the demand of Ney education, they partly fill a gap.

With Literature search, receiving opinion of Ney students have been taken and discussed some academicians. The problems of Ney education have been discussed with as a result of the analysis.

With these discussions and researches, solutions of Ney Education problems was given in the end of the article.

Key Words: Ney, education, course of Ney

⁴⁹ Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
e-mail:catlan@sakarya.edu.tr

GİRİŞ

Araştırmamızın amacı özengen ney eğitiminde görülen problemleri araştırmak ve göz önüne sermek ve bu problemler için çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaca ulaşmak betimsel tarama modeli kullanılmış, kişisel görüşme ve analiz yöntemi uygulanmıştır.

ALT PROBLEMLER

1-Ney eğitiminde metotsuzluk ve özengen ney eğitimi veren kurumlarda uygulanan öğretim programlarının problemleri nelerdir?

2-Özengen ney eğitimi veren halk eğitimi ve belediyelerde ney eğitiminin yeri ve önemi nedir?

3-Özengen Ney eğitimi veren kurumlarda görev alan eğitmenlerin mesleki yeterlilik durumları nedir?

4-Özengen Ney eğitimine katılan öğrencilerin bu derslere devam zorunlulukları nasıldır?

5-Özengen ney eğitimi veren kurumların eğitim öğretim program durumları nelerdir?

Sorularına yanıt bulunacaktır.

Ülkemizde çalgı eğitiminin sorunları ile ilgili çalışmalar ve çalgı eğitiminin sorunları tam olarak çözülebilmemiş değildir. Çalgı eğitimi düzenli, programlı olarak yapılması gereken aksi takdirde başarıya ulaşılması mümkün olmayan, müzik eğitiminin önemli bir parçasıdır. Çalgı eğitimi düzenli ve disiplinli bir şekilde yürütülmediği veya yanlış metotlar kullanıldığı takdirde, başarı sağlanamayan bu sayede de insan sağlığını etkileyen yaşamsal bir faaliyettir. İnsanlar doğup büyüdükleri çevreden çeşitli etkileşimler alırlar. O toplumun kültürü, yaşam biçimi gündelik hayattaki alışkanlıkları insanları çok yakından etkiler. İnsanlar, kendilerine ilkokul ve ortaokul döneminde verilen genel müzik eğitimi yanında herhangi bir çalgıya ilgi duyarlar ve onu öğrenmek isterler. Bu onların daha sağlıklı bireyler olmasını ve topluma daha faydalı olmasını sağlar.

“Müzik eğitimi, aslında bir bütün olmakla birlikte, çeşitli kollar ve her bir kol içinde çeşitli dallara ayrılır. Çünkü müzik eğitimi, ağırlıklı olarak kapsanan temel davranış ve içerik, kullanılan araç ve gereç, izlenen yöntem ve teknik, gerçekleştirilen ortam ve düzey, öngörülen aşama ve süre bakımından kendi içinde çeşitlilik gösterir ve her bir çeşide bağlı olarak değişik biçimlerde adlandırılır. Ancak, kolu ve dalı, kapsamı ve içeriği, aracı ve gereci, yöntemi ve tekniği, ortamı ve düzeyi, aşaması ve süresi ne olursa olsun, müzik eğitimi, temelde, genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) olmak üzere, üç ana amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirilir ve bu üç ana amaçtan daha çok hangisine yönelik ise ona göre bir nitelik kazanır. Özengen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar” (Uçan, 2006;30)

Bu tanımlamadan anlaşıldığı üzere araştırmamızın ana konusunu teşkil eden özengen çalgı eğitimi herkes için zorunlu değildir. Kişilerin istekleri, sosyal şartları ve imkânlarına bağlı olarak yürütülen müzik eğitimi faaliyetleridir.

“Özengen müzik eğitiminde, daha çok, müziği izleyip dinleyerek tüketen ya da kullanan kitleler yerine, müziği herhangi bir parasal ya da maddi karşılık beklemezsizin, yalnızca zevk ve doyum sağlamak için yaparak yaşayan ve bunu adeta kendisi için bir yaşam tarzına dönüştüren müzikseverler e ve amatör müzikçiler yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır. Müziksel öğrenmenin son derece kalıcı olduğu bu tür uygulamalarda, özengen bireyin

ilgisi, isteği ve yatkınlığı ve yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişerek etkin katılımında bulunulması ve doyum sağlanması esastır” (Uçan, 1997 s 32).

Özengen müzik eğitimi örgün eğitimin dışında kalan yaygın eğitim denilen, milli eğitim müdürlüklerine bağlı halk eğitim merkezleri, belediyelere bağlı meslek edindirme kursları, çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından özengen müzik eğitimi almak isteyen kişilere yönelik olarak düzenlenen, bireysel ve toplu müzik kursları, festivaller, yarışmalar gibi etkinlikler özengen müzik eğitiminde önemli ölçüde yer tutmaktadır.

““Özengen müzik eğitimi Faaliyetleri, ilk, ortaokul ve liselerde daha çok, eğitsel müzik kol çalışmaları, seçmeli ses ve çalgı toplulukları, seçmeli koro ve orkestra çalışmaları, seçmeli bireysel ve toplu müzik kursları, isteği bağlı müzik etkinlikleri ve müzik yarışmaları yoluyla gerçekleşir. Üniversitelerde ise, bunlar benzer durum ve ortamların yanı sıra, serbest ya da boş zamanları değerlendirmek amacıyla isteğe bağlı ve gönüllü katılıma bağlı olarak yürütülen bireysel ve toplu müzik yapma çalışmaları yoluyla gerçekleşir”(Uçan,1997;32).

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Özengen müzik eğitimi veren eğitim kurumları yaygın eğitimde önemli bir yere sahiptir. Bu eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları eğitimcilerin yeterlilikleri, öğrencilerin devam durumları gibi konularda problemler olduğu takdirde sağlıklı eğitim yapılamamakta ve amaçlanan hedef gerçekleştirilememektedir. Bu nedenle bu kurumların problemlerinin çözülmesi gerekmektedir.

ARATIRMANIN VERİLERİ

Halk eğitim merkezleri ve belediyelerin meslek edindirme kursları ve müzik dershanelerinin eğitim öğretim programları, öğretmenleri ve öğrencileri bu araştırmanın kapsamındadır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Sakarya ili Adapazarı merkez ilçesi Sakarya büyükşehir belediyesi özengen müzik eğitim kurumları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Sakarya ili milli eğitim müdürlüğüne bağlı ney eğitimi veren Adapazarı halk eğitim merkezleri ve belediyelerin kültür müdürlüklerine bağlı meslek edindirme kursları ve özel müzik dershaneleri oluşturmaktadır.

KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Özengen ney eğitiminin veren kurumların problemleri ile ilgili yapılan araştırmalarda özengen çalgı eğitimi veren kurumlarda görülen en büyük probleminin eğitimin niteliği ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu niteliğin artması, alanında yeterli birikime sahip eğitimcilerin; bilinçli, öğrenci seviyesine uygun, sistematik bir eğitim yaklaşımı sağlaması ile mümkündür. Öğrenciden kaynaklanan problemler ise çok çeşitli olarak ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin derslere düzenli olarak devam etmemesi, derslere yeterli ilgi ve alakayı göstermemesi ailelerin öğrencilere yeterli desteği ve motivasyonu sağlamaması vb problemler öğrenci kaynaklı problemler arasında sayılabilir şeklinde sonuçlar ortaya çıkmıştır. (Özdek, 2006;9) şeklinde düşünülmektedir.

“Özengen müzik eğitimi veren kurumlar okul dışı müzik eğitiminin en etkin yapıldığı ortamların başında gelmektedir. Bu kurumlar, çalgı eğitiminde farklı ilgi alanlarına sahip, değişik yaş gruplarındaki bireylere eğitim olanağı sunmalarından dolayı, yaygın ve özengen eğitim kapsamında değerli bir konumda bulunmaktadır. Aynı zamanda örgün eğitim kurumlarında verilen genel müzik eğitiminin de destekleyicisi niteliğindedirler. Bu

kurumlarda alınan çalgı eğitimi süresince bireylerdeki müziksel davranış değişikliğiyle beraber mesleki seçimlerinde de alınan çalgı eğitiminin etkisi olduğu gözlenmektedir. Bu etkiler olumlu ya da olumsuz olabilmektedir” (Karan, 2011;8) şeklinde düşünülmektedir

Yine özengen çalgı eğitimi veren kurumlarla ilgili yapılan başka bir araştırmada; örgün eğitimin dışında yapılan çalgı eğitimi çalışmalarında özel derslerle bireylere daha özel koşullarda çalgı eğitimi fırsatı sunulmaktadır. Çalgı eğitiminden öğretmen teminine, derslerin uygulanmasından sonuçların gözlenmesi ve değerlendirilmesine kadar özel dersler, özenle yapılması ve sürdürülmesi gereken eğitim biçimidir. Özel dersler aracılığıyla, toplumda çalgı eğitimi alanında önemli bir boşluk giderilebilir. Çalgı eğitiminde, bu dersi veren eğitimcinin özellikleri, eğitimdeki kaliteyi doğrudan etkilemektedir. Nitelikli bir çalgı eğitiminin, iyi bir çalgı eğitimcisinin varlığı ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Çalgı eğitimi yapılan ortamlarda, aynı yaş gurubunun birbirinden etkilenme özelliği vardır. Akran guruplarıyla toplu müzik çalışmalarına hız kazandırılarak, rekabete ve paylaşıma dayalı bir eğitim sürecinde çalgı eğitimine yönelik verimli sonuçlar alınabilir. Bu yüzden ülkemizde akran guruplarıyla yapılan toplu çalgı eğitimi mutlaka önemsenmelidir(Uslu, 1998;3) şeklinde düşünülmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Sakarya ili Adapazarı ilçesinde özengen ney eğitimi veren kurumlardaki ney eğitiminin problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlar

1-ERENLER HALK EĞİTİM MERKEZİ

1-Eğitim Merkezinin Adı: Erenler Halk Eğitim Merkezi

2-Görüşme tarihi: 03.05.2013

3-Yöneticisi: Adapazarı il milli eğitim müdürü

4-Usta Öğretici: Reşat KESER

5-Müzik Geçmişi: 40 yıldır müzikle uğraşiyor. Müzikle ilgili herhangi bir mezuniyeti yok. Nazariyat bilgisi yeterli değil, nazari olarak nota biliyor. Ney konusundaki yeterliliği iyi değil, Ney eğitiminde herhangi bir metot izlenmiyor. Milli eğitim bakanlığı tarafından oluşturulan ney eğitim programı izlenmiyor. Öğrenilen eserler segâh makamında ilahiler.

6-Uygulanan akort: Serbest

7-Kurs Öğrencileri:

8-Kurs süresi : 8 Ay

9-Geçilen makamlar: segah, uşşak

10-Kurs Öğrencileri

Semih can sakal:

15 yaşında 9.sınıf öğrencisi kız ney üflüyor. Şu anki seviyesi; şol cennetin ırmakları isimli eser(segah), şol cennetin ırmakları(segah), hakkın habibinin sevgili dostu(uşşak), derslere devam durumu orta.

Ali Alperen Işık:

16 yaşında 9. Sınıf ney üflemeye bu kurs ile başlamış, şol cennetin ırmakları(segah) eseri geçmiş. Kız ney üflüyor.

Fatih Benzer:

35 yaşında öğretmen yüksek lisans mezunu Veysel karani(uşşak), m. Kürdi, hicaz ilahi. (1 ses ney üflüyor.)

Kübra Tuna:

Kız ney üflüyor, 26 yaşında ney eğitiminde 3. Yılı, öğretmen neyde perde isimlerine göre değil batı müziğindeki karşılıklarına göre adlandırılıyor.

Ayşe Atmaca:

18 yaşında yerinden ney üflüyor. Kursun başlangıcından değil, 2. Kurdan itibaren kurslara katılıyor.

11-Öğrencilerin devam durumu: İyi değil

2-SAKARYA CDS MÜZİK MERKEZİ

1-Eğitim Merkezinin Adı: Sakarya CSD müzik merkezi

2-Görüşme tarihi: 25.05.2013

3-Yöneticisi: Cevat Dinler

4-Müzik Geçmişi: 37 yaşında herhangi bir müzik okulu mezuniyeti yok. H.E.M usta öğretici statüsünde. Bağlama çalışıyor.15 yıllık müzik dershanesi işletmecisi CDS müzik dışında halk eğitim merkezi iş birliği ile çeşitli ilçelerde ney kursları organize ediyor. 15 yıllık müzik dershanesi gitar, keman, bağlama, ney, piyano, yan flüt klarnet, şan eğitimi kursları var.

Konservatuara hazırlık kursları veriliyor. Halk eğitim merkezlerinin öngördüğü modüle göre hareket ediliyor. Sabah akşam gurupları var. Çalışanlar için hafta sonları kursları da var. Mesleki değil amatör amaçlı kişilere yönelik eğitim programı uygulanıyor. Ney kurslarına ilgi orta seviyede. 14 ile 25 arası kişiler geliyorlar % 80 hiç bilmiyor. Usta öğretici olarak Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarından yararlanılıyor. Öğreticiler Önlisans veya lisans mezunu kişilerden seçiliyor. Kişisel yeteneklerine de bakılarak görevlendiriliyor. Kurs ücretlerinin düşük olduğu söyleniyor. Daha çok öğrenci çekebilmek için öğrencilere yönelik kampanyalar düzenleniyor. Kursu başarıyla bitirenlere Sakarya ve Adapazarı H.E.M. ile imzalanan protokol gereği milli eğitim bakanlığı onaylı kurs bitirme belgesi veriliyor. Bu yıl kurs başlayalı 2 ay süre olmuş. 8 öğrenci ile kurs başlatılmış şu an 1 öğrenci devam ediyor.

5-Kurs Süresi: 8 Ay

6-Uygulanan akort: serbest

7-Usta öğretici: Orhan Çatak

8-Müzik Geçmişi: Sakarya üniversitesi devlet konservatuarı 1.sınıf öğrencisi, 20 yaşında konservatuar 1.sınıf öğrencisi, ney üflemeyi Kastamonu'da Fikret kuşçu isminde bir cami imamından öğrenmiş. Belli bir programı yok, Şed ve birleşik makamlar hakkında bilgisi yok.

9-Öğrencilerin devam durumu: Orta derecede, Kursun başlarında %30'u daha sonra diğer %30, kalan %40 kursu tamamlıyor.

10-Öğrenciler: Taner Bahadır (Kurs 3 öğrenci ile başlamış yaz dönemi olmasından dolayı şu an 1 öğrenci)

11-Müzik Geçmişi: Açık öğretim mezunu, şu an çalışmıyor. Kız neyi üflüyor. 20 yaşında.

Haftada 1 gün ders yapılıyor. Şu an geçilen en son eser uşşak ilahi, bu öğrencinin devam durumu iyi. Durumu orta ile başlangıç seviyesinde.

3-SAMEK

1-Eğitim Merkezinin Adı: SAMEK

2-Görüşme tarihi: 03.06.2013

3-Usta Öğretici: İbrahim İskender Pekgeçgil

4-Müzik Geçmişi: 15 yıldır ney üflüyor. Konservatuar mezunu. TRT İstanbul radyosunda Neyzen olarak görev yapıyor. Halk eğitim merkezlerinde kullanılan müfredatı uygulamıyor. Kendi kişisel olarak hazırladığı çalışmalarıyla eğitim öğretimini sürdürüyor. Kurslara öğrencilerin katılımı çok iyi değil. Kurslar iki dönem halinde açılıyor. 3 aylık kursu tamamlayan öğrenci diğer kursa katılmıyor. Bu nedenle hoca ikinci kursu bir üst kurs olarak hazırlayıp 1. Kursta yeterli başarı sağlayamayan öğrencileri ikinci kursa alıyor. Öğrencilere kurs süresi boyunca basit makamlar öğretiliyor. Basit makamlarda ilahiler geçiliyor. Kurs

5-Öğrencilerin devam durumu: Başlangıcında 50-60 öğrenci sayısı oluyor. Ancak kurs sonunda bunlardan 5-10 tanesi devam ediyor. Öğrencilerin devam durumu çok iyi değil.(orta derecede)

6-Yöneticisi: Sakarya Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Meslek Edindirme Kursları

7-Uygulanan akort: Kız ney

8-Kurs Süresi: 3 aylık kurs daha sonra bu kursta başarısız olanlar 2.kursa katılabiliyorlar.

ÖĞRENCİLER

Bilal Enes Özensel:

13 yaşında Kız ne üflüyor. Burada ney üflemeğe başlamış. Kız Ney üflüyor. Durumu başarılı. Segah, uşşak, rast ve hicaz makamında eserler üfleyebiliyor.

Faik Kıvanç

33 yaşında 2 senedir ney üflüyor. Öğretmen, Kız ney üflüyor. Durumu orta derecede.

İbrahim Türkekel

25 yaşında öğretmen ney eğitimine burada başladı. Durumu orta derecede. Kız ney üflüyor.

Hatice Şimşek

27 yaşında, kız ney üflüyor. Ney eğitimine burada başladı. Durumu orta derecede.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu eğitim merkezlerinde yapılan araştırmalara göre

1-Eğitimcilerin %30 u yeterli seviyededir.

2-Öğrencilerin devam durumu iyi değildir.

3-Ney eğitimi için oluşturulan program öğrencilerin seviyelerine uygun değildir.

4-Usta öğreticiler ney metodu veya program uygulamamaktadır.

5-Toplu Ney eğitiminde mutlaka uyulması gereken tek akort prensibi uygulanmaktadır.

6-Bir sınıfta çeşitli seviyelerde öğrenciler bulunmaktadır. Farklı seviyeler için farklı sınıflar oluşturulmamaktadır.

7-Öğrencilerin başarı durumu % 30 dur.

Bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere Sakarya ili Adapazarı ilçesinde özengen ney eğitimi veren eğitim kurumlarının başarı durumları yukarıda sayılan sebeplerden dolayı iyi değildir. Yapılması gereken, ilk olarak eğitimcilerin kalitesinin arttırılması, toplu çalgı eğitimi için uygun dersliklerin sağlanması, farklı seviyede öğrencilerin bir sınıfta ders yapmamaları, ney eğitiminde bir metod kullanılması veya hocaların kendi programlarını hazırlamaları ney eğitiminde tek akort ney kullanılması, milli eğitim müdürlüğü tarafından oluşturulan eğitim programlarının yeniden

gözden geçirilerek, daha çok özengen çalgı eğitimine uygun hale getirilmesi, öğrencilere uygun ney kaliteli ve doğru imal edilmiş ney temin edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

KARAN, Müjde; “Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi” Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü güzel sanatlar eğitimi ana bilim dalı müzik öğretmenliği bilim dalı y.lisans tezi Ankara, 2011

ÖZDEK, Ali; “Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi” T.C. Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü güzel sanatlar eğitimi anabilimdalı müzik öğretmenliği bilimdalı y.lisans tezi Konya, 2006

KAHYAOĞLU, Yılmaz; “Geleneksel Türk müziği eğitiminde metod ihtiyacı ve kanun metotları üzerine bir inceleme 8.Ulusal müzik eğitimi sempozyumu bildirileri, 23-25 eylül 2009, OMÜ

Yrd. Doç.Dr. ÖZMENTEŞ, Sebahat; “Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans” Eğitim ve Öğretim Araştırmaları dergisi Mayıs, 2013 Cilt:2 sayı:2 Makale no: 35 ISSN:2146-9199

AKSÜT, Sadun; “Türk Musikisi Çalgı Eğitiminde Metod İhtiyacı” 1.müzik kongresi bildiriler, Ankara, 14-18 Haziran 1988

Prof.Dr.UÇAN, Ali; “Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum” Ankara, 1994 1.Basım,1996 genişletilmiş 2.baskı 2005 genişletilmiş 3. Basım,

USLU, Mustafa; “Çalgı Eğitimi” Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, 1998

Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Bir Ufuk

Kübra Cevherli⁵⁰

Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Sakarya, Türkiye

Abstract

Pre-school period becomes crucial for children in terms of their cognitive, affective, psychomotor, social and moral development. It is an important period for their religious senses development and their approach to religious subjects as well. Pre-school religious and moral education, which is the main subject of the work, has recently been become an under consideration issue by some pre-school education centres in Turkey. This work both researches pre-school education and specifically analyses an institution which applies religious and moral education program in the direction of some methods such Montessori, High Scope and multiple intelligences. Moreover, this research includes some basic approaches of this institution and its manner of application towards religious and moral education.

Key Words: Pre-School; Religious Education; Moral Education

Giriş

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı amaç ve kazanımlarında din ve ahlak eğitimine ait herhangi bir amaç ve kazanım bulunmamaktadır. Bu sebeple de okul öncesi eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitimi uygulanmamaktadır. Müfredatta ahlak eğitimi açısından sadece çocuğun sosyal gelişimini destekler nitelikte bazı davranış kalıplarının öğretimi hedeflenmekte, din eğitimine ise hiç yer verilmemektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarını kendi bünyelerinde alternatif programlar aramaya sevk etmiştir. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarının bir kısmında din ve ahlak eğitimine hiç yer verilmezken, diğer bir kısmında ise yer verilmektedir. Din ve ahlak eğitimine yer veren kurumlarda çocuk pedagojisine uygun eğitimler verilmeye çalışıldığı gibi zaman zaman çocuğun gelişime uygun olmayan yoğun din eğitimi programları uygulandığı görülmektedir. Bu durum, velilerin din eğitimi taleplerini karşılamak için çocuk gelişiminden ve eğitiminden anlamayan insanların farklı kaygılarla din eğitimi vermedeki yanlış uygulamalarından kaynaklanmaktadır.

Çalışmamızda, Reggio Emilia, Montessori ve High Scope gibi metotların hassasiyetleri doğrultusunda program uygulayan ve Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitimine yeni bir bakış açısı kazandıran bir eğitim kurumunda uygulanmakta olan okul öncesi din ve ahlak eğitimi ele alınacaktır. Çalışmamızda kurumun ismi zikredilmeyecek, sadece kurumda yaptığımız gözlem sonuçlarına yer verilecektir.

Bu amaçla hazırladığımız çalışma, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul öncesi dönemi çocuklarının ahlaki ve dini gelişim özelliklerinden bahsedilecek; ikinci bölümde dünyada var olan mevcut okul öncesi yaklaşımlarından bu kurumlarda din ve ahlak eğitimine uygulananlar temel özellikleriyle tanıtılacak; üçüncü bölümde ise bahsedilen yaklaşımların okul öncesi din ve ahlak eğitimine uygulanış biçimleri yapılan gözlem sonuçlarıyla birlikte ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dini ve Ahlaki Gelişimi

Dini Gelişim

Okul öncesi dönemde dini inancın gittikçe canlılık kazandığı göze çarpmaktadır. Çocuk çevresinde gördüğü her türlü davranışı bilinçli veya bilinçsiz taklit etmeye başlar. İnsanlarda var olduğu kesin olan din duygusu, Allah’a inanma ve bu inancın göstergesi olan ibadet etme duygusu yalnızca bir çekirdek halinde bulunmaktadır. Sevgi, korku, bağlanma, kaygı, güven, gibi ana duygular üzerine temellenen kompleks bir duygu olan din duygusu çocukluk döneminde, çocuğun dini konulara ilgi duyması ve sorduğu sorularla kendisini göstermektedir (Özeri, 2004:63; Mehmedoğlu, 2004: 88).

Bu dönemdeki en temel problem, çocuklarda din duygusunun ne zaman başladığıyla ilgilidir. Din duygusunun çocuklarda erken yaşlarda (0-6) başladığını ileri süren bilim çevreleri olduğu gibi, bu duygunun geç yaşlarda (12-15)

* Corresponding author. Tel.: 00905358763603

E-mail address: kcevherli@sakarya.edu.tr

başladığını öne sürenler de olmuştur. Batı Eğitim Dünyasında W.James, Erasmus, Spencer, Fröbel.; İslam Dünyasında Farabi, İbn Sina, İmam Şafii, Gazali ve Mevlana gibi düşünürler din duygusunun çocuklarda erken dönemlerde başladığını ileri sürerken; H.Lisager ve J.J.Rousseau gibi düşünürler de dini duygunun geç yaşlarda başladığını öne sürmüşlerdir.

Bu iki görüşü keskin çizgilerle ifade etmek yerine, dini uyanmanın ve din duygusunun hareketlenmesinde bireyin yetiştiği ailedeki kültürel ortam ile çevresi, belirleyici rol oynamaktadır demek daha doğru olacaktır. Çünkü bireyin ilk yılları aile ortamında geçmektedir. Aile ortamı gerek formel ve gerekse informal yönüyle çocuğun dünyasındaki ilk eğitim kurumudur. Araştırmalara göre aileyle birlikte çocukta dini bilincin uyanmasında ve gelişmesinde rol oynayan diğer etkenler çocuğun doğal gelişimi ve dini konuların doğrudan doğruya öğretilmesidir (Özeri, 2004: 65).

Özellikle soru yöneltmede psikologlara göre altın çağını yaşayan 4-6 yaşlardaki çocuklarda kendiliğinden oluşan duygular arasında din duygusu da bulunabilmektedir (Yavuz, 1983: 41-53). Çocukta dini anlayışın gelişmesi, sadece dini duygunun gelişimine bağlı değildir. Çocuğun bedensel, duygusal, dil, bilişsel ve sosyal gelişimleri çocukta dini duygu ve anlayışın gelişiminde etkili olmaktadır.

Çocuğun dini inancının doğması ve oluşmasının dikkate değer yönleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Çocuk inancının belirmesini ilk teşvik eden ve uyanmasını destekleyen unsurların başında aile gelmektedir. Onun ilk dini tecrübeyi de burada edindiği bir gerçektir. Çocuğun dini uyanışına tesir eden aile etkeninden sonra, diğer birçok kültürel etkenler gelmektedir. Fakat çocuk üzerinde bunların etki derecesini ölçmek oldukça zordur.

2. Dua ve ibadetlerin çocukla birlikte yapılmasının onun üzerinde önemli bir etkisi vardır.

3. Ebeveyn tarafından açıklanmak üzere çocuğun sorduğu dini sorulara verilen doyurucu cevaplar, çocukta dini yaşayışın uyanışına yardımcı olur. Ayrıca çocuğun dini yaşayışta kendini harekete geçirici görünen sorular ve onların çözülmesiyle kazanılan şahsi tecrübeler, onu, dini yaşayışın derinleşmesine doğru götürür.

4. Çocukta dünya görüşünün gelişmesi ve değişimlere uğraması, onda ferdi dini inançla ilgili yeni soruların ortaya çıkmasına neden olur. Bu sorular genellikle üç kökenden kaynaklanır: a.İbadetlere ait sorular. b.Çocukta yeni beliren ve onların çözülmesiyle ilgili sorular. c.Çocuğun kendi dünya görüşünden ileri gelen sorular

5. Çocuğun sorduğu dini sorular, onunla ilgili eğitim ve öğretimi geliştirir.

6. Bu dönemdeki öğretim, çocuğu anne babanın inancını ve dini yaşayışını kabul etmeye teşvik eder. Anne ve baba da sorumluluk duygusuna sahip kişiler olarak bunları çocuğa aktarırlarsa böylece onun da dini dünyaya katılması kolaylaşmış olur (Yavuz, 1983: 47-48).

Hangi yaşta olursa olsun çocukların dini düşüncelerinin merkezini Allah kavramı oluşturur. Allah kavramı, insan gelişiminin çeşitli dönemlerinde farklı özellikler ve motifler ihtiva eden tasavvurlara konu olur. Okul öncesi dönem çocuklarında antropomorfizm hakimdir (Öcal, 1991: 73).

Ahlaki Gelişim

Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri olarak tanımlanan ahlakın(TDK) temel işlevi, insan ilişkilerinin karşılıklı etkileşimlerini düzenlenmesidir (Oruç, 2011: 125). Ahlak gelişimi; bireyin toplumun değer yargılarını kazanarak içinde bulunduğu çevreye uyumunu, kendi ilke ve değer yargılarını oluşturmasını amaçlar. Yani, toplumun tüm değerlerine olduğu gibi uyma değil, topluma etkin bir uyum sağlamak için kendi değerler sistemini oluşturma sürecidir.

Çocukların sosyal duygusal gelişiminde ahlak gelişiminin önemli rolü bulunmaktadır. Çocuk toplumsal açıdan kurallara uymaya çalışırken, toplumsal düzeyde onay görüp görmeyeceğini bilmek ister. Doğru ve yanlış davranışlar karşısında duygusal olarak farklı bir yol izler.

Din duygusunun ne zaman ortaya çıktığına dair karşımıza çıkan fikir ayrılığı ahlak duygusunun ne zaman ortaya çıktığı noktasında karşımıza çıkmamaktadır. Genel itibarıyla bilim adamları ahlaki gelişimin okul öncesi dönemde yedi yaşına kadar tamamlandığını ifade etmişlerdir. (Özeri, 2004: 196)

Ahlak gelişimi konusunda ilk bilimsel çalışmalar Freud ve Piaget tarafından geliştirilmiştir. Sosyal öğrenme ve davranışçı psikoloji kuramları da ahlak gelişimi üzerinde durmuştur.

Psikanalitik yaklaşımda ahlak, süper egonun gelişmesiyle açıklanır. Çocuk ahlaki değerlerini anne ya da baba ile özdeşleşerek kazanır. Ödüllendirilen davranışları doğru, cezalandırılan ya da yasaklanan davranışları yanlış olarak algılar. Piaget; ahlak gelişiminin, bilişsel gelişime paralel olarak geliştiğini ve belli bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıktığını söylemektedir. Biyolojik olgunlaşma ile öğrenme yaşantıları birlikte, bilişsel gelişimde ulaşabilecek düzey üzerinde belirleyici olmaktadır. Aynı durum ahlak gelişimi için de söz konusudur. Piaget'e göre çocukların doğru ve yanlışla ilişkin yargıları ve kuralları yorumlama biçimleri yaşlara göre değişiklikler göstermektedir. Kohlberg, Piaget'nin ahlak gelişim kuramını yeniden incelemiş ve anlamlandırmıştır. Çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışlarını yöneten kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiştir. Araştırmasını çocuklara ahlaki ikilemler vererek ve onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yapmıştır. (Zengin, 2008) Sosyal

öğrenme kuramcıları ahlaki davranışlar ve ahlaki değerlerin, “model alma” ve “taklit etme” gibi öğrenme yöntemleriyle kazanıldığını ileri sürer. Davranışçılar, çocuğun ahlak gelişimini, bebeklik yıllarından itibaren onaylanmayan davranışın azarlanma gibi şartsız uyarıcılarla karşılaşması sonucu şartlı tepkiye dönüşmesi ve bu tür tepki geliştirmeye yatkın başka uyaranlara karşı da genelleme yoluyla kaçınma davranışlarının öğrenilmesi süreciyle açıklamaktadırlar.

Çocuk gelişiminde okul öncesi dönemle ilgili olarak, 0-3 yaş arası ahlak dışı davranışlar basamağı olarak kabul edilir. Başka bir deyişle iyi ve kötü davranışlarına ilişkin değerler alanı bu yaş döneminde henüz oluşmamıştır. 3-6 yaş arasındaki dönem, “bencil” davranışlar basamağı olarak kabul edilir. Bu dönemde, çocukta ben merkezcilik baskın davranıştır. Çocuğun kendi çıkarlarına uygun değerleri onun için hep iyi olma niteliği gösterir.

Çocuğu ahlaki bakımdan geliştirirken sürekli alıştırma, iyi örnekler görme, çocuğu güven içinde bulundurma ve cezaya başvurma, bilgiye ve akıl yürütmeye önem verme yöntemleri uygulanabilir.

Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Farklı Yaklaşımlar

Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, çocukları bilgiyi araştırmaya, üretmeye ve sentezlemeye yönlendirmesi, çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek ortamlar sağlaması ve öğretmenleri etkin birer eğitimci olmaya özendirmesi nedenleriyle bugün dünya çapında kabul gören bir eğitim yaklaşımıdır (Aslan, 2005). Reggio yaklaşımının kurucusu Malaguzzi görüşünü; Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve diğerlerinin görüşlerinden etkilenecek oluşturmuştur ve çocuğun gelişimine yapılandırmacı yaklaşım ile bakmaktadır. “Doğumdan itibaren sosyal olan, zeka dolu ve meraklı bir çocuk” imgesi çizmektedir (Sadioğlu ve diğ., 2010: 105).

Reggio Emilia yaklaşımına göre çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvar ile karşı karşıyadır. Bu duvar, eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç olan ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ve geleneksel eğitim metotlarından meydana gelmektedir. Çocuk bu duvarı, dışarıdan destek alarak yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenme vasıtasıyla aşabilir. Reggio Emilia yaklaşımı çocuklara somut yaşantılar sunarak yeni keşifler yapmalarına, problem çözmelerine ve yaratıcı düşüncelerine imkan sağlar. Çocuk bilgiyi üretme ve yaratmada kapasiteye sahip olan, sosyal, duygusal ve zihinsel yönden birçok farklı kaynağa sahiptir (Sadioğlu ve diğ., 2010: 106).

Bu yaklaşımı esas alan okullarda girişten itibaren sanki çocukların evleriymiş gibi doğal bir hava verilmeyle çalışılmıştır. Okul çocuk için bir ev olarak kabul edilmektedir. Her okulda çeşitli miktarda gerçek bitki ve çiçekler, kiler, mutfak, yemek odası, tuvaletler ve bahçe bulunmaktadır. Eğitim, çocukların gerçek hayatlarıyla doğrudan bir ilişki içindedir (Sadioğlu ve diğ., 2010: 10).

Sınıf yeteri kadar geniş alanların ve büyük pencerelerin bulunduğu ve alanların düzenlenmesinde öğretmenin çocuklarla birlikte karar verebildiği bir ortamdır. Duvarlar, çocukların ayrıntılı resimleriyle ve yaptıkları çalışmalarla doludur. Çizgi film kahramanı gibi amaca yönelik olmayan hiçbir resim yer almamaktadır.

Öğretmenin en önemli görevlerinden biri gözlem yapmaktır. Aynı zamanda çocukların daha önceki konuşmalarını ve eylemlerini hatırlayabilmelerine yardımcı olmak ve öğrenmeyi gözlemlenebilir hale getirmek amacıyla kaydedici rolündedir. Bu şekilde çocuğun öğrenmesini kolaylaştırır. Okul içerisinde sınıflar tek bir öğretmene ait değildir, eğitim kadrosu birlikte plan yapmakta ve birlikte çalışmaktadır. Her sınıfta her yaş grubu için iki öğretmen bulunmaktadır (Sadioğlu ve diğ., 2010: 10).

Bunun yanı sıra öğretmenler, günlük planlarda oldukça esnekler. Proje tarzındaki çalışmalar tercih edilmektedir. Çocuklara yaptıkları işlerden dolayı ödül verilmemektedir, tatmin ve beğeni duygusu yeterli olmaktadır. Bu yaklaşımda geleneksel testler ve notlar, çocukları değerlendirmek için kullanılmaz. Bunun yerine, ailelere çocukların günlük gelişimleri ve performansları hakkında geniş bilgiler verilmektedir ve çocukların bireysel ya da grup olarak yaptıkları çalışmalar belirli aralıklara evlere gönderilerek velilere gösterilmektedir. Bu şekilde ailelerin çocukların iç dünyasını yakından tanımaları hedeflenmiştir.

Yeni bir konuya başlanırken genellikle çember zamanı ile başlanır. Müzik, dans ve sanat etkinliklerine önem verilmektedir. Haftalık konu belirlendikten sonra, her türlü faaliyet bu konu etrafında planlanmaktadır ve çocukların o konuyu farklı açılardan öğrenmeleri hedeflenmektedir.

Dersler esnasında su ve kum oyunlarına sık sık yer verilmektedir. Bunun yanı sıra sık sık yemek yapma projeleri de düzenlenmektedir. Yemek yapma, çocukların temel yaşam becerilerini ve ince motor kaslarını geliştirmekte, matematik bilgilerini pekiştirmektedir. Reggio Emilia okullarında teknolojinin kullanımı da oldukça yaygındır. Çocuklar yaptıkları projelerde öğretmenlerinin yardımıyla teknoloji kullanımını öğrenmektedirler (Sadioğlu ve diğ. 2010: 117,118).

Özetleyecek olursak bu yaklaşım, çocukların kendi bilgilerini oluşturacağı ve geliştireceği güçte olduğuna inanan bir felsefeye dayanmaktadır. Bu felsefeye göre çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle iletişim içinde olmaları hem bir ihtiyaç hem de bir hak olarak görülmektedir (Sadioğlu ve diğ. 2010: 119).

Montessori Yaklaşımı

Montessori yaklaşımı eğitimin doğal bir süreç olduğunu vurgulayan, çocukları kendi başlarına faaliyet yapmaya ve yeteneklerini geliştirmeye cesaretlendiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre çocuklar yetişkinlerden tamamen farklı bir şekilde öğrenir, düşünür ve algılarlar. Yetişkinin çocuğun gelişim sürecinde yapabileceği tek şey çocuğun önündeki engelleri kaldırmak ve onun ihtiyaçlarını karşılamaktır (Dere, 2011: 151). Montessori yaklaşımının kurucusu Maria Montessori'nin gelişime ait fikirleri Piaget ve Vygotsky gibi yapılandırmacılığa ve etkin doğal öğrenmeye dayanmaktadır (Kaya, 2012: 30).

Montessori yaklaşımının merkezinde çocuk bulunmaktadır. Çocuk bütün etkinliklere kendi seçerek ve yaparak katılmalıdır. Bütün etkinlikler çocukların öğrenme evreleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. Çocuklar bir sonraki öğrenme evresine geçme açısından tamamen serbest bırakılmalıdır. Montessori'ye göre 3 ana gelişim evresi çok önemlidir. Bunlar hareket gelişimi, duyu gelişimi ve dil gelişimidir (Oktay, 2007: 51-52).

Sınıf düzeni, Montessori eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Sınıf ortamı, çocuklara araştırma, deneme, hata yapma, kendilerini rahatça ifade edebilmelerine imkan sunan özgür bir ortamdır (Dere, 2011, 151). Sınıf içinde çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve gerektiğinde hatalarını düzeltmeleri için tasarlanan ve çocukların bağımsız bir şekilde kullanabildikleri Montessori materyalleri bulunmaktadır. Bu materyallerin kendilerine has belirli özellikleri bulunmaktadır ve materyaller basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir sonraki aşamada çocuğun öğrenme sürecine ışık tutacak şekilde düzenlenmiştir. Bireysel gelişimi sağlayan bu materyaller, çocuklar arasında grup gelişimi ve işbirliğini de desteklemekte ve birlik ruhunu oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Ancak materyalleri kullanacak olan çocukların bazı kuralları bilmesi gerekmektedir (Özge, 2012).

Montessori sınıflarında farklı gelişim düzeyi, yaş ve kültürel özelliğe sahip çocuklar bir arada bulunmaktadır. Bu sınıflarda pratik yaşam ve motor eğitimi, duyu eğitimi ve akademik eğitim için materyaller kullanılmaktadır. Sınıfta gerçeklik ve doğallık ön plandadır ve sınıftaki araçlar çocuğun gerçek hayatta kullanabileceği araçlardır. Sınıfta her araçtan bir tane vardır ve çocuk o aracı kullanmak istediğinde başkalarının işinin bitmesini beklemek durumundadır. Bunun yanında sınıflarda çocukların boylarına uygun, hareket ettirebilecekleri hafif mobilyalar, elini uzatıp yetiştirebileceği dolaplar, kolay açılıp kapanabilen çekmeceler, duvarda kolay yetiştirebileceği askılar ve bunun gibi malzemeler bulunmalıdır (Dere, 2001: 146).

Montessori'ye göre çocuklar doğanın düzenini, uyumunu anlamalı ve bundan mutluluk duymalıdır. Doğa, çocuk gelişimi için oldukça önemlidir. Doğanın kanunları, bilimin ve sanat dallarının temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple doğa kanunlarını anlamak bilimin temelidir. Sınıflar, doğayla bağlantılı olarak dizayn edilmiştir. Çocukların doğaya yakın tutulması onların ruhsal gelişimlerine faydalı olacağından, çocukların doğayla iç içe olmasına dikkat edilmektedir(Dere, 2001: 146).

Montessori yaklaşımında öğretmenin görevi çocuğa öğrenme merkezi yapmaktır. Öğretmen yönetici ve liderdir. Konuşmak yerine, çocuklar için hazırlanmış özel ortamda kültürel etkinliklerle çocuğu güdülemeli ve hazırlamalıdır. Böyle yaparak çocuklara özgürce hareket edebilecekleri ortam sağlamış ve çocukları öğrenme için cesaretlendirmiş olur (Dere, 2001: 150).

Montessori okullarında öğretmen, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin bir gözleyicisi ve kayıt tutucusu olarak hareket eder. Sınıfta öğrenciler farklı işlerle meşgulken, öğretmeni bir köşede bir çocuğa ders verirken, yardımcısını da masasında başka bir işle meşgulken görmek mümkündür. Çocuklar ders esnasında farklı öğrenme işleriyle ilgilenebilirler. Montessori öğretmeni olabilmek için birçok eğitimden geçip sertifika sahibi olmak gerekmektedir. Değerlendirmeler de öğretmenlerin gözlemleriyle yapılmaktadır. Ayrıca portfolyolar da değerlendirme amaçlı kullanılabilir (Kaya, 2012: 37).

Montessori yaklaşımının 3 temel amacı vardır: Öğrenme arzusuna sahip olma, doğal öğrenme amaçlarını güçlendirme ve hayat boyu öğrenmeyi sürdürme. Bu ilkelerden hareketle Montessori yönteminin insanın normalleşmesine yönelik bir program olduğu söylenebilir.

Özetle Montessori yaklaşımı için, doğuştan itibaren çocuğa saygı ilkesini esas alan ve önceden hazırlanmış bir çevrede çocuğa kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü vermeyi amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir eğitim sistemidir denilebilir.

High Scope Yaklaşımı

Etkin öğrenmeyi temel alan High Scope yaklaşımı, Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve çocukların doğal gelişimsel özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, Piaget'in gelişim teorisinden etkilenmiştir. High Scope yaklaşımı, etkin öğrenme, olumlu yetişkin çocuk etkileşimleri, çocuklara yönelik

hoşgörülü bir öğrenme ortamı, tutarlı bir günlük akış ve çocukların günlük değerlendirmelerinin bir ekip tarafından yapılması ilkelerinden oluşmaktadır (Kaya, 2012:38).

Bu yaklaşımda çocuk, aktif öğrenici olarak görülür. Yetişkin ile çocuk aynı konumdadır. Yetişkin, çocukları arkadaş olarak görmektedir. Bu da çocukların kendilerine ve başkalarına saygı duymasını sağlar, çocukta problem çözme yeteneğinin geliştirir. Yetişkin desteği, çocukların kendilerine olan güveni ve yeni şeyler denemesi için istek ve arzusunu arttırmaktadır (Dere, 2010: 103).

High Scope yaklaşımın temel amaçları şu şekildedir (Dere, 2010: 104-105):

Çocukların kendi enerjilerini gerektiği gibi kullanarak neyi nasıl yapacaklarına ilişkin tercih yapma ve karar alma yeteneklerini geliştirmelerine; çocukların diğer çocuklar ve yetişkinlerle grup çalışmaları planlama, ortak çaba gösterme ve önderliği paylaşma yeteneklerini geliştirmelerine; çocukların nesnelerle ilgili bilgilerini, sanat ve hareket etme becerilerini geliştirmelerine; çocukların düşünceleri ve duygularını çeşitli yollarla (çizgiler, oyun, söz) ifade etme ve başkalarına iletme yeteneklerini geliştirmelerine; çocukların, başkalarının çeşitli yollarla (söz, yazı, oyun, çizgi) anlatmaya çalıştıklarını kavrama yeteneklerini geliştirmelerine; çocukların mantık yürütme yeteneklerini değişik durumlara uygulayarak gelişmeleri için yardımcı olmak.

High Scope yaklaşımı, çocukların kendi kişisel ilgi ve amaçlarını gerçekleştirdiklerinde en iyi şekilde öğrendiklerinden hareket ederek, çocuğun gelişim sürecinde doğal ilgi, eğilim ve amaçlarındaki yapıcı güçten yararlanmasını hedeflemektedir (Derman ve diğ., 2010: 28).

High Scope programlarında çevre düzenlemesi önemli bir yere sahiptir. Yer bulma, odanın bölünmesi, malzemeleri seçme, yerleştirme ve etiketleme, çocukların sınıfı öğrenmesi ve son olarak da sınıf malzemelerinin değerlendirilmesi çevre düzenlemesindeki aşamalardır (Dere, 2010: 104). High Scope yaklaşımında sınıf düzeni ve materyaller etkin öğrenmeye teşvik edecek biçimde düzenlenmiştir. Sınıf ortamı, kitap, sanat, evcilik gibi etkinlik köşelerine bölünmüştür. Köşelerde eğitici oyuncaklar, dil gelişimin destekleyen çalışma yaprakları, yaratıcı etkinlikleri destekleyen materyaller çocukların kolayca ulaşabileceği şekilde sunulmaktadır. Ayrıca, her türlü doğal materyal (taş, yaprak, kabuk vb), ev işlerinde kullanılan malzemeler, kullanılmayan araç-gereçler (eski bir telefon ya da radyo gibi) etkinlik köşelerinde yer alabilmektedir (Kaya, 2012: 39).

Malzemeler depolanırken küçük nesneler saydam plastik kutulara, kitaplar kapakları görünecek biçimde raflara yerleştirilmektedir. High Scope yaklaşımının uygulandığı sınıflarda kutular, raflar, çekmeceler çocukların istedikleri malzemelere kolayca bulabilmeleri ve kullandıktan sonra yerine kaldıracabilmeleri için etiketlenmektedir (Kaya, 2012: 39).

High Scope yaklaşımında bir sınıfta iki öğretmen çocuklarla birlikte çalışmaktadır. Öğretmenler, çocuklarla birlikte çalışarak onların başta bilişsel gelişimleri olmak üzere tüm gelişimlerini desteklemektedirler. Bu eğitim programının en önemli yanlarından biri çocukla öğretmenin iletişim kurma şeklidir. Öğretmenler çalışma sürecinde çocukları dinlemekte, etkin öğrenme ortamı sağlamak ve çocuklara eylemleri hakkında düşünceleri için yardım etmektedir. High Scope programında öğretmen ve aile birlikte çalışmaktadır. Öğretmen, aile ve çocuk üçlüsü arasında sürekli bir iletişim bulunmaktadır. Öğretmenler, çocukların zihinsel dünyayı nasıl yapılandırdıklarını ve bu zihinsel yapıların çocuğun gelişim süreci içinde nasıl değiştiğini anlamaya çalışmaktadır (Dere 2010: 108).

High Scope yaklaşımında programın ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme süreci ekip çalışması, günlük olayları not alma, günlük planlama ve çocukların gelişimini izleme şeklinde olmaktadır. Öğretmenler çocuklardaki gelişimi değerlendirmek üzere çocuk gözlem kaydı (the preschool child observation record-COR) kullanmaktadırlar. High Scope çocuk gözlem kaydı çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel gelişimi ve yeteneklerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş ve öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak doldurdukları formlardır (Derman ve diğ. 2010: 43,44).

Özet olarak High Scope eğitim sisteminin çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçladığı söylenebilir.

Okul Öncesi Dönemde Din ve Ahlak Eğitimi Uygulamaları

Çalışmamızın bu bölümünde genel itibarıyla bu kurumun anaokullarının din ve değerler eğitimi yaklaşımından bahsedilecek, sonrasında gözlem yapılan derslerdeki bazı örnekler üzerinden okul öncesi eğitim yaklaşımlarıyla bağlantıları ortaya konmaya çalışılacaktır.

Bahsedilen kurum, dünyadaki mevcut okul öncesi yaklaşımlarının belirli bir takım yönlerini alarak okul öncesi dönemde iyi bir eğitim vermek amaçlı BEM diye adlandırdıkları bir model oluşturmuştur. Bu modelin 3 ayağı bulunmaktadır: “Keşfediyorum, Kendim Yapabiliyorum ve Değerler Dersi”. Bahsedilen kurumu mevcut okul öncesi kurumlarından ayıran en önemli özellik değerler eğitimine verdikleri önemdir. Okullarda görüşme yaptığımız öğretmenler, velilerin değerler eğitimi sebebiyle çocuklarını bu kurumlara gönderdiklerini ifade etmişlerdir.

Kurum, okul öncesi eğitimin anne, baba, okul ve çevrenin ortak etkisiyle gerçekleştiği anlayışıyla düşünmektedir. Dolayısıyla okul ve veliler arasında sürekli bir iletişim söz konusudur. High Scope yaklaşımının velilerin okul ortamına dahil etmedeki hassasiyetini bu kurumda da görmekteyiz.

Değerler eğitiminden din eğitimine geçiş planı, kurumun hassasiyetle üzerinde durduğu bir konudur. Değerler derslerinde bu hassasiyetlere dikkat ederek hareket edilmektedir. Örneğin derste “saygı” değerinden; Allah’a saygı, Peygamber’e saygı, Kur’an’a saygı ve kainata saygı konularıyla din eğitimine geçiş yapılmaktadır. Başka bir değer olan “mutluluk değeri” yardımlaşma, hediyeleşme gibi sevap niteliği olan fiillerin işlenmesiyle değerler eğitiminden din eğitimine bağlanmaktadır.

Montessori metodunun bireyseliğine uygun olarak bu kurumlarda “özgün çocuk” kavramı üzerinde durulmakta ve çocuğun kabiliyetine uygun olarak dersler verilmektedir. Örneğin sınıftaki öğrencilerin hepsinin aynı kazanımlara sahip olması beklenmez. Ortada bir sofradır ve o sofradan herkes yiyebileceği kadar yemek yemektedir. Montessori materyallerinden pembe kuleler yerine, cami minareleri şeklinde materyaller tasarlayarak Montessori materyallerini din eğitimine uygulamayı hedeflemektedirler.

Kur’an harflerinin öğretiminde kum teknesi, su torbası, su üzerine yazı yazma, öğretmenlerin öğrencilerin sırtlarına yazı yazması şeklindeki öğretim biçimleri, Reggio’nun su ve kum oyunlarından; Montessori’nin de aynı şekilde kum etkinliklerine ve duyu organlarıyla yapılan etkinliklere önem vermesinden alınmıştır.

Yine Montessori yönteminden esinlenilerek kurumun okullarında bu yıl ilk kez farklı yaş gruplarından öğrenciler aynı sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. Karma yaş grubunun değerler eğitiminde uygun olup olmadığı kurumun öğretmenleri arasında tartışma konusudur. Bir kısım öğretmen bu yıl pilot olarak uygulanan bu uygulamanın uzun vadede değerler eğitiminde de iyi neticeler vereceğini söylerken; bir kısmı da değerler derslerinde özellikle soyut kavramları anlamada yaş gruplarının farklı olmasının problem olduğunu dile getirmiştir.

Kurumda din eğitimi adı altına alınabilecek faaliyetler beş ayrı kategoride verilmektedir. Kur’an-ı Kerim dersleri, siyer dersleri, peygamberler tarihi, Esmâ-ül Hüsna ve tefekkür saati. Dini literatürde tefekkür, Allah’ın sıfatlarını ve nimetlerini ibret alacak ve faydalanacak şekilde derin düşünme demektir. Yapılan görüşmelerde özellikle son birkaç yıldır tefekkür saatine ayrı bir önem verildiği vurgulanmıştır.

Montessori yaklaşımında doğaya verilen önem, bu kurumda tefekkür saatlerinde doğanın tefekkürüyle karşımıza çıkmaktadır. Doğayı keşfederken Rabbe uzanan yol şeklinde bir hedeften hareketle, kurumun etkinlik takviminde tefekküre çok fazla yer verilmektedir. Birkaç yıl öncesine kadar sayısı daha çok olan tefekkür saatlerinin yerine sahabe hayatlarının üzerinde durulduğu görüşme yaptığımız öğretmenlerden biri tarafından bize aktarılmıştır. Tefekkür saatiyle ilgili bir deneyim öğretmenlerden biri tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“O haftanın konusu ayvayı tefekkür etmektir. Sınıfa bir ayva getirdik, ayvayı 2’ye böldük, sınıftaki herkes sırayla kestiğimiz ayvayı kokladı. Ayvanın kokusu çocukların çok hoşuna gitti. Sonra ayvayı daha küçük parçalara böldük, çekirdeklerini çıkardık ve çekirdeklerden ağaç yetiştirdiğini öğrendik. Sonra hep birlikte sınıfımızda mevcut olan saksıya ayvanın tohumlarını ektik. Tohumu ektikten sonra öğrencilere bu tohumun büyümesi için neler gerektiğini sordum. Biri parmak kaldırdı ve “Sulamak gerekir öğretmenim.” dedi. O esnada başka bir öğrenci canla başla parmak kaldırıyor ve aynı zamanda “Ama benimki çok önemli öğretmenim” diyordu. Ona söz hakkı verdim ve “Sabra ihtiyacımız var öğretmenim.” dedi. O esnada başka bir öğrenci : “Öğretmenim, Allah’ın isimlerinden biri de “Sabır” değil mi?” dedi. Bu olayı ilk dönemde yaşadık ve o sırada Esmâ’ül Hüsna’da henüz sabır ismine gelmemiştik. Öğrenciye, henüz o ismi öğrenmediğimizi söyleyerek bunu nerden biliyorsun diye sorduğumda aldığım cevap tefekkür saatlerimizin karşılığını almama fazlasıyla yetti: “Tahmin ettim, çünkü Allah sabırlıdır.”

Yukarıdaki olaydan hareketle, sınıflarda her zaman mevcut duran bir saksının varlığıyla Reggio Emilia yaklaşımında olduğu gibi doğal ortamın sınıf içerisinde korunmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Sınıf içindeki bu tarz materyallerin, değerler dersinde sık sık kullanılmakta olduğu görüşme yaptığımız öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Reggio Emilia yaklaşımının temel becerileri geliştirme düşüncesiyle yemek yapmaya önem vermesi, kurumda farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Kur’an harflerinin öğretimi yapılırken örneğin Elif harfi öğretilirken sınıfta elma şekeri yenmiş, Be ve aynı şekilde yazılan diğer harfler öğretilirken mutfakta öğretmenler ve öğrenciler birlikte “Be,Te,Se,Ye” şeklinde kurabiyeler yapmışlardır. Bunun dışında tefekkür saatinin o haftaki konusu olan bitkiyle haftanın sonunda mutfakta yiyecekler hazırlanmaktadır. Örneğin tefekkür edilen meyve çilekse reçel; havuçsa havuçlu kek; erikse meyve salatası yapılan yemeklerden bazılarıdır.

Yine Reggio Emilia yaklaşımının okullarda teknolojiyi fazlaca kullanması, günümüzde ilerleyen teknolojinin de etkileriyle bu kurumda da ileri düzeyde uygulanmaya çalışılmaktadır. Örneğin sınıflarda akıllı tahtalar ve bilgisayarlar bulunmakta, özellikle din ve değerler dersinde bunlardan fazlaca yararlanılmaktadır. Dini içerikli şarkıların ezberlenmesinde bilgisayarlardan açılan ses CD’leri oldukça önemlidir. Yine ezberlenen dualar önce

CD'lerden dinlenilerek, sonra da öğretmenin tekrarıyla ezberletilmektedir. CD'lerin kurgusu ve oyun içerikli olması dikkat çeken başka bir yöndür. Çocuk ezberlenilecek surelerin dinlenilmesi esnasında ekranda değişik kurgularla karşılaşmaktadır.

Değerler derslerinde kullanılan ders kitabı niteliğindeki dökümanlar, Montessori yöntemindeki gibi basitten karmaşığa, kolaydan zora şeklinde tasarlanmıştır. Tıpkı Montessori öğretmenlerinin sahip olması gereken özel eğitim sertifikası gibi, kurumda çalışan öğretmenler kurum bazında ya da uygun gördükleri başka yerlerde verilen eğitim programlarına katılmış olmak zorundadırlar.

High Scope yaklaşımının çocukların, başkalarının çeşitli yollarla anlatmaya çalıştıklarını anlamaya çalışmasına yardımcı olma amacına uygun olarak din eğitimi faaliyetlerinden Kur'an harflerini öğretme sırasında harfi öğrenen çocuk, diğer arkadaşlarına kum teknesinde, su teknesinde ya da sırtına yazar şekilde aktivitelerle harfleri öğretmeye çalışmaktadır. Öğrenilen harfler sınıftaki öğrenciler tarafından sınıfta halı üzerinde yatarak şekilleri gösterilmek suretiyle Montessori metodunun hareket gelişimi ve duyu gelişimi amacına da uygun olarak benimsetilmeye çalışılmaktadır.

High Scope yaklaşımında kullanılmayan eşyaların sınıf içerisinde bir köşede durmasından esinlenilerek kurumda kullanılmayan eşyaların bahçede Pazar kurularak takas usulüyle öğrenciler tarafından değiş tokuş edilmesi paylaşma değerine yönelik çok önemli bir faaliyettir. Öğretmenler dahil bütün herkes kullanmadığı bir ya da daha fazla eşyasını getirerek bahçede açılan sergi üzerinden, başkasına ait olan istediği bir eşya ile (o eşyanın sahibi olan kişinin de rızasını alarak) değiştirebilmektedir. Özellikle sosyoekonomik durumu yüksek olan şubede bu uygulamanın sıklıkla yapıldığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Sınıflarda Montessori, Reggio Emilia ve High Scope yaklaşımlarındaki gibi iki öğretmen bulunmaktadır. Biri sınıf öğretmeni, diğeri de değerler öğretmeni. Sınıf öğretmeni bir öğrenciye matematik alıştırması yaptırırken yan taraftaki bir masada değerler öğretmeni değerlerle ilgili bilgiler vermektedir. Bu esnada diğer öğrenciler bireysel ya da grup olarak sınıf içerisinde oyunlar oynamaktadır. Değerler dersinin diğer derslerle eş zamanlı olarak ve aynı mekanda verilmesi kurum için yeni bir uygulamadır. Görüşme yaptığımız öğretmenlerden bazıları değerler dersi için ayrı bir sınıfın olmamasını hoş karşılamamaktadır. Sınıfta öğrencinin her tarafı gözetleme durumu olduğundan ve dikkati hemen dağıldığından derslerin kısa tutulmak zorunda kaldığını ifade etmişlerdir. Farklı bir sınıfta olmayı derslerin verimliliği açısından daha uygun bulmuşlardır. Bunun yanı sıra diğer bir kısım öğretmenler de değerler dersinin sınıf ortamında yapılmasını, karma yaş grubundaki çocukların oyun oynarlarken bile birbirlerine değerler dersleriyle ilgili paylaşımlarda bulunmalarına olanak sağladığından yararlı bulmaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımının çember etkinliklerine verdiği önemi bu kurumda da görmek mümkündür. Derslerin bazılarında çember saati yapılarak bazı konular konuşulmaktadır. Bunun yanı sıra sabah saatlerinde olan değerler dersine de çember şeklinde başlanılmakta, önceden ezberlenilen dualar ve şarkılar çember halinde duran çocuklar tarafından hep bir ağızdan okunmakta ve varsa günün yeni ezberine geçilmektedir.

Çocukların gün içerisinde yaptığı faaliyetler High Scope ve Reggio Emilia yaklaşımındaki gibi kayıt altına alınmakta ve çocukların evlerine gönderilmektedir. Böylelikle ailelerin de eğitim sürecinde etkin rol oynamaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Sonuç

Son yıllarda dünya genelinde değerler eğitime verilen önemin artması; ahlak eğitime verilen önemin de artmasını beraberinde getirmiştir. Dini çevreler bu gelişmelere dini bir yorum katarak ahlak eğitiminin yanında din eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek farklı uygulama denemelerine başlamıştır. Okul öncesi dönemdeki din ve ahlak eğitimi de Türkiye'de bu gelişmeler sonucu üzerinde önemle durulan bir mesele haline gelmiştir. Okul öncesi din ve ahlak eğitimi alanının önemi fark edildikçe, bir kısım okul öncesi eğitim kurumları; taleplere cevap verebilme maksadıyla programlarında din ve ahlak eğitime farklı şekillerde yer vermeye çalışmıştır.

Biz bu çalışmamızda, dünyadaki mevcut okul öncesi eğitim yaklaşımlarını alıp din ve ahlak eğitime uygulamaya çalışan ve İstanbul'da faaliyet gösteren bir kurumun okul öncesi din ve eğitim yaklaşımını ele almaya çalıştık. Çalışmanın hacmini arttırmamak amacıyla okul öncesi eğitim yaklaşımlarından kurumda yalnızca din ve ahlak eğitime uyarlanan yaklaşımları tanıtmayı uygun bulduk. Bu yaklaşımların din ve ahlak eğitime uyarlanma şekillerini, gözlem yaparak elde ettik.

Gözlemlerimiz sonucunda bu kurumda, Reggio Emilia yaklaşımındaki su ve kum oyunlarının Kur'an-ı Kerim harflerinin öğretiminde; temel becerileri geliştirme düşüncesiyle yemek yapma faaliyetlerinin yine harflerin öğretiminden sonra pekiştirilmesinde ve tefekkür saatlerinde tefekkür edilen bitkilerle yemek hazırlanmasında; teknolojiye verilen önemin özellikle duaların ve dini içerikli şarkıların ezberletilmesinde; sınıfta birden fazla öğretmenin bulunmasının aynı anda sınıf öğretmeni ve değerler dersi öğretmenin birlikte bulunmasında; sınıf içinde doğal ortamın korunmaya çalışılmasının tefekkür saatlerinde tohum ekme, fidan dikme vb. faaliyetlere

dönüştürülmesinde; derslere çember etkinlikleriyle başlanmasının sabahleyin kahvaltı saatlerinden sonraki değerler derslerinde çember şeklinde herkesin birbirini görecektir şekilde oturup, topluca ezber tekrarları yapılmasında; çocukların gün içindeki yaptığı faaliyetlerin kayıt altına alınarak velilere gönderilmesinde din ve ahlak eğitimine uyarlanmaya çalışıldığını tespit ettik.

Montessori yaklaşımının bireyselleştirilmesinden hareketle “özgün çocuk” modelinin oluşturulması; kum, hareket ve duyu etkinliklerine önem verilmesinin harflerin öğretiminde kullanılması, değerler dersleri de dahil olmak üzere karma yaş sınıflarının oluşturulması, doğaya verilen önemin tefekkür derslerinde uygulanması, dökümanların basitten karmaşığa, kolaydan zora şeklinde tasarlanması, sınıflarda birden fazla öğretmenin bulunması ve ders esnasında öğrencilerin istedikleri herhangi bir şeyle meşgul olabilmesi gibi özellikler de Montessori yaklaşımının din ve ahlak eğitimine uyarlanmaya çalışılan kısımlarından bazılarıdır.

High Scope yaklaşımında velilerin okul ortamına dahil edilmesinin önemsenmesi, dini gün ve bayramların kutlanmasında aile katılımına önem verilmesi şeklinde uyarlanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımda çocukların karmaşık konuları anlamasında birbirlerinden ve yetişkinlerden yardım alması Montessori yaklaşımına göre düzenlenmiş karma yaş sınıflarında etkisini oldukça fazla göstermektedir. High Scope yaklaşımının kullanılmayan eşyaların sınıf içinde bir köşede bulunması ahlak eğitimiyle alakalı paylaşma değerinin verilmesinde oldukça etkili olmaktadır. Diğer iki yaklaşımda olduğu gibi bir sınıfta birden fazla öğretmen bulunması uygulaması da alınıp din eğitimine uyarlanmaya çalışılmıştır.

Kanaatimizce yapılan uygulamalar, okul öncesi din ve ahlak eğitiminin sistemli ve sağlıklı bir şekilde verilmesi adına isabetli olmuştur. Sadece bu yaklaşımlarla yetinmeyip, başka yaklaşımlardan uygun yönlerin alınıp okul öncesi için farklı ve yeni bir din ve ahlak eğitimi yaklaşımı ortaya konması, din ve ahlak eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğiyle alakalı kafa karışıklığını ortadan kaldıracaktır. Ortaya konan yaklaşımın görsel, işitsel ve teknolojik materyallerle zenginleştirilmesi de eğitimin kalitesini arttıracaktır.

Kurumun kendi okul öncesi din ve ahlak eğitimiyle alakalı açtığı yeni ufuk, ihtiyacı gidermeye yönelik olumlu katkılar sağlamıştır. Fakat yine de okul öncesi din ve ahlak eğitimi alanında yapılacak daha sistematik ve profesyonel çalışmalara ihtiyaç vardır.

References

- Aslan, Durmuş. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı, *Çukurova Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1).
- Derman, Taner M., Sadioğlu, Ö., Bağçeli Kahraman, p., & Onur Sezer, G. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Metodu. Handan A. Başal içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Modeller*. Bursa: DORA.
- Derman, M. T. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Metodu. H. A. Başal içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Modeller*. Bursa: DORA.
- Diken, İbrahim H. (Ed.). (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: PEGEM Yayıncılık
- Kaya, Özlem Melek. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocuk Merkezli Yaklaşım Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Koyuncu, Ayşe. (2008). *Okul Öncesi Çocukların Din Eğitiminde Annenin Rolü ve Karşılaştığı Güçlükler*. Yayımlanmamış tez, Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize, Türkiye.
- MEGEB Ahlak gelişimi modülü. Erişim: 18.06.2013, http://megeb.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Ahlak%20Geli%C5%9Fimi.pdf
- Mehmedoğlu, Ali Ulvi. (2004). *Kişilik ve Din*, İstanbul:DEM.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kanunu. Erişim: 20.06.2013, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html
- Oktay, Ayla. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (6.bs.). İstanbul: Epsilon.
- Oruç, Cemil (2010). Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10 (3).
- Oruç, Cemil. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Öcal, Mustafa. (1991). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar* (2.bs.). Ankara: TDV.
- Özeri, Z.Nezahat. (2004). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Poyraz, Hatice & Dere, Çiftçi Hale (Ed.). (2011). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri* (4.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sadioğlu, Ömür ve diğ. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Metodu. In H. A. Başal, *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Farklı Modeller*. Bursa: DORA.
- Şahintürk, Özge. (2012). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak, Türkiye.
- Tavukçuoğlu, Mustafa. (2002). Okul Öncesi Çocuğun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (14).
- Tümkeya, Songül & Gülaçtı, Fikret (Ed.). (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wilbrandt Çakıroğlu, Emel(Ed.). (2012). *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (2.bs.). Ankara: Kök Yayıncılık
- Yavuz, Kerim. (1983). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Ankara
19. Zengin, Halise Kader. (2008). Erişim Tarihi: <http://www.nevoku.com/ahlak-gelisimi-yaygin-din-ogretimi-ve-uygulamaları/viewdeck/a5294ca1-27-62-427c-b832-67b658909790>

Türk halk müziği eğitiminde geleneksel metodların kullanımı

Yrd. Doç. Dr. Sertan Demir⁵¹

Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Serdivan, Sakarya, Türkiye

ÖZET

Türk Müziği, yaklaşık 5000 yıllık bir geçmişe sahiptir. Buna rağmen yaklaşık son 500 yıllık bir dönemi için sağlıklı değerlendirmeler yapılabilmektedir. Son 500 yıllık kısmına ait olan değerlendirmeler, ses kayıt cihazının keşfi ve nota yazısının kullanılmaya başlaması sayesinde yapılabilmektedir. 4500 yıllık kısmı hakkında ise tahminden öteye geçmeyen bilgiler mevcuttur. Bu uzun tarihi süreçte, bu müzik kültürünün sonraki kuşaklara aktarılma yollarının neler olduğu sorusu da yine tahminden öteye geçmemektedir. Makalemizde, bu tahminler doğrultusunda elde edilen veriler ışığında; geleneksel metodların, günümüzdeki kullanımları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gelenek, Müzik, Eğitim, Türk Halk Müziği

SUMMARY

The history of Turkish Music dates back around 5000 years ago. In spite of this, well utilizing is just possible for around 500 years term. Assessments which belong to 500 years term can be done by the discovery of sound record device and starting to use musical note alphabets. And about the rest 4500 years informations are not away from predictions. In this long historical term, it is not also far away from predictions to discuss about in which way it is possible to transfer this music culture to next generations. In essay, according to these predictions, in the light of gathered informations, current usage of traditional methods have examined.

Key Words: Tradition, Music, Education, Turkish Folk Music

GİRİŞ

Gelenek kelimesi Türkçe sözlükte “Bir toplumda, bir toplulukta eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen, yaptırım gücü olan kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, bilgi, töre ve davranışlar, anane, tradisyon” şeklinde tanımlanır. Yine aynı kaynağa göre “geleneksel” kavramı ise “Geleneğe dayanan, gelenekle ilgili olan, ananevi, tradisyonel” biçiminde tanımlanmaktadır. (TDK Türkçe Sözlük;1998;831)

Bu tanım dâhilinde Türk halk müziğinin geleneksel bir müzik olduğu sonucu çıkartılmakla birlikte, kuşaktan kuşağa aktarılma biçimlerinin de Türk halk müziğinin kendisi gibi geleneksel olmasından söz edilebilir.

Dolayısıyla; Türk halk müziği, Klasik Türk müziği veya Klasik batı müziği gibi müzikler için başlıktan önce “geleneksel” ifadesinin kullanımı çok fazla gerekli görülmemektedir. Fakat bu müziklerin öğretim ve eğitim yöntemlerinin anlatılması sırasında “geleneksel” ifadesinin kullanımı anlatılmak istenen meselenin ifade edilmesinde rahatlık sağlayacağından dolayı, kullanımının gerekli olduğu kanaati bizde hâkim olmuştur.

Bilindiği gibi Türk müziği yaklaşık 5000 yıllık bir tarihi geçmişe sahiptir. Müziği, eğlence, hüznün, dini inanç gibi kavramlarla kullanmanın yanında; askerlik mesleğinde ve sporda ilk kullanan topluluk olma unvanını da Türkler

⁵¹ Yrd. Doç. Dr. Sertan DEMİR,
e-mail: sdemir@sakarya.edu.tr

taşımaktadır. Bu durum tabii ki sanatçılar ve özellikle müzik alanı ile uğraşan akademisyen sanatçılar için övünç kaynağıdır.

Hun devleti zamanından günümüze kadar müzikteki kullanım alanları, değişimler ve gelişimler rahat bir biçimde gözlenebilmektedir. Göktürkler, Uygurlar, Altaylılar dönemlerine ait bilgiler daha çok Çin kaynakları, kalıntılar ve mağara duvar resimleri üzerinden yorumlanırken; Büyük Selçuklu döneminde şiirler yazıya geçirilmeye başlanmış, Osmanlı Devletinin geç dönemlerinde nota kullanılmaya başlanmış, Osmanlı Devletinin son zamanlarında ise fonografin icadıyla ses kayıtları da kaynaklar arasına dâhil edilmiştir.

Tabii ki 5000 yıllık bir geçmişin içerisinde sayılan kaynaklar hiçbir biçimde bilgileri değerlendirmeye yeterli değildir. Bilimin ve kaynakların kullanımı sayesinde bize göre çok az sayılabilecek bir müzik geçmişine sahip olan diğer kültürler, bu konunun tüm dünyadaki idaresinde baskın bir yapıya sahiptirler.

Tarih İçerisinde Türklerde Müzik ve Eğitim Biçimleri

Meşk

Türk toplumlarında askeri müziklerin etkin bir yeri vardır. Bahaeddin Ögel'den edindiğimiz bilgilere göre Türk hakanları bir ülkenin bağımsızlığını tanıyacağı zaman ve bir kumanda önemli bir rütbe verecekleri zaman davul ve kös gönderirlerdi. (Ögel:2000:7)

Önceleri Nevbet vurma, daha sonra Tabılhane ve en sonunda Mehterhane'ye (Tanrıkorur: 2003:22-26) dönüşen askeri müzik ve bu müziğin icra edildiği gurupta önemli bir eğitim yönteminin meşk yöntemi olduğu bilinmektedir.

Bu yöntemin asıl kaynağının resim sanatı olduğunu belirten Cem Behar, müzikteki kullanımı ile ayrıntılı bilgiler verdiği bir kitap meydana getirmiştir. (Behar: 2006; 1-195)

Tabii ki meşk yöntemi ezbere dayalı bir sistemdir. Türk müziğine olumlu etkilerinin, yanında olumsuz etkileri de bulunmaktadır.

Bir hocadan dersi birebir almak ve o dersi ezberlemek eserin yorumlanması aşamasında artı bir değerdir.

Bunun katkıların yanında, ezberlemenin daha kolay yapılabilmesi adına bulunan usûl vurma yöntemi de hala günümüzde canlılığını korumakta ve geleneksel yöntemlerden birisini oluşturmaktadır.

Usûl vurarak eserleri okuma yöntemi aynı zamanda eserin icrası sırasında da bir orkestrasyon işlemi yaratarak, eserin duyumunu güzelleştirmektedir.

Bu bakış açılarıyla notasyona da sıcak bakılmadığı bir gerçektir. Eseri asıl icra etme yöntemi olarak ezberleme tekniğinin benimseyen bir topluluk notayı da doğal olarak kolay bir biçimde kabul etmeyecektir.

Notanın geç kullanılması bu metodun olumsuz bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Notanın kullanılmaması, geç kabul edilmesi günümüzde her kesim tarafından eleştirilse de, bu durumun zamanın yaşam şartları ve sanatsal bakış açısı dâhilinde bir gereklilik olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

Zira, Doğu toplumları doğaçlamaya fazlaca önem verirler. Bir eserin art arda defalarca aynı biçimde icra edilmesini anlamlandıramazlar. Tiyatronun ülkemize geç girmesinin sebebi de doğaçlamanın daha fazla kabul görmesindendir. (Demir, 2008)

Köy seyirlik oyunları, gölge oyunları, meddahlık halk kültüründe önemli bir yer tutmaktaydı. Hepsinin de ortak özelliği yazılı bir metnin olmamasıydı. Her oynayıpta doğaçlama olarak oynanması bir zorunluluktur.

Meşk yönteminin olumsuz bir tarafı da doğaçlama ile birleştiği zaman fazlaca varyantının olabilmesi durumudur. Meşk yöntemi ile icra edilen bir eser günümüze farklı kişi ve ekollerce farklı biçimlerde ulaşabilmektedir. Bu durumda da hangi varyantın daha doğru daha otantik olduğu tartışılmaktadır.

Meşk yöntemi, nota ve ses kaydının olmadığı veya kabul edilmediği dönemlerde fazlaca kullanılan bir yöntem olmakla birlikte günümüzde notanın ve ses kayıt teknolojilerinin kullanımı sebebiyle pek başvurulan bir metod olmadığı görülmektedir.

Âşıklık ve Kamberlik

Aşıklık, Türk halk kültüründe, müziğinde ve edebiyatında önemli başlıklardandır. Aşığın yetişmesi, bir ustanın yardımıyla olmaktadır.

Küçük yaşta bir ustanın yanına verilen çırac (kamber), uzun yıllar ustasıyla birlikte toplantıdan toplantıya gezerek ustasının çalma, söyleme, şiir yazma ve icra tekniklerini öğrenir.

Belirli bir eğitim döneminden sonra ustasının eserlerini icra eden çırac, bir dönemde bu yöntemle eğitime ustasının yanında devam eder. Bu dönem usta malı eser seslendirme dönemidir.

Son aşamada ise kamber, ustasından bir mahlas alarak hayatına devam eder. Bu mahlas alma aşaması eğitiminin tamamlandığını gösteren, mezuniyetini belgeleyen bir dönemdir.

Aşıklıkta da yine doğaçlama ön planda olduğu için bir aşığın eseri günümüze farklı kanallardan gelerek farklı biçimlerde ulaşabilmekte ve bu durum da meşk yönteminde olduğu gibi otantik olanın tespitini güçleştirmektedir.

Cumhuriyetin İlanına Kadar Kurulmuş Okullar

Müzik eğitimi özellikle Osmanlı imparatorluğunun son dönemlerinde okullaşmaya başlamıştır. Mehterhanenin kapatılarak yerine batı anlamında askeri müzik icra eden bandonun kurulduğu “Mızıkay-ı Hümayun” önemli bir dönemeçtir.

Daha sonra günümüzde İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musiki Devlet Konservatuarı olarak eğitim veren kurumun ilk hali olan “Darü’l Elhan” da yine önemli okullardandır.

Terakki-i Musiki Mektebi, Gülşen-i Musiki Mektebi, Darü’t-talim-i Musiki Mektebi, Darü’t-Feyz-i Musiki Mektebi, Darü’l- Musiki-i Osmani Mektebi de yine önemli müzik eğitim kurumlarındandır.

Bunlarında yanında ise Üsküdar Musiki Cemiyeti, Şark Musikisi Cemiyeti gibi önemli sivil toplum örgütleri de varlık göstermiştir.

Cumhuriyetin kurulması ise müzik eğitim tarihinde önemli dönemeçlerden birisidir.

Cumhuriyet ile birlikte müzik alanında sadece eğitim sisteminde değil icra yöntemlerinde, araştırma yöntemlerinde de köklü değişiklikler yapılmıştır.

Konservatuvarların kurulması, eğitim için yurt dışına gönderilen Türk Beşleri, operalar, radyolar eğitim, araştırma ve uygulama adına kurulmuş önemli kuruluşlardır.

Bu kuruluşların ortaya çıkmasıyla birlikte ise müzik dershaneleri sektörü oluşmuş ve bu sektörde de önemli isimler ekolleşebilmiştir.

Günümüzde neredeyse her şehirde üniversiteler bünyesinde müzik eğitimi verilen müzik okulları mevcuttur. Bunun yanında özel müzik dershaneleri ve dernekler varlıklarını göstermektedir.

Sosyal Guruplar

Türk kültüründe önemli bir sosyal olgu olan ahilik, müzikal anlamda da varlığını göstermiş, etkilerini yansıtmıştır. Anadolu'daki hemen her şehirde oluşturulan sosyal veya mesleki guruplar belirli dönemlerde, farklı isimler altında toplanmaktadır. Tarihi süreç içerisinde, günümüze oranla daha fazla yoğunlukta oluşturulan bu topluluklar ahilik kurumunun yansımaları olarak değerlendirilmektedir.

Günümüzde daha çok folklorik olarak bir araya gelen bu gurupların amaçları belirli bir düzen ve kural dâhilinde dayanışma sağlamaktır.

Ekonomik anlamda sıkıntıya olana katkı sağlamak, bölgenin her türlü sorununu konuşmak gibi gündemleri olan bu toplantıların birçoğunun müzik icra edilen bir bölümü de bulunmaktadır. Biraz önce bahsettiğimiz belirli bir düzen ve kurallar ifadesi özellikle bu müzik kısmında kendisini daha yoğun bir biçimde hissettirir.

Topluluğun en iyi icracısının başköşeye oturması, yeni yetişmekte olan çırakların kapıya daha yakın yerlerde oturmaları, bu çırakların iyi birer dinleyici olmaları, çalışkan olmaları, saygılı olmaları beklenen özelliklerdir.

Bu topluluklarda her kişinin icracı olmasının beklenemeyeceği doğal bir davranıştır. Müzikal anlamda yetenekli olanlar bu işi üstlenirler.

SONUÇ

Geniş Türk müziği tarihi içerisinde müzik eğitime genel bir bakışla yaklaştığımız bu bildirimizde, askeri müziklerin Türk müzik kültüründe önemli bir yer tuttuğunu tespit ettik. Sporda da müziği kullanan Türkler, müzik eğitimi daha çok meşk yöntemi ile öğrenmiş ve öğretmişlerdir.

Doğaçlama (irtical), kültürün her aşamasında olduğu gibi müzik kültüründe de etkisini fazlaca hissettirmiştir. Doğaçlamanın önemi her dönemde fark edilmiştir.

Özellikle cumhuriyet sonrasında resmi olarak sağlanan devlet desteğiyle kurulan konservatuvarlarda, batı eğitim yöntemleri de kullanılmaya başlanmıştır.

Özel dershaneler ve dernekler ise müzik eğitiminde önemli ve hissedilir bir katkı sağlamışlardır.

Sosyal ve mesleki guruplarda da müzik eğitimi genel başlıklarıyla değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

1. TDK Türkçe Sözlük, (1998), Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
2. ÖGEL, Bahaeddin (2000), "Türk Kültür Tarihine Giriş", Kültür Bakanlığı Yay., Cilt 8, Ankara.
3. BEHAR, Cem (2006), "Aşk Olmayınca Meşk Olmaz (Geleneksel Osmanlı/Türk Müziğinde Öğretim ve İntikal)", Yapı Kredi Yay., İstanbul.
4. TANRIKORUR, Cinuçen (2003), "Osmanlı Dönemi Türk Musikisi", Dergah Yay., İstanbul.
5. DEMİR, Sertan, "Türk Halk Kültüründe Doğaçlama (İrtical) Geleneği ve Bu Geleneğin Türk Halk Tiyatrosundaki Yeri", Halk Kültüründe Tiyatro Uluslar arası Sempozyumu, Yeditepe Üniversitesi, 25-26-27 Aralık 2008, İstanbul.

4th International Conference on New Horizons in Education

Türk yükseköğretiminde e-öğretimin rolü

Cenay Babaoğlu^{a,52}, M. Kemal Öktem^a^aHacettepe University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, 06800, "Ankara", Turkey**Abstract**

The statement of Turkish e-education in higher education and the administration of e-education will be examined in this study. Primary aim of this study would be consider the efforts of e-higher education progresses. In this way, general e-education system will be analyzed with their strong and weak sides. After that the case of Turkish higher education will be searched and findings will be analyzed in a comparative way. Common features and differences would be significant for the future developments of Turkish system and some suggestions will be offered for better implementations.

Keywords: e-education, technology, higher education,

GİRİŞ

Bilgi toplumunun oluşturulması hedefinde önemli bir ayak olan eğitim, elektronik uygulamaların eğitim dünyasına taşınmasıyla beraber farklı bir boyut kazanmış, geleneksel fiziksellik ihtiyacı kaybolmaya özellikle yükseköğretimde yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaya başlamıştır (Khan, 2005: 1). Dünya üzerinde yüz yıllık bir geçmişe sahip olan uzaktan öğretim kavramının temel mantığı, öğretici ile öğrenen arasındaki coğrafi ve zaman kısıtlarının ortadan kaldırılmasıdır (Georgiev, vd., 2004:1) E-öğretim ise aynı yaklaşımı bilgisayar ve internet teknolojileri ile bir üst aşamaya taşımaya olanak sağlamaktadır. Türkiye’de açık öğretim fakülteleriyle başlayan uzaktan öğretim süreci elektronikleşmenin sisteme dâhil edilmesiyle çağ atlamış görünmektedir.

Georgiev ve arkadaşları (2004) öğretimin kademeli olarak değişmeye başladığından söz ederek, aşağıdaki gibi bir gelişim çizgisi ortaya koymaktadırlar.

Tablo 1: Öğretim Şekli Çizelgesi

Öğretim Şekli	Geleneksel Öğretim	→	Uzaktan Öğretim	→	E-öğretim	→	M-öğretim
Zaman	Yüzyıllardır uygulanan	→	Son 100 yıl	→	Son 15 yıl	→	Son 5 yıl

(Georgiev, Georgieva ve Smrikarov, 2004’ten uyarlanmıştır. s:2-3)

Bu haliyle özellikle son yıllarda bilgi teknolojilerinin eğitim sistemine gitgide entegre olduğu ve eğitim sistemine büyük değişimler yaratabilecek düzeyde etki ettiği görülmektedir. İlerleyen bölümlerde Türkiye’deki e-öğretim programlarının durumu incelenerek bu etkilerin yansımaları ortaya konmaya çalışılacaktır.

YAZIN TARAMASI

Özellikle son 15 yıldır teknolojik gelişmelerin, öğretim yöntemlerini değiştirecek boyutlarda etkilediği görülmektedir (Wilson, 2008: 238). Öyle ki kimi ülkelerde (Avustralya, Güney Kore, Kanada, vs.) pek çok öğretim programı teknoloji yardımıyla uzaktan uygulanabilmektedir. Örneğin Avustralya’da uzaktan öğretim devlet tarafından desteklenen ve nasıl uygulanacağına dair yönergeler hazırlanan bir sektör halini almıştır (ANTA, 2003).

* Corresponding author. Tel.: +90 312 2978725; fax: +90 312 2978740.

E-mail address: cenaybabaoglu@hacettepe.edu.tr

2007 yılında yayınladığı Strateji Kitabı'nda e-öğretim meselesine değinen Yükseköğretim Kurulu de, özellikle öğretim kapasitesinin geliştirilmesi için örgün eğitimde bazı derslerin e-öğretim ile verilebileceğinden bahsetmiştir. Programların %10 ile %30'ununun e-öğretim yolu ile uygulanmasının üniversitelerde kapasite artışını sağlayacağı yine tespit edilmiştir (YÖK, 2007: 156). Sloman ise, e-öğretimin entelektüel sermaye boyutuna dikkat çekerek e-öğretim ile insan kaynaklarının zenginleşeceğini vurgulamakta ve e-öğrenmenin bireylerin sürekli gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmektedir (Sloman, 2002: ix).

Yazında sıkça e-öğretimin iki boyutluluğu vurgulanmakta örgün öğretime karşı güçlü ve zayıf olduğu yönler sıralanmaktadır. Gareth ve Anderson (2003: 52-54)'dan aktarılan şekliyle bu yönler Tablo II'de gösterilmiştir.

Tablo 2: E-Öğretimin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
Erişebilirlikte artış	Sürekli yenilenme ihtiyacı
Teknoloji kullanımında artış	Sayısal uçurum etkisi
Etkili (sayısal artış) öğretim	Etkin değil
Yaşam boyu öğrenmeye katkı	Etkileşimin azalması
Materyal çeşitliliği	Eleştirel düşünceye kısıt
Fiziksel ortam maliyetleri	Teknoloji maliyetleri
	İnsan kaynakları sorunu

Tüm bu noktaların göz önünde bulundurulmasını tavsiye eden Khan da, e-öğretim sistemlerinin kurgulanmasında beş aşamalı bir süreçten bahsetmektedir (2005: 110). İlk olarak gerekli bütçenin sağlanması, ardından gerekli insan kaynağının temini, teknolojik gereklerin tespiti ve temini, ardından program için uygun ve uygulanabilir bir zaman dizininin hazırlanması ve ilgili hedefe kitleye ulaştırabilecek imkanların sağlanması ile e-öğretim için gerekli koşulların sağlandığını belirten Khan, bu aşamalardan birine yeterli önem verilmediğinde sistemin işlerliğini yitireceğini öne sürmektedir (2005: 26).

Uzaktan eğitimde e-öğrenme faaliyetlerinin planlı biçimde yürütülmesini sağlayan çeşitli yazılımlar bulunmaktadır. Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS) olarak adlandırılan bu yazılımlar asenkron eğitimle senkron eğitim arasında bağlantı noktası oluşturarak, bu bağlantı noktasıyla senkron eğitimin sisteme entegrasyonunu sağlamaktadırlar (Baki vd., 2009: 89). Ayrıca uzaktan öğretim programlarında ağırlıklı olarak senkron ve asenkron eğitim tekniklerinden yararlanıldığı görülmektedir. Türkiye'deki e-öğretim programlarında yerleşke dışı uzaktan eğitim veren üniversiteler genel olarak bu iki teknikten birlikte faydalanmaktayken, örgün eğitim öğrencilerine sunulan uzaktan eğitim sisteminde daha çok asenkron uzaktan öğretim tekniğinden yararlanılmaktadır.

UYGULAMAYA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Yöntem

Türkiye'de hali hazırda 81 il ve bu illerde toplamda 183 yükseköğretim kurumu yer almaktadır. Her yıl düzenli olarak yapılan üniversite giriş yarışma sınavlarına ise her yıl yaklaşık iki milyon öğrenci katılmakta ve yüksek öğretimde yer alabilmeyi hedeflemektedir. Ancak kapasite sorunları nedeniyle yüksek öğretim adaylarının önemli bir kısmı hedefine ulaşamamaktadır. Yine lisansüstü öğretim düzeyinde de hedefine ulaşamayan adaylar kapasite sorununun göstergelerinden biri olarak belirlemektedir. Bu çalışma ile yüksek öğretimdeki kapasite sorunlarına bir alternatif olarak gösterilen e-öğretimin Türkiye'deki durumu öncelikli olarak üniversitelerin sunduğu programlar düzeyinde araştırılmaya çalışılmış, tüm üniversitelerin e-programları öncelikle web üzerinden taranmıştır. Ardından programların kullandığı yöntemlere ve modüllere yönelik bilgiler için, programların ilgili birimlerinden bilgi toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, anlamlı sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

Literatür taramasının yanı sıra, Türkiye'deki söz konusu yükseköğretim kurumlarındaki uzaktan öğretimin programlar bazında dağılımı ve internet erişim imkânına bağlı olarak büyükşehir ve diğer illerde e-öğretimin durumu içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Belirlenen 183 yükseköğretim kurumunda uzaktan öğretim programları arasında yüksek lisans düzeyinde uzaktan öğretimin daha yaygın olarak gerçekleştirildiği saptanmıştır. Yine ön lisans düzeyinde uzaktan öğretim programı bulunan üniversite sayısı lisans ve lisans tamamlama ve diğer eğitim programlarına oranla daha geniş bir uygulama alanı bulmaktadır.

Bulgular

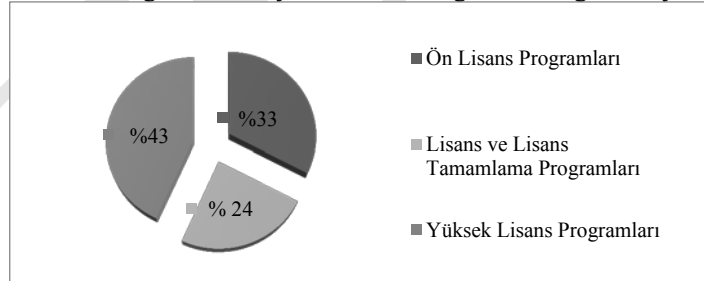
Türkiye’de uzaktan öğretimin yükseköğretim kurumlarındaki dağılımı devlet-vakıf ve diğer yükseköğretim kurumları açısından değerlendirilmiştir. Buna göre, hem yüksek lisans ve hem de ön lisans düzeyinde uzaktan öğretim veren yükseköğretim kurumlarının sayısı toplam içerisinde yaklaşık %21’lik bir orana sahiptir. Yine toplamda 183 yükseköğretim kurumu içerisinde % 12,5 luk bir kesimin lisans ve lisans tamamlama programları ve ayrıca yine aynı oranda sertifika ve çeşitli kurslar verdiği görülmektedir.

Tablo 3. Türkiye’de Uzaktan Öğretimin Yükseköğretim Kurumlarındaki Genel Dağılımı

	Ön lisans Düzeyinde Uzaktan Öğretim	Lisans ve Lisans Tamamlama Düzeyinde Uzaktan Öğretim	Yüksek Lisans Düzeyinde Uzaktan Öğretim	Uzaktan Eğitimde Sertifika, Eğitim Programı ve Çeşitli Kurslar	Örgün Eğitimi Destekleme Amaçlı (Kampüs Dışı) Uzaktan Öğretimi	Hem Uzaktan Eğitim, Hem de Açıktan Öğretim
Devlet	27	16	23	17	13	3
Üniversiteleri	(%26)	(0,16)	(%22)	(%16,5)	(% 13)	(%3)
Vakıf	9	5	13	5		-
Üniversiteleri (72)	(%12,5)	(% 7)	(%18)	(% 7)	6	
Diğer Yüksek	2	1	3	1	3	-
Öğretim	(%25)	(%12,5)	(%37,5)	(%12,5)	(% 37,5)	
Toplam (183)	38	22	39	23	22	3
	(%21)	(%12)	(%21)	(%12,5)	(%12)	(%1)

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, uzaktan öğretim uygulamasında da farklı teknolojik uygulamalar ortaya konulmuştur. Örneğin, Türkiye’de yurtiçindeki farklı üniversitelerden çeşitli dersler alma yoluna başvuran bazı üniversitelerde (örnek; Harran Üniversitesi), IP Video konferans araçları ile eğitim gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Yine Türkiye’de bazı üniversitelerde ise çok yaygın olmamakla birlikte uzaktan eğitimde mobil öğrenme uygulamasına geçilmiştir (İstanbul Kültür Üniversitesi).

Grafik 1: Türkiye’de Yükseköğretim Düzeyinde Uzaktan Eğitimin Program Sayılarına Göre Dağılımı



Grafik 1’de Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitimin programlara göre yüzdelik dağılımı yer almaktadır. Buna göre, sertifika ve eğitim programları hariç tutulduğunda Türkiye’de uzaktan öğretim program sayısı toplamda 141’e ulaşmıştır ve bu programlar içerisinde üniversitelerimizde % 43 oranında yüksek lisans uzaktan öğretim programı; % 33 oranında lisans ve lisans tamamlama (birlikte alındığında) uzaktan öğretim programları ve % 24 oranında ön lisans uzaktan öğretim programı bulunmaktadır. Bu programlar içerisinde ön lisans düzeyinde ‘bilgisayar programcılığı programı’ 24; lisans ve lisans tamamlama düzeyinde *ilahiyat lisans tamamlama programı* 10 ve son olarak yüksek lisans düzeyinde *işletme programı* 16 farklı yükseköğretim kurumunda uygulanmaktadır.

E-öğretimde yüksek lisans programlarının belirli bir düzeye ulaşmasının, öncelikli olarak tam zamanlı çalışan kesimin zaman açısından problemlerini gidermede bir olanak yarattığı ve bu sayede yaşam boyu eğitime katkı sağladığını söylemek mümkündür. Ayrıca uzaktan öğretimde gerek lisans programları ile gerekse diğer programlar sayesinde çalışana ciddi anlamda bir kolaylık sağlamanın yanı sıra engelli insanların eğitim almalarına fırsat yaratması açısından da uzaktan öğretim cazip bir sistem olarak düşünülebilir.

Son yıllarda Türkiye’de uzaktan eğitim alanında bazı yükseköğretim kurumları yurtdışındaki üniversiteler ile işbirliği içerisinde çeşitli programlar yürütmekte, böylece uzaktan eğitim yeni bir boyut kazanmaktadır. Uluslararası

işbirliği çerçevesinde uzaktan eğitim, telekonferans ya da video konferans tarzı sistemler ile sağlanmakta ve stüdyo ortamında ders alışverişi yapılmaktadır. Örneğin, İstanbul Teknik Üniversitesi 2000 yılından başlayarak Virginia Üniversitesi ile video konferans yoluyla ders alışverişi başlatmış ve uzaktan eğitim etkinliklerini uluslararası platforma taşımıştır. Yine bu kapsamda TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü, sunduğu uzaktan eğitim programından Kosova'nın Prizen Üniversite'sindeki öğretim elemanı ve öğrencilerinin yararlanmasını imkân tanıyacak bir işbirliği gerçekleştirilmiştir. Böylece uluslararası düzeyde bilginin paylaşımı çift yönlü olarak sağlanmaktadır.

DEĞERLENDİRME

Günümüzde uluslararası alanda olduğu gibi Türkiye'de de uzaktan eğitim uygulamaları artan bir hızla çoğalmaktadır. Bu artışın ardında yatan temel nedenler arasında teknolojik gelişimlerin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaygınlaşması ve özellikle üniversitelerde yaşanan kapasite sorunlarına bir alternatif geliştirme beklentisi olduğu söylenebilir.

Türkiye'de halen sürdürülmekte olan 141 e-öğretim programı düşünüldüğünde, açılan bu programların ne kadarının uzaktan öğretime elverişli olduğu ise ayrı bir tartışma konusudur. Her ne kadar uzaktan öğretim gerek Türkiye'de gerek uluslararası alanda eğitim sisteminde yerini almış ve bazı avantajları da beraberinde getirmiş olsa da, sistemin geleneksel öğretimdeki bazı ihtiyaçları karşılayamaması (iletişim, işbirliği vb.) ayrı bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de ifade edilen teknolojileri kullanabilecek insan kaynağı durumunun araştırılması da e-öğretim politikalarının değerlendirilmesinde faydalı olacaktır. Öte yandan gelecek nesillerde bu sorunun çözüleceği beklenebilir.

Sonuç olarak e-öğretimin özellikle ülkemiz açısından örgün öğretime bir alternatif olmak noktasına henüz erişemediği düşünülmektedir. YÖK strateji kitabında da değinildiği üzere, e-programların daha çok kapasite artırımına yönelik değerlendirilmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir. 2011-2012 öğrenim döneminde Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi tarafından gerçekleştirilen öğrencilere yönelik bir araştırmada özellikle çalışanların ve mekânsal anlamda öğrenime katılımda sorun yaşayan kesimlerin, e-öğretime daha sıcak baktıkları tespit edilmiştir. Bu nokta e-öğretimin avantaj ve dezavantajları değerlendirilerek programlara yönelik bir planlama yapılması uygun olacaktır.

Kaynakça

- Australian National Training Authority (2003). *Developing E-learning Content* (Version 1.00), Australian Flexible Learning Framework Quick Guides Series.
- Garrison, D. R. ve Anderson, T. (2003), *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: Routledge/Falmer.
- Georgiev, T., Georgieva, E. ve Smrikarov, A. (2004). "M-Learning - a New Stage of E-Learning", *International Conference on Computer Systems and Technologies - CompSysTech'2004*.
- Khan, B. (2005). *Managing E-learning Strategies*, Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Khan, B. (2004). "The People-Process-Product Continuum in E-Learning: The E-Learning P3 Model", *Educational Technology*, 44(5), s: 33-40.
- Kumar, R. and M.K. Sharma (2012). *A New Approach (ICT) for e-Learning System in Indian Rural Areas of e- Governance as Digital Library*. ICDS.
- Sloman, M. (2002). *The E-learning Revolution: From Proposition to Action*, London: CIPD
- Tor, H. ve Erden, O. (2004). "İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanmaları Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), s: 120-130.
- Wilson W. R. (2008). "In-Class Online Hybrid Methods of Teaching Planning Theory : Assessing Impacts on Discussion and Learning", *Journal of Planning Education and Research*, 28 s: 237-246
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, 2007-1, Ankara.
- http://uzem.ankara.edu.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=283&Itemid=111, Erişim Tarihi: 18.03.2013.

Teaching based on the case method of building collective protection

González García MN^{a,53}, Cobo Escamilla A^a, Moreno Fernández E^a

^aUniversidad Politécnica de Madrid, Avda. Juan de Herrera, 6, Madrid 28040, España

Abstract

One of the fundamental aspects in the adaptation of the teaching to the European higher education is changing based models of teacher education to models based on student learning. In this work we present an educational experience developed with the teaching method based on the case method, with a clearly multidisciplinary. The experience has been developed in the teaching of analysis and verification of safety rails. This is a multidisciplinary field that presents great difficulties during their teaching. The use of the case method has given good results in the competences achieved by students.

Keywords: Case method; Interdisciplinarity; Safety rails.

Introducción

Ingeniería de Edificación es una titulación universitaria que proviene de las antiguas titulaciones primero de Aparejador y posteriormente de Arquitecto Técnico, figuras profesionales muy arraigadas en el contexto de la ejecución de obras de edificación en España y que, a su vez tienen origen en los antiguos maestros de obras (González Velayos, 1979) (Izquierdo, 1988) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

Cuando se trata de diseñar y comprobar los elementos que forman las protecciones colectivas de las obras en construcción, nos estamos centrando en una materia de especial importancia en la formación de los Ingenieros de Edificación en España, ya que se enmarca dentro de una competencia básica, y una atribución profesional que otorga la normativa española a estos ingenieros titulados (BOE, 1999) (BOE, 2006).

Las experiencias que se basan en una mayor participación de los alumnos, haciéndoles protagonistas de su propia formación, tienen especial relevancia en la acción formativa de los nuevos Ingenieros de Edificación. Esto supone la modificación de los métodos tradicionales adaptándolos a las nuevas necesidades. Para ello se emplean otras metodologías de trabajo adecuadas para conseguir los objetivos formativos. Como aspecto fundamental en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está el cambio de modelos basados en la enseñanza a modelos basados en el aprendizaje. Los procesos de convergencia universitaria europea han marcado como un factor fundamental el que los titulados adquieran la capacidad de aprendizaje continuo (aprender a aprender) (Comunique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, 2001) (Joint declaration of the European Ministers in charge of Education, 1999). La forma de conseguir esto, es centrar los métodos docentes más en el estudiante que en el profesor (Conferencia de los Rectores de las Universidades Españolas, 2002). Uno de éstos métodos de enseñanza es el Método del Caso (MdC). En este trabajo se presenta una experiencia fundamentada en el MdC, con un enfoque interdisciplinar en el que participan cuatro asignaturas.

El Método del caso

El MdC, también llamado análisis o estudio de casos, apareció aproximadamente en 1914 como técnica de aprendizaje en la Universidad de Harvard, con el fin de que los estudiantes de Derecho se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentados, etc. Con el tiempo el MdC se ha extendido a otros contextos, convirtiéndose en una herramienta muy eficaz para que los estudiantes adquieran diversos aprendizajes y desarrollen diferentes habilidades debido al protagonismo que adquieren en la resolución de casos.

* Corresponding author. Tel.: +0-034-913367569; fax: +0-034-913367569.

E-mail address: mariadelasnieves.gonzalez@upm.es

El MdC es, por tanto, una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo (Boehrer & Linsky, 1990). Como punto de partida se define un caso concreto, de forma que el alumno sea capaz de comprender, conocer y analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso. Es un método de aprendizaje basado en el razonamiento de los estudiantes y en su capacidad de estructurar el problema y el trabajo para lograr una solución que no tiene por qué ser la única correcta (Boehrer & Linsky, 1990).

El MdC reúne la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo se han resuelto los problemas, las decisiones que se han tomado y las técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas (De Miguel, 2006).

Los objetivos perseguidos mediante el empleo de la técnica del MdC son (Universidad Politécnica de Valencia, 2006):

- Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema la solución experta, personal y adaptada al contexto dado.
- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado.
- Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.

La técnica del caso no solo centra su énfasis en el producto final, sino también en el proceso seguido por los estudiantes para encontrar la solución.

Es un método que se basa en situaciones reales, que los estudiantes se podrían encontrar fácilmente en su práctica profesional y que otros profesionales han tenido. Con este sistema se aumenta la motivación del estudiante hacia el tema planteado, mejorando su autoestima y su seguridad personal (Universidad Politécnica de Valencia, 2006).

Como contrapartida requiere una mayor inversión de esfuerzo y dedicación que otros métodos de enseñanza y aprendizaje más tradicionales, tanto por parte del docente como del alumno. Como ventaja se obtiene un resultado más significativo utilizando estos nuevos modelos metodológicos, ya que permiten ser al alumno el verdadero protagonista de su aprendizaje.

La interdisciplinariedad en la enseñanza de las técnicas

La interdisciplinariedad la podemos definir como un método de enseñanza en el que la cooperación de varias disciplinas provoca intercambios reales, existiendo reciprocidad. Se utiliza cuando el problema está planteado en términos tales que no puede ser resuelto desde una sola disciplina.

La interdisciplinariedad es un concepto que se viene aplicando desde épocas relativamente recientes y que se ha aplicado internacionalmente en el desarrollo de programas educativos de diversas áreas y niveles. Desde comienzos de este siglo, los programas académicos contemplan la interdisciplinariedad como una cuestión absolutamente necesaria en la formación de los ingenieros dentro de una economía global (Patil & Codner, 2007). Sin embargo, la estructura departamental existente en la mayoría de las universidades de los países industrializados donde el departamento es la unidad básica de funcionamiento (Bolton & Boyer, 1973) y organiza la docencia de las asignaturas que lo componen (Wolverton, Gmelch & Sorenson, 1998) se ha mostrado como muy eficiente para impartir los conocimientos de las distintas disciplinas, pero ha sido totalmente negativa para dotar de un carácter interdisciplinar a los estudios de las titulaciones técnicas relacionadas con la ingeniería (Mc Nair, Newswander, Boden & Borrego, 2011).

A pesar de que la industria en general, el sector de la construcción en particular, y la práctica profesional en la que se desenvuelve el Ingeniero de Edificación se desarrollan en un contexto interdisciplinar, la estructura departamental de las universidades parece que se resiste a este enfoque (Amey & Brown, 2004) (Committee on facilitating Interdisciplinary Research, 2004) (Sá, 2008).

En la interdisciplinariedad se involucran métodos y conocimientos de distintas disciplinas y se aplican a un problema determinado, el cual no es objeto de una única disciplina, sino que puede ser abordado desde distintos puntos de vista. El enfoque interdisciplinar permite obtener una nueva visión del problema: más amplia, completa y unificada, lo que supone la obtención de una solución más integral y adecuada al objeto de estudio. Utilizando esta

vía no se ignoran las identidades propias de cada disciplina, sino que se entiende que cada una de ellas puede realizar contribuciones importantes y diferentes entre sí para la resolución del problema o caso en estudio.

Uno de los inconvenientes principales para el trabajo interdisciplinario está en aceptar y respetar las diferencias entre las disciplinas involucradas. Es fundamental establecer un lenguaje común que permita la comunicación entre las disciplinas.

Diseño y comprobación de protecciones colectivas en obras

Una de las medidas más habituales para prevenir el riesgo de caída en altura durante la ejecución de una estructura de hormigón es la disposición de protecciones colectivas que o bien impiden la caída del trabajador o limitan los daños sobre éste en el caso de que caiga al vacío. Habitualmente, los técnicos encargados o involucrados en los temas de seguridad de obras se preocupan de la colocación de estos sistemas, sin embargo en muy raras ocasiones se realizan comprobaciones acerca de su capacidad estructural para el caso de que, debido a un accidente, estos sistemas deban de entrar en carga.

Esta aparente despreocupación acerca del comportamiento estructural de estos sistemas contrasta enormemente con la importancia y gravedad de este tema. En efecto, si uno de estos sistemas falla, podría provocar la muerte de un trabajador, como de hecho ocurre en demasiadas ocasiones.

En la titulación Ingeniero de Edificación de la UPM no se ha abordado el estudio del diseño y comprobación de protecciones colectivas, tampoco se estudiaban estos aspectos en las titulaciones de Aparejador o de Arquitecto Técnico. Más aún, no tenemos noticias de que esta materia se haya estudiado en ninguna titulación técnica en España. En las titulaciones de Ingeniero de Edificación se realiza un análisis descriptivo acerca de las protecciones colectivas existentes, se insiste en los procedimientos de montaje y retirada, se enumeran las normas que los regulan pero no se analiza el comportamiento o dimensionamiento de los sistemas. En algunos casos, el análisis numérico es complejísimo y solo puede realizarse mediante programas de elementos finitos avanzados. Por ejemplo, los sistemas que utilizan redes y retienen trabajadores que caen desde altura, deben analizarse como sistemas no lineales mecánica y geoméricamente y bajo carga de impacto. Sin embargo existen procedimientos simplificados que dan buenas aproximaciones y, en cualquier caso, siempre queda el recurso de la evaluación experimental ejecutada "in situ".

En otros casos, como las barandillas de seguridad colocadas en forjados horizontales, los sistemas pueden evaluarse analíticamente con suma facilidad.

Docencia de barandillas de seguridad: una enseñanza pluridisciplinar

El Grupo Enseñanza del Hormigón Estructural (EHE) es un Grupo de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid preocupado por encontrar fórmulas para racionalizar y mejorar la enseñanza del hormigón estructural a alumnos de Ingeniería de la Edificación. En este sentido se está desarrollando un Proyecto de Innovación Educativa de título Diseño de casos prácticos en hormigón estructural para facilitar y optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje en distintas materias del ámbito del hormigón estructural.

El análisis del comportamiento de barandillas de seguridad de obras es una materia que constituye uno de los casos prácticos desarrollados en el Proyecto Diseño de casos prácticos en hormigón estructural.

Posiblemente una de las razones más importantes para que se dé la situación señalada en el punto anterior, acerca del hecho de que no se estudie el comportamiento de las barandillas de seguridad en los planes de estudio de Ingeniero de Edificación, sea el extraordinario carácter interdisciplinar de la materia en cuestión. En el caso de sistemas formados por postes de acero y barandillas de madera se requieren conocimientos de Prevención y Seguridad, Resistencia de Materiales, Estructuras Metálicas y Estructuras de Madera. En la tabla 1 se indican los conocimientos necesarios junto con las disciplinas correspondientes al plan de estudios de Ingeniería de Edificación.

Tabla 1. Evaluación de barandillas de seguridad

Materia	Asignatura	Semestre
Prevención y Seguridad	Prevención y Seguridad I	6
	Prevención y Seguridad II	7
Estructuras Metálicas	Proyectos Técnicos I	7
Estructuras de Madera	Proyectos Técnicos I	7
Resistencia de Materiales	Resistencia de Materiales	4

Como puede comprobarse en la tabla 1, las materias objeto de esta etapa se imparten en tres asignaturas distintas y de distintos semestres.

Experiencia realizada

Conscientes del problema que supone la ausencia generalizada de técnicos informados y preocupados por el comportamiento resistente de protecciones colectivas, se ha desarrollado una experiencia docente encaminada a impartir la docencia relacionada con barandillas de seguridad con 50 alumnos del Máster en Innovación Tecnológica en la Edificación (MITE). MITE es un Máster Universitario de la UPM que se imparte en la Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica de Madrid. Actualmente consta de un Itinerario Profesional y un Itinerario Investigador. A todos los alumnos se les ha planteado la resolución de un caso práctico relativo al comportamiento de sistemas de protección de borde formados por barandillas de seguridad y postes de acero.

Se ha trabajado sobre un caso real. Al alumno se le ha proporcionado suficiente material gráfico y escrito como para tener una definición completa del sistema a evaluar. A continuación se han impartido sesiones teóricas con una duración total de 6 horas para dotar al alumno de los conocimientos que no se han adquirido a lo largo de la carrera y son necesarios para resolver el caso. Además se ha realizado una experiencia en laboratorio montando un sistema idéntico al que se iba a evaluar y se ha ensayado, de manera que el alumno podía comparar al final de su trabajo los resultados analíticos con los resultados experimentales. El uso de ensayos de laboratorio para mejorar la capacidad de los estudiantes para comprender determinados procesos tecnológicos o científicos se ha mostrado como una medida muy eficaz en experiencias anteriores (Brophy, Magana & Strachan, 2013) (Roberts, Feurzeig & Hunter, 1999) (Pallant & Tinker, 2004).

Terminadas estas actividades el alumno ha dispuesto de una semana para su resolución y entregar el trabajo. Posteriormente, se ha realizado en clase la discusión de una muestra representativa de los trabajos entregados, en concreto seis trabajos.

Al finalizar el caso se pasó una encuesta al conjunto de los alumnos. A continuación se destacan los resultados más significativos que se obtuvieron, en orden a valorar la experiencia para su aplicación o modificación en convocatorias posteriores:

- Como principales capacidades alcanzadas aparecen el autoaprendizaje (80%) y la iniciativa (72%).
- Reconocen que al principio no se dispone de los conocimientos necesarios (90%) y que se han adquirido con el desarrollo del caso (96%).
- La mayoría opina que el tiempo dedicado a las explicaciones teóricas fue escaso (86%) y el concedido para la resolución del caso también (98%).
- La mayoría valoró la experiencia como positiva (34%) o muy positiva (48%) frente a los métodos tradicionales y opinó que el desarrollo del caso les había permitido integrar los conocimientos que al respecto se habían adquirido durante la carrera (68%).
- Los ensayos realizados previamente en laboratorio se consideran fundamentales para el desarrollo del caso (90%).

Durante el desarrollo de la experiencia el profesorado apreció que el desarrollo del caso práctico exige un mayor esfuerzo a los alumnos, posiblemente debido a la falta de costumbre y a estar habituados a procedimientos de enseñanza más estructurados, donde el alumno no posee apenas posibilidad de decisión.

La tutorización del caso se ha realizado por los cuatro profesores, atendiendo cada uno de ellos las cuestiones relativas a la materia donde es especialista.

Se ha podido comprobar que los conocimientos aportados por las asignaturas ya cursadas no se han sabido aplicar correctamente cuando hay que utilizarlos en un escenario aparentemente distinto al existente en la asignatura donde se cursaron. Esto puede ser consecuencia de la visión, por parte de los alumnos y de los profesores, de las asignaturas como compartimentos estancos. En este sentido, uno de los aspectos más interesantes, que a nuestro juicio se ha generado con el desarrollo de este caso, ha sido la integración de conocimientos efectuada por el alumno. Se ha dejado de entender las distintas asignaturas como dominios cerrados, situación totalmente alejada del desarrollo profesional de un Ingeniero de Edificación, que debe resolver de forma cotidiana problemas de carácter interdisciplinar.

Para los profesores, ha sido muy positivo el trabajo en grupo en tareas docentes. Todos los profesores involucrados pertenecemos además al mismo Grupo de Investigación, pero hasta la realización de esta experiencia, no habíamos participado de forma conjunta en tareas docentes.

Para el correcto desarrollo de la docencia del caso, es absolutamente necesaria una perfecta coordinación del profesorado. Los alumnos no deben encontrar incoherencias en las respuestas, orientaciones o exigencias. Esto exige reuniones previas para realizar el diseño del caso, valorar las posibles soluciones y fijar el procedimiento de evaluación.

Conclusiones

En el marco de un proyecto de Innovación educativa se ha realizado una experiencia docente interdisciplinar del MdC.

El caso resuelto está relacionado con el diseño y comprobación de sistemas provisionales de protección de borde. El análisis de este tipo de sistemas no se aborda en ninguna titulación técnica.

El análisis de estos sistemas es una materia que precisa de un enfoque claramente interdisciplinar.

Además de unas sesiones teóricas iniciales, la docencia se ha reforzado con la realización de ensayos en laboratorio sobre los sistemas a analizar.

El caso se ha planteado a alumnos del Máster Universitario Máster en Innovación Tecnológica en la Edificación.

La resolución del caso se ha realizado de forma individual. Los trabajos más representativos se han discutido en público.

Los alumnos han valorado positivamente la experiencia a pesar del mayor esfuerzo personal que ha sido necesario realizar respecto a los métodos docentes tradicionales.

La realización de ensayos en laboratorio ha sido considerada fundamental por parte de los alumnos para desarrollar correctamente el caso.

Referencias

- GONZÁLEZ VELAYOS, E. (1979). Aparejadores. breve historia de una larga profesión. Consejo General de Aparejadores y arquitectos Técnicos de España, Madrid.
- IZQUIERDO, P. (1988). Evolución histórica de los estudios, competencias y atribuciones de los Aparejadores y Arquitectos Técnicos. Editorial Dykinson. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2003). La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de educación superior. Documento marco. Madrid.
- BOE (1999). Ley 39/1999, de 5 de Noviembre de Ordenación de la Edificación. Boletín Oficial del Estado nº 266 de 11 de noviembre de 1999.
- BOE (2006). Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de la Edificación, Boletín Oficial del estado nº 74 de 28 de noviembre de 2006.
- Comunique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education (2001). Towards the European Higher Education Area. Praga, 19 de mayo de 2001.
- Joint declaration of the European Ministers of Education (1999). The European Higher Education Area. Bolonia, 19 de junio de 1999.
- Conferencia de los Rectores de las Universidades Españolas (2002). La declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. 8 de julio de 2002.

- BOEHRER, J., LINSKY, M. (1990). "Teaching with cases. Learning to question", The changing face of college teaching, New Directions for Teaching and Learning n°42, Ed. Jossey-Bass, San Francisco.
- DE MIGUEL, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Alianza Editorial, Madrid.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA. Método de casos. 2006. Disponible en <http://www.recursoscees.uji.es/fichas/fm3.pdf>.
- PATIL A. and CODNER G. (2007). Accreditation of engineering education: Review, observations and proposal for global accreditation. European Journal of Engineering Education, Vol. 32, No. 6, 639-651.
- BOLTON CK. and BOYER RK. (1973). Organizational development for academic departments. The Journal of Higher Education, Vol. 44, No. 5, 352-369.
- WOLVERTON M., GMELCH WH. and SORENSON D. (1998). The department as double agent: The call for department change and renewal. Innovative Higher Education, Vol. 22, No. 3, 203-215.
- MC NAIR L., NEWSWANDER C., BODEN D. and BORREGO M. (2011). Student and faculty interdisciplinary identities in self-managed teams. Journal of Engineering Education, Vol. 100, No. 2, 374-396.
- AMEY MJ. and BROWN DF. (2004). Breaking out of the box: Interdisciplinary collaboration and faculty work. Information Age Publishing, Charlotte NC.
- COMMITTEE ON FACILITATING INTERDISCIPLINARY RESEARCH. (2004). Facilitating interdisciplinary research, National Academies Press, Washington DC.
- SÁ CM. (2008). Interdisciplinary strategies in US research universities. Higher education, 55, 537-552.
- BROPHY S., MAGANA A and STRACHAN A. (2013). Lectures and simulation laboratories to improve learners' conceptual understanding. Advances in Engineering Education, 3, 1-27.
- ROBERTS N., FEURZEIG W. and HUNTER B. (1999). Computer Modelling and Simulation in Science Education. Springer-Verlag, Berlin.
- PALLANT A. and TINKER RF. (2004). Reasoning with atomic-scale molecular dynamics models. Journal of science education and technology, Vol. 13, No. 1, 51-56.

Televizyon eğitim programlarında mekan kullanımı: İngilizce programları örneği

Doç. Dr. Mediha Sağlık Terlemez⁵⁴

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye.

Abstract

Anadolu University's partnership agreement with Cambridge University Press in 2010, created English language pack for distance learners. English language pack has books, DVD, DVD rom, online course and television programs. TV programs are one of the important training materials. Television programs are totally 56 and their scenarios had written by Cambridge University Press and produced by Anadolu University Television Production Center.

Television programs are composed of two main sections. One of them is studio shooting with presenters, one of them is a part of serial. The serial which name is "My American Cousin" has 56 episodes and had produced by 13 characters in 84 different locations.

Locations role is very important in dramas because of the creating a sense of reality and persuasion, especially for an instructional language program. In this study, the importance of the choice of locations, were analyzed for the selected program.

Keywords: location, drama shooting

Giriş

Anadolu Üniversitesi, 2010 yılında Cambridge University Press ile yaptığı ortaklık anlaşmasıyla, uzaktan öğrenen öğrenciler için (31 adet önlisans, 12 adet lisans bölümü öğrencileri) İngilizce eğitim paketi hazırladı. 56 programlık İngilizce Televizyon Eğitim programları dizisi bu pakette yer alan eğitim materyallerinden biriydi. Senaryoları İngiltere’de Cambridge University Press ve onlar tarafından organize edilen bir senaryo grubu tarafından yazılan programların yapımı, Anadolu Üniversitesi TV Yapım Merkezi tarafından gerçekleştirildi.

Televizyon programlarının ana yapısını, tamamı stüdyo dışı mekanlarda çekilen drama çekimleri oluşturmaktadır. Her biri 6-8 dakika süren değişen sayıda epizottan oluşan 56 bölümlük bu dizinin çekimleri, toplam 13 karakter ve 265 epizot (294 sahne) ; 84 mekanda, yaklaşık 2 yılda tamamlanmıştır. Mekanların drama gerçekçiliğine, ikna edicilik özelliğine olan katkıları önemlidir. Konu örnekleyerek eğitime olduğunda bu durum, öğrencinin yaşadığı gerçeklik duygusunu etkilemektedir. Bu çalışmada, mekan seçimi ve önemi konusu, seçilen program açısından incelenerek, programların başarısı ve inandırıcılığı açısından mekan kullanımının önemi ve dikkat edilmesi gereken noktalar ortaya konulmuştur.

Televizyon dramaları; bir oyun, roman, öykü, olay ya da bir temanın, bu aracın özelliklerine göre uyarlanmasıyla yaratılır. Televizyon yapımları içerisindeki en karmaşık ve pahalı biçim olarak değerlendirilebilecek bu tür, başlı başına çeşitli türlerdeki dizilerde ve televizyon filmlerinde karşımıza çıkar. Bunun yanında; bazı program türlerinin bir parçası olarak da değerlendirilebilir.

Dramalar, genel olarak izleyici beklentilerine en çok karşılık veren yapım türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Mutlu, bu beklentileri şöyle sıralar: gerilim, aksiyon, güldürü, enformasyon, önem, değer, merak, gerçekçilik ve yenilik (Mutlu, s. 39-46) Dramalar, bilgileri hedef kitlenin kültürel temelleri üzerine inşa etme gibi önemli bir işlevi vardır ki bu özelliğiyle de eğitim açısından önem kazanır.

* Anadolu Üniversitesi, AÖF Türkiye Tel.:+90 5326740122
E-mail address: msaglik@anadolu.edu.tr

Bu yapım türü, eğitim programlarında da kullanılmaktadır. Tamamı dramatik bir yapıda oluşturulan eğitim programları üretilebileceği gibi, dramalardan yararlanan karma biçimlerden de söz edilebilir. Eğitim programları açısından bakıldığında dramalar; ilgi çekici, didaktik olmaktan uzak ve kolay izlenir olmaları nedeniyle yararlanan ve “eğlendirirken eğiten” özelliği nedeniyle tercih edilen bir yapım biçimi olarak karşımıza çıkar.

Eğlendirme amacı derken “eğlenmek” sözü üzerinde durmak gerekir. Nedir eğlenmek? Pek çoğumuza göre hoşça vakit geçirmek, sıkıntılardan, dertlerden uzaklaşmak, onları bir süre için de olsa unutmak ve bol bol gülmek... Kuşkusuz bunlara da ihtiyaç vardır, ancak bir oyundan, bizleri uzun uzun düşündürecek, üzecek ya da sevindirecek mesajlar almak da eğlenmektir bir bakıma. İşte drama programları eğlendirme görevini, bu amaç doğrultusunda yerine getirmelidir. Eğitim açısından bakıldığında, bu tür programların amacı dinleyicileri sanatla, bilimle ve tarihle, değişik sosyal yaşantılarla ilişki kurma, bilgilendirme aracıdır. Bu yolla onlara bambaşka dünyalar tanıtılmakta, dinleyiciye fark ettirmeden eğitici, öğretici iletiler aktarılmaktadır. İzleyici doğruyu, iyiyi, güzeli olduğu kadar yanlış çirkin, kötü kavramlarını da değerlendirmeye başlamakta, bunları günlük yaşantısına yansıtılabilmektedir. Bütün bunların dışında bu programlar, dinleyicinin düş gücüne de geniş ufuklar kazandırmaktadır. İzleyici, bir yandan gerek ülkemizde, gerekse dünyanın çeşitli ülkelerindeki yaşam biçimleri, örf ve adetleri, duygu ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olurken, bir yandan kendisi o yerlere gitmiş, görmüş, değişik insanlar tanımış gibi hissedebilmektedir. (TRT, s.1-2)

Eğitim programlarında dramalardan, farklı biçim ve amaçlarda yararlanılmaktadır. Genel bir tanımlamayla “örnek olay” diye adlandırabileceğimiz bu uygulamada drama bölümleri; bir konuyu açıklama, bir olayı canlandırma, olumlu ya da olumsuz örnekleme ya da üzerinde uzmanların tartışabileceği veriler olarak değerlendirilir.

Dramalar, görsel öge olarak fiziksel sahne (physical setting), konum (background), durum (situation) ve katılanlardan (participants) oluşur. Dil kullanımı, anlamlı ve kapsamlı bir biçimde böyle bir ortamda yer alır.

1. Konum (background), dil olayının konuşulduğu yerdir. Karakterlerin giysileri ve fiziksel sahnenin atmosferi, amaçlanan mesajın iletilmesine ve öğrenilmesine etki eder.
2. Durum (situation): Bu özellik, izleyicinin neler olduğunu, olanların neden oluştuğunu anlaması için katılanların iletişim ve etkileşimi üzerine olan açıklamalardır.
3. Katılanlar (participants): Fiziksel sahnede rol alan, işadami, şoför, öğretmen iş arkadaşı gibi bireylerdir. Bu kişilerin yaşı mesleği kişiliği ve cinsiyeti mesajın anlaşılmasını etkileyebilir. Görsel ögenin ayrıca dil ötesi (paralinguistic) özelliği de vardır. Dil ötesi özelliğinin yakınlık (proxemics), duruş (posture), jestler (gestures), yüz ifadesi (facial expression) ve göz teması (eye contact) gibi alt bölümleri vardır. (Demirezen, s. 290)

Mekan, bir programın ruh durumunu etkileyecek ve anlatıya farklı anlamlar yükleyecek bir unsurdur. Mekanın anlatıya böylesi belirleyici bir müdahalede bulunduğu göz önüne alınmalı ve sağlam biçimde kurulmuş bir dramatik programda her mekan, aksiyonu veya duygusal durumu ilerletecek ya da en azından destekleyecek şekilde seçilmelidir. Televizyon dramalarında, çeşitlilik en çok karakterlerle ve mekanlarla yaratılır. (Mutlu, s.137-143) Ayrıca kültürel temeller üzerine bilgi inşa ederken, diyaloglar ve içerik kadar mekanlar da önemli işlevler yüklenir.

İngilizce Dil Programlarında Drama ve Mekan Kullanımı

Dil öğretiminde kazandırılmak istenen temel yetiler, okuma, anlama ve konuşma ve yazma olarak belirlenir. Televizyon programları dil öğreniminde, anlama ve konuşma açısından destek verir.

Jack Koumi, etkili bir televizyon eğitim programı yaparken; değişik formatlar denenmesini, değişik atmosferler yaratarak ritmik bir yapı oluşturulması gerektiğini belirtir ve tekrarın önemine vurgu yaparken tekrarlar konusunda; farklı örneklerle somutlaştırarak gösterin, karşılaştırın /karşıtlık yaratın, ilgiyi doruğa çıkarın demektedir. (Koumi)

İngilizce programlarının biçimi Cambridge University Press tarafından, Toucstone Pictures vidolarından yola çıkılarak oluşturuldu ve senaryolar, üç kişiden oluşan bir grup tarafından yazıldı. Bağımsız olarak çalışan bir ‘televizyonla eğitim uzmanı’ ve Cambridge eğitim uzmanlarının denetiminden geçen senaryolar, gerekli

düzeltilmelerden sonra Anadolu Üniversitesi'ne ulaştırıldı. Anadolu Üniversitesi'ndeki akademik danışmanın çeviri organizasyonu ve denetiminden sonra televizyon-programı yapım grubunun çalışması için hazır hale getirildi.

Programlar; yapım açısından başlıca iki ana bölümden oluşmaktadır: Stüdyo ortamındaki sunucu bölümleri ve dramalar. Sunucu metinleri; dramalar üzerine kurulmakta, örnekler, çeşitli tekrarlarla dramalarda geçen diyaloglar üzerinden verilmektedir. Bu bölümlerde açıklayıcı bilgiler ve etkileşimli alıştırma da yer almaktadır. Bir başka deyişle, programın ana yapısını, belirlenen öğretim amaçları doğrultusunda yazılan dramalar oluşturmaktadır. Her biri 20 dakika olan programların dramalara ayrılan bölümü ortalama 6-8 dakika dolayındadır. Her programın başında, daha önceki bölümlerde geçen olayların kısa bir özeti yer almaktadır. Dramalar, programa üç parçaya ayrılarak yerleştirilmekte, her bir parçadan seçilen bölümler ise o programda öğretilecek tema doğrultusunda tekrarlanmakta, açıklamalar yapılmaktadır. Programın sonunda ise, o günkü parçalar bütün olarak tekrar yayınlanmaktadır. Program akışı şöyledir:

1. Jenerik (Her programda aynı biçimde olmak üzere, dönem farkını belirten renklerde)
2. Açılış (O programa ilişkin içerik bilgisi-öğretilecek anahtar kavramlar ve dizi)
3. Özet (Öykünün geçen bölümlerinin kısa hatırlatması)
4. Açıklama ve Drama 1
5. Dil Bilgisi (Programa özel anahtar kavramlar)
6. Alıştırma
7. Açıklama ve Drama 2
8. Dil Bilgisi (Programa özel anahtar kavramlar)
9. Alıştırma
10. Açıklama ve Drama 3
11. Dil Bilgisi (Programa özel anahtar kavramlar)
12. Alıştırma
13. Drama-1+2+3
14. Kapanış ve gelecek bölüm bilgisi
15. Krediler

İngilizce programlarında yer alan dizi “My American Cousin” adını taşımaktadır. Brad, arkeoloji okumak için Eskişehir’de yaşayan kuzeni Deniz’in yanına gelir. Deniz, Erkan ile ev arkadaşıdır ve Brad onlarla yaşamaya başlar. Aynı apartmanda oturan Ceren ve Meg ile arkadaşlıklar. Ceren’in ev arkadaşları zaman zaman değişir, Meg’in yerini sırasıyla Shelley, Laura, Kitty ve Sarah alır. Brad’in ablası Amy, Brad’in doğum günü için Amerika’dan Eskişehir’e gelir ve bir süre kızlarla birlikte yaşar. Bu arada Brad ve Ceren birbirinden hoşlanır ama birbirlerine söylemezler. Amerika’ya dönmeye karar veren Brad, Ceren’den ayrılmak istemez ve gitmekten vazgeçerek Eskişehir’e döner.

Dizide, 20-30 yaşları arasında olmak üzere, toplam karakter sayısı 13 dür. Bunlardan onu (Brad, Amy, Sarah, Jessica, Meg, Kitty, Jeff, Melissa, Shelley, Laura) Amerikalı, üçü ise (Deniz, Erkan, Ceren) Türk karakterlerdir. Her bölümde, ana karakterlerin ilişkileri veya içinde bulundukları bir durumdan yola çıkılarak alt öyküler gelişir. Örneğin Deniz’in bir rapor hazırlamak için Frig Krallığının önemli yerleşim yerlerinden Yazılıkaya’ya Brad’le birlikte gitmesi, ya da Ceren ve Brad’in Cambridge’e dönen Laura’yı ziyarete gitmesi gibi. Her biri 6-8 dakika süren değişen sayıda epizottan oluşan 56 bölümlük bu dizinin çekimleri, toplam 84 mekanda, yaklaşık 2 yılda tamamlanmıştır.

Televizyon Çekimlerinde Mekan Türleri

Televizyon çekimleri için kullanılacak mekanların sınıflaması, farklı bakış açılarına göre yapılabilir. Örneğin, Kellison stüdyo dışı mekanları (locations) sabit mekanlar ve hareketli mekanlar olarak iki grupta inceler. Bu iki mekan türü arasındaki fark ise; yönetmen açısından sabit olarak adlandırılan ev, ofis gibi mekanların çekim koşulları açısından kolaylıklar sağlaması, cadde, park gibi hareketli mekanlardaki kontrol güçlüklerinden dolayı devamlılık sorunları gibi zorluklar yaşanmasıdır. (Kellison, s.141-142). Bu çalışmada, mekanların farklı hazırlık ve çalışma koşullarını ortaya koymak açısından sınıflama şu başlıklarda ele alınmıştır:

Stüdyo Mekanları

Televizyon çekimleri için özel olarak tasarlanmış stüdyolar, çok çeşitli ortamların yaratılmasına olanak tanıdığı gibi, yönetmen açısından da kontrollü ortamlardır. Monitörler ve iç haberleşme sistemleri aracılığıyla, ses, ışık, oyuncu-sunucu, kamera, kayıt, playback gibi yapım sürecindeki her öge yönetmenin kontrolü ve iletişim ağı içindedir. Stüdyolar; canlı yayın mantığıyla birden çok kamerayla, resim seçme masasının olanaklarını kullanarak, kurgulu çekim yapma olanağı tanır. Bunun yanında stüdyo çekimleri için geliştirilmiş teknolojilerden de (sanal ortam, video wall gibi) yararlanma şansı verir. Ancak drama çekimleri söz konusu olduğunda, yaratılacak ortamın niteliğine ve sahip olunan koşullara (zaman, para, stüdyonun kullanım süresi, diğer program çekimlerin planlanması vb.) göre stüdyo olanaklarını kullanmak ya da kullanmamak kararını vermek gerekir.

Doğal mekanlar

Drama çekimlerinin gerçeklik duygusu yaratma, maliyeti düşürme veya zaman kazanma gibi farklı gerekçelerle stüdyo dışında gerçekleştirmek de mümkündür. Evler, sokaklar, öğren yerleri, fabrikalar, parklar, çocuk bahçeleri gibi yaşamda var olan tüm mekanlar, doğal mekanlar olarak tanımlanabilir. Bazı durumlarda stüdyo ortamında veya platolarda da doğal mekanlar birebir yaratılabilirse de, bu oldukça maliyetli ve zaman alıcıdır. Bu nedenle, stüdyo koşullarındaki gibi ışık, ses ve kamera kontrolü olmasa da, yönetmen doğal mekanlarda çalışmayı tercih edebilir.

Doğal mekanlar; açık ve kapalı doğal mekanlar olarak iki ayrı başlıkta incelenmelidir. Çünkü bu iki temel ayrım, çekim koşulları ve gece-gündüz koşullarına göre çok farklı düzenlemeler gerektirir.

Yapay Mekanlar

Yapay mekanlar, stüdyo ya da açık ya da kapalı doğal mekanlar kullanılarak yaratılabilen, gerçekte olduğundan farklı olarak bir amaç doğrultusunda yeniden tasarlanıp düzenlenmiş mekanlardır. Bu sınıftaki mekanları “gerçekçi” mekanlar olarak tanımlamak mümkündür. Bu özelliğiyle doğal mekan olarak algılanırlar.

Kurgusal Mekanlar

Drama çekimlerinde tek bir mekan (kafe, ofis gibi) yanında, bütünsel mekanlara da gereksinim duyulabilir. Örneğin bir evin salonu, yatak odası ve mutfak yanında evin bulunduğu binanın dış görüntüsü, sokağı, sokaktaki bir mekanla ilişkisi de kullanılmak istenebilir. Böyle durumlarda, çekim için aranan tüm özellikler, seçilen tek bir mekan ve çevresinde bulunmayabilir. Çözüm olarak her oda için çekimler ayrı mekanlarda gerçekleştirilebileceği gibi, o eve ait olmayan bir bina, o binanın çevresinde olmayan bir sokak ya da mekan kurgu aracılığıyla birleştirilebilir. Kurgu yoluyla yaratılan bu olanak, yönetmene geniş olanaklar sunar.

Simgesel Mekanlar

Dramatik yapımların tümü gerçek ya da gerçekçi mekanlar olmak zorunda değildir. Amaç doğrultusunda, olayın geçtiği mekanı simgeleyen çeşitli obje ya da simgeler kullanımı da tercih edilebilir. Özellikle süregiden bir öykünün anlatılmadığı, kısa örnek olayların dramatize edildiği eğitim programlarında simgesel mekanlardan yararlanılır. Örneğin otobüs durağında geçecek bir örnek olay için, sadece bir durak tabelası yeterli olabilir, ya da bir bank ve birkaç kuru yaprak bir park ortamını simgeleyebilir. Genellikle stüdyoda hazırlanan bu tür mekanlar, kısa sürede hazırlanması ve oldukça düşük maliyetli olması nedenleriyle tercih edilebilir. Özellikle eğitim programlarında, dikkatin dağılmaması ve içeriğe odaklanması açısından da yararlı bir uygulamadır.

Sanal Mekanlar

Teknolojinin sağladığı olanaklarla, dijital ortamlarda yaratılan 3 boyutlu mekanlardır.

Programda Kullanılan Mekan Türleri

İngilizce programlarının drama çekimlerinde, kullanılan mekan türleri, doğal, yapay ve kurgusal mekanlardır. Tablo 1’de kullanılan doğal ve yapay mekanlar ile bu mekanlarda gerçekleştirilen sahne çekim sayıları verilmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, toplamda 84 mekan kullanılan çekimlerin % 80 oranla doğal mekanlarda, % 20 oranda ise yapay mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Bu mekanların sahne sayısı açısından kullanımı ise; % 48 oranıyla doğal,

% 52 oranıyla yapay mekanlardır. Bir başka deyişle, daha az sayıda olan yapay mekanlarda daha fazla sahne çekimi için kullanılmıştır.

Tablo 1: İngilizce Programı Çekimlerinde Kullanılan Doğal-Yapay Mekanlar

	MEKAN SAYISI		SAHNE SAYISI	
	Toplam	%	Toplam	%
DOĞAL MEKAN	67	80	142	48
YAPAY MEKAN	17	20	152	52
TOPLAM	84	100	294	100

Doğal Mekan Kullanımı

Program dizisindeki drama bölümlerinin büyük bir bölümü, mekan sayısı açısından doğal mekanlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yolla, gerçek yaşam kesitleri duygusu yaratılarak, dilin kullanımı yaşamın çeşitli anlarında örneklenmiştir. Tablo 2’de kullanılan doğal mekanların ayrıntıları verilmiştir. Buna göre, 43 açık mekanın 89 sahne için, 24 kapalı doğal mekanın ise 53 sahne çekimi için kullanıldığı görülmektedir. Doğal mekanların kullanımındaki bir başka amaç da, özellikle turistik ve tarihi mekanlarda yapılan çekimlerle öğrencinin ilgisini çekip, öykünün sürükleyiciliğini ve ilgiyi artırmak olarak belirtilebilir.

Tablo 2: İngilizce Programı Çekimlerinde Kullanılan Doğal Mekanlar

DOĞAL MEKANLAR			
AÇIK MEKANLAR	Sahne sayısı	KAPALI MEKANLAR	Sahne sayısı
Kent Park	4	Karanlık Kilise	3
Bilim Sanat Kültür Parkı	3	Kapadokya-Derinkuyu	1
AÜ-Japon bahçesi	1	Göreme-Karanlık Kilise	2
Yazılıkaya/ yol	2	AÜ-Çağdaş Sanatlar Müzesi	2
Yazılıkaya/ Midas Anıtı	1	ESK Arkeoloji Müzesi	2
Yazılıkaya/ Tarihi Yol	1	AÜ Spor Salonu	1
Yazılıkaya/Doğanlı Kale	1	NEO YKM	2
Nevşehir	1	AÜ Taş Bina	1
Göreme	3	Batıkent/Yepps Cafe	3
Göreme Açık Hava Müzesi	2	Antalya/Arkeoloji Müzesi	1
Göreme-Kızlar Manastırı	1	İstanbul/ Kapalıçarşı	2
Atatürk Bul/ Bağlar Cd	3	İstanbul/Sultan Ahmet Camii	3
Odunpazarı	1	İstanbul/ Haydarpaşa Garı	2
Adalar-Köprü	1	Market	2
Harabe Kafe	1	Cambridge/ Otel Resepsiyon	1
Antalya/ Cumhuriyet Mey.	1	Cambridge/ Otel odası	1
Antalya/Kaleiçi	1	Cambridge/ Otel kafe	1
Antalya/Hadrian Kapısı	1	Cambridge ev	2
Antalya/ Eski Liman	1	Apartman Girişi-AÖF Binası	8
Antalya/Konyaaltı Plajı	3	AÜ-AKM Prova odası	1
İstanbul/Boğaz	1	Kızların evi /Kapı girişi	6
İstanbul/Boğaz Vapuru	5	Erkeklerin evi/Kapı girişi	4
Efes	1	Öğrenci evi-1	2
Efes/Celsus Kütüphanesi	1	Öğrenci evi-2	2
Efes/Curates Sokağı	1		

Efes/Hadrian Kapısı	1		
Efes/Herakles Kapısı	1		
Efes/ Artemis Tapınağı	1		
Efes/ Tiyatro	1		
Cambridge Tren İstasyonu	3		
Cambridge/ Otel önü	1		
Cambridge/Trumpington Street	2		
Cambridge /King's Parade	2		
Cambridge /Silver Street	1		
Cambridge / Nehir Punt Turu	2		
Cambridge Genel	7		
Apartman- AÖF Binası	5		
Otel Anadolu-Bahçe	3		
AÜ Dış Mekanlar	9		
AÜ AKM önü	4		
İstanbul/ Baltalimanı(kafe)	1		
Efes/ Şirince (kafe)	1		
İstanbul/ Topkapı Sarayı	2		
TOPLAM 43	89	24	53

Yapay Mekan Kullanımı

Programların drama çekimlerinde; ikisi açık olmak üzere toplam 15 yapay mekanda, 150 sahnenin çekimi gerçekleştirilmiştir (bkz. Tablo 3). Burada sözü edilen yapaylığı doğallıktan ayıran özellik, bir mekanın olduğu gibi değil de, amaca, öykünün içeriğine ve gerçek yaşama uygun olarak yeniden düzenlenmiş olmasıdır. Yapay diye adlandırılmasına karşın, amaç mekanın yine en doğal biçimde görünmesini sağlamaktır.

Yapay mekan olarak adlandırılan iki ana mekan, karakterlerin yaşadığı evlerdir. Öykünün ağırlıkla geçtiği evler; karakterlerin kişilik ve yaşam biçimlerine uygun olması gerektiği gibi, çekim koşulları açısından da özel düzenlemeler gerektirmektedir. Ev yerleşimi için seçilen mobilyaların renk ve dokuları ile yerleşimi televizyon çekimlerine uygun olmalıdır. Tüm bu özelliklerin doğal bir mekanda bulunması beklenemeyeceğinden, Anadolu Üniversitesi lojmanlarından seçilen iki daire, iç mimarlar tarafından öykünün ve karakterlerin özelliklerine göre yeniden tasarlanmış, o tasarım doğrultusunda gerekli eşyaların satın alınması ve üretilmesiyle çekime hazırlanmıştır. Kadın karakterlerin yaşadığı evin stüdyo tipi bir daire olması gerektiğinden, dairenin salonuna bir mutfak yaptırılarak yeniden düzenlenmiştir. Bu mekanlarda toplam 120 sahnenin çekimleri gerçekleştirilmiştir.

Programda kullanılan yapay mekanlardan biri, kadın karakterlerden birinin şarkı söylediği klüp için düzenlenen mekandır. Çok sayıda kişinin yerleşimi ve sahnede piyano kullanma gibi gereksinimlere uygun mekan bulunamadığı için, bu mekan stüdyo platosunda yaratılmıştır. Benzer şekilde bir okulda gerçekleşen kermes ortamı da, gerçekliğe yakın olması açısından gerçek bir okulun koridorlarında oluşturulmuştur. Özetle bu mekanlar, yapım açısından yapay olarak adlandırılmasına karşın, izleyiciye doğal mekanlar olarak yansıtılmıştır.

Tablo 3: İngilizce Programı Çekimlerinde Kullanılan Yapay Mekanlar

YAPAY MEKANLAR			
YAPAY MEKAN AÇIK ALAN	Sahne sayısı	YAPAY MEKAN KAPALI ALAN	Sahne sayısı
AÜ ETV önü	1	AÜ Misafirhane	2
İstanbul/ Haydarpaşa (kafe)	1	AÜ ETV	2
		Atayurt Okulu/Kermes alanı	7
		AÖF /KAFFE	7
		Kızların evi /Salon	39
		Kızların evi /Mutfak	13
		Kızların evi /MEG-SARAH Oda	1
		Kızların evi /Ceren Oda	3
		Erkeklerin evi /Salon	47
		Erkeklerin evi /Mutfak	11
		Erkeklerin evi /Deniz Oda	3
		Deniz Ofis	7
		Erkeklerin evi /Brad Oda	2
		Erkeklerin evi /Banyo	1
		CLUB 24 / ETV Stüdyo	5
Toplam 2	2	15	150

Kurgusal Mekanlar

Programda, başlıca mekanlardan olan evlerin girişleri, dış görünüşleri, çevre ile bağlantılı olarak bulunduğu konumları için farklı farklı mekanlar kullanılarak, bütünde kurgusal bir mekan yaratılmıştır.

Mekan Seçiminde Ölçütler

Drama çekimlerinin gerçeklik yaratma ve eğitici içeriği örnekleme başarısı, konu, dialoglar ve oyuncular kadar seçilen mekanlara da bağlıdır. Mekanlar yapıma özel bir gerçeklik ve özel bir ruh ekler. Platolarda veya stüdyo ortamında yeniden oluşturma seçeneğiyle karşılaştırıldığında; hem daha ekonomiktir hem de zaman kazandırır. Buna karşın bu tür mekanların yapım açısından dezavantajları olduğunu da belirtmek gerekir. İçeriğe ve amaca en uygun mekanı seçmek ve hazırlamak için; öncelikle seçenekleri belirlemek ve seçenekler arasından en uygun olanı seçmek temel ilkedir. En uygun mekanı seçmek için ise, farklı açılardan dikkat edilmesi gereken pek çok özellik vardır. Bu farklı değerlendirme açıları şöyle sıralanabilir:

- Yönetmen Açısından
- Yapım-organizasyon Açısından
- Aydınlatma Açısından
- Ses Açısından
- Kamera Kullanımı Açısından

Bir mekana çekime gitmeden önce, tüm bu başlıklar için, ayrı ayrı olmak üzere, aşağıdaki soruların yanıtları verilerek gerekli hazırlıklar tamamlanmalıdır:

Yapıma ve içeriğe bağlı olarak yönetmen açısından,

1. Devamlılık kontrol edilebilir mi?
 - Oyuncunun hareket devamlılığı
 - Arka plandaki hareketlerin devamlılığı

- Ses devamlılığı
- 2. İçeriğe uygun mu?
- 3. Öykünün geçtiği mekanlar ilginç midir? Mekan ilginç bir görsel yaklaşıma elvermekte midir? Açık alanlar için hava koşulları uygun mu?
- 4. Kostüm-mekan uyumu sağlanabilir mi?
- 5. Çekim zamanlaması görüntülenmek istenen konu için uygun mu? Çekim, belli bir süreci, işlemi ya da atmosferi görüntülemek amacını taşıyorsa, en uygun çekim zamanının (ay, gün, saat) saptanması önemlidir.

Yapım-organizasyon Açısından

1. Çekim için yasal izin gerekli mi? Bazı alanlarda çalışmak (fabrika, müze, askeri alanlar vb.) için yetkililerin yazılı izni gerekebilir. Bu izin işlemleri ne kadar süre alır? Çekim zamanlaması açısından esnekliğe açık mı?
2. Bireylerden-sahiplerinden izin almak gerekir mi? Kişiye özel mekanlar için, onların onaylarını almak, çalışma içeriği ve süresi hakkında bilgilendirmek gerekir.
3. Çevredekiler görüntüde yer alacak ise, gönüllüler mi? Değillerse veya uygun görülmezlerse ne yapılabilir?
4. Çevresel faktörler (gürültü, kalabalık vb.) kontrol edilebilir nitelikte mi?
5. Mekan çalışmak için o an-gün uygun mu? (restorasyon ya da onarım olabilir)
6. Tarihi-turistik mekanların kapalı olduğu gün hangisi?
7. Mekanda makyaj ve kostüm değişimi için olanak var mı?
8. Ulaşım nasıl sağlanacak? Mekana ulaşmak için, tüm gereçlerle birlikte ekibin ulaşımı için uygun yol ve araç var mı?
9. Mekan, oyunun ve ekip-ekipmanın (kişiler, monitör, ışık-kamera-mikrofon sehpaları vb.) yerleşimi için uygun mu?
10. Yemek-konaklama ve diğer ihtiyaçlar sağlanabilecek mi? Uzun çalışma koşullarında ekibin yemek ve konaklama gereksinimleri için olanaklar ne? Nasıl sağlanacak?
11. Güvenli bir yer mi? Çalışılan yer çökme, patlama veya başka tehlikelerle karşılaşma riski taşıyor mu?

Aydınlatma Açısından,

1. Işık yeterli mi? Açık mekanlarda doğal aydınlatmanın amaçlanan çekimler için yeterli olup olmadığı, ayrıca aydınlatma kaynaklarına ihtiyaç bulunup bulunmadığını saptanmalıdır.
2. Güneşin pozisyonu nasıl? Gün ışığında çalışılacaksa, ışığın geldiği yön ve gölgelere dikkat edilmeli, uygun saat saptanmalıdır.
3. Gün ışığından yararlanma süresi ne kadar? Çekim süresi için uygun mu?
4. Kapalı mekanlarda gece çalışılması durumunda mekan açık mı, özel olarak açılması gerekir mi?
5. Mekanın niteliğine göre en uygun çalışma saatleri nedir?
6. Teknik sınırlılıklar nelerdir? Aydınlatma ya da batarya şarjları için elektrik kullanma olanakları var mı, bunların kullanımına izin veriliyor mu? Tesisat aydınlatma kaynaklarını taşıyacak güçte mi?

Ses Açısından,

1. Hangi tür mikrofona ihtiyaç var? Çekim sırasında kaydedilecek seslerin özelliklerinin neler olduğuna, bu ses kayıtları için hangi mikrofon ve gereçlere (rüzgarlık, sehpa vb.) ihtiyaç duyulacağına karar vermek gerekir.
2. Lokal sesler ve sorunları nelerdir? Gidilecek mekandaki ortam sesleri, kayıt aşamasında sorun yaratacak türden mi ya da istenen ortam sesleri var mı? Güçlü sesler çıkaran ve ses kaydını engelleyecek gürültü kaynakları olabilecekse, bunları kontrol etmek mümkün mü?

Kamera Kullanımı Açısından

1. Tasarlanan kamera sayısı ve konumları için uygun açılar ve yerler var mı?
2. Kamera hareketi için uygun mu? Kamera hareketi tasarlanıyorsa mümkün olacak mı? Alanın genişliği ve zemin uygun mu?
3. Ne tür objektif gerekli? Dar mekanlar, bina çekimleri gibi ortamlarda genel çekimler ve alan derinliğini arttırmak için geniş açı gerekebilir. Uzaktaki nesneleri görüntülemek, nesneleri birbirine yakınmış gibi göstermek veya alan derinliğini azaltmak için dar açılı objektiflere ihtiyaç duyulabilir.
4. Ne tür kamera aparatları gerekli? Tripod, örümcek, tekerlek, baby tripod, filtre, yağmurluk, yedek batarya gibi gereçlere ihtiyaç olup olmadığı saptanmalıdır.

Tüm bu soruların sağlıklı bir biçimde yanıtlanması, çekim öncesinde yapımcının titiz bir çalışma yapması yanında; mümkün olduğunca yönetmen, görüntü yönetmeni, ışık ve ses operatörlerinin mekanı önceden görüp değerlendirmesi ve gerekli hazırlıkları yapmasıyla olanaklıdır. Kimi durumlarda, zaman ve bütçe kısıtlılığı gibi nedenlerle, özellikle şehir dışı mekanların önceden görülmesi mümkün olamayabilir ancak bu tür mekanlar zaten genellikle bilinen-taninan mekanlardır. Bu tür durumlarda en önemli görev, yapımcının kendi açısından tüm hazırlıkları tamamlamış olmasıdır.

Yapımı tamamlanan proje boyunca karşılaşılan kimi durumlar, konunun önemini vurgulamak açısından örnek olacaktır. Frig Vadisi'nde bulunan Yazılıkaya'da geçecek bir epizot çekimi planlaması sırasında, yönetmen ve çekim ekibi tarafından daha önce çekimler yapıldığı için iyi bilinen bir mekan olduğu için, çekim öncesi mekana gidilmemiş, yalnızca yapımcı açısından yapılacak çalışmalar yeterli görülmüştür. Gerekli tüm hazırlıklar yapıp mekana ulaşıldığında, Yazılıkaya Anıtı'nda uzun süredir sürmekte olan bir restorasyon çalışmasıyla karşılaşmış, bazı çekimler planlandığı biçimde yapılamamıştır.

İstanbul Topkapı Sarayı'nda yapılacak bir çekim için ise, ziyarete kapalı bir gün gerektiği için bu günün pazartesi olduğu önbilgisiyle hareket edilmiş, tüm hazırlıklar bu güne göre yapılmıştır. Ancak mekana gidildiğinde ziyarete kapalı günün pazartesi değil salı olduğu ve bu nedenle aydınlatma kaynakları ile çift kamera kullanımına izin verilemeyeceği bilgisi alınmıştır. Alınan çekim izni de yalnızca o güne özel olduğundan, yeni duruma göre çekim planları yeniden yapıp tamamlanabilmiştir.

5. Çekim Zamanı ve Sonrası Mekan

Çekim için planlanan gün ve saate mümkün olduğunca uymak, özellikle de izin alınarak gidilen mekanlar için özel bir önem taşır. Mekana gidildiğinde ilk olarak, izin belgesi varsa onunla birlikte ya da sözlü izin alınan kişiyle görüşmek gerekir. Neler yapılacağı ve onlardan neler istendiği konusunda tekrar bir bilgi vererek çalışmaya başlanmalıdır. Çekim sırasında mekanda önceden bilinen bir iş ya da işlem sürüyorsa, kimsenin işini engellemek ya da olabildiğince rahatsız etmemek ilke edinmelidir. Gerekğinde kibar biçimde uyarı yapılmalıdır.

Çekim mekanında kimi değişiklikler yapılabilir, örneğin kameralara ve ışıklara yer açmak için masalar çekilebilir ya da mekandaki aksesuarlarla çevre düzenlemesi yapılabilir ancak çekim sonunda mekan, ilk bulunduğu hale getirilmeli ve yardımcı olan herkese teşekkür edilerek mekandan ayrılmalıdır. Aynı mekan tekrar kullanılacaksa, ne zaman ve ne kadar süre için tekrar gelineceği hatırlatmasını yapmak da yararlı olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Büyük bir yerleşkesi, çok sayıda öğrencisi, çalışanı ve öğretim üyesi olan, Anadolu Üniversitesi restoran, lojman, kafeterya gibi çok sayıda sosyal tesise sahip bir kurumdur. Proje boyunca kurumun kimi mekan olanaklarını kullanmak yapım açısından kolaylıklar sağlamıştır. Ancak bu projede çok sayıda ve farklı mekan kullanımı gerektiğinden, mekan bulma ve organizasyon projenin en önemli ayaklarından biri olmuştur.

Mekan seçimi sırasında, çalışmada sözü edilen tüm ölçütlerin göz önüne alınması, çekimlerin amaçlanan biçime ve zaman planına uygun olarak yürütülmesi açısından çok önemlidir ve üretim süreci boyunca bu ölçütlere uyulmaya özen gösterilmiştir. Bu projede, yayın zamanıyla paralel giden üretim süreci nedeniyle, kimi zaman geniş araştırma ve seçime olanak bulunmadığı durumlarla karşılaşıldığında konunun önemi daha da ortaya çıkmıştır.

İyi bir ön hazırlık ve planlamaya karşın, bu tür büyük projelerde öngörülemeyen durumlarla karşılaşmak da olasıdır. Bu da çekim planlarında aksama, belki de yayın zamanına program yetişmemesi gibi sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, yönetmenin çalışma planında esneklikler bırakması, gün ya da yer değiştirmelere olanak tanıyan ikinci seçenekler için hazırlıklı olması gerekir. Örneğin, İstanbul Haydarpaşa Garı'nda yapılacak bir çekim için, pazar ve pazartesi günleri için plan yapılmış, izinler alınmış ve mekana gidilmiştir. Aydınlatmaya sıra geldiğinde, elektriği kullanabilmemiz için bir görevliye ihtiyacımız olduğu ve hafta sonu olması nedeniyle görevlinin orada bulunmadığı bilgisiyle karşılaşmıştır. Bu yeni durumda, çekim planı değiştirilmiş ve o mekanda aydınlatma gerektiren çekimler, iş gününe bırakılmıştır.

Cambridge'de yapılacak çekimlerin gün ve saat planı, Cambridge University Press tarafından yapılmış, planlanan gün ve saatlerde, ana mekanlardan birinde yol çalışması başlatılması nedeniyle, kısa süre içinde yeni bir plan yapılması gerekmiştir.

İstanbul'da bir kafede yapılması gereken bir çekim için planlanan mekan amaca uygun bulunmamış, çözüm olarak genel bir alana bir masa ve sandalye götürmek suretiyle, uygun bir mekan yaratılmıştır.

Çok sayıda ve farklı mekanlarda gerçekleştirilen çekimler, dramalarda gerçeklik duygusunun oluşturulmasına önemli katkılarda bulunmuş, seçilen ilginç mekanlar ise programlara olan ilgiyi düzeyini yükseltmiştir. Uzun süreli ve yoğun çalışma koşullarında gerçekleştirilen bu proje çekimleri sonucunda ortaya çıkan deneyimler, bu konudaki bilimsel çalışmaları desteklerken, mekan seçimlerindeki ölçütlere uymanın önemini de farklı deneyimlerle ortaya koymuştur.

Kaynakça

Demirezen, Mehmet. "Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri." (online) <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19905MEHMET%20DEM%C4%B0REZEN.pdf>

Kellison, Cathrine.(2009). Producing for Television and New Media: A Real-World for Profucers. Oxford: Focal Press.

Koumi, Jack. (1992) "Effective Screenwriting for Educational Television" (online) <http://www1.worldbank.org/disted/Teaching/Design/str-01.html>

Mutlu, Erol. (1995) Televizyonda Program Yapımı., Ankara: Ankara Ün İletişim Fakültesi Yayınları.

TRT. Radyo Oyunu Yazarları İçin Bilgiler. TRT Radyo Dairesi Başka nlığı.

The evaluation of concept maps drawn as to problem scripts by prospective science teachers

Tufan Inaltekin^{a55}, Ercan Tatlı^b, Sibel Demir^{c*} Fatma Şahin^d

^{a-b-c-d} Marmara University, Faculty of Education, "İstanbul", Turkey

Abstract

In this study, the use of concept maps has been tried to researched in analysing the problem scripts totally and structured as to science subjects by the prospective science teachers. Of the design models, single group pretest-posttest design model has been used for this purpose. In the first application of the research, the problem scripts has been given to prospective teachers and asked them to draw a concept map including the solution. In the second application, the questions has been structured as to the subproblem related to the main problem in the problem scripts formed and a new concept map has been asked from them. According to the data obtained when the concept maps, asked for preparing the two problem scripts from prospective teachers, is analysed either quantitatively or qualitatively; the second applications having the problem scenarios structured with questions have been found more effective in forming concept map and analysing the existing problem by means of interdisciplinary perspective.

Keywords:

GİRİŞ

Pedagojinin bireylerin öğrenmeleri üzerine ortaya koyduğu yeni bilgiler ve teknolojinin eğitime yönelik güncel buluşları, neredeyse, her on yılda bir yeni eğitim yaklaşımlarının gelişmesini sağlamıştır. Bu gelişmeler, ülkemizde de takip edilip buna bağlı olarak, farklı zamanlarda eğitim programlarında değişiklikler yapılmıştır. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanan ve “Yapılandırmacı Öğrenmeyi” temel alan ilköğretim programı incelendiğinde Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları’nda birçok çağdaş öğrenme yaklaşımına yer verildiği görülmektedir (TTKB, 2005).

Fen Bilgisi dersinin en önemli amaçlarından biri öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini geliştirmektir. Bu becerileri öğrencilere kazandırmanın çeşitli yolları vardır. Bunlardan bazıları; araştırmaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarıdır (Colley, 2006). Fen Bilgisi dersinde başvurulabilecek yaklaşımlardan biri olan Probleme Dayalı Öğrenme Modeli, öğrencilerin gerçek bir probleme odaklanarak öğrenmeye güdülenmelerini sağlayan, güncel yaşamdan konuların ele alındığı, bireysel veya işbirlikli çalışmanın yürütüldüğü ve etkili çözüm yollarının geliştirilmesine imkan veren bir yaklaşım içermektedir (Bidokht ve Assareh, 2011).

PDÖ’de, öğrenci öğrenmesi, tek bir yanıt olmayan, birden fazla doğru barındıran bir problemin merkezine yerleştirilir. Öğrenciler, işbirlikli gruplar halinde çalışarak problemi çözmek için gerekli olan bilgiye ulaşırlar (Hmelo-Silver, 2004). Öncelikle tıp ve matematik alanlarında uygulanan PDÖ, daha sonraları eğitim alanına da uyarlanmış ve bu yöntemin öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğu görülmüştür (Balm, Önel ve Evrekli, 2007; Chin ve Chia, 2004). Yıldız (2010) araştırmasında, Fen Bilgisi dersinin yaşamla içiçe ve uygulamaya dayalı olması, merak esaslı bir işleyişi takip etmesi, bilimsel metodu izlemesi, işbirliği gerektiren uygulamalara uygunluğu gibi yapısal özellikleri açısından uyumluluk içerisinde olduğundan, PDÖ uygulamalarının Fen Bilgisi dersleri için önemini belirtmiştir. Wong ve Day (2009), PDÖ ile konuya dayalı öğrenmeyi karşılaştırarak PDÖ’nün Fen Bilgisi dersinin amaçlarına ulaşmada, öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki ilerlemede ve konuların anlaşılmasında başarılı sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Fen Bilgisi öğretiminde PDÖ’nün en etkin kullanım şekillerinden biri de iyi hazırlanmış Problem Senaryoları uygulamalarıdır. Problem senaryoları; karikatür, pandomim, drama,

* Corresponding author. Tel.: +90 216 345 90 90

E-mail address: sibelfe@hotmail.com

fotoğraf/resim, makale, öykü gibi farklı materyal ve tekniklerden yararlanılarak oluşturulabilmektedir (Baysal, 2005).

Tıpta bir hastalığa dair veriler; mühendislikte, bir yapının mimarisi ile ilgili bir durum; sanatta bir eserin farklı yönlerinin ele alınması; eğitimde bir öğretmen veya öğrencinin gündelik yaşadığı bir durum, problem senaryosunun konusunu oluşturabilir. Problem senaryoları oluşturulurken, öncelikle öğrencilere ders konusu ile ilgili verilecek senaryonun problemleri belirlenir. Bir sonraki basamakta da problemlerin yer aldığı senaryolar oluşturulur. Senaryolarda yer alan problemlerin, dikkat çekici ve günlük yaşamla ilişkili olması tercih edilir (Rendas, Fonseca ve Pinto, 2005). Dunlap (2005), bu problemleri çözmeye becerilerini geliştiren öğrencilerin, yeni problemlerle karşılaştıklarında rahatlıkla çözüm yolları geliştirebileceklerini belirtmektedir. PDÖ senaryoları yakın, uzak veya yaşanan çevreden seçilebildikleri gibi farklı ders alanları için günlük yaşamdan olayları, gerçek yaşam örneklerini ve iyi tasarlanmış kurguları da konu alabilirler. Problem senaryoları, uygun hazırlanır ve ilgi çekici bir konu ile ilişkilendirilirse öğrencileri daha iyi motive edebilmektedirler. Böylece, öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini daha iyi ve etkin bir şekilde ifade etmeleri sağlanmış olur (Edwards ve Hammer, 2007). Herhangi bir konu ile ilgili hazırlanan problem senaryoları, öğrencilerin bireysel ve grup halinde çalışarak öğrenmeye odaklanmalarını sağlamaktadır. Böylece, öğrenciler problem çözmeye ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedirler (Günhan ve Başer, 2009).

Son çalışmalarda, PDÖ senaryolarının çözümünde kavram haritalarının da kullanılabileceği belirtilmektedir. Anlamlı öğrenmede hem PDÖ hem de kavram haritaları büyük bir önem taşımaktadır. Kavram haritaları, yeni bilgilerle eski bilgileri bütünleştiren, bilgilerin uzun süreli hafızaya kaydedilmesini sağlayan ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren önemli araçlardır (Romance ve Vitale, 1999). Çoğunlukla bir öğrenme ve öğretme tekniği olarak kullanılan kavram haritaları, bir öğrencinin herhangi bir bilgisine ilişkin yapıyı ve organizasyonu ölçebilen bir tamamlayıcı değerlendirme tekniği olarak da kullanılabilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Crane ve Winterbottom, 2008). Öğrenciler bir konu ile ilgili kavram haritası hazırlarken bilgiyi yapılandırmak için çerçevelendirme, sınıflandırma, zihinsel canlandırma ve sembolleştirme gibi stratejilerden faydalanabilmektedirler (Baki ve Şahin, 2004). Bu durumda, öğrenme-öğretme ortamlarında kavram haritalarının değerlendirme amaçlı kullanılması, öğrencinin bilgiyi yapılandırması ve güncel, güvenilir verilere ulaşmak için etkili bir yöntem olarak görülmektedir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda, aynı konuda yapılan kavram haritaları ve çoktan seçmeli testlerde alınan puanlar arasındaki yüksek korelasyon, kavram haritalarının içerik geçerliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Bahar ve diğerleri, 2009). Hegarty, Hazel ve Prosser (1991), Barenholz ve Tamir (1992), Trowbridge ve Wandersee (1994) yaptıkları çalışmalarda, kavram haritalarını fen öğretiminin değerlendirilmesinde kullanmışlardır (aktaran, Duru ve Gürdal, 2002). Markham, Mintzes ve Jones (1994), yaptıkları çalışmada kavram haritalarının hem öğrenmede hem de değerlendirmede güvenilir bir araç olduğunu göstermişlerdir. Şen ve Aykutlu (2008), öğrencilerde olduğu düşünülen alternatif kavramların yanında farklı alternatif kavramları da ortaya çıkarması nedeniyle kavram haritalarının değerlendirmedeki önemine vurgu yapmışlardır. Literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları, kavram haritalarının bir değerlendirme aracı olarak bazı eksikleri ve sınırlılıkları olduğunu gösterse de (Bahar ve diğerleri, 2009) kavram haritaları, Novak(1998)'ın da ifade ettiği gibi, bilgilerin hiyerarşik olarak nasıl yapılandırıldığına ve kavramlar arasında kurulan bağlara dair güvenilir bilgilerin elde edilebileceği etkili bir değerlendirme yöntemidir.

Hsu (2004) araştırmasında, PDÖ senaryo tartışmalarına dayalı kavram haritalarının, hemşirelik eğitimi alan öğrencilerin öğrenmelerindeki gelişmeye etkisini incelemiştir. Yapılan araştırmada, PDÖ senaryo tartışmalarında yer alan öğrencilerin, geleneksel eğitim almış öğrencilere göre daha başarılı kavram haritaları çizdikleri ve başarı düzeylerinin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Johnstone ve Otis (2006), PDÖ'nün öğrencilerin, bilgileri uzun süreli bellekte geri getirilebilir ve kullanılabılır formda nasıl saklandığı bilgisinden yola çıktığına ve bu sürecin daha başarılı işleminde rol aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca PDÖ'nün ve kavram haritalarının, her ikisinin de, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayandığını ve bu nedenle paralel amaçlara hizmet ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim PDÖ senaryoları ile yürütüldüğü bir tıp fakültesinde yaptıkları araştırmada, PDÖ uygulamalarının yanı sıra öğrenmelerini kavram haritaları ile destekleyen öğrenci grubunun, kavram haritası kullanmayan gruba göre daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Yapılan son araştırmalarda, problem senaryolarının çözümünde kavram haritalarının kullanılabileceği önerilmektedir(Bünder, 2003; aktaran, Schaal, Bogner ve Raimund Girwidz, 2010; Stoddart, Abrams, Gasper ve Canaday, 2000; Ruiz-Primo ve Shavelson, 1996).

Bu bağlamda araştırmanın amacını, Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen konularına ilişkin problem senaryolarını, bütünsel ve yapılandırılmış olarak çözümlemelerinde, kavram haritalarının kullanılmasını incelemek oluşturmaktadır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Tasarımı

Bu araştırmada, deneysel tasarım modellerinden, deneysel işlemin etkisinin tek bir grup üzerinde test edildiği tek grup ön test- son test desen modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı ölçme araçları kullanılarak yapılır (Büyüköztürk, 2010).

2.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, İstanbul'daki bir üniversitenin eğitim fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve 3.sınıfa devam etmekte olan 22 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 42 öğretmen adayına uygulanmıştır.

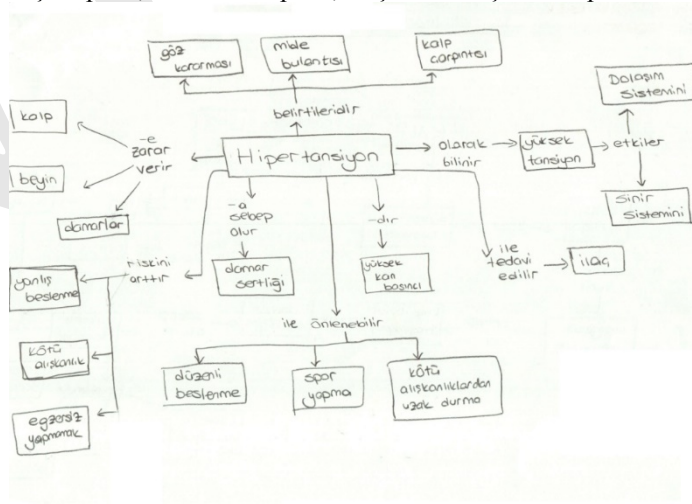
2.3.Araştırma Verilerinin Toplanması

Bu çalışma 2010-2011 öğretim yılı Özel Öğretim Yöntemleri-I dersinde uygulanmıştır. Araştırmanın I.uygulanmasında öğrencilere bir problem senaryosu verilmiş ve bu problem senaryosunun çözümünü içeren bir kavram haritası çizmeleri istenmiştir. II.uygulamada ise, araştırmacılar tarafından oluşturulan problem senaryosundaki ana problem ile ilgili alt problemlere ilişkin sorular yapılandırılmış ve öğretmen adaylarının tekrar kavram haritası çizmeleri istenmiştir. Yapılan bu araştırmada, öğretmen adaylarının I. ve II. uygulamada oluşturmuş oldukları kavram haritalarının nicel ve nitel olarak karşılaştırması yapılmıştır.

2.4.Araştırma Verilerinin Analizi

2.4.1.Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizine, öğretmen adaylarına uygulanan I.uygulama ve II.uygulamadan elde edilen kavram haritalarının, değerlendirilmesinde kullanılacak analiz metodunun seçilmesiyle başlanmıştır. Kavram haritalarının puanlanmasıyla ilgili literatür incelendiğinde en çok yapısal puanlama metodunun öne çıktığı görülmektedir. Yapısal analiz metodu, Novak ve Gowin (1984) tarafından geliştirilmiş bir puanlama tekniğidir. Yapısal analiz metodu kavram haritası modelinde yer alan bileşenlerin puanlanmasına dayalı olarak yapılmaktadır (Zwaal ve Otting, 2012). Bu puanlama aşağıdaki şekliyle yapılmaktadır: Kavramsal bağlantı: 2 puan, Çapraz bağlantı: 10 puan, Hiyerarşi: 5 puan, Örnekler: 1 puan, Geçersiz Bileşenler: 0 puan



Şekil 1 Örnek Kavram Haritası

Yapılan araştırmada, örneklem grubundan alınmış olan bir kavram haritası örneği Şekil 2’de görülmektedir. Bu kavram haritasının yapısal analize göre puanlanması: ‘Kavramsal bağlantı(10x2=20), Çapraz bağlantı(0x10=0), Hiyerarşi(3x5=15) ve Örnek(6x1=6)’ bileşenlerine ilişkin toplam 41 puan olmaktadır.

2.4.2.Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise; Stoddart ve diğerleri (2000)’nin ve Kinchin ve Hay (2000)’ın geliştirdikleri değerlendirme araçları, araştırmacılar tarafından yeniden düzenlenerek yeni bir değerlendirme aracı oluşturulmuştur. Ayrıca kavram haritalarının nitel olarak analizinde, ‘*disiplinlerarası ilişkiyi kurma*’ maddesi haricinde, tüm veriler örneklemden seçilen rasgele 21 öğretmen adayının kavram haritası üzerinden değerlendirilmiştir. Buna göre, kavram haritalarının nitel değerlendirilmesinde; oluşturulan değerlendirme aracında, şu maddeler dikkate alınmıştır:

Tablo 1 Kavram Haritası Nitel Değerlendirme Aracı

Kavram Haritası Nitel Değerlendirme Aracı			Puanlama
Doğruluk	Doğru ve yeterli kavramlar	1	0
	Doğru ve yeterli ilişkiler	1	0
Açıklamanın derinliği	Üst düzey açıklama ve ilişkiler	1	0
Komplekslik	Basit		0
	Kompleks (Hiyerarşi)	1	
	Çapraz ilişki	1	0
Görünüm	Orantılı dağılım, görsellik	1	0
Problem çözümü	Çözülmüş	1	
	Çözülmemiş		0
	Toplam		
Disiplinlerarası ilişkiyi kurma*	Doğru kavram sayısı	Kavram sayısı hesaplanmıştır	
<i>*Ayrı değerlendirilmiştir.</i>			

Yapılan araştırmada, kavram haritalarının karşılaştırılmasında disiplinlerarası ilişkinin kurulup kurulmadığı değerlendirme aracından ayrı olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle her iki problem senaryosu ve uygulama aşamaları için fizik, kimya ve biyoloji disiplin alanları bakış açısıyla, yapılan kavram haritalarındaki kavramlar incelenmiştir.

3.Bulgular ve Yorumlar

3.1.Nitel Bulgular

Tablo2. Diş Çürümesi Problem Senaryosunun, I.Uygulama-II.Uygulama Kavram Haritası Değerlendirme Sonuçları

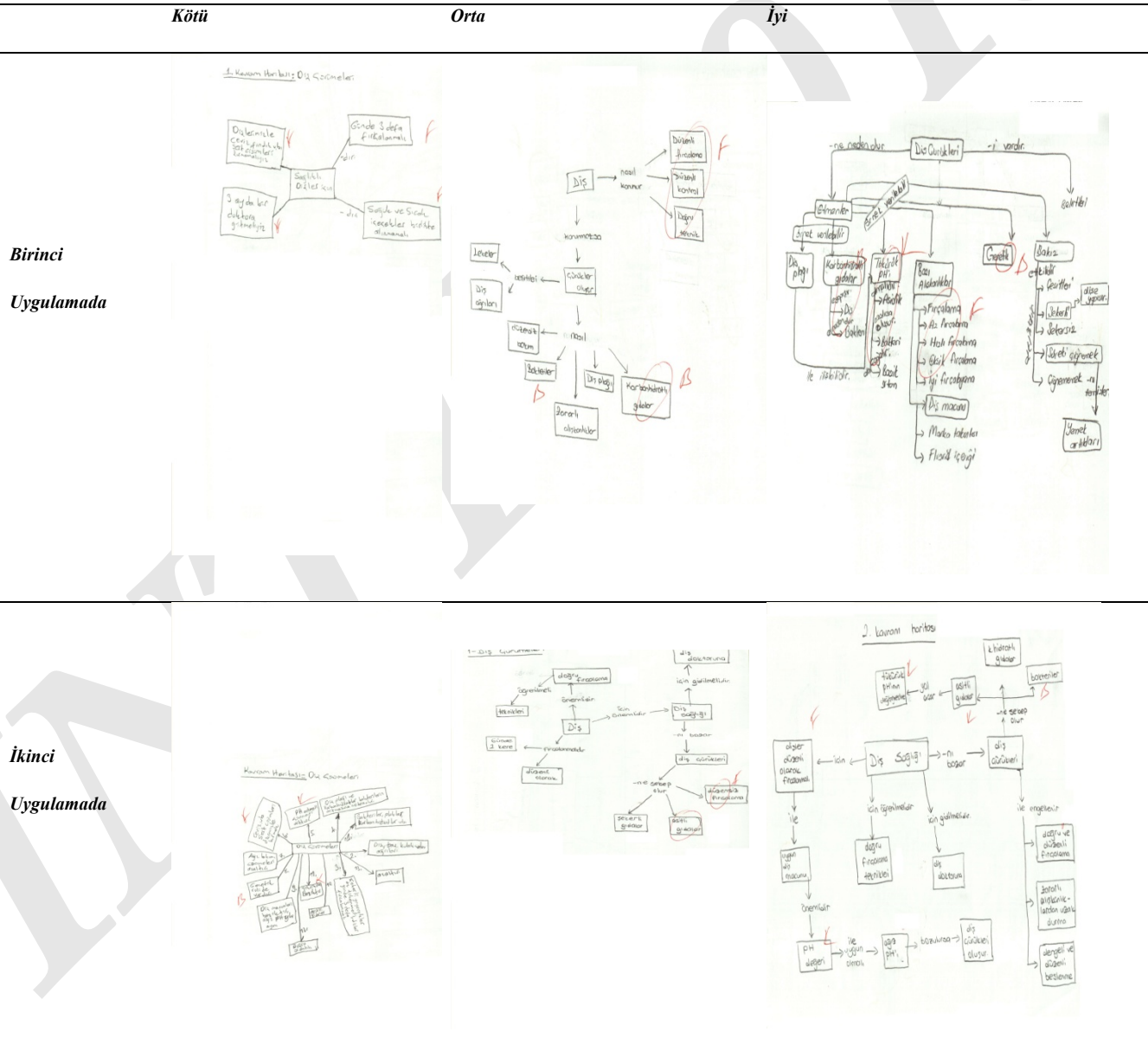
		X	N	S.S	sd	t	p
Toplam	Birinci uygulama	16,80	42	4,09	41	14,56	,000
	İkinci uygulama	25,76	42	4,85			

Tablo 2’de Diş çürümeleri konusunda öğrencilerin problem senaryolarını birinci uygulama ve ikinci uygulama olarak çözümlemeleri sonucu kavram haritası toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t=14.56$, $p<.000$). Diş çürümeleri problem senaryosu konusunda, problem senaryosunun yapılandırılmış sorular ile verilmesi ($X=25,76$) sadece problem senaryosunun verilmesi toplam puanlarına göre ($X= 16,80$) daha yüksek bulunmuştur. Araştırmadaki bu veri bize öğrencilerin problem senaryolarını çözümlemede kullanılan teknik ile öğrenci kavram haritası puanları arasında anlamlı bir ilişkin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3 Hipertansiyon Problem Senaryosunun, I.Uygulama- II.Uygulama Kavram Haritası Değerlendirme Sonuçları

		X	N	S.S.	sd	t	p
Toplam	Birinci uygulama	14,09	42	5,01	41	22,57	,000
	İkinci uygulama	26,57	42	5,86			

Tablo 3’de Hipertansiyon konusunda öğrencilerin problem senaryolarını birinci uygulama ve ikinci uygulama olarak, çözümlemeleri sonucu kavram haritası toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t=22,57$, $p<.000$). Hipertansiyon konusu ile ilgili olarak; problem senaryosunun yapılandırılmış sorular ile verilmesi ($X=26,57$) sadece problem senaryosunun verilmesi toplam puanlarına göre ($X= 14,09$) daha yüksek bulunmuştur. Araştırmadaki bu veri bize öğrencilerin problem senaryolarını çözümlemeye kullandıkları teknik ile öğrenci kavram haritası puanları arasında anlamlı bir ilişkin olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 3 Rasgele Seçilen Kavram Haritası Örnekleri

3.2.Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarına, sunulan diş çürümesi ve hipertansiyon problem senaryoları ile ilgili olarak, I. uygulama ve II. uygulama olmak üzere ikiye kavram haritası yaptırılmıştır. Yapılan kavram haritalarının nitel olarak değerlendirilmesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan değerlendirme aracı kullanılmıştır. Nitel değerlendirme aracından elde edilen verilerin incelenmesinde ise, yapılan kavram haritalarındaki disiplinlerarası bakış açısı ayrıca ele alınmıştır.

Tablo 4 Kavram Haritası Nitel Değerlendirme Sonuçları

Kavram Haritası Nitel Değerlendirme Aracı		Diş Çürümesi I.Uygulama	Diş Çürümesi II.Uygulama	Hipertansiyon I.Uygulama	Hipertansiyon II.Uygulama	N
Doğruluk	Doğru ve yeterli kavramlar	7	16	7	16	21
	Doğru ve yeterli ilişkiler	11	18	9	18	21
Açıklamanın derinliği	Üst düzey açıklama ve ilişkiler	5	18	3	17	21
	Kompleks (Hiyerarşi)	7	19	6	20	21
	Çapraz ilişki	2	4	1	5	21
Görünüm	Orantılı dağılım, görsellik	10	15	7	15	21
Problem çözümü	Çözülmüş	8	18	5	19	21
<u>Toplam</u>		50	108	38	110	

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarına verilen senaryolardaki ilk ve son uygulamalar için çizilen kavram haritaları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yedi maddeden oluşturulan değerlendirme aracı için, ikinci uygulamalarda çizmiş oldukları kavram haritalarında daha fazla puan almış oldukları görülmektedir.

Tablo 5 Problem Senaryolarının I. Uygulama ve II. Uygulama Sonrası, Kavram Sayısı

Kavramlar	Uygulama	Ortalama kavram sayısı (Bütün kavramlar)	N
Diş çürümesi	I.	10,45	42
	II.	18,47	42
Hipertansiyon	I.	9,71	42
	II.	18,02	42

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının her iki problem senaryosu için oluşturdukları kavram haritaları incelendiğinde; son uygulamalarda oluşturulan toplam kavram sayısının ilk uygulamalara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarına sunulan iki problem senaryosu için hazırlanan kavram haritaları; fizik, kimya ve biyoloji olmak üzere üç disiplin alanında oluşturulan kavram sayıları bakımından incelenmiştir.

Tablo 6 Problem Senaryolarının I. Uygulama ve II.Uygulama Sonrası Kavram Haritalarındaki, Disiplinlerarası Kavram Sayısı

Disiplin Alanları	Kavramlar	Uygulama	Ortalama kavram sayısı	N
Fizik	Diş çürümesi	I.	3,26	42
	Diş çürümesi	II.	6,42	42
	Hipertansiyon	I.	2,54	42
	Hipertansiyon	II.	4,73	42
Kimya	Diş çürümesi	I.	,80	42
	Diş çürümesi	II.	2,71	42
	Hipertansiyon	I.	,78	42
	Hipertansiyon	II.	1,61	42
Biyoloji	Diş çürümesi	I.	3,95	42
	Diş çürümesi	II.	5,35	42
	Hipertansiyon	I.	5,04	42
	Hipertansiyon	II.	8,07	42

Tabloda da görüldüğü üzere, her iki problem senaryosu için, öğretmen adayları tarafından yapılandırılan kavram haritalarında, kullanılan kavramların; fizik, kimya ve biyoloji olmak üzere her üç disiplin alanından oluşturulabildiği görülmüştür. I. ve II. kavram haritalarında; üç disiplinde yazılan kavramlar için, en çok biyoloji, sonra fizik ve son olarak da kimya kavramlarının birbiriyle entegre edilebildiği görülmektedir.

4.Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen verilere göre; öğretmen adaylarına sunulan iki problem senaryosu için, hazırlamaları istenen kavram haritaları incelendiğinde, I. ve II.uygulamalar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarına gerek diş çürümeleri ve gerekse hipertansiyon ile ilgili olarak sunulan problem senaryolarında, II.uygulamalar lehine anlamlı farklılık gösterdikleri bulunmuştur ($t=14.56$, $p<.000$; $t=22,57$, $p<.000$). (Tablo2, Tablo3). Araştırmadan elde edilen bu verilere göre, öğretmen adaylarına verilen problem senaryoları ile birlikte senaryolar ile ilgili sorular yönlendirilmesinin, kavram haritasını yapılandırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Bu durum senaryo ile kavram haritası oluşturmada, sorular ile yapılandırılmış senaryolardan daha yeterli kavram haritalarının oluşturulduğunu gösterir niteliktedir.

Öğretmen adaylarına sunulan iki problem senaryosu için, hazırlamaları istenen kavram haritaları nitel olarak incelendiğinde, '*Doğru ve yeterli kavramlar, Doğru ve yeterli ilişkiler, Üst düzey açıklama ve ilişkiler, Komplekslik (Hiyerarşi), Çapraz ilişki, Orantılı dağılım, Görsellik ve Problem Çözümü*' maddelerine göre, II.uygulamalarda daha yeterli oldukları görülmüştür. Özellikle problemin çözümü bakımından kavram haritaları incelendiğinde, II.uygulamalarda öğretmen adaylarının probleme çözüm bulmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, çapraz ilişki kurma bakımından ise I. ve II.uygulamalarda çok farklılık olduğu görülememiştir (Tablo4).

Öğretmen adaylarına sunulan iki problem senaryosu için, hazırlamaları istenen kavram haritalarına disiplinlerarası olarak bakıldığında, üç alan için dört kavram haritasında da kavramların oluşturulabildiği görülmektedir. Söz konusu bu durum hem birinci hem de ikinci uygulamalarda disiplinlerarası bir bakışın kavram haritalarına yansıtılabildiğini gösterir niteliktedir. Özellikle ikinci kavram haritası uygulamalarında, bu entegrasyonun ve toplam kavram sayısının daha fazla oluşturulabildiği saptanmıştır (Tablo5). Bu araştırmada da görüldüğü üzere, her iki problem senaryosu için, öğretmen adayları tarafından yapılandırılan kavram haritalarında, kullanılan kavramların; fizik, kimya ve biyoloji olmak üzere her üç disiplin alanından oluşturulabildiği görülmüştür. I. ve II. kavram haritalarında; üç disiplinde yazılan kavramlar için, en çok biyoloji, sonra fizik ve son olarak da kimya kavramlarının birbiriyle entegre edilebildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının II. uygulamalarda disiplinlerarası bakış açısını daha fazla ortaya koyabildikleri görülmektedir (Tablo6). Disiplinlerarası yaklaşımın amacını; farklı disiplinlerdeki bilgi bölünmesini engelleyerek, çözüm gerektiren durumlar karşısında bütüncül, analitik, duysal, bilişsel düşünce zenginliği kazanarak üst düzey düşünme oluşturmaktadır (Duman ve Aybek, 2003; Özkök, 2005). Böyle bir öğretim ise, fen bilimlerindeki olayları bir bütün içinde açıklama ve kavramlar arasında ilişkileri kurmada anlamlı öğrenme sağlamaktadır (Gürdal ve diğerleri, 1999).

Burgaz ve Erdem (2006), problem senaryoları ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının problemleri saptama, çözüm seçeneklerini üretme ve etkili çözümler bulma konusunda beceriler geliştirmelerinin öğretmenlik yaşamlarında karşılaşılabilecekleri ve daha önce hiç üzerinde durulmamış problemleri de başarıyla çözmeleri açısından önemli bir kazanım olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda yapılan araştırmada da, öğretmen adaylarına sorular ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problem senaryoları verilerek, kavram haritaları ile problemi çözmeleri beklenmiştir. Yapılan son araştırmalar (Al khawaldeh ve Al Olamait, 2009; Barrett, 2008; Hsu, 2004; Oliver, 2009; Samawi, 2006; Wong ve Day, 2009) problem senaryolarının değerlendirilmesinde kavram haritalarının elverişli bir araç olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Söz konusu bu durum yapılan araştırmada da, kavram haritalarının problemin çözümünde etkili ve yeterli bir değerlendirme aracı olduğunu gösterir nitelikte bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının herhangi bir problem senaryosuna ilişkin olarak, sorular ile yapılandırılmış problem senaryolarının kavram haritası oluşturmada ve mevcut problemin disiplinlerarası bakış açısı ile çözümlenmesinde daha etkili olduğunu gösterir nitelikte bulunmuştur.

5.Öneriler

Bu araştırma ve ilgili alan yazını incelendiğinde, özellikle fen öğretiminde disiplinler arası bakış açısının edinimi için, problem senaryolarının gerek uygulanması ve gerekse değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme tekniklerinin uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda söz konusu başka çalışmaların da yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Al Khawaldeh, S.A. & Al Olamait, A.M. (2009). The contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to eleventh-grade students understanding of cellular respiration concepts. *Journal of Science Education And Technology*, 19(2), 115-125.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak B. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri Öğretmen el kitabı*. 3.Baskı, Ankara: Pegem A Akademi.
- Baki A. & Şahin S.M. (2004). Bilgisayar destekli kavram haritası yöntemiyle öğretmen adaylarının matematiksel öğrenmelerinin değerlendirilmesi. *TOJET*, 3(2).
- Balım, A.G., Önel, D. & Evrekli, E. (2007). PDÖ (PDO) yönteminin kavram karikatürleriyle birlikte kullanımı: Fen ve teknoloji dersi etkinliği. *Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus: VI. International Educational Technologies Conference*.
- Barrett, K. (2008). Evaluating the Use of Concept Maps in Nurse Education in N. Ireland to Promote the Development of Critical Thinking. <http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p094.pdf> adresinden 26.03.2012 alınmıştır.
- Baysal, Z.N. (2005). Hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretiminde PDÖ için problem durumları oluşturma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 471-485.
- Bidokht, M.H. & Assareh, A. (2011). Life-long learners through problem-based and self directed learning. *Procedia Computer Science*, 3, 1446-1453.
- Burgaz, B. & Erdem, E. (2006). PDÖ sürecinde öğrencilerin senaryolardaki, problem durumlarını belirleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 66-76.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş & Demirel, F.(2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 5. Basım, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Chin, C. & Chia, L.G. (2004). Implementing project work in biology through problem-based learning. *Journal of Biological Education*, 38(2).
- Crane, L. & Winterbottom, M. (2008). Plants and photosynthesis: peer assessment to help students learn. *Journal of Biological Education*, 42(4).
- Colley, K.E. (2006). Understanding ecology content knowledge and acquiring science process skills through project-based science instruction. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 43(1), 26-33.
- Duman, B. & Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımı. *Muğla University Journal of Social Sciences*, 11, 1-12.
- Dunlap, J.C. (2005). Problem-based learning and self-efficacy: how a capstone course prepares students for profession. *ETR&D*, 53(1), 65–85. ISSN 1042–1629
- Duru M.K. & Gürdal A. (2002). İlköğretim fen bilgisi dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ*, Ankara, Turkey.
- Edwards, S. & Hammer, M. (2007). Problem-based learning in early childhood and primary pre-service teacher education: Identifying the issues and examining the benefits. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(2), Article 3.
- Günhan, B.C. & Başer, N. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482
- Gürdal, A., Şahin, F. & Bayram, H. (1999). İlköğretim öğretmen adaylarının enerji konusunda bütünlüğü sağlama ve ilişki kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 382-395.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3).
- Hsu, L.L. (2004). Developing concept maps from problem based learning scenario discussions. *Journal of Advanced Nursing*, 48(5), 510-518.
- Johnstone, A.H. & Otis, K.H. (2006). Concept mapping in problem based learning: a cautionary tale. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), 84-95.
- Kinchin, I.M. & Hay, D.B. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational Research*, 42(1), 43–57.
- Markham, K.M., Mintzes, J.J. & Jones, M.G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: further evidence of validity. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 91–101

- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Ebook.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press, Ebook.
- Oliver, K. (2009). An investigation of concept mapping to improve the reading comprehension of science texts. *Journal of Science Education and Technology*, 18(5), 402-414.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Rendas, A.B., Fonseca, M. & Pinto, P.R. (2005). Toward meaningful learning in undergraduate medical education using concept maps in a pbl pathophysiology course. *Advances in Physiology Education*, 30, 23-29.
- Romance, N.R. & Vitale, M.R. (1999). Concept mapping as a tool for learning: broadening frame-work student-centered instruction. *College Teaching*, 47, 74-79.
- Ruiz-Primo, M. & Shavelson, R. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 569-600.
- Samawi, Z. (2006). The effect of concept mapping on critical thinking skills and dispositions of junior and senior baccalaureate nursing students. <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p159.pdf> adresinden 26.03.2012 alınmıştır.
- Stoddart, T., Abrams, R., Gasper, E. & Canaday, D. (2000). Concept maps as assessment in science inquiry learning-A report of methodology. *International Journal of Education*, 22, 1221-1246.
- Şen, A. & Aykutlu, I. (2008). Using concept maps as an alternative evaluation tool for students' conceptions of electric current. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 75-92.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı-TTKB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4. ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Wong, K.K.H. & Day, J.R. (2009). A comparative study of problem-based and lecture-based learning in junior secondary school science. *Research in Science Education*, 39(5), 625-642.
- Yıldız, N. (2010). *Fen eğitiminde PDÖ senaryolarının çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin başarısına, tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zwaal, W. and Otting, H. (2012). The impact of concept mapping on the process of problem based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(1), 104-128.

4th International Conference on New Horizons in Education

Twitter üzerinden edebiyat eğitimi

Ahmet Benzer^a, Funda Gürbüz^b, Elif Esin Topçuoğlu^{c,56}^aMarmara University, Faculty of Atatürk Education, 34722, İstanbul, Turkey^bAnadolu University, Faculty of Education, Eskişehir, Turkey^cMarmara University, Faculty of Atatürk Education, 34722, İstanbul, Turkey**Abstract**

Utilization of Internet and Social Networking sites has greatly increased in recent years. Social networking provides the infrastructure for fast spread of knowledge to large audiences. This article analyses the impacts of this functionality on education, the various ways Turkish users currently apply this technology and their level of interest in using the technology in the educational arena in the future. Twitter, perceived as one of the most effective and influential social networking sites for intellectual encounters, offers immense opportunity to be applied in the field of Literature Education. Twitter is one of the fastest growing, and intellectually effective social network, which offers lots of possibilities for literature education. The survey that is performed at İstanbul Huseyin Avni Sozen Anatolian Highschool has aimed to identify possible interests from the students. High usage of internet, and especially high usage of social networks, which are concluded from the survey results show that the future initiatives will be very affirmative. This application results have supported that positive feedbacks will be received on literature topics with the interesting presentations. The application results also, discussed and presented with the visuals on the paper.

Keywords: İnternet, Social networking, Literature, Twitter

Giriş

Bilgisayar ve buna bağlı olarak İnternet kaçınılmaz bir şekilde hayatımıza girmiştir. İnsanların İnternet’te bilgiye kolayca ulaşması, bu aracı yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası hâline getirmiştir. İnternet, bilginin saklanabilme ve paylaşılabilmeye özelliği sebebiyle pek çok yararlı bilgiyi bir tuş kadar yakına getiren dev bir kütüphane hâline gelmiştir.

21. yüzyılda evdeki ve internet kafelerdeki bilgisayarlardan, cep telefonlarından, dizüstü bilgisayarlardan ve tabletlerden kolaylıkla her an her yerden internete erişme olanağı bulunmaktadır. Ayrıca Messenger, Skype vb. programlar aracılığıyla dünyanın herhangi bir yerinde internete bağlı kişiler birbirlerini görerek ve işiterek anlık iletişim kurabilmektedir. Bu programlar sayesinde neredeyse yüz yüze iletişimin bütün olanakları internette kullanılabilir. Bunların yanı sıra insanlar artık iletişim gereksinimlerinin önemli bir bölümünü de sosyal ağlar üzerinden karşılamakta, bir bakıma teknoloji dünyasında yaşamaktadır. Bu da bir bakıma sosyal medya kavramını (a)sosyal medya hâline dönüştürmektedir.

Aydoğdu (2012)’a göre internetin insanlara sunduğu bu olanaklar sayesinde günümüz öğretmen-öğrenci ve bunlara bağlı olarak eğitim anlayışında da bir değişimden söz edilebilir. Artık çabuk benimseyen, çabuk tüketen, hızlı öğrenen bireylerin egemenliği söz konusudur. Çağın öğrencisi, kendi öğreniminden sorumlu ve nasıl öğreneceğinin bilincindedir. Denilebilir ki teknoloji sayesinde öğrenmenin önündeki sınırlar tamamen kalkmıştır ve eğitim kurumlarının da internetin bu olanaklarından faydalanmaları bir zorunluluk hâline dönüşmüştür. Horzum ve Çakır Balta (2008, 140)’ya göre temel öğeleri bilgi, bilginin aktarılması ve üretilmesi olan internetin eğitim sistemine katkısı, daha fazla bilgiye daha büyük hızlarla erişme olanağı sağlamasıdır.

İnternette bilgiye ulaşmanın en kolay yolu web sayfalarının ziyaret edilmesidir. Birçok eğitim kurumu, uzaktan öğretim amaçlı kullanılan web sayfaları üzerinden öğrencilere bilgiler sunmaktadır. Bu gibi sadece bilgi edinmeye yönelik web sayfaları dışında öğrenciler gündelik yaşantılarında sosyal ağlarından da yararlanmaktadır. Bu ağlar var olan sosyal çevreyle iletişim, yeni arkadaşlar edinme, fotoğraf-video-müzik paylaşımı, bilgi paylaşımı, etkinlik duyurma, içerik yayınlama gibi birçok amaca hizmet etmektedir. Blogcu, Ekşisözlük, Facebook, Twitter, Friendfeed, LinkedIn, Myspace, Netlog, Sosityomat, Windows Live Space, Youtube, Wikipedia vb. sosyal ağlar bunlar arasında

* Asist. Prof. Dr. Ahmet BENZER Tel.: +90-216-3459090-256.

E-mail address: ahmetbenzer@gmail.com

sayılabilir. Sosyal ağların bu popülerliğinin eğitim-öğretim etkinlikleriyle avantaja dönüştürülmesi mümkün olabilir. Bu sayede öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle devamlı iletişim ve etkileşim içinde olup öğretmenleriyle bir konu hakkında yazışabilir veya arkadaşlarıyla bir proje hakkında bilgi alışverişi yapabilir. Bütün bu faaliyetler öğrencilerin bilgiye ulaşma becerilerini geliştirebilir, farklı bireylerle iletişime geçerek bir konu hakkında farklı görüşlerle karşılaşmalarına imkân verebilir. Yapılandırmacı eğitim sistemine uygun olarak öğrenciler, Haris ve Alexander (1998, 116)'a göre dijital dünyada kendilerine yer edinerek pasif-okuyucu konumundan okuyucu-yayınlayıcı konumuna geçebilirler.

Bu makalede Twitter'ın kullanıcıya sunduğu imkânlar çerçevesinde eğitim amaçlı nasıl kullanılabileceği tartışılacaktır.

1.1. Bir İletişim Aracı Olarak Twitter

Twitter, Mart 2006'da Jack Dorsey tarafından kurulup aynı yılın Haziran ayında kullanıma sokulan bir sosyal medya sitesidir. Kuruluşunun ardından kısa süre içinde tüm dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır. 2012 verilerine göre ise 140 milyonu aşkın (Wasserman, 2012) kullanıcıya ulaşarak en fazla kullanılan sosyal ağlardan biri olma özelliğini taşımaktadır. Twitter, kullanıcılarına What's happening? (Neler Oluyor?) başlığı altında 140 karakterlik metinler yazma olanağı vermektedir. Kullanıcılar yazdıkları bu metinleri, tüm Twitter kullanıcılarına açık tutabilecekleri gibi kullanıcının arzusuna göre sadece takipçilerinin görebileceği şekilde sınırlandırılma imkânları da bulunmaktadır. Bu metin yazılan kısmın, bir link yahut fotoğraf göndermek için de elverişli olması bu sosyal ağın kullanım çerçevesini kişisel görüş bildirmenin ötesine taşımaktadır. Gönderilen metinlere kullanıcı isimlerinin başına @ işareti konularak yönlendirme yapılabilen yahu özel mesajlar gönderilebilmektedir. Diğer kullanıcıların yazdıklarını retweet (yeniden tweetle) butonuyla kişisel takipçilerle paylaşmak da mümkündür. Belli bir başlık altında yazılan metinlerin gruplanması için oluşturulan hashtagler (Yardım aramak için Twitter üzerinden bir etikettir. Bk. www.internetslang.com...) zamanla medyaya alternatif bir gündem belirleme mekanizmasına dönüşmüş son derece etkili olmaya başlamıştır. Twitter, kullanıcılarına ara yüzünde ülkelere göre sınıflara ayırdığı trend topics (popüler başlıklar) kısmıyla en çok konuşulan başlıkları görme imkânı da vermektedir.

Twitter'ın sunduğu olanakların kısaca özetlenmesinin ardından bu sosyal medya aracının kullanıcı profili ve kullanım alanları üzerinde durulması faydalı olacaktır. Özellikle sosyal medya üzerinde çalışan bir analist olan Jermiah Owyang (Akt. Miller, 2009)'ın gençlerin yıllardır yaptığı şeyi yetişkinler henüz yeni keşfediyor, sözleri Twitter'ın hitap ettiği ve harekete geçirdiği kitleyi görmek için önemli bir hareket noktasıdır. Buna rağmen Twitter kullanıcılarının % 63'ünün 35 yaşın altında olması gençlerin internetle kurdukları ilişkinin daha ileri yaşlardakilere nispetle ne kadar güçlü olduğunun bir göstergesidir. Yine de yakın zamana kadar daha çok gençlerin haberleşmek ya da eğlenmek amacıyla kullandıkları sosyal ağların işlevinin özellikle Twitter'ın popülerleşmesiyle farklı bir boyut kazandığı söylenebilir. Siyasetçilerin, gazetecilerin, sanatçıların, sivil toplum örgütlerinin, önemli kurum ya da kuruluşların bu sosyal ağ aracılığıyla kolaylıkla takip edilebilmesi internet dünyasının sosyal medya ve işlevleri hususunda algısının değişmesine neden olmuştur denilebilir. Özellikle 2008 yılında Amerika Birleşik Devletleri başkan adayı Barack Obama'nın seçim sürecinde Twitter'ı etkin şekilde kullanması dikkatleri çekmiş ve yaygınlaşmasında oldukça etkili olmuştur. Ardından Orta Doğu'daki Arap ülkelerinde ortaya çıkan halk hareketlerinin yine bu sosyal medya aracılığıyla düzenlenmesi ve duyurulması sosyal medyanın kitleler üzerinde ne kadar etkili kullanılabileceği yönünde önemli bir veri olmuş ve tüm dünyanın dikkatini çekmiştir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde meydana gelen doğal afetlerde Twitter üzerinde yürütülen sosyal kampanyalar da yardımların toplanmasında ve bölgede organizasyonun sağlanmasında olumlu sonuçlar doğurmuştur.

1.2 Twitter'da Eğitim

Twitter'ın kullanıcılarını 140 karakter ile sınırlayarak yeni bir dilin oluşmasına sebep olmuştur. Meramını az ve öz olarak anlatmaya yönlendiren bu sınırlılık; Twitter'ı etkin olarak kullanan edebiyatçılar için de yeni bir tartışma konusunun gündeme gelmesine neden olmuştur. Artık "Twitter'da edebiyat mümkün mü?" (Cömert, 2012, 14) sorusu dillendirilmektedir. *Thaumatrope* adındaki dergi, ilk twitter (fiction) dergisi olma özelliğini taşımaktadır. Edebiyatı bu anlamda yeniden üretmeye dair yapılan en önemli çalışmalardan biri de Chicago Üniversitesi'nden Emmett Rensin ve Alex Aciman'ın hazırladığı -kitabın adını da İngilizcede edebiyat anlamına gelen *literature* kelimesinden esinlendikleri- *Twitterature* (2009) adlı kitaptır. Bu kitapta dünya edebiyat klasiklerini Twitter'a uygun formda yeniden yazan bu iki genç, yeni bir tartışmayı gündeme taşımıştır.

Twitter'ı kullanma amaçları şöyle sıralanabilir: Haberleşme, eğlence, sosyal yardımlaşma, sivil toplum hareketleri, siyasi hareketler, önemli kişi ve kurumların takibi, entelektüel yaratıcılık alanları... Yukarıda sıralanan kullanım amaçlarından da açıkça görüldüğü üzere Twitter haberleşmeden kitle hareketlerine, siyasi propagandadan

entelektüel yaratıcılık alanlarına dek etkili bir mecra hâline gelmiştir. Bu çalışmanın sorusu; tüm bu alanlarda her geçen gün daha da etkili olmaya başlayan Twitter'ın eğitim alanında, daha da özelde edebiyat eğitiminde benzer bir işlevi yüklenip yüklenemeyeceğidir.

Twitter'ın eğitim amaçlı kullanılmasıyla ilgili dünyada bazı uygulamalar, bu alanda yapılan çalışmalar vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Pearson Learning (Tinti-Kane, H., Seaman, J. Ve Levy, J., 2010)'in sosyal medya üzerinde yaptığı araştırmalar bu mecraların eğitim amaçlı hangi oranlarda ve daha çok hangi özellikleriyle kullanıldığını ortaya koymaktadır. Öncelikle sosyal medyanın sadece öğrenciler tarafından değil, her geçen gün biraz daha artarak öğretmenler tarafından kullanılması, üstelik bu verinin sadece genç öğretmenler için değil görev yılı yirmi yılı aşan eğitimciler için de geçerli olması önemli bir hareket noktası olarak kabul edilebilir. Genç eğitimcilerin ve nispeten yaşlı eğitimcilerin bu alanları kullanım oranları birbirine oldukça yakın çıkmaktadır. Araştırmalarda ulaşılan bir diğer sonuç da sosyal medyanın eğitim alanında özellikle sosyal bilimlerde daha fazla kullanıldığıdır. Bu da çalışmaya dayanak olacak bir veridir; zira edebiyat alanında Twitter'ın kullanılmasının faydalı olacağına bir kanıt olarak gösterilebilir.

Söz konusu araştırmada Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitimcilerin sosyal medyayı hangi oranlarla eğitim amaçlı kullanıldığı grafiklere dökülmüş yüzdelerle ortaya konulmaktadır. Kullanım yaygınlığı açısından Twitter ilk sırada değildir; fakat bu çalışmada odağa alınan sosyal medya Twitter olduğundan makalede sadece bu mecradaki kullanım yüzdeleri şöyledir: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitimcilerin % 18'inin Twitter hesabı vardır ve bunlardan % 2'si Twitter'ı öğrencileriyle iletişim kurmak amacıyla, % 4'ü de diğer eğitimcilerle iletişim sağlamak amacıyla kullanmaktadır. Eğitimcilerin interneti kullanma alışkanlıklarında hangi unsurların öne çıktığı da yapılan araştırmalarda belirlenmiştir. Buna göre eğitimcilerin % 71'i video izlemekte, % 59'u sosyal paylaşım sitelerini ziyaret etmekte, % 55'i blogları okumaktadır. Öne çıkan bu unsurlar da Twitter'ın eğitimde kullanım alanının genişletilebileceğine dair önemli bir dayanak olarak görülmüştür; zira Twitter da bir sosyal paylaşım sitesidir, video yükleme imkânı sunmaktadır ve tıpkı bloglarda olduğu gibi kullanıcı istediklerini –140 karakterle sınırlı olmak kaydıyla- yazabilmektedir. Üstelik Twitter'da bloglarda olduğu gibi bilgiyi paylaştıktan sonra bunun birileri tarafından görülmesini beklemek gibi bir sıkıntı yoktur. Paylaşılan bilginin takipçiler ya da konuyla ilgili kitle tarafından görülmesi oldukça kolaydır.

Twitter'ın bir eğitim platformu olarak kullanılmasını mümkün kılan özellikleri özetle şöyle sıralanabilir: Sayfanın herkese açık olması, kişilerin ilgilerine göre kendi tercih ettikleri sayfaları takip edebilmeleri, kullanıcılar arasında anlık iletişimin mümkün olması, tartışma ortamına uygun olması, video, fotoğraf ya da not yüklenebilmesi, 140 karakterle sınırlı metin kutusunun kullanıcıları kendilerini en sade şekilde ifadeye zorlaması.

Bütün bu sıralanan özellikler, doğru ve etkili şekilde kullanılırsa genelde sosyal bilimler, özelde edebiyat bilimi için alternatif bir eğitim platformu yaratmak mümkündür. Nitekim University of Texas and Dallas'ta Dr. Monica Rankin tarih dersinde Twitter'ı bir tartışma platformu olarak etkili şekilde kullanılmıştır. Bu deneyimin avantajlarını sıralayan Dr. Rankin (2009) özellikle şu noktalar üzerinde durmuştur: Sınıftaki kitle dışında konuyla ilgili diğer insanların da internet üzerinden katılımıyla açık bir tartışma platformunun oluşturulabilmesi ve bu sayede tartışmanın zenginleşmesi, sözlü olarak kendini ifade rahat edemeyen öğrencilerin de tartışma içine çekilebilmesi, Twitter'ın 140 karakterlik sınırlamasının demagojiyi önlemesi, tartışmaya katılanlara ya da öğretmene sorulacak soruların kullanıcı adının başına eklenen @ ifadesi ile doğrudan muhatabına yönlendirilebilmesi. İşte Twitter'ın sunduğu tüm bu imkânlar, alternatif bir tartışma platformunu mümkün kılmaktadır. Edebiyat gibi dersin bir parçası olarak tartışma yönteminin etkin şekilde kullanılması mümkün olan bir derste de böyle bir uygulamanın denenmesi verimli sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005)'a göre tarama modeli var olan bir durumu aynen resmetmeyi temel alır. Ayrıca Creswell (2008)'e göre tarama modeli, örneklem grubunun tutumlarını, bakış açılarını, davranış özelliklerini tanımlamaya yarayarak pek çok uygulama imkânı tanıdığı için oldukça popülerdir.

Bu makalenin konusu olan araştırma için genelde internet ve sosyal paylaşım siteleri; özelde Twitter ve onun eğitim amaçlı kullanımına dair dünyada ve Türkiye'de yapılmış çalışmalar taranmıştır. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen verilerden de hareketle Türkiye'deki imkân ve olanaklar araştırılmış, araştırmanın hedef kitlesini teşkil eden Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin interneti kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla on iki

maddeden müteşekkil açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki Hüseyin Avni Sözen Anadolu Lisesi okuyan hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların özellikleri tablodaki gibidir:

Tablo1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Cinsiyet	Kız	40 Kişi
	Erkek	40 Kişi
Yaş	14	13 Kişi
	15	66 Kişi
	17	1 Kişi
TOPLAM		80 Kişi

Twitter üzerinden edebiyat eğitime yönelik bir uygulama örneği geliştirilmiş ve sonuçları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda seçkisiz olarak Yeni Türk Edebiyatı'ndan bir kişi ve eserlerinin tanımı Twitter'ın bütün imkânları kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

3.1 Anketlerden Elde Edilen Veriler

Anketlerdeki madde başlıkları ve elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

1. soruya “İnternet kullanıyor musunuz?” kızların % 100 evet derken erkek öğrencilerin % 94 evet, % 6’sı ise hayır demiştir. 2. soruya “Ne sıklıkla interneti kullanıyorsunuz?” kızların % 82’si her gün, % 10’u gün aşırı, % 8’i boş zamanlarda şeklinde cevaplarırken erkeklerin % 90’ı her gün, % 10’u haftada bir olarak cevaplamışlardır. 3. soruya “İnterneti hangi mekânlarda kullanıyorsunuz?” kızların % 86’sı ev, % 2’si her yer (cep telefonu), % 6’sı internet kafe ve % 6’sı da çeşitli mekânlar şeklinde cevaplarırken erkek öğrencilerin % 80 ev, % 15 her yer (cep telefonu), % 5 internet kafe olarak cevaplamışlardır. 4. soruya “İnterneti daha çok hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?” kızların % 20’si araştırma/ödev, % 22’si iletişim, % 58’i hepsi olarak cevaplarırken erkeklerin % 40’ı araştırma/ödev, % 15’i iletişim, % 20’si oyun, % 25’i hepsi cevap vermişlerdir. 5. soruya “Sizce internet faydalı mı?” kızların % 96’sı faydalı, % 2’si faydasız, % 2’si ihtiyatlı faydalı şeklinde cevaplarırken erkek öğrencilerin % 100’ü faydalı olarak cevaplamışlardır. 6. soruya “En çok ziyaret ettiğiniz web siteleri neler?” (bu soruya makalenin hedef aldığı alana yönelik olanları verilmiştir.) kızların % 98’si Facebook, % 44’ü Twitter şeklinde cevaplarırken erkeklerin % 65’i Facebook, % 25’i Twitter, % 10’u da her ikisi de şeklinde cevaplamışlardır. 7. soruya “İnternetin eğitim amaçlı kullanılması sizce etkili olur mu?” kızların % 80’i evet, % 5’i hayır, % 15’i belki cevap vermiş erkeklerin ise % 83 evet, % 10 hayır, % 7 belki olarak cevaplamışlardır. 8. soruya “İnterneti eğitim amaçlı kullanıyor musunuz?” kızların % 88’i evet, % 12’si hayır derken erkeklerin % 80’i evet (% 70 araştırma, % 5 dil, % 5 program), % 20’si hayır demiştir. 9. soruya “İnternet üzerinden eğitim denilince aklınıza gelen örnekler var mı?” kız genellikle Ttnet Vitamin, çevrimiçi dersler ve Uzman TV derken erkekler ise genellikle Ttnet Vitamin, online dersler olarak cevaplamışlardır. 10. soruya “Sosyal paylaşım sitelerini (Twitter, Facebook vb.) kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangilerini ve hangi amaçla?” kızların % 98’si Facebook, % 44’ü Twitter, % 2’si kullanmıyorum derken erkeklerin % 70’i Facebook, % 20’si Twitter, % 10’u kullanmıyorum demiştir. Amaçlar genellikle arkadaşlar ile haberleşmek ve oyun oynamak. 11. soruya “Soysal paylaşım siteleri üzerinden eğitim faaliyetleri gerçekleştirilirse ilgilenir misiniz?” kızların % 52 evet, % 34 hayır, % 18 belki derken erkeklerin % 17’si evet, % 83’ü hayır demiştir. 12. soruya “Okulunuz ya da öğretmenleriniz interneti eğitim amaçlı kullanmanız yönünde destekleyici mi? Neler yapıyor?” kızların % 58’si evet, % 38’i hayır, % 4’ü bilmiyorum derken erkeklerin % 30’u evet, % 60’ı hayır, % 10’u bilmiyorum diye cevaplamışlardır.

3.2. Uygulama Örneği

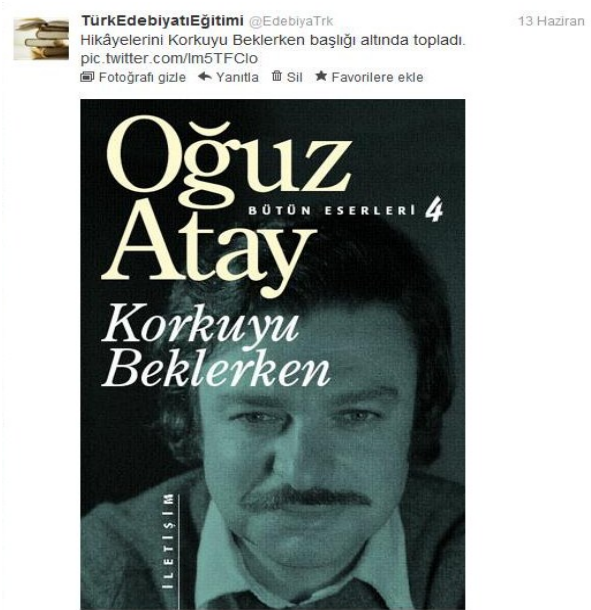
Türk Edebiyatı Eğitimi'ne yönelik bu uygulamanın oluşum aşamaları adım adım şöyledir:

İlk olarak Twitter'dan bir yeni kullanıcı hesabı alınmıştır. Hesap alınırken ad soy ad, geçerli bir elektronik posta adresi ve şifre girilmiştir.

Resim1: Twitter kayıt

“Twitter’a kaydol” seçeneği tıklandıktan sonra açılan sayfada “Kullanıcı adı”nın geçerliği teyit edilmiş ve hesap kullanıma hazır hâle gelmiştir. Profil resminin ve “Ayarlar” seçeneğinden sayfanın arka planının değiştirilmesi bir sonraki adımlardır.

Nihayet uygulamanın yapılacağı hesap paylaşımlarını yapmaya hazır hâle gelmiştir. Bu aşamadan sonra örnek bir uygulama yapmak için konu olarak Oğuz Atay ve onun öykülerinden biri olan Beyaz Mantolu Adam belirlenmiştir. Önce Oğuz Atay’ın Türk Edebiyatındaki yeri kısaca belirtilmiş, ardından da hayatı ve eserleri hakkında görseller de kullanılarak bilgi verilmiştir.

Resim2: Twitter’da fotoğraf paylaşımı

Bu ilk kısmın ardından Oğuz Atay’la ilgili bir belgesel paylaşımı yapılmıştır.

Resim3: TürkEdebiyatıEğitimi’nin Twitter sayfasından görüntü

Ayrıca –aşağıda Resim4’te de örneği görüleceği üzere- paylaşımlar yapılırken #yasarkenanlasilamayanedebiyatçılar, #oguzatay, #beyazmantoluadam gibi “hashtag”lar oluşturularak konu başlığı altında tartışma ortamının sağlanması amaçlanmıştır.

Resim4: “Hash tag” örnekleri

Son olarak, metin olarak belirlenmiş Beyaz Mantolu Adam hikâyesinin linki verilmiş ve takipçilerle paylaşılmıştır.

Resim5: Beyaz Mantolu Adam hikâyesinin linki**Sonuç ve Tartışma**

İnternetle eğitimin klasik yöntemlerle yapılan eğitimin yerini alması şimdilik mümkün değil; ama eğitimin geleceğine işaret ettiği kesin. Ne var ki Türkiye’de bu mecranın özellikle eğitim alanında kullanılma potansiyeli üzerine dünyadaki manzaranın aksine pek fazla çalışmaya rastlanamamıştır. İşte bu çalışmanın amacı Türkiye’de bu alandaki potansiyelin tespitine ufak da olsa bir katkı sağlamaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları ve okulları dikkate alınarak anket sonuçları değerlendirilmiştir. En dikkat çeken sonuçlardan biri kız öğrencilerin internet üzerinden eğitime erkeklere oranla daha sıcak bakmasıdır. Elde edilen veriler ışığında denilebilir ki Türkiye’de bu mecradan faydalanmaya hazır geniş bir kitle mevcuttur. Anket sonuçlarına göre orta öğretim öğrencilerinin kızlarda % 100 erkeklerde % 94 oranlarıyla neredeyse tamamının internet kullanıcısı olduğu hatta çok sık kullandıkları kanıtlanmıştır. Bunun yanında anketin dördüncü maddesinden elde edilen sonuçla öğrencilerin interneti kullanım amaçlarının önemli bir kısmını araştırma ve ödevin teşkil ettiği, sekizinci maddeden hareketle de İnternet’i kızların % 88, erkeklerin ise % 80 oranlarıyla eğitim amaçlı kullandıkları görülmüştür. Sadece bu verilerden hareketle dahi makalenin temelini oluşturan Twitter’den eğitimin geniş bir kitleye ulaşma potansiyeli bulunduğu söylenebilir. Bu tespitin yapılabilmesinde anketin altıncı maddesinde sorulan “En çok ziyaret ettiğiniz web siteleri neler?” sorusuna kızların % 44, erkeklerin % 20 oranlarıyla Facebook’tan sonra en yaygın sosyal ağ olduğu görülen Twitter’ı kullandıkları yönünde verdikleri cevaplar da etkili olmuştur.

Yapılan uygulama örneğiyle ise belirlenecek herhangi bir konu hakkında Twitter üzerinden eğitim verilebileceği görülmüştür. Twitter’ın kullanıcılarına 140 karakterlik bir sınırlama getirmesi dezavantaj gibi görünse de diğer yandan anlatılanı az ve öz anlatmaya teşvik etmesi yönünden bir avantaj da sağlamaktadır. Ayrıca fotoğraf ve link paylaşmaya olanak vermesi paylaşımın zenginleşmesini sağlamaktadır. Böyle bir eğitim uygulamasının zenginleşmesi ve gelişmesi elbette ki ulaşılacak kitle ile yakından ilgilidir. Bu geniş kitleye ulaşmak ise iletişim ortamının aktif şekilde kullanılması ve zaman ile yakından ilişkilidir.

Yapılan araştırmalara eş zamanlı olarak sürdürülen Twitter uygulamasında da zaman içinde takipçiler konuya ilişkin fikirlerini paylaşmış, yayınlanan belgesele geri dönüşler yapmış ve oluşturulan hash tag’lere ilişkin fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bütün bu göstergeler benzer uygulamaların zaman içinde karşılığını bulabileceğine dair veriler olarak değerlendirilebilir. Aşağıda gerçekleştirilen uygulamanın sonuçlarına ilişkin bazı örnekler görseller eşliğinde mevcuttur.

Resim6: Twitter’da belgesel paylaşımı ve geri dönüşler

Görsel ve işitsel öğelerin öğrenmeyi daha kalıcı bir hâle getirdiği bilimsel bir gerçektir. Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi Twitter’ın video paylaşma olanağı sunması sözü edilen kalıcı bilgi elde edilmesinin yanı sıra takipçilerin fazla zaman harcamadan öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerine imkân sağlar.

Resim7: Twitter’daki özgür fikir paylaşımı

Yukarıdaki uygulama örneği Twitter’da takipçilerin fikirlerini özgürce söyleyebildiklerinin göstergesidir. Dolayısıyla bu tarz bir eğitim süreci öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygundur.

Resim8: Oluşturulan “hash tag”lere alınan geri dönüşler

Bu örnekte de #yasarkenanlasilamayanedebiyatcılar “hash tag”i altında takipçilerin konular arası bağlantı kurması etkili öğrenme süreci yaşandığını kanıtlar niteliktedir.

Günümüzde özellikle genç kuşakların herhangi bir konuda ilk kaynak olarak internete başvurdıkları ve sosyal medyayı etkili şekilde kullandıkları uygulanan anketlerle de ortaya çıkmıştır. Bu mecranın eğitim amaçlı kullanımı büyük bir önem arz etmektedir. Her geçen gün kullanıcı sayıları artış gösteren bu sosyal medya; bir bakıma gerçek dünyanın alternatif bir sosyalleşme ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı sosyal medyanın bu gücünün eğitim öğretim etkinliklerinde işe yarar hâle getirilmesi son derece faydalı olacaktır. Ayrıca sosyal medya araçlarının öğrenciler ve öğretmenler tarafından eğitim faaliyetleri amacıyla kullanılması Türkiye’nin 2005 yılında geçtiği yapılandırmacı eğitim anlayışının *öğrenci odaklı ve üretime dayalı* anlayışına da son derece uygun düşmektedir.

References

- Aydoğdu, H., (2012), Biz onlardan yaşlıyız, onlar bizden büyük... <www.hurriyetegitim.com>. (2012, Temmuz 29)
- Creswell, J.W. (2008). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. <<http://www.amazon.com/Educational-Research-Conducting-Quantitative-Qualitative/dp/013112790X>>. (2012, Ağustos 15)
- Cömert, H. (2012). Twitter’da Edebiyat Mümkün mü? *Sabit Fikir, İstanbul: 13, s.14.*
- Haris, K. R. ve Alexander, P. A. (1998). Integrated, Constructivist Education: Challenge and Reality. *Educational Psychology Review, Vol.10, No.2, s.116.*
- Horzum, M. B. ve Çakır Balta, Ö. (2008). Farklı Web Tabanlı Öğretim Ortamlarında Öğrencilerin Başarı, Motivasyon ve Bilgisayar Kaygı Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) s.34*
- Karasar, N. (2005). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miller, C. C. (2009). Who's Driving Twitter's Popularity? Not Teens. *The New York Times*.
- Rankin, Dr. M. (2009, Mayıs). Twitter at UT Dallas in Class Discussions Large Groups. <<http://www.youtube.com/watch?v=6WPVWDkF7U8>>. (2012, Haziran 10)
- Rensin, E. ve Acıman, A. (2009). *Twitterature: The World's Greatest Books Retold Through Twitter*. Chicago: Penguin Books.
- Tinti-Kane, H., Seamen, J. ve Levy, J. Pearson Learning (2010). Social Media in Higher Education: The Survey. <<http://www.slideshare.net/PearsonLearningSolutions/pearson-socialmediasurvey2010>>. (2012, Temmuz 17)
- <<http://www.internetslang.com/HASHTAG-meaning-definition.asp> sitesinden alınma tarihi 2012, Ağustos 14
- Wasserman, T. (2012). Twitter says it has 140 million users. <<http://mashable.com/2012/03/21/twitter-has-140-million-users/>>. (2012, Ağustos 1)

Üniversite öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin görüşleri ve çevresel tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması (Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Bölümü örneği)

Neşe Güler⁵⁷, Gülden Kaya Uyanık⁵⁸

Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Özet

Bu çalışmada, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin görüşleri ile çevresel tutumları ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç kapsamında veriler BÖTE bölümünde öğrenim gören 255 kız (%53), 224 erkek (%47) olmak üzere toplam 479 öğrenciden elde edilmiştir. Veriler; birinci öğretim (1., 2., 3. ve 4. sınıf), ikinci öğretim (2., 3. ve 4. sınıf) ve uzaktan eğitim (2. ve 3. sınıf) öğrencilerinden ölçekleri cevaplamak isteyen tüm öğrencilerin yanıtlarını kapsamaktadır. Çalışmada, öğrencilere çevresel davranış ölçeği ile kitap okuma alışkanlıkları ile kitap okumaya ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlendiği bir diğer ölçek uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların sınıf düzeyi, öğrenim türü ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği ve ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular yorumlanarak, sonuçlar üzerinden önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: çevresel tutum ölçeği, kitap okumaya ilişkin görüşler

The study of the relationship between views of reading book and environmental attitude of university students (the sample of Sakarya University Department Of Computer And Instructional Technologies)

Güliden Kaya Uyanık, Neşe Güler

Abstract

In this study, the relationship between views of reading book and environmental attitude of university students in Sakarya University, Education Faculty, the Department of Computer and Instructional Technologies (CIT) was investigated. For this aim, the data of the study was provided by 459 students, 255 girls (%53) and 224 (%47) boys. This data contains of all CIT students who volunteer to answer the items of scales. In this research, "environmental attitude scale" and "reading habit, opinions and attitudes scale" were applied to the students. It were investigated whether there is a difference of the student scores related to class level, gender etc. and there is a relationship between the scores gained from two scales. Finally, the results of the study was discussed and some recommendations were given for the future studies.

Keywords: environmental attitude scale, reading habit, opinions and attitudes scale

⁵⁷ gnguler@gmail.com,
guldenk@sakarya.edu.tr

1. Giriş

Yarının bilim adamları, siyasetçileri, öğretmenleri vb. olarak ülkemize hizmet verecek genç neslin üniversitelerimizde aldıkları eğitim ile mesleki yeterlilikleri edinmeleri yanı sıra sosyal ve kültürel sorumluluklarının bilincinde olmaları da oldukça önem taşımaktadır.

Gelecek nesli şekillendirecek öğretmen adaylarını yetiştiren eğitim fakültesi öğrencilerinin olumlu tutum ve davranışlara sahip, örnek birer birey olması ise ayrı bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerin söylediklerinden çok tutum ve davranışlarını gözlemleyerek, onları model almaları; bu durumun ne kadar önemli olduğunu daha da iyi açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının kitap, gazete vb. okuyan; genel kültüre sahip, çevresine ve yaşadığı topluma duyarlı olması istenilen bir durumdur. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahip, çevresine duyarlı ve çevresini temiz tutan bireyler olarak yetişebilmesinde; öncelikle öğretmenlerinin bu tür olumlu davranışlara sahip olmalarının büyük etkisi bulunmaktadır. (Kırmızı, 2012).

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumlarının (McNich ve Steelman, 1990; Esgin ve Karadağ, 2000; Gömleksiz, 2004) ve çevresel tutumlarının incelendiği (Berberoğlu ve Tosunoğlu, 1995; Bradley, Waliczek ve Zajicek, 1999; Uzun ve Sağlam, 2006) pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Yapılan çalışmaların ortak sonucu; öğrencilere çevreye, kitap okumaya karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine ilişkin verilen eğitimlerin pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Elde edilen çarpıcı bir diğer sonuç ise öğrencilerin hem okumaya karşı (Gömleksiz, 2004; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Demir, 2009; Bozpolat, 2010) hem de çevreye karşı olumlu tutumlarında cinsiyet açısından bir farklılığın gözlenmiş olmasıdır (Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005; Uzun ve Sağlam, 2006).

Tüm bu çalışmalar kapsamında, kitap okumaya karşı ve çevreye karşı olumlu tutumun birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okuma alışkanlığının, bireylerin düşünce ve duyarlılığının genişlemesinde, toplumla sağlıklı iletişim kurmasında; farklılıklara karşı daha anlayışlı ve hoşgörülü olabilmesinde; daha yaratıcı ve problemlere çözümler bulmada yardımcı olduğu (Sever, 1997) düşünüldüğünde; çevresine duyarlı, çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlamaya çalışan bireyler olmasında da etkin olacağı şüphesizdir. Bu sebeptendir ki bu çalışmada, 2012-2013 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde birinci öğretim (1., 2., 3. ve 4. sınıf), ikinci öğretim (2., 3. ve 4. sınıf) ve uzaktan eğitim (2. ve 3. sınıf) olmak üzere toplam 459 öğrencinin kitap okumaya ilişkin ve çevreye karşı tutumları ölçülerek; bu iki tutum arasındaki ilişki yordanmış ve elde edilen tutum puanlarının cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

2. Yöntem

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutum puanları ile çevresel tutum puanları arasındaki ilişkinin Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısıyla ve bu puanların cinsiyet, öğretim türü ve sınıf düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğinin t-testi ve ANOVA istatistiği ile incelendiği betimsel bir çalışmadır.

2.1 Araştırma verileri

Araştırma verilerini, 2012-2013 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde birinci öğretim (1., 2., 3. ve 4. sınıf), ikinci öğretim (2., 3. ve 4. sınıf) ve

uzaktan eğitim (2. ve 3. sınıf) olmak üzere toplam 459 öğrencinin kitap okumaya ilişkin ve çevreye karşı tutumları puanları oluşturmaktadır.

2.2. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde; üniversite öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin alındığı Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen “Çevresel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği 30 maddeden oluşmakta ve maddelerin sekizi olumsuz, diğerleri olumlu tutumu ölçen ifadelerden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçekte; olumlu maddeler “tamamen katılıyorum” dan “hiç katılmıyorum”a doğru azalan şekilde puanlanırken; olumsuz maddeler tam tersi puanlanmıştır. Böylelikle toplam puanı yüksek olan öğrencilerin kitap okumaya karşı olumlu tutumlarının da yüksek olduğu yorumu yapılmıştır ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150’dir. Geliştirilen ölçeğin güvenirliğine ilişkin elde edilen Cronbach alfa katsayısı .88 iken; bu çalışmada bu ölçekten elde edilen puanların güvenirliği de .84 olarak elde edilmiştir.

Çevresel tutum ölçeği ise toplam 27 maddeden oluşmakta olup; çevresel davranış ve çevresel düşünce alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, sadece ölçeğin 13 maddeden oluşan çevresel davranış alt ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçek tamamen olumlu maddelerden oluşmakta olup; “tamamen katılıyorum” dan “hiç katılmıyorum”a doğru azalan şekilde puanlanmıştır. Böylelikle toplam puanı yüksek olan öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutumunun da yüksek olduğu yorumu yapılmıştır ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65’tir. Geliştirilen ölçeğin güvenirliğine ilişkin elde edilen Cronbach alfa katsayısı .88 iken; bu çalışmada bu ölçekten elde edilen puanların güvenirliği de .82 olarak elde edilmiştir.

2.3. Verilerin analizi

Araştırmada öncelikle her iki ölçekten elde edilen puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Daha sonra, puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısıyla ve bu puanların cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türü açısından farklılık gösterip göstermediği t-testi ve ANOVA istatistiği ile elde edilmiştir. Analizlerin gerçekleştirilmesinde, SPSS Statistics 20 bilgisayar paket programından yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada öncelikle her bir ölçekten elde edilen toplam puanların betimsel istatistik değerleri elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Betimsel istatistikler

	Kitap tutum ölçeği toplam puanı	Çevre tutum ölçeği toplam puanı
N	479	479
Aritmetik Ortalama	105.85	39.69
Medyan	107	40
Mod	116	40
Standar Sapma	12.28	9.14
Baskılık	1.19	.00
Çarpıklık	-.65	.09

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin kitap tutum ölçeği toplam puanları ortalamasının 105.85 ve standart sapmasının 12.28; çevre tutum ölçeği toplam puanları ortalamasının 39.69 ve standart sapmasının 9.14 olduğu gözlenmektedir. Her iki toplam puan için çarpıklık katsayıları kabul edebilir ± 1 aralığında olduğu için, değişkenlerin dağılımlarının çarpık olmadığı söylenebilir. Tablodan, toplam puanlar için elde edilen basıklık katsayılarına baktığımızda ise kitap tutum ölçeği toplam puanı için hesaplanan basıklık katsayılarının ± 1 aralığı dışında kaldığı belirlenmiştir. Normallik sayıtlısı incelenirken çarpıklık değerleri daha önemlidir (Büyüköztürk, 2002) ve basıklık katsayısı normalden çok büyük bir farklılık göstermediği için bu toplam puanın da normal dağıldığı söylenebilir.

Elde edilen betimsel istatistik bulgularının ardından, kitap ve çevre tutum ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin ölçek toplam puanlarının cinsiyete göre t-testi bulguları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Stand.Sapm.	sd	t	p
Kitap	Kız	255	107.60	10.90	477	3.53	.001
	Erkek	224	103.87	13.43			
Çevre	Kız	255	40.38	8.62	477	1.77	.077
	Erkek	224	38.90	9.65			

Tablo 2’de yer alan t- testi bulguları incelendiğinde, öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum toplam puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, çevresel tutum toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Öğrencilerin kitap ve çevre tutum ölçeği toplam puanlarının öğretim türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA istatistiğine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin ölçek toplam puanlarının öğretim türüne göre ANOVA bulguları

		Kare.Top.	Serb. Der.	Kareler.Ort.	F	p
Kitap	Gruplar arası	1570.060	2	785.030	5.30	.005
	Grup içi	70492.416	476	148.093		
	Toplam	72062.476	478			
Çevre	Gruplar arası	589.690	2	294.845	3.57	.029
	Grup içi	39320.961	476	82.607		
	Toplam	39910.651	478			

Tablo 3’te yer alan ANOVA bulguları incelendiğinde, öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum toplam puanları öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu sonrası 1., 2. öğretim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin hangileri arasında anlamlı fark olduğunu incelemek amacıyla yapılan post-hoc çalışması (Tukey HSD testi) sonucunda uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin toplam puanlarının hem birinci hem de ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği gözlenirken; birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin toplam puanları arasında istatistiksel bir farklılık elde edilmemiştir.

Tablo 3'e göre benzer şekilde, öğrencilerin çevresel tutum toplam puanları öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu sonrası 1., 2. öğretim ve uzaktan eğitim öğrencilerinin hangileri arasında anlamlı fark olduğunu incelemek amacıyla yapılan post-hoc çalışması (Tukey HSD testi) sonucunda sadece birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin kitap ve çevre tutum ölçeği toplam puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA istatistiğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin ölçek toplam puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA bulguları

		Kare.Top.	Serb. Der.	Kareler.Ort.	F	p
Kitap	Gruplar arası	2406.573	3	802.191	5.47	.001
	Grup içi	69655.903	475	146.644		
	Toplam	72062.476	478			
Çevre	Gruplar arası	947.621	3	315.874	3.85	.010
	Grup içi	38963.030	475	82.027		
	Toplam	39910.651	478			

Tablo 4'te yer alan ANOVA bulguları incelendiğinde, öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum toplam puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu sonrası hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu incelemek amacıyla yapılan post-hoc çalışması (Tukey HSD testi) sonucunda 1. sınıf ve 4. sınıf ile 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3'e göre benzer şekilde, öğrencilerin çevresel tutum toplam puanları öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu sonrası 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin hangileri arasında anlamlı fark olduğunu incelemek amacıyla yapılan post-hoc çalışması (Tukey HSD testi) sonucunda sadece 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Son olarak, öğrencilerin kitap okumaya karşı tutum puanları ile çevresel tutum puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısıyla hesaplanan sonuca göre .234 ($p < .05$) olarak düşük bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada, 2012-2013 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde birinci öğretim (1., 2., 3. ve 4. sınıf), ikinci öğretim (2., 3. ve 4. sınıf) ve uzaktan eğitim (2. ve 3. sınıf) olmak üzere toplam 459 öğrencinin kitap okumaya ilişkin ve çevreye karşı tutumları ölçülerek; bu iki tutum arasındaki ilişki yordanmış ve elde edilen tutum puanlarının cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çevresel tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgu

literatürü destekler niteliktedir. Diğer taraftan, uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum puanlarının hem birinci hem de ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucu elde edilmiş; çevresel tutum puanları açısından sadece birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Sınıf düzeyine göre tutum puanları arasındaki farklılık incelendiğinde; kitap okumaya ilişkin tutum puanları açısından 1. sınıf ve 4. sınıf ile 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında ve çevresel tutum puanları açısından ise sadece 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin kitap okumaya karşı tutum puanları ile çevresel tutum puanları arasında düşük bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir ($r = .234$, $p < .05$).

KAYNAKLAR

- Berberoğlu, G. ve Tosunoğlu, C. (1995). Exploratory and Confirmatory Factor Analyses of an Enviromental Attitude Scale (EAS) for Turkish University Students. *Journal of Enviromental Education*. Spring, 26, 40-43.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3 (1), 32-49.
- Bradley, J. C., Waliczek, T. M. ve Zajicek, J. M. (1999). Relationship Between Enviromental Knowledge and Enviromental Attitude of High School Students. *Jorunal of Enviromental Education*. Spring, 30, 3, 17-21.
- Büyüköztürk. Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. (Gazi Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*. 4 (3), 717-745.
- Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. *Popüler Bilim*. Eylül, 19-23.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin Öğretmenlerinin Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 1. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Kırmızı, F. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7, 3, 2353-2366. Ankara, Turkey.
- McNinch, G. W. ve Steelman, P. (1990). Perceived Reading Status of Teacher Education Students. *Reading Improvement*. 27, 3, 203-206.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. Z. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankar Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*. 9 (2), 431-465.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Sungur, S. (2005). Enviromental Attitudes of Young People in Turkey; Effects of School Type and Gender. *Enviromental Education Research*. 11 (2), 215-233.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Orta Öğretim Öğrencileri için Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 240-250.

Üniversite öğrencilerinin üniversiteyi seçme nedenlerinin ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi (Hacettepe, Siirt üniversiteleri örneği)

Scaling the students' university selection reasons by using pairwise comparison method (Hacettepe, Siirt universities)

Levent Yakar, Metin Odabaş, Ceylan Gündeğer

ÖZ: Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin üniversiteyi seçme nedenlerini ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlemektir. Çalışma 2012 yılında Hacettepe, Siirt üniversitelerinde okuyan öğrencilerin katılımıyla yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan anket formunda öğrencilere ait demografik bilgilerin yanında öğrencilerin üniversiteyi seçmelerinde etkili olduğu sonucu düşünülen yedi boyut yer almıştır. Uygulamada analize uygun görülen veri sayısı 805'tir. İkili karşılaştırma yöntemine göre tüm öğrenci grubunun tercihlerindeki en önemli faktörün puan sıralamasındaki yeri olduğu görülmüştür. Hacettepe Üniversitesi öğrencileri için üniversitenin eğitim kalitesi birinci sırada önemliken; Siirt Üniversitesi öğrencileri için aile isteği en önemli faktördür. Diğer bir bulgu ise okul tercihinden memnun olan ve olmayan her iki öğrenci grubu için üniversite tercihindeki en önemli faktör puan sıralaması olarak görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: üniversiteyi seçme nedenleri, ölçekleme, ikili karşılaştırma yöntemi

ABSTRACT: The purpose of this research is to determine the reasons of selections of university by pair-wise method. This study is carried out with participants of university students in Hacettepe and Siirt in 2012. Questionnaire includes both demographical information of students and seven factors thought as effective on selecting a university. For study 805 data are seen as appropriate. According to the results of analyses for pair-wise methods, score ranking placement is seen as the most important factor by all students. For Hacettepe University students university's quality of education is seen in the first place, for Siirt University's student's family demand is seen as the most important factor. Another result, score ranking placement is seen as the most important factor for students who are glad and not glad with their choice.

Keywords: the reasons of selections of university, scaling, pair-wise comparison method

1. GİRİŞ

Son 20 – 25 yıllık dönemde yükseköğretimi yaygınlaştırma ve yükseköğretime katılımı artırma hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde siyasal bir amaç haline gelmiştir. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik çabaların önemli ölçüde başarıya ulaşmış olduğu sayısal verilerden anlaşılmaktadır (Ekinci, 2011, s. 283). XXI. yüzyılın başında yükseköğretim yüksek bir taleple karşı karşıya kalmıştır. Özellikle, gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretime olan talep katlanarak artmaktadır (Ekinci, 2009, s. 120). Geçmiş yıllara ait veriler incelendiğinde,

Türkiye’de yükseköğretim girişte yoğunlaşma yaşandığı ve bu yoğunluğun artarak devam edeceği söylenebilir (DPT, 2006, s. 23). Buna bağlı olarak Türkiye’de son beş yılda kurulan üniversite sayısı yaklaşık üç katına çıkmıştır (Ekinci, 2009, s. 121). Üniversite sayısındaki artış ile birlikte üniversite okuyan öğrenci sayısı da her geçen gün artmaktadır.

Literatürde öğrencilerin bulundukları üniversiteyi seçmelerinde etkili olduğu düşünülen birçok boyut yer almaktadır. Bu boyutlardan bazıları, üniversitenin saygınlığı, istenen programın olması, aile ve arkadaşların etkisi, eve uzaklık, konaklama olanakları, burs imkânları, iş olanakları, sınav sonuçları, kalite, okurken çalışma imkânı, konum ve prestijdir (Baykar ve Şahin, 2011, s. 2). Alanyazında yer alan bu boyutların Türkiye’deki durumunun belirlenmesi, ölçülmek istenen özelliğin algılanan büyüklüğü ile gerçek büyüklüğü arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından önemlidir (Crocker ve Algina, 1986). Bu ilişkinin bir kurala bağlı olarak sayılarla ifade edilmesi “ölçekleme” şeklinde tanımlanmaktadır (Stevens, 1966).

Davranış bilimlerinin inceleme alanına giren zekâ, beceri, ilgi, tutum, kişilik vb. değişkenlerin çoğu fiziksel nitelikleri bilinmeyen ve bu nedenle de fiziksel boyutları tanımlanamayan değişkenlerdir. Fiziksel boyutları tanımlanamadığı için nasıl ölçüleceği de bilinmeyen bu değişkenleri ölçme yollarının bulunması, ölçme araçlarının geliştirilmesi ve ölçeklenmesi psikometri bilim dalının konuları içerisinde (Baykul ve Turgut, 1992, s. 1).

Ölçekleme çalışmaları ilk olarak deneysel psikolojinin alt dalı olan ve fiziksel büyüklüklerin insan duyularınca nasıl algılandığını ortaya çıkarmayı amaçlayan psikofizik alanında başlamıştır. Psikofizik dalında başlayan gelişmeler psikolojinin ve sosyal bilimlerin diğer alanlarına da yayılmıştır. Psikometrideki gelişmelere paralel olarak ölçekleme teknikleri tek başına bir bilim dalı olma yoluna girmiştir (Baykul ve Turgut, 1992, s. 2).

Ölçeklemede kullanılan deneysel yöntemler probleme uygulanan yaklaşıma göre yargı yaklaşımı ve tepki yaklaşımı olmak üzere başlıca iki kategoriye ayrılmaktadır. Yargı yaklaşımında amaç eldeki uyarıcıları, gözlemci veya bilirkişi yargılarına dayanarak belirlenmiş bir boyutta ölçeklemek iken tepki yaklaşımında amaç eldeki K tane uyarıcıyı N kişilik bir denek grubuna uygulayarak onların tepkilerini toplamaktır. Yargı yaklaşımında N tane gözlemcinin her birinden K tane uyarıcının her birinin uyarıcılık derecesini belli bir yöntemle belirtmesi istenir. Gözlemcinin görevi, her uyarıcının ölçekleme boyutundaki büyüklüğünü diğer uyarıcılara göre belirtmektir. Tepki yaklaşımında tepkiyi veren kişiler tarafsız bilirkişi rolünde değil, kendi tepkilerini belirten denek durumundadırlar. Bu durumda bu yöntemde bir denegin görevi,

uyarıcılarının ölçekleme boyutundaki yerini tarafsızca tayin etmek değil, her uyarıcının ölçekleme boyutundaki yerini aynı boyuttaki kendi yerine göre belirlemektir. Thurstone yöntemleriyle ölçekleme yargı yaklaşımına ve Likert yöntemiyle tutum ölçeği geliştirme de tepki yaklaşıma ait tipik örneklerdir (Baykul ve Turgut, 1992, s. 15). Bu teknik bilgiden önce mesleki rehberlik ve tercihlere yönelik olarak problem durumunu iyice işlemek gerekir.

Bu çalışmada kullanılan ikili karşılaştırma yöntemi yargı yaklaşımına dayalı yöntemdir. İkili karşılaştırma yönteminin uygulama alanı oldukça geniştir. İkili karşılaştırmalarla ölçekleme yöntemi başlangıçta tutum cümlelerinin ölçeklenmesinde kullanılmıştır (Baykul ve Turgut, 1992, s. 53). Uyarıcının ikili olarak sunulabildiği her durumda uygulanabilir. Yöntem renkler, desenler vb. duyuşsal veya estetik değerlerin belirlenmesinde olduğu gibi yasaklama, savaş, din vb. konular hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesinde de sıklıkla kullanılmaktadır (Guilford, 1954, s. 174).

İkili karşılaştırma yönteminde N gözlemcinin U_j ve U_k gibi uyarıcının hangisinin S ölçekleme boyutundaki uyarıcılık değerinin daha büyük olduğu sorulur. Örneğin gözlemciler, belirtilen iki uyarıcıdan hangisinin “daha büyük”, “daha iyi”, “daha olumsuz” veya “daha iyi görünümlü” olduğuna karar verirler. Bu noktada en önemli durum gözlemcinin her uyarıcı çiftten birini diğerine mutlaka tercih etmesi ve bu tercihlerden $s_j > s_k$ veya $s_j < s_k$ şeklinde eşitsizler elde edilmesidir. Gözleminin eşitlik veya ayırt edememe yargılarına izin verilmez (Baykul ve Turgut, 1992, s.57). Çünkü ikili karşılaştırma yönteminde bu eşitsizliklerden yararlanılarak uyarıcılara ait ölçek değerleri elde edilmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ölçekleme, gözlemlerden ölçülere geçişin temel kurallarını ve başlıca yöntemlerini ortaya koyma amacı güden bilimsel bir çalışma alanıdır. Konuyu bu yönüyle ele aldığımızda; ölçekleme ölçme sürecinde nitel ayrımları gösteren gözlemlerden nicel ayrımları gösteren ölçülere geçişte çok önemli bir halkayı oluşturmaktadır (Anıl ve Güler, 2006, s. 32). Alanyazın incelendiğinde ölçekleme ile ilgili az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Tezbaşaran (2004) yaptığı bir çalışmada konuyla ilgili çeşitli veri tabanlarını taramış ve bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğunu rapor etmiştir (Akt: Kan, 2008, s. 187). Ayrıca üniversite öğrencilerinin üniversiteyi tercih sebepleri ile ilgili yurt dışında çok sayıda çalışma bulunsa da Türkiye’deki durumu

betimleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumlar göz önüne alındığında araştırmanın alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin üniversiteyi seçme nedenlerinin ikili karşılaştırmalar yöntemiyle belirlenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İkili karşılaştırma yöntemine göre öğrencilerin üniversiteyi tercih etme sebeplerinin ölçek değerleri,

- a) Tüm öğrenciler için nasıldır?
- b) Hacettepe Üniversitesi öğrencileri için nasıldır?
- c) Siirt Üniversitesi öğrencileri için nasıldır?
- d) Tercihinden memnun olan öğrenciler için nasıldır?
- e) Tercihinden memnun olmayan öğrenciler için nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin bulundukları üniversiteyi tercih etme nedenlerini ikili karşılaştırma ve sıralama yöntemleriyle ölçeklendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada örneklemden elde edilen bulguların evrene genellenmesi amaçlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın betimsel araştırma niteliğinde olduğu söylenebilir (Karasar, 1982).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2012-2013 öğretim yılı Güz döneminde Hacettepe Üniversitesi ve Siirt Üniversitesi'nde 1. ve 2. sınıfta okuyan toplam 692 öğrenciden oluşmaktadır. Üniversiteyi seçme nedenlerini daha kolay hatırlayabilecekleri öngörüsü ile araştırma grubunun 1. ve 2. Öğrencilerinden oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

2.3. Ölçme Aracının Hazırlanması

Üniversite öğrencilerinin üniversiteyi tercih etme nedenlerini oluşturan boyutların belirlenmesinde öncelikle alanyazın incelenmiştir. Ülkemizde bu konu hakkında yapılmış bir çalışma olmadığı için yurt dışı kaynaklı alanyazına göre bu boyutlar üniversitenin saygınlığı, istenen programın olması, aile ve arkadaşların etkisi, eve uzaklık, konaklama olanakları, burs imkânları, iş olanakları, sınav sonuçları, kalite, okurken çalışma imkânı, konum ve prestijden oluşmaktadır. Üniversite tercihinde etkili olabilecek bu boyutlar belirlendikten sonra random seçilen 9 üniversite öğrencisi ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğrencilere

“Okuduğunuz üniversiteyi seçmenizde hangi faktörler etkili oldu?” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Verilen cevaplardan yola çıkılarak ve alanyazın da dikkate alınarak,

- i. Üniversitenin eğitim kalitesi,
- ii. Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları,
- iii. Üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal ve fiziksel olanakları,
- iv. Puan sıralamasındaki yeri,
- v. Aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması,
- vi. Ailemin isteği ve
- vii. Rehber uzmanın yönlendirmesi şeklinde 7 boyut belirlenmiştir.

Belirlenen 7 boyut hem sıralama yöntemine hem de ikili karşılaştırma yöntemine göre anket formuna yerleştirilmiştir. Anket formuna ilişkin 3 alan uzmanından görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak form uygulamaya hazır hâle getirilmiştir (*bkz: Ek 1*).

2.4. Veri Analizi

Ek 1’de yer alan anket formu üzerinde öğrencilerden üniversiteyi tercih etme sebeplerine ait 7 faktörü ikili karşılaştırmalar tablosunda daha önemli gördüklerine işaret koyarak belirlemeleri istenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilere, belirlenen problemlerin ve alt problemlerin çözümlenmesine yönelik çeşitli işlemler uygulanmıştır. Bu süreçte izlenen yol aşağıda belirtilmiştir.

İkili karşılaştırma yöntemine göre öğrencilerin üniversiteyi tercih etme sebeplerinin 3. Hâl ile çözümlenerek ölçek değerlerine ulaşılması sürecinde her alt problem için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

Belirlenen her alt problemin bağımsız değişkenleri için veri seti uygun hale getirilmiştir. Alt problemlerin bağımsız değişkenlerinin her bir veri seti için frekans matrisleri oluşturulmuştur. Frekans matrisine dayalı olarak oranlar matrisi ve birim normal sapmalar (Z) matrisi oluşturulmuştur. Z matrisi üzerinden 3. Hâl eşitliği ile tam veri matrisinden ölçekleme işlemleri yürütülmüş ve ayırt etme yargılarının varyanslarının toplamalarının karekökleri, sürecin başında oluşturulan Z matrisinin elemanları ile çarpılarak S matrisi oluşturulmuştur. S matrisinin sütun elemanları toplanarak alt satırda Z toplam değerleri elde edilmiştir. Z toplam değerleri uyarıcı sayısına bölünüp en küçük değer 0’a kaydırılacak şekilde bütün ölçek değerleri elde edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemine cevap verebilmek amacıyla 3. hâl denkleminde faydalanılmıştır. Bu amaçla frekans matrisleri, oranlar matrisleri ve Z matrisleri oluşturularak analize devam edilmiştir. Buna göre ikili karşılaştırma yöntemine göre öğrencilerin üniversiteyi tercih etme sebeplerinin ölçek değerleri tüm öğrenciler için aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: a)Tüm öğrenciler için belirlenen ölçek değerleri

Üniversite Tercih Sebepleri	Ölçek Değerleri	Sıralama
Üniversitenin eğitim kalitesi	0,464	2
Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0,805	6
Üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal ve fiziksel olanakları	0,736	5
Puan sıralamasındaki yeri	0,000	1
Aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması	0,667	3
Ailemin isteği	0,733	4
Rehber uzmanın yönlendirmesi	2,017	7

Tablo 1’e göre tüm öğrenciler için üniversiteyi tercih etme sebepleri arasında en önemli faktörün puan sıralamasındaki yeri olduğu görülmektedir. Onu takiben sırasıyla üniversitenin eğitim kalitesinin, aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olmasının, aile isteğinin, üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal-fiziksel olanaklarının, üniversitenin sosyal-fiziksel imkânlarının ve son olarak da rehber uzman yönlendirmesinin geldiği söylenebilir.

İkili karşılaştırma yöntemine göre Hacettepe Üniversitesi öğrencileri için üniversiteyi tercih etme sebeplerinin ölçek değerleri aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’ye göre Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin tercih sebepleri arasında en önemli faktör üniversitenin eğitim kalitesidir. Onu takiben sırasıyla puan sıralamasındaki yeri, üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal-fiziksel olanakları, üniversitenin sosyal-fiziksel imkânları, aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması, aile isteği ve son olarak rehber uzman yönlendirmesi gelmektedir.

Tablo 2: b)Hacettepe Üniversitesi öğrencileri için belirlenen ölçek değerleri

Üniversite Tercih Sebepleri	Ölçek Değerleri	Sıralama
Üniversitenin eğitim kalitesi	0,000	1
Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	1,732	4
Üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal ve fiziksel olanakları	1,667	3
Puan sıralamasındaki yeri	1,024	2

Aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması	2,230	5
Ailemin isteği	2,425	6
Rehber uzmanın yönlendirmesi	2,806	7

İkili karşılaştırma yöntemine göre Siirt Üniversitesi öğrencileri için üniversiteyi tercih etme sebeplerinin ölçek değerleri aşağıda Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: c) Siirt Üniversitesi öğrencileri için belirlenen ölçek değerleri

Üniversite Tercih Sebepleri	Ölçek Değerleri	Sıralama
Üniversitenin eğitim kalitesi	1,939	7
Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	1,650	6
Üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal ve fiziksel olanakları	1,189	5
Puan sıralamasındaki yeri	0,450	3
Aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması	0,155	2
Ailemin isteği	0,000	1
Rehber uzmanın yönlendirmesi	1,119	4

Tablo 3'e göre Siirt Üniversitesi öğrencilerinin tercih sebepleri arasında en önemli faktör aile isteğidir. Onu takiben sırasıyla aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması, puan sıralamasındaki yeri, rehber uzman yönlendirmesi, üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal-fiziksel olanakları, üniversitenin sosyal-fiziksel imkânları ve son olarak eğitim kalitesi gelmektedir.

İkili karşılaştırma yöntemine göre okulundan memnun olan üniversite öğrencileri için üniversiteyi tercih etme sebeplerinin ölçek değerleri aşağıda Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4'e göre okulundan memnun olan üniversite öğrencilerinin tercih sebepleri arasında en önemli faktör üniversitenin eğitim kalitesidir. Onu takiben sırasıyla puan sıralamasındaki yeri, üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal-fiziksel olanakları, üniversitenin sosyal-fiziksel imkânları, aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması, aile isteği ve son olarak rehber uzman yönlendirmesi gelmektedir.

Tablo 4: d) Okulundan memnun olan üniversite öğrencileri için belirlenen ölçek değerleri

Üniversite Tercih Sebepleri	Ölçek Değerleri	Sıralama
Üniversitenin eğitim kalitesi	0,000	1
Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	0,912	4
Üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal ve fiziksel olanakları	0,877	3
Puan sıralamasındaki yeri	0,279	2
Aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması	1,106	5
Ailemin isteği	1,275	6
Rehber uzmanın yönlendirmesi	2,110	7

İkili karşılaştırma yöntemine göre okulundan memnun olmayan üniversite öğrencileri için üniversiteyi tercih etme sebeplerinin ölçek değerleri aşağıda Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: e) Okulundan memnun olmayan üniversite öğrencileri için belirlenen ölçek değerleri

Üniversite Tercih Sebepleri	Ölçek Değerleri	Sıralama
Üniversitenin eğitim kalitesi	1,088	6
Üniversitenin sosyal ve fiziksel imkânları	1,337	7
Üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal ve fiziksel olanakları	0,800	4
Puan sıralamasındaki yeri	0,000	1
Aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması	0,231	3
Ailemin isteği	0,125	2
Rehber uzmanın yönlendirmesi	0,843	5

Tablo 5’e göre okulundan memnun olmayan üniversite öğrencilerinin tercih sebepleri arasında en önemli faktör puan sıralamasındaki yeridir. Onu takiben sırasıyla aile isteği, aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması, üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal-fiziksel olanakları, rehber uzmanın yönlendirmesi, üniversitenin eğitim kalitesi ve son olarak üniversitenin sosyal-fiziksel imkânları gelmektedir.

Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin üniversiteyi tercih sebeplerindeki en önemli faktörün puan sıralamasındaki yeri olduğu söylenebilir. Üniversite tercihinde Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin en fazla üniversitenin eğitim kalitesini göz önünde bulundurdıkları; Siirt Üniversitesi öğrencilerinin ise tercihlerinde aile isteklerine göre davrandıkları yorumu yapılabilir. Üniversite ayrımı olmaksızın okulundan memnun olan öğrenciler için en önemli tercih sebebi üniversitenin eğitim kalitesiyken memnun olmayan öğrenciler için bu sebep puan sıralamasındaki yeridir.

4. SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, üniversite ve memnuniyet ayrımı yapmaksızın tüm öğrenciler için üniversite tercih sebepleri arasında en önemli faktörün puan sıralaması; en az önemli görülen faktörün ise rehber uzmanın yönlendirmesi olduğu söylenebilir. İkinci önemli faktör ise üniversitenin eğitim kalitesidir.

Sadece Hacettepe Üniversitesi örneklemini düşünüldüğünde öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen en önemli faktörün üniversitenin eğitim kalitesi olduğu; bunu takiben sırasıyla puan sıralamasındaki yeri, üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal-fiziksel olanakları, üniversitenin sosyal-fiziksel imkânları, aile veya arkadaş çevresi ile aynı/yakın ilde olması, aile isteği ve son olarak rehber uzman yönlendirmesinin geldiği görülmektedir.

Sadece Siirt Üniversitesi örneklemini düşünüldüğünde ise öğrencilerin için üniversite tercih sebepleri arasında en önemli faktörün aile isteği; en az önemli faktörün ise üniversitenin eğitim kalitesi olduğu söylenebilir. Bu noktada iki üniversitenin tercih edilme sebeplerinin birbirinden oldukça farklı olduğu yorumu yapılabilir.

Okuduğu üniversiteden memnun olan öğrenciler için en önemli tercih sebebi üniversitenin eğitim kalitesi iken; okuduğu üniversiteden memnun olmayan öğrenciler için en önemli tercih sebebi puan sıralamasındaki yeridir.

KAYNAKÇA

- Baykar, B. ve Şahin, S.(2011). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Üniversiteyi Seçme Nedenleri ve ÜniversitelerineYükledikleri Roller. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2055-2063.
- Baykul, Y. ve Tugut, M. F. (1992). Ölçekleme Teknikleri: Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *IntroductiontoClassicaland Modern Test Theory*.Florida: Holt, Rinehartand Winston, Inc.
- Ekinci, C. E. (2009). Türkiye’de Yükseköğretimde Öğrenci Harcama ve Maliyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 119 –133.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı Sosyoekonomik Etmenlerin Türkiye’de Yükseköğretime Katılım Üzerindeki Etkileri.*Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 281 – 297.
- DPT (2006). *Bilgi Toplumu Stratejisi Sosyal Dönüşüm Mevcut Durum Tespiti Nihai Rapor*. Erişim Tarihi: 18.05.2012<http://www.bilgitoplumu.gov.tr/btstrateji/BTS%20-%20MDT%20-%20Sosyal%20Donusum%20-%20Nihai.pdf>
- Guilford, J. P. (1954). *PsychometricMethods*. New York: McGraw-Hill.
- Karasar, N. (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Matbaş Matbaacılık ve Ambalaj Sanayi.

Stevens, S.S.(1966). Handbook of Experimental Psychology. New York: John Wiley and Sons Inc.

Yerel yönetimlerin spora katkıları ve Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye' nin spor politikalarının karşılaştırılması

The comparison of the contributions and sport policies of local governments in EU countries and Turkey

Halit Inci , Gülten Hergüner , Çetin Yaman², Murat Sarıkabak³, Sevinç Namlı⁴

¹*İnci Group*

²*Sakarya University, Physical Education and Sport Department, "Sakarya", Turkey*

³*Bartın University, Physical Education and Sport Department, "Bartın", Turkey*

⁴*Gazi University, Physical Education and Sport Department, "Ankara", Turkey*

ABSTRACT

In this study it was aimed to compare the sport policies of EU countries with those of our country's -Turkey's-local governments and the contributions of EU countries to sport, what studies have been made for encouragement to sport and how these studies have affected the sportive performances in these countries. In the research, the sport policies and contributions to sport made by local governments of Germany, Sweden, Denmark, Portugal, Ireland, England, France which were randomly chosen from European Union countries; and Ankara, Sakarya, Elazığ and Antalya from Turkey which is a candidate country to the EU were examined by archive research scanning the websites of municipalities, taking the advantage of corresponding with municipalities via their e-mail addresses. The data collected through the archive research method at the end of the study, contributions and sport policies of Germany, Sweden, Denmark, Portugal, Ireland, England, France and the local governments of Ankara, Sakarya, Elazığ, Antalya and İstanbul in Turkey was examined comparatively and analyzed with their similarities and differences. By investigating the services related to sports provided by the local governments, perspectives to the sports and provided contributions of Turkey and Germany, Sweden, Denmark, Portugal, Ireland, England from EU countries, to the citizens, it was found that there were some differences. It was found that the population, economic structure, settlement and education are among the reasons of these differences. In the study, when the perspectives of local governments in Turkey to sport are compared with the perspectives of local governments of

EU countries, it is clearly understood that the importance given to sport, provided services and developed projects by EU countries are at an advanced level.

Keywords: Local Government, Sport, Sport Policy.

GİRİŞ

Spor fiziksel, ruhsal ve toplumsal gelişimde de önemli bir olgudur (Erkal, 1992: 90-40). Yerel Yönetim, “İnsanların doğa gereği kaçınılmaz olarak başka insanlarla topluluk olarak bir arada yaşamalarının sonucu ortaya çıkmış yönetsel-toplumsal kurumlar” anlamına gelmektedir (Alada A. 1993: 7).

Başta batı ülkeleri olmak üzere ülkemizde de yerel yönetimlerin, eğitimden sağlığa, spor aktivitelerinden uyuşturucuyla mücadeleye kadar birçok alanda toplumsal sorumluluk gereği hizmet verdikleri görülmektedir. Kısacası kamu sorumluluğu birçok alanda merkezi yönetimden yerel yönetimlere doğru kaymaktadır (Yaman, 2010: 24). Bu çalışmada Avrupa Birliği ülkeleri spor politikaları ve ülkemiz yerel yönetimlerinin spor politikaları karşılaştırılması amaçlanmış olup, Avrupa Birliği ülkelerinin spora katkılarını, spora teşvik amacıyla hangi çalışmaların yapıldığını ve bu çalışmaların ülkelerin spordaki başarılarını nasıl etkilediği araştırılmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, arşiv tarama yönteminde, belediyelerin web siteleri ve web sitelerden alınan mail adresleriyle yapılan yazışmalardan yararlanılarak yapılmıştır. Veri toplama tekniği ve verilerin yorumlanması ile ilgili bilgileri içermektedir.

Araştırma sonunda elde edilen veriler, araştırmaya dahil olan yerel yönetimlerin spora katkıları ve spor politikaları ile ilgili ayrı ayrı karşılaştırılmış ve benzerlik ve farklılıklarıyla ilgili değerlendirmeler yapılarak yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini; Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’nin yerel yönetimleri oluşturmakta; örnekleme ise Avrupa Birliğine üye ülkelerden kaynaklarına ulaşılabilen Almanya, İsveç, Danimarka, Portekiz, İrlanda, Fransa ve İngiltere ile Avrupa Birliğine aday ülke olan

Türkiye’den de yerel yönetimler içinden spor alanında yatırım, istihdam ve hizmet alanında iyi çalışmalar yapan Ankara, Sakarya, Elazığ, Antalya ve İstanbul illeri oluşturmaktadır.

BULGULAR

Avrupa konseyi üye ülkeleri içerisinde, 1983 yılı itibarıyla % 0,1 oranla genel bütçesinden spora en az para ayıran ülke olduğumuz görülmektedir. Avrupa konseyi ülkeleri içerisinde, bütçesinden %5.01 gibi büyük bir oranla Belçika başta gelmektedir. Belçika’da ülke nüfusunun %70’i düzenli olarak spor yapmaktadır. Buna karşılık ülkemizde aktif olarak spor yapanların sayısı %2.23’dür. Ve bu oranla, Avrupa da en az sporla ilgilenen ülke durumunda olduğumuz görülmektedir. merkezi hükümet bütçelerinden spora ayrılan kaynak İsviçre’de 38,4, İsveç’te 47, İtalya da, 1006, Fransa da, 133 Milyon Dolar, toplam spor finansmanında merkezi yönetim bütçesinin payı İsviçre de 0,4, Almanya da 0,6, Fransa da 8,9, Portekiz de ise yüzde 9,9 olarak bulunmuştur.

Avrupa’nın spor malzemeleri açısından en büyük spor pazarını oluşturan İngiltere 6575, Almanya 2284, İtalya 2012 ve 191 milyon Dolar’la Fransa olarak sıralandığı toplam 37537 milyon Dolar’lık bir pazarın 1989 rakamlarıyla olduğu tespit edilmiştir. Dünyanın birçok ülkesi gibi Türkiye’de spor politikasının esas amacı öncelikle sporun bütün ülkede yaygınlaştırılmasıdır. Daha sonra oluşan bu spor seviyesinin kalite yükselmesini gerçekleştirmektir (www.ekospor.com). Bunun için de gerekli bütçenin ayrılması elzemdir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki Ülkelerin Nüfus Sayılarına göre Kulüp Bazında Spor Yapanlar ile Bireysel Spor Yapan Kişi Sayıları ve en popüler sporlarının Karşılaştırılması.

ÜLKELER	NÜFUS	KULÜP ÜYELİĞİ	BİREYSEL SPOR YAPAN	EN POPÜLER SPOR
ALMANYA	81.070.000	27.000.000	12.000.000	FUTBOL
İSVEÇ	9.340.000	3.000.000	4.670.000	FUTBOL
PORTEKİZ	10.735.765	150.000	828.000	FUTBOL
İRLANDA	4.450.446	1.000.000	1.513.000	GAL FUTBOLU
İNGİLTERE	62.246.610	6.005.000	32.774.000	FUTBOL
DANİMARKA	5.557.709	1.171.000	2.222.000	FUTBOL
FRANSA	65.027.000	9.754.000	29.557.000	FUTBOL
TÜRKİYE	76.500.000	1.621.349	765.000	FUTBOL

Tablodan da anlaşıldığı üzere Avrupa kıtasındaki en popüler spor futboldur. Ayrıca Türkiye'nin nüfusuna göre kulüp ve bireysel bazda spor yapan kişi sayısını arttırması gerektiği görülmektedir. Sporu geniş kitlelere yayabilen ülkelerin, sporda başarılı olan ülkeler olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; dünyada ve Türkiye "de yaşanan gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda, Türk Sporunun yeniden yapılandırılma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de bir kamu hizmeti olarak yürütülen sporun, devlet tarafından yönlendirici, özendirici, destekleyici ve denetleyici olması gerekmektedir. Beden Eğitimi ve Spor faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde diğer kamu hizmetlerinin sağlanmasında uygulanan yönetim sisteminin spor yönetim alanında da etkili olarak oluşturulması gerekmektedir. Bu amaçla, spor alanında yer alan tüm sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler, spor federasyonları, gönüllü spor kuruluşları, spor kulüpleri ve diğer özel ve tüzel kişiliğe sahip spor örgütlerinin ülke spor politikasının belirlenmesinde aktif rol almaları sağlanmalıdır. Spor kulüplerinin küreselleşmeyle yaşanan kriz ortamlarında varlıklarını devam ettirebilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması ve spor kulüpleri yasasının ivedi bir şekilde yeniden düzenlenmesi ve yürürlüğe konulması gerekmektedir. Bu çalışmanın içeriğinde değinilen Türkiye'nin ekonomik durumu, olimpiyatlardaki derecemiz ve yerel yönetimlerin spor alanında yaptığı faaliyetlere bakıldığında sonucun iyi olmadığı düşündürücüdür. Karşılaştırmaya çalıştığımız birkaç AB Ülkesinin spora verdiği önemi ve ülkelerinde vatandaşını spora teşvik etmek adına yaptığı çalışmaları; çıkardığı kanun ve yönetmeliklerle de bu politikalarını ne kadar

destekledikleri görülmüştür. Bu çalışma sonunda ülkemizin spor ile ilgili kanun tüzük ve işleyiş açısından gelişmesi ve değişmesi kaçınılmaz olup aşağıdaki öneriler sunulmuştur

- 1.Sporla ilgili devletin sağladığı desteğin yanında yerel yönetimlerin görevleri arasında olması ve zorunlu hale getirilmesi önemli bir adım olabilir.
- 2.Yerel yönetimler amatör sporculara destek olmalı, sporcu yetiştirmeli ki, ulusal ve uluslararası platformda başarılarımız arttırılabilir.
- 3.İsveç modelindeki gibi spor komiteleri kurulup hitap ettiği kitle çoğaltılıp, ücretsiz spor hizmeti verilebilir. Böylece spora katılan bireyler bilinçlendirilerek sayıları attırılabilir.
- 4.Aktif İngiltere projesi gibi bir projenin ulusal bazda hayata geçirilip yürütülmesi için belediyeler görevlendirilebilir. Hatta bu proje şehirlerin coğrafi yapısına ve iklim şartlarına uygun spor dallarından oluşturulup şehirle birlikte o spor dalının akla gelmesi bir anlamda marka olması sağlanabilir.
- 5.Yine Aktif İngiltere Projesinde olduğu gibi, orman alanlarından uygun olanları spor hizmetleri için kullanılabilir. Bu uygulama spor alanında ilgi çekmesinin yanında, turizm alanında da gelir sağlayabilir.
- 6.Okullarda spor salonu olması zorunlu hale getirilmelidir. Okulların yapımı esnasında projelerde spor salonlarının olması onaylanmalı hatta belediyeler kanununda yer alması sağlanmalıdır.
- 7.Hendek Belediyesi gibi dünya şampiyonları yetiştirmek tüm belediyelerin hedefi haline gelmeli ve yetenekler keşfedilip destek verilerek olimpiyatlarda da başarılar arttırmalıdır.
- 8.Belediyeler gerek açık gerekse kapalı spor komplekslerini çoğaltıp, “Sağlıklı Yaşam için Spor” sloganıyla halka hizmet vermeli, spora teşvik etmelidir.
9. Sportif denetimin zorunluluk haline getirilmesi sağlanmalıdır,
10. Toplumun yaklaşık %2-3 spor yapma oranını %10-20'lere çıkartarak, spor bilinci ve kültürünü yaygınlaştırılmalıdır. Yerel Yönetimler bu konuda sorumluluk üstlenmelidir.
11. Beden Eğitimi ve Spor bölümü olan üniversitelerle ve yerel yönetimler arasında sporla ilgili işbirliği protokolü yapılmalı, sporla ilgili yapılan çalışmalarda işbirliği sağlanmalıdır.
12. Spor politikamız tekrar gözden geçirilip gelişmiş ülkelerin spor politikaları, Yerel yönetim uygulamalarının irdelenerek uygun olanların model alınması faydalı olabilir

KAYNAKLAR

Erkal, M.E. (1992), Sosyolojik Açıdan Spor, Kutsun Matbaa ve Reklamcılık Merkezi, İstanbul.

Alada, A. B. (1993), Yerel Yönetim ve Ahlak, Başbakanlık Toplu Konut İdaresi ve Iula-Emme Yayını, İstanbul.

Yaman, Nigar (2010), Belediyelerde Görevli Spor Uzmanlarının Mesleki Doyum Düzeylerinin Araştırılması, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Yerel yemek adlarının tanınma düzeyinin kültürel coğrafya ve ağız bağlamında değerlendirilmesi: ağlasun örneği

Salih Ceylan⁵⁹ Ve Hakan Ülper⁶⁰

GİRİŞ

Dil insanların günlük yaşamlarının her alanında, geleneklerde, göreneklerde, törelerde, inançlarda ortaya çıkar ve her türlü maddesel yaşamın bir koşuludur. Dil toplumdan topluma olduğu kadar aynı toplum içinde de farklılık gösterebilir (Akarsu, 1998). Aynı toplum içerisinde farklılık gösteren dilsel olgu ağız kavramına işaret etmektedir.

Ağız, aynı lehçe içinde daha küçük yerleşim bölgelerine özgü olan ve daha küçük ayrımlara dayanan konuşma biçimidir (Aksan, 2000; 142). Dilde ağız vb. gibi varyasyonların ortaya çıkmasında bölge, toplumsal gruplar, dilin tarihi gelişme süreci, dil ilişkileri etnik köken, meslek, eğitim ve gelir durumu, inanç, bağlam gibi dil dışı etkenler belirleyici rol oynar (Demir, 2009;17).

Ağız ile ilgili çalışmalara bakıldığında zaman bu çalışmaların genellikle ağız çalışması yapılacak olan bölgeden derlenen sözcüklerin ölçünlü Türkçe, Türk Lehçeleri, Eski Türkçe ve diğer ağızlardan derlenen sözcüklerle karşılaştırılarak incelendiği dikkat çekmektedir. Güneş (2012) ağız ile ilgili yapılan çalışmaları değerlendirdiği incelemesinde bu çalışmaları Türkiye Türkçesi Ağızlarıyla Türkiye Dışı Türk Ağızlarının Karşılaştırılması, Türkiye Türkçesi Ağızlarıyla Türkçenin Arkaik Eserlerinin Karşılaştırılması, Türkiye Dışı Türk Ağızlarının Kendi İçinde Karşılaştırılması, Türkiye Türkçesi Ağızlarıyla Türkiye Dışı Türk Ağızlarının Karşılaştırılması, Türkiye Türkçesi Ağızlarıyla Eski Türkçe Döneminin Karşılaştırılması, Türkiye Türkçesi Ağızlarının Geneliyle Türkiye'deki Belli Bir Ağız Yöresinin Karşılaştırılması, Türkiye Türkçesi Ağızları İçinde Bir Ağız Yöresine Ait Kullanımların Karşılaştırılması gibi başlıklar altında toplamıştır. Bu başlıklara göz atıldığında zaman, karşılaştırılan ağızların benzer ve ayrı yönlerinin belirlenmeye çalışıldığı göze çarpmaktadır.

Burdur iline bağlı ilçeler arasında ağız çalışması yapılmayan ilçelerden biri olarak da Ağlasun ilçesinin olması (Bkz. Bulut, 2013) bir yönüyle farklı bir açıdan da olsa bir ağız çalışması olarak da nitelenebilecek olan bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

Bölgesel ve yerel kullanımların ölçünlü dilden farklı olan pek çok yönü bulunmaktadır. Ölçünlü tür hem yazılan hem de konuşulan biçimleriyle kurumlaşmıştır. Öteki dilsel türler karşısında birleştirici bir işleve sahiptir. Buna karşın bölgesel türler yalnızca sözlü bildirişimde kullanılmakta ve böylece kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Bir başka deyişle ölçünlü tür sözlü ve yazılı olarak düzenlenirken, bölgesel türler ne sözlü ne de yazılı olarak düzenlenmemektedir (İmer, 1998;83). Buna göre ağız kavramı sözlü kültürün bir parçası durumundadır.

Kültür, bir toplumun ya da toplumların birikimli uygarlığı olup, coğrafyadan etkilenmekte ve onu etkilemektedir. Daha açık bir anlatımla; insanın yaşamını devam ettirdiği herhangi bir doğal çevrede inşa ettiği binanın yapı malzemesinden, geçim şekline ve giyim tarzına kadar pek çok unsur coğrafyadan etkilenmektedir. Doğal çevrenin farklılığı kültüre yansımakta, kültür hem doğal çevreyi hem de toplumu etkilemektedir. Kültür bir çeşit çevreye uyumdur. Kültür bir halkın yalnızca hayat tarzları mozaiki değil aynı zamanda hâkim değer ve inançlarını da kapsayan bir kavramdır (Emekli, 2006:53). İnsanın yaşam alanı olarak seçtiği yerlerin farklılığı yaşama biçimine, kültürüne doğrudan yansımaktadır. Kültür insanın doğa karşısında doğayla birlikte yaşamını sürdürebilmesi için ürettiği her şeydir (Güvenç,1994, 48). Kültür ile coğrafyayı birleştiren kültürel coğrafya, kültür grupları ve toplumun mekânsal işleyişi bakımından ortaya çıkan mekânsal çeşitlilikleri coğrafi bir yaklaşımla ortaya koymaktadır. Dil, din, ekonomi, yönetim ve diğer kültürel olguların bir yerden diğerine değişme ya da aynı kalma yollarının tasvir ve analizi kültürel coğrafyanın inceleme konusudur (Arı, 2005, 320).

Geleneksel olarak coğrafyacılar, maddi kültür unsurlarının mekânsal kalıplarını kültürel coğrafya çalışmalarında temel olarak kullanmışlardır. Daha yakın zamanlarda ise maddi kültür içinden seçilmiş zengin bir çeşitliliğe sahip unsurlara, maddi olmayan kültür unsurları da eklenmiştir. Folklor dâhil, maddi olmayan kültürler halk şarkıları, peri

⁵⁹ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,15130, Burdur, Türkiye (email: sceylan@ mehmetakif.edu.tr., sc221965@gmail.com).

⁶⁰ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, 15130, Burdur, Türkiye

masalları, inançlar-batıl inançlar, alışkanlıklar, dille ilgili özellikler(aksanlar, olağan olmayan terminoloji vb.) gibi büyük bir çeşitliliğe sahip unsurlar ve geleneğin bir parçası halinde nesilden nesile geçerler. Yine bunların da bir dağılımı vardır ve bunlar da coğrafyacılar tarafından incelenirler(Tümerterkin ve Özgüç,1998:136).

Yukarıdaki kuramsal bilgilerin de işaret ettiği gibi dil (ağız), kültür ve coğrafya arasında bir etkileşim vardır. Bu etkileşimin olası sonuçlarından birisi olarak da yemek kültürü, yemek adları ve bu yemeklerin üretildiği coğrafi koşullar arasında da bir ilişki olması doğaldır.

Yemek bireysel ve toplumsal yönleri olan ve birçok sair etkileyicisi olan bir kültürel unsurdur. İnsan fizyolojik yapısı itibarıyla yemekle doğrudan ilgisi olduğu gibi sosyal yönüyle de yaşadığı kültürün etkisi altında bir yemek anlayışına sahiptir. Dolayısıyla yaşanan fiziki ve kültürel coğrafya yemek kültürünü etkilemektedir. Hayat şeklindeki değişme ve dönüşüm yemek kültürünün de değişmesine sebep olmaktadır(Çetin 2006:108).

Bu bağlamda Ağlasun ilçesine özgü yerel yemek adlarının belirli bir bölgeye ait olması dolayısıyla bir ağız özelliği taşıdığı bir gerçekliktir. Bu gerçeklikten yola çıkarak bu yemek adlarının bilinme durumunun doğum yeri, ikamet yeri ve süresi, cinsiyet ve eğitim değişkenleri bağlamında değişim göstermesi olası bir durumdur. Ancak basın yayın organlarının ve seyahatlerin de olası etkileri sonucunda küreselleşen dünyada yerel kültürün bir ürünü gibi gözüken yemek adlarının aynı adla ya da farklı ad altında yaygınlık kazanması da olası bir durumdur. Araştırmanın problem durumunu da bu gerçeklik oluşturmaktadır.

Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorunlarının yanıtları aranacaktır.

1. Yerel yemek adlarının tanınırlık düzeyi ne durumdadır?
2. Yerel yemek adlarının tanınırlığında doğum yerinin bir etkisi var mıdır?
3. Yerel yemek adlarının tanınırlığında ikamet yerinin bir etkisi var mıdır?
4. Yerel yemek adlarının tanınırlığında ikamet süresinin bir etkisi var mıdır?
5. Yerel yemek adlarının tanınırlığında cinsiyetin bir etkisi var mıdır?
6. Yerel yemek adlarının tanınırlığında eğitim durumunun bir etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmaya toplamda 280 kişi katılmıştır. Bu kişilerin 95'i Ağlasun, 20'si Burdur'un ilçeleri, 47'si komşu iller, 118'i ise komşu olmayan illerde doğmuştur. Bununla birlikte 154 kişi Ağlasun'da, 14 kişi Burdur'un ilçelerinde, 23 kişi komşu illerde ve 89 kişi de komşu olmayan illerde ikamet etmektedirler. 58 kişi Ağlasun'da ikamet etmemektedir. Buna karşın Ağlasun'da ikamet edenlerin 108'si 1-5 yıldır, 8'i 6-10 yıldır, 9'u 11-15 yıldır, 20'si 16-20 yıldır ve 77'si de 21 yıl veya fazlası kadar süredir Ağlasun'da yaşamaktadırlar. Katılımcıların 171'i kadın, 109'u ise erkektir yine bunların 9'u okuryazar değilken, 55'i ilkökul, 16'sı ortaokul, 30'u lise mezunu ve 170'i de üniversite öğrencisidir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anket geliştirme sürecinde Öztürk vd. (2008) tarafından belirlenen aşamalara bağlı kalınarak şu işlemler gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmanın amacı doğrultusunda Ağlasun yerel yemek adları belirlenmiştir. İkinci aşamada taslak bir form oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada uzman görüşü alınarak ankete son şekli verilmiştir. Son aşamada ise bir ön uygulama yapılarak anketin uygulanabilirliğine, anlaşılabilirliğine ve ne kadar sürede uygulanabileceğine bakılmıştır. Bu anket yemek adları için "Hiç duymadım ve ne olduğunu bilmiyorum.", "Biraz duydum ve ne olduğunu tahmin edebiliyorum." "Çok duydum ve ne olduğunu biliyorum." seçeneklerinden biri sunulmuş ve katılımcılardan bu seçeneklerden uygun olanını işaretlemeleri istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Geliştirilmiş olan anketler araştırmacılar tarafından uygulama sahasında bire bir uygulanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce araştırmanın amacı katılımcıların her birine açıklanmış ve onların araştırma sürecinde rahat olmaları sağlanmıştır. Bu süreç içerisinde okuryazar olmayan katılımcılara anket soruları araştırmacılar tarafından okunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler SPSS-15 paket programına yüklendikten sonra önce her bir yemeğin ortalamaları alınarak tablolar halinde sunulmuştur. Her bir yemeğe ilişkin ortalama değer 1-1.66 arasında ise "Hiç duymadım ve ne olduğunu bilmiyorum." biçiminde; 1.67-2.33 arasında ise "Biraz duydum ve ne olduğunu tahmin edebiliyorum." biçiminde ve 2.34-3.00 arasında ise "Çok duydum ve ne olduğunu biliyorum." biçiminde değerlendirilmiştir. Ardından tüm yemeklerin ortalama değerleri değişkenlere göre tablolar halinde sunulularak çözümlenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Yerel yemek adlarının her birinin tanınma düzeylerini gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Yerel yemek adlarının tanınma düzeyleri

	Yemek Adları	N	Ortalama	Std. Sapma
1	Saksan beyni	280	1,4784	,82245
2	Keklik dolması	280	1,4875	,79952
3	Akçakatık	280	1,5766	,87054
4	Gumbar	280	1,6606	,89706
5	Samsa	280	1,6703	,91680
6	Nur	280	1,7372	,94361
7	İncir dolması	280	1,7762	,89710
8	Sülük	280	1,7778	,95251
9	Göce sarması	280	1,8051	,94691
10	Sıyırğa	280	1,8152	,94113
11	Kuru çize	280	1,8297	,96671
12	Kül kömbesi	280	1,8478	,95653
13	Kabak	280	1,8925	,95732
14	Turp aşısı	280	1,9493	,94828
15	Sütlü pelte	280	1,9568	,97159
16	Sütlü kabak	280	1,9964	,95191
17	Ekmek aşısı	280	2,0108	,93269
18	Kuru kıyma	280	2,0403	,93257
19	Sarı burma	280	2,0504	,96002
20	Yoğurt tatlısı	280	2,0618	,95510
21	Deri çökelek	280	2,0659	,95258
22	Ergen hoşafı	280	2,0945	,94278
23	Soğan aşısı	280	2,1011	,91914
24	Koruk	280	2,1058	,96064
25	Kuru kabak	280	2,2655	,90743
26	Bulamaç	280	2,3165	,85002
27	Kömbe	280	2,3190	,89886
28	Erik kurusu	280	2,3863	,84628
29	Pekmez helvası	280	2,4152	,84540
30	Bulgur çorbası	280	2,5055	,79113
31	Börülce	280	2,5127	,79851
32	Pişi	280	2,6159	,74660
33	Balkabağı	280	2,6569	,71034
34	Erik hoşafı	280	2,7200	,64344
35	Mısır	280	2,7256	,59936
36	Ceviz ezmesi	280	2,7374	,60033
37	Un helvası	280	2,8080	,53538
38	Gül	280	2,8087	,52080
39	Nohut	280	2,8889	,40481

40	Patlıcan	280	2,8913	,40335
41	Bulgur pilavı	280	2,8989	,40455
42	Bezelye	280	2,9176	,31224
43	Makarna	280	2,9211	,35108
44	Tarhana	280	2,9245	,30290
45	Tereyağ	280	2,9281	,30966

Tüm yeme

Tablo 1'e göre ilk dört sırada yer alan seksan beyni, keklik dolması, akça katık ve gumbar adlı yemekler ortalama değerler bakımından katılımcılar tarafından "Hiç duymadım ve ne olduğunu bilmiyorum." biçiminde değerlendirilmiştir. Bu yemek adlarına bakıldığı zaman daha çok yerel adlarla adlandırılmış olduğu ve bir ağız özelliği taşıdığı dikkat çekmektedir. Bu durum, dilin yerelleştirme özelliğinin bu yemek adlarında kendisini belirgin bir biçimde gösterdiğine işaret etmektedir. 5-27. sırada yer alan yemek adlarının ise "Biraz duydum ve ne olduğunu tahmin edebiliyorum." biçiminde değerlendirildiği gözükmektedir. Bu sıradaki yemek adları arasında göce sarması, kömbe, kuru çize gibi az bilinen yerel adlar olmasına ve ağız özelliği göstermesine karşın genellikle diğer yemek adlarının bir biçimde ne olduğu tahmin edilebilmektedir. Bu durum, dilin yerelleştirme özelliğinin bu yemek adlarında daha az kendisini gösterdiğine işaret etmektedir. 28-45. sıradaki yemek adları ise artık dilin yerlileştirme özelliğinin etkisinden çıkarak daha geniş kitlelerce tanınır duruma gelmiştir. Katılımcılar da "Çok duydum ve ne olduğunu biliyorum." Biçiminde bir değerlendirmede bulunarak bu durumu ortaya koymuşlardır.

Tüm yemeklerin doğum yerine göre ortalama dağılımını gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Tüm yemeklerin doğum yerine göre ortalama dağılımı

Doğum yeri	Ortalama	N	Std. Sapma
1,00	2,7332	95	,26588
2,00	2,3027	20	,46835
3,00	2,1651	47	,40456
4,00	1,8644	118	,29175
Total	2,2421	280	,49528

Tablo 2'ye bakıldığı zaman Ağlasun doğumlu olanların yerel yemek adlarını daha çok bildikleri buna karşın doğum yeri olarak Ağlasun'dan uzaklaştıkça bu yemek adlarının daha az bilindikleri ortaya çıkmaktadır. Burada dikkat çeken bir diğer nokta da komşu olmayan illerde ikamet eden katılımcıların bu yemek adlarını daha az biliyor olmalarıdır.

Tüm yemeklerin ikamet yerine göre ortalama dağılımını gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Tüm yemeklerin ikamet yerine göre ortalama dağılımı

İkamet	Ortalama	N	Std. Sapma
1,00	2,4965	154	,46800
2,00	2,1151	14	,35359
3,00	2,0670	23	,29867
4,00	1,8571	89	,28630
Total	2,2412	280	,49595

Tablo 3'e bakıldığı zaman Ağlasun'da ikamet edenlerin komşu diğer ilçe ve illerde ikamet edenlere göre yerel yemek adlarını daha çok bildikleri; buna karşın komşu olmayan yerlerde yaşayanların ise daha az bildikleri dikkat

çekmektedir. Dil edinimi açısından konuya bakılacak olunursa dile daha özelinde bu sözcüklere maruz kalma düzeyi arttıkça bu sözcüklerin edinilme düzeyi de artmaktadır.

Tüm yemeklerin Ağlasun'da ikamet etme süresine göre ortalama dağılımını gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Tüm yemeklerin Ağlasun'da ikamet etme süresine göre ortalama dağılımı

Ağlasun ikamet	Ortalama	N	Std. Sapma
1,00	1,9187	58	,31501
2,00	1,9310	108	,31192
3,00	2,5259	8	,39168
4,00	2,5372	9	,41896
5,00	2,6623	20	,34590
6,00	2,7893	77	,20268
Total	2,2489	280	,49528

Tüm yemeklerin Ağlasun'da ikamet etme süresine göre ortalama dağılımını gösteren Tablo 4'e bakıldığı zaman Ağlasun'da ikamet etme süresi arttıkça yerel yemek adlarının tanınma düzeyinin de arttığı dikkat çekmektedir. Dilsel açıdan bakılınca ikamet süresinin artmasına bağlı olarak sözcüklere maruz kalma düzeyi de artacağı için süre ile tanınma düzeyinin doğru orantılı olması mantıklı gözükmektedir. Özellikle altıncı yıldan sonra yerel yemek adlarının edinilme düzeyi belirgin bir biçimde artmaktadır. Bu durum dil kültür ilişkisi bağlamında son derece dikkat çekicidir. Bu bulgu bir dilin taşıdığı kültürel ve yerel özelliklerle birlikte öğrenilme süresi bakımından yorumlanmaya açık bir bulgudur.

Tüm yemeklerin cinsiyete göre ortalama dağılımını gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Tüm yemeklerin cinsiyete göre ortalama dağılımı

Cinsiyet	Ortalama	N	Std. Sapma
1,00	2,2918	171	,48281
2,00	2,1608	109	,50481
Total	2,2411	280	,49469

Tüm yemeklerin cinsiyete göre ortalama dağılımını gösteren Tablo 5'e bakıldığı zaman kadınların ve erkeklerin birbirine oldukça yakın düzeyde oldukları gözükmektedir.

Tüm yemeklerin eğitim durumuna göre ortalama dağılımını gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. Tüm yemeklerin eğitim durumuna göre ortalama dağılımı

Eğitim	ortalama	N	Std. Sapma
1,00	2,8765	9	,18463
2,00	2,7755	55	,24612
3,00	2,6289	16	,33476
4,00	2,4905	30	,38820
5,00	1,9555	170	,35390
Total	2,2411	280	,49469

Tüm yemeklerin eğitim durumuna göre ortalama dağılımını gösteren tablo 6'ya bakıldığı zaman eğitim düzeyi düşük katılımcıların bu yemek adlarını daha çok tanıdıkları buna karşın eğitim düzeyi yükseldikçe özellikle üniversite düzeyine geldikçe yerel yemek adlarının daha az bilindiği gözükmektedir. Bu durum birinci aşamada

üniversite öğrencilerinin genellikle komşu olmayan illerden gelmiş olmalarıyla açıklanabilir. İkinci aşamada ise gençlerin bu kültürel öğelere ilgi duymamaları ile de açıklanabilir.

SONUÇ

Ağlasun ilçesine özgü yerel yemek adlarının ilk dört sırada yer alan saksan beyni, keklik dolması, akça katık ve gumbar adlı yemeklerin ortalama değerler bakımından daha çok yerel adlarla adlandırılmış olduğu ve bir ağız özelliği taşıdığı dikkat çekmektedir. Bu durum, dilin yerelleştirme özelliğinin bu yemek adlarında kendisini belirgin bir biçimde gösterdiğine işaret etmektedir. Öte yandan göçe sarması, kömbe, kuru çize gibi az bilinen yerel adlar olmasına ve ağız özelliği göstermesine karşın genellikle diğer yemek adlarının bir biçimde ne olduğu tahmin edilebilmektedir. Bu durum, dilin yerelleştirme özelliğinin bu yemek adlarında daha az kendisini gösterdiğine işaret etmektedir. 28-45. sıradaki yemek adları ise artık dilin yerelleştirme özelliğinin etkisinden çıkarak daha geniş kitlelerce tanınır duruma gelmiştir. Ağlasun doğumlu olanların yerel yemek adlarını daha çok bildikleri buna karşın doğum yeri olarak Ağlasun'dan uzaklaştıkça bu yemek adlarının daha az bilindikleri ortaya çıkmaktadır.

Ağlasun'da ikamet edenlerin komşu diğer ilçe ve illerde ikamet edenlere göre yerel yemek adlarını daha çok bildikleri; buna karşın komşu olmayan yerlerde yaşayanların ise daha az bildikleri dikkat çekmektedir. Ağlasun'da ikamet etme süresi arttıkça yerel yemek adlarının tanınma düzeyinin de arttığı dikkat çekmektedir. Dilsel açıdan bakılınca ikamet süresinin artmasına bağlı olarak sözcüklere maruz kalma düzeyi de artacağı için süre ile tanınma düzeyinin doğru orantılı olması mantıklı gözükmektedir. Eğitim düzeyi düşük katılımcıların bu yemek adlarını daha çok tanıdıkları buna karşın eğitim düzeyi yükseldikçe özellikle üniversite düzeyine geldikçe yerel yemek adlarının daha az bilindiği gözükmektedir.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (1998), Dil-Kültür Bağlantısı, Ankara: İnkılap Yayınevi.

Aksan, D.(2000), Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: AKDITYK Yay.

Arı, Y.(2005), “Amerikan Kültürel Coğrafyasında Peyzaj Kavramı”. Doğu Coğrafya Dergisi, 13 (1), 311-340

Bulut, S.(2013), Türkiye Türkçesi Ağızları Üzerine Çalışma Yapılmayan İl ve İlçeler, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/1, 1129-1149.

Çetin, A.(2006), “Memluk Devletinde Yemek Kültürüne Genel Bir Bakış”, *Milli Folklor*, Geleneksel Yayıncılık Yıl 18. sayı.72. s-107-117.

Demir, N.(2009), Dil ve Varyasyon, Haz. N. Demir, E. Yılmaz, *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Nobel Yayınları.

Emekli, G.(2006), “Coğrafya, Kültür ve Turizm: Kültürel Turizm. Ege Coğrafya Dergisi, 15 (2006),51-59, İzmir

Güneş, B. (2012), Karşılaştırmalı Ağız Araştırmalarının Önemi ve Türkiye’deki Karşılaştırmalı Ağız İncelemeleri Üzerine Bir Deneme, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/4*, 20-44.

Güvenç, B.(1994), İnsan ve Kültür, Remzi Kitabevi, İstanbul.

İmer, K.(1998), Batı Anadolu Ağızları Üzerine Gözlemler, Haz. K. İmer, L. Uzun Doğan Aksan Armağanı, Ankara [83-92].

Tümertekin, E.-Özgüç, N.(1998), Beşeri Coğrafya İnsan, Kültür, Mekân. Çantay Kitapevi, İstanbul

Zihin engelliler öğretmenliği alanına geçen sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarındaki öğretme-öğrenme süreciyle ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri

Esra Birinci⁶¹

*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Programları ve Öğretimi ABD, Doktora Öğrencisi*

Özet

Bu araştırmada, 2012-2013 öğretim yılında sınıf öğretmenliği alanından zihin engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan öğretmenlerin, geçiş yaptıkları yeni alanlarında öğretme-öğrenme süreciyle ilgili yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2012- 2013 eğitim –öğretim yılı içerisinde sınıf öğretmenliği alanından, zihinsel engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan, Zonguldak ili, Ereğli ilçesinde görevine devam eden 4 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yeni alanlarındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, yeni alanlarında birtakım sorunlar yaşadıkları, bu sorunların en önemli nedeninin alana özgü uygulamalar konusunda bilgi sahibi olmamalarının geldiği; ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin zaman zaman farklı tutum ve davranışlar sergilemeleri ve öğretmenlerin bu durumlarda çoğu zaman yetersiz kalmaları, yaşadıkları sorunların başında gelmektedir. Eski alanlarındaki bilgilerle yeni alanlarındaki bilgilerin benzeştiği durumların çoğunda, öğretmenlerin kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri dikkati çekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yeni alanlarında kullanılan alana özgü bilgilerle ilgili ve özel eğitim öğrencilerinin psikolojisi ve davranışları ile ilgili bir hizmet içi eğitimden geçirilmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel engelliler öğretmenliği, alan değişikliği, öğretim süreci yeterliği

Abstract

The purpose of this study was to determine the views of the teachers who were transferred from the field of elementary school teaching to the field of Mentally-Handicapped Teaching in the academic year of 2012-2013 about their efficacies regarding the teaching-learning process in their new fields of teaching. The study was conducted with 4 teachers who were working in Ereğli, a town of Zonguldak, and who were transferred from the field of elementary school teaching to the field of Mentally-Handicapped Teaching in the academic year of 2012-2013. In the study, a semi-structured interview technique was conducted, and the data were analyzed with the descriptive analysis technique. The research results revealed that the teachers experienced certain problems in their new fields of teaching; that the most important cause of these problems their lack of knowledge about the applications specific to the field; that the students in need of special education demonstrated different behavior and attitudes from time to time; and that most of the time, the teachers were inefficient in such situations. In most of the cases in which their knowledge of the previous field was similar to their knowledge of the new field, it was seen that the teachers considered themselves efficient to a great extent. Therefore, it is suggested that teachers could be given an in-service training on their new field as well as on the psychology and behavior of special-education students.

Key Words: Mentally-Handicapped Teaching, field transfer, teaching process efficacy

GİRİŞ

Toplumların sağlıklı bir şekilde yetişmesinde ve gelişmesindeki en önemli unsurlardan biri eğitim sistemidir. Bu sistemin düzgün bir şekilde çalışması ve etkili bir şekilde işleminde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetişmelerinin sağlanması; hem mesleki hem de kişisel nitelikleri ve mesleğine yönelik tutumları yönünden yeterli düzeye getirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Özel eğitim alanıyla ilgili çalışmalara Türkiye’de çok yakın bir tarihte başlanmış olması nedeniyle, uygulamalarda bir takım aksaklıkların yaşanmakta olduğu görülmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci sayısının çok olması, bu alanda yetişmiş öğretmen sayısının ise az olması, eğitim ihtiyacının karşılanması için bir takım tedbirlerin alınmasını gerekli kılmaktadır. 2012-2013 öğretim yılı içerisinde alınan tedbirlerden bir tanesi, eş durumu özür grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin özür grubu tayinlerinden yararlanabilmeleri için, özel eğitim

* Corresponding author.

E-mail address: esrabirinci2010@gmail.com

alanına geçiş yaparak alan değiştirmelerinin istenmesidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılına mahsus olarak gerçekleştirdiği bu uygulama Talim ve Terbiye Kurulunun 07/07/2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapmalarının yolunu açmıştır (MEB, 2012). Sınıf öğretmenliği alanı ile özel eğitim alanı kısmen birbirlerine yakın alanlar olsa bile, özel eğitimi sınıf öğretmenliğinden ayıran bir takım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklardan bazıları arasında; özel eğitimde kullanılan farklı yöntem tekniklerin bulunması, öğrenci psikolojisi, gelişimi ve davranışlarının farklılaşması, öğrenci davranışlarının farklılaşmasına bağlı olarak ders sürecinde farklı uygulamaların yapılmasına ihtiyaç olması, ders ortamının farklı bir şekilde düzenlenmesi sayılabilir. Bu nedenle alan değişikliği yapması istenen öğretmenlerin, yeni görev yapacakları alanla ilgili bir eğitimden geçerek bu alanda görev yapmalarının sağlanması son derece önemlidir.

Bu araştırmada, 2012-2013 öğretim yılında sınıf öğretmenliği alanından zihin engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan öğretmenlerin, geçiş yaptıkları yeni alanlarında öğretme-öğrenme süreciyle ilgili yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Alan değiştiren sınıf öğretmenleri, geçmiş oldukları zihin engelliler öğretmenliği alanıyla ilgili öğretme-öğrenme sürecindeki;

1. Yöntem ve tekniklerin kullanılması,
2. Öğrencilerin dikkatini derse çekme,
3. Ders etkinliklerinin uygulanması,
4. Pekiştirme verme,
5. Dönüt verme,

konularındaki yeterlilikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Altunışık, 2005). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçüktür. Bu nedenle rastgele örnekleme seçimi yerine, amaçlı örnekleme tercih edilir (Miles ve Huberman, 1994). Ölçüt örnekleme de araştırmacının belirlediği ölçütü karşılayan durumların çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buna göre görüşmeler, 2012- 2013 eğitim –öğretim yılı içerisinde il dışı eş durumu özür grubu atamasından yararlanabilmek için zorunlu olarak sınıf öğretmenliği alanından zihinsel engelliler öğretmenliği alanına geçmiş olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Zonguldak ili Ereğli ilçesinde görev yapan merkez ilkököl ve ortaokullarında çalışan dört öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamış, bu nedenle katılımcı öğretmenler K1, K2, K3, K4 kodlarıyla isimlendirilmiştir. Katılımcıların genel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Mesleki Deneyim	Özel Eğitim Alanıyla İlgili Deneyim	Cinsiyet
K1	2 yıl	1 yıl	Bayan
K2	6 yıl	5 yıl	Bayan
K3	6 yıl	-	Bayan
K4	1 yıl	-	Bayan

Tablo 1’ de görüldüğü dört katılımcıdan iki tanesi geçmiş mesleki yaşantılarında zihinsel engelliler öğretmenliği alanında deneyim sahibiyken diğer iki katılımcı ise herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır. Öğretmenlerin

yeterliklerine ilişkin görüşleri analiz edilirken görev yaptıkları alan ile ilgili geçmiş mesleki deneyimlerinin önemli bir yeri olduğu için tabloda bu bilgiye de yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından avantajlıdır (Çepni, 2007). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler için, tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır. Kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine sorular aynı sırayla sorulur ve kendisiyle görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlanmasına izin verilir (Gay,1987; Berg, 1998).

Görüşmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Görüşme Formu'na (Ek-1) bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, ses kayıt cihazıyla, katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler, görüşmelerden sonra metne dönüştürülmüştür. Daha sonra metinler katılımcılara verilerek, kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunun doğrulanması yapılarak verilerin güvenilirliği sağlanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği, araştırma konusuna ilişkin alanyazında kavramsal ve kuramsal açıklamaların yeterli olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla, sık sık doğrudan alıntılar yapılır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada elde edilen verilerin uygulama süreci sonundaki çözümlemeleri şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Metne dönüştürülen görüşme verileri, anlaşılabilirliği artırmak amacıyla temalara dönüştürülmüştür. Temalar, araştırmacının verilerinden ortaya çıkarttığı kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu aşamada araştırmacı, görüşme metninde yer alan tüm verileri okuyarak, araştırma sorularının altında toplayabileceği verilere birer tema başlığı vermiştir. Daha sonra bu başlıklara ilişkin öğretmenlerin konuşmalarından alıntılar yaparak verileri düzenlemiştir. Bu işlem yapılarak elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra bir alan uzmanından yardım alınarak, kendisinin de bu görüşme verilerinden temalar oluşturması istenmiş ve daha sonra elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Üzerinde çalışılan temalarda araştırmacılar arasında uzlaşma sağlanmış, görüş birliğine varılan yerler aynen bırakılmış, görüş ayrılığı olan yerlerde veriler araştırmacılar tarafından birlikte okunmuş ve üzerinde tartışılarak uzlaşma sağlanacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu işlemler sonucunda, temalara son şekli verilmiş, böylece veri analizi tamamlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda, alan değiştiren öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizlerinden elde edilen temalar, araştırma soruları eşliğinde aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin kullanımıyla ilgili görüşleri

Bu bölümde “Kullanılan yöntem ve teknikler” temasına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo2’de verilmiştir.

Tablo2. Kullanılan Yöntem ve Teknikler temasına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kişi
Kullanılan yöntem ve teknikler	Bireysel öğretim yöntemi	K1, K3, K4
	Yaparak yaşayarak öğrenme tekniği	K1, K4
	İlköğretimdeki yöntemleri basitleştirerek kullanma	K1, K3
	Açık anlatım yöntemi	K3, K4
	İleri zincirleme yöntemi	K1
	Ezberleterek çalıştırma	K2
	İlişkilendirme yöntemi	K2
	Basamaklandırılmış yöntemi	K1
	Gösteri tekniğini	K4
	Drama tekniği	K4
Yeterlilik durumu	Yeterli görüyorum	K1
	Yetersiz görüyorum	K2, K3, K4

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin genellikle bireysel öğretim yöntemi, yaparak yaşayarak öğrenme tekniği, açık anlatım yöntemi ve ilköğretimde kullanılan yöntem teknikleri kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda yeterliklerine ilişkin görüşlerine baktığımızda, yalnızca K1 katılımcısının kendisini yeterli hissettiği, diğerlerinin ise kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K1:

“Bölüm mezunu olmadığım için kendimi çok iyi olarak nitelendiremiyorum. Fakat yetersiz de görmüyorum. Çünkü daha önceden Milli Eğitim Bakanlığının vermiş olduğu zihinsel engelliler sertifika programından yararlanıp ve bu alanda da çalıştığım için kendimi vasat değil, iyi görüyorum ama çok iyi yada süper olarak nitelendiremiyorum. Alan uzmanı olmadığım için teknik anlamda kendimizi geliştirmeye ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.”

K2:

“Çok yeterli göremiyorum açıkçası. Fakültede çok fazla eğitim almadık.”

K1 katılımcısının açıklamaları incelendiğinde alan uzmanı olmamasına karşın, özel eğitim alanıyla ilgili bir sertifika programına katılmasından dolayı kendisini yeterli hissettiği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra K2 katılımcısı da özel eğitim alanıyla ilgili bir sertifika programına katılmış olmasına karşın mezuniyet alanının özel eğitim alanı olmamasından dolayı kendisini yetersiz hissettiğini belirtmiştir.

K3:

“Sınıf öğretmenliği mezunu olduğum için çok zorlanmıyorum ama tabi basamaklandırılmış eğitim, yanlışsız eğitim gibi bu yöntemleri bilmediğimiz için zorlanıyorum. Bu yüzden çok yeterli görmüyorum kendimi.”

K4:

“Ağır olan öğrencilerde yöntem teknik işe yaramayabiliyor... Ağır öğrencilerde uğraşıyorum uğraşıyorum dönüt alamıyorum o zaman etkili olamadığımı düşünüyorum yetersiz hissediyorum kendimi.”

K3 katılımcısı sınıf öğretmenliği alanından mezun olduğu için yöntem ve teknikleri uygulamada zorlanmadığını ancak özel eğitimde kullanılan yöntem teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı için zorlandığını ifade etmiştir. K4 katılımcısı ise öğrencilerin seviyelerinin ağır olmasından dolayı yöntem teknikleri yeterince iyi kullanamadığı için kendini yetersiz gördüğünü ifade etmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, alan değiştiren öğretmenlerin farklı bir alandan mezun oldukları ve alana özgü yöntem teknikleri bilmedikleri için kendilerini büyük ölçüde yeterli görmedikleri; yeterli gören öğretmenin ise özel eğitim alanıyla ilgili bir sertifika eğitimi alması ve mesleki deneyiminin mevcut olmasından dolayı kendini yeterli gördüğü söylenebilir. Dolayısıyla alan değiştirmek durumunda kalan öğretmenlerin alan değişikliği

gerçekleştirilmeden önce hizmet içi eğitimden geçmelerinin, özel eğitim alanıyla ilgili yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik eksikliği ortadan kaldıracacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin derse dikkati çekme ile ilgili görüşleri

Bu bölümde “Derse Dikkati Çekme” temasına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo3’te verilmiştir.

Tablo3. Kullanılan Dikkati Çekme temasına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kişi
Derse dikkati çekme	Ödül veriyorum.	K1, K2, K4
	Sohbet ediyorum.	K1
	Çocuğun istediklerini yapıyorum.	K3
Yeterlik durumu	Yetersiz görüyorum.	K1, K3, K4
	Yeterli görüyorum	K2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin derse dikkat çekme konusunda öğrencilere ödül verdikleri, öğrencilerle sohbet ettikleri ve çocuğun istediklerini yaptıkları görülmektedir. Bununla ilgili olarak görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K1:

“Daha çok ödül yöntemi kullanıyoruz. Öğrencilerin hoşlarına giden, elde etmek istedikleri materyalleri, yiyecekleri, objeleri kullanarak.... ve ders çalışmalarında aralar vererek, araları ödül olarak kullanarak çocukları derse çekmeye çalışıyoruz.”

K4:

“Onların hoşuna gidecek ödülleri kullanıyoruz. Stickerler, arılar, hayvanlar, renkli oyuncaklar, çikolatalar kullanıyoruz. Ödül etkili o yüzden koşul olarak kullanarak derse dikkat çekiyoruz.”

Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde dikkat çekme konusunda yeterliklerine ilişkin görüşlerine baktığımızda, yalnızca K2 katılımcısının kendisini yeterli hissettiği, diğerlerinin ise kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K3:

“Çok mükemmel olduğumu söyleyemem ama ortalamanın üstünde görüyorum kendimi..”

K4:

“Bazen etkili olmuyorum, çocuk huysuz olduğunda nasıl yaklaşacağımı bilemiyorum derse adapte edemiyorum. Ödül de işe yaramıyor, napacağımı şaşıyorum açıkçası.”

K1:

“...otizmle ilk defa çalıştığım için, takıntılı ve yineleyici davranışlar olduğu zaman bazen çocuk takıntılarını bırakmamakta ısrarcı ve takıntılarının bırakılması çok uzun zaman zaman alıyor ve sabır isteyen bir durum ortaya çıkıyor. Bazen bu bizi zorluyor, bu yüzden bazen kendinizi bazen yetersiz hissedebiliyorsunuz.”

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin dikkat çekme ile ilgili kendilerini büyük ölçüde yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, öğrencilerin kendine has davranışlar (huysuz olmaları, takıntılı davranışlar sergilemeleri, ısrarcı olmaları vb.) sergilediklerinde bu davranışlarla nasıl başa çıkabilecekleri konusunda sorun yaşamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla alan değiştiren öğretmenlerin, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilediklerinde bu davranışlarla nasıl başa çıkabileceklerine ve öğrencilerin dikkatlerini derse nasıl çekebileceklerine yönelik bir eğitim almalarının yararlı olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin ders etkinliklerini uygulamaları ile ilgili görüşleri

Bu bölümde “Ders etkinliklerinin uygulanması” temasına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo4. Ders Etkinliklerinin Uygulanması temasına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kişi
Ders etkinliklerinin uygulanması	Öğretmen arkadaşım ile öğrencileri paylaşarak çalışıyoruz.	K1, K2
	Dersleri tekrar ediyoruz	K3,K4
	Öğrencilerin ders defterlerine etkinlik yaprakları yapıştırıyorum.	K2,K3
	Alıştırma çalışmaları yapıyorum	K1
	Uygun ortam oluşturun	K2
	Gösterip-yaptırma yöntemi kullanıyorum	K1
	Kitap kullanıyorum	K3
	Anlatım yöntemi kullanıyorum	K4
20. Tablo4’ün devamı...		
Yeterlik durumu	Orta düzeyde yeterli olduğumu düşünüyorum.	K1
	Yeterli görmüyorum.	K2
	Yeterli görüyorum.	K3
	İlk başta hiç yeterli görmüyordum, şimdi ise daha yeterli görüyorum	K4

Tablo4 incelendiğinde öğretmenlerin, hazırladıkları ders etkinliklerinin uygulanması konusunda, sınıfta iki öğretmen bulunduğu için öğrencileri paylaşarak konu anlatımını gerçekleştirdiklerini, dersleri tekrar ederek çalıştıklarını ve öğrencilerin defterlerine etkinlik yaprakları yapıştırarak onları çalıştırdıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K1:

“Çalışma arkadaşım 4 öğrenciyle ikiye bölünerek çalışmaya karar verdik. Bir öğrenciye konu anlatırken diğerine çalışma kâğıtları alıştırma vererek ikisiyle eş zamanlı olarak çalışıyoruz.”

K3:

“Etkinlikleri yaptıktan sonra son iki ders tekrar ediyoruz. Öğrendiğimiz konuları bir sonraki derste yine tekrar ediyoruz çünkü bazı çocuklar ki çoğu unutuplar.”

Öğretmenlerin ders etkinliklerinin uygulanması konusundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerine incelendiğinde, yalnızca K3 kodlu katılımcının kendisini tam olarak yeterli gördüğü fark edilmektedir. Diğer öğretmenlerden K1 katılımcısı kendisini orta düzeyde yeterli bulurken, K4 katılımcısı başlangıçta yetersiz olduğunu, zamanla daha yeterli hissettiğini ifade etmiştir. K2 kodlu katılımcı ise kendisini yetersiz gördüğünü belirtmektedir. Bununla ilgili olarak görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K1:

“Yeni başlayan bir sınıf öğretmeni nasıl sorunlar yaşayacaksa özel eğitime geçmiş biri olarak ben de aynı tür sorunlar yaşadığımı düşünüyorum. Orta düzeyde yeterli olduğumu düşünüyorum.”

K2:

“Çok planlı programlı hareket edemediğim için, çok yeterli görmüyorum.”

K3:

“Evet, hedef davranışlar belli olduktan sonra rahatlıkla uygulama yapabiliyorum.”

K4:

“İlk başlarda kendimi hiç yeterli görmüyordum. Ancak çocuklara alışmaya başladıkça, onları tanıdıkça kendime olan güvenim artıyor. İlk günlerde ben bu işi yapamayacağım diye düşünüyordum, çocukların huyunu da bilmiyordum. Ama şimdi daha yeterli görüyorum.”

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin ders etkinliklerinin uygulanması noktasında kendilerini büyük ölçüde yetersiz görmedikleri söylenebilir. Öğretmenler bu konuyla ilgili eksikliklerinin, meslekte yeni olmalarından

kaynaklandığını düşünmekte, dolayısıyla acemilik sürecinin atlatılmasından sonra derslerin uygulanmasıyla ilgili kendilerini daha fazla yeterli gördüklerini ifade etmektedirler. Ayrıca özel eğitim öğrencilerini yakından tanımadıkları için başlangıçta çekindiklerini dile getiren öğretmenler, öğrencilerin davranış biçimlerini çözümledikten sonra ders uygulaması sürecinde daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla alan değiştiren öğretmenlerin, acemilik sürecini rahat bir şekilde atlatabilmeleri için, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin davranışlarıyla ilgili genel bilgileri ve öğrencilere nasıl muamelede bulunmaları gerektiğini, alan değişikliği öncesinde öğrenmelerinin daha uygun olacağı göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenlerin pekiştireç verme ile ilgili görüşleri

Bu bölümde “Pekiştireç verme” temasına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo5’te verilmiştir.

Tablo5. Pekiştireç Verme temasına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kişi
Pekiştireç verme	Yiyecek kullanıyorum.	K1, K4
	Sınıf kurallarına uyma panosu hazırladım	K1,K4
	Sembolik pekiştireç kullanıyorum	K2, K3
	Elektronik eşyaları kullanıyorum	K1
	Sürekli pekiştireç kullanıyorum	K2
	Değişken oranlı pekiştireç kullanıyorum	K2
	Oyun alanı onlar için pekiştireç	K1
	Koşul cümlesi kullanıyorum	K3
Yeterlik durumu	Yeterli görüyorum	K1, K2, K3, K4

Tablo5 incelendiğinde öğretmenlerin, ders süreci içerisinde pekiştireç olarak genellikle yiyecek kullandıklarını, sınıf kurallarına uyma panosunda kurallara uyanlara gülen yüz verdiklerini ve sembolik pekiştireçler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K1:

“Örneğin öğrencimiz R. çikolatadan çok hoşlanıyor ve çikolata onun için çok iyi bir ödül.... E. içeceklerden hoşlanıyor.... U. yiyeceklerden hoşlanıyor.”

“Aynı zamanda sınıf kurallarına uymaları için bir tablo hazırladık. Sınıf kurallarına uyanlar gülücük alırken, uymayanlar üzgün surat alıyorlar. ...”

K4:

“Pano yaptık. derslere katılım için, uğur böceği panosu yaptık.”

Öğretmenlere, öğrencilerine pekiştireç verme konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuş, öğretmenlerin tamamı kendilerini bu konuda yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K2:

“Başarılı olduğumu düşünüyorum. Hatta biz bu çocukların davranışlarının değiştirerek aynı pekiştireci evde de uygulanmasını sağlıyoruz. Anneyle işbirliği yaparak davranışını değiştirmeye çalışıyoruz.”

K1:

“Çocukların takıntıları ile baş edebildiğiniz zaman pekiştireçlerin zaten işe yaradığını görüyoruz. Pekiştireçleri uygulama konusunda bir sıkıntı yok.”

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin, ders süreci içerisinde pekiştireç kullanmayla ilgili herhangi bir sorun yaşamadıkları, farklı türde pekiştireçler kullandıkları, pekiştireç kullanımının sınıf öğretmenliği alanından farklı görmediklerini ve kendilerini bu konuda yeterli buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin dönüt verme ile ilgili görüşleri

Bu bölümde “Dönüt verme” temasına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo6’da verilmiştir.

Tablo6. Dönüt Verme temasına ilişkin bulgular

Tema	Alt Temalar	Kişi
Dönüt verme	Başarınca başarılı olduğunu söylüyorum	K2, K4
	Yapamayınca, yapmadığını ancak yapabileceğini söylüyorum	K2
	Rencide etmeden söylüyorum	K2
Yeterlik durumu	Yeterli görüyorum	K1, K3, K4
	Yeterli görmüyorum	K2

Tablo6 incelendiğinde öğretmenlerin, ders süreci içerisinde öğrencilere dönüt olarak, başarılı olduklarında başardıklarını, başarılı olmadıkları durumlarda ise yapamadıklarını ancak bir dahaki sefere yapabileceklerini rencide etmeden ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K2:

“Çocuk başarıyorsa mutlaka başarılı olduğunu söylüyoruz. Pekiştireçlerle başarılı olduğunu hissediyoruz. Başarısız olduğu durumda bak bunu yapamadın ama bi dahaki derste yapabilirsin gibi cümleler kullanıyoruz. Yapmadığını söylüyoruz ve yapabileceğini de başarabileceğini de söylüyoruz. Çocuğu rencide etmeden ama etkili bir şekilde ifade ediyorum.”

Öğretmenlere dönüt verme konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuş, öğretmenlerin üç tanesi kendilerini yeterli gördükleri, ancak bir tanesinin yeterli görmediği belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K1:

“Kendimi dönüt uygulama konusunda tam yeterli görüyorum.”

K2:

“Yani fakültede yeterli eğitim almadım o yüzden çok iyiyim demiyorum ama kendimi geliştirerek öğrenmeye çalışıyorum. Çok iyi değilim ama gelişmeye açığım.”

Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ders süreci içerisinde dönüt kullanmayla ilgili büyük ölçüde bir sorunlarının olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu konudaki tecrübelerinin, sınıf öğretmenliği alanındaki bilgilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre alan değiştiren öğretmenlerin, yeni alanlarında birtakım sorunlar yaşadıkları ve kendilerini yeterli gördükleri durumların yanı sıra yetersiz gördükleri durumların da var olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çoğu özellikle özel eğitim alanına özgü yöntem-teknikleri yeterince bilmediklerini, bu nedenle derslerde yöntem-tekniklerin kullanımı konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin farklı bir alandan mezun olmaları, ayrıca öğretmenlerin alan değiştirdikten sonra yeni alanlarıyla ilgili bir eğitim almamış olmaları, bu yetersizliğin başlıca nedenleri arasında sayılabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin alan değişikliği gerçekleştirilmeden önce hizmet içi eğitimden geçmelerinin zorunlu olması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde sıklıkla kullandıkları pekiştireç verme, dönüt verme gibi uygulamalarla ilgili olarak kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu konularda kendilerini yeterli görmelerinin, daha önce görev yaptıkları sınıf öğretmenliği alanındaki uygulamalarla benzerlik göstermesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Her iki alanda da verilen pekiştireçler ve dönütlerin çeşitliliği arasında çok fazla değişikliğin olmaması, öğretmenlerin bu konularda kendilerini yeterli hissetmelerini sağlamış olabilir. Bunun yanında öğretme-öğrenme sürecinde dikkat çekme ile ilgili olarak kendilerini büyük ölçüde yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin kendilerine has davranışlar (huysuz olmaları, takıntılı davranışlar sergilemeleri, ısrarcı olmaları vb.) sergilediklerinde bu davranışlarla nasıl başa çıkabilecekleri konusunda

sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilediklerinde bu davranışlarla nasıl başa çıkabileceklerine ve öğrencilerin dikkatlerini derse nasıl çekebileceklerine yönelik bir eğitim almalarının yararlı olacağı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin ders etkinliklerini uygulamaları ile ilgili yeterliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenler ders etkinliklerinin uygulanmasıyla ilgili olarak karşılaştıkları sorunların, görevde yeni olmalarından kaynaklandığını ve acemilik dönemi geçtiğinde bu sorunları yaşamayacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenliğinden zihinsel engelliler öğretmenliği alanına geçiş yapan öğretmenlerin, yeni alanlarında birtakım sorunlar yaşadıkları, bu sorunların en önemli nedeninin alana özgü uygulamalar konusunda bilgi sahibi olmamalarının geldiği söylenebilir. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin zaman zaman farklı tutum ve davranışlar sergilemeleri ve öğretmenlerin bu durumlarda çoğu zaman yetersiz kalmaları da yaşadıkları sorunların başında gelmektedir. Eski alanlarındaki bilgilerle yeni alanlarındaki bilgilerin benzeştiği durumların çoğunda, öğretmenlerin kendilerini büyük ölçüde yeterli gördükleri dikkati çekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yeni alanlarında kullanılan alana özgü bilgilerle ilgili ve özel eğitim öğrencilerinin psikolojisi ve davranışları ile ilgili bir hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri önerilmektedir.

Kaynaklar

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Basım-Yayım-Dağıtım, Bilimsel Araştırma Dizisi 07.
- Çepni, S., Özsevgeç, T. ve Bacanak, A. (2001). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumları ile fen branşlarındaki başarılarının ilişkisi. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 7-9 Haziran, Bolu.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- MEB (2012). *Özür Durumundan Yer Değişikliği Yapılamayan Öğretmenlerin Yer Değişiklikleri*. URL: http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/13094953_duyuru.pdf Erişim Tarihi: 13.01.2013
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *An Expanded Source Book: Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: Introduction and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

В ходе обучения монгольского языка иностранным студентам ознакомить их традициям уважительного отношения и почитания монголов к своим родителям.

[Резюме доклада. В данном докладе повествуется на обыденных примерах об афоризмах, словах и словосочетаниях поучительного характера монголов по отношению уважения к своим родителям при обучении иностранцев. Так как основа является языковой единицей содержащей определенную информацию и знание в деле обучение, монгольский язык, опираясь на тематическую основу, делится, во-первых, на мелкие языковые единицы / структура, слова, предложения/ не изучая их в отдельности, а наоборот, в совокупности и в единном сочетании, с другой стороны, предоставление студенту новых познаний и информации путем специализированной основы является приоритетом данного обучения, что открывает возможности в изучении обычаев, культуры и традиций народа с помощью изучаемого языка. Поэтому мы при обучении монгольского языка иностранцу, при всех уровнях нашего обучения, среднего и углубленного, постарались избрать определенную тематику, построить обучение с помощью изучения монгольской культуры, истории, обычаев и традиций, а также в ходе работы еще больше укрепить знания с помощью различных занятий и упражнений.

Исторические традиции монголов почитать и уважать родителей

У каждой нации и народов существует традиция уважать и почитать родителей, каждая нация или народы имеют свои отличительные качества уготовленные в силу жизненного уклада той или иной нации, традиции ведения хозяйства и экономики, обычаев и нравов, истории и культуры, взаимоотношений языка и мышления. Что касается монголов то это нация с небольшим населением, обитающая на обширной территории и ведущая кочевой образ жизни, одна семья имеет большое количество детей, которые воспитываются по примеру и нравов своих родителей. Для детей чувство любви, почитания и благодеяния своим родителям которые их родили и воспитали является неписанным законом и они придерживаются ими в течении всей своей жизни.

Даже если дети стали уже взрослыми, обзавелись семьями и живут отдельно от родителей, они всегда находятся в близком контакте со своими родителями, ухаживая и заботясь о них до конца их жизни. Уважение и почитание монголов по отношению к своим родителям преимущественно отличается от других народов. Этот обычай монголы не называют обыденным словом “хүндэтгэх”, т.е. “уважать”, а говорят “аав ээжийг ачлах ёс” / традицией благодетельствовать и делать добро отцу и матери/ или же “тахимдуу ёс”. А родители, т.е. мать и отец в свою очередь воспитывающие своих детей в любви и ласке называется “асрал, энэрлийн ёс”, т.е. традицией ласки и заботы. Дети монголов кочевников живущие в юрте, встав утром рано задергивают кошму покрывающую дымовое отверстие юрты родителей, справляются у родителей как им спалось, варят свежий чай, наполняют свежесваренным чаем чашки и подают родителям. В полдень помогают наколоть дрова, принести воды, вечером приготовить ужин, застелить постель, прикрыть ноги ватником и т.д. Все это они считают своим долгом. Поэтому монголы говорят “Иметь детей которые накуют твои ноги”. Это, видимо, связано с резким континентальным климатом Монголии, когда зимой в юрте в ночное время бывает особенно холодно. В зимние ночи для матери кормящей своего ребенка грудью бывает особенно тяжело, поэтому говорят что если ты сумеешь сварить чай, собрав росинки с тысячи цветов, это будет твоя благодарность и доброта оказанная тобой своей матери и тождественная одной ночи когда она вставала чтобы покормить тебя.

В монгольской народной песне поется:

Отец изготовивший мне колыбель

Из дерева урел,

Мать встававшая не раз темной ночью

Чтобы покормить меня. А монгольский народный афоризм гласит:

Уважать отца длиной в маховую сажень,

Уважать мать длиной в полторы сажени.

Учение отца – золото,

Учение матери – драгоценность,

Прекрасен совет доброго отца,

Прекрасна зеленая лужайка
 Где можно остановиться,
 Вкусна шейная кость которую можно еще обголодать,
 Как прекрасно когда можно встретиться с матерью еще раз.

Человек устанавливает отношения прежде всего в семейном кругу. Самыми близкими являются отец и мать, и советы которые они дают своим детям, поэтому в афоризме говорится “Прекрасен совет отца”. “Прекрасна лужайка, где вы остановились” связана с образом жизни кочевого народа, который кочует в течении четырех времен года в поисках места с прозрачной ключевой водой и сочными зелеными пастбищами. Построить юрту на зелёной лужайке не это ли идиллия. Для иностранца афоризм “Вкусна шейная кость, которую можно еще обголодать” может трудно будет понять, так как смысл этого афоризма кроется глубоко внутри. Шейная кость расположена близко к ротовой полости, поэтому она вкусная, с изобилием мяса и почти без жира. Кость имеет форму цилиндра и ее легко обглаживать держа в руке. Особенности традиций связанных с образом жизни и мышлением монголов наиболее ярко выражаются когда приходится разъяснять слова и словосочетания связанные с культурой и бытовыми условиями данного народа. Язык и мышление считают связанным. В отношении монголов эта связь выражается в своеобразии высказываемых в поговорках, афоризмах, напутственных словосочетаниях.

В отношении разъяснения обычаев и традиций уважительного отношения к родителям при изучении монгольского языка и культуры.

Уважительное отношение и почитание к родителям считается наиболее важным, именно здесь кроются истоки уважения, любви, гуманизма в целом человека к человеку. Отцы и матери без различия учат детей уму разуму напутствующими словами и показывая на собственном примере что важно “**Стать настоящим человеком**”, “**Человеком становятся с младенчества, а хорошим скакуном с жеребенка**”, что надо “**Учиться трудностям вместо баловства**”, что “**Хранить любовь необходимо внутри себя, а жесткость выставлять снаружи**”, обучая таким образом работать и трудиться, учиться быть самостоятельным.

Так как обычаи и традиции уважительного отношения и любви к родителям выражаются посредством словосочетаний и афоризмов непроизвольно возникает необходимость разъяснения данных слов студентам. В вышеуказанной секции мы разъяснили что монголы связывают вещи и предметы в близком сочетании со скотоводством и скотоводческой деятельностью, что наиболее ярко выражается в следующих словосочетаниях:

“ Вкусна шейная кость которую можно еще обголодать “,

“Прекрасна зеленая лужайка

Где можно остановиться”

“Тот, кто неуважительно относиться к родителям хуже бестолковой овцы”

С другой стороны, монголы сравнивают отца с небом, а мать с землей. В этой связи монголы, чтобы то ни было сравнивают с небом, солнцем, месяцем, горами, водами и реками, растительным миром, животными, одним словом, с окружающей средой.

Как было выше сказано, познание обычаев и традиций монголов, слов и словосочетаний, азов воспитания, отношений детей и родителей, и уважительного почитания к родителям, развития и приобретения у иностранных студентов правильного применения слов и словосочетаний монгольского языка, обогащение словарного состава новыми словами, ознакомление с классическим стилем правописания монгольской письменной речи несомненно внесет достойный вклад в изучении ими монгольского языка.

Повышение квалификации монгольского языка студентов посредством монгольской культуры уважительного отношения к родителям.

Человек который познал особенности мышления монголов, в случае возникновения какого либо слова или словосочетания, уже смогут связывать их с символикой, с природой или же с какой-либо хозяйственной деятельностью. Это значит человек приобретает навыки понимания и мышления посредством языка. Раз

студент уже приобрел эти навыки для того чтобы досконально понять смысл он должен сам самостоятельно мобилизовать свои знания и силы, отнестись к предмету более творчески и учиться непрестанно навыкам познания монгольского мышления.

В монгольских пословицах и афоризмах в отношении к родителям, особенное внимание уделяется родительскому воспитанию детей, умению преодолевать трудности, что в конечном счёте отражается отношением уважения детей к родителям. Это видно из нижеследующих афоризмов.

Учись владеть отцовским урга /шесть для ловли скота/
Твой скот приумножится в числе
Научись рукоделию у матери
Да осуществляться твои деяния... В этом афоризме напутствуются важность и необходимость передачи знаний из одного поколения другому.

Познакомься с людьми при живом отце
Познай земли пока у тебя табуны.... Здесь подчеркивается, что всему есть свое время. Детей учат делать всё в точно назначенное время.

Постарайся оказать уход как отец
Постарайся накормить как мать.... смысл этого словосочетания означает постарайся оказать внимание чужим родителям как своим собственными.

Безгранично добро отца и матери
Безкрайна глубина знания.... означает знания приобретенные принесут тебе такую же пользу как и доброе отношение к тебе твоих родителей.

В учении Чингиса также высказывается важность доброго отношения к родителям и важность учения и познания :

Он учил уважать отца, почитать мать, отказаться от баловства, и стремиться к учению. Монголы считают несовместимым произносить слова неблагодарности к родителям, грубить им, относиться к родителям с невниманием и неуважением, что считается для монголов вне человеческих норм поведения.

Неуважительное отношения к отцу и матери, дети не оказывающие должное внимание своим родителям сравнивали с глупым скотом, с самым наихудшим характером человека. В Сокровенном сказании монголов написанном в 1240 году говорится:

“Учить отца как пасти табуны,
Учить отца как брать женщину в жены”. В этом своеобразном словосочетании говорится о том что если не сторожить ночью быстрого скакуна он не сможет пробежать дальние дистанции. Только отец знает как надо сторожить табун ночью. Сын никогда не сможет научить отца этому делу, поэтому смысл данного словосочетания означает “не будь заносчивым, умей сдерживать свои эмоции”.

При обучении словосочетания “Уважать отца длиной в маховую сажень, уважать мать длиной в пол сажени” надо на примере, на самом себе показать эту меру длины, что будет более понятно для иностранных студентов. Другой способ, если возможно объяснить студенту-иностранцу путем перевода на его родной язык.

Студент должен хорошо знать свой родной язык и свою культуру. Опираясь на свой родной язык студент сможет приобрести более глубокие знания. Необходимо установить со студентом живой творческий контакт путем взаимного обмена по выбранной теме, сделать собеседование интересным и понятным. С другой стороны, если учитель иностранец он должен досконально изучить своеобразный быт и нравы монголов, уклад жизни, особенности трудовой деятельности, сделать необходимые пометки слов и словосочетаний, афоризмов и т.д.

Методы развития диалогической речи в начальных классах школ с обучением на других языках

Бибиханум Ибадова^a, Шеймен Алиева^b

^aКанд. Пед. Наук,
Заведующий отдела
“Курикулума по начального образования”
aibadov@mail.ru

^bСтарший научный сотрудник отдела
“Курикулума по начального образования”
aytac04@mail.ru

Ключевые слова: дебаты, этикет, речь, диалог, общение

Key words: debates, etiquette, speech, dialogue, communication

В «Кабуснаме» обращение Кейкавуса к сыну в форме завещания - это пример высокого оценивания культуры речи... Знай, что самая лучшая профессия - умение говорить...

Для того, чтобы передать друг другу какую-то мысль, люди встретились с определенными потребностями. В это время потребность создала свой орган речи. Речь- коммуникативная реализация мысли и мышления. Мысль развивается на основе речи, то есть, за счет речи, люди и доводят друг до друга свое мнение, и у них во время общения с помощью речи формулируется мышление. Используемые слова в речи меняются, некоторые устаревают, другие обновляются. Без речи не было бы языка, без языка не было бы общения. Речь является основой общения с помощью языка между людьми. А. П. Чехов сказал: « Люди, которые безразлично относятся к красивой речи, лишают себя самого высокого нежного удовольствия, близкого человеку» ... Это не только набор слов, но и психологическое, эстетическое и педагогическое явление. Речь по методам выражения, проявлению образов, коммуникативной цели, условию и другим признакам разнообразна. У нее есть устная, письменная,

официальная, разговорная, массовая, литературная, посредственная, непосредственная, организованная, общая, индивидуальная, активная, пассивная, монологическая, диалогичная, внешняя, внутренняя и другие виды речи .

Участвующие в речевом процессе бывает в равной форме. Можно сказать конкретно в речевой практике говорящий и слушающий на одинаковых правах. Говорящий задает вопрос, слушатель отвечает, говорящий сообщает свое мнение. В другой речевой форме из-за ненадобности или невозможности собеседник не вмешивается. Такое пояснение и восприятие создает форму монолога и диалога. Этику речи и обращение надо изучать, обращаясь к национальной традиции народа, форме мышления, этики речи, устной и письменной литературе, теоретическим правилам, произведениям мастеров слова, как Хагани, Низами, Физули, Дж. Мамедкулузаде, А.Аквердиев, С.Вургун, Н.Туси, «Философские слова» М.Т.Сидги. «Назидание» А.Бакиханова.

В школах с обучением на других языках главная цель преподавания Азербайджанского языка - коммуникативное развитие умений. Развитие диалогической речи учащихся одна из глобальных проблем современной педагогики. Достичь свободного общения на том языке требует от педагога особого профессионализма. В диалогической речи есть своеобразные особенности. В это время особенно используются вводные слова, вопросительные и восклицательные предложения или краткие ответы. Например:

-Здравствуй. Как дела?

-Хорошо.

-В школу придешь?

-Да. И т.д.

Диалог при пояснении мысли - использование жестов и мимики. Диалогическая речь должна привлечь внимание ученика, то есть, чтобы войти с кем-либо в общение должно быть привлечение, мотивация. В обратном случае диалога не бывает. Для этого в классе должно быть условие живого общения между учителем и учеником, между учениками. Диалогическая речь владела социальным характером, это есть взаимное общение, взаимопонимание, сотрудничество.

В школах с другими языками обучения учитель Азербайджанского языка для формирования диалогической речи ставит следующие цели:

- входить в общение, даже в искажении на том языке, говорить и обновить это;
- в общении умение соблюдать свои особенности;
- умение заранее определить мысль собеседника.

Для формирования диалогической речи на первой стадии нужны задания в форме репетиции, повторение вместе с учителем предложений и вопросов, использование СД записей, заучивание стихов и диалогов наизусть. Эти задания формируют у учащихся умение беседовать, участие в диалогах. Для этого используются и вопросы. Составляются вопросы, ответы и раздаются ученикам. Это первая стадия подготовки к ролевой игре. Один из учеников читает вопросы, другой ответы.

-Как тебя зовут?

-Меня зовут Камран.

-В каком классе ты учишься?

-Я учусь в третьем классе. И др.

После нескольких повторов вопросы остаются, ответы убираются. Учащиеся по памяти отвечают на вопросы. А потом вопросы убираются, ответы остаются. Учащие задают вопросы в соответствии с ответами.

Диалоги непосредственно требуют реакцию. Многочисленные диалоги происходят в эмоционально-экспрессивной обстановке. Этот вид речи живой процесс двухстороннего общения в конкретных условиях. Для устранения проблем, образованных во время диалога, самый цивилизованный метод это дебаты. Он в современное время дает возможность доказательству фактами трудно решаемых некоторых задач в мире. Дебаты в начальных классах в связи с какой-либо темой, опираясь на факты и доводы, развивают мысли, находят пути их решения. Для обеспечения развития диалогической речи учащихся самый удачный путь проходит через дебаты. Как можно это развить?

Вначале правила этикета – можно широко использовать приветствие, прощание, благодарность и его формы, культурные правила этикета. Потому что, в современной жизни нельзя продвинуться и найти достойное место в обществе, не зная нормы этикета. Не секрет, что в современное время соблюдать эти этикеты и использовать их в речи мало используется среди молодежи. В чем причина? Если будем разбирать, то убедимся что семья и окружающая среда играет огромную роль. Это находит свое отражение во взаимоотношении людей в обществе. Поэтому наши дети с первых дней должны соблюдать правила этикета, должны расти в духе уважения к себе и к окружающим. С первых дней своей жизни малыши встречаются в садике и в школе с детьми из разных семей. Они с ними общаются и выявляются проблемы общения. Решение проблем волнует наряду с родителями и педагогов. Цивилизованные пути решения проблем в данном положении требуют максимальное умение и педагогическое мастерство. «В речевой культуре этика речи и правила обращения имеет важную роль. Каждый человек в общественных местах, в коллективе и семье должен соблюдать правила речи, уметь обращаться по этим правилам». (З. Мамедов)

В азербайджанском языке во время формирования навыков общения необходимо соблюдать чистоту словарного запаса, что является актуальной проблемой на сегодня. Одним из важных обязанностей педагогов азербайджанского языка является оберегать учащихся от чужих слов, грубых выражений, сохранить красоту родного языка, его нежность, разными способами создать в детях возможности владения навыками общения. Если иметь в виду, что в нашей республике есть школы, где проводится обучение на русском языке, у педагогов, работающих в этих школах, ответственность растет вдвойне. Потому что Азербайджанский язык использовать не только, как разговорный, но и использовать в речи его богатство, правильную грамматику. Проводимые исследования показывают, что в школах русского сектора педагоги Азербайджанского языка не пользуются максимальным уровнем обучения учеников для развития у них умений общения на родном языке. В таких школах педагоги обязаны научить учащихся на уроке Азербайджанского языка свободно выражать свою мысль на родном языке. Фирудин бек Кечерли о необходимости ясности речи говорил: «У кого запутана речь, у него запутана и мысль. Люди, у которых правильная и здоровая мысль, у них точная и ясная речь. Чтобы правильно и грамотно говорить у учеников еще в первом классе с первых дней нужно при формировании устной речи использовать для общения ролевые игры, жесты и мимики.

В школах изучение Азербайджанского языка, как Государственного-обязательно. Это- главная цель каждого педагога.

Учителя Азербайджанского языка начинают обучению с изучения различных слов. Естественно новые слова при изучении переводим. При этом необходимо уметь использовать словари, находить новые слова, переводить. От учителей требуется расширение языковых возможностей. С этой точки

зрения учитель у учеников на Азербайджанском языке должен развивать навыки правильного изучения слов, их многозначности, более ясному и точному выражению мыслей. Представьте себе, ученик составляет диалог на Азербайджанском языке и не находит слов для выражения мысли. В это время ему помогают словари. При выражении мысли использует новые слова с помощью словаря, для грамматического обогащения речи использует синонимы. Потому что, для выражения мысли использование синонимов это тоже умение. Для развития этих умений у учителей широкие возможности. Они могут привить новые слова и выражения не только используя словари, но также картины, иллюстрации и другие пособия. И поэтому не зря говорят: «кто много путешествует, тот много знает». Потому что, ученик вступает в новый коллектив и общается со сверстниками. При этом, вступая в диалог, он вынужден для преодоления трудностей использовать возможности языка, а также за короткий срок приспособиться к обстановке.

Вступая в диалог, направляемые вопросы, выводы от полученного ответа, вступать в диалог по этике, с уважением относиться к ответам собеседника. Потому что, эти мнения могут не совпадать. Самый удачный способ для формирования речи в диалоге это дебаты.

Как развивать дебаты? Пути развития свое отражение должны найти в текущих задачах обучения в начальной школе. Эту педагогическую практику менять необходимо для того, чтобы выявить умение учеников во время диалога между учеником и учителем, между самими учениками. Это исследует разные подходы и стратегии для совместного применения обучения и поддержки в малых группах, предлагает несколько путей для эффективного обсуждения .

- 1 Постоянное саморазвитие учителя;
- 2 Всегда создавать условие для диалогов ученик - учитель, ученик- ученик;

3 Требование от учеников больше использовать синонимы во время диалогов;

4 Организовать диалоги в нескольких направлениях; разговор, слушание, групповые обсуждения и драма;

С помощью диалога можно изучать, вести обмен мнений между учителем и учеником, создается возможность для продолжительности диалогов. В это время у учеников формируется обмен мнениями, слушание, высказывание мнения для развития мышления. Для изучения темы в разных аспектах прийти к общему мнению, помогать друг другу, считать альтернативным мнение окружающих. Создает возможность для демократических диалогов.

При обучении с помощью диалога учитель может работать индивидуально, парами или со всем классом. Если иметь в виду, что все эти умение отражены в стандартах, учителя должны правильно использовать интеграцию в содержательных линиях.

Известно, что дебаты в настоящее время самый цивилизованный метод диалога. Во всем мире дебаты создают условия для разрешения ответственных проблем. В самых развитых странах в период выборных кампаний роль дебатов огромна. Спорные аргументы и факты, решение условий взаимоуважения требует высокой культуры. Для преодоления проблем в будущем в классе необходимо поменять обычное поведение, повысить рациональность стратегии в сфере практического обучения и веру в необходимость отношений с разными точками зрения. По моему мнению в школах всесторонне развитые, умеющие даже при спорах сохранять уважение и культуру. В одно и то же время, доказывающие разными фактами свое мнение, учащие особенно формирование учеников начальных классов, путь образования здорового общества проходит через дебаты.

В школах с обучением на других языках учителя Азербайджанского языка используют разные методы и формы для повышения качества при обучении. С этой точки зрения при обучении какого-то языка, для создания общения полезны ролевые игры. Ролевые игры возможны в разных формах : парами , группами, индивидуально.

Во время ролевой игры учащиеся на изучаемом языке приобретают коммуникативные навыки, бывают в тесной связи. Если учитель сможет предложить тему по цели, если игры совпадут с развитием языка, если в классе будут созданы хорошие условия, то значить у учащихся развилось умение диалогической речи. Игра, как метод, носит обучающий, развивающий и воспитывающий характер, дает возможность в комплексной форме настоящую цель внедрить в жизнь. Одной из важных сторон игры является принцип добровольности, то есть учащийся не принуждается. Игра обладает следующими функциями:

- *развлечение;
- *самореализация;
- *коммуникация;

Одной из преобладающих сторон ролевой игры является привлечение к игре стесняющихся, слабых учеников. Во время игры эти проблемы ликвидируются, они становятся самостоятельными, более активными. В начальных классах, особенно в 1-ом и 2-ом классах, уместны демонстрации тем о животных, которые подходят их интересам. При проведении таких тем учащие приносят с собой маски различных животных. Это также интеграция с технологией и рисованием. Выступая в этих ролях , они стараются показать характер этих животных, рассказывают о любви к ним. Это также отражает в себе интерес ко всему живому, а также становятся пригодным знания о животных из предмета познание мира. Как видно, ролевая игра отражает в

себе и интеграцию. Они стараются показать величину животных, их звуки и движения. Ролевые игры наряду с обучением, носят и воспитывающий характер. Эти уроки бывают живыми, эмоциональными и проходят с высокой активностью учащихся.

Ролевые игры должны отвечать требованиям обучения. Ролевую игру необходимо проводить конкретно по форме и теме урока. Правильная постановка этой работы зависит от педагогической и психологической готовности учителя. Учитель, который правильно построит этапы урока, при распределении ролей должен учитывать характеры учащихся. Роль учителя построить урок и наблюдать за проведением игры в рамках урока. При постановке игры учитель сначала должен быть участником, а потом зрителем. Важным в это время является отношение учителя к каждому ученику. В ходе урока учитель может выступать в какой-либо роли, но не главной. Как и раньше, только в начале урока учитель может наблюдать в роли руководителя, потому что ученики не привыкли к таким урокам. Впоследствии этих трудностей не бывает, ученики свободно справляются. Часто более сильные ученики помогают отстающим. Учитель, выслушав одного ученика, подходит к более слабым участникам. Ближе знакомится с их трудностями, старается оберегать интересы коллективной работы. Если видит ошибки, то не исправляет их, только делает целенаправленную помощь, делает заметки у себя, на последующих уроках старается проводить обсуждения для извлечения этих ошибок. Часто ролевые игры проводят на уроках в устной форме, в творческой, в форме монолога, диалога и др., в это время все зависит от творчества и умения ученика показать событие, используя умения, выполнить задание. Можно дать задание-сценарий в группах. При этом роли записываются в карточках и раздаются. Там подробно описывается о роли, даже о том, какой он человек(добрый,

ленивый и т. д.). Информация не должна быть всесторонней, тогда участник не сможет показать себя в характере персонажа, не сможет дать свое отношение к роли. Участникам необходимо дать время, чтобы они усвоили роль. В основном роли распределяет учитель, но имея в виду желания учащихся. В это время участие учителя очень важно. Потому что знание характера, умения, знание языка каждого члена группы никто, как учитель не определит. Один из групп демонстрирует роль, остальные наблюдают и оценивают. Поэтому ролевая игра привлекает внимание не только участника, но и зрителя. Это еще больше развивает речевую функцию учеников. Во время обсуждения игры важно логическое мышление учителя и большая внимательность. Потому что мелкая невнимательность или немного большая требовательность может кого-то обидеть. Это может проявить проблемы на последующих уроках. Поэтому во время обсуждения необходимо подчеркнуть положительные стороны, а затем должны решаться ошибки. Решение путей должны быть совместны. Так выявления недостатков не приведут к понижению активности учеников. Применение на уроках ролевых игр активизирует умения учащихся, развивает языковые знания и более эффективно усваивает обучаемый материал. Главная цель обучение новому языку способом общения доведение роли, выход из данной ситуации. Поэтому ролевые игры должны проводиться к концу урока. Во время чтения какого-либо текста с помощью реплики и мимики по каждой роли идет процесс подготовки. При первом чтении желание учеников выбирать роли служит выбору характера. Во время проведения игры без подготовки уровень знания Азербайджанского языка не замечается. Потому, работая над ролью, используя синонимы в языке, находить язык характера становится легче. В это время ученики свободно высказывают свое мнение.

Ролевые игры могут проводиться и в парах. Ролевая игра в парах самая простая. Здесь можно использовать анкеты. Ученики задают друг другу вопросы и заполняют анкету.

В развитии диалогической речи полезно использовать метод «за круглым столом». Темы для беседы выбираются со стороны учителя. При этом необходимо учитывать возраст и интересы учащихся. Темы могут быть о текстах из учебника, обсуждение какой-либо сказки или фильма. Тема объявляется заранее, идет подготовка со стороны учителя и учеников. Учитель выбирает ключевые слова по теме для развития словарного запаса, работает над их произношением, находит синонимы, антонимы и работает вместе с учениками над ними. Во время беседы учитель направляет учеников. Если в начале беседа носит характер монолога, постепенно превращается в обсуждение. Давая свое мнение к обсуждаемой задаче, ученик становится более самостоятельным и настаивает на своем предложении. В связи с умениями диалогической речи существуют и другие методы. Просто в этой статье даны советы о «дебатах», «ролевых играх» и «за круглым столом».

Литература

1. А.Абдуллаев «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ Азербайджанского языка в средней школе» ПРОСВЕЩЕНИЕ 1968
2. Н.Абдуллаев, З.Мамедов «Культура речи учителя» Типография АГПУ, 2003
3. З.Вейсова Пособие «Активное/Интерактивное обучение» ЮНИСЕФ Азербайджанское представительство 2007

Речь это общение – дебаты это умение

Бибиханум Ибадова

Шеймен Алиева

Резюме

В статье рассказывается об устной речи, его формах и участия говорящего и слушателя в этом процессе. Здесь обосновывается что самая прямая дорога формирования диалогической речи учащихся- это дебаты. Также предлагается ряд методов для развития навыков диалогической речи и дебатов в начальных классах.

Speech this communication is debates this ability

Bibikhanim Ibadova

Sheymen Aliyeva

Summary

The article is about speech, its forms, speaking and of the person which listens to participation in this process. The justification student's dialogic speech the formation the right of the road the debate. Also offers a class discussion of dialogic a number of ways, allowing for the development of skills.

ÖĞRETİM ELEMANLARIN FACEBOOK'UN EĞİTSEL AMAÇLI KULLANIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Aytekin İşman^a, Ali KIRKSEKİZ^b

^aSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye

^bSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada, Sakarya Üniversitesi öğretim elemanlarının Facebook'un eğitsel kullanımlarına (iletişim, işbirliği, kaynak ve materyal paylaşım) ilişkin cinsiyet, yaş, ünvan, kullanım sıklığı ve kullanım süresi değişkenlerine göre öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma, Sakarya Üniversitesi bünyesinde görev yapan öğretim elemanları ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 141'i erkek, 87'si kadın olmak üzere 228 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmaya, Prof.Dr., Doç.Dr., Yrd.Doç.Dr., Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi, Okutman ve Uzman ünvanlarına sahip öğretim elemanları katılmıştır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Verilen üç ayrı anket ile öğretim elemanlarının verdikleri cevaplarla bir veri seti oluşturulmuştur.

1. GİRİŞ

Toplumların gelişmişlik düzeyleri üretmiş oldukları bilim ve teknoloji ile doğru orantılıdır. Bilim ve teknoloji alanında yapılan her bir çalışma ülkelerin gelişmişlik düzeylerine büyük katkılar sağladığı söylenebilir. Son yüz elli yılda, iletişim teknolojileri toplumu, temelden ve süratle değiştirmiştir. Toplumların tüm iletişim alışkanlıkları değişerek coğrafi alan sınırları giderek azalmıştır. Yeni iletişim teknolojileri toplumsal yaşamın bir parçası olmuştur (Karasar, 2004).

Buna paralel olarak son yıllarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de bilgi ve iletişim teknolojilerine olan ihtiyaç çok hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Bireylerin ve dolayısıyla ülkelerin gelişmişlik düzeyleri sahip oldukları bilgiyle ve bilgiye ulaşma hızları ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bu nedenle nitelikli ve doğru bilgiye hızlı ulaşarak günümüzün önemli konularından biri haline gelmiştir.

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla eğitimdeki sınırların yavaş yavaş ortadan kalktığını düşünen eğitimciler muhakkak “küresel eğitim”e doğru bir gidişin olacağını ve bu nedenle de küresel eğitim uygulamalarının mutlaka başlatılması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu durum öğrenme – öğretme süreçlerini doğrudan etkilemekte ve eğitim bilimcileri yeni öğretim programları ve öğrenme – öğretme modelleri geliştirmeye zorlamaktadır (İşman, 2005). Geçmişten günümüze iletişim alanında buluşu yapılan her bir uygulamanın veya teknolojinin eğitim bilimciler tarafından öğrenme - öğretme süreçlerine dahil edildiğini görmekteyiz. Özellikle uzaktan eğitimin tarihsel süreci konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde gelişen iletişim teknolojilerinin uzaktan eğitim öğrenme – öğretme

süreçlerini de etkilediği görülmektedir. 1840'lı yıllarda Isaac Pitman ile başlayan mektupla öğretim süreci, radyo ve televizyon kullanımının yaygınlaşması ve eğitim kurumlarının radyo ve televizyon yayınlarına başlaması ile tek yönlü ve devamında iki yönlü uygulama modelleri ile öğrenme ve öğretme süreçleri oluşturulmuştur. Bilgisayar ve internet teknolojisinin yaygınlaşması ile de bu öğrenme ve öğretme süreçleri giderek daha da çeşitlenmiş, etkililiği de artmıştır (İşman, 2011).

Bilgi ve internet teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte ortaya çıkan bilgi ağları bulunduğumuz yüzyılın en önemli değişimlerinden birisi olarak ifade edilebilir. Bilgi ağlarının ortaya çıkması ve gelişmesiyle birey öğrenme süreçlerinde pasif olmaktan çıkmaktadır. Öğrenme süreçlerinde etkin görev alarak yaparak - yaşayarak öğrenmekte ve aynı süreçteki diğer bireylerle işbirliği yapabilmektedir. Ayrıca bilgi ağları sayesinde bilgiye her yerden ve çok kısa bir sürede ulaşılmaktadır. Bu sayede gün geçtikçe daha bireyselci, özgür ve etkin olan eğitim yer ve kişiye bağımlı olmaktan uzaklaşarak ömür boyu devam edebilen bir süreç haline gelebilmektedir. Günümüzde bilgi, geçmişe oranla daha hızlı eskimekte ve biçim değiştirmektedir. Dolayısıyla günümüzde çabuk eskien ve biçim değiştiren bilgiye etkin bir şekilde ulaşabilen bireyler önem kazanmaktadırlar (Arslan, 2008).

İnternet ortamındaki bilgi ağları kavramı Web 2.0 teknolojilerinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. O'Reilly (2005), Web kavramını kullananlara farklı alanlarda ve konularda hizmetler sunarak kullanıcıların kendilerine ait bilgilerini kontrol edebilme imkanı sağlayan bir teknoloji olarak açıklamıştır. Ayrıca Web 2.0'ın en belirgin özellikleri olarak; kullanıcıların katılımını sağlayarak oluşturulabilecek ortak zekadan yararlanma, paket yazılımlar yerine hizmetleri ve daha az programlama gerektiren modelleri kullanma, dinamik ve etkileşimli veri kaynakları oluşturma ve kullanıcı deneyimini daha da arttırma olarak sıralamaktadır.

Günümüzde Web 2.0 teknolojilerinden en yaygın olan ve internet kullanıcılarının alışkanlık haline getirdiği sosyal ağ kullanımı, hemen hemen her sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir. Sosyal ağların yapısı gereği, çoklu kullanıma açık olması, sürekli güncellenmesi, fotoğraf, video, metin gibi unsurların paylaşımına olanak tanıyarak günümüzde en ideal iletişim kanallarından biri olduğunu ifade edebiliriz (Vural ve Bat, 2010).

Sosyal ağ sitesi olarak değerlendirilebilecek olan siteleri kullanan bireylerin yaş ortalamaları incelendiğinde büyük kısmının gençler olduğu ortaya çıkmaktadır (Pingdom, 2010). Buradan hareketle sosyal ağ kullanıcılarının büyük bir çoğunluğunun örgün öğrenim düzeyindeki bireylerden oluşmaktadır denilebilir. Bu durum kullanıcılara zengin içerik sunabilme imkanına sahip olan sosyal ağların eğitim amaçlı olarak kullanılabilirliğini de akla getirmektedir. Sosyal ağ sitelerini her yaştaki öğrencinin kullanması ve günlük yaşantısında büyük bir yere sahip olması, bazı eğitimciler arasında büyük ilgi uyandırmıştır (Selwyn, 2007). Sosyal ağ siteleri öğretim ortamlarını zenginleştirerek öğrenenlerin öğrenme sürecinde önemli bir yardımcı olabilmesi, öğretmenin ise öğretim ve değerlendirme sürecine destek olabilmesi gibi özelliklerinden dolayı eğitsel amaçlı kullanımı anlamında yarar sağlamayabileceği söylenebilir. (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010).

Facebook eğitsel amaçlı kullanıma imkan verebilecek çok yönlü ve zengin bir iletişim ortamı sağlayabilmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurumlarda öğrenme – öğretme süreçlerini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla sosyal ağların ve Facebook’un eğitsel amaçlı kullanımı da şüphesiz mümkün olabilir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının Facebook’un eğitsel anlamda kullanımı ile ilgili görüşleri ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Deseni ve Örneklemi

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama modeli olarak planlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneleri, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışan ve onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmeyen araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Ayrıca araştırma da öğretim elemanlarının görüşlerinin, demografik özelliklerine göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma ilişkisel tarama modeli olarak da adlandırılabilir.

Çalışmaya Sakarya Üniversitesi’nde görev yapan 1723 öğretim elemanın kurumsal e-posta adreslerine elektronik ortamda gönderilen ölçek sorularına 141’i erkek 87’si kadın olmak üzere 228 öğretim elemanı katılmıştır.

2. 2. Araştırmanın Verilerinin Toplanması

Araştırma kapsamında hazır olarak kullanılan Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeği Mazman (2009) tarafından Yüksek Lisans Tezi kapsamında geliştirilmiştir. Mazman (2009)’a göre Facebook Eğitsel Kullanımı, “iletişim”, “işbirliği” ve “kaynak ve materyal paylaşımı” olarak 3 faktör altında ele alınmıştır. Facebook eğitsel amaçlı kullanımını belirlemeye yönelik bu 3 faktör altında 11 maddeli bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekteki sorular 10’lu likert tipinde olup yanıtlar 1=“Hiç katılmıyorum” ve 10=“Tamamen katılıyorum”u ifade edecek şekilde hazırlanmıştır.

Mazman (2009) tarafından yapılan Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçekteki 11 maddenin Cronbach Alfa ile hesaplanan iç tutarlık katsayısı (.94) olarak bulunmuştur. Üç alt faktörü bulunan ölçeğin faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları, iletişim (.90), işbirliği (.85) ve kaynak ve materyal paylaşımı (.85) şeklindedir.

Facebook’un Eğitsel Kullanımı ölçeği, Sakarya Üniversitesi 2011 – 2012 eğitim – öğretim yılında görev yapan 1723 öğretim elemanına elektronik anket olarak kurumsal e-posta adreslerine gönderilmiş olup 228 öğretim elemanı araştırmaya katılmış ve araştırmacı tarafından veriler toplanarak veri seti oluşturulmuştur.

2.3 Araştırma Verilerinin Analizi

Facebook’un Eğitsel Kullanımı ölçeği ile toplanan veriler analiz için SPSS 19.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına aktarılmış ve veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında; öğretim elemanlarının Facebook’u eğitsel kullanımlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, unvan, kullanım sıklığı ve kullanım süresi değişkenleri açısından

faktörler ve ölçek toplam puanı bazında analizleri yapılmıştır. Analizler için t-test ve ANOVA kullanılmıştır ve verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak alınmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Öğretim elemanlarının cinsiyet değişkeni açısından Facebook’u eğitsel kullanımlarını faktörler ve ölçek toplam puanı bazında belirlemek amacıyla iki ortalama farkın önemlilik testi (t-test) değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Facebook’u Eğitsel Kullanımlarının Faktörler ve Ölçek Toplam Puanı Bazında Cinsiyete Göre Değişimi Tablosu

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
İletişim	Erkek	141	37,86	15,48	226	1,583	,115
	Kadın	87	41,13	14,56			
İşbirliği	Erkek	141	19,42	8,07	226	1,857	,065
	Kadın	87	21,34	6,80			
Kaynak ve Materyal Paylaşımı	Erkek	141	12,70	5,40	226	,449	,654
	Kadın	87	13,02	5,26			
Ölçek toplam puanı	Erkek	141	69,97	27,55	226	1,505	,134
	Kadın	87	75,49	25,82			

Elde edilen bulgular sonucunda öğretim elemanlarının Facebook’u eğitsel kullanım düzeyleri faktörler ve ölçek toplam puanı bazında cinsiyete göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretim elemanlarının yaş değişkeni açısından Facebook’u eğitsel kullanımlarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçek maddelerine ilişkin görüşlerinin faktörler ve ölçek toplam puanı bazında analiz (One Way ANOVA) değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Facebook’u Eğitsel Kullanımlarına İlişkin Görüşlerinin Faktörler ve Ölçek Toplam Puanı Bazında Yaş Değişkeni Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	p
İletişim	Gruplararası	1376,608	3	458,869	2,007	,114
	Gruplarıçi	50993,385	223	228,60		
	Toplam	52369,993	226			
İşbirliği	Gruplararası	119,014	3	39,671	,672	,570
	Gruplarıçi	13164,636	223	59,034		
	Toplam	13283,651	226			
Kaynak ve Materyal Paylaşımı	Gruplararası	79,902	3	26,634	,932	,426
	Gruplarıçi	6373,023	223	28,579		
	Toplam	6452,925	226			
Ölçek toplam puanı	Gruplararası	2951,422	3	983,807	1,352	,258
	Gruplarıçi	162297,733	223	727,793		
	Toplam	165249,155	226			

Elde edilen bulgular sonucunda öğretim elemanlarının Facebook’u eğitsel kullanım düzeyleri faktörler ve ölçek toplam puanı bazında yaş değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretim elemanlarının ünvan değişkeni açısından Facebook’u eğitsel kullanımlarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçek maddelerine ilişkin görüşlerinin faktörler ve ölçek toplam puanı bazında analiz (One Way ANOVA) değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Facebook’u Eğitsel Kullanımlarına İlişkin Görüşlerinin Faktörler ve Ölçek Toplam Puanı Bazında Ünvan Değişkeni Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	P
İletişim	Gruplararası	2035,999	6	339,333	1,490	,183
	Gruplariçi	50335,224	221	227,761		
	Toplam	52371,222	227			
İşbirliği	Gruplararası	330,533	6	55,089	,939	,468
	Gruplariçi	12963,098	221	58,657		
	Toplam	13293,631	227			
Kaynak ve Materyal Paylaşımı	Gruplararası	275,760	6	45,960	1,642	,137
	Gruplariçi	6187,317	221	27,997		
	Toplam	6463,077	227			
Ölçek toplam puanı	Gruplararası	5998,997	6	999,833	1,388	,221
	Gruplariçi	159251,329	221	720,594		
	Toplam	165250,325	227			

Elde edilen bulgular sonucunda öğretim elemanlarının Facebook’u eğitsel kullanım düzeyleri faktörler ve ölçek toplam puanı bazında ünvan değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretim elemanlarının kullanım sıklığı değişkeni açısından Facebook’u eğitsel kullanımlarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçek maddelerine ilişkin görüşlerinin faktörler ve ölçek toplam puanı bazında analiz (One Way ANOVA) değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Facebook’u Eğitsel Kullanımlarına İlişkin Görüşlerinin Faktörler ve Ölçek Toplam Puanı Bazında Kullanım Sıklığı Değişkeni Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	P
İletişim	Gruplararası	6648,533	3	2216,178	11,539	,000
	Gruplariçi	41484,454	216	192,058		
	Toplam	48132,987	219			
İşbirliği	Gruplararası	1472,836	3	490,945	9,991	,000
	Gruplariçi	10614,207	216	49,140		
	Toplam	12087,042	219			
Kaynak ve Materyal Paylaşımı	Gruplararası	720,940	3	240,313	10,068	,000
	Gruplariçi	5155,901	216	23,870		
	Toplam	5876,841	219			
Ölçek toplam puanı	Gruplararası	21045,955	3	7015,318	11,747	,000
	Gruplariçi	128999,557	216	597,220		
	Toplam	150045,512	219			

“İletişim” faktörü için yapılan Anova testi analizinde kullanım sıklıkları değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. ($f_{(3,216)} = 11,539$, $p < ,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Kullanım Sıklıkları Değişkenine Göre Facebook’u Eğitsel Kullanım Amaçlarının İletişim Faktörü Açısından İncelenmesi

Grup	Hergün (A)	Haftada Birkaç Defa (B)	Ayda Birkaç Defa (C)	Yılda Birkaç Defa (D)
A	-	-4,119	-8,147	-16,895***
B		-	-4,028	-12,775**
C			-	-8,747
D				-

*Ortalama farkı ,05 düzeyinde anlamlıdır.

**Ortalama farkı ,01 düzeyinde anlamlıdır.

***Ortalama farkı ,001 düzeyinde anlamlıdır.

Görüldüğü üzere hergün ve haftada birkaç defa Facebook kullanan öğretim elemanlarının yılda birkaç defa kullananlara göre iletişim faktörü açısından Facebook’u eğitsel kullanım düzeyleri daha yüksektir.

“İşbirliği” faktörü için yapılan Anova testi analizinde kullanım sıklıkları değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. ($f_{(3,216)} = 9,991$, $p < ,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Kullanım Sıklıkları Değişkenine Göre Facebook’u Eğitsel Kullanım Amaçlarının İşbirliği Faktörü Açısından İncelenmesi

Grup	Hergün (A)	Haftada Birkaç Defa (B)	Ayda Birkaç Defa (C)	Yılda Birkaç Defa (D)
A	-	-1,907	-1,478	-8,196***
B		-	,429	-6,288**
C			-	-6,718**
D				-

*Ortalama farkı ,05 düzeyinde anlamlıdır.

**Ortalama farkı ,01 düzeyinde anlamlıdır.

***Ortalama farkı ,001 düzeyinde anlamlıdır.

Görüldüğü üzere hergün, haftada birkaç defa ve ayda birkaç defa Facebook kullanan öğretim elemanlarının yılda birkaç defa kullananlara göre işbirliği faktörü açısından Facebook’u eğitsel kullanım düzeyleri daha yüksektir.

“Kaynak ve Materyal Paylaşımı” faktörü için yapılan Anova testi analizinde kullanım sıklıkları değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. ($f_{(3,216)} = 10,068$, $p < ,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Kullanım Sıklıkları Değişkenine Göre Facebook’u Eğitsel Kullanım Amaçlarının Kaynak ve Materyal Kullanımı Faktörü Açısından İncelenmesi

Grup	Hergün (A)	Haftada Birkaç Defa (B)	Ayda Birkaç Defa (C)	Yılda Birkaç Defa (D)
A	-	-,838	-,876	-5,706***
B		-	-,038	-4,868***
C			-	-4,829**
D				-

*Ortalama farkı ,05 düzeyinde anlamlıdır.

**Ortalama farkı ,01 düzeyinde anlamlıdır.

***Ortalama farkı ,001 düzeyinde anlamlıdır.

Görüldüğü üzere hergün, haftada birkaç defa ve ayda birkaç defa Facebook kullanan öğretim elemanlarının yılda birkaç defa kullananlara göre kaynak ve materyal kullanımı faktörü açısından Facebook'u eğitsel amaçlı kullanım düzeyleri daha yüksektir.

Facebook Eğitsel Kullanım Ölçeğinin ölçek toplam puanı için yapılan Anova testi analizinde kullanım sıklıkları değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. ($f_{(3,216)}=11,747$, $p<,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Kullanım Sıklıkları Değişkenine Göre Facebook'u Eğitsel Kullanım Amaçlarının Ölçek Toplam Puanı Açısından İncelenmesi

Grup	Hergün (A)	Haftada Birkaç Defa (B)	Ayda Birkaç Defa (C)	Yılda Birkaç Defa (D)
A	-	-6,865	-10,502	-30,798***
B		-	-3,637	-23,932***
C			-	-20,295*
D				-

*Ortalama farkı ,05 düzeyinde anlamlıdır.

**Ortalama farkı ,01 düzeyinde anlamlıdır.

***Ortalama farkı ,001 düzeyinde anlamlıdır.

Görüldüğü üzere hergün, haftada birkaç defa ve ayda birkaç defa Facebook kullanan öğretim elemanlarının yılda birkaç defa kullananlara göre Facebook'u eğitsel kullanım düzeyleri daha yüksektir.

Öğretim elemanlarının kullanım süresi değişkeni açısından Facebook eğitsel kullanım amaçlarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçek maddelerine ilişkin görüşlerinin faktörler ve ölçek toplam puanı bazında analiz (One Way ANOVA) değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Facebook Kullanımlarına İlişkin Görüşlerinin Faktörler ve Ölçek Toplam Puanı Bazında Kullanım Süresi Değişkeni Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	p
İletişim	Gruplararası	1851,960	4	462,990	2,124	,079
	Gruplarıçi	47530,175	218	218,028		
	Toplam	49382,135	222			
İşbirliği	Gruplararası	591,664	4	147,916	2,731	,030
	Gruplarıçi	11807,494	218	54,163		
	Toplam	12399,158	222			
Kaynak ve Materyal Kullanımı	Gruplararası	159,432	4	39,858	1,461	,215
	Gruplarıçi	5947,655	218	27,283		
	Toplam	6107,087	222			
Ölçek toplam puanı	Gruplararası	6223,868	4	1555,967	2,287	,061
	Gruplarıçi	148343,531	218	680,475		
	Toplam	154567,399	222			

“İşbirliği” faktörü için yapılan Anova testi analizinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($f_{(4,218)}=2,731$, $p<,05$). Ancak farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan scheffe testi sonucunda aynı anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu nedenle farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için LSD testi uygulanmıştır. Uygulanan LSD testine ait sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Kullanım Süresi Değişkenine Göre Facebook’u Eğitsel Kullanım Amaçlarının İşbirliği Faktörü Açısından İncelenmesi

Grup	15 Dakikadan Az (A)	Yaklaşık Yarım Saat (B)	Yaklaşık Bir Saat (C)	1 – 3 Saat (D)	3 Saatten Fazla (E)
A	-	2,574*	4,373*	3,872	3,914
B		-	1,798	1,297	1,339
C			-	-,501	-,458
D				-	,042
E					-

*Ortalama farkı ,05 düzeyinde anlamlıdır.

**Ortalama farkı ,01 düzeyinde anlamlıdır.

***Ortalama farkı ,001 düzeyinde anlamlıdır.

Görüldüğü üzere Facebook’a girdiğinde yaklaşık yarım saat ve yaklaşık bir saat kalan öğretim elemanlarının 15 dakikadan az kalan öğretim elemanlarına göre işbirliği faktörü açısından Facebook’u eğitsel kullanım düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının Facebook kullanım sıklığı ve kullanım süreleri arttıkça Facebook’un eğitsel amaçlı kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının Facebook’u daha fazla kullanarak, Facebook’un sahip olduğu özellikleri keşfedip, Facebook’tan öğrenme – öğretme süreçlerinde nasıl faydalanabileceklerini daha iyi anlayabileceklerdir. Dolayısı ile öğretim elemanlarının Facebook üzerindeki deneyimlerini arttırabilmek adına yükseköğretim kurumlarının Facebook’u kurum içi iletişim, tanıtım, bilgilendirme gibi amaçlar için kullanmayı tercih etmesi katkı sağlayabilir. Bu durum Facebook’un eğitimsel amaçlı kullanımına ilişkin olumlu tutuma sahip olmayan öğretim elemanları için olumlu tutum oluşturabilmelerine katkı sağlayabilir.

Ayrıca bu araştırmada öğretim elemanlarının Facebook benimseme, Facebook kullanım amacı ve Facebook’un eğitsel amaçlı kullanımı ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Web 2.0 teknolojilerinin giderek yaygın kullanım alanı bulan sosyal ağlardan, Facebook dışında kalanların da öğrenme – öğretme süreçlerinde kullanımı söz konusu olabilir. Buradan hareketle öğretim elemanlarının diğer sosyal ağlar hakkındaki görüşlerinin de incelenmesi öğrenme – öğretme süreçlerinin sosyal ağlarla desteklenebilmesi konusunda öğretim elemanlarına yol gösterecektir.

4. KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2008). Web Destekli Öğretimin ve Öğretimsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Matematik Kaygısına, Tutumuna ve Başarısına Etkisi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İşman, A. (2005), Uzaktan Eğitim, 2. Baskı, Öğreti Yayınları, Ankara
- İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim. (4. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.

- Gölbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, 2-4 Aralık 2010, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri-İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim-. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3 (4), 117-125.
- Mazman, S., G. (2009). Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1> adresinden 25.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Pingdom, (2010). Study: Ages of social network users. <http://royal.pingdom.com/2010/02/16/study-ages-of-social-network-users/> adresinden 20.08.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Selwyn, N. (2007). Screw Blackboard. Do it on Facebook!: An investigation of students' educational use of Facebook. <http://www.scribd.com/doc/513958/Facebookseminar-paper-Selwyn> adresinden 06.06.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Vural, Z. B. A. ve Bat M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. Journal of Yasar University, 20(5), 3348-3382

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER TERCİHLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hüseyin ÇALIŞKAN^a, Mehmet UYMAZ^b, Demet TEKİN^b

^aSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Sakarya

^bSakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Sakarya

ÖZET

Bireyin duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla ilgilenen değer, en genel ifadeyle, içinde yaşanılan toplumun çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olarak kabul gören ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlar olarak tanımlanmaktadır. Toplumsallığın önemli bir ögesi olan değer, bireylerin davranışlarına dolaylı ya da dolaysız olarak yön vermektedir. Bu yüzden değerler bireylerin çevresindekilerle etkili bir şekilde iletişime geçmesi ve toplum içerisinde belli bir konuma sahip olması açısından önemlidir. Bireyler özellikle okul yaşantılarında değerlerini değiştirir ya da geliştirir. Okulun değerler üzerine kurulmuş önemli bir yaşama ve öğrenme alanı olması bireylerin değerler kazanması sürecinde önemli bir yere sahiptir. Okullardaki eğitim programlarında değerlerle ilgili hedefler vardır. Özellikle geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programlarında değerlerle ilgili kazanımlara daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin bulundukları konum çerçevesinde sahip oldukları değerler çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin değerleri sadece sınıftaki öğretimi değil, aynı zamanda okuldaki tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerini de kapsamaktadır. Öğretmenin değerleri bu eğitim ve öğretim faaliyetlerine uygun değilse öğretmenler öğrencilere iyi bir model olamamasının yanında öğrencilerdeki değerlerin körelmesine de sebep olabilir. Bu yüzden geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerin anlaşılması ve ortaya konması önemlidir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerin neler olduğunu anlamak ve bu değerleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Genel tarama modeli olarak tasarlanan araştırmanın araştırma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında; Erzincan Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğrenim gören 279 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada Schwartz ve arkadaşları tarafından 2001 yılında geliştirilen, Demirutku tarafından Türkçeye uyarlanan (2001) 40 maddelik Portre Değerler Anketi (PDA) ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer tercihleri ortalamalarında, en yüksek “Evrensellik” en düşük ise “Güç” değerine önem verdikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre Uyarılım, Evrensellik ve Güvenlik değerinde, sosyo-ekonomik durumlarına göre; güç, yaşamdan haz alma, uyarılım, öz-yönelim, evrensellik ve geleneksellik değerinde, öğrenim görülen üniversiteye göre ise Uyarılım, evrensellik ve yardımseverlik değerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değer yönelimleri, sosyal bilgiler, öğretmen adayları

4th International Conference on New Horizons in Education

Sistematik Biyolojide Görüntü Veri Tabanları

Doç. Dr. Osman Erol, Dr. Ersin Turan

Dijital teknolojinin yaygınlaşması ve İnternet aracılığıyla bilgiye ulaşmanın daha da kolaylaştığı günümüzde beraberinde başka bir sorunsalı getirmektedir. Bilginin doğruluğunun önemi ve gerçek bilgiye sahip merkezlerin, kişilerin doğru bilgiyi genele yaymadaki sorumluluğu. Bilgi güçtür ve gücünüzün sorumluluğuyla öğrencilere bilgiyi analiz etmeyi, düşünmeyi ve araştırmayı öğretmenin yanısıra elimizdeki bilgileri dijital ortama aktarırken belli bir sistematik ve doğrulanabilirlikle yaymak sorumluluğu eğitimcilere, biliminsanlarına ve kurumların üzerindedir. Sistematik Biyolojide Görüntü Veri Tabanları, Biyoloji ve Botanik bilimlerinde paylaşımı ve çalışmacılara Bilgiye ulaşmada ve kendini tekrarlardan kaçınmaya ve paylaşımı artıracak bir belge depolama sistemidir. Aynı zamanda çalışmacılar uzun uğraşlar sonucu elde ettikleri verileri yaymada imkan bulmanın yanısıra, benzer konuda çalışma yapacak araştırmacıların, özel Herbaryumlarda* saklanan benzer çalışmalara ulaşmak için zaman, para ve uzun bürokratik işlemlerden kurtulmuş olacaklar ve çalışmanın sürecinde yitirdikleri zamanı, arşiv çalışmalarında kaybetmemenin yanısıra sunumlarında da hızlı bir aktarıma geçebileceklerdir. Çalışmamızın ilerleyen safhalarında örneklemelerde bulunurken her bir örneklemenin sürecini kısa bir biçimde açıklamakta fayda görmekteyiz.

Yöntem

Bu çalışmada örneklenen her bir endemik tür yetiştiği bölgedeki yerinden açmış olduğu 7-10 günlük dönemde toplanmış; uygun şartlarda İstanbul Üniversitesi Botanik Bahçesinde uygun ortamında yeniden yetiştirilmiş; sonraki yılın uygun döneminde yeniden toplanmış ve bilimsel ölçeklerde endemik olduğunu yeniden ispat için organlarına ayrılmış ve fotoğrafla belgelenmişlerdir. Burada fotoğraf tekniklerinin belli bir kullanımı ve sistematik oluşturulmuş sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçların yapısal sıralaması şöyledir;

- Biyoloji
- Botanik
- Bilgiye ulaşmak
- Elektronik belge

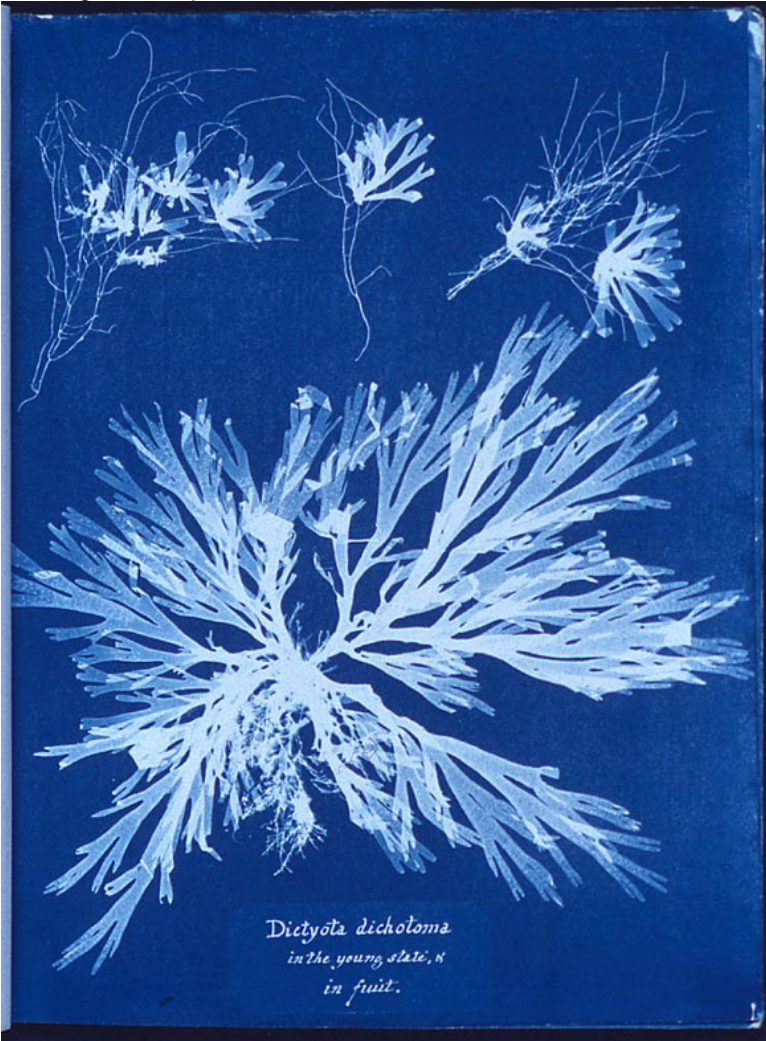
Botanik Biliminde Foto grafik Arşiv Tarihçesi

1800'lerden itibaren fotoğrafın kullanımı botanik biliminde de başlamıştı. Bitkileri çizerek arşivlenme yapan sanatçılar. Bitkinin solma ihtimaline karşı çekmekteydiler. Renkli filme geçişle birlikte rengin sabitlenmesi de önem kazandı. Cyanotyper†; ışığa duyarlı bir tabaka üzerine yatırılan bitkilerden alınan ilk fotoğraflardı. Bu yöntemde, renk veya üç boyutlu formlar hakkında hiçbir ipucu veremezken; fotoğrafla, yapraktaki damarlanmaların ayrıntısı gibi, muhteşem detaylar elde edilmiştir.

* Bitkilerin sınıflandırılarak, uygun koşullarda saklandıkları arşivler. Bitkiler kurutulmuş bir biçimde saklanır.

† <http://artsfuse.org/44094/fuse-visual-arts-review-flowers-as-the-work-table-for-the-imagination/5-atkins-aspidium-cyanotype/>

Aslında tamamen foto-grafik metotlarla üretilmiş ilk kitap parçalar halinde 1843’de yayınlanmıştır. Sir John Herschel tarafından icat edilen mavi baskı (blue print)[‡] yöntemi ile çoğaltılmıştır. Bu yöntemle çoğaltılmış British Algae isimli - mavi baskı kopyaları, Anna Atkins (1799 – 1871)[§] tarafından oluşturulmuştur ve 200’den fazla alg levhası içermektedir. ^{**}



Fox Talbot’un ilk fotografik görüntüleri, veya “fotojenik çizimleri” olarak adlandırabileceğimiz çiçek ve yaprakların hem taze, hem de herbaryum görüntülerinin yanında ilk mikrografları da içermekteydi. ^{††} Bu çalışmanın yaratmış olduğu heyecan ve belgeleme gücü, araştırmacının heyecında da yer almaktadır: “... kopyalaması veya tasarlaması, en yetenekli sanatçılar için günlerin hatta belki de haftaların emeğini alacağı bir obje, doğal kimyanın sınırsız güçleri ile yalnızca birkaç saniyede sonuçlanıyor.” (Talbot, 1839).

Fotoğraftaki yeni teknikler doğal olarak fotoğrafların çoğaltılabileceği yeni tekniklerin gelişmesine neden olmuştur. İlk başlarda fotoğraf dolaylı olarak kullanılmıştı.

[‡] <http://en.wikipedia.org/wiki/Blueprint>

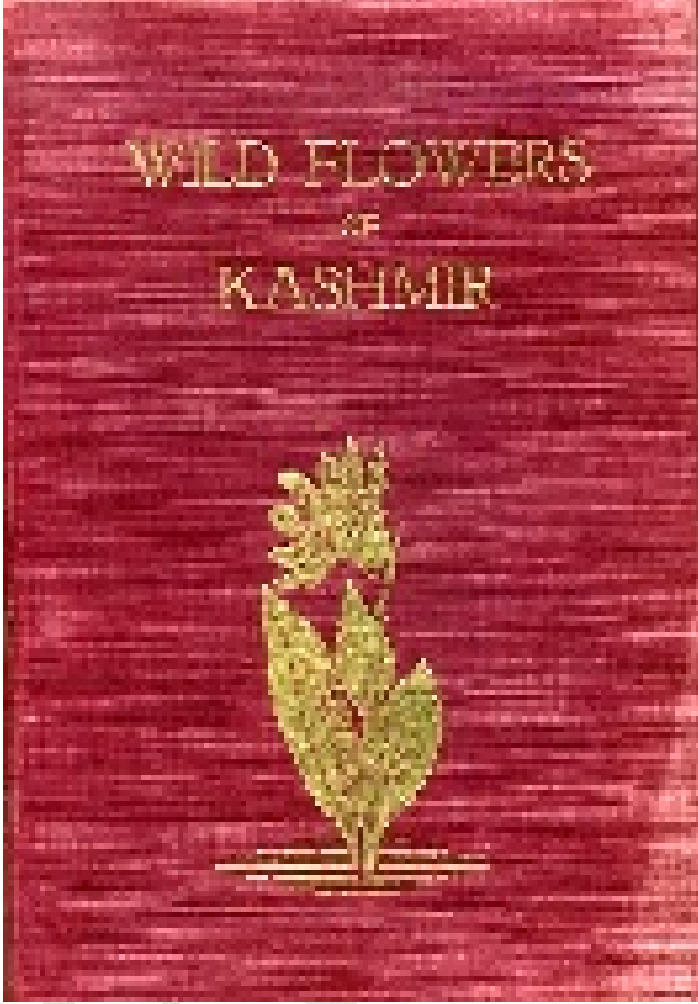
[§] <http://www.leegallery.com/anna-atkins/anna-atkins-biography>

^{**} http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/explore/dgexplore.cfm?col_id=188

^{††} http://www.metmuseum.org/toah/hd/tlbt/hd_tlbt.htm

Örneğin The Fern Paradise (Heath, 1878) kitabının dördüncü baskısındaki illüstrasyonlar fotoğraflardan elde edilmiş gravürlerdi. Daha önceki kitabın The Fern World (Heath, 1877) fotolitografları kullanmıştı. Bernard Okes Coventry'nin, Kashmir'in Yabani Çiçekleri (1923 – 30) kitabı, “üretimi, taze toplanmış örneklerin aydınlatma otokrom levhaları üzerinde alınan doğrudan renkli fotoğraflarından” yapılmış illüstrasyonlar içermekteydi. Bitki örnekleri (genellikle) beyaz bir arka plana yatırılarak fotoğraflanmış ve görüntülerin oluşturulmasında bitkinin etrafındaki arka plan kısmen örneğin hemen etrafındaki hafifçe gölgelenmiş bir alanla ayrılmıştır.

İlginç bir biçimde bazı görüntüler hem çiçek hem de meyveyi aynı levhada içermektedir. Elbette bu ancak, her iki parçanın da aynı zamanda olduğu bitkiler için olanaklıdır. Materyal çekici bir şekilde düzenlenmiş ancak gölgeler bazı ayrıntıları belirsizleştirmiştir.



Almanya'da, Karl Blossfeldt (1935)^{**} tarafından oluşturulan sonraki görüntüler botanik amaçlardan çok sanatsal amaçlar için çekilmiştir ancak Blossfeldt'in yakın çekim fotoğraf tekniği ile bitki dokusu buluşunun botanik illüstrasyona doğrudan etkisi olmuştur. Blossfeldt'in çalışmalarında bütün bir bitkiden ziyade bir kesit detaylı çekilmişse de dönemsel olarak fazlasıyla etkilidir.

^{**}<http://www.art-directory.info/photography/karl-blossfeldt-1865/>, 29/05/2013



2007'de Edinburgh'daki Royal Botanic Garden'da gerçekleşen Lilian Snelling'in botanik sanat sergisi 20. yüzyılın ilk yarısında bir botanik enstitüsünde fotoğrafın nasıl kullanılacağı örneklerini gösterdi. §§

Royal Botanic Garden'in 1915 – 1949 yılları arasındaki fotoğrafçısı Robert Moyes Adam, yöneticisi Sir Isaac Bayley Balfour için özellikle anatomik parçalar, diseksiyonlar ve herbaryum örneklerinin, bazen de Snelling'in çizdiği gerçek bitkilerin, yakın çekim fotoğraflarını oluşturmuştur. ***

Bununla birlikte, fotoğrafta gerçekleşen sonraki gelişmelere rağmen (geliştirilmiş lensler, makro fotoğrafı ve mikrofotografi gibi), yakın zamandaki literatürde birleşik bitki portrelerinin bulunduğu çok az fotoğrafik örneğe rastlanmıştır. Botanik İllüstrasyon Sanatı'nda (Blunt ve Stearn, 1994) sanat çalışmasının fotoğrafa göre daha değerli olduğuna kabul edilmiş ve fotoğraf beklenen ilgiyi bu yıllarda bulamamıştır. 20. Yy la birlikte renkli fotoğrafın yaygınlaşması bitki çizimlerinden fotoğrafa bir geçişinde sinyali vermekteydi. Nitekim, bir yıl sonra Saunders (1995), kendi seçtiği botanik illüstrasyon örneklerinde hem bahçe ile ilgili literatürde hem de saha kılavuzlarında fotoğrafın kullanımından bahsetmiştir. †††

Roger Philips'in öncü çalışması, ilki 1977'de basılan, "Britanya'nın Yaban Çiçekleri" nde tek modern fotoğraf görüntüsü bulunmaktadır. Brent Elliott (1996) ilk olarak botanik illüstrasyonda dijital görüntülemenin öneminden bahsetmektedir. Görüntü işlemenin bir gerçek olmaya başladığını o zamandan fark etmiş ve ileri görüşle botanik illüstrasyonlar için cesurca "fotoğrafın potansiyelini hafife almamalıyız" ifadesini kullanmıştır.

Yakın zamanlarda, botanik fotoğrafı çoğunlukla habit, habitat veya bireysel anatomik detayları göstermeyle sınırlı kalmıştır. Bu amaçlar için fotoğraflar mükemmeldir ve artık çoğu botanik saha kılavuzunun ana dayanağını oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi, fotoğraf 19. yüzyılın ilk yarısında geliştirilmiş ve o yüzyıl sona ermeden önce hevesle çalışılmaya başlanmış olmasına rağmen, bilimsel bitki resimlemede nadiren öne çıkan bir özellik olmuştur. Bunun pek çok nedeni vardır. Sıkça öne sürülenlerden biri, fotoğrafın yalnızca popülasyonun iyi bir temsilcisi olabilen veya olmayabilen tek bir bireyi kaydediyor olmasıdır. Bu durumun aksine iyi bir sanatçının fotoğrafın yapamadığı şekilde bitkinin eksiksiz bir genel izlenimini ifade edebileceği belirtilmektedir. Bunda bir doğruluk payı olabilir ancak yine de, illüstrasyonu yapılan bitki materyalinin karakteristiklerine dikkat edildiği takdirde, aşılamaz bir problem değildir.

SORUNLAR...

Fotoğrafta, teknik ressamın bitkiyi belgelemesi arasındaki tartışmalar görülen o ki uzun bir dönem devam edecektir. Ancak teknik ressamlık belli bir bilgi, eğitim ve beceri gerektirirken, aynı zamanda eser miktarda botanik bilgisinin de içermesi gereken özel bir kişiyi tanımlar. Örneğimizde de göstereceğimiz üzere 3-7 günlük bir süreçte açan ve fazlasıyla narin olan bitki türlerinde ressamın titizliğine ayıracak bir zamansal imkan bulunmamaktadır. Bitki keşfedilecek, resmedilecek, sistematik bir sınıflandırmaya tutularak daha öncesinde belli sınıflandırmaya tabi olup olmadığı araştırılacak ve endemik özelliği ispatlanarak literatüre girecek. Bu süreçte arşivleme ve dünyanın her yanında çalışmalarına devam eden biliminsanlarının bilgi akışında aksamalar oluşacaktır. Her bir botanikçi ressam olamaz ancak temel bir eğitim ve teknik araç parkuruyla fotoğraf çekebilir.

ÇÖZÜMLER...

Fotoğraf çekerken bitki uygun bir şekilde organlarına ayrılır. Çekim bitkinin tüm karakteristik ve diyagnostik parçalarını gösteren tasviridir,

Botanik bilimine uygun,

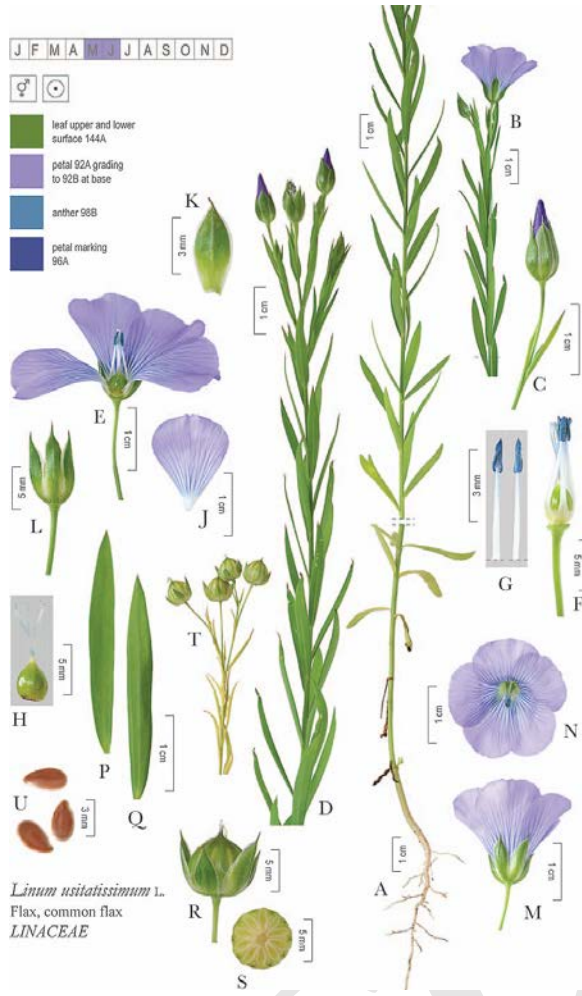
En dikkat çekici yanı bitkinin tüm parçalarının, arka-planlarından soyutlanmış olmasıdır.

§§ <http://www.rhspaints.co.uk/collection.php?collid=968>

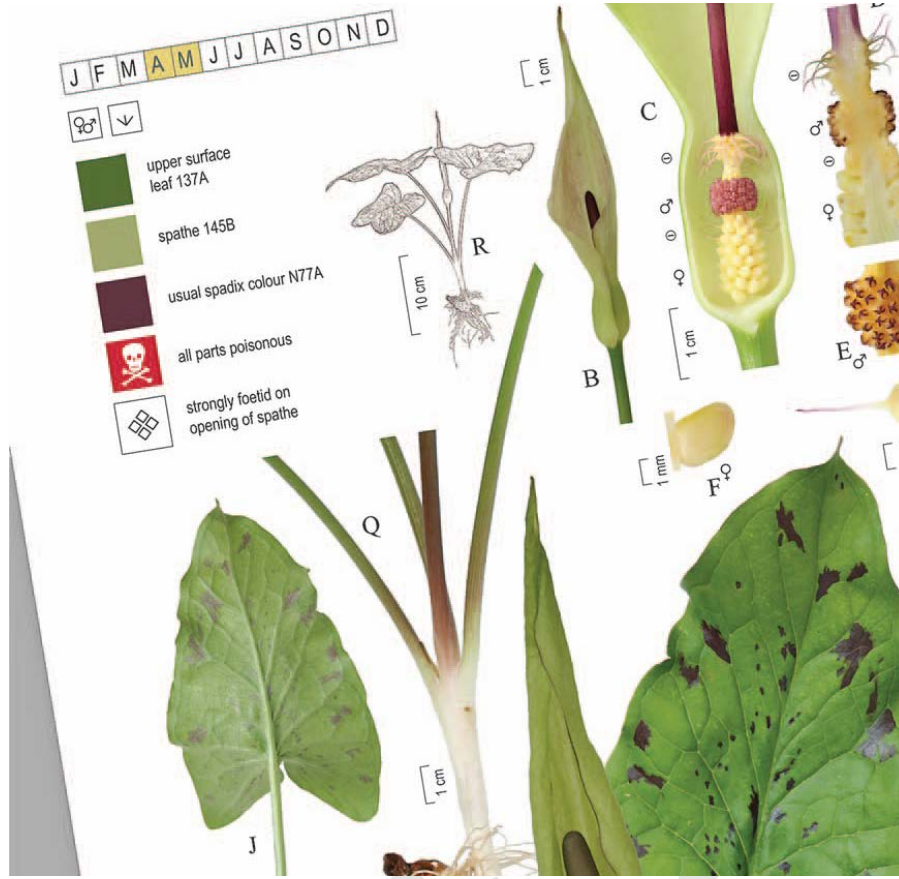
*** <http://archiveshub.ac.uk/features/0312rma.html> 29/05/2013

†††

http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/bulletin_of_the_history_of_medicine/v070/70.4br_saunders.html, 29/05/2013



Arka-planlarından soyutlanan parçalar kolaylıkla başka ortamlara taşınıp kullanılabilir. Digital ortamda çalışma, kullanılan her bir görüntü parçasına ihtiyaç duyulan, işaret, başlık, simge, sembol v.b. unsurları ekleme kolaylığı tanır.



ÇALIŞMANIN METHODU

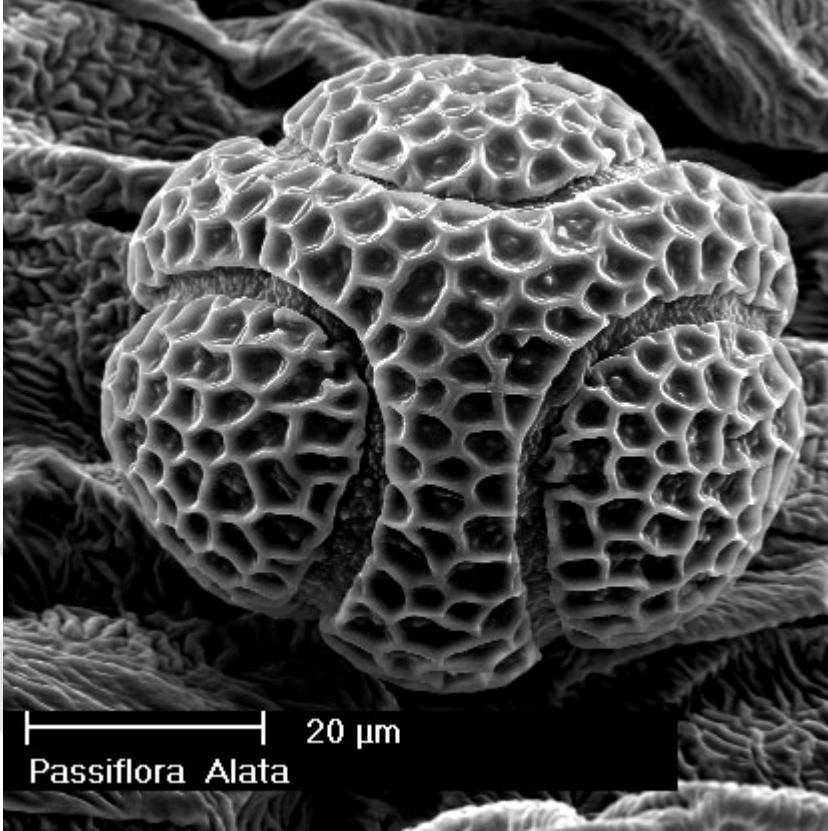
İllüstrasyonu tanımla ve üzerinde çalış, gereken notları al ve gerekirse bir taslak çiz.

Bitki örneğini yerleştir ve tanımla.

Örneği ve tüm diyagnostik parçaları gölgeleri önlemek amacıyla siyah bir kadife bez yardımıyla fotoğrafla, gerekirse diseksiyon yap, kesit al ve bunları da fotoğrafla.



Ultrastrüktürel diyagnostik kısımları LM, SM ve SEM kullanarak görüntüle.
Gereken ölçümleri yap, ölçek fotoğraflarını değerlendir, not düş, renk katalogundan renkleri belirle. Fotoğrafları çekerken ölçek olarak cetvel kullanmayı unutma..
Fotoğrafları indir, kaydet ve katalogla.



Fotoğraflar arasından en iyilerini seç, ihtiyaç duyulan tüm parçaları belirle.
İyi olmayan ya da unuttuğun pozları tekrar çek

Gerekirse fotoğrafları birleştir.



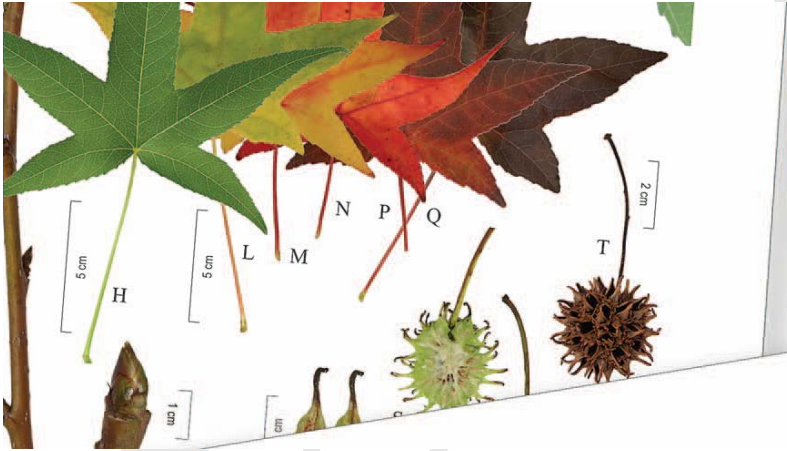
Mümkünse orijinal fotoğrafa hiç dokunmadan kullanın, bazı hallerde aslına zarar vermeden küçük onarımlar yapabilirsiniz, orijinal fotoğrafı asla silmeden saklayın EXIF bilgisi referans olarak kullanılır. Her bir parçayı arka plandan izole ederek, yeni kırılmış görüntüler oluşturun. Bu işlemde renk değiştiriciler, silgi v.b. gereçler kullanılabilir.

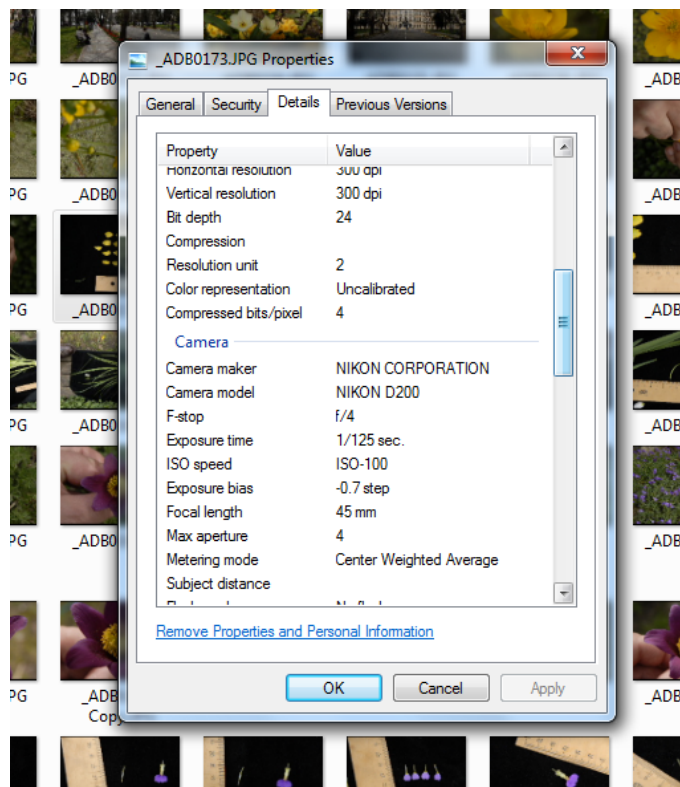
Resmin çözünürlüğünü belirleyin ve şablonu yaratın

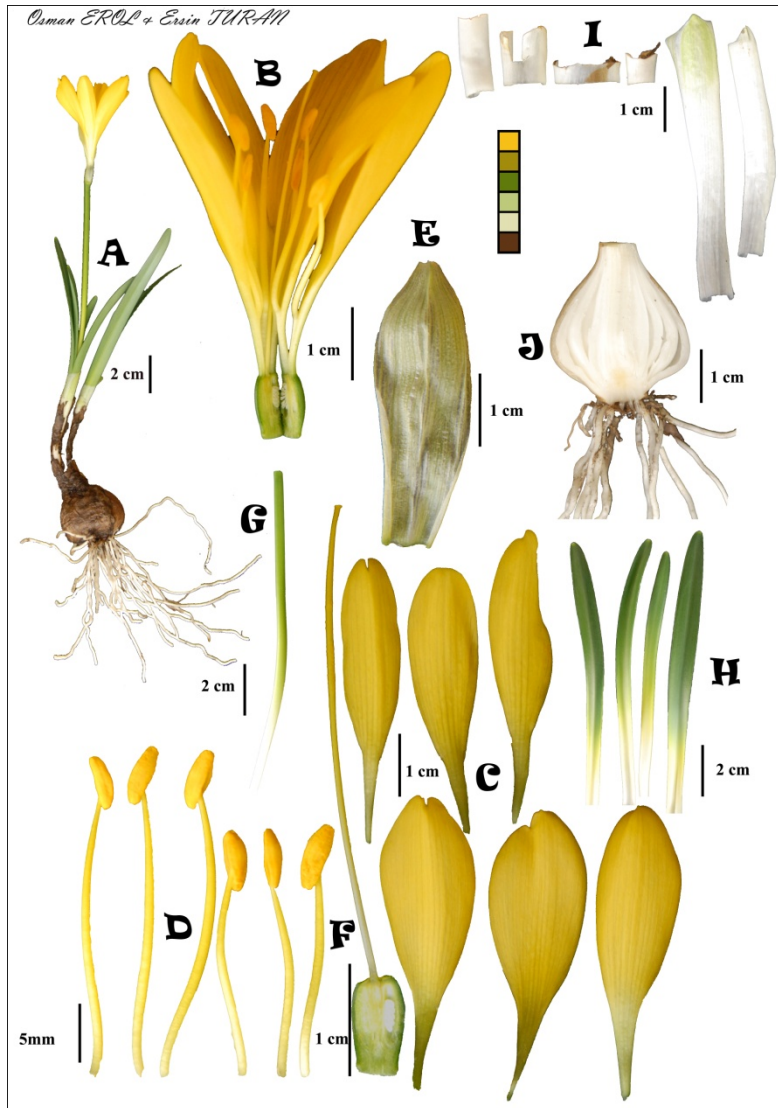
Seçilen parçaları, görsel ve bilimsel uyuma dikkat ederek yan yana yerleştirin.

Bitkiyi yıl boyunca izleyin, renk ve morfolojik değişimleri saptayıp fotoğraflar alın. Gelişen meyve ve tohum gibi yapıları fotoğraflayıp resme ekleyin.

Eğer gerekirse çizilen eskizleri digite edin ve resme ekleyin.







ÇALIŞMADA ÖNEMLİ OLAN DETAYLAR

Herbaryumlarda kayıt altına alınan bitkiler, bitkinin toplandığı bölge ya da kendisiyle ilgili yeniden çalışmak isteyen araştırmacılar için değerli birer kaynaktır.

Botanik bilimiyle ilgili çalışmalarda herbaryum örneği hazırlama son derece önemli ve genelde unutulmuş bir durumdur.

Yüz binlerce dolapta saklanan milyonlarca örneğin incelenmesi zaman, para ve lojistik sorundur. İşte “Sanal Herbaryum” kavramı tam bu noktada devreye girer.



İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ FEN FAKÜLTESİ HERBARYUMU : IST TF
HERBARIUM FACULTATIS SCIENTIARUM UNIVERSITATIS ISTANBULENSIS

Familia : CARYOPHYLLACEAE

No. IST F : 24077

Nom. *Dianthus* L.

Coordinate :

Prov./İl : ADANA

Distr./İlçe : Feke: Çardak: Aynın armut taşıdığı yer

Hab.

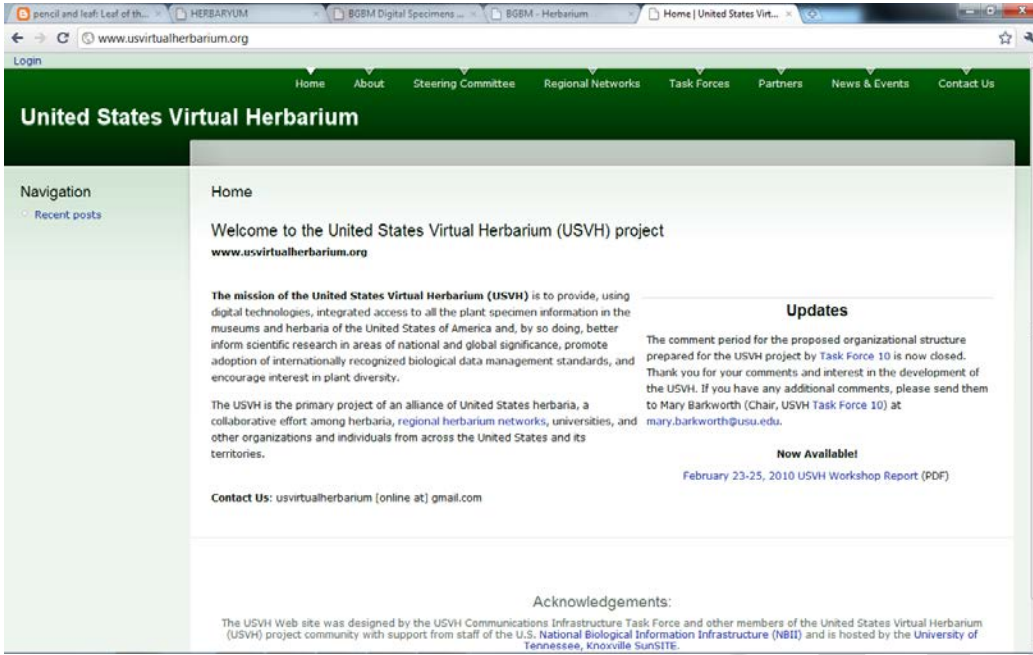
Alt. m **Exp.**

Dat. 05-07-1969

Not.

Leg. A. M. ELDAŞ

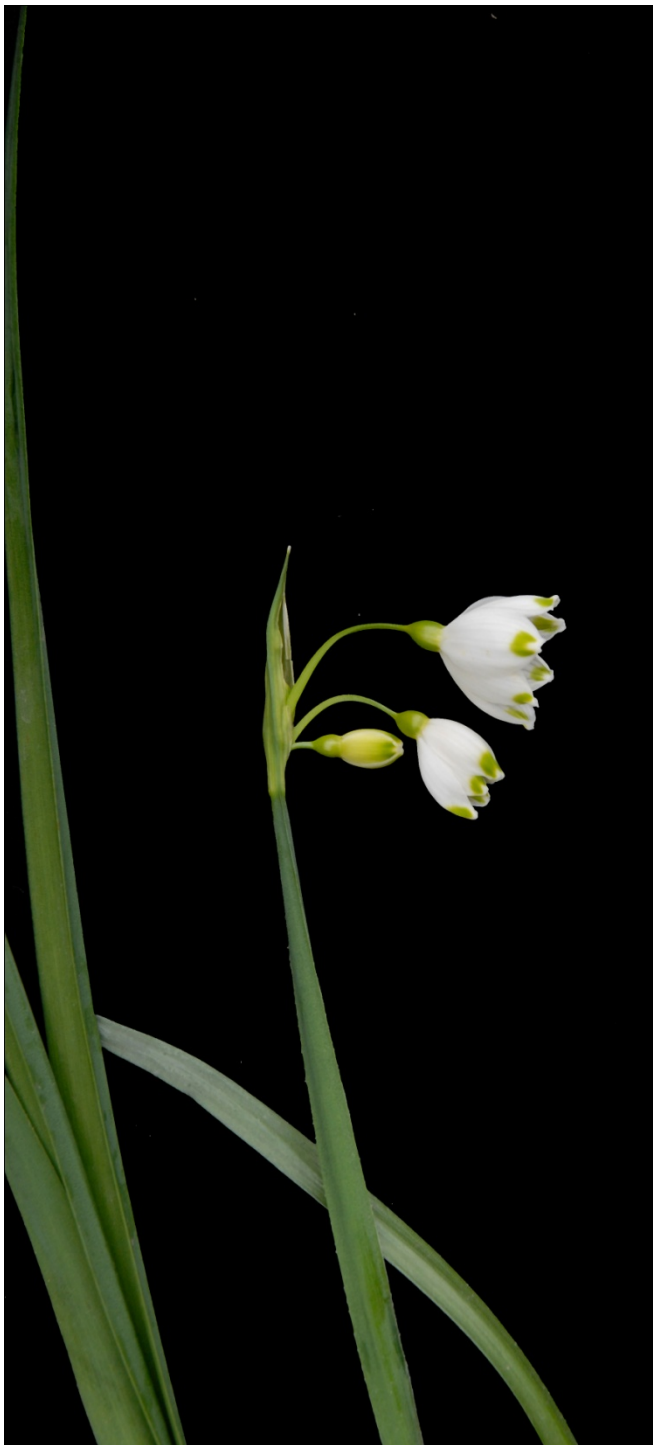
Det.



ÇALIŞMA YÖNTEMİNİN AMACI

- ISTF de bir digital örnek koleksiyonu oluşturmak
- Oluşturulan koleksiyonu sanal ortama aktarmak
- Kullanıcılara açmak
- Her geçen gün barındırdığı takson sayısını artıran İ.Ü. Alfred Heilbronn Botanik Bahçesi'nin dijital envanterini oluşturmak
- Yılın sadece kısa bir bölümünde gösterişli çiçeklerini açan nadir ve endemik geofitlerimizi halka tanıtmak
- Rengi solmayan, eşsiz referans
- Bilgiyi elde edebilmenin en kolay yolu
- Doğru renk skalasını yakalayabilme şansı
- Yukarıda da belirttiğimiz üzere çalışmacıların, parasal, zamansal ve arşivsel yüklerini azaltıp bilgi paylaşımı sonucunda bilgiyi daha doğru ve eş zamanlı paylaşma imkanını yaratabilmektir.









Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Milli Bayram Kutlamalarına İlişkin

Problem ve Beklentileri

Metin YAMAN^{a*}, Menzure YAMAN^b, Gülten HERGÜNER^c, Murat KUL^d, Nigar YAMAN^d

^aGazi University, Physical Education and Sport Department, "Ankara", Turkey

^bIstanbul Metropolitan Municipality, "İstanbul", Turkey

^cSakarya University, Physical Education and Sport Department, "Sakarya", Turkey

^dBartın University, Physical Education and Sport Department, "Bartın", Turkey

* Corresponding author. Tel.: +90 532 136 36 36.

E-mail address: metinyaman@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın temel amacı; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramlarının hazırlık aşamasında, tören sırasında ve kutlama sonrasında karşılaştıkları problemleri tespit ederek, beklentilerini belirlemektir.

Araştırmada mevcut durumu ortaya çıkarması amaçlanan betimsel ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma teorik ve uygulamalı olmak üzere iki aşamalı yapılmıştır. İlk aşamada; konuyla ilgili literatür taraması uygulanmıştır. İkinci aşamada beden eğitimi öğretmenlerinin problem ve beklentilerini belirlemek için önce açık uçlu anket hazırlanmış bu anketlerle birlikte uzman görüşü alınarak kapalı uçlu anket hazırlanarak uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi yöntemle belirlenen İstanbul'da İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 350 Beden Eğitimi Öğretmeni oluşturmuştur. 200 anket değerlendirmeye alınmıştır, 20 problem ve 20 beklentiden oluşan anket ile kişisel bilgilerden toplanan veriler SPSS Analiz programı ile değerlendirilmiştir. Ayrıca anketin tamamına ilişkin yapılan güvenilirlik analizi (Reliability Analysis) neticesinde: 'Cronbach Alfa' (0.878) değeri elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilere dayanarak en çok dile getirilen 5 problem ve 5 beklenti belirlenmiştir. Uygulamaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinden belirlenen problem ve beklentilerin, çalıştıkları okul türleri, cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve bayramlarda görev yapma sıklıklarına göre, farklılık gösterip göstermedikleri konusunda görüş alınmıştır. Bulgulara ve sonuçlara dayanarak konuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi öğretmeni, 23 Nisan, 19 Mayıs, Problem, Beklenti.

ABSTRACT

This study investigates to determine the expectations of Physical Education and Sport teachers working at primary and secondary schools bound to Ministry of National Education, by determining the problems they face at the preparation stages, during the ceremony and after the celebrations of 23 April National Sovereignty and Children's Festival and 19 May National Youth and Sports Festival.

In this study descriptive method was used to show the present situation. The study consists of two stages-theoretical and practical. At the first stage literature scanning related to the topic was carried out. At the second stage, first, open ended questionnaires were prepared to determine the problems and expectations of Physical Education and Sport teachers, then with

these questionnaires and by taking the expert views into consideration, close-ended questionnaires were prepared and applied. The sample of the study consists of 350 teachers working at schools bound to The Ministry of National Education in İstanbul.

Simple random sampling method was used for the sample of the study. The collected data of questionnaires consisting of 20 expectation and 20 problem items with demographic information was analyzed on computer by SPSS program.

Based on the findings of the study, the top 5 problems and 5 expectations were determined. The physical education teachers were asked to give their opinions about whether these problems and expectations showed any differences according to the schools they were working at, gender and frequency of their attendance to festivals. Propositions were made on the basis of the findings and the result of the study.

Keywords: Physical Education Teachers, 23 April, 19 May, Problem, Expectation

1. INTRODUCTION

Giriş

Eğitimin kapsamı içine giren beden eğitimi ve spor, ‘Vücudun yapı ve fonksiyonları ile eklem ve kasların kontrollü psikolojik ilerleme ve dengeli bir biçimde gelişmeyi sağlamayı, okul çağı sonrası is ve rekreatif faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik biçimde kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolü ile metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemidir (Berktekin, 1969:15).

Bir eğitim aracı olan beden eğitimi ferdi yönden insan sağlığı, karakter gelişimi, moral ve verimliliği, milli yönden sağlam, güçlü, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan gücü potansiyeli ile doğrudan ilgili, etkili bir eğitim faaliyetidir. Bu bakımdan zihni ve fikri gelişimin ancak bedeni gelişmesiyle uyumlu ve dengeli olması halinde insanın ve toplumun daha sağlıklı, dengeli, mutlu, uzun ömürlü, başarılı ve verimli olabileceğinde tam bir görüş birliği vardır (Hergüner, 1997).

Eğitim sisteminin iş görüşünü yerine getirmesinde üç temel öge rol oynamaktadır. Bu ögeler, öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi ise, bu ögeler arasındaki uyuma bağlıdır. Öğrenci, öğretmen ve eğitim programı arasındaki bu üçlü ilişkinin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan birisinin istenen niteliklerden yoksun olması eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir (Karagözoğlu, 1987).

Öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan faydalanan kişidir (Büyükkaragöz ve Yılmaz, 1998:19).

Beden eğitimi öğretmeninin kişisel ve meslekle ilgili birçok sorumlulukları bulunmaktadır. Diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi, ders dışına taşan, okulun tesisleri ve okul saatleri ile sınırlanmayan çok sayıda sorumlulukları vardır. Öğrencilerle olan çalışmaların yanı sıra diğer öğretmenler, yöneticiler ve toplum ile olan işler günlük okul mesaisinden daha fazla zaman gerektirir.

Beden eğitimi öğretmeni, 40-50 kişilik sınıflardaki günlük ders programından sonra genelde okul içi ve okullar arası sportif faaliyetler ile ilgilenmek durumundadır. Ayrıca okul ile ilgili toplantılara katılmak durumundadır. Özel günler için (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı v.s) aylar öncesinden hazırlık yapmak, törenlere katılmak ve törenler için okul dışında yapılan toplantı ve çalışmalara katılmak beden eğitimi öğretmenlerinin yapmış olduğu çalışmalardır. Bütün bunların yanında mesleki yönden gelişmek ve sporun gelişimine katkı sağlamak amacı ile yapılan antrenörlük ve hakemliklerle ayrı bir sorumluluk gerektirmektedir. İyi eğitilmiş, etkili beden eğitimi programı uygulayan, mesleğine değer veren kişiler olarak anılmak isterler. Bu şekilde anılmayı hak etmek için öğretmenler, eğitim bütünlüğü içerisinde üstlenmiş oldukları rolü planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında çok fazla çalışmaya istekli olmalıdırlar (Pulur ve Tamer, 2001:17) .

Öğrencilerin milli duygularını geliştirmek ve milli bilincin kazandırılması için okulca veya okullar arası düzenlenecek programlara göre, milli bayramlarda törenler yapılır, bu törenlere mümkün olduğu kadar çok öğrencinin katılması sağlanır. Büyük şehirlerdeki genel törenlere katılacak okul, sınıf, öğretmen ve öğrencilerin seçimi ilgili tören komitelerince yapılır (Yalçın, 1995:100). Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasını sağlayan bu zafer günlerini önemine uygun olarak anmak ve kutlamak bütün vatandaşlarımız için milli bir görevdir (Arslan ve Eraslan, 2001:602). Tören, toplum yaşamında önemli bir yeri bulunan bir olgu, bir günü kutlamaya, bir kimseyi anıp ona saygı gösterme amacıyla düzenlenen resmi ve görkemli toplantı, bu toplantı sırasında yerine getirilen kurallara uygun eylemler dizisidir (Büyük Laorusse, 1992:11663).

Başta Devletimizin kurucusu Büyük Önder Atatürk olmak üzere Kurtuluş Savaşımızın isimli ve isimsiz bütün kahramanlarını hatırlamak, onların aziz hatıralarını anmak ve bayramlarımızı şanına uygun kutlamak, milli birliğimizin güçlenmesini sağlayacaktır (Arslan ve Eraslan, 2001:602). Sonuç olarak; Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk’ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramlarının hazırlık

aşamasında, tören sırasında ve kutlama sonrasında karşılaştıkları problemleri tespit ederek beklentileri belirlemek ve daha verimli çalışmalar için uygun ortam ve imkan sağlamak gerekmektedir. Bütün bunları sağlayabilmek için de konu ile ilgili araştırma sonuçlarına dayanarak bilimsel çözüm yolları ve önerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramlarının hazırlık aşamasında, tören sırasında ve kutlama sonrasında karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi, beklentilerinin bilinmesi önemlidir. Çünkü öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarında verimli olabilmeleri ve bayramların amacına yönelik, daha coşkulu, daha gösterişli kutlanması problemlerin bilinmesi ve çözümüyle mümkün olabilir.

1.1. Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada mevcut durumu ortaya çıkarması amaçlanan betimsel ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın arşiv taraması sonucu elde edilen kaynaklara dayalı teorik çerçevesi oluşturulmuştur. Verileri elde etmek için de önce açık uçlu sonra kapalı uçlu anket kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul'da İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 1940 Beden eğitimi Öğretmeni oluşturmuştur. Basit tesadüfî yöntemle belirlenen 350 Beden Eğitimi Öğretmeni de araştırmanın örneklemini oluşturmuştur Uygulanan 350 anketin 82'si geri dönmemiş 68'imükerrer veya eksik doldurulmuş olduğundan geçersiz sayılmış olup 200 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlk aşamada; konuyla ilgili literatür taraması uygulanmıştır. İkinci aşamada önce oluşturulan açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Daha sonra bu anketlerden elde edilen veriler değerlendirilip ifade düzeltmeleri yapıldıktan sonra, uzman görüşü alınarak 20 problem ve 20 beklenti maddesinden oluşan kapalı uçlu anket şeklinde düzenlenmiştir. Kapalı uçlu anketlere kişisel bilgi formu da eklenerek 50 Beden eğitimi öğretmenine testin tekrar test yöntemiyle ön uygulama yapılmıştır. Anketin anlaşılır olduğu, problem ve beklentileri belirlemede yeterli olduğu anlaşılınca çoğaltılarak hedef kitleye uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS Analiz programı ile değerlendirilmiştir. Ayrıca anketin tamamına ilişkin yapılan güvenilirlik analizi (Reliability Analysis) neticesinde 'Cronbach Alfa'(0.878) değeri elde edilmiştir

2. Bulgular

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türüne ve Cinsiyetlerine Göre Dağılım Tablosu

	n	%		n	%
İlköğretim	131	65,5	Bayan	57	28,5
Ortaöğretim	69	34,5	Erkek	143	71,5
Toplam	200	100,0	Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin % 65,5' i ilköğretim, % 34,5' i Ortaöğretim okullarında görev yapmaktadırlar. Yine Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin % 28,5' i bayan, % 71,5' i erkektir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramında veya 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramında Görev Yapma Süresine Göre Dağılım Tablosu

	n	%
Hiç görev yapmadım	7	3,5
1-3 kez	102	51,0
4-7 kez	54	27,0
8-11 kez	30	15,0
12 ve üzeri	7	3,5
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin % 3,5' i hiç, % 51,0' i 1-3 kez, % 27,0' si 4-7 kez, % 15' i 8-11 kez, % 3,5' i 12 kez ve üzerinde bayramlarda görev yapmışlardır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin toplam % 78' inin 1-7 kez (1-3 ve 4-7) görev yaptıkları, dolayısıyla performanslarının en üst düzeyde oldukları, böylelikle problem ve beklentileri cesaretle dile getirebildikleri düşünülmektedir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Okullarda Öğrencilerden Para Toplama Beden Eğitimi Öğretmenlerini Zor Durumda Bırakıyor Sorusuna Göre Dağılım Tablosu

	n	%
Tamamen Katılıyorum	97	48,5
Katılıyorum	85	42,5
Kararsızım	15	7,5
Katılmıyorum	2	1,0
Hiç Katılmıyorum	1	0,5
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Okullarda öğrencilerden para toplama beden eğitimi öğretmenlerini zor durumda bırakıyor” sorusuna % 48,5' i tamamen katılıyorum, % 42,5' i katılıyorum, % 7,5' i kararsızım, % 1,0' i katılmıyorum, % 0,5' i hiç katılmıyorum şeklinde cevapladığı görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Kutlama Programlarına Katılan Öğrencilerin Okulda ve Stadyumlardaki Çalışmalarda Temel İhtiyaçları Karşılanamıyor Sorusuna Göre Dağılım Tablosu

	N	%
Tamamen Katılıyorum	87	43,5
Katılıyorum	94	47,0
Kararsızım	15	7,5
Katılmıyorum	4	2,0
Hiç Katılmıyorum	-	-
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “kutlama programlarına katılan öğrencilerin okulda ve stadyumlardaki çalışmalarda temel ihtiyaçları karşılanamıyor” sorusuna % 43,5’ i tamamen katılıyorum, % 47,0’ si katılıyorum, % 7,5’ i kararsızım, % 2,0’ si katılmıyorum şeklinde cevapladığı görülmektedir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Bütün Okullar Provalara Aynı Düzeyde Hazırlıklı Gelmedikleri İçin Çalışmalar Aksıyor Sorusuna Göre Dağılım Tablosu

	n	%
Tamamen Katılıyorum	73	36,5
Katılıyorum	103	52,5
Kararsızım	19	9,5
Katılmıyorum	3	1,5
Hiç Katılmıyorum	-	-
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Bütün okullar provalara aynı düzeyde hazırlıklı gelmedikleri için çalışmalar aksıyor” sorusuna % 36,5’ i tamamen katılıyorum, % 52,5’ i katılıyorum, % 9,5’ i kararsızım, % 1,5’ i katılmıyorum şeklinde cevapladığı görülmektedir. Provalara aynı zamanda gelinmemesi erken gelen ve bekleyen ekiplerin moral motivasyonunda olumsuz etki yaratır.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Sağlık ve Güvenlik İle İlgili Sorunlar Yaşanıyor Sorusuna Göre Dağılım Tablosu

	n	%
Tamamen Katılıyorum	74	37,0
Katılıyorum	108	54,0
Kararsızım	12	6,0
Katılmıyorum	5	2,5
Hiç Katılmıyorum	1	0,5
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “ Sağlık ve güvenlik ile ilgili sorunlar yaşıyor ” sorusuna % 37,0’ si tamamen katılıyorum, % 54,0’ ü katılıyorum, % 6,0’ sı kararsızım, % 2,5’ i katılmıyorum, % 0,5’ i hiç katılmıyorum şeklinde cevapladığı görülmektedir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerin “Törenlere Katılan Öğrenciler İçin Kaçırılan Ders ve Konuların Tekrarı İçin Okul İdaresi ve Öğretmenler Bu Konuda Gerekli Desteği Sağlamalıdır” Beklentisine Göre Dağılım Tablosu

	n	%
Tamamen Katılıyorum	79	39,5
Katılıyorum	111	55,5
Kararsızım	8	4,0
Katılmıyorum	1	0,5
Hiç Katılmıyorum	1	0,5
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “ Törenlere katılan öğrenciler için kaçırılan ders ve konuların tekrarı için okul idaresi ve öğretmenler bu konuda gerekli desteği sağlamalıdır” beklentisine %95,5’ i tamamen katılıyorum ve katılıyorum, % 4,0’ ü kararsızım, %1, i katılmıyorum ve hiç katılmıyorum şeklinde cevapladığı görülmektedir. Tören ve kutlama programlarının çalışmalarına öğrencilerin katılımının sağlanması ve öğrencilerin aynı zamanda eğitimlerinden geri kalmaması gerekmektedir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerin “Bayram Hazırlıkları Milli ve Resmi Görevimiz Olduğuna Göre Okul İdareleri Gerekli Destek ve Kolaylığı Sağlamalıdır” Beklentisine Göre Dağılım Tablosu

	N	%
Tamamen Katılıyorum	83	41,5
Katılıyorum	110	55,0
Kararsızım	6	3,0
Katılmıyorum	1	0,5
Hiç Katılmıyorum	-	-
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Bayram hazırlıkları Milli ve Resmi görevimiz olduğuna göre okul idareleri gerekli destek ve kolaylığı sağlamalıdır” beklentisine % 41,5’ i tamamen katılıyorum, % 55,0’ i katılıyorum, % 3,0’ ü kararsızım, % 0,5’ i katılmıyorum şeklinde cevapladığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin, bayram ve törenlerde kendilerinin desteklenmesi ve gerekli kolaylığın sağlanması konusunda beklentileri beklenen bir durumdur.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerin “Çalışmalar Sırasında Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Temel İhtiyaçlarını Karşılama İçin Tedbir Alınmalıdır” Beklentisine Göre Dağılım Tablosu

	N	%
Tamamen Katılıyorum	97	48,5
Katılıyorum	91	45,5
Kararsızım	9	4,5
Katılmıyorum	3	1,5
Hiç Katılmıyorum	-	-
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Çalışmalar sırasında öğrencilerin ve öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için tedbir alınmalıdır” beklentisine % 48,5’ i tamamen katılıyorum, % 45,5’ i katılıyorum, % 4,5’ i kararsızım, % 1,5’ i katılmıyorum şeklinde cevapladığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki başarısında, mesleğini sevmesi dışında, yaptığı iş ile ilgili olmazsa olmazları yerine getirmesi gerekmektedir.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerin “Taşımacılık Aksatılmamalı. Belediye veya Diğer Resmi Kurumların Araçlarından Faydalanılmalıdır” Beklentisine Göre Dağılım Tablosu

	N	%
Tamamen Katılıyorum	103	51,5
Katılıyorum	90	45,0
Kararsızım	6	3,0
Katılmıyorum	1	0,5
Hiç Katılmıyorum	-	-
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Taşımacılık aksatılmamalı belediye veya diğer resmi kurumların araçlarından faydalanılmalıdır” beklentisine % 51,5’ i tamamen katılıyorum, % 45,0’ i katılıyorum, % 3,0’ ü kararsızım, % 0,5’ i katılmıyorum şeklinde cevapladığı görülmektedir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerin “Sağlık Ekibi ve Güvenlik Güçleri Mutlaka Çalışma Alanında Hazır Bulunmalıdır” Beklentisine Göre Dağılım Tablosu

	N	%
Tamamen Katılıyorum	105	52,5
Katılıyorum	88	44,0
Kararsızım	6	3,0
Katılmıyorum	1	0,5
Hiç Katılmıyorum	-	-
Toplam	200	100,0

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Sağlık ekibi ve güvenlik güçleri mutlaka çalışma alanında hazır bulunmalıdır” beklentisine % 52,5’ i tamamen katılıyorum, % 44,0’ i katılıyorum, % 3,0’ ü kararsızım, % 0,5’ i katılmıyorum şeklinde cevapladığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin sağlık ekibi ve güvenlik güçleri mutlaka çalışma alanında hazır bulunması ile ilgili beklentilerine bakıldığında, yüksek oranda beklentilerinin olduğu görülmektedir.

3. Sonuç ve Öneriler

Türk milletinin bağımsızlığı için dört yıl süren Kurtuluş Savaşı’nın fiilen başladığı tarih olan 19 Mayıs’ı gençliği ve sporu bir ulusun yücemesindeki en önemli basamak olarak değerlendiren bu iki unsuru birbiriyle bütünleyen büyük önderimiz Mustafa Kemal Atatürk bu tarihi “Gençlik ve Spor Bayramı” olarak gençlerimize armağan etmiştir.

Yine Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin toplandığı 23 Nisan günü, büyük önder Atatürk tarafından, Türk çocuklarına “Millî Egemenlik ve Çocuk Bayramı” olarak armağan edilmiştir .Bu bayram Milli özelliği yanında, bütün dünya çocuklarının bayramı olarak da evrensel bir özellik kazanmıştır. Türk milletinin olarak bizler, bu milli bayramlarımızda gençlerimiz ve çocuklarımızla bir araya gelip birlik ve beraberlik, kardeşlik, dostluk ve sevgi duygularının bütün gönüllerde yer almasını sağlayarak coşkuyla kutlamak görevi düşmektedir.

Millî bayramlarımızın amacına yönelik en güzel şekilde kutlanabilmesi için de öncelikle mevcut durumun irdelenmesi, problem ve beklentilerin tespit edilmesi gerekmektedir. Böylece problemlerin çözümüne, beklentilerin karşılanmasına yönelik tedbirler alınabilir.

Bu amaçla İstanbul il merkezinde görev yapan 1940 beden eğitimi ve spor öğretmeni evren olarak alınmış olup, basit tesadüfi yöntemle belirlenen 350 beden eğitimi ve spor Öğretmeni örnekleme oluşturmuştur. 20 problem, 20 beklenti maddesi ve kişisel bilgi formundan oluşan anket formu, Örnekleme oluşturan 350 beden eğitimi ve spor öğretmenine ulaştırılmıştır, bunlardan 82 anket geri dönmemiştir. 68 anket de mükerrer veya eksik doldurulduğundan geçersiz sayılmıştır. 200 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan 200 beden eğitimi öğretmenin 131’ i ilköğretim, 69’ i Ortaöğretim okullarında görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 57’ si bayan, 143’ i erkektir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 43’ ü 22-30 yaş arasında, 100’ ü 31-40 yaş arasında, 56’ sı 41-50 yaş arasında, 1’ i 51 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 49’ u 1-5 yıl, 80’ i 6-10

yıl, 56' sı 11-15 yıl, 12' si 16-21 yıl, 3' ü 22-26 yıl arasında beden eğitimi öğretmeni olarak görev yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 7' si hiç, 102' si 1-3 kez, 54' ü 4-7 kez, 30' u 8-11 kez, 7' si 12 kez ve üzerinde bayramlarda görev yapmışlardır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin toplam 156' sı 1-7 kez (1-3 ve 4-7) görev yaptıklarını, ifade etmişlerdir dolayısıyla performanslarının en üst düzeyde oldukları, böylelikle problem ve beklentileri cesaretle dile getirebildikleri düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda Beden Eğitimi Öğretmenlerinin problemleri ve beklentileri belirlenerek bunlara yönelik bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Problem belirleme anketinde en fazla katılım sağlanan ilk beş problem şöyle sıralanmıştır:

1. Okullarda öğrencilerden para toplama Beden Eğitimi Öğretmenlerini zor durumda bırakıyor öğrenci (N:182, % 0,91).
2. Sağlık ve güvenlik ile ilgili sorunlar yaşanıyor (N:182, % 0,91).
3. Kutlama programlarına katılan öğrencilerin okulda ve stadyumlardaki çalışmalarda temel ihtiyaçları karşılanamıyor (N:181, % 0,90.5).
4. Bütün okullar provalara aynı düzeyde hazırlıklı gelmedikleri için çalışmalar aksıyor (N:178, % 0,89).
5. Öğrenci aileleri maddi sorunlar nedeniyle Öğrencilerinin kutlama programlarına katılımlarına karşı çıkıyor, öğrenciler para vermek istemiyorlar (N:178, % 0,89).

Beklenti belirleme anketinde en fazla katılım sağlanan ilk beş beklenti şöyle sıralanmıştır:

1. Bayram hazırlıkları Milli ve Resmi görevimiz olduğuna göre okul idareleri gerekli destek ve kolaylığı sağlamalıdır (N: 193, % 0,96.5).
2. Taşımacılık aksatılmamalı, belediye veya diğer resmi kurumların araçlarından faydalanılmalıdır (N: 193, % 0,96.5).
3. Sağlık ekibi ve güvenlik güçleri mutlaka çalışma alanında hazır bulundurulmalıdır (N:93, 0,965).
4. Törenlere katılan öğrenciler için ders ve konuların tekrarı yapılmalı, okul idaresi ve öğretmenler bu konuda gerekli desteği sağlamalıdır (N: 190, % 0,95).
5. Çalışmalar sırasında öğrencilerin ve öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için tedbir alınmalıdır (N: 188, % 0,94).

Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Problem ve Beklentilerini Ki-Kare Analiz Sonuçları;

Araştırma sonucunda, problemlerin okul türüne göre dört maddede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Problemler görev yapma süresine göre sadece iki maddede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Problemlerin cinsiyete göre sadece bir maddede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, beklentilerin okul türüne göre on maddede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Beklentilerin görev yapma süresine göre sadece beş maddede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Beklentilerin cinsiyete göre hiçbir maddede farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Tüm beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet ayrımı olmaksızın aynı yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Problem ve Beklentilerine Yönelik Öneriler

1. Bayramların maddi giderleri başta Milli Eğitim Bakanlığı ile Gençlik ve Spor Bakanlığının bütçelerinden olmak üzere başka gönüllü kuruluşların ve şahısların sponsorluğu ile karşılanabilir.

Böylece ailelerden para toplanmaz; hem veli hem öğrenci hem de beden eğitimi öğretmeni bu konuda rahatlatılabilir.

2. Maddi giderleri karşılamak, diğer kuruluşlarla ve sponsorlarla iletişim sağlamak için her ilde bir komisyon görevlendirilebilir.
3. Teknik komiteler oluşturulurken, her yıl hiç değişmeden aynı kişilerin görev yapması yerine, belli aralıklarla yeni öğretmenlere de görev verilerek bu öğretmenlerin de tecrübe kazanmaları sağlanabilir.
4. Teknik komitenin bayramdan sonra ödüllendirilmesi hem motivasyon açısından hem gelecek senelerdeki verimlilik açısından faydalı olabilir.
5. Bayramlar her yıl festival-şölen şeklinde aynı yaş grubundaki bütün çocuklara ve gençlere yönelik kutlanabilir. Bunu yanı sıra, üç- beş yılda bir de okullarda ve stadyumlarda yine mevcut sistemle tören şeklinde çok daha gösterişli, detaylı ve iyi bir hazırlıkla kutlanabilir.
6. Törenlerde görevli öğretmenlerin teknik komite tarafından belirlenecek tören kıyafet giderleri yılda bir defa kurumlarınca ya da sponsor aracılığı ile karşılanabilir.
7. Büyük illerde kullanılan araç gereç ve malzemelerin talep eden diğer illere gönderilerek daha uzun süre ve çok amaçlı kullanımı ve değerlendirilmesi sağlanabilir
8. Bayram çalışmalarının okul çıkış saatlerinde, hafta sonları ve yarıyıl tatillerinde yapılması ile yaşanan ders kaybı önenebilir.
9. Çalışmalar sonucunda derslerden ve konulardan geri kalan öğrencilere okul idareleri ve öğretmenlerce ders telafisi imkânı sağlanabilir.
10. Okul idaresi; okuldaki diğer branş öğretmenlerini bilgilendirerek çalışmalara katılan öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenleri arasında iletişimi sağlayıp çalışmaları kolaylaştırabilir.
11. Çalışmalara katılan öğrenci ve öğretmenlerin çalışma alanında; sağlık, su, yemek, güneşten korunma lavabo-WC gibi en temel ihtiyaçları giderilmelidir. Bütün bunlar seyyar konuşlandırılabilen donanımlarla karşılanabilir.
12. Olası sıkıntılar için çalışma sahalarına en yakın sağlık kuruluşundan bir ambulans ve sağlık ekibi ile semt karakollarından bir ekip arabası ile destek sağlanabilir.
13. Çalışmalar sırasında ve tören günleri taşımacılık belediyeler ve kamu kuruluş araçlarınca ücretsiz olarak sağlanabilir.
14. Bu araştırmanın Türkiye genelinde her ilde yapıp sonuçların Milli Eğitim Bakanlığı'na ulaştırılması ile bayramlardaki mevcut problemlerin giderilmesi ve beklentilerin de karşılanması sağlanabilir. Böylece milli bayramlar amacına yönelik daha güzel ve görkemli kutlanabilir.

4. Kaynaklar

- Arslan, M,M Ve Eraslan, L (2001), *Milli Eğitim Yasal Dayanağı Mevzuat Iı*, Anıttepe Yayıncılık, Cem Web Ofset, 1. Ankara, S.602
- Berktekin,(1969), T. C. "Eğitimin Amaçları Çocuklarımız Ve Biz, İş Bankası Kültür Yayınları.
- Büyükkaragöz, S; Yılmaz, H (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro Yayınları, Konya, S. 19
- Büyük Laousse, Sözlük Ve Ansiklopedisi (1992), *Milliyet Gazetesi A.Ş.* Basımı, İstanbul, C.22, S.11663
- Hergüner, G (1997), "Eğitim Ve Spor İlişkileri" *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eser Matbaası, Samsun, S.7, S.59-63

Karagözoğlu, G (1987), “Yüksek Öğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:2, Ankara, S.34–37

Pulur, A Ve Tamer, K (2001), *Beden Eğitimi Ve Sporda Öğretim Yöntemleri*, Kozan Ofset, Ankara, S.17

Yalçın, F,H (1995), *Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı*, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara, S.100

ONITE 2013