Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Sakarya University Journal of Educational Faculty

15
(Nisan 2008)

ISSN: 1 303-0310

www.ef.sakarya.edu.tr/dergi

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL FACULTY
Sayı: 15
Bahar / Nisan 2008

Sahibi / Owner
Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Vahdettin SEVİNÇ

Editör / Editor
Doç. Dr. Engin YILMAZ

Düzenleme / Administrative Coordinator
Yard. Doç. Dr. İsmail Güleç
Arş. Gör. Nesrin AKINCI ÇÖTOK

Her hakkı saklıdır. Dergide yer alan yazılardan kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

Haberleşme / Information
SAÜ Eğitim Fakültesi
54300 Hendek / Sakarya
www.ef.sakarya.edu.tr
mail: ef@sakarya.edu.tr

15. Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Engin YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Çetin BAYTEKİN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erkan YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Çetin BAYTEKİN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hamza ÇALIŞICI	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Havva YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail ÖNDER	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Melek MASAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat İSKENDER	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	Sakarya Üniversitesi

Bilim Kurulu **Advisor Board**

Prof. Vahdettin SEVİNÇ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. H. Binnaz BAYTEKİN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Namık AÇIKGÖZ	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun Ali AKBULUT	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ülker AKUTAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ALPARGU	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hüsamettin ARSLAN	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim ATALAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ	Polis Akademisi
Prof. Dr. Osman ÇEREZCİ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Murat DARYAL	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÜLER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. M. Durdu KARSLI	Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Savaş KINCAL	Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Enver KONUKÇU	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bahattin YEDİYILDIZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Durali YILMAZ	Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal ZORBA	Muğla Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

SON ÇOCUKLUK ÇAĞI DEPRESYONLARININ (7-11 YAŞ) BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Ali Haydar Şar.....1-15

ÖĞRENCİLERİN LİSANS EĞİTİMİ SÜRECİNDE VAR OLAN BAZI FAKTÖRLERE İLİŞKİN ATIFLARI

Öğr. Gör. Celal Görgülüer, Öğr. Gör. Mehmet Balçın 16-29

"VİRE" HİKAYESİ ÜZERİNE METİNDİLBİLİMSEL BİR İNCELEME

Doç. Dr. Engin Yılmaz, Araş. Gör. Nadira Jahiç 30-41

TÜRK ORTAÖĞRETİM SİSTEMİNDE MESLEKİ VE GENEL EĞİTİM İKİLEMİ

Yrd. Doç. Dr. H. Basri Gündüz, Yrd. Doç. Dr. Şenol Beşoluk 42-60

EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİNİN BİLİŞSEL ALAN HEDEFLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ

İlker Kösterelioğlu 61-74

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZMEDEKİ KAVRAM YANILGILARI

Yrd. Doç. Dr. Kürşat Yenilmez, Senem Yılmaz 75-97

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ŞEHİR KÜLTÜRÜ ÖZELLİKLERİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ VE BU KÜLTÜRÜN ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILMASI KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Dr. Meltem Yalın Uçar 98- 110

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN FARKLI BASKIN ZEKÂ GRUPLARINDA YER ALMALARININ PROJE BAŞARILARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Yrd.Doç. Dr. Mustafa Bektaş 111-126

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EVLİLİK DOYUM DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Recep Koçak 127-139

ÇOCUKLARA PARA YÖNETİMİNİ ÖĞRETMEDE EBEVEYN REHBERLİĞİ

Yrd. Doç. Dr. Seher Ersoy 140-157

15. SAYIYA ULAŞTIK...

Bilim insanı ve araştırmacıların düşüncelerini, bir probleme yönelik tespit ve çözüm önerilerini ortaya koyma, diğer insanlara ulaştırma, bir anlamda kendini test etme ve eleştirme yollarından birisi de dergilerdir. Bilimsel dergiler, bireylerin olduğu kadar, kurumların da sahip oldukları akademik düzey ve anlayışın önemli bir göstergesi haline gelmiştir. Dergilerin bu misyonu layıkıyla yerine getirebilmesi, içindeki özgün araştırma ve incelemelerin niteliksel düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Bu niteliklerin yanında, uzun süreli yayınlanıyor olması, belirtilen periyotlarda ve sayıda yayınlanıyor olması, değerlendirme sürecinin düzenli ve şeffaf olması, makalelerin takibi, makale sahibinin yeterince ve zamanında bilgilendiriliyor olması dergilerin, ulusal ve uluslar arası veri tabanlarında taranmasını sağlayan temel ölçütlerdendir. Bu çerçevede *Eğitim Fakültesi Dergisi*'nin yukarıda belirtilen ölçütlere uygun hale getirilmesi gayretlerimiz kararlılıkla devam etmektedir. Siz değerli bilim insanlarımızdan bu çabamıza her zaman olduğu gibi, bundan sonraki sayılarda da katkıda bulunacağınıza olan inancımı belirtir, özgün çalışmalarınızı bizimle paylaşacağınızı umut eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dergimizin 15. sayıya ulaşmasında yazar, hakem, editör, düzenleme kurulu üyesi ve bilim kurulu üyesi olarak emeği geçen herkese teşekkür eder, sağlık ve esenlikler dilerim.

Prof. Vahdettin SEVİNÇ
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

SON ÇOCUKLUK ÇAĞI DEPRESYONLARININ (7-11 YAŞ) BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ali Haydar ŞAR*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, son çocukluk döneminde (7–11) bulunan çocukların genel olarak depresyon düzeylerini saptamak ve buna bağlı olarak cinsiyet, yerleşim yeri, algılanan sosyo- ekonomik düzey ve sınıf seviyesine göre depresyon belirtilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Aksaray ili merkez ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken önce okullar kümelere ayrılmış, oranlı örneklem kullanılarak hangi okullardan kaç öğrenci alınacağı belirlenmiştir. Son amada belirlenen okullarda tesadüfi yöntemle 5.6.7. sınıflarda okuyan 1318 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilere Beck Depresyon Ölçeği (Ç.D.Ö.) uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen sonuçlar t testi ve varyans analiziyle değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, son çocukluk çağında bulunan bireylerin %4,6'sında ciddi düzeyde depresyon olduğu, kızların, köyde yaşayan, düşük ekonomik seviyeye sahip, üst sınıflarda okuyan çocukların daha fazla depresif belirtilere sahip olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çocukluk, Depresyon, Depresyonla Baş Etme

ABSTRACT

Aim of this study is to find out the general depression levels of the children who are in their late childhood (7-11) stage. In connection with this purpose, it also aims to understand if the symptoms of depression vary depending on the gender, locality, living together with the family, the number of siblings, perceived economical status, and class level.

In the study were used survey method. For this purpose, Beck Depression Scale (C.D.S.) was applied on 1318 students from 5^{th}, 6^{th}, and 7^{th} grades. After examining the results it was discovered that 4.6 % of the individuals in their late childhood were depressed seriously. While those living in the rural areas, those having lower economic sta-

* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu.

tus, those in the upper grades, and girls have been found exhibiting more depressive symptoms, no variance has been found in terms of the number of sibling factor, and in terms of living together with or separate from the family.

Key Words: Child, Depression, Treatment Depression of Childhood.

1. GİRİŞ

Bir insanın bütün enerjisini, duygu ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyen depresyon, en yaygın psikolojik durum bozukluğu olarak görülmektedir. Genel olarak depresyon denince akla ilk gelen yetişkinlerin bu hastalığı deneylediğidir. Çok yakın zamana kadar çocukların depresyon yaşamadığı düşünülürdü ve bu durum bir problem olarak görülmemekteydi. Son yıllarda yapılan çalışmalarda depresyonun çocuklar için de ciddi bir rahatsızlık olduğu ve okul, aile, çevre ile ilişkilerini olumsuz olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Her çocuk umutsuzluğu yaşar ve bu stresli olaylara karşı normal bir tepki olabilir. Her ne kadar depresyon yaygın olarak bilinen bir semptomsa da bir bozukluk olarak değerlendirilebilmesi için ağır olması, sürekli olması, bir takım semptomlarla birlikte gelmesi (zevk alma kaybı v.b.) ve çocuğun normal yaşantısındaki işlevlerini bozması gerekmektedir. Depresif bozukluk, düşük okul performansı, arkadaşlarıyla ilişkilerde zorluklar, bilinçli olarak kendine zarar verme ve intihar riskinin artmasıyla oldukça ilişkilidir. Ne yazık ki bu hastalıklar aile ve hekimler tarafından fark edilmeden sürer. Çocuklar arasında depresif bozuklukların işaretleri genellikle gelişimin bir getirisi olarak görülürler ve fark edilmezler (Sheffer; Craft: 2006:2).

1.1.Problem Durumu:

Çocukluğun ilk yıllarında anne-çocuk arasında kurulan ilişki hem çocukluk, hem de sonraki dönem gelişimleri üzerinde oldukça etkilidir. İlk dönemde sıcak, kabul edici ortamda çocuğun bütün ihtiyaçları giderilir, anne çocuk arasında çok yoğun bir duygusal bağ oluşur ve çocuk bu ilişki sürecinde anneye bağlanır. Bu dönemde anneden ayrılma çocuk için önemli ruhsal olaydır.

Bebeklik döneminde anneden ayrılma durumlarında gelişim geriliği, duygu yoksunluğu (Miller 2002:64), iki aydan fazla ayrılıklarda çocuk otizmi, zeka geriliği (Güleç 1999: 40) görülebilmektedir. İlk yıllarda anneden ayrılıp yetiştirme yurtlarına verilen, ya da hastanelerde uzun süre kalan çocuklarda ciddi sendromlar ortaya çıkmaktadır. Bu sendromlar arasında; uyaranlara geç ve güç cevap verme, çevreye ilgisizlik, oturdukları yerde sallanma, bedensel haz bölgelerine sıkça baş vurma, yalancı zeka geriliği, sıkça hastalanma, yürüme, konuşma ve tuvalet eğitimlerinde gerilik belirtileri sıkça görülmektedir (Öztürk 1998: 97).

Çocukluk çağı depresyonlarını ortaya çıkaran diğer bir etkende çeşitli stres kaynaklarından ortaya çıkan depresyondur. Çocuğun yaşamında meydana gelen ani değişiklikler, yeni bir kardeşin doğması, sevilen birinin kaybı, sürekli taşınmalar, yer değiştirmeler çocukları olumsuz olarak etkilemektedir. Bu durumla karşılaşan çocuklar sosyal etkinliklerden geri çekilme, ilgi ve etkinliklerde azalma, huzursuzluk gibi durumları yaşayabilir. Bilindiği gibi çocukluktan ergenliğe geçiş çocuklarda birçok bedensel ve ruhsal değişimleri de meydana getirmektedir. Yapılan araştırmalarda bu geçişlerde yaşanan bir takım problemler depresyona neden olmaktadır (Jersild 1992:67). Sayılan nedenlere ilave olarak; aile içi kavgalar, cinsel taciz, fiziksek şiddet, hakaret ve aşağılanma, duygusal bir ilişkinin sona ermesi, okul başarısızlığı, cezalandırılma korkusu, ebeveynden birinin ölümü, ayrılıklar, reddedilme, boşanmalar, evlatlık olarak verilme, ebeveynden birisinin benzer depresif özellikler taşıması, çocuk eğitiminde gereksiz ve katı tutumların yarattığı katı üst benlik gibi durumlar da depresyon için önemli nedenlerdir (Işık 1998: 52).

Çocukluk depresyonlarının oluşumunu açıklamada psiko-sosyal teori, çevredeki bir takım olayların depresyona neden olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar; Ebeveyn boşanması veya yakın akrabalardan ayrılma, sevilen bir yakının veya evcil hayvanın ölümü, bir şehirden başka bir şehre veya mahalleye taşınma, akademik veya sportif başarısızlık, hastaneye kaldırılmak ve faaliyetlerin sınırlandırılmasına sebep olan yaralanma veya fiziksel hastalık, alışıla gelmiş çevrenin, ailenin veya yakınların kaybı, utanç, suçluluk duygusu veya insan içine çıkamayacak duygulara sahip olma, kişisel beklentileri gerçekleştirmede başarısızlık, tekrarlanan fiziksel, duygusal veya sözel taciz, destek kaybı veya azalması, sosyal yeteneklerden yoksun olmak, aile uyumunun ve düzenin yokluğu, aile çatışması, kendini değerlendirme, gözleme ve desteklemek için gerekli olan yeteneklerin olmaması, kendine, dünyaya ve geleceğe olumsuz bakış, öğrenilmiş çaresizlik, problem çözme yeteneklerinden yoksunluk gibi etkenlerdir(Conner, 2003: 1-3).

Psikanalitik kurama göre yetişkinlerde majör depresyon olarak bilinen sendromun ergenlik öncesi çocuklarda var olamayacağını çünkü bu çağ çocukları gelişim açısından iyi gelişmiş ve içselleştirilmiş bir süper egodan yoksun olduklarını iddia etmektedirler. Freud'a göre id ve ego arasındaki çatışmalar anksiyeteyi ortaya çıkartır. Egonun bu çatışmayı engelleyebilmesi için gelişmiş olması gerekir. Başlıca enerji dağıtıcısı olan egonun yetersiz gelişmesi anksiyete ile sonuçlanan bozukluğa neden olabilir. Anksiyete ile karşılaşan ego var olan düzeni korumak ya da dış dünyada gerekli ilişkileri sürdürebilmek için yeni mantık bileşimleri yapmak zorundadır. Egonun işleyişindeki

bozulma sonucu oraya çıkan anksiyetenin oluşması için egonun gelişmiş olması gerekir. Çocuklarda ego (0-6) henüz gelişmemiş olduğundan böyle bir anksiyeteyi deneylemez (Geçtan, 1994:86).

Çocuklarda görülen depresyonlar erişkinlerden farklılıklar gösterir. Çocukların depresyonlarını tespit etmek kolay olmayabilir. Depresif çocuklarda depresyon faklı klinik görünümler ve farklı semptomlar ile kendini gösterebilir. Özellikle kronik depresyonlu çocukların bu durumu zor fark edilebilir. Çocukların yaşam deneyimleri yetişkinlere göre oldukça az olduğundan ve duygusal durumlarını sözel olarak yetişkinler kadar iyi anlatamadıklarından, depresyonlarını sözel olmaktan ziyade davranışsal olarak ortaya koymaktadırlar (Ercan, Turgay, 2004:61).

Çocuklar depresyon sırasında genelde sakin, uyumlu ve normal göründüklerinden teşhis edilmeleri zorlaşmakta ve nadiren yardım alabilmektedirler. Okul çağı çocukları genellikle okuldan kaçtıklarında, sıra dışı bir hareket yaptıklarında, sinir krizleri geçirdiklerinde veya intihara teşebbüs ettiklerinde teşhis edilebilirler ve yardım alabilirler.

Çocuklardaki depresyon vakaları her ne kadar tam olarak bilinmiyorsa da tahminen % 10'un altındadır. Kız çocukların depresyona düşme ihtimalleri daha fazladır. Çocukluk depresyonunun tanınması ve teşhisi kolay bir iş değildir. Depresyonun başlangıcı ani veya yavaş yavaş olabilir. Kısa veya uzun sürebilir ve birtakım bozukluklarla birlikte örneğin anksiyete ile ilişkili olabilir. Bir iki semptomun varlığı depresyonu teşhis etmek için yeterli değildir. Bu tür semptomların bir grup halinde, belli bir süre içinde meydana gelmesi halinde bozukluk olarak değerlendirilmelidir (Janzen, Saklofske, 1991:1).

1.2.Problem

Yapılan açıklamalara dayalı olarak araştırmada, son çocukluk döneminde (7–11 yaş) bulunan çocuklarda depresyonun görülme sıklığı, cinsiyet, yerleşim birimleri, algılanan ekonomik düzey ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre depresyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranıştır.

1.3.Alt Problemler

1-Genel olarak son çocukluk döneminde depresyonun görülme sıklığı ne kadardır?

2-Kız ve erkek çocukların depresyon düzeyleri birbirlerinden farklılaşmakta mıdır?

3-Yerleşim birimlerine göre çocukların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

4-Algılanan ekonomik düzeye göre çocukların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

5-Sınıf seviyesine göre çocukların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada, Beck' in geliştirdiği Çocuk Depresyon Ölçeği (Ç.D.Ö.) uygulanarak son çocukluk dönemi (7–11 yaş) içinde bulunan çocukların depresyon düzeyleri, cinsiyet, yerleşim yeri, sınıf düzeyi, algılanan ekonomik düzey, göre depresif belirtilerin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

2.1.Evren ve Örneklem

Araştırmada, Aksaray Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, merkezde bulunan ilköğretim okullarında 5. 6. ve 7. sınıflarda okuyan 1318 öğrenciye Beck'in geliştirdiği Çocuk Depresyon Ölçeği uygulanmıştır. Örneklemi oluşturan bireylerin seçiminde aşağıdaki süreç takip edilmiştir.

1-İlk olarak evren kümelere ayrılmıştır. Bunun için İlköğretim okulları sahip oldukları fiziksel ve sosyal çevre olanakları, öğrenci sayısı, açılarından iyi, orta ve zayıf olmak üzere üçe ayrıldı ve her tabakayı temsil edecek kadar okul tesadüfi olarak belirlenmiştir.

2-Oranlı örnekleme yöntemi kullanılarak her bir okuldan alınacak öğrenci sayıları belirlenmiştir. Çünkü örnekleme dahil edilen okullardaki öğrenci sayıları birbirinden farklıdır.

3-Her bir okuldan alınacak öğrencilerin belirlenmesi için tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.2.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, 7–11 yaş arası çocukların depresyon düzeylerini belirlemek için de "Beck Çocukluk Depresyon Ölçeği" kullanılmıştır.

2.2.1.Beck Çocukluk Depresyon Ölçeği (Ç.D.Ö.)

Çocuklar için Depresyon Ölçeği önce Öy (1990: 13-23) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin,

Test-tekrar test güvenirliği: Ölçek, 380 öğrenciye ilk uygulamadan bir hafta sonra ikinci kez uygulanmış ve test-tekrar test güvenirliği .80 olarak bulunmuştur.

Geçerlik: *Ölçüt bağımlı geçerlik:* Çocuklar için Depresyon Ölçeği puanlarının Çocukluk Depresyonu Derecelendirme Ölçeği puanlan ile korelasyonu .61 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliği*:* 59 öğrenciyle DSM-III tanı ölçütleri kullanılarak, depresyona yönelik ruhsal görüşme yapılmıştır. Klinik olarak depresyon tanısı alan, ancak ölçeğe göre depresyon tanısı almayanların oranı, % 66.67, klinik olarak depresyon tanısı almayan ancak ölçeğe göre depresyon tanısı alanların oranı % 12.50, ölçeğin doğru tanı koyma oranı ise % 84.75 olarak bildirilmiştir (Savaşır; Şahin, 1997:134).

2.2.2. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Bu formda 7–11 yaş arası çocukların sahip olduğu ve depresyonda etkili olabileceği düşünülen özellikleri belirleme amaçlanmıştır. Bu özellikler; cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan ekonomik düzey, yerleşim yeri durumlarıdır.

2.3.Verilerin Analizi

7–11 yaş arası çocukların depresyon düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla t testi ve Anova analizi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

3-BULGULAR

Bu bölümde alt denencelerin testine ilişkin istatistiksel sonuçlar ve bulgulara yer verilmiştir.

1-Genel olarak son çocukluk döneminde depresyonun görülme sıklığı ne kadardır?

Tablo 1

Örneklem Grubuna Ait Puan Ve Puan Yüzdelikleri

Puanlar	Kişi Sayısı	Yüzde (%)	Toplam Yüzde (%)
0	49	3.7	3.7
1	26	2.0	5.7
2	38	2.9	8.6
3	43	3.3	11.8
4	56	4.2	16.1
5	82	6.2	22.3
6	82	6.2	28.5
7	79	6.0	34.5
8	91	6.9	41.4

9	107	8.1	49.5
10	104	7.9	57.4
11	83	6.3	63.7
12	90	6.8	70.6
13	70	5.3	75.9
14	54	4.1	80.0
15	58	4.4	84.4
16	42	3.2	87.6
17	24	1.8	89.4
18	36	2.7	92.1
19	24	1.8	93.9
20	14	1.1	95.0
21	6	.5	95.4
22	10	.8	96.2
23	18	1.4	97.6
25	6	.5	98.0
28	2	.2	98.2
37	4	.3	98.5
38	5	.4	98.9
39	2	.2	99.0
40	4	.3	99.3
41	3	.2	99.5
42	3	.2	99.8
43	2	.2	99.9
44	1	.1	100
Toplam	**1318**	**100**	**100**

Örneklem grubuna alınan 7–11 yaş çocuklara ait Ç.D.Ö. puanlarına ilişkin sonuçlar tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, örnekleme alınan öğrencilerin % 80'i inin düşük seviyede, % 15.4' ünün orta seviyede ve % 4.6' sının ciddi seviyede depresif belirtilere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Örnekleme Alınan Çocuklara Ait Genel Toplam Sayı, Aritmetik Ortalama ve Standart sapma Değerleri

GRUPLAR	**N**	**X**	**Ss**
Kız-Erkek	1318	10.28	6.65

Bu sonuçlar incelendiğinde, son çocukluk çağında (7-11 yaş) bulunan çocukların % 4.6'sında ciddi depresif belirtiler olduğu görülmektedir.

2-Kız ve erkek çocukların depresyon düzeyleri birbirlerinden farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3

Kız ve Erkek Çocuklara Ait Ç.D.Ö. Puan Ortalama, Standart sapma, t testi ve Önemlilik Düzeyleri

GRUPLAR	N	X	Ss	t
Kız	668	10.81	6.32	
Erkek	650	9.28	5.97	4.52*

*p<.05

Örneklem grubundaki çocukların cinsiyete göre Ç.D.Ö. puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan iki ortalama arasındaki farkın t testi analiz sonucuna göre fark .05 düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuca göre kız çocukların depresyon düzeyi erkek çocukların depresyon düzeyinden daha yüksektir.

3-Yerleşim birimlerine göre çocukların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4

Yerleşim Birimlerine Göre Çocukların Ç.D.Ö. Puan Ortalama, Standart sapma, Varyans Analizi ve Önemlilik Düzeyleri

	N	X	Ss
Il	930	10,0753	6,44432
İlçe	74	11,7568	7,71906
Köy	312	13,5577	6,83733
Toplam	1316	10,9954	6,77436

	KT	SD	KO	F
Gruplar arası	2878,658	2	1439,329	
Grup içi	57469,314	1313	43,769	32,88*
Toplam	60347,973	1315		

*p<.05

Örneklem grubundaki çocukların yerleşim birimlerine göre depresyon puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ortalamalar arasındaki farkın Varyans analizi sonucunda, puan ortalamaları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre köyde yaşayan çocukların depresyon düzeyi ilçe ve şehirde yaşayan çocukların depresyon düzeyine göre daha yüksektir.

4-Algılanan ekonomik düzeye göre çocukların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 5

Algılanan Ekonomik Düzeye Göre Çocukların Ç.D.Ö. Puan Ortalama, Standart sapma, Varyans Analizi Ve Önemlilik Düzeyleri

	N	**X**	**Ss**
Düşük	680	10.78	6.73
Orta	313	7.73	5.88
Yüksek	325	8.64	5.17
Toplam	1318	9.53	6.32

	KT	**SD**	**KO**	**F**
Gruplar arası	2331.213	2	1165	30.484*
Grup içi	50280.611	1315	38.236	
Toplam	52611.824	1317		

*p<.05

Örneklem grubundaki çocukların algılanan ekonomik düzeye göre depresyon puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ortalamalar arasındaki farkın Varyans analizi sonucuna göre fark .05 düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuca göre algılanan ekonomik düzeye göre, düşük seviyede olan çocukların depresif düzeyleri diğer guruptaki çocukların depresif düzeylerinden daha yüksektir.

5-Sınıf seviyesine göre çocukların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 6
Sınıf Düzeyine Göre Çocukların Ç.D.Ö. Puan Ortalama, Standart sapma, Varyans Analizi ve Önemlilik Düzeyi

	N	**X**	**Ss**
5.Sınıf	636	7.97	5.31
6.Sınıf	300	11.04	6.67
7.Sınıf	382	12.63	7.15
Toplam	1318	10.04	6.53

	KT	**SD**	**KO**	**F**
Gruplar arası	5588.767	2	2794.4384	74.446*
Grup içi	50722.456	1315	38.572	
Toplam	56311.223	1317		

*p<.05

Örneklem grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre depresyon puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ortalamalar arasındaki farkın Varyans analizi sonucuna göre fark .05 düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuca göre sınıf seviyesi arttıkça depresif özelliklerde artmaktadır.

4-SONUÇ VE ÖNERİLER

1-Genel olarak son çocukluk döneminde depresyonun görülme sıklığı ne kadardır?

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde son çocukluk döneminde bulunan çocukların %15,4'ünde orta, %4,6'sında ise ciddi düzeyde depresif belirtiler olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili literatür çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Şenol (2005:11)' un yaptığı çalışmada çocukluk döneminde depresyon şiddetinin düşük olduğu ve depresyonun bu çağda % 1,7 kadarken, ergenliğe doğru bu oranın %5'e çıktığını, aynı zamanda çocuk kliniğine yatan hastaların %7'sinde, çocuk psikiyatrisine başvuran çocuk ve ergenlerin %20'sinde depresyon belirtilerine rastlandığını, Daniel (2004:1) çalışmasında her 33 çocuktan birinde depresyon olduğu, Conner (2001:1) çalışmasında 9–12 yaş çocuklarda depresyon hastalığının görülme sıklığının %12 olduğunu, daha küçük yaşlarda bu oranın düşük olduğunu,

Garrison et al. (1998:344) 14 yaştan önceki çocukların %7-9'u ve okuldan ayrılmadan önce çocukların %20'si Major depresyon geçirdiği, Birmaher (1996:44) çalışmasında, genç çocukların %15-20'sinin yaşantılarında Major depresyon geçirdiklerini bulmuşlardır.

Bunun nedeni olarak toplumun ruh sağlığı konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması, ruh sağlığının bozulduğuna ilişkin semptomların takip edilememesi ve bu semptomların çocukların içinde bulunduğu gelişimsel döneme atfedilmesi gibi faktörler gösterilebilir. Bu dönem çocuklarında dikkatlice gözlenmeli, bu duygusal durum onun başarısına, sosyal ilişkilerine, benlik bütünlüğüne, kişilik gelişimine kısacası işlevselliğine olumsuz etki etmektedir.

2-Kız ve erkek çocukların depresyon düzeyleri birbirlerinden farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada kız ve erkek çocukların depresyon düzeyleri arasında anlamlı farklar olduğu, kız çocukların erkek çocuklara göre daha fazla depresif belirtiler gösterdikleri bulunmuştur. Literatür çalışmalarına bakıldığında bu konuda farklı sonuçlar olduğu görülür. Janzen ve Saklofske (1991:23)' in çalışmalarında kız çocukların depresyona girme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu, Yıldırım (2004:248)'ın çalışmasında cinsiyet değişkenin de depresyonu yordadığını, kız öğrencilerin depresyon puan ortalamasının erkeklerin depresyon puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu, Şenol (2005:2)'in çalışmasında depresyonu olan çocuklarda kız/erkek oranının eşit yada erkeklerde daha fazla olduğunu, David ve Seligman (2002:56) Çinli çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada erkek çocukların depresyon düzeyinin kız çocukların depresyon düzeyinden daha yüksek olduğunu, Kistner, Corinne ve White (2003:2)'in etnik kökenin depresyon üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarında A.B.D.'li siyah erkek çocukların siyah kızlardan, beyaz A.B.D.'li kız çocukların beyaz erkek çocuklardan daha yüksek depresyon düzeyine sahip oldukları Yıldırım (2004:248)'in çalışmasında cinsiyet değişkeninin depresyonu anlamlı bir şekilde yordadığını, buna göre kız öğrencilerin depresyon puan ortalaması erkeklerin depresyon puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu, Koç, Şar ve Tutkun (2002:45)'un çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin umutsuzluk ve depresif davranışları arasında önemli bir fark olmadığını bulmuşlardır.

Gelişim sürecinde kız ve erkek çocuklar ilk yıllarda benzer bir sosyalleşme süreci yaşıyor olmasına karşın, ilerleyen zamanda kız çocukları daha fazla bir toplumsal baskıya ve aile kontrolüne maruz kaldığı, erkeklere oranla

davranışlarının daha fazla kısıtlandığı, seçeneklerin daha az olduğu görülmektedir. Yine bu gelişim sürecinde kız çocuklar erkeklere oranla bir yıl daha erken erinliğe girmektedir. Erinliğe girmekle beraber hızlı bir fiziksel gelişmeye maruz kalmaktadırlar. Ancak bu hızlı büyüme orantısız olduğundan kız çocukları için çok büyük kaygı ve depresyon kaynağı olmaktadır. Bu tür etkenler kız çocukların erkeklere oranla daha fazla depresif belirtiler göstermesine neden olmaktadır.

3-Yerleşim birimlerine göre çocukların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada yerleşim yeri ve depresyon arasındaki ilişki durumuna ait bulgular incelendiğinde, köyde yaşayan çocukların il ve ilçede yaşayan çocuklara oranla daha yüksek depresyon düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde, Johnson ve arkadaşları (2000:4)'nın çalışmalarında kırsal kesimde yaşayan çocuklarda şehirde yaşayan çocuklara göre uyku bozukluğu ve depresyon arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğunu bulmuştur. Bu sonuç, olumsuz hayat şartlarının ve seçeneklerin kısıtlı olması depresyonu artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun diğer bir nedeni de engellenmeler karşısında kalan çocuğun engeli aşma noktasında kendini kaynak görme düzeyinin düşük olması olarak gösterilebilir. Örneğin üniversiteye gitme düzeyi açısından karşılandığında kırsal kesimdeki çocuğun şansı oldukça azdır. Bu ve buna benzer durumlar açısından kırsal kesimdeki çocuk kendisini şehirde yaşayanla ilişkilendirdiğinde değersizlik ve umutsuzluk duyguları yaşayabilmektedir. Bu duygular depresyona eşlik eden temel duygular olduğu düşünüldüğünde araştırmanın ne kadar önemli olduğu görülebilir.

4-Algılanan ekonomik düzeye göre çocukların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada algılanan ekonomik düzey açısından grupların depresyon puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, buna göre düşük ekonomik düzeye sahip çocukların depresyon puan ortalaması orta ve yüksek seviyede bulunan çocukların depresyon puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Seligman (2002:1)' in çalışmasında özellikle fakir ailede yaşayan çocukların depresyon düzeylerinin diğer çocukların depresyon düzeylerinden daha yüksek olduğu, Kraaij ve Wilde (2001:84)'in çalışmalarında ileri yaşlardaki bireylerde görülen depresyon için en önemli nedenin çocukluk döneminde yaşanan olumsuz sosyo ekonomik şartların olduğunu bulmuşlardır. Buna göre ekonomik şartlar depresyon oluşumunda önemli bir

etkendir. Kendisinin başka bir ilişkilendirmesini yoğun olarak yaşadığı bu dönemde çocuğun ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin niteliği, niceliği önem kazanmakta benlik imgesinin oluşmasında önemli bir faktör olarak yaşanmaktadır.

5-Sınıf seviyesine göre çocukların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada sınıf seviyesine göre çocukların depresyon düzeylerinin önemli derecede farklılaştığı, buna göre 7. sınıf öğrencilerinin depresyon düzeyi 6. ve 5. sınıf öğrencilerinden, 6. sınıf öğrencilerini depresyon düzeyi 5. sınıf öğrencilerinin depresyon düzeyinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde yaşla birlikte depresyon düzeyinin de arttığını gösteren bulgulara rastlanılmaktadır. Garrison et al. (1998:1) 14 yaştan önce çocuklarda depresyonun görülme oranının % 7-9 iken, yaşın artışına bağlı olarak bu oranın %20'ye çıktığını, Conner (2001:2)'in çalışmasında 1-6 yaş arasında depresyonun görülme sıklığının % 1 iken, bunun yaşla birlikte arttığı ve 9-12 yaş arasında % 12' ye çıktığı, Şenol (2005.11) çocukluk döneminde depresyonun görülme sıklığının %1.7 iken, bu bozukluğun ergenliğe doğru % 5'e çıktığını, Rosenbaum ve arkadaşları (2002:221)' nın çalışmalarında depresyonun görülme sıklığının çocukluğun ilk yıllarında %2 iken, bunun ergenliğe doğru % 4-8 oranında olduğu,.Ball et al (2000:260)'in çalışmalarında ergenlik öncesi depresyonun görülme sıklığının %0.4-2.7 arasında iken, ergenliğe doğru bu oranın arttığını ve %2-8 arasında olduğunu bulmuşlardır. Bunun nedeni bu düzeyde öğrencinin ergenliğe girmiş olması, bu dönemin kendisine has zorluklarının bulunması bir neden olarak gösterilebilir. Bir başka neden 8 yıl boyunca aynı akran grubu ve öğretmenlerden dolayı yaşadığı ayrılık anksiyetesi ve başlamış olan sınav kaygısı olabilir.

Elde edilen bulgu literatür çalışmalarına bakıldığında yaş ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yaşla birlikte depresyonunda arttığı görülmektedir. Bu durum yaşın artmasına bağlı olarak öğrenme durumları ve karşılaşılan sorunların karmaşıklığı ve güçlüğü artması depresyon için önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1-Son çocukluk depresyonlarında ortaya çıkan belirtiler çoğunlukla gelişimsel bir problem olarak algılanmakta ve göz ardı edilmektedir. Depresif davranışların dikkate alınması ve bu davranışları gösteren çocuklara uzman yardımı sağlanması bu çağ depresyonlarıyla baş etmede etkili olabilir.

2-Okul ve okul etkinlikleri bu çağ çocukları için önemli depresyon kaynağıdır. Okul etkinlikleri planlanırken çocukların ruh sağlığını korumaları ve sosyalleşmelerini sağlayacak etkinliklere yer vermeleri bu çağ depresyonlarıyla baş etmede etkili olabilir.

3-Çocuklarla birlikte zaman geçirmek, onları dinlemek, iyi ve anlayışla davranmak depresyonu yenmede etkili olabilir.

4-Çocukların kendilerine güvenlerini geliştirecek, problem çözme becerilerini artıracak etkinliklere yönlendirilmeleri onların depresyonla baş etme becerilerini artırabilir.

5-Çocukların zamanlarının en çok geçtiği yer ailedir. Ailenin farkındalığını artırmak için depresyon konusunda bilinçlendirilmeleri depresyonla baş etmede etkili olabilir.

KAYNAKLAR

Ball, Rice, et al. (2000). "Childhood Depression." *Psychiatry Symposium*. Current Pediatrics 10, pp: 259-263.

Conner M.G. (2003). *Understanding And Dealing With Depression.* Clinical&Medical psychologist.

Craft, L., Shaffer,D. "Methods of Adolescent Suicide Prevention." **Journal of Clinical Psychiatry.** *www.athealth.com* .(Erişim Taihi: 02.03.2006)

Daniel, Pamela. "Childhood Depression: Recognizing and Managing it." *www.medformation.com*.(Erişim Taihi: 02.02.2005).

Ercan, E. ve diğerleri (2004). *Mutsuz Çocuk-Çocuklarda ve Ergenlik Döneminde Depresyon.* Remzi Kitapevi. İstanbul.

Garrison, David, et al. (1998). "Epidemiology of depressive symptoms in young adolescents." *Journal of the Academy of Child & Adolescent Psychiatry.* pp: 343–351.

Geçtan, Engin. (1994). *Psikanaliz ve Sonrası*. Remzi Kitapevi. İstanbul.

Güleç, Cengiz. (1999). *Psikiyatrinin ABC'si.* Gendaş A.Ş. yayınları. İstanbul.

Işık, Erdal. (1998). *Duygulanım Bozuklukları, Depresyon ve Mani*. Nobel yayınları . İstanbul.

Janzen, Saklofske. (1991). "Depression in Children." *School Psychology Review***.** Vol. 20, Issue, p:1.

Jersild, Arthur T. (Çev. Gülseren Gönçe). (1992). *Çocuk Psikolojisi***.** 'S' yayınları. Ankara.

Johnson, Eric, et al. (2000). "Trouble Sleeping and Anxiety Depression in Childhood." *Psychiatry Research*. 94, pp: 93–102.

Kistner, Janet. et al. (2003). "Ethnic and Sex Differences in Children's Depressive Symptoms." **Journal of clinical Child and Adolescent Psychology.** Vol:32, No: 3, pp: 341–350.

Koç, Mustafa ve diğerleri (2002). "15–21 Yaş Arası Öğrencilerde Depresyon ve Geleceğe Ait Umutsuzluk." *N.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt:1, No:1, ss:14–18.

Kraaij, Wilde. (2001). "Negative Life Events and Depressive Symptoms in the Elderly: A Life Span Perspective." *Rutledge, part of the Taylor& Francis Group.* Vol: 5, No:1 February, pp:2-5.

Miller, Jeffrey. (Çev. Müjde Işık). (2002). *Çocuklarda Depresyon***.** Özgür Yayınları. İstanbul.

Öztürk, Orhan. (1998). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları.* Evrim Basım Dağıtım. İstanbul.

Rosenbaum, Asarnow et all. (2002). "A Combined Cognitive-Behavioral Family Education Intervention for Depression in Children: A Treatment Development Study**."** *Cognitive Therapy and Research,* Vol. 26, No: 2, April, pp: 221-229.

Savaşır, Işık, N., Hisli, Şahin. (1997). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No: 9. Ankara.

Seligman, M., David, L. (2002). "Preventing Depressive Symptoms in Chinese Children." *American Psychological Association.* Volume 5, Article 9, May 8, pp: 56–64.

Şenol, Selahattin. (2005). "Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Depresyon". *Çoluk Çocuk Dergisi,* Ocak, ss:10–13.

Yıldırım, İbrahim. (2004). "Depresyonun Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek", *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27:, ss: 241–250

ÖĞRENCİLERİN LİSANS EĞİTİMİ SÜRECİNDE VAR OLAN BAZI FAKTÖRLERE İLİŞKİN ATIFLARI

Celal GÖRGÜLÜER[*]
Mehmet BALÇIN[**]

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı öğrencilerin lisans eğitimi sürecinde var olan bazı faktörlere ilişkin atıflarını belirlemektir. Araştırma zaman derinliğine gelişim izleme yaklaşımı modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda aynı bireylerin değişen zamanda aynı konu/konulara ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma 2003-2004 öğretim yılında Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okuluna kayıt yaptıran ve araştırmaya gönüllü katılımı kabul eden 15 kız 15 erkek toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler lisans eğitim süresince araştırmaya katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Veriler SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Lisans eğitimi sürecinde öğrenciler öğretim elemanlarının öğrencilere olan yaklaşımlarını 1. 2. ve 3. Sınıflarda ayrımcı olarak görürken 4.sınıfta ise adaletli olarak değerlendirilmektedir.
2. Öğrenciler lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının davranışlarını değerlendirme şekilleri sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır.
3. Öğrenciler öğretim elemanlarının formasyon bilgi ve beceri düzeylerini her sınıf düzeyinde yeterli bulmuştur.
4. Lisans eğitimi sürecinde alınan derslere ilişkin olumlu atıflar sınıf düzeyine paralel olarak artmaktadır.
5. Algılanan öğretim elemanı tutumları bütün sınıf düzeyleri dikkate alındığında ilgisiz olduğu görülmektedir.
6. Öğrencilerin korkuları sınıf düzeyine göre faklılaşmaktadır.

ABSTRACT

The basic aim of this research is to determine the students' attributions related to some factors in the period of undergraduate education. The research was carried out through observation of the development into time depth. In this approach, the aim was to find out whether the same individuals´ opinions on the same subject/subjects changed in time. The research was carried out with the help of 30 volunteer students -15 male, 15 fe-

[*] Öğr. Gör., Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu cgorguluer@hotmail.com
[**] Öğr. Gör., Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu mbalcin@nigde.edu.tr

male- who registered at The Physical Education and Sport College at the University of Niğde in the academic year of 2003-2004 . These students attended the research during their undergraduate education. Data was collected through a constructed interview form prepared by the researchers and analysed with the SPSS statistical package program. The analyses made, revealed the following findings.

1. The students in the period of undergraduate education regard their lecturers´ attitudes as discriminating in the 1st, 2nd and 3rd year , and as fair in the 4th year.
2. The students' ways of evaluation of their lecturer' attitudes differ according to their level of classes in the period of undergraduate education.
3. The students found their lecturers´ level of formation, knowledge and skill levels adequate at all levels of classes.
4. Attributes to the subjects taken increase in parallel with the class level in the period of undergraduate education
5. Students' perception of their lecturers' attitudes is irrelevant when all levels of classes are taken into consideration.
6. Students´ fears differ according to the level of their classes.

GİRİŞ

Dünyadaki her insanın bir diğerinden farklı olduğu gerçeği, bu farklılıkların nasıl ve niçin olduğu sorusunu ve kişilik ile ilgili araştırmaların önemli bir boyutunu oluşturmuştur. Kişinin atfetme tarzları onun başarı ve başarısızlığında hangi faktörlerin etkili olduğunu belirler. Gerçekte hem atfetme tarzları hem de denetim odağı, kişinin motivasyonunda, beklentilerinde, öz saygısında, risk almasında ve eylemlerimizin sonuçlarına katlanması gibi durumlarda büyük etkiye sahiptir. Zimbardo (www.queendom, 2004), denetim odağını, "davranışlarımızın içsel kontrollü mü yoksa kontrolümüz dışındaki olaylara dayanarak yapıp yapmadığımıza ilişkin inancımızdır" şeklinde açıklamaktadır.

Diğer bazı görüşlere göre, denetim odağı bireylerin olayları kontrol edebileceklerine ve onları etkileyebileceklerine ilişkin inanışlarının bir boyutudur. Denetim odağı yönü içsel olan bireyler olayların sonuçlarının öncelikle kendi davranış ve eylemelerinden kaynaklandığına; denetim odağı yönü dışsal olanlar ise olaylarda öncelikle kader ya da şansın etken olduğuna inanırlar. Yüksek içsel denetim odaklı bireyler dışsal denetim odaklı bireylere göre davranışlarını daha iyi kontrol ederler, daha beceriklidirler ve insanları etkileyebilirler. Bu tür yönü olan bireyler, bireysel çabalarının onları başarıya götüreceğine inanırlar ve karşılaştıkları durumlarla ile ilgili konularda danışma ve bilgi toplamada aktiftirler. Bu nedenle olaylar, durumlar karşısında becerikli ve güçlü davranma eğilimindedirler.

Denetim odağı ile ilgili bir diğer görüşe göre, denetim odağı olayların nedenini bireyin içsel olarak kendi davranışlarına ya da dış nedenlere bağla-

yarak algılamasına yönelik bir kişilik yapılanmasıdır. Bir başka ifade ile düşüncelerimiz davranışlarımızı kontrol edebilir. Düşüncelerimizin davranışlarımızı kontrol edebileceğimiz bilmekle, inançlarımızı, motivasyonumuzu ve akademik başarımızı olumlu yönde etkileyebiliriz (www.ncrel, 2004; www.queendom, 2004, www.dushkin, 2004; www.jkdunlimited, 2004; www.uncc, 2004).

Nedensellik algılamalarının çoğunda, temel sorun, belli bir davranış, eylem ya da olayın içsel durumlara, yani kişisel özelliklere ya da dış güçlere yüklenmesi sorunudur. Temel sorun "içsel bir yüklemenin mi; yoksa dışsal bir yüklemenin mi?" yapılacağıdır. Dışsal yüklemeler, nedensel sorumluluğu, bireyin dışında, onu saran genel çevre, etkileşmekte olduğu özgül kişi, üzerinde bulunan rol kısıtlamaları, davranışları için ödül teklifleri ya da ceza tehditleri, şans, üzerinde çalıştığı işin özgül doğası gibi her şeye yükleyecektir. İçsel nedenler arasında kişilik özellikleri, güdüler, heyecanlar, tutumlar, huylar, yetenekler, çabalar ya da kişinin kendisiyle birlikte taşıdığı diğer hususlar olabilir.

Nedensellik algılamasında ikinci derecede önemli, fakat yardımcı bir sorun nedenin kararlı mı, yoksa kararsız mı olduğudur. Diğer bir deyişle, neden, o dış nesnenin ya da aktörün iç özelliklerinin göreli olarak kalıcı bir niteliği olup olmadığının bilinmesi gereklidir. Kurallar ve yasalar, mesleksel roller, ya da belli işlerin güçlük düzeyleri gibi bazı dışsal nedenler oldukça kararlıdır. Eğer, bir sonuç kararlı bir nedene yüklenirse, gelecek için yapılacak kestirmeleri belirlemede ona daha fazla ağırlık verilecektir (Dönmez, 1985, 1986, 1987).

Belli bir etkiye yol açmada belli bir nedenin rolü, eğer, ortada inanılabilir başka nedenler de varsa, bunlar arasında paylaştırılır. Diğer bir deyişle, eğer ortada birden fazla neden olasılığı varsa, daha az güvenle yüklemeler yapılır ve etkiyi belli bir nedene yüklemeye daha az eğilim gösterilir. Dönmez (1986)'e göre, yüklemeyi etkileyen faktörler üç boyutta ele alınabilir:

a- Belirginlik bilgisi, davranış ve uyaran koşulları ile ilgilidir. Bir kişi belli bir uyaran karşısında gösterdiği davranışı başka uyaranlara göstermiyorsa uyarana yükleme yapılır. Kişi pek çok uyarana karşı aynı davranışı gösteriyorsa kişiye yükleme yapılır.

b- Yaygınlık bilgisi, diğerlerinin aynı davranışı yapıp yapmadıkları ile ilgilidir. Aynı uyarana karşı başka bireyler de aynı davranışı gösteriyorsa yaygınlık yüksektir. Tersi durumda yaygınlık düşüktür. Yaygın ve belirgin davranışlarda uyarıcıya, yaygın ve belirginliği düşük davranışlarda kişiye yükleme yapılır.

c- Tutarlılık bilgisi, kişinin aynı davranışı değişik zamanlarda yapıp yapmadığı ile ilgilidir. Değişik zamanlarda aynı şekilde gösterilen davranışlar tutarlıdır. Değişik zamanlarda farklı olan davranışların ise tutarlılığı düşüktür. Yüksek tutarlılık, yapılan yüklemelere duyulan güveni artırır. Değişik zamanlarda değişme gösteren davranışların tutarlılığı düşüktür ve bu durumda zamana veya ortamın özel koşullarına yükleme yapılır.

Algılanan kapasite belirli bir işte geçmiş başarı derecesine dayanmaktadır ve başarıdaki süreklilik, kapasiteye yüklemeye götürmektedir. İşin zorluğu, aynı işin diğerleri tarafından başarılıp başarılamamasıyla ilgilidir. Eğer pek çok diğer kişi işte başarılı olmuşsa, iş kolay olarak görülecek, fakat çok az kişi başarılı olmuşsa zor olarak nitelenecektir. Eğer önceki başarı ve başarısızlıklar değişkense, sonuç şansa bağlanacaktır. Fakat bir kas gücünü gerektiriyorsa, sonuç çabaya yüklenecektir. Sosyal psikolojik çalışmalar genel olarak dört farklı düzeyde incelenir: kişisel düzey, kişiler arası düzey, gruplar arası düzey ve toplumsal düzey.

Kişisel düzey, sosyal yaşamda kişilerin algılarını, değerlendirmelerini ve davranışlarını nasıl organize ettikleri ile ilgilenen psikolojik ve kişisel süreçlerle sınırlıdır. Bu düzeyin ilgi alanı insanların bilgiyi nasıl işledikleridir. Kişiler arası düzey, verilen bir durumdaki kişiler arası süreçlerin dinamikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bireyler temel olarak, eşit konumdadırlar ve birbirlerinin yerine geçebilen aktörler olarak ele alınırlar.

Sağlıklı benlik algısına sahip ve kendini gerçekleştirmekte olan bireyin özelliklerinden biride, Maslow'unda belirttiği gibi içten geldiği gibi davranabilme, desteği içten alma, davranışlarında özgür olmadır. Desteği içten alma, kendini gerçekleştirmenin temel işlevlerinden biri olup, kişinin bir dış oteriteye değil, kendi geliştirdiği içsel değer sistemine göre davranabilmesi anlamına gelir. Kendilerini etkileyen olayların kendi denetimleri sonucu olduğu inancını taşıyan bireyler içten denetimli, karşılaştıkları engellerin daha çok kendileri dışındaki güçlerin-şans, kader- bir sonucu olduğu inancını taşıyanlar ise dıştan denetimli bireylerdir. Desteği içten alan kimse, dış çevreye daha az bağımlı, kendi kendine yetebilen, kendi duygularının farkında olan ve kabul edilebilen benliğine saygı duyan ve uzlaştırıcı bir görüş sahibi olan kendini gerçekleştirmeye yönelik kimse olarak nitelendirilmektedir (Kuzgun,1972).

İnsanlarda iyi ya da kötü, olumlu ya da olumsuz kendilerine olanların kendisi tarafından ya da dış güçlerce belirlendiği yolundaki iki genel eğilimden biri ağırlık kazandığı görülmektedir (Rotter,1954). Eğer kişinin yaşadığı olumlu olayları ödüller, olumsuzları da cezalar olarak adlandırırsak, bu iki

eğilimlerden biri, ödül ve cezaların bireyin kendi dışındaki başka güçlerce yönetildiği, denetlendiği ya da uygulandığı, ödüllere ulaşıp, cezalardan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olmadığı doğrultusunda genel bir beklenti, ötekisi ise ödül ve cezaların büyük ölçüde kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olacağı doğrultusunda diğer bir beklentidir. Araştırma sonuçları genel olarak, içten denetimlilerin sorunlarını daha çabuk kabul ettiklerini, bunların çözümünde daha etkili ve seçtikleri çözüm yollarında daha ısrarlı olduklarını göstermektedir (Dönmez,1983). Bu tür bulgulara dayanılarak içten denetimli olmanın insanların başarılı, mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürmelerinde etkili olacağı söylenebilir.

Dönmez (1994)'e göre, denetim odağının kalıtsal olmayıp, bu özelliklerin daha sonraki yaşamlarında kazanılmış olduğu kesindir. Bireylerin kendilerini gerçekleştirme sürecinde daha başarılı bir benlik geliştirebilmeleri için içsellik yönünde geliştirilmelidirler. Bu gerçekleşirse bireyler hayatlarında daha başarılı olacaktırlar. Bireylerin başarılarını artırmak için, denetim odağı inancını dıştan içe doğru değiştirmek gerekir. Denetim odağının içsel olmasını belirleyen faktörlerden biri de yaşanılan olaylara yönelik yapılan atıflardır. Denetim odağının istenen yönde olmasını sağlamak için her şeyden önce atıfların neler olduğunu belirlemek gerekmektedir. Akademik başarı ve başarısızlık da bu atıfların niteliği ve niceliğine göre belirlenmektedir. Lisans eğitimi süresince öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik atıfların nasıl değiştiğini ortaya koymak olan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımına yüklenen anlamlardaki değişmeler nasıldır?
2. Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının davranışlarına yüklenen anlamlardaki değişim nasıldır?
3. Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının formasyon bilgi ve becerisine atfedilen anlamlardaki değişmeler nasıldır?
4. Lisans eğitimi sürecinde alınan derslere yapılan atıflar nasıldır?
5. Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının tutumlarına atfedilen anlamlar nasıl değişmektedir?
6. Lisan eğitimi sürecinde öğrenci korkuları

YÖNTEM

Zaman derinliğine gelişim izleme yaklaşımı modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda aynı bireylerin değişen zamanda aynı konu/konulara ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmaya 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okuluna kayıt yaptıran öğrencilerden gönüllü katılıma dayalı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sürece katılmayı gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilere 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006 ve 2006-2007 eğitim öğretim yılında aynı sorular sorulmuştur.

VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler araştırmacılar tarafında öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Veriler "Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Bu formda öğrencilere öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşım tarzları, tutumları, formasyon ve alan yeterlilikleri ile derslere atfettikleri anlamları belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Veriler görüşmeden sonra kayıtlara alınmış ve görüşmede ortaya çıkan sonuçlara ilişkin davranışsal gözlemler de yapılarak bir anlamda görüşme sonucundaki bulguların objektifliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formlarına verilen yanıtlar konu başlıklarına göre sınıflandırılarak verilmiştir. Buna göre öğretim elemanlarının davranışları: adaletli ve adaletsiz, öğretim elemanlarının tutumları: tutarlı ve tutarsız, öğretim elemanlarının formasyon bilgi ve becerisi: yeterli ve yetersiz, alınan dersler: gerekli ve gereksiz, algılanan öğretim elemanı tutumları: ilgili, ilgisiz, demokratik ve otoriter, korkular: yalnızlık, barınma, iletişim ve atanma şeklinde belirlenmiştir. Bu belirlemede verilen yanıtların içerikleri dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşme formuna verdikleri yanıtlarda uygun olan içerik yukarıda belirtilen başlıklar altında en uygun olan kavramla ilişkilendirilmiş ve analizler bunlar üzerinde yapılmıştır.

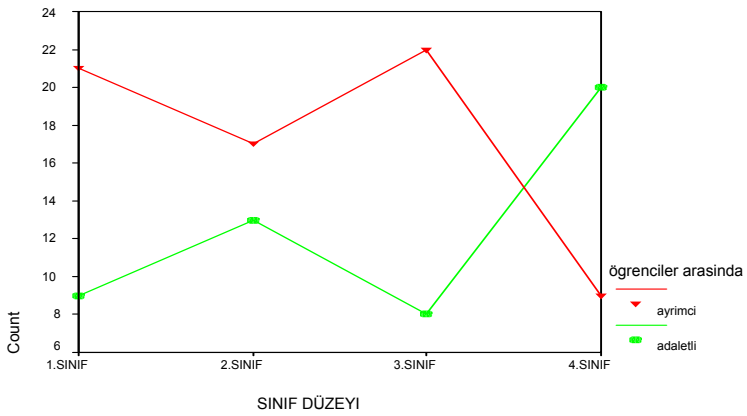
VERİLERİN ANALİZİ

Veriler SPSS for Windows istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Lisans eğitimi sürecinde var olan faktörlere ilişin atıfların nasıl değiştiğinin daha net görülebilmesi için analiz sonuçları grafiklerle verilmiştir.

BULGULAR

1.Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımları.

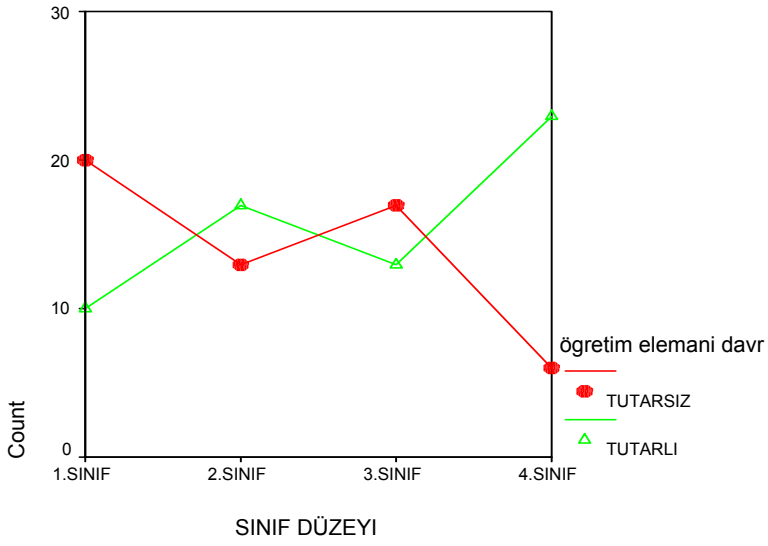
Grafik 1. Lisans Eğitimi Sürecinde Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yaklaşımına Yüklenen Anlamlardaki Değişmeler



Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımına yüklenen anlamlardaki değişmelerin olup olmadığına ilişkin sonuçlar grafik 1' de incelenmiştir. Yapılan incelenmede; lisans eğitimi sürecinde öğrenciler öğretim elemanlarının öğrencilere olan yaklaşımlarını 1. 2. ve 3. Sınıflarda ayrımcı olarak görürken 4.sınıfta ise adaletli olarak değerlendirilmektedir. 2. Sınıfta öğrencilerin öğretim elemanlarının öğrenciye olan yaklaşımlarını değerlendirmede ayrımcılık düzeyinde azalma görülmüş fakat bu durum 3. Sınıfta tekrar yükselmiştir.

2.Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanı davranışları.

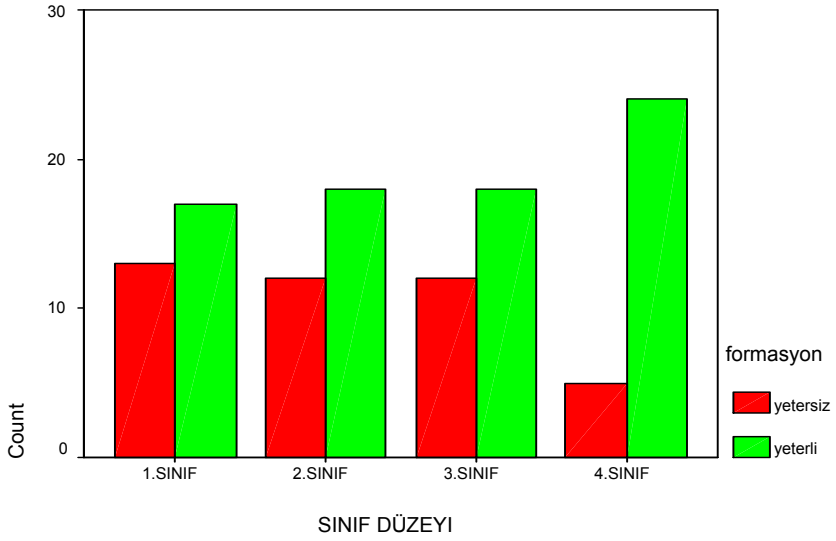
Grafik 2. Lisans Eğitimi Sürecinde Öğretim elemanlarının Davranışlarına yüklenen Anlamlardaki Değişim.



Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının davranışlarına yüklenen anlamlardaki değişim grafik 2'de incelenmiştir. Öğrenciler 1. Sınıfta öğretim elemanlarının davranışlarını tutarsız olarak değerlendirirken 2. Sınıfta tutarlı olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler öğretim elemanlarının davranışlarını 3. Sınıfta tutarsız 4. Sınıfta ise tutarlı olarak değerlendirmişlerdir.

3.Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının formasyon bilgi ve becerisine atfedilen anlamlardaki değişmelere ait bulgular.

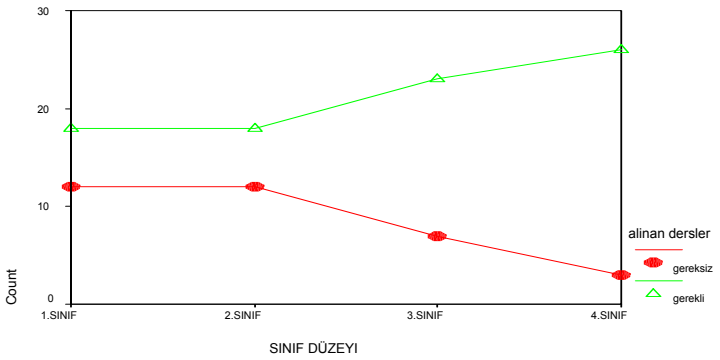
Grafik 3. Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının formasyon bilgi ve becerisine atfedilen anlamlardaki değişmeler



Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının formasyon bilgi ve becerisine atfedilen anlamlardaki değişmeler grafik 3'de verilmiştir. Buna göre öğrenciler öğretim elemanlarının formasyon bilgi ve beceri düzeylerini her sınıf düzeyinde yeterli bulmuştur. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğretim elemanlarını formasyon bilgi ve becerilerine yönelik olumlu atıfları da yükselmektedir.

4. Lisans eğitimi sürecinde alınan derslere yapılan atıflara ilişkin bulgular.

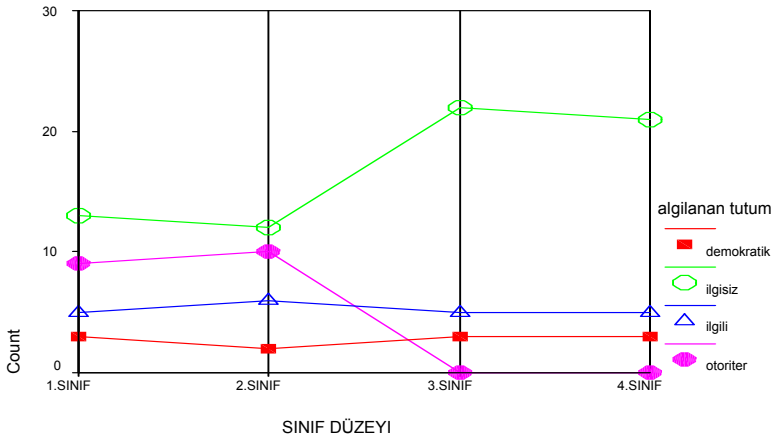
Grafik 4. Lisans Eğitimi Sürecinde Alınan Derslere Yapılan Atıflar.



Lisans eğitimi sürecinde alınan derslere yapılan atıflar grafik 4'de incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda lisans eğitimi sürecinde alınan derslere ilişkin atıfların olumlu olduğu görülmüştür. Lisans eğitimi sürecinin başında alınan derslere yönelik daha düşük olan bu olumlu atıflar sınıf düzeyi ile birlikte artmıştır. Paralel bir şekilde alınan derslere yönelik olumsuz atıflar birinci sınıftan başlayarak 4. Sınıfa doğru bir düşüş göstermiştir. 1. Ve 2. Sınıflarda alınan derslere ilişkin ilk algılamanın çok değişmediği görünse bile yine ikinci sınıfta alınan derslere ilişkin atıfların olumlu olma eğiliminde olduğu görülmektedir.

5. Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının tutumlarına atfedilen anlamlardaki değişmelere ait bulgular.

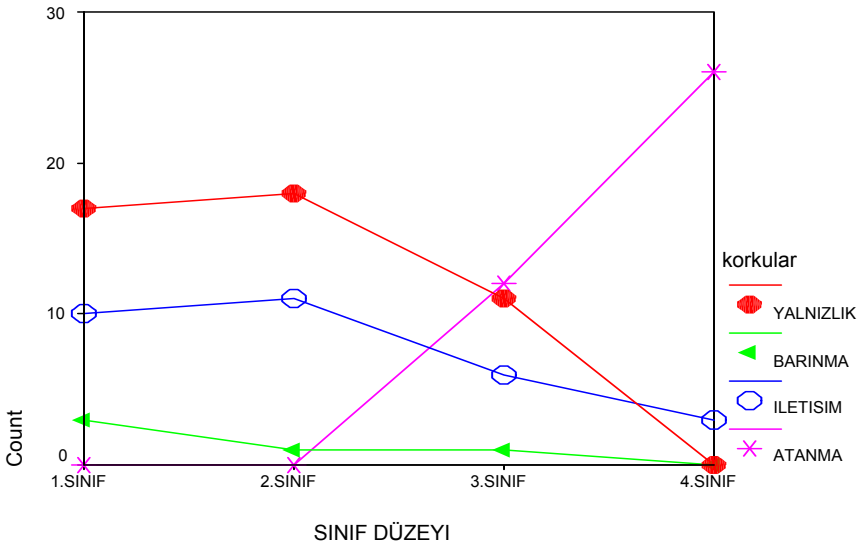
Grafik 5. Lisans Eğitimi Sürecinde Öğretim Elemanlarının Tutumlarına Atfedilen Anlamlar



Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının tutumlarına atfedilen anlamlar grafik 5'de incelenmiştir. Yapılan incelemede algılanan öğretim elemanı tutumları bütün sınıf düzeyleri dikkate alındığında ilgisiz olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının ilgisiz olarak algılanma düzeyleri sınıf düzeyi ile paralellik göstermektedir. Yani sınıf düzeyi arttıkça öğretim elemanlarının ilgisiz olarak algılanma düzeyleri de yükselmektedir. 1. Ve 2. Sınıfta öğretim elemanlarının tutumları otoriter olarak algılanırken 3.ve 4. Sınıfta bu algılama biçiminde önemli düzeyde bir düşme görülmektedir. Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının tutumlarının ilgili olarak algılanmasında 2.sınıfta bir artış görülmüş olmasına rağmen benzer düzeyde kaldığı görülmüştür. Benzer durum öğretim elemanlarının tutumlarına atfedilen demokratik tutum içinde geçerlidir. Fakat burada öğrencilerin 2. Sınıfta öğretim elemanlarının tutumlarını demokratik olarak algılama düzeylerinde bir düşme görülmektedir.

6. **Lisans eğitimi sürecinde öğrenci korkularına ait bulgular.**

Grafik 6. Lisans Eğitimi Sürecinde Öğrenci Korkuları



Lisans eğitimi sürecinde öğrenci korkuları grafik 6'da incelenmiştir. Öğrenciler 1. Sınıfta ağırlıklı olarak yalnız kalmaktan korkmaktadır. Fakat sınıf düzeyi yükseldikçe yalnız kalma korkusu da azalmaktadır. Öğrenciler 1. Sınıfta iletişim ile ilgili sorunlar yaşamaktan korkmakta bu korku düzeyi de sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktadır. Öğrencilerin 1. Sınıfta yaşadıkları fakat üst düzeyde olmayan bir diğer korkuları da barınma korkusudur. Bu korku düzeyide grafikte görüldüğü gibi sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktadır. 1.

Sınıf öğrencilerin hiç korkmadığı fakat sınıf düzeyi yükseldikçe artan en önemli korkular atanma (iş bulma) korkusudur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

1. Lisans eğitimi sürecinde öğrenciler, öğretim elemanlarının kendilerine yönelik yaklaşımlarını birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda ayrımcı olarak görürken, dördüncü sınıfta ise adaletli olarak değerlendirmektedir. İkinci sınıfta öğrencilerin öğretim elemanlarının öğrenciye olan yaklaşımlarını değerlendirmede ayrımcılık düzeyinde azalma görülmüş, fakat bu durum üçüncü sınıfta tekrar yükselmiştir. Bu durum öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce öğretim elemanlarının öğrencilerle olabilecek yaklaşımlarına ilişki beklentileri ile karşılaştıkları beklentiler arasındaki tutarsızlığın bir sonucu olarak yaşanabilmektedir. Son sınıfta elde edilen veriler okullara gidilerek yapılan öğretmenlik uygulamaları sonucu kazanılan deneyimlerden sonra öğrenciler öğretim elemanlarının öğrenciye yönelik yaklaşımlarını adaletli olarak değerlendirmesine neden olmaktadır.

2. Öğrenciler 1. Sınıfta öğretim elemanlarının davranışlarını tutarsız olarak değerlendirirken 2. Sınıfta tutarlı olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler öğretim elemanlarının davranışlarını 3. Sınıfta tutarsız 4. Sınıfta ise tutarlı olarak değerlendirmişlerdir. Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının davranışlarına atfedilen bu durum öğretim elemanlarından daha çok öğrencilerin değerlendirme kriterlerindeki değişimden kaynaklanıyor denilebilir.

3. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğretim elemanlarını formasyon bilgi ve becerilerine yönelik olumlu atıfları da yükselmektedir. Öğrencilerin bilişsel süreçlere ilişkin yeterlilik düzeyleri artmakta ve öğretim elemanlarının da bu yeterlilikleri karşılayabilecek düzeyde bilgi ve beceriye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Sorgulama, ilişkilendirme, yaratıcı düşünme gibi özeliklerin sınıf düzeyine paralel bir şekilde artması lisans eğitiminin olumlu yanları olarak değerlendirilebilir.

4. Lisans eğitimi sürecinde alınan derslere ilişkin atıfların olumlu olduğu görülmüştür. Lisans eğitimi sürecinin başında alınan derslere yönelik daha düşük olan bu olumlu atıflar sınıf düzeyi ile birlikte artmıştır. Paralel bir şekilde alınan derslere yönelik olumsuz atıflar birinci sınıftan başlayarak 4. Sınıfa doğru bir düşüş göstermiştir. 1. Ve 2. Sınıflarda alınan derslere ilişkin ilk algılamanın çok değişmediği görünse bile yine ikinci sınıfta alınan derslere ilişkin atıfların olumlu olma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin mesleki kimliklerinde meydana gelen olumlu değişim olarak gösterilebilir. Çünkü her ders mesleki kimliğine katkı sağlayan bir kaynak

olarak görülmektedir. Alınan derslerin mesleki kimlikle ilişkilendirilmesi bu derslerde kazanılan bilgi ve becerilerin mutlaka bir gün işe yarayacağı ve bireyin kişisel gelişimine katkı sağlayacağının düşünülmesi bu sonucu ortaya çıkarabilmektedir.

5. Algılanan öğretim elemanı tutumları bütün sınıf düzeyleri dikkate alındığında ilgisiz olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının ilgisiz olarak algılanma düzeyleri sınıf düzeyi ile paralellik göstermektedir. Yani sınıf düzeyi arttıkça öğretim elemanlarının ilgisiz olarak algılanma düzeyleri de yükselmektedir. 1. Ve 2. Sınıfta öğretim elemanlarının tutumları otoriter olarak algılanırken 3.ve 4. Sınıfta bu algılama biçiminde önemli düzeyde bir düşme görülmektedir. Lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının tutumlarının ilgili olarak algılanmasında 2.sınıfta bir artış görülmüş olmasına rağmen benzer düzeyde kaldığı görülmüştür. Benzer durum öğretim elemanlarının tutumlarına atfedilen demokratik tutum içinde geçerlidir. Fakat burada öğrencilerin 2. Sınıfta öğretim elemanlarının tutumlarını demokratik olarak algılama düzeylerinde bir düşme görülmektedir. Bu durum aileden ilk kez ayrılmanın verdiği yalnızlık duygusunun bir sonucu olabilir. Lisans eğitiminin ilk yılında beklenen ilgiyi göremeyen öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik ilk algılamaları çok zor değişmektedir.

6. Öğrenciler 1. Sınıfta ağırlıklı olarak yalnız kalmaktan korkmaktadır. Fakat sınıf düzeyi yükseldikçe yalnız kalma korkusu da azalmaktadır. Öğrenciler 1. Sınıfta iletişim ile ilgili sorunlar yaşamaktan korkmakta bu korku düzeyi de sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktadır. Öğrencilerin 1. Sınıfta yaşadıkları fakat üst düzeyde olmayan bir diğer korkuları da barınma korkusudur. Bu korku düzeyi de sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktadır. 1. Sınıf öğrencilerin hiç korkmadığı fakat sınıf düzeyi yükseldikçe artan en önemli korkular atanma (iş bulma) korkusudur. Alışıla gelmiş ve kontrol edilebilen bir çevreden alışılmayan ve en önemlisi kontrol düzeyinin düşük olduğu yeni bir çevrede yaşamak bireyi yalnızlık duygusuna sev etmektedir. Son sınıf öğrencilerinin yaşadığı atanma(iş bulma) korkusu ise yapılan sınavları başarmaktan daha çok sınırlı olarak alınan öğretmen sayılarından kaynaklanmaktadır. Çünkü bir çok öğrenci bu sınavlardan başarılı sayılacak yüksek not alabildikleri halde atanamamaktadırlar.

Öneriler:

1. Lisans eğitimine yeni başlayan ve daha sonra ihtiyaç duyan öğrencilere mutlaka oryantasyon hizmetleri sunulmalıdır.

2. Özellikle mesleki kimliğin temellerinin atıldığı lisans eğitiminin birinci sınıfında öğretim elemanlarının davranışlarında daha duyarlı ve dikkatli davranmaları gerekmektedir.

3. Öğrencilerin yaşadığı korkularla ilgili yardım alabilecekleri uygun birimlerin oluşturulması sağlanmalıdır.

4. Mezuniyet sonrası faklı alanlarda istihdam edilme ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırıldığı sertifika programları düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

Alagon, Yavuz. (1999). *Psikolojiye Giriş.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Dönmez,Ali. (1994). *Hitler İsteseydi* (Sosyal Psikoloji Yazıları). Ankara: Gündoğan Yayınları.

_____(1987)."Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları." *A.Ü. Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,19,1-2, s.259-280.

_____(1986)."Denetim Odağı (Locus of Control)." *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,18,1-2, s.31-43.

_____(1985)."Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi." *A.Ü. Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 17,1-2, s.143-158.

_____ (1983) "Denetim Odağı (Locus of Control) ve Çevre Büyüklüğü." *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,16,1, s.37-47.

Kuzgun,Yıldız. (1988). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma.* Ankara: Ö.S.Y.M. Eğitim Yayınları.

_____(1972)."Ana-Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi." (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Maslow,A. (1968). *Toward a Psychology of Being.* New York:Van Nostrand Co.21.

Ozbay, Yaşar.(2001). *Gelişim Ve Öğrenme.* Trabzon: Erol Ofset Yayınları

ROTTER.J.B. (1966). Generalized Expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs,*80,1-28.

_____(1954). *Social Learning and Clinical Psychology.* Englewood Çliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Savaşır, Işık ve Şahin, H. Nesrin. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Schultz. P. Duane ve Schultz E. Sydney. (2001). *Modern Psikoloji Tarihi* (çev. Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Tan,Hasan. (1989). *Psikolojik Yardım İlişkileri*. İstanbul: MEB Yayınları.

Yeşilyaprak Binnur, (2000). *"A Longitudinal Research On The Self-Esteem, Assertiveness and Locus of Control Characteristics of University Students."* http://www.mef.gazi.edu.tr/dergi/20-1/bolum1.doc

internet:

http://www.queendom.com/tests/personality/lc_access.html (20 Nisan 2004'te indirildi)

http://www.dushkin.com/connectext/psy/ch11/survey11.mhtml (20 Nisan 2004'te indirildi).

http://www.jkdunlimited.com/off13.htm (20 Nisan 2004'te indirildi).

http://www.uncc.edu/pagoolka/LocusofControl-intro.html (20 Nisan 2004'te indirildi).

http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr2locus. (20 Nisan 2004'te indirildi).

http://www.uncc.edu/pagoolka/LocusofControl-intro.html. (20 Nisan 2004'ye indirildi).

"VİRE" HİKÂYESİ ÜZERİNE METİNDİLBİLİMSEL BİR İNCELEME*

Engin Yılmaz**
Nadira Jahiç***

ÖZET

Bu çalışmada; Ömer Seyfettin'in yazmış olduğu "Vire" adlı hikaye; "Metin Dilbilim", "Göstergebilim", "Sosyal Psikoloji" ve "İletişim"in yöntem, ilke ve verilerinden yararlanılarak incelenmiştir. Çalışmada; Metinde geçen "anlatı birimler" belirlenerek bu anlatı birimler arasındaki biçimsel, anlamsal/mantıksal ilişkiler analiz edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Anlatı birim; Metin Dilbilim; Göstergebilim

ABSTRACT

In this research; "Vire" who writed Ömer Seyfettin examinated methods and principes of "Texte linguistic", "Semiotic", "Social Physicology" and "Communication". In this research; "narrative units" are determined and analysed in between formal, semantic/logical relations.
Key words: Narrative unit; Texte linguistic; Semiotic

GİRİŞ

Bilindiği gibi geleneksel dilbilim, özellikle yapısal dilbilimi, cümleyi en üst düzeydeki dil birimi olarak kabul etmektedir. Oysa, 1960'lı yılların sonunda gelişmeye başlayan *Metin Dilbilimi* (texte linguistice), yazılı metinlerin kuruluşunda cümle ötesi dilsel yapılardaki ilişkilerin incelenmesine yönelmiştir[1]. Biçimsel bir dilbilim çözümlemesini cümlenin ötesine taşıyan ilk araştırmacılardan biri olan Roland Harveg, metin düzeyinin "sözün aşama aşama

* Bu inceleme, Marmara Üniversitesi'nin düzenlediği "V. Uluslar arası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu"nda (İstanbul, 24-25 Haziran 2005) sunulan aynı adlı bildirinin yeniden gözden geçirilerek makale hâline dönüştürülmüş şeklidir.

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
*** Araş. Gör., Tuzla Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

[1] Akşit Göktürk, *Okuma Uğraşı*, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1988, s. 24

ulaşabileceği en üst düzey" olduğunu ve metnin kuruluşunda başlıca işlevin "zamirler" tarafından yürütüldüğünü ileri sürmektedir[2].

Metin, soldan sağa birbirine eklenen ardışık cümlelerden oluşmaktadır. Ancak, burada cevaplanması gereken soru şudur? Nasıl oluyor da metni alımlayan, metni çözen (çözmesi istenen) okur bu cümleler dizisinden metnin konusunu kavrayabiliyor, metni oluşturan ögeleri tespit edebiliyor ve daha da önemlisi metinden bir mesaj çıkarabiliyor? En gelişmiş bildirişim dizgesi olan insan dilinin en üst düzeydeki birimi metin, cümlelerin/sözcelerin basit, rastgele, ardışık olarak sıralanması ile oluş(turul)muş bir yapı değildir. Metin, cümleler/sözceler arası çeşitli düzeylerdeki ilişkilerle oluşturulmuş *bağdaşık*, *tutarlı* bir dilsel birimdir. Metin, "bütünlük" ve "birlik" arz eden, anlaşılabilen, yorumlanabilen ve metinsel/sosyal/kültürel bağlam içerisinde belli çıkarımlar yapılabilen, belli mesajlar içeren dilsel bir bütünlüktür.

Yazınsal bir anlatı metninin yorumlanmasında sorumluluk yazar-okur ikilisi tarafından birlikte paylaşılmaktadır. Esasen yazınsal anlatı metinleri, estetik değeri olan *kurmaca* metinlerdir.Yazınsal anlatı metinleri, yazarla metin çözücü arasında bir iletişim oluşturan, birlikte paylaşılan "ortak söylem alanları" olarak da değerlendirilebilir. Modern yazınsal anlatı metinlerinde; yazar salt metin üretici, okur ise salt metin tüketici konumunda değildir. Yazar, bilinçli olarak okuru metnin okunması/anlaşılması/yorumlanması aşamalarında etkin kılmayı amaçlamakta, okurun dikkatini çeşitli dilsel imkanlarla (dil kullanımları ile) harekete geçirmek istemekte, okura bir nevi yardımcı yazarlık misyonu/rolü yüklemektedir. Bu çerçevede yazar, okuru anlatı boyunca -metinsel bağlam ve genel bağlam içinde- sürekli olarak düşünmeye, anlamaya, yorumlamaya, çıkarımda bulunmaya, hatırlamaya, onaylamaya veya reddetmeye, karşılaştırma yapmaya ve akıl yürütmeye teşvik etmektedir[3]. Yazar ve okur arasındaki ilişki/iletişim/etkileşim şuna benzetilebilir: Yazar, âdeta bir bulmacanın sorularını hazırlar. Soruların cevabını ise hem yazar, hem okur birlikte arar. Metni yazar hazırlar ve düzenler. Okur-yazar ikilisi el ele vererek metni anlamlandırır, metni yorumlar. Bu, bir süreçtir.

---

[2] Akşit Göktürk, a.g.e., s. 24

[3] YILMAZ, Engin, TURANOVİÇ, Mirsad, "Türk Yazınında Metinsel Odaklama Örnekleri: Bir Motif, Üç Eser", *Kongre Bildirileri*, c. I, s. 189-208 (SAÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Böl. II. Uluslar arası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi, Adapazarı, 07-08 Eylül 2006), s. 208

Bu incelemede; Ömer Seyfettin'in yazdığı ve konusunu tarihten alan "Vire"[4] adlı hikâye, *bağdaşıklık görünümleri*ni yansıtan küçük yapısı (microstructure) ve *tutarlılık görünümlerini* yansıtan büyük yapısı (macrostructure) Metin Dilbiliminin ilkeleri ve yaklaşımları ışığında ele alınarak ortaya konulması amaçlanmıştır. İncelemede; cümleler arasındaki biçimsel ve anlamsal bağıntılar tespit edilerek hikâyenin metinsellik ölçütlerinin (metnin *bağdaşıklık ve tutarlılık görünümlerinin*) somut olarak ortaya konulması amaçlanmış ve eş zamanlı (synchronic) bir yöntem izlenmiştir.

1. METNİN TEMATİK YAPISI

"Vire" adlı hikâyede toplam 383 cümle ve 2516 kelime vardır. "Vire" hikâyesinin tematik yapısı 3 ana bölümde incelenebilir:

1.1. Başlangıç:

- 1. ~ 11. cümleler: Bu bölümde; 'Goça' taraflarında âdeta 'yadigar' gibi 150 askeri ve ancak 3-4 aylık erzakı kalmış olan bir kalenin savunulmasındaki büyük problem (zorluk) anlatılmaktadır.

1.2. Anlatı:

- 12. cümle: Anlatıya geçiş; 12.~23. cümleler: Başlangıç bölümünde ortaya konan problemin nasıl çözüleceği, hikâyenin iki önemli kahramanı 'Barhan Bey' ve 'Mahmut Ağa'nın karşılıklı konuşmaları ile anlatılmaktadır; 24.~38. cümleler: Barhan Bey'in tanıtılması; 39.~48. cümleler: Bu bölümde; "Başlangıç bölümü"nde ortaya konan "150 askeri ve ancak 3-4 aylık erzakı kalmış olan kalenin nasıl savunulması gerektiği"; 'Barhan Bey' ve 'Mahmut Ağa'nın karşılıklı konuşmaları ile anlatılmaktadır; 49.~56. cümleler: Anlatıcının 'problem'in çözümü ile ilgili görüşleri anlatılmaktadır; 57.~64. cümleler: Bu bölümde; "Başlangıç bölümü"nde ortaya konan "150 askeri ve ancak 3-4 aylık erzakı kalmış olan kalenin nasıl savunulması gerektiği"; 'Barhan Bey' ve 'Mahmut Ağa'nın karşılıklı konuşmaları ile anlatılmaktadır; 65.~73. cümleler: Çavuşun bir kervanın geldiğini haber vermesi; 74.~89. cümleler: Barhan Bey ile Mahmut Ağa'nın gelen kervanın mahiyetini tartışması; 90. cümle: Şövalyelerin kaleyi sarması; 91.~105. cümleler: Şövalyelerin kaleyi sarması üzerine Barhan Bey'in birtakım tedbirler alması; 106.~122. cümleler: Barhan Bey'in aldığı tedbirler ile ilgili olarak, Mahmut Ağa ile tartışması; 122.~131. cümleler: Barhan Ney'in 'Vire' kararını alması ve Mahmut Ağa ile tartışması; 133.~140.

[4] "Vire", Yeni Mecmua, c. I, nr. 14, 11 Ekim 1917, s. 275-278

cümleler: Barhan Bey'in Türk askeri hakkındaki görüşlerinin anlatılması ve 'Vire' kararını açıklamak için askerin toplanması emrini vermesi; 145.~150. cümleler: Barhan Bey'in şövalyeleri gözlemlemesi; 150.~181. cümleler: Barhan Bey'in kaledeki askerlere konuşma yapması ve 'Vire' kararı almasının gerçek sebebini açıklaması; 182.~204. cümleler: Barhan Bey'in şövalyelerle konuşması ve 'Vire' teklifini iletmesi; 205.~210. cümleler: Şövalyelerin 'Vire' teklifini kabul etmesi ve anlaşma gereği bir düşman askerinin kaleyi gezmesi; 215.~228. cümleler: Düşman askerinin dışarı bırakılması ve 'Vire' şartlarının görüşülmesi; 225.~230. cümleler: Şövalyelerin 'Vire' şartlarını kabul etmesi; 230.~248. cümleler: Barhan Bey'in şövalyelerden teminat istemesi; 249- 251. cümleler: Şövalyelerin Barhan Bey'in isteklerini kabul etmesi; 252.~255. cümleler: Barhan Bey'in önde yaya olarak askerleriyle birlikte kaleden çıkması; 256.~259. cümleler: Şövalyelerin kaleye girmesi; 260-263. cümleler: Barhan Bey'in emri ile Türk askerlerinin kaleyi kuşatması; 264.~269. cümleler: Kalenin içine giren şövalyelerin bu duruma şaşırması; 270.~272. cümleler: Barhan Bey'in kaleye giren şövalyelerden teslim olmalarını istemesi; 273-279. cümleler: Şövalyelerin içine düştükleri durumu anlamaları; 280.~288. cümleler: Barhan Bey'in şövalyelerden tekrar teslim olmalarını istemesi; 289.~299. cümleler: Barhan Bey'in şövalyelere içine düştükleri durumu açıklaması; 300.~308. cümleler: Şövalyelerin Barhan Bey'in söylediklerini kontrol etmesi; 309-312. cümleler: Şövalyelerin pes etmeleri ve kaleyi teslim etmeyi kabul etmeleri; 313.~314. cümleler: Şövalyelerin 'Vire' karşılığında 'silahları' ile birlikte 'cenub'a gitmek istemeleri; 315.~323. cümleler: Barhan Bey'in en önemli şartı hariç şartlarını söylemesi; 324.~338. cümleler: Şövalyelerin 'inat'la üç gün dayanmaları. Ancak sonunda silahlarını da teslim etmeyi kabul etmeleri; 339.~356. cümleler: Barhan Bey'in askerleriyle kaleye girmesi, düşman kumandanıyla konuşması, ona kurduğu tuzağı anlatması; 357.~359. cümleler: Barhan Bey'in en önemli şartını söylemesi; 360.~379. cümleler: Barhan Bey'in Prens Petonleç'e gerçek durumu açıklaması; 380. cümle: Şövalyelerin kaleyi terketmesi; 381.~382. cümleler: 1 ay geçmeden şövalyelerin Barhan Bey'in isteklerini yerine getirmeleri.

1.3. Bitiş:

- 383. cümle: 'Kızılelma' ülküsünün canlı tutulmasının başarılması.

2. METNİN BAĞDAŞIKLIK GÖRÜNÜMLERİ

2.1. Gönderimsel İlişki: Her metinde başka ögelere göre yorumlanabilecek art gönderimsel (Fr. anaphorique) ve ön gönderimsel (Fr. cataphorique) birimler bulunur. Bu tür yapılar, sıralı cümlelerde dil ekonomisi adına yapılır, daha uzun aralıklarla yapılanlarda ise, *metnin tutarlılığı* bağıntısı içinde değerlendirilir[5].

2.1.1. *Art Gönderimsel İlişki (Anaphorique)*: Genel metin içinde bir şey önce söylenir, sonra aynı şeye gönderimde bulunulur. Bir kişi, durum ya da nesne anlatının başında kısaca geçer ve sonra aynı şey ayrıntılı olarak açıklanır. Hikâyede belirlenen art gönderimsel ilişki örnekleri şunlardır:

- 25. cümle→26., 27., 28. ve 31., 32., 33. cümleler arasında "ART GÖNDERİMSEL İLİŞKİ" kurulmuştur:

(25) BARHAN BEY çok düşünen, hiç faka basmayan, akıllı cesurlardandı. (26) Küçük siyah gözleri daima karanlık inin derinliklerinden bakar gibi parlardı. (27) Ne asildi, ne de kul...(28) Şehzade Beyazıd'ın bütün Anadolu'yu hayrette bırakan meşhur pehlivanı karaman Kudus Ferhad'ın üvey kardeşiydi. (31) Barhan Bey'in kısa vücudu, yuvarlak omuzları üstünde, hatta biraz sakil görünen kocaman bir başı vardı. (32) Ağırlığından daima bir tarafa eğilmiş duran bu başın içinde sönmez bir ateş, sönmez bir zeka alevi tutuşuyordu. (33) İşte bu mukaddes alev, onu pek genç iken en namlı kumandaların sırasına yükseltti

- 50. cümle→51. cümle ile "ART GÖNDERİMSEL İLİŞKİ" kurulmuştur:

(50) BURASI ummanın ortasında kaybolmuş öksüz ada gibiydi. (51) En yakın kasabaya ancak iki üç günde gidilebilirdi.

- 134. cümle→135., 136,. 137. cümleler arasında "ART GÖNDERİMSEL İLİŞKİ" kurulmuştur:

(134) TÜRK ASKERİ çok itaatlidir. (135) Kumandanları ne söylerse hemen yaparlar. (136) Fakat yalnız bir emre karşı itaat göstermezler. (137) O da ''teslim emri''dir. (138) TÜRK ölmeyi teslim olmaya tercih eder...

2.1.2. *Ön Gönderimsel İlişki (Cataphorique)*: Ön gönderimsel ilişki hemen her metinde az ya da çok bulunur. Genel metin içinde, daha sonra ayrıntılı anlatılacak bir kişi, durum ya da nesne anlatının başlarında kısaca geçer. Zamirler, bir başka şeyin yerine kullanılan kelimeler art gönderimsel ve ön gön-

[5] Doğan Günay, *Metin Bilgisi*, Multilingual Yay., İstanbul, 2001, s. 61.

derimsel anlatımlar için kullanılabilir[6]. Metinde belirlenen ön gönderimsel ilişki örnekleri şunlardır:

- 65. cümlede " ÖN GÖNDERİMSEL İLİŞKİ" kurulmuştur:

(65) Tam bu esnada açık kapıdan, kısa boylu, palabıyıklı, tıknaz→BİR ÇAVUŞ girdi.

- 352. cümle, 353. cümle→354. cümle arasında " ÖN GÖNDERİMSEL İLİŞKİ" kurulmuştur:

(352) İçlerinden iri, kırmızı sakallı bir adam ilerledi. (353) Yüzü sapsarıydı. (354) Bu meşhur muhariplerden→ PETONLEÇ idi.

2.2. Bağıntı Ögesi (Connecteur): Metinde bağıntı ögesi olarak daha çok *karşıtlık ilişkisi* kurmaya yarayan "lakin", "ancak", 'ama', 'halbuki', 'hayır' kullanılmıştır:

- 10. cümle+AMA 11. cümle:

(10) Etrafta her nevi kuşlar uçuşuyor+AMA, hiçbir kervan geçmiyordu.

- 28. cümle+LAKİN 29. cümle

(28) Kuduz Ferhad'ın üvey kardeşiydi+LAKİN ona hiç benzemezdi.

- 35. cümle+HALBUKİ 36. cümle

(35) Ordu gelinceye kadar ne yapıp yapıp, bu ücra kaleyi bırakmamak vazifesiydi+HALBUKİ akın için askerinden bir kısmını ayırsa, düşman hemen haber alacak, fazla kuvvetle kaleye yüklenecekti.

- 134. cümle/135. cümle+FAKAT 136/137. cümleler

(134) Türk askeri çok itaatlidir. (135) Kumandanları ne söylerse hemen yaparlar. (136) FAKAT yalnız bir emre karşı itaat göstermezler. (137) O da ''teslim emri''dir.

2.3. Aynı Kelimenin Yinelenmesi: Metinde geçen kişi, durum ya da nesnenin metinde yeri geldikçe yinelenmesi, cümleler arasındaki bağıntıyı sağlamaktadır. Bu ögeler her zaman aynı adla anılmayabilir. Her dilde aynı kişiyi, eşyayı, durumu, nesneyi belirtmek için değişik kullanım imkânları vardır. Bu zamir kullanımıdır, eş anlamlı bir kelimedir ya da çağrışımsal bir adlandırmadır[7].

Hikâyenin baş kahramanı olan "Barhan Bey", metinde toplam 36 defa geçmektedir. Barhan Bey ile karşıt bir tip olan "Mahmut Ağa" ise metinde

[6] Doğan Günay, a.g.e., s. 61-62
[7] Doğan Günay, a.g.e., s. 60

toplam 16 defa geçmektedir. 'Pek çok düşünen, hiç faka basmayan, akıllı cesur' olan Barhan Bey'in en önemli özelliği ise; başka bir 'yineleme' ile metin çözücüye (okura) aktarılmaktadır. Bu da, Barhan Bey'in en çok kullandığı söz olan 'Allah kerim…'dir. Metinde toplam olarak 7 defa 'Allah kerim' geçmektedir. Barhan Bey, Mahmut Ağa'nın düşündüğü gibi 'toy' bir genç kumandan değildir. Barhan Bey, düşünen, şartları çok iyi süzüp kararlarını büyük bir ihtiyatla ve isabetle verebilen, ön görüleri gerçekleşen, sabırlı, temkinli bir liderdir: "Allah kerim…Acele yok. Düşüneceğiz" (87. cümle). Denilebilir ki, "Barhan Bey" "akl"ı; "Mahmut Ağa" ise "heyecanı/duyguyu" sembolize eden tiplemelerdir.

3. METNİN TUTARLILIK GÖRÜNÜMLERİ

3.1. Özelleştirme: Metindeki tutarlılık yapısının oluşturulmasında en sık baş vurulan bağıntılardan biri, cümleler arasında kurulan özelleştirme ilişkisidir. Dizideki bütünlüğü bozmadan durumla ilgili ayrıntıların aktarılmasında, cümleler arasındaki özelleştirme bağlantısından yararlanılmaktadır[8]. Özelleştirme bağlantısı metnin büyük yapısına yönelik olarak, metnin söze dökülmemiş asıl değerlendirilmesi gereken bölümünün, metin çözücünün zihninde oluşturulmasında belirgin değerler taşımaktadır[9]. Metinde geçen kişiler, nesneler, olaylar ve durumlar ile ilgili ayrıntıların aktarılmasında cümleler arasındaki "özelleştirme" bağlantısından yararlanılmaktadır.

- 49. cümle→50 cümle, 51. cümle, 52. cümle ve 55. cümleler arasında "ÖZELLEŞTİRME BAĞLANTISI" kurulmuştur. Bu bağlantı kurulurken, anlatıcı tarafsız kalmamış, hikayenin kahramanlarından 'Mahmut Ağa'ya hak vermiştir. Mahmut Ağa'nın niçin haklı olduğu da ayrıntılı olarak açıklanmıştır: 1) Kalenin jeopolitik konumu (50., 51,. Cümleler) 2) Olumsuz iklim (kış) şartları (52. cümle) 3) Padişahın Rumeli'ye geçmemiş olması ve beklenen büyük ordunun bu yaz gelmeyecek olması (55. 56. cümleler).

(49) MAHMUT AĞA'NIN HAKKI VARDI: (50) Burası ummanın ortasında kaybolmuş öksüz ada gibiydi. (51) En yakın kasabaya ancak iki üç günde gidilebilirdi. (52) Kış bastırırsa erzak tedariki imkansızdı. (55) Madem ki padişah henüz Rumeli'ye geçmemişti. (56) Artık bu yaz büyük ordu gelmeyecek demekti.

[8] Leylâ Subaşı-Uzun, *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*, Simurg Yay., Ankara, 1995, s. 113-114

[9] Leylâ Subaşı-Uzun, a.g.e., s. 118

3.2. Genelleştirme: Metindeki tutarlılık yapısının oluşturulmasında cümleler arasında kurulan genelleştirme ilişkisinden de yararlanılmaktadır. 'Genelleştirme' ile, yazar bu metin aracılığı ile vermek istediği etik mesajın daha somut bir şekilde algılanmasını hedeflemiştir.

- 134. cümle→135. cümle, 136. cümle ve 137. cümle:

(134) TÜRK ASKERİ çok itaatlidir. (135) Kumandanları ne söylerse hemen yaparlar. (136) Fakat yalnız bir emre karşı itaat göstermezler. (137) O da ''teslim emri''dir.

3.3. Sebep-Sonuç İlişkisi: Sebep-sonuç ilişkilendirmesi de bir içerik bağlantısıdır. Daha çok birleşik cümle yapıları içinde karşılaşılmaktadır. Metinde, sebep-sonuç ilişkilerinin kurulması genel olarak "hatırlatma amacı"na hizmet etmekte ve metni somutlaştırmaktadır.

- 158./159. cümle→160. cümle. 161. cümle. 162. cümle. 163. cümle ve 164. cümleler arasında ''Sebep-sonuç ilişkisi'' kurulmuştur:

(158) HURUÇ DA EDEMEYİZ. (159) -Niçin? -Niçin? diye mırıldandılar. (160) Bakınız niçin. (161) Bu kaleyi biz yapmadık. (162) Vaktiyle düşmandan ''Vire'' ile aldık. (163) Düşman galiba burasını yalnız müdafaa için yapmış, çünkü hem kapısı çok dar, hem de bir meydana doğru açılmıyor. (164) Kapının karşısındaki, şu gördüğünüz tümsekte, elli kişi yaylım ateşi açsa, dışarıya kimse çıkamaz.

3.4. Karşılaştırma: Metinde karşılaştırma bağlantısının kurulması ile; metin çözücünün metindeki bazı sezdirimleri, çıkarımları ve verilmek istenen mesajı daha kolay ve daha somut bir şekilde algılayabilmesi amaçlanmaktadır. Metinde karşılaştırma ilişkilerinin kurulması ile; metin çözücünün dünya bilgisine (world knowledge) baş vurup, etkin olarak metni yorumlaması hedeflenmektedir. Hikayede belirlenen karşılaştırma ilişkileri ile ilgili örnekler şunlardır:

- 1. cümlede 'Türk ordusunun' sayısı karşılaştırılmaktadır: 16.000→150

(1) İki senedir Goça taraflarını alan talan eden on altı bin kişilik Türk ordusundan şimdi, bu kalede yadigar gibi yüz elli asker kalmıştı.

- 30. → 31., 32. ve 33. cümlelerde 'Barhan Bey' ile üvey kardeşi 'Kuduz Ferhad' karşılaştırılmaktadır:

(30) KUDUZ'un çelik zırhları kağıt gibi yırtan pençeleri, kalın demir kalkanları bir dokunuşta delen yumruğu, çeki taşını pamuk torbası gibi zahmetsizce

kaldırıp, yirmi adım öteye atıveren pazısı BARHAN BEY'de yoktu. (31) Barhan Bey'in kısa vücudu, yuvarlak omuzları üstünde, hatta biraz sakil görünen kocaman bir başı vardı. (32) Ağırlığından daima bir tarafa eğilmiş duran bu başın içinde sönmez bir ateş, sönmez bir zeka alevi tutuşuyordu. (33) İşte bu mukaddes alev, onu pek genç iken en namlı kumandaların sırasına yükseltti.

- 57. cümlede 'Mahmut Ağa' ile 'genç kumandan' 'Barhan Bey' karşılaştırılmaktadır. Mahmut Ağa tanıtılırken kullanılan 'kırk sene', 'saç sakal ağartma' ifadeleri ile 'Mahmut Ağa'nın tecrübeli olduğu çağrışımı; 'genç', 'toy' ifadeleri ile de 'Barhan Bey'in tecrübesiz olduğu çağrışımı yaratılmak istenmektedir:

(57) Kırk senedir düşman karşısında saç sakal ağartan MAHMUT AĞA, çok itimat ettiği GENÇ KUMANDANını yine biraz toy buluyordu.

- 153./154. cümlelerde ve 238./239. cümlelerde 'Türk' ve 'düşman' askerlerinin sayısı 'Barhan Bey'in ağzından şöyle karşılaştırılmaktadır:

(153) Görüyorsunuz kaleyi saranlar bizden çok. (154) Belki bizim iki mislimiz**;**
(238) Biz yüz elli kişiyiz (239) Siz üç yüzden fazlasınız.

3.5. Karşıtlık İlişkisi: Metinde karşıtlık ilişkisi kurmak suretiyle, öncelikle nesnel bir anlatım sağlanmak istenmekte, ayrıca metinde verilmek istenen etik mesajın okur tarafından onaylanması hedeflenmektedir.

Hikayede belirlenen karşıtlık ilişkisi ile ilgili örnekler şunlardır:

- (27) (Barhan Bey) Ne asildi ne kul.
- 57. cümlede 'Mahmut Ağa' ile 'Barhan Bey' karşılaştırılırken: çağrışımsal olarak (kırk sene, saç sakal ağartma) TECRÜBELİLİK ve (genç, toy) TECRÜBESİZLİK kavramları ile 'karşıtlık ilişkisi' kurulmuştur:

(57) Kırk senedir düşman karşısında saç sakal ağartan MAHMUT AĞA, çok itimat ettiği GENÇ KUMANDANını yine biraz toy buluyordu.

- 264. cümlede 'galip' ve 'mağlup' kelimeleri kullanılmak sureti ile 'karşıtlık ilişkisi' kurulmuştur:

(264) Kaleyi alan galipler, aman verdikleri mağluplarının bu garip hareketlerinden evvela bir şey anlamadılar.

SONUÇ

Sonuç olarak, "Vire" adlı hikâyenin Ömer Seyfettin'in hikâye tekniği, dili ve üsluba açısından son derece ilginç bir hikâye olduğu ve Ömer Seyfet-

tin'in hikâyeciliğini karakterize eden en önemli metinlerden birisi olduğu söylenebilir.

i) Ömer Seyfettin, bu hikâyesinde *sıfır odaklama* tekniğini (hakim bakış açısı) kullanmıştır. Klâsik hikâye tekniğine uygun olarak, hikâyenin "Başlangıç bölümü"nde (bk. **1.1. Başlangıç:** 1.-11. cümleler) stratejik önemi olan bir kalede "150" kişi kalan Türk askerinin, kaleyi savunmada yaşadıkları "büyük problem" anlatılmaktadır. Hikâyenin tematik yapısı incelendiğinde; "Kızılelma ideali"ne ulaşmak için stratejik önemi olan kalenin nasıl savunulması gerektiği konusu, metnin yaklaşık %7.8'ini teşkil etmektedir: Hikâyede (1./11., 12./23., 39./48., 49./56., 57./64.) cümlelerde, doğrudan doğruya bu problem ve çözüm olasılıkları yer almaktadır. Bu yoğunluk, metin çözücüye -genellikle- karşıt iki karakter olan "Barhan Bey" ve "Mahmut Ağa" arasında geçen tartışmalarla aktarılarak hikâyenin sürükleyiciliği üst düzeyde tutulmuştur. Ayrıca, metin çözücünün problemi daha somut olarak algılaması amaçlanmış ve metnin derin yapısından çıkarsama yapılabilecek "Kızılelma ideali"ne örtük olarak vurgu yapılarak, metin çözücünün bu idealin gerçekleşmesi için verilen mücadeleyi, yapılan öz veriyi daha iyi anlaması/hak vermesi istenmiştir.

ii) Ömer Seyfettin, bu hikâyesinde anlatı birimler arasında -özellikle- "karşıtlık bağlantısı"nı çok başarılı bir şekilde kurmuştur. 264. cümlede "galip" olarak nitelenen düşman askerleri, Barhan Bey'in dahiyane manevrası karşısında (278. cümlede) bir anda "şaşkın galipler"e dönüşmüştür. (264. cümlede) "Aman verilen mağlup", (302. cümlede) "müthiş mağlup" olarak nitelenen Türk askeri ise tam tersine galip konumuna yükselmiştir. Bu sonuç; "akıl (sabır)" ile "duygu (hırs)" arasındaki çatışmada aklın/sabrın kazandığını göstermektedir. Metinde "akıl (sabır)" "Barhan Bey"; "duygu" "Mahmut Ağa"; "hırs (ihtiras)" ise "Prens Petonleç" tiplemeleri ile somutlaştırılmak istenmiştir.

iii) Hikâyede, 39./48. cümlelerde "Barhan Bey" ve "Mahmut Ağa" kalenin nasıl savunulması gerektiği konusunda tartışırlarken, Ömer Seyfettin -tarafsızlığını/objektifliğini yitirme riskine göze alarak- kahramanlarından birisi olan "Mahmut Ağa"nın görüşlerine hak vermektedir: "Mahmut Ağa'nın hakkı vardı" (49. cümle). Bu tercih, *Sıfır odaklama tekniği*ndeki tarafsızlık/objektiflik yaklaşımına uymamaktadır.

iv) Bu hikâyede bazı dil yanlışlıkları ve mantıksal çelişkiler de görülmektedir. Bu yanlışlıklardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- 10. cümlenin "Etrafta her nev'i kuşlar uçuşuyor..." öznesinin, özne-yüklem uyumu bakımından "her nev'i kuşlar" değil "her nev'i kuş" olması gerekmektedir.
- 225. cümlede "Şövalyeler bu teklifi kısa bir müzakereden sonra kabul ettiler" den sonra; aynı sayfada geçen 248. cümlede yapılan ikinci teklif için "Bu teklifin müzakeresi de epeyce sürdü" denilerek -de bağlacının kuvvetlendirme/pekiştirme işlevinden de yararlanılarak- birinci olarak dile getirilen yargıdaki "kısa"lık pekiştirilmiştir. Halbuki, birinci yargıda müzakerenin "kısa" olduğu ifade edilirken; ikinci yargıda geçen "epeyce" süreç zarfı "kısa" ile anlam bakımından karşıtlık teşkil etmektedir. Bu itibarla, bu cümlede "de" kuvvetlendirme/pekiştirme işlevli bağlaçın yerine anlamca karşıt yapıya geçişi belirten bir zarf (oysa, halbuki, ama, fakat vb.) kullanılması gerekmektedir.
- 184.-188.cümlelerden; "Barhan Bey tercümana: -Sor bunlara, ne istiyorlar bizden? dedi. Tercüman bağırdı. Şövalyelerin saflarından gayet düzgün bir Türkçe ile cevap verdiler: - Bu kaleyi istiyoruz, teslim etmezseniz zorla alacağız. Artık tercümana lüzum kalmadığını gören Barhan Bey bağırarak kendi konuşmağa başladı" artık iki taraf arasında "tercümeye ve tercümana" gerek olmadığı açıkça anlaşılmaktayken, yazar 205. cümlede mantıksal bir yanlışlıkla "Aralarında bu teklifin tercümesi biraz uzun sürdü" demektedir. Burada herhalde "bu teklifin müzakeresi biraz uzun sürdü" denmek istenmiş, ancak yanlış kelime seçiminden dolayı anlam ve mantık bakımından tutarsız bir ifade ortaya konmuştur.

Bu dil yanlışlıkları ve mantıksal çelişkiler Ömer Seyfettin'in yazdıklarını sonradan kendisinin tekrar kontrol etmediği (veya kontrol ettirmediği), aceleyle yazdığı izlenimini uyandırmaktadır.

KAYNAKLAR

AKTAŞ, Şerif (1993) *Edebiyatta Üslup ve Problemleri*, Akçağ Yay., 2. Baskı, Ankara.

a.g.y. (2003) *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*, Akçağ Yay., 6. Baskı, Ankara.

AYATA-ŞENÖZ, Canan (2005) *Metindilbilim ve Türkçe*, Multilingual Yay., İstanbul.

BAYRAV, Süheyla (1999) *Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi*, Multilingual Yay., İstanbul.

DE BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1996) *Introduction to Text Linguistics*, Longman London and New York, 8th impression.

ERDEN, Aysu (2004) *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*, Gendaş Yay., İstanbul.

GÖKTÜRK, Akşit (1988) *Okuma Uğraşı*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

GUIRAUD, Pierre (2001) (çev. Berke Vardar) *La Sémantique Anlambilim*, Multilingual Yay., İstanbul.

GÜNAY, Doğan (2006) *Metin Bilgisi*, Multilingual Yay., İstanbul.

KAYA, Nesrin (2002) "Boğaç Han Destanının Metin Dilbilimsel Yaklaşımla Çözümlemesi", Türk Dili, sayı: 607, Temmuz.

ORALİŞ, Meral, OZİL, Şeyda (1992) "Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşımla Bir Metni Çözümleme Denemesi", Dilbilim Araştırmaları, Hitit Yayınları, Ankara.

ÖZÜNLÜ, Ünsal (2001) *Edebiyatta Dil Kullanımları*, Multilingual Yay., İstanbul.

SEYFETTİN, Ömer (2002) *Topuz*, Erdem Yay., Bayrak Mat., 5. baskı, İstanbul.

TODOROV, Tzvetan (2001) (çev.: Kaya Şahin) *Poetikaya Giriş*, Metis Yay., Ankara.

UZUN, Leyla Subaşı (1995) *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*, Simurg Yay., Ankara.

ÜSTÜNOVA, Kerime (2001) "Cümleden Büyük Birimler", Türk Dili, sayı: 600.

WUNDERLICH, Dieter (1982), "Metin Dilbilim", (çev. Emel Sözer), Dilbilim Seçkisi (Yayıma haz. Doğan Aksan), TDK Yay., Ankara Üniv. Basım evi, Ankara.

YILMAZ, Engin (2004) "Medyatik Dil Alanları: Reklam/cılık Dili Üzerine Metin Dilbilimsel Bir İnceleme", Türk Dili, sayı: 634.

a.g.y. (2005) "Karanfiller ve Domates Suyu Hikayesi'ne Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım", Sait Faik Abasıyanık'ı Anma Günleri (18-19 Ekim 2004) *Bildiriler*, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Yay., Sakarya.

a.g.y. (2007) "Sait Faik'in İlkbaharı: Bir İlkbahar Hikayesi", Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 13.

YILMAZ, Engin, TURANOVİÇ, Mirsad, "Türk Yazınında Metinsel Odaklama Örnekleri: Bir Motif, Üç Eser", *Kongre Bildirileri*, c. I, s. 189-208 (SAÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Böl. II. Uluslar arası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi, Adapazarı, 07-08 Eylül 2006)

YÜCEL, Tahsin, *Yapısal Dilbilimi*, YKY, İstanbul, 1999.

TÜRK ORTAÖĞRETİM SİSTEMİNDE MESLEKİ VE GENEL EĞİTİM İKİLEMİ

Hasan Basri GÜNDÜZ[*]
Şenol BEŞOLUK[*]

ÖZET

Araştırmanın amacı, Türk ortaöğretim okul kuruluş sistemini fırsat eşitliği açısından değerlendirmektir. Hemen tüm kalkınma planlarında ara insan gücü gereksiniminin vurgulanmasına rağmen, ülkenin eğitim sistemi genel eğitimi öne çıkarmaktadır. Bu durum ülkenin insan gücü ihtiyacı ile bireylerin yönelimleri arasında bir ikilem yaratmaktadır. Bu ikilem alt sosyo-ekonomik düzeyli ailelerin çocukları aleyhine işlemektedir. Araştrma tarama modelindedir. İlgili litaratür taranarak buna dayalı değerlendirme yapılmıştır. Türk ortaöğretim sistemi "çatal sistem" özelliğine sahiptir. Çatalda eğitim sistemi üçlü bir tabakalaşma göstermektedir. Ancak araştırmada çatal ikiye indirgenerek Türk ortaöğretim sistemi genel ve mesleki olarak iki katmanda ele alınmıştır. Genel ve mesleki eğitim karşılaştırıldığında, mesleki eğitim aleyhine eğitsel fırsat eşitsizliği yaratıldığı yargısına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler : Eğitimsel fırsat eşitsizliği, Okul seçimi, Mesleki eğitim

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the establishment of Turkish secondary schools structure in terms of equality of opportunity. Athough the need for the semi-qualified manpower is emphasized almost in all development plans, the country's current educational system leads to general education. This condition causes a dilemma between individual preferences and the country's manpower need. The inequality in this dilemma creates disadvantages for the children of the low class. The research is a literature survey. The evaluation has been done through reviewing related literature. Turkish education system is a tracked system. Tracked education system shows three layers but the tracks take shapes as two layers in this research and Turkish education system is analysed into two categories such as general and vocational. When general and vocational educations are compared, we have findings that the system causes inequality of opportunity in education against vocational education.

Key words: Inequality of opportunity in education, school selection, vocational education

1. GİRİŞ

[*] Yard. Doç.,Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

[*] Yard. Doç.,Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Endüstri devrimi ile birlikte öncelikle endüstrileşmiş ülkelerden başlayarak bütün dünyada bir eğitim talebi patlaması yaşanmıştır. Endüstrinin eğitilmiş işgücüne ihtiyaç duyması bu talebin temel etkenidir. Böylece önceleri üst toplumsal tabakaların ilgi ve gündeminde olan ve aydın elit yetiştirmeye hizmet eden eğitim, toplumun daha geniş katmanlarını da bünyesine alarak işlevsellik kazanmış ve sanayiye hizmet eder duruma gelmiştir. Eğitim ve kalkınma arasındaki bağ, dönemin yöneticilerini sanayinin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insan gücünü arz etmek üzere, yeni okullar açmaya zorlamıştır.

Endüstri devrimi, üretim etkinliğini evden fabrikaya aktarırken ailenin hem üretim birimi olma özelliğine son vermiş, hem de toplumsal güvenlik işlevini zayıflatmıştır. Böylece, çocukların çalışma alanları aile dışına kaymış, işe hazırlanmaları, çalışamayacak duruma düştüklerinde bakım ve gözetilmeleri toplumsal sorumluluk konusu olmuştur (Tan 1987:246). Ülkelerdeki sosyal devlet anlayışındaki gelişmeye paralel olarak, eğitim sosyal devlet olmanın bir gereği ve kamusal bir yatırım olarak görülmeye başlanmıştır.

Toplumsal yapıda eğitimin özel bir yeri vardır. *"Eğitim örgütleri, içinden çıktıkları toplumsal düşünce ve bu düşüncenin yarattığı toplumsal düzenin bir ürünü veya bir örneğidirler"*(Akyüz 1992:246). Eğitim göreli olarak toplumsal örgüt özelliğini her zaman korur. Zira onun içinde; değerleri, sembolleri, sistematik yapısı, modelleri bulunur. Toplumsal yapının temel öğelerinden olan roller, ilişkiler ve yaptırımlarla eğitim arasında yakın bir ilişki ve etkileşimin olması, bireylerin toplumda kendi rolünü, statüsünü, yetki ve işlevini büyük ölçüde eğitimle öğrendiğini gösterir. Bu özelliğiyle eğitim, bir yandan toplumsal yapının özelliklerine göre şekillenir, diğer yandan da toplumun şekillenmesine ve dinamizmine katkıda bulunur (Akyüz 1992:246; Celkan 1989:72).

Bu nedenle her toplum eğitim sistemlerini kendi tarihsel, toplumsal, kültürel ve ekonomik koşullarına göre oluşturmaktadır. Bir toplumda eğitim örgütü, içinde bulunduğu toplumdan ayrı olarak düşünülemez. Okullar toplumun ürünü olduklarından iyi ve kötü yönleriyle içinde yer aldıkları toplumun özelliklerini yansıtırlar. Her toplum, yaratmak istediği toplumsal varlığın farklı oluşuyla diğerlerinden ayrılır. Aynı şekilde bireysel ve toplumsal gelişimde esas aldıkları ölçü de farklıdır (Akyüz 1992:246; Bülbül 1974:110). Bu farlılıklarına rağmen ortaklıklar da azımsanamıyacak düzeydedir. Bu or-

taklıklardan yararlanılarak ülkelerin eğitim sistemleri çeşitli biçimlerde sınıflandırılarak incelenebilir.

2. OKUL SİSTEM MODELLERİ

Ülkelerin okul sistemleri ele alınan ölçütlere göre çeşitli biçimlerde sınıflanabilmektedir. Örneğin, Celkan (1989) Türk eğitim sistemini; tarihi, örgütlenme ve reform esaslarına dayandırarak modelleştirmiştir. Buna göre tarihsel modeller; "*aşiret eğitimi modeli, islami model, devşirmeci eğitim modeli, askeri eğitim modeli, okulların çoğaltılması modeli, milli terbiye hareketleri ve cumhuriyet dönemidir"*. Celkan (1989) Örgütlenme esprisine dayalı modeller başlığı altında; bir model vermekten çok Türk eğitim tarihinde eğitim sürecini, ana hatlarıyla yasal dayanakları açısından incelemiştir. Reform temeline dayalı modeller başlığı altında da; eğitim sürecine, demokratlaşma, endüstrileşme, eski-yeni sentezi, verimlilik, elitizm, özel girişim, yaşam boyu eğitim ve bütüncü eğitim açılarından Türk eğitim tarihini ana hatlarıyla değerlendirmiştir. Bilgiseven (1992) ise eğitim sistemlerini; "elit yetiştirme - yaşama hazırlama, örgün - yaygın, dinsel - laik ve çok amaçlı olma" ölçütlerine dayalı olarak modelleştirmiştir. Burada okul sistemi modelleri esas olarak Türk eğitim sistemini de içerecek biçimde Schelsky'nin ve Turner'ın yaptığı sınıflamaya dayalı olarak açıklanacaktır (Aytaç 1985).

Schelsky toplum tiplerini "zümre toplumları" ve "demokratik toplumlar" olarak ikiye ayırmış ve toplumlara göre okul kuruluş sistemlerini; paralel hatlar, çatal sistem ve merdiven sistemi olarak sınıflandırmıştır (Aytaç 1985).

2.1. Paralel Hatlar Sistemi

Zümre toplumları, birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış sınıf ve zümrelerden meydana gelmiştir. Her zümre, belirli ve değişmez toplumsal statüye sahiptir. Bireylerin toplumsal statüleri, ait oldukları toplumsal tabakanın statüleri yoluyla daha doğuştan belirlenmiş olmaktadır. Kapalı bir toplum özelliği gösterirler. Tabakaların kendilerine özgü yasal statü, moral ve felsefi sistemleri vardır (Celkan 1989:71). Bu tip toplumlarda hemen hiç toplumsal hareketlilik bulunmamaktadır. Zümreler arasındaki ayırım, yaşam stillerinden tüketim kalıplarına kadar toplumsal hayatın her alanında görülebilir (Aytaç 1985:12; Ergün 1987:203-204).

Zümre toplumlarının okul kuruluş sistemleri de buna uygun olarak toplumsal tabakalaşma sistemini yansıtır. Okullar birbirleriyle bağlantısı olmayan paralel hatlar siteminde kurulmuştur. Toplumsal yaşamda tabakalar aras-

ında geçişler nasıl engelleniyorsa, eğitim sisteminde de okullar arasındaki geçişler katı şekilde engellenmektedir. Her okul tipi belirli bir zümre içindir; herkes ancak ait oldukları zümrenin okullarında okuyabilir. Örneğin Avrupada okullar yakın bir geçmişe kadar, zümreleri şu şekilde temsil etmişlerdir (Aytaç 1985:12; Ergün 1987: 204):

Yüksek tabakalar için : "Latince okulları ve liseler".

Orta tabakalar için : "Ortaokullar".

Aşağı tabakalar için : "Halk okulları" - "İlkokullar

Bu sistemde okullar birbirinden kopuk hatlar üzerinde kurulmuştur. Üst sosyo - ekonomik düzeyli ailelerin çocukları birinci hat üzerindeki liselere devam edip buradan yükseköğretime geçme olanağından yararlanırlar. Alt sosyo - ekonomik düzeyli ailelerin çocukları ise ikinci hat üzerindeki halk okuluna devam edip sonra belirli bir çıraklık öğrenimine geçmektedirler. Okullar arasında geçiş olanağı yoktur. Bu örgüt modeli katı sınıf toplumlarına da uygun düşer. Çünkü sınıf toplumunda sınıflar belirli ve değişmez statülere sahip bulunduğundan ve sınıflar arasında toplumsal yükselişlere izin verilmediğinden, belirli sınıflara ait okullar arasında da geçiş olanağı yoktur (Aytaç 1985:15; Ergün 1987: 206-207).

Zümre toplumu düzenine karşılık, çağdaş toplumların en tipik özelliğini toplumsal hareketliliğin çok güçlenmiş olması oluşturur. Bunun sonucunda toplumsal statülerin eski düzeninde köklü değişimler meydana gelmiştir. Endüstrileşmenin değişik düzeylerde bir çok teknik ve işletmeci emeğe gereksinimi, diğer yandan endüstri örgütleri arasındaki rekabet, üst toplumsal sınıfları, alt toplumsal sınıflardaki yetenekleri seçerek sisteme katmaya zorlamıştır (Ergün 1987: 206). Bir yandan endüstri işçilerinin, diğer yandan da teknik ve yönetici meslek elemanlarının sayısındaki artış sonunda, yeni bir sınıf doğup güçlenmeye başlamıştır. Eski yüksek tabakaların daralmasıyla birlikte, zümre toplumu yapısı da çözülmeye başlamıştır.(Aytaç 1985:13). Böylece Avrupa toplumlarında soyluluk esasına dayanan zümre toplum yapısı, yerini çok katmanlı bir toplum yapısına bırakmıştır. Bu toplumsal yapıdaki eğitim sistemi çatal sistem olarak modelleştirilmektedir.

2.2. Çatal Sistem

Bu yeni toplumsal yapının en belirgin özelliği, tabakalaşma ve sınıflaşmadır. Sınıf toplumunda yasal ve siyasal eşitsizlik yoktur. Fertler arasında giderilemeyen eşitsizlik ekonomik ve kültürel eşitsizliktir. Bu neden-

le toplumsal yapı ile eğitim arasındaki etkileşimi toplumsal sınıflar ve tabakalaşma ile eğitim arasındaki ilişki oluşturur. Toplumsal tabakalaşma, toplumun karmaşık yapısı içinde, bireylerin ve onların oluşturdukları grupların nufuz, servet, iktidar ve yaşama biçimleri bakımından farklılaşmaları (Celkan 1989:74) olarak tanımlanabilir.

Toplumsal tabakaların değerleri, ilişkileri, normları ve örgütleriyle eğitim arasında bir ilişki gözlenir. Eğitim ait olduğu tabakanın değerlerini, özelliklerini taşır, diğer yandan da tabakalaşmayı da etkiler. Toplumsal tabakalaşmanın görüldüğü toplumlarda eğitim tabakalaşmaya uygun biçimde gerçekleşir. Bireylerin alacağı eğitimin niteliği ve niceliği bireyin ait olduğu toplumsal sınıf tarafından belirlenir (Celkan 1983:74).

Alt toplumsal sınıflardaki yetenekleri seçme ve ekonomik sistem içine yerleştirme rolü, okulları ekonomik ve dolayısıyla toplumsal sistemin stratejik bir öğesi yapmıştır. Okullar modern toplum içinde giderek daha güçlü bir biçimde toplumsal olanakların dağıtımını düzenleyen merkezler halini almışlardır (Aytaç 1985:13; Ergün 1987: 206). Ancak okulların bu görevlerini yansız olarak yerine getirip getiremedikleri, sorunun en çok tartışılan yönünü oluşturmuştur. Sanayi devrimi sonrası sarsılan zümre toplumu yerini sınıflı topluma bırakırken, okul sistemleri de buna paralel bir yapıya bürünmüştür.

Buna göre okul kuruluş sistemleri, "çatal sistem" ve "merdiven sistemi" ana tipleri içinde toplanabilir. Avrupa'daki sanayileşme hareketlerine paralel olarak gelişen siyasal bilinç ve nitelikli eleman arayan endüstrinin gereksinimleri, okul sistemlerini herkese belirli bir düzeyde eğitim sunmaya zorladı. Ancak toplumdaki tüm katmanlara ortak eğitim veren bir okul düzeyinden sonra yine paralel hatlar sistemi varlığını korudu. Bu şekilde örgütlenen eğitim sistemi, temel eğitim sonrasında gösterdiği ikilik nedeniyle "çatal sistem" olarak adlandırılmıştır. Bu sistemde bütün öğrenciler için 4-8 yıl arasında değişen ortak bir temel eğitim bulunmaktadır. Ortaöğretim okulları bu okullar üzerinde paralel hatlar şeklinde yapılandırılmıştır ve bunlar arasında geçiş hemen hiç yok denecek kadar azdır (Aytaç 1985:16; Ergün 1987:208-209).

Ortaöğretim uzun süreli teorik dal ve kısa süreli pratik dallar olarak iki parelel hat üzerinde toplanmıştır. Uzun süreli ortaöğretim okulları daha üst öğrenimlere götürmekte, kısa süreli ortaöğretim ise "orta olgunluğa" eriştirmekte ve doğrudan yüksek öğretime giriş olanağı vermemektedir, An-

cak belirli yüksek okullara giriş olanağı vermektedir. Ortaöğretim sınavlarına katılmayan ya da başaramayan öğrenciler ise, sadece zorunlu öğretimlerini tamamlayabilirler (Aytaç 1985:16; Ergün 1987:208).

Çatal sistemin genel özelliği; ortak olan temel eğitim sonrasında eğitim sisteminin biri pratik, diğeri teorik olarak nitelenen iki kola ayrılmış olmasıdır. Pratik dalın mesleksel eğitimi, teorik dalın da akademik eğitimi temsil ettiği söylenebilir. Bu gün ortaöğretimde var olan okul türlerinin uyguladıkları programlar ile esasen bu iki nokta arasında bir yerde modelleştirildikleri görülmektedir.

Avrupada ve Avrupaya benzemeye çalışan ülkelerde okul yapıları çatal ya da parelel sistemi yaratan toplumsal, ekonomik ve tarihsel güçler tarafından biçimlendirilmiştir. Avrupa ülkelerinin çoğunda ve onların sömürgelerinde okul yapısı belirli bir döneme kadar, durağan bir toplumun mesleksel statü yapısını yansıtmıştır. Bu ülkelerde formal eğitim sistemi 19. yüzyıla kadar bir mesleğe yönelik olmaktan çok akademik eğitim vermiş ve öğrencilerini üst katmanların çocukları oluşturmuştur (Bülbül 1974:120). Bu sistem özel girişimcilerin kurduğu okullarla daha da güçlendirilmiştir.

Avrupa'da ilk özel okul kurma girişiminde bulunanlardan biri Thomas Arnold'dır. Arnold'un kurduğu özel okulun amacı, sınıf sistemini sürekli kılmaktır. Arnold kurduğu özel okulun amacını "Bu beyefendileri eğitecek bir okuldur. Öğrenimle beyefendi olunamaz, beyefendi olarak doğulur." biçiminde ifade etmiştir. Arnold bu düşüncesini okullarında uygulamıştır. Onun okulları İngiliz toplumsal yapısında, hareketliliğin başlıca engellerinden birini oluşturmuştur (Drucker 1993:246).

2.3. Merdiven Sistemi

Merdiven sisteminde okullar her kademede birbirleriyle bağlantılıdır. Dış yapıları kadar iç yapıları da birlik gösterir. Okullar toplumsal sınıfları temsil etmezler. İlk defa 19. yüzyılın sonlarında Amerika'da gerçekleştirilen bu sistem buradan Avrupa ülkelerine yayılmıştır. Bu sistemde 6 ya da 8 yıllık ilköğretimi bitiren öğrenci 6 veya 5 yıllık çok amaçlı olarak kurulmuş olan ortaöğretime geçer. Girişte herhangi bir seçim söz konusu değildir. Ortaöğretim okulları katı sınıf sistemi yerine, zengin bir kurs sistemine sahiptir. Bu kursların seçimi tamamen öğrencinin ilgi ve isteğine bırakılmıştır. Sistemde sınıfta kalma yoktur. Bir dersi geçemeyen öğrenci, o dersi ya yaz kursunda, ya da gelecek yıl içinde tekrarlamakta veya daha hafif

bir başarı grubuna yönlendirilmekte, çabalar sonuç vermezse dersi tamamen bırakmaktadır.

Batı dünyasında ilk defa ABD tarafından gerçekleştirilen bu sistem, İkinci dünya Savaşı'ndan sonra Batı Avrupa ülkelerinde ve özellikle de İngiltere ve İsveç'te uygulanmaya çalışılmıştır. Biraz farklı da olsa, Ekim Devriminden sonra Sovyetler Birliğinde temelde merdiven sistemi sayılabilecek bir sistem kurulmuş ve bu sistem 1945 yılından sonra buradan yakın ilişkide bulunduğu diğer ülkelere yayılmıştır (Ergün 1987:210).

3. TURNER MODELİ

Hopper (1977), Turner'ın *"her toplum kendi toplumsal sistemine bağlılığı koruma probleminin üstesinden gelmeli ve bunu kısmen, sadece sınıf konumuyla değişen normlar ve değerler yoluyla yapmalıdır"*dediğini belirtirler. Bu konuda en göze çarpan problem, alt sınıfların bağlılık sorunudur. Turner modeli; endüstri toplumlarında eğitim sisteminin esas işlevinin bireylerin dikey hareketliliklerini sağlamak olduğunu varsayar. Turner hareketlilik tarzlarını halk normlarına dayandırır. Ülkelerin eğitim sistemlerini şekillendiren bu nomlara "örgütleyici halk normları" adını vermiştir. Her ülke farklı halk normlarına sahiptir. Bu nedenle ülkeler eğitim sorunlarını da farklı şekillerde çözmelidir. Toplumda bu normlar iki şekilde görülür. İlki "destekli (korunan) norm", ikincisi "yarışma normu"dur. Eğitim sistemi değerler üzerindeki etkisi aracılığı ile toplumsal kontrolü yerine getirir. Bireylerin toplumda dikey hareketliliği de bu iki norma göre ayırt edilir. Destekli hareketlilik yöntemine dayalı seçim yapan sistem eğitimde "korumalı sistem", rekabeti esas alarak hareketliliğe dayanarak seçim yapan eğitim sistemi "yarışmalı sistem" olarak adlandırılır (Hopper 1977:153). Turner temelde iki ana eksen etrafında topladığı hareketlilik normlarının çeşitli stratejileri bulunmaktadır. Blackledge ve Hunt (l989) Turner'ın normlarına göre uygulanacak stratejileri tablolaştırmışlardır:

Halk Normları	
Yarışma Normu	Destekli (Sponsored) Norm
Elit statüyü kazanma yöntemi herkesin eşit başladığı bir yarış gibidir.	Geleceğin elitleri konumlarına var olan elitler ya da onların vekilleri tarfından atanır.
Yarışın kuralları herkes tarafından iyi bilinir.	Yalnızca elitler, zeka yada vizyonun gizli yeteneklerinin önemini farkedebilirler
Elit statü servet sahibi olmayla açık-	Elit statü için seçim erken olmalı ve

lanır.	elit statü için özel eğitilmeli. Geleceğin elitlerine en iyi eğitim verilmelidir.
Eğitim sisteminde eleme, erken olmamalıdır. Yeteneklere özel bir yardım verilmemlidir	Destekli norm çoğunlukla kurumlaşmış elit grupların olduğu toplumda görülür.
Yarışma normu çoğunlukla bir çok elit grubun rekabet içinde olduğu toplumda görülür	Kitleler kendilerini yetersiz, elitleri gizemli bir duygu ile görmeleri için eğitilir.
Topluma sadakat kuruluncaya kadar elit statülere ulaşma ümidi canlı tutulur.	Elitler yardımsever babacanlık duygusu içinde ve elitlerin fikirlerine duyarlı olarak sosyalleştirilir.
Elitler diğer gruplarla yer değiştirebileceği varsayımıyla control edilir.	

Hopper (1977), Turner'ın korumalı ve yarışmalı eğitim sistemlerinde seçim sürecini, örneklerle şöyle açıklamıştır:

> *Yeni elit üyeler elit örgütler veya onların temsilcilerince seçilir. Elit statü yararlı olduğu düşünülen ve hiç bir çaba ya da stratejiyle alınamayan bir takım ölçütlere dayandırılarak verilir. Dikey hareketlilik, her adayın bir ya da daha fazla üye tarafından desteklenmesi zorunlu özel bir klüp üyeliğine giriş gibidir. Sonunda onlar üyelerinde görmeyi arzuladıkları niteliklere sahip olup olmadığına ilişkin verdikleri karara dayanarak; adayların dikey hareketliliğini kabul ya da reddederler.*
>
> *İçinde elit statü bulunduran bir sistemde, adayların yarışmada kullanabilecekleri stratejilerde geniş bir toleransa sahip olduğu, yansız kurallar ile yapılan şeffaf bir yarışmada, elit statü yarışmanın ödülüdür. Başarının ödülü olan dikey toplumsal hareketlilik elitlerin elinde olmadığı için, elitler ödüle ulaşacak olanları, ya da olmayanları belirleyecek bir konumda değildir.*

Hopper (1977)'a göre eğitim sistemleri bireysel farklılıkları önemseyerek uzmanlarını geliştirdiklerinde o toplumlar sanayileşirler. Bu tip toplumlarda eğitim sistemi üç öncelikli açık işleve sahiptir. Bunlar:

1. Yetenek düzeyleri ve katagorileri farklı çocukların seçimi,

2. Seçim süreciyle oluşturulmuş değişik katagorilerde çocuklar için uygun öğrenim tiplerini belirleme,

3. Eğitilmiş bireyi, ya doğrudan mesleğe, ya da daha ileri düzey bir uzmanlaşma için bir üst öğrenime hazırlama işlevleridir.

Hopper (1977)'a göre eğitimin esas işlevi seçmedir. Özellikle çağdaş toplumlarda eğitim sistemlerinin yapısının, onların seçim yöntemlerinin yapısıyla anlaşılabilir. Bir eğitim sistemlerini tanımak ve değerlendirebilmek için dört soru sorulması gerekir. Bunlar;

1. Seçme nasıl meydana gelmektedir?
2. Seçme ne zaman yapılmaktadır?
3. Kim seçilmektedir?
4. Niçin seçilmektedir?

Seçim süreci; merkezi veya yerel olarak gruplanabilir. Merkezden seçim, tüm ulusa uygulanan standart bir eğitim programı ve tek tip merkezi seçim sistemini gerektirir. Diğeri toplumun hiç bir yerinde ortak ögeleri ve merkezi örgütlenmeyi gerektirmeyen, yerinden yönetilen ve tek tipe indirilemeyen bir seçme sistemidir. Ülkelerin eğitim sistemlerinde benimsedikleri seçim politikaları, ister yerel, isterse merkezi olsun, "korunan norm" ve "yarışma normu" adı verilen seçim politikaları ile gerçekleşmektedir.

Hopper (l977) destekli seçim sürecini bir yetenek yarışmasına benzeterek anlatır. "Adaylar, doğru karar verecekleri umuduyla merkezi olarak örgütlenmiş jüriye, yeteneklerini sunarak yarışırlar." Yarışmalı seçim sürecini de asker alma sınavına benzeterek açıklar. Bu sınavda " adayların sınav başladıktan sonra ele geçirebildikleri araçları kullanarak belirli bir zaman diliminde, belirli bir mesafeyi geçmesi beklenir." diyerek adayların yarışma türü sınavlarda yeteneklerinin yanında çevresel koşullardan da en iyi biçimde yaralanabilmesinin beklendiğini ima eder.

İlk seçimin yapılma zamanı da, bir eğitim sisteminin fırsat eşitliği politikalarının göstergelerinden biridir. Seçimin erken ya da geç yapılması, bireylerin erken yada geç yetenek gruplarına ayrılmasını, elenmesini ifade eder . Hopper (l977), oldukca erken bir dönemde formal farklılaşma ve uzmanlaşma uygulanan bir seçim sürecinde aranan niteliklere sahip bireylerin elenebileceğini, geç sayılabilecek bir dönemde yapılan seçimde ise, uygun nitelikleri taşımayan kişilerin de seçilebileceğini belirtir.

Seçimin geç yapılması, bir ülkenin vatandaşlarına olabildiğince uzunca bir süre eğitim arzını gerektirir. Bu politika, bireylerin kalıtımla getirdikleri nitelikleri geliştirme yanında, eğitim sistemlerinin fırsat eşitliğini engelleyen zihinsel olmayan faktörlerin etkisini azaltmada etkili olduğu sayıltısına dayanır. Okul öncesi dönemde oluşan gelişim farklılıkları, 4-6 yıllık bir eğitim süreciyle dengeye ulaştırılamamaktadır (Aytaç 1985:22; Gordon 1988:33). Ayrıca Gordon (1988), sınıfın seçim süreci üzerindeki etkisini vurgulamak için "*işçi sınıfı gençleri eğer 18. yaşlarından sonra eğitimlerini sürdürürlerse, onların ABD'de yüksek öğretime girme şanslarının orta sınıf arkadaşlarına eşit olabileceğini."* belirtir. Buradan, bireyler ne kadar eğitim sürecinde kalırlarsa, çevresel faktörlerin etkisinin o süre kadar en aza indirilebileceği söylenebilir.

Türk eğitim sisteminde ilk seçim formal olarak ilköğretim sonunda yapılmaktadır. Bu durum doğru ve yansız seçim yapabilmek için alanyazına göre çok erken bir dönem olmaktadır. Bu devrede yapılan bir seçimin alt toplumsal sınıflar aleyhine yanlılık taşıyabileceği düşünülmektedir.

Hopper (1977), kim seçilmeli? ve niçin seçilmeli? sorularını birlikte ele alır ve bu soruların yanıtlarını, sınıflı toplumların karşı karşıya olduğu sorunları ortaya koyarak vermeye çalışır. Hopper'a göre sınıflı toplumlar, birbiriyle ilişkili üç sorunla yüz yüze gelirler. Bunlar:

a. Farklı güç hiyerarşisinde bulunan tüm statülerdeki insanların, hem kendilerini tatmin, hem de diğerlerine karşı statülerini haklı çıkarmak,

b. Elitlerin, etkili ve yeterli bir biçimde yönetmek için, elit olmayan grupların en azından sadakat ve işbirliğini sağlamak,

c. Elitlerin egemenliklerini korumak için, kendileriyle rekabet edebilecek potansiyel liderleri emecek kadar esnek olmalarıdır.

Hopper (1977), bu sorunları "*çünkü yarışma, sınıflı toplumların yapısını, gerilim ve çekişme yarışmanın doğasını oluşturur.*" cümlesiyle gerekçelendirir.

Hopper (1977)'a göre böyle ikilemlerle uğraşmaya kalkışan sınıflı toplumlar, tek yönlü olarak diğerlerine oranla, daha üst öğrenim düzeylerine kabul edilenlere niçin daha çok güç verildiğini haklı çıkartan ve toplumun çok fazla önem verdiği insan tiplerini belirleyen politikalarını geliştirmelidirler. Bunlar meşrulaştırma ideolojileri olarak adlandırılabilir. Sınıflı toplumlarda eğitim sistemleri, yer belirleme ve meşrulaştırma düzeneği olduğu için, meşrulaştırma ideolojilerini geliştirmeleri gerekir. Bu politikalar, gücün paylaşımına ilişkin sorunları, eğitsel uygunluğun düzenlenmesine

ilişkin sorunlara dönüştürür. Bu politikalar daha üst düzey eğitimlere kimin seçilmesi gerektiğini belirler ve diğerlerinin niçin kabul edilmemesi gerektiğini açıklar.

Hopper (1977), bu politikaları "universalist" ve "particularist" olarak gruplandırır. Universalist politikaları da kendi içinde; "seçkinci" ve "babacan" ideolojiler olarak ayırır. Aynı şekilde partikularist ideolojileri de "meritokratik" ve "toplumcu" (communustic) olarak sınıflandırır. Hopper, bu ideolojileri açıklarken insanları sahip olduğu becerilere göre ayırır. İnsanların sahip olduğu becerileri de "Dağınık beceriler" (Diffuse skills) ve teknik beceriler olarak adlandırır. Eğer toplum dağınık becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesine önem veriyorsa partikularist ideolojiye, alternatif olarak teknik becerili insan tipine önem veriyorsa evrenselci ideolojiye ulaşılır. Eğer elitlerin seçimi, toplum dağınık becerili insanlara gereksinim duyar diyerek haklı gösterilirse "babacan" (paternalist) ideoloji etkisini gösterir. Eğer dağınık becerili insanların seçimi, elit statüye ulaşmanın bu becerilere sahip olan bireylerin hakkı olduğu öne sürülerek gerekçelendirilirse, seçkinci ideoloji ortaya çıkar. Eğer elit tabaka teknik becerilere sahipse ve onların statüsü toplumun gereksinimlerine göre gerekçelendiriliyorsa "toplumcu" ideoloji, fakat bu bireyin haklarının elit statüye göre haklı gösterilmesi ise, "meritokratik" ideoloji işler. (Blackledge ve Hunt 1989:82).

4. MESLEKİ EĞİTİM VE FIRSAT EŞİTLİĞİ

Mesleki eğitim ve fırsat eşitliği tarihsel olarak endüstriyel gelişmenin ürünü olarak ün yapmış iki kavramdır. Eğitsel fırsat eşitliği, endüstrileşmenin daha çok insanın eğitilmesini zorunlu kılmasından sonra, kitlelerin öğrenim düzeylerini giderek yükseltme arzuları sonucu, sınırlı kapasiteye sahip üst öğrenim düzeylerine öğrenci seçilmesinde adalet ölçütü olarak ortaya çıkmıştır. Eğitsel fırsat eşitliği, yetenek araştırmasında adeta değişmez bir kural olarak görülür ki o, bilgi çağı için gerekli eğitimli insan gücünün ulusa sağlanması için bir yol olarak görülür.

Bilgi çağında hemen her ülke sermaye, toprak, gibi sahip olduğu üretim faktörleri içinde en değerlisinin insan olduğunun bilincindedir. Her ülke için sahip olduğu yetenek havuzunun etkin biçimde değerlendirilmesi kalkınmasının temelini oluşturacaktır. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliği ile yetenek havuzunun değerlendirilmesi arasında direk bir bağlantı bulunmaktadır. Eğer yetenek havuzunda yer alan her bireyin sahip olduğu

potansiyelin tamamından yararlanacak bir biçimde eğitimden yararlanması sağlanabilirse, potansiyel olan enerjinin harekete geçirilmesi sağlanabilmiş olacaktır.

Her toplum içinde çeşitli düzeyde yetenek ve yetişmişlik gerektiren bir roller sistemine sahiptir. Her rolün toplumsal açıdan taşıdığı önem farklıdır. Toplumda taşıdığı öneme bağlı olarak bir statüye sahiptir. Bu nedenle en yetenekli bireylerin en çok yetenek gerektiren rolleri üstlenmesi toplumsal bakımdan önemlidir. Toplumsal rollerle bireylerin eşleştirilmesinde eğitim sistemi eleme ve etiketleme işlevini yerine getirmektedir.

Feinberg ve Horwitz (1989), mesleksel eğitimin adalet felsefesi tartışmalarının konusu olmasını bu bağlama yerleştirirler. Bu anlamda mesleksel eğitim, ulusal yetenek yarışında seçilememiş olanlara ayrılmış bir teselli ödülüdür. Belirli bir statü ve kimlik ifade ettiği için kavram belirli bir geleceğe emreder ve bunu yaparken de, doğuştan gelen yetenek ve arzuların başarıldığı ve tatmin edildiği mücadele alanı olarak piyasaya ait temel sayıltılara engel olur. Statüsü mesleksel eğitim öğrencisi olan birinin tam olarak istediğini piyasaya getirmesi meşrudur. Fakat piyasanın kendisi onun ideallerine engel olur. Serbest piyasanın fırsat eşitliğine göre çalışabilmesi için isteklerin ussal, özgürce biçimlenmiş bulunması ve piyasanın hilesiz olması gerekir.

Feinberg ve Horwitz (1989), ayrıca "mesleksel eğitim belirli arzu ve yeteneklere uygun olmamayı ifade ettiği için, mesleksel programa yerleştirilme aşağı sınıfı işgal edecek olan bir kişiyi belirlemenin sembolik bir işlevine hizmet eder" diyerek mesleksel eğitimin gizli işlevini belirtir.

Akademik eğitim, temelde seçkinliği simgeler. Seçkinlik kavramına biri genel, diğeri dar iki anlam yüklenebilir. Genel anlamda seçkin; toplumsal eylemlerinde başarı kazanarak her meslekteki hiyerarşinin en yüksek basamaklarına varmış işadamlarını, politikacıları, bilim adamlarını, sanatçıları, sporcuları ...vb kapsar. Dar anlamda ise, iktidarı ve siyasal yetkiyi elinde bulundurarak toplumsal düzeni kontrol eden küçük bir azınlığı ifade eder (Tolan 1993:33). Ancak akademik eğitime teorik olarak birinci sınıf bir eğitimin belirli bir zümreye ayrıldığı anlamı verilemez. O gerçekte toplumun belirli bir kesimini diğerlerinden ayıran bir kavramdır. Amaçlanan bireylerin toplumsal-ekonomik geçmişlerine dayalı olarak onları hariç tutmak değil, daha çok var olan elitlerce belirlenmiş ölçütlere göre en iyiyi seçmedir. Bun-

dan dolayı okul, ilköğretimden başlayan ve geleceğin elitini seçmeyi gözönünde tutarak birbirini izleyen süzme aşamaları olarak işleyen bir elek rolü oynar. Eğer toplumsal süreç kaçınılmaz olarak seçkin toplumsal ve kültürel geçmişe sahip olanların işini kolaylaştırıyorsa, bu sistemin bir amacı olarak değil bir sonucu olarak görülmelidir. Ayrıca elit kelimesi küçük bir sayıyı ifade eder, fakat sistem sayısal olarak çıktı verdiği için elit yanlısı olmaya devam eder (Bülbül 1974:112-113).

Belirleyici neden seçimin kuralıdır. Elitlerin yerlerini korumak ve diğerlerini dışarda bırakmak için sürekli zorlaştırıcı kural getirmeleri ölçütün temelini oluşturur (Bülbül 1974:112-113). Ayrıca okula gitmek ya da eğitimli olmak, elitlerin bir üyesi olmanın garantisi değildir. Bülbül (l974), bu durumu Afrika ülkelerinden verdiği örnekle açıklamıştır:

> *Elitlerin üyesi olmak için bir çok Afrika ülkesinde on yıl önce lise öğrenimi yeterliydi, beş yıl önce üniversite mezunu olmak gerekli oldu, bugün yalnızca lisans üstü öğrenimliler nufuzlu sayılıyor. Eğitime giriş fırsatları, eğitimin demokratikleştirilmesi için yeterli değildir. Çünkü çıta daima halkın ulaşamıyacağı yerde olsun diye başarı için ölçütün düzeyi sürekli olarak daha yükseğe çekilmektedir. Bu nedenle eğitime giriş fırsatlarının artıtırılması, mutlaka fırsat eşitliğini artırmaz*.

Pareto, "seçkinlerin dolaşımı kuramı" ile seçkinler ve seçkin olmayanlar arasında iktidarı ele geçirmek için sürekli bir mücadele olduğunu belirterek seçkinlerin güçlerini devam ettirmek için bir strateji izlediklerini belirtir. Buna göre; azınlık, çoğunluğu ya zorla, ya da hileye başvurarak yönetir. Meşru bir yönetim, yönetilenleri iktidara itaatlerinin, kendi çıkar ve onurlarıyla uyumlu olacağına inandırabilen yönetimdir. Bu şekilde iktidara gelen seçkinler, bir süre sonra, kendilerini seçkin statüsüne yükselten nitelikleri yitirirler. Seçkinler alt sınıflardan kendileriyle rekabet edebilecek olanlardan bir kısmını aralarına alarak hem güçlerine taze kan katar hem de, iktidarlarının devamını sağlarlar (Tolan 1993:33-34).

Kurumlaşmış elitler, bir nesilden diğerine yerlerine geçecek olanları seçerken güya adil ve elverişli bir yönteme sahiptir. Yerlerine geçecek olanları kendi çocukları arasından alırlar. Bunu yapabilmek için aynı zamanda orta sınıftan da seçilmiş bir grubu aralarına alırlar. Bu strateji onlara bir çok avantaj kazandırır. Bu durum her şeyden önce topluma bir güvenlik subabı olur.

Egemen sınıfa bilinç ve elitlere taze kan sağlar. Ayrıca bu yarışmaya dayanmayan fakat, ırksal, etnik ve ideolojik ayrıma dayanan diğer seçim sistemlerinden daha az skandallıdır. Kapalı toplumlarda uygulandığı şekliyle eğitsel demokratikleşme ve sağlıklı bir elitizmin birbiriyle çelişmesinin elitizmin günahlarından sayılmaması ise kazanılan diğer avantajların da üzerindedir (Bülbül 1974:115).

Sistemin içine güçlü bir sınıfı yerleştirmeye çalışan türden bir elitizm, otantik bir elitin ortaya çıkmasını önler. Fakat tüm bireysel yeteneklerin başarıya ulaşmasını sağlıyacak eğitimin temellerini demokratik olarak genişletmek doğal bir elitin ortaya çıkmasını sağlıyabilir (Bülbül 1974:115).

Tanilli (1988), eğitim sistemindeki ikiliğin kapitalist ülkelerin doğal bir özelliği olduğunu belirtir ve bu ülkelerdeki eğitimi şöyle tanımlar:

> *Kapitalist ülkelerde eğitim, doğal olarak olarak egemen sınıf yapısı olan burjuvazinin gereksinimlerine ve isteklerine uygun olarak örgütlenmiştir. Burjuvazi için amaç, sermaye düzeninin yaşaması ve sermaye sahibinin güçlenmesidir; eğitim de aslında bu amaca yöneliktir. Burjuva rejiminde okulun şu görevleri vardır: Gelecek işçi kuşaklarına kapitalist rejime bağlılık ve saygı aşılamak, egemen sınıfın gençlerinden emekci sınıflara kültürlü bekçiler yetiştirmek, sermaye karlarını artırmak üzere bilimin teknik alana uygulanmasını ve kapitalist üretimin artmasını sağlamak.*
>
> *Böylece kapitalist ülkelerdeki eğitim, düzendeki çelişkileri yansıtır. Bu ülkelerde her zaman iki tür eğitimden söz edilebilir; biri işçi, köylü, sıradan ve dar gelirli aydın ve küçük memurların çocukları için eğitim. Burjuvazi birinci tür eğitimin sınırlarını daraltmaya, bu eğitimi yalnız ekonomik gereksinimlere ve kendi işçi gereksinimlerine yanıt verebilcek sınırlarda tutmaya çalışır. İkinci tür eğitim için ise bütün kapılar açık tutulur.*

Buna karşılık Bilgiseven (1992), farklı bir açıdan yaklaşarak hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde, ne elit eğitimden, ne de mesleksel eğitimden vaz geçilemiyeceğini belirterek elit eğitimin sistemdeki işlevini şöyle belirtir:

> *Elit olmak üzere seçilecek öğrencilerin son derece zeki ve yetenekli bir azınlık grup meydana getirmeleri gerekir. Bu tenha grubun*

okuması gereken teknik kitapların hitap ettiği kitle çok az olduğundan yabancı dilde yazılmış eserlerden bu öğrencilerin yararlanabilmeleri için çok iyi yabancı dil bilmeleri gerekir. Buna karşılık mesleki teknik ortaöğrenim gördükten sonra hayata atılmaları geren vasat yetenekli kalabalık öğrenci kitlesine çok iyi yabancı dil öğretmek gereksiz bir yüktür. Bu öğrenciler için yabancı dil seçimlik yapılabilir. Ancak bunun için teknik kitapların iyi bir şekilde ve bol miktarda tercüme ettirilmesi ve kalabalık öğrenci kitlesinin yararına sunulması gerekir.

Türkiye'de ortaöğretimin temel işlevi ve ortaöğretim düzeyindeki okulların amaçları öğrencileri yükseköğretime, hayata ya da hem yükseköğretime hem de hayata hazırlamak (METK Md.28) olarak ifade edilmektedir. Meslek okulları hem kuruluş, hem program, hem de iç yapı bakımından diğer akademik okullardan farklıdır. Meslek okullarının esas amacı öğrencilerini belirli mesleklere hazırlayarak o alanda duyulan ara insangücü gereksinimini karşılamaktır. Akademik liselerin esas amacı ise öğrencilerini bir üst öğrenime hazırlamaktır. Akademik eğitim bu bakımdan ürününü uzun sürede, elit konumlara yönelik olarak veren bir eğitim dalıdır.

Türk eğitim sisteminin ortaöğretim düzeyinde çatal sistem özelliği gösteriyor olması, ortaöğretime geçişte fırsat eşitliğinin önündeki en büyük engellerden biridir. İkili yapının bir sütununu genel ortaöğretim okulları, diğer sütununu mesleki ve teknik ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Ortaöğretim okulları ayrıldıkları iki yapının dışında kendi içlerinde de farklılık gösteren karmaşık bir yapıya sahiptir. Genel ortaöğretim okulları lise, anadolu lisesi, fen lisesi biçiminde tabakalaşırken bu okul türlerinin özel girişimciler tarafından işletilenleri de devlet okullarından farklı özellikler göstermesi bakımından ayrı bir tabaka olarak ele alınmalıdır. Aynı şekilde mesleki ve mesleki teknik ortaöğretim okulları da heterojen bir yapıya sahiptir. Çatalın meslek lisesi kolunda yer almasına rağmen imam hatip liseleri, ticaret liseleri gibi meslek liseleri kendine özgü özellikler taşımaktadır. Çoğunlukla aynı binada hizmet verilmesine rağmen mesleki teknik okullar hatta bu okulların bazı programları içindeki bulundukları yapıdan program ve öğrenci profili gibi açılardan farklılaşmaktadır. Bunun yanında anadolu öğretmen liseleri meslek liseleri kategorisi içinde yer almasına ragmen öğrenci profili ve kazandırdığı avantajlar bakımından içinde yer aldığı gruptan ayrılmaktadır.

Üniversiteye geçişte öğrencilerine hem genel lise hem de meslek lisesi avantajlarını kazandırmaktadır.

Türkiyede yetmişten fazla "lise türü" ve ÖSYS-2007 Kılavuzunda kod numarası bulunan 141 "'lise programı" bulunmaktadır. Her lise veya programın üniversiteye girişte öğrencilerine sağladığı kazanımlar okul ve program türlerine göre farklılaşmaktadır. Ayrıca her lise türü yada program türünün içinde yer aldıkları bölge, şehir ve hatta şehrin içindeki semtin coğrafi ekonomik ve sosyal faktörlerine gore de farklı nitelik kazanmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde var olan bu heterojen yapı ilköğretimden ortaöğretime geçişte okul seçimi sürecini iyice karmaşıklaştırmaktadır. Bu durum en çok okul sistemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmayan dezavantajlı ailelerin çocuklarını olumsuz etkilemektedir. Dejavantajlı ailelerin çocukları daha çok meslek liselerinde yoğunlaşırken diğerleri genel ortaöğretim programlarında yoğunlaşmaktadır. (Gündüz 1996 Gümüş 2006). Buna ilave olarak Yükseköğretim Kurulunun, ÖSS 2002'de ortaöğretim başarı puanlarının çarpıldığı 0.2 ve 0.5 katsayılarını (ÖSYM, 2002), ÖSS 2003'de daha da arttırılarak 0.3 ve 0.8'e çıkarması (ÖSYM, 2003), okul ve program türleri ve toplumsal katmanlar arasındaki var olan eşitsizliği daha da derinleştirdiği gözlenmektedir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Modern toplumda okullar giderek daha güçlü bir biçimde toplumsal olanakların dağıtımını düzenleyen merkezler halini almışlardır. Toplumsal sınıflardaki yetenekleri seçme ve ekonomik sistem içine yerleştirme rolü, okulları ekonomik ve dolayısıyla toplumsal sistemin stratejik bir öğesi yapmıştır (Coleman et al, 1966; Pong & Ju, 2000). Okulların bu rollerini yerine getirmede oynadıkları rol, okulun içinde yer aldığı okul kuruluş sistemine uygun bir biçimde gerçekleşmektedir (Marks et al 2006) Bir toplumda eğitim örgütü, içinde bulunduğu toplumdan ayrı olarak düşünülemez. Her toplum eğitim sistemlerini kendi tarihsel, toplumsal, kültürel ve ekonomik koşullarına göre oluşturmaktadır. Okullar toplumun ürünü olduklarından iyi ve kötü yönleriyle içinde yer aldıkları toplumun özelliklerini yansıtırlar. Yukarda ele alınan okul kuruluş modeli açısından Türk eğitim sistemi çatal sistem olarak nitelendirilebilir. Çatal sistemin genel özelliği; ortak olan temel eğitim sonrasında eğitim sisteminin biri pratik, diğeri teorik olarak nitelenen iki kola ayrılmış olmasıdır. Pratik dalın mesleksel eğitimi, teorik dalın da akademik eğitimi temsil ettiği söylenebilir (Aytaç 1985; Marks et al 2006).

Statüsü mesleksel eğitim öğrencisi olan birinin tam olarak istediğini piyasaya getirmesi meşrudur. Fakat piyasanın kendisi onun ideallerine engel olur. Serbest piyasanın fırsat eşitliğine göre çalışabilmesi için isteklerin ussal, özgürce biçimlenmiş bulunması ve piyasanın hilesiz olmasına bağlıdır. Bu bağlamda mesleksel eğitim adalet felsefesi tartışmalarının konusu olmaktadır. Mesleksel eğitim, ulusal yetenek yarışında seçilememiş olanlara ayrılmış bir teselli ödülü olarak nitelendirilmektedir. Belirli bir statü ve kimlik ifade ettiği için kavram belirli bir geleceğe emreder ve bunu yaparken de, doğuştan gelen yetenek ve arzuların başarıldığı ve tatmin edildiği mücadele alanı olarak piyasaya ait temel sayıltılara engel olur. "Mesleksel eğitim belirli arzu ve yeteneklere uygun olmamayı ifade ettiği için, mesleksel programa yerleştirilme aşağı sınıfı işgal edecek olan bir kişiyi belirlemenin sembolik bir işlevine hizmet eder" (Feinberg ve Horwitz 1989;Groß 2003)).

Genel eğitim, temelde seçkinliği simgeler. Ancak genel eğitime teorik olarak birinci sınıf bir eğitimin belirli bir zümreye ayrıldığı anlamı verilemez. O gerçekte toplumun belirli bir kesimini diğerlerinden ayıran bir kavramdır. Amaçlanan bireylerin toplumsal-ekonomik geçmişlerine dayalı olarak onları hariç tutmak değil, daha çok var olan elitlerce belirlenmiş ölçütlere göre en iyiyi seçmedir. Bundan dolayı okul, ilköğretimden başlayan ve geleceğin elitini seçmeyi gözönünde tutarak birbirini izleyen süzme aşamaları olarak işleyen bir elek rolü oynar. Eğer toplumsal süreç kaçınılmaz olarak seçkin toplumsal ve kültürel geçmişe sahip olanların işini kolaylaştırıyorsa, bu sistemin bir amacı olarak değil bir sonucu olarak görülmelidir. (Bourdieu,1984;Bülbül 1974:112-113).

KAYNAKLAR

AKYÜZ, H. (1992), *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavramları ve Alanları Üzerine Bir Araştırma,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2320, Ankara.

AYTAÇ, K. (1985), *Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması,* A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.

BİLGİSEVEN, A. (1992), *Kurtkan Eğitim Sosyolojisi*, Filiz Kitabevi, İstanbul.

BLACKLEDGE, D., HUNT, B. (l989), *Sociological İnterpretations of Education,* Biling and Sons Limited, London.

BOURDIEU, P. (1984). Distinction: A social critique of the judgement of taste. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BÜLBÜL, A. S. (1974), "*İdentification Factors Related to the Student Flow Within The Middle Schools of Uşak Provinces, Turkey"* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Michigan State University Michigan.

CELKAN, H. Y. (1983), "*Öğrencilerin Başarılarında Zihin Dışındaki Faktörlerin Etkileri*" (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

CELKAN, H. Y. (1989), *Eğitim Sosyolojisi*, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum.

COLEMAN. J. S.. E. Q. CAMPBELL, C. J. HOBSON. J. MCPARTLAND. A. M. MOOD. F. D. WEINFELD, AND R. L. YORK (1966) Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C.: U.S. Department of Health Education and Welfare. OE-38001.

DRUCKER, P. F. (1993), *Yeni Gerçekler*, (Çeviren Birtane KARANAKCI) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

ERGÜN, M. (1987), *Eğitim ve Toplum, Eğitim Sosyolojisine Giriş,* İnönü Üniversitesi, Malatya.

FEİNBERG, W., HORWİTZ, B. (1989) "*Vocational Education and Equality of Opportunity*". Equity Forum Conference, University of Illinois.

GORDON, A. (1988), " *The Educational Choices of People*" O. BOYD ve Others (Ed) Approachhes To Post- School Management, Poul Chapman Publishing Ltd. London.

GROB, M. (2003). Educational Systems And Perceived Social Inequality: The institutional base of class formation. European Societies 5(2) : 193-225.

GÜMÜŞ A. (2006), *Ortaöğretim Okulları Türkiye Taraması*, Eğitimsen yayınları.

GÜNDÜZ, H. B. (1996), "*Öğrencilerin Ortaöğretim Okullarına Dağılımını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*" (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

HOPPER, E. I. (1977), "A Typlogy for the Calassification of Educational Systems", *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press, New York.

MARKS, G. N. J. CRESSWELL, AND J. AINLEY (2006). Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The role of home

and school factors. Educational Research and Evaluation Vol. 12, No. 2, April 2006, pp. 105 – 128.

ÖSYM (2002), *ÖSS 2002 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu,* ÖSYM Yayınları, Ankara.

ÖSYM (2004), *21.07.2003 Tarihli ÖSS Duyurusu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi*. *http://www. ösym. gov. tr/Belge Göster. aspx?DIL=1&BEL GEBA GLANTI ANAH=305* (Erişim Tarihi: 5 Nisan 2004).

PONG, S. L., & JU, D. B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. Journal of Family Issues, 21(2), 147 – 167.

Resmi Gazete (1973), (14574) Milli Eğitim Temel Kanunu (1739).

TAN, M. (1987), "Eğitsel Fırsat Eşitliği", *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, XX, 1-2, Ankara.

TANİLLİ, S. (1988), Nasıl *Bir Eğitim İstiyoruz?,* Amaç Yayıncılık, İstanbul.

TOLAN, B. (1993), *Sosyoloji*, Adım Yayıncılık, Ankara.

EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ DERSİNİN BİLİŞSEL ALAN HEDEFLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ

İlker KÖSTERELİOĞLU*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Bilimine Giriş dersinin belirlenen bilişsel alan hedeflerinin öğrencilerin erişi düzeyine bakarak gerçekleşme düzeyini saptamak ve öneriler sunmaktır. Belirlenen alt problemlere ilişkin veri elde edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan ve geliştirilen erişi testi Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AIBU) Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeliği Bölümü 1. sınıfta öğrenim gören 96 öğrenciye uygulanmıştır. Geliştirilen erişi testi 2006–2007 öğretim yılında öntest ve sontest olarak güz döneminin başında ve güz döneminin sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Öntest ve sontest uygulamalarından elde edilen veriler SPSS 15.0 programında çözümlenmiş, aritmetik ortalama standart sapma, başarı yüzdesi ve t testi kullanılarak yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; Eğitim Bilimine Giriş dersinin belirlenen bilişsel alana ait hedeflerin 0.70 oranında gerçekleşmiş olduğu saptanmıştır. Bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyini ölçmeye yönelik hazırlanan erişi testinin öntest ve sontest uygulamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin sontest puanlarında öğrencilerin 1. ve 2. öğretimde öğrenimlerine devam etme durumuna göre öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olmadığı, Eğitim Bilimine Giriş dersine devam eden kız ve erkek öğrencilerin Eğitim Bilimine Giriş dersi erişi testinden aldıkları puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak; Eğitim Bilimine Giriş dersi programının çeşitli ünitelere ayrılarak her ünite sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmak suretiyle öğrenme eksiklikleri giderilebilir. Ayrıca üniversitede bu dersi okutan öğretim elemanlarının görüşleri alınarak dersin hedeflerine ulaşılabilmesi yönündeki önerileri nitel olarak yapılacak bir çalışma ile ortaya konulması yönünde önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, Eğitim Bilimine Giriş Dersi

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the achievement level of the Introduction the Educational Science Course which is lectured at Abant Izzet Baysal University at Primary School Teaching Department first grade by examining students' acquisition level and to put forward some suggestions. The achievement test, which was prepared and developed by the researcher to obtain the necessery data for the subproblems of the study were answered by the first year students of Abant Izzet Baysal University Primary School Teaching Department both at the beginning and at the end of Fall semester of 2006-2007. The data obtained from pre and posttests applications were analyzed by means of SPSS 15.00 program and their mean and standart deviation scores, the percent of success, and t

* Yazılar İlköğretim Okulu, Mudurnu / Bolu

test were used to interprent the data. Having analyzed the data collected, the followings could be considered as the results the study: The results of this study in dicated that 0.70 of cognative domain objectives of Introduction to Educational Science Courses were achieved. Mean while a significant difference was found in favour of posttest achievement scores of students when pretest and posttest applications of the achievement test is concerned.When type of education is concerned, no significant difference was found and when the gender is concerned, no significant difference was found between the pretest and posttest achievement scores of the students from the Introduction to Educational Sciences Course. According to findings from the research, learning gaps could be closed by dividing the content of the course, Introduction to Education Science, into units and conducting formative evaluations after all those units. In addition, it proposed that, a qualitative research could be conducted to define teaching staffs', who has been teaching this course, proposal in order to reach goals of the course by defining their opinions
Keywords: Curriculum Evaluation, Introduction the Educational Science Course.

1. GİRİŞ

İnsanlar, yaşamları boyunca içinde yaşadıkları toplumların beklentileri yönünde topluma ait bireylerini belli amaçlar doğrultusunda yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. Zamanla insanların yetiştirilmesi işi bir meslek alanı olarak gelişmiş ve eski çağlardan günümüze kadar geçen sürede öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimi önem kazanarak süregelmiştir.

Eğitimin hedefleri ne kadar iyi saptanırsa saptansın, eğitim-öğretim programları bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılamaya dönük olursa olsun, fiziksel mekânlar günün koşullarına uygun araç gereçlerle donatılsa bile nitelikli insan gücü yetiştirmek için yeterli olamayacağını ifade eden Dönmezer (2000:667) "Bunları en iyi bir biçimde kullanacak nitelikli öğretmene gereksinim vardır." sözüyle öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamaktadır.

Günümüzde özellikle de bilişim ve teknoloji çağında, bilimsel ve kalkınma süreci içerisinde bulunan bir ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün sağlanmasında eğitim sisteminin etkin bir rolü olduğunu düşünen Çoban (1998:84)'a göre eğitim sisteminde gerçekleştirilmesi düşünülen her türlü ileriye dönük düzenleme ve değişme, çocuk, ergen ve yetişkin kişilik gelişiminde önemli rolü olan öğretmen faktörüne ve onun niteliklerine bağlı bulunmakla birlikte, iyi bir eğitim sisteminin göstergelerini öğretmen eğitimi ve öğretmenin mesleki formasyonuna bağlı olduğunu düşünmektedir.

Ülkemizde de öğretmenin eğitimine verilen önemin artmakta olup öğretmen eğitimi Yükseköğretim Kurumlarına bağlı Eğitim Fakültelerinde yapılmaktadır. Bu bağlamda, Eğitim Fakülteleri kendilerini yapılandırarak ve

eğitim programlarını sürekli güncelleyerek istendik bilgi, beceri ve kültüre sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi arzulanmaktadır.

Öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesi ile birlikte bu mesleği öğreten, öğretmenlik bilgisi dersleri de bu yönde değerini arttırmaktadır. Öğretmenlik mesleğini kazandıran zorunlu derslerden biri de "Eğitim Bilimine Giriş" dersidir. Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriği ve ana konularının amacı; eğitim hakkında genel bir bilgi vermek, eğitimin iskeletini tanıtmak, diğer bilimlerle olan ilişkisini açıklamak ve genel bir eğitim görüşü kazandırmaktır (Çelikkaya,1999:5).

Eğitim Bilimine Giriş dersi öğretmen yetiştiren kurumların tamamında okutulan, Eğitim Fakültesi anlayışına ve öğretmenlik mesleğine dair temel bilgilerin verildiği bir derstir. Erginer (2006:50), "öğrencilerin bu dersi kavramaları ile, onların üst sınıflardaki meslek bilgisi derslerine daha kolay uyum sağlayabileceğini düşünmektedir." Eğitim fakültelerinde eğitim gören öğrenciler için böyle bir dersin ilk yıl ve ilk yarıyıla koyulmuş olması, dersin temel beceriler kazandırması açısından önemli olduğunun bir göstergesidir.

Yüksek Öğretim Kurumu Öğretmen Yetiştirme Programları incelendiğinde "kur tanımı" denilen çerçeve programlarının bulunduğu görülmektedir. Bu çerçeve programlarda, okutulması gereken derslerin ve bu derslerin içeriğinde yer alan konuların kısa bir özeti yer almaktadır (Arslan,1998:138). Eğitim Bilimine Giriş dersinin Yüksek Öğretim Kurumu kur tanımlaması incelendiğinde, dersin içeriğinde eğitim ile ilgili kavramlar, öğretmenliği meslek olarak seçmeyi düşünen öğrencilere meslekleri ile ilgili temel kavramların kavratılması, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, gelişimi, öğretmenliğin toplumdaki rolü ile öğretmenin rollerinin kavratılması, öğretmen adaylarının Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamaları ve öğretmenlik mesleğinin gelişme koşulları hakkında bilgi sahibi olmaları, eğitim tarihinde belli başlı olgular hakkında bilgi kazanmaları, eğitimin ilgili olduğu disiplin alanlarını tanımak, eğitim örgütünün toplumsal yapının değişmesindeki rolünü kavratma ve eğitimin toplumsal değişimdeki rolü konularında bilgi sahibi olmasının amaçlandığı görülmektedir (YÖK,2006).

Erginer'e (2006:50) göre, "Eğitim Bilimine Giriş dersi değişik isimler altında öğretmen yetiştiren kurumların programlarında sürekli yer almıştır." Zaman zaman Eğitime Giriş, Öğretmenlik Mesleğine Giriş olarak anılsa da bu derslerin içerikleri birbirleriyle benzerlik gösterdiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin Eğitim Bilimine Giriş dersine ait belirlenen hedeflere erişip erişmediği onların öğretmen olarak yetiştirilmesinde genel kültür, alan

bilgisi ve pedagojik formasyon düzeyleriyle yakından ilgilidir. Erden (1998;15)'e göre eğitim programları; programın amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenmiş hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan bir sistemdir. Bu sistemin çalışıp çalışmadığına karar vermenin en kolay yolunun erişiye bakarak yapılan değerlendirme ile anlaşılacağını belirtmektedir

Programı oluşturan ilk öğe olan hedefler; "genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir" (Sönmez,2004:21). Ertürk (1994:25) hedefi; "bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar yoluyla kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ve davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik" olarak tanımlamaktadır. Abella (1994:40) ise hedefi, program özellikleri dokümanının can damarı olarak belirterek "programın gerçekte neyi başarması gerektiği olarak açıklamaktadır."

Erişiye ağırlık vererek bir program tasarısının ürününü değerlendirmek için, programın ürünü olan öğrenci davranışlarındaki değişmelerin, biri programa girişinde, biri de programın çıkışında olmak üzere iki kez ölçülmesi gerekmektedir. Erden (1998:21), erişiye bakarak değerlendirmede programın süreç boyutunun genellikle kara kutu olarak düşünüldüğünü ifade eder ve öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasında hedefler doğrultusunda meydana gelen farka bakıldığını belirtmektedir. Bu fark anlamlı ve istenilen nitelik ve nicelikte ise programın etkili olduğuna karar verilebileceğini belirtmektedir.

Eğitim programlarının etkililiğine dair literatürde birçok çalışma mevcuttur Çelik ve Önal (1999), Öztürk (2000), Güler (1997), Bilen (1975), Ural (1980). Yapılacak olan bu çalışmalar ışığında öğretmen adaylarının başarı durumları ve eksik yönlerinin belirlenmesiyle alınacak önlemler ile daha donanımlı birer öğretmen olarak yetişmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrenci erişişine bakarak Eğitim Bilimine Giriş dersinin belirlenen bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyi hakkında karara varmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1-Eğitim Bilimine Giriş Dersinin bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyi nedir?

2-Eğitim Bilimine Giriş Dersi Bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyini ölçmeye yönelik hazırlanan erişi testinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3- Öğrencilerin sontest puanları;

a) Cinsiyete göre,

b) Birinci ve ikinci öğretime devam etmekte olma durumuna göre değişmekte midir?

1.2. Araştırma Modeli

Eğitim Bilimine Giriş dersinin bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma bir "program değerlendirme" araştırmasıdır. Bu araştırmada tek grup öntest -sontest modeli kullanılmıştır. Karasar (2005: 96)'a göre tek grup öntest-sontest modelinde gelişi güzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Deneme öncesi ve sonrasında ölçmeler elde edilir.

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2006–2007 öğretim yılının birinci döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın evreni 1. öğretimde öğrenim gören 40 kız, 25 erkek ve 2. öğretimde öğrenim gören 50 kız, 12 erkek olmak üzere n=127 öğrenciden oluşmaktadır. Evrenin tümüne ulaşılma imkânı olduğundan ayrıca bir örneklem alınmamıştır. Ancak; öntest sontest uygulaması sırasında devamsız olan öğrencilerin ve başarı testini boş bırakan öğrencilerin değerlendirme dışında bırakılması nedeniyle araştırma n=96 öğrenci ile yürütülmüştür.

2.2. Kullanılan Ölçme Aracı

Araştırmada Eğitim Bilimine Giriş dersi programının erişiye bakarak yapılan değerlendirilmesinde, dersin belirlenen bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik "erişi testi" hazırlanmıştır. Bu veri toplama aracının geliştirilme süreci aşağıda belirtilen sıra ile gerçekleştirilmiştir.

Erişi testi hazırlanmadan önce araştırmacı tarafından Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) ders ile ilgili kur tanımı incelenerek hangi konuların ders içeriğini oluşturduğu belirlenmiş ve Eğitim Bilimine Giriş, Öğretmenlik Mesleğine Giriş ve Program Değerlendirme ile ilgili (literatürde yapılan ça-

lışmalar, başarı testi nasıl hazırlanır vb.) yayın ve araştırmalar incelenmiştir. YÖK tarafından verilen ilgili kur tanımlaması ve dersin içeriği dikkatle incelenmiş ve bu inceleme sonucuna göre araştırmanın alt problemlerini test edebilmek için hazırlanacak veri toplama aracına esas olacak şekilde belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirlenen hedefleri ölçmeye yönelik 65 adet soru maddesinden oluşan çoktan seçmeli erişi testi hazırlanmıştır ve iki uzman görüşü doğrultusunda düzeltmeler yapılarak son şekli elde edilmiştir. Erişi testi, Eğitim Fakültesi'nde sınıf öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören 36 ve sınıf öğretmenliği ikinci sınıfta öğrenim gören ve birinci sınıfta Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini almış 40 olmak üzere toplam 76 öğrenciye uygulanmıştır. Bu deneme uygulamasında elde edilen verilerden yararlanılarak soruların madde analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonucunda gerekli madde düzeltme çalışmaları da yapılarak 45 madde seçilmiş ve araştırmada kullanılacak Eğitim Bilimine Giriş Erişi Testi elde edilmiştir. Madde seçimi yapılırken araştırmacı tarafından belirtke tablosu göz önünde bulundurulmuş, geniş yetenek sınırları arasında ayırıcı olmasını sağlayabilmek için, test maddeleri çeşitli güçlüklerde ve ortalama güçlüğü P=0.50 civarında olanlardan oluşturulmuş ve madde ayırıcılık güçlerinin 0.30'dan yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Testin ortalama güçlüğü 0.54 olarak ve ITEMANW istatistik programında hesaplanan güvenirlik katsayısının α=0.74 olduğu gözlenmiştir. Eğitim Bilimine Giriş dersi için belirlenen 33 hedef için erişi testinde 45 soru yer almaktadır. Erişi testinde yer alan sorular belirtke tablosuna göre hazırlanmış olup bazı hedefler bir soru ile ölçülürken, bazı hedeflerin ölçülmesinde iki ya da üç soruya yer verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Eğitime Bilimine Giriş dersinin bilişsel alan hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla belirlenen alt problemlere göre aşağıda belirtilen istatistiksel işlemler iki farklı istatiksel programa aktarılarak analizleri yapılmıştır.

Eğitim Bilimine Giriş dersinin bilişsel alan hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla her hedefi ölçmeye yarayan maddenin başarı yüzdesi hesaplanmıştır. Başarı yüzdesi maddeyi doğru cevaplayanların toplam cevaplayıcı sayısına bölünerek bulunmuş (madde güçlük endeksi) ve bulunan değer tam öğrenme için temel alınan 0.75 düzeyinde yorumlanmıştır.

Erişi testinin öntest puanları ile sontest puanları arasında farkın anlamlı olup olmadığı, öğrencilerin sontest puanlarının, cinsiyete göre değişip değişmediği ve öğrencilerin sontest puanlarının, 1. ve 2. öğretime göre değişip değişmediğini belirlemek için t-testinden yararlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Tablo 1: Öğrencilerin Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulguları

Değişkenler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kız	69	0.72
	Erkek	27	0.28
	Toplam	96	100
Öğretim Türü	1.öğretim	49	0.51
	2. öğretim	47	0.49
	Toplam	96	100

Tablo 1 incelendiğinde Eğitim Bilimine Giriş dersine devam eden öğrenciler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin n=69'unun (%72) kız, n=27'sinin (%28) erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca Eğitim Bilimine Giriş dersine devam eden öğrenciler öğretim türü değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin n=49'unun (%51) 1. öğretime devam ettikleri, n=47'sinin (%49) ise 2. öğretime devam ettikleri görülmektedir.

3.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu araştırmanın birinci alt problemini "Eğitim Bilimine Giriş Dersinin bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyi nedir?" oluşturmaktadır.

Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılabilmesi için geliştirilen erişi testi öğretimin başlangıcında (öntest) ve öğretimin bitiminde (sontest) olarak uygulanarak aradaki farka bakılmış ve son testte alınan başarı derecesi tam öğrenme için temel alınan başarı yüzdesi 0.75 düzeyinde karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 2: Eğitim Bilimine Giriş Dersi Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öntest ve Sontest Yüzdeleri

Hedef	Hedef	Öntest Erişi Yüzdesi	Sontest Erişi Yüzdesi
1	Eğitimle ilgili temel kavramlar bilgisi	**.30** **.58**	**.77** **.83**
2	Eğitim çeşitleri ile ilgili sınıflamalar bilgisi	**.28** **.57**	**.80** **.91**
3	Eğitim biliminin öğrenmeyi sağlamada kullandığı yöntemler bilgisi	.34	.43
4	Eğitimin temel kavramları ile ilgili belli başlı özellikleri kestirebilme	**.44**	**.81**
5	Eğitimin tarihsel gelişimi ile ilgili olgular bilgisi	.09 .11	.12 .13
6	Eğitimin tarihsel gelişimi ile ilgili sınıflamalar bilgisi	**.12**	**.78**
7	Eğitimin temelleriyle ilgili kavramlar bilgisi	**.28** **.35**	**.77** **.79**
8	Eğitimin temelleriyle ilgili olgular bilgisi	**.55**	**.82**
9	Eğitimin temelleriyle ilgili aşamalı diziler bilgisi	.21	.14
10	Eğitimin temelleriyle ilgili sınıflamalar bilgisi	.13 .23 .31	.13 .60 .91
11	Eğitimin temelleriyle ilgili ilke ve genellemeler bilgisi	**.52** **.50** **.10**	**.71** **.77** **.78**
12	Eğitimin temelleriyle ilgili kuram bilgisi	.36	.52
13	Eğitimin temelleriyle ilgili belli başlı verileri istenilen anlatım biçimine çevirebilme	**.58**	**.90**
14	Eğitimin temelleriyle ilgili temel ilkeleri açıklayabilme	**.36**	**.77**
15	Eğitim biliminin kullandığı yöntemler bilgisi	**.66**	**.93**
16	Bilimsel yöntemin basamakları bilgisi	**.13** **.41**	**.79** **.82**
17	Eğitim biliminin veri toplamada kullandığı araç gereçler bilgisi	.13	.58
18	Eğitim biliminin kullandığı yöntemleri sınıflama bilgisi	.40	.56
19	Eğitim biliminin kullandığı yöntemlerle ilgili belli başlı ilkeler bilgisi	**.55**	**.92**

Tablo 2: Eğitim Bilimine Giriş Dersi Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öntest ve Sontest Yüzdeleri (Devamı)

20	Eğitim biliminin kullandığı yöntemlerle ilgili temel ilkeleri açıklayabilme	.34	.43
21	Öğretmen yetiştirme ile ilgili olgular bilgisi	**.19** **.52** **.27**	**.79** **.93** **.78**
22	Öğretmen yetiştirme ile ilgili belli başlı tarihi olguların kronolojik sıra bilgisi	**.23**	**.81**
23	Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalarla ilgili temel sınıflama bilgisi	**.40**	**.77**
24	Eğitimin işlevlerini sınıflama bilgisi	**.25** **.33**	**.81** **.78**
25	Eğitim biliminin işlevlerini yerine getirmesinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler bilgisi	**.60**	**.93**
26	Eğitimin işlevleriyle ilgili verilerin belli başlı özelliklerini kestirebilme	.32	.67
27	Öğretmenlik mesleği ile ilgili kavramlar bilgisi	**.55**	**.90**
28	Öğretmenlik mesleği ile ilgili belli başlı ölçütleri hatırlayabilme	**.34**	**.82**
29	Öğretmenlik mesleği ile ilgili belli başlı özellikleri kestirebilme	.40	.61
30	Eğitimin bakış açısıyla toplumsal değişme ve gelişme ile ilgili kavramların anlam bilgisi	**.56**	**.83**
31	Eğitimin bakış açısıyla toplumsal değişme ve gelişme ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme	**.06**	**.78**
32	Toplumsal değişme ve gelişme ile ilgili belli başlı ilkeler bilgisi	**.57**	**.90**
33	Toplumsal değişme ve gelişme ile ilgili belli başlı özellikleri kestirebilme	**.42**	**.79**

Elde edilen bu verilerden hareketle Eğitim Bilimine Giriş Dersi için belirlenen 33 hedefin tam öğrenme için belirlenen 0.75'lik öğrenme oranı temel alındığında 23'üne öğrenciler tarafından ulaşıldığı, 10 hedefe ise ulaşılamadığı görülmektedir. Eğitim Bilimine Giriş Dersinin belirlenen bilişsel hedeflerin gerçekleşme düzeyini gerçekleşen hedef sayısını programın başlangıcındaki hedef sayısına oranlandığında, Eğitim Bilimine Giriş Dersine ait belirlenen bilişsel alan hedeflerin gerçekleşme düzeyinin 0.70 olduğu saptanmıştır.

3.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu çalışmanın ikinci alt problemini "Eğitim Bilimine Giriş Dersi bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme derecesini ölçmeye yönelik hazırlanan erişi testinin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mı-

dır?" oluşturmaktadır. Öğrencilere uygulanan erişi testi 45 sorudan oluşmaktadır. Testin verileri her doğru cevap için 1 ve yanlış cevaplar için 0 şeklinde puanlanmıştır. Öğrencilerin testen alabilecekleri en yüksek puanın 45 puan olduğu düşünülerek bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3: Eğitim Bilimine Giriş Dersi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-testi Sonuçları

Erişi Testi	N	X	S	sd	t	P
Öntest	96	15,84	3,09	95	26,597	,000
Sontest	96	31,96	4,70			

Tablo 3 incelendiğinde, bu çalışmanın grubunu oluşturan öğrencilere Eğitim Bilimine Giriş dersinin başlangıcında uygulanan erişi testinden aldıkları puanların ortalamasının X=15,84, Eğitim Bilimine Giriş dersini tamamladıktan sonra uygulanan erişi testinden aldıkları puanların ortalamasının ise X= 31,96 olduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından öntest ve sontest ortalama puanlarının t-testi ile karşılaştırılması sonucunda öğrencilerin Eğitim Bilimine Giriş dersi erişi testinden aldıkları puanlarda sontest lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [t=26,597, p<.01].

3.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü alt probleminin a maddesini "Öğrencilerin sontestten aldıkları puanlar, öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?" oluşturmaktadır.

Tablo 4: Eğitim Bilimine Giriş Dersi Erişi Testi Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	69	32,46	4,81	94	1,699	,093
Erkek	27	30,67	4,23			

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma grubun giren erkek öğrencilerin erişi testinden aldıkları puanların ortalamasının X=30.67, kız öğrencilerin erişi testinden aldıkları puanların ortalamasının ise X=32,46 olduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan t-testi sonuçlarına göre, cinsiyete göre öğrenciler arasındaki bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır [t=1,699, p>.05].

Bu araştırmanın üçüncü alt probleminin b maddesini "Öğrencilerin sontest puanları, 1. ve 2. öğretimde öğrenim görme durumuna göre değişmekte midir?" oluşturmaktadır.

Tablo 5: Eğitim Bilimine Giriş Dersi Erişi Testi Sontest Puanlarının 1. ve 2. Öğretimde Öğrenim Görme Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Öğrenim türü	N	X	S	sd	t	P
1. Öğretim	49	32,41	4,40	94	0,956	,342
2. Öğretim	47	31,49	5,00			

Tablo 5 incelendiğinde, 1. öğretimde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin erişi testinden aldıkları puanların ortalamasının X=32.41, 2. öğretimde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin erişi testinden aldıkları puanların ortalamasının ise X=31.49 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin 1. ve 2. öğretimde öğrenimlerine devam etme durumuna göre öğrenciler arasındaki bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır [t=0,956, p>.05].

4. Sonuç ve Öneriler

Eğitim Bilimine Giriş Dersi için belirlenen 33 hedefin tam öğrenme için belirlenen 0.75'lik öğrenme oranı temel alındığında gerçekleşme düzeyinin 0.70 olduğu saptanmıştır. Bilişsel alandaki bu başarı tam öğrenme için temel alınan 0.75'in altında kalmış olduğundan tam öğrenmenin gerçekleşmediği söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu ile Çelik ve Önal (1999), çalışmalarında öğrencilerin dersin belirlenen hedeflerini önemli ölçüde gerçekleştiremediklerini gözlemlemeleri, Öztürk (2000)'ün bilişsel alandaki erişi derecesini (%69), Güler (1997)'nin (%56), Bilen (1975)'nin (%60) ve Ural (1980)'ın araştırmasında öğrencilerin erişilerinin (%50)'lik bir öğrenme düzeyini aşmadığını ve bu düzeyinde yeterli olmadığını belirtmelerine ilişkin elde edilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bilişsel alandaki bu erişi düzeyine bakarak bu alandaki başarının daha üst seviyede gerçekleşmesinin gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim Bilimine Giriş Dersi bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme derecesini ölçmeye yönelik hazırlanan erişi testinin öntest puanları ile sontest puanlarının t-testi ile karşılaştırılması sonucunda öğrencilerin Eğitim Bilimine Giriş dersi erişi testinden aldıkları puanlarda sontest lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, genel olarak değerlendirildi-

ğinde dönem boyunca izlenen programın ve kullanılan ders yöntemlerinin öğrencilerin program çerçevesinde bilgi düzeylerini arttırmada etkili olduğunu ancak öğrencilerin sontestteki erişi düzeylerinin yeterli bir öğrenmeyi kanıtlar ölçüde olmadığını göstermektedir. Öztürk (2000), Güler (1997), Yıldız (2000) ve Kayabaşı (1997) araştırmalarında öğrencilere programın bitiminde uyguladıkları sontestte elde edilen erişi derecelerinin önteste nazaran sontest lehine anlamlı fark bulmaları açısından bu çalışmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sontestten aldıkları puanlar, öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde cinsiyete göre öğrenciler arasındaki erişi düzeyindeki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulguyu cinsiyet açısından öğrencilerin aynı programa tabi tutulmaları ve erkek ve kız öğrencilerin programa ilişkin algı düzeylerinin aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Candan (1990) ve Güven (2006)'in araştırmalarının sonuçlarının elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sontest puanları, 1. ve 2. öğretimde öğrenim görme durumuna göre değişmekte olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğrenciler arasındaki erişi düzeyindeki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulguyu 1. ve 2. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin de aynı programı almaları ve dolayısıyla aynı konuların işlenmesi nedeniyle programdan etkilenme düzeyleri arasında anlamlı fark çıkmaması sonucunu oluşturduğu söylenebilir.

Eğitim Bilimine Giriş dersine yönelik öğrencilerin erişi düzeyine bakarak Eğitim Bilimine Giriş dersinin yapılan değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Öğrencilerin Eğitim Bilimine Giriş dersinin hedeflerine ulaşmaları ve başarılarının daha üst düzeylere çıkarılmasını sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda; dersin ünitelerden oluştuğunu düşünürsek her ünite sonunda öğrencilerin başarı durumlarını saptamaya ve süreç içerisinde öğrenme eksikliklerini belirlemelerine yönelik biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme etkinlikleri yapılabilir.

2. Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü ile sınırlandırılmıştır. Diğer üniversitelerin aynı bölümlerinde de buna

benzer program değerlendirme araştırmaları yapılarak diğer üniversiteler ile erişi dereceleri karşılaştırılabilir.

3. Evrenden seçilecek öğrenci örneklemi ve bu dersi veren öğretim elemanlarının görüşleri alınarak dersin hedeflerine ulaşılamamasının nedenleri nitel bir çalışma ile araştırılabilir.

4. Öğrencilere araştırma ya da proje ödevleri verilerek dersin hedeflerini kazanmalarına yönelik yönlendirmeler yapılabilir.

5. Dersin hedefleri doğrultusunda öğrenciler yönlendirilerek işbirlikli öğrenme grupları oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

ABELLA, K. T. (Çev. M. Barış). (1994). Başarılı Eğitim Programları. İz Yayımları, Ankara.

ARSLAN, A. (1998). "Öğretmen Formasyonunda Yeniden Yapılanma Sürece Endeksli Formasyon" Milli Eğitim Dergisi,137, s.136-149, ANKARA.

BİLEN, M. (1975). "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda Okutulmakta Olan Ev Yönetimi Dersinin Değerlendirilmesi" Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

CANDAN, R. (1990). "İlkokul Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇELİKKAYA, H. (1999), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alfa yayımları, Ankara.

ÇOBAN, A. (1998). "21. Yüzyıla Girerken Öğretmen Eğitiminin Boyutları" Milli Eğitim Dergisi, 137, s.84-87, Ankara.

ÇELİK, F. ve ÖNAL A. S. (1999). "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi," Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18.Denizli. http:/eğitimdergi.pamukkale.edu.tr.(Erişim Tarihi: 15/02/2007)

DÖNMEZER, İ. (2000). "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasına Karşı Eleştirel Yaklaşım" II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, s.667-671.

ERDEN, M. (1998), Eğitimde Program Değerlendirme. Anı yayıncılık, Ankara.

ERGİNER, A (2006). "Eğitim Bilimine Giriş Dersi," İlköğretmen Eğitimci Dergisi, s.50-52, Ankara.

ERTÜRK, S. (1994), Eğitimde Program Geliştirme**.** Meteksan A.Ş. Ankara.

GÜLER, T. (1997). "Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde Okutulan Çocuk Edebiyatı Dersi Programının Öğrenci Erişisine Etkisi Yönünden İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

GÜVEN, S. (2006). "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Kazandırdığı Yeterlikler Yönünden Değerlendirilmesi" Türk Eğitim Dergisi, 4, 2.Ankara.

KARASAR, N. (2005), Bilisel Araştırma Teknikleri**.** Tekışık Yayımları. Ankara.

KAYABAŞI, Y. (1997). "Programlandırılmış, Dünya Bankası Eğitim Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Eğitim Gören Öğrencilerin Erişi ve Kalıcılık Düzeyleri" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

ÖZTÜRK, S. (2000). "AİBÜ Fen Edebiyat Fakültesinde Okutulan Türk Dili I Dersi Programının Etkililiği" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

SÖNMEZ, V. (2004). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık,
Ankara.

URAL, M. (1980). "Kız Teknik yüksek Öğretmen Okulu Ölçme ve Değerlendirme
Dersi Programının Değerlendirilmesi" Yayımlanmamış Doktora Tezi,
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

YILDIZ, İ. (2000). "Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu Meslek Yüksekokulu,
Bilgisayar Operatörlüğü ve Teknikerliği Bölümü, 1. Sınıfında Okutulan Bilgisayar Donanımı Dersinin Bilgisayar Destekli Eğitim Açısından Etkililiği" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

YÖK. (2006). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.
http:www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_icerikler.htm.2006
(Erişim Tarihi: 15/02/2007)

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZMEDEKİ KAVRAM YANILGILARI

Kürşat YENİLMEZ[*]
Senem YILMAZ[**]

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözmedeki kavram yanılgıları ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu araştırma; ilköğretimde problem çözmede öğrencilerin karşılaştıkları kavram yanılgılarını tespit etmek, problem çözmedeki kavram yanılgıları ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmek ve problem çözmedeki kavram yanılgılarını en aza indirgeyebilmek açısından önemli görülmüştür. Araştırmanın örneklemini Sakarya ili merkezindeki ilköğretim okullarında okumakta olan ikinci kademe öğrencilerinden tabakalama yöntemi ile rastlantısal olarak seçilen 960 öğrenci oluşturmaktadır. İlköğretimin ikinci kademesindeki öğrenciler 3 ay süreyle gözlemlenmiş, problem çözerken karşılaştıkları kavram yanılgıları not edilmiştir. Uygulama yapılan okullardaki öğretmenlerle nitel görüşmeler yapılarak; ilköğretimde öğrencilerin problem çözerken karşılaştıkları kavram yanılgıları belirlenmiştir. Veri toplama aşamasında; araştırmacılar tarafından hazırlanmış İlköğretim Matematik Öğretimi programında belirtilen amaç ve davranışları kapsayan her bir sınıf düzeyi için 12 sorudan oluşan testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin en fazla yanılgıya problemde birimlerin değişmesi durumunda düştükleri görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Matematik eğitimi, Problem çözme, Kavram yanılgısı.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine second-degree primary education students' misconceptions about problem solving and relations between these misconceptions and the demographical variables which can be related to this. This research is seemed important about determining misconceptions which students come upon problem solving in primary education, illustrating to studies made in future with misconceptions about problem solving and minimizing misconceptions in problem solving. The sample of the study consists of 960 students, chosen with cluster method randomly from second-degree students in primary education schools in center of Sakarya. Primary education's students in second-degree have observed for three months. Misconceptions confronted with when they solve a problem are noted down. The misconceptions were determined by meeting with mathematics teachers about students' misconceptions in problem solving. Data were collected by the tests in twelve questions is applied to each class-degrees which contain objectives and behaviors that are made clear in mathematics curriculum of prima-

[*] Yard. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
[**] Öğretmen, Dr. Nuri Bayar İÖO Adapazarı / SAKARYA

ry education which prepared by the researchers. According to the results of the research, it is found that students are mistaken at most changing units in problem.

Key Words: mathematics education, problem solving, misconceptions.

1. GİRİŞ

Problem ve problem çözmenin yapısı hakkında yapılan açıklamalar, problem çözme ile matematikteki kavramların kazanılması arasında bir yakınlığın bulunduğunu göstermektedir. Matematikteki kavramların kazanılması nasıl kavramların ve işlemlerin arasında bir bağ kurma ise, bir problemin çözülmesi de verilenler ve istenenler arasında bir bağ kurmadır. Eğer verilenler ve istenenler kavranmamış ise problemin çözülmesi mümkün olmaz. Şüphesiz verilenler ve istenenlerin anlaşılabilmesi için bunlarla ilgili kavramların bilgisi de gereklidir. Bu kavramlar problemi çözmeye başlamadan önce kazandırılmamışsa, problemin çözümü zorlaşır, hatta çoğu durumda imkansızlaşır. Bu bakımdan problemin o zamana kadar öğretimi yapılan davranışlarla çözülebilir olması gerekir. Buradaki kavramlar bilgisine işlemler ve işlemlerin yapılışıyla ilgili bilgiler de dahildir. Çözüm için bir diğer öğe de verilenler ile istenen ya da istenenler arasındaki bağın kurulmasıdır. Bu bağ; verilenleri, istenenleri ve bu ikisi arasında yapılan işlemleri içeren matematiksel bir ifadedir (Baykul'dan aktaran Özsoy, 2002, s.9).

İlköğretim öğrencileri öğrendikleri konuyu ne kadar iyi bilirlerse bilsinler konu ile ilgili problemleri çözememektedirler. Bunun sebebi, öğrencilerin daha önceki ön öğrenmelerindeki eksiklikler ve problem çözerken karşılaştıkları kavram yanılgılarıdır.

Sahip oldukları ön birikimler bazen yeni kavramların öğrenilmesinde yanlış öğrenmelere neden olurlar. Bir problemin çözümü veya bir işlemin yürütülmesi öğrencinin mantığına; önceki birikimlerine uygun düşebilir ve yaptıklarının matematiksel geçerliliğinin olmadığını da bilmeyebilir. İşte bu durumda kavram veya işlem yanılgılarının gelişmesi söz konusudur (Baki & Bell, 1997). Örnek olarak, "küçük sayıdan büyük sayının çıkmadığı" düşüncesi verilebilir. Doğal sayılarda doğru olan bu düşünce, tam sayılar ve rasyonel sayılar öğrenildiğinde kolaylıkla kavram yanılgısına dönüşebilir.

Çalışmalar kavram yanılgılarının kalıcı ve süreğen olmasından dolayı geleneksel öğretim yöntemleri ile giderilmesinin güç olduğunu aynı zamanda öğrencilerin doğru kavramları geliştirmesinde de yeterli olmadığını göstermiştir (Lawson & Thompson, 1988).

Literatürde konu ile ilgili bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Erden, "İlkokulların Birinci Devresinde Devam Eden Öğrencilerin Dört İşleme Dayalı Problemleri Çözerken Gösterdikleri Davranışları" adlı doktora tezinde, sonuç

olarak 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin, problemin çözümünde kullanılacak verileri yazma, problemde istenenleri yazma, problemi kendi ifadesiyle kısaltarak yazma, problemin çözümünde kullanılacak işlem ya da kuralları yazma ve problemin çözümünde kullanılan işlemleri doğru olarak yapma davranışlarını kazanmaları halinde, problemi kavrama yoluyla çözebileceklerini ve problem çözme davranışlarının öğretiminin başarıyı arttırdığını tespit etmiştir (Erden, 1984, s.67).

Saygı, matematik yeteneği, okuduğunu anlama ve matematiğe karşı tutum değişkenlerinin matematikte problem çözme becerisi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının problem çözerken sonucun doğruluğunu, okuduğunu anlama yeteneğinin varyansa anlamlı katkıda bulunduğunu ve matematik dersine karşı tutumun varyansa katkısının anlamlı olmadığını tespit etmiştir (Saygı, 1990, s.29).

Dickson ve diğerleri (1984)'nin belirttiğine göre Newman, problem çözmede yapılan hataların tespiti ile ilgili araştırmasında, 31 farklı sınıftan 917 öğrenciye yazılı sınav uygulamış ve her sınıfta en düşük başarıyı gösteren 4 öğrenci ile görüşmüştür (12 yaşındaki 124 öğrenci). Sonuçta, 124 düşük düzeydeki öğrenci uygulanan sınavda 3002 hata yapmış ve bu öğrencilerin %70'i görüşme sırasında da (her türlü dikkate rağmen) aynı hataları tekrarlamışlardır. Ayrıca bu hataların %50'sinin uygulama aşamasından önce yapıldığı, özellikle de sembolleri okuma ve anlama hataları olduğu gözlenmiştir.

Kennedy (1980, s.93) ilköğretim öğrencilerinin problem çözmede karşılaştıkları temel güçlükleri; problemi okuma, problemde yer alan işlemleri tanıma, problemin çözümünü hayalinde canlandırma, uygun işlemleri kararlaştırma olarak belirtmiştir.

Silver, problem çözmede başarılı ve başarısız olan öğrenciler üzerinde yaptığı incelemede başarılı olanların başarısızlara göre problemdeki benzerlikleri daha kolay fark ettiklerini, benzer problemlerin çözümleriyle ilgili genellemeleri daha çabuk elde ettiklerini belirtmiştir (aktaran Saygı, 1990, s.29).

Kılıç (2003), "ilköğretim İkinci Kademe Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Derslerinde Gösterdiği Problem Çözme Yaklaşımı ve Becerilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim ikinci kademe son sınıf öğrencilerinin yeni bir problemle karşılaştıklarında önceden çözdükleri problemlerle ilgi kurmaya çalıştıklarını ve öğrencilerin büyük bir kısmında problemi çözdükten sonra geriye dönüp, sonucu kontrol etme alışkanlığı olmadığını belirtmiştir.

Özsoy (2002), "İlköğretim 5. Sınıf Matematik Başarısı ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim ma-

tematik başarısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Sertsöz (2003), "İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde elde edilen sonuçlara göre ilköğretim okullarının 6. sınıflarında, okuduğunu anlama davranışı ile kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin problem çözme yetenekleri, bu alışkanlığı yeterince edinememiş olan öğrencilere göre daha fazla gelişmekte, Türkçe dersinde metin okuma çalışması yapan öğrencilerin, matematik dersinde problem çözme başarıları artmakta, okuduğu bir hikaye kitabının özetini çıkaran öğrencilerin, matematik dersinde problem çözme başarıları artmakta, okuduğu bir metnin ana fikrini, metne bağlı kalmadan kendi cümleleriyle ifade edebilen öğrenciler, matematik dersinde yeni problemler oluşturmakta güçlük çekmemekte ve Türkçe dersinde işlenen konuyu anlayan ve kavrayan bir öğrenci, matematik dersinde işlenen konuyu da anlamada ve kavramada herhangi bir güçlük çekmemektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim öğrencilerinin problem çözmede kavram yanılgıları ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur, bu modelde bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 1984, s.79). Tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966, s.67).

2.2. Evren ve Örneklem

Tablo-1 Evren ve Örneklemdeki Öğrenci Sayıları

	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF	Genel Toplam
EVREN	7234	7401	6041	20676
ÖRNEKLEM	323	311	326	960
%	4,5	4,2	5,4	4,6

Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilindeki ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıfta okumakta olan öğrenciler oluş-

turmaktadır. Örneklemde ise; Sakarya ili merkezindeki ilköğretim okullarında ikinci kademede öğrenim gören öğrenciler arasından tabakalama yöntemi ile rastlantısal olarak seçilen 960 öğrenci bulunmaktadır. Tablo-1'de görüldüğü gibi 6. sınıflarda örneklem evrenin %4,5'i, 7. sınıflarda %4,2'si, 8. sınıflarda %5,4'ü kadardır. Genel toplama bakıldığında ise örneklem evrenin %4,6'sı kadardır.

Örneklemin %50,1'i kız, %49,9'u erkek öğrencidir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında %33,6'sı 6. sınıf, %32,4'ü 7. sınıf, %34'ü 8. sınıf öğrencisidir. Matematiğe olan ilgiye göre %5,4'ü az, %29,4'ü orta, %65,2'si çok şeklindedir. Matematik başarısına göre öğrencilerin %34,5'i geçer, %25,2'si orta, %23,4'ü iyi ve %16,9'u pekiyi almıştır. Türkçe başarısına göre bakıldığında %37,6'sı geçer, %29,2'si orta, %15,5'i iyi, %17,7'si pekiyi şeklindedir. Öğrencilerin genel akademik başarılarına bakıldığında %39'u orta, %28,9'u iyi, %32,2'si pekiyidir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracını oluşturmak için; ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrenciler 3 ay süreyle gözlemlenmiştir. Problem çözerken karşılaştıkları kavram yanılgıları not edilmiştir. Uygulama yapılan okullardaki öğretmenlerle nitel görüşmeler yapılarak; ilköğretimde öğrencilerin problem çözerken karşılaştıkları kavram yanılgıları belirlenmiştir. Bunlar; Matematiksel İfade-Sözel İfade, Problemde Aynı Kavramı Farklı Yerlerde Görme, Problemde Sayıların Değişmesi, Problemde Birimlerin Değişmesi, Mekanik Yol Dışına Çıkılması, Problem Cümlesinde Kelimelerin Değişmesi şeklindedir. Kavram yanılgıları belirlendikten sonra ilköğretim matematik öğretim programında belirtilen amaç ve davranışları kapsayan her sınıf seviyesi için 12 soruluk klasik soru kitapçıkları hazırlanmıştır. Bütün sorular hazırlanırken tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Sonra araştırmada uygulanacak olan sorular yeterli sayıda çoğaltılarak, araştırmacı tarafından Sakarya ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen 960 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında frekans tablolarından yararlanılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmede Kavram Yanılgısı Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretimin ikinci kademesindeki öğrenciler 3 ay süreyle gözlemlendi. Problem çözerken karşılaştıkları kavram yanılgıları not edildi. Uygulama yapılan okullardaki öğretmenlerle nitel görüşmeler yapılarak; ilköğretimde öğrencilerin problem çözerken karşılaştıkları kavram yanılgıları belirlendi. Bunlar; *Matematiksel İfade-Sözel İfade, Problemde Aynı Kavramı Farklı Yerlerde Görme, Problemde Sayıların Değişmesi, Problemde Birimlerin Değişmesi, Mekanik Yol Dışına Çıkılması, Problem Cümlesinde Kelimelerin Değişmesi* şeklindedir.

Tablo-2 Problem Çözmede Karşılaşılan Kavram Yanılgılarının Ortaya Çıkma Sıklıkları

	N	f	%
Matematiksel İfade-Sözel İfade	960	55	5,73
Problemde Aynı Kavramı Farklı Yerlerde Görme	960	88	9,17
Problemde Sayıların Değişmesi	960	160	16,67
Problemde Birimlerin Değişmesi	960	245	25,52
Mekanik Yol Dışına Çıkılması	960	115	11,98
Problem Cümlesinde Kelimelerin Değişmesi	960	76	7,92

Matematiksel ifade yerine sözel ifade verildiğinde veya sözel ifade yerine matematiksel ifade verildiğinde karşılaşılan kavram yanılgısını belirlemek için sorulan sorulara 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin verdiği cevapların bazı örnekleri aşağıdaki gibidir.

6. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel İfade- Sözel İfade Durumundaki Yanılgı Örnekleri

1. Öğrencinin cevapları:

1) Yarısının yarısı 60 olan sayı kaçtır?
60x2=120x2=240

7) 360 sayısının 1/8'inin 16/5'i kaçtır?

$\frac{1}{8} + 3\frac{1}{5} = 3\frac{2}{40}$ 360/40=9x2=18-3=15

2. Öğrencinin cevapları:

1)Yarısının yarısı 60 olan sayı kaçtır?
60/2=30 yarısı 30/2=15 yarısının yarısı

2) 360 sayısının 1/8'inin 16/5'i kaçtır?
360/8=45 (1/8'i) 45/5=9 16x9=144 (16/5'i)

7. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel İfade- Sözel İfade Durumundaki Yanılgı Örnekleri

1. Öğrencinin cevapları:

1) İki deste gülün yarısının yarısı kaçtır?
12+12=24:2=12:2=6

7) 3525 sayısının 3/5'inin 1/3'ü kaçtır?

$\frac{3}{5} - \frac{1}{3} = \frac{9}{15} - \frac{5}{15} = \frac{4}{15}$

2. Öğrencinin cevapları:

1) İki deste gülün yarısının yarısı kaçtır?
İki deste gülün yarısı bir destedir.

7) 3525 sayısının 3/5'inin 1/3'ü kaçtır?

$\frac{3}{5} x \frac{1}{3} = \frac{9}{5}$

$$3525 \quad x\ \frac{9}{5} = \frac{3534}{5}$$

8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel İfade- Sözel İfade Durumundaki Yanılgı Örnekleri

1. Öğrencinin cevapları:

1)Bir bisikletli gideceği yolun yarısının yarısını yarım saatte gitmiştir. Bisikletli yolun tamamını kaç dakikada gider?

1 saat=2 yarım saat 30x2=60 dakika=1 saat

7) Bir işçi bir işin 3/7'sinin 4/5'ini 3 günde yaptığına göre tamamını kaç günde yapar?

$$\frac{3}{7}+\frac{4}{5}=\frac{15}{35}+\frac{28}{35}=\frac{43}{35}$$

2. Öğrencinin cevapları:

1) Bir bisikletli gideceği yolun yarısının yarısını yarım saatte gitmiştir. Bisikletli yolun tamamını kaç dakikada gider?

Yolun yarısının yarısı o yolun çeyreğidir. Yolun tamamı 4 çeyrektir. O yüzden 30 dakika 4 çeyrek ile çarpılır. 30x4=120

7) Bir işçi bir işin 3/7'sinin 4/5'ini 3 günde yaptığına göre tamamını kaç günde yapar?

$\frac{3}{7}\ x\ \frac{4}{5} = \frac{12}{35}$ (3 günde) $\frac{23}{35}$ yaklaşık 9 günde

Tablo-2'de görüldüğü gibi 960 öğrenciden 55'i (%5.73) yanılgıya düşmüştür. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi yanılgıya düşen 55 öğrenciden bazıları sözel olarak verilen problemi doğru olarak yapıp matematiksel olarak verilen problemi yanlış yapmış, bazıları da matematiksel olarak verilen problemi doğru olarak yapıp sözel olarak verilen problemi yanlış yapmışlardır. Dickson ve diğerleri (1982)'nin belirttiğine göre Newman, problem çözmede yapılan hataların tespiti ile ilgili araştırmasında, özellikle sembolleri okuma ve anlama hataları olduğunu gözlemlemiştir. Nitekim bu çalışmada da öğrencilerin birçoğunun okuduğunu anlayamadığı, dolayısıyla okuduklarını yanlış yazdıkları gözlemlenmiştir. Senemoğlu'nun (1998, s.540) belirttiği gibi problem çözmenin en önemli aşamalarından birisi problemi anlamaktır. Öğrencilerin problem çözmedeki önemli bir engeli, problemin sözel ifadesini anlamadaki yetersizlikleridir. Problemin doğru çözümü, doğru anlaşılmasına bağlıdır. Sertsöz de (2003, s.69) matematik dersinde öğrencilerin, genelde problem çözme davranışının kazandırılması sırasında sıkıntı yaşadıklarını söylemiştir. Bu sıkıntıların başında da problemin nasıl çözüleceği aşamasından çok, problemin ne demek istediği konusunun geldiğini, bir öğrencinin karşılaştığı bir problemi çözememesinin en önemli ve başta gelen nedeninin, problemin sözel ifadesini anlayamaması olduğunu belirtmiştir. Ünlü bilim adamı Albert Einstein da "Bana bir soru sorulsa ve 1 saat süre tanınsa, tanınan sürenin 45 dakikasını soruyu okumaya ve anlamaya 10 dakikasını çözüm yolu geliştirmeye, kalan zamanı da çözmeye ayırırım" sözüyle problem çözerken problemi doğru okumanın ve anlamanın önemini belirtmiştir.

- Problemde aynı kavramı farklı yerlerde görmede karşılaşılan kavram yanılgısını belirlemek için sorulan sorulara 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin verdiği cevapların bazı örnekleri aşağıdaki gibidir.

6. Sınıf Öğrencilerinin Aynı Kavramı Farklı Yerlerde Görme Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

3)18cm, 30cm ve 54cm boyutlarında dikdörtgenler prizması şeklindeki tuğlalar kullanılarak en büyük boyda bir küp yapılması isteniyor. Bunun için küpün bir kenar uzunluğu kaç cm olmalıdır?

$(18;30;54)_{ekok}=2x3x3x3x5=180cm.$

9)Ali parasının 1/18'i ile kitap, 1/30'u ile defter ve 3/54'ü ile kalem almıştır. Ali parasının kaçta kaçını harcamıştır?

$$\frac{1}{18}+\frac{1}{30}+\frac{3}{54}=\frac{87}{540} \qquad \frac{3:3}{54:3}=\frac{3}{18}$$

7. Sınıf Öğrencilerinin Aynı Kavramı Farklı Yerlerde Görme Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

3)Tepe açısının ölçüsü, bir taban açısının ölçüsünün 9/7 katına eşit olan ikizkenar üçgenin bir taban açısının ölçüsü kaçtır?

45+45+60=150

9)Bir ağabeyin yaşı kardeşinin yaşının 9/5 katına eşittir. Kardeşlerin yaşları toplamı 56 olduğuna göre ağabeyin yaşı kaçtır?

56:14=4 4x9=36 abinin yaşı

8. Sınıf Öğrencilerinin Aynı Kavramı Farklı Yerlerde Görme Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

3)18cm, 30cm ve 54cm boyutlarında dikdörtgenler prizması şeklindeki tuğlalar kullanılarak en büyük boyda bir küp yapılması isteniyor. Bunun için küpün bir kenar uzunluğu kaç cm. olmalıdır?

$(18;30;54)_{ekok}=2x3x3x3x5=270cm.$

9)Ali parasının 1/18'i ile kitap, 1/30'u ile defter ve 3/54'ü ile kalem almıştır. Ali parasının kaçta kaçını harcamıştır?

$$\frac{15}{270}+\frac{9}{270}+\frac{15}{270}=\frac{39}{270}=\frac{13}{90}$$

Tablo-2'de görüldüğü gibi 960 öğrenciden 88'i (%9,17) yanılgıya düşmüştür. 6. ve 8. sınıflarda yanılgıya düşen öğrencilerin birçoğu paydaların çok büyük bir sayıda eşitleneceğini söyleyip paydaları birbiriyle çarpmıştır. 7. sınıf öğrencileri kardeşlerin yaşını kolaylıkla bulmuş ama üçgende açılara gelince karıştırmışlardır. Ders kitaplarında konularla ilgili verilen örnekler ve alıştırmalar genellikle daha önce öğrenilen konularla ilişkilendirilmemektedir. Yine öğretmenlerde ders işlerken verdikleri örneklerini daha önceki konularla ilişkilendirmemektedirler. Bu yüzden öğrenciler öğrendikleri bir kavramı farklı bir yerde gördüğünde yanılgıya düşmektedir.

- Problemin sayılarının değişmesi durumunda kavram yanılgısını belirlemek için sorulan sorulara 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin verdiği cevapların bazı örnekleri aşağıdaki gibidir.

6. Sınıf Öğrencilerinin Sayıların Değişmesi Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevabı
5)1 litre sütün ağırlığının $\frac{1}{4}$'*ü* kadar kaymak, kaymaktan da 0,5'i kadar tereyağı yapıldığına göre 50 litre sütten kaç litre tereyağı elde edilir?
0,25x50=12,50 1 lt 0,25 kaymak 0,5 tereyağı
0,5x50=25 50 lt 12,5 kaymak 25 tereyağı
11)Melike'nin annesi 20 litre sütün 1/3'ü ile krema ve kremanın da 3/5'i ile dondurma yapmıştır. Dondurmada kaç litre süt vardır?
1/3x3/5=1/5 20:5=4 lt

7. Sınıf Öğrencilerinin Sayıların Değişmesi Durumundaki Yanılgı Örnekleri
Öğrencinin cevabı
5)74,5gr altın, 4 altın firması arasında paylaştırılıyor. Birincisi 15,08gr, ikincisi bundan 4,01gr fazla, üçüncüsü ikisinin toplamından 14gr eksik alıyor. Buna göre 4. firmaya ne kadar altın kalır?
15,08-4,01=11,07 15,08+11,07=26,15 74,50-26,15=58,35 gr altın kalır.
11)520 litre zeytinyağı 4 aile tarafından paylaşılacaktır. 1. aile 94 litre, 2. aile 24 litre fazla, 3. aile ikisinin farkından 115 litre fazla alacak şekilde paylaşım yapılıyor. Buna göre 4. aileye kaç litre zeytinyağı düşmüştür?
94+24=118(2. aile) 118-94=24(3. aile) 115+24=139 139+118+94=351 520-351=169 (4. aile)

8. Sınıf Öğrencilerinin Sayıların Değişmesi Durumundaki Yanılgı Örnekleri
Öğrencinin cevapları
5) Hangi sayının $\frac{1}{8}$'*inin* %80'i aynı sayının 9 eksiğine eşittir?

$$\frac{x}{8} \qquad x - 9$$

11)3 katının 5 eksiği, 2 katının 7 fazlasına eşit olan sayı kaçtır?
3x-5=2x+7 x=12

Tablo-2'de görüldüğü gibi 960 öğrenciden 160'ı (%16,67) yanılgıya düşmüştür. Yanılgıya düşen 160 öğrencinin yanılgı sebeplerinin ondalıklı sayılar, yüzdeler ve farklı sayı gruplarının birlikte verilmesinden kaynaklanmıştır. Gür ve Seyhan (2004)'ın belirttiği gibi ondalık sayılar ile kesirler ve yüzdeler gibi diğer rasyonel sayılar, ilköğretim öğrencileri tarafından zor kavramlar olarak düşünülür. Ondalık sayılar kavram yanılgılarının çok olduğu bir alandır. Ondalık sayılarla ilgili bu kavram yanılgıları genellikle hatalı öğretim metotlarından ve felsefelerinden kaynaklanır. Bu nedenle normal sınıf öğretimleriyle yıllardır çok sayıda öğrenci ondalık sayı kavramıyla ile ilgili yanlış fikirler üretmiştir.

Bazı problemlerde sayılar büyüktür. Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrenciler büyük sayılar içeren problemlerde dikkatlerini sayıların büyüklüğüne yöneltirler ve bu nedenle problemin anlaşılması zorlaşır, çözümden çok sayıların büyüklüğü ile uğraşılır (Van De Walle, 1980).

- Problemin birimlerinin değişmesi durumunda kavram yanılgısını belirlemek için sorulan sorulara 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin verdiği cevapların bazı örnekleri aşağıdaki gibidir.

6. Sınıf Öğrencilerinin Birimlerin Değişmesi Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

12) İki şehir arası 342,6hm'dir. Bir bisikletli yolun 23,8km'sini hiç durmadan katetmiştir. Biraz dinlenip yoluna devam etmiş ve 80 hm daha gittikten sonra lastiği patlamıştır. Buna göre bisikletlinin gideceği daha ne kadar yolu kalmıştır?

342,6-103,8=238,8 km.

6)Veli'nin okulu ile evi arasındaki mesafe 84,2m'dir. Veli sabah evden okula giderken 20,3m uzaklıktaki kırtasiyeden kalem alıp yoluna devam etmiş, 13m daha gittikten sonra arkadaşı Mustafa ile karşılaşmıştır. Veli'nin okula daha ne kadar yolu vardır?

20,3+13=33,3 84,2-33,3=49,9m.

7. Sınıf Öğrencilerinin Birimlerin Değişmesi Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

6) Bir grup öğrenci kenar uzunluğu 40cm olan kare şeklindeki iki masayı birleştirip tenis masası yapmayı düşünüyor. Oluşturdukları masanın alanı kaç m^2'dir?

$40x4=160cm^2$

12)Dikdörtgen şeklindeki bir arsanın çevresi 4,40km'dir. Eni boyunun 3/8'i olduğuna göre eni kaç km'dir?

440:8=0,55 0,55x3=1,65

8. Sınıf Öğrencilerinin Birimlerin Değişmesi Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

6)Kilogramı 12YTL olan peynirden 1,8kg, kilogramı 2YTL olan çökelekten 0,4kg alan bir kişi toplam kaç YTL öder?

1,8x12=21,6 2x0,4=0,8 21,6+0,8=22,4YTL.

12)Bir şerbetçi, 180 litre şerbet yaparak 2/5 litrelik bardaklarla satıyor. Şerbetin bardağını 75YKr'dan sattığına göre, şerbeti bittiğinde kaç YTL'si olur?

180:5=36 36x2=72 75x72=5400YTL.

Tablo-2'de görüldüğü gibi 960 öğrenciden 245'i (%25,52) yanılgıya düşmüştür. Öğrencilerin bir kısmı birimlerin farklı olduğunu fark etmemiş ve soruyu öyle çözmüşlerdir. Bir kısmı da birimler arasındaki ilişkileri yanlış kurmuşlar ve birimleri yanlış çevirmişlerdir. Diğer yanılgı çeşitlerine göre en çok birimlerin değiştirilmesinde yanılgıya düşülmüştür.

- Problemde izlenilen mekanik yol dışına çıkıldığında kavram yanılgısını belirlemek için sorulan sorulara 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin verdiği cevapların bazı örnekleri aşağıdaki gibidir.

6. Sınıf Öğrencilerinin İzlenilen Mekanik Yol Dışına Çıkılması Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

4)Ayşe okula giderken 10 dakikada yolun 1/5'inden, yolun 4/6'sı kadar fazla gittiğine göre, Ayşe kaç dakikada okula gider?

$\frac{1}{5} x \frac{6}{4} = \frac{6}{20}$ $\frac{20}{20} - \frac{6}{20} = \frac{14}{20}$ $\frac{14}{20} x \frac{10}{1} = \frac{14}{2}$ dakikada gider.

10)Turgay bir koşu parkurunu 147 saniyede koşmuştur. Mehmet aynı koşu parkurunu Turgay'ın süresinin 2/3'ünün 4/7'si kadar sürede koştuğuna göre Mehmet parkuru kaç saniyede koşmuştur?

2/3x4/7=8/21 147:21=7 7x8=56 saniyede koşmuştur.

7. Sınıf Öğrencilerinin İzlenilen Mekanik Yol Dışına Çıkılması Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

4)Birbirine rakip iki sütçü aynı mahallede süt satmaya çıkmışlar. Birinci sütçü gün boyunca 36 litre süt sattığında ikinci sütçü onun 2/9'undan 10 litre fazla sattığına göre ikinci sütçü kaç litre süt satmıştır?

36:9=4 4x2=8 10+8=18

10)Daire şeklinde bir koşu parkurunda Metin 32m koştuğunda Şaban, Metin'in koştuğunun 3/8'inden 35m eksiği kadar koştuğuna göre Şaban kaç m koşmuştur?

32:8=4 4x3=12 35-12=23m.

8. Sınıf Öğrencilerinin İzlenilen Mekanik Yol Dışına Çıkılması Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

4)Her sporcunun birden fazla sporla uğraştığı 75 kişilik bir sporcu kafilesinde yalnız futbol ve basketbol oynayan 16 kişi, yalnız voleybol ve futbol oynayan 24 kişi, yalnız basketbol ve voleybol oynayan 12 kişi olduğuna göre her üç sporu birden yapan kaç kişi vardır?

16+24+12=52 75-52=23

10)Bir uçakta her üç dilden en az birini bilenlerin bulunduğu 30 yolcu vardır. Fransızca bilenler İngilizce bilmektedir. Sadece Türkçe bilenler 11 kişi ve her üç dili bilen 10 kişi ise İngilizce bilen kaç kişidir?

30-10=20 diğerleri 20-11=9 Fransızca

Tablo-2'de görüldüğü gibi 960 öğrenciden 115'i (%11,98) yanılgıya düşmüştür. Öğrencilerin birçoğu konu ile ilgili olarak her zaman çözdükleri soru biçiminin dışında farklı soru tipi ile karşılaşınca yanılgıya düşmüşlerdir. 6. sınıf öğrencileri sonucu bir doğal sayı olarak çıkacağını düşünmüş sonucu bulunca yanlış yaptıklarını düşünüp silmiş ve başka yollar denemişlerdir. 7. sınıf öğrencileri sonuçta küçük sayıdan büyük sayı çıkacağını görünce yanlış yaptıklarını düşünüp soruyu tekrar yapmaya çalışmışlar veya orada bırakmışlar, yorumlamamışlardır. 8. sınıflar ise her zaman çizdikleri küme modeline soruyu benzetmeye çalışmışlar, alt kümeyi görememiş ve sonuca ulaşamamışlardır. Aksu'nun (1991, s.10) belirttiği gibi yeni konuların tam olarak anlaşılması, önceki konuların eksiksiz biçimde anlaşılmış olmasına bağlıdır. Çünkü önceki matematik bilgi ve kavramlar daha sonraki öğrenmelere zemin teşkil etmektedir. Öğrenicilerin yanılgıya düşmelerinin sebebi, ezbere önem verilmesi, soruların kısa sürede yapılması, sadece belli kalıp soruların çözülmesidir.

❖ Problem cümlesinde kelimeler eklenip çıkarılması veya değiştirilmesi durumunda kavram yanılgısını belirlemek için sorulan sorulara 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin verdiği cevapların bazı örnekleri aşağıdaki gibidir.

6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Eklenip Çıkarılması veya Değiştirilmesi Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

2)Aslı parasının 2/3'ünün 4/7'si ile pastel boya, 5/13'ü ile sulu boya, geriye kalan 8YTL'si ile de resim kağıdı alıyor. Aslı pastel boyaya ne kadar para vermiştir?

//// //// //// //// ////
//// //// //// //// ////
//// //// ////

1 kare 1YTL sonuç 8YTL

8) Bir tarlanın 2/3'ünün 4/7'sine buğday, kalanının 5/13'üne yulaf ekiyor. Geriye kalan 8 dönüme de arpa ekiyor. Buğday ekili alan kaç dönümdür?

2/3x4/7=8/21 1kare=1dönüm Buğday=1x8=8dönüm

//// //// //// //// ////
//// //// //// //// ////
//// //// ////

7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Eklenip Çıkarılması veya Değiştirilmesi Durumundaki Yanılgı Örnekleri

1. Öğrencinin cevapları

2)Bir yolcu otobüsü, benzin deposu dolu olarak Sakarya otobüs terminalinden İzmir'e doğru yola çıkıyor. Balıkesir'e geldiğinde deposunun 9/10'u boşalıyor. Balıkesir'den 360 litre benzin alarak deposunun yarısını dolduruyor. Bu otobüsün deposu kaç litreliktir?

360:9=40 40x10=400 400x2=800

8) Bir yolcu otobüsü, benzin deposu dolu olarak Sakarya otobüs terminalinden İzmir'e doğru yola çıkıyor. Balıkesir'e geldiğinde deposunun 9/10'u boşalıyor. Balıkesir'den 360 litre benzin alarak benzin ihtiyacının yarısını dolduruyor. Bu otobüsün deposu kaç litreliktir?

360:9=40 40x10=400 400x2=800

2. Öğrencinin cevapları

2)Bir yolcu otobüsü, benzin deposu dolu olarak Sakarya otobüs terminalinden İzmir'e doğru yola çıkıyor. Balıkesir'e geldiğinde deposunun 9/10'u boşalıyor. Balıkesir'den 360 litre benzin alarak deposunun yarısını dolduruyor. Bu otobüsün deposu kaç litreliktir?

360:4=90 90x10=900 Bu sorunun cevabı 8. sorunun cevabına eşit.

8)Bir yolcu otobüsü, benzin deposu dolu olarak Sakarya otobüs terminalinden İzmir'e doğru yola çıkıyor. Balıkesir'e geldiğinde deposunun 9/10'u boşalıyor. Balıkesir'den 360 litre benzin alarak benzin ihtiyacının yarısını dolduruyor. Bu otobüsün deposu kaç litreliktir?

2. soru

8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Eklenip Çıkarılması veya Değiştirilmesi Durumundaki Yanılgı Örnekleri

Öğrencinin cevapları

2)160m uzunluğundaki bir yolcu treni, uzunluğu 215m olan köprüden geçecektir. Lokomotifin köprüye girişi ile köprüden çıkışı 15 saniyede olmaktadır. Buna göre trenin saniyedeki hızı kaç m'dir?

215-160=55km/h

8) 160m uzunluğundaki bir yolcu treni, uzunluğu 215m olan köprüden geçecektir. Lokomotifin köprüye girişi ile son vagonunun köprüden çıkışı 15 saniyede olmaktadır. Buna göre trenin saatteki hızı kaç km'dir?

215-160=55km/h

Tablo-2'de görüldüğü gibi 960 öğrenciden 76'sı (%7,92) yanılgıya düşmüştür. Yanılgıya düşen öğrencilerin birçoğu sorulan iki sorunun da aynı

olduğunu, sorunun yanlışlıkla iki kere sorulduğunu söylemiş veya cevaplarını aynı olarak yazmışlardır. Gür ve Seyhan (2004), son zamanlardaki araştırmaların, çocukların herhangi bir kavram yanılgısı oluşturmalarını engelleyecek bir yolla öğretim yapmanın imkansızlığını ve çocukların kabul etmek zorunda kaldığımız doğru olmayan bazı genellemeler yaptıklarını, öğretmenler bunları açığa çıkarmak için özel bir çaba harcamadıkça bunların gizli kalmaya devam edeceğini ve kavram yanılgılarını tartışan ve açığa çıkaran öğretim stillerine ihtiyaç olduğunu böylece kavram yanılgılarının sınırlandırılabileceğini gösterdiğini belirtmiştir.

3.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmede Kavram Yanılgılarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Elde edilen verilere göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, matematiksel ifade yerine sözel ifade veya sözel ifade yerine matematiksel ifade kullanıldığı durumda kız öğrencilerin %6,9'u, erkek öğrencilerin %4,6'sı, problemde aynı kavramı farklı yerlerde görme durumunda kız öğrencilerin %10,1'i, erkek öğrencilerin %8,1'i, problemin sayılarının değişmesi durumunda kız öğrencilerin %16,2'si, erkek öğrencilerin %17,1'i, problemin birimlerin değişmesi durumunda kız öğrencilerin %24,7'si, erkek öğrencilerin %26,3'ü, problemlerde izledikleri mekanik yol dışına çıkılması durumunda kız öğrencilerin %12,3'ü, erkek öğrencilerin %11,7'si, problem cümlesinde kelimeler eklenip çıkarılması veya değiştirilmesi durumunda kız öğrencilerin %8,3'ü, erkek öğrencilerin %7,5'i yanılgıya düşmüştür. Araştırmada 481 (%50,1) kız, 479 (%49,9) erkek öğrenci bulunmaktadır. Fidan ve Baykul (1993) tarafından yapılan, ülkemizdeki ilkokullar ve ilköğretim okullarında öğrencilerin temel öğrenme ihtiyaçlarının ne derecede karşılandığını ortaya çıkarmak ve bu okulları temel öğrenme ihtiyaçları bakımından değerlendirmek amacını taşıyan araştırmada, matematiksel başarıda cinsiyet farkı manidar bulunmamıştır. Matematik öğretiminde önemli olan cinsiyet değil öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardır. Bu yüzden matematik dersi için seçilen yöntem ve teknikler cinsiyete göre değil öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre seçilmelidir.

3.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmede Kavram Yanılgılarının Matematiğe Yönelik İlgiye Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerden 626 (%65,2) kişi matematiğe olan ilgilerinin çok, 282 (%29,4) kişi matematiğe olan ilgilerinin orta, 52 (%5,4) kişi de matematiğe olan ilgilerinin az olduğunu belirtmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, matematiksel ifade yerine sözel ifade veya sözel ifade yerine matematiksel ifade kullanıldığı durumda verilere göre matematiğe olan ilgisi çok olan öğrencilerin %6,7'si ve ilgisi orta düzeyde olan öğrencilerin %4,6'sı yanılgıya düşmüştür. Matematiğe olan ilgisi çok olan öğrencilerin daha fazla yanılgıya düştükleri görülmektedir. Gaudry ve Spielberger'den aktaran Özbellek'in (2003, s.4) belirttiği gibi belirli koşullar altında kaygı performansı arttırır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemde aynı kavramı farklı yerlerde görme durumunda verilere göre matematiğe olan ilgisi çok olan öğrencilerin %8,8'i, orta olan öğrencilerin %9,9'u, az olan öğrencilerin %9,6'sı yanılgıya düşmüştür. Matematiğe ilgisi fazla olan öğrencilerin yeni ve farklı bir problemle karşılaştıklarında bu onların ilgisini çektiği ve üzerinde düşündükleri, fakat ilgisi az olan öğrencilerin problem üzerinde düşünmeden soruyu geçtikleri görülmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin sayılarının değişmesi durumunda verilere göre matematiğe olan ilgisi çok olan öğrencilerin %17,6'sı, orta olan öğrencilerin %14,2'si, az olan öğrencilerin %19,2'si yanılgıya düşmüştür. Matematiğe ilgisi az olan öğrencilerin daha çok yanılgıya düştükleri görülmüştür. Öğrenciler ilgilerini çeken bir durumla karşılaştıklarında tüm dikkatlerini onun üzerine yoğunlaştırır. Saygı (1989, s.47) matematik kaygısının matematik derslerindeki başarısızlığı açıklayan önemli bir duyuşsal özellik olduğunu belirtmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin birimlerin değişmesi durumunda verilere göre matematiğe olan ilgisi çok olan öğrencilerin %29,6'sı, orta olan öğrencilerin %17,7'si, az olan öğrencilerin %19,2'si yanılgıya düşmüştür. Matematiğe ilgisi çok olan öğrencilerin daha fazla yanılgıya düştükleri görülmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemlerde izledikleri mekanik yol dışına çıkılması durumunda verilere göre matematiğe olan ilgisi çok olan öğrencilerin %16,1'i, orta olan öğrencilerin %4,3'ü, az olan öğrencilerin %3,8'i yanılgıya düşmüştür. Buna göre matematiğe ilgisi çok olan öğrencilerin daha fazla yanılgıya düştükleri görülmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problem cümlesinde kelimeler eklenip çıkarılması veya değiştirilmesi durumunda verilere göre matematiğe olan ilgisi çok olan öğrencilerin %9,9'u, orta olan öğrencilerin %4,3'ü, az olan öğrencilerin %3,8'i yanılgıya düşmüştür. Buna göre matematiğe ilgisi çok olan öğrencilerin daha fazla yanılgıya düştükleri görülmektedir. Sharon'dan aktaran Özbellek'in (2003, s.4-

5) belirttiği gibi düşük kaygı öğrencinin kayıtsız davranmasına sebep olduğundan ona en yüksek kaygı kadar zarar verir.

McLeod'dan aktaran Ay'ın (2001, s.12) belirttiği gibi problem çözücünün probleme karşı tutumunun başarıda çok etkili olduğu saptanmıştır. Problemin sonucunu bulmak için kişinin heyecanlanması başarıyı arttırmaktadır. Yapılan birçok araştırma öğrencilerin başarısızlıklarını yalnızca bilişsel faktörlerin değil, duyuşsal faktörlerinde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin probleme karşı tutumları olumlu olduğunda başarı artmakta, olumsuz olduğunda başarı düşmektedir. Burada öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, öğrenciyi probleme karşı heyecanlandırmalı, güdülemeli, onun problemi hissedip olumsuz duygularını yenmesini sağlamalıdır. Öğrenci bu sayede problemi çözmekten zevk alıp sonuca ulaşmak için her türlü yolu deneyecektir

3.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmede Kavram Yanılgılarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerden 323 (%33,6) kişi 6. sınıf, 311 (%32,4) kişi 7. sınıf, 326 (%34) kişi 8. sınıf öğrencisidir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, matematiksel ifade yerine sözel ifade kullanıldığında veya tam tersi durumda verilere göre 6. sınıf öğrencilerinin %7,4'ü, 7. sınıf öğrencilerinin %7,7'si, 8. sınıf öğrencilerinin %2,1'i yanılgıya düşmüştür. 8. sınıf öğrencileri OKS sınavında bu tip sorulara yer verildiğinden daha dikkatli ve 6., 7. sınıflara göre daha deneyimli oldukları için daha az yanılgıya düşmüşlerdir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemde aynı kavramı farklı yerlerde görme durumunda verilere göre 6. sınıf öğrencilerinin %8,4'ü ile 8. sınıf öğrencilerinin %18,7'si yanılgıya düşmüştür. 7. sınıf öğrencileri 6. sınıfta gördükleri konuları tekrarlamış ve 7. sınıfa geldiklerinde yeni konulara geçmişlerdir. Dolayısıyla bilgileri taze ve yeni yerleşmiş olduğundan daha az yanılgıya düşmüş olabilirler. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin sayılarının değişmesi durumunda verilere göre 6. sınıf öğrencilerinin %5,9'u, 7. sınıf öğrencilerinin %17'si, 8. sınıf öğrencilerinin %27'si yanılgıya düşmüştür. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre daha az yanılgıya düştükleri görülmektedir. 6. sınıf öğrencileri yeni öğretim programıyla öğrenim gördükleri için daha az yanılgıya düşmüş olabilirler. Çünkü yeni öğretim programında dört öğrenme alanı belirlenmiş ve üniteler bu konu başlıkları altında toplanmıştır. Bu öğrenme alanlarından birisi de sayılardır. Öğrenciler bir ünitede bir ya da birkaç

sayı kümesini bir arada görmekte ve birbiriyle karışık olarak kullanmaktadır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin birimlerin değişmesi durumunda verilere göre 6. sınıf öğrencilerinin %48,3'ü, 7. sınıf öğrencilerinin %16,4'ü, 8. sınıf öğrencilerinin %11,7'si yanılgıya düşmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin daha fazla yanılgıya düştükleri görülmektedir. Bu durum, 6. sınıf programında ölçülerin yılsonuna doğru işlenmesinden kaynaklanmış olabilir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemlerde izledikleri mekanik yol dışına çıkılması durumunda verilere göre 6. sınıf öğrencilerinin %34,1'i, 7. sınıf öğrencilerinin %0,6'sı, 8. sınıf öğrencilerinin %0,9'u yanılgıya düşmüştür. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin daha fazla yanılgıya düştükleri görülmektedir. Bunun sebebi, 7. ve 8. sınıfların 6. sınıflara göre daha deneyimli olması olabilir. Yeni öğretim programına uygun ders kitapları ve çalışma kitaplarında bu duruma ilişkin örneklere yer verilmemektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problem cümlesinde kelimeler eklenip çıkarılması veya değiştirilmesi durumunda verilere göre 6. sınıf öğrencilerinin %3,7'si, 7. sınıf öğrencilerinin %12,5'i, 8. sınıf öğrencilerinin %7,7'si yanılgıya düşmüştür. Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin daha fazla yanılgıya düştükleri görülmektedir. 6. sınıf öğrencileri yeni öğretim programıyla öğrenim gördüklerinden dolayı daha az yanılgıya düşmüştür. Yeni öğretim programında problemin sonucundan çok problemin çözüm aşamalarına önem verilmiştir. 8. sınıf öğrencileri ise OKS sınavına hazırlandıkları için daha dikkatli ve bu tür durumlara daha hazırlıklıdır. Hiebert'in (1997, s.76) belirttiği gibi, farklı seviyelerdeki çocuklar, aynı problemi farklı kavram ve yetenek düzeylerinde çözerler.

3.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmede Kavram Yanılgılarının Matematik Başarısına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, matematiksel ifade yerine sözel ifade veya sözel ifade yerine matematiksel ifade kullanıldığı durumda verilere göre Matematik başarısı geçer olan öğrencilerin %6,6sı, orta olan öğrencilerin %7,4'ü, iyi olan öğrencilerin %3,1'i, pekiyi olan öğrencilerin %4,9'u yanılgıya düşmüştür. Matematik dersinde öğrenciler, genelde problem çözme davranışının kazandırılması sırasında sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu sıkıntıların başında da problemin nasıl çözüleceği aşamasından çok, problemin ne demek istediği konusu gelmektedir. Bir öğrencinin karşılaştığı bir problemi çözememesinin en önemli ve başta gelen nedeni, problemin sözel ifadesini anlayamamasıdır (Sertsöz, 2003,

s.69). Matematik derslerinde ve ders kitaplarında bu tarz sorulara fazla yer verilmemektedir. Dolayısıyla da öğrenciler bu tarz problemlerle karşılaştıklarında yanılgıya düşmektedirler. Matematiksel olarak verilen ifadelerin bulunduğu problemlerde öğrencilerin kendi cümleleriyle soruyu anlatmasına gereken önem verilmemektedir. Bu yüzden öğrenci aynı ifadeyi sözel olarak gördüğünde yanılgıya düşmektedir. Yine bu yüzden sözel olarak verilen bir ifadeyi matematiksel olarak ifade edememektedirler. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemde aynı kavramı farklı yerlerde görme durumunda verilere göre başarı notu geçer olan öğrencilerin %10,3'ü, orta olan öğrencilerin %12'si, iyi olan öğrencilerin %6,7'si, pekiyi olan öğrencilerin %6,2'si yanılgıya düşmüştür. Buna göre başarı notu geçer ve orta olan öğrencilerin daha çok yanılgıya düştükleri görülmüştür. Özsoy (2002, s.54-55), "İlköğretim 5. sınıfta Matematik Dersi Genel Başarısı ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki" isimli araştırmasında da, öğrencilerin matematik başarı test puanları ile problem çözme beceri test puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu görmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin sayılarının değişmesi durumunda verilere göre başarı notu geçer olan öğrencilerin %16,3'ü, orta olan öğrencilerin %18,6'sı, iyi olan öğrencilerin %15,1'i, pekiyi olan öğrencilerin %16,7'si yanılgıya düşmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin birimlerin değişmesi durumunda verilere göre başarı notu geçer olan öğrencilerin %42,6'sı, orta olan öğrencilerin %28,1'i, iyi olan öğrencilerin %9,3'ü, pekiyi olan öğrencilerin %9,3'ü yanılgıya düşmüştür. Buna göre başarı notu geçer olan öğrencilerin daha çok yanılgıya düştükleri görülmüştür. Gagné (1976, s.162), okuyucunun problemi çözebilmesi için önceden öğrenmiş olduğu kurallara ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemlerde izledikleri mekanik yol dışına çıkılması durumunda verilere göre başarı notu geçer olan öğrencilerin %24,5'i, orta olan öğrencilerin %9,5'i, iyi olan öğrencilerin %4'ü, pekiyi olan öğrencilerin %1,2'si yanılgıya düşmüştür. Buna göre başarı notu geçer olan öğrencilerin daha çok yanılgıya düştükleri görülmüştür. Matematik başarısı düşük olan öğrenciler problemin ait olduğu konuyu iyi bilmedikleri için daha çok yanılgıya düşmüşlerdir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problem cümlesinde kelimeler eklenip çıkarılması veya değiştirilmesi durumunda verilere göre başarı notu geçer olan öğrencilerin %12,7'si, orta olan öğrencilerin %7,4'ü, iyi olan öğrencilerin %4,9'u, pekiyi olan öğrencilerin

%3,1'i yanılgıya düşmüştür. Buna göre başarı notu geçer olan öğrencilerin daha çok yanılgıya düştükleri görülmüştür. Matematik başarısı düşük olan öğrenciler soruyu dikkatli okumadıkları için aradaki farkı görememişlerdir.

3.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmede Kavram Yanılgılarının Türkçe Başarısına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, matematiksel ifade yerine sözel ifade veya sözel ifade yerine matematiksel ifade kullanıldığı durumda verilere göre Türkçe başarı notu geçer olan öğrencilerin %7,5'i, orta olan öğrencilerin %5,4'ü, iyi olan öğrencilerin %2,7si, pekiyi olan öğrencilerin %5,3'ü yanılgıya düşmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemde aynı kavramı farklı yerlerde görme durumunda verilere göre Türkçe başarı notu geçer olan öğrencilerin %8,3'ü, orta olan öğrencilerin %12,5'i, iyi olan öğrencilerin %9,4'ü, pekiyi olan öğrencilerin %5,3'ü yanılgıya düşmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin sayılarının değişmesi durumunda verilere göre Türkçe başarı notu geçer olan öğrencilerin %14,4'ü, orta olan öğrencilerin %20,7'si, iyi olan öğrencilerin %16,8'i, pekiyi olan öğrencilerin %14,7'si yanılgıya düşmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin birimlerin değişmesi durumunda verilere göre Türkçe başarı notu geçer olan öğrencilerin %39,9'u, orta olan öğrencilerin %19,3'ü, iyi olan öğrencilerin %12,1'i, pekiyi olan öğrencilerin %17,1'i yanılgıya düşmüştür. Buna göre Türkçe başarı notu geçer olan öğrencilerin daha fazla yanılgıya düştükleri görülmektedir. Temur (2001, s.41-43), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler başarı notları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile üç dersin başarı puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemlerde izledikleri mekanik yol dışına çıkılması durumunda verilere göre Türkçe başarısı geçer olan öğrencilerin %19,9'u, orta olan öğrencilerin %6,4'ü, iyi olan öğrencilerin %2,7'si, pekiyi olan öğrencilerin %12,4'ü yanılgıya düşmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problem cümlesinde kelimeler eklenip çıkarılması veya değiştirilmesi durumunda verilere göre Türkçe başarısı geçer olan öğrencilerin %10,5'i, orta olan öğrencilerin %8,2'si, iyi olan öğrencilerin %4'ü, pekiyi olan öğrencilerin %5,3'ü yanılgıya düşmüştür.

Fakat Sertsöz'e (2003, s.132) göre Türkçe dersinde işlenen konuyu anlayan ve kavrayan bir öğrencinin, matematik dersinde işlenen konuyu da anlamada ve kavramada herhangi bir güçlük çekmeyecektir.

3.7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmede Kavram Yanılgılarının Genel Akademik Başarıya Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, matematiksel ifade yerine sözel ifade veya sözel ifade yerine matematiksel ifade kullanıldığı durumda verilere göre genel akademik başarısı orta olan öğrencilerin %8'i, iyi olan öğrencilerin %4,3'ü, pekiyi olan öğrencilerin %4,2'si yanılgıya düşmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemde aynı kavramı farklı yerlerde görme durumunda verilere göre genel akademik başarısı orta olan öğrencilerin %12'si, iyi olan öğrencilerin %9,7'si, pekiyi olan öğrencilerin %5,2'si yanılgıya düşmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin sayılarının değişmesi durumunda verilere göre genel akademik başarısı orta olan öğrencilerin %16,6'sı, iyi olan öğrencilerin %21,3'ü, pekiyi olan öğrencilerin %12,6'sı yanılgıya düşmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemin birimlerin değişmesi durumunda verilere göre genel akademik başarısı orta olan öğrencilerin %40,6'sı, iyi olan öğrencilerin %17,3'ü, pekiyi olan öğrencilerin %14,6'sı yanılgıya düşmüştür. Buna göre genel akademik başarısı iyi ve pekiyi olan öğrencilerin orta olan öğrencilere göre daha az yanılgıya düştükleri görülmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problemlerde izledikleri mekanik yol dışına çıkılması durumunda verilere göre genel akademik başarısı orta olan öğrencilerin %23,3'ü, iyi olan öğrencilerin %5,1'i, pekiyi olan öğrencilerin %4,5'i yanılgıya düşmüştür. Buna göre genel akademik başarısı pekiyi ve iyi olan öğrencilerin orta olan öğrencilere göre daha az yanılgıya düştükleri görülmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin; problem çözmedeki kavram yanılgılarından, problem cümlesinde kelimeler eklenip çıkarılması veya değiştirilmesi durumunda verilere göre genel akademik başarısı orta olan öğrencilerin %12'si, iyi olan öğrencilerin %4,7'si, pekiyi olan öğrencilerin %5,8'i yanılgıya düşmüştür.

4. SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözmedeki kavram yanılgılarına düştükleri durumlar, bu yanılgılara düşme sıklıkları ile birlikte sırasıyla; Problemin Birimlerinin De-

ğişmesi (%25,52), Problemin Sayılarının Değişmesi (%16,67), İzledikleri Mekanik Yol Dışına Çıkılması (%11,98), Problemde Aynı Kavramı Farklı Yerlerde Görme (%9,17), Problem Cümlesinde Kelimeler Eklenip Çıkarılması veya Değiştirilmesi (%7,92), Matematiksel İfade-Sözel İfade (%5,73) şeklindedir.

Araştırma sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin en fazla problemde birimlerin değişmesi durumunda yanılgıya düştüğü,
- Problem çözmedeki kavram yanılgılarının cinsiyete göre değişmediği,
- Problem çözmedeki kavram yanılgılarının matematiğe olan ilgiye göre değişebildiği,
- Problem çözmedeki kavram yanılgılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği ancak bu farklılığın yanılgı türüne göre değiştiği,
- Problem çözmedeki kavram yanılgılarının Matematik, Türkçe ve genel akademik başarıya göre değişebildiği görülmüştür.

5. ÖNERİLER

- Öğretmenler öğrencilerin kavram yanılgısı oluşturmalarını en aza indirgeyebilecek şekilde kavram yanılgılarını tartışan ve açığa çıkaran öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalı ve kendilerini sürekli geliştirmelidir.
- Matematik dersi için seçilen yöntem ve teknikler öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre seçilmelidir. Tabi ki sınıf mevcutlarının da az olması gereklidir.
- Öğrencilerin probleme karşı tutumları olumlu olduğunda başarı artmakta, olumsuz olduğunda başarı düşmektedir. Öğretmen, öğrenciyi probleme karşı heyecanlandırmalı, güdülemeli, onun problemi hissedip olumsuz duygularını yenmesini sağlamalıdır. Öğrencilerin anlamını ve nereden geldiğini bilmeden verilen formülleri ezberlemeleri yerine, o formülleri keşfetmeye çalışmaları, onların matematiksel düşünme becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin hem ileriye dönük matematik öğrenimlerini hem de matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir.
- Öğretmenler sınıf düzeyine göre öğrencilerin kavram yanılgısına düşebilecekleri durumlara dikkat etmeli, öğretim yöntem ve tekniklerini buna göre seçmelidir.
- İlköğretim ikinci kademe sınıflarında, sınavlarda sorulacak problemlerin, yalnızca sonuç bulmaya yönelik olmamasına, bunun yanında öğrenciyi problemi anlamaya, problemi kendi cümlesiyle ifade etmeye, problemin sözel ifadesinin okunup anlaşılarak önemli bilgiyi önemsizden ayırt etme-

sine yönelik olmasına özen gösterilmelidir. İlköğretim ikinci kademe sınıflarında, öğrencilere problem çözme davranışı kazandırılırken, öncelikle sesli ve sessiz olarak problem metninin yeterince okunup anlaşılması sağlanmalıdır. Sonra problemi kendi ifadeleriyle anlatabilmeleri için fırsat verilmelidir. Problemde öğrencilere yabancı gelebilecek ifadeler açıklattırılmalı, farklı cümlelerde kullanmaları sağlanmalıdır. Problemde verilenler ve istenenler mutlaka yazdırılmalıdır. Çözüm için uygun stratejileri belirleyebilmek için çok örnek yapılmalıdır. Öğrencilerin yapılan problemlere benzer kendi problemlerini kurmaları istenmelidir.

- İlköğretim ikinci kademede matematik öğretmenleri özellikle Türkçe öğretmenleri ile işbirliği yaparak öğrencileri, kitap okumaya ve kitap okuma alışkanlığını kazandırmaya teşvik etmelidirler.
- Yeni öğretim programı problem çözme becerisi üzerinde önemle durmaktadır. Öğrenciler bu beceriyi kazandıklarında, problem çözme stratejileri geliştirebilecekler ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabileceklerdir. Programı bir elbise gibi düşünürsek, öğretmenler elbisenin boyunu ve kollarını sınıfa göre ayarlamalıdır.

KAYNAKLAR

AKSU, M., 1991, Matematik Öğretimi Amaç ve İlkeleri, Matematik Öğretimi, Editör: Bekir Özer, Anadolu Üniversitesi A.Ö.F., Eskişehir,10.

AY, E., 2001, "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi Nasıl Sağlanır? (İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarının Aksiyon Araştırmaları Yöntemi ile İncelenmesi)", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 12.

BAKİ, A. & BELL, A., 1997, Ortaöğretim Matematik Öğretimi, YÖK/Dünya Bankası MEGP, Bilkent.

DICKSON, L., BROWN, M. & GIBSON, O., 1984, Children Learning Mathematics: A Teacher's Guide to Recent Research, Oxford, The Alden Press Ltd.

ERDEN, M., 1984, "İlkokulların Birinci Devresine Devam Eden Öğrencilerin Dört İşleme Dayalı Problemleri Çözerken Gösterdikleri Davranışları", Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

FİDAN, N. & BAYKUL, Y., 1993, "İlkokul ve İlköğretim Okullarında Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması", Yayımlanmamış Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 1-132.

GAGNÉ, R. M., 1976, The Conditions of Learning, Third Edition, New York: Holt Saunders International Editions, 162.

GÜR, H. & SEYHAN, G., 2004, İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ondalık Sayılar Konusundaki Hataları ve Kavram Yanılgıları (http://www.matder.org.tr/bilim/bilim.asp).

HIEBERT, J., 1997, Making Sence-Teaching and Learning Mathematics with Understanding, Library of Congress Cataloging in Publication Data, 76.

KARASAR, N., 1984, Bilimsel Araştırma Metodu, Ankara, Hacetepe Taş Kitapçılık, 79.

KENNEDY, L. M., 1980, Guiding Children to Mathematical Discovery, Wadswortsh Publishing Company, U.S.A., 93.

KILIÇ, S. D., 2003, "İlköğretim İkinci Kademe Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Derslerinde Gösterdiği Problem Çözme Yaklaşım ve Becerilerinin İncelenmesi", Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

LAWSON, A.E. & THOMSON, L.D., 1988, "Formal Reasoning Ability and Misconceptions concerning Genetics and Natural Selection" Journal of Research in Science Teaching, 733-746.

ÖZBELLEK, S., 2003, "İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Düzeyindeki Açı Konusunda Karşılaşılan Kavram Yanılgıları, Eksik Algılamaların Tespiti ve Giderilme Yöntemleri", Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 4-5.

ÖZSOY, G., 2002, "İlköğretim 5. Sınıfta Matematik Dersi Genel Başarısı ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 34, 59.

SAYGI, M., 1989, Matematik Kaygısı ve Matematik Kaygı Ölçeği MARS-A'nın Türkiye'ye Uyarlanma Çalışmaları, Eğitim ve Bilim, Sayı:71, Cilt:13, 47.

SAYGI, M., 1990, Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Problemi Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Matematik Yeteneği, Okuduğunu Anlama ve Matematiğe Yönelik Tutumun Problem Çözme Becerisine Katkılarının İncelenmesi, 29.

SENEMOĞLU, N., 1998, Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Ankara: Özsen Matbaası, 540.

SERTSÖZ, T., 2003, "İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi" Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 37, 41.

TEMUR, T., 2001, "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 41-43.

VAN DE WALLE, J., 1980, Elementary School Mathematics (Teaching Developmentally), New York & London: Longman.

YILDIRIM, C., 1966, Eğitimde Araştırma Metotları, Ankara, Akyıldız Matbası, 67.

NOT: Bu çalışma, 2007 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yrd. Dr. Kürşat Yenilmez'in danışmanlığında tamamlanan **"İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmedeki Kavram Yanılgıları"** adlı Yüksek Lisans Tezi'nden yararlanılarak hazırlanmıştır.

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ŞEHİR KÜLTÜRÜ ÖZELLİKLERİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ VE BU KÜLTÜRÜN ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILMASI KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Meltem Yalın Uçar*

ÖZET

Bu araştırma, 21 ilköğretim öğretmeninin kent kültürü özellikleri hakkındaki düşünceleri ve bu özelliklerin öğrencilere nasıl kazandırıldığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile elde dilen sonuçlara göre, ilköğretim öğretmenleri evrensel nitelikler taşıyan kent kültürü özelliklerini sıralamış ve nasıl şehirli olunabileceğinin tarifini yapmışlardır. Fakat ideal nitelik taşıyan bu özelliklerin öğrencilerinde gözlemleyemediklerini söylemişlerdir. Bunun nedeni olarak, eğitim programlarında kent kültürünü kazandırmaya yönelik az sayıda hedef ve davranışların olması ve bunların da olanak yetersizliği nedeni ile kazandırılamadığı belirtilmiştir. Bu problemin, kurumlar arası işbirliği dahilinde toplumun gerçek ihtiyaçlarının tespit edilmesi ile geliştirilecek olan eğitim programları ile giderilmesi gereği üzerinde durulmuştur.

Bu bağlamda, beklenen kent kültürü özellikleri ile gözlemlenen özellikler arasında uçurum olduğu ve bu durumun da toplumsal problemlere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, formal eğitim süreçlerinde ivedilikle kentli olmayı sağlayacak hedef ve davranışların kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kent, Kültür, Eğitim Programları

The Ideas of Primary School Teachers about the Properties of Urban Culture and Their Opinions on How to Make Students Acquire That Culture

ABSTRACT

This research has been conducted in order to determine the ideas of 21 primary school teachers about the properties of urban culture and their opinions on how to make the students be aware of these properties. According to the results obtained from the qualitative method, primary school teachers listed the features of urban culture which has universal quality and described how to be a city-dweller. However, they stated the fact that they observed that their students didn't have these features which has ideal quality. As a reason for that, they claimed that the curriculum had not got enough aims and objectives to make students gain urban culture asserting that there is a lack of opportunity to do

* Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (myalin@hacettepe.edu.tr)

that. In the article, it is highlighted that the problem should be settled down by the help of the curriculum which should be developed by determining the needs of the society with the coordination and cooperation of the associations. In this sense, it is found out that there is a big gap between the expected features of urban culture and the observed ones, which causes problems in the society. Therefore, it is concluded that aims and objectives which help to be a city-dwellers should be urgently included in the process of formal education.

Key words: Urban, Culture, Currriculum

GİRİŞ

Kültür, insanlar tarafından paylaşılan ve gelecek kuşaklara aktarılan semboller sistemidir. Aynı zamanda kültür, insanın medeniyetleşme amacıyla gerçekleştirdiği başarılarının bir birikiminin olmasıyla, insan yaşantısı üzerinde de soyut bir etkisi bulunmaktadır. Bu etki sonucunda kültür, sadece kuşaklara aktarılma ile yetinmemekte, süreç içerisinde kendini geliştirebilmektedir.

Bir toplumun kültürü, o toplumun; bilgileri, inançları, sanatı, hukuku, morali, gelenekleri ve bireyin toplumdan edindiği tüm yetenek ve alışkanlıklarını kapsayan karmaşık bir bütünden oluşmaktadır. Bu karmaşık bütün, o toplumda yaşayan bireylerin karşılaştıkları problemler için denedikleri çözüm yollarından oluşmaktadır. Böylece her toplumun problemlerini çözüm tarz ve stratejileri zamanla olgunlaşarak o topluma mal olmakta ve bu da o toplumun kültürünü oluşturmaktadır.

Kültür kavramını kent ve kırsal kültürü olarak ayrılmasının temelinde ise; kırsalda ideal sosyal etkileşimin, yakın ve birebir iletişimin daha ağır basması, şehirde ise, zayıf sosyal bağların, açıklığın (herhangi bir şeyi saklama ihtiyacının duyulmaması) ve anonim yaşantıların yer alması yatmaktadır. Bu iki ayrı yaşam alanlarındaki ilişkilerin, birinci dereceden, ikinci dereceye olan değişimi sağlayan; soyut ve teorik düşünme, farklılıklara toleranslı davranma ve yaratıcılığı kapsayan tüm bu süreçler, kentli yaşam anlayışından kaynaklanmıştır. Bu tür bir anlayış, bireylerin aktif artistik ve teknolojik açıdan yaratıcı olmalarını sağlamaktadır (Landry, 2000).

Şehrin başta gelen tanımı, bir mekanın paylaşımıdır ki bu da insanların birbirleri ile somut ilişkiler kurmasına yol açar. Jacobs (1961), basit bir şekilde, şehirlerdeki caddelerin bile insanların birbirleri ile temas kurmaları için elverişli bir mekan olabileceğini söylemektedir.

Modern şehir kültürlerinde, "objektif yaklaşım", "subjektif yaklaşım"a göre daha baskındır ve bu da şehirdeki bireysel bağımsızlığa yol açmaktadır.

Aynı zamanda şehir yaşamı kendi halindedir, çünkü daha çok kişisel olmayan iletişimleri ve genellikle bıkkın davranışları doğurur (Simmel, 1950). Böylece, sosyal bağların zayıf olarak nitelendirildiği şehirlerde, yalnızlık duyguları baskındır. Bunun sonucunda bireyselliği ön plana çıkaran şehir kültürü çalışmalarının bir bölümünde, kişiliksizlik, bıkkınlık, bencillik ve yalnızlık kavramlarıyla karşılaşılmış ise de, gelişmiş şehirlerin insan üzerendeki pozitif etkileri de göz ardı edilmemektedir. Sosyal uzaklık ve içedönüklüğün yanı sıra, şehir kültürü, insanlara özgürlüklerinin çoğalmasını ve bireysel ifade çeşitliğinin artması sonucunda yaratıcılığı da beraberinde getirmektedir.

Lefebre (2003) şehrin herhangi bir şeyi yaratmadığını, fakat yaratıcılığın merkezi konumunda olduğunu söylemektedir. Ayrıca "şehir, durum yaratır" diyerek şehir koşullarında birinden diğerine farklı şeylerin yer aldığını ve bu farklılıkların da tek tek var olmadığını söylemiştir. Çünkü, şehirler içerdikleri her bir farklılığa ilgisiz- duyarsızmış gibi görünse de bunları birleştirmek için açıkça bir çaba harcar ve gösterilen bu çaba ile birleştirilen her bir farklılığın sonucunda ortaya bir eser çıkar demiştir. Böylece şehirlerin bünyesinde barındırdığı bu çeşitlilik, bir ölçüde yaratıcılığın tetikleyicisi konumunda bulunmaktadırlar. Bu nedenle kent eğitimi ile toplumun baskın ve kabul edilmiş uygulamalarının öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Fakat günümüz kent öğrencilerinin çoğunda içselleştirilmiş başarısızlığın nedenleri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme biçimi ile eğiticilerin öğretme biçimleri ve belirledikleri öğrenci ihtiyaçları arasındaki kopukluktan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğrenciler bir yan ürün olarak daha geniş bir çevrenin ihtiyaçları yüzünden öğrenmeye karşı direnç göstermektedirler. Ekolojik bir bakış açısından bakıldığında, bağlamsal farkındalık öğrenciler ve onlarla birlikte çalışanlar için önemli bir beceri olmaktadır. Okul ve okul danışmanlarının görevi, tüm öğrenciler için gelişimsel programlar uygulamaktır. Kent çevresinde, bu programlar baskın kültürel uygulamaların anlaşılmasını sağlamalı ve kişinin kendi kişisel geçmişi ve kültürü arasındaki bağlantının farkındalığını kolaylaştırmalıdır (Adelman, 2002). Kentli gibi davranma ya da kent kültürü kazandırma formal eğitimin sorunudur. Ülkenin yedi ayrı bölgesinde bulunan tüm şehirlerin yoğunlukla kırsaldan göç aldıkları göz önünde bulundurulduğunda, bu şehirlerde yaşayan yerli halkın ve buralara göç eden bireylerin kent- kırsal çatışması yaşamaları ve göç edenlerin kentli gibi davranma sorunları ile yüz yüze gelmeleri kaçınılmaz olacaktır. Kentte doğup, büyüyen bireylerin de şehirli gibi yaşama sorunları ile karşılaşabileceği de muhtemeldir. Şehirlerdeki heterojen toplumsal yapı, formal süreçteki kent kültürü kazandırma sorunlarını da beraberinde taşımaktadır. Holcomb-

McCoy (1998) okullarda, kent kültürü kazandırmayı zorlaştıran faktörleri; öğrenci çeşitliliği, kaynak yetersizliği, yoksulluk, aile sorunları, şiddet ve yüksek başarısızlık olarak sıralamıştır.

Yukarıda yer alan olası sorunlar göz ardı edilmeksizin, nitelikli olarak gerçekleştirilen ihtiyaç analizleri sonucunda geliştirilecek olan eğitim programları ile öğrencilerin gerçek öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu paralelde uygulanacak olan öğrenme ve öğretme yaklaşımlarıyla toplumda gözlemlenen problemlerin giderilmesi gerekmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kent kültürü hakkındaki görüşlerini belirleyerek, formal eğitim sürecinde bu kültürü öğrencilerine nasıl kazandırdıkları saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesini sağlayan araştırma soruları:

1. Günümüzde kent kültürü sizce neleri kapsamalıdır?
   - Bu kültürün özellikleri sizce neler olmalıdır?
2. Gözlemlediğiniz bireylerin, kent kültürüne ilişkin davranış özellikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Öğretim programlarının kent kültürü kazandırmaya yönelik hedef ve davranışları hakkında neler düşünüyorsunuz?
   - Bu hedef ve davranışları nasıl kazandırıyorsunuz?

YÖNTEM

Araştırmada, ilköğretim öğretmenleri ile aynı ortamda bulunarak yüz yüze etkileşim yolu ile grup görüşmeleri yapılarak derinlemesine veri toplamayı sağlayan "nitel metot" kullanılmıştır. Araştırma sürecinde grup görüşmesi yapılmasının tercih nedeni, araştırma konusunun bireysel değil de toplumsal olmasından kaynaklanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini elde etmek amacı ile nitel araştırma sürecinde sıklıkla kullanılmakta olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen sayısının 21 olması nedeni ile bu görüşmeler farklı günlerde yedişerli gruplar halinde üç oturumda gerçekleşmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilere, görüşme sırasında kullanılan sorular dikkate alınarak betimsel analiz uygulanmıştır. Bu analiz yöntemi ile, öğretmenlerin görüşlerini çarpıcı bir

şekilde aktarmak amacı ile doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Böylece, elde edilen bulguların düzenlenerek yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2000) yoluna gidilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, seçkisiz yöntem ile tayin edilen 21 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler beş değişik ilköğretim okulunda görev yapmaktadırlar. 12 Sınıf Öğretmeni, iki Türkçe Öğretmeni, bir İngilizce Öğretmeni, iki Sosyal Bilgiler Öğretmeni, bir Fen ve Teknoloji Öğretmeni, bir Din ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, bir Psikolojik Danışman ve bir Matematik Öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. 12 Sınıf Öğretmeni ve dokuz Branş Öğretmeni olmak üzere toplam 21 öğretmen ile grup görüşmeleri yapılmıştır. Öğretmenlerin dokuzu kadın, 12 tanesi de erkek olup, ikisi (25-30), 11 tanesi (31-46), yedi tanesi (47-52) ve bir tanesi de 55 yaşındadır. Mesleki deneyimleri ise, 3 ile 35 yıl arasında değişmektedir. Örneklem grubunun heterojen oluşturulmasındaki amaç, farklı cinsiyet ve branşa sahip öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanarak daha geniş bir perspektifte araştırma konusuna ilişkin veri elde etmektir.

BULGULAR VE YORUM

Verilerin analiz edilmesinin sonucunda ortaya çıkan bulgular, dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar;

- Kent kültürü özellikleri
- Öğretmenlerin, bireylerde gözlemledikleri kent kültürü ile ilgili davranışlar
- Öğretim programlarının, kent kültürü kazandırmaya yönelik hedef ve davranışlar
- İlköğretim öğretmenlerinin, kent kültürünün kazandırılması ile ilgili önerileri, şeklinde sırası ile ele alınmıştır.

Kent Kültürü Özellikleri:

Görüşmede sorulan ilk soru, "kent kültürü" kavramından ilköğretim öğretmenlerinin neye işaret ettiklerini anlamaya yöneliktir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı, bir kentin kent olarak nitelendirilebilmesi için o kentte öncelikle; bireylerin doğaya karşı bilinçli davranışlar sergilemeleri, alt yapının, insan ilişkilerinin ve sosyal etkileşimin olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öncelikleri arasında yer alan bu üç faktörün yanında, bir kentte olması gerekenler genellikle; sosyal dayanışma, sağlık hizmetleri, ulaşım hizmetleri, çağdaş eğitim-öğretim hiz-

metleri, bireysel gelişimi sağlayan olanaklar, çevre duyarlılığı, sosyal uzlaşma, planlılık, doğal çevreye uygun yapılaşma, nitelikli etkileşim, sağlıklı paylaşım, saygı-sevgi ve farklı kültürlerle entegrasyon, kendi kültürünü koruma gibi kavramlar yer almaktadır.

Bu durumda yukarıda sıralanan kavramları, azami ölçüde içeriğinde barındıran bir yerleşim alanına kent, bu yerde yaşayanları da kentli olarak nitelendirmek mümkün olmaktadır.

Bir öğretmenin sıraladığı özelikler doğrultusunda yaptığı kent tarifi aşağıda yer almıştır:

> İnsan ve doğa dikkate alınarak yapılan planlamalar doğrultusunda, insanların her türlü gereksinimlerinin karşılandığı, kişiler arası iletişimin sevgi ve saygıya dayandığı, özgürlüklerin yaşandığı, toplumun çoğunluğunun katılımının sağlanarak kültürel, sportif, sanatsal ve sosyal platformların olduğu bir yer.

Birey ve doğa özdeşliğinin vurgulandığı bu görüşte, bireylerin kendilerini gerçekleştirebilme olanağının sağlandığı bir yaşam alanından söz edildiği görülmektedir.

Kentli bir bireyin aynı zamanda duyarlı olması gerektiğini de söyleyen bir diğer öğretmen ise; " birey yaşadığı çevreye ve dünyaya duyarlı olmayı hedeflemelidir. Duyarlı bir birey, tarihine, diline, doğasına, insanına, hayvanlara ve eğitime sahip Atatürkçü, çevreci, hayvan sever ve eğitimli bir kültürün bireyleri olmalıdırlar" diyerek, maddi ve manevi farkındalığı yüksek olan şerhli birey özelliklerinden söz etmiştir.

"Kaybolmaya yüz tutan bireyler arası iletişim ve etkileşimlerinin yani insan ilişkilerinin üst düzeyde olduğu, doğa ile uyumlu yerleşim alanlarının olduğu bir yer kenttir" diyen başka bir öğretmen, bireyin kendisine ve çevresine yabancı olmadığı bir şehir ortamından söz etmiştir.

Kent kültürü özellikleri hakkında düşünceleri alınan öğretmelerden beş tanesi, gelenek, maddi, manevi ve milli değerlerin korunması ile kentli olma özelliği taşınabileceği konusunda görüş birliği içinde oldukları görülmektedir. Bu konuda: "bireyleri kültürel açıdan geliştiren etkinliklerle, milli ve manevi değerleri kavramış, diğer insanların hak ve özgürlüklerine saygılı olmayı başaran birey, kent kültürü kazanmış demektir" diyen bir öğretmen, toplumun kültürel değerlerine sahip çıkması ve özgürlükçü düşüncesi ile şehirli olunabileceğini söylemiştir.

Maddi ve manevi kültürel değerler üzerinde duran bir başka öğretmen, toplumun kendine özgü değerlerini koruması ile kentli olunabileceğini savunarak bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

> O kent insanları, inançlarını, örf- adetlerini, edebiyatını, konuşma dilini, kılık- kıyafetini, mimarisini, müziğini, tarihi eserlerini, din ve devlet büyüklerini severek koruyor ve milli değerlerine sahip çıkabiliyorsa, burada kent kültürü özellikleri vardır diyebilirim.

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, genellikle çevre bilinci olan, doğayı koruyabilen ve nitelikli sosyal iletişim gösteren bireylerin kentli olma özelliği taşıdıklarını söylemişlerdir. Ayrıca, bir yerleşim biriminin fiziksel anlamda kent olabilmesi için doğa ile uyumlu alt yapısının olması gereği üzerinde durulmuştur.

***Öğretmenlerin, Bireylerde Gözlemledikleri Kent Kültürü İle İlgili Davranışlar**:*

Öğretmenlerden, birinci soru için alınan yanıtlarda, genellikle çağdaş yaşam koşullarını sağlayan özelliklerden söz edilmiştir. Bu sorunun arkasından sorulan ikinci soruya verilen yanıtlardan, ne yazık ki birinci soruya verilen yanıtların, aslında şehirli yaşama duyulan özlemi yansıttığı gerçeği gözlemlenmektedir. Şöyle ki, ilköğretim öğretmenlerine, formal ve İnformal süreçte gözlemledikleri bireylerin davranış özelliklerinin nasıl olduğu ile ilgili sonda soruya alınan yanıtlar, birinci yanıtlardaki şehir özellikleri ile taban tabana zıtlık göstermektedir.

Belirtilen görüşlerde, çağdaş yaşam ölçütlerini sağlayan kent kültürünün izine rastlamak olası görülmemektedir.

Görüşmenin bu aşamasında tüm öğretmenler sıklıkla; değerlere saygısızlık, yalnızlık, betonlaşma, çevre kirliliği, stres, kötü alışkanlıklar, iletişim problemleri, bencillik, yabancılaşma, yozlaşma, şiddet, karamsarlık, eğitimsizlik, köy- kent kültürü karmaşası, çarpık kentleşme, plansızlık, doğayı tahrip ve hastalıklar gibi olumsuz kavramları dile getirmişlerdir.

Görüşmeye katılan tüm öğretmenler, şehir kültürü ve bu kültüre ait bireylerin davranış özellikleri hakkındaki gözlemlerini tamamen olumsuz olarak dile getirmişlerdir.

> ...düzensiz ve plansız olarak gelişen kentler, kendi sorunları ile boğuşurken, bir de kırsaldan gelen göçle; planlama, alt yapı sorunları gibi problemler daha çok artmaktadır. Sonuçta, kişiler arası ilişkilerde kopukluk, kendi sorunları, ruhsal problemler, çatışma ve güvensizlik or-

taya çıkmaktadır. Yardımlaşma, sevgi, saygı yerini başka ölçütlere bırakmıştır.

Yukarıda kültür yozlaşmasında ve kentin alt yapı, yerleşim olanakları gibi fiziksel özelliklerinde önemli bir etken olan göç olgusunu dile getiren bir öğretmenin düşüncelerini diğer öğretmenler şu şekilde tamamlamıştır: "...farklı ölçütlere yerini bırakan değerler çoğaldı..."; "...akşam yatıp sabah kalktığımda zengin olayım hayali, emek harcamadan köşe döneyim, sınav geçeyim" vb. düşüncelerin yer aldığını söylemişlerdir.

"İnsanların birbirlerine karşı saygılarının olmadığı, yeşil alanların kalmadığı, sağlık sorunlarının yoğun olarak yaşandığı" bir kent manzarası betimleyen bir diğer öğretmenin gözlemlerinin, bir önceki öğretmenden farklı olmadığı görülmektedir.

"Kapalı mekanlardan ve iç içe yaşamaktan sıkılan insanların çoğaldığı ve psikolojik sorunların yoğunlaştığı bir ortam" olarak nitelendirilen şehirlerin altyapı problemlerinin ve plansızlığın, bireyler üzerinde doğurduğu olumsuz etkileri ve bunun da toplam olarak sosyal yaşamı nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur.

"Kentler, manevi açıdan yozlaşan, kendi çıkarları için her şeyi yapabilen bencil insanların çoğalmasına neden olan yerlerdir" şeklinde kenti tanımlayan bir öğretmenin sözlerini, diğer bir öğretmen şu şekilde sürdürerek: "çatışma ve şiddetin arttığı, içtenlik, güven ve iyi iletişimin, saygınlığın, özverinin, sevecenliğin yok olduğu bir ortamı izliyorum" demektedir. Bu konudaki olumsuz gözlemlere eklemeler yapan diğer öğretmenlerden biri: "...şehirli insanlar, özellikle gençler, akşam yatayım, sabah kalktığımda zengin uyanayım düşüncesi ile yaşantılarından memnun değiller, huzursuzlar" şeklindeki yorumuna, bir diğer öğretmen:"...çevre kirliliğinin, madde bağımlılığının, asosyal hayatın doludizgin gittiği bir kent yaşantısı gözlemlemekteyim" diyerek kentliye ve kent yaşamına ilişkin umutların tükendiğini gösteren görüşler sıklıkla yer almıştır.

Yapılan görüşmelerde, tüm öğretmenlerin ağız birliği yapmışçasına kent kültürüne ilişkin gözlemlerini tamamen olumsuz dile getirmiş olmaları ciddi bir kaygı içinde olduklarını göstermektedir. Benzer kaygıları dile getiren bir öğretmen:

> ...gecekondulaşma ile birlikte varoşların artması kent kültürünü alt üst etmiştir. Kültür yozlaşmakta, insani değerler hiçe sayılmaktadır. Kent ve köy kültürü iç içe girerek özgünlüklerini kaybetmektedirler, bu hem köy hem de kent için birer kayıptır.

Tüm anlatılardan, kent kültürü yerine, köy-kent kültürüne ilişkin izlerin görüldüğü anlaşılmaktadır. Yine alt yapıdan kentleşmeye, bireysel sorumluluktan yaşam tarzına ve sosyal etkinliğe kadar kent kültürünün oturmadığını görmekteyiz.

Öğretim Programlarının Kent Kültürü Kazandırmaya Yönelik Hedef ve Davranışları:

Görüşme sırasında, öğretmenlere sorulan bir diğer soru; gözlemlenen bunca olumsuzluk ve problemlerin eğitim programları ile giderilip giderilmeyeceği hatta hedef ve davranışların, bu tür problemler henüz doğmadan engelleyici bir rol oynayıp oynamayacağına ilişkin olanıydı. Fakat, bu soruyu yöneltebilmek için öncelikle: "öğretim programlarının kent kültürü kazandırmaya yönelik hedef-davranışları hakkında neler düşünüyorsunuz? Ve bu hedefleri nasıl kazandırıyorsunuz?" sorusunun yöneltilmesi gereği düşünülerek öğretmenlerin bu konudaki görüşleri elde edilmiştir.

Bu soruyu, "öğretim programlarında kent kültürünü kazandırmaya yönelik az sayıda hedef ve davranışlar var fakat yetersizdir ve işlevsel değildir" şeklinde yanıtlayanların sayısı 16, "kent kültürü kazandıran hedef-davranışlar yoktur" diyenler iki ve "bu hedefler vardır ve sürçte bunları öğrencilerimize kazandırıyoruz" diyen öğretmenlerin sayısı ise üç kişidir.

Bu konudaki görüşlerini dile getiren bir öğretmen, "Bu hedef ve davranışları içeren programların olması yeterli değildir. Araç-gereç daha önemlisi fiziki ve teknik donanım açısından destek alabilirsek sonuç alınabilir" derken, diğer öğretmen, "evet bu hedefler var ama, kazandırdığımız davranışlar ne yazık ki günlük yaşama aktarılmıyor. Toplumda bir çeşit yıkılamayan alışkanlıklar var" demektedir. İlk görüş, bu sorumluluğu okulun fiziki donanımı ve araç gereç desteğine bağlarken, ikinci görüş de, toplumsal alışkanlıkların bu konuda göstermiş olduğu direnci neden göstermiştir.

Eğitim programlarında, kent kültürü ile ilgili hedef ve davranışların yetersizliği ve gerçekleştirilememe nedenleri konusundaki gerekçeler, farklı öğretmenler tarafından şu şekilde dile getirilmiştir; "Bu hedefleri gerçekleştirecek olanakların bulunmaması", "teknolojinin hızla ilerlemesi ile gençlerin üzerinde olumsuz etkiler bırakması", "teorik bilgilerle hedeflere ulaşmak zor" ve "ezberci programla bu iş gerçekleştirilemez" diyen öğretmenlerin, bu konuda olumlu deneyim ve gözlemlerinin olmadığı açıkça anlaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde bu davranışlar yer alıyor ama yetersizdir. Çünkü yarışmacı eğitim anlayışı ile söz konusu olan hedeflere ulaşmak mümkün değildir.

Kentli olmayı sağlayan davranışların az sayıda ve uygulanabilir nitelikte olmadığına ilişkin yukarıdaki görüşünü dile getiren öğretmenin aksine, diğer üç öğretmen bu konuda olumlu görüşler belirtmişlerdir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi derslerde kent kültürü ile ilgili davranışları, öğrencilerime etkinlikler ve projeler yoluyla kazandırıyorum", "sadece öğrencilerimizi değil velilerimizi de hedef almaktayız, yaşadığı çevrenin sorunlarını anlamaya ve bunlara çözüm getirmeye yönelik etkinlikler yapmaktayım", "öğrencilerime, doğal çevreyi korumanın önemi, trafik kurallarına uyma ve uymayanları uyarma gibi davranışları gerçekleştirmekteyim" diyen öğretmenlerin, sözü edilen davranışların eğitim programlarında az sayıda yer almasına rağmen kendi bireysel çabaları ile kentli olmayı sağlayan davranışları öğrencilerine ve yakın çevrelerine kazandırdıklarını söylemişlerdir.

Kent Kültürünün Kazandırılması İle İlgili Öneriler

"Kent kültürü kazandırmaya yönelik olarak yapılabilecek çalışmalar sizce neler olmalıdır?" sorusuna ek olarak (sonda), "kente ve kentli yaşama ilişkin olarak gözlemlediğiniz böylesine olumsuz davranışları önlemek ya da gidermek için neler yapılmalıdır?". Araştırmacı tarafından sorulan bu soruya bir öğretmen:

> Eğitim programlarında ilgili hedef ve davranışlar geliştirilerek uygulanabilir bir formata dönüştürülmelidir. Ülkedeki tüm alanlarda sorunlar tespit edilmeli ve çözüm yolları üretilmelidir. Mükemmel planlar yapılmalı ve hiç vakit kaybetmeden belirlenen hedeflere yürümelidir. Bunları politikacılardan beklememek gerekir çünkü bu işler uzmanlık işidir. Bu bilim işidir. Politikacılar sadece finansman ve eşgüdüm sağlamalıdırlar. Gerisi uzmanların ve bilimin işidir.

Toplumsal düzenin sağlanması ve dile getirilen tüm problemlerin giderilebilmesi için öncelikle bilimsel bir yaklaşım içerisinde olunması gereği üzerinde duran ve yukarıda görüşleri yer alan öğretmen aynı zamanda kurumlar arası eşgüdümün önemini de vurgulamıştır.

Kırsal yörelerden göç eden toplulukların, şehir ve şehrin kültürü üzerindeki etkilerine değinen bir diğer öğretmen ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Kent yaşamına uyum sağlamak ve kent kültürünü aşılamak için öncelikle kırsal yaşamdan gelen aileleri eğitmek gerekmektedir. Bunun için de eğitim programları, seminerler, hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek insanlar bilinçlendirilmelidir...

Kent kültürünün kazandırılmasının önemli koşullarından birinin de gönüllü olunmasına bağlayan bir öğretmen; " Bu davranışların kazandırılması için bireyin, toplumun ve örgütlerin istekli olması gereklidir" demektedir.

Kentli gibi davranmayı sağlayan davranışların kazandırılması sürecinde toplumsal duyarlılık için hareketlilik öneren bir öğretmen; "toplumun tamamının bu konulara duyarlı hale getirilmesi için çeşitli kampanyalar düzenlenmelidir" demiştir. Tüm anlatılardan, kent kültürü kazandırmada eğitim programlarının tek başına yeterli olamayacağı anlaşılmaktadır. Bunun için kurumların ve toplumu oluşturan ve yaptırım gücü olan bireylerin bu konuda duyarlılık göstererek işbirliği içinde olmaları ve bilimsel çözüm yolları üretmeleri gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı, bir kentin alt yapısından, fiziksel özellik ve olanaklarından, kentin doğal çevre ile olan uyumundan, bireylerin kentli davranış özellikleri ile iletişim süreçlerine kadar evrensel nitelik taşıyan ideal kent ve kentli özelliklerini listelemişlerdir. Fakat bu özellikleri kentlerde ve öğrencilerinde gözlemleyemediklerini belirtmişlerdir. En önemlisi, kentte yaşamlarını sürdüren öğretmenlerin, yine kentte yaşayan öğrencilerine, kentli gibi yaşamayı gerektirecek davranışların, eğitim programlarında olmadığı için, kazandıramadıkları yönünde belirttikleri görüşleri olmuştur. Kent kültürü kazandırmak için, profesyonel ve bilimsel bir yaklaşım ile geliştirilecek olan eğitim programları ile kent ve kentli bilinci kazandırılması üzerinde durularak, bu konuda toplumsal duyarlılık kazandırmak için toplumun tüm kurumlarının işbirliği içerisinde işe koşmaları gereği üzerine vurgu yapılmıştır.

Lefebre'nin de söylediği gibi (2003) kent nüfusunu oluşturan bireylerin çeşitliliği, yeniliklerin ve eserlerin yaratılması için bir fırsat konumu oluşturmaktadır. Bu potansiyelin harcanmasına göz yumulmamalıdır. Şehir kültürü, uygarlaşmayı sağladığı gibi bilim, teknoloji ve yaratıcılığı da kapsamaktadır. Kültür, temelde kentin ürünüdür. Bu nedenle büyük kültürler şehir kaynaklıdır (Park, 1984). Bireylerin yaratıcılıklarının ortaya çıkması için uygun ortamlar barındıran kentlerin merkezi ve yerel yönetimleri eğitim kurumları ile işbirliği içerisinde, nitelikli olarak geliştirilen eğitim programlarıyla yakın çevrelerindeki bireylerin kentli olmalarını sağlayacak davranışları kazandırarak kentli olmalarını sağlamalıdır. Böylece bireylerde oluşturulacak olan aidiyet duygusu ile bireylerin kendilerini gerçekleştirme süreçlerine de yol açılmalıdır. Çünkü İdeal bir şehir, bireysel ve benzersiz bir rol oynayarak bireyle-

rin benliklerini bulabildikleri bir yer olmalıdır (Weber, 1956). Okullarda, kenti tanıtan, kent özelliklerine ilişkin farkındalık kazandıran, kentli olmayı sağlayan hedef ve davranışları içeren eğitim programlarının olmasının yanında, kentli birey özellikleri Hayat Bilgisi dersi gibi bağımsız bir ders olarak formal eğitim sürecinde yer almalıdır. Ayrıca, okullarda öğrencilere rehberlik edecek danışmanlar olmalıdır. Gren ve Keys (2001) öğrencilere kent kültürü kazandırmak için geliştirilmesi muhtemel eğitim programlarında yol gösterici olması amacıyla yedi ilkeden söz etmiştir. Bu ilkeler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

a) Bireyin kendi ve bulunduğu ortam hakkında farkındalığı geliştirilmelidir
b) Problem çözmede ekolojik bir çerçeveden yararlanılmalıdır
c) Dolaylı olarak hizmet modellerinden yararlanılması gerekmektedir
d) Program hedeflerini gerçekleştirmek için işbirliği gereklidir
e) Yerel iyileştirme stratejileri ile okul danışmanlığı hedefleri paralel olmalıdır
f) Kanıta dayalı en iyi uygulamalar kullanılmalıdır
g) Sonuca dayalı değerlendirme stratejileri kullanılmalıdır.

KAYNAKLAR

ADELMAN, H. (2002). School counselors and school reform: New directions. Professional School Counseling.

GREEN, A., VE KEYS, S. G. (2001). Expanding the developmental school counseling paradigm: Meeting the needs of the 21st century student.

HOLCOMB-MCCOY, C. C. (1998). School counselor preparation in urban settings. ERIC Clearinghouse on Urban Education.

JACOBS, J. (1961). The death and life of great American cities. New York.

PARK, R. (1984). The city: Suggestions for the investigation of human behavior in theurban environment. TheUniversity of Chicago Press.

LANDRY, C. (2000). The creative city: A toolkit for urban innovators. London: Earthscan Publications, Ltd.

LEFEBVRE, H. (2003). The urban revolution, R. Bononno. Minneapolis: TheUniversity of Minnesota Press.

SİMMEL, G. (1950). The metropolis and mental life. In The New York: Free Press.
http://condor.depaul.edu/~dweinste/intro/simmel_M&ML.htm

WEBBER, M. (1956). The nature of the city. Classic essays on the culture of cities. New York: Meredith Corporation.

YILDIRIM, A; ŞİMŞEK, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN FARKLI BASKIN ZEKÂ GRUPLARINDA YER ALMALARININ PROJE BAŞARILARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ*

Mustafa BEKTAŞ*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almalarının proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmaya 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılında, Ankara İli, Kızılcahamam İlçesi, Orhangazi İlköğretim Okulu'nun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan toplam 24 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 18'i homojen gruplarda 6'sı ise heterojen gruplarda öğrenme etkinliklerine katılmıştır. Öğrenciler, altı hafta boyunca araştırmacı rehberliğinde proje çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Araştırma sonunda, homojen ve heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Baskın zekâ grupları, Proje başarısı, Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum.

The Effects of Locating Students in Different Dominant Intelligence Groups on Students' Project Success and Attitude in Life Studies Lesson

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify effects of locating the third grades life studies students in heterogeneous and homogeneous dominant intelligence groups on students' project success and attitude. The subjects of study consisted of 24 students who are elected by deference to their dominant intelligence area, in 3-A and 3-B class students from Orhan Gazi Elementary School in the Kızılcahamam district of Ankara in 2006-2007 education year. 18 of these students participated to learning activities in homogeneous group and 6 of them in heterogeneous group. As a result it is founded that there were no statically significant differences between students in homogeneous group and students in heterogeneous group about their project success and pre/post attitude of life studies lesson in the third grade of life studies lesson.

Key Words: Dominant intelligence groups, project success, attitude to life studies lesson.

GİRİŞ

* Bu yazı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Bahri Ata yönetiminde 2007 yılında tamamlamış olduğumuz doktora tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

* Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Gardner "çoklu zekâ" kavramını kullanırken "çoklu" sözcüğü ile bilinmeyen sayıda birbirinden farklı ve bağımsız yetenekleri anlatmaktadır. Bu yetenekler, müzik zekâsından, kendini anlamaya yönelik içsel zekâya kadar geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadır (Akboy, 2005).

Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) ile tanınan Gardner, eğitimle okuryazar oranı yüksek, disiplinli, eleştirel ve yaratıcı bir şekilde düşünebilen, pek çok kültür hakkında bilgi sahibi, yeni keşifler ve seçimler hakkında yapılan tartışmalara katılabilen, inançları için riske girebilen insanların yaşadığı bir dünya oluşturmayı düşlemektedir (Gardner, 2006). Gardner'in ÇZK ile ilgili çalışmaları eğitimin yükselen değeri "bireysel farklılıklar" ile ilgili önemli açılımlar sağlamıştır.

Eğitim sistemi içinde hem bireylerde ortak davranışların oluşturulmasına hem de özel yeteneklerin keşfedilip geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Burada öğretmenlerin, bireylerin benzer ve farklı yönlerini belirleme ve bunları bireylerin eğitimi için verimli bir şekilde kullanma bilgi, beceri ve tutumları büyük önem taşımaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Öğrencilerin gruplanmasında zekâ alanları önemli bir bireysel farklılık olabilir. Çünkü eğitimciler her öğrencinin zekâ alanına uygun etkinlik tasarlama, dikkat çekme, güdüleme, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalar yapmışlardır. Yapılan bu çalışmalarla öğretmenin her bir zekâ alanında bulunan öğrencilerin öğrenmelerine nasıl rehberlik yapabileceği ile ilgili değişik yollar belirlenmiştir.

Öğretmenin ÇZK'yi çok iyi anlayıp özümsemesi ve yapıla gelen uygulamaları ve sonuçlarını yakından takip etmesi gerekmektedir. Öncelikle öğretmenin öğrencilerinin zekâ alanlarını doğru bir yolla belirlemesi büyük önem taşımaktadır. Bunun için öğretmen zekâ alanlarını belirleme çalışmalarını birden fazla yolla elde ettiği bilgiler ile sürdürmelidir. Sınıflarda bulunan öğrenci sayıları ve zekâ alanlarına dağılımları göz önüne alındığında öğretmenin her öğrencinin zekâ alanına uygun etkinlik tasarlama, dikkat çekme, güdüleme, uygulama ve değerlendirme yapması çokta kolay olmayabilir. Hatta her zaman mümkün olmayabilir. Bu aşamada öğretmenler, öğrencileri gruplar halinde çalıştırabilecekleri küme çalışmaları, problem çözme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve proje çalışmaları gibi yolları seçebilirler. Öğretmenler, zekâ alanlarını belirledikleri öğrencileri uygun gördükleri değişik şekillerde grup çalışmalarına teşvik ederken aslında öğrencilerin öğrenmelerine bireysel farklılıklarına uygun rehberlik yapabilecekleri sınıf ortamları oluşturabilirler. Örneğin 30 kişilik bir sınıfta 30 ayrı kişi için bireysel farklılıkları dikkate alarak rehberlik yapmaktansa en azından üçer kişilik gruplar oluşturularak 10 ayrı gruba rehberlik yapmak hem öğretmenin işini kolaylaştıracak hem de öğretimin kalitesini yükseltecektir. Durlu (1956: 35) gruplar oluşturmanın öğrenciler açısından önemini "Gruplar en küçük bir

toplum olarak öğrencilere, beraber yaşadıkları, beraber hissettikleri, beraber sorup beraber cevaplandırdıkları, hep birlikte birbirlerini idare ettikleri bir hayat sahası temin eder" diyerek vurgulamaktadır.

Öğretmen hayat bilgisi dersi için hem öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabileceği hem öğrencilerin öğrenmelerine daha iyi rehberlik etmek için onları bireysel özelliklerine uygun gruplara yerleştirebileceği hem de öğrencilerine bilgileri gerçek yaşamın içinde öğrenme ve uygulama fırsatı sunabileceği bir yol seçmek isterse proje çalışmaları bütün bunları gerçekleştirebileceği bir seçenek olabilir. Bu projelerde gruplama önem kazanmaktadır. Cin'e (2005: 150) göre grupları oluşturulurken iki farklı yol izlenebilir. Bunlardan ilki ***homojen (türdeş) gruplandırmadır.*** Homojen gruplamada aynı veya benzer özelliklere sahip olan öğrencilerin bir araya getirilmesi söz konusudur. İkinci gruplama ise ***heterojen (karışık) gruplandırmadır.*** Bu gruplandırmada birbirinden farklı yaş, yetenek, başarı, ilgi ve ihtiyaç gibi farklı özelliklere sahip öğrencilerin oluşturdukları gruplar söz konusudur.

Alanyazın incelendiğinde ÇZK'nin değişik uygulama örnekleri görülmektedir. **Iyer (2006)** çalışmasında, ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri ve bu yaklaşımda yüksek düşünme, tartışma, işbirliği, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha sık etkileşim kurma becerilerini geliştirecek sınıf ve ev ödevlerini daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur.

Ford (2000) çalışmasında, yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarının iyileştirilmesinde bütünleştirilmiş tematik eğitim ve bütünleştirilmiş çoklu zekâ tekniklerinin etkisini test etmiştir. Çalışmada deney grubuna sosyal bilgiler, matematik ve İngilizce derslerinde bütünleştirilmiş çoklu zekâ teknikleri ile tematik eğitim, kontrol grubunda ise geleneksel eğitim uygulanmıştır. 29 hafta süren çalışma sonucunda kontrol grubundaki öğrenciler okuduğunu anlamada daha iyi çıkarken deney grubundaki öğrenciler dilin bütün araçlarını kullanmada daha yüksek puanlar almışlardır.

Janes ve diğerleri (2000), araştırmalarında öğrenci güdülenmesi ve başarısını konu edinmişlerdir. Araştırma sonucunda ÇZK'nin uygulanmasının araştırmaya katılan öğrencilerde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur.

Blake ve diğerleri (1999) "Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenmenin Kullanımı ile Öğrenci Güdülenmesini Arttırma" adlı bir proje yürütmüşlerdir. Çalışmasında işbirlikli öğrenmelerde öğrencileri merkeze alma, ÇZK'yi uygulama ve çeşitli öğrenci etkinlikleri yaptırma akademik başarıyı geliştirmiş ve uygunsuz davranışları azaltmıştır.

Mueller (1995) çalışmasında, homojen ve heterojen çoklu zekâ gruplarında ÇZK ve işbirlikli öğrenme stratejileri ile içerik bilgisinin öğrenimini ve sosyal etkileşime etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Değerlendirme araçla-

rına dayanarak, dördüncü sınıf öğrencilerinden homojen çoklu zekâ grubu için 4 ve heterojen çoklu zekâ grubu için 4 öğrenci işbirliği gruplarına atanmıştır. Homojen mantıksal/matematiksel grup heterojen gruptan daha etkili bir şekilde projelerini tamamlamışlardır. Bunun nedeni olarak homojen gruptaki her bir öğrencinin grup başarısı için aldığı sorumlulukları ve rollerini yerine getirmesinin gösterilebileceği ifade edilmiştir. Homojen gruptaki öğrenciler iyi bir grup olduklarını hissetmişler ve proje için gerekli olan her şeyde başarılı olmuşlardır. Heterojen gruptaki öğrenciler üstlendikleri rollerde ve görevlerinde kötü zaman geçirdiklerini her bir grup üyesinin görevin bir parçasında çalışmasına rağmen grubun güçlü bir lidere sahip olamadığını ve grubun üyelerinin projenin başarılı bir şekilde tamamlanmasında bireysel ve grup çabalarından memnun olduklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada baskın çoklu zekâ alanlarına göre işbirlikli öğrenme gruplarına ayırma öğrencilerin içerik bilgilerini öğrenmelerine olumsuz bir etkide bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Gök-Altun (2006) çalışmasında, ÇZK destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin erişi testi düzeyleri, hatırda tutma düzeyleri, fen bilgisi dersine karşı geliştirdikleri tutum düzeyleri, düz anlatım uygulanan kontrol grubu öğrencilerininkine göre yüksek bulunmuştur.

Canbay (2006) çalışmasında, öğretmenler ÇZK uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, ÇZK'ye göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerinin ÇZK'ye göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir.

Karatekin (2006) araştırmasında, ÇZK'ye göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grupları arasında "Yön ve Yön Bulma Yöntemleri" konusundaki başarıları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öztürkmen (2006) araştırmasında, öğrencilerin sosyal ve içsel zekâ alanını, diğer zekâ alanlarına göre daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Öğrencilerin, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini diğer öğrenme stratejilerine göre daha fazla kullanma eğilimleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Dincer-Çengeloğlu (2005) araştırmasında, Hayat Bilgisi Başarı Testi'nden elde edilen son test puanlarında ÇZK'ye göre düzenlenen etkinliklerle öğrenen deney ve geleneksel yöntemle öğrenen kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği'nden elde edilen son tutum puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Temur (2004) araştırmasında, ÇZK'ye uygun öğretim yöntemleri ile ders işleyen öğrencilerle geleneksel yöntemlerle ders işleyen öğrenciler arasında ÇZK'ye uygun öğretim yöntemleri ile ders işleyen öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Ancak kalıcılık testlerinde herhangi bir grup lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özyılmaz-Akamca (2003) araştırmasında, fen bilgisi derslerinin ÇZK'ye göre hazırlanmış ders planları ile işlenmesinin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında anlamlı bir etki bulurken fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir etki bulamamıştır.

Yılmaz (2002) araştırmasında, görsel/uzamsal ve müziksel/ritmik zekâlarının daha baskın olduğu belirlenen öğrenciler bu zekâ alanlarına yönelik etkinlikler ile öğrendikleri şeylerin daha çok akıllarında kaldığını ve bu etkinlikleri daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ön test ve son test olarak uygulanan başarı testi sonuçları incelendiğinde ÇZK'ye göre hazırlanmış öğretim planları ile işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Bümen (2001) çalışmasında, ÇZK'ye göre geliştirilen etkinliklerle öğrenen deney ve geleneksel yöntemlerle öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişi puanlarında anlamlı bir fark bulamazken bilgi üstü düzeylerde, toplam erişi puanlarında, öğrencilerin tutumlarında ve bilgilerin kalıcılığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Obuz (2001) çalışmasında, ÇZK'nin hayat bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ders içi etkinliklere daha etkin bir şekilde katıldıkları da sonuçlar arasında yer almıştır.

Bu araştırma ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almalarının proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla planlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

AMAÇ

Araştırmanın amacı, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almalarının proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir;

1. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer alan öğrencilerin proje başarıları arasında fark yoktur.

2. İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer alan öğrencilerin;
   a. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları arasında fark yoktur.
   b. Hayat bilgisi dersine yönelik son tutumları arasında fark yoktur.
   c. Hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları ile son tutumları arasında fark yoktur.

ÇZK ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların büyük bir kısmı geleneksel yöntemlerle ÇZK destekli yöntemlerin karşılaştırılması şeklindedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarında ÇZK destekli yöntemlerin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu görülmüştür. Ancak ÇZK destekli yöntemlerin kullanımında öğrenci grupları oluşturma gibi bir değişkenin ele alınmadığı görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, iki faktörlü 2x2'lik faktöryel desene uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın desenindeki iki faktörden *birincisi,* öğrencilerin sahip oldukları baskın zekâ alanlarına göre proje gruplarına atanmalarıdır. Öğrencilerin baskın zekâ alanlarına göre proje gruplarına atanmaları iki farklı yolla yapılmıştır. Bunlardan birincisi aynı baskın zekâ alanına sahip öğrencilerin bir grupta yer aldığı homojen proje gruplarına atanmalarıdır. İkincisi ise farklı zekâ alanına sahip öğrencilerin bir grupta yer aldığı heterojen proje gruplarına atanmalarıdır. *İkinci faktör* ise hayat bilgisi dersine yönelik tutumun ölçümlerine göre değişimini betimlemek amacıyla yapılan ve tekrarlı ölçümler içeren ön tutum ve son tutumdan oluşan ölçüm değişkenidir.

Deney Grupları

Araştırmaya 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılında, Ankara İli, Kızılcahamam İlçesi, Orhangazi İlköğretim Okulu'nun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan toplam 24 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 18'i homojen gruplarda 6'sı ise heterojen gruplarda öğrenme etkinliklerine katılmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin baskın zekâ alanlarını tespit etmek için "Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu" bu sınıfların öğretmen ve öğrencilerinin tamamı tarafından doldurulmuştur. Formlar ile elde edilen puanlar "Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu Değerlendirme Profili" formunda yerlerine koyularak ilgili hesaplamalar yapılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen bu puanların aritmetik ortalamalarını alarak her öğrenci için baskın zekâ alanları belirlenmiştir. Baskın zekâ alanları sözel/dil, mantıksal/matematiksel ve doğacı olan öğrenciler, homojen ve heterojen gruplamaya uygun sayıya sahip oldukları için araştırmanın içinde tutulurken diğer öğrenciler araştırmada yer almamışlardır. Araştırmaya katılacak öğrenciler her iki sınıfta bu baskın zekâ alanlarından dörder kişi olacak şekilde ayrılmışlar; dört kişiden fazla olanlarda yansız olarak seçilerek araştırmadan çıkarıl-

mıştır. Dört kişilik öğrenci gruplarından üçü homojen grupta yer alacak şekilde yansız olarak seçilmiş, kalan üç öğrenci ise heterojen grupta yer almışlardır. Araştırmada yer almayacak olan öğrenciler modelin iç ve dış geçerliğini tehdit eden değişkenlerden olan beklenti etkisi düşünülerek deneysel işlemelere katılmış ancak verileri değerlendirilmemiştir. Sonuçta her iki sınıfta da üçü homojen biri heterojen olmak üzere 4'er grup oluşmuştur. Böylece sınıflardan her birinde homojen gruplarda 3'er kişiden oluşan bir sözel/dil, bir mantıksal/matematiksel ve bir de doğacı baskın zekâ grubu yer almaktadır. Yine sınıfların her birinde birer tane bulunan heterojen grupta ise 3 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin biri sözel/dil, biri mantıksal/matematiksel ve biri de doğacı baskın zekâya sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çoklu zekâ alanlarını belirlemek için bir gözlem formu, proje başarısı için bir değerlendirme formu ve tutum için bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemek üzere "Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu" kullanılmıştır. Bu form iki farklı kaynakta iki farklı şekilde oluşturulmuştur. Bunlardan biri öğrencilerin diğeri ise öğretmenlerin doldurmasına yöneliktir. Öğretmen tarafından doldurulacak olan form Selçuk, Kayılı ve Okut (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu formda maddeler öğretmenlerin ilgili öğrencinin çoklu zekâsını belirlemesini sağlayacak maddelerden oluşmakta ve öğretmenin gözlemlerini ortaya koyacak niteliktedir. Öğrenci tarafından doldurulacak olan form Karabıyık (2005) tarafından öğretmen formunun yer aldığı kitaptan öğrencilere uyarlanarak geliştirilmiştir. Bu yönüyle öğretmen ve öğrenci formları birbirlerinin aynısı olan formlardır ancak aralarındaki tek fark ifadeleridir. İki formdaki ifadelerden öğretmen formunda öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ifadeler yer alırken, öğrenci formunda öğrencinin kendisini değerlendirmesini sağlayacak ifadeler yer almaktadır. Formlarda 8 çoklu zekâ alanından her birinden 10'ar sorudan toplam 80 soru bulunmaktadır. Bu formun sonunda öğrencilerin zekâ alanlarından aldıkları puanları belirlemek ve baskın zekâlarını tespit etmemizi sağlayan "Çoklu Zekâ Gözlem Formunu Değerlendirme Profili" yer almaktadır. Bu formlardan elde edilen puanlar öğrencilerin baskın zekâ alanlarını belirlemek üzere kullanılmış ve elde edilen baskın zekâ alanları ile öğrencilerin deneysel işlem koşullarına atanmaları sağlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin projelerini değerlendirmek üzere Atlıhan, Özel-Eren ve Fidan (2005) tarafından geliştirilen "Proje Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Form 3 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden ilki olan proje hazırlama süreci 6 madde, ikincisi olan projenin içeriği 7 madde ve üçüncüsü olan sunu yapma 7 madde içermektedir. Bu formda 20 madde üzerinden her birinde 5 puan olmak üzere 20 ile 100 puan arasında bir proje başarı puanı elde edilerek araştırmada kullanılmıştır.

Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan tutum ölçeği kullanılmıştır. 10 maddelik ölçek üç faktörlü bir yapı içermektedir ve toplam varyansın %51'ini açıklamaktadır. Bu faktörlerden birincisi toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri 0.447-0.812 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %20.2'sini açıklayan bu faktör "*Hayat Bilgisi Dersinden Zevk Alma*" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktör toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0.425-0.768 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %16.2'sini açıklayan bu faktör "*Hayat Bilgisi Dersi ile İlgilenme*" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan üçüncü ve son faktör toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.589-0.693 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %14.6'sını açıklayan bu faktör "*Hayat Bilgisi Dersinin Gerekliliğine İnanma*" olarak isimlendirilmiştir. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği iç tutarlılık testi sonuçları incelendiğinde ölçeği oluşturan boyutların sırasıyla .61, .54 ve .36 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu, bunun yanında ölçeğin toplam güvenirlik katsayısının ise .63 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tek faktördeki yük değerleri yüksek olduğu için ölçeğin tek faktörlü yapıda kullanılması tercih edilmiştir.

Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın deneysel işlemleri öğrencilerin üçüncü sınıfta zorunlu ders olarak aldıkları hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilmiştir. Süreç, araştırmacı tarafından yürütüleceği için araştırmacı bir ay boyunca çalışmanın yürütüleceği her iki sınıfın derslerinde de haftada iki gün birer saat katılımcı gözlemci olarak bulunmuştur. Araştırmada deneysel işlemlere başlamadan önce öğrencilere ön tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin baskın zekâ alanları belirlenmiştir. Belirlenen öğrenci baskın zekâ alanları listesinden öğretmenlerle birlikte oluşturulacak homojen ve heterojen gruplarla ilgili bir çalışma yapılmıştır. Belirlenmiş baskın zekâ alanları doğrultusunda oluşturulabilecek alternatif homojen ve heterojen gruplar listelenmiş ve baskın zekâ alanlarının her iki sınıfta da ancak üçer homojen ve birer de heterojen grup oluşturmaya olanak tanıdığı görülmüştür. Araştırmada yer almayacak olan öğrenciler modelin iç ve dış geçerliğini tehdit eden değişkenlerden olan beklenti etkisi düşünülerek deneysel işlemlere katılmış ancak verileri değerlendirilmemiştir.

Öğrenciler ilk olarak araştırmacı rehberliğinde proje konularını belirlemişlerdir. Sınıfça o sırada işlenmekte olan "Benim Eşsiz Yuvam" teması incelenmiş ve proje konuları üretilebilecek ana başlıklar (aile, ev, reklam, doğal afet vb.) tespit edilmiştir. Bu işlemlerden sonra deneysel işlemlere başlanmış ve toplam altı hafta süren uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilerin projelerini sunmaları sağlanmıştır. Sunumlar tamamlandıktan sonra her grubun proje ürünleri ve raporları toplanıp, değerlendirilerek başarı puanları ortaya çıkmıştır. Sunumlardan bir gün sonra öğ-

rencilere Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizlerinde öğrencilerin proje başarıları için, ön ve son tutumları için Mann Whitney U-testi ile; homojen ve heterojen gruplardaki ön tutumlardan son tutumlara değişime ise Wilcoxon işaretli-sıralar testi ile bakılmıştır. İstatistiksel işlemler için SPSS paket programları kullanılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlemelerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin homojen ve heterojen baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları üzerindeki etkisine heterojen baskın zekâ gruplarında altı öğrenci yer aldığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Test sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarılarına Etkisi Mann Whitney U-testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Homojen	18	13.61	245.00	34.00	.181
Heterojen	6	9.17	55.00		

Tablo 1 incelendiğinde homojen baskın zekâ alanı grubunda yer alan öğrencilerle, heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler arasında proje başarısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U= 34.00, p>.05). Bu iki grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen sıra ortalamaları dikkate alındığında homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin proje başarılarının (SO= 13.61), heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin proje başarılarından (SO= 9.17), daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer almanın öğrencilerin proje başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. ÇZK ile ilgili kaynaklarda proje gruplarının daha çok heterojen oluşturulması önerilmektedir. Araştırma sonuçları proje başarısı açısından homojen gruplar ile heterojen gruplar arasında istatistiksel bir fark olmadığını göstermektedir. Bunun yanında homojen grubun proje başarısı heterojen grubun proje başarısından istatistiksel olarak anlamlı olmasa da daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin proje çalışmaları sırasında birbirleriyle daha kolay anlaşarak karar almaları ve daha çabuk hedefe yönelmeleri gösterilebilir. Yani homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler, heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler gibi ayrı ayrı görevler almamışlar bunun yerine projenin her aşamasına grupça odaklanarak daha başarılı olmuşlardır.

Homojen veya heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer almanın öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarına etkisine Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Test sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Almalarının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Ön Tutumlarına Etkisi Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Homojen	18	13.17	237.00	42.00	.413
Heterojen	6	10.50	63.00		

Tablo 2 incelendiğinde homojen baskın zekâ alanı grubunda yer alan öğrencilerle, heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler arasında hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U= 42.00, p>.05). Bu iki grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen sıra ortalamaları dikkate alındığında homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarının (SO= 13.17), heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarından (SO= 10.50) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu deneysel işlemler öncesi homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin ön tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ön tutumlar arasında anlamlı farlılık olmaması, son tutumlara ön tutum verilerinin etkisi olmadığını gösterecek niteliktedir.

Ön tutumlardan sonra homojen veya heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer almanın öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarına etkisine de Mann Whitney U-testi ile bakılmıştır. Test sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Almalarının Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Son Tutumlarına Etkisi Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Homojen	18	13.47	242.50	36.50	.236
Heterojen	6	9.58	57.50		

Tablo 3 incelendiğinde homojen baskın zekâ alanı grubunda yer alan öğrencilerle, heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrenciler arasında hayat bilgisi dersine yönelik son tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U= 36.50, p>.05). Bu iki grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen sıra ortalamaları dikkate alındığın-

da homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarının (SO= 13.47), heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik son tutumlarından (SO= 9.58) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu deneysel işlemler sonrası homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin son tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan grupların ön ve son tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Grupların ön tutum ölçümünden son tutum ölçümüne hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının değişip değişmediğine Wilcoxon işaretli sıralar testi ile bakılmıştır.

Tablo 4. Homojen Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Toplam – Ön Toplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	8.61	77.50	-1.004	.315
Pozitif Sıra	6	7.08	42.50		
Eşit	3				

Tablo 4 incelendiğinde homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik deney öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (z= 1.004, p> .05). Bu bulgu deneysel işlemler sonucunda homojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik meydana gelmediğini göstermektedir.

Tablo 5. Heterojen Baskın Zekâ Alanı Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Toplam – Ön Toplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.83	8.50	-1.289	.197
Pozitif Sıra	1	1.50	1.50		
Eşit	2				

Tablo 5 incelendiğinde heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik deney öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (z= 1.289, p> .05). Bu

bulgu deneysel işlemler sonucunda heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişiklik meydana gelmediğini göstermektedir.

Homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön ve son tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte homojen ve heterojen baskın zekâ alanı gruplarında yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları deney öncesinden deney sonrasına değişim göstermediği bulunmuştur.

SONUÇ ve TARTIŞMA

ÇZK ile ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle ÇZK'ye uygun etkinlik ve ders planları ile işlenmiş derslerle, geleneksel yöntemlerle işlenmiş derslerle karşılaştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu karşılaştırmalarda öğrencilerin ÇZK'ye uygun etkinlik ve ders planları ile işlenmiş derslerde, geleneksel yöntemlerle işlenmiş derslere göre daha başarılı oldukları ve onlara olumlu etkiler yaptığı bulunmuştur (Blake ve diğerleri, 1999; Janes ve diğerleri, 2000; Bümen, 2001; Obuz, 2001; Yılmaz, 2002; Özyılmaz-Akamca, 2003; Temur, 2004; Dincer-Çengeloğlu, 2005; Gök-Altun, 2006; Karatekin, 2006). Bunun yanında öğretmenlerden alınan görüşlerde de yukarıdaki bulgulara benzer ifadelere rastlanmaktadır. Canbay (2006) çalışmasında, öğretmenlerin ÇZK uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, ÇZK'ye göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini ve öğrencilerin ÇZK'ye göre ders işlerken derste daha aktif olduğunu belirttiklerini ortaya koymuştur.

Niesz (2003), Yılmaz (2006) ve Iyer'in (2006) araştırmalarında, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın (PTÖY) ÇZK ile ilgili uygulamalarda kullanmaya uygun olduğu ve öğrenci başarısını arttırdığı vurgulanmaktadır. Iyer (2006) bunun nedeni olarak ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri ve bu yaklaşımda yüksek düşünme, tartışma, işbirliği, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha sık etkileşim kurma becerilerini geliştirecek sınıf ve ev ödevlerini kullandıklarını göstermiştir. Burada PTÖY'de öğrenci merkezli olarak proje görevlerinin gerçekleştirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Janes ve diğerleri (2000) ve Blake ve diğerleri (1999) çalışmalarında, proje görevlerinin birlikte çalışmaya olanak tanıyacak şekilde gruplarla yapılmasının öğrenci güdülenmesi ve başarısını arttırdığını bulmuşlardır. ÇZK'nin uygulamalarında PTÖY için gruplar oluşturulurken öğrencilerin farklı çoklu zekâ alanlarının dikkate alınması gerekmektedir. Mueller (1995), öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına göre proje gruplarına ayrılmasında baskın çoklu zekâ alanlarının homojen ve heterojen gruplar oluşturmak için kullanılabileceğini çalışmasında göstermiştir.

Araştırmada baskın zekâ alanlarının sınıflanmasından ilk olarak ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde proje başarıları bakımından homojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerle heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgu araştırmanın 1. denencesinin doğrulandığını gösterecek nitelikte bir bulgudur.

Alanyazın incelendiğinde **Mueller (1995)** "baskın çoklu zekâlar tarafından işbirlikli öğrenme gruplarına ayırma, öğrencilerin içerik bilgilerini öğrenmelerine olumsuz bir etkide bulunmamıştır" yargısına ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın 1. denencesiyle benzer bulguların alanyazında da yer aldığını ve bulguların desteklendiğini gösterir niteliktedir.

Baskın zekâ alanlarının sınıflanmasında ikinci olarak ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumları, son tutumları ve ön tutumları ile son tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular araştırmanın sırasıyla 2a, 2b ve 2c denencelerinin doğrulandığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Dincer-Çengeloğlu (2005) ve Özyılmaz-Akamca'nın (2003) araştırmalarının bu bulguyu destekler nitelikte olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında Bümen (2001), Gök-Altun (2006) ve Yılmaz (2006) araştırmaları ise bu bulgu ile çelişkili nitelikte görülmektedir. Bunun nedeni olarak bu araştırmalarda ÇZK'ye uygun geliştirilmiş derslerdeki öğrenci tutumları ile geleneksel yöntemlerle işlenen derslerdeki öğrenci tutumlarının karşılaştırılmış olması görülebilir. Çünkü bu araştırmada öğrenci tutumları baskın çoklu zekâ alanlarının farklı sınıflandırmalarında karşılaştırılmıştır.

Araştırmada ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde homojen ve heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin baskın zekâ alanlarına göre homojen ya da heterojen gruplanmalarının öğrenme ürünleri açısından farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen "birlikte öğrenme" tekniğinde öğrencilerin gruplara ayrılması aşamasında en önemli nokta grubun yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik özgeçmiş, çalışkanlık vb. özellikleri açısından heterojen olması olarak vurgulanmaktadır (Açıkgöz, 2004; Jarolimek ve diğerleri, 2005). Alanyazında öğrencilerle grup çalışmaları yapılacağında heterojen grupların tercih edilmesi vurgulanmaktadır (Cin, 2005). Ancak araştırmada öğrenme ürünleri açısından homojen ve heterojen gruplamalar arasında fark olmadığı görülmüştür.

Bunun nedeni baskın zekâ alanı gibi bir bireysel farklılığın diğer bireysel farklılıklarla benzer bir nitelikte kabul edilmesi olabilir. Çünkü baskın zekâ alanı dikkate alınarak oluşturulan homojen gruplarda diğer bireysel

farklılıklar heterojen kalmaya devam etmektedir. Ayrıca bütün zekâ alanları kendi içlerinde değişik boyutların bir desenini barındırmaktadır. Örneğin müzik zekâ alanı baskın öğrencilerin oluşturduğu homojen bir grupta öğrencilerin müzikle ilgili değişik boyutlardaki başarıları (beste yapma, şarkı söyleme, ritim tutma vb.) onların hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırabilir. Bu grubun öğrencileri öğrenme ile ilgili benzer eğilimler taşıyacaklarından güdülenmeleri ve birlikte bir iş başarma çabaları daha yüksek olacaktır. Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde uygulamada heterojen gruplar kadar homojen gruplarında kullanımı vurgulanabilir.

Araştırmada homojen ve heterojen baskın zekâ alanlarına göre gruplanmış öğrencilerin proje başarıları ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görüldüğünden uygulamada baskın çoklu zekâ alanlarına göre yapılacak sınıflamalarda heterojen gruplar kadar homojen gruplara da yer verilebilir.

Araştırma sınıflarda tespit edilen baskın zekâ alanları sözel/dil, mantıksal/matematiksel ve doğacı zekâ alanları ile sınırlı tutulmuştur. Bundan sonraki araştırmalarda araştırmaya konu edilemeyen diğer zekâ alanları baskın öğrencilerle de benzer çalışmalar yapılabilir. Bundan sonraki araştırmalarda işbirlikli ve kubaşık öğrenme gruplarıyla benzer gruplamalar ve öz yeterlik algısı, doyum, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler konu edilebilir.

KAYNAKLAR

AKBOY, R. (2005). **Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ.** İzmir: Dinozor Kitapevi.

AÇIKGÖZ, K. Ü. (2004). **Aktif Öğrenme.** İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

ATLIHAN, A., ÖZEL-EREN, E. ve FİDAN, Ö. N. (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı.** İstanbul: MEB Yayınları.

BLAKE, R., FAIRFIELD, S. and PAXSON, L. (1999). Improving Student Motivation Through the Use of Cooperative Learning and Multiple Intelligence. Unpublished Master's of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development.

BÜMEN, N. T. (2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

CANBAY, S. (2006). İlköğretim Birinci Kademede Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

CİN, M. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** (Birinci Baskı). Tanrıöğen, A. (Ed.). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

DİNCER-ÇENGELOĞLU, G. (2005). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DURLU, R. (1956). **Öğretimde Çevre-Aktüalite-Bütünlük.** (Birinci Baskı). Ankara: Maarif Basımevi.

FORD, D. M. (2000). A Study of the Effects of Implementation of Multiple Intelligence Techniques and Integrated Thematic Instruction on Seventh Grade Students. Unpublished Ph.D Thesis, Saint Louis University.

GARDNER, H. (2006). **Eğitimli Akıl Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde, Her Çocuğun Hak Ettiği Eğitim Sistemi.** İngilizceden Çeviren: Özden AKBAŞ. İstanbul: Morpa.

GÖK-ALTUN, D. (2006). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Ses ve Işık Ünitesinin Öğrenci Başarısına, Hatırlama Düzeylerine, Fen Bilgisine Karşı Tutumlarına ve Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

IYER, N. N. (2006). Instructional Practices of Teachers in Schools that Use Multiple Intelligences Theory (Sumit). Unpublished Ph.D Thesis, University of Cincinnati.

JANES, L. M., KOUTSOPANAGOS, C. L., MASON, D. S. and VILLARANDA, I. (2000). Improving Student Motivation Through the Use of Engaged Learning, Cooperative Learning and Multiple Intelligences. Unpublished Master's Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Field-Based Master's Program.

JAROLIMEK, J., FOSTER, C.D. and KELLOUGH, R.D. (2005). **Teaching and Learning in the Elementary School.** (Eighth Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

KARABIYIK, E. Ü. (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı.** Öntemel, F. (Ed.). İstanbul: Evren Yayıncılık.

KARATEKİN, K. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KUZGUN, Y. ve DERYAKULU, D. (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar.** Kuzgun,Y., Deryakulu, D. (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

MUELLER, M. M. (1995). The Educational Implications of Multiple Intelligence Groupings Within a Cooperative Learning Environment. Unpublished Ph.D Thesis, Illinois State University.

OBUZ, C. (2001). Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZTÜRKMEN, B. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZYILMAZ-AKAMCA, G. (2003). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutum ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SELÇUK, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). Çoklu Zekâ Uygulamaları**.** (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

TEMUR, H. (2004) Çoklu Zekâ Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YILMAZ, G. (2002). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan ve Millet Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YILMAZ, O. (2006). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EVLİLİK DOYUM DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Recep KOÇAK**

ÖZET

Bilginin en önemli güç olmaya başladığı günümüz bilgi çağında, bir eğitim kurumu olarak okulların kaliteli ve etkili bir eğitim vererek beklenen toplumsal ihtiyacı karşılayabilmesi büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine ve yöneticilerinin performansına bağlıdır. Okul yönetiminin performansı ise okul yöneticilerinin, sahip olmaları gereken birçok nitelik yanında, ruhen ve bedenen sağlıklı olmaları ile bağlantılı olabilir. Bu açıdan bakıldığında evlilik doyumunun yaşam doyumu ile olan bu ilişkisi, yaşamın bir diğer önemli parçası olan iş hayatını da etkilememesi, okul yöneticisinin işindeki performansını, kalite ve verimliliğinin ev (aile) yaşantılarından bağımsız olması beklenemez. Bu nedenle araştırmanın temel amacı da okul yöneticilerinin evlilik doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmanın evrenini, Tokat ili, ilçeleri, kasaba ve köylerinde görev yapan, yaklaşık 500 evli ilköğretim okulu yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma bu evrenden ulaşılabilen 201 bay ve 5 bayan olmak üzere toplam 206 evli okul yöneticisi ile gerekleştirilmiştir. Bu çalışma verilerinin, Kışlak (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Evlilik Uyum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile verilerinin toplandığı betimsel tarama modelli bir araştırmadır. Araştırmada okul yöneticilerinin evlilik doyum düzeylerinin yaş, cinsiyet, sağlık durumu, yaşanılan yerleşim birimi, evlilik süresi, evlilik sayısı, çocuk sayısı, evlilik şekli gibi bağımsız değişkenlerle ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Evlilik Doyumu

Analysis Of Marital Satisfaction Levels Of School Administrators According To Various Variables

ABSTRACT

In contemporary information age the quality of the school education is thought to be linked directly to the good management of the school. Accordingly, the good management of a school requires physical and psychological well-being of its administrator in addition to various qualifications that the administrator should have. Physical and psychological well-being of a person is expected to be closely related to his home life where he spends most of his time. Thus, the relationship between marital satisfaction and life satisfaction has considerable repercussions on business life which is another significant part of life and the performance, quality and efficiency of a school administrator can not be expected to be independent of his family life. As an educational institution, a school can meet the social need through providing qualified and effective education depending on

* Bu makale, 2006 yılında Yrd. Doç. Dr. Recep KOÇAK'ın danışmanlığında Celal Kadir ÇELİK tarafından hazırlanan yüksek lisans tezindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi srecepkocak@hotmail.com

the performance and the way of management of the school administrator. Therefore the primary purpose of the research is to investigate marital satisfaction levels of school administrators according to various variables.

Approximately 500 married primary school administrators who serve in downtown Tokat and its towns and villages constitute the survey population. The research was conducted with a total of 206 married primary school administrators, 201 male and 5 female, with whom contacts could be established. The data of this research were gathered via "Marital adjustment scale" adapted to Turkish by Kışlak and "Personal Information Sheet" prepared by the researcher himself. In this study survey based descriptive scanning model was employed. Marital satisfaction levels of school administrators are presented with various independent variables such as age, sex, health state, accommodation unit, marriage duration, the number of marriages, the number of children and form of marriage.

Keywords: School Administrator, Marital Satisfaction

1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin amacına ulaşması eğitim programının uygulandığı yer olan okullar yoluyla olabilir. Okulların belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, yani Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen "ideal insanın" yetiştirilmesi, okullarda verilen eğitimin niteliğine bağlıdır. Okul eğitiminin nitelikli olması yani etkili verimli olabilmesi okulların iyi yönetilmesi ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Toplumun temel değişim gelişim dinamiği olan okulların iyi yönetilmesi yöneticinin işinden sağladığı huzur, mutluluk ve doyumla doğru orantılı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu açıdan bakıldığında bir insanın özelliklede okul yöneticisinin işinden sağladığı doyum ve huzurun ev yaşantısından, evlilik doyumundan bağımsız olmadığı görüşü birçok araştırmacı tarafından kabul görmektedir (Suitor, 1991., Turan, 1997 and Lye, Biblarz 1993).

Zira iş yaşantısı insanların hayatında çok önemli bir yer işgal etmektedir. İşinden memnun olmayan bir bireyin bu memnuniyetsizliğini diğer yaşantı alanlarına yansıtmaması zor görünmektedir. Bu nedenle insan hayatında en önemli yaşam alanları olan iş ve evlilik yaşantılarının birbiriyle açık şekilde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Hele stres faktörleri yüksek bir meslek olan eğitim yöneticileri düşünüldüğünde bu ilişkinin daha da kuvvetli olması beklenebilir. Evliliklerinde üst düzey doyum sağlayamayan bireylerin, iş doyumları da bu bakış açısından hareketle yüksek olması beklenemez. (Birtchnel, 1998., Tynes,1990., Barling,1984). Sosyal bir varlık olan insan duygu, düşünce ve davranışlarıyla bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Okul yöneticilerinin işteki başarısında veya başarısızlığında mutlaka sosyal çevresinin etkisi büyüktür (Güler,1990., Kiecolt, Glaser and Newton, 2001). Bu sosyal çevrelerin başında ise kuşkusuz aile gelmektedir. Yönetici, aile ortamındaki olaylardan tamamen sıyrılamaz. İster istemez aile içindeki genel durumu iş

ortamına yansıyacak ve okuldaki görevini etkileyecektir. Bu nedenle; yöneticinin mesleğindeki performansı ve sağladığı doyumun, aile ortamındaki olumlu olumsuz yaşantılardan etkilenmesi muhtemeldir. Eğitim yöneticisinin performansını etkili kullanarak işinde verimli olması ve yüksek doyum sağlayabilmesi için aile ortamının huzurlu ve evlilik doyumunun yüksek olması beklenmektedir. Bu anlamda araştırmanın en önemli amacı okul yöneticilerinin evlilik doyum düzeylerinin yaş, cinsiyet, sağlık durumu, yaşanılan yerleşim birimi, evlilik süresi, evlilik sayısı, çocuk sayısı, evlilik şekli gibi çeşitli bağımsız değişkenlerle ilişkilerini incelemektir.

2. YÖNTEM

İlköğretim okullarındaki yöneticilerin evlilik doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma tarama yöntemine dayalı betimsel araştırmadır.

Araştırmanın evrenini, Tokat ili, ilçeleri, kasaba ve köylerinde görev yapan, yaklaşık 550 evli ilköğretim okulu yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma için toplam 382 veri ölçeği dağıtılmış ve ancak 229 tanesi doldurulmuş olarak geri toplanabilmiştir. Evli olmayan okul yöneticilerinin, evlilik durumunu ölçeğin uygulandığı zamanda yaşamadıkları için, verdikleri cevapların gerçekçi olmayacağı düşünülerek doldurulan ölçme araçlarından 23 tanesi değerlendirilmeye alınmamıştır. Snuç olarak araştırmada, toplam 206 evli ilköğretim okulu yöneticisi tarafından tam olarak doldurulan ölçekler değerlendirilmeye alınarak analizler yapılmıştır.

Araştırmada deneklerin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi için "Kişisel Bilgi Formu", evlilik doyumlarını ölçmek için ise orijinal hali Locke ve Wallace tarafından geliştirilen ve Kışlak (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Evlilik Uyum Ölçeği" kullanılmıştır.

Evlilik Uyumu Ölçeği

Kışlak (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Evlilik Uyum Ölçeği (EUÖ), evlilik ilişkisinden alınan doyum ve evlilik uyumunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, seçenek sayıları farklı 15 maddeden oluşmaktadır. Her madde, seçenek sayısına göre farklılaşan 0 ile 6 arasında bir puan almaktadır. Buna göre; 1. madde 0 – 6 puan, 2. – 9. maddeler 0 – 5 puan, 10. ve 14. maddeler 0 – 2 puan, 11. ve 13. maddeler 0 – 3 puan, 12. madde eşlerden biri için evde oturmak diğeri için dışarıda bir şeyler yapmak seçeneği işaretlenmişse 0 puan, eşlerin her biri için dışarıda bir şeyler yapmak seçeneği işaretlenmişse 1 puan, eşlerin her biri için evde oturmak seçeneği işaretlenmişse 2 puan ve 15. madde 0 – 2 puan arasında puanlanmaktadır.

Ölçekten alınan toplam puan 0 – 60 arasında değişmektedir. 43 puanın üzerinde alanlar doyumlu, altında alanlar ise doyumsuz olarak kabul edilmektedir.

Kışlak (1996) ölçeğin güvenirliği için yaptığı çalışmada Cronbach alfa katsayısı ve iki yarı güvenirlik katsayısı hesaplamıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80, iki yarı güvenirlik katsayısı da .67 olarak bulunmuştur. Aynı çalışmada ölçeğin ölçüt geçerliği için aile yapısını değerlendirme aracı (AYDA) ile arasındaki korelasyona bakılmış ve iki ölçekten alınan puanlar arasında .66' lık bir korelasyon hesaplanmıştır. Ayrıca, kadınların ve erkeklerin EUÖ ve AYDA'daki toplam puanları arasındaki korelasyona bakılmış, geçerlik katsayısı kadınlar için .76, erkekler için ise .54 olarak bulunmuştur. Her iki katsayı da anlamlı bir ilişkiyi yansıtmaktadır (Kışlak, 1996).

3. BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Evlilik Doyumlarına Göre Dağılımı

Evlilik doyum durumu	*N*	*%*
Doyumsuz	*57*	*27.7*
Doyumlu	*149*	*72.3*
Toplam	*206*	*100*

Tablo-1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerin % 27.7'sinin evliliklerinden doyum sağlayamadığı, % 72.3'ünün ise evliliklerinden doyum sağladıkları anlaşılmaktadır. Doyum sağlayamayanların oranını doyum sağlayanlardan daha az olmasına rağmen önemli bir orandaki okul yöneticisinin evliliklerinde doyumsuz olması oldukça dikkate değer bulunmaktadır.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Evlilik Süresine Göre Dağılımı

Evli oldukları yıl sayısı	*N*	*%*
1-5 yıl	*31*	*15.0*
6-10 yıl	*35*	*17.0*
11-15 yıl	*43*	*20.9*
16-20 yıl	*31*	*15.0*
21 yıl ve üzeri	*66*	*32.0*
Toplam	206	100

Tablo–2. incelendiğinde okul yöneticilerinin % 15.0'inin 1-5, % 17.0'sinin 6-10, % 20.9'unun 11-15, % 15.0'inin 16-20 ve % 32.0'sinin 21 yıl ve üzeri sürede evli oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo3. Okul Yöneticilerinin Evlilik Sayısına Göre Dağılımı

Evlilik sayısı	*N*	*%*
İlk	*202*	*98.1*
İkinci	*4*	*1.9*
Toplam	*206*	*100*

Tablo–3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 98,1'inin (n=202) ilk evliliği, % 1.9'unun ikinci (n=4) evliliği yaptıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin evlilik sayıları göz önüne alındığında, % 98,1'inin ilk evliliği devam ettiriyor olması, aile ve evlilik kurumuna atfedilen önemin ve aile kurumunu sağlamlığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Çocuk sayısı	*N*	*%*
0	*11*	*5.3*
1	*32*	*15.5*
2	*94*	*45.6*
3	*48*	*23.3*
4	*20*	*9.7*
5 ve üzeri	*1*	*0.5*
Toplam	*206*	*100*

Tablo–4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinde hiç çocuğu olmayanların oranı % 5.3, bir tane olanlar % 15.5, iki tane olanlar % 45.6, üç tane olanlar % 23.3, dört tane olanlar % 9.7, beş ve üzeri sayıda çocuğu olanlar % 0.5 olarak görülmektedir. Bu veriler ışığında okul yöneticilerinin ortalama çocuk sayısı 2 olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular ülkemizde çocuk sayısının giderek azaldığı ve çekirdek aile yapısının ağırlık kazandığını söylemek mümkündür.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Evinde Aile Üyeleri Dışında Sürekli Kalan Bireylerin Varlığına Göre Dağılımı

Evde aile üyeleri dışında kalan var mı?	*n*	*%*
Evet	*21*	*10.2*
Hayır	*185*	*89.8*
Toplam	*206*	*100*

Tablo–5 incelendiğinde okul yöneticilerden %10.2'sinin evinde aile üyeleri dışında yaşayan bireyler bulunmakta, %89.8'inin ise bulunmamaktadır. Bu bulgu aynı zamanda Tablo-5'deki bulguyu destelemekte olup ülkemizde en azından eğitim alanında çekirdek aile modelinin geçmiş yıllara göre daha çok yaygınlaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Okulun bulunduğu yerleşim birimi	*n*	*%*
İl merkezi	*53*	*25.7*
İlçe merkezi	*69*	*33.5*
Kasaba, köy, belde	*84*	*40.8*
Toplam	*206*	*100*

Tablo-6'den anlaşıldığı gibi, okul yöneticilerinin çalıştıkları yerleşim birimleri; % 25.7'si il merkezi, % 33.5'i ilçe merkezi ve % 40.8'i kasaba, köy, beldeden oluşmaktadır. Tokat ilinde kırsal kesimin yoğunluğu dikkate alındığında bu oranların beklenen sonuçlar olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Evlilik Şekline Göre Dağılımı

Evlilik şekli	*N*	*%*
Görücü usulü	*98*	*47.6*
Flört	*50*	*24.3*

Diğer	*58*	*28.2*
Toplam	*206*	*100*

Tablo-7 incelendiğinde okul yöneticilerinin % 47,6'sı görücü usulü, % 24,3'ü flört ve % 28,2'si diğer şekillerde evlendikleri anlaşılmaktadır. Büyük bir oranla okul yöneticilerinin görücü usulü evlenmesi, ülkemizde insanların hatta üst eğitim düzeyindeki bireylerin evlenme şeklinde, evlilik yaşantılarında kültürel değerlerin etkisinin ve geleneklere bağlılığın devam ettiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Okul yöneticilerinin evlilik doyumlarının bağımsız değişkenlere (yaş, cinsiyet, çalıştıkları yerleşim birimi, ciddi sağlık sorunu durumu, evlenme şekilleri, evlilik yılı, evlilik sayısı, çocuk sayısı, evlerinde aile üyeleri dışında kalan kimse durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney U-testi uygulanmış olup, sonuçları tablolar halinde verilerek açıklamaları yapılmıştır..

Okul yöneticilerinin evlilik doyumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmış olup sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Evlilik Doyumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	*N*	*Sıra Orta.*	*sd*	χ^2	*p*	*Anlamlı Fark*
21-30	*24*	*105.42*	*3*	*7.94*	*.047*	*31-40 ile 51 ve üzeri*
31-40	*89*	*92.21*				
41-50	*63*	*107.89*				
51 ve üzeri	*30*	*126.25*				

$p < .05$

Tablo–8'deki Kruskal Wallis Testi Sonuçlarına göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin evlilik doyumları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir $[\chi^2 (3) = 7.94, p< 0.05]$. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U- testi uygulanmış olup bu testin sonuçlarına göre; 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticilerinin evlilik doyumlarının, 31-40 yaşlarındaki okul yöneticilerinin evlilik doyumla-

rından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak; 51 ve üzeri yaşlardaki okul yöneticilerinin ve eşleri ile uyumlarının yüksek olduğu veya evlilikten beklentilerinin azalması kabul edilebilir. Ayrıca, yaş grubu olarak 51 ve üzeri torun sahibi olma dönemleridir. Torun sahibi olmaları evlilik doyumlarının yüksek çıkmasını etkilemiş olabilir. 31-40 yaşlarındaki okul yöneticilerinin ise çocuklarının gereksinimleri ve problemlerinin yoğun olduğu dönem olması nedeniyle evliliklerinde en önemli unsuru teşkil etmekte ve evlilik doyumunun düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre evlilik doyumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U- testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Evlilik Doyumlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

Cinsiyet	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
Kadın	*5*	*115.70*	*578.50*	*441.50*	*.643*
Erkek	*201*	*103.20*	*20742.50*		

p > .05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin evlilik doyumlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (U= 441.50, p> .05). Benzer şekilde Çelik (2006), Tutarel-Kışlak ve Çavuşoğlu (2006) da çalışmalarında, evlilik doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Farklılık çıkmamasının nedeni, kadın yöneticilerin sayısının çok az olmasından kaynaklanabilir. Bu araştırmadan farklı olarak, bu alanda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda, evlilikten kadın ve erkeğin aynı oranda doyum sağlamadığı ortaya çıkmıştır (Kiecolt, Glaser ve Newton, 2001). Batıda yapılan araştırmaların çoğunda erkeklerin kadınlara oranla, evliliği daha yararlı ve önemli gördükleri saptanmıştır. İmamoğlu (1991) da Türkiye'de yaptığı araştırmasında kadınların evlilik doyumunun, erkeklerden düşük olduğunu saptamıştır. Diğer bir araştırmada ise evlilik süresi arttıkça, kadınların evlilik doyumunun düştüğü erkeklerin evlilik doyumunun ise arttığı sonucu ortaya çıkmıştır (Houseknecht ve Macke, 1981; Filsinger ve Wilson, 1984; Gaesser ve Whitboure, 1985; Barling ,1984) de erkeklerin mesleki doyumu ile eşlerinin evlilik doyumu arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin evlilik doyumlarının çalıştıkları yerleşim birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Yerleşim Birimine Göre Evlilik Doyumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	101.039	2	50.519	.823	.441	Fark Yok
Gruplar içi	12464.592	203	61.402			
Toplam	12565.631	205				

p > .05

Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin çalıştıkları yerleşim birimi ile evlilik doyumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2,203)} = .823$, p> .05). Buna göre, yöneticilerin evlilik doyumlarında yaşanılan yerleşim biriminin fazla etkilenmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin evlilik doyumlarının, evlenme şekillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Evlenme Şekillerine Göre Evlilik Doyumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Gruplar arası	*401.806*	*2*	*200.903*	*3.353*	*.037*	*Görücü usulü ve Diğer*
Gruplar içi	*12163.825*	*201*	*59.920*			
Toplam	*12565.631*	*205*				

p < .05

Yukarıdaki tabloya göre okul yöneticilerinin evlenme şekilleri (görücü usulü, flört, diğer) ile evlilik doyumları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir [$F_{(2,201)} = 3.337$, $p < .05$]. Bu farklılığın hangi birimler arasında olduğunu anlamak içinse Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, diğer şekillerde evlenen okul yöneticilerinin evlilik doyumlarının ($\overline{X} = 47.72$), görücü usulüyle evlenen okul yöneticilerinin evlilik doyumlarından ($\overline{X} = 44.48$) yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak; görücü usulü evlenenlerin eşlerini seçme şanslarının olmaması düşünülmektedir. Çelik (2006) ise evlilik şeklinin, evlilik doyumuna etki etmediği sonucunu bulmuştur.

Okul yöneticilerinin evlilik doyumlarının, evlilik sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Evlilik Sürelerine Göre Evlilik Doyumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Anlamlı Fark*
Gruplar arası	*169.989*	*4*	*42.497*			
Gruplar içi	*12395.642*	*201*	*61.670*	*.689*	*.600*	*Fark Yok*
Toplam	*12565.631*	*205*				

$p > .05$

Yapılan analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin evlilik sürelerine göre evlilik doyumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,201)} = .689$, $p > .05$]. Çelik (2006) de çalışmadaki gibi, evlilik yılının evlilik doyumunu farklılaştırmadığını belirtmiştir. Anderson, Russel ve Schumm (1983), evlilik doyumunun evliliğin ilk yıllarında düşük olduğu, evlilik süresi ilerleyip çocuklar evden ayrıldıktan sonra yükseldiği şeklinde bulgular elde etmişlerdir; Spainer, Lewis ve Cole, (1975) de benzer sonuç bulmuştur. Turan (1997) çalışmasında, evlilik süresinin erkekler için anlamlı, kadınlar için anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fışıloğlu (1992)'nun çalışmasında da bu araştırmanın sonuçları ile örtüşen bir bulguya ulaşılarak, evlilik süreleri ile evlilik doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin ilk evliliği olanlarla ikinci evliliği olanlara göre evlilik doyumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U-testi uygulanarak test edilmiş olup sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin İlk Ve İkinci Evlilikleri Olmasına Göre Evlilik Doyumlarına İlişkin Mann Whitney U- Testi Sonuçları

Evlilik Sayısı	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*p*
İlk	*202*	*102.47*	*20699.50*	*196.50*	*.078*
İkinci	*4*	*155.38*	*621.50*		

p > .05

Yapılan analiz sonuçlarına göre, ilk evliliği olan okul yöneticileriyle ikinci evliliği olan okul yöneticilerinin evlilik doyumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (U= 196,50, p> .05). İstatiksel olarak anlamlı farklılık olmaması ikinci evliliği olan okul yöneticilerinin sayısının çok düşük olmansa bağlanabilir.

Okul yöneticilerinin evlilik doyumlarının, çocuk sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmış olup sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Çocuk Sayılarına Göre Evlilik Doyumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Çocuk Sayısı	*N*	*Sıra Ort.*	*sd*	χ^2	*p*	*Anlamlı Fark*
0	*11*	*98.91*	*5*	*2.40*	*.790*	*Fark Yok*
1	*32*	*94.42*				
2	*94*	*108.72*				
3	*48*	*100.36*				
4	*19*	*107.18*				
5 ve üzeri	*2*	*69.00*				

p > .05

Yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin çocuk sayılarına göre evlilik doyumları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [χ^2 (5) = 2.40, p> 0.05]. Ayrıca çelik (2006) aynı sonuca ulaşmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%72,3) evliliklerinden doyum sağlamaktadır. Geri kalan %27,7'lik kısım ise evliliklerinden doyum sağlayamamaktadır. Yaşları 31-40 arasında olan okul yöneticilerinin evlilik doyumları, 51 ve üzeri yaştaki okul yöneticilerinin evlilik doyumlarından düşüktür.

Daha yaşlı olan 51 yaş ve üzerindekilerin evlilik doyumlarının daha yüksek olması bu yaş gurubunun torun sahibi olmaları ile ilişkili olabilir. Torun sahibi olmaları genel olarak yaşam doyumlarını ve evlilik doyumlarının yüksek çıkmasını etkilemiş olabilir. Buna karşın ise 31-40 yaşlarındaki okul yöneticilerinin ise çocuklarının gereksinimleri ve problemlerinin yoğun olduğu dönem olması nedeniyle evliliklerinde en önemli unsuru teşkil etmekte ve evlilik doyumunun düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Görücü usulü ile evlenen okul yöneticilerinin evlilik doyumları diğer şekilde evlenen okul yöneticilerininkinden düşük bulunmuştur. Bunun nedeni olarak; görücü usulü evlenenlerin eşlerini seçme şanslarının olmaması düşünülmektedir. Bu konuda araştırma yapan Çelik (2006) ise evlilik şeklinin, evlilik doyumuna etki etmediği sonucunu bulmuştur. Okul yöneticilerinin evlilik doyumlarında cinsiyete, çalıştıkları yerleşim birimine, evlilik sürelerine, ilk veya ikinci evliliği olmalarına, çocuk sayılarına, göre anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Benzer d Çelik (2006), Tutarel-Kışlak ve Çavuşoğlu (2006) da çalışmalarında, evlilik doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. . Fışıloğlu (1992)'nun çalışmasında da bu araştırmanın sonuçları ile örtüşen bir bulguya ulaşılarak, evlilik süreleri ile evlilik doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tüm bu sonuçlar daha etkili ve kaliteli bir eğitim için okul yöneticisinin önemi dikkate alındığında, okuldaki eğitim kalitesinin arttırılmasında yöneticinin ev yaşantılarının göz ardı edilemeyeceği bir gerçektir. Bu bulgular ışığında okul yöneticileri için, daha etkili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi gerektiği ve kul yöneticilerinin performans ve verimliliğini arttırma adına, yöneticilere verilen bu hizmet içi destek kurslarında aile içi ilişkiler, etkili sorun çözme becerileri, eşler arası iletişim gibi konulara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Anderson, S. A., Russel, C. S ve Schumm, W. R.(1983). "Perceived marital quality and family life- cycle categories: A further analysis. *Journal of Marriage and the Family,* 45: 127-139.

Barling, J. (1984).Effects of husbands' work experiences on wife's marital satisfaction. *The Journal of Social Psychology.* 124: 219-225.

Birtchnel, J. (1998). The Assessment of the marital relationship by questionnaire. *Sexual and Marital Therapy,* 3 (1), 57-70.

Çelik, M. (2006), *Evlilik doyum ölçeği geliştirme çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Fışıloğlu, H. (1992). Lisansüstü öğrencilerin evlilik uyumu. *Psikoloji Dergisi,* 7: 16-23.

Filsinger, E. E. and Wilson, M. R. (1984). Religiocity, socioeconomic rewards and family development: predictors of marital adjustment, *Journal of Marriage and the Family,* 46(3): 663-670.

Gasser, L. D. ve. Whitboure, K. S. (1985). Work identity and marital adjustment in blue cooler men. *Journal of Marriage and the Family,* 47(3): 747-751.

Güler, M. (1990). Endüstri işçilerinin iş doyumu ve iş verimine depresyon, kaygı ve diğer bazı değişkenlerin etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Houseknecht, S. K. ve Macke, A. S.(1981). Combining marriage and career: the marital adjustment of professional women. *Journal of Marriage and the Family,* 43: 651-661.

Kışlak, Ş. ve Çavuşoğlu, Ş. (2006). Evlilik uyumu, bağlanma biçimleri, yüklemeler ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9): 61-68.

Kışlak, Ş. (1996), Cinsiyet, evlilik uyumu, depresyon ile nedensel ve sorumluluk yüklemeleri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kiecolt, W., Glaser J. K. ve Newton, T. L. (2001). Marriage and health: his and hers. *Psychological Bulletin,* 127, 4: 472-503.

Lye, D. N. ve Biblarz, T. J. (1993). The effects of attitudes toward family life and gender roles on marital satisfaction. *Journal of Family Issues,* 14(2), 157-188.

Spainer, G. B., Lewis, R. A ve. Cole, C. L (1975). Marital adjustment over the family life cycle: the issue of curvilinearity. *Journal of Marriage and the Family,* 37, 263-275.

Suitor, J. J. (1991). Marital quality and satisfaction with the division of household labor across the family life cycle. *Journal of Marriage and the Family,* 53, 221–239.

Turan, M. (1997), Erzurum'daki evli çiftlerin evlilik ilişkilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Tynes, S. R. (1990). Educational heterogamy and marital satisfaction between spouses. *Social Science Research,* 19, 153-174.

ÇOCUKLARA PARA YÖNETİMİNİ ÖĞRETMEDE EBEVEYN REHBERLİĞİ

Seher ERSOY*

ÖZET

Ebeveynler, çocuklarına her konuda olduğu gibi para yönetimi konusunda da rehberlik etmek ve sorumluk kazandırmakla yükümlüdürler. Çocukların para yönetimini doğal aile ortamında deneyerek öğrenmelerinin en güzel yolu ise onlara düzenli olarak harçlık vermektir. Ancak ebeveynler çocuklarına harçlık verirken finansal rehberlik adına bir takım hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Örneğin; ebeveynler harçlığı ceza ya da ödül aracı olarak kullanmamalı, çocuğun yaşıyla orantılı olarak her yıl artırmalı, alışveriş esnasında kendi parasını kullanmaya özendirmeli, harcamalarını planlayarak yapmayı öğretmeli, harçlıklarında tasarruf kategorisinin varlığını benimsetmeli, yaşları arttıkça ek para kazanmalarına fırsat vermelidirler. Böylece her geçen gün çeşitlenen ve bir o kadar da karmaşıklaşan ekonomik çevrede parasını en rasyonel şekilde nasıl yönetmesi gerektiğini bilen ve sorumluluklarının bilincinde olan nesiller yetiştirilebilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, çocuklarına para yönetimini en doğru şekilde öğretme konusunda ebeveynlere yararlı bilgiler sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Para yönetimi, harçlık, harcama planı, çocuk, ebeveyn

Parent Guidance In Teaching Money Management To Children

ABSTRACT

Parents are also responsible to their children for guiding and bringing in responsibilities about money management. The best way for children to learn money management in natural family environment is to give them pocket money regularly, but parents should be careful about some factors related to financial counseling while giving pocket money to their children. For example, parents should not use pocket money as a way of punishment or reward, parents should increase pocket money each year to a degree parallel to the age of the child, encourage children to use their own money, teach them to spend money in a planned way, teach them to accept the existence of a savings category for their pocket money, and allow them earn extra money as they get older. By this way, new generations that are aware of how to manage their money in the most rational way may be raised in this economical environment which becomes more diversified and complicated day by day. Therefore, the aim of this study is to provide useful information for parents about teaching money management to their children in the best way.

Key words: Money management, pocket money, spending plan, child, parent

1. GİRİŞ

* Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü, seherers @gmail.com.tr

Çocuklarımızın çoğu yetişkin olana kadar para yönetimini öğrenememektedir. Çünkü genellikle bu konuyla ilgili olarak örgün eğitim veren okullarda herhangi bir ders verilmemekte, TV'de kişisel finans içeren yol gösterici yardımcı programlar bulunmamakta ve gözlenen ebeveynler çoğunlukla yaşa uygun para yönetimini öğretme tekniklerine güvenmemektedirler (McCurrach, 2005).

Aslında parayla ilgili olarak her çocuğun davranışları birbirinden farklıdır ve pek çok ebeveyn bu konuda farklı fikirlere sahiptir. Ebeveynler çoğunlukla, parayı nasıl elde ettiklerinin ve kullandıklarının bir çocuk için çok anlamı olmadığını düşünürler. Bu nedenle çoğu ebeveyn, duygusal davranarak paranın nasıl yönetileceğini öğretmekten kaçınır. Ne yazık ki, bu kaçış, çocukların ihtiyaç duydukları güçlü temeli oluşturmalarına engel olur. Dolayısıyla çoğu çocuk paranın nasıl yönetileceğiyle ilgili net bir kavram bilgisine sahip olamamaktadır (Levin ve Ryan,2005).

Oysa ki, vergiler, ulaşımda kullanılan biletler, alışverişlerde kullanılan kredi kartları ve kuponlar gibi sürekli değişen vatandaşlık değerlerinin gerekçeleri ve önemi ancak parayı kullanmakla öğrenilebilir. Çocukların parayla ilgili bilgi alabilecekleri en iyi yer ise her zaman aileleridir. Dolayısıyla ilerde daha büyük yanlışlar yapmamaları için ebeveynlerin çocuklarına küçük yaştan itibaren para kazanmanın, tasarruf yapmanın ve uzak durulması gereken tüketim davranışlarının önemini öğretmeleri gerekir (Martin ve Oliva,2001)

Ekonomistler, çocuklukta şekillenen tercihlerin ve kökleşen davranışların önemine dikkat çekmektedirler. Ekonomiyi erken yaşlarda anlamakla, çocukluk deneyimlerinin yetişkinlik tercihlerine yön vermesi beklenir. Ebeveynler, özellikle erken yaşlardaki gelişimleri sırasında çocuklarının deneyimleri üzerinde çok büyük etkiye sahiptirler (Barnet-Vetzat ve Wolff,2002). Bu nedenle ebeveynlerin mümkün olduğu kadar erken yaşta düzenli olarak harçlık vererek, harcama planı yaptırarak, tasarrufa özendirerek, gerektiğinde borç vererek ve ek para kazanma fırsatları sağlayarak çocuklarına uygun değerleri aşılamaya çalışmaları gerekir.

Bu durumda ebeveynler çocuklarına para yönetimini öğretirken dikkat etmeleri gereken hususlar şu başlıklar altında incelenebilir:

- Çocuklara düzenli olarak harçlık verilmelidir.
- Çocuklara harçlıklarını planlayarak harcamaları öğretilmelidir.
- Çocuklar harçlıklarından tasarrufa düzenli olarak pay ayırmaya özendirilmelidir.

• Çocuklara harçlığın dışında ek para kazanma fırsatı verilmelidir.

1.1. Çocuklara Düzenli Olarak Harçlık Verilmelidir

Çocuklara para yönetimini öğretmenin anahtarı, erken yaşta hatta okul öncesinde kendi parasını yönetme sorumluluğunu vermektir (Horan,2005). Para yönetimi becerilerini en iyi öğretme yolu olan harçlık, ebeveynler tarafından düzenli olarak verilerek çocuklar için eğitici bir araç olarak kullanılabilir (Nathan,2005).

Harçlıkla çocuklar:

- Matematiği,
- Harcamalarını planlamayı,
- Doğru satın alma kararları vermeyi,
- Satın alacaklarını tam değeriyle elde etmeyi,
- Sınırlı kaynaklarını yerinde kullanmayı,
- Tasarruf yapmanın ve hayır kurumlarına bağışta bulunmanın

yararlarını öğrenirler (Hameier,2005; Anon,2005_a).

Eğer çocuklar harçlık almazlarsa, ebeveynler, onların ne satın alacaklarına ve ne yapacaklarına karar vermekle onların paralarını onlar için yönetmiş olurlar. Oysa çocukların kendi paralarının yönetimini öğrenmelerine izin verilmelidir (McCurrach,2005).

Harçlık hakkındaki en büyük yanlış anlamalardan biri de bazı ebeveynlerin, çocuklarına "ekstra" para vermeye güçlerinin yetmemesidir. Harçlığa farklı bir açıdan bakılırsa, aslında her ebeveynin buna gücü yeter. Çocuklara bir şeyler istedikleri zaman ödeme yapmak yerine, onlara kendi harçlıklarıyla harcama kararları vermelerine izin verilebilir. Bu durumda "harçlık" temelde, çocuk için herhangi bir şekilde yapılacak harcamanın sadece farklı bir yolla verilmesidir (Levin ve Ryan,2005).

> *Ayrıca çocukların muntazam olarak ne kadar para aldıkları, paralarıyla satın alma veya tasarruf etme sorumluluklarının neler olduğu belirlenmelidir. Parayla ilgili hiçbir sorumluluklarının olmadığı dönemden, kendi bireysel satın almalarından tamamıyla sorumlu olmalarına kadar yavaş geçen süreç, çocukların parayla ilgili kavramları daha kolay anlamalarına yardımcı olur ve onların en az düş kırıklığı ile para yönetimini öğrenmelerini sağlar. Bu sürecin amacı çocuğun "kendi parası"na sahip olmanın nasıl bir şey olduğunu anlamasına imkân vermektir (Witmer,2005).*

1.1.1. Niçin harçlık verilmeli?

- **Çocukların zaman zaman maliyeti düşük hatalar yapmaları gerekebilir:**

  Harçlık vererek, çocukların çok pahalı olmayan finansal hatalar yapmalarına, diğer bir ifade ile deneyimleriyle para yönetimini öğrenmelerine izin verilebilir. Daha küçük çocuklar ilk harçlık almaya başladıklarında hepsini alır almaz harcarlar. Bunu yaptıklarında, bir bütçe dâhilinde harcama yapmaları gerektiğini zor bir yolla öğrenirler. Böyle bir durumda ebeveynler, sonraki harçlığın ödeme zamanı gelene kadar para vermemelidirler (Ritter,2005). Çocuklar zamanla, deneme yanılma yöntemiyle satın almalarında seçici olmaya ve harcamalarında ihtiyatlı davranmaya başlayacaklardır. Örneğin, resimli hikâyeye para verirlerse sinema için yeterli paralarının kalmayacağını anlayıp eninde sonunda paralarını idare etmesini öğreneceklerdir (Anon,2005$_a$; Lott ve Inter,2002). Aslında onların şimdi küçük hatalar yapmaları, ilerde daha büyük hatalar yapmalarından iyidir. Çünkü çocukken öğrenemezlerse, yetişkin olduklarında hatalarının maliyeti daha da büyüyebilir (O'Neill,1992).

• ***Çocuklar kendi paralarını kullandıkları zaman, satın aldıkları ürünler için daha çok değerlendirme yaparlar:*** Çocuğun elde edebileceği paranın limitini bilmesi; mal ve hizmetlerin fiyatlarının ne kadar olduğunu düşünmesini ve harcama yapmayı isteyeceği alternatifler arasından seçim yapmasını sağlar (McCurrach,2005). Böylece çocuklar istekleri ve ihtiyaçları arasındaki farkı öğrenirler ve önceliklerine göre harcama yapma alışkanlığı kazanırlar. Çocuklar kendi paralarını kullanmakla, harcama limitleri gerçek ve somut hale gelir. Ebeveynin cüzdanına bağlı olmaktansa her hafta belirli bir miktar alarak, istedikleri her şeye sahip olamayacaklarının açıkça farkına varırlar (Levin ve Ryan,2005).

Kısacası harçlık alan çocuklar, harçlık almayan çocuklara göre malların çeşitliliği ve fiyatları hakkında daha gelişmiş bilgiye sahip olmakta, parayla ilgili daha çok sorumluluk üstlenebilmekte, tüketim mallarının değerinin peşin veya kredi kartı ile ödenmesi arasındaki temel benzerlikleri daha kolay fark edebilmektedirler (Abramovitch, Freedman ve Pliner,1991; Pliner, Darke, Abramovitch ve Freedman,1994).

1.1.2. Harçlık vermeye ne zaman başlanmalı?

Diğer alanlarda yapılmış çalışmalarda olduğu gibi finansal eğitimle ilgili bir öğretim stratejisi düzenlenirken çocuğun gelişme düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Yaşa uygunluk, çocuklara para hakkında bilgilerin öğreti-

minde bir anahtar öğedir. Ebeveyn çocuğunun, eline para vermek için yeteri kadar büyük olmadığını düşünebilir; ancak çocuklarda henüz okul öncesi çağdayken, sayılar ve ölçüm gibi kavramlar gelişmektedir. Son çalışmalar, çocukların çoğunun 3 yaşındayken para hakkında bilgi almaya ve ürünlerin nasıl satın alındığını ve satıldığını öğrenmeye hazır ve istekli olduklarını, 5 yaşına geldiklerinde ise çoktan tasarruf yapmaya başladıklarını göstermiştir. (Martin ve Oliva,2001; Roosevelt,2005).

Çocuk, kendi yaşına hitap eden programları seyrederken reklâmlarda gördüğü belirli oyuncakları elde etmek için annesinin cüzdanındaki parlak şeylere ihtiyacı olduğunu fark eder. Paranın mükâfat olduğunu, gücünün olduğunu keşfeder, fakat onların ne kadar değere sahip olduğunu bilemez. Çoğu çocuk yeteri kadar yalvarırsa, fiyatı ne kadar olursa olsun yakın zamanda veya daha ilerde anne ve babasının istediği şeyleri alacaklarının farkına varır (Horan,2005). Dolayısıyla çocuk, paraya ilgi duyduğunu ve anladığını davranışlarıyla gösterir. Doğrusu bu ilgi ürünlere göre değişebilir. (McCurrach,2005). Bazı araştırmacılar, çocuklar gıda reyonlarında bir şeyler isteyecek kadar büyüdüklerinde harçlık almaya başlama zamanlarının geldiğine inanırlar (Horan,2005). Çünkü gözleme dayalı bazı araştırmalar, ebeveynleriyle birlikte süpermarkete giden çocukların, alışveriş sırasındaki isteklerinin neredeyse yarısında ikna edici olduklarını ve ebeveynlerin bu isteklerin 2/3'sini kabul ettiğini açığa çıkarmıştır (Atkin,1978). Bu nedenle harçlık anaokulu çağında belki, ama birinci sınıfa başladıkları 7 yaşından itibaren kesinlikle verilmelidir (Levin ve Ryan,2005; Reeks,2005).

1.1.3. Ne kadar harçlık verilmeli?

Ebeveynler, çocuklarının harçlıklarını genellikle komşularının verdiği miktara göre ayarlamaya çalışırlar. Fakat her ailenin olanakları farklıdır ve çocukların ilerde hayal kırıklığına uğramamaları için ailelerinin ekonomik sınırlılıklarıyla erken yaşlarda yüzleşmeleri gerekir (Anon,2005$_b$). Bazı kaynaklar her yaş için bir dolar önerir; örneğin 7 yaş için 7 dolar gibi. Bir formüle göre de çocuk dört yaşındayken haftada 2 dolarla başlanabilir ve bu miktar her yıl 1 dolar artırılarak harçlık düzeni sürdürülebilir (McCurrach,2005). Tabii ki bu parasal değer ülkeden ülkeye değişir.

Harçlık miktarını belirlemede ayrıca; nerede yaşanıldığı (örneğin kırsal yörelerde yaşayan çocuklar, büyük kentlerde yaşayan çocuklardan daha düşük maliyetli yaşam sürdürürler), aile değerleri, ailenin geliri, çocuğun ihtiyaçları, yaşı ve okulunda gittiği sınıfı göz önünde bulundurulmalıdır (Estess ve Barocas,2005; Levin ve Ryan,2005).

Harçlığa küçük miktarla başlanmalıdır. Örneğin küçük çocuklara en çok istedikleri bir ürüne harcama yapmaları için ödeme miktarı belirlenmelidir; bu etiket, renkli kalem veya mini yarış arabası olabilir. Okul çağına geldiklerinde ise harçlık ödemeleri okuldan sonraki hafif yiyecekler, ulaşım ücreti, eğlence ve giysiyi de kapsayacak şekilde artırılarak onların kendi satın alacakları ürünleri saptamalarına izin verilmelidir. Bu amaçla ebeveynlerin, çocuklarıyla birlikte harcama yapmayı düşündükleri her şeyin bir listesini yaparak miktarı belirlemeleri gerekir. Ebeveynler, çocuklarının her hafta yaptıkları harcamaların ne kadar olduğunu hesapladıktan sonra bu miktarı onların harçlıklarına dönüştürebilirler (Bodnar,2005; McCurrach,2005).

1.1.4. Harçlık ne tür harcamaları kapsamalı?

Çocuklara nelere harcama yapacakları söylenemez, fakat harçlıklarını üç alanda kullanmaları gerektiği söylenebilir:

● ***Paylaşma:*** Harçlığın %10'u hayır kurumlarına bağış yapmak, aile bireyleri veya arkadaşları için doğum günü hediyesi almak,

● ***Tasarruf:*** Harçlığın %10-20'si haftalık harçlıklarından daha pahalı olan mal ve hizmetleri elde etmek için biriktirmek,

● ***Harcama:*** Geri kalan miktar ise oyuncak, şekerleme, giyim eşyaları ve eğlence gibi günlük isteklerine harcama yapmak amacıyla kullanılmalıdır (Horan,2005; Ritter,2005).

Diğer bazı araştırmacılar ise, küçük çocuklar için harçlık yönetiminde "5 Kavanoz Sistemi" ni içeren aşağıdaki işlemleri takip etmeyi tavsiye etmiştir.

Birinci kavanoz, *günlük harcamaları içermeli ve harçlığın %30'unu kapsamalıdır. Bu harcama kategorisi, anında memnuniyeti sağlamak için çocuğun satın almak istediği yiyecekler ve pahalı olmayan oyuncaklar gibi alanlara harcayacağı parayı ifade eder. Ebeveynler alışveriş sırasında çocuklarını, bu parayı yanlarında getirmeleri için özendirmelidirler. Alışveriş sırasında çocuk kendi parasını unuttuğunda ebeveyni parasını hatırlatırsa, onu para harcamaya teşvik etmiş olur. Böylece çocukların süpermarkette görüp istedikleri ürünler için ebeveynlerini sürekli rahatsız etmeleri de önlenir.*

İkinci kavanoz, *kısa-dönem tasarruflar içindir ve harçlığın %30'unu kapsamalıdır. Örneğin; bir ayın yarısı kadar, diğer bir ifade ile birkaç hafta sürecek şekilde parayı bir kenara ayırarak giysi veya pahalı bir oyuncak için tasarruf yapmayı içerir.*

Üçüncü kavanoz, *uzun-dönem tasarruflara ayrılan para içindir ve harçlığın %15'ini kapsamalıdır. Örneğin, yüksek fiyatlı amaçları gerçekleştir-*

mek için paraya ihtiyaç duyulmalıdır. "Üniversite için tasarruf" çok uzaktır ve küçük bir çocuk için soyuttur. Bu kategoride bir bisiklet veya yaz kampı için tasarruf daha gerçekçi olacaktır.

Dördüncü kavanoz, *hayırseverlik için olmalıdır. Örneğin bir ebeveyn, çocuğun parasını bağışlamaya karar vermesi için haftalığının %10'unu alıkoyabilir. Bağış, hayvan barınakları veya hasta çocuklara yardım gibi bazı yardım şekilleriyle ilişkilendirilebilir. Bu davranış, çocuklara başkalarını düşünmenin değerini öğretir.*

Beşinci kavanoz, *vergi için kullanılabilir ve harçlığın %15'ini kapsayabilir. Örneğin söz konusu miktar video, pizza gibi aile yararına bazı düzenlemeler için kullanılabilir. Bu kategori "ortak ihtiyaçlar" için vergi sisteminin nasıl işlediğini öğretir (O'Neill ve Brennan,1997; Martin ve Oliva,2001; Anon,2005c).*

İlk zamanlar harçlığın nereye harcandığını tam olarak takip etmek için günlük defter kullanılabilir. Ebeveyn, haftanın günlerine göre çocuğunun parasını nasıl ve nereye harcadığını, ne kadar kaldığını ve ne kadar tasarrufa sahip olduğunu not etmeli ve göstermelidir (Horan,2005). Çocuğun ihtiyaçları değiştikçe belirlenen miktar yeniden gözden geçirilir. Miktarda artış yaparken de bu beş alan göz önünde bulundurulmalıdır (McCurrach,2005).

1.1.5. Harçlık verirken nelere dikkat edilmeli?

Çocuklara harçlık vermeye karar verildiğinde, aile üyeleri oldukları için harçlık alma nedenleri ve harçlığın neleri kapsadığı onlara anlatılmalıdır (Roosevelt,2005).

Harçlık verirken dikkat edilmesi gereken diğer faktörler ise şöyle sıralanabilir:

● ***Ödeme günü geçirilmemelidir.*** Çeşitli nedenlerle harçlık zaman zaman aksayabilir veya ebeveynler zamanında ödemeyi unutabilirler (Nathan,2005). Oysa harçlık verme zamanı, ebeveynin kendi ödeme çeklerinden beklediği kadar güvenilir olmalıdır. Harçlık, her haftanın aynı gününde ve düzenli olarak verilmelidir. Asla geciktirilmemeli ve ödeme günleri kaçırılmamalıdır. Çünkü paranın nasıl elde edileceğini bilmek; ne zaman elde tutulacağını ve ne zaman yararlı şekilde harcanacağını bilmek anlamına gelir (Levin ve Ryan,2005).

● **Kimin ne kadar alacağı belirlenmelidir.** *Daha büyük çocuklara daha fazla ödeme yapmaya uygun bir sistem geliştirilmelidir. Fakat doğru formülü bulana kadar esnek davranılmalıdır. Daha büyük çocukların ihtiyaçları daha fazla olduğundan planda genelde onlara karşı daha cömert davranılmalıdır. Pek çok ebeveyn, her yeni okul yılının başında artırım yapma planını uygun*

görür. Yazılı planda tüm aile üyelerinin gelirleri araştırılarak buna göre harçlığı artırmak uygun olur (Roosevelt,2005). Yaşına bağlı olarak harçlığına yapılan bu eklemeler; çocuğun küçük harcamalar yapmasına ve büyük harcamalar için tasarruf yapmayı öğrenmesine izin verebilir (Savage,2005).

Ancak ebeveynler söz konusu artırımı yaparken çocuğun aile gelirinin sınırlılıklarını bilmesine izin verilmelidirler. Gerçek değeri küçük yaştaki çocuğa asıl anlamını ifade etmeyeceği için ona aile gelirinin miktarını tam olarak anlatmak gereksizdir. Bazı uzmanlar istedikleri her mal veya hizmetin satın alınamayacağını "bizim ona gücümüz yetmez" şeklinde basitçe söylenmesini önermişlerdir (Martin ve Oliva,2001).

● ***Çocuğun isteklerini ve ihtiyaçlarını değerlendirmesine yardım edilmelidir.*** Harçlığının bir kısmını ihtiyaç duyduğu şeyler için, bir kısmını ise istediği şeyler için harcaması gerektiği çocuğa anlatılmalıdır. Örneğin, çocuk 7 yaşındayken kendi diş macununu düzenli olarak satın alma alışkanlığı kazanabilir. Çocuğun harçlığına ev halkı harcamalarından çok az para aktarmakla, ihtiyaçların ve isteklerin dengelenmesine olanak sağlayan para yönetimini yaşam boyunca anlaması sağlanmış olur (Levin ve Ryan,2005).

● ***Harçlık, okul başarısını ödüllendirmek veya kötü davranışı cezalandırmak için kullanılmamalıdır.*** Harçlık okul çalışmasıyla bağlantılı olmamalıdır. Ev ödevleri veya iyi not için ödeme yapılmamalıdır. Okul çalışmasının önemli ve ciddi bir çaba gerektirdiği çocuğa kavratılmalıdır. Bu nedenle ev ödevlerinin yerine getirilmesi, ailenin sakin olduğu zamanlara göre planlanmalıdır (Estess ve Barocas,2005).

Cezalandırmaya ihtiyaç duyulduğunda ise, asla harçlıktan kesinti yapma ya da harçlık vermeme yoluna gidilmemelidir. Bu davranış, disiplinle para yönetimini birbirine karıştırır (Levin ve Ryan,2005).

1.2. Çocuklara Harçlıklarını Planlayarak Harcamaları Öğretilmelidir

Harçlık vermeye başlandığında çocukların rahatlıkla sorumluluk alabilmeleri için ne çeşit harcamalar yapacaklarına karar verilmeli; bu harcamalar çocuklarla karşılıklı konuşulmalı; paralarını nasıl kullandıklarını hesaplamaları istenmelidir. Fakat plan yapmada çocuklara yardımcı olurken, harçlıkla ne yapmaları gerektiği konusunda zorlayıcı olunmamalıdır (Levin ve Ryan,2005). Kural olarak çocuğun satın alma kararlarını sorgulamaktan uzak durulmalıdır. Bununla birlikte paranın daha verimli şekilde nasıl yönetileceğine yardım eden tavsiyeler verilebilir (Roosevelt,2005).

1.2.1. Harcamalar yazılı olarak kaydedilmelidir

Çocuğa bütçe yaptırılırken onun "B" harfinden nefret etmesinden kaçınmalıdır. Dolayısıyla harçlıklarını verirken sadece harcama planını gün içinde uygulamasına yardımcı olunmalıdır. Bunu yaparken çocuk, paranın nerden geldiğinin ve nereye gittiğinin kesinlikle farkında olmalıdır. Ebeveynler plan yaparken kendi harcamalarının listesini kullanabilirler. Bu harcama alanlarına bakkaliye, benzin, video kiralama, doğum günü hediyeleri, çamaşır ve temizlik gibi bilinen, alışılmış maddeler örnek verilebilir. Bazı mal ve hizmetlere nasıl ihtiyaç duyulduğu, kaçınılmaz olduğu ve benzin, gıda ve barınmanın her zaman benzer miktara nasıl mal olduğu açıklanabilir. Daha sonra diğer malların nasıl kolayca istendiği ve fiyatlarının beceriyle nasıl değişebildiği anlatılabilir. Örneğin pahalı olanın yerine pahalı olmayan bir doğum günü hediyesinin, videoyu haftada üç defa seyretmektense bir defa seyretmeyi tercih etmenin harcamaları azalttığı uygulamalı olarak gösterilebilir (Levin ve Ryan,2005).

Harcama planını oluştururken ebeveynler, düzensizliği ortadan kaldırmak için, çocuklarının yerine getirmekle sorumlu oldukları her şeyin listesini yaptıklarından emin olmalıdırlar. Okuldaki öğle yemekleri, okuldan sonraki hafif yiyecekler, video kiralamalar, filmler ve beklenmedik bir doğum günü veya parti daveti gibi harcamalar için küçük eklemelerle esnek bir plan hazırlanmalıdır. Bu ek miktar, kaçınılmaz sürprizlerden dolayı değerlidir ve çocuğun seçimleri hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olur.

Çocuklar 13-14 yaşlarına geldiklerinde, bağımsızlık için onları hazırlamak amacıyla harçlıkları ve sorumlulukları artırılmalıdır. Ergenliğin başlangıcındaki bu çocuklara yardımcı olmak için bazı daha pahalı maddeleri içeren bir harcama planı taslağı oluşturulabilir. Giyim (sadece bir kategoriyle başlayabilen, ayakkabı veya aksesuar gibi), spor ekipmanları, film ve tatil etkinlikleri, söz konusu harcama alanlarından bazılarıdır (Levin ve Ryan,2005; Savage,2005).

1.2.2. *Daha büyük çocuklar için giysi bütçesi oluşturulmalıdır*

15-16 yaşlarındaki ergenlerin kendi kıyafetlerinin gideri de bütçeye eklenmelidir. Çünkü ergenler bu yaşlarda, giysi gibi daha büyük harcamalar için yeterli bütçeyi yapma sorumluluğunu alabilirler. Alışveriş zamanı geldiğinde veya bir çift çoraba ihtiyaç duyulduğunda bu paranın tutarı harçlıklarından ödenebilir. Burada amaç ergenlerin harcamaları ve tasarrufları arasında seçim yapmalarını sağlamaktır (Witmer,2005; Ritter,2005).

Bu nedenle çocuklar ergen olduklarında, onlara haftalık harçlıklarına ek olarak üç ayda bir giysi için harçlık verilebilir. Bunu yaparken harçlık bütçesini

ergenin harcamayı umduğu miktara bağlı olarak kurmak gerekir (Hameier,2005). Çocuklara giysi bütçesi için para vermek yerine bu para aylık taksitler halinde de ödenebilir. Bu tedbir aynı zamanda, onlara okul alışverişi gibi ihtiyaç duydukları şeyler için tasarruf etme sorumluluğu da verir (Witmer,2005).

Ebeveynler ve daha büyük çocukları arasında göz önünde bulundurulması gereken anlaşmazlığın en önemli kaynaklarından biri, giyecek satın alma konusunda gelişen harcama modelleridir. Çocuklar ön ergenlikle birlikte dış görünüşlerinden dolayı daha çok kaygılanır hale gelirler ve bilinen markalara sahip yüksek fiyatlı giysilere rağbet ederler. Bu harcama kategorisinin bir problem haline gelmeden sınırlandırılması gerekir. Ergenler bunun sınırlarının ne olduğunu ve ebeveynlerinin ne kadarını ödemeye razı olduklarını bilmek isterler. Giysi veya ayakkabı etiketi modelleri için ebeveynler ödemeye razı olacakları bir fiyat belirleyebilir ve çocuklarına "model ismi ödülü" verebilirler. Böylece ergen, "X Markası"nı seçtiğinde giysinin yarı fiyatının ebeveyni tarafından ödeneceğini bilir ve yaptığı seçimlerin gerektirdiği finansal sorumluluğun farkına varır (O'Neill ve Brennan,1997; Martin ve Oliva,2001).

17-18 yaşlarına geldiklerinde ise ergenlere harçlıkları aylık olarak verilebilir; banka hesabına sahip değillerse bir hesap açılabilir. Bu ödeme şekli, ebeveynlerinin onlara güvenmesini gerektirir. Diğer bir alternatif ise ortak bir hesap açmak ve istendiği zaman hesap bakiyesini kontrol etmektir (Witmer,2005).

1.3. Çocuklar Harçlıklarından Tasarrufa Düzenli Olarak Pay Ayırmaya Özendirilmelidir

Çocukları tasarrufa teşvik ederken, her hafta harçlıklarından ayıracakları tasarruf miktarına mantıklı şekilde karar vermelerine yardım edilmelidir. Harçlıklarının en az %10'u tasarrufa ayrılmalıdır. Tasarrufa para ayırmayı kolaylaştırmak için de harçlık elverdiğince bozuk para şeklinde verilmelidir. Örneğin harçlık 1 adet 5 YTL yerine 5 adet 1 YTL şeklinde ödenmelidir (O'Neill ve Brennan,1997).

4 veya 5 yaşlarındaki oldukça küçük bir çocuğun belirli bir oyuncağı istediği hayal edilebilir. Ebeveynin hiçbir şey söylememektense "Biz bunun için para biriktireceğiz" yanıtını vermesi daha doğru olur. Doğrudan tasarruf yapılamıyorsa, harcamaların bir kısmı azaltılabilir ve bir kavanozun içinde biriktirilebilir. Biriktirilen miktarın görülebilir olması için kavanoz şeffaf olmalıdır. Süreci hızlandırmak için kavanozdaki miktara istendiği kadar ekleme yapılabilir. Yeterli miktara ulaşıldığında, çocuğun kavanozdaki parayı alıp doğrudan

mağazaya gidip oyuncağı satın almasına izin verilmelidir. Bu davranış, para tasarrufunun önemini çocukların erken yaşta öğrenmelerine yardımcı olacak belirli bir derstir. Çünkü bu yolla çocuk tasarruf deneyimine sahip olur ve söz konusu oyuncak onun için bir ödül haline gelir. Böylece çocuğun, tüm tasarrufların aslında ertelenmiş harcamalar olduğunun farkına varması sağlanır (Levin ve Ryan,2005).

Ayrıca onlar bir şeyler tasarruf etmekle; sabretmeyi, disiplini ve yaşamları boyunca ümit edilen para yönetimi becerilerini öğrenirler. Burada önemli olan biriktirilen paranın miktarı değil, para biriktirme alışkanlığını kazanmaktır (Horan,2005).

Unutulmamalıdır ki bir tasarruflar planı, çocuk ilk harçlık almaya başladığında önceleri kolay olmayacaktır fakat uygulandıkça çocuk tarafından anlaşılır hale gelecektir. Okul öncesi yaşlardaki bir çocuğun tasarruf yapmaya başlaması ve biriktirdiği miktarı harcaması arasındaki zaman sadece birkaç gün iken çocuğun yaşı büyüdükçe daha pahalı şeyler istediği için tasarruf süresi uzatılabilir (Levin ve Ryan,2005).

Ebeveynler, çocukları büyüdükçe tasarrufun ve gelecek için plan yapmanın önemini açıklayarak ve bu konuda konuşarak onları geciktirilen memnuniyetin önemine özendirmelidirler. Örneğin, ebeveynler çocukları için bir tasarruf hesabı açabilirler veya güvenlik, faiz oranları ve borç ödemeleri gibi kavramları tartışarak ergenlik çağındaki çocuklarının basit finansal konuları aktif olarak kavramalarını sağlayabilirler. Bu yolla istenen her şeyin anında elde edilemeyeceğinin farkına varmaları da mümkün olur (Martin ve Oliva,2001). Ancak ebeveynler çocuklarına tasarrufun gerekliliğini aşılamaya çalışırken kendi tasarruf ettikleri, harcadıkları veya yardım organizasyonlarına bağışladıkları paranın miktarına ilişkin güçlü kişisel değerlere sahip olmalıdırlar. Çocuklarına "Söylediğimi yap, yaptığımı yapma"yı öğretmemeli, ifade ettikleri şekilde yaşamalıdırlar. Aksi takdirde çocuklarının gözünde güvenilirliklerini yitirirler (O'Neill,1992; O'Neill ve Brennan,1997).

Çocukların harçlıklarının bir kısmını tasarruf etmeleri, gelecekteki tasarruf ve yatırım alışkanlıklarına da zemin hazırlar. Son yıllarda eğitim maliyetinin hızla artması ebeveynleri, çocuklarının üniversite eğitimi için erken tasarruf yapmaya başlamaya özendirmektedir. Bu, çocukların gelecek için tasarruf yapmanın değerini öğrenmelerini ve yüksek fiyatlı amaçlarını gerçekleştirmeleri için fedakârlık yapmaları gerektiğini anlamalarını sağlar. Birçok banka, az miktarda paraları olan genç insanlar için serbest tasarruf hesabı teklif eder. Bir banka hesabı, artan faizin gücünü çocuklara göstermenin mü-

kemmel bir yoludur. Artırma, faiz üzerine faiz ödemekle işler. Çok gibi görünmeyebilir, fakat bir yatırım, yıllık %8 faizle yaklaşık 9 yılda %100 artacaktır. Bu yolla ergenlik çağındaki çocuk, paranın gidişatını takip edebilir ve posta yoluyla hesap bildirisi alma deneyiminden hoşlanabilir (Martin ve Oliva,2001; Ritter,2005; Hameier,2005).

1.3.1. Çocuklara belirli şartlar dahilinde borç para verilebilir

Bazen var olanı korumak veya tasarruf etmek yeterli olmayacaktır ve çocuklar, gelecek haftanın harçlığından avans isteyeceklerdir. Ebeveynin çocuğuna avans verip vermemesi tartışmaya açık bir konudur. "Şimdi satın al, sonra öde" prensibinden dolayı bu davranış ülkeyi borç toplumu haline getiren tutuma davet edebilir. Diğer yandan yaşam önceden bilinemez ve birey her şey için plan ya da tasarruf yapamaz. Avans vermekle anne-babalar çocuklarının kredi ve faiz hakkında bilgi sahibi olmalarına yardım edebilirler.

Eğer ebeveyn, çocuğunun ödünç para almasına izin verirse, bunu öğrenme deneyimi haline getirebilir. Bunu öğretmede çok küçük çocuklar için bir cam kavanoz kullanılabilir. Böylece çocuk her zaman ödeme yapar ve ödünç alınan para geriye dönmedikçe tasarrufların artmadığının farkına varır. Bu süreçte belki sadece bir lira faiz istenebilir, fakat borç alan, bu miktarın ödünç alınan para için bir faiz ödemesi olduğu fikrini benimsemelidir. Ancak harçlık üzerinden avans verirken, geri ödeme süresi uzatılmamalıdır (Levin ve Ryan,2005).

1.4. Çocuklara Harçlığın Dışında Ek Para Kazanma Fırsatı Verilmelidir

Çoğu ebeveyn, harçlığı haftalık ev işlerine dayalı olarak vermeye eğilimlidir, fakat bu bir hatadır. Eğer çocuk paraya ihtiyaç duymazsa hoşlanmadığı için ev üretimine katkıda bulunmaz. Örneğin, banyoyu temizlemenin 2 YTL'ye değmeyeceğini düşünür. Diğer taraftan düzenli bir gelir olmaksızın paranın nasıl yönetileceğini öğrenmek mümkün değildir ve bir hafta alınmazsa tutarlılık sağlanamaz (Horan,2005; Estess ve Barocas,2005; Spock,2005).

Çocuklar, günlük ev işlerini yapmanın aile üyeliğinin bir parçası olduğunu anlamalıdırlar. Sağlıklı ailelerde bütün üyeler ev üretimine katkıda bulunurlar ve tüm katkılar değerlidir. Bu nedenle yetişkinler, ailenin günlük işlerini yaptığı için çocuklarına ödeme yapmamalıdırlar. Örneğin harçlık ödemeleri çocuğun dişlerini fırçalaması, yatağını yapması, odasını temizlemesi veya çöpü dökmesi gibi görevleri üzerine yapılandırılmamalıdır. Bunlar, normal ev halkı sorumluluklarının bir parçası olmalıdır (Estess ve Barocas,2005; Spock,2005; Ritter,2005; Bodnar,2005).

Diğer taraftan çalışmanın değerini onlara öğretmek gerekir. Bu nedenle çocuğun ek para kazanmasına izin verecek düzenli bir iş sağlanabilir; bahçeyi yapraklardan temizlemek, pencereleri silmek, çimleri kesmek, araba yıkamak, kiler veya garajda temizlik sorumluluğu almak gibi. Bu, onların temel harçlıklarına ilave para sağlayan bir yoldur (Ritter,2005; Spock,2005; Bodnar,2005). Özellikle çocuk yüksek limitli maddeler satın alacaksa "ekstra günlük ev işleri" için ödeme yapmak nispeten doğrudur. Ancak bu günlük ev işlerinden elde edeceği ekstra kazanç, çocuğun beklentisini karşılayabilmeli ve direk, belirli satın almalar için ayrılan tasarrufa ilave edilebilmelidir. Buradaki ders "İstediğim belirli şeyler için daha çok çalışmalıyım."dır (Horan,2005).

Ancak çocuğun günlük ev işlerini yerine getirmekle ek para alma sıklığı ve miktarı dikkatlice düşünülüp planlanmalıdır (Roosevelt,2005). Sorumluluklarının neler olduğunu ve yerine getirmediğinde ne gibi sonuçlarla karşılaşacağını anladığından emin olunmalıdır. Günlük ev işleri, çocuğun doğal gücünden yararlanmak için ve onun yardım etmek istediği alanda kullanılmalıdır. Bu nedenle birkaç eğlenceli ve ilginç ev işi bulmaya çalışılmalı, hatta bu konuda çocuğun fikri de alınmalıdır. Her ev işinin değerine bağlı olarak bir iş listesi yapılabilir, yanlarına ücretleri yazılabilir ve buzdolabı gibi evin görünen bir yerine asılabilir. Sonra çocuğun yapmak istediği işi seçmesine izin verilmelidir. Çocuğu bıktırmamak adına günlük ev işlerinin sadece bir kısmını üstlenmesi istenmelidir ve bu işleri yaptığı için çocuk övülmelidir (Lott ve Inter,2002; Estess ve Barocas,2005; Hameier,2005).

EK PARA İÇİN ÖNERİLEN İŞLER

- ✓ PENCERELERİ SİLMEK: HER PENCERE İÇİN 2 YTL
- ✓ BANYO KÜVETİNİ TEMİZLEMEK: 3 YTL
- ✓ ARABAYI YIKAMAK: 5 YTL
- ✓ ÇİMLERİ KESMEK: 4 YTL
- ✓ TOZLARI ALMAK: 3 YTL

Şekil: Çocuğun ek para kazanması için yapabileceği günlük işlerin listesi *(Lott ve Inter, 2002).*

Unutulmamalıdır ki ek kazanç sorumluluğu bir oyun değil, bütünüyle bir iştir. Öncelikle ebeveynler görev verme ve ödeme yapma işini düzene koymalı, çocuklar da yaptıkları işleri her gün kaydetmelidirler. Haftanın sonunda ebeveynler kayıt cetvelini kontrol etmeli ve hedefe ulaşan aktivitelerin hesabını ödemelidirler. Ödeme, yükümlülükler yerine getirilir getirilmez de yapılabilir; bu ebeveyne bağlıdır. Ancak çalışma ve ödeme arasında direk bağlantı olmalı, ödemede çocuğun işi mümkün olduğu kadar ebeveynin istediği şekilde yapması

ve işi tamamlaması göz önünde bulundurulmalı, görevlerin ayrıntıları açıklanmalıdır. Verilen görevin tamamlanmaması durumunda ödeme yapılmayacağı çocuğa yazılı olarak bildirilmelidir. Bu sistem paranın değeri, tasarruflar ve sorumluluklar hakkında ebeveynler ve çocuklar arasındaki iletişimin gelişmesine yardım eder (Reeks,2005; Bodnar,2005; Roosevelt,2005).

Çocukları ek para kazanmaya teşvik eden bir başka yöntem ise, onları evin yakınlarında çalışmaya özendirmek, dolayısıyla sorumluluk ve memnuniyet duygularını artırmaktır. Çocuk uygun yaşa geldiğinde iş deneyimi kazanması için teşvik edilebilir. Bu, komşusunun köpeğini yürüyüşe çıkarmak, bebek bakıcılığı yapmak, yerel mağazalarda bakkaliye malzemelerini poşetlemek veya bir lokantada çalışmak olabilir (Savage,2005).

Çocuklar, yarım günlük işlerde çalışmakla, önceden gözlemledikleri mesleklerden yola çıkarak finansal ve sosyal statüler hakkındaki tutumları da öğrenirler. Bu yöntemle onlar, yaptıkları işten gurur duymalarını sağlayacak en iyi mesleği seçmeye özendirilmelidirler. Bu, ebeveynlerin çocuklarını "gerçek hayat" için hazırlama sorumluluğudur. Böylece çocuklar bir ödeme çeki aldıklarında; harcanabilir gelir, tasarruf gibi kavramlar onlar için daha gerçek hale gelir ve ev halkı harcamalarının karşılanabilmesi için bireylerin çalışmaları gerektiğini daha iyi kavrarlar (Martin ve Oliva,2001).

Diğer taraftan, ek işlerin, çocuğun derslerine çalışmasını ve serbest zaman etkinliklerini kısıtlamayacak sıklıkta olması gerekir. Aksi takdirde çocuğun okul başarısı düştüğü gibi, yaşıtlarıyla paylaşımları azalacak ve "erken servet" olarak adlandırılan paraya düşkünlüğü artacak, bu da daha çok kazanma ve daha fazla harcama hırsı edinmesine neden olacaktır (O'Neill,1992).

2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ebeveynler çocuklarına finansal konulardaki temel kavramları kendi ifadeleriyle açıklamalı, onlara düzenli harçlık vererek harcama sorumluluklarını üstlenmelerine izin vermelidirler. Böylece onların yetişkin olduklarında sağlıklı finansal kararlar verebilmeleri için gerekli zemini hazırlamış olurlar.

Harçlık vererek para yönetimi becerilerini öğretmek adına ebeveynlerin yapmaları ve yapmamaları gereken uygulamalar ise şöyle özetlenebilir:

- Harçlık, para yönetimi becerisini öğretmek için her hafta aynı günde benzer tutarda verilmeli, günlük ev işleriyle ilişkilendirilmemeli ve ödeme zamanı geciktirilmemelidir.

• Miktar artışları çocuğun yaşıyla orantılı olmalı, ihtiyaçlarına göre belirlenmeli ve komşuların verdiği miktara göre değil ailenin ekonomik durumuna göre ödenmelidir.

• *Paranın ne için kullanılabileceği anlatılmalıdır. Ancak çocukların harcamaları kontrol edilmemeli, paralarıyla nelere harcama yaptıkları sorulmamalı, kendi harcama hatalarından da bir şeyler öğrenmelerine izin verilmelidir.*

• *Harçlıklarının küçük bir miktarını tasarruf hesabına aktarmaları ve her ay tasarruflarına ne kadar ekleme yaptıklarını hesaplamaları teklif edilmeli; ancak bu konuda ısrarcı olmamalı; diğer taraftan bütün paralarını tasarruf hesabına yatırmalarına izin verilmemelidir.*

• Harcamalarını sınırlamamalı ve çocukları bıktıran çok uzun süreli tasarruf amaçları belirlememelidir.

• Ekstra harcamaları için çocuklara kural dışı para yardımında bulunmamalıdır. Onun yerine evin civarındaki belirli işleri yaptırmakla çocuklara ek para kazanmaları için fırsat verilmelidir.

• *Harçlık, kötü davranışı cezalandırma veya iyi davranışı ödüllendirme aracı olarak kullanılmamalıdır.*

• *15-16 yaşlarına geldiklerinde, giysi, CD, sosyal aktiviteler ve diğer maddelere harcama yapmaları için çocukların kullanabilecekleri kendilerine ait bir bütçe geliştirmelerine yardım edilmelidir.*

KAYNAKLAR

ABRAMOVITCH, Rona, Jonathan L. FREEDMAN & Patricia PLINER. (1991). *Children* and

Money: Getting an Allowance, Credit Versus Cash, and Knowledge of Pricing. Journal of

Economic Psychology,12(1), March; 27-45.

ANON. (2005_a). *Childcraft On Allowances.* Kids Allowance Articles.

http://www.kidsmoney.org//allart.htm#Values (Reprinted from Childcraft's Guide for

Parents,15, Chicago,1980). (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

ANON. (2005_b). *Allowance Advice.*

http://www.pamf.org/preteen/Parents/allowance.html#index

(Erişim Tarihi: 15/09/2005).

ANON. (2005_c). *Kids and Money: Setting an Allowance.*

http://www.fivecentnickel.com/2005/05/20/kids-money-setting-an-allowance. (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

ATKIN, Charles K. (1978). *Observation of Parent-Child Interaction in Supermarket Decision-Making.* Journal of Marketing, 42(4), October; 41-45.

BARNET-VETZAT, Christine and François-Charles WOLFF. (2002). *Motives for Pocket Money Allowance and Family Incentives.* Journal of Economic Psychology,23(3), June; 339-366.

BODNAR, Janet. (2005). *Money Smart Kids.*
http://www.kiplinger.com/personalfinance/columns/drt/archive/2005/dt050922.html (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

ESTESS, Patricia Schiff and Irving BAROCAS. (2005). *Kids, Money and Values On Allowances.* Kids Allowance Articles. *http://www.kidsmoney.org//allart.htm#Values* (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

HAMEIER, P. Barbara. (2005). *Allowance Basics. http://kidshealth.org/parent/positive/family/allowance.html* (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

HORAN, Carly. (2005). *Money Management Starts with Allowance*. Kids Allowance Articles. *http://www.kidsmoney.org//allart.htm#Values* (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

LEVIN, Elizabeth S. and Bernard RYAN Jr. (2005). *How to Raise Money-Smart Kids.* Kids Allowance Articles. (Reprinted from **Your Money**,**16**(6), October/November,1995). *http://www.kidsmoney.org//allart.htm#Values* (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

LOTT, Lynn and Riki INTER. (Çev. Şarika GEDİKLİ). (2002). *Ev İşlerini Savaşa Dönüştürmeyin; Aile İçi İşbirliğini Geliştirme Yöntemleri*. Hayat Yayınları (Yayın No: 87), İstanbul.

MARTIN, Allen and Juan Carlos OLIVA. (2001). *Teaching Children About Money: Applications of Social Learning and Cognitive Learninig Devolopmental Theories.* Journal

of Family and Consumer Sciences, 93(2), 26-29.

MC CURRACH, David. (2005). *Give 'Em An Allowance!* Kids Allowance Articles.
http://www.kidsmoney.org//allart.htm#Values (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

NATHAN, Amy. (2005). *Parents See Allowances As An Educational Tool.* Kids Allowance Articles.
http://www.kidsmoney.org//allart.htm#Values (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

O'NEILL, Barbara. (1992). *Youth, Money and Financial Planning.* Journal of Home Economics, 3
(84), Fall; 12-16.

O'NEILL, Barbara and Patricia Q. BRENNAN. (1997). *Financial Planning Education Throughout*
the Life Cycle. Journal of Family and Consumer Sciences,89(2), Summer; 32-36.

PLINER, Patrcia, Peter DARKE, Rona ABRAMOVITCH & Jonathan FREEDMAN. (1994).
Children's Consumer Behavior in a Store with Unattractive Merchandise: The "Caveat
Emptorium". Journal of Economic Psychology,15(3), September; 449-465.

REEKS, Ann. *(2005).* Here's a Lesson for Kids on Doing Chores, Earning Allowance.
http://www.responsibleallowance.com/news_articles.htm (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

RITTER, Mario. (2005). *Allowance Helps Teach Children Early About Money.*
http://www.voanews.com/specialenglish/2005-10-07-voa1.cfm (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

ROOSEVELT, Franklin Delano. (2005). *Liberty Financial Young Investor Parent's Guide On*
Allowances. Kids Allowance Articles.
http://www.kidsmoney.org//allart.htm#Values
(Erişim Tarihi: 15/09/2005).

SAVAGE, Terry. (2005). *The Basics; 7 Steps to Teach Your Kids the Mysteries of Money.*
http://financialplan.about.com/gi/dynamic/offsite.htm (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

SPOCK, Benjamin. (2005). *Dr. Spock On Allowances.* Kids Allowance Articles.

http://www.kidsmoney.org//allart.htm#Values (Dr. Spock's Baby and Child Care. Pocket

Book, New York,1992). (Erişim Tarihi: 15/09/2005).

WITMER, Denise. (2005). *Teaching Money Management.*

http://parentingteens.about.com/cs/moneymanagement/a/teens_money.htm (Erişim Tarihi: 15/09/2005).