Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Sakarya University Journal of Education Faculty

—Prof. Vahdettin Sevinç Armağan Sayısı—

19

(Mayıs 2010)

ISSN: 1 303-0310

www. ef. sakarya. edu. tr/dergi

SAÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF SAU EDUCATION FACULTY
Sayı: 19
Bahar / Mayıs 2010

Sahibi / Owner
Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Vahdettin SEVİNÇ

Yayın Kurulu / Editoriol Board
Doç. Dr. Engin YILMAZ
Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ
Yard. Doç. Dr. Mustafa KOÇ

Düzenleme / Administrative Coordinator
Doç. Dr. İsmail Güleç
Arş. Gör. Tuğba Demirtaş

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

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	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Savaş KINCAL	Çanakkale 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

19. Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YILMAZLAR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz DAŞÇIOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKIN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr Ahmet ESKİCUMALI	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİT	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail ÖNDER	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İzzet KURBANOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR	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 BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr Ömer Faruk TUTKUN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr Sevgi Coşkun KESKİN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr Serkan HAZAR	Niğde Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tekin Çolakoğlu	Gazi Üniversitesi



Prof. Vahdettin Sevinç

İÇİNDEKİLER

Prof. Vahdettin Sevinç

Yard. Doç. Dr. Elif Atabek YİĞİT 1

Prof. Vahdettin Sevinç Bibliyografyası

Ar. Gör. Yonca KOÇMAR 3

İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinin Demografik Faktörler Açısından incelenmesi

Abdullah IŞIKLAR, Hasan BOZGEYİKLİ..... 10

Velilerinin Yeni İlköğretim Pprogramına İlişkin Görüşleri

Ahmet Eskicumalı, Duygu Gür Erdoğan, Serhat Arslan 30

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Öğretmenlerin Öğretme Yollarının Uyumu

Feridun MERTER, Sevda KOÇ..... 46

İlköğretim Çağı Öğrencilerinin Sportif Faaliyetlere Katılım Düzeyi ile İletişim Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Fikret SOYER, Yusuf CAN, Çiğdem TÜRKEL..... 73

Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeği Çalışması

Halil İbrahim SAĞLAM..... 89

Yazılı ve Görsel Basında Yer Bulan İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Bazı Kvramların Öğrenci Görüşleriyle Değerlendirilmesi

Hülya ÇELİK, Ahmet KATILMIŞ, Ersin TOPÇU 100

İlköğretim Öğrencilerinin Problem Türlerini Belirleme Düzeyleri

Kürşat YENİLMEZ..... 124

Olay Çizgisi Odaklı Hikâye Okuma Yöntemi, Yıldız Tozu Örneği
Mehmet ÖZDEMİR..... 138

21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede Yönelim, Kavram ve Anlayışlar
Ömer Faruk TUTKUN, Yasemin AKSOYALP..... 156

Bilişim Teknolojilerinin Ders Aktivitelerinde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüş ve Yeterliklerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma
Taner ALTUN, Hülya SANCAK..... 170

Kitap Tanıtımı: Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretimi
Tuğba DEMİRTAŞ..... 196

Kitap Tanıtımı: Uygulamalı Metin Bilgisi
Yonca KOÇMAR..... 198

PROF. VAHDETTİN SEVİNÇ

Elif Atabek Yiğit*

29.07.1947'de Sakarya'nın Hendek ilçesi Kazimiye köyünde ailesinin ilk çocuğu olarak dünyaya gelen Vahdettin SEVİNÇ, ilkokulu Hendek'te orta ve lise öğreniminin büyük kısmını ise Arifiye Öğretmen Okulu'nda tamamlamıştır. O dönemdeki sistem uyarınca seçilerek İzmir Yüksek Öğrettmen Okuluna göderilmiştir.Bu şekilde hazırlık sınıfı eğitimi görerek lise fen kolu bitirme sınavlarını başarıyla tamamlıyarak lise fen kolu diploması almıştır.Zira o dönemde öğretmen okulu mezunları üniversiteye giremiyorlardı. Ardından 1966 yılında lisans eğitimi için Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Kimya Bölümü'ne giden SEVİNÇ, lisans eğitimini 1970 yılında bitirmiştir. Aynı zamanda İzmir Yüksek Öğretmen Okulunu da tamamlamıştır. Lisans eğitiminin son senesinde Şenay Hanım ile evlenmiştir. Mezuniyetten sonra 13 ay Tabzon Erkek Öğretmen Okulunda Kimya öğretmeliği yapmıştır.1970 Yılında kurulan Sakarya Mühendislik ve Mimarlık Yüksekokulunda 1971 yılında kimya asistanı olarak görev almıştır. O zamanki mevzuat uyarınca gerekli tez çalışmasını başarıyla 1974 yılında tamamlıyarak doktora yerine geçerli olan dereceyi almıştır. Doktora sonrası araştırmalarda bulunmak üzere 1975-1977 yıllarında İngiltere'de Aston Üniversitesinde doçentlik tezinin deneysel çalışmalarını gerçekleştirmiştir.1978 yılında Doçentlik için gerekli tüm aşamaları başarı ile tamamlıyarak doçent ünvanını almıştır. Sakarya Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi 1982 yılında İstanbul Teknik Üniversitesine Sakarya Mühendslik Fakültesi haline dönüştürülerek bağlanmıştır.Vahdettin SEVİNÇ bu yeni kurulan Fakültede kesintisiz altı yıl dekan yardımcılığı yapmıştır.Bir dönem Fakültenin temsilcisi olarak İTÜ senato üyeliği yapmıştır. 1989 Yılında Profesör ünvanını almıştır. Bu dönemlerde kimya veya kimya mühendisliği bölümleri bulunmadığından SEVİNÇ, eğitim ve öğretim



* Yard. Doç. Dr., SAÜ Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD.

görevlerini bu yıllarda kadrodaki tüm kimyacılar gibi Metalurji Mühendisliği Bölümünde yürütmüştür.1992 yılına kadar Metalurji Mühendisliği Bölüm Başkanlığı görevini yapmıştır.

Bir Sakarya'lı olarak kuruluş gayretlerinde daima sivil harekette önemli rol alan SEVİNÇ, Sakarya Üniversitesi kurma derneğinin yönetiminde de bulunmuş, çabaların sonucunda 1992'de Sakarya Üniversitesi kurulmuştur. Başlangıçta altı yıl Rektör yardımcılığı görevini de üstlenmiştir. Ardından iki dönem yani altı yıl Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanlığını yapmıştır. 2011 Martında Eğitim Fakültesi Dekanlığında da altı yılını tamamlayacaktır. İdari görevlerde oldukça başarılı bir isimdir SEVİNÇ. 1992 Yılından beri kesintisiz Üniversite Yönetim Kurulu ve Senato üyeliğinde bulunarak bir rekora imza atmıştır. Yurtiçi ve yurtdışında yayımlanmış çok sayıda makale, bildiri ve kitabı bulunan Sevinç, evli, üç çocuk ve dört torun sahibidir.



Üniversitenin kuruluşundan itibaren bu yapılanmanın içinde olan ve eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanı sıra pek çok idari görevi de başarıyla yürüten bir kişi olarak Vahdettin hocam ile ilgili söyleyeceğim ilk sözlerden biri disiplin olacaktır. Kendisi zamana son derece değer veren, dakik ve planlı biridir. Yapacağı işler ile ilgili olarak mutlaka ayrıntılı planlama yapar. İşlerin yolunda gitmemesi durumunda ise daima bir alternatif planı mevcuttur. Birlikte çalıştığı iş arkadaşlarından da aynı şekilde davranmalarını bekler. Teknolojiyi ve yenilikleri çok sever. Hayatı kolaylaştırmada teknolojinin önemini çok iyi bir şekilde değerlendiren hocam teknolojinin bizi esir almaması hususuna da özellikle dikkat eder. Bununla birlikte çok önemli bir özelliği hiçbir şeyi unutmamasıdır. Birlikte çalıştığı kişilerden de kendisi gibi olayları hemen fark etmelerini, kavramalarını ve neticelendirmelerini bekler. Ben beraber çalıştığımız uzun süre boyunca kendisinden pek çok değerli bilgi öğrendim ve öğrenmeye devam edeceğim. Bu vesile ile değerli hocama hem bana, hem akademik hayata ve hem de Sakarya Üniversitesi'nin gelişimine katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

PROF. VAHDETTİN SEVİNÇ BİBLİYOGRAFYASI

Yonca Koçmar*

- **Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleleri**

1. A Numerical Study of Geometric and Material Instability in Uniaxial Drawn Polymers, *Materials and Desing*, 17/2 (1996), p. 69-73.
2. The Use of Red Mud for the Production of Aventurine Glazes, Interceram, *International Ceramic Review*, 48 (July 1999), p. 231.
3. Studies of the Surface Area and Porosity of Activated Carbons Prepared from Rice Huks, *Carbon,* 38 (2000), p. 1943-1945.
4. Utilization of Bauxite Waste in Ceramic Glases, *Ceramics International*, 20 (2000), p. 458-493.
5. Studies on Silica Obtained from Rice Husk, *Ceramics International*, 27 (2001), p. 219-224.
6. Effects of Colemanite Waste, Cool Bottom Ash, and Fly Ash on the Properties of Cement, *Cement and Concrete Research*, 31 (2001), p. 491-494.
7. An Investigation on the Use of Tincal Ore Waste, Fly Ash and Coal Bottom Ash as Portland Cement Replacement Materials, *Cement and Concrete Research*, 32 (2002), p. 227-232.
8. Effects of Supplementary Cementing Materials on the Properties of Cement and Concrete, *Cement and Concrete Research*, 32 (2002), p. 1551-1558.
9. Influence of Natural Pozzolon, Celamanite Ore Waste, Bootom Ash and Fly Ash on the Properties of Portland, *Cement and Concrete Research*, 32 (2003), p. 1175-1182.
10. The Usage of Red Mud as a Zeolite A Raw Material, WSEAS Transactions on Environment and Development, Issue 5, Volume 2, May 2006.

* Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

11. Evaporation induced self-assembly of zeolite A micropatterns due to the stick-slip Dynamics of contact Line, Powder Technology, 183 (2008) 207-212.

- **Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında (*Proceedings*) Basılan Bildirileri**

1. The Sintering Characterization of Waste Fiy Ash from the Seyitömer Power Plant, International Seramics Congress, 24-28 October 1994, İstanbul-TURKEY.
2. Sapanca Gölünde Azot ve Fosfor Kirlilik Düzeyi, Türk Devletleri Arasında İlmi İşbirliği Konferansı, 26-29 Haziran 1993, Almatı-KAZAKİSTAN.
3. Bentonit katkılı termik santral atık uçucu küllerinin sinterleşme karakterizasyonu, II Uluslar arası Seramik Kongresi,24-28 Ekim 1994,İstanbul-TURKEY
4. The investigation of Dehidratation and Sulphate Removel Kinetics of Alunitic Kaolin, 35th 1UPAC Congress, 14-19 August 1995, İstanbul-TURKEY.
5. Adapazarı Şehrindeki Yağışlarda Kirliliğin Karakterize Edilmesi, Türk Devletleri Arasında 3. İlmi İşbirliği Konferansı, 10-12 Eylül 1996, Ufa-BAŞKURDİSTAN.
6. Use the Red Mud for Producing Iron Aventurine Glazes, Seramitek-99, February 25-28 1999, İstanbul-TURKEY.
7. Spectrophotometric Determination of Heavy Metals in a Natural Lake by FAAS, 3rd Mediterranean Basin Conference on Analytical Chemistry, June 4-9 2000, Antalya-TURKEY.
8. Production of Tooth Porcelain Having Low Melting Point, 11th International Metallurgy and Materials Congress, 5-8 June 2002, İstanbul-TURKEY.
9. Production of High Strength Dental Porcelain, 11th International Metaliurgy and Materials Congress, 5-8 June 2002, İstanbul-TURKEY.
10. Effects of Colemanite Waste, Coal Bottom Ash and Fly Ash on THE Properties of Cement, Ist International Boron Symposium,3-4 October 2002, Kütahya-TURKEY
11. Utilization of Natural Pozzolan, Bentonit and Colemanite Waste in Cement Production, Ist International Boron Symposium,3-4 October 2002, Kütahya-TURKEY
12. The Research Abaut Remove ofHheavy Metal Pullution from Automobile Industry Wwastewater by Using Natural Zeolite, 2 nd. IWA Leading-Edge Conference on Water and Wastewater

Treatment Technologies,1-4 June 2004,Prague-CZECH REPUBLIC
13. Synthesis and Usage of Zeolite Am Alternative for Pollitive Phosphates in Detergant Industury, 3rd International Conference on Ecological Protection of Planet Earth, 10-11 June 2005, İstanbul-TURKEY
14. Interface Relations in Nano Science and Technology,7-9 October 2005, Varna, BULGARIA
15. Adsorption Forms of Cupper Ions Removal From Automobile Industry Wastewater by natural zeolites, 13 the International symposium, 8-12 October 2005,Thesslonıkı-GREECE
16. Synthesis of Zeolite A from Red Mud Using Fusion Method, International Conference WSEAS,11-13 Jully 2006,GREECE
17. The Removal of Hazardous Affect of Agricultural Pestisides by Ion Exchanger, Blacksea International Environmental Symposium,25-29 August 2008, Giresun-TURKEY
18. Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri, Uluslar arası Sempozyum,10 Haziran 2009 Isparta-TURKEY
19. Removal of Zn+2 Ions by Using Clinoptilolite-Fe Oxide,5th Black Sea Basin Conference On Analytical Chemistry,23-26 September 2009,Ordu-TURKEY.
20. Öğretmen Adaylarının Etik Muhakeme Yeteneklerinin Belirlenmesi, 2.Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi,30 Mayıs-6 Haziran 2010,Prizren-KOSOVA.
21. The Level of Competencies Related to Alternative Measurements-Evaluation Tools of Candidate Teachers, Scale: Scale Development, The study of Reliability and Validty,16-18 Mayıs 2010-Hacettepe Üniversitesi,Beytepe-ANKARA
22. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. International Conference on New Horizons in Education. 23-25 June 2010. North Cyprus.
23. Ögretmen Adaylarının Tanılayıcı Dallanmıs Agaç Teknigine İliskin Yeterlik Algıları ve Yeterlik Düzeylerinin Yelirlenmesi. International Conference on new trends in Education and Their İmplications.11-13.November 2010. Antalya.

- **Kitapları/Kitaplarda Bölümleri**

1. Metaldışı Malzeme Üretimi, Adapazarı: İTÜ Sakarya Mühendislik Fakültesi, 1985.
2. Temel Kimya, Adapazarı: Sakarya Üniversitesi Matbaası, 1993.
3. Temel Kimya, Adapazarı: Aşiyan Yayınları, 2001.

4. Eğitim Fakülteleri İçin Genel Çevre Bilimi, (Ed. Vahdettin SEVİNÇ), Ankara: Maya Akademi Yayınları, 2009.

- **Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleleri**

1. Sakarya ve Kocaeli İlleri Tuğla-Kiremit Topraklarının İncelenmesi ve Bu Yatakların Kıymetlendirilmesi Üzerine Çalışmalar, Kimya ve Sanayi Dergisi, 103 (1975).
2. Sakarya ve Kocaeli İlleri Kireçtaşı Yataklarının İncelenmesi ve Bu Yatakların Kıymetlendirilmesi Üzerine Çalışmalar, Kimya ve Sanayi Dergisi, 105 (1976).
3. Polimerlerin Termal Degradasyonu, Sakarya D.M.M. Akademisi Dergisi, MMA-4 (1977).
4. Yüksek Yoğunluk Polietilenin Degradasyonu I, Sakarya D.M.M. Akademisi Dergisi, MMA-6 (1978).
5. Yüksek Yoğunluk Polietilenin Degradasyonu II, Sakarya D.M.M. Akademisi Dergisi, MMA-7 (1978).
6. Polimerlerin Fotodegradasyonu, Sakarya D.M.M. Akademisi Dergisi, MMA-7 (1979).
7. Plastiklerin Tekrar Kullanılışındaki Kimyasal Sorunları, Sakarya D.M.M. Akademisi Dergisi, MMA-11 (1981).
8. Endüstriyel Metanol, Sakarya D.M.M. Akademisi Dergisi, MMA-11 (1982).
9. Terügit Mineralinin Muhtelif Çözücülerde Çözünürlüğü, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 5 (1988).
10. Polistirenin Ultraviole Bozunması, Doğa Türk Mühendislik ve Çevre Bilimleri Dergisi, 16/2 (1992).
11. Kınalı-Sakarya Otoyolunun Sapanca Gölüne Etkilerinin Araştırılması, Doğa Türk Mühendislik ve Çevre Bilimleri Dergisi, 17/2 (1993).
12. Sapanca Gölünde Su Kalitesinin İstatiksel Analizi ve Otoyolun Su Kalitesine Etkisi, Turkısh Journal of Engineering and Environmental Sciences, 18/6 (1994).
13. Batı Karadeniz Yöresi Fındık Kabuklarının Aktif Karbon Üretiminde Kullanımının Araştırılması, CBÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi, 3 (1998), s. 24-32.
14. The Characterization of a Bauxite Waste from the Bayer Process, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5/1 (2001).
15. Heavy Metal Contents of Lake Sapanca, Turk J Chem, 25 (2001), p. 521-525.
16. Diş Porseleni Üretimi ve Karakterizasyonu, Seramik Dergisi, 18 (2001/02), p. 18-20.

- **Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildirileri**

1. Üre-Formaldehit Reçinelerinin Üretiminde Formaldehit/Üre Mol Oranlarının Reçine Özelliklerine Etkisi. I. Ulusal Makromolekül Kollokyumu, 1984, Ankara.
2. Muhtelif PE-PP Karışımlarının Degradasyonu, Ulusal Kimya Sempozyumu, 1985, Ankara.
3. Yenilenebilir Enerji Kaynakları ve Biyogaz, 5. Ulusal Isı Bilimi ve Tekniği Kongresi, İ.T.Ü., 1985, İstanbul.
4. Sakarya'da Yükseköğretimin Gelişimi ve Gelecek 10 Yıl, Türkiye'nin Teknik ve Bilimsel Gelişiminde Gelecek 10 Yılın Yükseköğretim Sorunları ve Sakarya'nın Yeri Konulu Sempozyum, 1985, Sapanca.
5. Terügit Mineralinin Muhtelif Çözücülerde Çözünmesi, Kimya ve Kimya Mühendisliği Sempozyumu, 1986, Ankara.
6. Meyva Bahçelerinde Motorlu Araç Trafiğinin Yol Açtığı Pb ve Zn Birikimi, IV. Kimya ve Kimya Mühendisliği Sempozyumu, 1987, Ankara.
7. Tarım Alanlarında Motorlu Araç Trafiğinin Yol Açtığı Kurşun ve Çinko Birikimi, V. Kimya ve Kimya Mühendisliği Sempozyumu, 1988, Ankara.
8. Kınalı-Sakarya Otoyolunun Sapanca Gölüne Etkileri, VIII. Kimya ve Kimya Mühendisliği Sempozyumu, 2-5 Nisan 1991, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Mağusa-KKTC.
9. Sapaca Gölünün Çeşitli Kaynaklar ile N VE P Yüklenmesi,21-22 Mayıs 1991,Türkiye'de Çevre Kirlenmesi Öncelikleri Sempozyumu I,Boğaziçi Üniversitesi,İSTANBUL
10. Etibank Kırka-Boraks İşletmesi Konsantratör Atığının Sır Hammaddesi Olarak Değerlendirilmesi, IV. Seramik Kongresi, 22-25 Eylül 1998, Eskişehir.
11. Boksit atğı kullanılarak üretilen akçini sırlarının fiziksel özellikleri, IV. Seramik Kongresi, 22-25 Eylül 1998, Eskişehir.
12. Fen Bilgisi Öğretiminde Eğitim Teknolojileri, Ulusal Fen Bilimleri Sempozyumu, 23-25 Eylül 1998, Trabzon.
13. Sapanca Gölüne Kara Kaynaklı Fosfor Akışı ve Ötrofikasyon Problemi, XIII. Ulusal Kimya Kongresi, 29 Ağustos-2 Eylül 1999, Samsun.
14. Sitrik Asitten Kompleks Polimerizasyonu ile Cu(II) ve Zn(ü) İnorganik Polimerlerin Eldesi, XIII. Ulusal Kimya Kongresi, 29 Ağustos-2 Eylül 1999, Samsun.
15. FAAS ile Çayda Ağır Metal Analizleri, XV. Ulusal Kimya Kongresi, 4-7 Eylül 2001, İstanbul.

16. Tetra Substitue Ftalosiyaninlerinin Oda Sıcaklığında İstatistiksel ve İstatistiksel Olmayan İzomer Karışımları Olarak Sentezleri, XV. Ulusal Kimya Kongresi, 4-7 Eylül 2001, İstanbul.
17. Bazı Meyva Çayı Örneklerinde FAAS ile Ağır Metal Tayinleri, IV. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi, 5-8 Ekim 2001, Bodrum-Muğla.
18. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitiminin Gerekliliği ve Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri.17.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.1-3 Eylül 2008,Sakarya-TÜRKİYE

Yönettiği Tezler

- **Yüksek Lisans Tezleri**

1. Ş. Ergüt, Seyitömer Termik Santral Atık Uçucu Küllerinin Sinterleşme Karakterizasyonu, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 1994.
2. M. Tuna, Batı Karadeniz Yöresi Fındık Kabuklarının Aktif Karbon Olarak Değerlendirilmesi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 1996.
3. S. Yanmaz, Pamuk Tohumu Yağının Alternatif Motorin ve Fueloil Özellikleri, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 1998.
4. A. Ö. Topaloğlu, Etibank Kırka Boraks İşletmesi Atıklarının Seramik Sırı Üretiminde Kullanılabilirliğinin Araştırılması, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 1998.
5. N. Fındık, Etibank Kırka Boraks İşletmesi Atıklarının Seramik Sır Olarak Kullanılabilirliğinin Araştırılması, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 1998.
6. E. Altıntığ, Kolza Yağı-Metanol Transesterifikasyon Reaksiyonuna Novozym 435 Lipaz Katalizörünün Etkisi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 1999.
7. Ö. Sezgin, Zeolit A Kristallerinin Büyütülmesi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2002.
8. B. Hoşsöz, Yapay Tekstil Atık Sularının Mudurnu Çayına Tesirlerinin İncelenmesi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2003.
9. E. Atabek, PVC/PMMA Blendlerinin Karışabilirliğinin Incelenmesi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2004.
10. D. İris, Doğalgazı Saflaştırma Metotları, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2006.
11. F. G. Gezer, Tarım İlaçlarının Zararlı Etkilerinin İyon Değiştiricilerle Giderilmesi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2006.
12. D. Bayar, Kavramsal Değişim Yaklaşımının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Fotosentez ve Bitkilerde Solunum Konusunu Anlamalarına Etkisi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2009.

13. A. A. Genç, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Karışımlar Konusunu Anlamalarına Etkisi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2009.
14. N.Altınöz,Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2010.

- **Doktora Tezleri**

1. A. Ateş, Üre-Formaldehit Reçinelerinin Üretimi ve Karakterizasyonu, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 1993.
2. N. Yalçın, Kırmızı Çamurun Seramik Endüstrisinde Değerlendirilmesi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 1996.
3. İ. Kula, Bor Endüstri Atıklarının Çimento Üretiminde Katkı Maddesi Olarak Değerlendirilmesi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2000.
4. Ş. Targan, Kula Curufu, Betonit, Kül ve Kolemanit Atıklarının Çimento Üretiminde Değerlendirilmesi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2002.
5. İ. Bulduk, Diş Porseleni Üretimi ve Karakterizasyonu Çalışmaları, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2002.
6. U. Olgun, Zeolit Filmlerinin Oluşu ve Özellikleri, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2004.
7. A. Ateş, Otomotiv Endüstrisi Atıksularındaki Ağır Metallerin Klinoptilolit Kullanılarak Adsorpsiyonla Giderilmesi, 2006.
8. E. Altıntığ, Kırmızı Çamurdan Yapay Zeolit Sentezi, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, 2007.
9. Ö.Özyıldırım, Zeolit Adsorbanlar Kllanılarak Atıksulardan Boyarmadde Ayrılması,SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü,2010

- **Yönettiği Araştırma Projeleri**

1-Aksaray Yapılcan Bölgesi Alünitli Kaolenlerinin seramik Endüstrisi yan ürünü Kırmızı çamurun sır Bileşiminde kullanımı.1993, SAÜ BAP.

2-Batı Karadeniz Fındık Kabuğunun Aktif Karbon olarak değerlendirilmesi.1993 SAÜ BAP.

3-Pirinç Kabuklarından Silika ve Aktif Karbon Hazırlanması.1998 SAÜ BAP.

4-Kırmızı Çamurdan Yapay Zeolit eldesi.2005 SAÜ BAP.

5-Mekanokimyasal yönteme dayalı katı faz reaksiyonlar ile nano boyutlu malzeme sentezi: Metal, polimer ve zeolit içeren yüksek dolgulu nano filmlerinin üretimi.2006 SAÜ BAP.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KARİYER GELİŞİMLERİNİN DEMOGRAFİK FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Abdullah IŞIKLAR[*] **Hasan BOZGEYİKLİ**[**]

ÖZET

Kariyer gelişim kuramcılarına göre kariyer gelişimi çocuklukta başlayan ve sonraki gelişim dönemlerine kadar uzanan yani yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir. Her birey içinde bulunduğu gelişim dönemi açısından birbirinden farklı tutum ve davranışlara sahiptir. Bu açıdan bakıldığında ilköğretim yılları, bireylerin kariyer kararı ile ilgili tutum ve davranışları kazandıkları bir dönemdir. Çocuklukta kariyer gelişimiyle ilgili ilk teorik model yine Super (1990) tarafından geliştirilmiştir. *Bu model; merak, araştırma, bilgi, anahtar figürler, ilgiler denetim odağı, zaman perspektifi, benlik kavramı ve planlılık adları verilen dokuz boyuttan oluşmaktadır.* Super'göre (1990) bu dokuz boyutun içeriğini oluşturan davranışları kazanmak çocukların etkili problem çözme ve karar verme davranışlarını öğrenmelerine yol açar. Bu araştırmanın amacı ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin demografik faktörler (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyo ekonomik durum) açısından incelenmesidir. Genel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma 175'i kız, 182'si erkek toplam 357 ilköğretim 8. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin yaş ortalamaları 13'tür. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin kariyer gelişimlerinde demografik faktörlerin önemli bir etken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma bulguları ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kariyer Gelişimi, Demografik Faktörler, İlköğretim Öğrencileri

INVESTIGATION OF TURKISH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' CAREER DEVELOPMENT ACCORDING TO DEMOGRAPHIC FEATURES

ABSTRACT

Career development theorists indicate that career development is a dynamic process which starts in childhood embeds in the following development stages

[*] Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri
[**] Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri

and continues during life span. Every individual differs in having some attitudes and behaviors related to development phase in which they are present. When an assessment is made from this angle, elementary school years are the periods in which the students' the attitudes about career decision making and behaviors about this concept are developed. The theoretical model about career development in childhood period in career psychology was developed by Super (1990). This model is constituted of nine dimensions namely; curiosity, research, information, key figures, interests, locus of control, time perspective, self concept and planning. According to Super (1990) children's gaining the behaviors in these nine dimensions in a successful way causes learning problem solving and decision making behaviors in a successful way. The aim of this research is to determine 8th grade elementary school students' career development according their demographic features (gender, parent education level, socio economic status etc.). This research was carried out with 357 (175 female, 182 male) an elementary school student whose ages 13 and survey method was used. In order to gain research data "Childhood Career Development Scale" and "Personal Information Form" were used. Demographic features were very critical in career development of students in this study. Especially there was a significant difference in students' career development according to gender. This difference was in the favor of male elementary school students. Recommendations were made according to research findings.

Keywords: Career Development, Demographic Factors, Primary school students.

1. Giriş

Kariyer gelişim kuramcılarına (Ginzberg, Ginsburg, Alexrad ve Herma, 1951; Gottfredson, 2002; Super, 1953, 1990) göre kariyer gelişimi çocuklukta başlayan ve sonraki gelişim dönemlerine kadar uzanan yani yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir. Meslek seçimine gelişim yönünden açıklama getiren en önemli kuramcılardan biri Super'dir. Super, meslek seçimini bir gelişim süreci olarak görmüş ve bu süreci basamaklara ayırmıştır. Super (1957) 'e göre kariyer gelişimi doğumdan 14 yaşına kadar olan "büyüme" evresi ile başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bilincin oluştuğu 4. Yaştan başlayan ve genellikle çocukluk adı verilen büyüme evresi fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimin yaşandığı önemli bir evredir. Bu evre kariyer gelişimi açısından, geleceği ile ilgilenme, yaşamını giderek artan oranda kontrol edebilme, okulda ve iş yaşamında başarılı olacağı inancını geliştirme, etkili çalışma alışkanlığı ve tutumu geliştirme gibi dört mesleki gelişim görevini kapsar (Super, Savickas, & Super, 1996). Bu evrede yalnız bedence değil, aynı zamanda bilişsel kapasite, heyecansal denge, sosyal beceriler ve uyum yönünden de gelişme halinde olan çocuk okula başlayınca çalışmayı öğrenir. Çocuk bu evrede yeteneklerini geliştirir, neleri yapıp neleri yapamayacağı hakkında fikirler geliştirir, ne olmak istediğini düşünür, çok çeşitli kimselerle etkileşimlerde bulunur, birçok meslek

hakkında kavramlar kazanır, ana- babasının ve diğer yetişkinlerin yapıp ettikleri hakkında fikirler edinir.

Gelişimin ergenlik dönemine rastlayan "araştırma" evresi bir önceki "büyüme" evresinde olduğundan daha yoğun bir araştırma ve inceleme dönemidir. Bu evre kariyer gelişimi açısından meslek tercihlerini billurlaştırma, meslek tercihini belirleme, meslek tercihini uygulamaya koyma, bir meslekte karar kılma, durumu sağlamlaştırma ve meslekte ilerleme gibi gelişim görevlerini kapsar (Kuzgun, 2004) Kendisi hakkındaki bilgisi artmış olan ergen, kendini yetişkin rollerinde daha da bilinçli olarak dener. Hangi etkinliklerin ilgisini çektiği ve bunlarda ne ölçüde başarılı olduğu konusunda düşünmeye başlar. Umu ile fırsatları, isteklerle olanakları uzlaştırarak, ilgi ve yeteneklere toplumca kabul edilen ve erişilebilir uygun çıkış olanakları veren planlamalar yapar.

Super (1957) 'ye göre 25 yaş ve sonrası "yerleşme" ve "sürdürme" evresi olarak devam eder. Yerleşme evresinde (25-44 yaş) bireyin temel gelişim görevi bir mesleki pozisyonu sağlamlaştırma ve ilerlemedir. 45-65 yaş arasını kapsayan "sürdürme" evresinde ise bireylerin gelişim görevleri girilen işte kalma ve o işe yenilikler katma şeklinde özetlenebilinir.

Super'in "*yaşam boyu kariyer gelişimi*" adını verdiği kuramındaki evreler göz önüne alındığında kariyer gelişimi açısından en önemli evrelerden birisinin "*büyüme*" evresi olarak adlandırılan çocukluk dönemi olduğu görülmektedir. Super (1990) 'a göre kariyer gelişimi ve bu gelişimi etkileyen değişkenlerin büyük bir çoğunluğu çocukluk döneminde oluşur. Bununla birlikte Roe (1956), Super (1990) ve Gottfredson (2002) ' un da vurguladıkları gibi kariyer teorisyenlerinin çocukluktaki kariyer gelişimini ve bu gelişimi etkileyen değişkenleri araştırmayı ihmal ettikleri dikkati çekmektedir. Oysa çocukların ileride kendi kişilik özelliklerine ve sosyo-ekonomik olanaklarına uygun okul, ve meslek seçebilmeleri için zengin kariyer gelişimi süreci yaşamalarına gereksinimleri vardır.

Meslek psikolojisinde çocuklukta kariyer gelişimiyle ilgili ilk teorik model Super (1990) tarafından geliştirilmiştir. Super (1990) çocukluktaki kariyer gelişiminin boyutlarını belirlemek amacıyla Berlyne (1960) ve Jordaan'ın (1963) çocukların merak ve araştırma davranışlarını inceledikleri çalışmalarına dayanarak çocukluktaki kariyer gelişiminin teorik modelini geliştirmiştir. Bu model dokuz boyuttan oluşur. Bunlar; merak (araştırma davranışına neden olan bir ihtiyaç), araştırma (merakını karşılamak üzere bir kişinin kendisi veya çevresi hakkında bilgilere ulaşmak için sergilediği davranışlar), bilgi (mesleklerle ilgili bilgilerin önemi ve kullanılmasının gereğini ve bir kişinin bu bilgileri nasıl edindiğini kavrama), anahtar figürler (bireyin yaşamında önemli rol oynayan kişiler veya rol modelleri), ilgiler (hoşlandığı ve

hoşlanmadığı şeylerin farkına varma), denetim odağı (Bireyin şimdi ve gelecekteki durumu üzerinde etkili olan içsel bir duygunun derecesi), zaman perspektifi (geçmiş, şimdi ve geleceğin, gelecekteki olayların şekillenmesindeki etkisinin fark etme), benlik algısı (Bazı roller, durum ve pozisyonlarda kendini algılaması), ve planlılık (planlı olmanın önemini kavrama). Bireylerin bu boyutlarda kendilerini geliştirmeleri etkili problem çözme ve karar verme becerileri kazanmalarına yol açar.

Super'in modeli en az altısı ilköğretim döneminde önemli olan toplam 14 önerme içermektedir (Isaacson & Brown, 1997). Bunlar:

1. Mesleki tercihler, yeterlikler ve benlik algısı, zamanla ve deneyimlerle birlikte değişir: Benlik algısı ergenliğin son dönemlerine kadar düzenli bir şekilde artarak kararlı hale gelir.
2. Bu değişim süreci ilk ikisi ilk çocukluk ve ergenlik dönemlerini kapsayan büyüme ve araştırma evrelerin olduğu toplam beş yaşam evresinin bir sonucudur.
3. Kariyer örüntüsünün yapısı yani mesleki düzeyi ile bu düzeye ulaşmak için sergilediği denemelerin sıklığı, ardışıklığı ve süresi bireyin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi, kişilik özellikleri, mesleki olgunluk düzeyi ve karşılaştığı fırsatlardan etkilenir.
4. Kariyer gelişimi süreci bir kişinin kendisine uygun bir meslek seçmeye yönelmesine rehberlik eder.
5. Kariyer gelişim süreci esas itibariyle mesleki benlik algısının geliştirilmesi ve uygulamaya konulmasıdır.
6. Birey ile sosyal faktörleri, benlik algısı ile gerçekliği sentezleme süreci bir rol oynama ve buna verilen tepkilerden bir şeyler öğrenmedir (Magnuson & Starr, 2000).

Bu açıdan bakıldığında ilköğretim yılları, bireylerin kariyer kararı ile ilgili tutum ve davranışları kazandıkları zamanlardır. Bu yıllar, çocukların psiko-sosyal kişilik gelişimi açısından da kritik zamanlardır. İlköğretim döneminde yapılacak mesleki rehberlik faaliyetlerinin temel amacı, öğrencilerin tam olarak hangi mesleği seçeceğini belirlemek değil, hangi alanlara yatkın olduğunun farkına varmasını ve kendisini tanıyıp gerçekçi tercihler yapmasını sağlamaktır. Bireyin kendi yeterliliklerinin farkına varması ve bunlara bağlı olarak seçim yapması çok karmaşık bir süreçtir. Bu davranışın oluşup gelişmesinde, yetenekler, ilgiler, değerler, ihtiyaçlar gibi psikolojik, sosyo-ekonomik düzey ve cinsel rol algısı gibi sosyal faktörler etkili olmaktadır (Kuzgun, 2006).

Çocukluk dönemi kariyer gelişimleri ile ilgili literatür incelendiğinde çocukların ilgi duydukları şeyler (Tracey, 2002), mesleki tercihleri (Gottfredson, 1981), istek ve beklentileri (Helwig, 1998, 2001), cinsiyet rolü ve meslek seçiminde ebeveynlerin etkisi (McMahon ve Patton, 1997)

gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan birkaç araştırmada gelişimsel farklar ve cinsiyet farklılıkları ele alınmıştır. Örneğin, Tracey (2002) çocukların kariyer ilgilerinin zamanla değiştiğine ve ilgilerin ilkokuldan ortaokula doğru daha kararlı hale geldiğini ifade etmiştir. Helwig (2001) çocukların mesleki beklentilerine ilişkin sosyal değer algılarının çocukluk döneminden gençlik yıllarının başlangıcına kadar artış gösterdiğini bulmuştur. Sekizinci sınıfların ele alındığı bir diğer çalışmada Cook, Church, Ajanaku, Shadish, Kim ve Cohen (1996) yaşı daha büyük olan erkek çocukların yaşı daha küçük olanlara göre mesleki istek ve beklentilerinde daha gerçekçi olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet farklılıklarına yönelik olarak Vondracek ve Kirchner (1974) 3 ile 6 yaşları arasındaki kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha erken bir yaşta mesleki engellere maruz kaldığını bulmuştur. Helwig (2001) erkeklerin sürekli olarak kızlara göre işle ilgili mesleki isteklerinde daha çok hayal kurduklarını bildirmiştir. Diğer taraftan Tracey ve Ward (1998) kızların sanatsal, sosyal geleneksel ilgilere uygun olduğunu buna rağmen gerçekçi ve araştırmacı ilgilere erkeklerin kızlardan daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Mevcut araştırmalar kariyer gelişimini etkileyen faktörlerde meydana gelen değişimlerin ülkelerin sosyal ve ekonomik yapısından önemli düzeyde etkilendiğini göstermektedir (Schiller, Khmelkov, & Wang, 2002; Sun & Li, 2001). Örneğin son otuz yılda mesleklere ilişkin cinsiyet rollerinin algılanışında değişimler yaşanmıştır. Mesleklere ilişkin cinsiyete özgü kalıp yargılar azalmakta ve bu durum farklı cinsiyetteki çocukların kariyer beklentilerini yükselmektedir. Stroher (1994) 'ün araştırmasına göre meslek seçimine etki eden en önemli faktörlerden birisi de sosyoekonomik statüdür. Bireyler özellikle yaşamın ilk yıllarında ailelerinin ekonomik durumundan çok fazla etkilenmektedirler. Meslek seçim sürecinde önemli olan bireysel faktörler aile yapısı, ebeveynlerin davranışları, çocukların davranışsal ve bilişsel yapıları, annelerin kişiliği ve onların çocuklarıyla etkileşim biçimlerinden oldukça etkilenmektedir (Astone & McLanahan, 1991; Carlson & Corcoran, 2001; Cherlin, 1999; Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994; Duncan, Brooks-Gunn, Yeung, & Smith, 1998).

Birçok araştırma sonucu aile yapısında meydana gelen değişmelerin ergenlerin eğitsel gelişimleri ve mesleki seçimleri üzerinde önemli etkisi olduğunu vurgulamaktadır Astone &McLanahan, 1991; Duncan & Brooks-Gunn, 1997; Guo, 1998; White & Rodgers, 2000). Harris (1998) ebevyn davranışları ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun (SED) ergenlerin meslek seçimi ve gelişiminde çok önemli bir etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte yapılan bazı araştırmalar çocukların erken yıllarda ailenin ekonomik durumundan çok fazla

etkilendiğini ortaya koymuştur (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999; Smith, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1997). Diğer taraftan çocukluk dönemindeki kariyer gelişimi ile ilişkili faktörler konusunda Türkiye'de yapılmış sadece iki çalışma bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Bozgeyikli (2009) tarafından ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin algılanan sosyal destek, sosyo-ekonomik statü ve cinsiyet açısından incelendiğpi araştırmasıdır. Bu araştırmada algılanan sosyal destek, SED ve cinsiyet değişkenlerinin kariyer gelişiminin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur. Çocukluk dönemi kariyer gelişimi ile ilgili olarak yapılan diğer çalışma ise yine Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan (2009) tarafından ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeyleri ve cinsiyetlerinin birlikte meslek kararı verme öz yetkinlik algılarını yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırma bulguları kariyer gelişim düzeyleri ve cinsiyet değişkeninin meslek kararı verme yetkinlik algısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bahsedilen her iki çalışma da kariyer gelişim düzeylerini etkileyen veya kariyer gelişim düzeyinin etkili olduğu faktörler üzerinde yürütülmüştür. Bu açıdan bakıldığında çocukların kariyer gelişim düzeylerinin demografik faktörler açısından incelenmesi önemli bir konu olarak düşünülmüştür. Bu çalışmada ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerinin demografik özellikler (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve SED) açısından anlamlı düzeyde farklılaşma durumu ele alınmıştır.

Yukarıda ifade edilen amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin kariyer gelişimleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin kariyer gelişimleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin kariyer gelişimleri baba eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin kariyer gelişimleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2. 1. Katılımcılar

Bu araştırmaya 2009–2010 öğretim yılı güz döneminde Kayseri il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında 8. sınıfa devam eden 175 kız (% 49), 182 Erkek (% 51) olmak üzere toplam 357 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 13'tür.

2. 2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ) ve Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim durumları ve SED'lerini belirlemeye yönelik kapalı uçlu sorular sorulmuştur. SED'i belirlemek amacıyla ailenin aylık geliri, ailedeki kişi sayısı, evlerinin kira olup olmaması vb. durumlar belirlenerek alt, orta ve üst SED'e göre sınıflandırma yapılmıştır.

Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ) :Öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerini belirlemek için Schultheiss ve Stead (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Bacanlı, Özer ve Sürücü (2006) tarafından yapılan "Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ) " kullanılmıştır. ÇKGÖ'nin teorik temeli Super'in (1990) çocukluktaki kariyer gelişimi modeline dayandırılmıştır. ÇKGÖ 52 maddeden oluşan 3'lü likert tipi bir ölçek olup, toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Türkçe ÇKGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için n = 2500 ilköğretim öğrencisinden (4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki) elde edilen verilere açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Her iki analiz sonuçları da ÇKGÖ'nün orjinali gibi sekiz alt faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu sekiz faktörlü yapı hem ölçeğin dayandırıldığı teorik modelle (Super, 1990) hem de orijinal ÇKGÖ'nün yapısı ile uyum göstermiştir. ÇKGÖ'nün faktörleri; *planlama:* çocukların geleceği planlamalarının önemini içeren 11 maddeden, *benlik kavramı:* benlik bilgisinin farkındalığını değerlendiren 6 maddeden, *bilgi:* meslekler hakkındaki bilgileri kullanmayı ve öneminin farkında olmayı içeren 6 maddeden, *ilgiler:* çocukların hoşlandıkları etkinliklerin farkında olmalarını içeren 6 maddeden, *denetim odağı:* çocukların yaşamlarında karşılaştıkları olaylara ilişkin içsel kontrollerini değerlendiren 7 maddeden, *merak/araştırma:* çocukların okulda ve oyunlarındaki merak veya araştırma davranışlarını içeren 7 maddeden, *anahtar figürler:* çocukların rol modellerini yani kime benzemek istediklerini içeren 5 maddeden, *zaman perspektifi:* çocukların içinde bulundukları anı geleceklerine nasıl yansıttıklarını içeren 4 maddeden oluşmaktadır. ÇKGÖ'nin Türkçe formunun güvenirliğini belirlemek için Cronbach'ın Alpha katsayısı ile ölçeğin tümü ve alt ölçeklere ilişkin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Türkçe ÇKGÖ'nin tümü ve alt ölçekleri için Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; ölçeğin tümü (α= . 78), bilgi (α= . 64), merak/araştırma (α= . 60), ilgiler (α= . 64), denetim odağı (α= . 76), anahtar figürler (α= . 49), zaman perspektifi (α= . 65), planlama (α= . 81) ve benlik kavramı (α= . 73) bulunmuştur. Türkçe ÇKGÖ'nün geçerlik ve

güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular bu ölçeğin doyurucu geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir.

2. 3. Süreç

Ölçme araçları, 2009–2010 öğretim yılı güz döneminde veri toplama günü sınıfında bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ÇKGÖ'nün yönergeleri uygulayıcılar tarafından okunmuş ve araştırmanın amacı hakkında kısa bilgi verilmiştir. Uygulamalar araştırmacılar ve okul psikolojik danışmanları tarafından yapılmıştır.

2. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin kariyer gelişimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin kariyer gelişimlerinin anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve SED açısından farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi . 05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular araştırmada cevap aranan soru sırasına göre aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin kariyer gelişimleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin kariyer gelişimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Kariyer gelişiminin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişken	Kız (N=175)		Erkek (N=182)			
	$\overline{X}$	SS.	$\overline{X}$	SS	t	P
Merak	16,89	3,31	18,01	2,91	3,401*	,001
Bilgi	15,81	2,29	16,40	2,04	2,572*	,011
İlgi	15,92	2,27	16,47	2,04	2,425*	,016
Denetim Odağı	17,42	3,26	18,61	2,89	3,650*	,001
Anahtar Figürler	12,33	2,34	12,84	2,37	2,062*	,040
Zaman Perspektifi	10,53	1,69	10,80	1,74	1,492	,137
Planlama	27,03	5,15	28,93	4,64	3,663*	,001
Benlik	15,78	2,57	15,95	2,34	,667	,505

*p<. 05

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde ÇKGÖ'nün "zaman perspektifi" ve "benlik" boyutu haricindeki diğer boyutlarda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın (p<. 05) olduğu görülmektedir. ÇKGÖ'nün "merak", "bilgi", "ilgi", "denetim odağı", "anahtar figürler" ve "planlama" boyutlarındaki ortalamalar incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinin kız öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu söylenebilinir.

2. Öğrencilerin kariyer gelişimleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin kariyer gelişimlerinin anne eğitim düzeyi açısından farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Kariyer gelişiminin anne eğitim düzeyi açısından farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Değişken	İlkokul (N=193)		Ortaokul (N=57)		Lise (N=64)		Üniversite (N=43)			
	$\overline{X}$	SS.	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	F	p
Merak	17,04	3,14	17,38	2,98	17,78	3,35	19,00	2,67	4,966*	,002
Bilgi	15,75	2,43	16,07	1,77	16,75	1,59	16,83	1,88	5,360*	,001
İlgi	15,92	2,24	16,12	2,17	16,81	1,87	16,65	1,99	3,478*	,016
Denetim Odağı	17,58	3,31	17,96	2,89	18,62	3,01	19,18	2,35	4,132*	,007
Anahtar Figürler	12,30	2,38	12,28	2,44	13,36	1,99	13,12	2,43	4,325*	,005
Zaman Perspektifi	10,48	1,83	10,61	1,741	10,98	1,410	11,07	1,52	2,304	,077
Planlama	26,99	5,39	28,31	4,01	29,53	4,27	29,86	4,15	7,077*	,001
Benlik	15,49	2,63	15,51	2,39	16,76	1,88	16,65	1,96	6,475*	,001

*p<. 05

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde ÇKGÖ'nin "zaman perspektifi" haricindeki diğer alt boyutların tümünde anne eğitimi açısından anlamlı (p<. 05) bir farkın olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Kariyer Gelişiminin anne eğitim düzeyi açısından farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Değişken	(I) Anne Eğt.	(J) Anne Eğt.	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Merak	İlkokul	Üniversite	-1,96373	,001
Bilgi	İlkokul	Lise	-,99870*	,007
		Üniversite	-1,08591*	,015
İlgi	İlkokul	Lise	-,89022*	,022
Denetim Odağı	İlkokul	Üniversite	-1,60055*	,012
Anahtar Figürler	İlkokul	Lise	-1,05368*	,010
Planlama	İlkokul	Lise	-2,54161*	,002
		Üniversite	-2,87083*	,003
Benlik	İlkokul	Lise	-1,26822*	,002
		Üniversite	-1,15375*	,024

*p<. 05

Tablo 4: Kariyer gelişiminin baba eğitim düzeyi açısından farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Değişken	İlkokul (N=147)		Ortaokul (N=69)		Lise (N=75)		Üniversite (N=66)			
	$\overline{X}$	SS.	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	F	p
Merak	17,38	2,99	17,04	3,43	17,77	2,94	17,73	3,43	,835	,476
Bilgi	15,85	2,41	16,09	2,05	16,37	1,83	16,42	2,10	1,523	,208
İlgi	16,14	2,29	15,89	2,09	16,65	1,68	16,15	2,39	1,601	,189
Denetim Odağı	17,47	3,63	17,96	3,05	18,59	2,45	18,68	2,45	3,352*	,019
Anahtar Figürler	12,56	2,26	12,19	2,70	12,79	2,30	12,83	2,29	1,071	,361
Zaman Perspektifi	10,65	1,73	10,32	1,92	10,76	1,62	10,94	1,54	1,580	,194
Planlama	27,56	5,14	27,58	5,32	28,53	4,18	28,83	5,05	1,456	,226
Benlik	15,54	2,65	15,54	2,62	16,35	2,08	16,39	2,04	3,336*	,020

*p<. 05

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde ÇKGÖ'nin sadece "denetim odağı" ve "benlik" alt boyutlarında baba eğitimi açısından anlamlı (p<. 05) bir farkın olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Kariyer Gelişiminin baba eğitim düzeyi açısından farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Değişken	(I) Baba Eğt.	(J) Baba Eğt.	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Denetim Odağı	İlkokul	Üniversite	-1,20563*	,009
Benlik	İlkokul	Üniversite	-,85652*	,018

*p<. 05

Tablo 5'deki bulgular incelendiğinde ÇKGÖ'nde farklılık çıkan "denetim odağı" ve "benlik" alt boyutlarında ortaya çıkan farkın babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. ÇKGÖ'nün "denetim odağı" ve "benlik" alt boyutlarında ortaya çıkan farkın babası ilkokul mezunu olanlarla babası üniversite mezunu olan öğrenciler arasında olduğu ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin "denetim odağı" ve "benlik" alt boyutlarında aldıkları puanların babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin kariyer gelişiminin alt boyutları olan "denetim odağı" ve "benlik" alt boyutlarındaki düzeylerinin babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kariyer gelişimleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin kariyer gelişimlerinin SED açısından farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Kariyer gelişiminin SED açısından farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Değişken	Alt SED (N=147)		Orta SED (N=69)		Üst SED (N=75)			
	$\overline{X}$	SS.	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	F	p
Merak	16,35	3,38	17,61	3,06	18,33	2,89	6,723	,001
Bilgi	15,29	2,57	16,18	2,05	16,96	1,75	9,181	,001
İlgi	15,41	2,63	16,30	2,05	16,88	1,56	7,659	,001
Denetim Odağı	16,48	4,20	18,22	2,78	19,33	1,84	14,335	,001
Anahtar Figürler	11,84	2,87	12,64	2,23	13,40	1,86	6,694	,001
Zaman Perspektifi	9,88	2,29	10,78	1,55	11,22	1,04	10,983	,001
Planlama	25,53	6,29	28,21	4,49	30,57	3,31	16,788	,001
Benlik	13,77	3,20	16,18	1,96	17,36	1,18	46,315	,001

*p<. 05

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde ÇKGÖ'nin "merak", "bilgi", "ilgi", "denetim odağı", "anahtar figürler", "zaman perspektifi", "planlama" ve "benlik" alt boyutlarının tümünde SED açısından anlamlı (p<. 05) bir farkın olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Kariyer Gelişiminin SED açısından farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Değişken	(I) SED	(J) SED	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Merak	Alt SED	Orta SED	-1,26392*	,008
		Üst SED	-1,97442*	,002
Bilgi	Alt SED	Orta SED	-,88566*	,007
		Üst SED	-1,66341*	,000
İlgi	Alt SED	Orta SED	-,89113*	,006
		Üst SED	-1,46910*	,001
Denetim Odağı	Alt SED	Orta SED	-1,74054*	,000
		Üst SED	-2,84766*	,000
Anahtar Figürler	Alt SED	Orta SED	-,79628*	,032
		Üst SED	-1,56309*	,001
Zaman Perspektifi	Alt SED	Orta SED	-,89327*	,000
		Üst SED	-1,33717*	,000
Planlama	Alt SED	Orta SED	-2,67576*	,000
		Üst SED	-5,03622*	,000
Benlik	Alt SED	Orta SED	-2,40679*	,000
		Üst SED	-3,59270*	,000

*p<. 05

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde ÇKGÖ'nde farklılık çıkan alt boyutların tümünde ortaya çıkan farkın alt SED'den olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. Tablo 7'deki bulgulara göre ÇKGÖ'nin tüm alt boyutları için ortalamalar arası fark incelendiğinde orta ve üst SED'de olan öğrencilerin puan ortalamalarının alt SED2de olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulguya göre orta ve üst SED'de olan öğrencilerin kariyer gelişim düzeyleri alt SED'de olan öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

4. Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve SED ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimlerini (merak/araştırma, bilgi, anahtar figürler, ilgiler, denetim odağı, zaman perspektifi, benlik kavramı ve planlılık boyutları) etkileyen önemli faktörlerdir.

Kariyer gelişim görevlerini yerine getirme düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bulgulara göreÇKGÖ'nün "merak", "bilgi", "ilgi",

"denetim odağı", "anahtar figürler" ve "planlama" boyutlarında erkek öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinin kız öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. ÇKGÖ'nün "zaman perspektifi" ve "benlik" boyutlarında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Kariyer gelişim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bu bulgular ilgili literatürdeki araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında bazı araştırmaların (Watson, 1984, Achebe, 1982, Bozgeyikli, 2009) sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmacılara göre erkeklerin kariyer gelişim düzeyleri kızların kariyer gelişim düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan bazı araştırmacılar ise (Luzzo, 1995; Rojewski, Wicklein, ve Schell, 1995), kızların kariyer gelişim düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Kelly ve Colangelo (1990) ve Watson, Stead ve De Jager (1995) gibi araştırmacılar ise yaptıkları araştırmalarında kariyer gelişim düzeyi açısından cinsiyetler arasından anlamlı bir farkın olmadığını bildirmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrenciler lehine ortaya çıkan farkın toplumsallaşma sürecinde edindikleri öz kavramı ve kimlik duygusundan kaynaklandığı söylenebilir. Kız ve erkek çocuklarını yetiştirirken gerek ana babaların gerekse de eğitimcilerin geleneksel yapıyı koruyucu bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Türkiye'de anne-babalar çocuklarına cinsiyet rollerine uygun görevler vermekte, oynadıkları oyunları ayırmakta, ders kitapları da anneleri ev işi yapan, babaları dışarıda bir meslek icra ederek ailenin geçimini sağlayan kimseler olarak göstermektedir. Kadını iş yaşamında gösterirken de hemşirelik, öğretmenlik gibi klasik meslekleri icra eden kimseler olarak vermektedir. Kuzgun'a (2006) göre sosyal cinsiyete özgü rol gelişimi sadece kızlara özgü değildir. Erkek çocuklarda küçük yaşlardan itibaren cinsiyetlerine uygun rolleri kabul etme konusunda baskı altındadırlar. Bunun bir sonucu olarak da erkek çocukların içinde bulundukları döneme ilişkin kariyer gelişim görevlerini yerine getirme performansı olumlu yönde etkilenmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir önemli bulgu da kariyer gelişim düzeylerinin anne-babaların eğitim düzeylerine göre farklılaşmasına ilişkindir. Elde edilen sonuçlara anne eğitim düzeyi açısından bakıldığında ÇKGÖ'nün "zaman perspektifi" alt boyutu haricindeki diğer alt boyutların tümünde annesi lise veya üniversite mezunu olan çocukların kariyer gelişim düzeylerinin annesi ilköğretim mezunu olan çocukların kariyer gelişim düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Babaların eğitim düzeyi açısından bakıldığında ise ÇKGÖ'nin sadece "denetim odağı" ve "benlik" alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi

açısından ortaya çıkan farkın da anne eğitim düzeyinde olduğu gibi babası üniversite mezunu olan öğrencilerden kaynaklandığı gözlenmiştir. Bu bulgular anne babaların çocuklarının kariyer gelişimlerinde oynadıkları rolü anlatması bakımından önemlidir. Anne babalar yalnızca aile ilişkilerinde sergiledikleri demokratik, otoriter ve kabul edici gibi tutumları değil, mesleki gelişimini destekleyici tutum ve davranışları da çocuklarının mesleki gelişim süreçlerini ve mesleki karar verme davranışlarını etkileyebilirler (Feldman, 2003; Laramore, 1983). Alliman-Brissett, Turner ve Skovholt (2004) anne babaların mesleklerini tanıtma, işleri ile ilgili onlarla konuşma gibi mesleki model olma davranışları ile ergenlik çağındaki bireylerin mesleki plan ve araştırma yapma ile mesleki kararlar alma yeterlilikleri arasından anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda (Bearg, 1979; Palmer ve Cochran, 1988; Kush ve Cochran,1993) ise anne babaların çocuklarının mesleki gelişimlerimi olumlu yönde etkileyecek tutumlar sergiledikçe çocuklarının mesleki planlamanın önemi konusunda bilinçlendikleri, mesleki planlama ve araştırma davranışlarında artış olduğu ve mesleki kararsızlıklarının azaldığı bulunmuştur.

Araştırmada ele alından diğer bir faktör de kariyer gelişiminin SED'e göre farklılaşmasına ilişkindir. Araştırma sonuçlarına göre orta ve üst SED'de bulunan çocukların kariyer gelişim düzeyleri alt SED'de bulunan çocukların kariyer gelişim düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu Harris'in (1998) araştırma bulguları ile çelişmektedir. Harris (1998) ebevyn davranışları ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun (SED) ergenlerin meslek seçimi ve gelişiminde çok önemli bir etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Diğer taraftan yapılan bazı araştırmalar çocukların erken yıllarda ailenin ekonomik durumundan çok fazla etkilendiğini ortaya koymuştur (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999; Smith, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1997). Kuzgun'a (2006) göre bir kimsenin ailesinin sosyo-ekonomik durumu onun göreceği eğitimin düzeyini, o da sonuçta mesleğini belirler. Diğer sosyal ve psikolojik etmenlerin rolü önemli olmakla birlikte, ailenin sosyo-ekonomik durumu ile psikolojik özellikle, erişilen eğitim hedeflerini birlikte etkilemektedirler. Erişilen eğitim hedefi sonuçta mesleki hedefi, statü ve kazancı belirlemektedir. Eğitim görebilme olanağı ailenin ekonomik ve sosyal olanaklarına bağlı oldukça üst SED ailelerin çocuklarının mesleklere ulaşma olasılığı alt düzeyden gelenlerinkinden daha yüksek olacaktır.

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı küçük bir örneklem grubu üzerinde ve belli bir bölgede yaşayan ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri üzerinde

yapılmış olmasıdır. Bu nedenle bu çalışmadan elde edilen bu sonuçların tüm öğrencilere ve onların anne babalarına genellenmesi mümkün değildir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yararlanılarak ileride yapılacak çalışmalar için bazı öneriler geliştirilmiştir. Bunlar;

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan kız öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinin arttırılmasında, okul psikolojik danışmanından yardım almaları oldukça önemli görünmektedir. Bu nedenle okullarımızda özellikle kız öğrencilere yönelik mesleki rehberlik çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada üst düzey eğitime sahip ebeveynlerin çocuklarının kariyer gelişim düzeylerinin ilköğretim mezunu ebeveynlerin çocuklarının kariyer gelişim düzeylerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre özellikle ilköğretim mezunu ebeveynlere yönelik olarak çocuklarının kariyer gelişim düzeylerini desteklemek amacıyla aile rehberliği çalışmaları düzenlenebilir.

Araştırmada orta ve üst SED'deki çocukların kariyer gelişim düzeylerinin Alt SED'deki çocukların kariyer gelişim düzeylerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bu nedenle özellikle alt SED'de çocukların yoğun olarak devam ettiği okullarımızda öğrencilere yönelik mesleki rehberlik çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Bundan sonraki araştırmalarda bu araştırmada incelenmeyen anne-baba ile çocuk arasındaki ilişkinin niteliği gibi aileye ait diğer değişkenler ile çocukların kariyer gelişimleri arasındaki incelenebilir.

KAYNAKLAR

Achebe, C. C. (1982). Assessing the vocational maturity of students in the East Central State of Nigeria. *Journal of Vocational Behavior, 20,* 153–161.

Alliman-Brissett, A. E., Turner, S. L., Skovholt, T. M., (2004), Parent Support and African American Adolescents' Career Self-Efficacy. *Professional School Counseling*, 7, 8–12.

Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review, 56,* 309-320.

Bacanlı, F. Özer A. & Sürücü, M. (2007) *Çocuklar için kariyer gelişim ölçeği'nin faktör yapısı ve güvenirliği.* 9. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri, Çeşme, İzmir, Altın Yunus Otel. (2007, 17-19 Ekim).

Bearg, E. M. (1979). "Selected Aspects of Parental Influences on High School Seniors Career Development", *Dissertation Abstract International*, 40, 818- 819.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict*, *arousal*, *and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

Bozgeyikli, H. (2009) *A Study On Turkish Elementary School Students' Career Development According To Perceived Social Support, Socioeconomic Status And Gender*. 11th International Conference on Education. May 25-28 2009 Athens, Greece.

Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. & Doğan, H. (2009) "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinliklerinin Yordayıcılarının İncelenmesi. " Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 21, s:125-136

Carlson, M. J., & Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family, 63,* 779-792.

Cherlin, A. (1999). Going to extremes: Family structure, children's well-being, and social science. *Demography, 36,* 421-428.

Cook, T. D., Church, M. B., Ajanaku, S., Shadish, W. R., Kim, F., & Cohen, R. (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. Child Development, 67, 3368-3385.

Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development, 65,* 296-318.

Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J., Yeung, W. J., & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, *63*, 406-423.

Feldman, D. (2003). The Antecedents and Consequences of Early Career Indecision Among Young Adults. *Human Resource Management Review***,** 13, 499–531.

Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S. ve Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New york: Columbia University Pres.

Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology, 28, 545-579.

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Eds). *Career choice and development* (4th ed.). Bensenville, II: Scholastic Testing Service.

Guo, G. (1998). The timing of the influences of cumulative poverty on children's cognitive ability and achievement. *Social Forces, 77*, 257-288.

Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do?* New York: Free Press.

Helwig, A. A. (1998). Occupational aspirations of a longitudinal sample from second to sixth grade. Journal of Career Development, 24, 247-265.

Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. Journal of Career Development, 28, 77-95.

Hetherington, E. M., & Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40,* 129-140.

Isaacson, L. E., & Brown, D. (1997). *Career information, career counseling, and career development* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. Super, R. Starishevsky, R. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.

Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1990). Effects of academic ability and gender on career development. *Journal for Education of the Gifted, 13,* 168–175.

Kush, K. & Cochran, L. (1993). Enhancing a Sense of Agency Through Career Planning, *Journal of Counseling Psychology,* 40, 434-439.

Kuzgun, Y. (2006), Meslek Gelişimi veDanışmanlığı, Ankara:Nobel Yayınevi.

Kuzgun, Y. (2004), "İlköğretimde Meslek Gelişim", in Kuzgun, Y. (Ed.), İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayınları, Ankara, pp. 125-49.

Laramore, D. (1984). Parents' Role in the Education and Career Decision-Making Process**.** *Journal of Career Education***,** 10, 214–215.

Luzzo, D. A. (1995). The relationship between career aspiration-current occupation congruence and the career maturity of undergraduates. *Journal of Employment Counseling, 32*, 132–140.

Magnuson, C. S., & Starr, M. F. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development, 27 (2),* 89-101.

McMahon, M., & Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescents' perceptions of influences on their career development. The School Counselor, 44, 368-376.

Polmer, S. & Cochran, L. (1988). Parents as Agents of Career Development, *Journal of Career Counseling,* 35, 71-76.

Roe, A. (1956). The psychology of occupationas. New York: Wiley.

Rojewski, J. W., Wicklein, R. C., & Schell, J. W. (1995). Effects of gender and academic risk behaviour on the career maturity of rural youth. *Journal of Research in Rural Education, 11,* 92–104.

Schiller, K. S., Khmelkov, V. T., & Wang, X. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and the Family, 64,* 730-742.

Schultheiss, D. E. P., ve Stead, G. B. (2004). Childhood Career Development Scale: Scale Construction and Psychometric Properties. *Journal of Career Assessment,* Vol:12; No:2, 113-134.

Smith, J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 132-189). New York: Russell Sage.

Stroeher, S. K. (1994). Sixteen kindergartners' genderrelated views of careers. *Elementary School Journal, 95*, 95-103.

Sun, Y., & Li, Y. (2001). Marital disruption, parental investment, and children's academic achievement: A prospective analysis. *Journal of Family Issues, 22,* 27-62.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers.* New York: Harper & Brothers.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121- 178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tracey, T. J. G. (2002). Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth- to eighth-grade students using the ICA-R and structural equation modeling. Journal of Counseling Psychology, 49, 148-163.

Tracey, T. J. G., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, *45*, 290-303.

Vondracek, S. I., & Kirchner, E. (1974). Vocational development in early childhood: An examination of young children's expressions of vocational aspirations. Journal of Vocational Behavior, 5, 251-260.

Watson, M. B. (1984). *Career development of coloured high school pupils.* Unpublished doctoral dissertation, University of Port Elizabeth, Port Elizabeth.

Watson, M. B., Stead, G. B., & De Jager, A. C. (1995). The career development of black and white South African university students. *International Journal for the Advancement of Counselling, 18,* 39–47.

White, L., & Rodgers, S. J. (2000). Economic circumstances and family outcomes: A review of the 1990s. *Journal of Marriage and the Family, 62,* 1035-1051.

INVESTIGATION OF TURKISH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' CAREER DEVELOPMENT ACCORDING TO DEMOGRAPHIC FEATURES

Abdullah IŞIKLAR **Hasan BOZGEYİKLİ**

EXTENDED ABSTRACT

Career development theorists indicate that career development is a dynamic process which starts in childhood embeds in the following development stages and continues during life span. Every individual differs in having some attitudes and behaviors related to development phase in which they are present. When an assessment is made from this angle, elementary school years are the periods in which the students' the attitudes about career decision making and behaviors about this concept are developed. The theoretical model about career development in childhood period in career psychology was developed by Super (1990). This model is constituted of nine dimensions namely; curiosity, research, information, key figures, interests, locus of control, time perspective, self concept and planning. According to Super (1990) children's gaining the behaviors in these nine dimensions in a successful way causes learning problem solving and decision making behaviors in a successful way.

From this perspective, it is regarded as an important issue to analyze career development levels of children in terms of demographic factors. Differentiation of career development levels of 8th grade students of primary school in terms of demographic features (gender, educational background of parents and SES) at meaningful level was handled in this study. Answers to below questions were sought in order to reach the goal stated above. 1. Do the career developments of student differentiate at meaningful levels in terms of their genders?, 2. Do the career developments of student differentiate at meaningful levels in terms of their mothers' educational backgrounds? 3. Do the career developments of student differentiate at meaningful levels in terms of their fathers' educational background?, 4. Do the career developments of student differentiate at meaningful levels in terms of their genders?, 5. Do the career developments of student differentiate at meaningful levels in terms of their socio-economic level?

This research was carried out in the fall semester of 2009-2010 academic year in public school in Kayseri 175 girls (49%), 182 male (51%) 8th grade students and had a total of 357 students participated. Students' average age is 13. In the study to collect data the Childhood Career Development Scale (CCDS) and the Personal Information Form is used.

Measuring instruments were given to the students who volunteer to participate in applied research in the fall semester of the academic year 2009-2010. Application instructions have been read by practitioners, and brief information is given about the purpose of the study.

In order to determine the status of differentiation survey of the career development of students, independent groups' t test analysis was used. In order to determine the status of differentiation in terms of the career development of students' mother education level, parental education and SES status one-way analysis of variance (ANOVA) was used. Study the level of . 05 was considered significant.

Demographic features were very critical in career development of students in this study. Especially there was a significant difference in students' career development according to gender. This difference was in the favor of male elementary school students. Recommendations were made according to research findings.

VELİLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ahmet ESKİCUMALI[*] Duygu GÜR ERDOĞAN[**] Serhat ARSLAN[***]

ÖZ

Bu çalışmanın amacı yeni ilköğretim programına ilişkin veli görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri 2009-2010 eğitim-öğretim yılında biri özel, altısı devlet okulu olmak üzere toplam 7 ilköğretim okulundan 1147 velinin görüşleri alınarak toplanmıştır. Araştırmanın yöntemi tarama (survey) modelidir. Velilere yeni programın felsefesi, kapsamı, uygulanabilirliği ve ölçme – değerlendirme etkinliklerine ilişkin 35 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu araştırma sonucunda velilerin büyük oranda yeni programdan haberdar olduğu ortaya çıkmıştır. Yeni ilköğretim programlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğunu düşünen veliler, bu bilgileri büyük ölçüde çocuklarının öğretmenlerinden almışlardır. Araştırmaya katılan velilerin bir kısmı ise yeni programla ilgili medya vasıtasıyla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yeni programa ilişkin yaklaşımı genellikle olumludur. Ancak, araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan velilerin çoğunluğunun yeni programın değiştirilme gerekçelerini bilmedikleri ve temel felsefesini kavramadıkları görülmektedir. Yine araştırma bulguları velilerin yeni programda yer alan "ses temelli okuma yazma öğretimi" ve "bitişik eğik el yazısı"nı büyük ölçüde onayladıklarını göstermektedir. Velilerin yeni ilköğretim programının kapsamı ve uygulanması boyutuna ilişkin verdiklerin cevaplar incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin bir kısmı yeni programın maddi külfet getirdiğini düşünmektedir. Ancak velilerin büyük çoğunluğu yeni programda yer alan proje ve performans ödevlerini yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yeni ilköğretim programına ilişkin veli görüşleri, Yeni ilköğretim programı, Eğitimde aile katılımı

ABSTRACT

The purpose of this study is to present the views of students' parents on new elementary school curriculum. The data of the study was collected from 1147 parents from 7 elementary schools, one of which was private elementary school. The method of the study was survey. A questionnaire of 35 items which covered

[*] Yrd.Doç.Dr.Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ecumali@sakarya.edu.tr
[**] Arş.Gör.Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dgur@sakarya.edu.tr
[***] Arş.Gör.Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, serhatarslan@sakarya.edu.tr

the philosophy, content, applicability and means of educational measurement and evaluation of the new primary school curriculum was administrated to elementary school students' parents. According to the findings of the study, the parents' have mostly been aware of the ongoing curriculum changes and have enough knowledge about what is on the new elementary curriculum. They mostly have got the information about the new curriculum from their children's teachers and a small percentage of the parents have got the information about the new curriculum changes from the media. The opinions of the parents on the new curriculum were mostly positive. But, nearly half of the parents have mentioned that they have known the main reasons of the replacement of the old curriculum and have mainly understood the general philosophy of the new curriculum. In addition, most parents have approved the changes in elementary writing and reading. Some parents have thought that new curriculum has put more financial burden on them, but they have mentioned that they have found project and performance assignments as useful.

Keywords: Parents views on the new elementary curriculum, the new Turkish elementary curriculum, Family participation in education

1.GİRİŞ

Aile; çocuğun toplumsallaşmasında, kişiliğinin oluşmasında ve eğitiminde rol oynayan en önemli toplumsal kurumlardan biridir. Eğitim aile ile başladığından çocuk için gerekli olan temel davranışlar büyük ölçüde ailede kazanılır. Çocuğun ilk öğrenme ortamı olan ailede edinilen bilgiler, beceriler, değerler ve deneyimler daha sonraki öğrenmeleri için temel oluşturur. Çocuk belli bir yaşa geldiğinde çocuğun eğitimine ailenin yanına okul da eklenmektedir. Okul kontrollü bir ortam yaratarak çocukta topluma ve kendisine yarar sağlayacak davranışları oluşturmaya çalışır. Ancak okulun öğrenciye istenilen davranışları tek başına kazandırması olanaklı değildir. Kazanılan davranışların önemli bir kısmı ailenin katkısı ile oluşur. Öğrencinin okul dışında daha çok zaman geçirdiği göz önüne alınırsa, aile çevresinin çocuğun eğitim hayatı üzerinde ne kadar etkili olduğu meydana çıkacaktır. Öğrencilerin okul başarısı sadece okulda öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucu gerçekleşmez. Çocuğun aile içinde öğrendiği bilgi, tutum ve beceriler okulda öğrendiklerini destekler nitelikte ise çocuk okulda daha başarılı olur. Çocuğun eğitiminde eğitim kurumlarının yanı sıra aile de önemli bir rol oynadığı için aile ile okulların sürekli işbirliği yapması gerekir. Günümüzde aileler, okulların yardımı olmaksızın çocuklarını eğitemeyecekleri gibi, okullar da, ailelerle işbirliği yapmaksızın öğrencilerini gerektiği şekilde yetiştiremezler. Aile katılımı, öğrencilerin

okul başarısına etki eden en önemli faktörlerden biridir. Ailenin çocuklarına destekleyici bir ortam sağlamaları, öğrenmeye güdülemesi, okulda öğrendiklerini tekrar ettirmesi ve pekiştirmesi, okul ile işbirliğine girerek çocuğuna hangi konularda nasıl yardımcı olabileceğini öğrenmesi çocuklarının okul başarısına olumlu katkılar yapabilmektedir. Yapılan araştırmalar, ailenin çocukla destekleyici bir ilişki ve iletişim kurmasının, düzenli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmasının, okulda öğrenilenleri tamamlayıcı etkinliklerle (örneğin kitap okuma alışkanlığı) desteklemenin çocuğun çok yönlü gelişiminde ve başarısında çok büyük fark yarattığı ortaya konulmuştur (Pembecioğlu, 2006). Okul ve aileler bu amacı gerçekleştirmeye yönelik programları düzenlemek ve uygulamak üzere birlikte çalışmalıdır.

Bilindiği gibi 2005-2006 eğitim-öğretim yılında eski ilköğretim programları terk edilerek yapılandırmacı yaklaşımı esas alan yeni ilköğretim programları yürürlüğe girmiştir. Yeni ilköğretim programları İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde açılan seminerlerle öğretmenlere tanıtılmıştır. Hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitapları'nda öğretmenlere yeni programların nasıl uygulanacağına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Öğretmenler de son 5 yıldır gerek seminerlerden edindikleri sınırlı bilgiler yardımıyla, gerekse Öğretmen Kılavuz Kitapları'nda yer alan açıklamalar doğrultusunda yeni programları uygulamaktadırlar. Yeni ilköğretim programları geleneksel anlayışa özgü olan salt bilginin aktarılmasından çok, çağdaş eğitim anlayışının ve yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü gibi öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alarak, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri, istenilen yönde değer ve tutum kazandırmayı hedeflemektedir. Yapılandırmacı anlayış öğrenmenin öğretmenin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerle öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol almasıyla oluşacağı esasını kabul etmektedir. Yeni programlar bireysel farklılıkları temele alan, bireyin görev ve sorumluluklarını yine bireyin kendisinin belirlemesi gerektiği ilkesine dayanan, bilişim teknolojilerinin etkili ve verimli bir şekilde eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasını savunan bir anlayışı benimsemektedir.

Yeni ilköğretim programlarının diğer bir odak noktası "ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme" olarak belirtilmektedir. Bu katılımın nasıl olacağı konusunda çok fazla bilgi olmamakla birlikte velilerin öğrencilerin kişisel proje ve performans ödevlerine yardımcı olmaları, bu ödevlerin değerlendirme sürecine katılmaları, çocuklarının

zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim sürecinde okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde çaba göstermeleri öngörülmektedir. Peki veliler bu konuda ne yapabilirler? Her şeyden önce tüm öğrenci velilerinin yeni ilköğretim programlarının eğitim felsefesini ve vizyonu'nu anlamaları, değişen eğitim hedefleri, öğretim yaklaşımları, ders kitapları ve ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda bilgilenmeleri gerekmektedir. Ancak bu şekilde çocuklarının eğitim ve öğretim sürecinde gösterdikleri çabaları anlayabilir ve onlara katkıda bulunabilirler. Yine öğretmenler gibi öğrenci velileri de eğitim ve öğretim konusundaki geleneksel tutum ve anlayışlarını değiştirmelidir. Artık çok bilen öğrenci değil, öğrendiklerini yorumlayan, eleştiren, bilgi üreten, sorun çözen ve bilimsel düşünen öğrenci istenmektedir. Bu özellikleri taşıyan öğrencilerin yetiştirilmesi de ancak yeni programların gereği gibi uygulanmasıyla mümkün olacaktır. Unutulmamalıdır ki veliler yeni programın gereklerine uygun olarak çocuklarının zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilir, okulun ve öğretmenlerin bu yöndeki çabalarına destek olabilirler.

2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programları "ebeveynlerin okul yöneticileri ve öğretmenlerle etkileşim içinde olmalarını programların öğretimsel tasarımının ana öğelerinden biri olarak görmektedir" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Yeni ilköğretim programları için yazılan gerekçede çocuk, ailesinden, çevresinden etkilenen toplumsal bir varlık olarak ele alınmış, bu çevreye uyum sağlayabilecek bir birey olarak yetişmesinin önemine değinilmiştir. Ayrıca programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından ailelerin okulla işbirliği içinde olmalarının son derece önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Yeni İlköğretim Programı'nın işlevsel hale getirilmesinde öğrenciyi kuşatan diğer kişilerin görevleri yine Talim Terbiye Kurulu'nca tanımlanmıştır. Buna göre programın uygulanmasında aile ve velilerden beklenenler aşağıdaki gibi düzenlenmiştir: Program hakkında yeterli bilgi sahibi olmak, Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmene yardımcı olmak, Öğrencilerin gözlem formlarını doldurmak ve öğrencinin gelişimini takip etmek, Öğrencinin okulda öğrendiklerini hayata geçirmesi konusunda yardımcı olmak, Velisi olduğu öğrenci ile okuma saatleri düzenlemek, Öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlamak, Öğrencilerin öğrendiği bilgileri ve okuduklarını kendilerine anlatmaları konusunda cesaretlendirici olmak, Etkinliklerin hazırlanması sürecinde öğretmene

yardımcı olmak, (Fotokopi çekilmesi, kesme, boyama faaliyetlerinin yapılması vs.) Öğretmenle ve okulla tam bir iş birliği yapmak, Okulda düzenlenen veli eğitim seminerlerine katılmak, Önerilen kitapları okuyarak etrafındakilerle paylaşmak, Süreli yayınları temin etmek ve öğrencinin dikkatini bunlardaki bazı noktalara çekmek, Okulda ve okul dışında yapılan etkinliklere katılmak" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Görüldüğü gibi yeni İlköğretim Programları, eğitim-öğretim etkinliklerinin hazırlanması, araştırma ve ölçme değerlendirmede, özetle öğrenme-öğretme sürecinde, ailelere bir takım yeni sorumluluklar getirmektedir. Velilerin çocuklarının eğitiminde aktif rol alması gerekliliği vurgulanarak, "modern sosyolojiye göre anne babalık da bir tür sosyal roldür. Bütün rollerde olduğu gibi anne babanın da tüm çabası kendi rolünü imkânları ölçüsünde en iyi şekilde yerine getirmektir. Bu temel gerekçelerden hareketle Bakanlığımızca 'Öğrenciyi ve Programı Anlamaya Yardımcı İlköğretim Veli Kılavuzu' hazırlanmıştır" denilmektedir. Sözü geçen Veli Kılavuzu bir süre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı sayfasında yer almış, fakat bilinmeyen bir sebeple daha sonra sayfadan çıkarılmıştır. Veli Kılavuzu'nun çoğaltılıp öğrenci velilerine gönderilmesi ve kamuoyu ile paylaşılması söz konusu olmamıştır. Yeni ilköğretim programlarının uygulamaya konulması ile birlikte yaşanan gelişmeler büyük ölçüde velileri ilgilendiren düzenlemelerdir. İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün internet sayfasında velilere özel bir alan oluşturulmuştur. Burada anne babaların çocuklarını internet ortamının zararlı etkilerinden nasıl koruyabileceklerine dair bilgiler, çocukların ev ödevlerine yardımcı olmak ve verimli çalışma ortamı hazırlamak konusunda tavsiyeler bulunmaktadır. Bundan başka ev ödevlerinin, anne babalara çocuklarının okul hayatıyla ilgilenmeleri için bir fırsat vermekte olduğu, ailelerin, çocuklarına uygun çalışma ortamı hazırlama, gerekli malzemeleri sağlama, istendiğinde yardımcı olma vb. gibi yollarla çocuklarının ev ödevlerinde, dolayısıyla eğitim ve öğretimlerinde önemli bir role sahip oldukları anlatılmaktadır. Burada verilen bilgilerde de anne babaların başvuru kaynaklarına yönlendirme ve rehberlik rolüne değinilerek öğretimin bir parçası olarak velinin öneminden söz edilmiştir.

1.1.AMAÇ:

Bu araştırma yapılandırmacı eğitim anlayışıyla düzenlenen ve 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı'na ilişkin veli görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yeni İlköğretim programı hakkında velilerin farkındalık düzeyleri nasıldır?
2. İlköğretim programının genel yapısı ile ilgili veli görüşleri nelerdir?
3. Veliler Yeni Programda yer alan "ses temelli okuma ve yazma öğretimi" ve "bitişik eğik el yazısı" hakkında ne düşünmektedir?
4. Yeni ders ve çalışma kitaplarına dair veli görüşleri nelerdir?
5. Yeni ilköğretim programının süreç boyutuna ilişkin veliler ne düşünmektedir?
6. Öğretmen–öğrenci rolleri ve öğrenme-öğretme yöntemleri hakkında veli görüşleri nelerdir?
7. Araştırma yöntem ve süreci ve bu doğrultuda proje ve performans görevleri konusunda veli görüşleri nasıldır?

2.YÖNTEM:

Bu çalışma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişteki veya mevcut durumu olduğu gibi betimlemeye çalışan bir araştırma çeşididir (Karasar,1999;77).

2.1.ÖRNEKLEM:

Araştırma grubu 2009 – 2010 eğitim- öğretim yılında Sakarya ilindeki ilköğretim okullarına devam eden ilköğretim 1. kademe öğrenci velilerinden oluşturulmuştur. Araştırmada kasıtlı örneklem yöntemi ile SBS sınav sonuçlarına göre bulundukları ilçelerde en başarılı okullar arasında yer alan Adapazarı merkez ilçesinde; Atatürk İlköğretim Okulu ve Ahmet Akkoç İlköğretim Okulu, Serdivan İlçesinde; Bahçelievler İlköğretim okulu, Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu, Erenler İlçesinde; Şükrü Ballik İlköğretim Okulu ve Arifiye İlçesinde; Bekir Sıtkı Durgun İlköğretim Okulu ve özel okullar arasından; Özel Şahin İlköğretim Okulundan toplam 1147 veliye ulaşılmıştır. Tablo 1'de ulaşılan okul ve veli sayılarına ilişkin bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmada Yer Alan İlköğretim Okulları Ve Araştırmaya Katılan Velilerin Sayısal Özellikleri

Okulı	Ulaşılan veli Cinsiyet		Toplam	Yüzde
	Kadın	Erkek		
Atatürk İ.Ö.O	96	39	135	% 11,9
Ahmet Akkoç İ.Ö.O	103	60	163	% 14,3
Bahçelievler İ.Ö.O	170	87	257	% 22,6
Zübeyde Hanım İ.Ö.O	88	59	147	% 12,9
Erenler Şükrü Ballik İ.Ö.O	43	33	76	% 6,7
Arifiye Bekir Sıtkı Durgun İ.Ö.O	99	64	163	% 14,3
Özel Şahin İ.Ö.O	157	39	196	% 17,2
TOPLAM	756	381	1147	%100

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Velilerin Cinsiyet Ve Öğrenim Durumlarına İlişkin Demografik Özellikleri

Öğrenim Durumları	Ulaşılan veli Cinsiyet		Toplam	Yüzde
	Kadın	Erkek		
İlkokul	160	36	196	17,2
Orta Okul	75	40	115	10,1
Lise	276	148	424	37,3
Üniversite	208	124	332	29,2
Lisans Üstü	24	29	53	4,7
Diğer	13	4	17	1,5
TOPLAM	756	381	1137	100

Örneklem belirlenirken çocuklarının eğitim – öğretimiyle yakından ilgili olan veliler seçilmiş ve değerlendirmeler bu verilere dayalı olarak yapılmıştır. Bunun gerekçesi olarak da çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilenen velilerin eğitim programı hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları varsayılmış, dolayısıyla anket sorularını daha bilinçli olarak yanıtlayacakları düşünülmüştür. Velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenme düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: Çocuklarının Eğitimiyle İlgilenme Düzeylerine Göre Araştırmada Yer alan Velilerin Özellikleri

Madde	Veli görüşleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
1. Çocuğumun okuldaki eğitimi ile yakından ilgiliyim	**f**	0	6	17	317	797	1137
	%	0	0,5	1,5	27,9	70,1	100,0
2. Çocuğumun öğretmeni ile sürekli iletişim içindeyim	**f**	1	21	54	447	614	1137
	%	0,1	1,8	4,7	39,3	54,0	100,0
3. Çocuğumun okuldaki gelişimini düzenli	**f**	0	9	44	342	742	1137

olarak takip ediyorum	**%**	0	0,8	3,9	30,1	65,3	100,0
4. Düzenli olarak okulun veli ve bilgilendirme toplantılarına katılıyorum	**f**	5	20	50	283	779	1137
	%	0,4	1,8	4,4	24,9	68,5	100,0
32.Yeni programla ilgili görüş ve düşüncelerimi öğretmen ve idare ile paylaşıyorum	**f**	57	220	281	400	179	1137
	%	5,0	19,3	24,7	35,2	15,7	100,0

Velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgilenme boyutuna ilişkin birinci maddede yer alan "Çocuğumun okuldaki eğitimi ile yakından ilgiliyim" ifadesine velilerin % 70,1'i tamamen katıldıklarını belirtirlerken, % 54.00'ü çocuklarının öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olduklarını söylemişlerdir. Yine velilerin % 65,3'i çocuklarının okuldaki gelişimini düzenli olarak takip ettiklerini ve % 68,5'i düzenli olarak okulun veli ve bilgilendirme toplantılarına katıldıklarını belirtmiştir. Bir başka soruda yer alan, "Yeni programla ilgili görüş ve düşüncelerimi öğretmen ve idare ile paylaşıyorum" ifadesine velilerin % 35,2'si "katılıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan velilerin çocuklarının eğitimiyle yakından ilgili oldukları açıkça görülmektedir.

2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmıştır. Bu ankette öğrenci velilerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin sorulduğu 35 madde yer almıştır. Anket soruları genel olarak 4 bölümde toplanmıştır. Birinci bölümde velilerin yeni ilköğretim programı hakkında ne kadar ve ne şekilde bilgilendirildikleri, ikinci bölümde yeni programın değiştirilme gerekçesi ve felsefesine ilişkin görüşleri, üçüncü bölümde yeni programın kapsamı ve bunların uygulanmasına yönelik görüşleri ve dördüncü bölümde de yeni programda yer alan ölçme – değerlendirme etkinliklerine ilişkin veli görüşlerini ortaya koymaya yönelik sorular yer almıştır. Anket soruları hazırlanırken uzman görüşleri alınmış, söz konusu ankette yer alan sorular farklı bir veli grubuna uygulanarak açık ve anlaşılabilir ifadeler şekline dönüştürülmüştür.

2.2. VERİLERİN ANALİZİ

Nicel analiz boyutunda SPSS 15 programından; yüzde, frekans değerleri ve çapraz tablolar elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular 4 kategori altında ele alınmakta ve yorumlanmaktadır. Bu kategoriler, velilerin programa ilişkin bilgilendirilme durumları, velilerin programın içeriğine,

müfredatla ilişkin ve velilerin programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini incelemeye yöneliktir.

Madde	Veli görüşleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
5. Yeni ilköğretim programı hakkında yeterince bilgi sahibiyim	**f**	17	77	250	452	341	1137
	%	1,5	6,8	22,0	39,8	30,0	100,0
6. Yeni ilköğretim programı hakkında çocuğumun öğretmeni beni bilgilendirdi	**f**	29	94	171	424	419	1137
	%	2,6	8,3	15,0	37,3	36,9	100,0
8. Yeni ilköğretim programı hakkında medyadan bilgi sahibi oldum.	**f**	114	341	223	321	138	1137
	%	10,0	30,0	19,6	28,2	12,1	100,0

Tablo 4: Yeni Programa İlişkin Bilgilendirilme Durumları Boyutuna İlişkin Veli Görüşleri

Velilerin yeni programla ilgili bilgilendirilme durumları boyutuna ilişkin beşinci madde "Yeni ilköğretim programı hakkında yeterince bilgi sahibiyim" ifadesine velilerin % 69,8'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu soruya verilen cevaplar velilerin büyük oranda yeni ilköğretim programlarıyla ilgili bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Yeni ilköğretim programlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğunu düşünen veliler, bu bilgileri büyük ölçüde çocuklarının öğretmenlerinden almışlardır (% 74,2). Araştırmaya katılan velilerin % 40,3 ise yeni programla ilgili medya aracıyla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Velilerin % 20,6'sı yeni ilköğretim programı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları için çocuklarına derslerinde yardımcı olamadıklarını düşünmektedir.

Tablo 5: İlköğretim Programının Değiştirilme Gerekçeleri ve Felsefesine İlişkin Veli Görüşleri

Madde	Veli görüşleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
7. Yeni ilköğretim programının uygulanmasında bana düşen görevleri / rolümü biliyorum	**f**	19	93	186	408	431	1137
	%	1,7	8,2	16,4	35,9	37,9	100,0
9. İlköğretim programının değiştirilme gerekçelerini biliyorum	**f**	79	233	297	318	210	1137
	%	6,9	20,5	26,1	28,0	18,5	100,0
11. Yeni ilköğretim programının dayandığı temel felsefeyi biliyorum	**f**	46	143	312	390	246	1137
	%	4,0	12,6	27,4	34,3	21,6	100,0
14. Okulda yeni ilköğretim programının nasıl uygulandığı konusunda bilgi sahibiyim	**f**	25	115	257	438	302	1137
	%	2,2	10,1	22,6	38,5	26,6	100,0
27. Yeni ilköğretim programı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığım için çocuğuma yeterince katkı sağlayamıyorum	**f**	359	402	141	138	97	1137
	%	31,6	35,4	12,4	12,1	8,5	100,0

Yeni ilköğretim programı ile ilgili olarak yedinci maddede yer alan "Yeni ilköğretim programının uygulanmasında bana düşen görevleri / rolümü biliyorum" ifadesine velilerin % 73,8'u olumlu görüş bildirirken ancak yarıya yakını (% 46,5) ilköğretim programının değiştirilme gerekçelerini bildiğini belirtmiştir. Yine öğrenci velilerinin yarısından biraz fazlası (% 55,9) yeni ilköğretim programının dayandığı temel felsefeyi bildiğini ve yeni ilköğretim programının okullarda nasıl uygulandığı konusunda bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Anketlerde yer alan "Yeni ilköğretim programı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığım için çocuğuma yeterince katkı sağlayamıyorum" şeklindeki soruya velilerin sadece % 20,6'sı olumlu görüş bildirmişlerdir

Tablo 6: Yeni Programın İçerik ve Eğitim Durumları Boyutuna İlişkin Veli Görüşleri

Madde	Veli görüşleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
10. Eski ilköğretim programının öğretmen merkezli ve ezberci olduğunu düşünüyorum	**f**	46	153	283	351	304	1137
	%	4,0	13,5	24,9	30,9	26,7	100,0
12. Çocuğumun ders ve çalışma kitaplarını inceliyor ve çok güzel buluyorum	**f**	34	135	198	415	355	1137
	%	3,0	11,9	17,4	36,5	31,2	100,0
13. Ders kitabının yanında çalışma kitabının olmasını da faydalı buluyorum	**f**	17	45	96	385	594	1137
	%	1,5	4,0	8,4	33,9	52,2	100,0
15. Dersin öğrenci merkezli etkinlikler yapılmasını olumlu buluyorum	**f**	9	34	136	445	513	1137
	%	0,8	3,0	12,0	39,1	45,1	100,0
16. Şimdiki okuma – yazma öğretimi şeklini (fişler yerine sesler) eskisine göre daha faydalı buluyorum	**f**	27	44	128	319	619	1137
	%	2,4	3,9	11,3	28,1	54,4	100,0
17. İlköğretimde çocuğumun el yazısı öğrenmesini olumlu buluyorum	**f**	95	132	242	275	393	1137
	%	8,4	11,6	21,3	24,2	34,5	100,0
19. Programın gereği olan etkinliklerde kullanılacak malzemeler maddi külfet getirmektedir.	**f**	91	294	264	304	184	1137
	%	8,0	25,9	23,2	26,7	16,2	100,0
29. Yeni programla birlikte çocuğumun problem çözme,eleştirel düşünme ve yorum yapma becerilerinde olumlu gelişmeler oldu	**f**	214	370	197	262	93	1137
	%	18,8	32,5	17,3	23,0	8,2	100,0
31. Yeni programı çok beğeniyorum ve çocuğumun eğitimine daha faydalı olacağına inanıyorum	**f**	24	63	414	371	265	1137
	%	2,1	5,5	36,4	32,6	23,2	100,0
33. Yeni programın farklı, çoğulcu ve eleştirel bir bakış açısı kazandırdığını düşünüyorum	**f**	27	81	376	429	224	1137
	%	2,4	7,1	33,1	37,7	19,7	100,0
34. Yeni ilköğretim programının velilere daha fazla sorumluluk yüklediğini düşünüyorum	**f**	23	83	198	436	397	1137
	%	2,0	7,3	17,4	38,3	34,9	100,0
35. Yeni programın okullarda yeterince uygulanabildiğini düşünmüyorum	**f**	55	219	410	282	171	1137
	%	4,8	19,3	36,1	24,8	15,0	100,0

Velilerin yeni programın içerik ve eğitim durumları boyutuyla ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde 10., 12., 13., 15., 33., ve 34., maddelere büyük ölçüde olumlu cevaplar verdikleri görülmektedir. Anketin 16. sorusunda yer alan "Şimdiki okuma – yazma öğretimi şeklini (fişler yerine sesler) eskisine göre daha faydalı buluyorum" ifadesine velilerin büyük oranda (% 82,5) katıldıkları, ayrıca velilerin % 58,7'si ilköğretimde el yazısı öğretilmesini olumlu karşılamaktadırlar. Anketin 19. sorusunda yer alan"Programın gereği olan etkinliklerde kullanılacak malzemeler maddi külfet getirmektedir."ifadesine velilerin % 42,9'unun katıldıkları görülmektedir. Anketin 29. sorusunda yer alan "Yeni programla birlikte çocuğumun problem çözme, eleştirel düşünme ve yorum yapma becerilerinde olumlu gelişmeler oldu" şeklindeki ifadeye velilerin % 51,3'ü olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yine veliler anketin 31. sorusunda yer alan "Yeni programı çok beğeniyorum ve çocuğumun eğitimine daha faydalı olacağına inanıyorum" ifadesine % 55,8 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca veliler anketin 35. sorusu olan "Yeni programın okullarda yeterince uygulanabildiğini düşünmüyorum" ifadesine % 39,8 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7: Yeni Programın Ölçme-Değerlendirme ve Ödevler Boyutuna İlişkin Veli Görüşleri

Madde	Veli görüşleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
18. Yeni program ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) örtüşmemektedir.	**f**	54	145	500	263	175	1137
	%	4,7	12,8	44,0	23,1	15,4	100,0
20. Ders zamanının etkinliklere ayrılması çocuğumun sınav başarısını düşüreceğinden kaygı duyuyorum	**f**	119	339	274	261	144	1137
	%	10,5	29,8	24,1	23,0	12,7	100,0
21. Çocuğuma verilen proje ve performans ödevlerini yararlı buluyorum	**f**	59	106	212	386	374	1137
	%	5,2	9,3	18,6	33,9	32,9	100,0
22. Çocuğuma verilen proje ve performans ödevlerini büyük ölçüde ben yapıyorum	**f**	119	347	152	330	189	1137
	%	10,5	30,5	13,4	29,0	16,6	100,0
23. Çocuğuma verilen proje ve performans ödevlerine yararlı buluyorum	**f**	52	101	211	365	408	1137
	%	4,6	8,9	18,6	32,1	35,9	100,0
24. Çocuğuma verilen proje ve performans ödevlerini gereksiz ve anlamsız buluyorum	**f**	240	433	221	149	94	1137
	%	21,1	38,1	19,4	13,1	8,3	100,0
25. Çocuğuma verilen internetten yapılacak araştırma ödevlerini faydalı bulmuyorum	**f**	139	303	224	286	185	1137
	%	12,2	26,6	19,7	25,2	16,3	100,0
26.Evimizde internet olmadığı için çocuğum verilen ödevleri yapamamaktadır	**f**	359	402	141	138	97	1137
	%	31,6	35,4	12,4	12,1	8,5	100,0
28.Yazılı sınavlar ve testlerin yanında çocuğumun okuldaki performansının da değerlendirilmesini yararlı buluyorum	**f**	14	40	108	456	519	1137
	%	1,2	3,5	9,5	40,1	45,6	100,0

Velilerin yeni programın ölçme - değerlendirme ve ödevler boyutuna ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde 21., 23., 28., maddelere büyük çoğunluğunun olumlu cevaplar verdikleri görülmektedir. Anketteki 21. maddede yer alan "Çocuğuma verilen proje ve performans ödevlerini yararlı buluyorum" ifadesine velilerin % 66,8'i, 23.madde olan "Çocuğuma verilen proje ve performans ödevlerine yararlı buluyorum" ifadesine velilerin % 68'i ve 28.madde olan "Yazılı sınavlar ve testlerin yanında çocuğumun okuldaki performansının da değerlendirilmesini yararlı buluyorum" ifadesine velilerin % 85,7' si olumlu düzeyde görüş bildirmişlerdir. Velilerin yeni programın ölçme - değerlendirme ve ödevler boyutuna ilişkin verdiklerin cevaplar incelendiğinde 20. madde olan "Ders zamanının etkinliklere ayrılması çocuğumun sınav başarısını düşüreceğinden kaygı duyuyorum" ifadesine velilerin % 40,3'ü, 22.madde olan " Çocuğuma verilen proje ve performans ödevlerini büyük ölçüde ben yapıyorum" ifadesine velilerin % 41'i ve 25. madde olan "Çocuğuma verilen internetten yapılacak araştırma ödevlerini faydalı bulmuyorum" ifadesine velilerin % 38,8'i olumsuz cevap vermiştir. Ayrıca velilerin büyük çoğunluğunun 24. ve 26., maddelere olumsuz cevaplar verdikleri görülmektedir. Ankette yer alan 24. madde olan "Çocuğuma verilen proje ve performans ödevlerini gereksiz ve anlamsız buluyorum" ifadesine velilerin % 59,2'si ve 26. madde olan "Evimizde internet olmadığı için çocuğum verilen ödevleri yapamamaktadır" ifadesine velilerin % 67'si "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda velilerin büyük oranda yeni programdan haberdar olduğu, ancak program hakkında daha çok bilgilendirilmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Yeni ilköğretim programlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğunu düşünen veliler, bu bilgileri büyük ölçüde çocuklarının öğretmenlerinden almışlardır. Araştırmaya katılan velilerin bir kısmı ise yeni programla ilgili medya vasıtasıyla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yeni programa ilişkin yaklaşımı genellikle olumludur. Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan velilerin yaklaşık yarısının yeni programın değiştirilme gerekçelerini bildikleri ve temel felsefesini kavradıkları görülmektedir. Yine araştırma bulguları velilerin yeni programda yer alan "ses temelli okuma yazma öğretimi" ve "bitişik eğik el yazısı'nı" büyük ölçüde onayladıklarını göstermektedir. Velilerin yeni ilköğretim programının içerik ve eğitim durumları boyutuna ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, araştırmaya katılan

veliler yeni programda yer alan proje ve performans ödevlerini yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan velilerin yarısından fazlası yeni programla birlikte çocuklarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yorum yapma becerilerinde olumlu gelişmeler olduğunu düşünmemektedir. Ayrıca veliler çoktan seçmeli testlerin yanında, performans değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak velilerin büyük bir çoğunluğu SBS sınav sistemiyle yeni ilköğretim programının örtüşmediğini düşünmektedirler. Ayrıca velilerin bir kısmı ders zamanının büyük kısmının etkinliklere ayrılmasının çocuklarının sınav başarısını düşüreceğinden kaygı duymaktadırlar. Mevcut ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ile ilgili olarak da veliler olumlu görüş bildirmişlerdir.

Sonuç olarak bu çalışmada velilerin yeni ilköğretim programına olumlu yaklaşımları, program değişikliğini gerekli ve istenilen doğrultuda görmeleri, yeni programların gereği gibi uygulanması yönünde idareci ve öğretmenlere yardımcı olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak üzerinde durulması gereken bir konu da öğretmenlerin yeni programı uygulamaya hazır olup olmadığıyla ilgilidir. Öğretmenlerin yeni program ile ilgili yeterince bilgilendirilmediği bu yüzdende programın gereği gibi uygulanamadığı görülmektedir. Ayrıca devlet okullarının, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği araç gereç çeşitliliğine sahip olmadığı, fiziksel alt yapı yetersizliklerinin bu programın uygulanması önündeki en önemli engel olduğu ortaya çıkan belirgin sorunlar arasındadır. Veliler tarafından süreç ve değerlendirme boyutunun tutarlılığının sağlanması ile ilgili soru işaretleri ve kaygılar da dile getirilmektedir. Örneğin, çocuğun düşünme, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazanmasına dayalı bir eğitim sisteminin test yöntemiyle (SBS, ÖSS) sınanması velileri bu yönde düşündürmektedir. Pek çok velinin okul dışı sosyal faaliyetlere ve gezilere daha çok yer verilmesi beklentisinde olduğu da açıktır.

KAYNAKÇA

AHİOĞLU, Ş. S. (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BİLGİLİ, F. (2007). *İlköğretim 1. Sınıfa Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim – Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

BOZ, M. (2004). *Altı Yaş Çocuklarının Okula Hazır bulunuşluk Düzeylerinin Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

DAĞLI, S. (2006). *Özel Dershanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

DEMİREL, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA

ERSOY, A. (2007). İlköğretim Programının (1-5. Sınıflar) Uygulanmasına İlişkin Veli Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 727 – 763.

GÖKÇEARSLAN, Ş. (2005). *İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Evde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğrenci ve Veli Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

GÜMÜŞELİ, A. (2004). İstanbul İlindeki Okullarda Veli Katılımı. *Hürriyet Gazetesi. 19.04.2004*

HERSAN, E (2008). *2004 Yılı İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Veli Görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.

HOŞGÖRÜR, V. (2006). Eğitim Programının Toplumsal Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: PegemA

IŞIK, H.; Maya, İ. (2003). Taşımalı İlköğretim Uygulaması ve Bu Uygulamaya Son Verilmesiyle İlgili Veli Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, XI (2), 285-296

İtler, B. ve Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 21-30

KAY, O. (2007). *İlköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 297

KESKİN, H. (2000). *İlköğretim 2. Kademesindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri.*

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

KIROĞLU, K. (2006). *Yeni İlköğretim Programları (1-5.Sınıflar).* Ankara:Pegem A Yayıncılık

KULANTAŞ, N. (2007). *4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitapları ile Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖZSOY, H. (2007). *İlköğretim 4.-5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Öğrenci Öğretmen ve Veli Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

PARLAR, H. (2006). *Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Durumu.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

PEMBECİOĞLU N., (2006). *İletişim ve Çocuk*. Ankara: Ebabil

SABAN, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel

SADIK, F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

SÖNMEZ, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı

ŞAHİN, H. (1990). *Öğretmen, Yönetici, Veli ve Müfettişlerin İlkokul Programı Hakkındaki Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

TÜRKOĞLU, A. ve Sarı, M. (2006). Cumhuriyetten Günümüze Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. M. HESAPÇIOĞLU ve A. Durmuş (Der.), *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* (s. 328 – 366). Ankara: Nobel

www.ttkb.meb.gov.tr (11.03.2007)

www.meb.gov.tr/Milli_Eğitim_Bakanlığıasp/Milli_Eğitim_Bakanlığıdata/mevzuat (29. 03. 2008)

PARENTS' POINTS OF VIEW ABOUT THE NEW ELEMANTARY SCHOOL CURRICULUM

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A large and growing body of research supports the importance of the school - parent cooperation and its impact on the healthy growth and school success of the child. In addition, evidence is growing that parents' participation in curriculum planning and implementation that lead to better child outcomes. Nevertheless, there are a few studies which investigates the parents' views on the curriculum. The main purpose of the study, therefore, is to search the parents' views on the primary school curriculum which started to put into practice during the 2004-2005 academic year.

Method

The sample of the study was consisted of 1147 parents, most of whom were women, from 7 elementary schools, one of which was private school. These schools were intentionally chosen because they were very successful schools in their districts and therefore it was thought that the parents are more interested in curriculum and educational issues. A questionnaire of 35 items which covered the philosophy, content, applicability and means of educational measurement and evaluation of the new primary school curriculum was administrated to elementary school students' parents. The data obtained from the application of the survey are analyzed using frequency and percentage method through SPSS 15.00 program pack.

Findings

The study has founded that most parents have been informed about the new curriculum by their children's teachers and only a small number of parents have got information about the new curriculum through the media. Almost half numbers of parents have known the main reasons of the replacement of the old curriculum and have mainly understood the general philosophy of the new curriculum. In addition, most parents have approved the changes in elementary writing and reading.

In the study, some parents have thought that new curriculum has put more financial burden on them, but they have mentioned that they have found project and performance assignments as useful. However they have found school assignments based on internet as useless because many parents have not got internet access at their homes. In view of the findings of the present study, it can be concluded that the new primary school curriculum received more positive comments, especially on its student-centered constructivist approach.

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME YOLLARININ UYUMU

Feridun MERTER* **Sevda KOÇ****

ÖZET

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun eğitimsel etkinlikler düzenleyebilme durumları tartışılacaktır. Araştırmada "Kesitsel ve İlişkisel Tarama Modeli" kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve gözlenen dersler bağımsız değişken, öğretmenlerin öğretme yolları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkezinde bulunan ve ilköğretim okullarında 2008-2009 öğretim yılı birinci döneminde öğrenim gören beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile beşinci ve altıncı sınıfta derslere giren öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi, evren içerisinden %5 örneklem hatası ve "Yansız Kümeleme Yöntemi" ile alınmış, 566 öğrenci ve 130 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak; David Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Öğretme Yolları Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin "Yerleştiren" ve" Değiştiren" öğrenme stillerine uygun olarak geliştirdikleri öğretim yolları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanırken, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin "Özümseyen "ve "Ayrıştıran" öğrenme stillerine uygun öğretim yolları arasında kısmen anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", "Değiştiren" ve "Ayrıştıran" öğrenme stillerine uygun uyguladıkları öğretim yolları, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farlılaşmaktadır. Farklılaşma, bayan öğretmenlerin ve mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlerin lehinedir. Yine araştırma sonucunda, öğretmenlerin "Yerleştiren", "Değiştiren" ve "Ayrıştıran" öğretim stillerine uygun öğretim yollarını uygulama durumları, gözlenen derslere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, öğretmenlerin "Özümseyen" öğretim stiline uygun öğretim yollarının uygulama durumlarının gözlenen derslere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Anahtara Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri.

* Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD.

** Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD.

LEARNİNG STYLES STUDENTS ANDTEACHERS TEACHİNG WAYS OF HARMONY

ABSTRACT

This study, teachers' ability to choose the suitable teaching methods and techniques and to arrange educational activities according to the students' learning styles is discussed In this study, cross-sectional survey and relational survey method is used. Students' learning styles, teachers genders and their service duration, observed lessons are taken as independent variable, teachers' teaching ways are taken as dependent variable. The population of the study includes students studying in fifth and sixth grade in the primary schools that are placed in the city center of Malatya in the first term of 2008-2009 academic year and teachers taeching fifth and sixth classes. The sample of the study includes 566 students and 130 teachers selected in population with % 5 sampling mistake and by random cluster sampling method. David Kolb's "Learning Styles Inventory" and "Teaching Ways Observation Form" are used as an assessment device. As a result of this study, while a significant relation at high level is found between students' learning stylesand "Settling" and"Changing"teaching ways that teachers impove suitable for learningstyles, partly significant relation is found between students' learning styles and teachers' "Assimilating" and "Sorting" teaching wayssuitable for learning styles. "Settling", "Changing" ,"Assimilating" and "Sorting" teaching ways that are practised suitable for learning styles by the teachers show differentiation according to teachers' gender and their service duration. The differentiation is in favor of the female teachers and teachers having lesser professional experience. Also, the study concluded that, while the conditions of teachers' application of "Settling", "Changing" "Sorting" teaching ways suitable for teaching styles show significant difference according to observed lessons, the conditions of teachers application of "Assimilating" teaching ways suitable for teaching styles show no differentiation according to observed lesson.

Key words: Learning Styles, Teaching Ways, Teaching Methods and Techniques.

1. GİRİŞ

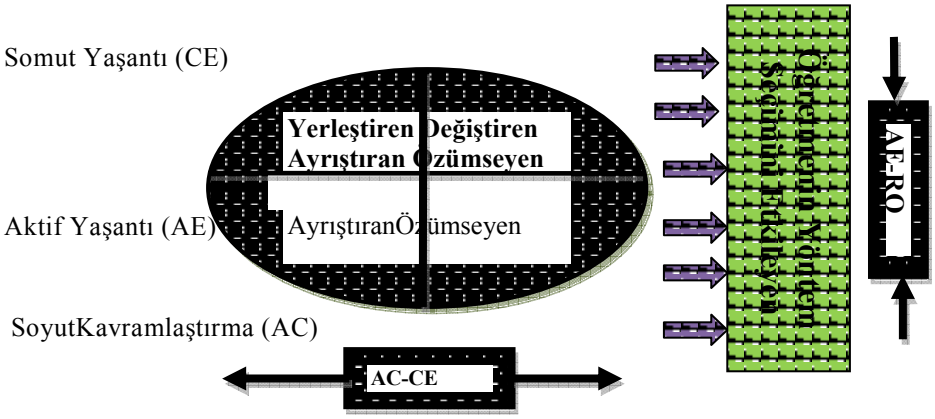
Günümüzde uygulanan programlar öğrenci merkezli olup, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaktadır. Bu bireysel faklılıklar sonucunda, öğrencinin gelişim özellikleri de dikkate alınarak,sınıf içinde bir takım çalışmalar sürdürülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda, öğrencinin farklı zekâlara ve farklı öğrenme stillerine sahip olduğu gerçeğinden hareket edilerek, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemi ve teknikleri seçilmekte ve eğitim-öğretim ortamı öğrenciler için uygun hale getirilmektedir (Koç, 2009:2). Öğrencilerdeki bu farklı öğrenme stilleri, onların, bilgiyi almada

ve zihninde işlemede, aynı zamanda depolamada farklı yolları tercih etmesini sağlamaktadır. Bu tercihler ile bazı öğrenciler, öğretmen tarafından verilen bilgileri belleklerine şemalar, grafikler, şekiller ile bazıları matematiksel sembollerle bazıları ise, yazılı ya da sözlü olarak kodlamaktadırlar. Bunun için öğretmenin yöntem ve teknikleri kullanmadan ve sınıf içinde bazı etkinlikleri düzenlemeden önce, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemesi gerekmektedir. Bu şekilde eğitim-öğretime başlayan öğretmen, öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonun ve çalışma verimliliğinin artmasını sağlamış olmaktadır. Öğrenme stillerinin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki bu etkisi, geçmişten günümüze kadar devam eden süreçte araştırma konusu olmasına sebep olmuştur. Yapılan bu araştırmalar, 1892'ye kadar uzanmaktadır. 1892 yılından sonra, Alman bilim adamları öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 1900'lü yıllara kadar uzandığını belirtmişlerdir. 1921 yılında Carl Jung "Psychological Types" adlı kitabında kişilik tipleri ve özelliklerine yer vermiştir. Jung (1927) 'a göre, insanlar duyuşsal yâda sezgisel algıları ile birbirinden farklılaşmaktadır (Dinçer, 2007: 20). Bu farklılaşma aynı zamanda insanlarınbirbirleri ile olan ilişkilerinde, dışa dönük ve içe dönük olarak da kendisini göstermektedir. Carl Jung daha sonraki çalışmalarını, bu farklılıkları temel alaraksekiz farklı öğrenme stilini tanımlamıştır. Carl Jung'dan sonra 1937 yılında ise, Allport stil kavramını ilk kez açıklamıştır (Brown, Cristea, Stewart ve Brailsford, 2005,70; Allport, 1961: 11). Allport (1961) kişinin uyum ve yaşama kalitesi üzerinde etkili olan bilişsel stil kavramı ile stil kavramını açıklamıştır. Yapılan bu açıklamalardan sonra öğrenme stilleri alanında araştırmalar şu şekilde devam etmiştir (Oluk, Sambur ve Can, 2007: 1-2; Şimşek, 2007:25-30) : 1940 yılında Guilford, faktör analizini kullanarak algısal stil alanlarını tanımlamaya çalışmıştır. 1945'de Lowenfeld, her insanın bir baskın özelliğinin, bireysel faklılıkları meydana getirdiğini vurgulamıştır. 1954'de Witkin ve Ash, "alan bağımlı öğrencive alan bağımsız öğrenci" kavramlarını açıklamıştır (Bolat, 2007: 48). 1960 yılında Dunn (1993) öğrenme stillerinin insanın parmak izi kadar eşsiz olduğunu, şekil-1'de de görüldüğü gibi ,bireylerin öğrenme stillerinin, çevresel (ses, ışık,öğrencilerin oturma düzeni), fiziksel (çalışma konsantrasyonu günün hangi zamanında yüksek, sabah, akşam vs. .),psikolojik (konuları parça-parça mı yoksa bütün olarak), duyuşsal (motivasyon, azim, sorumluluk, yapı), sosyal (arkadaşlık, çeşitlilik, yetişkin, arkadaşlar ve takım, kendiliğindenlik) gibi bir çok uyarıcıdan etkilendiğini belirtmiştir.

1971'de ise, Kolb, Rubbın ve Mc Intyre ile öğrenme stilleri alanında çalışmalara devam edilmiştir. Bu çalışmalar, özellikle 1970'den sonraKolb ile günümüze kadar devam etmiştir. Kolb öğrenme stilleri ile

ilgili çalışmalarını gerçekleştirirken ve öğrenme stillerini belirlerken "Deneyimsel Öğrenme Kuramından" yararlanmıştır. Kolb' John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget'in yaşantısal öğrenme modellerinden etkilenerek oluşturduğu bu model de en temel ilkelerden biri, "Öğrenme"diğeri ise, "Her bireyin aynı şekilde öğrenmediğidir. " Kolb (1984) 'a göre öğrenme; deneyimlerle kazanılan, bireyle çevre arasındaki karşılıklı bir etkileşime dayanan bir süreçtir (Akt:Kanadlı, 2008: 20). Bu ilkelerle hareket eden Kolb (1984) şekil-2'de gösterilen öğrenme stillerini ve özelliklerini ortaya koymuştur.

Şekil-1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli (Koç, 2009: 63).



Öğrenme Yolları			
AC-CE		*AE-RO*	
SoyutKavramlaştırma	*Somut Yaşantı*	*Aktif Yaşantı*	*Yansıtıcı Gözlem*
Düşünerek öğrenme ve fikir analizi yapma. *''Düşünme''*	Sezgileri ile öğrenir. Hisselerin duyarlıdır. *''Hissetme''*	Yaparak öğrenme. *''Yaparak-yaşayarak''*	Dikkatli gözlem ve algıları ile öğrenir. *''Algı''*
Öğrenme Stilleri ve Özellikleri			
Yerleştiren	*Yerleştiren*	*Yerleştiren*	*Yerleştiren*
Meraklı ve sezgisel güce sahip olma, Riskalabilme, Liderlik, Somut düşünme,	Meraklı ve sezgisel güce sahip olma, Riskalabilme, Liderlik, Somut düşünme,	Meraklı ve sezgisel güce sahip olma, Riskalabilme, Liderlik, Somut düşünme,	Meraklı ve sezgisel güce sahip olma, Riskalabilme, Somut düşünme,

Şekil 2. Kolb Öğrenme Stili (Hawk veShah, 2007; Kolb, 1984; Marriott, 2002).

Şekil-2'de de görüldüğü gibi, Kolb yaşantısal öğrenme modeline bağlı olarak öğrenme yollarını bulmuştur. Aynı zamanda bu öğrenme yollarının ikişerli kesişimi sonucunda öğrenme stilleri belirlenmiştir. Bu belirleme sonucunda somut yaşantı ile yansıtıcı gözlem olan öğrenme biçimlerinin bileşeni değiştiren, yansıtıcı gözlem ile soyut kavramlaştırmanın bileşeni özümseyen, soyut kavramlaştırmanın ile aktif yaşantı öğrenme biçiminin ayrıştıran, aktif yaşantı ile somut yaşantının bileşeni yerleştiren öğrenme stili olduğu görülmüştür (Şirin ve Güzel: 2006).

Kolb'un çalışmalarından sonra 1977 yılında Gregorc, 1978 yılında Hunt, Butler Noy ve Rosser öğrenme stilleri kavramını açıklamıştır. Öğrenme stilleri üzerine 1940'lı yıllardan bu yana pek çok araştırma yapıldığı, bu araştırmalarda birçok öğrenme stillerinin olduğu görülmüştür. Örneğin, Messick yaklaşık 19 tane, Ridding ve Cheema 30 yakın öğrenme stillinin olduğunu belirtmişlerdir (Elizabeth ve Alexandra, Craig ve Tim, 2005, 92). Bilim adamlarının yaptıkları araştırmalarda bu kadar farklı öğrenme stillerinin ortaya çıkmasına bağlı olarak, öğrenme stilleri kavramı da farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genel anlamıyla öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu, onun davranışlarını belli bir düzene yerleştiren bir çeşit içsel program, aynı zamanda bireylerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıklarını, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan, bireylerin ve kültürel grupların bilgi ve fikirlerini alma, işleme, sunma yöntemlerini tanımlayan bir yoldur (Güven, 2004, 22; Demir, 2006, 30; Denizoğlu, 2008, 39). Bu tanımdan yola çıkarak bireylerin öğrenme stillerini keşfetmelerinde birçok yol olduğunu, herkesin öğrenebilir ama herkesin aynı şekilde öğrenmediğini, bütün çocuklara uyan bir öğrenme stili olmadığını herkesin bilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2007, 4). Bu tanımda bilinmesi gereken diğer önemli bir unsur ise, eğitim-öğretimde her çocuğun öğrenme stillerinin farklı olması sonucu, seçtikleri öğrenme yollarının da farklı olduğu hususudur. Eğitim-öğretimde öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı olarak oluşan bu farklılıkları en aza indirilmesinde öğretmene büyük görevler düşmektedir. Bunun içinde öğretmenin sınıf içinde yapacağı etkinlikleri, kullanacağı yöntem ve teknikleri öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak seçmesi gerekmektedir. Bu seçme işlemi yapılırken de, birtakım sorulara cevap aranmalıdır. Bu sorular;

-Öğretmenin yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörlernelerdir?

-Bu faktörler öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

Buradan hareket ederek öğretmenin yöntem ve teknikleri seçimini etkileyen faktörleri Şekil-3'de şu şekilde gösterebiliriz (Kemertaş, 1997:41) :

Şekil-3. Öğretmenin Yöntem Seçimini Etkileyen Faktörler

Şekil-3'de görüldüğü gibi öğretmenin yönteme yatkınlığı, sınıf içinde öğrencinin anlatılan konunun anlamasını sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Bu faktör, öğretmenin her zaman aynı yöntemi kullanamayacağını, anlatılan konunun özelliğine ve öğrencinin yaş seviyesine bağlı olarak değişeceğini ifade etmektedir.

Şekil-3'de öğretmenin yöntem seçimini etkileyen diğer bir faktörün zaman olduğu görülmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki zamanı nasıl kullanacağına karar vermesi, öğretmen amaçlarına yarar sağladığı kadar, öğrencinin öğrenmesine, akademik başarısına da katkı sağlayacaktır. Öğretmenin belli bir zaman diliminde konuyu etkili bir şekilde anlatabilmesi ve öğrencinin anlayacağı şekilde somutlaştırabilmesi için, çeşitli yöntemleri kullanması gerekmektedir. Bu yöntemler belirlenirken öğrencin hem öğrenme stiline uygunluğuna hem de zaman konusunda öğretmeni zor durumda bırakmamasına dikkat edilmelidir. Çünkü öğretmenler sınıfın kalabalık olması ve sınıfın fiziksel koşullarının uygun olmamasından dolayı bazı yöntemleri (Örneğin, gösterip-yaptırma gibi), kullanamamaktadırlar. Bu yöntemleri kullandığı takdirde de zaman konusunda problemler yaşamaktadırlar. Bu yöntemler öğretmenin zaman konusunda bir takım problemlerle karşılaşmasını sağladığı gibi maliyet konusunda da bir takım sıkıntıların da ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Öğretmenin seçtiği bazı yöntemler maliyet (anlatım, soru-cevap, grup tartışması) gerektirmezken, bazıları maliyet (deney, gezi) gerektirmektedir.

Şekil-3'de görüldüğü gibi öğrenci grubunun büyüklüğü, kazanımların niteliği, içeriğin özelliği öğretmenin yöntem seçimini etkileyen diğer faktörlerdir. "Öğrenci Grubunun Büyüklüğü" kavramı ile anlatılmak istenen, sınıfın kalabalık olmasıdır. Kalabalık sınıflarda öğretmen bazı yöntemleri rahat kullanırken, bazılarını kullanmaktan çekinmektedirler. Mesela, anlatım yöntemini sınıfın kalabalık olduğu durumlarda kullanan öğretmen, gösterip-yaptırma yöntemini kullanırken hem zaman konusunda hem de sınıfın disiplini konusunda bazı sorunlarla karşılaşabilir. Eğer sınıfın fiziksel koşulları da (sınıfların küçük olması, sıralarda ikiden fazla öğrenci oturması gibi.) öğretim yönteminin uygulanmasına uygun değilse bu da öğretmenin birden fazla yöntem ve tekniği kullanmasını engelleyecektir. Açıklanan bu durumların dışında, öğretmen anlatacağı konunun içeriğine de uygun yöntemi belirlemesi gerekmektedir. Yani, drama yöntemi gerektiren bir içerik varsa bu

öğretmen tarafından öğrencilere yaptırılarak kavratılmalıdır. Eğer, konunun içeriği drama değil, tartışma yöntemine daha uygun ise, öğretmen bu yöntemi kullanarak konuları öğrencilerine aktarmalıdır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, "Kesitsel ve ilişkisel tarama" modelidir. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve gözlenen dersler " bağımsız değişken", öğretmenlerin öğretme yolları ise; "bağımlı değişken" olarak kabul edilip, öğretmenlerin öğretme yolları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerine ait veriler, 2008 'de Summak ve Kanadlı tarafından geliştirilen ve güvenirlik-geçerliği 0,73 olarak hesaplanması yapılan David Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretme yollarına ait veriler ise, araştırmacıların bizzat kendileri tarafından hazırlanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 36 madde için0,92 olarak tespit edilen ve faktör analizi yapılan "Gözlem Formu" ile toplanılmıştır.

2. 1. Araştırma Verilerinin Dağılımı

Araştırma sonucunda elde elden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tek örneklemli "Kolmogrow Smirnov" testi kullanılarak tespit edilmiştir. Tek örneklemli "Kolmogrow Smirnov" testi sonuçlarına göre, ana kütlenin dağılımı normal dağılım göstermektedir. Çünkü Kolmogrow Smirnov-Z değerleri (0,05) 'den büyüktür.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma Malatya ili içerisinde yer alan ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde öğrenim gören beşince ve altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Malatya merkezde 164 ilköğretim okulu ve 73. 950 öğrenci bulunmaktadır. Yapılan araştırmada 5. ve 6. sınıftan daha alt sınıflardaki öğrencilerin seçilmemesinin nedeni, bu yaş aralığındaki öğrencilerin dünyaya somut olarak algılamalarıdır. Oysaki uygulanan envanterde öğrencilerin dünyayı somut olarak algılamalarının yanında, soyut olarak algılamalarını ölçen davranışlarda bulunmaktadır. Kolb (1984) 'a göre,tüm öğrencilerin, okula başladıkları ilk yıldan son yıla doğru, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemden (değiştirme öğrenme stili), soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıya (ayrıştırma öğrenme stili) doğru bir eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma evrenin genişliği sebebi ile örneklem yansız kümeleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem

büyüklüğü, n= Nt^2pq/d^2 (N-1) + t^2pq formülü ile homojen bir yapı göstermeyen evren içerisinden %95 güven aralığında %5 örneklem hatası ile 566 öğrenci ve 130 öğretmen olarak tespit edilmiştir. Bu amaçla hazırlanan 2008'de Summak ve Kanadlı tarafından geliştirilen David Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri öğrencilere, araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretme Yolları Gözlem Formu ise, öğretmenlere uygulanılmıştır. Gözlem formları, her öğretmen için ayrı ayrı araştırmacılar tarafından öğretmenlerin sınıflarına girilerek ders anlatımları esnasında doldurulmuştur. Kalser Mayer Olkin örneklem yeterlik testine göre, araştırmanın örneklemi evrenin %91'lik kısmını açıklamaktadır. Buda yapılan araştırmanın faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından kaynak taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak, istatistik teknikler kullanılarak yapı ve kapsam geçerliliği kontrol edilerek hazırlanan 36 maddelik 'Öğretme Yolları Gözlem Formu" ile 2008'de Summak ve Kanadlı tarafından dilimize uyarlanan David Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri (Learnıng Style) kullanılarak elde edilmiştir. Summak ve Kanadlı tarafından geliştirilen David Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanterinin güvenirlik katsayısı 0,73 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan beş seçenekli ve 36 maddelik 'Öğretme Yolları Gözlem Formu"nun Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,92 olarak saptanılmıştır. Araştırmada "Öğretme Yolları Gözlem Formu'nun faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda gözlem formu içerisinde yer alan soruların faktör yük değerleri, 0,41'den büyük olduğu için hiç bir soru form içerisinden çıkarılmamıştır. Gözlem Formu Öz değeri (Eigen Value) birden büyük dokuz faktörden oluşmaktadır. Ancak Scree Plot eğrisine baktığımızda bu dokuz faktörün dört faktöre indirgenebileceği söylenebilinir. Bu faktörler; Değiştiren, Özümseyen, Ayrıştıran, Yerleştiren şeklinde dört faktördür. Araştırmada Gözlem Formu içerisinde yer lan ve bu sorulara verilen cevaplar toplam varyansın%91'ni açıklamaktadır.

2. 4. Problem Cümlesi: Öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları öğretme yolları ile (Öğretim Yöntem, Teknik ve Etkinlikleri) öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları öğretim yolları, öğrencilerin öğrenme stillerine, öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve gözlenen derslere göre farklılaşmakta mıdır?

2. 4. 1. Alt Problemler:

Öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", "Değiştiren", "Ayrıştıran" öğrenme stillerine uygun öğretme yolları ile,

Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin öğrenme stillerini uygulayabilme durumları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin öğrenme stillerini uygulayabilme durumları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin öğrenme stillerini uygulayabilme durumları, öğretmenlerin gözlenen derslere göre farklılaşmakta mıdır?

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

Tablo-1. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stilleri	Frekans	%
Değiştiren	332	58,7
Özümseyen	77	13,6
Ayrıştıran	54	9,5
Yerleştiren	103	18,2
Toplam	566	100.0

Tablo-2. Gözlenen Dersler

Gözlenen Dersler	Frekans	%
1-Fen ve Teknoloji	48	36,9
2-Türkçe	46	35,4
3-Matematik	34	27,7
Toplam	130	100

Tablo-1'de araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %58,7'lik gibi büyük oranda bir kısmı "Değiştiren" öğrenme stiline sahip iken, %18,2 si "Yerleştiren, %13,6 sı "Özümseyen",%9,5'i ise "Ayrıştıran" öğrenme stiline sahiptirler. Tablo-2'de araştırmada 48 öğretmen "Fen ve Teknoloji", 46 öğretmen "Türkçe", 34 öğretmen "Matematik" dersinde gözlenmiştir.

Tablo-3. Yerleştiren Öğrenme Stiline Uygun Öğretme Yolları

	Yerleştiren Öğrenme Stiline Uygun Öğretme Yolları	r	Sd	P	Çok İyiye İyi		Orta		ÇokZayıfv e Zayıf		Toplam	
					F	%	F	%	F	%	F	%
1	Öğrenciyeverilenkonular hakkında sunum yaptırır.	74,38	4	0,00	90	69,2	02	1,5	38	29,3	130	100
2	Öğrencilere projeler hazırlatır	20,53	4	0,00	64	49,2	16	12,3	50	38,5	130	100
3	Deneyselçalışmaları,	139,76	4	0,00	45	34,6	04	3,1	81	62,3	130	100

	öğrencilerler ile beraber yap											
4	Bilgi transferi yapar	115,60	4	0,00	117	90. 0	11	8,5	02	1,5	130	100
5	Sınıfiçinde tartışma yöntemini uygular.	50,84	4	0,00	64	49,2	06	4,6	60	46,2	130	100
6	Konuların daha anlaşılması için benzetim, rolyap tekniğini uygular	45,61	4	0,00	61	47. 0	10	7,7	59	45,3	130	100
7	Problemçözme ve örnek olay yöntemlerini kullanır.	32,53	4	0,00	75	57,7	14	10, 8	41	31,5	130	100
8	Sorgulama ve araştırmaya yönelik sorular sorar.	52,23	4	0,00	74	56,9	10	7,7	46	35,4	130	100
9	Öğretmen konunungünlükyaşamdakiiş leyişini, özelliklerinisınıfataşır Benzetim tekniğini uygular.	43,3	4	0,00	67	51,5	10	7,7	53	40,8	130	100

Tablo-3'e göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları , "Yerleştiren"öğretim stiline uygun öğretim yolları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki özellikle;

Araştırmada kullanılan"Gözlem Formunda" yerleştiren öğrenme stili ile uygulanan öğretim yolu arasında ilişkinin çıkmasının nedenlerinden biri, öğretmenlerin deneysel çalışmaları, laboratuar ortamında bu stili sahip öğrencilerle beraber yapmasından kaynaklanmaktadır. Sun, Lin, Yu (2007) taraflarından yapılan web tabanlı fen laboratuarında ilköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin öğrenmeye etkisi çalışmasında her öğrencinin öğrenmeye yaklaşımının farklı olduğu bu öğrenmedeki farklılığın nedeninin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stilinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu öğrenme stilleri öğretmenlerin derslerde farklı teknolojik araçların kullanılması ile daha belirginleştiğini vurgulamıştır. Özellikle yerleştiren öğrenme stiline sahip olan bireyler derslerde ve diğer çalışmalarında (sunum vs. gibi) daha çok farklı araçları kullanarak öğrenmektedirler. Çünkü yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler yaparak-yaşayarak ve bir takım sonuçları keşfederek öğrenmektedirler.

Öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları konularla, yeni öğrenmiş olduğu konular arasında oluşan bilgi transferi ile öğrenme stilleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Sonuç olarak örneklemi oluşturan öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları"Yerleştiren" öğrenme stiline uygun öğreti yolları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında yüksek düzeyde bir uyum vardır. Tablo-3'e göre örneklemi oluşturan öğretmenlerin %90'ı "Yerleştiren" öğrenme stiline uygun öğretme yolları içerisinde yer alan,"Öğrencilerin Önceden Öğrendikleri Eski Bilgiler İle Yeni Öğrendikleri Yeni Bilgiler Arasında Bağ

Kurmakta",%69,2'si, "Öğrencilere Konu İle İlgili Sunum Yaptırmakta",%57,7'si, "Problem Çözme ve Örnek Olay Yöntemini Uygulamada",%56,9'u"Sorgulamaya ve Araştırmaya Dönük Soru Sormakta",%51,5'i "Benzetim Tekniğini Sınıf İçerisinde Uygulamada" "Çok İyi" ve "İyi" düzeyde başarılı olurlarken, öğretmenlerin %62,3'ü "Deneysel Çalışmaları Öğrencilerle Birlikte Laboratuar Ortamında Yapmada", %46,2'si "Tartışma Grupları Oluşturmada ve Tartışma Yöntemini Uygulamada", %45'3'ü"Benzetim ve Rol Yapma Tekniğini Uygulamada", %40,8'i "Sınıfta Benzetim Tekniğini Uygulamada", %38,5'i "Öğrencilere Proje Hazırlatmada" "Çok Zayıf" ve "Zayıf" düzeyde başarısız olmaktadırlar.

Tablo-4. ÖzümseyenÖğrenme Stiline Uygun Öğretme Yolları

	ÖzümseyenÖğrenme Stiline Uygun Öğretme Yolla	r	Sd	P	Çok İyive İyi		Orta		Çok Zayıfve Zayıf		Toplam	
					F	%	F	%	F	%	F	%
1	Öğrencilerinolaylar ekyönlüdeğil,birder zla bakışaçısı ile bakmasını sağlar.	45,61	4	0,00	60	46,1	10	7,7	60	46,2	130	100
2	Yeniöğrenilenkonu arı;öğrencilerinanla masıiçin, günlükyaşamdanörn eklervererekveyagö rselaraçvegereçler kullanarak somutlaştırır.	9,000	4	0,06 1	64	49,3	18	13,8	48	36,9	130	100
3	Farklımkaynaklarda bilgiler edinir. Sade derskitabınabağımlı lmaz.	48,38	4	0,00	52	40,0	16	12,3	62	47,7	130	100
4	Öğrencinin, konunun ana hatlarını dahaiyikavramasını ve konudaki kavramların arasındakiilişkiyi daha görmesini sağlamak için kavram haritalarınıkullanır.	45,00	4	0,00	40	30,8	20	15,4	70	53,8	130	100
5	Öğrencininbireysela ştırmayapmasıiçin,ö evlerverir.	6,53	4	0,16	52	40,0	24	18,5	54	41,5	130	100

6	Bilgiyianlamlıbirşel dekodlayaraköğrenc indaha iyi anlamasını sağlar.	8,53	4	0,74	63	48,5	25	19,2	42	32,3	130	100
7	Anlatılankonuyaaitl gilerianlamlandırma çin, özgün sorular sorar.	97,23	4	0,00	40	30,8	10	7,7	80	61,5	130	100
8	,"Kırmızı Koltuk" tekniğini sınıfta uygular.	7,92	4	0,69	34	26,2	12	9,2	84	64,6	130	100
9	Öğrencilerini araştırmaya yönlendirir.	10,07	4	0,03 9	48	36,9	21	16,2	61	46,9	130	100

Tablo-4'e göre, örneklemi oluşturan öğrencilerin öğrenme stilleri ile, örneklemi oluşturan ve "Özümseyen" öğrenme stiline uygun sınıf içerisinde uyguladıkları öğretim yolları arasında "Kısmen" anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin özümseyen öğrenme stiline uygun öğretme yolları arasında yer alan;

1. Öğrencilerin olaylara tek yönlüdeğil, birden fazlabakışaçısı ile bakmasını sağlama.

2. Sadece ders kitabına bağlı kalmadan farklı kaynaklardan bilgiler edinme.

3. Kavram haritaları kullanma.

4. Anlatılan konuya ait bilgileri anlamlandırmak için, özgün sorular sorma.

5. Öğrencilerini araştırmaya yönlendirme ve araştırma yapabilmeleri için, gerekli olan bilgiye ulaşma yollarını öğrencilerine öğretme, başlıklı öğretme yolları arasında anlamlı bir ilişki saptanırken;

a-) Yeni öğrenilen konuları; öğrencilerin anlaması için, günlük yaşamdan örnekler vererek veya görsel araç ve gereçler kullanarak somutlaştırma.

b-) Öğrencinin bireysel araştırmaya pması için, ödevler verme.

c-) Bilgiyi anlamlı bir şekilde kodlayarak öğrencinin daha iyi anlamasını sağlama.

d-) Sınıfa anlatacağı konu ile ilgili uzmanları getirerek, "Kırmızı Koltuk" tekniğini sınıfta uygulama başlıklı öğretme yolları arasında manidar bir ilişki tespit edilememiştir. Yani örneklemi oluşturan öğretmenler, öğrencilere verilen bilgileri somutlaştırmada, bireysel araştırma ödevleri vermede, bilgiyi anlamlı bir şekilde kodlamada, sınıfta "Kırmızı Koltuk" etkinliğini uygulamada sınıfta "Özümseyen" öğrenme stiline uygun öğretim yolu takip edememişlerdir.

Tablo-4' e göre, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %49,3'ü "Özümseyen" öğrenme stiline uygun öğretme yollarından;"Bilgileri Somutlaştırarak Öğrencilere Verebilme, %48,5'i " Bilgiyi Anlamlandırabilme", %46,1'i ise "Öğrencilere Olaylara Çok Yönlü Bakabilme Davranışını Kazandırabilme" öğretim davranışlarını "Çok İyi" ve "İyi" düzeyde başarılı bir şekilde gerçekleştirirlerken, öğretmenlerin %64,6'sı "Kırmızı Koltuk Tekniğini Sınıfta Uygulayabilme", %61,5'i "Bilgiyi Anlamlandırabilecek Özgün Sorular Sorabilme", %53,8'i "Kavram Haritalarını Hazırlayabilme ve Kullanabilme", %47,7'si "Farklı Kaynaklardan Bilgi Edinebilme", %46,2'si "Olaylara Farklı Açılardan Bakabilme Davranışını Öğrencilerine Kazandırabilme" öğretme davranışlarını gerçekleştirmede "Çok Zayıf" ve "Zayıf" düzeyde başarısız olmuşlardır.

Tablo-5. Değiştiren Öğrenme Stiline Uygun Öğretme Yolları

	Değiştiren Öğrenme Stiline Uygun Öğretme Yolları	r	Sd	P	Çok İyi ve İyi		Orta		Çok Zayıf ve Zayıf		Toplam	
					F	%	F	%	F	%	F	%
1	Konuların anlatımından sonra öğrencilerin daha iyi anlayabilmeleri için, anlatılan konunun özetini yapar.	168,95	4	0,00	116	89,2	8	6,2	6	4,6	130	100
2	Öğrenciye, inceleme ve araştırma ödevlerini verir.	178,15	4	0,00	106	81,6	6	4,6	12	9,2	130	100
3	Öğrencilerin gözlemler yapmasını sağlar.	55,15	4	0,00	84	64,6	8	6. 2	38	29,2	130	100
4	Konuları anlatırken grafik tablolar, haritalar, slaytlar kullanarak, öğrencilere verilen bilgileri somutlaştırır.	69,13	4	0,00	80	61,6	10	7,7	40	30,8	130	100
5	Sınıfta öğrencinin kısa bir süre içerisinde çok sayıda fikir üretmesini sağlar.	146,53	4	0,00	104	80,0	8	6,2	18	13,8	130	100
6	Derslerde konu ile ilgili hikayeler, okuma parçalarıveyatamamı verilmeyenmetinler	112,07	4	0,00	56	43,0	4	3,2	70	53,8	130	100

	okur ve bu hikaye, metin, parçaların eksik olan kısımlarını öğrencilerin tamamlamasını sağlar.											
7	Anlatılan konunun önemli olan noktalarına dikkat çekmek amacıyla jest, mimiklerini kullanır veya tahtaya vurgulanan kısımları renkli kalemlerle, tebeşirlerle belirtir.	241,53	4	0,00	114	87,6	4	3,2	12	9,2	130	100
8	Öğrencilerin hayalgüçlerini geliştirecek ve empatikurmasınısağlayaca drama ve rol yapmauygulamalarına yer verir.	74,15	4	0,00	78	60,0	6	4,6	46	35,4	130	100
9	İşbirlikçi öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için grup çalışmaları yaptırır.	125,61	4	0,00	100	76,9	6	4,6	24	18,5	130	100

Tablo-5'e göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları , "Değiştiren" öğretim stiline uygun öğretim yolları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki özellikle;

1. Anlatılan konunun önemli olan noktalarına dikkat çekmek amacıyla jest, mimiklerini kullanır veya tahtaya vurgulanan kısımları renkli kalemlerle, tebeşirlerle belirtir.

2. Öğrenciye, inceleme ve araştırma ödevlerini verir.

3. Konuların anlatımından sonra öğrencilerin daha iyi anlayabilmeleri için, anlatılan konunun özetini yapar.

4. Sınıfta öğrencinin kısa bir süre içerisinde çok sayıda fikir üretmesini sağlar. (Beyin fırtınası).

5. Derslerde konu ile ilgili hikayeler, okuma parçaları veya tamamı verilmeyen metinler okur ve bu hikaye, metin, parçaların eksik olan kısımlarını öğrencilerin tamamlamasını sağlar başlıklı öğretim yolları ile, öğrencilerin öğrenme stilleri arasında yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Yani örneklemi oluşturan öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları öğretim yolları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında yüksek düzeyde bir uyum vardır.

Ayrıştıran Öğrenme Stiline Uygun Öğretme Yolları		**r**	**Sd**	**P**	Çok		Orta		Çok Az		Toplam	
					F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
1	Öğrencilere, bireysel araştırma raporları hazırlatır	35,9	4	0,00	42	32,3	24	18,5	64	49,2	130	100
2	Gösteri tekniği ile anlatım yöntemini beraber kullanır.	2,69	4	0,61	52	40,0	28	21,5	50	38,5	130	100
3	Bilgisayar destekli öğretim yapar.	47,6	4	0,00	38	29,2	12	9,3	80	61,5	130	100
4	Sınıf içindeki konuları	61,0	4	0,00	88	67,7	32	24,6	10	7,7	130	100

	daha iyi pekişmesi için ev ödevleri, yaprak testleri verir. Konuya olan sorular sorar.											
5	Problem çözme yöntemini kullanır.	27,46	4	0,00	48	37,0	10	7,7	72	55,3	130	100
6	Sınıf içinde çeşitli deneyler yapar.	107,07	4	0,00	36	27,6	08	6,2	86	66,2	130	100
7	Öğrenciye bir konuyu öğretirkenetkinliklerı ilk önce kendisi yapar, daha sonra öğrencinin yapmasını sağlar.	4,84	4	0,30	62	47,7	27	20,8	41	31,5	130	100
8	Konuları anlatırken bütünden parçaya doğ anlatır.	4,53	4	0,34	50	38,5	31	23,8	49	37,7	130	100
9	Konuları anlatırken sistemli bir plan dahilinde basamak basamak anlatır.	34,53	4	0,00	80	61,5	24	18,5	26	20,0	130	100

Tablo-5'e göre, örneklemi oluşturan öğretmenlerin%89,2'si "Değiştiren" öğretme stiline uygun öğretme yollarından olan*; "Konunun Öğretiminden Sonra Özet Yapma",* %87,6'sı, *"Anlatılan Konunun Önemli Kısmını Vurgulama, Konu Üzerine Öğrencilerin Dikkatlerini Çekebilmek İçin Jest ve Mimiklerini Kullanma",* %81,6'sı*, "Öğrencilere İnceleme ve Araştırma Ödevleri Verme",* %80'i *"Sınıfta Beyin Fırtınası Tekniğini Uygulama",* %76,9'u," *İşbirlikçi Öğrenmeyi Sınıf İçerisinde Gerçekleştirebilmek İçin, Grup Çalışmaları Yaptırma",* %64,6'sı "*Öğrencilerine Gözlem Yaptırma",*561,6'sı, "*Grafik, Harita Ve Slayt Gibi Öğretim Materyalleri Kullanarak Bilgileri Somutlaştırma"* öğretim yollarını "Çok İyi" ve "İyi" düzeyde başarılı bir şekilde uygularlarken, öğretmenlerin %53,8'i, "Eksik Metin Tamamlatma Etkinliğini Uygulamada" başarısız olmaktadırlar.

Tablo-6. Ayrıştıran Öğrenme Stiline Uygun Öğretme Yolları

Tablo-6'ya göre, örneklemi oluşturan öğretmenlerin "Ayrıştıran" öğrenme stiline uygun, sınıf içerisinde uyguladıkları öğretim yolları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında "Kısmen" anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile, öğretmenlerin "Ayrıştıran" öğrenme stiline uygun öğretme yollarından olan;

1. Öğrencilere bireysel araştırma raporları hazırlatma,

2. Bilgisayar destekli öğretim yapma,

3. Konuları pekiştirmek amacıyla ev ödevleri ve yaprak testleri verme,

4. Problem çözme yöntemini kullanma,

5. Sınıf içerisinde deneyler yapma,

6. Konuları plana uygun bir şekilde anlatma, başlıklı öğretme yolları ile, öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanırken;

a. Gösteri tekniğini anlatım yöntemi ile birlikte kullanma,

b. Konuyu öğrencilere öğretirken,etkinlikleri ilk önce kendisinin yapması, sonra öğrencilere yaptırması, başlıklı öğretim yolları ile,öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Tablo-6'ya göre, örneklemi oluşturan öğretmenlerin %67,7'si*," Konuları Pekiştirmek Amacıyla, Ev Ödevleri ve Yaprak Testleri Verme",*%61,5'i *"Konuları Plana Uygun Bir Şekilde Anlatma"* başlıklı öğretim yollarını,"Çok İyi" ve "İyi" düzeyde sınıf içerisinde uygularlarken, öğretmenlerin %66,2'si, *"Sınıf İçerisinde Deney Yapma", "Bilgisayar Destekli Öğretim Yapma"* başlıklı öğretim yollarını sınıf içerisinde uygulamakta başarısız olmaktadırlar.

Tablo-7. Öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", Değiştiren", "Ayrıştıran" Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Yolları, Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşmakta mıdır. ?

Öğretim Yolu/ Öğrenme Stili		Kareler Toplamı	Sd	Ortalamaların Karesi si	F	P	
YERLEŞTİREN	Gruplar Arası	88,902	3	29,634	,381	,767	p>0. 05
	Gruplar İçi	9803,567	126	77,806			
	Toplam	9892,469	129				
ÖZÜMSEYEN	Gruplar Arası	171,123	3	57,041	,735	,533	p>0. 05
	Gruplar İçi	9783,685	126	77,648			
	Toplam	9954,808	129				
DEĞİŞTİREN	Gruplar Arası	6,350	3	2,117	,021	,996	p>0. 05
	Gruplar İçi	12768,081	126	101,334			
	Toplam	12774,431	129				
AYRIŞTIRAN	Gruplar Arası	486,586	3	162,195	2,218	,089	p>0. 05
	Gruplar İçi	9212,406	126	73,114			
	Toplam	9698,992	129				
YER+ÖZM+DEĞ+AYR	Gruplar Arası	1269,764	3	423,255	,656	,581	p>0. 05
	Gruplar İçi	81316,459	126	645,369			
	Toplam	82586,223	129				

(p> 0. 05).

Tablo-7'ye göre, örneklemi oluşturan öğretmenler "Yerleştiren","Özümseyen","Değiştiren", "Ayrıştıran"öğrenme stiline uygun öğretme yolları, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Yani öğretmenler "Yerleştiren", "Özümseyen","Değiştiren", "Ayrıştıran" öğrenme stiline uygun öğretim yollarını öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak uygulayamamaktadırlar.

Tablo 8. Öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", Değiştiren", "Ayrıştıran"Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Yolları, Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Öğrenme Stili	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Sd	T	p	
YERLEŞTİREN	Bayan	71	32,0000	128	4,110	0,00	P<0. 05
	Erkek	59					
ÖZÜMSEYEN	Bayan	71	26,0169	128	2,958	0,00	P<0. 05
	Erkek	59					
DEĞİŞTİREN	Bayan	71	24,0563	128	4,342	0,00	P<0. 05
	Erkek	59					
AYRIŞTIRAN	Bayan	71	19,6102	128	4,148	0,00	P<0. 05
	Erkek	59					

Tablo-8'e göre, örneklemi oluşturan öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", "Değiştiren", "Ayrıştıran" öğrenme stillerine uygun olarak uyguladıkları öğretim yolları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. (p< 0. 05). Farklılaşma bayan öğretmenlerin lehinedir. Yani "Bayan" öğretmenler öğrenme stillerine uygun olarak öğretim yollarını uygulamada erkek öğretmenlere göre daha başarılıdırlar. Örneklemi oluşturan öğretmenler özellikle "Değiştiren" öğrenme stiline uygun öğretim yöntemi uygulamada, diğer öğrenme stillerine uygun öğretim yolları uygulamaya göre daha başarılıdırlar.

Tablo-9. Öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", Değiştiren", "Ayrıştıran"Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Yolları, Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Öğretim Yolu/ Öğrenme Stili		Kareler Toplamı	Sd	Ortalamaları n Karesi si	F	P	
YERLEŞTİREN	Gruplar Arası	3329,017	4	832,254	15,850	,000	P<0. 05
	Gruplar İçi	6563,452	125	52,508			
	Toplam	9892,469	129				
ÖZÜMSEYEN	Gruplar Arası	2878,827	4	719,707	12,714	,000	P<0. 05
	Gruplar İçi	7075,981	125	56,608			
	Toplam	9954,808	129				

DEĞİŞTİREN	Gruplar Arası	4326,704	4	1081,676	16,005	,000	P<0. 05
	Gruplar İçi	8447,727	125	67,582			
	Toplam	12774,431	129				
AYRIŞTIRAN	Gruplar Arası	3472,068	4	868,017	17,425	,000	P<0. 05
	Gruplar İçi	6226,925	125	49,815			
	Toplam	9698,992	129				
YER+ÖZM+DEĞ+AYR	Gruplar Arası	3329,017	4	832,254	15,850	,000	P<0. 05
	Gruplar İçi	6563,452	125	52,508			
	Toplam	9892,469	129				

Tablo-9'a göre, örneklemi oluşturan öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", "Değiştiren","Ayrıştıran" öğrenme stiline uygun olarak uyguladıkları öğretim yolları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. (p< 0. 05). Farklılaşmayı, sırasıyla, birinci sırada (10-14),ikinci sırada (15-18), üçüncü sırada (19-22),dördüncü sırada, (23-26), beşinci sırada (27-30) yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo–10. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", "Değiştiren" ve "Ayrıştıran" Öğretim Stillerine Uygun Öğretim Yollarının Uygulama Başarılarının Mesleki Kıdemlere Göre Tukey HSD Analizi

YERLEŞTİREN					**DEĞİŞTİREN**		
KIDEM	**N**	**Subset for alpha = . 05**			**N**	**Subset for alpha = . 05**	
		1	**2**	**3**		**1**	**2**
23-26	23	22,6522			19	24,3158	
27-30	19	23,2105			23	28,7826	
19-22	28		29,6786		28		35,1786
15-18	31		30,7419		29		39,6207
10-14	29			36,5862	31		39,6774
Sig.		,999	,985	1,000		,302	,295

ÖZÜMSEYEN						**AYRIŞTIRAN**				
KIDEM	**N**	**Subset for alpha = . 05**				**N**	**Subset for alpha = . 05**			
		1	2	3	4		**1**	**2**	**3**	**4**
23-26	19	14,6316				19	19,8421			
27-30	23	17,7826	17,7826			23	21,8696	21,8696		
19-22	28		20,6786	20,6786		28		25,5000	25,5000	
15-18	31			25,4516	25,4516	31			29,5806	29,5806
10-14	29				27,9310	29				34,4828
Sig.		,572	,650	,161	,769		,847	,359	,242	,099

Tablo-10 incelendiğinde, öğretmenlerin "yerleştiren", "özümseyen", "değiştiren" ve "ayrıştıran" öğretim stillerine uygun öğretim yollarının

uygulama başarılarının mesleki kıdemleri arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD Analizi testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri azaldıkça, öğrenme stillerine uygun olarak geliştirdikleri öğretim yollarını uygulama başarıları artmaktadır. Kısacası, öğretmenlik mesleki tecrübesi daha az olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak öğretim yollarını, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre, daha başarılı bir şekilde uygulamaktadırlar.

Tablo-11. Öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", Değiştiren", "Ayrıştıran"Öğrenme Stiline Uygun Öğretim Yolları, Gözlenen Derslere Göre Farklılaşmakta mıdır?

Öğretim Yolu/Öğrenme Stili		Kareler Toplamı	Sd	Ortalamaların Karesi	F	P	
YERLEŞTİREN	Gruplar Arası	2852,776	2	1426,388	25,733	,000	P<0. 05
	Gruplar İçi	7039,693	127	55,431			
	Toplam	9892,469	129				
ÖZÜMSEYEN	Gruplar Arası	222,913	2	111,456	1,454	,237	p> 0. 05
	Gruplar İçi	9731,895	127	76,629			
	Toplam	9954,808	129				
DEĞİŞTİREN	Gruplar Arası	2856,397	2	1428,198	18,288	,000	P<0. 05
	Gruplar İçi	9918,034	127	78,095			
	Toplam	12774,431	129				
AYRIŞTIRAN	Gruplar Arası	662,706	2	331,353	4,657	,011	P<0. 05
	Gruplar İçi	9036,286	127	71,152			
	Toplam	9698,992	129				
YER+ÖZM+DEĞ+AYR	Gruplar Arası	2852,776	2	1426,388	25,733	,000	P<0. 05
	Gruplar İçi	7039,693	127	55,431			
	Toplam	9892,469	129				

Tablo-12. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", "Değiştiren"ve "Ayrıştıran" Öğretim Stillerine Uygun Öğretim Yollarının Uygulama Başarılarının Gözlenen Derslere Göre, Tukey HSD Analizi

	YERLEŞTİREN				DEĞİŞTİREN		
	Dersler	N	Subset for alpha = . 05		N	Subset for alpha = . 05	
			1	2		1	2
Tukey HSD	Matematik	36	21,7222		36	27,1111	
	Türkce	46		31,9348	48		36,2500
	Fen ve Teknoloji	48		32,4167	46		38,5217
	Sig.		1,000	,952		1,000	,461
Scheffe	Matematik	36	21,7222		36	27,1111	

	Türkce	46		31,9348	48		36,2500
	Fen ve Teknoloji	48		32,4167	46		38,5217
	Sig.		1,000	,956		1,000	,496
ÖZÜMSEYEN					AYRIŞTIRAN		
	Dersler	N	Subset for alpha = . 05		N	Subset for alpha = . 05	
			1			1	2
Tukey HSD	Matematik	36	20,1667		46	25,2391	
	Türkce	46	22,0217		36	25,3333	
	Fen ve Teknoloji	48	23,4583		48		29,9583
	Sig.		,192			,999	1,000
Scheffe	Matematik	36	20,1667		46	25,2391	
	Türkce	46	22,0217			25,3333	
	Fen ve Teknoloji	48	23,4583		36		29,9583
	Sig.		,225			,999	1,000

Tablo-11'e göre, öğretmenlerin "Yerleştiren","Değiştiren" ve "Ayrıştıran" öğretim stillerine uygun öğretim yollarını uygulamaları, gözlenen derslere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. (p< 0. 05). Ancak öğretmenlerin "Özümseyen" öğretim stiline uygun öğretim yollarını uygulamaları gözlenen derslere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. (p> 0. 05). Farklılaşmayı "Yerleştiren" öğretim stiline uygun öğretim yollarında sırasıyla; birinci sırada "Fen ve Teknoloji",ikinci sırada "Türkçe",üçüncü sırada "Matematik" ,"Değiştiren" öğretim stiline uygun öğretim yollarında sırasıyla; birinci sırada "Türkçe",ikinci sırada "Fen ve Teknoloji",üçüncü sırada "Matematik" ,"Ayrıştıran" öğretim stiline uygun öğretim yollarında farklılaşmayı birinci sırada "Fen ve Teknoloji",ikinci sırada "Türkçe ve Matematik" dersleri oluşturmaktadır. (Bkz:Tablo-12) Sonuç olarak, örneklemi oluşturan öğretmenler,öğretim stillerine uygun öğretim yollarını Fen ve Teknoloji ve Türkçe derslerinde Matematikderslerine göre daha başarılı bir şekilde uygulamaktadırlar.

4. SONUÇLAR

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu sonuçlara varılmıştır:

1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin baskın öğrenme stilleri "Değiştiren" öğrenme stilidir. Kaya (2007) tarafından yapılan, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi çalışması bu sonucu destekler niteliktedir. Kaya (2007) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmı "yaparak (Aktif yaşantı) " öğrenmeyi daha çok, "hissederek (Somut Yaşantı) " öğrenmeyi az kullandıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiğinde, en çok değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları gözlenmiştir. Foney (1994) ve Payne (2000) yapmış oldukları çalışmada

öğrencilerin çoğunluğunu değiştirme öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemişlerdir.

2. Öğretmenler, yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için uygun öğretme yollarından, bilgileri transfer etme, bilgiler arasında bağ kurma, örnek olay ve problem çözme yöntemlerini çok iyi ve iyi düzeyde gerçekleştirdikleri, laboratuar ve tartışma yöntemlerinde başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğretmenler, özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için uygun öğretme yollarından, olayların neden sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirdikleri ve olaylara çok yönlü bakarak çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Güven (2004:54) 'e göre, özümseyen öğrenme stili, "Güçlü mantık ve karar verme yeteneği, Anlamlı bir düşünceye yoğunlaşma, Olaylara tek yönlü değil, birden fazla bakış açısı ile bakma, Tecrübelerini iyi tasarlama, Bilgiyi anlamlı bir şekilde kodlama," özelliklerine sahiptirler. Bu özelliklere sahip olan öğrenciler daha çok konuları öğrenirken de, birçok kitle iletişim araçlarından yararlanmakta olaylara farklı açılardan bakarak değerlendirmektedirler.

4. Öğretmenler,değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için uygun öğretme yollarından, beden dillerini kullanma, konunun önemli kısımlarının özetini yapmada başarılı oldukları, eksik metin tamamlamada başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu Koç (2007) ve Lu ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmalar desteklemektedir Lu ve diğerleri (2007),Kolb'un öğrenme stillerinin internet üzerinde yapılan öğrenme davranışları ve sonuçları ile ilişkisiçalışmasında değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin bilgisayar üzerinde geçirmiş oldukları zaman dilimine bağlı olarak öğrenmesinin başında ve sonunda farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencileri bilgisayar gibi teknolojik araçlar yolu ile konuları somutlaştırmada slayt, grafik gibi görsel materyalleri kullanarak öğrenmektedirler. Koç (2007) tarafından yapılan araştırmada, değiştiren öğrenme stili somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemin bileşenidir. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin gelişim dönemleri düşünüldüğünde, öğrencilerin somut örnek ve yaşantılarla, dinleyerek ve paylaşarak (grup çalışmaları) öğrendikleri görülmektedir.

5. Öğretmenler, ayrıştıran öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için uygun öğretme yollarından, ev ödevleri ve konuları planlamada başarılı oldukları, bilgisayar destekli öğretim ve deney yöntemlerinde başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2 Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin öğrenme stiline uygun öğretme yolları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma bayan öğretmenlerin lehine olup, bayan" öğretmenler öğrenme stillerine uygun olarak öğretim yollarını uygulamada erkek öğretmenlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu Whitcomb (1999) ve Kolb (1985) tarafından yapılan çalışmalar desteklemektedir. Whitcomb (1999), öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık, bayanların daha çok somut yaşantı, yani değiştiren öğrenme stilini uygun yolları seçtikleri, erkeklerin ise, soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kolb (1985) tarafından yapılan araştırmada öğrenme biçimi açısından erkeklerin kızlardan daha çok soyut kavramsallaştırma biçimini tercih ettiklerini belirtmiştir.

3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin öğrenme stiline uygun öğretme yolları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılaşmayı en fazla 10-14 yıl arasındaki öğretmenler, en az farklılaşmayı 27-30 yıl arasındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretim yolları uygulamaları gözlenen derslere göre farklılaşmakta, bu farklılaşma değiştiren, ayrıştıran, yerleştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerde görülmektedir. Özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerde ise, öğretim yolları uygulamaları gözlenen derslere göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

5. ÖNERİLER

- Öğretmenler, öğrenme stilleri ve öğrenme stillerine uygun öğretim yollarıve öğrencilerin öğrenme stillerini değişik "Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanarak saptayabilme konularında bilgilendirilmelidir.
- Eğitim Fakültelerinin Müfredatı içerisinde yer alan "Öğretim Yöntem ve Teknikleri" dersinin içeriği, öğrenme stillerine uygun bir şekilde yeniden düzenlenmelidir. Bunun sonucunda öğretmenlerin, öğretmen olduklarında, öğrencilerinde tespit ettikleri öğrenme stillerine uygun olarak, öğretim yöntem ve teknikleri uygulayabilmeli ve bu öğrenme stillerine uygun öğretim etkinlikleri düzenleyebilmelidirler.
- Okullarımızda benzer öğrenme stillerine sahip öğrenciler bir araya getirilerek, öğrenme stilleri sınıfları oluşturulmalıdır. Her ne kadar bu alanda yapılan çalışmalara rastlanılmamışsa da bundan sonra yapılacak çalışmalarda, benzer öğrenme stiline sahip öğrencilerin bir arada olduğu

sınıflarda yapılan eğitim-öğretimin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkileri araştırılabilinir.

- Okul içerisinde öğrencinin öğrenme stilini belirleyen anket, ölçek vb. çalışmalar yapılarak elde edilen verilerin sonuçları diğer öğretmenlerle ve ailelerle paylaşılmalıdır.

KAYNAKLAR

Allport, G. W. (1961). *PatternandGrowthinPersonalist.* Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York.

Bolat, N. K. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Basarı Düzeyleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. (YüksekLisans Tezi), Eskişehir.

Brown, E. ; Cristea, A. ; Stewart, C. ; Brailsford, T. (2005). "Patterns in authoring of adaptive educationl hypermedia: ataxonomy of learning style. " *Educational Technology & Society,* 8 (3), ss. 77.

Demir, K. M. (2006). "Sınıf öğretmenleri adaylarının öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler öğretimi". *Eğitim Araştırmaları Dergisi,*238 (6), ss. 30

dincer, T. (2007). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitim Ana Bilim Dalı Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Denizoğlu, P. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi ÖğretimiÖz-Yeterlikİnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen BilgisiÖğretimineYönelik Tutumları ArasındakiİlişkininDeğerlendirilmesi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi İlköğretimAna Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Elizabeth, B. Alexandra,C. ; Craig S. ; TİM, B. (2005). Patterns in Authoring of Adaptive Educational Hypermedia: A Taxonomy of Learning Styles. *Educational Technology & Society*, 8 (3), pp:77-90.

Hawk, T.,Shah (2007). "Using learning style ınstrumentsto enhance student learning. decision sciences. " *Journal of Innovative Education,* 5 (1), pp. 1-6.

Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Foney, D. S. (1994). A Profile Of Student Affair Master Students: Characretistics AndLearning Styles. *Journal of College Student Development, 35 (5),* 325-335.

Kanadlı, S. (2007). *Lise 10. Sınıf Öğrencelerinin Bilişsel StillerArasındaki Farklılıkların Akademik Basarı,Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve CinsiyetAçısından İncelenmesi (Gaziantep İli Şehitkâmil ve Şahinbey İlçeleri Örneği).* Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitüsüEğitim Bilimleri Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.

Kaya, F. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

Kemertaş, İ. (1997). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemler*i. Birsen Yayınevi, İstanbul.

Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı İle İlişkisi (Malatya ve Elazığ İlleri Örneği).* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

Koç, D. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Tutum ve Başarısı Arasındaki İlişki (Afyonkarahisar İl Örneği).* Afyonkarahisar Kocatepe ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Afyonkarahisar

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Englewood Cliffs,* NJ: Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory: Self Scoring and Interpretation*. Booklet, Boston: McBer and Company.

Lu, H. ve Diğerleri (2007). The Relationship ofKolb Learning Styles, Online Learning Behaviors andLearning Outcomes. *Education Technology& Society,*10 (4), pp:187-196.

Marriott, P. (2002). "A Longitudinal Study of Undergraduate Accounting Students Learning Style Preferences at Two UK Universities". *Accounting Education:an İnternational Journal,* 11 (1), pp. 43.

Oluk, S., Sambur, E., Can, Ş. (2007). Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Ünivesitesi,* (5-7 Eylül 2007), Tokat. 1-2.

Payne, E. B. (2000). *Teaching Styles of Faculty and Learning Styles of Their Students Congruent Versus İncongruent Teaching Styles with Regards to Aacademic Disciplines and Gender.*

http//www. lib. umi. com/dissertations/fullcilt/9 (internet adresinden 20. 5. 2010 tarihinde indirilmiştir).

Sun, K. Lin, Y. ; YU, C. (2004). A Study On Learning Effect Among Different Learning Styles in A Web-Based Lab Of Science for Elementary School Students. *Computers & Educatıon 50 (4),* ss. 1411-1422.

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9–11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. (YayınlanmamışDoktora Tezi), İstanbul .

Şirin, A,. Güzel, A. (2006). "Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6 (1), ss. 233-237.

Whitcomb, R. M. (1999). *The Relationship Between Student Cognitive Development and Learning Style Preference*. Unpublished doctoral thesis The University of Maine.

LEARNİNG STYLES STUDENTS ANDTEACHERS TEACHİNG WAYS OF HARMONY

Feridun MERTER **Sevda KOÇ**

EXTENDED ABSTRACT

Curricula also undergo a change parallel to the contemporary changes in information technologies. Today's curricula are student-centered curricula. These curricula oblige to take into consideration individual differences and learning styles to arrange educational activities according to the developmental features of students. Thus educational activities learns something in this process. For this reason, in this study, teachers' ability to choose the suitable teaching methods and techniques and to arrange educational activities according to the students' learning styles is discussed grounding on the truth thatstudents have different learning styles. Because, students get the information that are provided by their teachers according to their learning styles and storethem. These information are coded as chart, schema and figure forms by some students, as mathematical symbols by some students and as written and oral forms by some of the students. That is, while some of them learn by only listening; others prefer reading, reasoning or practising. The primary thing on learning is that the students should take part in learning (doing-living-learning). For this reason, teachers should define the students' learning styles (individuals prefence and tendencies related with learning) before using teachingmethods and techniques andarranging educational activities. Thus, the student who knows his own style and studies on this, makes more work in short time and has a pleasant process.

In this study, cross-sectional survey and relational survey method is used. Students' learning styles, teachers genders and their service duration, observed lessons are taken as independent variable, teachers' teaching ways are taken as dependent variable. The study has been conducted in the primary schools in the city center of the Malatya. The population of the study includes students studying in fifth and sixth grade in the primary schools that are placed in the city center of Malatya in the first term of 2008–2009 academic year and teachers taeching fifth and sixthclasses. The sample of the study includes 566 students and 130

teachers selected in population with % 5 sampling mistake and by random cluster sampling method. **David Kolb**'s **"Learning Styles Inventory"** and **"Teaching Ways Observation Form"** are used as an assessment device.

As a result of this study, while a significant relation at high level is found between students' learning stylesand **"Settling"** and **"Changing"**teaching ways that teachers impove suitable for learning styles, partly significant relation is found between students' learning styles and teachers' **"Assimilating"** and "**Sorting"** teaching wayssuitable for learning styles. **"Settling"** ,**"Changing", "Assimilating"** and "**Sorting"**teaching ways that are practised suitable for learning styles by the teachersshow differentiation according to teachers' gender and their service duration. The differentiation is in favor of the female teachers and teachers having lesser professional experience. Also, the study concluded that, while the conditions ofteachers' application of **"Settling"**, **"Changing" "Sorting"** teaching ways suitable for teaching styles show significant difference according to observed lessons, the conditions of teachers application of **"Assimilating"**teaching ways suitable for teaching styles show no differentiation according to observed lesson.

Key words: Learning Styles, Teaching Ways, Teaching Methods and Techniques.

İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÖĞRENCİLERİNİN SPORTİF FAALİYETLERE KATILIM DÜZEYİ İLE İLETİŞİM BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Fikret SOYER[*] **Yusuf CAN**[**] **Çiğdem TÜRKEL**[***]

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim çağı öğrencilerinin sportif faaliyetlere katılım düzeyi ile iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere ait demografik özellikler, ikinci bölümde araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış 7 ifadeden oluşan sportif faaliyetlere katılım ölçeği bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise 45 sorudan oluşan veErsanlı ve Balcı (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma için Kayseri Merkez ilçelerinden örneklem olarak seçilen 9 ilköğretim okuluna toplam 549 öğrenciye anket formu uygulanmış, ankete ilişkin veriler SPSS istatistik programınayüklenmiş ve her türlü analiz bu program aracılığı ile yapılmıştır. Araştırmanın hipotezlerini test etmekamacıyla korelasyon analizi, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında farklılık analizi ve çoklu değişkenler arasında farklılık analizi yapılmıştır. Ayrıca elde edilen değerler frekans dağılımları ve yüzdeler şeklinde özetlenmiştir. Yapılan korelasyon analizine göre, sportif faaliyetlere katılım ile iletişim becerileri ve ortaöğretim başarı düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p‹0. 001).

Anahtar Kelimeler: Sportif faaliyet, iletişim becerisi, ilköğretim çağı.

ANALYZING THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE PRIMARY SCHOOL-STUDENTS' LEVELS OF PARTICIPATION IN SPORTIVE ACTIVITIES AND THEIR LEVELS OF COMMUNICATION SKILLS

[*] Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bl. fikretsoyer@gmail. com

[**] Yrd. Doç. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bl. ycan@erciyes. edu. tr

[***] Serbest Araştırmacı, ycan@erciyes. edu. tr

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the relationships between the primary school-students' levels of participation in sportive activities and their levels of communication skills. The survey form used as the data collection tool consists of three sections. The first section includes demographic characteristics of the students; the second section includes The Sports Activity Scale, which was developed by the researchers and prepared on the basis of Five-Point Likert Scale, consisting of seven items. The Communication Skills Inventory, which was developed by Ersanlı and Balcı (1996), consisting of 45 questions was used in the third section. In the research, the survey form was applied to the sample group consisting of 549 students from 9 different primary schools in the central districts of Kayseri. The survey data was loaded to the SPSS statistical program and every kind of analysis was conducted by means of this program. The correlation analysis, the discriminant analysis between dependent and independent variations and the multiple-discriminant analysis were conducted to test the hypotheses of the research. In addition, the scores obtained were summarized in frequency distributions and percentages. According to the correlation analysis, it was found out that there was a positive relationship between the participation in sportive activities and communication skills and the middle school success level ($p<0.001$).

Key Words: Sportive Activity, communication skills, primary school,

1. GİRİŞ

İletişim becerisi karşıdan gelen iletilerle kişilikle ilgili yakıştırma veya değerlendirmeleri ayıklayıp iletinin özünü yakalayabilmektir (Özer,1995: 7). İletiler ya da veriler bilgi kaynağıdır, ancak bilgi değildir; karmaşık bir süreç sonucunda, önemsediklerinde, yorumladıklarında, kullanıldıklarında bilgiye dönüşürler (Usluata, 1995: 13).

İletişim bağlantısını oluşturabilmek kazanılmış bir davranış ve becerinin ürünüdür. Aynı şekilde, bir araya gelip zaman içinde tozu dumana katarak birbirleriyle öfkeli bir mücadeleye girebilmek de kazanılmış bir davranış ve becerinin ürünüdür. Bu anlamda kişiler ya iletişimi ya da iletişimsizliği becerirler. Görülen ise daha çok iletişimsizliği becermeleri olmuştur. İşte bu beceriyi anlayabilmek, nasıl oluştuğunu görebilmek, iletişim olarak tanımladığımız, o son derece temel sürenin nasıl becerilebileceğini anlamak olacaktır (Özer,1995: 10-15).

İletişimde önemli olan her şeyden önce, başkalarıyla iyi ilişki/iletişim kurabilmek için kendimizle çok iyi iletişim kurmamızın gerekliliğidir. İyi bir iletişimci hem kendi iç dünyasını hem de karşıdaki kişinin davranışlarını gerçekçi bir biçimde değerlendirmesini bilir. Karşısındakinin farkında olan kişi ise, onun davranışlarının nasıl bir iç dünyadan geldiğini, tecrübelerini ve yaşantılarının ne olduğunu anlar.

İyi bir iletişim yeteneği olan kimse, iletişim kurduğu kimsenin bedeninin duruşu, sesinin tonu ve iç dünyası hakkındaki ip uçlarını anında görür ve onları anında değerlendirmeye çalışır (Cüceloğlu,1993: 67).

Özellikle insan ilişkileri ile ilgili mesleklerde çalışanların başarısı iletişim becerilerini etkin olarak kullanabilmelerine bağlıdır (Erkal,1992: 12-13). Bu nedenle psikolojik danışmanlar, psikologlar ve halkla ilişkiler uzmanları, yöneticiler, bütün öğretmenler gibi beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörler de sürekli olarak iletişim becerilerini geliştirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu zorunluluk sadece meslek ilişkileriyle sınırlanmayıp ev ve aile gibi sosyal hayatı kapsayan tüm ilişkilerde de gerekliliğini hissettirmektedir.

İletişim sürecinde diğer bir önemli nokta da kaynak ile alıcı arasında ortak bir referans çerçevesinin bulunmasıdır. Aksi takdirde kaynağın gönderdiği kodlanmış bilgi alıcı tarafından çözümlenemez ve mesaj öğrenilemez.

İletişim becerileri bütünsel olarak ele alınabildiği gibi farklı yönleriyle de ele alınmakta ve bağlantılı olarak iletişim becerilerinin alt boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar yapılmaktadır.

Bu sınıflamalardan biri sözlü ya da sözsüz olması temelinde iletişimi sözlü ve sözsüz olarak ikiye ayırır. *Sözlü iletişim becerileri,* dil ve dil ötesi iletişimin etkili bir şekilde kullanımıyla ilgili becerilerdir. Gürgen (1997) 'e göre dile ilişkin iletişim becerisi, iyi söyleyiş, sözcük zenginliği, iyi tümce kurma, uyumlu söz dizimi, gerekli ve uygun sözcüklerin seçimi gibi konuları kapsar. Dilin etkili kullanımına ilişkin beceriler genelde akıcılık, doğruluk ve zengin kullanım açısından ele alınmaktadır. Doğruluk, dilin kullanımında anlamsal, biçimsel ve sözlüksel hataların yapılmaması ve telaffuz ile ilişkilidir (Oya, Manalo ve Greenwood, 2004: 841-855). Ses tonu, sesin hızı, şiddeti, vurgulamalar, duraklamalar gibi sesin niteliğiyle ilgili özelliklerin doğru ve etkili kullanımı dil ötesi iletişim becerileri ile ilgilidir. Akvardar ve ark (2005), etkin bir sözlü iletişim kurulabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlardan söz etmektedirler. Sözsüz iletişimde ise beden duruşu, yüz ifadeleri ve göz ilişkisi, el/kol hareketleri (jestler), mesafe-"kişisel mekan" ve giyim ile ilgili iletiler söz konusudur ve tüm bunların doğru ve etkili şekilde anlamlandırılması ve kullanımı sözsüz*iletişimle ilgili beceriler*gerektirir. Sözel olmayan duygusal mesajlara ilişkin beceriler, kodlama ve kod çözme açısından, diğer bir deyişle ifade etme ve yorumlama açısından ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir (Izard, Maletasta,1987: 193-

203,Cunningham, 1977: 564-584). Minskoff, sözel olmayan iletişimle ilgili becerileri dört basamakta ele almaktadır. Bunlar, özgül sosyal ipuçlarının ayırt edilmesi, bu ipuçlarının sosyal anlamlarının anlaşılması, uygun kullanımı ve gerçek sosyal problemlere uygulanmasıdır (Minskoff,1980: 118-124).

Anlatanın sözlerini ve duygularını uygun biçimde yansıtma, sorular sorma, özetlemeler yapma ve başka sözcüklerle tepki verme iletişimin etkili olmasını sağlayan becerilerdendir (Korkut, 1996: 46). İletişim becerilerinin gelişmesinde sportif faaliyetlere katılımın etkisinin olup olmadığı ise bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde sporun toplumsal yaşamın önemli unsurlarından biri olduğu görülecektir. Şöyle ki; spor demokratik toplum oluşmasında ve bireyin sosyalleşme sürecinde önemli bir etkendir. Spor iletişimdeki bireysel etkisi ile birlikte kitlesel iletişim aracı olarak da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Ders dışı sportif etkinlikler, haftalık öğretim programı içinde yer alan derslerin öğretimi dışında kalan zaman içinde, öğrencilerin, sportif etkinlikler yoluyla eğitimlerini devam ettirmesidir (Gündüz , 1997:65). Türkiye'de okullardaki ders dışı faaliyetler, özellikle ve ağırlıklı olarak spor üzerine yoğunlaşmıştır.

Okullardaki beden eğitimi ve spor, öğrencilerin "beden, ruh ve kişilik yapısını geliştiren, iradeyi güçlü kılan, grup çalışmasını kolaylaştıran, karşılıklı dayanışmayı sağlayan, özgüveni geliştiren, kendini kontrol etmeyi, başkalarına saygıyı öğrenmede önemli katkılar sağlayan" ve genel eğitimiz ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen faaliyetler bütünüdür (Suveren,1991:1; Kapıkıran, 1993).

Bu çalışmanın amacı ilköğretim çağı öğrencilerinin sportif faaliyetlere katılım düzeyi ile iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında Kayseri'nin Merkez ilçelerindeki ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 298; ilköğretim 7. sınıfında öğrenim gören, 251 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere ait demografik özellikler, ikinci bölümde araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve yine 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış 7 ifadeden oluşan sportif faaliyetlere katılım ölçeği

bulunmaktadır. Bu ifadeler "hiçbir zaman=1, nadiren=2, zaman zaman=3, çoğu zaman=4, her zaman =5" şeklinde sıralanmıştır. Üçüncü bölümde ise 45 sorudan oluşan veErsanlı ve Balcı (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır.

Uygulamalar, rehberlik derslerinde araştırmacılar tarafından uygulanmış, gereken durumlarda rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerinden yardım istenmiştir. 6. ve 7. sınıflara yönelik yapılan envanter uygulamasında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi göz önünde bulundurularak, envanterde yer alan yargısal sorular araştırmacı ve sınıf öğretmenlerince okunarak, cevaplandırılması sağlanmıştır. Uygulamanın yapıldığı sınıflarda araştırmanın genel amacı açıklanmış, cevaplamalarla ilgili bilgiler verilmiş ve uygulamaya dair sorular cevaplanmıştır.

Veri toplama araçları, öğrencilere ders saatinde ve tek oturumda uygulanmıştır. Envanterin uygulanması esnasında, öğrencilerin veri toplama araçlarına ilgi gösterdikleri, dikkatli cevap verdikleri gözlenmiş ve herhangi bir sorun doğmadan uygulama sonuçlanmıştır.

Araştırma için Kayseri Merkez ilçelerinden örneklem olarak seçilen 9 ilköğretim okuluna toplam 549 öğrenciye anket formu uygulanmış, ankete ilişkin veriler SPSS istatistik programınayüklenmiş ve her türlü analiz bu program aracılığı ile yapılmıştır. Araştırmanın hipotezlerini test etmekamacıyla korelasyon analizi, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında farklılık analizi ve çoklu değişkenler arasında farklılık analizi yapılmıştır. Ayrıca elde edilen değerler frekans dağılımları ve yüzdeler şeklinde özetlenmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri

		N	%
YAŞ GRUPLARI	12	240	43. 7
	13	266	48. 5
	14	43	7. 8
	TOPLAM	549	100
BAŞARI PUANI	1	165	30. 1
	2	246	44. 8
	3	138	25. 1
	TOPLAM	549	100

CİNSİYET	Erkek	311	56. 6
	Bayan	238	43. 4
	TOPLAM	549	100
ANNE EĞİTİM DURUMU	ilköğretim	339	61. 7
	Ortaöğretim	131	23. 9
	Lisans	66	12
	Lisansüstü	12	2. 2
	TOPLAM	549	100
BABA EĞİTİM DURUMU	ilköğretim	229	41. 7
	Ortaöğretim	177	32. 2
	Lisans	107	19. 5
	Lisansüstü	36	6. 6
	TOPLAM	549	100. 0
GELİR DURUMLARI	0-500 TL	209	38. 1
	501-1000TL	163	29. 7
	1001-2000TL	89	16. 2
	2001-3500TL	66	12
	3501 ve üzeri	22	4
	TOPLAM	549	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımına bakıldığında 240 (%43. 7) öğrencinin 12 yaşında, 266 (%48. 5) öğrencinin 13 yaşında, 43 (%7. 8) öğrencinin 14 yaşında olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu 12-13 yaş grubu, çok az bir kısmını ise 14 yaş grubu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim başarı puanlarına bakıldığında 165'inin (%30. 1) 1. puan aralığında, 246'sının (%44. 8) 2. puan aralığında,138'inin (%25. 1) 3. puan aralığında yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta düzeyde başarılı olduğu sonucuna varılabilir

Araştırmaya katılan öğrencilerin 238'i (%43. 4) bayan,311'i (%56. 6) ise erkektir. Buna göre araştırmaya katılan öğrenci grubunun çoğunluğunu erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde 339'unun (%61. 7) ilköğretim, 131'inin (%23. 9) ortaöğretim, 66'sının (%12) lisans, 12'sinin (%2. 2) lisansüstü eğitim

aldıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun annelerinin eğitim düzeyinin düşük olduğu tablodan görülebilmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan öğrenci anneleri ise araştırmanın sadece %2. 2'sini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine bakıldığında 229'unun (%41. 7) ilköğretim, 177'sinin (%32. 2) ortaöğretim, 107'sinin (%19. 5) lisans, 36'sının (%6. 6) lisansüstü eğitim aldıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun babalarının eğitim düzeyinin düşük olduğu tablodan görülebilmektedir. Ancak öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin annelerinin eğitim düzeyinden büyük oranda yüksek olduğu da görülmektedir. Lisansüstü eğitim mezunu olan babaların sayısı annelerin sayısının üç katına denk gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci ailelerin gelir düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında 209 'unun (%38. 1) 0-500 TL, 163'ünün (%29. 7) 501-1000 TL , 89'unun (%16. 2) 1001-2000 TL, 66'sının (%12) 2001-3500 TL,22'sinin (%4) 3501 TL ve daha yukarı gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun ailelerinin gelir düzeyinin düşük olduğu sonucuna varılmaktadır. 35001 TL ve daha üstünde gelir düzeyine sahip aile sayısı ise sadece 22 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılım düzeyi ile iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerle ilgili korelasyon tablosu

Değişkenler		**Sportif faaliyetlere katılım**	**İletişim becerileri**
Sportif faaliyetlere katılım	R		
	P		
	N	549	
İletişim becerileri	R	. 177**	
	P	. 000	
	N	549	549
Ortaöğretim başarı puanı	R	. 113**	**0. 66**
	P	. 008	. 124
	N	549	549

Yukarıdaki tablo incelendiğinde sportif faaliyetlere katılım ile iletişim beceri düzeyi ve ortaöğretim başarı düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (p‹0. 001).

Tablo 3. Araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılım, sosyal uyum ve iletişim beceri düzeylerinde cinsiyet açısından farklılık analizi

Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Z	P
Sportif faaliyetlere katılım	Erkek	311	307. 79	-5. 545	**. 000****
	Bayan	238	232. 15		
	Toplam	549			
İletişim becerileri	Erkek	311	280. 31	-. 896	. 370
	Bayan	238	268. 07		
	Toplam	549			
Ortaöğretim başarı puanı	Erkek	311	250. 13	-4. 510	**. 000****
	Bayan	238	307. 50		
	Toplam	549			

Araştırmaya katılanların iletişim beceri düzeylerinde, cinsiyet grupları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (p›0. 05). Ancak, araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılım düzeyleri ile orta öğretim başarı puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (p‹0. 05). Bu fark, araştırmaya katılan erkeklerin bayanlara oranla sportif faaliyetlere katılım ve orta öğretim başarı puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılım, sosyal uyum ve iletişim beceri düzeylerinde ortaöğretim başarı puanları açısından farklılık analizi

Değişkenler	Başarı puanı	N	Sıra Ortalaması	X^2	P
Sportif faaliyetlere katılım	1 (2. 1-3)	165	236. 51	14. 328	**. 001****
	2 (3. 1-4)	246	287. 74		
	3 (4. 1-5)	138	298. 32		
	Toplam	549			
İletişim becerileri	1 (2. 1-3)	165	268. 13	7. 370	. 025**

	2 (3. 1-4)	246	262. 00		
	3 (4. 1-5)	138	306. 39		
	Toplam	549			

Araştırmaya katılanların, sportif faaliyetlere katılım düzeyi ve iletişim beceri düzeylerinde ortaöğretim başarı puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (p‹0. 05).

Bu fark, ortaöğretim başarı puanları yüksek olan öğrencilerin (3. puan aralığı),diğer gruptaolan öğrencilere göre daha fazla sportif faaliyetlere katılmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, ortaöğretim başarı puanı 3. puan aralığındaolan öğrencilerin, iletişim beceri düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılım. Orta öğretim başarı puanı ve iletişim beceri düzeylerinde gelir grupları açısından farklılık analizi

Değişkenler	Gelir düzeyi	N	Sıra Ortalaması	X^2	P
Sportif faaliyetlere katılım	0 - 500 TL	209	268. 02	3. 863	. 425
	501 – 1000 TL	163	277. 67		
	1001 – 2000 TL	89	301. 03		
	2001 – 3500 TL	66	255. 43		
	3501 ve ↑	22	274. 89		
	Toplam	549			
İletişim becerileri	0 - 500 TL	209	286. 64	11. 935	. 018**
	501 – 1000 TL	163	277. 51		
	1001 – 2000 TL	89	294. 40		
	2001 – 3500 TL	66	223. 84		
	3501 ve ↑	22	220. 80		
	Toplam	549			
Ortaöğretim başarı puanı	0 - 500 TL	209	228. 57	45. 272	. 000**
	501 – 1000 TL	163	270. 91		
	1001 – 2000 TL	89	315. 58		
	2001 – 3500 TL	66	351. 21		
	3501 ve ↑	22	353. 59		
	Toplam	549			

Araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılım düzeylerinde aile gelir grupları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p›0. 05).

Ancak iletişim beceri düzeyi ve ortaöğretim başarı düzeylerinde gelir grupları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p‹0. 05). Bu farklılık, orta gelir düzeyine sahip aile çocuklarının iletişim beceri düzeyleri de diğer gelir gruplarından daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Ayrıca, en yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları diğer gelir gruplarına göre ortaöğretim başarı puanları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılım ve iletişim beceri düzeylerinde anne eğitimi açısından farklılık analizi

Değişkenler	Anne eğitimi	N	Sıra Ortalaması	X^2	P
Sportif faaliyetlere katılım	İlköğretim	339	261. 65	8. 078	. 044**
	Ortaöğretim	131	284. 75		
	Lisans	66	319. 18		
	Lisansüstü	12	279. 92		
	Toplam	549			
İletişim becerileri	İlköğretim	339	276. 06	. 517	. 915
	Ortaöğretim	131	274. 84		
	Lisans	66	271. 45		
	Lisansüstü	12	243. 54		
	Toplam	549			
Ortaöğretim başarı puanı	İlköğretim	339	241. 65	47. 031	. 000**
	Ortaöğretim	131	305. 59		
	Lisans	66	357. 18		
	Lisansüstü	12	408. 25		
	Toplam	549			

Araştırmaya katılanların, iletişim beceri düzeylerinde anne eğitimi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (p›0. 05). Ancak, sportif faaliyetlere katılım ve ortaöğretim başarı puanlarında öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (p‹0. 05). Bu fark anneleri lisans eğitimi almış öğrencilerin diğer

öğrencilere göre daha fazla sportif faaliyetlere katılıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları annelerinin eğitim düzeylerine paralel olarak artış göstermektedir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır.

Tablo 9. Araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılım, sosyal uyum ve iletişim beceri düzeylerinde baba eğitimi açısından farklılık analizi

Değişkenler	**Baba eğitimi**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**X^2**	**P**
Sportif faaliyetlere katılım	İlköğretim	229	270. 76	1. 150	. 765
	Ortaöğretim	177	277. 01		
	Lisans	107	269. 96		
	Lisansüstü	36	299. 35		
	Toplam	549			
İletişim becerileri	İlköğretim	229	265. 98	4. 395	. 222
	Ortaöğretim	177	294. 91		
	Lisans	107	261. 87		
	Lisansüstü	36	265. 65		
	Toplam	549			
Ortaöğretim başarı puanı	İlköğretim	229	227. 40	52. 222	. 000**
	Ortaöğretim	177	282. 32		
	Lisans	107	320. 66		
	Lisansüstü	36	397. 15		
	Toplam	549			

Araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılımı ve iletişim becerileri düzeylerinde baba eğitimi açısındananlamlı bir fark bulunmamıştır (p›0. 05). Ancak, öğrencilerin ortaöğretim başarı puanlarında, baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (p‹0. 05). Bu fark lisansüstü eğitim görmüş babaların çocuklarının, diğer gruplara göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma verileri dikkate alınarak yapılan korelasyon analizine göre, sportif faaliyetlere katılım ile iletişim becerileri ve ortaöğretim başarı düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (p‹0. 001). Buna göre aile uyumu arttıkça sportif faaliyetlere katılım, ortaöğretim başarı düzeyi ve iletişim beceri düzeyinin arttığı söylenebilir. Yine bu tabloya bakıldığında, sportif faaliyetlere katılım ile iletişim beceri düzeyleri ve ortaöğretim başarı puanları arasında da pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre, sportif faaliyetlere katılım arttıkça iletişim beceri düzeyleri ve öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları da artmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğrenciler sportif faaliyetlere katıldıkça hem daha başarılı olabilmekte, hem de iletişim beceri düzeyleri olumlu yönde gelişebilmektedir. Ancak Gülten HERGÜNER, Özbay GÜVEN ve Metin YAMAN "Sporun Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi "adlı yayımlamış oldukları makalede, sporun üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisinin olmadığını belirlemiştir. Araştırmada bölümler arası, sınıflar arası, medeni durum, anne-babanın öğrenim durumu, sosyal etkinlikleri, ailedeki kişi sayısı ve gelir durumu bakımından karşılaştırmalar yapılmış olup, anlamlı bir fark bulunamamıştır (P>0. 05). Bu Faktörlerin iletişim beceri düzeyini etkilemediği görülmüştür. Araştırmaya alınan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iletişim beceri düzeyleri daha yüksek çıkmıştır (P<0. 05). Böylece üniversite öğrencilerinden kızların erkek öğrencilere göre daha iyi ve etkili İletişim kurabildikleri söylenebilir. Bu sonuçlar araştırmamızı desteklememektedir. Ancak bu sonucun sebebi, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarındaki farklılık olma ihtimali yüksektir.

Araştırmaya katılanların iletişim beceri düzeylerinde, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (p›0. 05). Ancak sportif faaliyetlere katılım ve ortaöğretim başarı puanlarında, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri açısından anlamlı

bir fark bulunmuştur (p‹0. 05). Bu fark anneleri lisans eğitimi almış öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha fazla sportif faaliyetlere katılıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları annelerinin eğitim düzeylerine paralel olarak artış göstermektedir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Bu durum eğitimli annelerin çocuklarına derslerinde daha fazla yardımcı olma imkanına sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılanların sportif faaliyetlere katılım ve iletişim becerileri düzeylerinde baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (p›0. 05). Ancak öğrencilerin ortaöğretim başarı puanlarında, baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (p‹0. 05). Bu fark lisansüstü eğitim görmüş babaların çocuklarının, eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarından daha başarılı bulunmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi çocukların sportif faaliyetlere katılımını etkilerken baba eğitim düzeyi çocukların sportif faaliyetlere katılımını etkilememektedir.

KAYNAKÇA

Akvardar, Y., Demiral, Y., Günay, T., Gencer, Ö., Kıran, S., Ünal, B. (2005) Temel İletişim Becerileri Eğitimi, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.

Cüceloğlu D., İçimizdeki Çocuk, Remzi Kitapevi. İstanbul, 1993, s. 67.

Cunningham, M. R. (1977). Personality and the structure of the nonverbal communication of emotion. Journal of Personality, 45 (4), 564-584

Erkal M., Sosyolojik Açıdan Spor. Türk Dünyası Araştırma Vakfı, Geliştirilmiş 2. Baskı. Ankara, 1992, s. 12,13,71.

Ersanlı, K., Balcı, S. (1998). İletisim Becerileri Envanterinin Gelistirilmesi:Geçerlik ve Güvenirlik Çalısması, Türk Psikolojik Danısma ve RehberlikDergisi, 10 (2), 7-12

Güçlü, M., Yentür, J., "Milli Takım Düzeyindeki Elit Bayan Sporcuların Kişisel Ve Sosyal Uyum Düzeyleri İle Bedenlerini Algılama Düzeylerinin Karşılaştırılması". SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2008, VI (4) 183-192

Gürgen, H., Örgütlerde İletişim Kalitesi, Der Yayınları, İstanbul 1997.

Gündüz H. Eğitici Kol Çalışmalarının Etkililiği ile İlgili Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.

Izard, C. E., And Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development: I. Differential emotions theory of early emotional development. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 494–554). New York: Wiley.

Hergüner,G., Güven, Ö, Yaman, M "Sporun Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi" adlı PAÜ. Eğitim Fak. Derg. 1997:95-101Sayı:3.

Kapıkıran, Ş., İçten ve Dıştan Denetimliliğe Sahip Ergenlerin Atılganlık Düzeyinin Saptanması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1993.

Korkut, F. (1996), İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi:Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2 (7), 18-22.

Minskoff, EH. (1980). Teaching approach for developing nonverbal communication skills in students with social perception deficits Part I. The basic approach and body language clues. Journal of Learning Disabilities, 13 (3), 118-124.

Oya, T., Manalo, E. & Greenwood, J. (2004). The influence of personality andanxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. Applied Cognitive Psychology, 18, 841-855.

Özer, A., K, (1995), İletişimsizlik Becerisi, Varlık Yayınları, İstanbul,.

Suveren, S. "Sporu Teşvik Eden Ekonomik ve Sosyal Faktörler". Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Beden Eğitimi ve Spor Özel Sayısı. 7, 1: 1991.

Usluata, A., İletişim, İletişim Yayınlan, [Y. Y|. fT. YJ, s. 13.

ANALYZING THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE PRIMARY SCHOOL-STUDENTS' LEVELS OF PARTICIPATION IN SPORTIVE ACTIVITIES AND THEIR LEVELS OF COMMUNICATION SKILLS

EXTENDED ABSTRACT

Fikret SOYER Yusuf CAN Çiğdem TÜRKEL

Introduction and Purpose

Communication skill is weeding out the evaluations in the message from the sender and grasp esence (Özer,1995:7). Messages or datas are the source of information, but they are not information; in the end of a complicated process, when they are cared about, evaluated and used, they turn into information. (Usluata,1995:13).

Physical education in schools are activities that develop physical, emotional and personal structure, strenghten willpower, make team work easier, provide interdependence, develop self confidence, contribute to control of the self and respecting to others. It is the inseperable part of general education (Suveren,1991:1; Kapıkıran, 1993).

The purpose of this study is to analyze the relationships between the primary school-students' levels of participation in sportive activities and their levels of communication skills.

The Method of The Research

The sample is consisted of 298 students from the 6th grade and 251students from the 7th grade of a primary school in the city center of Kayseri.

The survey form used as the data collection tool consists of three sections. The first section includes demographic characteristics of the students; the second section includes The Sports Activity Scale, which was developed by the researchers and prepared on the basis of Five-Point Likert Scale, consisting of seven items. The Communication Skills Inventory, which was developed by Ersanlı and Balcı (1996), consisting of 45 questions was used in the third section. In the research, the survey form was applied to the sample group consisting of 549 students from 9 different primary schools in the central districts of Kayseri.

The process of collecting the questionnaires was applied by the researchers in consultation classes. Guidance counselor and classroom

teachers were asked for help in the necessary cases. In data collection process to the students from 6th and 7th grades, considering students' level of reading comprehension, judgmental questions were read by the researcher and the classrıom teacher and then answered.

Questionnaires were applied to the stduents in their class times and in one session. In the application process of the questionnaires, it was observed that the students were interested in the questions, answer carefully. Data collection was finished without any problems.

The survey data was loaded to the SPSS statistical program and every kind of analysis was conducted by means of this program.

Discussion and Conclusion

There was not any significant difference among the level of students' communication skills with regard to education level of their mothers (p›0. 05). However, a significant difference was found among education levels of their mothers with regard to points of participating in sportive activities and general points avarage of secondary school. (p‹0. 05).

The correlation analysis, the discriminant analysis between dependent and independent variations and the multiple-discriminant analysis were conducted to test the hypotheses of the research. In addition, the scores obtained were summarized in frequency distributions and percentages. According to the correlation analysis, it was found out that there was a positive relationship between the participation in sportive activities and communication skills and the middle school success level (p‹0. 001).

No significant difference was observed between education levels of the participants' fathers with regard to level of participating in sportive activities and communication skills (p›0. 05). but, a significant difference was observed between their general points avrages with regard to education level of father (p‹0. 05). This difference was stem from the fact that children of fathers who had their master degree are mroe successful than the children of fathers whose education level is lower. The results of the study showed that education level of mother affect children's sport participation while education level of father does not affect it.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM MATERYALLERİ ÖLÇEĞİ ÇALIŞMASI

Halil İbrahim SAĞLAM*

ÖZET

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri ile ilgili geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Sakarya ve İstanbul illerinde yer alan 2'si özel, 10'u devlet okulu olmak üzere toplam 12 ilköğretim okulunda görev yapan 160 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında görünüş ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapabilmek için öncelikle KMO ve Barlett testi değerlerine bakılmıştır. KMO değeri. 86 ve Barlett testi ($\chi 2=1237.99$, $p=.000$) anlamlı farklılık gösterdiği için ölçeğin faktör analizinin yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde 7. ve 9. maddeler yapıyı bozduğu için ölçekten çıkarılmış, 16 maddelik ölçeğe tekrar faktör analizi uygulanarak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu ve toplam 16 maddeden oluştuğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksi değerleri üç boyutlu Ölçeğin iyi uyum verdiğini göstermektedir. 16 maddeden oluşan ölçeğinin tamamı ele alındığında toplam varyansın %57.7'sini açıkladığı ve iç tutarlılık katsayısının .89 olduğu bulunmuştur. Bulunan bu değerlerin ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretim Materyali, Sosyal Bilgiler Öğretim Materyali Ölçeği.

A STUDY OF A SCALE FOR TEACHING MATERIALS USED DURING SOCIAL STUDIES

ABSTRACT

The purpose of the study is to develop a valid and reliable scale for Teaching Materials Used during Social Studies. The sample of the study is comprised of 160 classroom and social studies teachers who worked during the educational

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi, Sakarya.

year 2008 and 2009 for a total of 12 primary schools- 2 private and 10 state schools- located in Sakarya and Istanbul. For validity purposes, learned opinion was received for face validity and content validity. An exploratory factor analysis was conducted for construct validity. At first, values from the KMO and Barlett tests were taken into account in order to carry out a factor analysis. Since KMO test suggested a variance of . 86 and Barlett Sphericity test a meaningful variation (χ^2=1237. 99, p=. 000), it was decided that it would be appropriate to conduct a factor analysis for the scale. During the exploratory factor analysis, the items 7 and 9 were excluded from the scale since they distorted the construct. Afterward, a second factor analysis was conducted on the 16-item scale. The exploratory factor analysis concluded that the scale had a three-factor construct and was comprised of a total of 16 items. An overall look at the 16-item scale indicated that it accounted for 59. 4 percent of the total variance and inner consistency coefficient was . 89. All these values suggest that the scale is a valid and reliable one.

Key words: Social Studies, Teaching Materials, The Scale of Teaching Materials for Social Studies.

Giriş

Öğretim materyali, öğrenme öğretme sürecinin temel öğelerinden biridir. Öğrencilerde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasında kullanılan tüm araç-gereçler, kaynaklar öğretim materyalleri kapsamında değerlendirilmektedir (Paykoç, 1991). Sosyal bilgilerle ilgili öğrenme öğretme sürecinin etkili hale getirilmesinde; öğrencilere işaret ve açıklamaların sunulmasında, bu işaret ve açıklamaların öğrenciler tarafından anlaşılmasının sağlanmasında öğretim materyalleri büyük öneme sahiptir. Öğretmen tarafından öğrencilere iletilmek istenen mesajın öğrenciye tam, doğru, açık ve anlaşılır olarak ulaştırılmasında; soyut bilgilerin somutlaştırılmasında, karmaşık fikirlerin basitleştirilerek anlaşılmasının sağlanmasında öğretim materyali büyük kolaylık sağlar. Öğretim materyalleri kapsamında yer alan yazılı-basılı, görsel-işitsel araçlar; yaşantı kazandıran yöntemler öğrenmenin kolay ve kalıcı olmasına yardım eder.

Öğrencilerin öğrendiklerini daha kolay hatırlayabilmeleri sınıf içinde çok ortamlı öğrenme öğretme sürecine bağlıdır. Sınıf içinde görsel ve işitsel araçlara yer verilmesi halinde öğrencilerin güdülenme düzeylerinin artacağı düşünülmektedir (İşman, 2003; Uşun, 2000; Yaman, 2010). Çoklu ortam yaklaşımı, geleneksel öğretim yaklaşımından daha etkilidir (Michaelis ve Garcia, 1996). Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi anlayabilmeleri için sınıf ortamında daha çok öğretim materyalinin

kullanımı önem taşımaktadır. Günümüz sınıf ortamında görsel ve işitsel materyaller ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına ulaşan görsel ve işitsel materyallerle oluşturulacak öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır (Dursun, 2006). Öğretim materyallerinin öğrenme sürecinde kullanılması oldukça eskilere dayanmakla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde temel alınmasıyla daha da önem kazanmıştır (MEB, 2005). Öğrenme, somut materyaller aracılığıyla edinilen deneyimlerden hareketle soyutlaştırma işlemine dayanır (Egan, 1988). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrencinin öğrenme sürecine daha etkin katılması ve kendi bilgisini yapılandırması gerektiğinden, öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarını ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerini gerekli kılmaktadır (Karadeniz, 2008) .

Öğrenme ortamlarının gerçek yaşamla bağının kurulmasında öğretim materyalleri devreye girmektedir. Söz konusu materyallerin kullanılması, birbirlerinden farklı bireylerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarını, yeni anlayışlar oluşturmalarını, bilgiye daha hızlı ulaşmalarını, içerikle, öğretmenle ve diğer öğrencilerle daha fazla etkileşim kurmalarını sağlamaktadır (Büyükkasap ve diğ., 2002; Yaşar ve Gültekin, 2007; Kazu ve Yeşilyurt, 2008). Sosyal bilgiler derslerinin verimli olmasında öğretmene de önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, ders/günlük planını hazırlarken vereceği dersle ilgili görsel ve işitsel araçlarını da önceden hazırlamalı, bu araçları nerede, nasıl kullanacağını çok iyi planlamalı ve hazırlığını ona göre yapmalıdır (Demirel, 1999).

Sosyal Bilgiler dersini okutan öğretmenlerin, öğretim materyalleri yönünden en önemli görevlerinden biri, öğrencilerine öğreteceği konuyla ilgili kazanımlara ulaştıracak yaşantıları sağlamaktır. Bunun için belirlediği kazanımlarla ilgili önceden hazırlamış olduğu öğrenme öğretme sürecini, gerekli materyaller ve yöntemler kullanarak gerçekleştirmesi gerekir. Bu işin en önemli yönü, öğretmenin, öğrencilerin özelliklerine, dersin kazanımlarına ve konusuna uygun öğretim materyal ve yöntemlerini sağlayıp uygun bir şekilde işe koşabilmesidir (Çilenti, 1988; Akkoyunlu, 1996). Öğrenmenin kolay, kalıcı olmasının sağlanmasında, soyut bilgilerin somutlaştırılmasında, motivasyonun artırılmasında, karmaşık bilgilerin basitleştirilerek

aktarılmasında önemli bir etkiye sahip öğretim materyallerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması ile ilgili durumun tespit edilmesinde kullanılabilecek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçeğin kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Yapılan literatür taramalarında böyle bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bunun üzerine "Sosyal Bilgiler Öğretim Materyali Ölçeği" ile ilgili çalışmaya karar verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde ölçeğin çalışma grubu ve ölçek geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeği geliştirilmesi amaçlandığı için 2008–2009 eğitim öğretim yılında Sakarya ve İstanbul illerinde yer alan 2'si özel, 10'u devlet okulu olmak üzere toplam 12 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 160 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek ölçek geliştirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeği

"Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeği" geliştirilirken öncelikle araştırmacı tarafından literatür incelemesi yapılmış ve öğretmenlerle görüşülerek 23 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam ve görünüş geçerliği için başvurulacak uzmanlar belirlenmiştir. Ölçek, sosyal bilgiler eğitimi, araştırma yöntemleri ve istatistik alanı uzmanı akademisyenlere kapsam ve görünüş geçerliği için sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ve eleştiriler doğrultusunda ölçek maddelerinde gerekli düzeltme ve çıkarma işlemleri yapılarak toplam 18 maddelik ölçek oluşturulmuş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bu maddeler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerle ilgili görüşler için 4'lü Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme, hiçbir zaman (1), ara sıra (2), çoğu zaman (3), her zaman (4) olacak şekilde puanlandırılmıştır. Yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları için ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör

analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin yük değerlerinin en az .30, maddelerin tek bir faktörde yer almasına; iki faktörde yer alması halinde ise faktörler arasında en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2009). Bunun yanında yapı geçerliliği esnasında 25 derecelik "varimaks" eksen döndürmesi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine de iç tutarlık katsayısı ile bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde 7. ve 9. maddeler yapıyı bozduğu için ölçekten çıkarılmış, 16 maddelik ölçeğe tekrar faktör analizi uygulanmış ve ölçek yeniden düzenlenmiştir. Buna göre ölçekte toplam olarak alınabilecek en yüksek puan 64, en düşük puan ise 16'dır.

Faktör analizi yapabilmek için öncelikle KMO ve Bartlett Sphericity testi değerlerine bakılmıştır. KMO değeri .86 ve Bartlett Sphericity testine ($\chi 2=1237.99$, $p=.000$) bakılarak elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiği için ölçeğin faktör analizinin yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2009). Ölçek; "*Görsel- İşitsel Materyaller*", "*Yazılı - Basılı Materyaller*" ve *"Yaşantı Kazandıran Yöntemler"* olarak üç alt boyuta ayrılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 15.0 ve LISREL 8.54 programları kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

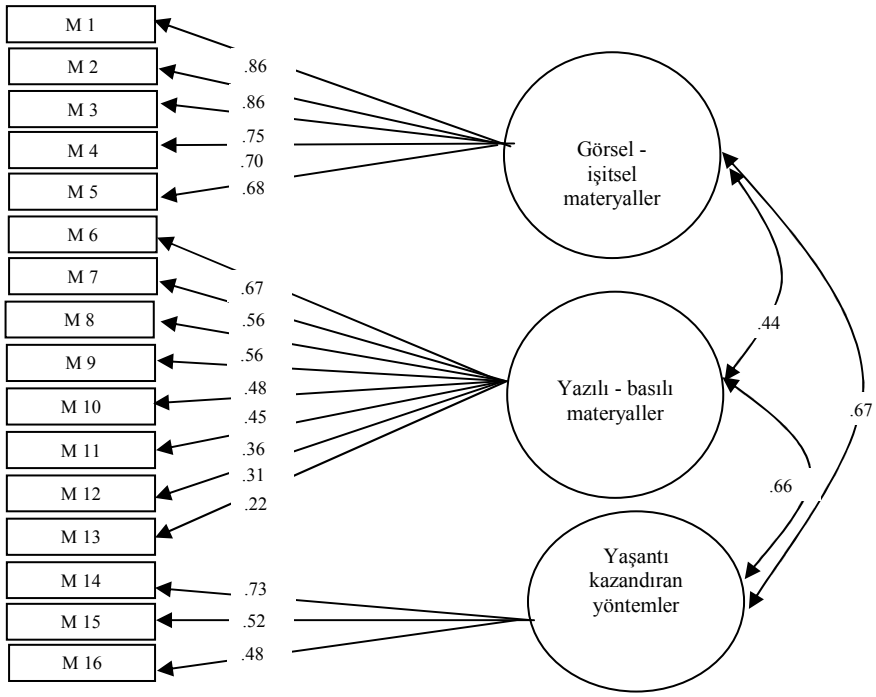
"Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeği"nde yapılan analiz sonucunda 3 faktör ortaya çıkmıştır. Faktör yüklerine bakıldığında 1., 2., 3., 4. ve 5. maddelerin 1. faktörde; 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. ve 13. maddelerin 2. faktörde; 14., 15. ve 16. maddelerin 3. faktörde toplandığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda 1. faktörde toplanan maddelerin, genellikle *görsel ve işitsel materyallerle* ilgili konularla; 2. faktörde toplanan maddelerin *yazılı ve basılı materyallerl*e ilgili konularla; 3. faktörde toplanan maddelerin ise *yaşantı kazandıran yöntemlerle* ilgili konularla bağlantılı oldukları belirlenmiştir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Yükleri

Faktör İsimleri	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları	Döndürülmüş Faktörler İçin Faktör Yükleri		
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Görsel - işitsel materyaller	M1	.72	**.88**	.12	.16
	M2	.34	**.84**	.12	.14
	M3	.69	**.83**	.17	.15
	M4	.67	**.72**	.13	.26
	M5	.72	**.71**	.17	.23
Yazılı - basılı materyaller	M6	.69	.26	**.81**	.10
	M7	.58	.03	**.76**	.24
	M8	.59	.13	**.74**	.17
	M9	.54	.15	**.64**	.15
	M10	.61	.12	**.59**	.39
	M11	.58	.23	**.52**	.23
	M12	.30	.08	**.42**	.09
	M13	.66	.01	**.39**	.13
Yaşantı kazandıran yöntemler	M14	.66	.25	.18	**.86**
	M15	.66	.28	.27	**.65**
	M16	.61	.29	.18	**.63**
Açıklanan Varyans (%) (Toplam= % 57.7)			22.8	21.4	13.4

Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeğinin madde toplam puanı korelasyon katsayıları ve faktör yükleri Tablo 1'de gösterilmiştir. *Görsel - işitsel materyaller* olarak adlandırılan faktörde yer alan maddelerin birinci faktörde verdikleri faktör yüklerinin .71 ve üzeri, madde toplam korelasyonlarının .34 ve üzeri olduğu görülmektedir. Toplam varyansın % 22.8'ini açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .89'dir. *Yazılı - basılı materyaller* olarak adlandırılan faktörde yer alan maddelerin ikinci faktörde verdikleri yüklerin .39 ve üzeri, madde toplam korelasyonlarının ise .30 ve üzeri olduğu görülmektedir. Toplam varyansın % 21.4'ünü açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .81'dir. *Yaşantı kazandıran yöntemler* olarak adlandırılan faktörde yer alan maddelerin üçüncü faktörde verdikleri faktör yüklerinin de .63 ve üzeri, madde toplam korelasyonlarının da .61 ve üzeri olduğu görülmektedir. Toplam varyansın % 13.4'ünü açıklayan bu faktörün iç tutarlılık katsayısı .76'dir. 16 maddeden oluşan Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeğinin tamamı ele alındığında toplam varyansın %57.7'sini açıkladığı ve iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alpha) .89 olduğu bulunmuştur.

Şekil 1: Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri



Şekil 1'de Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri Ölçeği'nin yapı geçerliği için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde (DFA) Ki-kare değerinin (x^2=133.99, df = 97, p=.00766) anlamlı olduğu görülmüş ve uyum indeksi değerleri RMSEA=.049, NFI=.94, CFI=.98, GFI=.90, AGFI=.87 ve SRMR=.058 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin tümünün yanısıra her bir alt boyutunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretim Materyalleri ile ilgili geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda 16 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri 3 faktörde toplanmış, bu faktörlerin sırasıyla *Görsel - İşitsel Materyaller*, *Yazılı - Basılı Materyaller* ve *Yaşantı Kazandıran Yöntemler* ile ilgili oldukları belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi

sonucunda 16 madde ve üç faktörden oluşan bu ölçeğin kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun olduğu düşünülmüştür. Bu sonuçlar, aynı zamanda, ölçeğin yapı geçerliğinin olduğunu da göstermektedir. Yapı geçerliği için uygulanan diğer bir faktör analizi olan Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) de ölçeğin Ki-kare değerinin anlamlı ve uyum indeksi değerlerinin yeterli olduğu bulunmuştur. DFA için uyum indeksi sınırlarının GFI, AGFI, CFI ve NFI için >.90, RMSEA ve SRMR için <.05 (Hu ve Bentler, 1999) olduğu göz önüne alındığında, ölçeğin iyi düzeyde uyum verdiği söylenebilir.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan iç tutarlık kat sayıları incelendiğinde de ölçeğin güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Hazırlanan bu ölçeğin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde yararlandıkları öğretim materyalleri ile ilgili durum tespitinde kullanılabileceği düşünülmektedir. Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim materyallerinden hangi sıklıkta faydalandıklarının belirlenmesi, istenilen sıklıkta yararlanmıyorlarsa sebeplerinin araştırılması, ona uygun önlemlerin alınmasının sağlanması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

AKKOYUNLU, B. (1996). Bilgisayar Okuryazarlığı Yeterlilikleri ile Mevcut Ders Programlarının Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*12, s.127-134.

BÜYÜKKASAP, E., SAMANCI, O., DUMLUDAĞ, C., SAĞLAM, H.İ., TÜRK, İ. C. & HATUNOĞLU, Y. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersini Okutan Öğretmenlerin Teknolojik Araç Gereçlerle İlgili Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 125-132.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.

ÇİLENTİ, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

DEMİREL, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

DURSUN, F. (2006). Öğretim Sürecinde Araç Kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, 1, s.8-9.

EGAN, K. (1988). *Teaching as Storytelling*. London: Routledge.

HU, L. T. & BENTLER, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit İndexes İn Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling,* 6, 1-55.

İŞMAN, A. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.

KARADENİZ, Ş. (2008). Bilişsel Esnekliğe Dayalı Hiper Metin Uygulaması: Sanal Bilgisayar Hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (1). s.135-152.

KAZU, H. & YEŞİLYURT, E. (2008). Öğretmenlerin Öğretim Araç Gereçlerini Kullanım Amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(2), s.175-188.

MICHAELIS, J. U. & GARCIA, J. (1996). *Social Studies For Children*. United States of America. Prentice Hall.

MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

PAYKOÇ, F. (1991). Tarih Öğretimi. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.*

YAMAN, H. (2010). Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), s.1215-1242.

YAŞAR, Ş. & GÜLTEKİN, M. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç Gereç Kullanımı. *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed.: Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Yayınları.

UŞUN, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Deatekli Eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.

SUMMARY A STUDY OF A SCALE FOR TEACHING MATERIALS USED DURING SOCIAL STUDIES

Halil İbrahim SAĞLAM

EXTENDED ABSTRACT

Teaching materials are among the fundamental components of learning-teaching process. All equipment and sources used with the aim of enabling students to acquire desired knowledge, skill, attitude and values are regarded within the scope of teaching materials. Although the use of teaching materials during learning-teaching process can be traced back to very long ago, it has gained even more importance with social studies teaching based on constructivist approach. Since constructivist learning environments require students to participate in a more active manner and construct his/her own knowledge, learning environments make it necessary for individuals to interact more with their surroundings and to undergo rich learning experiences.

It was decided that it would be appropriate to use a scale, for which validity and reliability studies had been conducted, in order to determine the state of employing those teaching materials that have a significant influence on making learning easier and more enduring, making abstract knowledge concrete, increasing motivation and explaining complex knowledge in a simplified way during social studies teaching. No such scale has been found through the review of literature. Therefore, a decision was made to conduct a study on "A Scale for Teaching Materials Used during Social Studies".

Since the purpose of the present study is to develop a Scale for Teaching Materials Used during Social Studies, it included 160 classroom and social studies teachers who worked during the educational year 2008 and 2009 for a total of 12 primary schools- 2 private and 10 state schools- located in Sakarya and Istanbul. Following statistical operations on the data obtained from the sample, the scale was developed. During the process of developing "The scale for Teaching Materials Used during Social Studies", a review of literature was carried out by the researcher and a 23-item scale was composed through interviews with teachers. For validity purposes, initially, the specialists who would be consulted about their learned opinion regarding content and face validity were determined. The scale was submitted to certain specialists in social studies instruction, research methods and statistics and their opinions

were received concerning content and face validity. In accordance with the opinions and criticism, the scale was revised, certain items were excluded and an 18-item scale was composed. Validity and reliability studies were conducted on these items.

4 point Likert scale was used for the views included in the scale. The scale was graded as follows: Never (1), Occasionally (2), Often (3), Always (4). The scale was carried out on the sample for construct validity and reliability purposes. In accordance with the data obtained from this process, an exploratory factor analysis was conducted for construct validity. During the exploratory factor analysis, great care was taken to ensure that the load valuesof the items to be included in the scale would be at least . 30, that items would be included in one single factor and that there would be a difference of at least . 10 between factors in the event that they were included in two factors. In addition, a varimax rotation – 25 degree- was carried out during construct validity. The reliability of the scale was studied through inner consistency coefficient. As a result of the exploratory factor analysis, the items 7 and 9 were excluded from the scale since they distorted the construct, and another factor analysis was conducted on the 16-item scale. At first, values from KMO and Bartlett Sphericity tests were taken into account in order to carry out a factor analysis. Since KMO test suggested a variance of . 86 and Barlett Sphericity test a meaningful variation (χ^2=1237. 99, p=. 000),it was decided that it would be appropriate to conduct a factor analysis for the scale. The scale was divided into three sub-dimensions, namely "Audiovisual Materials", "Written-published Materials" and "Experience-Giving Methods". SPSS 15. 0, a package program, was used in order to determine the item-total correlations, the exploratory factory analysis and inner consistency coefficient in the study.

The exploratory factor analysis concluded that this scale, comprised of 16 items and three factors, were theoretically and statistically appropriate. These results also prove that the scale has construct validity. A study of the inner consistency coefficients conducted within the scope of reliability operations show that the scale can be reliably used. It is thought that the scale can be used for determining the state of the use of teaching materials by classroom and social studies teachers for social studies lessons.

YAZILI VE GÖRSEL BASINDA YER BULAN İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ KAPSAMINDAKİ BAZI KAVRAMLARIN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hülya ÇELİK[*] **Ahmet KATILMIŞ**[**] **Ersin TOPÇU**[***]

ÖZET

İlköğretim Sosyal Bilgiler ve T. C. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersleri öğretim programlarında sosyal ve siyasal alana ait bazı kavramların öğretilmesine önem verilmektedir. Devlet, demokrasi ve vatandaş sözü edilen kavramlardan bazılarıdır. Bu kavramların diğer bir özelliği ise yazılı ve görsel basında oldukça sık yer almasıdır. Bundan dolayı da öğrenciler bu kavramların tanım ve kapsamına yönelik olarak biri okul diğeri ise yazılı ve görsel basın olmak üzere iki farklı kaynaktan bilgi almaktadır.

Dolayısıyla bu kavramların öğrenciler tarafından nasıl algılandığının bilinmesi gerekmektedir. Bu durumdan hareket ederek bu çalışmada, Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin devlet, vatandaş ve demokrasi kavramlarını nasıl anlamlandırdıklarını saptayarak sözü edilen problemin çözümüne katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemle elde edilen bulgulardan hareketle devlet, vatandaş ve demokrasi kavramlarını öğrencilerin nasıl anlamlandırdıkları tespit edilerek, bu anlamlandırmalarının sebepleri ve kültürlerarası iletişime etkileri hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak nicel veriler için anket, nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemine alınan öğrenciler İstanbul il sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarından seçilmiştir. Araştırma, 2008/2009 eğitim ve öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Devlet, Vatandaş, Demokrasi, Sosyal Bilgiler, Medya

[*] Yrd. Doç. Dr. Sakarya üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD.

[**] Öğretim Görevlisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD.

[***] Öğretmen

THE EVALUATION OF SOME OF THE CONCEPTS INCLUDED SOCIAL STUDIES TEACHING IN MEDIA WITH STUDENTS' VIEWS

SUMMARY

In primary school social studies and Turkish Republic curriculum, it is important to teach some concepts about social and political field. State, democracy and citizenship are some of these mentioned concepts. Taking place often in media is another feature of these concepts.

Therefore students get information about them from both school and media as two different sources.

Consequently it is necessary to be known how these concepts are perceived by the students. In this study it is aimed to determine how primary school students give meaning to the concept of state, citizen and democracy and make a contribution to the solution of the problem. Therefore by using the findings from qualitative and quantitative methods it is determined how primary school students give meaning to the concept of state, citizen and democracy. The causes of their explanation and their effects of intercultural communication are also evaluated. In this extent it is analyzed how students perceive Turkish international policy about the problem of the research. It is evaluated which world system for Turkiye is wanted by the students. Moreover it is presented how the attitudes and application of politicians and state men affect the perception of the students about state, citizen and democracy. According to this some applications of the mentioned actors affect the perception of the students about state, citizen and democracy in negative way. It is determined in the research that students are sensitive to the application about state, citizen and democracy and they give importance the continuation of the state in the same sensitivity level.

In this research using both qualitative and quantitative methods, survey and interview forms are applied. The students for the sample of this study are chosen from the primary school in İstanbul. The research is applied in 2008/2009 educational term.

Key words: State, Citizen, Democracy, Social Studies, Media

1. GİRİŞ

Çok yönlü bir varlık olan insanın, sadece biyolojik özellikleri, onun, toplumun bir parçası olmasında tek başına yeterli olmamaktadır. Bu eksiklik, iletişimin kaçınılmaz bir olgu olarak karşımıza çıkmasına sebep olmuştur. İnsanlar, birbirleriyle farklı amaçlarla farklı boyut ve derinlikte iletişim kurmaktadırlar. Bu iletişim meydana gelirken, ifade edilen olay ve olguların anlaşılmasında ortak kavramlardan faydalanılmaktadır. Temelini yaşantı izlerinin oluşturduğu ve bilgiyi

oluşturma sürecinin bir parçası olan kavramlar, nesnelerin somut biçimlerinden soyutlanan genel tasarımlarıdır (Nas, 2003: 128). Duyularımızla algıladığımız nesne, olgu ve olaylar aklımızda kavramlaşır. Bilgilenme sürecinde maddesel olan, düşünsel olana yani kavrama dönüşür. Bir kavramın oluşma sürecinde; ayırt etme, karşılaştırma, çözümleme, genelleme gibi pek çok zihinsel işlem gerçekleşir (Hançerlioğlu, 1988:219). Bu bağlamda kavram, ilgili olgular kategorisini temsil eden sözcük ya da cümle ile ifade edilen, bundan dolayı bir olguya göre düşünülmesi biraz daha zor olan soyut düşünce şeklinde tanımlanabilir (Barth ve Demirtaş, 1997: 10). Bu tanımlama ve açıklamalara bağlı olarak kavramların etkili iletişimde önemli yer tuttukları söylenebilir. Kültürlerarası iletişimde de siyasal ve kültürel alana ilişkin kavramların toplum tarafından nasıl ifade edildiği etkili olmaktadır.

En genel anlamda insanoğlunun ulaşmış olduğu en mükemmel siyasi teşkilatlanma olan devlet (Niyazi, 2006), toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasi, hukuki, ekonomik ve sosyal kurumlarıyla teşkilatlanmış, bağımsız millet ya da milletler topluluğu olarak tanımlanabilir (Doğan, 2001: 115). En genel anlamda devletle kişi arasındaki bağ olarak tanımlanan vatandaşlık ise kişinin devlete karşı bağlılığını ifade ederken aynı zamanda devletin birey üzerinde birtakım yetkilere sahip olmasının da temelini oluşturmaktadır (Aybay, 2004: 4). Demokrasibir ülkedeki tüm vatandaşların, organizasyon veya devlet politikasını şekillendirmede eşit hakka sahip oldukları bir yönetim biçimidir.

Sözü edilen bu kavramlar ilköğretimde verilen tüm derslerin öğretim programlarında özellikle de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken önemli kavramlar olarak görülmektedir. Öte yandan zikredilen kavramların kapsam alanıyla ilgili olarak yazılı ve görsel basında birçok unsura da yer verilmektedir. Bu unsurlar bazen haber, bazen belgesel, bazen ise televizyon filmi olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Bundan dolayı öğrenciler birçok alanda olduğu gibi bu çalışmanın odağına alınan kavramlarla ilgili olarak da biri eğitim programları, diğeri ise yazılı ve görsel haber ya da sanatsal etkinliklerin tümünü kapsayan popüler alan olmak üzere iki farklı kaynaktan bilgilenmektedirler. Bu iki kaynağın kavramlara yüklediği anlam da çoğu zaman farklılaşmaktadır. Bazı durumlarda iki farklı kaynakta tercih edilen tanımlamada kullanılan içerik ise birbiriyle hiç örtüşmemektedir. Bundan dolayı devlet, vatandaş ve demokrasi

kavramlarını öğrencilerin nasıl anlamlandırdığı ve bu kavramların kapsamı ile ilgili olarak neler düşündüklerinin tespiti çözümü bekleyen bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin devlet, vatandaş ve demokrasi kavramlarını nasıl anlamlandırdıklarını saptayarak, bu anlamlandırmada öne çıkan unsurları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler, mevcut dünya sistemi içinde Türkiye'nin nasıl hareket etmesini istemektedirler?

2. Öğrencilere göre devletin temel nitelikleri nelerdir?

3. Öğrencilere göre demokrasinin temel nitelikleri nelerdir?

4. Öğrenciler insan haklarının hangi boyutlarını öne çıkarmaktadırlar?

5. Öğrencilere göre vatandaşlık hak ve sorumlulukları nelerdir?

6. Öğrenciler, vatandaşlık hak ve sorumluluklarından hangisini daha önemli görmektedirler?

7. Öğrenciler yazılı ve görsel basında devletle ilgili verilen haberleri nasıl değerlendirmektedirler?

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılan nicel veriler araştırmacının amacına ve ekonomik koşullarına uygun olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesine (Karasar, 1994: 34) dayalı tarama modeli uygulanarak elde edilmiştir. Bu modelde tasarlanan araştırmalarda amaç, evreni teşkil eden deneklerin düşünce ve görüşlerini olduğu gibi tespit etmektir (Arseven, 2001: 14). Bundan dolayı araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin araştırma odağına alınan kavramlara yönelik düşüncelerini hiçbir etkileme yapmadan olduğu gibi ortaya çıkarmak amaçlanması nedeniyle tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama türü araştırmalarda nitel araştırmalarda olduğu gibi gözlem ve görüşme yöntemleri de kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 178). Tarama modelinin böyle bir uygulamaya imkân tanımasından dolayı araştırmada nitel boyuta da yer verilmiştir. Bu boyutla ilgili olan veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak temin edilmiştir.

Bundan dolayı bu araştırmada nicel ve nitel modeller birlikte kullanılmıştır.

2. 2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini İstanbul iline bağlı Ümraniye ilçesinde bulunan Çakmak İlköğretim Okulu'na 2008-2009 eğitim öğretim yılında devam eden ilköğretim 7. ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini de bu çalışma evreninden seçilmiş 203 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmalarda çalışma grubunu temsil edebilecek belirli sayıda elemanın seçilmesiyle oluşan örneklemede amaç, araştırmacıya evren hakkında genellemeler yapabilmesi için gerekli olan bilgiyi sağlamaktır (Altunışık ve diğerleri, 2007: 123). Örneklemin % 47'si 7. Sınıf ve %53'ü 8. Sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımı ise %55'i kız ve % 45'i erkek olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca örneklemin bazı demografik nitelikleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin baba eğitim durumuna göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Örneklem	f	%
İlkokul mezunu	87	43
Ortaokul mezunu	65	32
Lise mezunu	39	19
Üniversite mezunu	12	6
Toplam	203	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin babalarının % 43'ünün ilkokul, % 32'sinin ortaokul, % 19'unun lise ve % 6'sının üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Örneklemin anne eğitim durumuna göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Örneklem	f	%
Okula gitmemiş	8	4
İlkokul mezunu	128	63
Ortaokul mezunu	49	24
Lise mezunu	18	9
Üniversite mezunu	-	-
Yüksek lisans ve doktora	-	-
Toplam	203	100

Tablo 2'deki veriler, araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin annelerinin % 4'ünün hiç okula gitmediğini %63'ünün ilkokul, %24'ünün ortaokul ve %9'unun lise mezunu olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Örneklemin aile gelir durumuna göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Gelir Durumu (TL)	f	%
0 – 500	59	28
501 – 1000	97	48
1001 – 1500	37	18
1501	10	5
Toplam	203	100

Tablo 3'teki veriler araştırmanın örneklemine dâhil edilen öğrencilerinin velilerin genel olarak 501 ile 1000 TL (% 48) arasında gelir durumuna sahip olduklarını göstermektedir. Aynı tabloya göre öğrencilerin velilerinin % 29'u 0–500 TL, % 18'i 1001–1500 ve % 5'i 1501 TL ve daha fazla gelir durumuna sahip oldukları görülmektedir.

2. 3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada kullanılan nicel veriler 17 sorudan oluşan anket ile toplanmıştır. Ankette likert tipi ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Anket formu geliştirilirken öncelikli olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, daha sonra araştırma odağına alınan kavramların ilköğretim 7. Sosyal Bilgiler ve 8. sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde yoğun bir biçimde ele alınmasından dolayı bu derslerin öğretim programları ve ders kitapları incelenmiştir. Bu işlemler tamamlandıktan sonra hazırlanan anket formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler ışığında anket formuna son hali verilmiştir.

Anket formuna son şekli verildikten sonra 203 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama neticesinde elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak verilerin SPSS 17 paket programıyla yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşünden faydalanılmıştır. Ayrıca formda yer alan açık uçlu ifadelerin anket formunda yer alan maddelerde verilen cevapların nedenini açıklayıcı nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu ilkeler göz önünde bulundurularak açık uçlu ifadelerden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Bilindiği gibi açık uçlu sorular, soruya cevap veren bireyin soruda boş bırakılan yere, bir kelime, bir cümle yazması veya kendi fikrini beyan etmesidir. Birçok

araştırmacı bu soru çeşidini mülakat kapsamında ele almaktadır (Çepni, 2001: 61).

Bu araştırmada nicel verileri elde etmek gayesiyle, örneklem olarak belirlenen grup içinden 7. sınıftan üç, 8. sınıftan üç olmak üzere toplam altı öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada elde edilen bulgular veri toplama araçlarına göre sınıflandırılarak verilmiştir. Buna göre öncelikli olarak anket formu ile elde edilen bulgulara yer verilmiş, daha sonra ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bulgular sunulmuştur.

3. 1. Anket Formu ile Elde Edilen Bulgular

Araştırma sürecinde anket formu kullanılarak elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. "Eğer siz devlet başkanı ya da önemli bir devlet görevi yapan kişi olsaydınız, devletin varlığını koruma düşüncesi ile demokratik olmayan uygulamalara başvurur muydunuz? sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Evet	79	39
Kısmen	79	39
Hayır	45	22
Toplam	203	100

Tablo 4'teki sonuçları incelediğimiz zaman, devletin varlığını koruma düşüncesi ile demokratik olmayan uygulamalara sorumluluk makamında olmaları durumunda öğrencilerin, % 39'unun başvurabileceğini, % 39'unun kısmen başvurabileceğini, % 22'sinin ise bu tür uygulamalara başvurmak istemediğini görmekteyiz.

Bu sonuçlar öğrencilerin % 22'sinin toplumsal yaşantının her bölümünde demokratik bir yapılanma içinde bulunmak istediklerini, % 39'unun bir dereceye kadar demokrasi dışına çıkılmasını yani yapılan tüm faaliyetlerin açıklanması gerekmediği şeklinde bir değer yargısına sahip oldukları, geriye kalan % 39'unun ise öncelikle devlet mekanizmasının devam etmesi gerektiğine inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular genel olarak İlköğretimde öğrencilere kazandırılması düşünülen kazanımlar açısından özel olarak ise Sosyal Bilgiler Dersi ve T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımları açısından değerlendirildiğinde iki sonuca ulaşılabilir. Birincisi, öğrencilerin

devletin devamının sağlanmasından yana bir tutum sahibi olduklarıdır. Bu sonuç ise hem ilköğretimin genel amaçları hem de yukarıda adı geçen derslerde öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlar açısından olumlu bir veri olarak değerlendirilebilir. İkincisi ise yönetim mekanizmalarını ellerinde bulunduran kişilerin yaptıkları tüm faaliyetlerde demokratik ilkeleri esas almaları gerektiği konusunda, öğrencilerin yeterli duyarlılığa sahip olmadıklarıdır. Bu sonuç ise bulguları açımlamaya çalıştığımız her üç boyut açısından da olumsuz bir veri olarak görülebilir. Her iki sonucu birlikte ele aldığımız zaman ise öğrencilerin hem devletin devamından yana hem de demokrasiye taraftar olduklarını, ama tamamen demokratik bir zeminde devletin devamını sağlayabilme konusunda tereddütleri olduğunu ve bunun için de devlet ile demokrasi arasında tercih yapmak durumunda kaldıkları zaman devletin devamını tercih edecekleri söylenebilir.

Tablo 5. "Türkiye'nin başbakanı sen olsaydın, aşağıdaki birlik veya devletlerden hangisi ile daha çok işbirliği yapmaya çalışırdın?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

Devletler	f	%
Avrupa Birliği	140	69
Türk Cumhuriyetleri	31	15
Amerika Birleşik Devletleri	18	9
İslam Devletleri	12	6
Rusya	-	-
Diğer	2	1
Toplam	203	100

Tablo 5'te öğrencilerin başbakan olmaları durumunda işbirliğinde öncelik verecekleri devlet ya da topluluk tercihleri yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin % 69'u Türkiye'nin Avrupa Birliği ile birlikte hareket etmesini istemektedirler. Ankette Avrupa Birliği'ni işaretleyen öğrenciler şu ifadeleri sebep olarak göstermişlerdir:

- *"Orası çok gelişmiş ve zengin. "*

- *"İnsanların iş derdi yok olacak. "*

- *"Avrupa Birliği'ne dâhil olmuyorsak siyasi bakımdan bir önemimiz olmaz. "*

-*" Oraya girmek için bir sürü şey yaptık. "*

- *"Ülkemizin böylece daha ileriye gideceğini düşünüyorum. "*

- *"Enflasyon düzelecek. "*

- *"Daha iyi demokrat olmak için. "*

- *"O zaman daha iyi eğitim alacağız. "*

Öğrenci cevaplarını genel olarak ekonomi, işsizlik, eğitim ve demokrasi gibi başlıklar altında gruplayabiliriz. Bundan hareketle de öğrencilerin görsel ve yazılı basında çizilen Avrupa Birliği'ne yönelik ilgi çekici tasvirden fazlasıyla etkilendiklerini söyleyebiliriz. Yine aynı tablodaki verilere göre öğrencilerin %15'i Türk Cumhuriyetleri ile ortak hareket etmelerini isterlerken sebep olarak da onların Türk ve bizim kardeşlerimiz oldukları, bunun için de onlara yardım etmemiz gerektiğini ileri sürmektedirler. Yine Tablo 5'e göre öğrencilerin %9'u Amerika Birleşik Devletleri ile ortak hareket edilmeli derken, sebep olarak Amerika Birleşik Devletleri'nin çok güçlü ve zengin olduğu için onunla iyi anlaşmamız gerektiğini belirtmektedirler. Tablo 5'e göre öğrencilerin %6'sı İslam devletleri ile ortak hareket edilmeli derken sebep olarak onların da "Müslüman ve kardeşimiz" olduğu üzerinde durmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerden %1'i ise "Kimse ile ortak hareket edilmemeli. " derken oldukça şüpheci davranıp "*Hepsinden de zarar görürüz.* " şeklinde bir sebep sunmaktadırlar.

Genel olarak Tablo 5'te sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin yazılı ve görsel basında son zamanlarda anlatılanlardan fazlasıyla etkilendikleri dolayısıyla da kültürler arası iletişime açık oldukları söylenebilir. Bu bağlamda söz konusu iletişimin sağlıklı gerçekleşebilmesi için yazılı ve görsel basında inisiyatifi elinde bulunduran kişilerin doğru haber verip gençleri olumlu yönlendirmeleri ya da bunu sağlayıcı mekanizma olarak Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) nun hassas davranarak bu konuda gerekli önlemleri alması önem kazanmaktadır.

Tablo 6. "Devlet başkanı olsaydınız, vatandaşlarınızın aşağıda verilen vatandaşlık görevlerinden hangisini öncelikli olarak yerine getirmesini isterdiniz?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Vergi vermek	39	19
Askere gitmek	32	16
Kanunlara uymak	79	39
Seçme ve seçilme hakkı	53	26
Toplam	203	100

Öğrencilerin kendilerini devlet başkanının yerine koyarak en önemli vatandaşlık görevi algılarını tespit etmek amacıyla sorulan soruya verilen cevaplara göre hazırlanan veriler Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre %39'luk oranla öğrenciler için en önemli vatandaşlık görevi kanunlara uymak olarak görülmektedir. Yine aynı tablodaki verilere

göre seçme ve seçilme hakkı % 26'lık oranla ikinci sırada; vergi vermek, %19 oranla üçüncü sırada; askere gitmek, %16'lık oranla dördüncü sırada yer almaktadır. Bu sonuçlara göre demokratik toplum içinde özgürlüklerin yegâne kaynağı ve koruyucusu olan kanunlara uymak görevi öğrencilerin bir vatandaştan bekledikleri en önemli özellik olarak görülmektedir. Bu özelliğin diğerlerini de kapsadığını düşündüğümüz zaman elde edilen bulguları, okul aracılığı ile kazandırılmak istenen niteliklere ulaşıldığı şeklinde değerlendirebilir.

Tablo 7. "Türkiye'de siyasi parti liderlerinin ülke gündemindeki konulara yönelik değerlendirmeleri sizdeki demokrasi algısını nasıl etkilemektedir?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Olumlu	55	27
Kararsızım	50	24
Olumsuz	98	48
Toplam	203	100

Tablo 7'de verilen değerlere göre öğrencilerin yaklaşık yarısı Türkiye'deki siyasi parti liderlerinin ülke gündemindeki konulara yönelik değerlendirmelerinin kendilerindeki demokrasi algısını olumsuz etkilediklerini beyan etmişlerdir. % 27'si söz konusu değerlendirmelerin kendilerindeki demokrasi algısını olumlu etkilediğini söylerken % 24'ü ise bu durum karşısında karasız kalmıştır. Bu bulgulara göre demokratik yönetimlerin en önemli kurumlarından olan siyasi parti liderlerinin öğrencilerde demokrasiye karşı olumsuz bir tutumun da oluşmasına neden olduklarını söyleyebilir. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için siyasi parti liderlerinin yapmış oldukları açıklama ve değerlendirmelerde daha özenli davranmaları gerektiği vurgulanabilir.

Tablo 8. "Türkiye'de siyasi parti liderlerinin ülke gündemindeki konulara yönelik değerlendirmeleri sizdeki devlet algısını nasıl etkilemektedir? sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Olumlu	45	22
Kararsızım	49	24
Olumsuz	109	54
Toplam	203	100

Tablo 8'deki verileri incelediğimiz zaman siyasi parti liderlerinin ülke gündemindeki konulara yönelik yapmış olduğu açıklamaları, öğrencilerin % 54'ü kendilerindeki devlet algısı açısından olumsuz, %22'si ise olumlu olarak nitelendirdiklerini görmekteyiz. Öte yandan öğrencilerin % 24 ise

siyasi parti liderlerinin ülke gündemine yönelik yapmış oldukları değerlendirmelerin kendilerindeki devlet algısına etkisi konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda siyasi parti liderlerinin yapmış olduğu konuşma ve değerlendirmelerin öğrencilerin yarıdan fazlasında devlet kavramı ile ilgili menfi bir algının oluşmasına neden olmasından dolayı siyasi parti liderlerinin daha sorumlu davranmalarının gerekli olduğu söylenebilir.

Tablo 9. "Türkiye'de Anayasa Mahkemesi ve Danıştay gibi yüksek yargı mensuplarının ülke gündemine yönelik değerlendirmeleri sizdeki adalet algısını nasıl etkiliyor?"sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Olumlu	38	19
Kararsızım	41	25
Olumsuz	114	56
Toplam	203	100

Tablo 9'da sunulan verilere göz attığımız zaman yüksek yargı mensuplarının ülke gündemine yönelik yapmış olduğu değerlendirmelerin, öğrencilerde oluşan adalet algısına etkisini görmekteyiz. Buna göre öğrencilerin % 56'sı ilgili açıklamaların kendilerindeki adalet algısını olumsuz etkilediğini, % 19'u ise olumlu etkilediğini belirtmiştir. % 25'lik bir öğrenci grubu ise söz konusu açıklamaların kendilerindeki adalet algısına yaptığı etki için kararsız olduklarını beyan etmişlerdir.

Tablo 10. "Türkiye'de demokrasinin yeterince uygulandığına inanıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Evet	57	27
Kısmen	63	31
Hayır	43	41
Toplam	203	100

Tablo 10'daki verilere göre öğrencilerin % 28'i Türkiye'de demokrasinin yeterince uygulandığına, % 31'i ise kısmen uygulandığına inanmaktadır. Yine aynı tablodaki verilere göre öğrencilerin % 41'i Türkiye'de demokrasinin yeterince uygulandığına inanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere göre öğrencilerin Türkiye'de tam anlamıyla demokrasinin uygulandığına inanmadıkları söylenebilir.

Tablo 11. "Türkiye'de insan haklarından herkesin eşit olarak faydalanabildiğine inanıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Evet	71	35
Kısmen	43	21
Hayır	89	44
Toplam	203	100

Tablo 11'de sunulan bulguları ele aldığımız zaman, öğrencilerin% 35'inin Türkiye'de insan haklarından herkesin eşit olarak, % 21'inin ise kısmen eşit olarak faydalandığını düşündüğünü görmekteyiz. Ayrıca öğrencilerin % 21'de Türkiye'de insan haklarından herkesin eşit olarak faydalandığına inanmadığı görülmektedir.

Tablo 10 ve 11'de verilen bulgular birlikte ele alındığı zaman, öğrencilerin hukuk ve insan haklarına yönelik olarak okulda verilenler ile gerçek yaşam arasındaki uygulamalar arasında ciddi farklar olduğunu düşündükleri söylenebilir. Yine aynı tablolardaki bulgulardan Türkiye Cumhuriyeti'nin demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olma niteliklerine yapılan vurgulama ile adaletin temel ilkelerine yönelik yapılan tanımlamalarla örtüşmediği yargısına da ulaşılabilir. Böylece öğrencilerin adalete yönelik okul aracılığı ile oluşturdukları algı ile okul dışındaki odak ve uygulamaların etkisiyle oluşturdukları algı birbirinden farklı olmaktadır. Bu durum da öğrencilerin hukuk devletine olan güvenlerinin sarsılmalarına da sebep olabilir.

Tablo 12. "Türkiye'de ulusal bazda yayın yapan televizyon kanallarında devlet görevlilerinin uygulamalarına yönelik verilen haberlerin doğru olduğuna inanıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Evet	34	17
Kısmen	67	33
Hayır	102	50
Toplam	203	100

Tablo 12'de verilen değerlere göre, Türkiye'de ulusal bazda yayın yapan televizyon kanallarında devlet görevlilerin uygulamalarına yönelik verilen haberlerin doğruluğuna öğrencilerin % 17'si inanırken, % 33 ise kısmen inanmaktadır. Öte yandan aynı haberlerin doğruluğuna öğrencilerin % 50'si inanmamaktadır. Bu verileri düşüncemize dayanak alarak öğrencilerin televizyon kanallarında devlet görevlilerinin uygulamalarına yönelik verilen haberlerin gerçekleri yansıtmadığına inandığını söyleyebiliriz.

Tablo 13. "Türkiye'de günlük yayınlanan ulusal gazetelerde devlet görevlilerinin uygulamalarına yönelik verilen haberlerin doğru olduğuna inanıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Evet	45	22
Kısmen	73	36
Hayır	85	42
Toplam	100	100

Tablo 13'te verilen bulgulara göre, Türkiye'de ulusal bazda yayın yapan günlük gazetelerde devlet görevlilerin uygulamalarına yönelik verilen haberlerin doğruluğuna öğrencilerin % 22'si inanırken, % 36 ise kısmen inanmaktadır. Bunun yanında aynı haberlerin doğruluğuna öğrencilerin % 42'si inanmamaktadır.

Tablo 12 ve 13'te sunulan bulguları birlikte değerlendirdiğimiz zaman öğrencilerin günlük gazeteleri televizyon kanallarından daha inandırıcı bulduğunu söyleyebiliriz. Fakat öğrenciler nazarında hem günlük gazetelerin hem de televizyon kanallarının ciddi anlamda güvenilirlik sorunu yaşadığını söyleyebiliriz.

Tablo 14. "Devlet kavramı size aşağıdakilerden hangisini çağrıştırmaktadır?[*]" sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Yolsuzlukların yapıldığı bir otorite	12	6
Vergi toplayan bir otorite	14	7
Milletin güvenliğini sağlayan bir otorite	49	24
Diğer devletlere karşı milletimizi temsil eden bir otorite	57	28
Demokrasi ve insan haklarını koruyan bir otorite	71	35
Toplam	203	100

Devlet kavramının tanımının bilimsel olarak nasıl yapıldığı ve bu tanımın öğrenciler tarafından bilinip bilinmediğinden çok, öğrencilerin söz konusu kavramı nasıl anlamlandırdıkları bu araştırmanın problemlerinden birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu amaca hizmet etmesi düşüncesiyle Tablo 14'teki seçenekleri ve diğer seçeneğini içeren "Devlet kavramı size aşağıdakilerden hangisini çağrıştırmaktadır?" sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrenciler tarafından verilen cevaplara göre; öğrencilerin, %35'i daha çok devleti demokrasi ve insan haklarını koruyan bir otorite olarak görürken, %28'i diğer devletlere karşı milletimizi temsil eden bir otorite, %24'ü milletin güvenliğini sağlayan

[*] Bu soru, Yılmaz ve diğ (2008) tarafından yapılan araştırmada da kullanılmıştır.

bir otorite, %7'si vergi toplayan bir otorite, % 6'sı yolsuzlukların yapıldığı bir otorite olarak görmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin algı dünyasında devlet kavramı; demokrasi ve insan haklarını koruyan bir otorite ve aynı zamanda diğer devletlere karşı halkı temsil eden bir kuvvet olarak var olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle öğrenciler tarafından %28'lik bir oranda devlete temsiliyet görevinin verilmesi kültürler arası iletişim açısından önemini de ortaya koymaktadır.

Tablo 15. "Devlet görevlisi karakterlere de yer verilen televizyon dizilerinde anlatılanlar sizce gerçek mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevapların frekans ve yüzdelik dağılımları

	f	%
Evet	57	28
Kısmen	63	31
Hayır	43	41
Toplam	203	100

Tablo 15'te, devlet görevlisi karakterlere de yer verilen televizyon dizilerinde tasvir edilen devlet kavramını öğrencilerin inandırıcı bulup bulmadığını ortaya konulmuştur. Buna göre % 41 gibi bir öğrenci grubu için bu dizideki devlet imajı gerçekçi değildir. Öte yandan bu imaj, öğrencilerin % 28'i için tamamen, % 31'i için ise kısmen gerçekçi bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin büyük çoğunluğunun devlet görevlisi karakterlere de yer verilen televizyon dizilerinden etkilendiğinin göstergesi olarak da ele alınabilir.

Yarı Yapılandırılmış görüşme Formu ile Elde Edilen Bulgular:

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam 6 (altı) katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcılarla birebir yapılan görüşme sonunda elde edilen bulgular aşağıda, yedinci ve sekizinci sınıflar için ayrı ayrı verilmiştir.

I. Devlet kavramı size neyi ya da neleri çağrıştırmaktadır? şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Yedinci sınıflar;

1. Öğrenci: "*insanların huzurunu ve güvenliğini sağlayan ve verdiği sözün arkasında duran bir devlet.*"

Bu öğrenci, devletin daha çok halkın güvenliğini sağlamakla görevli, güvenilir bir kurum olarak var olmasının üzerinde durmuştur.

2. Öğrenci: "*Yaşadığımız vatanı yöneten kurumdur bence devlet. Her işin ana merkezidir. Bundan anladığımız gibi bir ülkenin ilerlemesini veya gerilemesini sağlayan kurum devlettir. Devletin başında iyi yöneticiler bulunursa iyi işler yapar iyi bir yere gelir. Bunun*

içinde bize verilen seçme ve seçilme hakkını en iyi bir şekilde kullanmalıyız."

Bu öğrenci de daha çok devletin bir üst otorite olduğunu belirterek, bu otoriteye hâkim olacak kişilerin ehliyetli kişiler olması üzerinde durmaktadır. Son cümlesindeki ifadesinden yola çıkarak, ülkenin iyi yönetilip yönetilmemesinden doğrudan halkı sorumlu tuttuğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğrenci, burada seçme ve seçilme hakkından bahsederek yöneticileri halkın seçtiğini belirtmektedir.

3. Öğrenci: "*Hem bedenimizin hem de duyguların yaşadığı topraklardır. Seninle aynı dilden insanların en iyi anlaştığı yerdir. Devletimi seviyorum. Ama çok eksiğimiz var. Devlet olabilmek için önce birlik lazım.*"

Bu ifadeden öğrencinin, daha çok ortak duygularda birleşmenin önemini vurgulamaktadır. Dil birliğinin gerekliliğinden ziyade güzelliğinden bahsetmesi ikinci cümleyi duygusallaştırmıştır. Devletini çok sevdiğini söyleyip aynı zamanda eksiklerinin de var olduğunu belirtmesi iyi olsa da kötü olsa da devlete sahip çıkılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bu öğrencinin devletle ilgili yıkıcı değil de yapıcı bir anlayışı temsil ettiğini söyleyebiliriz. Ayrıca son cümlesinde, birlik ve beraberliğin, devletin oluşması ve bekası için temel şart olarak gördüğünü söyleyebiliriz.

Sekizinci Sınıflar;

1. Öğrenci: "*İnsanların oluşturduğu ve vatanını, milletini sadece bir ad tarafından yönetilmesidir. Devlet, insanların birbirini yönettiği bir insan topluluğudur. Devlet, insanların oluşturduğu siyasi bir güçtür. Bu siyasi güç de, insanlar tarafından seçilen insanlar tarafından yönetilmektedir. Devleti biz oluşturuyorsak, o halde devlete karşı yapılan ayaklanmalarda kendimize karşı en azından bir çoğunluğa karşı ayaklanmadır.*"

Burada öğrenci daha çok devleti sınırlar dâhilinde yaşayan insanların oluşturduğunun üzerinde durmaktadır. Devleti daha çok siyasi bir kuvvet olarak görmekte ve kuvveti kullanacak insanların da seçimle iş başına geldiklerini belirtmektedir. Devletin milleti temsil edilen bir kurum olduğu ve bu kuruma karşı yapılan başkaldırının aslında halka yönelmiş bir tehdit olduğunun üzerinde durmaktadır. Öğrencinin genel olarak yazdıklarına baktığımız zaman onun hala birçok yetişkinin tam anlamıyla ayrıştıramadığı devlet, rejim ve sistem ayrımını büyük ölçüde yapabildiğini söyleyebiliriz.

2. Öğrenci: "*Bence devlet diye bir şey yoktur. Sadece kendi kendini yöneten ya da bir güç tarafından yönetilen insan toplulukları vardır.*

Ama bu gücün devlet olduğunu düşünmüyorum. Bunun mantıksal açıklamaları da var. Şimdi günümüzde bazı programlar aracılığıyla devletin gücünden de bahsediliyor. Ama yok. Kim devlet kim devleti oluşturan kişi belli değil. Hadi düşünsek bir topluluktur diye kendi kendilerine devlet olmayı nasıl başarabiliyorlar. Bu yetkiyi onlara kim veriyor. Bence bu soruların cevabı yoksa devlet diye de bir şey yok demektir."

Bu öğrencinin yazdıklarından son zamanlarda televizyonlarda gösterilen ve içinde devletin de konu edinildiği dizi filmlerden oldukça etkilendiğini bunun sonucu olarak kendi düşüncelerindeki devleti tam anlamıyla yapılandıramadığını söyleyebiliriz. Ya da tam tersi bir şekilde yapılan hukuksuzlukları, devamlı şahit olduğu yolsuzluklar ve adaletsizlikleri, derslerde anlatılan, öğretilen hukuk devletine yakıştıramadığı için bu şekilde cevap vermiş olabilir.

3. Öğrenci: "*Bence devlet insan haklarını korumalı, milletin güvenliği ile ilgili çalışmalar yapmalı."*

Bu ifadeden, öğrencinin devletin görevlerine vurguda bulunduğunu çıkarabiliriz.

II. Demokrasi kavramı size neyi ya da neleri çağrıştırmaktadır? şeklindeki soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Yedinci sınıflar;

1. Öğrenci: "*Bence demokrasi kişinin özgürce yaşayabilmesi demektir. Ama bu özgürlük belli çerçeveler içinde olmalıdır. Bu çerçeveler dışına çıkınca suç olur. Bizim ülkemizde demokrasi ya bilinmiyor ya da uygulanmıyor. Çünkü adaletsizlikler çok fazla. En çok da insanları sınıflara ayrılması ve alt sınıf, zengin sınıf diye tabir edilmesi. Bunun yanında rüşvet alma ve adam kayırma çok fazla. Ya bu deveyi güdeceğiz ya da bu diyardan gideceğiz."*

Öğrencinin anlattıklarına baktığımızda demokrasiyi belirli sınırlar dâhilinde özgürlüklerin kullanılması olarak tanımladığını görmekteyiz. Öğrenci, içinde yaşadığı toplumda adaletsizlik, rüşvet ve adam kayırma gibi sorunların var olduğunu belirterek, bu toplum içinde yaşadığı müddetçe bu durumun, kendi kaderi olduğuna adeta inanmakta, teslimiyetçi bir tutum içine girmektedir. Fakat burada asıl değinmemiz gereken nokta, ilköğretim çağındaki bu öğrencilerin nasıl bu kadar karamsar hale getirildikleridir. Devletin geleceği olarak kabul edilen bu yaştaki bir çocuğun yaşadıkları ya da şahit olduklarının neler olduğu araştırılmalı ve karamsarlığın sebepleri ortaya çıkarılmalıdır.

2. Öğrenci: "*Demokrasi, herkesin eşit sayılmasıdır. Ama bizim ülkemizde demokrasi yok."*

Bu öğrencinin vermiş olduğu cevap Tablo 9'da verilen bulgularla örtüşmektedir. Çünkü Tablo 9'daki verilere göre öğrenciler, genel olarak ülkemizde demokrasinin yeterince uygulanmadığına inanmakta idiler. Buradan devletin henüz çocukların güvenini kazanamamış olduğunu çıkarabiliriz.

3. Öğrenci: "*Demokrasi, herkesin haklarının gözetildiği, herkesin eşit olduğu, seçme ve seçilme hakkının olduğu bir kavramdır."*

Bu öğrenci de 2. öğrenci gibi demokrasinin eşitlikçi yanı üzerinde durmuş, seçme ve seçilme kavramlarına vurgu yapmıştır.

Sekizinci sınıflar;

1. Öğrenci: "*Katılımcılık, çoğulculuk, eşitlik ilkelerini içerir. İnsan haklarını korur.*"

Bu öğrenci demokrasinin vazgeçilmez ilkeleri üzerinde durmuş, demokrasi ve insan haklarına da değinmiştir.

2. Öğrenci: "*Bence demokrasi sadece insanların aralarında ve toplu bir halde yaşayabilmeleri, yaşamlarını sürdürebilmeleri için ortaya çıkan ya da çıkarılan insanların çıkarlarına göre şekillendirdikleri düşüncelerdir.*"

Bu öğrenci demokrasinin toplumsal yaşamın sürdürülmesi zorunluluğundan çıktığı ileri sürmekte ve sürekli bu kavramın içeriğinin insanların menfaatleri doğrultusunda değiştirildiğinin üzerinde durmaktadır.

3. Öğrenci : "*Bence demokrasi insanların her şeyidir.*"

Demokrasi, çok geniş kapsamda ifade edilmiş, bir anlamda insanın olmazsa olmazı olarak gösterilmiştir.

III. İnsan hakları kavramı size neyi ya da neleri çağrıştırmaktadır? sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Yedinci sınıflar;

1. Öğrenci: "*Bence insan hakları kişinin refah içinde yaşayabilmesi için en önemli etken. Herkes faydalanmalı.*"

Bu öğrenci insanların huzurlu bir şekilde yaşayabilmeleri için temel hakların korunmasının üzerinde durmaktadır. Huzurun bu kaynağı, aynı zamanda ekonomik olarak güçlü olmaya da sebep olmaktadır.

2. Öğrenci:"*İnsanın doğduğu günden beri sahip olduğu haklardır. Bu haklar devredilemez, vazgeçilemez. Her kişinin sahip olduğu haklar vardır.*"

Bu öğrenci cevabında derslerde edindiği bir takım bilgileri kullanmıştır. Verilen cevap, öğrencinin kitabi bilginin dışına çıkamadığını dolayısıyla

henüz bu kavramın içini dolduramayıp içselleştiremediğini göstermektedir.

3. Öğrenci: "*Bizim derslerde gördüğümüz kadarıyla insan hakları insana insan olduğu için verilen haklardır. Fakat insan haklarından yararlanmayan kişilerde var. O zaman onlar insan olmuyor mu? Günümüzde birçok insan işkence görüyor eğitim hakkından yararlanamıyor.*"

Bu öğrenci, teoride verilenle, uygulamada yapılanların bir biriyle uyuşmadığının üzerinde durmaktadır. Çünkü derslerde insan haklarının, insana insan olduğu için verilen haklar olarak öğrendiklerini fakat bu haklardan yararlanamayan insanların varlığından söz ederek bir uygunsuzluk olduğunun üzerinde durmaktadır. Ulusal ve küresel düzeyde mevcut düzenden şikâyet ettiği de görülmektedir.

Sekizinci sınıflar;

1. Öğrenci: "*İnsanların sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir yaşam için oluşturdukları haklardır. İnsan hakları, hiçbir insanın diğerinden eksik ve fazlalığının olmadığını gösteren haklarıdır.*"

2. Öğrenci: "*Bence insan hakları vardır. Çünkü her insanın huzur ve güvenliği için bu haklar vardır.*"

1. ve 2. öğrencinin cevapları benzerlik göstermektedir. Her iki öğrenci de insan haklarının eşitlikçi yönüne vurguda bulunmuşlardır.

3. Öğrenci : "*İnsanlara doğuştan verilen haklardır. İnsanlar bu haklarını sonuna kadar korumalıdır. Gerçi ülkemizde fazla korunmuyor. O ayrı. İnsan haklarının korunması insanlar için çok önemlidir. İnsan hakları korunmasa devlet otoritesi çöker.*"

Bu öğrencinin, yapmış olduğu açıklama tablo 16'daki verilerle paralellik göstermektedir. Öğrenci ülkemizde insan hakları konusunda yeterli duyarlılığın gösterilmediğinden yakınmaktadır. Aynı zamanda insanın devletin temel unsuru olduğunu kabul etmiş, haklarının gasp edilmesi durumunda devletin ayakta kalmayacağını ifade etmiştir.

IV. Kurtlar Vadisi gibi içinde devlet adına iş yapan karakterlerin de yer aldığı dizilerde anlatılanlar kafanızdaki devlet imajını nasıl etkiliyor? şeklinde sorulan soruya öğrenciler aşağıdaki gibi cevap vermişlerdir:

Yedinci sınıflar;

1. Öğrenci: "*Kurtlar Vadisi gibi mafya dizileri insanların devlete olan güvenlerini azaltıyor. İnsanlar çok kolay bir şekilde öldürülüyor.*"

Bu cevabı veren öğrencinin mafya dizilerinde anlatılanların insanların devlete karşı tutum ve davranışlarını olumsuz yönde etkilediği üzerinde durmaktadır. Bir anlamda bu öğrenci dizide anlatılanları insanların

gerçek olarak algıladıklarının altını çizmektedir. Bu bağlamda Tablo 15'te verilen bulgularda da öğrenciler %28'lik bir oranda bu tür dizilerde anlatılanları gerçek olarak gördüklerini belirtmişlerdi.

2. Öğrenci: "*Bu tür diziler beni hiçbir şekilde etkilemiyor. Çünkü ben kendi kafamda bir devlet imajı kurmuşum bunu hiçbir dizi, film etkileyemez. Yıllardır okulumuzdaki öğretmenler ve ailemiz bizi devlet hakkında yeterince bilgilendiriyor. Ben bu yüzden etkilenmiyorum. Unutmayın boş bir şeyi doldurmak kolaydır. İnsanlar böyle küçük şeylerle bile devlet hakkında olumsuz düşünüyorsa o insanlar boştur.*"

Bu öğrencinin söylediklerine göre kendi okulundan ve ailesinden aldığı eğitim sayesinde çok sağlam bir devlet imajını kafasında oluşturduğu şeklinde bir çıkarımda bulunabileceğimiz gibi aynı zamanda öğrencinin bu tür dizilerde anlatılan bazı olayları devletin yapması gereken işler olarak da gördüğünü de söyleyebiliriz. Okulun ve ailenin de öğrencinin fikirsel gelişiminde oldukça etkili olduğu hatta bazı durumlarda önlenemez zannedilen televizyondan bile daha ön plana çıktığını söyleyebiliriz.

3. Öğrenci: "*Bence bu tür diziler hem çocuklara yanlış örnek oluyor hem de devletimizi yanlış tanıtıyor. Bu gün bu diziyi izleyen çocuklar ben büyüyünce mafya olacağım diyor. Bu da ne demek oluyor. Toplum için kötü bireylerin yetişmesinde bu tür dizilerin etkileri büyük. Bireyleri kötü olan toplumun bu tür imajları söz konusu olamaz. Bu şiddete yönelik dizilere karşıyım.*"

Bu ifadeden öğrencinin Kurtlar Vadisi gibi mafya dizilerine tepkide bulunduğunu ve toplumsal konulara karşı duyarlılığını çıkarabiliriz. Aynı zamanda bu tür dizilerde devlet imajının olumsuz olarak işlenmesine rağmen devletine güveniyor ve bu nedenle dizideki olaylara inanmıyor.

Sekizinci sınıflar;

1. Öğrenci: "*İnsanların kafasında başka bir devlet imajı yaratıyor. İnsanlar devletin öyle bir şekil de olduğunu sanıyorlar. Böylece insanların devlet hakkında kafasında soru işaretleri oluşturuyor.*"

Bu cevap, Tablo 15'te**"**Devletin de konu edildiği 'Kurtlar Vadisi' gibi dizilerde devletle ilgili anlatılanlar sizce gerçek mi?" sorusuna öğrencilerin büyük oranda gerçekçi buldukları şeklindeki verilerle örtüşmektedir. Yani kendisine öğretilen devlet ile dizideki devlet birbiriyle örtüşmüyor. Fakat yinede diziden olumsuz etkileniyor olması, devletin okullarda kendisini iyice tanıtamadığını da göstermektedir.

2. Öğrenci : "*Bu tür diziler kafamı etkilemiyor. Mafyanın olduğuna, böyle bir güce sahip insanların olduğuna inanıyorum ama*

bence kurtlar vadisindeki olaylar günümüzde de meydana geliyor. Bunun somut delillerini de günümüzdeki örneklerle zaten dizide görebiliyoruz."

Bu öğrenci dizide anlatılanları gerçek yaşamdan yansımalar olarak görmektedir.

3. Öğrenci: "*Kurtlar Vadisi bana tamamen saçma geliyor bir sürü olaylar cinayetler oluyor da devlet bunun için seyirci mi kalıyor. Devlet tarafından yönlendirilen kişiler nasıl oluyor da mafya haline gelebiliyor. Devletin görevi suçluları yakalamak fakat böyle dizilerde devlet sadece formaliteden var, bir sürü kişiler oradaki karakterleri kendilerine örnek alıyor. Birçok cinayet işleyen sözde cinayetleri engellemek amacıyla cinayetler cinayetlerle önlenmeye çalışıyor. Devlette her şeye seyirci kalıyor çok saçma."*

Bu öğrenci olayı, tamamen film mantığı içinde ele alıp, gerçek yaşantı ile ilgisi olmayan şeyler olarak görmektedir. Bu öğrencinin düşünceleri tablo 17'de %41'lik bir oranda desteklenmektedir.

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Devlet, vatandaş ve demokrasi kavramlarıyla ilgili öğrenci değerlendirmeleri, öğrencilerin bu konularda duyarlı olduğunu ortaya koymuştur. Her ne kadar bu kavramlar vatandaşlık eğitimi kapsamında bilgi düzeyinde öğretilmiş olsa da öğrencilerin bu kavramlar üzerinde düşündükleri ve yorumda bulundukları açıktır. Bu bağlamda çoğunluğu orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin yorumları, bilinçlilik düzeylerini göstermesi açısından oldukça umut vericidir. Şöyle ki, vatandaşlık eğitimiyle öğrencilere bilgi kazandırmanın yanı sıra olumlu düşünce ve davranış kazandırma amacı da büyük oranda gerçekleşmektedir.

Öğrenciler devlet, vatandaş ve demokrasi gibi vatandaşlık eğitimi açısından önemli bu kavramları bilmekle kalmamakta, bu kavramlarla ilgili uygulama boyutundaki eksiklikleri de yakalamaktadırlar. Bilindiği gibi eğitimi oluşturan üçgenin önemli parçaları okul olduğu kadar aile ve çevredir. Çocuk da iyi vatandaş örneklerini okulun yanı sıra aile ve çevresinde de görmelidir. Okul içinde derslerde ve teneffüslerde demokratik olmayan uygulamalardan kaçınılmalı, öğrenci pek çok konuda karar alma ve uygulama sürecine dâhil edilmelidir. Evde de anne ve babalar demokratik uygulamalarla çocuklara örnek olmalıdır. Böylece çocuğun vatandaşlık eğitimini okulda olduğu kadar aile ve çevresinde de uygulamalı olarak görmesi, bu eğitimin etkililiği açısından faydalı olacaktır. Öte yandan demokrasinin vazgeçilmez unsurlarından olan siyasi parti liderlerinin yapmış olduğu konuşmaların öğrencilerdeki

devlete ve demokrasiye karşı oluşan algıyı olumsuz yönde etkilemesi üzerinde durulması gereken önemli bir sonuçtur. Bunun için sorumluluk noktasında bulunan herkesin kendi davranış ve tutumlarının ilköğretim çağındaki öğrenciler tarafından da yakından izlendiğini bilerek daha duyarlı hareket ederek demokrasinin devamına olumlu katkı yapmaları gerekmektedir. Bu öneri vermiş oldukları kararlarla adaletin gerçekleşmesini sağlayan yargı mensupları için de geçerlidir. Çünkü araştırma bulguları içinde onlarında bazı tutum ve davranışları öğrencilerdeki adalet algısını olumsuz etkilediği tespit edilmişti.

Araştırma bulgularında öğrencilerin önemli bir kısmı ulusal bazda yayın yapan televizyon kanallarında ve günlük gazetelerde devlete ve devlet adamlarının uygulamalarına yönelik verilen haberleri gerçekçi bulmadıkları saptanmıştır. Bu sonucun bağımsız bir araştırma içinde nedenlerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin doğru bilgilendirilmediklerine inanmaları ya da o yönde bir tutum geliştirmeleri temel iletişim ve haber kaynağı olan televizyon kanalları ve günlük gazetelerin öneminin azalmasına sebep olabilir. Bu durum ise uzun vadede toplum içinde güvensizliğin artmasına neden olabilir.

Genel olarak bakıldığında ilköğretim çağındaki bu çocukların zihinlerindeki devlet imajı ile yaşadıkları devlet birbiriyle tam olarak uyuşmamaktadır. Verilen cevaplara göre şikâyet edilen konular, kendisini demokratik bir vatandaş olarak kabul eden herkesin istediği düzenlemelerin, o yaş çocuklar tarafından da eksiklik olarak hissedildiğini göstermektedir. Eğitim ve sağlık alanındaki uygulamalarının yetersizliği, demokrasi ve insan haklarının yeterince uygulanmadığı gibi şikâyetler, toplumun hemen hemen tamamı tarafından kabul edilen eksikliklerdir. Öğrencilerin AB ile birlikte hareket edilmeli cevabı ise, bu eksikliklerin nasıl giderileceği konusunda bir fikir sahibi olduklarını göstermektedir.

KAYNAKLAR

Altunışık, R. Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım E. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Arseven, A. D. (2001). Alan Araştırma Yöntemi, İlkeler Teknikler ve Örnekler, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aybay, R. (2004). *Vatandaşlık Hukuku*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Barth,J. L., Demirtaş, A. (1997). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: YÖK.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çepni, S. (2001). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Erol Ofset.

Dilek, D. (2005). Vatandaşlık Bilgisi Ders Notları. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Doğan, İ. (2001). Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları. Ankara: PegemA.

Hançerlioğlu, O (1988). Ruhbilim Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Jadallah, E. (2000). Constructivist Learning Experience for Social Studies Education. The Social Studies. (9), 221–225.

Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık.

Kennedy, P. (2001). Büyük Güçlerin Yükseliş ve Çöküşleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Başkanlığı.

Nas, R. (2003). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Niyazi, M. (2006). Türk Devlet Felsefesi. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Yılmaz, A., Tunç, Ş. C., ve Bengiç, G. (2008), *İlköğretim Öğrencilerinin Devlet, Vatandaş, Demokrasi ve İnsan Hakları Kavramlarına İlişkin Algıları*. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri. Ankara: PegemA Yayınları.

THE EVALUATION OF SOME OF THE CONCEPTS INCLUDED SOCIAL STUDIES TEACHING IN MEDIA WITH STUDENTS' VIEWS

Hülya ÇELİK **Ahmet KATILMIŞ** **Ersin TOPÇU**

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In primary school social studies and Turkish Republic curriculum, it is important to teach some concepts about social and political field. State, democracy and citizenship are some of these mentioned concepts. Taking place often in media is another feature of these concepts. Therefore students get information about them from both school and media as two different sources. The evaluation and information of these sources about the concepts have become different in some situations. Therefore students encounter different evaluation and comments in level of knowledge and attitude about the concepts. As a result students meet contradiction about the concepts given both in media and schools. In some cases, more than cross-examination of the truth of knowledge given in schools students reaches judgment of its being false. It could let students' having negative image about schools. There are some problems about giving knowledge, skills and value to the students via schools. On the other hand there are a lot of explanations of politicians, judges about state, citizen and democracy in media. Such kind of writings about news and comments from European Union to application of human rights in Turkiye are presented to the citizens as public service. In that process the news on the same topic becomes different in terms comments. In this situation which meaning taken as right is problem for students. Moreover most of the media's having only one focus increase the importance of the problem. Because students encounter only one dimensions of the problem. In other words it is difficult to say that national media in Turkiye give different perspectives about one event or development as public service. Therefore students can not encounter different perspectives about state, citizen and democracy. Because of the explanations given above, it is necessary to be known how the concept of state, citizen and democracy are perceived by the students. In this study it is aimed to determine how primary school students give meaning to the concept of state, citizen and democracy and make a contribution to the solution of the problem. Therefore by using the findings from qualitative and quantitative methods it is determined how primary school students give meaning to the concept of state, citizen and democracy. The causes of their explanation and their effects of intercultural communication are also evaluated. In this extent it is analyzed how students perceive Turkish international policy about the problem of the research. It is evaluated which world system for Turkiye is wanted by the students. Moreover it is presented how the attitudes and application of

politicians and state men affect the perception of the students about state, citizen and democracy. According to this some applications of the mentioned actors affect the perception of the students about state, citizen and democracy in negative way. It is determined in the research that students are sensitive to the application about state, citizen and democracy and they give importance the continuation of the state in the same sensitivity level.

Method

In this research using both qualitative and quantitative methods, survey and interview forms are applied. The students for the sample of this study are chosen from the primary school in İstanbul. The research is applied in 2008/2009 educational term.

Conclusion

The students 'evaluation about the concepts of state, citizenship and democracy has set forth their sensitivity on these issues. They do not only know the meaning of these concepts but also the students could set lack of the application of these concepts. The findings of the research have showed that students do not find the news in national media about state and politicians as realistic.

Key words: State, Citizen, Democracy, Social Studies, Media

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM TÜRLERİNİ BELİRLEME DÜZEYLERİ

Kürşat YENİLMEZ*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin problem türlerini belirleme düzeylerini incelemektir. Araştırma, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin problem türlerini belirleme düzeylerini ve bu düzeyin cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarısına göre dağılımını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir'deki bir ilköğretim okulunda 4 ve 5. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında, araştırmacı tarafından hazırlanan "Problem Türlerini Belirleme" testi ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin problem türlerini belirleme düzeylerinin düşük olduğu ve türü en zor belirlenen problemlerin eksik ya da fazla bilgi içeren problem, sayısal veri içermeyen problem ve gerçek hayatın bir uygulamasını konu edinen problem olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak ilköğretimde problem çözmenin öğretimine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem türleri, Problem çözme, Matematik öğretimi.

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' DETERMINATION LEVELS ABOUT PROBLEM TYPES

ABSTRACT

The purpose of the study was to investigate 4th and 5th grade students' determination levels about problem types. This study indicated that to investigate 4th and 5th grade students' determination levels about problem types and distribution of these levels by gender, grade and mathematics success. The study group consists of 80 students from a primary school in Eskişehir. Data were collected by author's "Determination of problem types" test with demographical information form. Frequency and percentage values were used to analyze data. The results of the study indicated that, 4th and 5th grade students'

* Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

determination levels about problem types were too low and students had difficulty to determine types of the problem which include extra or imperfect knowledge, the nonnumeric problem, the problem which include an application of real life. Finally suggestions were included for teaching problem solving in elementary education.

Keywords: Problem types, Problem solving, Teaching Mathematics.

GİRİŞ

Günlük yaşam, bir dizi problemin çözümünü gerektiren bir süreç olarak değerlendirilebilir. Karşılaşılan pek çok durum problem çözmeye yönelik olarak düşünmemizi zorunlu kılmaktadır. Bir konu üzerinde çözüm düşünme ihtiyacı, kişinin o konuyu bir problem olarak algılamasına bağlıdır. Bireyin elde etmek istediği sonuç ve ulaşmak istediği bir hedef bulunduğu sürece, problem çözümü söz konusu olabilecektir (Morgan, 1995).

Problem; "teoremler ve kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Problem denildiğinde aklımıza yalnız matematik alanındaki problemler gelmez. Yaşam bir dizi problemin çözümlerini gerektirir. Problem, bireyin varmak istediği amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar (Cüceloğlu, 1999). Giderilmek istenen her güçlük bir problemdir. Güçlüğün giderilmek istenmesi için insanı fiziksel ya da düşünsel (zihinsel) yönden rahatsız etmesi (sezilmesi) gerekir. O halde problem, insanoğlunu rahatsız eden bir durumdur. Örneğin, hastalık, yorgunluk, anarşi, başarısızlık v. b. durumlar birer problemdir (Karasar, 1999). Problem, çözümü olan fakat henüz belli koşullar altında çözüme kavuşturulmamış sorunlardır (Arseven, 1994). Problem, zor ya da sonucu belirsiz bir sorudur. Çözümü, bir araştırma veya tartışma gerektirir. Kişi çözümü bulma konusunda hazırlıksız, fakat isteklidir (Dağlı, 2004).

Problem için verilen tanımlar analiz edildiğinde, bir durumun problem olması için insan zihnini karıştırması gerektiği sonucuna varılır. Bu, karşılaşılan durumun yeni olmasını; bireyin bu durumla daha önce hiç karşılaşmamış olmasını gerektirir. Bu nedenle, bir birey için problem olan bir durum başka bir birey için problem olmayabilir. Konu belirtilen koşullar altında bir çözüm gerektiriyorsa, kişi konuyu anlıyor ama çözüm için stratejiyi hemen göremiyorsa, araştırmaya motive ediliyorsa o bir problemdir. Matematikte bir problem, ifade veya ifadelerden (yazılı, sözel, sembolik veya grafik olabilir), bilinen ve bilinmeyen değişkenlerden, bilinmeyenler ve veriler arasındaki ilişkiyi açıklayan koşulların bir kümesinden ve bir konudan oluşur.

Çeşitli yazarlar, çözümlerin kabul edilebilirlik koşullarının yapısına göre, iyi ve kötü tanımlanmış iki önemli problem tipi arasında ayrım

yapar. İyi tanımlanmış bir problem tamamen çözümlenebilir; onun hakkında ileri sürülen her çözüm değişken bir doğru-yanlış ikilisine göre kesin olarak değerlendirilebilmektedir. Buna karşılık kötü tanımlanmış problemler, ikili bir doğruluk değerine göre değil, fakat göreli bir kalite ölçeği temelinde saptanabilen çok sayıda çözümleri kabul etmektedirler. Bu tip problemler, sorunu çözmekle yükümlü kişinin yaratıcılık düzeyine göre sınırsız sayıda çözüme sahip olmaktadırlar (Rouquette, 1992).

Hayatın her alanında sürdürülebilirlik, büyük ölçüde problem çözmeye bağlı bulunmaktadır. Bir süreç olarak ele alındığında problem çözme, doğrudan düşünme ile ilgili bulunmaktadır. Alternatiflerin yaratılması ve uygun olanının tercih edilerek problemin arzu edilen sonuçları verecek biçimde çözüme kavuşturulması, düşünsel bir çabanın ürünü olmaktadır. Elbette çözümlerin karşılaştırılabilirliği, problemlerin birbirine benzememesi ve her problemin ortaya çıktığı şartların farklılığı sebebiyle oldukça güç görünmektedir. Buna karşın çözümünde genel olarak benzerlik bulunan örneklerden yararlanılması, çözümleri kolaylaştırıcı kritik bir role sahip olabilmektedir. Belirli bir problemin çözümü öğrenildiği takdirde, ona benzeyen diğer problemler de kolaylıkla çözülebilmektedir (Ataç, 1991).

Öğrencilerde problem çözme becerisini geliştirmenin matematik eğitiminde önemli bir yeri vardır. Çünkü öğrenciler problem çözerken yeni beceriler geliştirmelerinin yanı sıra matematiksel bilgilerini de kullanmaktadırlar (İskenderoğlu, Altun ve Olkun, 2004).

Geleneksel matematik eğitimi anlayışında, matematiksel bilgiler küçük beceri parçacıklarına ayrılmış halde öğretmen tarafından öğrencilere sunulur. Öğrencilerin de bu bilgileri verilen alıştırmalarla tekrar etmeleri beklenir. Soruların önceden belirlenmiş belirli yanıtlama yöntemi veya yöntemleri ve tek bir cevabı vardır. Böyle bir anlayış ortamında, öğrenciler pasif alıcılar durumundadırlar. Bir nedene dayandırılamayan bir sürü bağıntı, kural ve simgeler öğrencilere verilir. Öğrenciler ezbere dayalı öğrenmeye sevk edilir. Sonuç olarak, öğrenciler gösterilmeyen bir problemi çözemez hale gelirler (Olkun ve Toluk, 2001).

Bütün problemlerin çözümünde kullanılabilecek belirli bir yol ya da yöntem yoktur. Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında çoğu kez bu durumda kullanılabilecek bir kural ararlar ki problem çözmenin bir kuralı yoktur, sadece sistematiği vardır. Öğretmenin de temel görevi, öğrenciye problem çözmeyle ilgili sistematiği kavratmak ve bu sistematikteki stratejileri,temel becerileri kazandırmaktır.

Problemlerin çözümleri, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür, bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir

algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yan, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1999).

Problemlerin değişik yaklaşımlarla sınıflandırmaları yapılabilir. Öğretimindeki farklılıklar esas alınarak problemler, sıradan (rutin) ve sıra dışı (rutin olmayan) şeklinde iki sınıfa ayrılabilir. Sıradan problemler, Matematik ders kitaplarında yer alan ve dört işlem becerileri ile çözülebilen problemlerdir. Sıradan problemler bir ya da çok işlemli olabilirler. Dört işlem problemlerinin öğretiminin amacı, çocukların günlük hayatta çok gerekli olan işlem becerilerini geliştirmeleri, problem hikâyesinde geçen bilgileri matematik eşitliklere aktarmayı öğrenmeleri, düşüncelerini şekillerle anlatmaları, yazılı ve görsel yayınları anlamaları ve problem çözmenin gerektirdiği temel becerileri kazanmalarıdır. Sıra dışı problemlerin çözümleri işlem becerilerinin ötesinde, verileri organize etme, sınıflandırma, ilişkileri görme gibi becerilere sahip olmayı ve bir takım eylemleri arka arkaya yapmayı gerektirir (Souviney, 1989). Bu problemler, gerçek hayatta karşılaşılmış ya da karşılaşılabilecek bir durumun ifadesidirler. Bundan ötürü bunlara gerçek hayat problemleri de denir. Matematik, Fizik ve diğer bazı derslerde üzerinde çalışılan formüllerin ve genellemelerin her biri de bir gerçek hayat problemi olarak ele alınabilir. Sıra dışı problemlerin çözümlerinin amacı ise problem çözmenin mantığını ve doğasını kavrama, bir problemle karşılaşıldığında uygun stratejiyi seçme, kullanma ve sonuçları yorumlama yeteneklerini geliştirmektir. Bu amaç problem çözme öğretiminin en temel amacıdır (Altun, 2005).

Problem çözme geçmişte, özellikle ilköğretimde, matematiğin bir konusu olarak ele alınır; problemler türlerine ayrılır, her türle ilgili çözüm yolları üzerinde durulurdu. Öğrenciler, kendilerine bir problem verildiğinde; önce bunun ne tip bir problem olduğuna karar verir, bu tipin çözüm yolunu hatırlar, hatırladığı çözüm yolunu verilen probleme uygulamaya çalışırdı. Şüphesiz böyle bir yaklaşımda öğrenci, verilen problemi daha önce çözüm yolunu öğrendiği tiplerden birine benzetemezse, yanlış benzetmede bulunursa veya ilgili tipin çözüm yolunu hatırlayamazsa problemi çözmede başarısız olur. Günümüzde ise daha çok önce bir işlemin nasıl yapıldığı öğretilmekte, daha sonra bu işlemin uygulaması günlük hayattan veya ders kitabından seçilen bir problem üzerinde yapılmaktadır. Böyle bir yaklaşımda, öğrencinin problem çözmede başvuracağı strateji, anahtar kelimeleri öğrenmeden ibaret olacaktır (Baykul, 2009).

Literatür incelendiğinde; farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin incelendiği bazı araştırmalara

rastlanmaktadır. Mertoğlu ve Öztuna (2004) tarafından yapılan araştırmada;problem çözme yeteneği ile internet kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Fen Bilgisi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda örneklem grubu öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin orta değerde olduğu belirlenmiştir.

Karataş ve Güven'in (2004) klinik mülakat yöntemini kullanarak 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini araştırdıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin çoğunlukla problemi anlama aşamasında problemi değişken kullanarak açıkladıkları ve ayrıca problemi yanlış tanımlayan öğrencilerin, denklem kurmada ve sonuca ulaşmada zorluk çektikleri tespit edilmiştir.

Kaya (1992) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri, benlik değerlerinin sürekliliği düzeyleri, depresif duygulanım düzeyleri, insanlara güven duyma düzeyleri, eleştiriye duyarlılık düzeyleri, psikosomatik belirti düzeyleri ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca problem çözme becerisini en iyi yordayan değişkenler olarak da benlik saygısı, eleştiriye duyarlılık, insanlara güven duyma ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme bulunmuştur.

Saygı (1990), matematik öğretmen adaylarının Polya'nın mantıksal problem çözme aşamalarına uygun, sıra dışı problemleri çözerken belli davranışları gösterip göstermediklerini değerlendirmek; bağımsız değişken olarak seçilen matematik yeteneği, okuduğunu anlama ve matematik dersine yönelik tutum değişkenlerinin matematikte problem çözme becerisi üzerindeki varyansa olan ortak ve bireysel etkilerini incelemek için yaptığı çalışmasında deneklerin problem çözerken problem sonucunu değerlendirmedikleri sonucuna ulaşmış ve matematik yeteneğinin problem çözme varyansını açıklayan en önemli değişken olduğunu saptamıştır.

Emanaker (1996), sınıf öğretmeni adayları için düzenlenen problem çözme dersinin etkisini anket ve görüşme yolu ile incelemiştir. 137 öğretmen adayının katıldığı çalışmada dersin etkisi; bir problemin alacağı çözüm süresi, matematiğin ezberlenerek öğrenilecek bir ders olması, bütün problemlerin basamak basamak takip edilen algoritma ya da tek bir denklemle çözülebilir olması, yalnızca doğuştan yetenekli kişilerin problem çözmede başarılı olacağı ve bir problemin yalnızca bir tane doğru çözüm yolunun olacağı ile ilgili görüşlerdeki değişim yardımıyla incelenmiştir. Bir problemin çözüm süresi ile ilgili madde grubu dışındakilerde pozitif yönde anlamlı bir değişim gözlenmiştir.

Bazı matematik kitapları hatalı bir tutumla sadece tek doğru cevabı olan dört işlem problemleri içerirler. İlgili bulundukları konudaki kavram ve bağıntıları pekiştirmeyi amaçlar, konular arasındaki ilişkileri, problemlerin karşılaşılabilen çeşitliliğini ihmal ederler. Açıklama, yorumlama ve uygulamayı göz ardı edip sadece işlem becerilerini geliştirmeyi amaçlarlar. Gerçek hayatla pek ilgileri yoktur. Kitap hazırlanırken veya ders hazırlıkları yaparken tek doğru cevabı olan soruların yanı sıra çözümsüz (çözümü olmayan), birden çok çözümü olan, eksik ya da fazla bilgi içeren, bir formülün uygulanmasını gerektiren, sayısal veri içermeyen, şekil ya da çizim yapmayı gerektiren, gerçek hayatın bir uygulamasını konu edinen, veri toplamayı ve ders dışında araştırma yapmayı gerektiren, tablo ve grafiklerin yorumunu gerektiren türden problemlere de yer vermek gerekir (Altun, 2005).

Bir problemin çözümsüz, birden çok çözümlü ya da tek doğru cevaplı olup olmadığının belirlenmesi, problemin anlaşılması aşamasında gerçekleşmektedir. Tek doğru cevabı olan problemler dışındaki problem türlerinin anlaşılması aşamasındaki güçlüklerin birçoğu öğrencilerin her problemin tek doğru cevabı olduğu şeklindeki yanlış inanç ve alışkanlıklarından kaynaklanmaktadır. Bu türden yanılgılara sahip öğrenciler, karşılarına çok çözümlü bir problem çıktığında hangi çözümün gerçek çözüm olduğu konusunda çelişkiye düşmektedirler. Benzer şekilde, çözümsüz bir problem ile karşılaştıklarında da kendilerinden şüphelendikleri ve "nasıl olur da bu problemin çözümünü bulamam" şeklinde serzenişlerde bulundukları sıkça görülmektedir. Sonuç olarak, temel matematiksel becerilerden biri olan problem çözmenin en iyi şekilde öğretilebilmesi için öğrencilerin problem türlerini tanıma ve ayırt etme becerilerinin araştırılması önemli bir araştırma ve tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin Matematik derslerinde karşılaştıkları problemlerin türünü belirleyebilme düzeylerini saptamak suretiyle ilköğretimde problem çözme öğretimi konusunda yol gösterici olması açısından önemlidir. Eskişehir'deki bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında okuyan toplam 80 öğrencinin problem türlerini belirleme becerileri ile bu becerilerin bazı demografik değişkenlere göre dağılımını belirlemek araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır: 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem türlerini belirleyebilme becerileri ne düzeydedir? 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem türlerini belirleyebilme becerilerinin; cinsiyete, sınıf düzeyine ve matematik başarısına göre dağılımı nasıldır?

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama (survey) modelinden yararlanılmıştır. Tarama yöntemi; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 öğretim yılında Eskişehir'deki bir ilköğretim okulunda okuyan tüm 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 80 öğrenciye anket uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında hazırlanan anketin birinci bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış cinsiyet, sınıf düzeyi ve en son Matematik karne notu gibi sorular sorulmuş olup; ikinci bölümde örnek dokuz probleme ve problem türlerine yer verilmiştir. Öğrencilerden bu problemleri ilgili problem türleri ile eşleştirmeleri istenmiştir. Ankette problem türleri olarak Eksik ya da fazla bilgi içeren problem (A), Tablo ve grafik yorumu gerektiren problem (B), Birden çok çözümü olan problem (C), Şekil ya da çizim yapmayı gerektiren problem (D), Çözümsüz (çözümü olmayan) problem (E), Gerçek hayatın bir uygulamasını konu edinen problem (F), Veri toplamayı gerektiren problem (G), Bir formülün uygulanmasını gerektiren problem (H), Sayısal veri içermeyen problem (I) yer almaktadır. Problem türlerini belirleme testinde yer alan örnek problemlerin verilen problem türleri ile uyumlu olup olmadığı konusunda önce uzman görüşü alınmış, daha sonra uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında önce kişisel bilgilere göre çalışma grubunun durumu değerlendirilmiştir. Problem türlerini belirleme düzeylerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Öncelikle tüm çalışma grubunun problem türlerini belirleme düzeylerinin dağılımı incelenmiş, daha sonra da bu düzeylerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarısına göre dağılımları araştırılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak gerçekleştirilen analizlere dayalı bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde; öğrencilerin cinsiyet (kız (%46. 3, erkek (%53. 7)) ve sınıf düzeyi (4. sınıf (%55), 5. sınıf (%45)) açısından yaklaşık olarak homojen bir dağılıma sahip olduğu; Matematik başarılarının (orta (%22. 5), iyi

(%40), pekiyi (%37. 5)) ise çoğunlukla İyi ve Pekiyi düzeyde olduğu görülmektedir. Öncelikle her bir problem için tür seçimine ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve böylece türü en çok ve an az belirlenebilen problemler belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. Problem türlerini belirleme becerisinin genel dağılımı

Problem Türü	Yanlış		Doğru	
	f	%	f	%
A	71	88,8	9	11,3
B	43	53,8	37	46,3
C	66	82,5	14	17,5
D	52	65,0	28	35,0
E	66	82,5	14	17,5
F	68	85,0	12	15,0
G	64	80,0	16	20,0
H	47	58,8	33	41,3
I	71	88,8	9	11,3

Tablo 1'e göre, öğrencilerin türlerini en kolay belirleyebildikleri problemler; tablo ve grafik yorumu gerektiren, bir formülün uygulanmasını gerektiren ve şekil ya da çizim yapmayı gerektiren problemler olurken; öğrencilerin en zor türlerini belirleyebildikleri problemler ise; sayısal veri içermeyen, eksik ya da fazla bilgi içeren, gerçek hayatın bir uygulamasını konu edinen, çözümsüz ve birden çok çözümü olan problemler şeklindedir. Doğru cevap oranlarının genelde düşük olduğu göz önüne alınırsa, öğrencilerin problemlerin türünü ayırt etme konusunda oldukça yetersiz oldukları söylenebilir.

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin verilen problem türlerini belirleyebilme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Problem türlerini belirleme düzeyinin cinsiyete göre dağılımı

Problem Türü	Erkek				Kız			
	Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A	40	93,0	3	7,0	31	83,8	6	16,2
B	25	58,1	18	41,9	18	48,6	19	51,4
C	34	79,1	9	20,9	32	86,5	5	13,5
D	25	58,1	18	41,9	27	73,0	10	27,0
E	35	81,4	8	18,6	31	83,8	6	16,2
F	38	88,4	5	11,6	30	81,1	7	18,9
G	33	76,7	10	23,3	31	83,8	6	16,2
H	28	65,1	15	34,9	19	51,4	18	48,6
I	39	90,7	4	9,3	32	86,5	5	13,5

Tablo 2'ye göre; erkek öğrenciler en çok eksik ya da fazla bilgi içeren, sayısal veri içermeyen ve gerçek hayatın bir uygulamasını konu edinen problemleri belirlemede zorluk yaşarken, kız öğrenciler en çok birden çok çözümü olan ve eksik ya da fazla bilgi içeren problemleri belirlemede zorluk yaşamaktadır. Buradan erkek ve kız öğrencilerin benzer problem türlerini belirlemede zorlandıkları söylenebilir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem türlerini belirleyebilme düzeylerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Problem türlerini belirleme düzeyinin sınıf düzeyine göre dağılımı

Problem Türü	Dördüncü Sınıf				Beşinci Sınıf			
	Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A	37	84,1	7	15,9	34	94,4	2	5,6
B	32	72,7	12	27,3	11	30,6	25	69,4
C	33	75,0	11	25,0	33	91,7	3	8,3
D	28	63,6	16	36,4	24	66,7	12	33,3
E	34	77,3	10	22,7	32	88,9	4	11,1
F	38	86,4	6	13,6	30	83,3	6	16,7
G	32	72,7	12	27,3	32	88,9	4	11,1
H	20	45,5	24	54,5	27	75,0	9	25,0
I	42	95,5	2	4,5	29	80,6	7	19,4

Tablo 3'e göre; dördüncü sınıf öğrencileri en çok sayısal veri içermeyen, gerçek hayatın bir uygulamasını konu edinen ve eksik ya da fazla bilgi içeren problem türlerini belirlemede zorlanırken, beşinci sınıf öğrencileri en çok eksik ya da fazla bilgi içeren, birden çok çözümü olan, çözümsüz ve veri toplamayı gerektiren problem türlerini belirlemede zorlanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıflardan itibaren merkezi sınava (OKS) yönelik ve çoğunlukla test tekniği ile çalışmaya başlamalarından, dolayısıyla datek doğru cevabı olan sorular üzerinde yoğunlaşmalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin gerçek hayatın bir uygulamasını konu edinen problem türünü belirlemede yaşadıkları zorluklar, yeni Matematik dersi öğretim programında neden özellikle "derslerde kullanılacak problemlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi" hususunun önerildiğini açıklar niteliktedir.

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem türlerini belirleyebilme düzeylerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Problem türlerini belirleme düzeyinin Matematik başarısına göre dağılımı

Problem	Orta	İyi	Pekiyi

Türü	Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A	17	94,4	1	5,6	28	87,5	4	12,5	26	86,7	4	13,3
B	9	50,0	9	50,0	17	53,1	15	46,9	17	56,7	13	43,3
C	15	83,3	3	16,7	30	93,8	2	6,3	21	70,0	9	30,0
D	11	61,1	7	38,9	24	75,0	8	25,0	17	56,7	13	43,3
E	14	77,8	4	22,2	29	90,6	3	9,4	23	76,7	7	23,3
F	15	83,3	3	16,7	27	84,4	5	15,6	26	86,7	4	13,3
G	17	94,4	1	5,6	28	87,5	4	12,5	19	63,3	11	36,7
H	11	61,1	7	38,9	23	71,9	9	28,1	13	43,3	17	56,7
I	15	83,3	3	16,7	28	87,5	4	12,5	28	93,3	2	6,7

Tablo 4 incelendiğinde, matematik başarısı Orta olan öğrencilerin en çok eksik ya da fazla bilgi içeren ve veri toplamayı gerektiren problem türlerini, matematik başarısı İyi olan öğrencilerin en çok birden çok çözümü olan ve çözümsüz problem türlerini, matematik başarısı Pekiyi olan öğrencilerin ise en çok sayısal veri içermeyen, eksik ya da fazla bilgi içeren ve gerçek hayatın bir uygulamasını konu edinen problem türlerini belirlemede zorluk yaşadıkları görülmektedir. Matematik başarısı üst düzeylerde olan öğrencilerin özellikle çözümsüz veya birden çok çözümü olan problem türlerini belirlemede karşılaştıkları zorluklar, bu öğrencilerin "her problemin bir çözümü vardır ve bu çözüm tektir" inancına sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem türlerini belirleyebilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilerin problem türlerini belirleyebilme düzeyleri genel olarak düşüktür. Gerek kız ve gerekse erkek öğrenciler birbirine benzer olarak eksik ya da fazla bilgi içeren problem türünü belirlemede zorluk yaşamaktadırlar. Beşinci sınıf öğrencileri çoğunlukla birden çok çözümü olan ve çözümsüz problem türlerini belirlemede zorlanmaktadırlar. Matematik başarısı İyi düzeyinde olan öğrenciler çoğunlukla çözümsüz ve birden çok çözümü olan problem türlerini belirlemede zorlanırken, Orta veya Pekiyi matematik başarısına sahip öğrenciler en çok eksik ya da fazla bilgi içeren, sayısal veri içermeyen ve gerçek hayatın bir uygulamasını konu edinen problem türlerini belirlemede zorluk yaşamaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ilköğretim matematik öğretmenlerine,Milli Eğitim Bakanlığı'na ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik bazı öneriler sunulabilir: Öğrencilere matematik

dersinde problem çözmenin önemi vurgulanırken problem türlerinin de bilinmesi gerekliliği hissettirilebilir. Her problem çözümünde öncelikle problemin türü sorgulanabilir. Problemin türünü bilmenin sağlayacağı faydalar öğrencilere kavratılabilir. Öğrencilere problem türleri ile ilgili problem kurdurma etkinlikleri düzenlenebilir. Günlük yaşamdan problem türlerine örnekler verilerek ilişkilendirme sağlanabilir. Matematik dersi öğretim programında problem türlerinin öğretimine ayrıca yer verilebilir ve öğretmen kılavuz kitaplarında problem türlerine ait örnek problemler yer alabilir. Öğretmen adaylarına "problem çözmenin öğretimi" kapsamında problem türlerinin de öğretimi konusunda yeterli bilgi kazandırılabilir.

KAYNAKLAR

Altun, M. (2005). Matematik Öğretimi. Bursa: Erkam Matbaacılık

Arseven, A. (1994). Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler, Teknikler, Örnekler). Ankara: Tekışık Matbaası.

Ataç, F. (1991). İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim. İstanbul: Beta Yayıncılık, s. 33

Baykul, Y. (2009). İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5. Sınıflar). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1999). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dağlı, A. (2004). Problem Çözme Ve Karar Verme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (7), 41-49

Emanaker, C. (1996). A problem solving based mathematics course and elementary teachers' beliefs. School Science and Mathematics, 96 (2), 75-84

İskenderoğlu, T., Akbaba Altun, S. ve Olkun, S. (2004). İlköğretim 3., 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Standart Sözel Problemlerde İşlem Seçimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 126-134

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, İ. ve Güven, B. (2004). 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi: Bir Özel Durum Çalışması. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 163.

Kaya, N. (1992). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Mertoğlu, H. ve Öztuna, A. (2004). Bireylerin Teknoloji Kullanımı Problem Çözme Yetenekleri ile İlişkili midir?The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 3 (1), Article 12.

Morgan, C. T. (1995). Psikolojiye Giriş (Çev. Hüsnü Arıcı vd.), 11. baskı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, s. 149

Olkun, S. ve Toluk, Z. (2001). İlköğretimde Matematik Öğretimi: 1-5 Sınıflar. Ankara: Artım

Rouquette, M. L. (1992). Yaratıcılık (Çev. Işın Gürbüz), İstanbul: İletişim Yayınları, s. 32-33

Saygı, M. (1990). Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Problemi Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Matematik Yeteneği, Okuduğunu Anlama ve Matematiğe Yönelik Tutumun Problem Çözme Becerilerine Katkılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Souviney, R. J. (1989). Learning to Teach Mathematics. London: Merrill Publishing Company.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). Türkçe Sözlük. 10. baskı, Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' DETERMINATION LEVELS ABOUT PROBLEM TYPES

Kürşat YENİLMEZ

EXTENDED ABSTRACT

Problem is defined as "question which wanted to be solved by using theorems and rules" (TDK, 2005). Problem concept consists of not only mathematics problems. Life requires solving a range of problems (Cüceloğlu, 1999). Every difficulty, which wanted to be solved, is a problem. Problem is a worrier statement for human beings. For example illness, tiredness, failure etc. is a problem (Karasar, 1999). A mathematics problem consists of expressions (written, verbal, symbolic or graphical), variables, relationships and conditions.

Some mathematics books wrongly consist of only the problems which have one correct solution. These books pass over the variety of the problems. It must be given place to the problems, which has no solution, has more than one solution, include extra or imperfect knowledge, requires a table, a graphic or a diagram, requires the data collection, in preparation of the mathematics books (Altun, 2005). Some students spend much time for solving the problem which has no solution. And some students cannot make a decision about the real solution of the problem which has more than one solution. Thus, it can be said that knowing types of problems has some advantages to people. There were some studies about the problem solving levels of the different grade students in literature (Mertoğlu & Öztuna, 2004; Karataş & Güven, 2004; Kaya, 1992; Saygı, 1990; Emanaker, 1996). But there was no study about the students' determination levels about problem types.

The purpose of the study was to investigate 4th and 5th grade students' determination levels about problem types. This study indicated that to investigate 4th and 5th grade students' determination levels about problem types and distribution of these levels by gender, grade and mathematics success. The descriptive survey method was used in this study. The study group consists of 80 students from a primary school in Eskişehir. Data were collected by author's "Determination of problem types" test with demographical information form. The determination of problem types test consists of nine types of problems and nine examples. Problem types in the test were as follows: problem which include extra or imperfect knowledge, problem which requires rendering table and graphics, problem which has more than one solution, problem which requires drawing diagram or schema, problem which has no solution,

problem which include an application of real life, problem which requires the data collection, problem which requires using a formula, nonnumeric problem. Students matched these problem types and examples. Frequency and percentage values were used to analyze data. Firstly4th and 5th grade students' determination levels about problem types were investigated. Then distribution of these levels by students' gender, grade and mathematics success was examined. The results of the study indicated that, 4th and 5th grade students' determination levels about problem types were too low and students had difficulty to determine types of the problem which include extra or imperfect knowledge, the nonnumeric problem, and the problem which include an application of real life. The following recommendations can be presented based on the results of this study:

- Teachers should be talk with their students about all advantages of knowing types of problems
- At first it should be examined type of the problem in every problem solving activities
- Mathematics curriculum should be given place to "teaching problem types" content.

OLAY ÇİZGİSİ ODAKLI HİKÂYE OKUMA YÖNTEMİ, YILDIZ TOZU ÖRNEĞİ

Mehmet ÖZDEMİR*

ÖZET

Hikâye, roman, masal, destan vb. anlatıma dayalı metinlerin okunup anlaşılmasında birtakım zorluklarla karşılaşıldığı bilinen bir gerçektir. Bu bakımdan bu tür metinlerin çözümlemeleri ile ilgili değişik yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin genel amacı okunacak olan metnin konu, ana düşünce ve yan düşünceler, olay örgüsü, kahramanlar, yer, zaman vb açılardan çözümlemeyi amaçlamaktadır. Bunun dışında anlatıma dayalı metinlerin özetini çıkarmak da okuyucular için ayrı bir zorluk oluşturmaktadır. Çünkü okumaktan maksat, okuma kültürü oluşturmak, öğrenmek ve okuduklarımızdan edebî bir zevk almaktır. Bu bakımdan bizim bu makalede ele aldığımız "Olay Çizgisi Odaklı" okuma yöntemimiz, yukarıda saydığımız zorluklara birkaç açıdan çözümler içerdiğinden önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Olay Çizgisi, Okuma, Hikâye İnceleme, Mustafa Kutlu

EVENT LINE FOCUSED STORY READING METHOD, ON YILDIZ TOZU

ABSTRACT

The difficulties which are encountered while during reading then understanding the texts which are based on telling such as stories, novels, tales, legends, etc. is a known fact. In this respect, various methods are developed in order to analyze such kind of texts. These methods' general purpose isanalizying the topic, main idea, side thoughts, plots, characters, location, time, etc. of the texts to be read. Besides, preparing summaries of texts which are based on telling appears to beanother hard issue for readers. Because the purpose of reading should be creating a reading culture, learning and enjoying literary sides ofwhat weread. In the light of 'Line Focus Event' reading method which we consider in this article iscritical in terms of consisting of solutions from several aspects to the difficulties which we mention above.

Key Words: Event Line, Reading, Story Analyze, Mustafa Kutlu

GİRİŞ

* Yrd. Doç. Dr Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

Anlatıma dayalı edebî metinler olarak isimlendirdiğimiz hikâye, roman, masal ve destanların Türkçe öğretiminde, çocuk edebiyatında ve okuma kültürü edinmede taşıdığı önem herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Şüphe yok ki biz burada, anlatıma dayalı metin derken çocuk gerçekliğini ve duyarlılığını bilen, eserlerinde çocuk psikolojisini göz önünde bulunduran yazarların ortaya koydukları "edebî" nitelikli eserleri kastediyoruz. Çünkü biliyoruz ki çocuk edebiyatı, her şeyden önce bir edebiyattır. "Çocuklar için yapılan edebiyat, edebiyatın bütün niteliklerini içermelidir. " (Şirin, 2007;14) Gerçek çocuk yazarı tarafından, yukarıda saydığımız nitelikler göz önüne alınarak yazılan eserler, çocukların duygu dünyalarını ve güzellik anlayışlarını, güzeli fark etme ve ondan zevk alma yeteneklerini geliştirdikleri gibi onlara - kurmaca da olsa – yaşanılmış hayat tecrübeleri sunar. Böylece onları gerçek hayata hazırlar.

Aslında edebiyatın büyükler için de görevi yukarıda ifade edilenden pek farklı değildir. Çok farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen edebiyat, "Çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili bir biçimde ortaya koyan bir sanattır. " (Kavcar, 1999; 4) Şüphesiz edebiyat bunu dil vasıtası ile yapar ve insanlara çok çeşitli yaşanmış hayat örnekleri sunarak onların tecrübe kazanmasını sağlar. "Edebî eserin diğer sanat ürünlerinden en önemli farkı, [sadece] duyularla değil zihinsel bir çabayla algılanabilir bir yapıya sahip olmasıdır. " (Okay, 1990) Edebî eserlerin bu yönü ise ancak zihinsel bir çaba gerektiren okuma ile ortaya çıkarılabilir. Bu yazımızda ele alacağımız yöntem, okuma faaliyetini biraz da bu yönden faydalı hale getirmeyi amaçlamaktır.

Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlük'ünde, "okumak" kelimesine on farklı anlam verilmesine rağmen hepsinin "anlamak"la ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Yani kısacası okumak, anlamak demektir. Bir başka ifade ile "Okuma anlam kurma sürecidir. " (Akyol, 2006;i) Günümüzde iletişim araçlarının çokluğu aynı zamanda bilgi kazanmayı ve öğrenip anlamayı kolaylaştırmış olmasına rağmen bütün bu elektronik vasıtaların okumanın yerini alması da mümkün görünmemektedir. Okuma kültürü edinmek, bir süreç sonucu gerçekleşmektedir. Bu süreç okul öncesinde "okuma ilgisi" olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim birinci kademesinin daha ilk yılında "okuma becerisi" kazanıldıktan sonra süreç "okuma alışkanlığı"na doğru bir gelişme göstermektedir. Bilindiği gibi alışkanlıklarımız pek bilinçli davranışlar değildir. O bakımdan, Orta Öğretim'den itibaren kazanılmaya başlanan "eleştirel okuma" seviyesi, aynı zamanda bilinçli bir faaliyet haline dönüşmektedir. Üretici okuma veya bir başka ifadeyle "evrensel okuryazarlık" aşaması ise bu konuda varılacak son hedeftir. Okuma kültürünün kazanılması bütün bu

aşamaların başarı ile geçilmesine bağlıdır. En basit tanımı ile kültür; "yaşama biçimi"dir. O halde, "okuma kültürü" kazanmış bir insan için "okuma", hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş demektir. Bu süreç, "ardışık bir süreçtir; birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. " (Sever, 2007; 16)

Okuma kültürü edinme sürecinde, okunacak eserlerin niteliği kadar okuma yöntemi de önem taşımaktadır. "İyi okuma, gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır. Biz okurken önce yazıdaki görsel simgeleri, yani sözcüklerin biçimlerini tanımaya çalışırız. Bu tanıma, zihnimizde bir takım çağrışımlar yapar, anlamlar uyandırır. " (Kavcar, 2003, 41) Anlatıma dayalı metinlerde, kelime boyutunda başlayan bu anlama faaliyeti, büyük metnin "olay örgüsü", "şahıs kadrosu", "ana düşünce" ve "yardımcı düşünce"lerine kadar genişler. Dolayısı ile "büyük metni" anlamak biraz daha zorlaşır. İşte bu noktada imdadımıza çeşitli okuma yöntemleri yetişir. Bu okuma yöntemleri sayesinde anlatıma dayalı metinlerin anlaşılmaları daha da kolaylaşır. Bu kolaylık aynı zamanda çocukların veya yetişkinlerin okuma kültürü edinmelerini ve okuduklarından edebî bir zevk almalarını sağlaması açısından da ayrıca önem taşımaktadır.

Bizim burada ele alacağımız yöntemin temel amacı da budur; çocuklarda okuma kültürü oluşmasına yardımcı olmak ve okuduklarından zevk almalarını sağlamaktır. Usul, yani yöntem olmadan sonuca ulaşmak, başarılı olmak mümkün değildir.

Anlatıma dayalı metinleri okuma sürecinde, öğrencilerin karşılaştıkları temel zorlukları şöylece sıralayabiliriz:

1. Okunan hikâye, roman ya da masalın özetini çıkarmak,
2. Anlatıcıyı tespit etmek,
3. Hikâye, roman ve masalda zaman konusunu kavramak,
4. Metnin konusunu tespit etmek,
5. Metnin ana düşüncesini bulmak,
6. Metinden yan düşünceler çıkarmak,
7. Metnin kişi kadrosunu tanımak ve bunların birbiri ile olan ilgilerini kavramak,
8. Metnin olay örgüsünü çözmek,
9. Edebî değer taşıyan ifadeleri ve dil kullanımlarını fark etmek.

Elbette, bütün okuma yöntemlerinin öğrencilere yararlı oldukları farklı yönler bulunmaktadır. Fakat biz bu yazımızda, yukarıda da ifade ettiğimiz gibi mevcut okuma tekniklerini inceleyip bunların birbirinden farklı ya da üstün taraflarını ortaya koymaya çalışmayacağız. Ancak bu başka bir çalışmanın konusu olabilir. Bizim amacımız "Olay Çizgisi

Odaklı Okuma" yöntemini tanıtmak ve bir metin üzerinde uygulayarak öğrencilerin yukarıda saydığımız zorluklarına çözüm yolları önermektir. Bu çalışma onların okuma zevklerini eğlenceli bir şekilde geliştirmeyi amaçladığından da ayrıca önem taşımaktadır.

Olay Çizgisi Odaklı Hikâye Okuma Yöntemi'nin Teorik Alt Yapısı

Bilindiği gibi, klâsik biçim özellikleri dışında bir şiiri edebî yapan en önemli özellik, onun dili'dir. Bu durum, şairin gündelik dili şiirde alışılmadık bir şekilde kullanması ile başarılmaktadır.

"Ağlasam sesimi duyar mısınız mısralarımda. "diyen, Orhan Veli'ye kadar hiçbir şairin aklına "mısralarda ağlamak" gelmemiştir ve bin küsur yıllık Türk şiirinde;

"Sular mı yandı, neden tunca benziyor mermer"

diyen, Ahmet Haşim'e kadar da hiçbir şairimiz "suları yakmayı" düşünmemiştir. Gündelik dilde yüzlerce defa kullandığımız bu ifadelerden bir şiir çıkarmak, bu kelimeleri alışılmadık bir şekilde kullanmakla gerçekleştirilmiştir. İşte bu basit ifadeleri şiir yapan sihir burada yatmaktadır. Peki, romanı, hikâyeyi ve diğer anlatıma dayalı metinleri edebî yapan şey nedir? Burada da sanatçının dili kullanma becerisi önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Fakat bu durumdan farklı olarak, "Şiirin alışkanlığı kırma gücü nasıl kendi dışında bir şeye işaret etmesinden değil de dilsel düzenlenişinden kaynaklanıyorsa, romanın alışkanlığı kırma gücü de yaşamı yansıtmasından değil, onu özel bir biçimde düzenleyişinden kaynaklanır. " (Moran, 2008, 182)

Bir romanı farklı yapan şey, romancının olayları aynen gerçek hayatta olduğu gibi ve gerçek hayattaki oluş sırasına göre anlatma becerisi değildir. Yani bir başka deyişle, romancının olayları gerçek hayattaki oluş sırasına göre kronolojik bir biçimde anlatması bir edebiyat türü olan "roman"ı oluşturmaz. Aksine roman, bu anlatım tarzının kırılması ile ortaya çıkar. Yazar olayları eserinde anlatırken gerçek hayattaki bu kronolojik akışı bozar. Bu akışa müdahale eder ve kendine göre yeniden düzenler. Bazen olayları anlatmaya sondan başlayıp tekrar başa dönebilir. Sonra tekrar daha eskilere dönüp olayları oralardan alıp geliştirebilir. Okuyucu bütün bu ilişkileri, geriye dönüşleri metni okurken kendi kafasında yeniden kurar bir araya getirir ve düzenler. Romancı da böylece şiirde olduğu gibi alışılmışın dışına çıkarak kurmaca bir dünyada bütün yapmak istediklerini gerçekleştirir. Bizim yöntemimiz de yazarın oluşturduğu bu kurmaca ve kırılmış"olay örgüsünü" olduğu gibi bir "Olay Çizgisi" üzerinde ortaya çıkarma çabasına dayanmaktadır. Yani, "Olay Çizgisi Odaklı" okuma, metnin başladığı noktayı 0 (sıfır) kabul edip buradan itibaren meydana gelen olayları bu çizgi üzerinde, her olaya oluş sırasına göre bir sayı vererek

okuma esası üzerine kurulmaktadır. Yazarın anlatımı esnasındaki geriye dönüşleri, bir çizgi üzerinde açıkça gösterdiğinden bu okuma yöntemi, metnin olay örgüsündeki kırılmaları da gözler önüne sermektedir. Böylece yöntemimiz, eseri edebî yapan unsurlardan bir kısmını keşfetmemizi sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

Hikâyede Olay

Anlatıma dayalı bir metinde hangi gelişmelerin "olay" kabul edileceği konusunda bir takım zorlukların ortaya çıkacağı muhakkaktır. "Okurun metnin çekim alanına girmesinde, kurgulanan olay ve olaylara yol açan çatışmaların niteliği belirleyici bir etken konumundadır. " (Sever, 2007;119) Bu bakımdan, metni oluşturan "olayların" doğru ve eksiksiz olarak, atlanmadan tespit edilmesi gerekmektedir. Olay kelimesi, " 1. Ortaya çıkan, oluşan durum, ilgi çeken veya çekebilecek nitelikte olan her türlü iş, hadise, vaka:2. Önemli tarihsel olgu, fenomen" (TDK, Büyük Türkçe Sözlük) olarak tanımlanmaktadır. Anlatıma dayalı metinlerde, her gelişmeyi bir olay kabul etmemiz mümkün olamayacağından, biz metinlerde **"genel akışı etkileyen ve ilgi çeken gelişmeleri"** olay kabul etmenin daha doğru olacağını düşünüyoruz.

Özet

Yukarıda belirttiğimiz hususlar dikkate alınarak oluşturulacak "olay çizgisi", bundan sonra yapacağımız diğer çalışmaların da esasını oluşturacağından bu konuya özen gösterilmesi önem taşımaktadır. Bu şekilde oluşturulan "olay çizgisi"nden hareketle, yukarıda öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler arasında saydığımız "özet çıkarma" işi son derece basit bir hale gelecektir. Çünkü tespit edilen bu olayların sadece sırasıyla yazılması dahi bize metnin özetini verecektir. Böylece eserdeki hiçbir ayrıntı atlanmadan hikâye veya romanın özeti düzenli eksiksiz bir şekilde yazılmış olacaktır.

Anlatıcı

Türk hikâye ve romanlarında okuyucu, Batılı anlamda"anlatıcı" ile Tanzimat'tan bu yana tanışmaktadır. İlk eserlerde okuyucu hep "yazar anlatıcı" ile karşılaştığından daha sonra anlatıcı değiştiği halde, hep yazara bağlı değerlendirmeler yapıla gelmiştir. Fakat Servet-i Fünûn edebiyatından itibaren "yazar anlatıcı" yerini "soyut anlatıcı"ya bırakmıştır. Daha sonra ise hikâye ve romanımız "kahraman anlatıcı" ile daha da zenginlik kazanmıştır. Bu gün için artık edebiyatımızda sanatçılarımız bütün bu anlatıcı imkânlarından istedikleri gibi yararlanmaktadırlar. Olay çizgisi üzerinden anlatıcının kim olduğu veya değişip değişmediğini tespit etmek de kolaylaşacaktır.

Zaman

Anlatıma dayalı metinlerde "zaman" kavramı şu dört açıdan ele alınabilir: 1. Eserin yazıldığı tarih 2. Eserin yayımlandığı tarih,3. Eserde anlatılan olayların yaşandığı gerçek tarihi zaman, 4. Eserin iç zamanı, yani olayların başladığı andan bittiği ana kadar geçen zaman. Bu açılardan esere baktığımızda zengin bir zaman anlayışı ile karşılaştığımızı görüyoruz. Olay çizgisi dikkatli bir şekilde takip edildiğinde belirtilen zaman dilimlerinden üçüncü ve dördüncü maddede ifade edilen "eserde anlatılan olayların yaşandığı gerçek tarihi zamanı" ve "eserin iç zamanı"nı yakalamamız kolaylaşmaktadır. Diğer ilk iki zamanı "olay çizgisine" bağlı olmadan tespit etmemiz gerekmektedir. Bu iki zaman, yani eserin yazıldığı ve yayımlandığı zaman, aynı olabileceği gibi farklı da olabilir.

Konu

Konuya gelince, o da Büyük Türkçe Sözlükte: "1. Konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu, süje: 2. Üzerinde konuşulan şey, bahis " şeklinde tanımlanmaktadır. Konu, "Yazarın metni oluştururken, Ben ne hakkında söz söyleyeceğim? Neyin üzerinde duracağım?" (Sever, 2007;110) sorularına hem onun hem de bizim bulacağımız cevaplardır. Yani yazarın üzerinde durduğu bize anlatmaya çaba sarf ettiği **şey**'dir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli nokta, konunun bir, iki bilemediniz üç kelime ile ifade edilmesidir. Meselâ, konu **tabiat** olabilir, **ağaç** olabilir, **çam ağacı** olabilir, **çam ağacının faydaları** olabilir.

Ana Düşünce

Ana düşünce ise, yazarı o metni yazmaya iten sebeptir. Veya yazarın okuyucuya ulaştırmak istediği mesajdır. Kesin yargı bildiren bir cümle ile ifade edilmelidir. Ana düşüncenin konudan ayrılan en önemli yönü yargı bildiren bir cümle ile ifade edilmesidir. Anlatıma dayalı metinlerde, ana düşüncenin **en önemli olayın** etrafında aranması gerekmektedir. Yukarıda nasıl oluşturulacağını anlattığımız "olay çizgisi" üzerinden metnin en önemli olayını bulmak da kolay olacaktır. Tespit edeceğimiz bu en önemli olay bizi ana düşünceye götürecek sağlam bir ipucu olacaktır.

Yan Düşünce

Olay çizgisi üzerinde gösterdiğimiz diğer olaylar ise bize "yan düşünce"leri bulduracak en önemli işaretler olarak değerlendirilebilir. Dolayısı ile somut olarak tespit ettiğimiz bu olaylar, gelişmeler ve bazen verilen bilgiler bizim, eserde, yazarın vermek istediği bütün yan düşünceleri atlamadan eksiksiz bir biçimde bulmamızı da kolaylaştırmış olacak, dolayısı ile eser, yazılış amacına daha iyi hizmet etmiş olacaktır.

Kahramanlar

Olay çizgisinin dikkatli bir şekilde takip edilmesi, esere katılan yeni isimleri de atlamadan ve önem sırasına göre tespit etmemizi sağlayacaktır. Olay çizgisi üzerinden takip edebildiğimiz kahramanları, önem sırasına göre dizebileceğimizden onların fizikî, psikolojik ve sosyal özelliklerini tespit etmemiz de kolaylaşacaktır. Hazırlanan "olay çizgisi", yazarın olayları istediği gibi değiştirerek geliştirdiği ve değiştirdiği kurguyu, yani "olay örgüsünü" de gözler önüne sermektedir. Okuyucuya kalan ise, bu örgü içinde yazarın şaşırtmacalarını ve edebî güzellik taşıyan cümlelerini fark etmektir.

Olay Çizgisi Odaklı Okuma ve "Yıldı Tozu" Uygulaması

Buraya kadar teorik alt yapısını anlatmaya çalıştığımız "Olay Çizgisi Odaklı Hikâye Okuma Yöntemi"ni Mustafa Kutlu'nun "Yıldız Tozu" isimli hikâyesi üzerinde uygulamaya çalışalım. Mustafa Kutlu, aslında büyükler için yazan usta bir hikâyecimizdir. Hikâyeleri, babasının memuriyeti dolayısıyla, çocukluğunun geçtiği kaza ve köylerden derlediği malzemelerle dopdolu bir yazarımızdır. Çocukluğunu ve çocukluk arkadaşlarını hiç unutmayan yazar "gün gelir çocuklar için de yazar. " İçinde iki hikâye barındıran Yıldız Tozu isimli hikâye kitabı onun çocuklar için yazdığı bir eserdir.

Yıldız Tozu hikâyesinin tamamını yazımızın ekinde vereceğimizden, hikâyenin okunması esnasında oluşacak"olay çizgisi" tablosunu aşağıda göstermeyi uygun görüyoruz.

Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi hikâyeyi baştan sona okuduğumuzda, başlangıç ve sonucu çıkarttığımızda yirmi iki "olay" tespit edilmiştir. Bu yirmi iki olayın sadece üç tanesi geçmişe dönülerek anlatılmıştır. Geriye kalan on dokuz olay aradan bazı günler atlanmasına rağmen oluş sırasına göre verilmiştir. Fakat bu olayları verirken bile yazarın bütün yaşanılanları değil, seçmeler yaparak anlattığını görüyoruz.

1. Yıldız Tozu hikâyesinin, tespit ettiğimiz "olay çizgisi"ndeki olaylardan hareketle özetini şöyle yapabiliriz:

> "Yıldız Tozu hikâyesi, bir yaz gecesi iki kardeşin yıldız seçimi ile başlar. Olaylar Anadolu'nun yoksul bir kasabasında geçer. Almanya'dan izne gelen dayı hediye olarak ağabeye bir bisiklet, kardeşi Kenan'a da bir top getirir. Hikâyede aksilikler bundan sonra başlar. Kenan abisinin bisikletine binmek ister. Abi buna izin vermez. Anneye yapılan şikayet de sonucu değiştirmez. Bunun üzerine Kenan abisine darılır. Aksileşir. Abi, samimi arkadaşı Abdurrahman ile vakit geçirdiğinden kardeşini pek önemsemez. Bir sabah Kenan, herkes uyurken bisikleti gizlice alır. Binmeye çalışırken düşüp ağırca bir şekilde yaralanır. Şehre hastaneye götürülür. Abi, bu duruma çok üzülür. Kendini suçlar, vicdan azabı çeker.

Kırılan bisikletini gözden çıkarıp arkadaşına verir. Vicdanını rahatlatmak için kardeşinin eski bir oyuncağını tamir eder. Bu arada kardeşinin kayan yıldızını düşmekten kurtarıp yerine gönderir. Eve döndüğünde ise kardeşi iyileşip şehirden dönmüştür. Buna çok sevinir. Fakat annesinin, elleri ile ilgili sorduğu soruya küçük ve masum bir yalan söyler. Arkadaşı Abdurrahman da onun bu yalanını destekler. Ancak o da arkadaşının ellerine ne olduğunu merak etmektedir…"

Yıldız Tozu hikâyesinin "olay çizgisi" tablosu:

	7 Bir yıl önce Abdurrahman'ın babası ölmüştür
	8 Abdurrahman okulu bırakmak ve çalışmak zorunda kalır
	19 Abi, geçen yazı ve hatıralarını düşünür Balık tutmuşlar, maç yapmışlardır
0	Bir yaz gecesi tasviri ile hikâye başlar
1	Abi, kardeşi Kenan ile yıldız seçimi yapar
2	Gökteki yıldızlardan biri kayar, ölümle ilişki kurulur
3	Almanya'dan dayıları gelir, hediye olarak abiye bisiklet, Kenan'a da bir top getirir
4	Kenan bisiklete binmek ister abi vermez, Kenan darılır
5	Anneye şikâyet edilir fakat anne abiye hak verir. Kenan iyice aksileşir.
6	Abi bisikletini Abdurrahman hariç herkesten kıskanır
9	Dayı Almanya'ya geri döner
10	Abi bisikletini rüyasında bile görecek kadar sever.
11	Bir sabah erkenden kapıları şiddetle çalınır. Abdurrahman gelmiştir?
12	Kenan, gizlice bindiği bisikletten düşüp ağır yaralanmıştır
13	Sağlık Ocağı'nda doktor yoktur, Şehirdeki hastaneye götürülür
14	Abi, bisikletinin kırılmasına hiç üzülmez
15	Abi, Kenan'ın kendi hatasından dolayı öleceğini düşünüp pişman olur, üzülür vicdan azabı çeker
16	Kenan'ın eski tahta arabasını tamir eder
17	Akşam olur komşular evlerine yemek getirir
18	Abi, kırık bisikletini Abdurrahman'a hediye eder, artık ona binmek istemez, dama çıkar
20	Kenan'ın yıldızı kaymaya başlar, Abi koşar onu yakalar ve yerine gönderir
21	Eve geldiğinde Kenan ve babası dönmüştür. Kenan iyileşmiştir. Abi çok sevinir.
22	Anne, abinin ellerini sorar: "Ne oldu ellerine, sanki yıldız tozu dökülmüş gibi" der.
23	Abi, küçük bir yalan söyler, Abdurrahman da onu destekler
24	Abinin ellerine acaba ne oldu? Sorusu ile hikâye biter…

Görüldüğü gibi bir çizgi üzerinde gösterdiğimiz olaylar metnin özetini eksiksiz bir şekilde çıkarmamızı sağlamaktadır. Bu açıdan okuyucunun işini kolaylaştırmaktadır.

2. Yıldız Tozu hikâyesinin anlatıcısı, adı verilmeyen olay kahramanlarından "ağabey"dir. Yani bu hikâyesinde Mustafa Kutlu "kahraman anlatıcı" kullanmıştır.

3. Hikâyenin yayınlandığı tarih 2004 yılıdır. Hikâyenin içinde bahsedilen olayların yaşandığı gerçek tarihi zaman ise 1970'li yıllar olmalıdır. Çünkü Türkiye'den Almanya'ya işçi göçü 1960'lı yıllarda başlamıştır. Dayı ilk gidenlerden ise eğer, on yıl da memlekete gelemediğine göre zaman muhtemelen 1970'li yıllardır. Hikâyenin iç zamanı bir yaz gecesi

başlar, ertesi günlerde dayı Almanya'dan gelir. Yaklaşık bir hafta – on gün kadar kalıp döner. Buna beş on gün de kazanın olacağı güne kadar geçen süre ilâve edilirse, en fazla bir aylık bir zamanın geçtiğini söyleye biliriz.

4. Bu hikâyede yazarın üzerinde durduğu, bize anlatmaya çalıştığı şey, yani konu, "kardeş sevgisi"dir.

5. Hikâyenin, yukarıda tespit ettiğimiz "olay çizgisi" içerisindeki yirmi iki olayın en önemlisi, bize ana düşünceyi verecektir. Dolayısı ile bunların içindeki en önemli olayı tespit etmek, büyük ölçüde ana düşünceyi de bulmak demek olacağından, olay çizgisini dikkatli bir şekilde gözden geçirmemiz gerekmektedir. Yirmi iki olaya bu gözle baktığımızda, "kardeş sevgisi" konusu ile ilgili en önemli olay, 15. sırada görünmektedir. Yani, "Abi, Kenan'ın kendi hatasından dolayı öleceğini düşünüp pişman olur, üzülür vicdan azabı çeker" Bu olay da bize göstermektedir ki "Kardeş sevgisi bisiklet sevgisinden daha üstündür. Hiçbir oyuncak bir kardeşten daha önemli değildir…"

6. Daha önce bahsettiğimiz gibi, yukarıda tespit ettiğimiz yirmi iki olaya bakarak yazarın okuyucuya ulaştırmak istediği yan düşünceleri veya bilgileri şöylece sıralamak mümkündür:

A – Anadolu'da yıldız seçimi ile ilgili bazı batıl inanışlar vardır.

B – Türkiye'den Almanya'ya, Almanların isteği ile 1960 yıllardan itibaren işçi göçü başlamıştır.

C – İzne gelenler hısım akrabaya çeşitli hediyeler getirmişlerdir.

D – Kardeşler arasında kıskançlık olabilir. Fakat büyüklerin, bu tür problemleri çocukları ikna ederek çözmeleri gerekir.

E – Yakın arkadaşlar oyuncaklarını birbirinden kıskanmazlar. Paylaşırlar…

F – Çocuklar ikna edilerek problemler çözülemezse eğer daha büyük olumsuzluklar yaşanabilir.

G – 1970'li yıllarda Anadolu'nun birçok kasabasında sağlık ocaklarında yeterli personel ve donanım bulunmuyordu.

H – İnsanın yaptığı bir hatanın farkına varıp pişman olması ve hatasını kabul etmesi bir erdemdir.

I – Bizim geleneklerimiz arasında, başına hastalık, ölüm vb. gibi sıkıntılar gelen ailelere yemek götürülerek destek olmak, yardım etmek gibi davranışlarımız vardır.

İ – İnsanın yaptığı bir hatadan dolayı pişman olması başka belâları önleyebilir.

J – Samimi arkadaşlar birbirlerine zor zamanlarında destek olurlar. Ama asla yalan söylememeleri gerekir.

7. Yıldız Tozu hikâyesinin kahramanlarını önem sırasına göre şöyle sıralayabiliriz: Ağabey, Kenan, Abdurrahman, anne, baba, babaanne ve Abdurrahman'ın babası.

Ağabey: Fizikî özellikler: On bir – on iki yaşlarındadır ve bunun dışında başka fiziki bir özelliği verilmemiştir.

Sosyal özellikler: Okula gitmektedir ve top oynamayı, balık tutmayı sevmektedir.

Psikolojik özellikler: Her çocuk gibi biraz kıskançtır. Ayrıca merhametli ve hatasını kabul edip bunu telâfi etmeye çalışan bir çocuktur.

Kenan: Fizikî özellikler: Altı yaşlarında. Bisiklete binemeyecek kadar küçük.

Sosyal özellikler: Henüz okula dahi gitmiyor.

Psikolojik özellikler:Kenan bu açıdan, dik kafalı, kıskanç, hırslı, aksi ve içten pazarlıklı bir çocuktur.

Abdurrahman: Fizikî özellikler: O da abi ile aynı yaşlarda.

Sosyal özellikler: Abdurrahman babasını kaybettiğinden yetimdir. Bundan dolayı okulu bırakmak zorunda kalmıştır. Aslında başarılı bir öğrencidir. Fakat babasının ölümünden sonra çalışmak zorunda kalır. Çünkü hasta bir annesi vardır. Kasabada ne olup bittiğini herkesten önce öğrenen uyanık ve yardımsever bir çocuktur. Psikolojik özellikler: Arkadaşına bağlı, biraz meraklı ve merhametli bir çocuktur. Aslında kahramanlar hakkında en fazla bilginin Abdurrahman ile ilgili verildiğini görüyoruz.

Diğer kahramanlar hakkında ise ayrıntılı bilgi verilmemiştir.

8. Hikâyenin olay örgüsü "olay çizgisi" üzerinde gösterildiğinden daha anlaşılır bir biçimde gözler önündedir. Çizgi üzerindeki gelişmeler ve geriye dönüşler okuyucunun hem olayları hem de zamanı takip etmesini kolaylaştırmaktadır.

9. Hikâyede, edebî değer taşıyan ifadeler ve kullanılan dil ile ilgili özellikler: Hikâyede çok fazla soyutlaştırmaya ve mecazlı anlatıma yer verilmeyişi zaten "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelik" ilkeleri açısından gerekli olduğundan yazarın bu kurala uyduğunu söyleyebiliriz. Hikâyenin adı olan "Yıldız Tozu" ifadesi en başta şiirsel bir söyleyiş olmanın yanında anlam olarak da çocuk bakış açısına göre bir "sır" taşımakta ve başlı başına bir merak unsuru oluşturmaktadır. Yıldızlar, aslında sadece çocukların değil büyüklerin de ilgisini çeken varlıklardır. "Apar topar kalkmak", "yüzü kireç kesilmek", "kendini don gömlek sokağa atmak", "sabahın körü", "donup kalmak", "boğaza yumruk tıkanmak", "katıla katıla ağlamak", "yamru yumru olmak", "gözü yola dikmek", "hiç gözümde yok", "ağza lokma koymamak", "içim sıkılmak", "çocuk işi", "bir iki lokma bir şey yemek", "gözleri dolmak", "yel gibi geçmek", "göz etmek", "üzerinden büyük bir ağırlık kalkmak", "hüngür hüngür ağlamak", "Oğlan dayıya kız bibiye çeker. " gibi, buraya bir kısmını aldığımız deyimler ve güzel ifadeler, çocukların dil gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Biliyoruz ki edebî metinlerde, öğreticilik kadar toplumsal değerlerimizle ilgili duyarlılık kazandırmak da önem taşımaktadır. Hikâye bu açıdan da başarılı kabul edilebilir.

SONUÇ

Görüldüğü gibi birçok okuma yöntemleri gibi "Olay Çizgisi Odaklı Okuma Yöntemi" de metni daha iyi anlama ve çözümleme konusunda işimizi kolaylaştırmaktadır. Yukarıda, çocukların okuma sürecinde karşılaşabilecekleri muhtemel zorlukları saydıktan sora, bu okuma yöntemiyle sayılan zorlukların kolaylıkla nasıl çözüme kavuşturulduğu Yıldız Tozu hikâyesi üzerinde uygulamalı bir şekilde gösterilmeye çalışıldı. Bu nicel çalışma aynı zamanda edebî metinlerden estetik bir zevk almayı kolaylaştırdığından önem taşımaktadır. Yöntemle ilgili yapılacak bir alan araştırması ve deneysel çalışmalar ayrı bir incelemenin konusu olacağından biz burada yöntemle ilgili teorik alt yapı hakkında bilgi verip bunu bir hikâye üzerinde uygulamayı yeterli gördük. Ayrıca bu yöntemin, hikâyeye göre daha hacimli ve olaylar açısından daha karmaşık bir yapı arz eden romanlar üzerinde de uygulanması benzer bir sonucu ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akyol Hayati (2006), Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök yayıncılık, Ankara

Kavcar Cahit (1999), Edebiyat ve Eğitim, Ankara, Engin Yayınevi

Kavcar Cahit, Sedat Sever, Ferhan Oğuzkan (2003), Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin, Engin yay., Ankara

Kutlu Mustafa (2004), Yıldız Tozu, Erdem yayınları, İstanbul

Moran Berna 2008, Edebiyat Kuramları ve Eleştiri, İletişim Yayınları, İstanbul

Okay Orhan (1990), Sanat ve Edebiyat Yazıları, Dergâh yayınları, İstanbul

Sever Sedat (2007), Çocuk ve Edebiyat, Kök yayıncılık, Ankara

Şirin Mustafa Ruhi (2007), Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış, Kök yayıncılık, Ankara

EK: Yıldız Tozu, Mustafa Kutlu

Yaz gecesi.
Berrak bir yaz gecesi. Yıldızlar gök yüzünden yere inmiş sanki. Sanki elini uzatsan tutulacak gibi.
Kardeşim Kenan'la damda yatıyoruz.
Sırt üstü yatmış yıldızlara bakıyoruz.
Hiç konuşmuyoruz.
Gece kuşları kesik kesik ötüyor. Arada bir uzaklardan köpek sesleri geliyor.
Kenan anîden;

- Abi!
- Hı !
- Gökte herkesin bir yıldızı varmış diyorlar doğru mu?
- Bilmem, doğrudur belki.
- Benim yıldızım hangisi acaba?
- Ohoo… Milyonla, milyarla yıldız var, ne bileyim ben!
- Olsun ben birini seçmek istiyorum, sen de seç.
- Hadi seçelim

Kenan'a yıldızlardan söz açıyorum.
Okulda öğrendiğim bilgileri bir bir sıralıyorum. Bak şu ters cezve biçiminde olan Küçük Ayı, onun yanındaki Büyük Ayı diyerek ve onun "Hani, hani, hangisi?" demelerine aldırmayarak bilgiç bilgiç konuşuyorum.
Kenan henüz okula gitmiyor, seneye inşallah. Sonunda bir parlak yıldız seçiyor.

- Bu benim yıldızım işte! Diyor.

Tam Keşiş Dağı'nın tepesine doğru sarkan yıldız.
Yerini belliyoruz. Ben de bir yıldız seçiyorum, saçmalık ama olsun, o daha çocuk.
Derken bir yıldız kayıyor.
Ardından ışıklı bir iz bırakarak gözden kayboluyor. Kenan heyecanla;

- Abi bak biri kaydı. Kayıp kayboldu. Yıldızlar nereye gidiyor böyle?
- Onu bilmiyorum ama!. . .
- Ama!
- Bir yıldız kayarsa, derler ki o yıldızın sahibi ölmüştür.
- O anda mı?
- Evet.

Kenan üzülüyor, yüzünü bana dönerek;

- Bakmayalım abi. Hani olur ya, yine kayar belki.
- Peki, bakmayalım

Dayım geldi.
Dayım Almanya'dan geldi ve bana bir bisiklet, Kenan'a da top getirdi.
Dayım benim küçüklüğümü biliyor, Kenan'ı hiç görmemiş. Dayım Almanya'ya gideli çok oluyormuş. Çoktandır gelmiyormuş. Şimdi izne geldi. Geldi ve evimiz şenlendi. Ama hemen

dönecek. İzni çok kısa imiş. Dayım beni kucağına aldı, şöyle havada bir çevirdi, yüzü kızardı, nefesi daraldı.
- Ulan amma amma büyümüşsün be kerata! dedi.
Dayımın elini öptüm, teşekkür ettim.
Dayım Kenan'ın da saçını okşadı, anneme işaret ederek;
- Vay be, tıpkı ben! dedi.
Annem: - Ee… Ne demişler, oğlan dayıya kız bibiye çeker
Bizim orada halaya bibi diyorlar.
Hep bir bisikletim olsun istemiştim. Ama biz varlıklı değiliz, alamadı babam. Ben büyürken kasabada bisikleti olan çocuklara imrenir, onların ardı sıra koşar "N'olur bir tur da ben bineyim!" diye yalvarırdım. Vermezlerdi. Bizim kasaba çok küçük, çok az bisiklet var, onlar da memur çocuklarının.
Şimdi benim de bir bisikletim var işte. Hepsini çatlatacağım, hiç kimseyi bindirmeyeceğim. Her gün silip parlatacağım. Zaten yepyeni, gıcır. Kasabanın en güzel bisikleti bu. Kendim bile binmeye kıyamıyorum. Ya düşersem, ya bisiklete bir şey olursa!
Ama dayanamadım, ara sıra binmeye başladım.
Kenan peşim sıra koşuyor;
-Abi beni de bindir, bana da öğret, n'olur! diye yalvarıyor.
Hiç bindirir miyim!
- Olmaz sen daha küçüksün, bacakların yetişmez, git topunla oyna, diyorum.
Ağlıyor tepiniyor.
- N'apıyım topu, ben bisiklete binmek istiyorum! diye mızıldanıyor.
- Hayır, olmaz!
Gitti anneme şikâyet etti, annem bana hak verdi.
Kenan büsbütün aksileşti, ağladı tepindi, sonunda küstü.
Küstü dama çıktı, güvercin uçurmaya daldı.
Oh… Uçursun! Beni rahat bıraksın da.
Kasabanın sokaklarında bisikletimle dolaşırken herkes bana bakıyor, çocuklar toplaşıyor, sağını solunu ellemeye kalkıyorlar.
- Bırakın lan, dokunmayın pis ellerinizle! diye onları azarlıyorum.
Onların bisikletleri eski püskü. Hem yerli malı. Benimkisi öylemi, Alman malı.
Sade Abdurrahman'a izin verdim.
Geldi bisikletin her yanını yokladı.
- Hayırlı olsun, dedi.
Binmek istemedi, zaten binmesini bilmiyor.
Abdurrahman yetim.
Babası hamaldı sebze halinde. Geçen yıl öldü. Bunlar çok fakir, anası hasta. Abdurrahman okulu bıraktı, bir tartı âleti ile çarşıda dikilmeye başladı. Üç beş kuruş kazanıyor. İyi çocuk, dersleri de çok iyiydi.
Abdurrahman'ın durumuna çok üzülüyorum.
Valla sürmesini bilse bir tur bindirirdim.
*
Dayım gitti.
Tatil çok güzel geçiyor.
Ne derede yüzmeye gidiyorum ne de balık tutmaya. Top sahasına bile yanaşmıyorum. Varsa yoksa bisiklet. İki küçük bayrak aldım. Biri Türk bayrağı, öteki Fenerbahçe bayrağı. Bunları direksiyona takacağım. Ah bir de düdük olsa! Bisiklet kornası yani. Zili var ama ne yapayım zili?
Acaba babama söylesem şehirden bana bir bisiklet kornası getirir mi?
Kenan benimle konuşmuyor, hâlâ küs.
Ben bisikletle evden çıkınca damdan sert sert bakıyor. Aslında bu çocuğu bu kadar üzmemek lâzım. Ama ne yapayım? Çok küçük, sözden anlamıyor. Tutsam öğretmeye kalksam, üç gün sonra bırak

ben sürerim diyecek. Dik kafalı. Onu bilmez miyim ben. Hele bir sürmeyi öğrensin, valla hemen sahiplenir, beni bile bindirmez.
Hele dursun, hele beklesin biraz. Benim hevesim geçsin biraz. Ama geçeceği yok ki! Geceleri bile rüyama giriyor.
*
Bir gün, sabahın köründe kapı çalındı. Ama nasıl çalınma öyle! Kapıyı çalan sanki evi yıkacak. Bir yandan zile basıyor, bir yandan kapıyı yumrukluyor. Apar topar kalkıp açtık. Abdurrahman. Kireç kesilmiş yüzüyle dikiliyor. Babam:

- N'oldu Abdurrahman, ne var, ne bu telâş? diye sordu.
- Kenan düştü amca, koşun! dedi.

Şaşkınlıkla birbirimizin yüzüne baktık.

- Ne Kenan'ı? Kenan evde değil mi? Kenan'a ne oldu ki?

Babam pijamaları, annem gecelik entarisi üzerine acele bir şey giymiş; ben don gömlek kendimizi sokağa attık. Yolda;

- Nerede? diye sordu babam.
- İleride yol kıyısında, şarampole yuvarlanmış, dedi Abdurrahman.

Babam annem o kadar hızlı koşuyor ki biz Abdurrahman'la geride kaldık. Onlar köşeyi dönüp gözden kayboldular. Ben Abdurrahman'a;

- Kenan sabahın köründe dışarıda ne arıyor? dedim. Abdurrahman yüzünü yere çevirdi.
- Bisikletini almış, sürmüş, yokuş aşağı gidince duramamış, şarampole düşmüş. Ben işe giderken gördüm. Kendi bi yanda bisiklet öbür yanda, başı kanıyordu galiba, diye nefes nefese anlattı.

Biz olay yerine varmadan annemle babam köşede göründüler. Babam Kenan'ı kucağında taşıyor. Kenan'ın başı babamın kolu üzerinden sanki cansız gibi aşağıya sarkıyor, annem dizlerini döverek;

- Gitti oğlum, gitti! diye ağlıyor. Babam önümüzden geçerken;
- Git babaannene haber ver, biz sağlık ocağına gidiyoruz, merak etmesin, dedi.

Orada öylece Abdurrahman'la beraber sanki donup kalmıştık. Neden sonra Abdurrahman omzuma dokunarak;

- Üzülme, belki sadece bayılmıştır, dedi.

Boğazıma bir yumruk tıkanmış, sanki yumruğu çekseler katıla katıla ağlayacağım, ama olmuyor, gözyaşları sessizce boşalıyor. Abdurrahman da ağladı. Kolunu omzuma doladı.
Sağlık Ocağı'nda doktor yok. İki ebe bir hemşire. Bunu hemen şehre hastaneye yetiştirin, demişler. Bir cip bulup gitmişler. Babaannem pencerenin önüne çöktü, gözünü yola dikti Sürekli dua ediyor. Komşular geldi, biz çıktık.
Abdurrahman'la gidip bisiklete baktık. Yamrı yumru olmuş, direksiyon eğrilmiş, lâmba kırılmış. Amaan hiç güzümde yok! Yine de çeke çeke eve getirdik, avlunun bir köşesine dayadık.
Ah Kenan ah! Neden yaptın bunu?
Ama suç bende. Keşke onu da bindirseydim, o da hevesini alsaydı. Hem o zaman bu iş olmazdı. Suç bende.
Ağzıma lokma koymadım. Ayvanda oturup kaldım. Gözlerim bisiklette. Lânet olsun! Ya Kenan'a bir şey olursa! Ya ölürse kardeşim!
İçim nasıl sıkılıyor. Artık ağlayamıyorum. Ne yapsam acaba? Şehirden bir haber gelse. "Kenan iyi, bir şeyi yokmuş. " diye bir haber gelse…
Dama çıkıp güvercinlere yem attım. Vakit geçsin diye kümesi temizledim, sularını tazeledim. Kenan'ın bir eski tahta arabası vardı, oyuncak. Tekerleği kırılmış, o da bir yana atmış. Ona yeni bir tekerlek kestim, yerine taktım. Güzel oldu. Ama Kenan bununla oynamaz ki çocuk işi. O artık büyüdü. Seneye okula gidecek. Babaannem ayvandan seslendi.

- Evlâdım, gel bir iki lokma bir şey ye! falan dedi.
- Karnım tok benim, diye cevapladım. Damdan aşağı inmek istemiyorum, o bisikleti bir daha görmek istemiyorum.

Akşam oldu, haber yok. Komşular çorba getirdi babaanneme, haber sordular, haber yok. Ben hâlâ damdayım. Sonra aniden indim. Bir koşu bisikletin yanına gittim. Direksiyona asıldım, biraz düzeldi. Öyle yürüye yürüye Abdurrahmangilin evine kadar geldim. Abdurrahman şaşırdı.

- Ne var? dedi. Bir haber aldınız mı?
- Yok, dedim.
- Eee, dedi.
- Bu bisikleti sana getirdim, enişten tamirci, belki düzeltir, dedim.
- Yok ya, o ne anlar?
- Olsun, dedim. Ben bunu sana veriyorum. Abdurrahman;
- Ama nasıl olur, tamir ettirip binersin, dedi.
- Yok yok, dedim. Ben artık bu bisiklete binemem, senin olsun, dedim. Dedim ve gözlerim yine doldu. Artık konuşamazdım. Abdurrahman'ı orada, eşik üzerinde şaşkın bırakıp kaçar gibi uzaklaştım.

Gelip yine dama çıktım. Sırt üstü uzanıp gözlerimi Keşiş Dağı'nın üzerinde parlayan yıldıza diktim. Kenan'ın yıldızı bu, birlikte seçmiştik. Yıldıza baka baka geçen günleri düşündüm. Geçen yazı. Irmakta tuttuğumuz balıkları. Aşağı mahalleyi 6 – 2 yendiğimiz maçı.

Yıldız kaydı.

Yıldız kayıp düşmeye başladı.

Kenan'ın yıldızı kayıyor.

Kenan ölüyor.

Allah'ım, Allah'ım! Kenan ölüyor mu?

Fırladım, bir gözüm yıldızda. Ardından ışıklı bir iz bırakarak yaklaşıyor. Mısır tarlalarını ötesine Sultan Çayırı'na doğru düşüyor.

Damdan fırtına gibi indim. Ayaklarım çıplak. Koşmaya başladım. Kasabanın sokaklarını yel gibi geçtim. Bir gözüm yıldızda. O düşüyor, ben koşuyorum. Kasabadan çıktım, mısır tarlalarına daldım. Mısır gövdelerinin boyu boyumdan uzun, yaprakları koşarken yüzümü dalıyor. Yıldızı göremiyorum, yıldız ne oldu?

Tarladan çıktım, çayırın kenarına vardım. Ortalık gündüz gibi aydınlanmış, mavi yeşil garip bir aydınlık. Su dibi, deniz dibi gibi.

Yıldız geliyor.

Çok şükür ağır ağır iniyor.

Bir uzay gemisi gibi ışıklar saçarak iniyor. O indi, ben gittim; o indi, ben gittim. Çayırın ortasına ulaştım.

Yıldız geldi, geldi, geldikçe parladı, parladıkça ufaldı, ellerimi uzattım. İki avucumu açtım, yıldız gelip ellerime kondu. Bir rüyada karşılaşmış gibi konuşmaya başladık.

- Sen Kenan'ın yıldızısın değil mi?
- Evet.
- Hoş geldin, nasılsın?
- İyiyim ama düştüm işte, kaydım.
- Olsun, ben de koşup tuttum seni.
- Teşekkür ederim. Az daha geç kalsaydın yere çakılacaktım.
- Ne kadar hafifsin sen böyle, yıldızlar neden kayıyor?
- Her varlığın bir ömrü var, ömür bitince ışık tükeniyor.
- Ama ben seni tuttum, bak hâlâ parlıyorsun.
- Öyle, demek ki vakit tamam olmadı.
- Peki şimdi ne yapacağız. Seni böyle hep avucumda tutamam ki!
- Kolay. Bak ne yapacaksın?
- Ne yapacağım?
- Beni biraz yukarı kaldır, sonra bütün gücünle "Ya Allah! Bismillah!" deyip üzerime doğru üfür.

Kollarımı yukarı doğru kaldırdım, yıldız avucumda. Avucumdaki yıldıza doğru;

- Ya Allah! Bismillah! diye bağırıp bütün gücümle üfürdüm.

Bir tüy gibi havalandı, sonra hızlandı, ışık hızı ile gökyüzüne doğru gitti, eski yerine ulaştı, oradan bana sanki bir göz etti, sanki teşekkür etti.
Vay be!
Kenan'ın yıldızı gene Keşiş Dağı!nın üzerinde, yine eskisi gibi parıldayıp duruyor. Üzerimden büyük bir ağırlık kalkmıştı. Yıldıza el salladım sonra bir neşeli ıslık tutturdum, geldiğim yoldan sallana sallana geri döndüm. Eve vardığımda kapının önü kalabalıktı. Bir cip vardı ve Kenan yine babamın kucağındaydı. Heyecanla atılıp yanlarına ulaştım. Kenan iyileşmiş, gülüyordu.

- Çok kötü düştüm abi, dedi.

Boynuna sarılıp bu defa sevinçle hüngür hüngür ağladım. Orada bulunan herkes ağlıyordu. Neden sonra babam;

- Yeter artık! deyip beni Kenan'dan ayırdı. Kalabalık "Geçmiş olsun" diyerek ağır ağır dağıldı.

Tam kapıdan girecekken annem bana döndü ve ellerime işaret ederek;

- Ne oldu ellerine senin böyle? Ben de baktım.
- Ne olmuş, ne var? dedim.
- Sanki yıldız tozu dökülmüş gibi parıldıyor. Bembeyaz.

Allah günah yazmaz deyip bir yalan attım.

- Hanife halanın samanını taşıdık, ondandır, dedim. Nereden çıktıysa omuz başımda Abdurrahman peyda oldu.
- Evet, saman indirdik, diye beni destekledi.

Kimsede ellerimle uğraşacak hâl kalmamıştı. Herkes tatlı mutlu bir yorgunlukla eve girdi. Dışarıda Abdurrahman'la ben kalmıştık.

- Kenan iyi, dedim ona. Hiçbir şeyi yok.
- Biliyorum, dedi. Şehirden gelen cipi o karşılamış. Başımı kaldırıp Keşiş Dağı'nın üzerine doğru sarkmış yıldıza baktım. Dalmışım. Abdurrahman;
- Geç oldu, ben gideyim, dedi.
- Sağ ol, dedim. Yarın görüşürüz. Abdurrahman duraksadı, ellerime baktı, dayanamayıp sordu;
- Ellerine ne oldu? Gülümsedim.
- Bir gün anlatırım sana.
- Söz mü?
- Söz.

Mustafa Kutlu, Yıldız Tozu, Erdem yayınları, İstanbul 2004

EVENT LINE FOCUSED STORY READING METHOD, ON YILDIZ TOZU

Mehmet ÖZDEMİR

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The difficulties that are encountered during reading,then understanding the texts which are based on such is a known fact. In this regard, various methods have been developed for the analysis of such texts. The goal of these methods of analysis and comprehension of the text by the reader.
The basic challenges faced by the reader and the students are:

1. To summarize the content of the text
2. To identify the narrator, if there is one
3. To understand the story,novel and, fable times
4. To identify the topic
5. To find the main idea
6. To find secondary ideas in the text
7. To know the characters in the text and define their relationships
8. Solve the plot event of text
9. To realise the literary value of the expressions and language usage

Most dictionaries agree that the major purpose of reading should be the construction of meaning -- comprehending and actively responding to what is read. In this article we will talk about the “Event Line Focus" (olay çizgis) reading method, the above-mentioned challenges, and the text contains a few point solutions to understand it’s importance. .

Method

The "Event Line Focused" method of reading in the text of the events - after accepting a starting zero-point - a line based on its representation on. Turns back on a line with respectively detected events, shows the weave of the text event. so that this method provides the essential amenities in recognition of main idea, the side thoughts and heroes.
In addition, some texts, the chronology of events is replaced by the intervention of the author. This method also makes it easier to understand the text chronologically. In this respect, this method, Mustafa Kutlu "Yıldız Tozu" by the story, except when applied to zero-point and end the story with flashbacks twenty-two events are determined the students must write these 22 events respectively to avoid the difficulty to extract a summary. The story by looking at the most important event, "subject" of the "brotherly love", the main idea:"

Brother's love is superior to the love of cycling. Any toys can not be more important than the brother".

Results

All this work shows that "Event Line-Focused Reading" method, provides a better understanding of the text, for example: "making it easier to solve the problems if there are any presented in the text. Although the application of a quantitative study done on this story, the differences in the method tried to put forward

Key words: Event Line, Reading, Story Analysis, Mustafa Kutlu, Yıldız Tozu

21. YÜZYILDA EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRMEDE YÖNELİM, KAVRAM VE ANLAYIŞLAR

Ömer Faruk TUTKUN* **Yasemin AKSOYALP****

ÖZET

Bu çalışmada, 21. yüzyılın eğitim programlarında güncelleme, değiştirme ve yenileştirmeye yönelik öne çıkan eğilimler, kavramlar ve anlayışların neler olduğu ve bu olguların eğitimde program geliştirme çalışmalarına yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada derleme (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1- 21. yüzyılda öne çıkan değerler ve sorunlar; artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, uluslar arası diyalog, bilgiye çok hızlı ulaşma, sosyo-ekonomik eşitsizlik ve demokratik haklardan yararlanamamadır.

2- 21. Yüzyılda anlayış, eğitim programlarında, ülkelerin iç huzuru koruyarak ve kabul edilen rejim ile çatışmaya girmeden birlikte yaşamayı öğrenme boyutuna yer vermedir.

3- 21. yüzyılın eğitim programlarının hedefleri arasında çok ulusluluk -çok boyutlu yurttaşlık-dünya yurttaşlığı- kavramlarına ve küresel dünyanın bir yurttaşı olma konusuna yer verilmelidir.

4- 21. yüzyılda eğitim programını yenileme çalışmalarında temel anlayış, eğitim programının merkeziyetçilikten kurtulmasıdır.

5- 21. yüzyılda eğitim programları geliştirme süreçlerine, sadece üst düzey yetkilileri ve eğitim uzmanlarını değil, daha geniş -ebeveynler, aileler, işverenler, yerel ilgililer, dini ve toplum liderleri ve öğrenciler gibi- toplumsal kitlelerin de katılımına olanak veren katılımcı bir yaklaşım sergilenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı, Program Geliştirme, 21. Yüzyıl Eğitim, Program.

CURRICULUM DEVELOPMENT IN 21st CENTURY: NEW TENDENCIES, CONCEPTS AND UNDERSTANDING

ABSTRACT

* Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
** Öğr. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

This study aims to identify prominent tendencies, concepts and understandings concerned with renovating, modifying and renewing the 21st century curriculum and it also aims to determine influences of these conceptualizations on studies of curriculum development in education. Compilation method based on literature review is used in this study. Results of this study are given below:

1- Prominent values and issues; increasing cultural and language varieties, international dialogue, rapid access to information, socio-economic inequality and inability to benefitting from democratic rights.

2- Understandings of the 21st century, the dimension of learning to live together protecting inner peace of the country without conflicting with the accepted regime should be placed in curriculums.

3- One of the aims of the 21st century curriculum should include concepts such as multinationalism-multidimensional citizenship-world citizenship and being a citizen of global world.

4- Fundamental recognition in studies renewing the 21st century curriculums is to get away from centralism.

5- In the process of the 21st century curriculum development, participatory approach should be displayed which allows not only high-level authorities and educationalists but also much wider range of social groups such as parents, families, employers, local pertinent people, spiritual, social leaders and students.

Key Words: Curriculum, Curriculum Development, 21st Century, Education, Program.

1. GİRİŞ

Tüm ülkelerde, eğitim sistemlerinde değişme ve yenileştirmenin nasıl olacağına ilişkin çalışmalar, 70 yılı aşkın süredir devam etmektedir. Geride bıraktığımız yüzyıldaki eğitim sistemlerindeki gelişmelere ve dünyadaki eğilimlere dayanarak, 21. yüzyılda eğitim sistemlerindeki yenileşme çalışmalarının odak noktası, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitim programlarını yenileme, güncelleme ve değiştirerek geliştirme ve böylelikle ulusal eğitimi güçlendirme üzerine olduğu görülmektedir (IBE, 1998). Geleceğin toplumunun özelliği, kültürel ve anlayış bakımından farklılaşan ve giderek küreselleşen bir yaşam felsefesine sahip bir toplumdur (CSCENPA, 2007). Bu bağlamda, yeni yüz yılda gittikçe artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, uluslararası diyalog, bilgiye çok hızlı ulaşma, sosyo-ekonomik eşitsizlik ve geniş kitlelerin demokratik haklardan yararlanamaması gibi değerler ve sorunlar öne çıkmaktadır. Eğitim, çocuk ve gençlerin bu sorunlarla baş edebilmesinde önemli ve kritik bir role sahiptir (Nieto, 2000). Bu nedenle eğitim programlarını yenileme,

güncelleştirme ve değiştirme çalışmaları, bütün ülkelerin yurttaşlarının yaşam niteliğini geliştirme ve sürdürülebilir kalkınmaları için önceliklidir.

2. 21. YÜZYILDA EĞİTİMİN İÇERİĞİ

20. yüzyılın sonlarında, gelişmiş, gelişmekte olan ve geri kalmış bütün ülkeler yurttaşlarını eğiterek, 21. yüzyılın yaşamına hazır hale getirmek ve uluslararası ve bölgesel düzeyde eğitimde başarıya ulaşmak için değişik ve etkili yollar bulmaya ilişkin arayışlar içerisine girmişlerdir. Bu arayışlar, üç noktada toplanmaktadır (IBE, 1998) : 1- İlköğretim ve ortaöğretim okulları, karmaşık ve çağdaş toplumların ihtiyaç ve taleplerini yeterince karşılamak için eğitim programlarını nasıl yeniden düzenleyebilirler? 2- Yetkililer ve eğitim programı düzenleyicileri, çocuklara ve gençlere verilen eğitimin içeriğine ilişkin bilginin çerçevesinin nasıl olacağını belirlemeleri?3- Ülkeler, istenilen sürdürülebilir kalkınma ve dünya barışı için nasıl bir eğitim verebilirler?

Collwill ve Gallagher (2007) 'a göre, günümüzde eğitimin ana amacı, 21. yüzyılın taleplerini karşılama yeterlikleri ile donanık birey yetiştirmedir. Bu çerçevede eğitim programı yeni kuşağın şunları yapabilir hale gelmesini sağlamalıdır (Collwill ve Gallagher, 2007) : 1- Başarmaktan ve öğrenmekten zevk alan, 2- Sağlıklı ve güven içerisinde yaşamla ilgili hedeflerini gerçekleştirmede özgüven sahibi olma, 3- Yaşadığı topluma artı değer katan sorumluluk sahibi yurttaş.

CSCENPA (2007) 'e göre, 21 yüzyılda ulusal düzeyde eğitimde program geliştirme çalışmaları, eğitim programı düzenleme politikaları ve uygulamaları için yeni ve gelişmiş anlayışlar oluşturmalı ve fırsatlar sağlamalı ve eğitim programını geleceğe hitap eden bir hale getirecek yönde olmalıdır. Bu çerçevede 21. yüzyılın eğitim programları şu boyutları içermelidir (CSCENPA, 2007) : 1- Program, zorunlu eğitim döneminde öğrencilere gelecekte kullanabilecekleri bilgi, beceri ve tutumları kazandırır nitelikte olmalıdır. 2- Ulusal program geliştirme çalışmaları, bir veya birden çok alanın ortaya koyduğu fiziksel, kişisel ve sosyal yeterliklerin geliştirmesine yönelik konuları ve kazanımlarını destekler nitelikte olmalıdır. 3- Sivil toplum hareketlerini ve katılımcı demokrasiyi güçlendirmeli 4- Kişisel gelişim ve aynı zamanda sosyal uyumu desteklemeli 5- Ekonomik zenginlik ve yaşanabilir çevre sağlanmasını desteklemeli 6- Öğrencileri küresel\dünya yurttaşlığı için hazırlamalıdır.

3. EĞİTİM PROGRAMLARI REFORMUNDA EĞİTİMSEL AMAÇLAR

21. yüzyılda program geliştirme alanındaki ana hedef, dünya çocuklarını ve gençlerini, küreselleşmeden kaynaklanan politik, ekonomik, sosyal ve

küresel değişikliklere hazırlamaya yöneliktir (IBE, 1998, s. 2). Bu ana hedef doğrultusunda IBE (1998, s. 3) 'e göre, 21. yüzyılda eğitim programlarını yenileme, güncelleştirme ve değiştirme çalışmalarında öne çıkan amaç ve eğilimler aşağıdaki boyutlarda toplanabilir: 1- Eğitimin en genel ve temel amacı, çocukların aynı zamanda bireysel gelişmeleri de dikkate alınarak, zihinsel, ruhsal, ahlaki, estetik, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimini bütüncül olarak oluşturmaktır. 2- Eğitimin ikinci temel amacı, öğrencileri ülkelerinin ekonomik ve sosyal gelişmelerinde, geleceğin iş gücü ve aktif rol alıcıları olarak hazırlamaktır. Bu amaçla ilişkili olarak, günümüzün hızla değişen teknolojik yeterliklerine sahip ve kültürel çeşitlilik gibi kavramlarıyla baş edilebilecek bireyler yetiştirmektir. 3- Bu amaçlara ek olarak, eğitimin temel amaçları arasında bilimsel, eleştirel düşünen ve problem çözme becerilerini geliştirme yer alır. 4- Eğitimin bir diğer temel amacı da, kalkınmada bilim ve teknolojiye uyum için gerekli beceri ve yeterliklerle donanmış bireyler yetiştirmedir.

4. 21. YÜZYILDA EĞİTİM PROGRAMIN BOYUTLARI

21. Yüzyıl eğitim programları geçmişin işlevsel ilkelerini içermeli ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır Eğitimde değişim bitimsizdir. Bir diğer deyişle, eğitim başlangıcı ve sonu olan bir süreç değildir. Bu bağlamda 21. yüzyılda eğitim programlarının değişmesinin nedenleri şunlardır: 1- Gelişen teknolojinin yaşamın her alanında kullanımı, 2- Çoğulculuk anlayışının yaygınlaşması, 3- Bilim insanları tarafından eğitim programlarının yapılandırmacı ilkelere göre düzenlenmesinin vurgulanması (Polka ve Mattia, 2009).

Collwill ve Gallagher (2007) 'a göre de, eğitim programı çok boyutlu ve kapsamlı olmalıdır. Onlara göre, 21. yüzyılda bir eğitim programının boyutları şunlardır:1- Genç kuşağa yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin kazandırılması, 2- Genç kuşağın bireysel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, 3- Yurttaşlık bilinci geliştirme, 4- Kültürünü bilme ve geleceğe hazırlanmada öğrenciyi yeterli kılma. Bu aynı zamanda, ulusal ve kültürel kimliği kazandırma destek olacaktır.

UNESCO Uluslararası Eğitim Birimi (IBE, 1999, s. 3-4) ise, 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede temele alınacak boyutları şu şekilde sıralamaktadır:

- Giderek küreselleşen, hızla değişen, belirsizliklerin ortaya çıktığı, yarışmacı ve kolay ulaşılabilir ileri teknolojiler gibi olguların gerçekliğinde, kendi kendine yeten ve üretken yurttaşlar olma.
- Sürdürülebilir ulusal kalkınma için gerekli insan kaynaklarını sağlama.
- Bilim ve teknoloji eğitiminin güçlendirilmesi.

- Mesleki eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin arttırılması.
- Öğrencilerin hoşgörülü, yaratıcı, girişimci ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliklerini kazandırmak için sosyal ve kişisel gelişimine odaklı öğretim.
- Doğal ve çevresel sorunlar, nüfus kontrolü, cinsiyet ayrımcılığı ve kültürler arası diyalog ve işbirliği.
- Gelecek kuşağı bir yandan modern ve küresel yaşama hazırlarken aynı zamanda kaybolmakta olan kültürel değerlerin ve geleneklerin korunmasına karşı duyarlı olma.
- Öğrencilerde dini ya da laiklik eğitimi ile değerlerin oluşturulması.
- Yurttaşlara ulusal bütünlük ve beraberlik bilinci kazandırma.
- Yurttaşlarda demokratik değerlere saygı ve hem küresel toplumda hem de içinde yaşadıkları toplumunun kültürel çeşitliliğine hoşgörü ve saygıyı geliştirme (IBE, 1999).

CSCENPA (2007) 'ye göre ise 21. yüzyıl eğitim programları aşağıdaki boyutları dikkate almalı ve kapsamalıdır:

- Küreselleşen ekonomi.
- Uluslararası piyasa: işverenler ve çalışanlar küresel bir anlayışa ve uluslararası yeterliklere sahip olmalıdır.
- Küresel çevre sorunları. Örneğin, su ve enerji yetersizliği, kürsel ısınma, salgın hastalıklar (AIDS, kuş gribi gibi).
  - Gelecekte küresel sorunların çözümü uluslararası işbirliğini zorunlu kılacaktır.
  - Yurttaşlar yerel-uluslararası çevre sorunları hakkında yeterli bilgi ve duyarlılık sahibi olmalıdır.
  - Bireyler, ülkelerindeki insanların ilgisini ve dikkatini küresel sorunların çözümüne yöneltmeye çabalamalıdır.
- Yurttaşlar güvenli bir dünyada yaşamak için a- ulusal ve uluslar arası güvenlik sorunlarının farkında olma, b- diğer ülke yurttaşları ile işbirliği yapma ve c- uluslar arası güvensizlik ve çatışma doğuran faktörlerin farkında olmalıdır.
- İstihdamın ulusallıktan çıkması, uluslar arası hale gelmesi: uluslararası göçün hızlanması, başka ülkelerde çalışma olanaklarının, çokuluslu çalışma ekiplerine duyulan ihtiyacın artması ve rağbet görmesi gibi nedenler 21. yüzyılın bireyinin şu yeterliklere sahip olmasını zorunlu kılacaktır:
  - Başka kültürlerin farkına varma.
  - Hoşgörü geliştirme, ikinci bir dil öğrenme ve karmaşık kişiler arası iletişim becerilerine sahip olma.
- İyi bir iş sahibi olma ve refah içerisinde yaşamak için iyi bir ekonomi bilgisine sahip olma. Bunun için,
  - Problemleri tanımlayabilme becerisi

- Değişik uzmanlık alanlarında oluşturulmuş ekiplerle birlikte çalışabilme
- Karmaşık ve çok boyutlu görevleri yerine getirme,
- Düşünceleri ve fikirleri özgün şekilde sentezleme\bütünleştirme,
- Sivil toplum hareketlerini ve katılımcı demokrasiyi güçlendirme.
- Kişisel gelişim ve aynı zamanda sosyal uyumu destekleme.
- Ekonomik zenginlik ve yaşanabilir çevre sağlanmasını destekleme.
- Öğrencileri küresel\dünya yurttaşlığı için hazırlama (CSCENPA, 2007).

5. ÇOK ULUSLU YURTTAŞLIK

21. yüzyılda yurttaşlık eğitimi kavramı, çok kültürlü yurttaşlık kavramı şeklinde ifade edilmektedir. Çok kültürlü yurttaşlık kavramı, etnik kültürüyle birlikte ulusal kültürünü yaşayabilmek demektir. 21 yüzyılın insanına bunun için bilgi, tutum ve beceriler kazandırılmalıdır (Banks, 2001; Banks, 2008). Tüm ülkelerde eğitim programları hem ulusal hem de uluslararası boyut dikkate alınarak hazırlanmalarına rağmen, ulusal boyutun etkisi daha baskındır. Ancak yeni yüzyılda eğitim programlarının çok ulusluluk boyutuna da sahip olması gerekliliği fark edilmiştir. 21. Yüzyılın eğitim programlarının hedefleri arasında yer alacak çok ulusluluk kavramının anlamı "çok boyutlu yurttaşlık-dünya yurttaşlığı" şeklinde ifade edilebilir. Çok ulusluluk kavramının alt boyutları şu şekilde sıralanabilir: 1- Gelecek 25 yılda insanlığın karşılaşabileceği küresel ve çok bileşenli sorunlar. 2- Bu sorunlarla baş edebilecek nitelikte insan yetiştirme ihtiyacı. 3- Bu tür insanı yetiştirmeye yönelik gerekli eğitim programı hazırlama (Parker, Ninomiya ve Cogan 1999).

Ancak, günümüz dünyasında bu ilkelere dönük bir eğitim programı hazırlamanın bazı zorlukları vardır. Bunlar: 1- Hızlı ve çok bileşenli sosyal değişimler, eğitim programı geliştirme çalışmalarının sürekli olmasını gerektirir. 2- Bu değişikliklerin türü ve yönünün ne olacağına ilişkin doğru tahminlerde bulunmak hiçbir zaman mümkün değildir (önceden belirlenen programın bu değişiklikleri karşılamada hep geride kalacaktır. Çünkü değişikliklerin hızı ve boyutları çok fazladır). 3- Toplumlardaki değer çatışmaları, eğitim programın hep tartışmalı kılar. Dünyadaki eğitimciler, yukarıda sözü edilen zorluklarla etkili bir şekilde baş edebilmek için, eğitim programlarında sosyal ihtiyaçları karşılayacak düzenlemeler yapmaya yönelmişlerdir (Parker ve diğerleri, 1999).

Çok ulusluluk eğitim programının iki temel uygulama boyutu vardır:

1- Birincisi, dünya insanlarının etkisi altında kaldığı çok bileşenli konular, eğitim programının çekirdek sorunudur. Bu bağlamda, insanlığın gelecekte karşılaşabileceği sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Ülkelerin kendi içinde ve tüm dünyada eşitlik ve sosyal adalet nasıl sağlanabilir?
- Her türlü bilgiye ulaşmanın gittikçe kolaylaştığı bilgi çağında, özel yaşama ait bilgilere ulaşma nasıl engellenecektir.
- İnsan ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda doğal çevreyi nasıl koruyabiliriz.
- Nüfus artışı, genetiği değiştirilmiş canlı ve ürünler ve yoksul çocuklar sorunları ile nasıl baş edebiliriz.
- Kendi kültürümüze saygı ile birlikte küresel kültüre de saygıyı nasıl geliştirebiliriz.
- Bu sorunların çözümüne yönelik politika ve eylem planları oluştururken adil dağılım nasıl sağlanabilir. (Parker ve diğerleri, 1999).

2-İkinci boyut ise, yukarıdaki konuları içeren çok uluslu eğitim programın uygulamaya geçirilmesidir. Öncelikle, yukarıdaki konular ilk ve ortaöğretimde derslerin bir parçası olmalıdır. Böylelikle öğrenciler, bu sorunlara ilişkin farkındalık kazanırlar ve tutum geliştirirler. Bir diğer aşamada, sadece bu konuları içeren dersler ve yaşantılar yoluyla öğrenciler deneyim kazanırlar (Parker ve diğerleri, 1999).

Çok uluslu eğitim programı, uluslar arası ilişkileri içeren bir program değildir. Çok uluslu eğitim programı, bütün dünya uluslarını ilgilendiren özellikteki şu altı tema üzerine temellenmiştir:a- eşitlik ve sosyal adalet, b- bilgiye kolay erişim nedeniyle özel hayatın gizliliğinin korunmasının güçlüğü c- çevresel sorunlar ve insanlığın refahı, d- nüfus artışı ve çocukların korunması, e- evrenselleşme ve yereli koruma, f- gücün adil dağılımı. Bu konuları içeren programın uygulamada başarısını engelleme olasılığı olan iki neden vardır: 1- Okullarda öğrencileri eğitmede hangi yöntemlerin kullanılacağına ilişkin bir ortak görüşün olmaması. 2- Psikologlara göre bu konular sorunlu-çatışmalı-herkes tarafından aynı tanım üzerinde birleşme olmayan- konulardır. Bu nedenle bilim insanları ve yurttaşlar bu sorunları kendi başlarına tanımlama, anlama ve çözüm üretmede yetersiz kalmaktadırlar. Örneğin, çevre sorunları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerce farklı algılanmaktadır (Parker ve diğerleri, 1999).

6- EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRMEDE İYİLEŞTİRME

20. yüzyılın sonlarında, dünyada, eğitim programlarının "açık, dinamik, esnek ve kültürlerarası" bir yapıya sahip olması gerektiği anlayışı fark edilmiştir. Ancak, bütün ülkelerin okullarında bu amaca istenilen düzeyde ulaşmak çok zordur. Bu zorluğun üstesinde gelmek için,

program geliştirme çalışmalarında bölgesel farklılıkların yanı sıra, sosyal, kültürel ve etnik faklılıklar göz önünde bulundurularak, ulusal bir eğitim programının yerel ve bölgesel uyarlamaları yapılmalıdır. Bu nedenle, eğitimde program geliştirme çalışmalarında, eğitim programının merkeziyetçilikten kurtulması anlayışı, eğitim programını yenileme çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olmalıdır (IBE, 1998, s. 4).

Eğitim program geliştirme süreçlerine katılımcı bir yaklaşım, sadece üst düzey yetkilileri ve eğitim uzmanlarını değil, ebeveynler, aileler, işverenler, dini liderler ve öğrenciler gibi daha geniş toplumsal kitlelerin katılımına da olanak verir. Program geliştirmede bu tür sistematik yaklaşımlar, geniş kitlelerin program geliştirme çalışmalarının farklı aşamalarına katılımına olanak verir (IBE, 1998, s. 4).

Program geliştirme çalışmalarında yerel ve politik baskılar, dikkatlice planlama yapılmadan kararlar alınmasına neden olabilir. Bu tür baskılara ek olarak, çevre ve nüfus sorunları ya da kadınların eğitimi gibi küresel sorunlara yönelik uluslararası tartışmalar da program geliştirmeyi etkiler. Bu etki, eğitim programın verimliliğini düşürür ve öğretmenlerin işini zorlaştırır. Bu tür durumlarla karşılaşıldığında, sürmekte olan eğitim programının bu yeni sorunlarla ilişkililiği ve bu tür isteklerin eğitim programına nasıl katılabileceği konusu üzerinde durulmalıdır. Çünkü program geliştirme sürecine pek çok yenilik eklenmek istenirse, başarıya ulaşılamaz (IBE, 1998, s. 4). Bu nedenle, eğitim programını yeniden düzenleme ya da belirli değişikliklerin eklenmesi düşünüldüğünde, var olan mevcut olanaklarımız ve kaynaklarımızın amacımıza hizmet etme yeterliliğinin dikkate alınması gerekir. Böylelikle, beklenilen ile gerçek arasındaki mesafe azaltılmış olur (IBE, 1998, s. 4-5).

İngiltere'de 21 yüzyıla uygun bir eğitim programının eğitim program doğası ve şeklinin nasıl olacağına ilişkin fikir almak amacıyla, değişik uygulamalar yapılmıştır. Bunlardan uygulamalardan biri, dünyada tanınmış uzmanları konferans ve seminerler yoluyla bir araya getirilmiştir. Bir diğeri de, öğretmen ve öğretim hizmeti alan (ebeveynler, iş dünyası, okul yönetimi gibi) kesimlerin görüşleri alınmıştır. Bir başka uygulamada, bir survey araştırması yoluyla öğretmenlerin görüşleri ve öğrenci deneyimlerine dayalı, 21. yüzyılda bir eğitim programında olması gereken öngörüler belirlenmiştir. Bu uygulamalar sonrası 21. yüzyılda program geliştirmenin boyutları şunlardır: 1- Değişik kesimlerin görüş ve isteklerine yer verme, 2- Genç kuşağın gelecekte karışılacağı sorunlarla baş etmeye ilişkin yeterliklere yer verme. 3- Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanacağı metotları kendilerinin belirlemesi, 4- Sürdürülebilir ve etkili olması için

değişikliklerin yaygınlaştırılması ve uygulamaya geçirilmesi (Collwill ve Gallagher, 2007).

Eğer, eğitim programları yenileme, güncelleme ve değiştirme çalışmalarında geniş katılımlı ve her kesimden görüşler alınarak amaçlar belirlenirse, 21. yüzyılın eğitim programı eşitlik, sosyal adalet, üretkenlik ve yüksek niteliklilik öğelerini sunarak, küresel dünyanın ihtiyaçlarını fark edebilecek ve karşılayabilecek yeterlikte bireyler yetiştirebilir (CSCENPA, 2007).

7- PROGRAM GELİŞTİRMEDE OKUL VE ÖĞRETMEN

Günümüzde, merkeziyetçi eğitimden uzaklaşma yaklaşımları yaygınlaştıkça, okul temelli program geliştirme anlayışı öne çıkmaktadır. Tüm düzeylerdeki okullarda, okul temelli program geliştirme anlayışı yaygınlaştıkça, öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik ilgileri artacaktır. Eğitim programı genel bir çerçeve vermeli fakat öğretmenlerin kendi yaklaşımlarını belirlemesinde onlara seçenekler sunmalıdır (IBE, 1998, s. 5; Collwill, ve Carmel, 2007).

Öğretmenlere eğitim programının uygulayıcıları olarak bakılır. Ancak, programın etkililiği için, öğretmenleri eğitim programının yenilenmesi ve değiştirilmesi çalışmalarına etkili olarak katılmaları sağlanmalıdır (IBE, 1999, s. 3). Eğitim programlarının uygulayıcılarından biri olarak öğretmenler, programı değiştirme çalışmalarının başarıya ulaşmasında can alıcı bir öneme sahiptir. Bu nedenle, 21. yüzyıla ve değişikliklerine öğretmenlerin hazırlanması gereklidir. Çünkü öğretmenler değişikliklerin ilk etkilediği kişilerdir. Eğitim programını yenileme çalışmalarında öğretmenlerin etkili ve gönüllü olarak sürece katılmaları için nitelikli öğretmen eğitimi temeldir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme programları nitelikli olmalıdır. Öğretmenlerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri, program geliştirme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi sürekli olmalıdır (IBE, 1998, s. 5).

Öğretmen eğitiminde reform çalışmalarının boyutları toplumsal katılım, öğrenci, ebeveyn ve öğretmen adaylarının istekleri, yaşanılan kültürle çelişmeme ve okulların saygınlığını artırma olarak ifade edilmektedir. Bu boyutların yanı sıra, öğretim becerileri, mesleki ilgi ve sorumluluk çerçevesinde eğitim program, öğretim ve ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlerin yeterliklerini artırmadır (Hamilton ve Pinnegar, 2000). Öğretmen eğitiminin bir boyutu da öğretmene çok kültürlü bir bakış açısı kazandırma olmalıdır. Çok kültürlü eğitimin merkezinde ise eşitlik ve sosyal adalet yer almalıdır (Nieto, 2000).

8- SONUÇ VE TARTIŞMA

Geride bıraktığımız 20. yüzyıldaki eğitim sistemlerindeki gelişmelere ve dünyadaki eğilimlere dayanarak, 21. yüzyılda eğitim sistemlerindeki yenileşme çalışmalarının odak noktasının, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitim programlarını yenileme, güncelleme ve değiştirerek geliştirme ve böylelikle ulusal eğitimi güçlendirme üzerine olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl toplumunun özelliği, kültür, inanç, anlayış bakımından farklılaşan ve giderek küreselleşen bir yaşam felsefesine sahip bir toplum olmasına yöneliktir. 21. yüzyılda gittikçe artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, uluslar arası diyalog, demokratikleşme, ötekinin yaşam biçimini kabullenme, bilgiye çok hızlı ulaşma, sosyo-ekonomik eşitsizlik ve geniş kitlelerin demokratik haklardan yararlanamaması gibi değerler ve sorunlar öne çıkmaktadır. Tüm çağlarda olduğu gibi, günümüzde de eğitim, bireylerin bu sorunlarla baş edebilmesinde önemli ve kritik bir role sahiptir. Bu nedenle, eğitim programlarını yenileme, güncelleştirme ve değiştirme çalışmaları, bütün ülkelerin yurttaşlarının yaşam niteliğini geliştirme ve sürdürülebilir kalkınmaları için öncelikli olmak zorundadır.

Bu doğrultuda,21. yüzyılda eğitim program geliştirme çalışmalarında şu eğilimlerin öne çıktığı söylenebilir (IBE, 1998, s. 7; Collwill ve Gallagher, 2007; Nieto, 2000; Banks, 2001; Banks, 2008) : (1) Eğitim programı yenileme, güncelleştirme ve değiştirme çalışmalarının planlaması ve düzenlemesi bir bütün olarak ele alınırsa, uygulanabilir eğitim programı geliştirme hedefleri ve planları belirlenebilir. (2) Eğitim programı uygulamasında yeni öğretim stratejileri ve yöntemleri kullanılmalıdır. (3) Eğitim süreçlerinde öğrencilerin aktif olarak katılımı arttırılmalıdır. (4) Programda yer alan derslerin birbirleriyle ilişkileri kurulmalıdır. (5) Eğitim programının uygulamadaki başarısı için, sosyo-ekonomik düzey, öğrencilerin seviyeleri, mevcut araç-gereçler, teknolojik donanım, bütçe, ailelerin tutumu, kamuoyunun desteği ve benzeri gibi etkenler iyileştirilmelidir. (6) Program geliştirme süreçlerine bütün ilgililerin yeterli ve etkili katılımının sağlanmalıdır. (7) Yerel ilgililerden yeterince destek alınmalı ve katılımları sağlanmalıdır. (8) Program geliştirme sürecine öğretmenin katılımı sağlanmalı ve rolü artırılmadır. (10) Gelişmelere açık ve esnek bir program oluşturmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarına etkili bir şekilde cevap vermesini sağlamalıdır. (11) Program geliştirmenin (a) Bir işe hazırlama ve (b) Bir sonraki eğitime hazırlama olmak üzere iki boyutu olmalıdır. (12) Öğrencilerin akademik ve akademik olmayan kazanımlarını temel alarak objektif bir değerlendirmenin yapılmalıdır. (13) Küresel dünyanın bir yurttaşı olma konusuna eğitim programlarında yer verilmelidir. (14)

Eğitim programları yenileme çalışmaları sürekli ve değişen koşullara hızla ayak uydurmalıdır.

Öz olarak, tüm ülkeler eğitim sistemlerini ve programlarını yeniçağın gerekleri doğrultusunda yenilemek zorundadır. Ancak, bu yenileme gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sitemlerindeki pek çok sorunu çözme ile uğraşırken, söz konusu yenileme, değiştirme-geliştirme çalışmalarını yapabilecekler midir? sorusu yanıtsız kalmaktadır.

KAYNAKLAR

Banks, A. J. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* 52, 1, 5-16.

Banks, A. J. (2008). Diversity, Group Identify, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37, 3, 129-139.

Collwill, J. ve Gallagher, C. (2007). Developing a Curriculum for the Twenty-First Century: The Experiences of England and Northern Ireland. *Prospects,* 37, 411-425.

CSCENPA-Curriculum Standing Committee of National Education Professional Associations. (2007). *Developing a Twenty-first Century School Curriculum for all Australian Students*. http://www. arteducation. org. au/news/CSCNEPA_2. 27 Aralık 2009'da indirildi.

IBE-International Bureau of Education. (1998). Curriculum Development. *Educational Innovation and Information*, 97.

IBE-International Bureau of Education. (1999). South and South-East Asia Course on Curriculum Development. *Educational Innovation and Information*, 99.

Hamilton, M. L. ve Pinnegar, S. (2000). On the Threshold of a New Century: Trustworthiness, Integrity, and Self-Study in the Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* 51, 3, 234-240.

Nieto, S. (2000). "Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education on a New Century. *Journal of Teacher Education,* 51, 3,180-187.

Parker, W. C., Ninomiya, A. ve Cogan, J. (1999). Educating World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development. *American Educational Research Journal,* 36, 2, 117-145.

Polka, W. S. ve Mattia, P. R. (2009). *Curriculum Planning in the Twenty-First Century: Managing Technology, Diversity, and Constructivism to Create Appropriate Learning Environments for All Students.* http://www. icte. org/T01_Library/T01. 16 Aralık 2009'da indirildi.

CURRICULUM DEVELOPMENT IN 21st CENTURY: NEW TENDENCIES, CONCEPTS AND UNDERSTANDING

Ömer Faruk TUTKUN **Yasemin AKSOYALP**

EXTENDED ABSTRACT

Studies concerning change and renovation in educational systems have been continuing across all countries for over 70 years. Based on developments in the educational systems and world-wide tendencies in the past century, it is observed that the focus of renewing studies in the 21st century educational systems is to reinforce the national education by renovating, modernizing and developing primary and secondary schools' curriculums (IBE, 1998). In the late 21st century, by means of educating their citizens, all developed, developing and underdeveloped countries has been in search of various and influential ways to prepare them for the 21st century life and obtain success in education at national and regional levels. These efforts are gathered around three issues (IBE, 1998) :

1- How can primary and secondary schools reorganize their curriculums to sufficiently meet the needs and demands of sophisticated and modern societies? 2- How is the framework of information regarding the educational content which is transmitted to children and youngsters determined by authorities and curriculum developers? And 3- How can countries conduct education for desired sustainable improvement and world peace?

In this context, the major aim in the field of program development in the 21sr century is to train children and youngsters across the world for political, economic, social and global changes (IBE, 1998, p. 2). In the late 20st century, it was realized that curriculums all over the world need to have an "explicit, dynamic, flexible and intercultural" structure. However, it is difficult to accomplish this aim with a desired rate of success in the schools of all countries. Besides regional differences, social, cultural and ethnic variations should be considered in modifying a national educational program at local and regional aspects. For this reason, decentralized viewpoint should be an indispensible component of renewing educational program in curriculum development studies (IBE, 1998, p. 4). Participatory approach to curriculum development processes allows not only the inclusion of high-level authorities and education specialists but also the inclusion of wider parts of societies such as parents, families, leaders of religion and students.

It has been realized in the new century that curriculums should involve multi-cultural dimension. The meaning of multiculturalism concept which is going to take its place among the aims of the 21st century curriculum can be expressed as "multidimensional citizenship-world citizenship". Sub-categories of multinationalism concept can be listed as follows: 1-Global and multi-dimensional problems which humanity can encounter in the next 25 years. 2- The need for training qualified people who can deal with these problems. 3- Arranging

necessary curriculum oriented towards training such type of person (Parker, Ninomiya and Cogan 1999).

Nonetheless, there are some obstacles in preparing curriculum based on these fundamentals. These are: 1- Rapid and multi-varied social changes require the fact that curriculum development studies should be continuous. This process is endless. 2- It is not possible to predict the type and direction of these changes (already-made curriculum always falls short of meeting such alterations because momentum and dimensions of change is huge). 3- Value conflicts in societies always render curriculum controversial. Educationalists in the world have tended towards designing curriculums which meet the social need in order to cope with the difficulties mentioned above effectively (Parker et. al, 1999).

When decentralized approaches become widespread today, school-based curriculum development becomes more prominent. Teachers' interests in curriculum development will increase as school-based curriculum development approach gets more common in all levels of schools. Curriculum should present a general overview, but it should also provide opportunities for teachers in determining their approaches (IBE, 1998, p. 5; Collwill and Carmel, 2007).

This study aims to reveal foremost tendencies, concepts and understandings about modernization, alteration and renovation in the 21st century curriculums and designate the effects of these phenomena on curriculum development studies. Descriptive research method based on literature review was used in this study. Elicited data were analyzed in accordance with the research problem and concepts, definitions and results were reached. Findings of the research were given below:

1- The focal point of renovation in the 21st century educational systems is direct towards empowering the national education by renovating, modernizing and developing primary and secondary schools' curriculums.

2- Prevailing values and issues in the 21st century; increasing cultural and linguistic varieties, international dialogue, instant access to information, socio-economic inequity and being deprived of democratic rights.

3- At the turn of the 21st century, by means of educating their citizens, all developed, developing and underdeveloped countries has been in search of various and influential ways to prepare them for the 21st century life and obtain success in education at national and regional levels.

4- Essential understanding in renewing curriculums is their decentralization.

5- Participatory approach to curriculum development processes in the 21st century which allows not only the inclusion of high-level authorities and education specialists but also the inclusion of wider parts of societies such as parents, families, employers, interested people in the local area, leaders of religion and society and students should be demonstrated.

6- Teachers should be prepared for the 21st century and its changes with an education that involves issues such as social inclusion, demands of students and

parents, not conflicting with the living culture, increasing the respect of schools and having a multi-cultural point of view. Because teachers have crucial role for curriculum development studies to be successful.

7- Considering changing understandings and definite pluralist and multi-cultural structures of societies, pluralistic issues and approaches which are more democratic, decentralized, allows all cultural representatives' needs and their participation should be given prominence. In order to maintain this view, school-based curriculum development need to be in the forefront.

8- Multinationalism – multidimensional citizenship, world citizenship – concepts and the issue of being a citizen of global world should be given a place among the aims of the 21st century curriculums.

9- In the 21st century curriculum development research, (a) Training the individual for a job and (b) Preparing him/her for the next stage of education become prevalent.

10- The 21st century curriculum should consist of both beneficial approaches, issues and fundamentals of the past and it should also be qualified to meet the future needs. These needs are as follows: 1- Individual needs: being prepared for the future, believing in acting together, strong determination, creativity and being interested in problems. 2- Professional needs: effective communication skill in constructing action plans for solving future problems, having the competence, asking for help, possessing the feature of leadership for sustaining improvement, making use of opportunities and efficient time management.

11- The following matters which equip the young generation with such competencies should be included in the 21st century curriculum: (a) Taking pleasure in achieving and learning, (b) Having self-confidence in accomplishing goals about life in a healthy and secure way and (c) Being a responsible citizen who contributes to the society he/she lives.

12- Curriculum development should be perceived as an endless process for renovating educational systems and high-quality societal development.

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN DERS AKTİVİTELERİNDE KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Taner ALTUN[*] **Hülya SANCAK**[**]

ÖZET

Bu araştırmada bir ilköğretim okullunda görev yapan öğretmenlerin bilişim teknolojilerine bakış açıları, bu teknolojileri ders aktivitelerinde kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri ve yeterlikleri incelenmiştir. Araştırma İstanbul ilindeki bir ilköğretim okulunda beşi branş ve beşi sınıf öğretmeni olmak üzere toplam on öğretmenle yürütülmüştür. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamındaki 'özel durum çalışması' yöntem olarak benimsenmiş, araştırmada yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde de nitel araştırma metotlarında sıkça kullanılan 'sürekli karşılaştırmalı analiz' yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bilgisayarla geçirilen zaman, bilgisayar kullanma becerisi ve yaşanan deneyimler, bilgisayarı kullanma sıklığı, bilişim teknolojilerini kullanmaya karşı geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutum öğretmenlerin ders etkinliklerinde bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenlerin teknik ve pedagojik bilgi yetersizlikleri, zaman darlığı ve kalabalık sınıflar öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmalarını engelleyen önemli etmenler olarak ortaya konmuştur. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik bilgi ve becerileriyle bilişim teknolojilerinden pedagojik anlamda yararlanmalarını teşvik eden ilgi, tutum ve davranışlarını geliştirici çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri, Öğretmen görüşleri ve yeterlilikleri

A QUALITATIVE STUDY ON TEACHERS' VIEWS AND COMPETENCIES ABOUT USE OF ICT IN TEACHING ACTIVITIES

ABSTRACT

[*] Yard. Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi
[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, KTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

In this study viewpoints of different subject area teachers towards ICT and their technical and pedagogical use of ICT level, and competencies in the use of ICT are examined. The study conducted with ten primary school teachers who work in İstanbul. The study was designed in qualitative approach and 'case study' method is used. Semi-structured interviews were used as means of data collection technique. For the analysis of interview data 'constant comparison method' is employed. Results of the study show that there are some definitive factors which determine teachers' level of use of ICT for class activities. Those are; the time spent on ICT, previous experiences on computer and computer skills, frequency of computer use, positive or negative attitudes towards use of ICT. At the end of the study some recommendations and suggestions were made in order to encourage teachers to get benefitted from ICT in pedagogical means and how to develop their interests, attitudes, knowledge and skills about use ofICT for pedagogical purposes.

Keywords: Information and Communication Technologies, teachers' views and competencies

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojideki hızlı ilerleme ve gelişmeler, insanların yaşam biçimlerini etkilemiş, değiştirmiş ve farklı ihtiyaçları gerektirmiştir. Bilgi çağına adım atılmasını sağlayan bu gelişmeler, toplumları da bilgi toplumu olmaya zorlamıştır (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Son yıllarda teknolojideki hızlı gelişmelerden biri de bilgisayar ve bilgi iletişim alanında olmuştur. Her tür işlemin bilgisayar teknolojileri kullanılarak kolay yapılması, zengin kullanım alternatiflerinin olması, hızı ve niteliği gibi nedenler de bilgisayarın günlük yaşamda yaygın biçimde kullanılmasını sağlamıştır. Tüm bunlarla bilgi ve iletişim teknolojileri, toplumu ve toplumdaki şekillenmeleri de etkisi altına almıştır. Teknolojiler toplumda yaygınlaşmaya ve kullanılmaya başladıktan sonra değişme de kaçınılmaz hale gelmiştir (Akkoyunlu, 1995; Göktaş, 2003; Koca, 2006).

Geçmiş yıllarda dünya geneline baktığımızda aşağıdaki gelişmelerin olduğunu görmekteyiz: Dünyanın nüfus artışına bağlı olarak okullara kayıt yaptıranların sayısı oldukça yükselmiştir. Bu artışı karşılamak için okullar yapı ve organizasyon açılarından geliştirilmişlerdir. Bilgi artışındaki hızlı gelişme nedeniyle okul müfredatları bu geniş bilgi ve becerileri kapsamak için daha da genişletilmiştir. Eğitim ve öğretimin süresi arttırılmıştır. Eğitimde radyo televizyon yayınlarının, medyanın ve Bilişim Teknolojilerinin (BİT) kullanılması hızla artmıştır.

Bu nedenlerden dolayı Türkiye'de dahil olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde toplumun diğer kurumları gibi eğitim kurumları da radikal değişimlere sahne olmaktadır. Dalin (1993:251) bu konuda *"…okul değişimin merkezidir. Okullar başarının derecesini belirleyeceği gibi herhangi bir yeniliğin uygulanmasını da engelleyebilirler"* demektedir. Abbott (2001) ise BİT'in eğitime girmesiyle okulun ve öğretmenin rolünün değiştiğini ve bunun günümüz okul ve öğretmeninin yirmi yıl öncekinden daha farklı olduğunu anlatmaktadır.

Eğitimin önemli amaçlarından birisi toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğuna göre bilgi çağına uygun, bilgi toplumlarının özellikleri göz önünde bulundurularak BİT'den aktif şekilde yararlanabilen öğrenciler yetiştirmek zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma ve organize etme, değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerilerine sahip olması, artık toplumun her kesiminin eğitim kurumlarından öncelikli beklentisi haline gelmiştir. Şüphe yok ki yalnızca öğrencilerin değil onları yetiştirecek olan öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu nedenle teknoloji çağıyla birlikte gerek öğrenci için gerekse öğretmen için BİT'den aktif şekilde yararlanmak bir zorunluluk haline gelmiştir (Altun, 2002; Tezci, 2010a). Bu durumda eğitim kurumları hem bireyleri gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinden haberli kılmalı ve onları nasıl kullanacaklarını öğretmeli hem de kendileri yeni teknolojileri derslerinde kullanmalıdırlar (Akkoyunlu,1995, 1996; Şahin, 2009; Koca,2006).

Bilgisayarın okullarda kullanımı 1960'lara dayanmaktadır. Okullarda sınırlı sayıda öğretmen ve seçilmiş öğrenciler tarafından uygulanan bilgisayarlı eğitimde o dönemde daha çok donanıma ağırlık verilmiş, pedagoji ise geri planda kalmıştır. Örneğin bu konuda Jurema *ve diğ.* (1997) o yıllarda teknolojinin eğitimde pedagojinin önüne geçtiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Şimdiye kadar Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin eğitimsel uygulamalarında bunun "pedagojik" boyutuna çok az ya da hiç önem verilmemiştir ki; pedagoji öğretim ve öğrenme süreçlerini, program planlamasını dikkate alır, öğrencilerin bilgisayarları kullanma kabiliyetlerini yeterli derecede geliştirdiği gibi, öğrenmede birey ve makine ilişkilerini ve bunların topluma olan yansımalarını ön plana çıkarır. "(sayfa:3).

Zaman içerisindeyse bu görüş değişmiş ve bilgisayar uygulamalarına ağırlık verilmiştir. Bilgisayar farkındalığı ve bilgisayar okuryazarlığı önem kazanmıştır. Takip eden yıllarda özellikle 1980'lerden sonrasında, bilgisayar teknolojisinden elde edilen bilgilerin iletişim teknolojisine uygulanmasıyla yeni teknolojiler bireyleri iletişim teknolojilerinde de aktif hale getirmiş ve tüm bu değişmeler bilgi toplumunun gerektirdiği insan tipinin yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Bilgi çağının insan tipini belirlemek, eğitim sistemimin yönlendirilmesi bakımından önem arz eder ve aynı şekilde bilgi toplumunun insan tipini yetiştirmede de teknolojinin derslere uygulanması önem arz eder. Eğitimde kullanılan Bilgi ve İletişim Teknolojileri sayı bakımından oldukça fazladır. Bunlar dikkatli, yerinde ve bilinçli bir şekilde kullanılırlarsa eğitimin etkililiği artar, bilgisayara dayalı eğitim ortamları oluşturularak eğitim öğretim süreci zenginleştirilir, daha aktif katılımlı ve öğrenmenin daha yüksek oranlarda gerçekleştiği derslerin işlenmesi sağlanabilir. Tüm bu sürecin en aktif öğesinin ise öğretmen olduğu düşünülürse; etkin şekilde bilişim teknolojilerini öğrenen öğretmen aynı şekilde bu teknolojilerden ders faaliyetlerinde de aktif şekilde yararlanacak ve yetiştirdiği öğrenciler de bilişim teknolojileri bilgisi ve beceri yönünden donanık olacaklardır. Sonuç olarak da toplumun istediği ve teknoloji çağının gerektirdiği bireyler yetiştirilmiş olacaktır. İyi ve nitelikli bir eğitim öğretim ortamının oluşması için ilk şart, alanında iyi ve nitelikli, beceri yönünden donanık bir öğretmen yetiştirmektir (Orhan ve Kayak, 2009; Aşkar ve Usluer, 2003; Akkoyunlu, 1996). Ayrıca okullardaki fiziksel ortamların düzenlenmesi, program içerikleri ile öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi de bilişim teknolojilerinin ders aktivitelerinde kullanımı açısından önemli noktalardır.

Ülkemizde öğretmenlerin Bilgi ve İletişim teknolojilerinden derslerde aktif olarak yararlanmaları için çeşitli çalışmalar sürdürülmektedir. 1998 yılında eğitim ve öğretimin teknolojik gelişmelerle desteklenmesi, yaygınlaştırılması, niteliğinin yükseltilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Eğitim teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) birimi oluşturulmuştur. EĞİTEK bu kapsamda eğitimde kullanılmak üzere her çeşit görsel, işitsel, bilgisayar tabanlı dijital eğitim aracının geliştirilmesi, üretimi çalışmalarını sürdürmektedir. 2003'te ise MEB ile Ulaştırma Bakanlığı arasında yapılan görüşmeler sonucunda eğitim kurumlarının internet erişimini sağlamak için Türk Telekom A. Ş ile protokol imzalamıştır. Ayrıca yine MEB'in Bilişim

Teknolojilerini Geliştirme Projesi, Gelecek için Eğitim Projesi ve MEB İnternet Erişim Projeleriyle de gün geçtikçe eğitimde bilişim teknolojilerine verilen önemin arttığı görülmektedir. MEB'in bilişim teknolojilerine verdiği önemin artışı da öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılan farklı bir boyutu teşkil etmektedir (MEB-EĞİTEK, 2006; Koca, 2006).

Bu alandaki araştırmalar, bilgisayarın temel becerilerin öğretilip pekiştirilmesinde ve kalıcılığın sağlanmasında; sorun çözme, model geliştirme, eleştirel düşünme, deney kurma, karar verme gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bilgisayar okullarda yönetim işlerinde de kullanılarak okulun günlük işlerini azaltmakta ve okulda işlerin daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Akkoyunlu, 1995; Umay, 2004; Coşkun ve Yavuz, 2008). Ancak okullarda ve sınıflarda bilgisayar ve diğer kaynakların bulunması, bu teknolojilerin öğretme ve örenme süreçlerine doğrudan katıldığı anlamına gelmemektedir. Burada önemli olan bu teknolojileri eğitimsel olarak nasıl kullanacağını bilen öğretmenlerin mevcut olup olmadığıdır (Tezci, 2010a). Öğretmenlerin bu teknolojileri teknik ve pedagojik olarak kullanma becerileri önemli faktörlerden birisidir (Altun ve *diğ.,* 2009).

Teknolojinin eğitimde kullanımına yönelik çalışmalar yapan Uluslar arası Eğitimde Teknoloji Birliği'ne (ISTE) göreyse öğretmen standartları teknoloji okuryazarı olmayı, derslerinde teknolojiyi kullanabilmeyi, öğrencilerini teknolojiyi kullanmaya yöneltebilmeyi, öğrenme çevresini öğrencilerin teknolojiyi kullanabilecekleri şekilde düzenleyebilmeyi, öğretmen arkadaşları ile İnternet üzerinden işbirliği yapabilmeyi kapsamaktadır (ISTE, 2000). Bu becerilerin daha yetişme aşamasında hizmet öncesi eğitim kapsamındayken öğretmen adaylarına kazandırılması gerekmektedir. YÖK, çağdaş öğretmen yetiştirme programında bulunması gereken unsurları göz önünde bulundurarak yeniden yapılanma sürecine girmiş ve 1998 yılından itibaren bilgisayar dersi eğitim fakültesi programlarına eklenmiştir (YÖK, 2005). Bilgisayar dersinin kapsamının, beceri kazandırmaya yönelik içeriğin ve imkânların geliştirilmesi ilerleyen yılları takiben hız kazanmıştır (Akbıyık, Bulut ve Seferoğlu, 2008).

BT'nin öğretmenler tarafından eğitim öğretim amaçlı kullanılmasında onların bilgi ve becerileri kadar tutum ve davranışları da önem arz

etmektedir. Öğretmenlerin öncelikle derslerinde bilgisayar teknolojilerinden yararlanmanın gerekliliğini ve bu gerekliliğe temel teşkil eden sebepleri bilip benimsemesi ve buna yönelik olumlu tutum geliştirmesi gereklidir (Altun, 2002). Öğretmenin öncelikli olarak düzenlediği eğitim öğretim faaliyetlerinin amacını sorgulayarak, amaca hizmet edecek ders faaliyetlerini düzenleyecek kapasiteye düşünce yapısı olarak ulaşması gerekmektedir. Çağdaş eğitim teknolojilerinin sunduğu alternatiflerden yararlanılabilmesi için öğretmenler kendilerine güvenmeli, kendini geliştirebileceğine inanmalı ve öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Özyeterliliği gelişmiş bireylerin bilgisayar kullanımında daha başarılı oldukları ve derslerinde bilgisayar teknolojilerinden daha aktif şekilde yararlandıkları gözlenmiştir (Hızal, 2009; Tekinarslan, 2008; Şahin, 2009).

Alandaki çalışmalar tüm çabalara rağmen eğitimde BİT'in kullanılma düzeyinin istenilen düzeyde gerçekleştirilemediğini ortaya koymaktadır (Alev, 2003). Öğretmen tutumları, Teknolojinin varlığı ve kaynaklara erişim; öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim; okulda öğretmene destek; yönetim desteği ve etkili liderlik; okul kültürü ve öğretmenlerin işbirliği; zaman gibi bir çok faktör öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde BİT'i kullanmalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Altun, 2002).

Öğretmenlerin BİT'e karşı tutumlarının ve eğitimde BİT'i kullanma konusundaki becerilerinin ortaya konması öğretmenlerden beklenen rollerini ne derece başardıklarını ortaya koymaları açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmaktadır:

- Öğretmenlerin BİT'i derslerde kullanmaya yönelik becerilerinin düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmenler derslerinde BİT'den nasıl ve ne düzeyde yararlanmaktadırlar? Evet ise yararlanma nedenleri nelerdir?
- Öğretmenlerin BİT hakkındaki tutumları ne yöndedir?
- Öğretmenlere göre BIT den eğitim faaliyetlerinde etkili şekilde yararlanmalarını etkileyen temel faktörler nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bir ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşlerini ve bu teknolojileri ders

aktivitelerinde kullanabilme yeterliklerini incelemek ve değerlendirmektir.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve toplumda teknolojinin kullanımının hızlı artışını baz aldığımızda, öğrencileri yaşama ve toplumun etkin bir bireyi olmaya hazırlayan kurumlar olarak okulların bu teknolojileri kullanmaları, öğretmenlerin bu teknolojilerden haberdar olarak ders etkinliklerini düzenlerken bilgisayar teknolojilerini de derse katmaları ve öğrencilere de öğretmeleri, onları sürecin aktif birer üyesi yapmaları gerekmektedir. Eğitimde bilgisayarın kullanılması ülkemiz için oldukça yeni bir uygulamadır. Uygulamanın gelişmesi, yeni ve daha etkili boyutlar kazanması ancak okulların imkanlarını, öğretmenlerin de becerilerini ve bakış açılarını geliştirmesiyle mümkün olacaktır. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerine bakış açılarının, bu teknolojileri derslere katmaya yönelik bilgi ve becerilerinin tespit edilmesi;alandaki düzenleyici ve geliştirici çalışmalara yol göstermesi ve daha farklı neler yapılabilir sorusuna alternatif cevaplar üretilmesinde etkili olacaktır.

Araştırma, ilköğretimde okullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerini ders aktivitelerine katmaları yönündeki tutum ve davranışlarına yönelik görüşlerini değerlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın verileri, ilgili alanda yapılacak benzer araştırmalara ışık tutması açısından da önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada,son yıllarda sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bilindiği üzere nitel araştırmalar daha çok süreçte olup bitenler üzerinde yoğunlaşırlar. Bu çalışmada da öğretmenlerin süreçte BİT'i nasıl kullandıkları incelenmiştir. Araştırmada seçilen bir okulun öğretmenleri mercek altına alındığından yöntem olarak 'özel durum çalışması' benimsenmiştir. Özel durum çalışmalarının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Diğer bir deyişle, duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:77).

Çalışma grubu

Çalışma grubu 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir İlköğretim Okulu'nda görev yapan 5'i branş; Fen ve Teknoloji (2), İngilizce (2), Türkçe (1) öğretmeni ve 5'i sınıf öğretmeni olmak üzere 10 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 4'ü bayan ve 6'sı erkek olup ve görev süreleri 1 ile 9 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri sayısının eşit tutulmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmaya konu olan "X" ilköğretim okulu, İstanbul'un bir semtinde yer almaktadır. Okul 1989 yılında eğitim-öğretime açılmış olup, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı itibariyle toplam 2050 öğrenci bu okulda öğrenim görmektedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde (2009-2010) okul, 1 müdürü, 1 müdür başyardımcısı, 3 müdür yardımcısı ve 56 öğretmen personeli ile semt halkına eğitim-öğretim hizmeti sunmaktadır. Öğretmen öğrenci oranına bakıldığında okulda öğretmen başına ortalama 36 öğrenci düşmektedir.

Bölge halkının sosyo-ekonomik düzeyleri düşünüldüğünde "orta" denilebilecek bir düzeyde yapıya sahip oldukları söylenebilir. Genellikle, memur, esnaf ve serbest meslek sahibi ailelerin çocukları bu okulda öğrenimlerini sürdürmektedirler.

Okulda, öğrenci ve öğretmenlerin kullanımında dönük hazırlanmış 20 bilgisayarın bulunduğu bir bilgisayar laboratuarı mevcut olup, okulun bütün sınıflarında projeksiyon makinesi ve bir bilgisayar da bulunmaktadır. Yalnız sınıflarda İnternet bağlantısı henüz sağlanamamıştır. Okulda ayrıca bir adette "Akıllı Tahta" mevcuttur. Bu yönüyle okulun Bilişim Teknolojileri alt yapısı konusunda önemli gelişmeler sağladığı söylenebilir.

Veri Toplama Aracı ve İşlem yolu

Araştırmada, bir ilköğretim okulunda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerine bakış açısını ve bu teknolojileri teknik ve pedagojik anlamda kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından "yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu" araştırma ile ilgili nitel veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Görüşme formundaki soruların nihai şeklinin verilmesi amacıyla konu alanı uzmanından görüş alınmıştır. Formun güvenirliği açısından farklı bir bölgede ve okulda görev yapan farklı bir öğretmen ile de görüşülmüş, formdaki soruların anlaşılabilirliği ve açıklığı bu öğretmene yöneltilerek

sınanmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Mülakat formunda araştırmaya katılan öğretmenlere 4 ana başlık etrafında 19 yarı-yapılandırılmış soru yöneltilmiştir. Sorular verilen cevaplar kapsamında genişletilmiş gerektiğinde de birleştirilmiştir. Mülakatlar ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden mülakatların kaydedilmesi konusunda gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen ve ses kayıt cihazına kaydedilen veriler daha sonra kağıt üzerine dökülmüştür. Veri analiz sürecinde nitel araştırma yaklaşımında sıkça kullanılan "sürekli karşılaştırmalı analiz" metodu kullanılmıştır. Bu yöntemde tümevarım kullanılmaktadır. Veriler önceden düzenlenmiş kategorilere göre analiz edilmektense, veriler elde edildikten sonra kategorilere ayrılmaktadır. Sürekli karşılaştırmalı veri analiziyle incelenen veriler kategori şeklinde kodlanır ve aynı zamanda incelenmekte olan verilerle sürekli olarak karşılaştırılması yapılır (Ekiz, 2009). Bu çerçevede elde edilen veriler incelenmiş ve karşılaştırmalar sonucu benzer olan veriler sınıflandırılıp kategoriler elde edilmiştir. Çalışmada nitel veriden elde edilen kategoriler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Elde edilen veriler tablolar şeklinde sunulmuştur ve tablolardaki veriler araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatürle desteklenerek tartışılmıştır ve bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizlerine ve bulgularına yer verilmektedir.

Öğretmenlere ait geçmiş bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları incelendiğinde 1 ile 9 yıl arasında değişmekte olduğu gözlenmektedir. Araştırma kapsamında Ö8 (1 hizmet yılı) en az mesleki deneyimi olan öğretmen ve Ö3 ise (9 hizmet yılı) en fazla mesleki deneyimi olan öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sunulması ve görüşlerinin karşılaştırılması araştırmanın niteliği ve verilerin karşılaştırılması açısından önemlidir. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili ön bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1:Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili ön bilgiler

Öğretmen kodu	Cinsiyet	Hizmet yılı	Mezun olduğu okul	Branşı	Eğitim süresince bil. tek. ile ilgili ders aldı mı?	Hizmet içi eğitim kursuna katıldı mı?
Ö1	E	7	Fırat Üniversitesi/Eğitim Fak/sınıf öğretmenliği.	Sınıf	Evet	Evet
Ö2	K	2	Gazi Üniversitesi/ Eğitim Fak/ Sınıföğretmenliği	Sınıf	Evet	Evet
Ö3	E	9	Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fak/ sınıf öğretmenliği	Sınıf	Evet	Evet
Ö4	E	2	Muğla Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/sınıf öğretmenliği	Sınıf	Evet	Hayır
Ö5	E	7	Marmara Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/sınıf Öğretmenliği	Sınıf	Evet	Evet
Ö6	E	2	Abant İzzet Baysal Ün/Eğitim Fak/fen ve teknolojiöğrt.	Fen ve teknoloji	Evet	Hayır
Ö7	K	4	Anadolu Ün/Eğitim Fak/İngilizce öğt.	İngilizce	Evet	Evet
Ö8	K	1	İstanbul Ün/Eğitim Fakültesi/ İngilizce öğretmenliği	İngilizce	Evet	Hayır
Ö9	K	4	Balıkesir Ün. /Eğitim Fakültesi/ Türkçe Öğret.	Türkçe	Evet	Hayır
Ö10	E	2	19 Mayıs Üni/Eğitim Fak/Fen ve Teknoloji öğrt.	Fen ve teknoloji	Evet	Evet

Araştırmada katılan 10 öğretmenin tamamı 4 yıllık eğitim fakültesi mezunudur. Araştırmaya katılan 6 sı toplam 10 öğretmenin mesleklerini icra ettikleri süre boyunca bilişim teknolojileriyle ilgili çeşitli eğitim etkinliklerine (seminer, kurs vs.) katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yine 10 öğretmenin tamamı üniversite eğitimleri süresince bilişim teknolojileriyle ilgili ders aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak katılan

öğretmenlerin geneli üniversitede aldıkları bu bilişim teknolojileri ve bilgisayar kullanımına yönelik dersin çok da yararlı olmadığını, amacına ulaşma noktasında yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Faydalı olmama sebebi olarak da araç-gereç eksikliğini ve teknik imkansızlıkları göstermişlerdir.

***Ö1**: "…aldık ama bilgisayarı hiç görmedik diyebilirim……üniversitedeki mevcut bilgisayar derslerinin yeterli olmadığını söyleyebilirim. Çünkü mevcut donanım yeterli değil. . . çok yararlı olduğunu düşünmüyorum. "*

***Ö3**: "Bilgisayar bizde bir adetti, fakültemizin bilgisayar odasında, bilgisayar öğretmenimiz başına geçerdi, biz de sınıf öğretmeni olarak arkasından onu izlerdik. "*

Hizmet içi kurslara katılan öğretmenlerden 4'ü *(Ö2,Ö5,Ö9,Ö10)* ise bu kurslara sertifika almak için katıldıklarını açıkça ifade etmektedirler. Bunun temel nedenlerinden biri de bu tür kursların genellikle çok yararlı olduğunun düşünülmediği ve amacına yeterince hizmet edemediği, öğretmenlerde öğrenme isteği uyandırmadığı yönündedir. Bu tür kurslarda bilgilerin teorik olarak sunulması, uygulama etkinliklerinin oranının az olması da etkili ve kalıcı öğrenmenin oranını düşürebilmektedir.

Bilişim teknolojilerini kullanma ve derslere katma becerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlere hazırlanan mülakat formunun B bölümündeki yarı yapılandırılmış sorularla, öğretmenlerin eğitim öğretimde BT kullanımı hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. B bölümündeki sorularla öğretmenlerin bilişim teknolojilerini derslerinde kullanma düzeyleri ve derslerde kullanımına yönelik tutum, bilgi, beceri ve yeterliklerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerden,okullarındaki diğer öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojilerinden yaralanma durumları, okulun BT olanakları ve donanımı hususlarında da bilgi alınmıştır. Böylelikle okul bazında da ders içi faaliyetlerde BT'den yararlanılmasına ne derece önem verildiği ölçülmeye çalışılmıştır. Tablo 2'de Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma ve derslere katma becerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin BİT'i kullanma becerilerine ilişkin görüşleri

Öğretmenler	Bilgisayarı kullanma yeterliliğine ilişkin görüşü	Bilgisayarı açma kapama çıktı alma dosya kaydetme gibi temel beceriler	Word Excel poverpoint gibi programları kullanma becerisi	Dosya paylaşımı yapabilme becerisi	Farklı yazılımları yükleyip işletebilme	Bilişim teknolojilerini derslere katma becerisine ilişkin görüşü	İnterneti kullanma becerisine ilişkin görüşü
Ö1	İyi	Var	Var	Var	Yok	İyi	İyi
Ö2	Orta	Var	Var	Var	Yok	İyi	İyi
Ö3	Orta	Var	Kısmen	Var	Vitamin	İyi	İyi
Ö4	İyi	Var	Var	Var	Yok	İyi	İyi
Ö5	Orta	Var	Var	Var	Yok	İyi	İyi
Ö6	İyi	Var	Var	Var	Yok	İyi	İyi
Ö7	İyi	Var	Var	Var	Dynet	İyi	İyi
Ö8	İyi	Var	Var	Var	Dynet	İyi	İyi
Ö9	Yetersiz	Var	Var	Çok Az	Yok	Yetersiz	Orta
Ö10	Yetersiz	Var	Çok Değil	Var	Fen Okulu	Orta	İyi

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin bilgisayarı açma, kapama çıktı alma, dosya kaydetme gibi temel becerilere sahip olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca yine Word, Excel, Powerpoint gibi programları kullanma becerisinin yeterli düzeyde olduğunu düşünen öğretmen sayısı 8'dir. Öğretmenlerin geneli de yine aynı şekilde dosya paylaşımı yapabilme, bilişim teknolojilerini derslere katabilme, internetten yararlanma becerisine yeterli seviyede sahip olduklarını düşünmektedir. Ö9'un ise bilgisayarı kullanma ve bilişim teknolojilerini derslere katma becerisine ilişkin görüşü yetersiz yönündedir ve internetten de çok fazla yararlanmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Ö10'unda bilgisayar kullanımı becerisine ilişkin görüşü ve Word, Excel gibi yazılımların kullanımına yönelik görüşü yetersiz seviyesindedir. Ayrıca buna paralel olarak da bilişim teknolojilerini derslere katma becerisinin de orta seviyede olduğunu belirtmektedir.

Buradan yola çıkarak öğretmenlerin bilgisayar kullanma becerileri arttıkça bilişim teknolojilerini derse katma becerileri de artmaktadır yargısına ulaşılabilir. Öyleyse öncelikle yapılması gereken öğretmen ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik

becerilerini geliştirici yönde tedbirlerin alınması ve sonrasında ders içi faaliyetlerini BT'nin sunduğu fırsatlarla renklendirme bilincinin kazandırılması gelmelidir.

Öğretmenler	Çağın gereği olması (güncellik)	Öğrenme açısından (Kalıcı öğrenme ve öğrenmeyi pekiştirme)	Görsellik	Kolaylaştırma ve zamandan tasarruf	Dikkat ve ilgi çekmesi	Motivasyon
Ö1	√	√			√	
Ö2			√	√		
Ö3		√	√	√		
Ö4	√	√		√	√	
Ö5			√	√		
Ö6		√	√			
Ö7	√	√		√	√	
Ö8	√	√			√	√
Ö9	√		√	√	√	
Ö10	√			√	√	
Toplam (f)	6	6	5	7	6	1

BT'den Derslerde Yararlanma Nedenleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı eğitim öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmektedirler. Ancak bu gerekliliği farklı temellere dayandırmaktadırlar. Tablo 3'te bilişim teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanılmasının gerekliliğinin dayandırıldığı temeller yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin eğitimde BT kullanılmasının gerekliliğini dayandırdığı temeller.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı çağın gereği olması ve güncellik boyutunu, yine 6'sı eğitim öğretimi kolaylaştırması ve pekiştirmesi boyutunu, 5 öğretmen görsellik sağlaması boyutunu, 7 öğretmen de eğitim öğretimi kolaylaştırıp zamandan tasarruf sağlaması boyutunu, ilgi ve dikkat çekmesi boyutunu ise yine 6 öğretmen ve motivasyon sağlaması boyutunu da bir öğretmen dile getirmiştir. Görüldüğü üzere yoğunlaşılan tek bir faktör olmamakla birlikte yine de kolaylaştırma ve zamandan tasarruf sağlama faktörü en çok öğretmen tarafından telaffuz edilen temeldir. Motivasyon faktörüyse sadece bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Örneğin Ö8 bu konuda düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

Ö8: "*Dediğim gibi motivasyon açısından çok önemlidir,zaten öğrencilerin bir çoğunun olmasa bile bir kısmının evinde bilgisayar var ve aynı kaynakları oradan da takip edebiliyorlar. …"*

Öğretmenlerin tamamının eğitim öğretimde BT'den yararlanmanın gereğini kabullenmiş olmaları da olumlu bir gelişme olarak düşünülebilir. Bu çerçevede bu gerekliliğe inanan öğretmenler,aynı şekilde bilişim teknolojilerinin kullanılması ve derslere katılması noktasında da kendilerini geliştirme gereğini hissedeceklerdir. Ayrıca çağın bir gereği olan teknoloji ve bilimsel okuryazarlık da gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerde bu becerilerin varlığını zorunlu hale getirmektedir. Güncel hayatlarında bilişim teknolojileriyle iç içe olan ve aktif olarak kullanabilen öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve dersleri hayata yaklaştırabilmek için bilişim teknolojilerini derslerde aktif hale getirmek de etkili ve kolay bir alternatiftir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifade ettiği gibi;yapılması çok zor olan bir deney sınıf ortamına bir simülasyonla taşınabilir, gidilemeyecek pek çok yer videoda belgesel olarak izlettirilebilir, slaytlarla öğrencilerin duyularına hitap ederek çoklu zeka kuramına uygun öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta öğretmenin derslerinde nerede, nasıl ve ne zaman bilişim teknolojilerinden yararlanması gerektiğini bilmesi yani bilinçli kullanıcı olmasıdır (Altun, 2002).

BT ve İnternetin öğretmenlerin güncel hayatındaki yeri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güncel hayatlarında bilişim teknolojilerinden ve internetten yararlanma amaçları irdelendiğinde Tablo 4'te görüldüğü gibi daha çok eğitim amaçlı yararlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı bilişim teknolojilerinden özellikle internetten güncel hayatlarında da eğitim öğretim amaçlı yararlandığını ifade etmiştir.

Tablo 4: Güncel hayatlarında öğretmenlerin BT ve internetten yararlanma amaçları

Öğretmenler	Eğitim öğretim amaçlı	Oyun oynama	İletişim ve dosya paylaşma	Araştırma yapma	Zaman geçirme	Bilgi edinme
Ö1	√		√	√	√	√
Ö2	√		√			√
Ö3	√		√	√	√	
Ö4	√	√	√	√		
Ö5	√		√			
Ö6	√		√		√	√
Ö7	√		√	√		√
Ö8	√		√	√		

Ö9	√			√		
Ö10	√		√		√	√
Toplam (f)	10	1	9	6	4	5

Görüldüğü üzere öğretmenlerin tamamı BT ve İnternetten gün boyunca eğitim-öğretim amaçlı yararlandıklarını vurgulamışlardır. Özellikle İnternetten yararlanma konusunda öğretmenlerin görüşleri şu şekilde farklılaşmaktadır:

Ö1*:"…güncel olarak merak ettiğim şeyler veya çocukların sınıfına göre ihtiyaç duyduğum bilgileri edinmek için arama yapıyorum. "*

Ö5*: "yazı yazmak, sunu hazırlamak için kullanıyorum. Edindiğimiz ya da paylaştığımız birçok şeyi internetten sağlıyoruz. Şu sıralar özellikle geçen yıl da eğitim amaçlı çok fazla kullanıyorum"*

Ö7*: "Özellikle sunum için Powerpoint, çalışma kağıdı falan hazırlarken word kullanıyorum. İnternetten branşımla alakalı bilgiler… genellikle İngilizce ya da İngilizcede var olan yenilikler vs. gibi şeylerle alakalı araştırmalar yapıyorum. "*

Ö9*: "Genellikle yazılı sorusu hazırlarken öğrencilere çalışma kağıdı hazırlarken kullanıyorum. İnterneti daha çok eğitim amaçlı kendi branşımla ilgili. Ya da konularla ilgili güncel bir konu olduğu zaman onlarla ilgili".*

Bunu takiben de 9 öğretmenin dosya paylaşımı ve iletişim amaçlı yararlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı belli seviyelerde dosya paylaşımı yaptıklarını ifade etmişlerdir. İletişim de internetin kullanılmasındaki temel gerekçelerden biri olarak ifade edilmektedir. Buna yönelik ifadeler de şu şekilde dile getirilmiştir.

Ö2: *"…bilgi araması yapıyorum dosya paylaşımı yapıyorum. . İnterneti genelde iletişim amaçlı ve dosya indirmek için kullanıyorum"*

Ö8*: "İnterneti daha çok araştırma ve iletişim için kullanıyorum".*

Bunların yanı sıra oyun oynama zaman geçirme ve kişisel işleri için bilişim teknolojilerinden ve internetten faydalandığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Ö6*: "İnterneti daha çok zaman geçirmek için kullandığımı söyleyebilirim".*

Ö4: "*İnterneti önceki amaçlarım arasında oyun oynamaktı, yani son zamanlarda interneti web tasarımı üzerine kullanıyorum".*

Tüm bu gerekçelendirmelere istinaden öğretmenlerin genel olarak güncel hayatlarında internet ve bilgisayar başında çokça zaman geçirdikleri söylenebilir. Bu zamanın genelini de eğitim öğretim amaçlı yazılı sorusu ve etkinlik hazırlamak için harcadıklarını ifade etmektedirler. Bu veriler; genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin güncel hayatlarında bilişim teknolojilerinin önemli bir yer kapladığını ve teknolojinin nimetlerinden mümkün olduğunca yararlandıklarını göstermektedir. Bunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin genç nesil öğretmenler olması da etkili olmuş olabilir. Bununla ilgili olarak Tezci (2010a) yaptığı çalışma da hizmet yılı az olan öğretmenlerin teknoloji bilgisi ve kullanımının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

BT'den derslerde verimli şekilde yararlanmanın önündeki engeller

Derslerde BT kullanılmasını engelleyen faktörler (Tablo 5) irdelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok donanım (malzeme araç gereç eksikliği) ve imkan eksikliğinden bahsettikleri görülmektedir.

Tablo 5: Derslerde BT'den verimli şekilde yararlanmayı engelleyen faktörler.

Öğretmenler	Eğitimsel faktörler (öğretmenlerin bilgi eksikliği)	Teknik sorunlar	Donanım (Malzeme araç gereç eksikliği)	Zaman sıkıntısı (kısıtlı zaman)	Sınıfların kalabalık olması
Ö1	√	√	√		
Ö2		√			
Ö3	√		√		
Ö4	√				
Ö5			√	√	√
Ö6		√	√		
Ö7		√		√	√
Ö8		√	√		√
Ö9			√		
Ö10			√		√
Toplam (f)	3	5	7	2	4

BT'in ders aktivitelerinde kullanımını engelleyen temel nedenler ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: *"Bilişim teknolojilerinin okuldaki kullanımı yeterli değil örneğin okulda internetimiz yok. Güncel bilgilere anında ulaşabilmek için internetin varlığı şart. "*

Ö5: *"Okul için gerekli yerde sınıflarda internet yok mesela. Sadece bilgisayar laboratuarında var. Laboratuarı ne zaman kullanacaksın?*

Zaten zaman kısıtlı, kısıtlı zamanda eğitim öğretim yaptığımız için en fazla zaman sıkıntı. "

Ö8: *"dediğim gibi bilişim teknolojilerini derslere yeterince kullanılması okulun alt yapısıyla ilgili bir şey. Genel olarak evet olsa imkanım kullanırım".*

Ö10*: "Okullar daha böyle materyal açısından veya laboratuar açısından daha yeterli seviyede olması lazım. "*

Yine derslerde bilişim teknolojilerinden yararlanmayı engelleyen faktörler arasında diğer bir faktör de teknik sorunlardır. Teknik sorunlar, başlamış bir ders etkinliğinin yarıda kalmasına ve zamanın boşa gitmesine, öğrencilerin konuyu tam olarak anlayamamasına ve odaklaşmalarının bozulmasına, ilgilerinin dağılmasına neden olabilmektedir. Bu sebeple de teknik sorunlar öğretmenin derslerinde bilişim teknolojilerinden yararlanma isteğini azaltabilmektedir.

Ö1 bu konuyla ilgili olarak bu yıl yaşamış olduğu bir durumu örnek olarak anlatmıştır.

Ö1:*". . mesela benim projeksiyonum çalışmıyordu ilk birkaç hafta ciddi manada eksikliğini hissettim ve çalışır duruma geldikten sonra hızlı ilerleyebildiğimi hissedecek duruma geldim. "*

Ö8'de bu yöndeki fikrini bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılmasını engelleyen olumsuz faktörlere örnek olarak ifade etmektedir: *" …sınıfın çok kalabalık olması, bilgisayarın arıza çıkarması da olumsuz etkileyen unsurlar olabilir. "*

Öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin derslerde kullanımında karşılaştıkları teknik kaynaklı ve diğer sorunları çözmede ve bu teknolojilerin kullanılmasında, becerilerinin geliştirilmesinde başvurdukları yollar;

- Deneme yanılma yoluyla kendi kendine çözme,
- İnternetten araştırarak çözüm üretme,
- Bilgisayar öğretmeni (formatör öğretmenden) ya da meslektaşlarından yardım alma yoluyla çözme.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i bilişim teknolojilerinin kullanımında karşılaştıkları teknik vb. sorunları bilgisayar öğretmeni-formatör öğretmen ya da meslektaşlarından yardım alma yoluyla çözdüklerini ifade etmektedirler. Buradan yola çıkarak araştırmanın yürütüldüğü okulda öğretmenlerin karşılaştıkları teknik sorunların çözümlenmesinde daha çok sosyal öğrenme kuramına göre

davrandıklarını,öğretmenler arası ilişkilerin ve yardımlaşmanın gelişmiş olduğu göze çarpmaktadır.

Ö2*: " . . tabi teknik konularda bilgisayar öğretmenimize başvuruyorum".*

Ö5*:"bazen bilgisayar öğretmenlerinden yardım alıyorum daha çok bilgisayarın teknik özellikleri bakımından. "*

Ö9*: "Evet bilgisayar öğretmeninden yardım aldım. Özellikle sitelere girişte onların bilgilerini alırdım yani kendim giremediğim zamanlar oluyordu onlar daha çabuk buluyordu bana göre. "*

Veriler ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yardım aldığı konuların başında da teknik problemler gelmektedir sonucuna ulaşılmaktadır.

Ö1 ise bilişim teknolojileri konusunda becerilerini geliştirme, bilişim teknolojilerini kullanma ve teknik sorunların çözümünde çok fazla yardım alamadığını sorunlarını genellikle kendisi çözme yoluna gittiğini ifade etmektedir :*"Hayır kimseden yardım almıyorum. Zaten şu an okulumuzda bilgisayar öğretmeni yok. Varken de işleri başlarından aşkındı. Yardım alabileceğim, bir yerde kimse yok. Problemlerimi deneme yanılma yöntemiyle, internetten araştırarak, bir önceki sorunların çözümüyle aynı yolları izleyerek çözüyorum. "*

Ö6'da benzer şekilde kendini geliştirme ve problemlerini çözme noktasında yardım almaya gerek duymadığını ifade etmektedir. Bu öğretmenler de bilişim teknolojilerinin kullanılması noktasında iyi olduklarını ve pek çok beceriye sahip olduklarını ifade eden öğretmenlerdir. Bu bakımdan da yardım almaksızın karşılaştıkları sorunları kendilerinin çözmeleri anlaşılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bilişim teknolojilerinin ders etkinliklerinde aktif şekilde kullanılabilmesi için eğitim öğretim sürecinin aktif öğelerinden biri olan öğretmenin yeterli düzeyde bilişim teknolojileri bilgi ve becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin bilgisayar kullanma becerileri arttıkça bilişim teknolojilerini derslere katma becerileri de artmakta olduğunu, öğretmenlerin BT'den eğitim-öğretim amaçlı yararlanma konusunda olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. İlgili alanda yapılan benzer araştırmalar da, bilgisayarla yaşanan olumlu deneyimlerin bireylerin özyeterlilik inançlarını pozitif

yönde etkilediğini, olumsuz deneyimlerin ise özyeterlilik inançlarında negatif bir etkiyle neden olduğunu göstermektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Ayrıca bilgisayarla olan deneyimlerin niteliğinin kişinin yeterliliğine olan inancını etkileyebileceğini ve bu etkinin bilişim teknolojilerinden aktif şekilde yararlanma düşüncesinde belirleyici rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bilgisayarla geçirilen zaman, bilgisayar kullanma becerisi ve yaşanan deneyimler, bilgisayarı kullanma sıklığı, bilişim teknolojilerini kullanmaya karşı geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutum gibi faktörlerin, öğretmenlerin ders etkinliklerinde bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerini belirlemede önemli rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı hizmet öncesi eğitim kapsamında bilişim teknolojileriyle ilgili ders gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak yine bu öğretmenlerin çoğunluğu, bu derslerin amacına ulaşma, bilişim teknolojileriyle ilgili bilgi ve beceri kazandırma ve derslerde bilişim teknolojilerinden yararlanılması yönünde olumlu tutum geliştirme bakımından yetersiz olduklarını düşünmektedirler. Bu yetersizliğin sebebi olarak da araç gereç eksikliği ve teknik yetersizlikler gösterilmektedir. Bu görüşler doğrultusunda;ülkemizdeki üniversitelerde araç gereç eksikliği ve teknik yetersizliklere bağlı olarak, amaca uygun ve verimli, öğrenciyi aktif kılacak eğitim öğretim faaliyetlerinin yeterli düzeyde yapılamadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katıldığını ifade eden öğretmen sayısı altıdır (6) ve bunlardan dördü (4) de bu kurslara sertifika almak amaçlı katıldığını ifade etmektedir. Bu bulgular hizmet içi eğitim kurslarına katılım oranını (%60) ve katılma sebeplerini ortaya koyması açısından önemlidir. Katılımın tam olmaması ve amacın sertifika almak gibi eğitim öğretimin amaçları dışında bir sebebe dayandırılması kursların etkililiği açısından düşündürücü bir husustur. Hizmet içi eğitim kurslarındaki derslerin de öğretmenlerce hizmet öncesi eğitim kapsamında aldıkları bilişim teknolojileri dersleriyle paralel doğrultuda olduğunun düşünüldüğü görülmüş, bir kısım öğretmenler fayda gördüklerini dile getirmekle birlikte öğretmenlerin geneli derslerin amacına tam olarak hizmet edemediği görüşünde birleşmişlerdir. Bu tür kurslarda bilgilerin teorik olarak sunulması, uygulama etkinliklerinin az olması da etkili, verimli öğretimin ve katılımın oranını düşürmektedir. Altun ve diğ. (2007) 'nin yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim kurslarında daha çok pratik bilgilere ihtiyaç duyduklarını, teorik bilgilerin öğretmenler açısından yararlı olmadığını ortaya koymuşlardır.

Bu anlamda bu çalışmadan elde edilen bulgularda önceki araştırmalardan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin tamamının bilgisayarı açma, kapama, çıktı alma, dosya kaydetme gibi temel becerilere sahip olduğunu, çoğunun Word, Excel vb. benzeri programları iyi kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yine öğretmenlerin genelinin dosya paylaşımı, BT'i derslere katma, internetten yararlanma ile ilgili yeterli düzeyde beceriye sahip oldukları ortaya konmuştur. Özellikle eğitim fakültelerinden yeni mezun olan öğretmenlerin bilgisayar ve internet başında daha çok zaman geçirdiği ve BT ile ilgili bilgi ve becerilere daha çok sahip oldukları göz önünde bulundurulursa, araştırmaya katılan öğretmenlerin genç öğretmenler olması da ulaşılan sonuçlarda, yani oranların yüksek olmasında etkili olmuş olabilir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı eğitim öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanılmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bilişim teknolojilerini eğitim öğretim sürecine katılmasının gerekliliğinin dayandırıldığı başlıca gerekçeler; çağın gereği olması ve güncelliği, eğitim öğretimi kolaylaştırması ve pekiştirmesi, görsellik sağlaması, öğretimi kolaylaştırması ve zamandan tasarruf sağlaması, ilgi ve dikkat çekmesi ve motivasyon sağlamasıdır. En çok dile getirilen eğitim öğretimi kolaylaştırıp zamandan tasarruf sağlaması olmakla birlikte en az dile getirilen de motivasyonu artırması yönüdür. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin çok çalışmasından ziyade enerjisini etkili ve verimli kullanması gerekir. Bu araştırma bulgularına göre, eğitim öğretimi kolaylaştırmasıyla bilişim teknolojileri bir nevi öğretmenlerin enerjilerini etkili ve verimli kullanmalarına fırsat vermektedir sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin günlük hayatlarında bilişim teknolojilerinden ve internetten en çok eğitim- öğretim amaçlı yararlandıkları görülmektedir. Bunun haricinde oyun oynama, iletişim ve dosya paylaşma, araştırma yapma, zaman geçirme ve bilgi edinme gibi amaçlar diğer kullanma amaçlarıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu güncel hayatlarında bilgisayar başında çok fazla vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. İlgili yazında öğretmen adaylarının internetten yararlanma amaçlarını tespit etmeye yönelik bir araştırma bulguları da; öğretmen adaylarının internetten daha çok sosyal, serbest zaman ve duygusal işlevi açısından kullandıklarını belirtmişlerdir (Young, 1998). Bu sonuçlar araştırmada ulaşılan bulgularla benzer nitelikler taşımaktadır.

Derslerde bilişim teknolojilerinden etkin şekilde yararlanmanın önündeki önemli engeller olarak donanım, imkan eksikliği ve teknik

sorunlar olduğu ortaya konmuştur. Teknoloji entegrasyonu ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda (Altun, 2002; Alev 2003, Tezci, 2010b), altyapı eksikliği ve teknoloji ile ilgili teknik sorunlar, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmalarındaki bilgi ve beceri yetersizliği ve isteksizlikleri bilişim teknolojilerinin ders amaçlı kullanımını engelleyen faktörler olarak bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler teknoloji kullanımında karşılaştıkları sorunları genellikle deneme yanılma yoluyla kendi kendine çözme, internetten araştırarak çözüm üretme, bilgisayar öğretmeni (formatör öğretmenden) ya da meslektaşlarından yardım alma yoluyla çözme gibi stratejiler geliştirmişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen verilerle ilgili oluşturulan sonuçlardan hareketle ilköğretim öğretmenlerinin ders aktivitelerinde bilişim teknolojilerinden aktif şekilde yararlanma bilgi beceri, tutum ve yeterliklerini geliştirmeye yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Hizmet öncesi eğitim kapsamında üniversitelerde verilen ilgili derslerin kapsamı ve içeriği yeniden gözden geçirilmeli ve daha çok beceri kazandırmaya yönelik uygulamalara ağırlık verilmelidir. Ayrıca yine bu ders kapsamında öğretmen adaylarına daha çok uygulama yapma fırsatı sağlanmalıdır. Bu anlamda kurumların laboratuarlar, araç-gereç, yazılım ve donanım altyapısı yeterli düzeye getirilmelidir.

Ayrıca, hizmet içi eğitim kapsamında sunulan bilişim teknolojilerine yönelik kurs ve seminer faaliyetlerinin da geliştirilmesi ve uygulamaya ağırlık verilecek şekilde içeriğin ve ortamın düzenlenmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bu tür kurslara katılımları gönüllülük esasına göre yapılmalıdır. Okullar da öğretmenlere öğrendikleri becerileri kullanma ve uygulama imkanı sunmalıdır.

Öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojilerinden etkin yaralanmaları için sınıflarda gerekli araç gereç ve donanım bulundurulmalı teknik problemlerin anında çözümüne yönelik tedbirler alınmalıdır. Bu şekilde öğretmenler zamanlarını teknik problemleri çözmek, araç gereci temin etmeye çalışmakla geçirmeyecek dersini etkili ve verimli şekilde işleme imkanı bulacaktır. Ayrıca bu tarz teknik sorunlar ve araç gereç eksikliğine dayalı sorunlar öğretmenlerdeki bir sonraki derste de bilişim teknolojilerinden yararlanma istek ve hevesini köreltmekte ve gittikçe kullanım oranını düşürmektedir.

Öğretmenlere ders içerikleriyle ilgili farklı yazılımlar sağlanmalı, öğretmenlerin bu yazılımların kullanımıyla ilgili seminer ya da kurslara

katılımları sağlanmalıdır. Yönetmeliklerde öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojilerinden yaralanmasını teşvik etme amaçlı farklı düzenlemeler yapılmalıdır.

Sınıflarda internet erişiminin sağlanarak öğrencilerin araştırma yapma, bilgi paylaşma ve iletişim gibi becerilerini geliştirme faaliyetleri sınıf içi öğretim etkinliklerine katılmalıdır. Böylelikle öğretmenler de Bilişim teknolojilerinden günün her saatinde kendi dersliklerinde yararlanma ve bunları dersler aracılığıyla kendi öğretim faaliyetlerine uyarlayabileceklerdir.

KAYNAKLAR

Abbott, C. (2001) *ICT: Changing Education,* London, Routledge/Falmer Press

Akbıyık, C., Mulut, M., Seferoğlu, S. S. (2008) ' Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğrenme/Öğretme Sürecinde Kullanımı ile İlgili Görüşleri. ' *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 35: 273-283.

Akkoyunlu, B. (1996) 'Bilgisayar Okur Yazarlığı Yeterlikleri ile Mevcut Ders Programlarının Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi. ' *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 12: 127-134.

Akkoyunlu, B. (1995) 'Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. ' *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11:105-109.

Akkoyunlu, B., Orhan. F. (2003) 'Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Bölümü (Böte) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz- Yeterlik inancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki ilişki'. http://www. tojet. sakarya. edu. tr/archive/-v2i3/akkoyunlu. html

Alev, N. (2003). Integrating Information and Communications Technology (ICT) into Pre-service Science Teacher Education: The Challenges of Change in a Turkish faculty of Education, unpublished EdD Thesis, University of Leicester, School of Education, UK.

Altun, T. (2002). Factors Influencing Teachers' Change in Classroom Practice due to Introduction of Information and Communications Technology (ICT) in Turkey, Unpublished EdD Thesis, University of Nottingham, School of Education, Nottingham, UK.

Altun, T., Yiğit, N., Özmen, H., ve Alev, N. (2007) 'A study on evaluation of effectiveness of "Instructional Technologies and Material Development" In-Service Training (INSET) Course', 7th International Educational Technology Conference (IETC2007), 3-5 May, Near East University, KKTC.

Altun, T., Alev, N., ve Yiğit, N. (2009) 'An investigation of pre-service science teachers' views about their technical and pedagogical skills in the use of ICT',9th International Educational Technology Conference (IETC2009), 6-8 May, Ankara.

Altun, T.,Şahin, M. (2009) 'Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma'. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17 (1) : 15-32.

Aşkar, P., Usluel, Y. K. (2003) 'Bilgisayarların Benimseme Hızına İlişkin Boylamsal Bir Çlışma: Üç Okulun Karşılaştırılması'. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* . 24: 15-25.

Coşkun, E., Yavuz, S. (2008) 'Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *' Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34: 276-286.

Dalin, P. (1993) 'Changing the School Culture', London, Cassel Press.

Demiralay, R., Karadeniz, Ş. (2008) '*İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi'*. Cypriot Journal of Educational Sciences, Vol 3, No: 2, sayfa: 89-119, Internet adresi: http://www. world-education-center. org/index. php/cjes/article/download/33/29 Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2009

Ekiz, D. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Göktaş, Y. (2003) A Comparative Study between the European Union Countries' and Turkey's Education Systems Regarding the Integration of Information and Communication Technologies. M. Sc. Thesis. Middle East Technical University, Ankara, TURKEY.

Hızal, A. (2009) 'İlköğretim Uygulamalarında Eğitim Teknolojisinden Yararlanma Olanakları. Internet adresi: http://193. 140. 216. 63/19928AL%C4%B0%C5%9EAN%20HIZAL. pdf Erişim Tarihi: Haziran 2009.

International Society for Technology Education. (ISTE). (2000) *National Educational Technology Standards for Teachers*. Eugene: ISTE Publications.

Jurema, A. C. L. A., Lima, M. E. C, Dalmau, M. C., and Filho, M. J. (1997) *Towards a Pedagogy of Informatics: Preparing Educators to Face the Challenge,* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (49th, Phoenix, AZ, February 26 - March 1, 1997)

Kayak, S., ve Orhan, F., (2009) '*Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullarda Üstlendikleri Sorumlulukların İncelenmesi.* ' Internet Adresi: http://oc. eab. org. tr/egtconf/pdfkitap/pdf/560. pdfErişimTarihi: 20. 10 2009.

Koca, M. (2006) "*Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kabul ve Kullanımı Birleştiriilmiş Modelin Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımlarının İncelenmesi. "* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB EĞİTEK (2006) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü online:http://www. egitek. meb. gov. tr

Şahin, İ. (2009) 'Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterliği İnançları Ölçeğinin Geçerliği ve Güvenirliği'. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 21.

Tekinarslan, E. (2008) 'Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *' Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (26) : 186- 205.

Tezci, E. (2010a). Attitudes and knowledge level of teachers in ICT use: The case of Turkish teachers. *International Journal of Human Sciences* [Online]. 7:2. Internet Kaynağı: http://www. insanbilimleri. com/en Erişim Tarihi 15. 07. 2010

Tezci, E. (2010b). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde BİT kullanımına ilişkin özgüven düzeyleri, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0180, 5, (3), 981-992.* İnternet Adresi: www. newwsa. com Erişim. 10. 08. 2010

Umay, A. (2004) 'İlköğretim Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Görüşleri'. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26: 176-181.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

Young, K. S. (1998) Internet addiction: The Emergence of a Nem Disorder. *Cyber Psychology and Behavior.* 1 (3) : 237-244.

YÖK (2005) Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

http://www. yok. gov. tr/egitim/raporlar/kasim_2005/kasim_2005. doc

A QUALITATIVE STUDY ON TEACHERS' VIEWS AND COMPETENCIES ABOUT USE OF ICT IN TEACHING ACTIVITIES

Taner ALTUN Hülya SANCAK

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's world, in Turkey as elsewhere, educational institutions have to face radical changes and alterations. Abbott (2001) points out that due to entrance of ICT in education, roles of schools and teachers have changed and today's schools and teachers are quite different from the schools and teachers twenty years ago. One of the important aims of education today is to prepare future citizens of the society who can be able to benefit from the ICT in parallel with society's expectations. Today it is expected that members of society acquire skills such as accessing, structuring, organizing and presenting information, be able to communicate with others through ICT. In this sense it can be said that not only students in schools should acquire these skills but also teachers should be equipped with those skills and knowledge (Altun, 2002; Tezci, 2010a). It is for this reason that teachers of today' schools should be able to know what is ICT and how they can use it in teaching and learning activities (Akkoyunlu,1995, 1996; Şahin, 2009; Koca, 2006).

Aim of the Study

The aim of this study is to examine and evaluate the viewpoints of different subject area teachers working in a primary school towards ICT and their technical and pedagogical use of ICT levels, and competencies about the use of ICT in teaching and learning activities.

Method

In this study qualitative research is adopted as an approach. As the study focuses on a specific primary school, "case study" method is used as the means of methodology. The study carried out in 2009-20010 academic year in a primary school located in Istanbul. The study conducted with ten primary school teachers as five of whom were classroom teachers and the rest was different subject specialist teachers. The school focused in the study is a large school with 2050 students and 56 teachers. The school has a computer laboratory and in all classes a computer and projection machines are installed. In the study semi-structured interview

form which is developed by the researchers were used as main source of data collection. Obtained qualitative data analyzed through the use of "constant comparison method".

Results and Recommendations

Results of the study show that all teachers participated in the study had some lessons about computers during their pre-service education. However, it was found that most of the participant teachers did not have positive attitudes towards developing ICT usage skills and knowledge and using it in teaching and learning activities. The reason of lack of attitudes towards ICT was demonstrated by teachers is the inadequacy of ICT resources in the school.

It was found that all participated teachers are ICT literate as they are able to switch on and off the computer, get a print out and be able to use word-processing, and Excel programs. They also reported that they use Internet as a source for searching information and communication. It was found that particularly young teachers who spend more time on ICT resources than others were found to be more knowledgeable and skillful in the use of ICT for personal and professional purposes.

All teachers believe that ICT should be integrated in educational settings because it helps teachers to ease teaching, motivates students through visual learning, and its cost-effective.

It was reported by teachers that inadequacy of hardware and software resources, technical problems, and teachers' lack of willingness are the main barriers for the effective use of ICT in education.

It is recommended that courses related to ICT in pre-service teacher education programs should be revised and more attention should be given to help teacher candidates to develop technical and pedagogical skills in the use of ICT for teaching and learning purposes. For teachers already working in schools more practical In-service teacher training opportunities should be provided and teachers should be encouraged and guided to participate in these courses. Hardware, software and Internet connection facilities in classrooms should be improved and supported over the time.

KİTAP TANITIMI: *YAMAN, Havva (2009). Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretimi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 20 s.

21. yüzyılda küreselleşmenin ve teknolojik iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim öğretim programları güncellenmiş, yapılandırıcı yaklaşım eksenli bu programlar, düşünen, sorgulayan ve eleştiren bireylerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu bağlamda ana dili öğretiminin anlamaya ve anlatıma yönelik işlevi ön plâna çıkmıştır. Türkçe derslerinde öğrencilerin zihinsel gelişimleriyle dil gelişimlerinin birlikte ilerlediği düşünülmüş, ders kitapları ve öğretim materyalleri de bu anlayış doğrultusunda hazırlanmıştır. Böylece geleneksel yaklaşımlarla öğretiminde sorunların yaşandığı dil bilgisi alanında da yeni gelişmeler görülmüştür. Dil bilgisi öğretiminde yöntem, öğrencilerin çeşitli dil becerileri üzerine araştırmaları olan, Yrd. Doç. Dr. Havva YAMAN da bu konuya emek vermiş, sabırla ve titizlikle çalışmış ve yayınladığı kitabıyla alana ciddi derecede katkıda bulunmuştur.

Kitap, "Önsöz" ve "Özgeçmiş" bölümlerinden sonra altı bölümden oluşmaktadır.

"Öğrenme ve Öğretme Stratejileri" başlığı altındaki ilk bölümde literatürde yer alan başlıca öğretim stratejileri açıklanarak bunların dil bilgisi öğretiminde nasıl kullanılacağına yer verilmiştir. İkinci bölüm olan "Kavram ve Dil Bilgisi Öğretimi" başlığında ise kavram öğretimi, dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretiminde dil bilimin yeri ve dil edinim teorileri açıklanmıştır. Üçüncü bölümde yazar anlatım, soru cevap, gözlem, proje, tartışma, dramatizasyon, gösteri, problem çözme, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi gibi Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri açıklayarak her birinin dil bilgisi öğretiminde nasıl uygulanacağına dair bilgilere yer vermiştir. Bu üç başlıkla yazar çağdaş öğrenme yaklaşımlarının dil bilgisi öğretimindeki teorik temellerine yer vererek Türkçe Öğretmenliği veya Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okuyan öğrencilere " kaynak kitap" niteliği taşıyan bir çalışma sunmuştur.

Dördüncü bölümden itibaren ise kavram haritalarının dilbilgisi öğretimindeki yeri ve önemi üzerinde durulmuş teorik bilginin yanı sıra uygulayıcılara ve öğretmen adaylarına yol gösterecek olan örneklere de yer verilmiştir. Bu bölümde"Kavram Haritaları" başlığında yapılandırmacı anlayış esas alınarak geliştirilen kavram haritalarının nerelerde kullanıldığı, nasıl çizildiği açıklanarak kavram haritalarının çeşitlerine yer verilmiştir. Daha sonra kavram haritalarının öğrencilerin

zihinsel gelişimine olan katkıları açıklanmıştır. Beşinci bölümde de kavram haritalarının dil bilgisi öğretiminde kullanımına ilişkin nitel ve nicel bir araştırmaya yer verilmiştir. Araştırmanın amacı "İlköğretim ikinci kademede Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularının öğretiminde kavram haritası tekniğinin, öğrenci başarısına ve kavram öğrenmesine etkisinin olup olmadığının araştırılması"olarak belirlenmiştir. Zihinsel ve sosyoekonomik durumları birbiriyle aynı olan deney grubu ve kontrol grubu belirlenmiş; deney grubunda kavram haritası tekniği ile konu işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım ile konu işlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler, "Kelime Türleri Kavram Testi" ile nitel veriler de mülakat ve video kamera görüntüleriyle elde edilmiştir. Bu verilere göre, "İlköğretim ikinci kademede Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularının öğretiminde kavram haritası tekniğinin, öğrenci başarısına ve kavram öğrenmesine etkisi vardır. " sonucuna ulaşılmıştır.

Kitapta son olarak İlköğretim Türkçe Ders Programı' nın (2006) dil bilgisi alanındaki tüm kazanımlarına göre hazırlanmış kavram haritaları yer almaktadır. Renkli olarak çizilen bu haritaların özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenciler bu haritalar sayesinde bütün parça ilişkisini kurabilecek, analiz ve sentez basamaklarına ulaşabileceklerdir.

Kitap, anadil öğretimi ile ilgili kuramsal bilginin yanında uygulamaları da ayrıntılı bir biçimde göstermesi açısından önem taşımaktadır. Okuyuculara böyle bir imkân sunduğu için Havva YAMAN'a teşekkür ederiz.

Tuğba DEMİRTAŞ[*]

[*] Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, tdemirtas@sakarya. edu. tr

KİTAP TANITMA: **YILMAZ, Engin, *Uygulamalı Metin Bilgisi*, Ankara: Pegem Akademi Yay., 2010, 191 s.**

Uygulamalı Metin Bilgisi kitabının yazarı Doç. Dr. Engin Yılmaz, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölüm Başkanı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Yeni Türk Dili Doçenti olan Yılmaz; kitabında "metin" kavramını alt başlıklarıyla açıkladıktan sonra, uygulamalara yer vererek "örnek metin incelemeleri" yapmıştır.

Kuramsal bilgilerin kısaca yer aldığı "metin" bölümünde; metnin tanımı, metinle ilgili kavramlar, metin türleri açıklanarak anlatısal metinlerde anlam üretim süreci ve anlatısal metinlerin incelenme sürecine değinilmiştir.

"Örnek metin incelemeleri" bölümünde, metin türlerinden çeşitli örnekler, uygulamalı olarak incelenmiştir. Türk edebiyatının özgün yapıtlarından seçilen örnek metinler, Türk dilini çeşitli konu alanlarından yansıtması bakımından da önem taşımaktadır.

Engin Yılmaz, arka kapak yazısında kitabı için;

"Her okuma, aslında yeni bir anlamlandırma demektir. Anlamlandırma sürecinde "metin üreticisi" konumundaki yazar kadar, "metin çözücü" olan okur da etkin bir rol üstlenebilmektedir/üstlenmelidir. Yazarın bilgisi, birikimi, dünya ve sanat görüşü elbette ki "metnin üretimi" aşamasında belirleyicidir. Bir metnin dilsel anlamda üretimi tamamlandıktan sonra, sıra artık o metni okuyacak/dinleyecek, yeniden anlamlandıracak, inceleyecek, eleştirecek kişiye gelmiş demektir" demektedir.

Kitapta toplam 13 inceleme yazısı yer almaktadır. Bunlardan ilki Mehmet Akif Ersoy'un "Türk milletinin eseri" dediği İstiklal Marşı'nın dili üzerinedir. Bu yazıda; İstiklal Marşı'nda geçen kavramlar, bağlamda geçtiği yerler dikkate alınarak yorumlanmış, özgün dil kullanımları belirlenerek anlamsal incelemeler yapılmıştır.

Sait Faik Abasıyanık'ın "Karanfiller ve Domates Suyu", "Bir İlkbahar Hikâyesi", "Son Kuşlar"; Ömer Seyfettin'in "Vire" adlı öyküleri modern metin bilgisi yöntemleri ışığında incelenmiş, metni oluşturan birimler

belirlenerek, bu birimlerin birbiriyle kurduğu yapı, anlam ve metinler arası ilişkiler ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

"Bir Erkek ve Bir Kadın Yazarın Ortak Romanları: *Hayal ve Hakikat"* adlı inceleme yazısında; romanın ve yazarları olan Ahmet Mithat Efendi ile Türk edebiyatının ilk kadın romancısı olan Fatma Aliye Hanım'ın Türk edebiyatındaki önemine değinildikten sonra "hayal" bölümü ve "hakikat" bölümünde kişisel dil kullanımları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

"Türk Yazınında 'Metinsel Odaklama' Örnekleri: Bir Motif, Üç Eser" adlı inceleme yazısında; Sait Faik Abasıyanık'ın "Karanfiller ve Domates Suyu", Mustafa Kutlu'nun "Beyhude Ömrüm" ve "Uzun Hikaye" adlı yazınsal anlatı metinleri ele alınmıştır. Dil bilimsel bir bakışla "bahçe/bağ" motifi üzerinde durularak çeşitli dil kullanımları yoluyla motife nasıl odaklanıldığı karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur.

"Türk Edebiyatında Kadın Öğretmen Tiplemeleri" adlı inceleme yazısında; Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *Mürebbiye,* Reşat Nuri Güntekin'in *Çalıkuşu* ve *Acımak,* Halide Edip Adıvar'ın *Tatarcık* adlı romanlarındaki öğretmen tiplemeleri çeşitli açılardan karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

"*Dedem Korkut Kitabi*'nda Tasvir Dünyası" adlı inceleme yazısında; *Dedem Korkut Kitabi*'nda geçen "at", dini motifler ve "renk" kavramları başlıca Türk destanlarıyla da karşılaştırılarak değerlendirilmiş; eserde verilen "evrensel mesajlar" maddeler halinde sıralanmıştır. İnceleme, temalara göre ayrılan "Karşılaştırmalı Dizin" bölümüyle sona ermiştir.

"Medyatik Dil Alanları: Reklam/cılık Dili Üzerine Metin Dil Bilimsel Bir İnceleme" adlı inceleme yazısında; 2002 yılında ulusal düzeyde yayın yapan TV'lerdeki reklamlar metin dil bilimsel görünümleri bakımından incelenmiştir.

"Yahya Kemal'in Çok Katmanlı Şiir Yapısını Çözümlemede İki Anahtar Tem: Özlem Duygusu ve Kâinat Algısı" adlı inceleme yazısında; Yahya Kemal'in *KendiGökkubbemiz* adlı şiir kitabındaki şiirler belirtilen temalar çerçevesinde ele alınmıştır.

"Çok Yazarlı Bir Roman Denemesi: *Beşpeşe*" adlı inceleme yazısı; Engin Yılmaz ve Yonca Koçmar'ın ortak çalışmalarıdır. *Beşpeşe*, Türk ve dünya edebiyatında ender görülen bir tarz olan çok yazarlı roman denemesine

uygun bir örnektir. Türk edebiyatının beş seçkin yazarının peş peşe bölümler halinde kaleme aldığı roman; söz varlığı, anlatıcı ve bakış açısı, bireysel dil kullanımları bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

"Şehir ve Edebiyat İlişkisi Üzerine" adlı inceleme, kitapta geçen son çalışmadır. İncelemede; şehir kültürünün edebi eserlerdeki yansıması ele alınmıştır.

Kitaptaki inceleme yazıları bittikten sonra EK bölümünde, incelemesi yapılan bazı örnek metinlere yer verilmiştir.

Kitabı farklı kılan özellik, uygulamaya ağırlık verilerek çeşitli metin türlerinin ve konu alanlarının inceleme örneklerini içermesidir. Ayrıca inceleme yazılarında sadece biçimci bir bakış açısıyla değil, kaynaklara dayanılarak, karşılaştırma tekniği çerçevesinde açıklamalar yapılmıştır. Metni anlama, anlamlandırma açısından "okur"a yol gösterici bir işleve sahip olan, modern metin bilgisi yöntemlerinin kullanıldığı bu özgün kitap için Engin Yılmaz'a teşekkür ederiz.

Yonca KOÇMAR[*]

[*] Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ykocmar@sakarya. edu. tr

Makale Yazım Kuralları

1. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi altı ayda bir olmak üzere yılda iki kez yayınlanan ulusal, hakemli ve bilimsel bir dergidir.

2. Eğitim Bilimleri ile alan eğitimi ve öğretimine katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlar.

3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış, tezlerden üretilmemiş veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.

4. Tercih edilen dil Türkçe olmakla birlikte yaygın Batı dillerinde yazılmış makaleler de yayınlanır.

5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre editör ve editör yardımcısı karar verir.

6. Makaleler A4 kağıdının bir yüzü kullanılmak suretiyle çift aralıklı olarak yazılmalıdır. Mümkünse makaleler 10. 000, kitap tanıtmaları 1. 500 kelimeyi geçmemelidir.

7. Makale özetleri 150–200 kelime arasında olmalı, 200 kelimeyi geçmemelidir. Ayrıca 500–550 kelime arası İngilizce genişletilmiş özet makalenin sonuna eklenmelidir.

8. Dipnot verme ve kaynakçada APA sistemi uygulanır. Dipnot ve kaynakların yazımı konusunda, yöntem bakımından kendi içinde tutarlı olması, dergi ve kitap adlarının eğik/ince, makale başlıklarının ise "tırnak" içinde, ilk harfler büyük harfle ve düz olarak yazılması gerekmektedir. Kaynaklar metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak yazılmalı; eserin yayınevi ve makalelerin sayfa aralıkları belirtilmelidir. Atıf yapılmayan çalışmalara kaynaklar kısmında yer verilmemelidir.

9. Yazımda, özel durumlar dışında, *TDK Yazım Kılavuzu* esas alınır.

10. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Yazısı yayınlanan yazarlara dergiden iki adet gönderilir.

11. Başvurular disketiyle birlikte bir nüsha halinde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Hendek Sakarya adresine veya dergi@ef. sakarya. edu. tr elektronik posta adresine ek olarak gönderilmek suretiyle yapılır.

12. Makalelerdeki tablolar ve şekiller, A4 kâğıdına göre değil, dergi sayfası büyüklüğüne göre hazırlanmalıdır. Aksi takdirde küçültme esnasında oluşacak hatalardan dergi yönetimi sorumlu tutulamaz.