

Millî Eğitim

National Education

yaz/summer 2011 • yıl/year 40 • sayı/number 191

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

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

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

Ömer DİNÇER

Yayın Yönetmeni/General Director

Aziz ZEREN

Yayımlar Dairesi Başkanı/Director Proxy of Publication Department

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Şube Müdürü/Department Manager

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Dr. Macit BALIK

Dinçer EŞİTGİN

Redaksiyon-Düzeltilme/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Dr. Macit BALIK

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü

Adres/Address

MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA

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

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

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 5680

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 281

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of
Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

- Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ünv./Aydın
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIC • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ünv./Ankara
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Üniversitesi/Kayseri
Doç. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ünv./Samsun
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Yüzyüncü Yıl Üniversitesi/Van
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ünv./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ünv./Trabzon
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ömer Faruk HUYUGÜZEL • Ege Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ömer Naç SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ünv./İst.
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Üniversitesi/Konya
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK/Ankara
Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Üniversitesi/Elazığ
-

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

- Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Hayati AKYOL
Prof. Dr. Durdu Mehmet ZENGİN
Prof. Dr. Nevzat KAVCAR
Prof. Dr. Nazan AKSOY
Prof. Dr. Tuna ERDEM
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU
Prof. Dr. Musa ŞAHİN
Prof. Dr. Yücel OĞURLU
Prof. Dr. Burhan AYKAÇ
Prof. Dr. Yasin VAROL
Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN
Doç. Dr. Suat UNGAN
Doç. Dr. Eyyüp COŞKUN
Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ
Doç. Dr. Vedat SAVAŞ
Doç. Dr. Mustafa ORCAN
Doç. Dr. Dolunay ŞENOL
Doç. Dr. Servet KARABAÇ
Doç. Dr. İlhan GÜNBAIYI
Doç. Dr. Ayşe DEMİRBOZAT
Doç. Dr. Semiyha TUNCEL
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESENKAYA
Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Yrd. Doç. Dr. Salih ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLGAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet TEKDAL
Yrd. Doç. Dr. Hatice DEMİRKAYA GEDİK
Yrd. Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK
Yrd. Doç. Dr. Oğuz ÖZBEK
Yrd. Doç. Dr. Cemali ÇANKAYA

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Koşulları

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

Abone-dağıtım
Halil İbrahim KINACI (0312) 866 22 01/246

Editör'den ...

Değerli okurlarımız,

Bu sayıda yayımladığımız on yedi makalenin hemen hemen tamamı yine eğitim konusunu işlemektedir. Bazı makaleler eğitim konusundaki uygulamaları ele alırken, diğer bir kısmı eğitimin teorik yanlarını araştırma konusu yapmaktadır. Değişik branşlarda yapılan araştırmaların, durum tespitlerinin ve teorik sentezlemelerin eğitime katkı sağlayacağını ümit ediyoruz.

Firdevs Güneş, ilköğretimde sesli okumanın faydalarına değinerek sesli okuma çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesini tavsiye etmektedir. Ayrıca makalenin sonuç bölümünde sesli okuma çalışması esnasında dikkat edilmesi gereken hususları "sesli okuma ölçütleri" başlığı altında sıralamaktadır. Turan Temur yönetiminde hazırlanan ikinci makalede ise okula yeni başlayan öğrencilerin yazma becerileri üzerinde duruluyor. Makalede; "İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının oturma şekillerine göre değiştiği gözlemlenmiştir." gibi ilginç anket sonuçlarına ulaşılmıştır. Ertuğrul Efeoğlu, Tutumbilim ile Yazın başlıklı yazısında bilimsel anlamda çok fazla ele alınmayan bir konuyu işliyor. Edebî ürün, estetik değerinden ziyade, yayınlanması, basımı, dağıtımı, satışa sunulması ve maddî getirisi gibi üretim ve tüketime yönelik yanıyla ele alınmaktadır. Zülfü Demirtaş ve Mehmet Emin Usta, İbn-i Haldun'un örgütlerin çöküşüne ilişkin görüşleri ile günümüz düşünürlerinin bu konudaki görüşlerini karşılaştırmalı olarak ele alıyorlar.

Diğer bilim dallarına ait birbirinden değerli çalışmaları dergimizin saygılarında bulacaksınız. Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

Editorial

Dear readers;

Almost all subjects of the sixteen articles in this issue are about education. While some articles are considering the applications, some others have made the theoretical aspects of education for the subject of their research. We hope that research of different branches, status determinations and theoretical syntheses will contribute to education.

Firdevs Güneş, mentions the benefits of oral reading and recommends giving more importance to oral reading. In addition, in the result part of the article she lists the issues which must be considered during oral reading under the heading of "oral reading criteria". The second article prepared by Turan Temur is about the writing skills of the students started primary school. In the article; it has been observed that writing speed of elementary school first grade students have changed depending on their sitting positions. Ertuğrul Efeoğlu, with his article economy and literary is processing a topic which hasn't been addressed too much as a scientific meaning. The literary production is handled with publishing, printing, distribution, production and consumption, such as offered for sale and to return the material aspect rather than aesthetic value. Zülfü Demirtaş and Mehmet Emin Usta discuss Ibn Khaldun's views on the collapse of the organizations in comparison with the present-day thinkers' views.

You will find valuable work of other disciplines on the pages of our journal. Hope to meet you in the next issue.

İçindekiler / Table of Contents

- İlköğretimde Sesli Okumanın
Önemi ve Yararları
Firdevs GÜNEŞ • 7
- The Importance And Benefits Of Reading
Aloud In Elementary Education*
- Kalemi Kavrama Noktası, Oturuş Şekli ve
Kağıt Pozisyonu Değişkenleri Açısından
İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin
Yazma Hızları ve Hatalarının
Değerlendirilmesi
**Turan TEMUR-Cihan Caner AKSOY-
Hasan TABAK • 24**
- An Evaluation Of The First Grade
Elementary Student's Writing Speed And
Errors With Regard To Pencil Gripping
Point, Sitting Posture And Paper Position*
- Problem Tasarlama Performansının
Değerlendirilmesinde Kullanılabilecek Bir
Rubriğin Geliştirilmesine İlişkin Bir
Araştırma
**Hayrettin ERGÜN-Zeynep GÜREL-
Mehmet Ali ÇORLU • 39**
- A Research Designed To Develop A
Rubric Which Assesses The Performance
Of Student's Problem Posing*
- Tutumbilim İle Yazın
Ertuğrul EFEOĞLU • 56
- Economy And Literary*
- İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde
Okuduğunu Anlama Stratejilerini
Kullanmanın, Tutuma Etkileri
Nevin AKKAYA • 68
- Effects Of Using The Reading
Comprehension Strategies On The
Attitudes At Elementary School 8th Grade
Turkish Course*
- Mesleki Ve Teknik Eğitimde Eğitim
Modeli Tasarımı
**Abdurrahman KARABULUT-Musa MARUL
• 78**
- The Planning of Education model at
Vocational And technical Education*
- Unesco'nun Medya Okuryazarlığı Eğitimi
Faaliyetlerine Toplu Bir Bakış
(1977-2009)
Adnan ALTUN • 86
- An Overview Of Unesco Activities İn
Connection With Media Literacy
(1977-2009)*
- İbn-i Haldun'dan Günümüze Örgütlerin
Çöküşüne Dairw Deterministik
Bir Yaklaşım
Zülfü DEMİRTAŞ-Mehmet Emin USTA • 108
- A Deterministic Approach About
Collapse Of Organizations From
Ibn-i Haldun To Day*

Harita Ve Pusulanın Farklı Bir Kullanım
Alanı: Oryantiring
Dr. Murat TANRIKULU • 120

*A Different Using Area Of Map And
Compass Orienteering*

Sosyal Sermaye Ve Motivasyon
Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen
Görüşlerinin Değerlendirilmesi
**İbrahim H. ÇANKAYA-
Hürşit ÇANAĞCI • 127**

*Evaluation Of Teacher's Views Related The
Relationship Between Social Capital And
Motivation*

Maddenin Tanecikli Yapısı İle İlgili İki
Aşamalı Tanılayıcı Soruların Ontoloji
Temelinde Geliştirilmesi
Dilek ÖZALP-Ajda KAHVECİ • 135

*Development Of Two Tier Diagnostic
Items Based On Ontology In The Topic
Of The Particulate Nature Of Matter*

Eğitim Denetiminde Elektronik Ürün
Dosyası (E-Portfolio) Kullanımı Hakkında
İlköğretim Denetçilerinin Görüşleri
Fatma ÖZMEN-Fatih KÖMÜRLÜ • 157

*Views Of Primary School Supervisors
About The Use E-Portfolios In Educational
Supervision*

E-Devlet Ve Etkililik: Millî Eğitim Bakanlığı
Taşınır Mal Yönetmeliği Modülü Örneği
**Ali İhsan ÇUHADAR
Nihat ERDOĞAN • 169**

*E-Government And Effectiveness: The
Ministry Of National Education Chattel
Module Regulation Case*

Öğrenci Konseyi Seçimlerinde Sosyal
Bilgiler Öğretmen Adaylarının
Demokratik Tutumları
(Gazi Üniversitesi Örneği)
**Zihni MEREY-Selahattin KAYMAKÇI-
Gökçe KILIÇOĞLU • 191**

*Prospective Social Studies Teacher's
Democratic Attitudes In Student Council
Elections (Sample Of Gazi University)*

Güzel Sanatlar Ve Spor Liseleri Spor
Alanı Dersleri Öğretim Programlarının
Değerlendirilmesi
Özer YILDIZ-Özbay GÜVEN • 210

*Evaluation Of The fine Arts And Sports
High Schools Sport Domain Courses
Curriculums*

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmetiçi
Eğitim Programlarını Değerlendirmesi
Pervin AVŞAR • 230

*Physical Education Teacher's Evaluation
Of In-Service Training Programme*

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında
Algılanan Sosyalleşme Ölçeğinin
Bilgisayar Destekli Ortaklaşa Öğrenme
Ortamlarına Yönelik Yapı Geçerliği
**Erkan ÇALIŞKAN-Salih BARDAKCI-
Necmettin TEKER • 243**

*Construct Validity Of The Scale Of The
Perceived Sociability Of Online
Learning Environment In Computer
Supported Collaborative Learning
Environments*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 257

İLKÖĞRETİMDE SESLİ OKUMANIN ÖNEMİ VE YARARLARI

Firdevs GÜNEŞ*

Özet

İlköğretim düzeyinde öğrencilere iki tür okuma öğretilmektedir. Bunlar sesli ve sessiz okumadır. Tarihsel süreç içerisinde önce sesli okumaya sonra da sessiz okumaya ağırlık verilmiştir. Son yıllarda ise sesli okuma tekrar önem kazanmıştır. Günümüz araştırmaları sesli okumanın eğitimde kaybedilen değil tam tersine kazanılan zaman olduğunu göstermektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda aktif öğrenme için öğrencilerin sesli okumaları gerekli ve zorunlu görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin dil, zihinsel ve sosyal gelişimi açısından sesli okumanın çeşitli yararları dile getirmektedir. İlkokuma yazma öğrenme sürecinde kelimeleri tanımayı ve akıcı okumayı kolaylaştırmaktadır. Sesli okuma bir dil dersidir. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca dikkati toplama, anlama, sesli düşünme, gibi zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrencinin kendine güvenini artırmaktadır. Sesli okuma aynı zamanda iletişim ve etkileşim aracıdır. Sesli okumayla bir taraftan metindeki duygu, düşünce ve bilgiler öğrenilmekte bir taraftan da başkalarına aktarılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler sesli okuma çalışmalarına sessiz okuma kadar ağırlık vermeli ve öğrencileri güdülemelidir.

Anahtar Sözcükler: ilköğretim, Türkçe öğretimi, sesli okuma

Giriş

Günümüzde bilgi edinmenin çeşitli yolları vardır. Ancak en üstün bilgi alma yolu okumadır. Okuma becerileri çocukluk yıllarında geliştirilmeye başlanır. Bu becerilerin geliştirilmesinde okuma öğretiminin büyük rolü vardır. Okuma öğretimi, sadece alfabedeki harfleri öğrenme, kelimeleri tanıma, cümleleri doğru okuma değildir. Okuma öğretimi, öğrencilerin okudukları bir yazıyı anlama, bunlar üzerinde düşünme, sorgulama, olayları inceleme ve değerlendirme, okumayı alışkanlık haline getirme, bireysel değerleri ve dünya görüşünü geliştirme gibi becerileri de içermektedir. Bunları gerçekleştirecek ve öğrencinin geleceğine yön verecek bir okuma öğretiminde bazı yaklaşım ve ilkelere dikkat edilmelidir.

Son yıllarda gelişmiş ülkelerin çoğunda yapılandırıcı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin davranışlarını değil zihnini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bunun için öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece öğrencilerin kendilerini sürekli geliştirmeleri, toplum yaşamına aktif katılmaları, bağımsız öğrenmeyi sürdürmeleri ve geleceklerine yön vermeleri beklenmektedir. Bu yaklaşımda okuma becerilerine çok önem verilmektedir. Çünkü dil ve zihinsel becerilerin gelişime en çok katkıyı

* Prof. Dr.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Bölümü

okuma sağlamaktadır. Okuma sürecinde yazılardan seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama gibi işlemlerle yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu süreç öğrencilerin hem dil hem de zihinsel becerilerinin gelişimini hızlandırmaktadır. Bu nedenle okulun ilk yıllarından itibaren okuma çalışmalarına ağırlık verilmekte ve öğrencilerin okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Okuma çalışmalarında öğrencilere hangi yöntem ve tekniklerin öğretileceği önemli bir konudur. Bilindiği gibi okuma alanında çeşitli tür, yöntem ve teknikler vardır. Bunlar okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek gibi), kullanılan yöntem (sesli, yarı sesli, sessiz okuma), metnin türüne (seçmeli okuma, tam okuma gibi), kullanılan materyale (kitap, ekran okuma gibi), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma gibi) ve kişilere (paylaşarak okuma, rehberle okuma gibi) göre sınıflandırılmaktadır. Ancak ilköğretim sürecinde en çok iki okuma üzerinde durulmaktadır. Bunlar sesli ve sessiz okumadır. Sesli okuma eski yıllardan bu yana uygulanmakta ve okullarda öğretilmektedir. Sessiz okuma ise 1970'li yıllarda gündeme gelmiş ve ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır. Ancak son yıllarda yapılan okuma araştırmaları, sessiz okumanın öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştiremediğini ortaya koymaktadır. Hatta tam tersine bu araştırmalar ilköğretim düzeyinde okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından sesli okumanın daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum okullarda tekrar sesli okuma çalışmalarının uygulanmasını getirmiştir. Bu yazıda, sesli okumayla ilgili günümüz gelişmeleri, çeşitli araştırmalar, sesli okumanın özellikleri, ilköğretim öğrencilerine yararları, yapılandırıcı yaklaşıma göre yapılacak çalışmalar, sesli okuma becerileri ile değerlendirmede dikkate alınacak ölçütler ele alınmıştır.

Sesli Okumanın Gelişim

Yazının bulunuşu ile başlayan sesli okumanın uzun bir tarihi geçmişi vardır. Eskiden okuma denilince genellikle sesli okuma anlaşılıyor, bütün öğrencilere yüksek sesle okuma öğretiliyordu. Eğitim, kültür, basım gibi nedenlerden dolayı sesli okumaya önem veriliyordu. Jean-Jacques Rousseau ve bazı eğitimciler çocukların yüksek sesle okuması gerektiğini dile getiriyordu. Yazarlar, şairler, edebiyatçılar bazı salonlarda toplanıyor ve yüksek sesle kitaplar okuyorlardı. Sesli okuma zevkli ve önemli bir sosyal faaliyet olarak görülüyordu. Diğer taraftan kitapların basımı nitelikli değildi. Çok fazla yazım ve noktalama hataları vardı. Sesli okuyarak basım hataları giderilmeye çalışılıyordu. Böylece sesli okuma evlerde ve okullarda uzun yıllar sürdürüldü.

Sesli okuma konusundaki görüşler 1900'lü yıllarda değişmeye başladı. Matbaacılıkta hızlı gelişmeler kaydedildi, kitaplarda yazım ve noktalama hataları azalmaya başladı. Böylece sesli okuma yerine sessiz okuma gündeme geldi. Sessiz okumanın yararlarına ilişkin görüşler ise 1970'li yıllarda üst düzeye çıktı. Eğitimciler "Okumak, anlamaktır." görüşünü ileri sürerek, kelimeleri tanımak ve anlamak için sesli okumanın gerekli olmadığını açıkladılar. Hatta metinleri hızlı ve anlayarak okumak için sessiz okumanın gerekli olduğunu ileri sürdüler. Ardından 1976 yılında Jean Foucambert, okumanın görsel ve düşünsel olduğunu, bu nedenle yazıların tamamen sessiz okunması gerektiğini açıkladı. Sesli okumanın kelimeleri seslere dökme işlemi olduğunu, anlama için gerekli olmadığını belirtti (Güneş,2007,a). Bu görüşlerin hızla yayılması üzerine okullarda öğrencilere birinci sınıftan itibaren sessiz okuma öğretilmeye başlandı.

Sessiz okuma konusundaki görüşler 1990'lı yıllara doğru tekrar değişmeye başladı. Yaklaşık 20 yılın değerlendirmesini yapan araştırmacılar, okullarda sessiz okumayla hızlı ve sistemli okuma yapıldığını, ancak anlama becerilerinin yeterince gelişmediğini açıkladılar. Hatta sessiz okumanın yüzeysel ve ritmik okumaya neden olduğunu, bu tehlikeden öğrencileri kurtarmak için her iki okumaya da ağırlık verilmesi gerektiğini belirttiler. Bazı araştırmacılar önce sesli ardından sessiz okumaya gidilmesi gerektiğini, birinin yerine diğerinin konulmamasını önerdiler. Evelyne Charmeux ise sesli okumanın ayrı bir alan olduğunu, dil öğretimine zenginlik getirdiğini, sessiz okumayla karşılaştırılmaması gerektiğini belirterek sesli okumanın önemini ve yararlarını açıkladı (Charmeux, 2003). Bu gelişmeler üzerine 1995'li yıllardan sonra çoğu ülkede 'sesli okuma' tekrar eğitim programlarına alınmaya ve öğrencilere zorunlu tutulmaya başlandı. Özellikle yapılandırıcı yaklaşımla birlikte aktif öğrenme için sesli okumaya önem verilmeye başlandı.

Benzer gelişmeler ülkemizde de söz konusudur. Cumhuriyetin ilk yıllarında sesli okumaya ağırlık verilirken daha sonraki yıllarda sessiz okumaya yönelmeler olmuştur. Yeni Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında çeşitli kazanımlarla sesli okumaya tekrar ağırlık verilmiştir. Bu Programda "Sesli okuma öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirir. Öğrencilerin dikkat geliştirme, okumaya yoğunlaşma, dinleme, anlama gibi becerilerini geliştirmeye katkı sağlar. Sesli okumayla öğrenci okuma sürecini izler, kontrol altına alır ve yönlendirir. Sesli okuma öğretmene öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi hakkında fikir verir. Öğrenciler sesli okumayla;

- Ses, vurgu ve tonlama becerilerini,
- Kelime tanıma ve anlama becerilerini,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini,
- Dikkat ve öğrenme becerilerini geliştirirler.

Bu nedenle sesli okumaya ağırlık verilmelidir. Öğretmen örnek okumalar yapmalı ve öğrencileri sesli okumaya cesaretlendirmelidir." denilerek sesli okumanın önemi vurgulanmıştır (MEB,2009). Böylece ilköğretim öğrencilerinde sesli okumaya sessiz okuma kadar ağırlık verilmiştir.

Niçin Sesli Okuma ?

Ülkemizde 2004 yılından bu yana yeni ilköğretim programları uygulanmaktadır. Bu programlarda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımda "eğitim, bireyin zihnini geliştirme süreci" olarak ele alınmakta, dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu süreçte beyin araştırmalarından yararlanılmakta, özellikle öğrenme sürecinde beynimizin nasıl çalıştığı, hangi işlemleri yaptığı, bilgileri nasıl kaydettiği konusundaki araştırma sonuçları eğitime aktarılmaktadır (OCDE,2007). Bu durum okuma öğretimi alanında açıkça görülmektedir. Eskiden sesli okumanın uzun zaman aldığı ve anlamaya katkı getirmediği öne sürülüyordu. Oysa yeni araştırmalar sesli okumanın eğitim sürecinde kaybedilen zaman değil tam tersine kazanılan zaman olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle aktif öğrenme için sesli okumanın gerekli ve zorunlu olduğu açıklanmaktadır. Sesli okuma öğrencilerin okuma sürecini izlemelerine, kontrol altına almalarına ve yönlendirmelerine yardım etmektedir. Öğrenciler sesli okumayla okuduklarını anlamayı

ve zihinde tutmayı öğrenmektedirler. Diğer taraftan sesli okuma bir dil dersidir. Öğrenciler sesli okuyarak dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dil becerilerini geliştirmektedirler. Sesli okuma dikkati toplama, anlama, sesli düşünme gibi zihinsel becerilerin gelişimini de sağlamaktadır. Sesli okuma aynı zamanda bir iletişim aracıdır. Sesli okuma yoluyla metindeki duyguları, heyecanı ve bilgileri paylaşma, yorumlama, öğrenme ve başkalarına aktarma daha kolay olmaktadır (Ministère de la Communauté Française, 2008). Sesli okumanın yararlarına ilişkin bazı araştırmalar aşağıda verilmektedir.

Sesli okuma ve dinleme ilkokuma yazma öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Bu durum öğrenme ve beyin araştırmalarında açıkça vurgulanmaktadır. Sprenger-Charolles, okuma yazma öğrenme sürecinde nöronların önce sözlü dili işlediğini, ardından bu bilgileri kullanarak yazılı dili daha iyi işlediğini açıklamaktadır. Yani okuma yazma sürecinde sözlü dile ilişkin bilgi ve kodlamalar temel alınmaktadır. Öğrenciler sözlü olarak öğrendikleri kelime, anlam ve bilgileri kullanarak yazılı dili öğrenmektedir. Sözlü kodlamalar, öğrencinin hem okuma öğrenmesi hem de zihinsel gelişimi açısından değerli ve kalıcı olmaktadır (Güneş, 2007,a). Bu nedenle Ülkemizde olduğu gibi çoğu gelişmiş ülkede ilkokuma yazma öğretiminde seslere ve sesli okumaya ağırlık verilmektedir.

Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmede sesli okumanın önemli bir yeri vardır. Amerika’da NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) tarafından yapılan okuma yazma araştırmalarında sesli okuma ile sistemli ses öğretiminin öğrencilerde okuma niteliğini etkilediği, akıcı okuma, bilinmeyen kelimeleri okuma ile metni anlamaya önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Okuma sürecinde zihnin seslerle harfleri hızlı bir şekilde eşleştirmesi, kelimeleri daha çabuk tanımayı ve anlamayı getirmektedir. Zihnin kelimeleri kısa sürede ve az enerji harcayarak tanınması, okuyucuyu metnin anlamına yöneltmekte ve metni anlamasına katkı sağlamaktadır. Bunun tersi durumlarda ise zihnin hem kelimeyi tanımak için çok zaman ve enerji harcamakta hem de kelimenin anlamına ulaşması geç olmaktadır (Wettstein-Badour, 2000).

Sesli okumanın önemi, kelime tanıma ve zihinsel sözlüğü geliştirme araştırmalarında da ele alınmaktadır. Okumak için yazılı kelimeleri tanımak ve anlamak gereklidir. Yazılı kelimelerin nasıl tanındığı konusunda çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlardan biri M. Coltheart’ın “İkili Yol Modeli”dir. Bu modele göre yazılı kelimeleri tanıma iki yol kullanılmaktadır. Birincisi ses yolu, ikincisi ise zihinsel sözlük yoludur. Ses yoluyla tanıma sesli okuma yoluyla tanımadır. Yani kelimedeki harflerle-sesler eşleştirilerek kelime sesli olarak okunmakta ve kelime ses özelliklerinden hareketle tanınmaktadır. Ses yolu yeni ve anlamı bilinmeyen kelimeleri tanıma çok etkilidir. Bu yolla yeni kelimeler yavaş yavaş seslendirilmekte, anlamı araştırılmakta, anlamla sesler birleştirilerek kelime tanınmaktadır. Bu sırada kelimeyle ilgili çeşitli bilgiler zihinsel sözlüğe kaydedilmektedir. Kelimeyle ikinci kez karşılaşıldığında bu bilgilerden yararlanılmaktadır (Tortoreau, 2005, Coltheart 1978). Görüldüğü gibi sesli okuma yeni kelimeleri tanıma ve zihinsel sözlüğü zenginleştirmede etkili olmaktadır. Zihinsel sözlük beynimizde kelimelerle ilgili bilgilerin (ses, anlam, yazım vb.) saklandığı bir bölümdür (Holender, 1988). Zihinsel sözlüğe dinleme ve okuma yoluyla çeşitli kelimeler aktarılmakta, konuşma ve yazma sırasında bunlardan yararlanılmaktadır. Zihinsel sözlük okul öncesinde dinleme yoluyla oluşturulmakta, ilköğretimde ise sesli okuma ve yazma etkinlikleriyle zenginleştirilmektedir (Güneş, 2007,c

Gombert vd, 2000).

Sesli okuma öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenciler pasif alıcılar değil tam tersine aktif öğrenen ve kendi yaşamlarına yön veren bireylerdir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması öngörülmektedir. Aktif öğrenme için öğrencinin zihnen aktif olması, yani ön bilgilerini harekete geçirmesi, yeni bilgileri dikkatle seçmesi, sorgulaması, ön bilgilerle bütünleştirilmesi ve zihninde yapılandırması gerekmektedir. Sesli okuma bu süreçte katkı sağlamakta, öğrencinin dikkatle okumasını, okuduklarını dinlemesini, kontrol etmesini, zihninde tutmasını ve anlamasını sağlamaktadır. Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşımda sesli okumaya büyük önem verilmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenciler arasındaki etkileşimin öğrenmeye büyük katkısı vardır. Bunun için öğrenme sürecinde işbirlikli çalışmalara ağırlık verilmeli, öğrenciler arasında dil, zihin ve sosyal etkileşimin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Sesli okuma bu etkileşim sürecine yardım etmekte, öğrenciler arasında dil, zihinsel ve sosyal etkileşimi kolaylaştırmaktadır. Sesli okuma sırasında öğrenci bir taraftan okuduğu metnin anlamını araştırmakta, yani metinle dil ve zihinsel olarak etkileşim kurmakta, bir taraftan da oluşturduğu anlamları, yüksek sesle okuyarak çevresindekilere aktarmakta ve sosyal etkileşimi sağlamaktadır. Böylece sesli okuma öğrenci, metin ve dinleyici arasında dil, zihinsel ve sosyal etkileşimi, yani karşılıklı üçlü etkileşimi sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin dil, zihin ve sosyal becerilerini geliştirmeyi kolaylaştırmaktadır.

Sesli Okumanın Özellikleri

Sesli okuma, yazıları görme, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma gibi çeşitli fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık beceriler bütünüdür. Sesli okuma için kelime ve cümleleri tanıma, seslendirme, anlama ve zihne yerleştirme gibi beceriler geliştirilmelidir (IUFM, 2005). Charmeux'e göre sesli okuma, sadece okuma becerilerini değil aynı zamanda diğer dil becerilerini ve başkalarıyla iletişim kurma becerilerini de geliştirir (Charmeux, 2003). Vuillemin'e göre sesli okuma "öncelikli ve derin bir öğrenme gerektiren, temel öğrenmelerden sonraya bırakılmaması gereken karmaşık bir etkinliktir" (Vuillemin, 2007). Bu nedenle sesli okuma çalışmalara okulun ilk yıllarından itibaren başlanmalıdır. Bu süreçte sesli okumanın özelliklerine dikkat edilmelidir. Sesli okuma sessiz okumadan farklıdır. Bu farklılıklar ve sesli okumanın bazı özellikleri aşağıda verilmektedir (Güneş, 2007.a).

Sesli okuma sessiz okumadan farklıdır. Charmeux'e göre sesli okuma ile sessiz okuma karıştırılmamalıdır. Sessiz okuma yazılardan anlam üretme işlemidir. Sesli okuma ise üretilen anlamları aktarma işlemidir. Yazıdan anlam üretmeden yani yazıyı anlamadan aktarmak mümkün değildir (Charmeux, 2003). Sessiz okumada kelime ve cümleler seslendirilmez. Gözle alınan bilgiler doğrudan beyne aktarıldığı için ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak okuma sürecinden çıkarılır. Sesli okumada ise metindeki bilgiler hem gözle hem de kulakla alınır, zihinde birleştirilerek işlenir ve yeniden anlamlandırılır. Yani sesli okumayla metindeki bilgilerin ikili kontrolü yapılır. Bu yönüyle sesli okuma, ilköğretim öğrencileri ve dikkat becerilerini yeterince geliştiremeyen öğrenciler için çok gereklidir.

Sesli okuma bir dil dersidir. Sesli okuma ile öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu becerileri geliştirilir. Sesli okuma dil öğren-

me alanlarının bütününe yöneliktir. Bu nedenle sesli okuma bir dil dersi olarak ele alınır. Sesli okuma sırasında öğrencilerin yaptığı hataların saptanması ve bunların giderilmesi bütün dil becerilerinin iyileştirilmesine katkı sağlar. Oysa bu durum sessiz okuma için geçerli değildir. Sessiz okuma öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağlamaz, özellikle telâffuz, vurgu ve tonlama gibi becerilere hiç yararı olmaz. Bu nedenle öğrencilere sesli okumayı öğretmek için özel çalışmalar yapmak gereklidir. Bu çalışmalara ilkokuma yazma sürecinde başlanmalıdır. Telâffuzu geliştirmek için sınıfta öğrencilerin karşısında düzenli sesli okuma etkinlikleri yapılmalıdır. Bir topluluk önünde çalışma yapılmadan iyi okunamaz.

Sesli okuma daha yavaştır. Sesli okuma sürecinde, gözün kelimeyi saptadığı an ile onun seslendirilmesi arasında saniyenin dörtte biri kadar süre geçmektedir. Alain Lieury'nün deneysel araştırmalarına göre, ekrana yansıtılan bir kelimeyi tanıma 10 salise, seslendirme ise 40 salise sürmektedir. Bir başka ifade ile okuma becerileri gelişmiş okuyucu ekrana yansıtılan bir kelimeyi 10 salise içinde tanımakta ancak bunu 40 salise içinde seslendirmektedir (Güneş, 2009). Sesli okumada seslendirme işlemi okuma süresinin uzamasına neden olmakta ve daha fazla zaman almaktadır.

Sesli okuma daha zordur. Sesli okuma, sessiz okumaya göre zor bir okuma türüdür. Sesli okumada öğrenci metindeki yazıları iyi görmek, bunları anlamak, kontrol etmek, uygun bir ses tonu kullanarak aktarmak zorundadır. Bu süreç kelime ve cümleleri tanıma, bunları uygun dudak hareketleri, vurgu ve tonlama ile seslendirme, nefesi ayarlama, okuduklarını dinleme, anlama gibi bir dizi işlem gerektirir. Sesli okuma öğrencinin hem fiziksel hem de zihinsel olarak daha fazla enerji harcamasına ve yorulmasına neden olur. Sesli okurken çıkarılan ses gürültü oluşturur ve bu yönüyle sesli okuma bazen rahatsız edici olabilir. Ancak sesli okuma tesadüfe bırakılmamalı, öğrencilere okuma sırasında sesi ve ses düzeyini nasıl kontrol edecekleri, nasıl okuyacakları öğretilmeli, daha az yorulmaları sağlanmalıdır.

Sesli okuma bir iletişim etkinliğidir. Sesli okumada metnin içeriği sesli olarak alınır ve metinle sesli iletişim kurulur. Bu süreçte öğrenci çeşitli sorular sorar, metnin aktardığı anlamları değerlendirir ve metindeki duyguları paylaşır. Okuyucu bazen empatik davranır ve metindeki konuyu yaşar. Böylece metnin heyecanını paylaşır, bilgi alır ve bir tepki oluşturur. Bu durum öğrencilerin düzeylerine göre okunacak metinleri seçmeyi gerektirir. Öğrencinin iletişim kuramayacağı metinleri seçerek öğrenciyi zor durumda bırakmamak gerekir.

Sesli okumada metnin enerjisi dinleyiciye aktarılır. Sesli okumada metnin içeriği çeşitli vurgu ve tonlamalarla dinleyiciye aktarılır. Vurgu ve tonlama demek metnin kelimeleriyle oynamak demektir. Tonlama yaparken metindeki kelimelerin değeri ile dinleyicilere aktarılan kelimelerin değeri aynı olabileceği gibi farklı da olabilir. Yani vurgu ve tonlamalarla metnin enerjisi hem güçlendirilebilir hem de zayıflatılabilir. Ayrıca kelimelerle oynamak, farklı biçimlerde seslendirmek metni zenginleştirir. Bu durum öğrencilerin hayal gücünü zenginleştirmeye ve zihinsel becerilerini geliştirmeye katkı sağlar(Martine,2005). Ancak metnin duygularını ve enerjisini dinleyicilere aktarmak için iyi okuyucu olmak gerekir. Ayrıca bu okuma aktif dinleyicileri gerektirir. Sesli okuma etkinliklerinde bunlara dikkat edilmelidir.

Sesli okuma, estetik okumayı da içerir. Estetik amaçlı sesli okumada daha farklı seslendirme uygulanır. Bunun için öğrencilere çeşitli çalışmalar yaptırılmalıdır.

Örneğin ses alanları yaratılmalı, müzik eşliğinde çeşitli sesleri çıkarma çalışmaları yaptırılmalıdır. Böylece seslerle ve kelimelerle oyun oynanabilir. Seslerle dinleyiciler yönlendirilebilir. Tiyatro ve koro vb. çalışmalarında bunlardan yararlanılabilir.

Sesli okuma seslendirmeden farklıdır. Seslendirme, okuyucunun yazılı işaretlere mekanik biçimde seslere çevirmesidir. G.Chauveau'a göre seslendirmede yazıya dayalı bir söz zinciri oluşturulur. Okuyucunun dikkati bir taraftan yazıların görüntülerine yoğunlaşır, bir taraftan da seslerle harfleri birleştirmeye odaklanır. Seslendirme anlamadan uzaktır. Oysa sesli okuma, metinden anlam oluşturma, bunları sözlü ifadelere çevirme ve zihinde yapılandırma işlemidir(Charmeux, 2003).Sesli okuma ile seslendirme karıştırılmamalıdır.

Sesli okuma ezberleme işlemi değildir. Sesli okuma bir metindeki bilgileri ezberlemek için kullanılan araçlardan birisidir. Ancak sesli okuma ezberleme işlemi değildir. Ezberlemede bir metindeki bilgileri veya sözleri eksiksiz tekrarlamak için akılda tutmaya çalışılır. Bu amaçla metin defalarca yüksek sesle okunur ve mekanik tekrar yapılır. Metindeki bilgileri anlamaya değil eksiksiz aktarmaya yönelik çalışılır. P.Siméon'a göre ezberleme yoğun bir güç ve çaba gerektirir, ancak öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştiremez (IUFM,2005).Sesli okumada öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme amaçlanır.

Sesli okuma sessiz okumaya geçiş aracı değildir. Sesli ve sessiz okuma birbirinden farklı okuma türleridir. Her ikisi de okuyucuların özel ihtiyaçlarına cevap verir. Oysa bazı yazılarda sesli ve sessiz okuma birbirinin tersi olarak gösterilmektedir. Bu doğru değildir. Sesli ve sessiz okuma birbirinin tamamlayıcısıdır. Charmeux, sesli okumanın ayrı bir alan olduğunu, farklı beceriler gerektirdiğini, okumaya zenginlik getirdiğini, sessiz okumayla karşılaştırılmaması gerektiğini belirtmektedir (Charmeux,2003). Sessiz okumada öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim ortadan kalkmakta, öğrencinin okuma becerilerini geliştirmesi engellenmektedir. Sessiz okuma hızlı okuma için bir araç olarak görülmelidir (PIREF, 2003; IUFM, 2005).Foucambert ve Charmeux'e göre, öğrencilerin önce sesli okuma becerileri geliştirilmeli, ardından sessiz okumaya geçilmelidir.

Sesli Okuma Türleri

İlköğretim düzeyinde uygulanan sesli okuma türleri üç grupta toplanmaktadır (Chauveau, vd.,2001). Bunlar kendisi için okuma, öğrenmek için okuma ve başkaları için okumadır. Her birinin amacı ve yürütülmesi birbirinden farklıdır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

Kendisi için sesli okuma: Bu sesli okumanın amacı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmektir. Okuma becerileri henüz gelişmemiş öğrencilere, kelimeleri daha iyi tanıma, seslendirme, akıcı okuma, metni anlama, bilgileri zihninde düzenleme gibi amaçlarla sesli okuma yaptırılır. Öğrencilerin okuma hataları belirlenir ve giderilmeye çalışılır. Bu sesli okuma çalışmaları daha çok okulun ilk yıllarında uygulanır. Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerinden sonra bu sesli okuma uygulanmaz.

Öğrenmek için sesli okuma: Öğrencilerin metindeki bilgileri iyi anlamak ve öğrenmek için uyguladıkları yüksek veya yarı sesli okuma türüdür. Bu sesli okumada öğrenci, birinci okuma sırasında hızlı geçtiği yerleri iyi anlamak, anlama güçlük-

lerini gidermek ve derinlemesine anlamak için metni kendi kendine defalarca yüksek sesle okur. Bu uygulama öğrencinin anlama ve öğrenme becerilerini geliştirmeye önemli katkılar sağlar. Öğrenmek için sesli okumada temel kural metnin farklı zamanlarda ve birden fazla okunmasıdır. Yani tekrarlı okumadır. Bazen anlamı karmaşık metinlerde metnin anlamını yakalamak veya izlemek için de bu sesli okumaya başvurulur. Öğrenmek için sesli okuma hem zihinsel becerileri geliştirme hem de okunanları genişletme ve zihinde yeniden yapılandırma aracıdır. Ayrıca öğrencilerde aktif ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir. Bu nedenle ilköğretimin her düzeyinde uygulanır.

Başkaları için sesli okuma: Bu iletişim amaçlı sesli okumadır. Dinleyicilere tanımadıkları bir metni yüksek sesle okuma söz konusudur. Bu okumada öğrenci metindeki bilgileri başkalarına doğru olarak aktarmaya çalışır. Metinle sesli iletişim kurar, okurken vurgu ve tonlamaya dikkat eder. Öğrenci bir aktarıcı ya da aracı rolünde olduğundan okuma sırasında iletişim süreç ve işlemlerine dikkat eder. Okunan metni önce öğrencinin kendisi anlamalı, ardından dinleyicilerin anlamasını sağlamalıdır. Bu nedenle öğrenci bir taraftan metnin anlamını araştırır bir taraftan da başkalarına doğru aktarmaya çalışır. Bu sesli okuma sınıf içi etkinliklerde, drama, tiyatro gibi çalışmalarda uygulanır.

Sesli Okumanın Yararları

Günümüzde çok sayıda araştırma ve toplantıda sesli okumanın yararları dile getirilmektedir. Bu konu Fransa'da 2003 yılında düzenlenen Uluslararası Uzlaşma Konferansı'nda da ele alınmıştır. Çok sayıda uzmanın katıldığı 'İlköğretimde Okuma Eğitimi Uzlaşma Konferansı'nda sesli okumanın çeşitli yararları dile getirilmiştir. "Sesli okuma öğrencilerde okuma zevki oluşturma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme, derin anlamayı geliştirme, okuma niteliğini değerlendirme ve soru sorma için önemli bir araçtır. Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek için sesli okuma uygulanmalıdır." görüşlerine yer verilmiştir (PIREF, 2003). Sesli okuma, öğrencilerin yazılı dili ve yapılarını öğrenmelerini kolaylaştırmakta, çeşitli seslendirme ve ifade etme örnekleriyle kendilerine model oluşturmalarına katkı sağlamaktadır. Sesli okumanın öğretim, dil, zihinsel ve sosyal gelişim açısından yararları aşağıda açıklanmaktadır.

a. Öğretim Açısından Yararları

Günümüz araştırmalar, sesli okumanın yavaş olduğunu, ancak yararlarının sadece okul yıllarında değil yaşam boyu sürdüğünü, bireyin yaşam boyu öğrenmesine yardım ettiğini göstermektedir. Sesli okumanın öğretim açısından bazı yararları şöyle sıralanmaktadır:

İlkokuma ve yazma öğrenmeyi kolaylaştırır. Sesli okuma, ilkokuma ve yazmaya yeni başlayan öğrenciler için çok gereklidir. İlkokuma ve yazma öğrenme sürecinde, sesli okuma hem öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine hem de bunların öğretmen tarafından izlenmesine önemli katkılar sağlar. Öğrenciler sesli okuyarak sesleri birleştirme, hece ve kelime yapma, kelimeleri tanıma, vurgu ve tonlama gibi becerilerini geliştirirler. Bu durum giderek akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirir. Böylece sınıfta çeşitli okuma ve yazma etkinliklerin yapılması daha kolay olur.

◆ Firdevs GÜNEŞ

Bağımsız ve aktif öğrenmeyi sağlar. Okuma yoluyla öğrenmenin başlangıcını sesli okuma oluşturur. Sesli okuma ile öğrenci kendi öğrenmesini izler, kontrol altına alır ve yönlendirir. Sesli okuma öğrencinin dikkatini geliştirmesine, okuduklarına yoğunlaşmasına, kendine güvenmesine katkı getirir. Ayrıca öğretmene öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi hakkında fikir verir. Okuma sırasında aktif olmasına ve aktif öğrenmesine katkı sağlar. Kısaca sesli okuma öğrencinin çeşitli bilgileri öğrenmesine, çok yönlü düşünmesine, kültürünü zenginleştirmesine ve bakış açısını genişletmesine yardım eder.

Öğrenmeye güdüler. Sesli okuma öğrencilerde çeşitli konulara ilgi uyandırmakta ve okumadan zevk almalarını sağlamaktadır. Ayrıca konuşma isteğini artırmakta, düzgün ve akıcı konuşma becerilerini geliştirmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade etmelerini getirmekte ve öğrenmeye güdelemektedir. Böylece sesli okuma sınıf içi etkinliklere katılımı artırmakta, öğrencilerde girişimcilik ve yaratıcılığı geliştirmektedir.

b.Dil Gelişimi Açısından Yararları

Sesli okumanın dil gelişimi açısından yararları şöyle sıralanabilir:

Okuma becerilerini geliştirir. Sesli okuma ilkokuma ve yazma sürecinde öğrencilerin sesleri birleştirme, hece ve kelime yapma, kelimeleri tanıma, vurgu ve tonlama gibi becerilerini geliştirir. Bu durum giderek akıcı okuma becerilerinin gelişimini getirir. Öğrenciler sesli okuyarak bütün okuma ve anlama becerilerini geliştirirler.

Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir. Öğrenci, sesli okuma ile kendi sesi ve sesinin özellikleri hakkında bilgi edinir, sesini ve ses tonunu tanır, keşfeder, ses yüksekliğini ayarlar, ses ritmini oluşturur, vurgu ve tonlamayı öğrenir. Sesli okuma etkinlikleriyle bu becerilerini giderek geliştirir ve konuşma etkinliklerinde uygulamaya başlar. Böylece hem okuma, hem dinleme hem de konuşma becerilerini de geliştirir.

Öğrencinin kendini ifade etmesini kolaylaştırır. İlköğretim öğrencilerine sesli okumayla birlikte çeşitli teknikler de öğretilir. Bunlar noktalama kurallarına uyma, hafif müzikal bir sesle okuma, önemli yerleri vurgulama, soru sorar gibi okuma vb. Bu teknikler öğrencinin kendini ifade etmesini, projelerini uygulamaya koymasını, seyirci karşısında okuma ve sunu yapmasını, drama, piyes ve tiyatroyu sahneye koymasını, ses montajı yapması gibi etkinlikleri kolaylaştırır.

c.Zihinsel Gelişim Açısından Yararları

Sesli okumanın öğrencilerin zihinsel gelişimine katkısı çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Sesli okumanın zihinsel gelişim açısından bazı yararları aşağıda verilmektedir.

Dikkati geliştirir. Sesli okuma öğrencinin okuma sırasında harflere, harf ayrıntılarına hecelere, kelimelere dikkat etmesini ve bunları tanımasını zorunlu kılar. Bunları seslendirirken vurgu ve tonlama kurallarına uymasını gerektirir. Uyguladığı kuralları ve okumasını kontrol için dinlemeyi gerektirir. Ayrıca metindeki anlam zincirini izlemeyi ve anladıklarını zihninde yapılandırmayı ister. Sesli okuma sürecindeki bu işlemler öğrencinin sürece dikkat etmesini ve dikkat becerilerini geliştirmesi-

ni sağlamaktadır. Bu durum sadece okuma sürecinde değil yazma sürecinde de etkili olmakta ve öğrencinin dikkatli olmasını getirmektedir.

Anlama becerilerini geliştirir. İlköğretimin temel amaçlarından biri de öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektir. Anlama becerilerini geliştirmede sesli okumanın önemli bir rolü vardır. Sesli okuma sadece anlama becerilerini değil aynı zamanda anlamayı değerlendirmek için de etkili bir araçtır. Yani sesli okuma anlamının hizmetindedir. Öğrencinin okuma sırasında aktif olmasına, metindeki heyecanı hissetmesine, ipuçlarını yakalamasına, soruların cevabını bulmasına ve ayrıntılı anlamasına yardım eder. Özellikle öğretmen tarafından yapılan örnek sesli okumalarda, öğrenciler metin içindeki ayrıntılar yerine metnin genel anlamına daha kolay ulaşırlar. Sesli okuma ile öğrencilerin anlama durumları ve becerileri daha kolay kontrol edilir (Arfa, 2008). Kısaca sesli okuma öğrencilerde anlama becerilerini geliştirmeye ve anlamı yapılandırmaya önemli katkılar sağlar.

Sesli düşünmeyi geliştirir. Sesli okuma öğrencilerde sesli düşünmeyi geliştirmektedir. Sesli düşünme bir düşünme tekniğidir. Öğrencilerin kendilerini dinleyerek düşünmelerine denilmektedir. Bu teknik daha çok işbirlikli çalışmalarda, sorun çözmeye, sorgulama, sınıflama gibi işlemlerde kullanılmaktadır. Bu tekniğe göre bireyler herhangi bir problemi çözerken düşüncelerini, uygulayacakları aşamaları ve kullanacakları teknikleri yüksek sesle dile getirirler. Bunları dinleyerek düşünen bireyler hatalarını daha kolay fark ederler. Araştırmalar sesli düşünen öğrencilerin problem çözmeye daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca sesli düşünme bir konuya odaklanmada da önemli rol oynamaktadır. Kısaca sesli okuma öğrencilerde sesli düşünmenin alt yapısını hazırlamaktadır.

d. Sosyal Gelişim Açısından Yararları

Sesli okuma öğrencilerin duygusal ve sosyal yönden gelişimlerine de önemli katkılar sağlamaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

Öğrencinin kendine güvenini artırır. Ros-Dupont, Billaud-Lecoinet, Ducros, Dupinay-Lemaire gibi yazarlar sesli okuma sırasında öğrencilerin yaşadıkları korkuyu dile getirirler. Sesli okuyan öğrenciye dikkatlerin yönelmesi, herkesin bakması, uygun sesler çıkarmak zorunda olma, satırları kaybetmeme gibi durumlar utangaç öğrencilerin aşması gereken sorunların başında gelir. Bu tür sorunlar sesli okumayı öğrenmenin başında önemli bir engel oluşturur. Kendine güven sorunu yaratır (Ros-Dupont, vd.,1999). P.Siméon'a göre yüksek sesle okumayı öğrenen öğrenciler bu engelleri aşar, zamanla kızarak, titreyerek, sallanarak, kesintili ve boğuk okumayı terk ederler. Yani sesli okuma öğrencinin kişiliğini geliştirmesine ve kendine güvenmesine yardım eder. Sesli okuma ile kazanılan kendine güven duygusu zamanla başka alanlara taşınır (IUFM,2005).

İletişim ve etkileşimi kolaylaştırır. Sesli okuma öğrencinin çevresindeki çocuklarla ve toplulukla iletişim kurmasına yardım eder. Sesli okumak, iyi okunan bir metni dinlemek, metindeki heyecanları hissetmek, kendi duygularıyla karşılaştırmak, çeşitli hayaller geliştirmek, arkadaşlarının sesli okuması ile kendini karşılaştırmak gibi etkinlikler öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi getirmektedir. Sesli okumayla öğrenci bilgilerini yeniden düzenler, geliştirir, sorgular ve arkadaşlarıyla paylaşır. Kısaca iyi düzenlenen sesli okuma etkinlikleri öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi geliştirir (Arfa, 2008).

Sosyal etkileşimi artırır: Sesli okuma öğrencide okuma zevkini canlandırır, arkadaşlarıyla kendini karşılaştırmasını, kendi güçlü yanlarını görmesini ve kendine güvenmesini sağlar. Sınıfta okunan metinleri ve öyküleri dinlemek, tartışmak, sorgulamak, öğrencinin arkadaşlarıyla zihinsel etkileşime girmesini sağlar ve grup içi etkileşimi artırır. Bu durum öğrencinin bir taraftan kendini yeni bilgilerle beslemesini, bir taraftan da başkalarının görüş ve tutumlarını öğrenerek kendisiyle uyumlu hale getirmesini sağlar (Arfa, 2008). Böylece sesli okuma öğrencinin sosyal etkileşim ve sosyal çatışmaları iyi yönetmesini getirmektedir. Sonuç olarak sesli okuma öğrencilerde dil, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişime önemli katkılar sağlamaktadır.

Sesli Okuma Süreç ve Becerileri

Yapılandırıcı yaklaşıma göre sesli okuma sürecinde öğrencilerde geliştirilecek beceriler üç aşamada ele alınmaktadır. Bunlar görme ve seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırmadır.

1.Görme ve Seslendirme: Görme, sesli okuma sürecinin ilk aşamasıdır. Yazıların ve resimlerin görülmesidir. Görme aşamasında yazılar, görseller fiziksel olarak alınmakta ve beyne iletilmektedir. Gözümüzde 130 milyon duyu alıcısı vardır. Bunlar aracılığıyla harf, kelime, rakam, şekil, resim gibi bilgiler alınmakta ve beyne aktarılmaktadır. Sessiz okumada bir kelime 10 salise, sesli okumada ise 40 salise içinde beyne aktarılmaktadır (Güneş,2009). Bu nedenle sesli okumada önce görme ve seslendirme becerileri üzerinde durulmalıdır. Bu becerileri geliştirmek için sesi geliştirme, doğru seslendirme ve kelime tanıma etkinlikleri yapılmalıdır. Bunlar nefesi ve sesi ayarlama, metinde ses değişiklikleri yapma, sesi yorulmadan iyi kullanma, sesi ve vurgusunu geliştirme, sesin yoğunluğunu ve tonunu düzenleme, sesine yorum katma, metindeki kelime ve tekrarlarla oynama, cümleleri doğru telâffuz etme, yeni ve karmaşık kelimeleri seslendirme, okunan kelimeleri gözle takip etme gibi etkinliklerdir.

2.Anlama: Sesli okuma sürecinin ikinci aşamasını anlama oluşturmaktadır. Bu aşamada önce kelimelerin anlamı keşfedilmekte, bunlar birleştirilerek cümle anlaşıl-maktadır. Ardından metni anlamak için çeşitli dil ve zihinsel beceriler (hatırlama, bağ kurma, sınıflama, tahmin yapma, neden- sonuçları bulma, çıkarım yapma vb.) harekete geçirilmekte ve aktif olarak kullanılmaktadır. Böylece metinden ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmekte ve zihinde işlenmektedir. Bu aşamada dikkat becerileri önemli olmakta ve bütün süreci etkilemektedir. Öğrencinin okuma amacını önceden belirlemesi, dikkatini ve okuma sürecini yönetmesini sağlamaktadır. Anlama sürecinde dört özel teknik hem anlama becerilerini hem de zihinsel becerileri geliştirmektedir. Bunlar tahmin etme, sorgulama, özetleme ve anlamı açıklama teknikleridir. Sesli okuma sürecinde bu teknikler öğretilmelidir.

Anlama becerilerini geliştirmek için sesli okumaya hazırlık yapma, okunacak metni tanıma, noktalamaya dikkat ederek okuma, okumasına saygı gösterme ve okuduklarını dinleme, kontrol etme, sözdizimine saygı gösterme, yazıları atlamadan sırayla okuma, metindeki duyguları farklı şekillerde veya stillerde ifade etme, jest ve mimiklerle metni canlandırma, oyunlaştırma, metne heyecan katma, çeşitli duygularla metni canlandırma, okumaya özen ve saygı gösterme, başkalarının okuduklarını saygıyla dinleme,konuşma becerilerini geliştirme gibi çalışmalar da yapılmalıdır (Ros-Dupont, vd.1999).

3.Zihinde Yapılandırma: Sesli okuma sürecinin üçüncü aşamasını zihinde yapılandırma oluşturmaktadır. Anlama aşamasında seçilen bilgi, düşünce ve anlamlar yeniden gözden geçirilmekte ve incelenmektedir. Bunlar öğrencinin zihinsel yapısına göre ön bilgilerle birleştirilerek yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır(Giasson, 1995, Saskatchewan, 2000,2001, Lachapelle,2001).Anlamı zihinde etkili biçimde yapılandırmak için çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bunların başında öğrencinin okuma amacını belirlemesi, ön bilgilerini harekete geçirmesi ve tahminler yapması gelmektedir. Bir metnin sonunu veya içinde olacağını tahmin etme, eksik bırakılan yerleri tamamlama, sesli okumayla zihinde canlandırma, sesli düşünme, metnin ve yazarın amacını belirleme, çıkarım yapma, okuma amaçlarına ya da beklentilerine cevap bulma durumunu gözden geçirme gibi etkinlikler yapılabilir (Güneş,2009).

Görüldüğü gibi öğrencilerde sesli okuma becerileri üç aşamalı çalışmalarla geliştirilmektedir. Bu aşamalar düz bir çizgi şeklinde değil iç içe geçmiş halkalar biçiminde yürütülmelidir. Sesli okuma etkinlikleri sadece bunlarla sınırlı değildir. Öğretmen bunlardan bazıları seçebilir, öğrencinin durumuna ve sınıf düzeyine göre daha farklı etkinlikler yapabilir.

Sesli Okuma Uygulamaları

Sesli okuma çalışmalarına ilkokuma ve yazma öğretiminde başlanmalı, Türkçe ve diğer derslerde sürdürülmelidir. Sesli okuma, her gün yapılacak eğitim çalışmalarının önemli bir bölümünü oluşturmalıdır. Bu çalışmalara sınıfın tamamı katılmalıdır. Önce öğretmen örnek bir sesli okuma yapılmalı ve çeşitli sorularla öğrencilerin dinlemelerini sağlamalıdır. Öğretmen sesli okuma yaparken öğrencilere okuma zevki verilmeli, okumaya ilgi ve merak uyandırmalı, bağımsız okumaya güdülemeli, çeşitli yazı ve metin tiplerine alıştırmalıdır. Sesli okuma sırasında öğretmen, sesin yoğunluğunu, gücünü ve vurgusunu örneklerle göstermelidir. Öğrenciler başlangıçta hatalar yapabilir ancak bu hatalar zamanla düzeltilmelidir. Bu tür sesli okuma alıştırmaları çok önemlidir. Bir metnin doğru okuma biçimini zihnine iyice yerleştiren öğrenci onu şaşırmadan uygular. Öğretmen sesli okumaya öğrencileri cesaretlendirmeli ve hataları okumayı keserek anında düzeltilmelidir. Bu uygulama öğrencinin hatasını daha çabuk görmesini ve kendini geliştirmesini sağlar (Giasson,Saint-Laurent,2004).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma çalışmaları okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada ele alınmalıdır. Bu uygulamaya sesli okumada da dikkat edilmelidir.

Okuma Öncesi Aşama: Bu aşamada öğretmen öğrencileri okumaya zihinsel yönden hazırlamalıdır. Bunun için şu çalışmalar yapılabilir:

- Öğrencilere metni okuma amaçlarını sorular, okumanın amaçlı yapılması gerektiği hatırlatılarak okuma amaçlarını belirlemeleri istenir.
- Öğrencilerin dikkatleri ve ilgileri çeşitli sorularla yönetilir. Örneğin"Bu metni niçin okuyorum? Okuma sonunda ne öğreneceğim?" gibi. Bu tür soruları cevaplamak için sınıfta beyin fırtınası düzenlenir. Öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik sorular sorulur.
- Okunacak metin hızlıca gözden geçirilir. Metnin yapısı ve düzenlenmesi ile ilgili sorular sorulur. Bu metne göre hangi okuma tekniğini kullanacakları

ve nasıl uygulayacakları sorulur. Metnin içeriğine ilişkin tahminler yapılır.

- Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirilir. Metnin konusu hakkında öğrencilerin neler bildikleri kontrol edilir. Öğrencilerin ön bilgilerinin doğruluğu ve etkililiği kontrol edilir. Metinden öğrenecekleri hakkında ipuçları verilir. Önceden bildikleriyle yeni öğrendikleri arasında bağ kurmak için alt yapı oluşturulur(Tardif,1997).

Okuma Aşaması: Bu aşamada öğretmen metni yüksek sesle okumalıdır. Öğrencilerin metin içinde geçenleri dikkatle dinlemeleri sağlanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini uyarmak, sürdürmek ve anlamalarını sağlamak için okumasını çeşitlendirecek yapılmalıdır. Eğer ilgi düşerse okumayı çeşitli hareket, drama ve oyunlarla yapmalıdır. Örneğin ayaklarının ucunda yürüyerek ve okunan kelimelere uygun hareketlerle yaparak sürdürebilir. Öğretmenin sesli okuması yalnız okuyamayan öğrencilere örnek olur ve metni keşfetmelerine yardım eder. Ayrıca iletişim kurmaya ve öğrencileri değerlendirmeye katkı sağlar (Arfa, 2008). Okuma sırasında şu etkinlikler yapılabilir:

- Öğrencilere okuma öncesi yaptıkları tahmin ettikleri doğrulamaları ve metinden uygun bilgileri almaları konusunda yardım edilir. Tahminlerin doğru olup olmadığı izlenir. Öğrencilere tahminlerini açıklamaya ve karşılaştırmaya yardım edilir.
- Öğrencilerin bilgilerini düzenlemelerine ve bütünleştirilmelerine yardım edilir. Bunun için metinden önemli kavram ve kelimeler seçilerek üzerinde konuşulur. Konuyla ilgili beyin fırtınası düzenlenir, bir örnek verilir ya da gösteri yapılır. Öğrencilerin yararlı teknik ve bilgileri zihinde yapılandırılmalarına ve etkili öğrenmelerine yardım edilir.
- Öğrencilerin bilgi ve anlamalarında oluşan değişimler üzerinde durulur. Öğrencilerin önceki bildikleri ile yeni öğrendiklerini karşılaştırmaları istenir. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini zihinlerinde uzun süre saklamaları sağlanır (Tardif, 1997).

Okuma Sonrası Aşama: Bu aşamada öğrenilen bilgilerin uygulanması ve başka alanlara aktarılması kontrol edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini uygulama durumları gözlenmelidir. Bu amaçla metindeki olayları ve sorunları çözme, sorgulama, günlük yaşamla ilişkilendirme, metnin ve yazarın amacını belirleme, çıkarım yapma, metnin öğrencilerin okuma amaçlarını ya da beklentilerini karşılama durumunu sorgulama gibi etkinlikler yapılabilir (Güneş,2009). Bu amaçla okunan metin hakkında sorular sorulabilir.

- İlk sorular öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini ölçmeye yönelik olmalıdır. Bu sorular, cevabı metin içinde açıkça verilen sorular olmalıdır.
- İkinci tür sorular öğrencilerin metindeki bilgiler üzerinde düşünceleri ve çıkarımlar yapmalarına yönelik olmalıdır. Bu sorular, metinde cevabı olmayan ancak düşünülerek ve çıkarım yapılarak cevabı bulunacak sorular olmalıdır (N'Namdi, 2005, Güneş,2007,b).Bu tür sorularla öğrencilerin anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirilmelerine yardım edilmelidir.
- Öğretmen, bilgi şemaları düzenleyerek de öğrencilerin bilgi ve kavramları yapılandırmalarına yardım edebilir. Örneğin kavram şemaları, zihin haritaları gibi.

- Metindeki sorunlara farklı çözümler bulma, ilginç yerleri tekrar okuma, tartışma gibi etkinlikler de yapılabilir.

Sesli okuma uygulamaları sadece bunlarla sınırlı değildir. Öğretmen yukarıda verilen uygulamaları öğrencinin durumuna ve sınıf düzeyine göre çeşitlendirerek daha farklı uygulamalar da yapabilir. Bu çalışmalarda Yeni Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında verilen etkinliklerden de yararlanılmalıdır. Sesli okuma çalışmaları sessiz okumayla birlikte yürütülmeli ve gerektiğinde sessiz okuma çalışmaları da yapılmalıdır.

Sesli Okuma Ölçütleri

Öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmek, değerlendirmek ve sesli okumanın niteliği artırmak için çeşitli ölçütler geliştirilmiştir(Arfa, 2008).Bunlardan bazıları şöyledir:

- Metne saygı duyma ve bütünlüğünü koruma,
- Nefesini yönetme ve sesini iyi kullanma,
- Ortamı ve dinleyicileri dikkate alma, sesini ayarlama,
- İçeriğe uygun bir seslendirmeye dikkat etme,
- Anlamı açıklayıcı yerlere vurgular yapma,
- Okumaya uygun bir ses tonu kullanma,
- Ses tekniklerinden yararlanma ve değişik sesler kullanma,
- İçeriğin anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için dinleyicileri izleme,
- Okumasını sadeleştirme ve kişisel bir ifade biçimi oluşturma,
- Sesine heyecan katma,
- Göz tekniklerini uygulama,
- Bakışlarını eğitime ve etkili kullanma,
- Metin ile dinleyiciler arasında göz gezdirirken okuduğu yeri kaybetmeme, gibi.

Bu ölçütler öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirme ve değerlendirmede kullanılabilir.

Sonuç olarak, ilköğretim düzeyinde öğrencilerimizin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynayan sesli okuma çalışmalarına gereken önem verilmelidir. Bu konuda başta öğretmen ve aileler olmak üzere herkes üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelidir. Öğrencilerimizin Ülkemize yakışır biçimde düşünen, anlayan, sorgulayan ve sorun çözen bireyler olarak yetişmeleri için gerekli çabalar gösterilmelidir.

Kaynakça

- Alamargot, Denis (2001). *L'acquisition des connaissances*. In C. Golder, D. Gaonac'h (Eds.). Enseigner à des adolescents, Manuel de Psychologie, Hachette Education.
- Arfa, Mohamed. (2008). *La lecture à haute voix*, Ministère de l'éducation et de la formation, Direction régionale de Bizerte.
- Chauveau, G., De Santi-Gaud, C., Usseglio, M., (2001). *Mika CP*, Retz, France
- Charmeux, Evelyne, (2003) *Ap-prendre la parole*, Sedrap Education. France.
- Charmeux Evelyne, (1991). *La lecture à voix haute, est-ce de la lecture ?* Nathan Pédagogie.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), Strategies in Information Processing, London: Academic Press.
- Giasson, Jocelyne (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*, Éditeur Gaëtan Morin, Montréal.
- Giasson, Jocelyne, Saint-Laurent. L. (2004). *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire*, Rapport synthèse. Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE. Programme pour le soutien à la recherche en lecture, Université Laval
- Gombert, JE., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Güneş, Firdevs (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*, Nobel Yayınları.
- Güneş, Firdevs (2007, c). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları.
- Güneş, Firdevs (2007, b). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayınları.
- Güneş, Firdevs. (2007, a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yay.
- Holender, D. (1988). *Représentations phonologiques dans la compréhension et dans la prononciation des mots écrits*. Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage, 6, 31-84.
- IUFM (2005). *La Lecture a Haute Voix Au Cycle III*, IUFM, Académie de Montpellier, France
- Lachapelle, Claudine (2001). *Les stratégies de compréhension en lecture*, Ministère de l'Education de la Saskatchewan.
- Martine, Lorimier (2005) *La lecture à voix haute*, eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/La-lecture-a-voix-haute.html.
- M. Ros-Dupont, A. Billaud-Lecoinet, A.-M. Ducros, I. Dupinay-Lemaire. (1999) *La lecture à haute voix du CP au CM2*, BORDAS
- MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB
- Ministère de la Communauté Française (2008). *Apprendre À Lire Lecture À Haute Voix et Compréhension*, Inspection de L'enseignement Fondamental, France

- N'Namdi, Kemba A.(2005).*Guide pour l'enseignement de la lecture dans le primaire*, Unesco.
- OCDE,CERI, Ministère de l'Éducation de l'Ontario,(2007).*Recherche sur le cerveau, apprentissages et acquisition de la lecture*, Le 21 février 2007, Toronto, Canada
- OCDE (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, 18.06.2007,CERI,OCDE.
- PIREF (2003). *L'identification des mots est un préalable à la compréhension, même si son amélioration n'implique pas forcément un gain pour l'accès au sens*, PIREF, 2003
- Saskatchewan .(2001). *Philosophie et méthodes d'enseignement*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
- Saskatchewan.(2000).*Programme d'études*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
- Tardif, Jacques. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Editions Logiques.
- Toterau, Corinne (2005),*L'acte de lire*, d'IUFM.
- Wettstein- Badour, Ghislaine (2000). *Apprendre à lire : l'apprentissage alphabétique favorise la découverte du sens*,Lettre aux parents des futurs illettrés, Aux Editions de Paris.
- Vuillemin, Anne (2007). *La Lecture à Haute Voix est- elle de la Lecture ?*, Académie d'Aix-Marseille, Mémoire de C.A.F.I.P.E.M.F, Marseille.

THE IMPORTANCE AND BENEFITS OF READING ALoud IN ELEMANtARY EDUCATION

Firdevs GÜNEŞ*

Abstract

There are two kinds of reading are taught to the students on primary school level. These are silent reading and oral reading. In the historical background, principally oral reading had been paid the attention and then the silent reading. But on these days oral reading again comes into question. According to present day researches, oral reading is not a waste of time, on the contrary it is a gain of time. In the constructivist approach, for active learning, oral reading of the students is necessary. Oral reading is very important for the language, mental and social development of the primary school students. It makes easier fluent reading and recognising the words during the primary school education. Oral reading is a language lesson. It provides development on listening, speaking, reading, writing, visual reading and presentation skills of the students. In addition, it helps development of paying attention, understanding, oral thinking of the students. So students become sure of themselves. Oral reading is also a tool for the communication and interaction. Both the emotions, thoughts in the text are learned and transferred to the others. Therefore the teachers should attach the importance to the oral reading and motivate the students.

Key words : Primary education, education of Turkish, oral reading

* Prof. Dr.; Ankara University, Faculty of Education.

KALEMİ KAVRAMA NOKTASI, OTURUŞ ŞEKLİ ve KÂĞIT POZİSYONU DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA HIZLARI ve HATALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Turan TEMUR*

Cihan Caner AKSOY**

Hasan TABAK***

Özet

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalemi kavrama noktası, kâğıt pozisyonu ve oturuş şeklinin (yazma pozisyonu) yazma hızı ve hatalarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma Kütahya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının birinci sınıf öğrencileriyle (n=412) yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin üçte ikisinin kalemi orta noktadan kavradığı, yarısından fazlasının öne doğru eğilerek yazı yazdıkları belirlenmiştir. Kâğıt pozisyonu açısından yazı yazma sürecinde öğrencilerin % 59.9'u sağa ya da sola 45° ile 90° arasında eğim vererek kâğıdı tutmaktadır. Yazma ve kâğıt pozisyonu, kalemi kavrama noktası değişkenlerinin öğrencilerin yazma hızı ve hata puanları ortalamalarında farklılığa yol açtığı söylenebilir. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının oturma şekillerine göre değiştiği gözlemlenmiştir. Yazma hızında meydana gelen değişikliğin % 4.3'ü ayakta yazma ve dik kâğıt pozisyonu değişkenleriyle açıklanabildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Kalemi kavrama noktası, oturuş şekli, kâğıt pozisyonu, yazma hızları ve hataları, ilköğretim birinci sınıf öğrencileri

Giriş

İlköğretim birinci sınıf pek çok temel becerinin kazandırıldığı bir sınıftır. İlköğretim seviyesinde kazandırılmış beceriler öğrencilerin sonraki yıllarını da etkileyeceğinden söz konusu sınıf düzeyi oldukça önemlidir. Bu sınıf düzeyinde yaşam becerilerinin yanında okuma ve yazma becerileri de kazandırılmaktadır. Bu araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin yazmada öğrenme sürecini etkileyeceği düşünülen bazı fiziksel faktörler ele alınmaktadır.

Yazma bir birey için günlük yaşamda olduğu kadar okul yaşamında da büyük bir öneme sahiptir. Çünkü araştırmalara göre ilköğretim seviyesindeki bir sınıfta zamanın yaklaşık % 30-60'nın ince motor becerileri ve yazma etkinlikleri ile geçmektedir (Surrey vd., 2001; Mchale vd., 1992). Yazma bir değerlendirme aracı olarak kullanıldığında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilecek önemli bir değişken

* Bu çalışma 109K598 numaralı TÜBİTAK projesi kapsamında "International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım 2010" sunulan bildiriden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü / Kütahya

*** Arş. Grv.; Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Fizyoterapi Bölümü / Kütahya

**** Arş. Grv.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü / Ankara

görünümü almaktadır. Ancak Ziviani (1995) ve Ziviani vd. (1998)'ne göre yazmayı etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler genel olarak bilişsel, görsel algı, motor kontrol, kas gelişimi gibi bireysel gelişime yönelik olabileceği gibi sosyal, kültürel ve fiziksel vb. çevresel faktörler de olabilir.

Kalemi Kavrama

Araştırmalar öğrencilerin yazma sırasında kalemi farklı şekillerde kavradıklarını ortaya koymaktadır (Tseng, 1986, 1998; Ziviani vd., 1986; Dennis vd., 2001; Koziatsek vd., 2003, Amundson, 1995; Selin, 2003). Söz konusu araştırmalarda sıklıkla işaret parmağı, başparmak ve orta parmak kullanılarak kalemin kavrandığı vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca kalemi kavrayan parmak sayısı, parmakların kalem üzerindeki konumları genel olarak araştırmalarda ele alınan değişkenlerdir. Ancak çoğunlukla fizyoterapistler tarafından yapılan bu araştırmaların sonuçları henüz kesin bir kalem tutma şekline söz edememektedir.

Bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalemi kavrama noktası üç farklı şekilde ele alınmıştır. Öncelikle öğrencilerin kalemi kavrama noktaları belirlenmiştir. Buna göre kalemin ucu alt nokta (Resim 3), kalemtraşla açılan bölgenin hemen üstü orta nokta (Resim 2) ve orta noktadan yukarı tutuşlar ise üst nokta (Resim 1) kavrama noktası olarak belirlenmiştir.

Kalemi kavrama noktası



Resim 1: Üst nokta kavrama



Resim 2: Orta nokta kavrama



Resim 3: Alt nokta kavrama

Oturuş Şekli ve Kâğıt Pozisyonu

Her bireyin kendine özgü fiziksel yapısı vardır. Birey günlük işlerini yaparken nasıl farklı şekillerde bir beden duruşu sergilerse yazı yazarken de farklı duruşlar sergileyebilir. Başka bir ifadeyle yazı yazarken nasıl herkes için bir tek beden duruşundan söz edilemezse aynı şekilde bir kişi için de yalnızca bir beden duruşundan söz etmek oldukça güçtür (Davies, 1958).

Yazmada öncelikle dikkate alınacak husus oturma şeklidir. Oturma şeklini sıra ve masa etkilemektedir. Çocuk sıraya oturduğunda ayaklarının yere basması gerekmektedir. Sıranın ve masanın birbiriyle uyumsuz olması gerek yazarken çocuğu fiziksel olarak yormakta gerekse yazım açısından sorunlara yol açmaktadır. Oturuşta,

serbest el masa üzerinde bulunmalı ve defteri kontrol edecek durumda olmalıdır (Akyol, 2006).

Noda ve Tanaka-Matsumi (2009) ilköğretim düzeyinde öğrencilere oturma şekli konusunda sistematik bir eğitimin verilmediği görüşündedirler. Öğretmenlerin ise oturma şekli konusundaki uyarıları da doğru bir duruşun oluşturulması açısından yeterli değildir. Bu durumda oturma şeklinin ilk sınıflarda fizyoterapistler tarafından öğrencilere öğretilmesi önemli bir adım kabul edilebilir. Çünkü Noda ve Tanaka-Matsumi'ye (2009) göre yanlış bir oturuş şekli öğrencilerin dikkatini dağıtabileceği gibi fiziksel gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğrencilerin doğru bir şekilde oturmasını sağlayan önemli bir unsur masa veya sıradır. Kavak ve Bumin (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre farklı şekillerde tasarlanmış masalar engelli ve normal öğrencilerin okunaklı yazmalarını etkilemektedir. Söz konusu araştırmaya göre 20 derece eğimli ve vücudu bir miktar içine alacak kadar kesik bir masa öğrencilerin yazma performansına olumlu yönde etki etmektedir. Bu nedenle sınıf düzeyleri veya öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak masa (sıra) ve oturağın onlara uygun olacak şekilde seçilmesi gerekmektedir.

Yazma Pozisyonu



Resim 4: Önde



Resim 5: Dik



Resim 6: Ayakta

Croutch'a (1976) göre öğrencilerin doğru oturmalarına etki eden çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar kâğıt pozisyonu, yazan el, yazmayan el (diğer el) beden duruşu ve gözlerdir. Bu araştırmada söz konusu faktörlerden kâğıt pozisyonu bir değişken olarak alınmıştır.

Kâğıt pozisyonu güzel bir yazı yazmak için önemli bir değişken olarak görülmektedir. Kesin bir kâğıt pozisyonundan söz edilmez ise de genel olarak sağ ve sol elin kullanımına bağlı olarak eğimli (yaklaşık 40-45 derece) bir pozisyonun daha sağlıklı olduğu görüşü hakimdir (Akyol, 2000; Akyol, 2006; Temur, 2009; Hofmeister, 1992).

Yazmayı etkileyen bir diğer unsur da defter veya yazı kâğıdını tutuş şeklidir. Çocukların yazma becerileri geliştikçe yazmada kullanılan elin yönüne doğru yazı defteri kaydırılabilir. Yüzeyi düzgün olmayan kâğıt kullanımı kalemin hareketini

güçleştireceğinden çocuğu yormaktadır (Akyol, 2006).

Kâğıt Pozisyonu



Resim 7: 90°



Resim 8: 89-46°



Resim 9: 45-40°



Resim 10: 40°'den küçük

Yazma Hızı

Hız ve okunaklık yazı eğitiminin en önemli özelliklerindedir (Ziviani, 1984). İlköğretimin birincil amaçlarından bir tanesi temel el yazısı yazma becerisinin kazandırılmasıdır. Bir öğrenci sadece okunaklı el yazısı yazma yeteneğine sahip değil; aynı zamanda etkili el yazısı yazma hızına sahip olmalıdır. Etkili el yazısı yazma hızına sahip olması eğitsel gelişimi kadar yazılı iletişim kurması açısından da büyük öneme sahiptir (Phelps vd., 1985; Tseng vd., 1993; Amundson vd., 1996'dan aktaran Tseng vd., 1997).

Yazma hızı pek çok araştırmaya konu olmuştur. Tablo 1'de ilköğretim düzeyinde yapılmış araştırmalardan bazıları bulunmaktadır.

Tablo 1 : Çeşitli çalışmaların yazma hızı açısından karşılaştırılması

Sınıf	Freeman 1954	Groff 1961	Ziviani 1984	Phelps ve ark. 1985	Sassoon ve ark. 1986	Hamstra – Beltz ve Blote 1990	Wallen ark. 1996	Tseng & Hsueh 1997			
					Grup 1	Grup 2	Grup 1	Grup 2	Grup 3		
2	30	---	---	---	46	55	24	25	25	7.27	---
3	40	---	32.60	25	---	---	35	34	39	11.35	54
4	50	35.06	34.24	37	64	82	46	42	49	15.77	57
5	60	40.65	38.41	47	---	---	54	59	---	16.69	64
6	67	49.60	46.18	57	---	---	66	---	---	18.10	81
7	74	---	52.15	62	---	---	---	---	---	---	94
8	80	---	---	72	---	---	---	---	---	---	100
9	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	115
10	---	---	---	---	117	140	---	---	---	---	116
11	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	124
12	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	133

(Tseng vd., 1997; Ziviani vd., 1998)

Tablo incelendiğinde araştırmalarda sınıf düzeyi arttıkça yazma hızının da arttığı görülmektedir. Ancak aynı sınıf düzeyinde yapılan araştırmalar dikkate alındığında öğrencilerin yazma hızı ortalamaları arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılık çok çeşitli örneklem grupları üzerinde çalışılmasına bağlanabilir.

Yazma performansını farklı değişkenler açısından ele alan araştırmalara (Ayres, 1912'den aktaran Ziviani vd., 1986; Groff, 1961; Ziviani, 1984; Graham vd., 1998; Tseng vd., 1997; Koziattek vd., 2003; Ziviani vd., 1998) göre kalem tutma şekli, küçük ve büyük kas gelişimi, el göz koordinasyonu gibi faktörler önemlidir. Bu araştırmada, alan yazımında sınırlı (Wu vd., 2006; Goonetilleke vd., 2009) bir şekilde ele alınan kalem kavrama noktası, kâğıt pozisyonu, oturuş şeklinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi test edilmiştir.

Yöntem

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalemi kavrama noktası, kâğıt pozisyonu ve oturuş şeklinin (yazma pozisyonu) yazma hızı ve hatalarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Kütahya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının birinci sınıf öğrencileridir. İl merkezinde bulunan ilköğretim okullarında birinci sınıf öğrencileri arasından oranlı küme örnekleme (tabakalama) tekniğine uygun olarak örneklem oluşturulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen okulların, öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2: Okullar ve öğrenci sayıları

Okul Adı	n
Annan Menderes İlköğretim Okulu	22
Atakent İlköğretim Okulu	28
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	15
Emine Arıoğul İlköğretim Okulu	33
50. Yıl İlköğretim Okulu	25
Germiyan İlköğretim Okulu	22
Başaran İlköğretim Okulu	42
Şeker İlköğretim Okulu	28
İsmet İnönü İlköğretim Okulu	27
Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	25
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	32
Tekel Y.İ.B.O	26
Vakıfbank İlköğretim Okulu	21
Dostlar İlköğretim Okulu	23
Konuralp İlköğretim Okulu	43
Toplam	412

Kütahya il merkezinde bulunan ilköğretim okulları arasından 3 özel okul 12 devlet okulu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öncelikle bu okullarda bulunan ilköğretim birinci sınıf şubelerinin sayısı (şubesi) tespit edilmiştir. Bu şubeler içerisinde de alt evreni temsil edebilecek sınıflar seçilmiştir. Birden fazla şubesi bulunan okullardan bir şube yansız olarak, bir şubesi bulunan okullarda ise var olan şube örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası erkek öğrencilerden oluşmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3: Örneklemin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	n	%	Toplam %
Bay	236	57.3	57.3
Bayan	176	42.7	100
Toplam	412	100	

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma hızlarını belirlemede öyküleyici bir metin kullanılmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen metni yazmaları istenmiş ve 2,5 dakikalık süre içerisinde yazdıkları harf sayısı belirlenmiştir. Belirtilen süre içinde yazdıkları harf sayısı 2,5 dakikaya bölünerek her bir öğrenci için harf cinsinden yazma hızları tespit edilmiştir. Araştırmada 2,5 dakikalık bir sürenin tanınması ise Reisman (1993)'in ikinci sınıf öğrencilerinin % 67'nin 34 harfin 31'ni 2,5 dakikada tamamlaması bulgusuna dayandırılmıştır (akt. Feder & Majnemer, 2003).

İkinci aşamada ise öğrencilerden yazma hızları etkinliğinden sonra yazma işlemine devam etmeleri istenmiştir. Onlar metnin kalan bölümlerini yazarken araştırmacıların kalemi kavrama noktalarını, oturuş şekli ve kâğıt pozisyonlarını fotograflamışlardır. Her öğrenci için ayrı ayrı kayıt altına alınan görüntüler bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli sınıflama işlemi yapılmıştır. Kalemi kavrama noktası ve yazma pozisyonu üç farklı şekilde sınıflandırılırken, kâğıt pozisyonu dört farklı şekilde sınıflandırılmıştır.

Üçüncü ve son aşamada yazma hataları değişkenine ilişkin olarak öğrencilerden Türk Abecesi'ndeki harflerin tamamını içeren bir cümle yazmaları istenmiş ve bu harfler biçim, boşluk, hiza, bitişiklik ve eğitim açısından değerlendirilmiştir. Aynı uzman tarafından değerlendirilen veriler için değerlendirme-tekrar değerlendirme işlemi uygulanmış ve uzmanın puanları arasındaki korelasyon değeri ($r = .95$) hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada betimsel veriler yüzde (%) ve frekans (f) kullanılarak çözümlenmiştir. Sınıflamalı değişkenler arasında ilişkiyi test etmek amacıyla ki-kare kullanılmıştır. Yazma hızı ve hataları değişkenlerinin gruplara göre farklılığı tek yönlü varyans analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama durumları ise adimsal regresyon analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin çözümlenmeler bulunmaktadır.

Tablo 4: Kalem kavrama noktası, yazma ve kâğıt pozisyonuna ilişkin betimsel veriler

Değişkenler	f	%
<i>Kalemi kavrama noktası</i>		
Alt nokta	96	23.6
Orta nokta	263	64.6
Üst nokta	48	11.8
Toplam	407	100
<i>Yazma pozisyonu</i>		
Önde	234	57.6
Dik	133	32.8
Ayakta	62	15.3
Toplam	406	100
<i>Kâğıt pozisyonu</i>		
Dik (90^0)	133	32.8
Sağa/sola eğim ($89-46^0$)	243	59.9
Sağa/sola eğim ($40-45^0$)	16	3.9
İleri sağa/sola eğim ($6-39^0$)	14	3.4
Toplam	406	100

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin kalem kavrama noktaları incelendiğinde üçte ikisinin kalemi orta noktadan kavradığı görülmektedir. Bununla birlikte her dört öğrenciden birisi kalemi alt noktadan kavramaktadır. Kız ve erkek öğrenciler arasında kalemi kavrama noktası açısından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2 = 5.898$, $sd = 2$, $p = 0.52$).

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma pozisyonları incelendiğinde yarısından fazlasının öne doğru eğilerek; % 15.3'ünün ayakta yazdıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan her dört öğrenciden sadece bir tanesi normal pozisyonda oturarak yazı yazmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında ilköğretim okullarında kullanılan sıraların öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun yapıya sahip olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Oturma şeklinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Buna göre erkek öğrencilerin yarısından fazlası kız öğrencilerin ise yaklaşık üçte ikisi otururken öne doğru eğilerek yazı yazmaktadır. Ayakta durarak yazı yazma tercihinde kız ve erkek öğrencilerin oranı birbirine yakın görülmektedir. Erkek öğrencilerin % 29.5'i normal oturma şekline sahipken kız öğrencilerde bu oran % 23.8'e düşmektedir. Başka bir ifadeyle oturma şeklinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir ($X^2 = 2.099$, $sd = 2$, $p = 0.35$).

Kâğıt pozisyonu açısından ilköğretim birinci sınıf öğrencileri incelendiğinde öğrencilerin % 32.8'i kağıdı 90° açıyla, % 59.9'u sağa ya da sola 45° - 90° eğim vererek, % 3.2'si 0° - 45° arasında bir açıyla tutmaktadır. Öğrencilerin ancak % 3.9'u normal açıyla kağıtlarını tutmaktadır. Kâğıt pozisyonlarındaki bu tercihlerin alışkanlıklara bağlı olarak şekillendiği düşünülmektedir.

Tablo 5:Yazma, kâğıt pozisyonu ve kalemi kavrama noktası yazma hızı ve hatalarına ilişkin betimsel veriler

Yazma Pozisyonu		n	Ortalama	Ss
Harf hızı	Önde	234	61.09	20.67
	Normal	110	61.84	21.24
	Ayakta	62	52.08	20.82
	Toplam	406	59.91	21.07
Hata puanı	Önde	234	176.61	37.62
	Normal	110	174.20	31.45
	Ayakta	62	180.62	41.66
	Toplam	406	176.57	36.69

<i>Kâğıt Pozisyonu</i>				
Harf hızı	Dik (90 ⁰)	133	55.59	19.62
	Sağa/sola eğim (89-46 ⁰)	243	61.53	21.8
	Sağa/sola eğim (40-45 ⁰)	16	67.88	15.25
	İleri sağa/sola eğim (6-39 ⁰)	14	63.86	20.115
	Toplam	406	59.91	21.07
Hata puanı	Dik (90 ⁰)	133	181.21	39.87
	Sağa/sola eğim (89-46 ⁰)	243	174.86	35.89
	Sağa/sola eğim (40-45 ⁰)	16	169.43	25.47
	İleri sağa/sola eğim (6-39 ⁰)	14	170.28	26.16
	Toplam	406	176.57	36.69
<i>Kalemi kavrama noktası</i>				
Harf hızı	Alt nokta	96	61.56	23.34
	Orta nokta	263	60.12	20.10
	Üst nokta	48	55.69	21.16
	Toplam	407	59.94	21.04
Hata puanı	Alt nokta	96	174.58	32.11
	Orta nokta	263	175.24	36.31
	Üst nokta	48	187.31	45.20
	Toplam	407	176.51	36.67

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma (oturma şekli) ve kâğıt pozisyonu ile kalemi kavrama noktasının yazma hızı ve hatalarına etkisine ilişkin betimsel veriler tablo 5’de belirtilmiştir. Tabloya göre her üç değişken de öğrencilerin yazma hızı ve hata puanları ortalamalarında farklılıklara yol açtığı söylenebilir. Ortalamalar arasında gözlemlenen farkın anlamlılığı için yapılan ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6: Yazma pozisyonu, yazma hızı ve hatalarına ilişkin ANOVA sonuçları

Yazma Pozisyonu		KT	Sd	KO	F	p	Fark
Harf hızı	Gruplararası	4532.041	2	2266.020	5.210	.006	<i>Önde-Ayakta; normal-Ayakta</i>
	Gruplarıçi	175275.9	403	434.928			
	Toplam	179.807.9	405				
Hata puanı	Gruplararası	1639.916	2	819.958	.608		.545
	Gruplarıçi	543621.2	403	1348.936			
	Toplam	545261.1	405				
<i>Kâğıt Pozisyonu</i>							
Harf hızı	Gruplararası	4345.867	3	1148.622	3.319		.020
	Gruplarıçi	175462.11	402	436.473			
	Toplam	179.807.98	405				
Hata puanı	Gruplararası	4943.876	3	1647.959	1.226		.300
	Gruplarıçi	540317.25	402	1344.073			
	Toplam	545261.13	405				
<i>Kalemi kavrama noktası</i>							
Harf hızı	Gruplararası	1129.056	2	564.528	1.276		.280
	Gruplarıçi	178761.28	404	442.478			
	Toplam	179.890.33	406				
Hata puanı	Gruplararası	6379.629	2	3189.814	2.388		.093
	Gruplarıçi	539586.07	404	1335.609			
	Toplam	545965.70	406				

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının oturma şekillerine göre değiştiği gözlemlenmiştir [$F_{(2-403)}=5.2, P<0.05$]. Oturuş şekillerinin hangileri arasında anlamlı farklılık olduğu Scheffe testi kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre normal oturuşta yazan öğrencilerin hızları ($\bar{X}=61.84$) önde ($\bar{X}=61.08$) ve ayakta ($\bar{X}=52.08$) yazan öğrencilerin hızlarından yüksektir. Grupların ortalamaları arasında farklılık normal ve önde yazanlar lehinedir. Ortalamalar hata puanları açısından değerlendirildiğinde ise oturuş şeklinin yazma hata puanları arasında bir farklılığa yol açtığı; ancak anlamlı istatistikî olarak bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kâğıt pozisyonun yazma hız ve ortalamalarında bir farklılığa sebep olduğu söylenebilir. Kâğıdını dik (90°) tutan öğrencilerin yazma hızları kâğıdını eğimli tutan öğrencilere göre hem daha yavaş hem de yazma sürecinde daha çok hata yapma eğiliminde oldukları söylenebilir. Ancak yazma hızı ve hataları değişkenleri açısından ortalamalar arasında gözlemlenen bu farklılıklar istatistikî olarak anlamlı değildir.

Kalemi kavrama noktasının da birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızı ve hata puanlarında bir değişime sebep olduğu söylenebilir. Kalemi daha üst noktadan kavrayan öğrenciler alt ve orta noktadan kavrayan öğrencilere göre daha yavaş yaz-

malarının yanı sıra hata puanları daha yüksektir. Ancak ortalamalar arasındaki farklılık istatistikî olarak anlamlı değildir.

Tablo 7: Harf hızının adimsal regresyon sonuçlarına göre anlamlı yordayıcıları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	Analiz Adımı	Regresyon Katsayısı	St. Hata	R	R ²	t	p
Yazma Hızı (harf sayısı)	Ayakta yazma	1	-9.498	2.896	.161	.026	-3.280	.001
	Ayakta yazma		-8.799	2.885	.208	.043	-3.049	.002
	Dik Kağıt Pozisyonu	2	-5.956	2.201			-2.706	.007

Tablo 7’de görüldüğü gibi adimsal regresyon analizinde sadece 2 değişken yazma hızını manidar düzeyde yorumlayabilmiştir. Adimsal regresyonun ilk adımında “ayakta yazma” değişkeni $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ancak yazma hızında meydana gelen değişkenliğin ancak % 2.6’sini açıklamıştır. Birinci adımın sonucuna göre ayakta yazan öğrencilerin yazma hızı oturarak yazan öğrencilerin yazma hızından yaklaşık 9.5 birim daha düşüktür. İkinci adımda ise kâğıtlarını dik tutan öğrencilerin kâğıtlarını normal eğimde tutan öğrencilere göre yazma hızlarında ortalama olarak 5.956 birimlik bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Bu adımda bağımlı değişkende meydana gelen değişkenliğin % 4.3’ünün ayakta yazma ve dik kâğıt pozisyonundaki değişkenlikle açıklanabildiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalemi kavrama noktası, yazma ve kâğıt pozisyonları değişkenlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi belirlenmiştir. Buna göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiş ve tartışılmıştır.

Birinci sınıf öğrencilerinin yazarken kullandıkları kalemde en çok tercih ettikleri kavrama noktası araştırmacılar tarafından “orta nokta” olarak alınan bölgedir. Buna göre öğrencilerin yarıdan fazlası kalemi orta noktadan tutarak yazı yazmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri kalemi alt noktadan kavramaktadır. Kalemi kavrama noktası farklılaştıkça öğrencilerin yazma hızı ve hata oranları da değişmektedir. Örneğin kalemi üst noktadan kavrayan öğrenciler alt ve orta noktadan kavrayan öğrencilere oranla daha yavaş yazmaktadırlar. Bu öğrencilerin yavaş yazmalarına karşın daha çok hata yapan grup olması da dikkat çekicidir. Çünkü bu araştırma sonuçlarına göre yazma hızı arttıkça hata puanı da düşmektedir. Sonuç olarak kalemin kavranma noktası yazma hızı ve hatalarında bir değişime yol açmaktadır ancak bu değişkene bağlı olarak ortaya çıkan farklılık istatistikî olarak anlamlı değildir.

Kâğıt pozisyonu açısından birinci sınıf öğrencilerinde dört farklı pozisyonun varlığından söz edilebilir. Bu kâğıt pozisyonlarından en çok tercih edilen Sağa/sola eğim (89-46°)’dir. Öğrencilerin yarıdan fazlası yazı yazarken kâğıdını bu pozisyonda konumlandırmaktadır. İkinci sırada en çok kullanılan kâğıt pozisyonu ise dik (90°) pozisyonudur. Öğrencilerin yaklaşık olarak üçte biri de kâğıdını bu derecede konumlandırmaktadır. En az tercih edilenler ise Sağa/sola eğim (40-45°) ve İleri sağa/sola eğim (6-39°) veya yatay konumlandırmadır. Yazma hızı ve hatalarına etkisi bakımın-

dan tartışılması gereken nokta ise Sağa/sola eğim (40-45^o) kullanarak yazan öğrencilerin yazma hızı ortalamaları diğer kâğıt pozisyonunu kullanarak yazan öğrencilerinkinden daha yüksektir. Hata puanları açısından da 40-45^o’lik kâğıt pozisyonu kullanan öğrencilerin hata puanları diğer pozisyonlara göre daha düşüktür. Bu sonuç genel kabul gören kâğıt pozisyonu (Akyol, 2000; Akyol, 2006; Temur, 2009; Hofmeister, 1992) görüşünü destekler nitelektir. Ancak bir bütün olarak bakıldığında kâğıt pozisyonun yazma hızı ve hata ortalamalarında bir farklılığa yol açsa da hem yazma hızında hem de hatalarında istatistikî olarak anlamlı bir değişime yol açmamaktadır.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerin yazı yazarken oturma şekilleri veya yazma pozisyonları incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında oluşturulan sınıflamaya göre öğrencilerin yarıdan fazlası öne eğimli bir şekilde bir yazma pozisyonu tercih etmektedirler. Araştırma kapsamında elde edilen en dikkat çekici sonuç ise öğrencilerin % 15’inin yazı yazarken ayakta durmasıdır. Ayakta yazan öğrencilerin yazma hız ve hataları ile dik ve öne eğimli yazı yazan öğrencilerin hız ve hata puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre ayakta yazı yazan öğrenciler hem daha yavaş yazmaktadırlar hem de daha çok yazım hatası yapmaktadırlar. Bu sonucun sıra ve masaların özelliklerinden kaynakladığı yani öğrencilerin fiziksel özelliklerine göre tasarlanmadığı fikrinden hareket edildiğinde bu sonuç Kavak vd. (2009) araştırma bulguları ile Akyol (2006) ve Noda vd. (2009)’nin görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızlarını düşük derecede yordayan, istatistikî olarak anlamlı bulunan iki değişkenden söz edilebilir. Bunlar ayakta yazı yazma ve dik kâğıt pozisyonudur. Ayakta yazı yazma tek başına hız değişkeni yalnızca % 2.6’sını açıklayabilmektedir. Başka bir ifadeyle ayakta yazı yazan öğrenciler, oturarak yazı yazan öğrencilerden 9.5 harf daha yavaş yazmaktadırlar. Dik kâğıt pozisyonu ise ayakta yazı yazma değişkeni ile birlikte hız değişkeni % 4.3’ünü açıklayabilmıştır. Dik kâğıt pozisyonu kullanan öğrencilerin kâğıdını eğimli tutan öğrencilere göre 5.9 harf daha yavaş yazdıkları söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı olarak bazı öneriler getirilebilir. Bu önerileri öğretmenlere, yöneticilere, ailelere ve araştırmacılara yönelik olarak sınıflandırmak mümkündür.

İlköğretim birinci sınıfta temel beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu temel becerilerden biri de yazmadır. Ancak öyle anlaşılıyor ki yazmaya ilişkin bazı becerilerin kazandırılmasında birinci sınıf dahi geç olabilir. Örneğin kalemin nasıl kavranacağı, kâğıt veya defterin nasıl tutulacağı, sağlıklı bir oturma şeklinin nasıl olacağı çocuklara okul öncesi eğitim kurumlarında veya ailede verilebilecek değişkenler olarak durmaktadır. Bu durumda yalnızca eğitimcilerin görüşleri değil fizyoterapist görüşlerinin alınarak çocuklar için en sağlıklı yazma pozisyonunun belirlenmesi çok yararlı olacaktır. Bunun yanında öğrencilerin kas gelişimine uygun ve onun fiziksel özelliklerini en üst düzeyde kullanmasına imkân verecek farklı türlerde kalemlerin üretilmesi önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Kâğıdın yazma sırasında nasıl konumlandırılması gerektiği bilgisinin önce aile, sonra okul öncesi öğretmenleri sonra da sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilere anlatılması ve gösterilmesi yararlı olacaktır.

Her öğrencinin boy uzunluğu, kilosu, parmak uzunlukları vb. fiziksel özellikleri farklıdır; ancak oturdukları sıraların ölçüleri aynıdır. Bu durumda öğrencinin

özelliklerine göre ayarlanabilen masa ve sıraların üretilmesi yalnızca yazma süreçlerinin gelişimi açısından değil sağlıklı bir beden duruşu için de zorunlu görünmektedir. Bu bağlamda araştırmacılara da en sağlıklı sıra ve masa özelliklerinin belirlenmesi amacıyla deneysel çalışmalar yapılabileceği önerisi getirilebilir. Bu araştırmada yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili değişkenler ele alınmıştır. Ancak yeni araştırmalarda hız, okunaklılık, kalem tutma, yazma pozisyonu gibi değişkenler yerine öğrencilerin bilişsel özelliklerini dikkate alan araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- AKYOL, H. (2006). **İlk Okuma Yazma Öğretimi 5. Baskı**, Ankara: PegemA.
- AKYOL, H. (2000). 'Yazı Öğretimi', **Milli Eğitim Dergisi**, sayı: 146.
- AMUNDSON, S. J. (1995). **Eveluation Children's Handwriting**, USA: O.T. Kids.
- CROUTCH, B. (1976). 'Handwriting And Correct Posture', ed: J. Arena, USA: **Academic Therapy Publications**.
- DAVIES, E. (1958). **The Elementary School Child and His Posture Patterns**. Newyork: Appleton Century Crofts Inc.
- DENNIS, J. L. ve SWINTH, Y. (2001). 'Pencil Grasp And Childrens Handwriting Legibility During Different Length Writing Tasks', **American Journal of Occupational Therapy**, 55, 175-183.
- FEDER, K. P., MAJNEMER A. (2003). Review Article: Children's Handwriting Evaluation Tools and Their Psychometric Properties, **Physical & Occupational Therapy In Pediatrics**, 23(3), 65-84.
- GOONETILLEKE, R., HOFFMANN, E., LUXİMON, A. (2009). 'Effects Of Pen Design on Drawing and Writing Performance', **Applied Ergonomics**, 40, 292- 301.
- GRAHAM, S., WEINTRAUB, N., BERNINGER, V. W. (1998). *The Relationship Between Handwriting Style and Speed and Legibility*, **The Journal of Educational Research**, 91(5), 290-296.
- GROFF, P. J. (1961). 'New Speeds in Handwriting', **Elementary English**, 38, 564-565.
- HOFMEİSTER, A. M. (1992). **Handwriting Resource Book**, 10.05.2011 tarihinde adresinden indirilmiştir.
- KAVAK, S. T., BUMİN, G. (2009). *The Effects of Pencil Grip Posture And Different Desk Designs On Handwriting Performance in Children with Hemiplegic Cerebral Palsy*, **J Pediatr (Rio J)**, 85(4), 346-352.
- KOZİATEK, S. M., POWELL, N. J. (2003). 'Pencil Grips, Legibility and Speed of Fourth-Graders' Writing in Cursive'. **American Journal of Occupational Therapy**, 57(3), 284-288.
- MCHALE, K., CERMAK, S. A. (1992). 'Fine Motor Activities in Elementary School: Preliminary Findings and Provisional Implications for Children with Fine Motor Problems', **Am J Occupat Ther**, 46, 898 - 903.
- NODA, W., TANAKA-MATSUMI, J. (2009). 'Effect of a Classroom-Based Behavioral Intervention Package on the Improvement of Children's Sitting Posture in Japan', **Behavior Modification**, 33(2), 263-273.
- SELİN, A. S. (2003). **'Pencil Grip: A Descriptive Model and Four Emprical Studies'**. Abo: Abo Akademi University Press, Finland.
- SURREY, L. R., HODSON, J., ROBINSON, E., SCHMİDT, S., SCHULHOF, J., STOLL, L., WILSON-DIEKHOF, N. (2001). 'Pinch Strength Norms for 5-to12-Year-Olds', **Physical & Occupational Therapy in Pediatrics**, 21(1), 37-49.
- TEMUR, T. (2009). **Yazı Öğretimi. İçinde, İlk Okuma ve Yazma Öğretimi**, Ankara: Pegem Yayınları
- TSENG, M. H. (1986). 'Development of Pencil Grip on Handwriting Speed and Legibility',

Educational Review, 38, 247-257.

TSENG, M. H. (1998). 'Development of Pencil Grip Position in Preschool Children', **Occupational Therapy Journal of Research**, 18, 207-224.

TSENG, M. H., HSUEH, I – P (1997). 'Performance Of School – Aged Children On A Chinese Handwriting Speed Test', **Occupational Therapy International**, 4(4), 294-303.

WU, F., LUO, S. (2006). 'Performance of the Five-Point Grip Pen in Three Screen-Based Tasks', **Applied Ergonomics**, 37, 629–639.

ZIVIANI, J., ELKİNS, J. (1986). 'Effect of Pencil Grip on Handwriting Speed and Legibility', **Educational Review**, 38(3), 247-257.

ZIVIANI, J., WATSON – WILL, A. (1998). *Writing Speed and Legibility of 7 – 14 Year – Old School Student Using Modern Cursive Script*, **Australian Occupational Therapy Journal**, 45, 59-64.

ZIVIANI, J. (1984). 'Some Elaborations on Handwriting Speed In 7 to 14 Year Olds', **Perceptual and Motor Skills**, 58, 535-539.

ZIVIANI, J. (1995). **The Development of Graphomotor Skills**, Ed: Henderson & C. Pehoski, Hand fuction in the child St. Louis: C.V. Mosby.

AN EVALUATION of THE FIRST GRADE ELEMENTARY STUDENTS` WRITING SPEED AND ERRORS WITH REGARD to PENCIL GRIPPING POINT, SITTING POSTURE and PAPER POSITION

Turan TEMUR**

Cihan Caner AKSOY***

Hasan TABAK****

Abstract

This study aiming at determining the effect of gripping point of pen by elementary school first grade students, paper position and sitting position (writing position) on their writing speed and errors is a descriptive research conducted in descriptive study. The research has been conducted with elementary school first grade students in Kütahya (n=412). According to the findings obtained, two third of the children have gripped the pen from the middle part, more than half of the children have written by bending forward. With regard to paper position, 59.9% of the students in the process of writing hold the paper with an angle of 45° and 90° to the right or left. It can be suggested that writing and paper position, variables of pen gripping point cause difference in the averages of students' writing speed and errors scores. It has been observed that writing speed of elementary school first grade students have changed depending on their sitting positions. 4.3% of the change occurred in writing speed have been justified with the variables of writing in sitting position and vertical paper position.

Key Words: Pen gripping point, sitting position, paper position, writing speed and errors, first grade students.

* This study was supported by the TUBITAK and presented at the International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November 2010

** Asst. Prof. Dr.; Dumlupınar University Faculty of Education, Department of Elementary Education / Kutahya

*** Res. Asst.; Dumlupınar University, Health School of Kutahya, Department of Physiotherapy and Rehabilitation / Kutahya

**** Res. Asst.; Gazi University, Faculty of Education, Department of Education Sciences / Ankara

PROBLEM TASARLAMA PERFORMANSININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILABİLECEK BİR RUBRİĞİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Hayrettin ERGÜN*

Zeynep GÜREL**

Mehmet Ali ÇORLU***

Özet

Bu araştırmada, öğrenciler tarafından tasarlanan problemlerin değerlendirilmesine yönelik bir analitik rubrik geliştirilmiştir. Rubrik, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında, üniversite birinci sınıf temel fizik dersinde geliştirilmiştir. Problem tasarlama rubriğinin boyutlarını ve bu boyutlara ait ölçütleri belirlemek amacıyla, öğrenci çalışma kağıtları, sınıf içi tartışma sonuçları ve ilgili alan yazın taramasından elde edilen bulgular kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda altı boyut elde edilmiştir. Bu boyutlar; problemin anlaşılabilirliği, problemin fizik ilkeleriyle uyumu, problemin yapısı, sorulan soru sayısı, problemin türü ve problemin çözülebilirliğidir. Güvenilirlik çalışması kapsamında, iki farklı puanlayıcı Pearson Korelasyon Katsayısı $r = 0,86$; aynı puanlayıcı Pearson Korelasyon Katsayısı $r = 0,92$ olarak bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Problem tasarlama, analitik rubrik, performans değerlendirme.

Giriş

Problem Tasarlama

Eğitimcilerin son yıllarda üzerinde çalıştıkları konulardan birisi de problem tasarlayarak öğrenme yöntemidir. Problem tasarlama, uluslararası alan yazında “problem posing” olarak adlandırılırken, ulusal alan yazında “problem tasarlama” veya “problem kurma” olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmada, problem tasarlama ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Problem tasarlama, yeni bir problem yaratma veya verilen bir problemin yeniden formüle edilerek tasarlanmasıdır (Silver, 1994). Problem tasarlama etkinliklerinde amaç problemin çözülmesi değil, verilen problem durumundan veya deneyimlerinden yeni bir problem tasarlanmasıdır. Problem tasarlama, problemin çözümünden önce veya problem çözümünü esnasında olacağı gibi problem çözümünden sonra,

* Doktora Öğrencisi; Marmara Üniversitesi, Fizik Öğretmenliği Anabilim Dalı

** Doç. Dr.; Marmara Üniversitesi, Fizik Öğretmenliği Anabilim Dalı

*** Prof.Dr.; Marmara Üniversitesi, Fizik Öğretmenliği Anabilim Dalı

Polya (1957)'nin belirttiği geri dönüp bakma aşamasında da gerçekleştirilebilir (Silver and Cai,1996).

Çözülebilir, iyi yapılandırılmış bir problem tasarlamak için; olay ve kavramları sözel olarak ifade etmek gerekir. Bu da üst düzey bilişsel becerilere sahip olmayı gerektirir (Mestre, 2002).

Araştırmacılar, öğrencilerin kendi tasarladıkları problemleri çözme konusunda başkalarının kendileri için hazırladıkları problemleri çözmeye göre daha istekli ve motive olduğunu, bu nedenle öğrencilere sınıfta kendi problemlerini tasarlama fırsatı verilmesini önermektedirler (Silver and Cai,1996).

Dünyada ve Türkiye'de problem tasarlamayla ilgili uygulamalar genelde matematik dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Problem tasarlayarak öğrenmeyle ilgili çalışmalar daha çok ilköğretim seviyesinde gerçekleştirilmiştir (Silver and Cai, 1996; English,1997a; 1998; Cai and Hwang, 2002;). Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmaların ise genelde matematik öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmektedir (Silver vd.,1996; Gonzales,1994; Grunmeier, 2002; Korkmaz ve Gür, 2006).

İlk ve ortaöğretimde problem tasarlama aktivitesini içeren programlarda başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmalar göstermektedir ki, problem tasarlama yaklaşımı ilkökul öğrencilerinden ortaöğretim öğretmenlerine kadar geniş bir aralıkta uygulanabilirliğe sahiptir (Grunmeier, 2002).

Gonzales (1998)'in belirttiğine göre, ABD Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Mathematics Teachers, NCTM, 1991) öğretmenlere, öğrencilerine kendi problemlerini tasarlamaları için fırsat vermelerini tavsiye etmektedir. Silver ve Cai (1996) de problem tasarlama aktivitesinin, öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmesi ve öğrenci merkezli bir aktivite olmasından dolayı üzerinde durulmasının önemini vurgulamaktadırlar.

Problem tasarlama aktivitesinin, öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini ve problem çözme becerilerini geliştirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Mestre, 2002; Silver, 1997; English, 1997b; Chang, 2007; Stoyanova, 2005).

Fizik, problem tasarlayarak öğrenme yönteminin uygulanabileceği en uygun derslerden birisidir. Problem tasarlama dinamik, katılımcı bir etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciler, zihinlerindeki bilgi ve kavramları tasarladıkları problemler vasıtasıyla ortaya koymaktadırlar. Böylece, tasarladıkları problemler vasıtasıyla, öğrencilerin öğrendikleri fizik kavramlarından ne kadarını kullanabildiklerini anlamak mümkün olabilmektedir.

Problem tasarlayarak öğrenme yönteminde, etkili bir öğrenim için, problem tasarlama etkinliğinin yanı sıra tasarlanan problemlerin değerlendirilmesi de büyük öneme sahiptir. Problem tasarlamanın değerlendirilmesi iki amaçla yapılabilir. Birincisi, amaca uygun öğrenmenin problem tasarlama etkinliklerinde gerçekleşip gerçekleşmediği, ikincisi ise öğrenciler tarafından tasarlanan problemlerin kalitesinin değerlendirilmesidir (Silver and Cai, 2005).

Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Rubrik Kullanımı

Son yıllarda okullarda öğrenci başarısının belirlenmesi yerine, öğrencinin sınıf içindeki performansının belirlenmesi ön plana çıkmıştır. Buna bağlı olarak da klasik değerlendirme yöntemlerine ilave olarak alternatif değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir. Performansa dayalı durum belirleme bu yöntemlerden biridir. Bu yöntemin klasik değerlendirme yöntemlerinden farkı, bilginin ya da becerinin öğrencide olup olmadığını belirlenmesinden ziyade, o bilgi ve beceriyi kullanırken öğrencinin gösterdiği performansın ve gelişim sürecinin gözlenebilmesidir. Performans, öğrencinin edindiği bilgi ve becerileri kullanarak yeni bir ürün ortaya koyarken gösterdiği çabadır (Kutlu vd., 2009). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde yaygın olarak rubrikler kullanılmaktadır. Ulusal alan yazında rubriğin farklı şekillerde adlandırıl-

dığı görülmektedir. Dereceli Puanlama Anahtarı, Dereceli Puanlama Yönergesi, Performans Değerlendirme Ölçeği bunlardan bazılarıdır.

Rubrik, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bir kaçısı aşağıda verilmiştir.

Rubrik, her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır (Popham, 1997).

Rubrikler, öğrencilerin neleri bilmesi ve nasıl performans göstermesi gerektiği konusuna açıklık getiren değerlendirme araçlarıdır (Mabry, 1999).

Rubrikler, ders öncesi, derste ve ders sonrasında kullanılabilen, öğretmenin amaç ve hedeflerini açıkça ortaya koymasına yardımcı olan öğrenme araçlarıdır (Goodrich, 2000).

Rubrikler, öğrencilerin yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır (Kutlu vd., 2009).

Bununla birlikte rubrikler sadece puan verme ve değerlendirme araçları olmayıp, öğrenme ve öğretme işlevleri de bulunmaktadır (Goodrich, 2005). Tüm bu tanımlamalardan, rubriklerin, derslerde öğrenci performansını ölçme ve değerlendirme amacının yanısıra bir öğretim materyali olarak da kullanıldığı anlaşılmaktadır. Rubrikler öğrencilere performansları konusunda geri bildirimde bulunmakta, öğrenciler de kendi performanslarının hangi ölçütlere göre değerlendirildiğini ve ulaşmaları gereken performans düzeyini görebilmekteyler. Bunun sonucunda, öğrencilerden “çalışmada benden ne istendiğini bilmiyordum” gibi sözlerin duyulma olasılığı azalmaktadır (Goodrich, 2005). Öğretmen ve veliler de öğrencinin yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gereken alanları böylece tespit ederek önlem alma şansına sahip olmaktadır.

Rubriklerin en önemli özelliği, öğrencilerin aldıkları puanın tam olarak neye karşılık geldiğini göstermesi ve öğrencilere kendilerinden beklenen performansın ne kadarını gerçekleştirebildikleri konusunda bilgi sunmasıdır.

Yöntem

Bu çalışmada, geliştirilen rubriğin boyutlarını, değerlendirme ölçütlerini ve performans düzeylerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırma verileri; öğrenci çalışma kağıtları, sınıf içinde öğrencilerle yapılan tartışma sonuçları ve ilgili alan yazın taramasından elde edilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, öğrenciler tarafından tasarlanan problemlerin değerlendirilmesinde kullanılacak bir rubrik geliştirmektir.

Pek çok öğretmenin amacı öğrencilere sadece problem verip onları çözmelerini istemenin ötesinde öğrendikleri kavram ve prensipleri içselleştirip başka bağlamlarda da uygulayabilip uygulayamadıklarını ortaya koymaktır (Mestre, 2002). Problem tasarlama etkinlikleri öğretmenlere bu konuda bilgi verecek olan etkili değerlendirme aracıdır.

Okullarda, problem tasarlama yöntemiyle öğretim kapsamında problem tasarlama aktivitelerine yer verilmekte, farklı problem tasarlama stratejileri öğrencilere öğretilmektedir. Problem tasarlama uygulamalarında öğrencilere farklı tasarlama stratejilerinin öğretilmesi yanında, öğrencilerin problem tasarlama performansını değerlendirmeye yönelik bir araca da ihtiyaç duyulmaktadır. Yurtdışında yapılmış çalışmalarda bu amaca yönelik bazı kriterlerin tespit edilip kullanılmasına karşın (Silver and Cai, 2005; Mestre, 2002; Grundmeier, 2003), yurt içinde yapılan çalışmalarda bu konuda bir eksiklik olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın, öğrenci

performansını değerlendirmeye yönelik önemli bir eksikliğin giderilmesine katkıda bulunacağı ve daha sonra bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada geliştirilen rubriğin kullanımı, lise ve üniversite öğrencileri tarafından tasarlanan problemlerin değerlendirilmesiyle sınırlıdır. Problem kavramı ile yapılandırılmış, nicel fizik problemleri kastedilmektedir. Rubrik, fizik derslerinde tasarlanan problemlerin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş olmasına karşın, matematik ve kimya derslerindeki yapılandırılmış, nicel problemler için de kullanılabilir olacaktır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin mühendislik fakültesi birinci sınıfında öğrenim gören 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bir eğitim-öğretim yılı boyunca devam etmiştir.

Rubriği Geliştirme Aşamaları

Rubriğin geliştirilmesi sürecinde Goodrich (2000) tarafından önerilen rubrik geliştirme aşamalarından faydalanılmıştır. Bu aşamalar şunlardır:

- Öğrenci çalışmalarından faydalanarak, en iyi ve en kötü performansın belirlenmesi,
- Performans ölçütlerinin listelenmesi,
- Birbirini kapsayan ölçütlerin ayıklanması,
- Performans düzeylerinin belirlenmesi (İyi, normal, kötü vb.),
- Hazırlanan dereceleme ölçeğine uygun puanlamaların yapılması,
- Taslak rubriğin hazırlanarak uygulanması,
- Uygulamalarda ve uzman değerlendirmesinde ortaya çıkan ihtiyaçlar ışığında taslak rubriğin revize edilmesidir.

Bu aşamaların gerçekleşmesi için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

- Alan yazında öğrenciler tarafından tasarlanan problemleri değerlendirmeye yönelik ölçütlerin taranması,
- Öğrencilere problem tasarlama görevlerinin verilmesi,
- Öğrenci çalışma kağıtlarının incelenmesi,
- Öğrencilerle sınıf içinde beyin fırtınası şeklinde tartışmalar yapılması,
- Rubriğin boyutlarının, değerlendirme ölçütlerinin ve performans düzeylerinin belirlenmesi,
- Rubriğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

Problem Tasarlama Performansının Boyutları ve Ölçütlerinin Belirlenmesi Kapsamında Yapılan Etkinlikler

Öğrencilerin tasarladıkları problemlerin değerlendirilebilmesi için değerlendirmeye esas teşkil edecek boyutların belirlenmesi ve bu boyutlara ait değerlendirme ölçütü seviyelerinin iyiden kötüye doğru sıralanması gerekmektedir. Böylece çok iyi tasarlanmış problemler ile vasat ya da kötü tasarlanmış problemlerin birbirinden ayırt edilmesi mümkün olabilmektedir. Bu amaçla öğrencilere derste ve ders dışında; bireysel ya da grup olarak müfredat kapsamında derste görülen konularla ilgili problem tasarlama görevleri verilmiştir. Amaca ulaşabilmek için öğrencilere tasarlayacak-

ları problemlerle ilgili bağlam, kavram, soru tipi vb. sınırlamalar getirilmemiştir. Örnek bir performans görevi aşağıdadır.

Örnek Performans Görevi:

“ İki boyutta hareketle ilgili problem tasarlayınız. Problemi tasarlamadan önce, size fikir vermesi açısından ders kitaplarındaki ve yardımcı kitaplardaki problemleri inceleyebilirsiniz. Problemi tasarladıktan sonra çözümünü de yapınız. Tasarladığınız problemlerden alacağınız puanlar, ödev notu olarak değerlendirilecektir. Bir kitaptan aynen alınan problemler değerlendirme dışı tutulacak ve öğrenciye ödev notu olarak sıfır verilecektir.”

Problem tasarlama konusunda tecrübe sahibi olmayan öğrencilere kitaplardaki örnek problemleri taramaları ve benzer problemler tasarlamaları önerilmiş ancak kitaptaki problemleri aynen almaları ve kendi ifadeleriyle özgün problemler hazırlamaları konusunda uyarılmışlardır. İnceledikleri örneklerden yeni, özgün bir problem tasarlayabilmeleri için yapmaları gerekenler şu şekilde verilmiştir: Verilen ve istenilen bilgiyi ters çevirme, probleme ilave bilgiler, koşulları ve problemin bağlamını değiştirmeden sadece sayıları değiştirme, aynı veri ve koşulları kullanarak bağlamı değiştirme. Tasarlanan problemlerin öğrencilerin notlarına ödev notu olarak yansıtılacağı belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin problem tasarlama ödevini ciddiye almaları sağlanmıştır.

Problem tasarlama görevi, derste ve ders dışında ev ödevi olarak verilmiştir. Görev, farklı zamanlarda bireysel ve grup olarak (4 öğrenci bir grup) gerçekleştirilmiştir. Çalışma kağıtlarına tasarlanan problemler çözümleriyle birlikte araştırmacıya teslim edilmiştir.

Derste yapılan uygulamalarda öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir. Öğrenciler kitap ve defterden faydalanma konusunda serbest bırakılmışlardır. 30 dakikalık süre sonunda öğrencilerden çalışma kağıtları toplanmıştır. Etkinlik sonrasında tasarlanan problemlerden rastgele seçilen örnek birkaç problem tahtaya yazılarak öğrencilerle birlikte yeterliliği üzerinde görüş alışverişinde bulunulmuştur. Problem tasarlarken karşılaşılan zorluklar, yapılan hatalar ve nedenleri ile iyi tasarlanmış bir problemde bulunması gereken özellikler sınıf içi tartışmalarda dile getirilmiştir.

Öğrencilerin ev ödevi olarak tasarladıkları problemlere ait çalışma kağıtları da araştırmacı tarafından toplanarak değerlendirilmiş, iyi, orta ve zayıf olarak tasarlanan problemlerden örnekler seçilerek sınıfta öğrencilere sunulmuştur.

Öğrenci çalışma kağıtlarından elde edilen bulgular ve öğrencilerle problem tasarlama aktivitesi sonucunda sınıfta beyin fırtınası şeklinde gerçekleştirilen tartışmalardan ortaya çıkan bulgular ışığında çok iyi tasarlanan problemler ile zayıf olarak tasarlanan problemlere ait özellikler tespit edilmiş, bunlardan faydalanarak problem tasarlama performansına ait boyutlar ve ölçütler belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan problem tasarlama performansının birden çok boyut ihtiva ettiği görülmüş bu nedenle de analitik rubrik geliştirilmiştir.

Analitik rubrikler, öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi vermenin yanı sıra, tanı amaçlı olarak da kullanılabilen ve öğrencilerin her hangi bir konudaki zayıf ve güçlü yönlerinin ortaya çıkmasına yardımcı olan rubriklerdir (Kutlu vd., 2009). Böylece rubrikler, ölçme ve değerlendirme amacı dışında eğitim ve öğretime katkı sağlayan, öğrencilere eksiklikleri konusunda geri bildirimde bulunulmasına olanak sağlayan öğretim materyali olarak da kullanılabilirler.

Rubriğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geliştirilen rubriğin amaca uygun tutarlı ölçümler yapabilmesi için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Geçerlik çalışması kapsamında yapılanlar:

Geçerlik; bir ölçme aracının, ölçmek istenilen özelliği ölçme derecesine onun bu özelliği ölçmedeki geçerliği denir (Özçelik, D.A.,1989). Rubriklerde geçerlik, ölçmenin amacına bağlıdır. Öncelikle öğretmen öğrencilerden hangi performansı hangi düzeyde beklediğini açıkça ifade etmelidir (Moskal and Leydens, 2000).

Rubrik geliştirilirken geçerlik kapsamında aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir:

- Her bir ölçütün açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesi, farklı puanlayıcılar tarafından her bir ölçüte aynı anlamın yüklenmesinin sağlanması,
- Her bir ölçütün içeriği kendi amacıyla sınırlı olması ve başka ölçütlerle binişik olmaması,
- Ölçülmek istenilen tüm özelliklerin rubrikte yer alması,
- Her bir ölçütün başarı düzeyine göre sıralanması,
- Performans düzeylerinin, öğrenciler arasındaki başarı farkını yansıtacak özelliğe sahip olmasıdır.

Geliştirilen rubriğin bu özellikleri taşıması için araştırmaya katılan öğrencilerle sürekli iletişim içinde olunmuştur. Ayrıca hazırlanan taslak rubrik 3 farklı alan uzmanına incelettirilmiş, uzmanların önerileri ve öğrenci görüşleri doğrultusunda rubrik revize edilmiştir. Taslak rubrikle pilot uygulama yapılmış işlevsiz boyut ya da ölçütler rubrikten çıkarılmış ya da yeniden ifade edilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında rubrikte yapılan değişikliklere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Güvenirlilik çalışması kapsamında yapılanlar:

Rubriklerin güvenilirliği, farklı puanlayıcılar arasındaki tutarlılıkla ilgili bir kavramdır. Rubriklerde güvenirlilik iki farklı şekilde sağlanır. Birincisi; aynı performans görevlerini puanlayan farklı puanlayıcılar arasında tutarlılık (interrater reliability); ikincisi ise, bir puanlayıcının farklı zaman aralıklarında aynı performansı değerlendirmesi ve puanlar arasındaki tutarlılıktır (Intrarater reliability) (Moskal and Leydens, 2000). Geçerliği test edilmiş rubriklerin güvenilirliğinden bahsedilebilir ancak aksi iddia edilemez.

Rubriğin güvenirlilik çalışması kapsamında öğrenciler tarafından tasarlanan 75 adet problem; iki farklı puanlayıcı tarafından (interrater reliability) ve aynı araştırmacı tarafından (intrarater reliability) 20 gün arayla değerlendirilerek tutarlılığı gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. İki farklı puanlayıcı Pearson Korelasyon Katsayısı $r = 0,86$; aynı puanlayıcı Pearson Korelasyon Katsayısı $r = 0,92$ olarak bulunmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

1. Literatür Taramasından Elde Edilen Bulgular:

Grundmeier (2003), doktora tezi çalışması kapsamında öğretmen adaylarına iki farklı stratejiyle matematik problemleri tasarlatmış ve tasarlanan problemleri değerlendirmiştir. Değerlendirme kriteri olarak;

- Bir problemin yeniden formüle edilerek yeni bir problem tasarlanması stratejisi uygulanarak tasarlanan problemlerin değerlendirilmesinde, tasarlanan problem ile orijinal problem arasındaki ilişkiye bakılmıştır.
- Verilen problem durumundan tasarlanan problemlerin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır

1. Akla yatkınlık, inandırıcılık
2. Problemin yeterli bilgiyi içerip içermemesi,

3. Problemin çözümü için gerekli işlem sayısı

Silver ve Cai (1996), Amerika'da ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada, öğrencilere hikâye tarzında aritmetik problem durumları vermişler ve öğrencilerden bu problem durumunda verilen bilgileri kullanarak problem tasarlama-
malarını istemişlerdir. Tasarlanan problemler aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilmiştir

- Çözülebilirliği,
- Dili,
- Matematiksel karmaşıklığı,
- Tasarlanan problemler arasındaki ilişki.

Uygulama sonucunda öğrencilerin çok sayıda çözülebilir problem tasarladıkları bu problemlerin de pek çoğunun gramer kurallarına uygunluk ve anlam, içerik olarak karmaşık olduğu görülmüştür.

Problemin karmaşıklığı boyutunda, tasarlanan problemlerdeki matematiksel ilişkilerin gelişmişliği bir zorluk kriteri olarak değerlendirilmektedir.

2. Öğrenci Çalışma Kağıtlarından ve Sınıf İçi Tartışmalardan Elde Edilen Bulgular :

Problem tasarlama performansının boyutları, değerlendirme ölçütleri ve düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrenci çalışma kâğıtları incelenmiştir. İnceleme sonucunda problemlerde tespit edilen eksiklikler aşağıdadır. Bu bulgulara ait öğrenci çalışma kâğıtlarından seçilen örnekler EK-2'de sunulmuştur.

- Problemler açık ve net olarak yazılmamıştır. Öğrenciler problemi kendi anlayacakları şekilde tasarladıklarından başka birisi okuduğunda öğrencinin kastı tam olarak anlaşılmamaktadır (EK-2, Örnek-2).
- Problemdaki sayısal değerler gerçek hayatla uyumlu değildir (EK-2, Örnek-3).
- Şekil ile problem metni arasında uyumsuzluk bulunmaktadır (EK-2, Örnek-3).
- Problem kökünden birden fazla kavramla ilgili soru tasarlanabilecek ve bu kavramlarla ilgili sorular farklı sıklarda sorgulanabilecekken, öğrenciler genelde problemde bir iki kavramı kullanmakla yetinmişlerdir.
- Problem durumuyla ilgili farklı kavramlar arasında ilişki kurulmamıştır.
- Bazı problemler çok basit, alıştırma tarzında tasarlanmıştır.
- Veriler eksik olduğundan bazı problemler çözülememektedir (EK-2, Örnek-2).
- Bazı öğrencilerin tasarladıkları problemi çözemedikleri görülmüştür.

Problem tasarlama etkinlikleri sonrasında öğrencilerle sınıfta beyin fırtınası şeklinde sınıf içi tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu tartışmalarda öğrencilerin problem tasarlama sürecinde yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak daha iyi problem tasarlayabilmek için neler yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrenci çalışmalarından seçilen tipik birkaç örnek tahtaya sırasıyla yazılmıştır. Öğrenciler yapılan hatalar ve problemin doğru bir şekilde yeniden tasarlanması için yapılması gerekenler konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı da bu sırada onlara rehber görevi yaparak problem tasarlama konusundaki eksiklikleri konusunda farkındalık yaratmaya çalışmıştır.

Sınıf içi tartışmalarda ortaya çıkan görüşler aşağıdadır;

- Sayısal değerlerin uyumlu verilmesi için soru tasarlanırken aynı zamanda çözümlenmelidir, problem çözme ve tasarlama iç içe giren bir süreçtir.
- Çözümü çok zor olan veya çözülemeyen karmaşık sorular tasarlanmamalıdır.
- Tasarlanan problem çözümü sürecinde geliştirilebilmektedir.
- Önceden öğrenilmiş kavram ve kurallar problemde yer almalıdır.
- Tasarlanan problem çok basit veya çok karmaşık olmamalıdır.
- Problem tasarlanırken problem köküyle ilgili tüm senaryolar ortaya konulmalıdır.
- Tasarlanan problem çözümü sürecinde geliştirilebilmelidir.
- Problem şıklardan oluşuyorsa, a şığında bulunan sonuç c şığında istenmemelidir.
- Mümkün olduğunca birbiriyle ilişkili kavramlar problem içinde yer almalıdır.
- Tasarlanan problemler birden fazla yöntemle çözülebilmelidir.
- Bağımlı ve bağımsız değişken sayısı dengeli olmalıdır.
- Çözümde elde edilen sonuçlar bilimsel gerçeklere ve gerçek hayata uyumlu olmalıdır.
- Sayısal değerlerin uyumlu verilmesi için soru tasarlanırken aynı zamanda çözümlenmelidir.
- Problemin çözümü sürecinde elde edilebilecek bir veri başlangıç değeri olarak verilmemelidir.
- Maksimum ve minimum değerler problem tasarımında göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrenciler soru tasarlayabilmek için konuyla ilgili tüm soruları gözden geçirmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenci çalışmalarından elde edilen sonuçlar ile sınıf içi tartışmada ortaya çıkan bulgular örtüşmektedir.

3. Uzman İncelemesi ve Taslak Rubriğin Pilot Uygulaması Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

İlgili alan yazın taramasında elde edilen problem tasarlama kriterlerine ait bulgular, çalışma kağıtlarından ve sınıf içi görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında taslak rubrik hazırlanmıştır. Taslak rubrik öğrencilerin tasarladıkları problemlerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Uygulama sonucunda bazı boyut ya da ölçütlerin çalışmadığı bu boyut ya da ölçütlere karşılık gelen performansın bulunmadığı tespit edilmiştir. Geliştirilen taslak rubrik, farklı bir alan uzmanı tarafından da uygulanmış ve elde edilen veriler ışığında performans boyutlarına eklenmesi veya çıkarılması gereken ölçütler tartışılmıştır. Rubrikte yapılan tüm değişimler için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Üç farklı alan uzmanının önerileri ve dilbilgisi uzmanının önerileri dikkate alınarak rubriğe son hali verilmiş öğrenciler tarafından tasarlanan problemlerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Son uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılması. Rubriğin son hali EK-1'de sunulmuştur.

Rubriğin geliştirilmesi sürecinde boyut ve ölçütlerde yapılan değişiklikler aşağıda verilmiştir.

Taslak Rubrikte Bulunan Ancak Düzenlenen Rubrikte Yer Almayan

Boyutlar

Taslak rubrikte yer alan bir boyut;

Tasarlanan problem nicel olarak mı nitel olarak mı tasarlanmıştır?

1: İyi yapılandırılmış nicel bir problem olarak tasarlanmıştır.

2: Yarı yapılandırılmış nicel bir problem olarak tasarlanmıştır.

3: İyi yapılandırılmış nitel bir problem olarak tasarlanmıştır.

4: Yarı yapılandırılmış nitel bir problem olarak tasarlanmıştır.

Bu boyutta öğrencinin tasarladığı problem, nitel ya da nicel olma özelliğine göre değerlendirilmektedir. Taslak rubriğin uygulanması sonucunda öğrenci çalışma kağıtlarında, bir iki problem dışında tüm problemlerin nicel olarak tasarlandığı görülmüş ve bu boyutun performans değerlendirmesinde ölçücü özelliği olmadığı tespit edildiğinden iptal edilmiştir. Böylece geliştirilen rubrik, sınırlılıklar bölümünde de ifade edildiği gibi, sadece nicel ve yapılandırılmış problemlerin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Nitel olarak hazırlanan problemlerin değerlendirilmesinde de bu rubrik kullanılabilir ancak ilave boyutların eklenmesi gerekir.

Taslak Rubrikte Bulunmayan Ancak Düzenlenen Rubrikte Yer Alan Boyutlar

Taslak rubriğin uygulanması sonrasında, iyi tasarlanmış problemler ile zayıf tasarlanmış problemlerin ayırt edilmesinde sorun yaşandığı görülmüştür. Alıştırma tarzında tasarlanan problemler ile üniversite ders kitaplarında yer alan zor (challenge) olarak ifade edilen problemlere benzer problemleri ayırt edecek bir boyut bulunmadığı görülmüş ve aşağıdaki boyut rubriğe eklenmiştir.

Problem Türü

Tasarlanan problemin türü nedir?

1: Basit alıştırma türündedir.

2: Normal problem türündedir.

3: Görme gerektiren tam problem türünde tasarlanmıştır.

4.: Orijinal bir problemdir.

Bu boyuta, başlangıçta performans düzeyi 4 olan “orijinal bir problemdir” ölçütü eklenmişse de yapılan uygulama sonrasında öğrencilerin orijinal problem tasarlamadıkları dolayısıyla bu ölçütün çalışmadığı görülmüş ve rubrikten çıkarılmıştır. Tasarlanan problemin türünün belirlenmesi tecrübeleri ışığında araştırmacılara bırakılmıştır. Bununla birlikte, basit alıştırma türü problemlerden çözümünü bir denklemle gerçekleştirilen ve en basit tarzda tasarlanmış problemler anlaşılmalıdır. Normal problem türünden ise, kitaplarda yer alan en az 2-3 denklem kurularak çözülebilen problemler kastedilmiştir. Görme gerektiren problemlerden ise, ilk bakışta çözülemeyen kitaplarda zor (challenge) problemler olarak geçen problem türü kastedilmiştir.

Taslak Rubrikte Bulunan Ancak Düzenlenen Rubrikte Yeniden Düzenlenen Boyutlar

“Problem Anlaşılabilirliği” boyutunda, taslak rubrikte yer alan ölçütlerde, taslak rubriğin uygulanması sonucunda ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeye yapılmıştır.

Taslak rubrikteki boyut;

Problem açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş mi?

0: Problem metni açık ve anlaşılır değil.

1: Problem metni anlaşılır ancak ifadeler düzensiz.

2: Problem metni anlaşılır, şekil metni daha anlaşılır yapmıyor.

3: Problem metni şekle ihtiyaç duyulmayacak kadar açık ve anlaşılır.

4: Problem metni şekil/grafikle birlikte çok açık ve anlaşılır.

Düzenlenen rubrikte bu boyut şu şekilde düzenlenmiştir:

Problemin Anlaşılabilirliği

Problem açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş mi?

0: Problem metni açık ve anlaşılır değil.

1: Problem kısmen anlaşılır (şekil ve metin uyumsuz).

2: Problem kısmen anlaşılır (şekille desteklense daha iyi olur).

3: Problem metni anlaşılır ancak ifadeler/şekil özensiz.

4: Problem metni açık ve anlaşılır.

Taslak uygulamada, tasarlanan problemlerin anlaşılır olduğu ancak çoğu problemin şekil ve metin yönünden özensiz tasarlandığı görülmüştür. Performans düzeyinin 1 yerine düzenlenen rubrikte 3 olarak verilmesi uygun görülmüştür. Diğer ölçütlerdeki gereksiz olan ve bir anlam ifade etmeyen ifadeler de yeniden düzenlenmiştir. Tasarlanan problemlerde şekil önemli olmasına karşın, pek çok problemin şekil olmadan da açık ve anlaşılır olduğu görülmüş ve şekle vurgu yapan ölçütler yeniden düzenlenmiştir.

Diğer bir boyut; "Problemin Fizik İlkeleriyle Uyumu", taslak rubrikte aşağıdaki şekilde ifade edilmişken,

Problemin Fizik İlkeleriyle Uyumu

Problemde yer alan bilgi, kavram, kural ve şekiller fizik ilkelerine uygun verilmiş mi?

0: Problem fizik ilkeleriyle uyumlu değil.

1: Problem fizik ilkeleriyle kısmen uyumlu (gerçek hayatla uyumsuz hatalı/eksik bilgi, şekil vb.).

2: Problem fizik ilkeleriyle uyumlu ancak metinde gereksiz bilgiler mevcut.

3: Problem fizik ilkeleriyle uyumlu, eksik ya da fazla bilgi yok.

Yeni düzenlemede,

Problemin Fizik İlkeleriyle Uyumu

Problemde yer alan bilgi, kavram, kural ve şekiller fizik ilkelerine uygun verilmiş mi?

0: Problem fizik ilkeleriyle uyumlu değil.

1: Problem fizik ilkeleriyle kısmen uyumlu (hatalı bilgi, şekil vb.).

2: Problem fizik ilkeleriyle uyumlu ancak gerçek hayatla uyumsuz.

3: Problem fizik ilkeleriyle uyumlu.

şeklinde düzenlenmiştir. Taslak rubriğin uygulanmasında, tasarlanan problemlerde kayda değer gereksiz bilgiye rastlanmamıştır. Metinde gereksiz bilgilerin bulun-

masıyla ilgili ölçüt rubrikten çıkarılmıştır.

Taslak rubrikte yer alan, bir problemde kullanılan denklem sayısı en iyi performans için 3 ve üzeri olarak belirlenmişken, yeni düzenlenen rubrikte bu sayı 7 ve üzeri olarak değiştirilmiştir. 3 denklemin iyi tasarlanmış problem ile zayıf tasarlanmış problemi ayırt etmediği görülmüştür.

Taslak rubrikte yer alan “ sorulan soru sayısı” boyutunda en iyi ölçüt olarak üç ve daha fazla soru hazırlanmıştır, ölçütü dört ve daha fazla soru hazırlanmıştır olarak değiştirilmiştir. Çalışma kağıtlarının incelenmesi sonucunda böyle bir değişikliğe gerek duyulmuştur.

Taslak rubrikte, tasarlanan problemlerde kullanılan kavram sayısı bir boyut olarak yer alırken düzenlenen rubrikte bu boyuta yer verilmemiştir. Örneğin; iki boyutta hareketle ilgili tasarlanan problemlerde kullanılan kavram sayısı sınırlı olduğundan tüm problemlerde aynı kavramların kullanıldığı dolayısıyla kullanılan kavram sayısının geçerli bir boyut olmadığı görülmüştür. Bu hususu diğer konu başlıkları için de geçerlidir.

Taslak rubrikte ; “Problemin Çözülebilirliği” boyutu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Problem çözülebilir bir problem olarak tasarlanmış mı?

0: Problemdaki bilgiler ve veriler problemin çözümü için yeterli değil.

1: Problem çok karmaşık olduğundan çözülemez.

2: Problem çözülebilir ancak tasarlayan öğrenci çözememiş.

3: Problem çözülebilir ancak tasarlayan öğrenci yanlış çözmüş.

4: Problem çözülebilir ve öğrenci tarafından doğru çözülmüş.

Burada 2,3 ve 4 no’lu performans düzeylerinde tasarlanan problemin öğrenci tarafından çözülüp çözülemediği değerlendirilmiştir. Alan uzmanının önerileri doğrultusunda bu boyutlar aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir. Çünkü bu rubrik öğrencilerin problem çözme performanslarını değil problem tasarlama performanslarını değerlendirmektedir.

Problemin çözülebilirliği.

0: Problemdaki bilgiler ve veriler problemin çözümü için yeterli değil.

1: Problem çok karmaşık olduğundan çözülemez.

2: Problem çözülebilir ancak veriler hatalı.

3: Problem çözülebilir ancak veriler eksik.

4: Problem çözülebilir ve veriler tam ve uygun.

Sonuç olarak; uzman görüşü, uygulama sonucunda elde edilen veriler ve öğrencilerle birlikte yapılan beyin fırtınası sonucunda problem tasarlama rubriği 6 boyuttan oluşacak şekilde yeniden düzenlenerek EK-1’de verilmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

2008–2009 eğitim ve öğretim yılı boyunca devam eden araştırmalar sonucunda problem tasarlayan öğrencilerin performansını belirlemek ve geliştirmek amacıyla altı boyuttan oluşan bir rubrik geliştirilmiştir. Her bir boyutta ise o boyuta ait 3-5 arasında değerlendirme ölçütü yer almaktadır. Amaca uygun ölçüm yapılabilmesi amacıyla boyutlardaki ölçüt sayısı sabitlenmemiştir. Boyutlardan birincisi, Problemin Anlaşılabilirliği’dir. Bu boyut, öğrencilerin problemi açık ve anlaşılır şekilde ifade edebilme derecesini ölçmek amacıyla rubrikte yer almıştır. İkinci boyut

Problemin Fizik İlkeleriyle Uyumu'dur. Bu boyut, öğrencinin fizik ilkelerine uyma ve kullanma derecesi ölçmek amacıyla rubrikte yer almıştır. Üçüncü boyut, Problemin Yapısı'dır. Bu boyut, tasarlanan problemin çözümünde kullanılması gereken denklem ve formül sayısını değerlendirmek amacıyla rubrikte yer almıştır. Dördüncü boyut, Sorulan Soru Sayısı'dır. Bu boyut, problem kökünün irdelenme derecesini ölçmek amacıyla rubrikte yer almıştır. Beşinci boyut, Problemin Türü'dür. Bu boyut, tasarlanan problemin zorluk derecesini öğretmen kanaatine göre değerlendirmek amacıyla rubrikte yer almıştır. Son ve altıncı boyut ise, Problemin Çözülebilirliği'dir. Bu boyut, problemde verilenler ile istenilenler arasındaki uyumu ölçmek amacıyla rubrikte yer almıştır.

Kaynakça

- CAI, J. & HWANG, S. (2002). "Generalized and generative thinking in U.S. and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing", **Journal of Mathematical Behavior**, 21, ss.401-421.
- CHANG, N. (2007). "Responsibilities of a Teacher in a Harmonic Cycle of Problem Solving and Problem Posing", **Early Childhood Education Journal**, 34 (4), ss.265-271.
- ENGLISH, L., D. (1997a). "The Development of Fifth-Grade Children's Problem-Posing Abilities", **Educational Studies in Mathematics**, 34 (3), ss.183-217.
- ENGLISH, L.,D. (1997b). "Promoting a problem posing classroom", **Teaching Children Mathematics**, 3, ss.172- 179.
- ENGLISH, L D., CUDMORE,D, AND TILLEY, D. (1998) "Problem Posing and Critiquing: How It Can Happen in Your Classroom", **Mathematics Teaching in the Middle School**, 4 (2), ss.124-29.
- GONZALES, N. A. (1994). "Problem Posing: A Neglected Component in Mathematics Courses for Prospective Elementary and Middle School Teachers", **School Science And Mathematics**, 94 (2), ss.78-84.
- GONZALES, N. A. (1998). "A Blueprint for Problem Posing", **School Science & Mathematics**, 9 (8), ss. 448-456.
- GOODRICH, A. H. (2000). "Using rubrics to promote thinking and learning", **Educational Leadership**, 57 (5), ss.13-18.
- GOODRICH, A. H. (2005). "Teaching with rubrics: The good, the bad and the ugly", **College Teaching** 53(1), ss. 27-30.
- GRUNMEIER, T.A.(2002). "University Students' Problem Posing Abilities and Attitudes Towards Mathematics", **Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies (PRIMUS)**, 12(2), ss.122-134.
- GRUNDMEIER, T.A. (2003). **The Effects of Providing Mathematical Problem Posing Experiences for K-8 Pre-Service Teachers: Investigating Teachers' Beliefs and Characteristics of Posed Problems**. University of New Hampshire. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Durham, USA.
- KORKMAZ, E., GÜR, H., (1996). "Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Becerilerinin Belirlenmesi", **Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 8 (1), ss.64-74.
- KUTLU, Ö., DOĞAN, C.D. VE KARAKAYA, İ. (2009). **Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme**,(2. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- MABRY, L. (1999). "Writing to the rubric: Lingering effects of traditional standardized testing on direct writing assessment", **Phi Delta Kappan**, 80(9), ss.673-679.

- MESTRE, J. P. (2002). "Probing adults' conceptual understanding and transfer of learning via problem posing", **Journal of Applied Developmental Psychology**, 23, ss.9-50.
- MOSKAL, B. M. & LEYDENS, J. A. (2000). "Scoring rubric development: validity and reliability", **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 7(10). [Available online:].
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1991). *Professional standards for teaching mathematics*, Reston, VA: Author.
- ÖZÇELİK, D.A., (1989). **Test Hazırlama Kılavuzu**, ÖSYM Eğitim Yayınları 5, Ankara.
- POLYA, G (1957). **How to Solve It**, , Princeton University Press, (2nd ed), New Jersey, USA.
- POPHAM, J. W. (1997). "What's wrong and what's right with rubric", **Educational Leadership**, 55 (2), ss.72-75.
- SILVER, E. A. (1994). "On mathematical problem posing", **For the Learning of Mathematics**, 14 (1), ss.19-28.
- SILVER, E. AND CAI, J. (1996). "An Analysis of Arithmetic Problem Posing by Middle School Students", **Journal of Research in Mathematics Education**, 27 (5), ss.521-539.
- SILVER, E.A., (1997). "Fostering Creativity Through Instruction Rich in Mathematical Problem solving and Problem Posing", **International Reviews on Matematical Education (ZDM)**, 29 (3), ss.75-80.
- SILVER, E. AND CAI, J. (2005). "Assessing students' mathematical problem posing", **Teaching Children Mathematics**, 12 (3), ss.129-135.
- SILVER, E., DOWNS, J.,M., LEUNG, S. VE KENNEY, P.,A. (1996). "Posing Mathematical Problems: An Exploratory Study", **Journal for Research in Mathematics Education**. 27 (3), ss.293-309.
- STOYANOVA, E. (2005). "Problem Posing Strategies used by years 8 and 9 students", **Australian Mathematics Teacher**, 61 (3), ss.6-11.

EK-1

PROBLEM TASARLAMA İÇİN RUBRİK

	ÖLÇÜTLER	Katsayı	Puan
1	Problem Anlaşılabilirliği (Dil ve Anlatım) Problem açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş mi? 0: Problem metni açık ve anlaşılır değil. 1: Problem kısmen anlaşılır (şekil ve metin uyumsuz). 2: Problem kısmen anlaşılır (şekille desteklense daha iyi olur). 3: Problem metni anlaşılır ancak ifadeler/şekil özensiz. 4: Problem metni açık ve anlaşılır.	5	20
2	Problem Fizik İlkeleriyle Uyumu Problemden yer alan bilgi, kavram, kural ve şekiller fizik ilkelerine uygun verilmiş mi? 0: Problem fizik ilkeleriyle uyumlu değil 1: Problem fizik ilkeleriyle kısmen uyumlu (hatalı bilgi, şekil vb.) 2: Problem fizik ilkeleriyle uyumlu ancak gerçek hayatla uyumsuz. 3: Problem fizik ilkeleriyle uyumlu.	6	18
3	Problem Yapısı Problem çözümünde kaç denklem (bağıntı/formül/yasa) kullanılmaktadır? 1: 1-2 denklem, 2: 3-4 denklem, 3: 5-6 denklem, 4: 7 ve üzeri denklem kullanılmaktadır.	5	20
4	Sorulan Soru Sayısı Problem metninden kaç adet soru sorulmaktadır? 1: Sadece bir soru sorulmuştur 2: İki soru sorulmuştur 3: Üç soru sorulmuştur. 4: Dört ve daha fazla soru sorulmuştur.	3	12
5	Problem Türü Tasarlanan problemin türü nedir? 1: Basit alıştırtma türündedir. 2: Normal problem türündedir. 3: Görme gerektiren tam problem türünde tasarlanmıştır	5	15
6	Problem Çözülebilirliği Problem, çözülebilir bir problem olarak mı tasarlanmıştır? 0: Problemden bilgiler ve veriler problemin çözümü için yeterli değil 1: Problem çok karmaşık olduğundan çözülemez 2: Problem çözülebilir ancak veriler hatalı, 3: Problem çözülebilir ancak veriler eksik, 4: Problem çözülebilir ve veriler tam ve uygun	4	16

NOT : 1, 2 ve 6 no'lu ölçütlerden sıfır alan tasarımlar değerlendirmeye alınmayacaktır.

EK-2

ÖĞRENCİLER TARAFINDAN TASARLANAN HATALI PROBLEMLERE ÖRNEKLER

Örnek-1

SORU : Bir futbol maçı sırasında topu alan futbolcu ceza sahasına yaklaşıyor. Kaleye az bir mesafe kala topu kaleye doğru satıyor. Kendisinden kaleye biraz daha yakın olan diğer arkadaş hareketleniyor ve kaleciye dönerken topu 2 saniye sonra vurarak gol yapıyor. Topun 20 m/s^2 ivmeyle hızlandığını ve kaleciye dönerken topun hızının -5 m/s^2 ile yavaşladığını düşünürse top kaleciye 1,6 saniye sonra ulaşıyor.

a) çekilen futbol kaleciye ulaştığı andaki hızını.
b) Golü yapan futbolcunun kaç metreden topa vurduğunu bulunuz.

GÖZÜM:

a)

$$x = v_0 \cdot t + \frac{1}{2} a t^2$$

$$x = \frac{0}{20} t + \frac{1}{2} \cdot 20 \cdot (1,6)^2$$

$$x = 25,6 \text{ metre}$$

$$v_1^2 = v_0^2 + 20x$$

$$v_1^2 = 0 + 2 \cdot 20 \cdot 25,6$$

$$v_1^2 = 1024$$

$$v_1 = 32 \text{ m/s}$$

b)

$$x = v_0 \cdot t + \frac{1}{2} a t^2$$

$$x = 32 \cdot 0,4 + \frac{1}{2} \cdot 5 \cdot (0,4)^2$$

$$x = 12,8 + 0,4$$

$$x = 13,2 \text{ m sonra vurarak gol yapar.}$$

AÇIKLAMALAR:

Tasarlanan problem fizik ilkeleriyle uyumlu değildir. (Kaleciye giden top 20 m/s^2 ile hızlanarak kaleciye ulaşıyor ve kaleciye geri dönerken 5 m/s^2 ile yavaşlıyor. Gerçekte ise, eğik atış hareketinde yatay doğrultuda hız sabittir.)

EK-2

Örnek-2



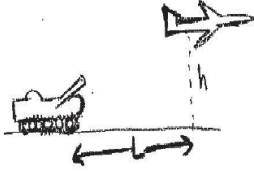
- 1) Tank havada giden vücut vurmak için v_0 hızıyla 30° açı yaparak atış yapıyor. 25 m yükseklik ve 50 m/s hızla atılıyor.
- a) Tank vücut kaç m sonra vuruldu?
- b) Vücut atılma hızı nedir?
- c) Vücutun aldığı mesafe nedir?

AÇIKLAMALAR:

- Çözüm için veri yeterli değildir. (Uçak ile tank arasındaki yata mesafe bilinmemektedir.)
- Şekil ve ifadeler özensizdir.
- Tank uçağı vurmak için 100 m/s hızıyla 37^0 açı yaparak atıyor (Bomba kastediliyor).
- Uçağı çarpma hızı nedir? (Bomba kastediliyor).

EK-2

Örnek-3



1) 180m yükseklikte 60m/s sabit hızla hareket eden bir F-16, 20m/s hızla hareket eden bir tankı fark edip bombasını bırakıyor ve tankı vuruyor. Uçak tankı fırlattığında aralarında kaç m bulunmaktadır?



$$180 = \frac{1}{2} g t^2$$

$$180 = \frac{1}{2} 10 t^2$$

$$t = 6 \text{ sn}$$

$$x_{\text{tank}} = v t$$

$$= 10 \cdot 6$$

$$= 600 \text{ m}$$

$$x_{\text{uçak}} = 20 \cdot 6$$

$$= 120 \text{ m}$$

$$600 - 120 = 480 \text{ m aralarındaki mesafe}$$

AÇIKLAMALAR:

- Şekil ve metin uyumsuz. (Uçak bombayı bıraktığına göre tankı vurabilmesi için bombayı bıraktığında tankın önünde değil arkasında olmalıydı.)
- Gerçek hayatta uyumsuz. (Uçak, tankın üzerinden 180m yüksekten uçuyor)

A RESEARCH DESIGNED TO DEVELOP A RUBRIC WHICH ASSESSES THE PERFORMANCE OF STUDENTS' PROBLEM POSING

Hayrettin ERGÜN*

Zeynep GÜREL**

Mehmet Ali ÇORLU***

Abstract

In this study, an analytic rubric was designed to assess the problems posed by students in the 2008–2009 academic year. It was developed in the university first year basic physics course. The data of the research was collected, by using students' work sheets, classroom discussions and the literature about the assessment of problem posing, to find out the and assessment criteria of the rubric. Six dimensions were determined which are fluency of a problem, scientific accuracy of the problem (Compliance with the Principles of Physics), structure of the problem, number of questions produced from the problem, complexity of the problem and the solvability of the problem. It was found that; Interrater Reliability Coefficient $r = 0.86$ and Intrarater Reliability Coefficient $r = 0.92$.

Key Words: Problem posing, analitic rubric, performance assesment.

* Doctoral Student; Marmara University, Department of Physics Education

** Associate Professor.Dr.; Marmara University, Department of Physics Education

*** Professor Dr.; Marmara University, Department of Physics Education

TUTUMBİLİM İLE YAZIN

Ertuğrul EFEÖĞLU*

Özet

Bu yazıda, yazınsal yaratımlar birer ürün olarak değerlendirilmektedir. Ürün, bir tüketim nesnesidir. Her ürün gibi, yazınsal nesne de başlıca üç aşamadan geçmektedir: üretim aşaması, basım-sürüm aşaması, tüketim aşaması. Bu aşamalar birbirlerinden tümüyle kopuk değildir. Aşamaların her biri birtakım iç işlemlerden oluşmaktadır. İşlemler, tutumbilimin yasalarına uygun biçimde gerçekleştirilir. Tutumbilimin yasaları, toplumsal-siyasal düzenin öğretisine göre çatılır. Toplumcu ve anamalcı düzenlerin her biri kendi tutumbilimsel yasalarını çatıp uygularlar. Yazınsal ürünler bu süreçlerin dışında değildir. Onlar da, birer tutumbilim nesnesi olarak dolanıma girerler. Ama toplumları özdeksel bakımdan değil, tinsel bakımdan kalkındırırlar.

Anahtar Sözcükler: Yazın tutumbilimi, tutumbilim nesnesi, ürün, üretim, sürüm, tüketim

Giriş

Yazınsal yapıtların yararları ve işlevleri üzerinde çok durulmuştur. Bireylerin ve toplumların tinsel (*manevi*) gelişimlerinde yazınsal yapıtların yadsınmaz katkılarının olduğu, toplumun geniş kesimlerince benimsenmiş bir görüştür. Bu yaygın görüşe karşın, yazınsal yapıtların pek çoklarının birer tutumbilim nesnesi olarak algılanmadığı da bir gerçektir. Bu algı eksikliği, yazın nesnesinin niteliğinden ve getirisinin özgüllüğünden kaynaklanmaktadır.

Yazın nesnesinin tutumbilimsel bir ürün olarak gereğince algılanmaması, onun gerçek değerini de bir anlamda görünmez kılmaktadır. Bireylerin ve toplumların algıladığı ve değer verdiği tutumsal etkinlik, özdeksel-somut (*maddi*) getirisi gecikmeden gelen tutumsal etkinliktir. Oysa yazınsal ürünlerin tinsel-soyut (*manevi*) getirileri görece biçimde gecikerek gelir. Bu durum, yazınsal yaratımın ürüne dönüşmesini ve tüketicisiyle buluşmasını yavaşlatmakta, gitgide azaltmaktadır. Bu da, pazarın daralması, önemsizleşmesi sonucunu doğurmaktadır.

Bu sonuç özellikle ülkemizin ve gelişmekte olan öbür ülkelerin somut bir gerçeğidir. Sanayileri gelişmiş anamalcı (*kapitalist*) ileri Batı ülkelerinin, yazınsal yaratımları da birer sanayi ürünü gibi değerlendirdikleri apaçık ortadadır. Bu ülkeler, özdeksel (*maddi*) ve tinsel (*manevi*) güçlerini bu yolla da artırarak öbür toplumlar ve ülkeler üzerindeki dolaylı ve dolaysız egemenliklerini daha da pekiştirmektedirler.

Ülkemiz, egemenliğini, bağımsızlığını ve saygınlığını gelişmiş ülkeler önünde baş eğmeyecek bir düzeyde tutmak zorundadır. Bunun araçlarından biri de yazınsal ürünlerin tutumbilimine vereceği önemde yatmaktadır. Yazımızın amacı, yazın tutumbiliminin niteliğini göstermeye ve "iş" in önemini anımsatmaya yöneliktir.

Tutumbilim

12 Eylül yönetimince 19 Ekim 1983'te kapatılan eski Türk Dil Kurumu, Batı Avrupa dillerinde 'ekonomi' sözcüğüyle, Osmanlıcada Arapça 'kökenli' iktisat söz-

* Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü.

cüğüyle adlandırılan etkinliği, Türkçede ‘tutumbilimi’ terimiyle karşılamayı önermişti. (Biz de yazımızda bu terimi “tutumbilim” biçimiyle yeğliyoruz). Çünkü bu önerinin yadsınmaz gerekçeleri vardır. Önerilen bu terim öncelikle Türkçe kökene dayanmaktadır. Sonra, tutumbilim teriminin işlemi [İçlem: Alm., Fr., İng.: *intension*. Bir kavramı tanımlayan özelliklerin tümü] ekonomi ile iktisat sözcüklerinin işlemlerini -özellikle aşağıdaki ilk anlamında- eksiksiz ve anlaşılır biçimde karşılamaktadır.

Bu işlemlere değinelim:

1.) Her üç sözcük de harcamaların olabildiğince kısıldığı bir işletmenin, bir ailenin vb. özelliğini, işleyişini çağırıştırır. Bu özelliğe göre, harcamalarda yeterlilik olmalı, giderler, söz konusu düzenin sağlıklı işlemlerini aksatmayacak ölçüde -ne az ne de çok- dengede tutulmalıdır. Buna tutumluluk denir. Tutumluluğun karşıtı savurganlıktır.

2.) Tutumbilimin en çok bilinen anlamı, en çok güncellenen türünde yatmaktadır. Bu da asal olarak üç boyutlu bir etkinliktir. Bu boyutlar, ‘üretim’, ‘dağıtım’ ve ‘tüketim’dir. Bu üç boyut, çok ayrıntılı bir dizi etkinlikten oluşur.

3.) Tutumbilimin az bilinen bir anlamı da, sözcüğün yazınsal anlamında yatmaktadır. Yazınsal anlamına göre, tutumbilim, bir düzeneği, bileşenleri arasındaki dayanışıklığı içinde ele alır ve ya / da bileşenler arasındaki orantıları ve ilişkileri inceler. Düzenek deyince, canlı ya da cansız her türlü bileşenin işlev üstlendiği örgünleşme anlaşılır. Bir işletmenin, bir girişimin, bir işin tutumbilimi olduğu gibi, yazınsal bir yapının da tutumbilimi vardır. Buna yapı, plan, uyum, düzen, kurgu, vb. adlar da bütünlüyle anlamlarıyla eşlik ederler.

4.) Tutumbilimin eski bir dar anlamı da yalnızca evin çekilip çevrilmesi becerisiyle ilgilidir. Bu, evin -ya da bireyin- gelirlerini ve giderlerini açık vermeyecek biçimde iyi dengelemesi anlamına gelmektedir.

Biz bu yazımızda tutumbilim terimini yukarıdaki ikinci ve üçüncü anlamları içinde kalarak kullanmaya çalışacağız. Bununla birlikte, birinci anlam ile üçüncü ve dördüncü anlamlar arasında yakınlıklar olduğunu da anımsatmak isteriz.

Şimdi, ilimizi, yukarıdaki dört anlamdan ikincisine çeviriyoruz. Bu anlam, tutumbilimi üretim, dağıtım ve tüketim boyutlarıyla tanımlar. Yukarıda değindiğimiz gibi bu boyutların her biri, kendi içinde çok yönlü, oldukça çetrefil ilişkilerden oluşan birer alt-ağ niteliği gösterir. Biz, söylemde tutumluluk gereğince bu ilişkileri en aza indirgeyerek anımsatmaya çalışacağız. Üç boyutun ilki olan ‘üretim’ boyutuna açıklamamızda öncelik veriyoruz.

Üretim

Tutumbilimsel (tutumsal) etkinlik her şeyden önce üretime dayanır. Üretim olmazsa, sürüm de olmaz, tüketim de. Tutumsal bir değer üreten kişiye, üretici denir. Üretici, doğal olarak, bir kuruluş da olabilir. Bu durumda, kuruluşa, üretici kuruluş denir.

Yazınsal ürün veren kişi, ya bir yazardır ya da bir ozandır. Yazın üreticileri çoğu kez yalnız çalışırlar, yalnız üretirler. Çok seyrek de olsa, kimileyin az sayıda yardımcıları olabilir. Bu yardımcıları yazara daha çok uygulamaya yönünden (gereç sağlama, belge toplama, yazım bilgisi, vb.) destek sağlarlar. Yazınsal üretimin kendisi, saltık (*mutlak* ve *yoğun*) bir yalnızlığı gerektirir. Bu da, gerçekte, yazınsal ürün veren yazarın en kırılgan yanını oluşturur.

Bu kırılganlık, kendini en çok ürünün sürümü (pazarlanması ve dağıtılması) sırasında gösterir. Bunu aşağıda, “Basım-Dağıtım” başlığı altında ele alacağız... Üretim aşamasında gereksinilen saltık yalnızlık, yazarı / ozanı gündelik somut yaşamın berisinde bırakır. Bu da bir tür fizikötesidir. Buna, ‘yazarın fizikötesi’ denilebilir. Bu fizikötesinin başat niteliği, bir eğretilme evreni olmasıdır. Herhangi bir yazılı ürünü ‘yazın dışı’ ürünlerin sıradanlığından çıkarıp ‘yazınsal’ kılan başat etmenlerden biri

de işte bu 'eğretilmeli' yanındır. Bu yan, o ürüne 'biricik' olma niteliğini ya da ayrıcalığını veren yanlardan en önemlisidir (Uygur, 1985: 27–39).

Burada kullandığımız 'eğretilme' sözcüğünü yalnızca bir sözbilim terimi olarak değerlendirmemeliyiz. Buradaki anlamıyla, eğretilme, bir sözbilim terimi olma niteliğinin yanında, o anlamı da içine alan bir anlamlandırma evrenini gösterir. Bu evren, yazın üreticisinin dikey [paradigmatik / metaforik] benliğidir. Buna 'yazın üreticisinin değişmeceler (*mecaz*) evreni' ya da 'değişmeceler dizgesi' de denilebilir.

Değişmeceler dizgesi (*mecaz sistemi*), yazardan yazara değişimler gösterir. O dizgeler, yazın üreticilerini birbirlerinden ayırt ettiren çok özel alanlarını, başka bir deyişle 'kimliklerini' oluştururlar. Bu özellik, bir üreticinin başka bir üreticiden aldıklarının 'çalıntı' mı, 'alıntı' mı olduğunu da ele verir. Söz konusu olanın bir 'öykünme' mi, bir 'esinlenme' mi yoksa 'iyeliğine geçirme' mi olduğunu da bu dizgelerden yola çıkarak ortaya koyma olanağı vardır.

Yazında, her üreticinin özgünlüğü olmalıdır. Yazınsal özgünlük, yukarıda kullandığımız sözcüklerle söylersek, yazın üreticisinin dikey benliğinden, sanatçı kimliğini belirleyen değişmeceler evreninden ileri gelir. Bunlar, bir yazın yaratıcının yazın dışı yazılardan ayıran özelliklerdir. Ama buna bir de, bir yazınsal ürünü öbür yazınsal ürünlerden ayırt etme çabası eklenirse, başvurulması gereken deneklerin / ölçütlerin başında gene bunlar gelir, yani dikey eksenlerin karşılaştırılması gelir.

Bu tür yazınsal karşılaştırma çalışmalarında 'özgün ürün' (*orijinal ürün*) ile 'öykünü ürün' (*taklit ürünü*) arasındaki özdeşlikler, benzerlikler ve yakınlıklar çeşitli ögelerde aranır. Bunlar daha çok, sözcükler / sözcükler, imgeler [eğretilmeler, düz-değişmeceler (*mecaz-ı mürsel*) , benzetmeler], biçem, vb. **değişbilimsel** (*stilistik*) özellikler olduğu gibi, işlenen konu, izlek, bakış açısı, ele alma ve işleme biçimi, vb. **öğretisel** (*ideolojik / doktrinal*) özelliklerdir de.

Hiç kuşkusuz, ne deyişbilim ne de öğreti herhangi bir bireyin ya da kurumun tekindedir. Bunlar insanlığın ortak değerlerindedir. İnsanlığın ortak değerlerinden herkesin özgürce yararlanma hakkı vardır. Ama özgürce yararlanma, başkalarının bu ortak değerlere yaslanarak yarattığı özgün ürünlerini yağmalama hakkını kimseye vermez. Özgün bir buluştan yararlanma, o buluşu insanlığa sunan yaratıcı bireyden ya da kurumdan doğrudan ya da dolaylı olarak olur almakla olanaklıdır. Doğrudan olur almak, yaratıcı yazarın onayını almak demektir. Dolaylı olur ise, yaratıcı yazarın adını ve özgün ürününü anmak anlamına gelir.

Çeşitli sanayi kuruluşları özgün ürünlerinin buluş haklarını güvence altına almak için tüzel kuruluşlara (örneğin Türk Standartları Enstitüsü) başvurmakta ve "patent" / "lisans" adı verilen belgeler almaktadırlar. Bu belgeler, söz konusu buluşun iyesini kütüğe geçirmekle kalmamakta, o buluşu yağmalayarak haksız kazanç yoluna gitmeye kalkışanları da olabildiğince engellemeyi sağlamaktadır. Bu önlemlere karşın sanayi ürünü tüketim nesnelere yağmalanmalarının önüne tümüyle geçilemediği bir gerçektir. Bu da tutumsal alanda her türlü yağmacılığa az çok her kesimde, her kolda rastlandığını gösterir. Ancak, bu tür yağmacılıkların, gelişmekte olan Doğu ülkelerine göre gelişmiş Batı ülkelerinde daha az görüldüğü de bilinen bir olgudur. Bu olgu, tüzel denetimlerin sıkı uygulanmasıyla ve cezalandırmaların ağır yaptırımlar biçiminde gerçekleştirilmeleriyle sağlanabildiği gibi, üreticilerin çoğunun "yaratıcılık hakkına saygı" bilincini içselleştirmiş olmalarıyla da açıklanabilir.

Bununla birlikte, "serbest piyasa ekonomisi" adı verilen ve özellikle 1980'den sonra dünya çapında uygulamaya konulan tutumsal yeni düzen, "yaratıcılık hakkına saygı" anlayışını da -kimi kez örtük biçimde de olsa- ortadan kaldırmak isteyenlere destek vermekte, "işini bilen" kişi ve kurumları yağmacılık yapmaları yönünde bir anlamda özendirilmektedir. Yalnızca bu da değil; söz konusu yeni düzen, "özelleştirme" yoluyla toplumun ortak tutumsal değerlerinin de yağmalanarak özel kişilere, özel kurumlara aktarılmasını IMF, Dünya Bankası, vb. uluslararası anamalcı kurumlar aracılığıyla dayatmaktadır. Kısacası, güçlü olan, "işini bilen" herkes, her

kurum yağmalama, sömürme ve sömürgeleştirme özgürlüğüne (!) sonsuzcasına kavuşmuş olmaktadır.

Bu yağmalama özgürlüğü doğal olarak her alanda egemenliğini sürdürmektedir. Yazın ve sanat ürünlerinin bu talandan başışık kalacaklarını ummak için somut tutumsal yaşamın oldukça berisinde kalmak gerekir. Gerçek anlamda yaratıcı yazın üreticisi olan bir yazar ya da bir ozan, genel olarak işte bu konumda bulunur, daha açık bir deyişle somut tutumsal düzenin berisinde yer alır. Gene de, yaratıcı yazarın, o büyük talanı, sömürüyü hiç görmemesi, tutumsal çarkın işleyiş biçimini hiç ayırt edememesi düşünülemez. Ne var ki, yalnız başına çalışan bir üretici olarak o, olumsuz gidişi durdurabilme gücünden doğal olarak yoksundur. Özellikle de “serbest piyasa ekonomisi” düzeninde, bu böyledir. Bu düzen, sözcüğün her anlamıyla “tüketici” bir düzendir.

Tüketim düzeni, tüketim nesnelere kalıcı olmamalarından beslenir. Yoksa bu çarkı döndürmenin olanağı yoktur. Bu koşulu sağlayabilmek için her şeyin tüketim nesnesine dönüştürülmesi gerekir. Bu nedenle yazın ve sanat ürünleri de dönüştürme sürecine girerler, böylece onlar da tüketilecek birer nesne konumuna getirilirler. Oysa gerçek bir yazın ya da sanat yapıtı, tükenen bir nesne değildir; tersine, bir yazın ya da sanat yapıtını gerçek bir ekinsel ürün (*kültürel ürün*) kılan özellik, onun kalıcılığında gizlidir. Tıpkı bir tablonun, bir yontunun, bir yapının kuşaktan kuşağa aktarılması gibi, bir yazın yapıtı da kuşaktan kuşağa aktarılır. Bu aktarımda etken olan temel güdü, ekinsel bir değeri koruma ve onları gelecek kuşaklara aktararak gelecek kuşakları o ürünlerle besleyip biçimlendirme güdüsüdür. Çünkü yazımsal yapıt değeri taşıyan bu yaratımlar, bir doğa ürünü olan insanı, ekinsel bakımdan insanlaştıran asal ürünlerdendir.

Ancak ekin de, dönemin baskın durumdaki öğretisel / siyasal koşullandırmalarının biçimlendirici etkilerinden tümüyle bağımsız değildir. Yazın da, bir ekin ürünü olarak bu tür tarihsel etkilerin izlerini taşır. Dönemin yönlendirici öğretisi, yazın yapıtının biçimini de içeriğini de yaygın biçimde belirler. Yaygın biçimde belirlenir, çünkü yaratıcı yazın üreticilerinin büyük bölümü bu belirlemeye uyar ya da uymaya çalışır.

Üretimin bu aşamasında üretici yazarın ya da ozanın yaradılış özelliği ile tarihsel-toplumsal yönlendirici öğretisi arasında çakışma da olabilir, çatışma da olabilir. Çakışma olursa, üretici yazar açısından bir sorun olmaz; ürünü sürüm ve tüketim aşamalarında herhangi bir güçlüklerle karşılaşmaz. Çağın gereklerine, isterlerine uygun çatılmış kötü ürünler bile dönemin kendine özgü pazarında beğeniyle karşılanır, alıcı bulur, övgü toplar.

Sorun, üreticinin sanatçı yaradılışı ile dönemin egemen öğretisi birbirine uymazsa bir süreliğine yaşanır. Değeri yaşarken anlaşılma sanatçılar, yazarlar bir bakıma bu türden yaratıcılardır. Tarihsel büyük gelişimin yönü belli olmakla birlikte, düşüncüler, öğretiler tıpkı mevsimler gibi birbirlerinin yerlerine geçerek döngüsel çevrimler çizerler. Dolayısıyla çağın anlayışına uymayan, çağın beğenisine yanıt vermeyen iyi yapıtların gözde olacakları çağlar kesinlikle gelir. Yeter ki yapıtın yazımsal niteliği türünün temel ölçütlerine uygun olsun.

Günümüzün çok satan romanları, benimsetilmeye çalışılan günümüz şiir anlayışı, toplumcu-gerçekçi ve / ya da eleştirel-gerçekçi yapıtların gözde olduğu 1960'lı, 1970'li yıllarda üretilmiş olsalardı ne dağıtıcı bulabilirdiler ne de tüketici. Bugün, benzer durum, mevsimini 1980'den beri yitirmiş gibi görünen toplumcu-gerçekçi ürünler için söz konusudur; bu ürünler otuz yıldan bu yana etkin bir dağıtım ağından ve tutkulu bir tüketici topluluğundan yoksundur. 1980'den beri sürmekte olan şimdiki mevsim, “gizemci” ve “küreselleşmeci” iklime uygun ürünler vermektedir. 1980 öncesinin ürünlerini örnekseyen günümüz yazarlarının ürünleri: a.) sera üretimi ürünlerin tadındaki kekremsiliği -şimdilik- taşıyor, b.) günümüzün egemen öğretisinin izlerini -örtük biçimde- taşıyor. Başka bir deyişle, 1980 öncesinin öğretisini benimseyen, o öğretiyi sürdürdüğünü sanan günümüzün kimi top-

lumcu yazarları, kimi ozanları, içinde buldukları 1980 sonrası döneminin egemen öğretisinin belli başlı izleklerini, ayırımına varmaksızın yapıtlarında işlemektedirler.

Bütün bunlar, yazınsal yapıtların üretilmeleri sırasında belirginlik kazanan yaratım süreçleridir. Bu süreçlerin başat ögesi olan yazar, özgün bir ürün verir. Özgün bir ürün, biricik bir üründür, benzerlerine benzemez. Ama tutumsal düzen içinde, benzerleriyle birlikte pazarlanır.

Sürüm: Basım-Dağıtım

Yazınsal ürünler de öbür ürünler gibi pazarlanır, onlar da dağıtım sürecine girerler. Süreç, tarım ve sanayi ürünleri için nasıl işliyorsa yazınsal ürünler için de benzer biçimde işler. Bu süreç, ürünün üreticilerden alınıp -her ürüne özgü, çeşitli işlemlerden geçirilerek tüketiciye ulaştırılmasından başka bir şey değildir. Bu aşamada işe karışan bileşen, kısaca "aracı kurum" denilen kuruluşlar topluluğudur. Anamalcı düzende aracı kurumun asal ereği "kâr" elde etmektir. İkincil erekler, toplumun gereksinmelerini karşılamak biçiminde özetlenebilir.

Tutumbilimin bu işleyiş biçimi hiç kuşkusuz büyük boyutlu anamalcı düzenin işleyiş biçimidir. Küçük ve kapalı tutumsal düzenlerde üretici ile tüketici arsında aracı kurum olmaz. Geniş anlamda her türlü yayıncılık, dar anlamda yazın yayıncılığı büyük ölçekli anamalcı düzenin işleyişine girer: Yazınsal ürün üreticiden (yazar ya da ozan) alınır, çeşitli özel işlemlerden geçirilir ve ülkenin her yanındaki tüketicilere (okurlara) iletilir. Kimi aracı kurumlar da söz konusu ürünleri yurtdışında pazarlar.

Yayıncılığın büyük ölçekli tutumsal işleyişe geçmesi, yazılı ürünlerin çoğaltılmalarının olanaklı olmasıyla sağlanabilmiştir. Bu da anımsanacağı gibi ilk basımevinin 1444'te Gutenberg'ce kurulup basılı ilk ürünün 1446'da verilmesinden sonraki yıllarda olmuştur. Gene anımsanacağı gibi Batı Avrupa Rönesans'ını başlatan etmenlerden biri de basımevinin kurulmasıdır. Basımevi demek, üretim evi demektir. Uzun yıllar küçük ölçekli birer işlik konumunda iş gören basımevleri, gitgide büyük ölçekli kuruluşlara evrimleşerek tıfdruk, ofset, vb. basım uygulamalarına geçmişlerdir.

Batı Avrupa'da basımcılığın olanaklarından yararlanılarak on altıncı ve on yedinci yüzyıllarda basılan ürünler dinsel betikler, bilimsel / düşünsel yapıtlar, şiir ve tiyatro oyunlarıdır. On sekizinci yüzyılda gazeteciliğin ve ansiklopediciliğin ortaya çıkması basımcılığın tutumsal ölçeğini daha da büyüttüştür. On sekizinci yüzyıl, Fransa'da "aydınlanma yüzüylü" ya da "düşünürler yüzüylü" olarak adlandırılır. Ama bu "Fransız yüzüylü", yalnızca Fransa'yla sınırlı kalmamış, Batı Avrupa'nın öteki ülkelerini de etkilemiştir. "1789 Fransız Devrimi" ya da öbür adıyla "Burjuva Devrimi", yüzyıllar süren bir sınıf savaşımının önemli bir dönemecidir. Bu devrimin ilkeleri az ya da çok, er ya da geç dünyanın belli başlı bütün ülkelerine basın-yayın yoluyla ulaşmıştır.

Bu ilkeler her şeyden önce burjuva sınıfının belirlediği ve savunduğu ilkelerdir. Bu ilkeler, tutumsal bakımdan anamalcı, siyasal bakımdan ulusalcı, dinsel bakımdan laik, toplumsal bakımdan özgürlükçü (liberal) bir rejim öngörür. Akçasal üstünlüğü daha önceki yüzyıllarda ele geçirmiş olan burjuva sınıfı, tutumbilimsel alanın başat egemeni duruma geldikten sonra siyasal erki de iyeliğine geçirmiştir. Böylece toplumsal düzende ki alanın egemeni artık burjuvalar olmuştur, daha doğrusu burjuva sınıfı olmuştur.

Burjuva sınıfı, üretim, sürüm ve tüketim süreçlerini anamalcı tutumbilimin gereklerine uygun olarak belirler. Birincil gerek, yukarıda değindiğimiz gibi, "kâr" elde etmektir. Yazılı ürünlerin basılıp dağıtılmaları da bu birincil gereğin itkisiyle gerçekleşen eylemlerdir. Söz konusu olan yazınsal yaratımlar olunca, ürünün türü ve içeriği de önem kazanabilir. Örneğin on yedinci yüzyılda "tragedya" ve "komedyaya" türünden ürünler daha çok basılırken, on sekizinci yüzyılda düşünsel / bilimsel ürünlerin yayımlanmaları öncelik kazanmıştır. On dokuzuncu yüzyılda güçlü biçimde ortaya çıkıp önem kazanan roman, burjuva sınıfının da yazınsal türü olarak yayıncılıkta ilk sırayı almıştır.

Romanın ilk sırayı alması rastlantısal değildir kuşkusuz. Çünkü romanın öznesi burjuva, romanın konusu burjuvanın serüveni, romanın okuru da burjuvadır. Akçasal bakımdan bir ölçüde güçlenmiş küçük burjuva, kendisinin ya da türdeşinin serüvenini işleyen roman, vb. ürünleri satın alabilecek duruma gelmiştir. Gönenci daha da artmış olan büyük burjuva ise bu zevkin ötesine geçerek resim, vb. plastik sanat ürünlerinin de alınıp satılmalarına etkin biçimde girebilecek konuma yükselmiştir. Kısacası, burjuva sınıfı kendisini güdümlenen tecimen (*merkantilist, tüccar*) anlayışıyla neredeyse her şeyi alınıp satılacak birer nesne, birer ürün olarak değerlendirir (Marx & Engels, 1971: 37-43).

Ürünleri tecimence değerlendirme tutumu, anamalcı düzenin doğal bir anlayışıdır. Dolayısıyla yazın yapıtlarının üretilip dağıtılmalarında izlenen işlemleri de bu anlayış doğrultusunda irdelemek gerekir. Çünkü burjuva sınıfının siyasal ve tutumsal öğretisi bu yönde işler.

Ancak, bu öğretinin karşıtı olan siyasal öğretiler de yazınsal yapıtların üretim ve dağıtımlarını kendi gereklerine göre biçimlendirmek isterler. Örneğin V. İ. Lenin 13 Kasım 1905'te yayımlanan "Parti Örgütü ve Parti Edebiyatı" başlıklı yazısında, ilerde Sovyetler Birliği adını alacak olan toplumcu devlet düzeninde, yazınsal ve sanatsal her türlü etkinliğin "Partinin öğretisi" doğrultusunda üretilip dağıtımına sokulmasından yana olduğunu belirtir. Lenin şunları yazar: "Yazarlar kesinlikle parti örgütüne katılmalıdır. Yayınevleri, depolar, dükkânlar, okuma salonları, kütüphaneler ve çeşitli kitapevleri parti denetiminde girişimler olmalıdır. Örgütlü sosyalist proletarya bütün bu etkinliği gözlemeli, derinlemesine denetlemelidir" (Lenin, 2008: 30). Herhangi bir ek açıklamaya gerek duymayacak denli büyük bir açıklıkla dile getirilmiş bu görüşe göre, yayıncılığın bütün süreçleri ve alt kuruluşları (yayınevleri, depolar, dükkânlar, vb.) baskın öğretinin birer aracı durumuna getirilmiş olacaktır.

Mustafa Kemal Atatürk de yazın ve sanatın toplumsal işlevi üzerinde çok durmuş, Sadi Borak'ın deyişiyle "edebiyatın toplumun yüceltilmesi yönünde kullanılmasını istemiştir" (Borak, 2004: 68). Atatürk'ün anlayışına göre toplumun yazın yoluyla yüceltilmesinden ilk anlaşılması gereken, Türk ulusunun büyüklüğünü, yiğitliğini, Türklerin yaradılışlarındaki yetenekleri, tinsel yüceltikleri işleyip daha da güçlendirmek ve yaymaktır. Atatürk, okullardaki yazın derslerinden öğrencilerin nasıl yararlanmaları gerektiğini şu tümceyle de dile getirmiştir: "Türk kafalarındaki kabiliyetleri, Türk karakterindeki sağlamlıkları, Türk duygularındaki yükseklik ve genişlikleri, kendilerini hiç zorlamadan, natürel bir tarzda ve olduğu gibi ifadeye onları [öğrencileri] alıştırmak" (Borak, 2004: 67). Atatürk'ün yazın ve yazınbilim konusunda Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenip uygulanmasını istediği izlenice, ulusalcı bir yaklaşımın ürünüdür, bu da Lenin'in "uluslararası kültür" anlayışının karşıtıdır. Lenin 1913 Kasımında yayımlanan makalesinde şunları söylüyor: "Ulusal kültür sloganı, (...) bir burjuva aldatmacasıdır. Bizim sloganımız, demokratizmin ve dünya işçi hareketinin uluslararası kültürüdür" (Lenin, 2008: 102).

Bu demeçlerden, bu siyasal söylemlerden konumuz bağlamında çıkarılması gereken şudur: Yazın da bir toplumsal kurum olarak egemen öğretinin -açık ya da örtük- bir taşıyıcısı ve yayıcısıdır. Batı demokrasilerinde övgüsü bolca düzülen "girişim özgürlüğü" ve "liberal anlayış" da bu çıkarsamanın dışında değildir. Liberal anlayışın çekirdek kavramı "kâr" olduğu için, yazınsal türlerin, yazınsal ürünlerin "kâr" getirenleri hangileriyse o yönlerde yatırım yapılacağı açıktır.

Liberal tutumbilimin anakarası ABD'de, bu hep böyledir. Yazın yapıtlarının üretimlerini ve sunumlarını belirleyen, "piyasa" koşullarıdır. Şu tümceleri okuyalım: "(...) Amerika'da ise, kültürel oluş, sosyal ve ekonomik yapı ve ideoloji, tiyatroyu da etkilemiştir. Amerikalı için tiyatro ticarettir. 'Theatre is business'. Önce para kazanması gerekir tiyatronun, sanat sonra gelir" (Krippendorff, 1966: 96). Ekkehart Krippendorff, Broadway'de bir "iş" olarak algılanan tiyatro ortamında oyun yazarlarının ve oyuncuların yaşadıkları güldürücü ama acıklı saçmalıkları sergilediği, 1963 yılında yayımlandığı anlaşılan "Sanat ve Ticaret" başlıklı yazısını şu tümceyle bitirir:

“Bütün bunların nedeni de piyasanın koşullarıdır” (Krippendorff, 1966: 99). Bu sonuç tümcesinden çıkarsanabilecek vargı şudur: Liberal-özgür düzenin öğretisi, “serbest piyasaya” neyi gerektiriyorsa, odur.

Serbest piyasa terimi, günümüzün kutsallaştırılmış kavramlarından biridir. Çünkü ABD için geçerli olan her şey, ABD’nin çekim alanındaki ülkeler için de büyük ölçüde geçerlidir. Bununla birlikte, tarihsel bakımdan önemli geçmişleri olan ülkelerin, ABD toplumunca yeter ölçüde içselleştirilmemiş başka değerleri de vardır. Bu ülkelerde, ilericiyle tutucular ve / ya da gericiler arasında baştan beri süregelen güç kavgaları bitecek değildir. Bu kavga yalnızca tutumsal alana özgü değildir; kavga, toplumsal yaşamın her alanında sürmektedir. Dil, yazın, ekin anlayışları ve ürünleri de bu kavgaanın nesnelere dir. Türkiye bu tür güç kavgalarının somut biçimde ve sürekli yaşadığı örnek ülkelerden biridir.

Türkiye Cumhuriyeti, Kemalist ilkeler doğrultusunda 1923’te kurulmuştur. Devletin kurucu önderi, dil ve yazın konularını da -yukarıda değindiğimiz gibi- ullaştırmacı, daha doğrusu halkçı bir anlayışla tabana yayma ülküsünü yaşama geçirmeye önem vermiştir. Öyle ki, ölümünden hemen önce kaleme aldığı vasiyet belgesinde kalıtının bir bölümünü Türk Dil Kurumu ile Türk Tarih Kurumu arasında üleştirerek bu kurumların bağımsız varlıklarını sürdürmelerini istemiştir. Ama 1923 Cumhuriyet Devrimine indirilen en büyük darbe olan 12 Eylül 1980 karşıdevrimi Atatürk’ün vasiyetini hiçe sayarak söz konusu iki kurumu tersine dönüştürmüş ve Atatürk’ün parasını devrimin karşıtlarına -en azından, devrimin pek de yandaşı olmayanlara- sunmuştur.

O yıldan beri Türkiye’de yalnızca dil değil, yazın ürünleri de nitelik değiştirmiştir. 1980 sonrasının başbakanı Turgut Özal Red Kit, Tommiks okuyup gençliğin yazınsal beğenisini kolaylaştırarak onu yeni baştan belirlemiştir. O dönemin tutumsal anlayışı ile önerilen yazın anlayışı arasında koşutluk vardır: iş bilir olmak ve köşeyi kolayca dönmek.

Günümüzün gizemci ve küreselleşmeci yazınsal ortamı o dönemin bir sonucudur. Anamalcı düzenin karşıtı olan yazarlar ve ozanlar “kartel medyası” adı verilen yayın kuruluşlarına girememekte “Sanat tarihimizde, yönetenlerce ‘sakıncalı’ görülüp yoğun baskılara uğrayan birçok sanatçının, aynı zamanda ‘sol’ etiketli birtakım yayınevi sahipleri ve köşebaşı dükahlıklarında kalem oynatan ilerici (!) sermaye noterleri tarafından sürekli sansüre uğratıldığı, antolojilerden dışlandığı, on yıllar boyunca adlarının unutturulmak ve sanat tarihçelerinden bile silinmek istendiği araştırılan gözlelere sır değildir.” Sanat Cephesi Bildirgesi, iç: *Sanat Cephesi* (Sosyalist Gerçekçi Sanat Dergisi), sayı:1, Eylül 2009., ama kendilerinin de eleştirdikleri düzence duygusal bakımdan deşirildiklerinin ayırımına varamamaktadırlar *Sanat Cephesi* nin (Sosyalist Gerçekçi Sanat Dergisi) yazarları ve ozanları, derginin birinci sayısında, ilginç şiir ve yazılarla kendi dönüşümlerini de ele vermektedir. . Başka bir deyişle, tutumsal yeni düzen, kendisine en çok karşı çıkarmış görünen kesimin bir bölümünü de canlı canlı yutmuş ve çöktan sindirmiştir.

1980 sonrasının tutumsal düzene karşı çıkanların başka bir bölümü, günümüzün çok satan yazınsal ürünlerinden yola çıkarak nesnel bir durum belirlemesi yapmaya çalışmakta, dolayısıyla daha usçu davranmaktadır. Forbes dergisinden alıntılanan bir bilgiye göre, Ocak 2008 – Ağustos 2009 döneminde ürünleri en çok satılan yazarlar satış büyüklüklerine göre şöyle sıralanmaktadır: Elif Şafak, Turgut Özakman, Ayşe Kulin, Orhan Pamuk, Canan Tan. Başka bir sayfada, kitapları en çok okunan yazarlara bakarak ülkenin yazınsal durumuna ilişkin bir yargıda bulunabileceğinin iyi bir örneğini Tahsin Yücel vermektedir Tahsin Yücel, kendisine yöneltilen, “Ülkemizde, sosyal adaletsizlik bu kadar derinleşmişken, bitmeyen bir kriz söz konusuyken, neden herhangi bir isyan dalgası doğmuyor?” sorusuna verdiği yanıtta, “Aydınların, sanatçıların sessizliğine gelince, bu konuda da gazetelerimizin kitap eklerindeki ‘en çok okunan kitaplar’ dizelgesine bakarak tutarlı bir sonuca varabilirsiniz”, demektedir. Bkz. *Sanat Cephesi*, sayı 34, Aralık 2009. [Açıklama: 2009’un son

çeyreğinde, *Sanat Cephesi* adıyla yayımlanan iki ayrı dergi var.] . Çünkü yazın tutumbilimi alanında da, üretim, sürüm ve tüketim süreçleri birbirlerinden bağımsız etkinliklerden oluşmaz.

Tüketim

Tüketim süreci, tutumsal işleyişin son aşamasını oluşturur. Bu aşama kendinden önceki basım-dağıtım aşamasının doğal bir uzantısıdır. Basım-dağıtım süreci, öncesi olmayan, nedensiz, kendiliğinden oluşmuş rastlantısal bir etkinlikler toplamı olmadığı gibi, sonrası olmayan, amaçsız, ereksiz, rasgele bir savurganlık dağılımı da değildir. Bu, tutumbilimin özüne aykırıdır. Asal olarak dengeli bir etkileşimler ağı olan tutumbilimin sonsuz özgürlükler içinde işlemediğini anımsamak gerekir.

Yazınsal ürünlerin satın alınarak tüketilmeleri de bireylerin sonsuz özgürlükler içinde gerçekleştirdikleri edimlerden değildir. İnsanın kendi kendini özgürce yarattığını ileri süren varoluşçuluk bile, açıklamalarında, özgür insanın kendini yaratma sürecinde kendine birtakım örnekçeler (*modeller*) seçtiğini yadsımaz. Bireylerin tinsel varoluşlarının yapılandırılmasında yazınsal yapıtlar özgün ve seçkin birer örnekçe oluştururlar.

Ola ki bundandır, yazınsal yapıtlar gelenekçi çevrelerce tekensiz ürünler gibi algılanabilmişlerdir. Örneğin, kadınların yazınsal yapıtları tutkuyla okumalarının onlarda “bovarizm” adı verilen birtakım ruhsal sayrılıklara yol açtığı ileri sürülebilmiştir (Coulangeon, 2005: 36). Yazınsal yapıtların yalnızca kadınları değil, işçi sınıfını da ayartıp onlara 1848 Fransız devrimini yaptırarak denli baştan çıkarıcı, toplumsal düzeni bozucu etkileri olduğu savlanmıştır (Coulangeon, 2005: 36).

Yazın ürünlerinin basılıp dağıtılması işiyle uğraşan kesim de ülkenin tutumbilimsel düzeninin yadsınmaz bir ögesidir. Buna karşın, bu önemli tutumbilimsel ögenin toplumsal düzeni bozacağı kaygısı yaşanmıştır. Bu bağlamda, söz konusu bakış açısına göre toplumsal düzeni kimlerin bozabileceği de açığa çıkmış olmaktadır. Bunlar emekçiler ve kadınlardır. Emekçi teriminin sınırları genişletilirse içine öğretmenler, öğretim üyeleri, öğrenciler, kamu kesimi çalışanları, emeğiyle geçinen aydınlar, sanatçılar, avukatlar, doktorlar ve benzerleri girerler. Bu toplumsal tabaka küçük burjuva katmandır.

Dolayısıyla burjuva sınıfı içinde bir toplumsal tabakalaşma oluşmaktadır: büyük burjuvalar ile küçük burjuvalar. Büyük burjuva tabaka, büyük sanayi kuruluşlarının, büyük sigorta şirketlerinin, geniş ölçekli tecimen örgütlerin, vb. özel kesimin iyelerinden ve üst düzey yöneticilerinden oluşur. Toplumun en varsıl katmanını oluşturan bu kesimin üyeleri kendilerine daha az zaman harcatan ama daha pahalı toplumsal-sanatsal etkinliklere (tenis, golf, tiyatro, bale, kulüp arkadaşlıkları, vb.) katılırlar (Coulangeon, 2005: 38). Küçük burjuva tabakanın üyeleri, akçasal olanaklarının da kısıtlı olması nedeniyle görece ucuz olan ama daha çok zaman alan ekinsel ürünleri satın alırlar. Kitap bu ürünlerin başında gelir.

Kitabın bir özelliği de bireyi toplumsal çevresinden soyutlamasında belirir. Metrolarda, trenlerde, otobüslerde yol boyunca kitap okuyan [Okuyormuş gibi görünen!] Batılı bireylerin çokluğundan hayranlıkla söz edilir. Batı Avrupa ülkelerinde bulunduğumuz sıralarda bu yönde dikkatimizi çekecek ölçüye varan yoğun okumalara, tutkulu okurların varlığına tanık olduğumuzu söyleyemeyeceğiz. Ancak, Batılı romanlarda kimi kez okuduğumuz bir olgudur bu: Birey, toplumsal çevresinden kendisini soyutlamak için sığınılacak bir nesne görevi yükler kitaba.

Her şeye karşın kitabın en büyük tüketicisi (satın alıcısı) küçük burjuva tabakanın üyeleridir her zaman. Dolayısıyla yeniliklere, öncü yazına, yeni düşüncelere, özgün görüşlere, ayırsız önerilere çoğu kez daha açık olan ya da olması gereken kesim, bu kesimdir. Yazınsal ürünlerin okurlara sağladığı imgelem varsılığı, betimlediği yaşantı çeşitliliği bu kesimin üyelerindeki yaratıcılığı kıskırtan önemli birer dürtüdür Bu konuda Lenin’in yargılarının çok sert, keskin, önyargılı ve basmakalıp

olduğunu düşünürüz. Lenin şöyle diyor: “tam bir burjuva, üstelik de miyop, dar görüşlü, ufuksuz bir burjuva, yani bir küçük burjuva”. Lenin’in Rusya ve Ukrayna köylüsü için söyledikleri, genel olarak köylü çoğunluğunu da çağrıştırmaktadır: “dar görüşlü, gelenekçi, doğduğu yerden hiç çıkmamış, korkunç derecede cahil” : Lenin, *Edebiyat ve Sanat Üzerine*, s.111. Lenin küçük burjuva tabaka ile köylüleri bu biçimde yargılarken üstünlüğü ve öncülüğü işçi sınıfına vermektedir. Oysa fabrika ve tarım işçilerinin ezici çoğunluğunun kitap tutkunu olmadığı, özellikle yazın tutkunu olmadığı bilinmeyen bir gerçek değildir... Yılmaz Güney’in el yazısıyla yazdığı günlüğünün bir bölümünü Vedat Günyol’dan edinmiştik. Yılmaz Güney, günlüğünde, Vedat Günyol’un çıkardığı sanat ve yazın dergisi *Yeni Ufuklar*’ı işçi mahallelerinde satmaya çalıştığından, ama hiç kimsenin dergiyi satın almadığından -biraz da şaşırarak- söz etmekteydi. Bu şaşkınlığı, işçi sınıfını ülküleştirmenin, yüceltmenin yol açtığı yanıl-samadan birdenbire ayrılmış olması yaratmış olmalıdır. . On sekizinci yüzyılın, yani Aydınlanma Çağının düşünürlerinin (Voltaire, Diderot, J.J. Rousseau, vö.) birer burjuva düşünürü olduklarını, açık görüşleriyle çeşitli bağnazlıkların, özellikle dinsel bağnazlığın karşısına yürekli çıkmış olduklarını tarihsel koşulları da göz ardı etmeksizin anımsamalıyız.

Bununla birlikte, bağnazlığın geriletilmesinde etken olan yapıtlar yalnızca düşünbilim, toplumbilim ve tutumbilim ürünleri değildir. Yazınsal yapıtlar, kalıplaşmış yargıların, önyargıların aşılmasında önemi yadsınmayacak işlevler üstlenirler. Yazınsal yapıtların okurları, yapıtlardaki anlatı kişilerinin yaşantılarına içerden tanık oldukları için, yazın okuru olmayan kişilere göre çoğu kez daha anlayışlı ve hoşgörülü kişilerdir. Yazınsal yapıtlar -öbür sanat yapıtları gibi- imgelemi besleyen yaratımlardır, onların bu özelliği okurun yaratıcı gücünü kıskırtır, ona yaratım ve çözüm seçenekleri sunar. Yazınsal yapıtlar, okurun duyarlılığını inceltir, bu da daha insanca bir dünyanın kurulmasında işe yarar.

İş, yazınsal yapıtı seçme becerisine kalmaktadır. Her okur doğal olarak kendi yaradılışına uygun bir ürün seçmek isteyecektir. Ne var ki, yukarıda da değinildiği gibi, tüketici olarak okurun özgürlüğü sonsuz değil, sınırlıdır. Okurun seçimini etkileyen çeşitli etmenler vardır. Toplumsal çevre bu etmenlerden biridir. Toplumsal çevre iki türdür: yakın (dar) çevre, uzak (geniş) çevre. Yakın çevre arkadaşlardan, tanışlardan oluşur. Uzak çevre, yazınsal ürünleri izleyen ve o ürünler üzerine değerlendirmeler yapanlardan, eleştirilerden, duyurulardan, reklâmlardan oluşur.

Bunların dışında okurun seçimini etkileyen en önemli öge, yayinevidir. Okurluk bilinci gelişmiş bir alıcı, satın alacağı ürünün hangi yayinevinin ürünü olduğuna kesinlikle bakar. Çünkü bir yayinevi herhangi bir yazınsal yapıtı kendi özgün kapağının içine alıp ona kendi damgasını vurmadıkça yazınsal yapıtın “ürün” olma değeri yoktur. Yayinevinin akçasal gücü ve niteliği ile yayımladığı yazınsal yapıtın niteliği arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Yayinevinin akçasal gücünün yüksekliği, yayinevine büyük olanaklar sunar. Bu olanakların başında, genel yazman (editör) kadrosu gelir (Efeoğlu, 2004: 20-22). Ülkedeki ve dünyanın belli başlı ülke-lerindeki yazınsal etkinlikleri iyi izleyen yüksek nitelikli yazmanlar kadrosu yalnızca yayinevinin değil, görev yaptıkları ülkenin yazınsal düzeyini de yükseltir (Duras, 2004: 119-123). Bu da işe önemlice bir kaynak ayırmayı gerektirir. Çünkü sayfa düze-ninden grafiğe, dizgiden düzeltiye, ciltten tanıtıma değin bir dizi titiz uğraş, iyi ürün çıkarmak için gereklidir. Okur adı verilen genel tüketici bu uğraşları kimi kez ayrı-mına varmaksızın değerlendirdir. Ama yazın okuru çoğu kez ayrıma vararak değerlendirmelerde bulunur. Değerlendirme yapmanın bu sonuncu çeşidi, yazın okurunu öbür okurlardan ayıran önemli bir ayıraçtır. Dolayısıyla yayinevinin yayın çizgisini ve yayınların niteliğini belirleyen asal öğelerden biri, büyük ölçüde okurlarıdır. Okurlar, yayinevinin izlediği yayın politikasını ve yazınsal yayınların türlerine, biçimlerine, niteliklerine değer biçen gerçek kişilerdir. Bu kişiler bir okur topluluğu, bir okur kesimi oluştururlar. Bu kesimin yargıları da varlıkları gibidir, sanal değil, gerçektir.

Yayınevlerinin tüketici kesimleri az çok bellidir. Yayınevi okur sayısını artırmak, daha çok tüketiciye ürün satmak için ülke genelindeki okur çoğunluğunun yazınsal beğenisini göz önünde bulundurduğunda iyi yazınsal ürün ile iyi olmayan yazınsal ürün arasında çelişkin kararlar vermek durumunda kalabilmektedir. Yazınsal değerleri tartışılabilir, kalıcılıkları olmayan ama kolay tüketilebilen, günün beğenisine uygun ürünler iyi sayılabilecek bir satış düzeyine ulaşırken, nice değerli yazınsal yapıt -reklamı, duyurusu da yeterince yapılmamışsa- tüketicinin ilgisinden yoksun kalabilmektedir “Böyle şeyler açıklanmaz, ayıp olur! Üstelik de uzun süredir Cumhuriyet Yayınları’nda çıkıyor yeni, eski kitaplarım... Her biri kaç tane basılıyor dersiniz? Utanç vericidir bunun yanıtını vermek! Bin mi, iki bin mi en çok?”, Oktay Akbal, “Vay, Benim Enayi Oğlum!”, Cumhuriyet, 20.12.2009. . Bu, yalnızca yazar ve yayımcı açısından değil, ülkenin yazın beğenisi açısından da düşündürücü ve üzücüdür.

Yazın beğenisi ülke genelinde dengeli biçimde yükseldikçe, toplumun sınıfsal dayanışıklığı da, ülkenin uluslararası saygınlığı da gitgide artar ve pekişir. Yazınsal yapıtların alıcıları daha çok orta tabakada, başka bir deyişle toplumun geniş kesiminde yer aldıkları için, ülkenin yazınsal-ekinsel kalkınmasında oylumlu bir yükseliş daha çok onların katkılarıyla, onların çabalarıyla gerçekleşir. Orta katman içindeki tabakalaşma da [*“fraction dominante”, “fraction dominée”*] (Coulangeon, 2005: 7) bu yolla gittikçe düşer, elverişli bir dayanışıklık olur. Toplumsal tabakalar arasındaki uyumsuzluk, gelişmiş ülkelerin çoğunda tanık olunan uyumluluğa dönüşür.

Sonuç

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli göstergelerden biri de yazınsal yapıtların tutumbilimsel düzen içindeki paylarıdır. Bu payın somut değeri ile getirisinin soyut gücü arasında, karşılaştırılması yadırgatıcı olabilecek bir gelir-gider ilişkisi vardır. Yazınsal yapıtlara yapılan yatırımların kamusal ve ekinsel getirisi, ülkenin ekinsel hazinesine yıllar sonra döner. Dolayısıyla bu durum, dayanıklılık, sabır, uz görüşlülük, kesintisizlik gerektirir. Ama -dediğimiz gibi- kazanç kesindir.

Coulangeon’un terimleriyle belirtmek gerekirse, “capital économique” ile “capital culturel” (Coulangeon, 2005: 7) arasındaki oranti, ülkenin kalkınmasında, okur katmanının yaygınlaşıp yükselmesinde çok belirleyici bir ögedir. Füsün Akatlı’nın “standart” sözcüğüyle karşılamayı yeğlediği “ortalama okur” katmanını topluma yaymanın, genişletmenin ve ortalamaı yükseltmenin yolu, basımcılıkta ve yayımcılıkta “savurganlığı ussal ölçülerde tutmakla” -1970’li yıllarda- olanaklı olabirdi (Akatlı, 1980: 30). Ancak yaklaşık son on yılda “piyasaya sürülen” yazınsal yapıtların basım ve ciltleriyle “seçkin” birer ürün olmaları, tüketici beğenisini geri dönülmez biçimde etkilemiştir. Bununla birlikte, yayınevlerine inanmak gerekirse, bu “seçkin” ürünler, yazınsal yapıt tüketimini yükseltmemiştir. Dahası, nüfus artışı da göz önünde bulundurulursa, yazınsal ürünlerin okunma oranlarında ve tüketilmelerinde 1970’li yıllara göre bir düşüşten söz etmek yanlış olmaz.

Kısacası, yazınsal ürünlerin basılıp dağıtılmalarında günümüzde ulaşılmış niteliksel görece üstünlüğe ve yetkinliğe karşın, tüketici-okur sayısında umut kırıcı bir yetersizlik olduğu yadsınmaz. Bunu, salt yaygınlaşan televizyon bağımlılığına, öbür eğlence yollarının çoğalmasına, vb. bağlamak gerçekçi olmaz. Başa dönüp söylersek, 12 Eylül 1980 darbesinin yazınsal-ekinsel alandaki yıkıcılığını hesaba katmak gerekir. Hesaba göre, açık, büyük ölçüde 12 Eylül’den kaynaklanmaktadır.

Kaynakça

- AKATLI, Füsün (1980). *“Yazmanın Okumanın Pahalılığı”*, **Yaz Başına Neler Gelir** (Denemeler), Ada Yayınları, İstanbul.
- AKBAL, Oktay (2009). 20 Aralık, *“Vay, Benim Enayi Oğlum!”*, **Cumhuriyet** gazetesi.
- BORAK, Sadi (2004). **Atatürk ve Edebiyat**, Kırmızı Beyaz Yayınları, Ankara.
- COULANGEON, Philippe (2005). **Sociologie des pratiques culturelles**, Ed. La Découverte, Paris.
- DURAS, Marguerite, *“Bir Çeviri Deneyiminde Duras ile Paulhan ve Queneau”*. **Les Yeux verts**'den Çev. Ertuğrul Efeoğlu. (ss.119–123). **Türk Dili Dergisi**, Mayıs-Haziran 2004, S.102. ss.15–19, İstanbul.
- EFEOĞLU, Ertuğrul. *“Yazar ile Yayımcı”*, **Türk Dili Dergisi**, Temmuz-Ağustos 2004, S 103, ss.20–22, İstanbul.
- KRIPPENDORFF, Ekkehart (1966). *“Amerika’da Tiyatro: Sanat ve Ticaret”*. Çev. Adalet Cimcoz. **Çağdaş Tiyatro**. haz. Aziz Çalışlar, Akk (Kitapçılık ve Limited Ortaklığı Yayınları), İstanbul.
- LENİN, Vladimir İliç (2008). **Edebiyat ve Sanat Üzerine**, Çev. Elif Aksu. Payel Yayınları, İstanbul.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1971). **Sanat ve Edebiyat**, Çev. Murat Belge, De Yayınevi, İstanbul.
- UYGUR, Nermi (1985). *“Biricik”*, *“Edebiyat Karın Doyurur”*, **İnsan Açısından Edebiyat**. 3. basım. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- VARDAR, Berke (Prof. Dr.; Yönetiminde) (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, abc Kitabevleri, İstanbul, Ankara, İzmir.
- Sanat Cephesi** (Aralık 2009) S. 34, İstanbul.
- Sanat Cephesi** (Sosyalist Gerçekçi Sanat Dergisi) (Eylül 2009), S. 1, İstanbul.

ECONOMY AND LİTTERARY

Ertuğrul EFEOĞLU*

Abstract

In this article, we have tried to define the relationship between literary creation and economy. By doing this, we examined the literary production like an economic product. We studied the way which the economic products traverse. The literary productions, they also, continue the process of three dimensions of the economy: creation-production, impression and distribution, consumption.

Keys Words: Literary economy, economic object, product, production, distribution, consumption

* Assoc. Prof. Dr.; Yıldız Technical University, Faculty and Sciences, Department of Western Languages and Literatures.

İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİ KULLANMANIN, TUTUMA ETKİLERİ**

Nevin AKKAYA*

Özet

Bu araştırmada" ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmalarının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi var mıdır," sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın amacı ilköğretim 8. sınıflarda Türkçe dersinde, ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla gerçekleştirilen okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin, okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Bu araştırmada ön- test ve son-test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, İzmir/Buca'da, orta sosyo ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yansız atama ile oluşturulmuş biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda (n=61; kız=29, erkek=32) okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğrenme, kontrol grubunda ise (n=59; kız=28, erkek=31) Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)" kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğrenme ile Türkçe dersi öğretim programı gruplarının ön test ve son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. İlköğretim sekizinci sınıflara metinler aracılığıyla gerçekleştirilen okuduğunu anlama stratejileri eğitimi, okumaya yönelik tutum geliştirmede etkili olabilir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, okuduğunu anlama stratejileri, okumaya yönelik tutum, ilköğretim.

Giriş

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri temelde bir iletişim ve etkileşim süreci içinde gerçekleşir. Bu süreçte gerçekleşen öğrenmeler, dil becerilerinin amaca uygun olarak kullanılmasını gerektirir. Okuma becerisi de bu dil becerileri içerisinde temeli oluşturan bir yapıya sahiptir. Yalçın'a (2002) göre okuma insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir. Metnin çözümlenerek anlamlı olarak algılanması demektir. Okuma insanlığın farkındalığını arttıran ve kendini gerçekleştirme adına yapabileceklerini duyumsatan bir eylemdir.

Edinilen bilgilerin büyük çoğunluğunun okuma yoluyla elde edildiği bilinmektedir. İnsan yaşamında bu denli önemli olan okuma Demirel'e (2006: 50) göre "bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir."Okuma genel olarak bakıldığında bir yazının sözcük, cümle, paragrafla birlikte görülüp algılanması ve anlamlandırılmasını da içeren karmaşık zihinsel etkinlikler bütünüdür.

* Yrd. Doç. Dr. ; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

** Bu çalışma 9-11 Aralık,2009 tarihinde "2. Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda" kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Yalçın'a (2002) göre edindiğimiz bilgilerin %80'inin okuma yoluyla olduğunu, bunun da çoğunlukla sessiz okuma biçiminde yapıldığını düşünürsek, okuma eğitiminin öneminin büyük olduğu bir kez daha anlaşılacaktır. Bilgi çağı diye adlandırılan 21. yy. eğitiminde bilginin aktarımı ve kullanılmasından çok, bilginin yeniden üretilmesi önem kazanmıştır. Bilginin yeniden üretilmesi için erken yaşlardan itibaren bireyin üst düzey bilişsel süreçlerini işletebilmesi gerekir. Bu süreçleri işlemesi Türkçe derslerindeki etkili anlama ve anlatma eğitimiyle olasıdır. Anlama eğitiminin en etkili beceri alanlarından biri dinleme, diğeri de okumadır.

Bilgiyi üreten bireylerin yetiştirilebilmesi için onlara düşünme becerilerinin kazandırılması gerekir. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için bilginin anlaşılması, yorumlanması; birleştirme, ayırıştırma, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçmesi gerekir. Böylece bilginin yeniden üretilmesi ve bireylerin bu becerileri yaşamları boyunca kullanılması beklenmektedir. Okullarda bu becerilerin geliştirilmesi Türkçe dersinde gerçekleştirilir. Öğrencilerimize her türlü gelişimleri için, okuma zevk ve alışkanlığını geliştirmek zorundayız (Özbay, 2008:178).

"Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır"(Akyol 2006: 29). Türkçe öğretim programlarında okuma kazanımları, anlayan ve anladığını etkili bir biçimde anlatabilen bireyler yetiştirmeye yöneliktir; ancak eğitim sistemlerimizdeki okuma eğilimleri izlendiğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin metin merkezli bir yol izledikleri görülür. Öğrenciler metinle iletişime geçerken kavrama ve uygulama düzeyinde kaldıkları üst düzey bilişsel işlemler olarak analiz, sentez ve değerlendirme basamağına geçemedikleri gözlenmektedir. Oysa ana dili öğretimi kapsamında dört temel beceriden etkin olanı okuma becerisidir. Okuma becerisinin istedik düzeyde kazandırılabilmesi için okuma öğretimine büyük önem verilmesi gerekir. Okumayı öğretmek için, okumadan alınan doğal zevkin yaratılarak, öğrencinin yeterince güdülenmesi ve bu süreçte gereken fırsat ve zamanın yaratılması çok önemlidir. En önemlisi de öğretmenin okuma etkinliğini zor ve zevksiz bir iş haline getirmemesidir (Sever, 1997, 17-18).

Okuma anlayışındaki yenilikler okuma stratejilerini kullanımının önemli olduğunu göstermektedir. Strateji, öğrenme hedefine ulaşmak için hazırlanan plandır. Üst biliş sahibi olan öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri ve sonuçları hakkında bilgi sahibi oldukları gözlenir ve bu öğrenciler strateji kullanabilen öğrencilerdir.

Cook'a göre (1989), bilişsel ve üst bilişsel becerilere sahip okuyucuların okuma öncesinde; ön bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını ve uygun öğrenme stratejileri belirledikleri gözlenirken, bilişsel ve üst bilişsel becerilere yeteri kadar sahip olmayan bireylerin doğrudan okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemedikleri görülmektedir (Aktaran, Oluk 2009).

Okuma amacının okunacak metni ve okuma yöntemini belirlemede önemli bir payı vardır. Her okuma belli bir amaca yöneliktir. Okuma amacı belirlendikten sonra "Nasıl okumalı?" sorusuna yanıt aranır. Thorndike'e göre "Bir paragrafı anlayarak okuma, bir matematik problemini çözmeye benzer. Nasıl problemin çözümünde öğeleri değerlerine göre kullanma, ilişkiyi doğru kurma bir zorunluluksa paragrafı oluşturan sözcükleri de doğru algılamak, birbirleriyle ilişkilerini bulgulama, yansıtılmaları düşünmeyi ve düşünsel düzeni görme de öylesine bir zorunluluktur (Aktaran, Özdemir, 1995, 63)."

Eğitmciler tarafından nasıl okunmalı sorusunun yanıtı aranmış, çeşitli formler ortaya konmuş ve konu değişik yönlerden ele alınıp tartışılmıştır. Bu konuda tek bir yanıt bulunarak formülleştirme yapılamamasına rağmen son yıllarda okuma ile ilgili birtakım stratejiler, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir.

Okuma stratejileri, okuma sırasında karşılaşılan sorunların giderilmesinde, öğrencilerin verimli okumalarına katkı sağlayan tekniklerdir. Okuma stratejilerini kullanmak; okurların anlamı kavramadaki başarısızlıkların farkına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermeleri ve bu başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar etkili ve iyi okuyucuların etkin bir şekilde okuyabilmek ve bunu sürdürebilmek için okuma öncesinde, okuma anında ve sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanırlar. Bunlara okuduğunu anlama stratejileri de denilmektedir. Okuma öğretiminde büyük öneme sahip okuma stratejileri alan yazında genellikle üç grupta toplanmıştır. Bunlar: 1.Okuma Öncesi Stratejiler, 2.Okuma Anında Uygulanan Stratejiler,(Anlamı Yapılandırma Stratejileri) 3.Okuma Sonrası Stratejiler'dir (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri) (, Akt., Susar Kırmızı 2006).

Bu temel başlıklarda toplanan okuduğunu anlama stratejilerinin alt başlıkları farklı kaynaklarda farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Okuma öncesi stratejiler metni gözden geçirme, inceleme, metinle ilgili varsayımlarda bulunma zihinsel süreçleri okuma öncesinde işletmeye başlar ve metni anlamaya hazırlar. Okuma amacını belirleme anlamlı bir okuma için temel koşuldur. Okuma amacı belirlemeyen okuyucular okuma eylemini rastgele yapar ve okumaları bir değer taşımaz.

Okuma anında uygulanan stratejiler; sözcükleri tanımlama, ilişki kurma, zihinde görselleştirme, sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma; amaca odaklanma ve varsayımları kontrol etme, not alma, karmaşık noktaları belirleme gibi etkinliklerdir. Bu aşamada okuyucu anlamı yapılandırmak amacıyla metinle etkileşim içinde olduğu, yaşama ilişkilendirdiği süreçtir.

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler özetleme, metinle ilgili değerlendirme sorularını yanıtlama, birleştirme, değerlendirme gibi etkinliklerden oluşur. Bu etkinliklerden bazılarını gerçekleştiren öğrenci okumayı anlamlı kılar, metindeki önemli düşüncelerin, farkına varır ve bu düşünceleri kendi sözcükleriyle, tümceleriyile anlatır. Böylece üst düzey bilişsel süreçlerini de işletir. Öğrencilerin gerek okullarda başarılı olmalarını gerekse sonraki yaşantılarında bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri kendi kendilerini öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun için ilköğretimin başından itibaren öğrencilerin anlamlı okumayı başarabilmesine yönelik planlı bir strateji eğitimine gereksinimleri vardır.

Türkçe eğitiminin kazanımlarının elde edilmesinde çocukların okumaya yönelik tutumları önemlidir. Çocuğun ilköğretim yıllarında okumadan zevk alması, ilerideki yaşamını olumlu yönde etkileyecektir. Yaşamı boyunca yaşadığı dünyayı tanımada, iletişim kurmada önemli yeri olacak okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için okuma eğitiminin uygun eğitim yaşantıları içinde verilmesi gerekir. Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (Inceoğlu, 2000). Diğer bir söyleyişle tutum, gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu bu tutumun var olduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 1988). Tanımlarda da görüldüğü üzere tutum bir nesneye, konuya, olaya, kişiye yönelik olarak olumlu ya da olumsuz algılama sağlayan ve o doğrultuda düşünme oluşturan davranışa hazırlayan bir durumdur. Smith (1991) okumaya yönelik tutumu duyguların fazla ya da az okumaya yönelen zihinsel bir durumu olarak tanımlar (Aktaran, Kılıç, 2004). Çağımızın renkli, hızlı, çekici, eğlence ve iletişim araçları genç kuşakları hızla okumadan uzaklaştırmaktadır (Karadağ, 2001). Böylece okumaya karşı ilgi ve tutum olumsuz yönde gelişmekte eğitim ve öğretim kurumlarımız okuryazar yetiştirmekten öteye gidememektedir.

Çocuğun ilköğretim yıllarında etkin bir okuma eğitimi alması tutumunu da önemli yönde geliştirir. Metinle etkili iletişim kuran çocuk irdeleyerek, anlayarak yaptığı işten zevk alır. Çünkü sevmenin temelinde de bilgi vardır. Okuma strateji-

lerini kullanması metinle ve metin dışı ilişkilendirmeye konu, düşünce, yorum ve değerlendirme becerilerini geliştirmek biliş düzeyini yükseltir.

Okuma stratejilerinin üzerine yapılan çalışmalar bu konunun önemini ortaya koyar niteliktedir. Strateji kullanan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, parçayı işleme edimleri, soru tipi oluşturmaları, hatırd tutma; benlik saygısı, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin değerlendirilmesi yönlerinden daha etkili olduğu sonucunu göstermiştir. Raphael ve Pearson (1982), Palincsar ve Klenk (1991), Wong (1985), Stevens (1988), Raphael (1986), Presley ve Diğerleri (1992), Block (1993), Campell Blake (1994), Çakır (1995), Kiroğlu(1995), Gazi (1995), Demirel (1996), Doğan (2002), Akkaya, Susar (2008)

Okuduğunu anlama, metnin konusunu, ana düşüncesini, her paragraftaki ana tümceyi bulma, iletileri alma ve bu iletileri yaşamla ilişkilendirmedi. Günümüz teknolojilerinin sunduğu olanaklardan etkili bir biçimde yararlanılabile, düzenli ve bilinçli bir okurun edinebileceği, okuma-anlama-değerlendirme deneyiminin varlığını zorunlu kılar (Sever, 2002, 19). Bu nedenle çağımızdaki gelişmeler, sadece bugün için değil gelecekte de okuma yoluyla bilgi almanın, sözlü bilgi almadan daha üstün olacağını göstermektedir (Güneş, 1993, 11). Etkin bir okuma gerçekleştirme ve okumadan zevk almak için okunacak metne yaklaşım çok önemlidir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde metinler aracılığıyla yapılan okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin, okumaya yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır.

Belirlenen amaca uygun olarak araştırmanın alt problemi ise şu şekilde belirlenmiştir: Metinler aracılığıyla yapılan okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğretim ile Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğretim, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır mı?

Bu çalışmada belirlenen alt problemini araştırmak amacıyla ön-test, son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde, biri deney, öteki kontrol grubu olan yansız atama yoluyla oluşturulmuş iki grup vardır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır(Karasar,2002).

Araştırmanın evreni İzmir/Buca'da yer alan ilköğretim okullarının sekizinci sınıflarıdır. Örneklem ise 2009-2010 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, İzmir/Buca'da bulunan, yansız atama ile belirlenen orta sosyo ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Toplam 120 öğrenciyle yapılan araştırmanın deney grubunda (n=61; kız=29, erkek=32) metinler aracılığıyla yapılan okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğrenme, kontrol grubunda ise (n=59; kız=28, erkek=31) Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır.

Araştırmada, Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen ve "ilköğretim okullarında okumaya yönelik tutumları" belirlemeyi amaçlayan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)" kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelere ilişkin olarak öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek amacıyla Likert tipi ölçekle "Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil" şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Faktör çözümlemesi çalışması 381 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,81 bulunmuştur. Uygulama sonunda elde edilen verilere döndürülmüş faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör yük değeri 0,40'ın altında olan maddeler elenerek kalan maddelerle ölçek oluşturulmuştur. Ölçekteki maddelerin altı faktörde toplandığı görülmüştür. Birinci faktörde yer alan 5 maddeye ilişkin olarak en düşük faktör öz değeri 0,46'dir (Cronbach's Alpha 0,52). İkinci faktörde yer alan 8 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,40 en yükseği ise 0,65'dir (Cronbach's Alpha 0,70). Üçüncü faktörde yer alan 5 maddeye yönelik olarak

en düşük faktör öz değeri 0,47 en yükseği ise 0,62'dir (Cronbach's Alpha 0,62). Dördüncü faktörde yer alan 7 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,43 en yükseği ise 0,68'dir (Cronbach's Alpha 0,58). Beşinci faktörde yer alan 4 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,55 en yükseği ise 0,81'dir (Cronbach's Alpha 0,77). Altıncı faktörde yer alan 3 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,47 en yükseği ise 0,66'dır (Cronbach's Alpha 0,53). Son hali ile ölçekte 32 madde yer almaktadır. Ölçeğin tümü göz önüne alındığında Cronbach's Alpha 0,83 olarak tespit edilirken, iki yarı güvenilirlik katsayısı ise 0,77 olarak elde edilmiştir. Bu araştırma süreci sonunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,79 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerler şunlardır:

1. Uygulamaya başlanmadan önce, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin, Türkçe dersinde okuma stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını belirlemek ve aynı zamanda geleneksel sınıfları tanımlamak için iki ders saati gözlenmiştir.

2. Deney ve kontrol grubuna ön test olarak otuz iki maddelik Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Susar'ın (2006) geliştirdiği okumaya yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik katsayısı 0,79 dur.)

3. Deney grubunda bir saatlik ek zaman ayrılarak okuma stratejileri hakkında bilgi verilmiş ve bundan sonraki metinlerde okuma sırasında bu stratejilerin uygulanması istenmiştir.

4. Deney grubundaki öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesinde her metin için önce okuma amacını belirtmeleri ve metinle ilgili tahminlerde bulunma stratejilerini uygulamalarını, okuma sırasında ise tahminleri kontrol etme, soruları yanıtlama ve kendilerinin sorular oluşturmaları istenmiştir. Okuma sonrasında öğrencilerden metinden öğrendiklerini, kendi doğruları ile karşılaştırarak hem okuduklarını hem önceden bildiklerini eleştirel bir anlayışla gözden geçirmeleri, değerlendirme yapımaları istenmiştir.

5. Deneklere Pasifik Yayınları'nın 8. sınıf ders kitabındaki "Yetim Kalan Ağaçlar, Yürüyelim Arkadaşlar, Değişmek veya Kaybolmak, Dil Devrimi, Miras Keçe, Başlıyor... Nasrettin Hoca Festivali Başlıyor" adlı metinler üzerinde uygulama yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesi, okuma amacını belirlemeleri ve metinlerin adından, resimlerinden tahminde bulunmaları; okuma sırasında ise tahminlerini kontrol etmeleri, metinle ilgili soruları yanıtlamaları ve kendilerinin soru oluşturmaları istenmiştir. Okuma sonrasında ise, metinden öğrendiklerini kendi doğruları ile karşılaştırarak hem okuduklarını hem de okuma öncesi bildiklerini eleştirel bir anlayışla gözden geçirmeleri, değerlendirme yapımaları istenmiştir. Deney grubunda sekiz hafta boyunca bu strateji kullanımı devam etmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe öğretimi programı uygulanmıştır.

6. Sekiz haftalık bir uygulamadan sonra deney ve kontrol gruplarına aynı tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Ölçme aracı ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde Cronbach's Alpha ve t-testi istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt problemi "Metinler aracılığıyla yapılan okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğretim ile Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğretim, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde elde edilen veriler, alt probleme uygun olarak çözümlenmiş ve tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Alt probleme yanıt vermek amacıyla hem deney hem de kontrol grubuna OYTO ön test olarak uygulanmıştır. Böylece her iki grubun okumaya yönelik tutumlarının birbirine denk olup

olmadığı da kontrol edilmek istenmiştir. Deney ve kontrol Gruplarının ön testleri arasındaki farkın önemli olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutumlarına” İlişkin Ön Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Kontrol grubu ön test	59	109,18	12,20	118	,77	,43*
Deney grubu ön test	61	107,31	14,08			P>0,05 Fark
						önemsiz

Tablo 1’de kontrol ve deney grubunun okumaya yönelik tutumlarının ön-test sonuçları görülmektedir. Kontrol ve deney grubundaki deneklerin ön test ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(118)}=0,77$, $p>0,05$]. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutumlar açısından birbirine denk gruplar olduğu belirlenmiştir. Ön testlerden elde edilen bu sonuç, araştırmaya söz konusu gruplarla devam edilmesinde temel etkenlerden birisi olarak kabul edilmiştir.

Kontrol grubunda OYÖ’nün ön ve son testleri arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi çözümlenmesi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kontrol Grubunun “Okumaya Yönelik Tutumlarına” İlişkin Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Kontrol grubu ön test	59	109,18	12,20	116	,329	,74*
Kontrol grubu son test	59	109,98	14,02			P>0,05 Fark
						önemsiz

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubunun ön ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(116)}= ,329$, $p>0,05$]. Ancak son testlerde aritmetik ortalamada azda olsa bir artışın olması dikkat çekicidir. Kontrol grubunda 2004 beşinci sınıf Türkçe öğretim programına uygun bir eğitim süreci izlenmiştir. Yapılan etkinlikler bu programa uygun bir şekilde gerçekleştirilmiş, dolayısıyla da programda yer alan çağdaş uygulamalara da yer verilmiştir. Bu durum son testlerin ortalamasının artmasını sağlamış olabilir.

Deney grubundaki öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan OYÖ’nün aritmetik ortalaması, t değeri ve p değeri hesaplanmış, testlerin ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için de t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Deney Grubunun “Okumaya Yönelik Tutumlarına” İlişkin Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Deney grubu ön test	61	107,31	14,08	120	2,81	0,00*
Deney grubu son test	61	114,52	14,18			P>0,05 Fark
test						önemsiz

Tablo 3’te deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları görülmektedir. Deney grubunun son test ortalamasının, ön test ortalamasından daha yüksek olduğu ve her iki ölçüm arasında anlamlı bir fark elde edildiği belirlenmiştir [$t_{(120)}=2,81$ $p<0,05$]. Araştırma süreci içerisinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına ilişkin olarak özgün etkinliklere yer verilmiştir. Bu sonuç, okuma stratejilerinin uygulandığı deneklerde okumaya karşı tutumun önemli yönde değiştiğinin göstergesidir. Okuduğu metinle ilgili farkındalık geliştiren öğrenci, öğreneceği konu üzerine dikkatini yoğunlaştırmış ve olumlu tutum geliştirmiştir.

OYTÖ’nün son testlerine göre deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi çözümlenmesi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 Deney ve Kontrol Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutumlarına” İlişkin Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Kontrol grubu son test	59	109,18	14,0289	118	1,76	0,00*
test			0			
Deney grubu son test	61	114,524	14,1828			p<0,05 Fark
		6	6			önemli

Tablo 4’te deney ve kontrol gruplarının son test ölçümleri arasındaki karşılaştırma sonuçları verilmektedir. Okumaya yönelik tutum konusunda elde edilen ölçme sonuçları doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(118)}=1,76$, $p<0,05$]. Okuma stratejilerinin uygulanması, deney grubundaki deneklerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak son testlerde deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine önemli bir fark bulunmaktadır. İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde, metinler aracılığıyla yapılan okuma stratejileri öğretimi grubunda okumaya yönelik tutumun, Türkçe dersi öğretim programı grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak deney grubunun ön ve son testleri arasında önemli bir farklılık elde edilmiştir. Okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak kontrol grubunun ön ve son testleri arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuç, okumaya yönelik tutuma ilişkin yapılan başka araştırmaları da destekler niteliktedir (Kırmızı-Akkaya 2008; Susar Kırmızı 2006), Güngör ve Ellez 2005).

◆ Nevin Akkaya

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. Türkçe öğretmenleri okuma stratejilerinin tutum üzerindeki etkisini ve Türkçe dersindeki önemini iyi bilmelidir.
2. Okuma yönelik olumlu tutum geliştirmek için okuduğunu anlama stratejileri eğitimine özel bir önem yer verilmelidir.
3. Öğrencilerin okuma anında izledikleri yollarla ilgili durum saptamaları yapılmalı, bilinçli ya da bilinçsiz, öğrencilerin uyguladıkları herhangi bir strateji var mı belirlenmelidir.
4. Değişik türde metinlerle ilgi çekici etkinlikler hazırlanmalı, okuma etkinliği keyifli hale getirilmelidir.
5. Çeşitli stratejiler vererek öğrencinin öğrenme stiline uygun olanı seçmesi sağlanmalıdır.
6. Öğrencilere okuma anında strateji kullanmanın önemi fark ettirilmelidir.

Kaynakça

- AKKAYA, Nevin-Susar KIRMIZI, Fatma (2008). İlköğretim 1. Kademedeki Özetleme Stratejisinin Kullanımının Değerlendirilmesi. 7.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyum Bildirileri.
- AKYOL, Hayati (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- BLAHA,B.-BENNET, M.(1993). Yeni Okuma Teknikleri. İstanbul: Rota Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yay.
- DOĞAN, Birsen (2002).Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alan Yazım Taraması. C. XV S 1 Uludağ Ün. Eğt. Fak. Dergisi.
- İPŞİROĞLU Zehra (2006).Yaratıcı Okuma Projesi, Çocuk ve Gençlik Edb. Kurultayı No:25 s:55-65.,11-12 Kasım 2005 Bildiriler,T.C. Maltepe Ün. Yay.,
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1988). İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- KARADAĞ, Metin (2001). Kuram Yöntem ve Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- KARASAR, Niyazi (2002.)Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın
- KILIÇ, Arzu (2004). İşbirlikçi Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum. Basılmamış Doktora Tezi.
- KUZU Sarar, Tülay (2004). Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinlerin Anlama Düzeyine Etkisi. C.37 s:1,s:55-77, Ank. Ün. Eğt. Bil. Dergisi.
- OLUK, Sami-BAŞÖNCÜL, Nalan (2009). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle FenTeknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi Kastamonu Eğt. Dergisi. C.17 No:1 s:183-194.
- ÖZBAY, Murat (2008).Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri. Öncü Basımevi.
- ÖZDEMİR, Emin (1995).Eleştirel Okuma. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- SARACOĞLU, A, Seda; BOZKURT, Nergüz ve Serin OĞUZ (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. Eğitim Araştırmaları, Yaz 2003, Yıl:4, Sayı:12, s:149-157.
- SEVER, Sedat (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEVER, Sedat (2002). Çocuk ve Edebiyat Ankara: Engin Yayın.
- SUSAR KIRMIZI, Fatma (2006).İzmir-İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri-Basılmamış Doktora Tezi.
- YALÇIN, Alemdar (2002).Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ED.YILDIZ, Cemal (2008).Yeni Öğretim Programına Göre Programdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- (Son ulaşım tarihi: 09.06.2005).Akt: Susar Kırmızı, Fatma (2006). İzmir-İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri-Basılmamış Doktora Tezi.

EFFECTS OF USING THE READING COMPREHENSION STRATEGIES ON THE ATTITUDES AT ELEMENTARY SCHOOL 8th GRADE TURKISH COURSE

Nevin AKKAYA *

Abstract

The research are there any significant effects of students' using the reading strategies by means of the texts on the coursebooks on their attitudes towards Turkish course?

The aim of the research, it is to investigate the effects of the reading comprehension strategies instruction performed by means of the texts on the coursebooks on the attitudes towards reading at elementary school 8th grade Turkish course.

In this research, an experimental pattern with pretest-posttest-control groups was used.

The research was performed in a middle socioeconomic level elementary school classroom in İzmir/Buca. The research was carried out with two groups one of which is experimental group, and the other is control group gathered by random assignment. In experimental group (n=61; female=29, male=32), instruction related to reading comprehension strategies was applied whereas in control group (n=59; female=28, male=31), Turkish Course Curriculum instruction was applied. In this research, in order to determine the students' attitudes towards reading, "Attitude Scale Towards Reading (ASTR)" developed by Susar Kırmızı (2006) was used.

At the end of the research a significant difference was obtained in favour of the experimental group between pre-tests and post-tests of the reading comprehension strategies learning group, and Turkish Course Curriculum instruction group. The reading comprehension strategies instruction performed by means of the texts in elementary school 8th grade can be affective on developing attitudes towards reading.

Keywords: Turkish education, reading comprehension strategies, attitudes towards reading, elementary school.

* Assistant Professor; Dokuz Eylül University; Buca Faculty of Education, Turkish Education Department

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE EĞİTİM MODELİ TASARIMI

Abdurrahman KARABULUT*

Musa MARUL**

Özet

Bu çalışmada Türkiye'deki eğitim sistemi, mesleki ve teknik eğitim sorunları, kalifiyeli insan gücü yetiştirme ve çok amaçlı lise modeli yaklaşımı üzerinde durulmuştur.

Teknolojideki hızlı gelişmeler günümüzdeki mesleklerin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Buna bağlı olarak yeni meslek türlerini ortaya çıkarmıştır. Türkiye'deki mesleki eğitim sistemi anlayışı kalıplaşmış eğitim sistemi anlayışıyla devam ettiği için bu liselere giden öğrencilerin günümüz ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Mesleki eğitim sistemi içindeki okullar teknolojik gelişmelere ayak uyduramadığından bu okullardaki öğrencilerin başarı seviyesi düşük olmasına neden olmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye'deki mesleki ve teknik liseler ve genel liseleri tek çatı altında toplayıp çok amaçlı lise modeli programı tasarlanmıştır. Günümüzdeki ve gelecekteki insan gücü profili ortaya çıkartılmıştır. Mesleki ve teknik eğitim programının günümüzdeki ve gelecekteki ihtiyaçları göz önüne alarak yeniden tasarlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim modeli, mesleki ve teknik eğitim, çok amaçlı lise modeli

Giriş

Mesleki ve Teknik Eğitim (MTE) planlamasında göz önünde bulundurulacak hususlar; MTE alanında ülke ihtiyaç ve imkânlarının belirlenmesi, yetiştirilecek kalifiyeli insan gücü port' resinin çıkarılması, atıl kapasitenin değerlendirilmesi ve sanayi ile işbirliğinin teoriden pratiğe geçirilmesiyle olur. Bu hususların yerine getirilebilmesi için çok amaçlı lise modeline dayalı bir eğitim stratejisinin kullanılması gerekmektedir.

İnsan kaynakları bilim, teknoloji ve iş hayatındaki değişime uygun olarak ihtiyacın karşılanabilmesi için sürekli bir şekilde programların güncellenmesi ve geliştirilmesine günümüzde ihtiyaç duyulduğu gözlenmektedir[Tayan, 1996:1].

Mesleki öğretim programları birey, toplum ve iş hayatının ihtiyaçlarına duyarlı olmalı ve gelişen teknolojiye uygun olarak sürekli bir şekilde sistemli olarak yenilenmelidir. Teknoloji ve iş hayatı değişirken programlar aynı kalırsa ihtiyaçlar karşılanamaz. Çünkü yapılan işin ve eğitim ihtiyacının değişmesi, eğitim programlarının da değişmesine neden olmaktadır.

* Yard. Doç. Dr., Teknik Eğitim Fakültesi, Makine Eğitimi Bölümü, Afyonkarahisar

** Teknik Eğitim Fakültesi, Makine Eğitimi Bölümü, Afyonkarahisar

Çok amaçlı lise modellerinde, değişikliklere hızlı bir biçimde cevap veren, esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle Endüstri Meslek Liseleri (EML)'lerde yaşanan kalifiyeli iş gücü yetiştirme, teknolojinin gerisinde kalma sorunlarını ve ülkenin kalkınmasını sağlama noktasında çok amaçlı lise modelleri tercih edilmelidir.

Günümüzde insan gücü portresi gelişen teknolojinin ve sanayinin taleplerine göre şekillenmektedir. Son yıllarda el becerisi /beden gücüne sahip insan yerine, bilgiye ulaşabilen, bilgiyi sorgulayan, teknolojinin kullanılması ve beyin gücüyle yorum yaparak ortaya çıkan problemlere çözüm üretebilen, bir teknik eleman modeline ihtiyaç vardır(Mc Farland ve Vickers 1994:7-18).

Genellikle ülkemizde teknolojinin gelişmesinde endüstrinin önemi büyüktür ve endüstrinin ihtiyacı olan nitelikte insan gücü yetiştirmede geride kalmıştır. Endüstride ki problemler kangren olmaya başladığında MTE' de yenileştirme ihtiyacı duyulmuş, adeta endüstri MTE 'yi yönlendirmiştir. Oysaki MTE' de alanında yetiştirilecek insan gücü endüstrinin sadece bugünkü ihtiyaçlarına göre değil ülkenin gelecek ihtiyaçlarına göre de yetiştirilmelidir. Bu sebeple çok amaçlı lise modeli ileriye yönelik planlı bir şekilde uygulanmalıdır.

Orta dereceli meslek okullarına talep durma noktasına gelmiş, birçok bölüm, hatta okul kapanma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. İlköğretimde, öğrencilerin bilimsel olarak mesleğe yönlendirilmesi yapılmadığı gibi, meslek lisesi mezunlarına yüksek öğretime geçişte getirilen kısıtlamalar bu sonucu doğurmuştur. MTE yükseköğretim kurumlarının öğrenci kaynağı Endüstri Meslek Liseleri (EML) olduğuna göre buna bağlı olarak yüksek öğretime gelen öğrenciler de istenilen seviyenin çok altında kalmıştır[Mahiroğlu, 1996].

Sanayileşmenin en önemli şartlarından biri olan mesleki eğitim sistemimizin biran önce faydalı ve işler hale gelebilmesi için çok amaçlı lise modeline geçilmesi gerekir. Lise eğitim sistemimizin baştan sona yeniden düzenlenmesi sağlanması gerekmektedir. Çok amaçlı lise modelin de genel ve mesleki eğitim ayrışması kaldırılarak geniş tabanlı bir sektörel eğitim verdiği için, mezunlar ortak bir kültür eğitimleriyle gelişecek hem çalışma yaşamı hem de yüksek öğretimin gerektirdiği yeterliliklere donatılmış olacaktır. Çok amaçlı lise modeliyle sanayinin ve toplumun ihtiyaçlarına göre öğrenci yetiştirilmiş olacaktır.

2. Mesleki ve Teknik Eğitimde temel sorunlar

Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminde yaşanan sorunları ve bunların yansımalarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür. Özellikle büyük sanayi işletmeleri gereksinim duydukları ara kademe İnsan kaynaklarını bulmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Ortaöğretimdeki öğrencilerin %65'inin mesleki ve teknik liselerde, %35'inin genel liselerde öğrenim görmesi hedeflendiği halde, bu oranlar şu anda tersine işlemekte ve bir türlü değiştirilememektedir[MTE, 1997]. Bireylerin mesleki eğitimlerinin yanı sıra, temel eğitimlerinde de ciddi yetersizlikler gözlenmektedir. Mevcut meslek lisesi programlarında çalışanların akıl yürütme, iletişim, sorun çözme, takım çalışması, verimlilik, kalite bilinci vb. konularda işlevsel bir anlayış geliştiremedikleri gözlenmektedir. Okulda verilen kuramsal eğitim ile işyerlerinde yapılan uygulamalı eğitim birbirini tam olarak desteklememektedir. Özellikle işyerlerindeki pratik çalışma ve stajlara gereken önemin verildiği söylenemez. Mesleki ve teknik liselerde yetişen elemanlar nitelikli ve çok yönlü değildirler. Öğrenciler, genel olarak dar alanlarda ve günü geçmiş programlar ve bilgilere dayalı bir eğitim almakta, bu yüzden işin güncel yönlerini ve bütünü görmeye güçlük çekmektedirler. Mesleki ve teknik eğitime karşı gerek kamuoyunda gerekse öğrencilerde yeterli ilgi yoktur. İlgi geliştirmeye dönük çabalar yetersiz ve etkisiz kalmaktadır. Sorunun tarafı olan paydaşlar bile kendilerinin olası katkı ve katılımlarını somutlaştırmada güçlük çekmektedirler. Okulların büyük bir tesis, donanım ve malzeme eksikliği vardır; üstelik bunları kendi kaynaklarıyla karşılamaları olanaklı görünmemektedir. Bazı işletmelerin destek ve yardımları ise sınırlı kalmakta ve sürekliliği sağlama konusunda güçlük çekilmektedir. Dahası, eldeki kaynakların verimli kullanıldığı da söylene-

mez. İlköğretimden başlayarak mesleklerin tanıtımı ve rehberlik alanında çalışmalar yapılmasına karşın bunlar göstermelik kalmakta ve işlevsel bir katkı sağlamamaktadır. Günümüz dünyasındaki yoğun gelişmeler okullarda verilen eğitim programlarını hızla geçersiz hale getirmekte, bu da yaşam boyu öğrenme ya da sürekli eğitimi zorunlu kılmaktadır. Mesleki ve teknik liselerin ülke genelindeki dağılımı dengesiz olduğu gibi, var olan bölümler de bölgesel ve sektörel gereksinimlere uygun değildir. Çeşitli paydaşlarca yürütülen mesleki eğitim çalışmaları genelde başlılara dayanan ve birbirinden kopuk olan uygulamaları içerdiği için istikrar ve uyum sağlanamamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın kendi bünyesindeki projelerin eşgüdümü de yeterli değildir. Uluslararası kuruluşlardan alınan borç ve hibe kaynaklarıyla birçok proje yürütülmekte fakat bunların hiçbirisi sistemi köklü bir reformdan geçirmeyi hedeflememektedir. Yerel ve ulusal düzeydeki mesleki eğitim kurulları, yalnızca danışma ağırlıklı bir işlevi yerine getirecek biçimde işletilmekte; bu kurulların öze ilişkin karar alma gücü ve sorumluluğu ikinci plana atılmaktadır. Sistemdeki okul örgütlenmesi, çeşitli hedef kitlelere geniş tabanlı sektörel eğitim verecek ve kaynakları daha verimli kullanmaya olanak tanıyacak "çok amaçlı lise" modeline göre yeniden düzenlenmelidir. En azından, var olan okulların ve bölümlerin bu açıdan ayıklanmasında yarar bulunmaktadır.

3. Mesleki ve Teknik Eğitimde Kullanılan Teknoloji

Günümüzde teknoloji çok hızlı bir biçimde gelişmektedir. Mesleki ve teknik eğitim veren okullar, sağlanan maddi imkânlarla yeni teknolojileri takip edememektedir. İhtiyaçlara göre yeni meslekler ortaya çıkmaktadır. İşletmeler teknolojilerini rekabet edebilmek için yenilemektedirler. İşletmelerle işbirliği çerçevesinde ihtiyaç duyulan mesleki ve teknik eğitimleri hazırlanan çok amaçlı lise modeli programları, işletmelerinde yeni teknolojisini kullanarak sanayinin istediği kalifiye iş gücünün yetiştirilmesi sağlanacaktır.

4. Mevcut Endüstri Meslek Liselerinde Kullanılan Müfredatlar

Meslek liselerinde kullanılan hali hazırdaki programlar bu çalışmanın ortaya konması için temel teşkil etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği çerçeveye paralelinde çok amaçlı lise modeli tasarımı planlanmıştır.

Teknoloji, sanayi ve toplumun ihtiyaçlarındaki gelişmeler mesleki öğretim programlarının yeni teknolojiye ve ihtiyaçlara göre planlanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Programların uygulanabilmesi için ise yeni teknolojiye sahip olmak gerekir. Çok amaçlı lise modeli ile gelişen yeni teknolojiye uygun ihtiyaçlara göre ve bilgi ve beceri alanında mesleki ve teknik eğitim verilebilecektir [Wilson, 1994].

Dünyada bilgi toplumuna geçişte, değişimler yaşanırken ortaya çıkan yeni problemlere, işgücüne aranan yeni niteliklere hala eski programlarla cevap verilmeye çalışılmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim alanında yapılan reform çalışmaları da derinliği olmayan, geçici iyi niyetli gayretlerle olmaktan öte yana gidememektedir. Günümüzdeki mesleki ve teknik eğitim (MTE) yapımız 1930' larda oluşturulan omurga üstünde durmaktadır [Kılıç, 1998:17].

Bugün orta öğretim seviyesindeki gençlere derinlemesine meslek kazandırma çalışmaları günümüzün ihtiyaçlarına cevap vermemektedir

Endüstrinin ve bireylerin ihtiyaçları göz önüne alındığında mesleki ve teknik eğitim için çok amaçlı lise modeli uygun olduğu gerçektir. Meslek standartlarına göre meslek ve alt meslek dalları belirlenmiştir. Endüstri meslek liselerinde ve genel lisede okutulan meslek dersleri dikkate alınarak teknik bilimlerin alt meslek dallarına ait programlar oluşturulmuştur ve bunlarla ilgili kriterler belirtilmiştir.

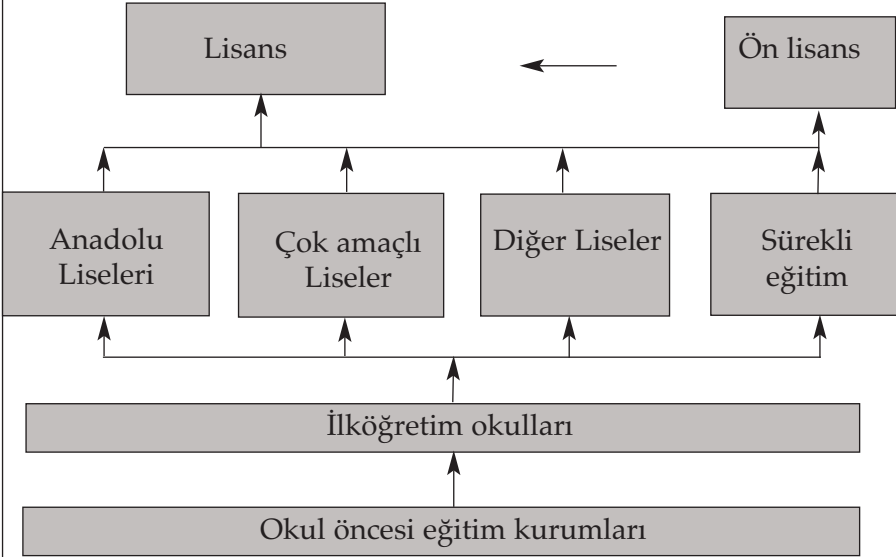
5. Çok Amaçlı Lise Modelinin Belirlenmesi

Şekil 2'de görüldüğü gibi ülkemizde bugün "çok başlı " öğretim sistemi yerine şekil 1'deki gibi "çok amaçlı" lise modeli yaygınlaştırılmalıdır. Türkiye'de mesle-

ki ve teknik eğitim genel eğitimden soyutlanmamalıdır. Aksine genel eğitimle iç içe girmelidir. Gelecekte teknolojinin gelişmesiyle ortaöğretim öğrencilerine kazandırdığı becerilerin istihdamları için yeterli olmayacağı daha fazla sayıda öğrenci belirli becerileri almak için meslek yüksek okullarına devam etmek zorunda kalacaktır. Bu durumda, ortaöğretimdeki gelişmeler, genel eğitim veren orta öğretim kurumlarında meslek derslerini, meslek okullarında da genel eğitim derslerinin artırılması şeklinde kendini gösterecektir.

Türkiye gelecekte ortaöğretim ile meslek yüksek okulları arasında daha iyi bir bütünleşmeyi ön gören eğitim sistemine geçme ihtiyacı hissedecektir. Kısaca bütün öğrencilerin nitelikli eğitim alabilmeleri ve iş hayatına hazırlanabilmeleri için mesleki ve teknik eğitim ve genel eğitim çok amaçlı lise modeli ile bütünleştirilmelidir

Çok amaçlı lise modelindeki eğitim programları, esnek bir yaklaşımı ön görmekle birlikte, temelde bölümlere dayalı olarak sunulmaktadır. Bu bölümlerin her biri, belli uzmanlık alanlarıyla daha yakından ilişkilidir. Temel eğitimdeki yönlendirme çalışmalarından sonra kendileri için uygun bir alan belirleyen öğrenciler, çok amaçlı liseye geldiklerinde öncelikle seçtikleri alanla ilgili bölümlere gitmelidirler. Kuşkusuz bu sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için öğrencilere bölümler hakkında bilgi verilmelidir. Buradaki önerilen modelde üç bölüm yer almaktadır. Sosyal bilimler, Sayısal bilimler ve Teknik bilimlerdir.

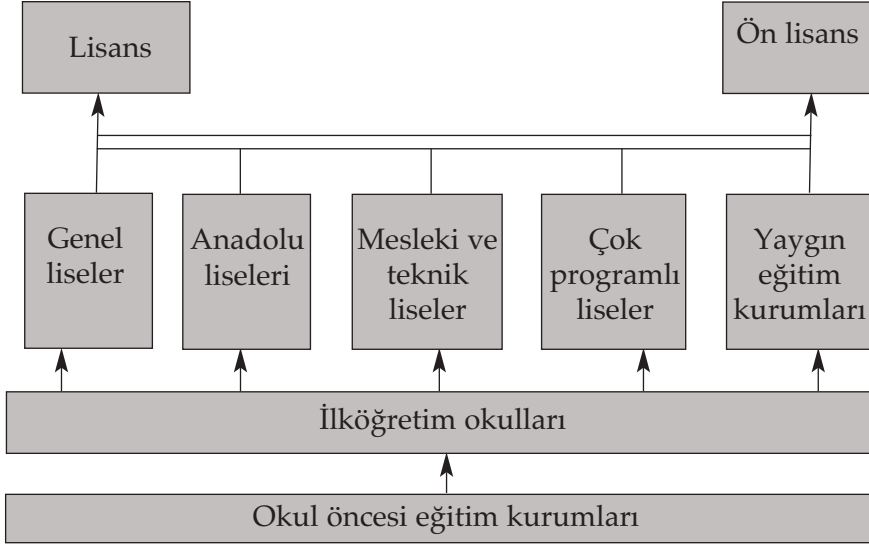


Şekil 1. Çok amaçlı lise modeli tasarımı

Türk eğitim sisteminin bugünkü yapısı örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim okulları, orta öğretim okulları ve yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Yaygın eğitim ise, genel olarak örgün eğitim sisteminin dışında kalmış kişilere verilen eğitim hizmetlerini kapsamaktadır.

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler bilgi çağına yol açmıştır. Bilgi üretimindeki bu yoğunluk ve bilgi hızlıkları insan yaşamını tüm yönleriyle etkilemektedir. Son yıllarda, en gelişmiş ülkelerin dahi ummadıkları hatta hayal bile edemedikleri bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, uygarlık dünyasına önemli katkılar ve kolaylıklar sağlamış olma yanında, insanların duyu dünyalarını kar-

maşık bir hale getirmiş, beklentileri değiştirmiş; toplumsal ilişkiler yeni boyutlar kazanmış, Ülkeler arasında gelişmişlik bakımından mesafeler daha da büyümüştür.



Şekil 2. Türk eğitim sisteminin şematik görünümü

Bu durum gelişmiş ülkeleri daha çok tedirgin etmiş; kalifiyeli ve bilgili kişileri yetiştirmek için gelişmiş ülkeleri yeni arayışlara yöneltmiş; bu konuda özellikle mesleki ve teknik eğitim araştırmaları ve reformlar süreklilik kazanmıştır[Tabbron,G, Yang, J].

Ülkeler çağdaş teknolojilerin gerektirdiği bilgi toplumunu oluşturma yolunda mesleki eğitim sistemlerini sürekli yenilemektedir. Kalkınmış ülkelerin gelişmelerindeki en önemli etkinin, insan gücü kaynaklarının eğitime verilen önem olduğu görülmektedir.

Bir meslekte ortaöğretim düzeyinde becerilere dayalı derinliğine mesleki eğitim yerine, sağlam bir akademik temel üzerine genişlemesine bir mesleki eğitim verilmeli ve bu uygulamaları çok amaçlı lise modelinde verebilir(Şekil 1).

Çok amaçlı lise modeli uygulanmasındaki amaç okulların birleştirilmesinden ibaret değildir. Günümüzdeki eğitim programları mesleki ve teknik liseleri çok dar meslek alanlarında yıllardır uyguladıkları programlara son verecektir. Dikkat edilmesi gereken durum okulların ve programların çok amaçlı program yapısı içerisinde dönüşüme uğramasıdır.

Sekiz yıllık eğitim alan öğrenciler orta öğretime geldiklerinde 4 yıl çok amaçlı lise eğitimi almaktadırlar.

Lise 1.sınıfta bir yıl ortak eğitim alan öğrenciler 2. Sınıfta alanlara ayrılmaktadırlar. Sayısal, Sözel ve Teknik bilimler olarak ayrılmaktadırlar. Meslek liselerinin kaldırılması önerilmektedir fakat meslekle ilgili eğitim devam edecektir. Buradaki fark öğrencilerin şekil 1’de çok amaçlı lise modeli tasarımı programıyla çok yönlü bir eğitim almaları ve geniş bir kültüre sahip ve kısa bir yönlendirme eğitiminden sonra her işletmede çalışabilecek kalifiyeli elemanları yetiştirmek amaçlanmaktadır. Alanlarını seçen öğrenciler 2.3.4. Sınıfa kadar kendi alanlarıyla ilgili ve genel eğitim almaları sağlanacaktır.

6. Ortaöğretimde Aşırı Çeşitlenme

Türkiye'nin ortaöğretim sistemi içinde çok sayıda meslek lisesi yer almakta ve bu durum ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Bu zamana kadar, gerçekçi bir eğitim planlaması yapılmadan ve kalkınma hedefi göz önünde bulundurulmadan sürekli yeni meslek liseleri açılma yoluna gidilmiştir. 2008-2009 öğretim yılı itibarıyla, Türkiye'de toplam sayısı 4622'yi bulan 70'den çok mesleki ve teknik lise türü vardır(TÜİK). Bu, dünyanın hiçbir ülkesinde görülmeyen ve açıklaması zor bir durumdur. İşin ilginç yanı, çoğu zaman aynı binada etkinlik göstermek üzere, donanım ve öğretici kadrosu ortak olan üç ya da dört çeşitli mesleki ve teknik lise bulunmaktadır. Bu okullardaki öğrenci sayısının çok az olduğu ve bazılarının da tek sınıftan oluştuğu hesaba katılırsa, aslında bu okulların birer tabeladan ibaret olduğu söylenebilir.

Dahası, ülkemizde neredeyse her meslek için ayrı bir okul açma saplantısına girilmiştir. Kısa meslek kursları ya da hizmet içi eğitim yoluyla kazandırılacak beceriler için bile meslek liseleri açılmıştır. Aşıcılık, kuaförlük, terzilikle sekreterlik gibi mesleklerin eğitimini yapmak üzere bağımsız liselerin açılması bunun tipik örneklerindedir. Kaldı ki, bu okullardaki lise eğitiminin niteliği de tartışmalıdır. Çünkü bu okulları bitiren öğrenciler istihdamdaki hem de üniversiteye girişteki başarıları oldukça düşüktür.

Üniversiteye giden öğrenci sayısının bir meslek lisesi için başarı ölçütü olmadığı ileri sürülebilir. Ancak sormak gerekir: her yerde kursları açılan bu meslekler için üç ya da dört yıl süreli liselere gerek var mı? Öyle görülüyor ki, Türkiye, her mesleğin eğitimini örgün okul sistemi içinde çözümleme saplantısına girmiş ve bu amaçla çok çeşitli orta öğretim kurumları açılmıştır. Bu sorunun çözümü, belli alanlarda ki dar ölçekli mesleki eğitimin yerine çok amaçlı ortaöğretim programları kurursa sorun çözülmüş olur.

7. Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışmada elde edilen bilgiler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Mesleki ve teknik eğitim verilirken eğitim alanlarının, kolayca bir başka mesleğe uyum sağlayabilecek esneklikte olmalıdır.
- Mesleki eğitim veren okulların düşük seviyeli öğrencilerin okuduğu bir okul olmaktan kurtarılmalıdır.
- Öğrencilere ortak bir kültür kazandırılmalı, bu nedenle Çok Amaçlı Lise Modeli eğitimi sistemine geçilmelidir.
- Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim veren okulların sayısının artması sebebi ile her mesleğe bir okul açılır duruma gelmiş dolayısıyla bu okulların tek çatı altında toplanması gerekmektedir.
- Eski görevini yerine getiremeyen bazı meslek türlerinin eğitim sistemi ile başka mesleklere geçilebilir duruma getirilmelidir.
- Türkiye'deki mesleki eğitim oranının %65 i bulması hedefleri hayata geçirilmelidir.
- Eğitim sistemi öğrencileri ezbercilikten kurtarıp ilerlemecilik eğitim sistemi anlayışına göre yetiştirilmelidir.
- Mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrenciler aile ve çevrenin yönlendirmesiyle meslek liselerine gittiği için eğitim programı öğrenciye alan seçme hakkı tanınmalıdır.
- Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sistemi şekil 1'deki gibi olursa öğrencilere verilen eğitim kalitesi farkı en aza indirilecektir

- Dünyada sorun haline gelen mesleki ve teknik eğitimi Türkiye günümüzde ve gelecekte yetiştirilmesi gereken gençliği çok amaçlı lise modeli ile her yönden donanımlı hale getirecektir.
- Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim şekil 2’deki gibi verilmeye devam ederse sanayinin ihtiyaç duyduğu kalifiyeli eleman sıkıntısını gideremeyecek ve mesleki ve teknik lise mezunları Türkiye’de ve Dünya’da vasıfsız işçi statüsünde çalışmaya mahkûm kalacaktır.
- Türkiye’de öğrencilere verilen şekil 2’de eğitim modeli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır çünkü ÖSYM’nin yapmış olduğu sınavlarda Anadolu ve diğer liseler üstün başarı gösterirken mesleki ve teknik lise mezunları üstün başarı gösteremiyor hatta kendi alanlarına bile zor yerleşiyorlar.

Kaynakça

- ANONYMOUS. (1991). Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimde Gelişmeler, MEB Yayınları, İstanbul.
- KILIÇ, R.(1998). Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasında modüler yaklaşım, Teknik Eğitim Dergisi, s. 17, İstanbul.
- MAHİROĞLU, A.(1996). Teknik Eğitim Fakültesi Mezunlarını İzleme Araştırması, METARGEM Yayınları, Ankara.
- MAHİROĞLU, A.(1998). Yeni öğretmen yetiştirme düzeni, 1. Mesleki Teknik Eğitim Sempozyumu, Karabük Teknik Eğitim Fakültesi, s. 461, Karabük.
- MCFARLAND, L.ve VICKERS M.(1994). The Context and Rationale for the Reform of Vocational and Technical Education, In Vocational and Training for Youth Towards Coherent Policy and Practice, pp 7-18, OECD, Paris.
- METARGEM.(1997). Mesleki Teknik Eğitim, MEB, Ankara.
- TABBON G., YANG J.(1997).The Interaction between technical and vocational education and training and economic development in advanced countries, Int. J. Educational Development, Vol. 17, No.3, pp. 323-334, U.K.
- TAYAN, T. (1996). Meslek Liseleri Ö.S.Y.S. Kılavuzu, Ankara: MEB Yayınları, s .1. F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi 2006 16 (2).
- WILSON D.N.(1994). Comparative Study of Reforms in the Post-Compulsory Education and Training of Young Adults, Comparative Education, 30(1), pp. 31-38.

THE PLANNING of EDUCATION MODEL AT VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION

Abdurrahman KARABULUT*

Musa MARUL**

Abstract

In this study, Turkey's education system, vocational and technical education issues, qualified manpower and multi-purpose high school model approach has been emphasized.

With technology rapidly advances today's professional needs of the changed and new occupations species have revealed. Accordingly, new types of occupation were uncovered. Stereotypical understanding of the vocational training system in Turkey with an understanding of the education system continues to go to this school does not meet the needs of students today. Vocational training system in which schools can not keep pace with technological developments, the success of the students at these schools has led to low levels.

In this study, multi purpose high schools model was developed by gathering vocational and technical high schools in Turkey under one roof. Manpower profile in today and future was revealed. Necessities of vocational and technical education in today and future was designed.

Key Words: The education model, Vocational And Technical Education, Multi-Purpose High School Model

* Assist. Prof. Dr., Faculty of Technical Education, Department of Mechanical Education, Afyonkarahisar

** Faculty of Technical Education, Department of Mechanical Education, Afyonkarahisar

UNESCO'NUN MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ FAALİYETLERİNE TOPLU BİR BAKIŞ (1977-2009)

Adnan ALTUN*

Özet

Uluslar arası ölçekte yaptığı ve desteklediği konferans, sempozyum, seminer, araştırma ve yayınlarla medya okuryazarlığı eğitiminin ilgi görmesinde ve gelişmesine şüphesiz en önemli katkılar UNESCO'ya aittir. Özellikle Grunwald Medya Eğitimi Bildirisi (1982) ile uluslar arası arenaya taşınan bu çabalar son olarak 2007 yılı Paris Medya Eğitimi Tavsiye Kararları ile zirveye ulaşmıştır. Öte yandan 25 yıl gibi bir süre sonra aynı tavsiye kararlarının tekrar edilmiş olması da yapılan çalışmaların anlaşılmadığının ya da yaygınlaşmadığının bir göstergesi olabilir. Bu noktadan hareketle doküman analizi yöntemine başvurulmuş ve UNESCO'nun desteklediği bireysel çalışmalar incelenmekle birlikte kurumsal yayınlar üzerinde daha dikkatle durulmuştur. Bu incelemenin sonucunda UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimine sistematik bir bakış açısıyla yaklaştığı görülmüştür. Bu bakış açısı belirli başlıklar altında analiz edilmiştir: "medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi ve medya okuryazarlığı eğitimi stratejisi; öğretim programları, öğretmen eğitimi, araştırmalar ve uluslar arası işbirliği".

Anahtar Sözcükler: UNESCO, eğitim, medya okuryazarlığı eğitimi

Giriş

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nun (UNESCO) başlıca çalışma alanlarından biri eğitimdir. 1945'te kurulduğu günden bu yana eğitimi toplumsal ve ekonomik gelişimin anahtarı olarak gören kurum, okul öncesi eğitim'den başlayarak üniversite ve meslek edindirme eğitimlerine kadar eğitimin bütün aşamaları ile ilgilenmekte; eğitim politikaları, eğitimde fırsat eşitliği, küresel düzeyde eğitim politikalarının ve stratejilerinin oluşturulması konularına yoğunlaşmaktadır. Küresel düzeyde oluşturulmaya çalıştığı eğitim politikalarından biri de medya okuryazarlığı eğitimidir.

UNESCO 70'li yılların sonlarından itibaren medya okuryazarlığı eğitimi üzerine önemle eğilmeye başlamıştır. Bunda medyanın 19. yüzyıldan itibaren kamusal söylem aracı olma niteliğinin güçlenmesinin rolü büyüktür. Özellikle televizyonun keşfinden sonra sesin yanında görüntünün gücünü de yanına alan medya, aynı anda her yerde bulunabilmenin verdiği imkân ile söylem alanını ve olumlu ya da olumsuz etkilerini daha da arttırmıştır. Bu gücün özellikle siyasal alana yansımalarını düşünerek UNESCO şu kritik soruyu sormuştur: "*Doğrusu demokratik bir toplumda*

* Arş. Gör. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

herhangi bir kişi ticari medya tarafından yönlendiriliyorsa, bu kişi nasıl tüm yönleriyle etkin bir vatandaş olabilir?” (UNESCO, 1990). Bu soru medya okuryazarlığı eğitimi gerçektir. kritik bir sorudur.

Bilindiği gibi günümüzde gençlerin en önemli politik bilgi kaynağı televizyondur. Görüntülerin politikardan daha büyük öneme sahip olduğu, sloganların sık sık kanıtlardan çok daha mantıklı addedildiği ve hepimizin çok önemli demokratik kararlarımızdan bazılarını medya kanıtlarına dayalı olarak alacağımız bir dünyada yaşıyoruz. Böyle bir dönemde medya eğitimi hem demokratik haklarımızı kullanmak için olmazsa olmazdır hem de politik amaçlarla medya manipülasyonun en kötü aşırıklarına karşı kaçınılmaz bir koruyucudur. Medya eğitimi gerçek bir katılımcı demokrasiye giden uzun yolun ve kurumlarımızın demokratikleşmesinin temel basamağını oluşturmaktadır. Eğer tüm vatandaşlar gücü elinde bulunduracaksa, mantıklı kararlar vereceklerse, etkili değişim yöneticileri olacaklarsa ve medya ile aktif bir ilişkiye gireceklerse medya okuryazarlığı olmazsa olmazdır. Çok daha yaygın bir “demokrasi için eğitim” düşüncesinde medya eğitimi herkes için çok önemli rol oynayabilir

UNESCO medya okuryazarlığı çabalarının önemini dikkate almış ve bunu 1970’lerin sonlarında ortaya koyduğu iki çalışma ile göstermiştir. Bunlardan ilki 1977 yılında yayınlanan “Eğitimde Medya Çalışmaları” adlı yayındır. Bu çalışmada Batı Avrupa, İskandinavya, Sovyetler Birliği, Birleşik Devletler ve çeşitli uluslar arası organizasyonların medya okuryazarlığı eğitimine ve ekran eğitimine (screen education) ilişkin durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Diğer bir çalışma ise 1978 yılında Finli medya uzmanı Sirkka Minkkinen tarafından kaleme alınan “Kitle İletişim Eğitimine Yönelik Genel Bir Program Modeli” (Minkkinen, 1978) adlı yayındır.

UNESCO’nun medya-toplum ilişkisindeki değişimin bir sonucu olarak medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini fark ettiği en önemli dönüm noktası 1982 yılındaki Grunwald’de düzenlenen Uluslar arası Medya Eğitimi Sempozyumu’dur. Sempozyumun sonuç bildirgesindeki şu ifadeler bu farkındalığı açıkça göstermektedir:

“Medyanın aynı anda her yerde olabildiği bir dünyada yaşıyoruz: zamanın büyük bir kısmını televizyon izleyerek, gazeteleri ve dergileri okuyarak, ses kayıtlarını çalarak ve radyo dinleyerek geçiren bireylerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Örneğin bazı ülkelerde çocuklar şimdiden okulda geçirdikleri zamandan çok daha fazlasını televizyon izleyerek harcamaktadırlar.

İhtiyaç duyduğumuz asıl şey medyanın kuşku götürmez gücüne el koymak ya da bunu onaylamak değildir. Medyanın yerleşik bir olgu olarak dünyanın yer yerinde yaygınlaştığını ve önemli etkileri olduğunu kabul etmeliyiz. Ayrıca günümüz dünya kültürünün bir parçası olarak medyanın önemini de takdir etmeliyiz. İletişim ve medyanın ne gelişme sürecindeki rolü ne de vatandaşların topluma aktif katılımlarındaki işlevi küçümsememelidir. Politika ve eğitim alanındaki karar vericilerin, vatandaşların iletişim olgusuna yönelik eleştirel bir anlayış geliştirmeleri konusundaki yükümlülüklerinin farkında olmaları gerekmektedir. (UNESCO, 1982)”

UNESCO’nun 1982 yılında Almanya’da yapılan Grunwald “Uluslar arası Medya Eğitimi Sempozyumu” (UNESCO, 1982) ile başlayan medya okuryazarlığı yolcuğu; 1983 yılında Ürdün’de “Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanımı” (UNESCO, 1983b) konulu çalıştay, 1990 yılında Toulouse’ta

“Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler” (UNESCO, 1990) konferansı, 1999 yılında Viyana’da “Medya ve Dijital Çağ İçin Eğitim” (UNESCO, 1999) konferansı, 2002 yılında Sevilla’de “Gençler İçin Medya Eğitimi” (UNESCO, 2002) semineri, 2007 yılında da Paris’te yapılan birleşim (UNESCO, 2007c) ve yine 2007 yılında Riyad’da Ortadoğu’daki ilk uluslararası medya eğitimi konferansı (UNESCO, 2007b) ile günümüze kadar gelmiştir.

UNESCO’nun medya okuryazarlığı ile ilgili yapmış olduğu çalışmalar sadece bu konferanslarla sınırlı değildir. Yayınladığı araştırmalar, raporlar, kitaplar, makaleler, öğretim programları ve bibliyografyalar gibi pek çok çalışma ile medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır. Bunlar arasında uygulamaya yönelik etkinliklerin de içinde yer aldığı öğretim programları (Minkinen, 1978; Masterman, 1983; UNESCO, 2003; Frau-Meigs, 2006, UNESCO, 2006), öğretmen eğitimine yönelik çalışmalar (UNESCO, 1983b; Tornero, 2008), kapsamlı araştırmalar (Lee, 1982; Masterman, 1983; Halloran ve Marcia, 1986; Domaille ve Buckingham, 2001; Asthana, 2006) ve uluslar arası işbirliğinin neticesinde ortaya konular ürünler (UNESCO, 1977; Carlsson, 2006; Carlsson, 2008; Frau-Meigs ve Torrent, 2009) en dikkat çekici olanlardır. Ayrıca İngilizce, Fransızca ve İspanyolca dillerinde aylık olarak “Sources” adlı bir dergi yayınlamaktadır. UNESCO Mentor Projesi (UNESCO and European Commission, 2003) gibi önemli projelere de ön ayak olmaktadır.

Söz konusu çalışmalar incelendiğinde UNESCO’nun medya okuryazarlığı eğitimine sistematik bir bakış açısıyla yaklaştığı görülmektedir. Bu bakış açısı belirli başlıklar altında analiz edilmiştir. Bunlar; “medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi ve medya okuryazarlığı eğitimi stratejisi; öğretim programları, öğretmen eğitimi, araştırmalar ve uluslar arası işbirliği” başlıkları altında ele alınabilir.

MEDYA OKURYAZARLIĞI KAVRAMI

Medya okuryazarlığı (media literacy) kavramı yerine çoğu zaman medya eğitimi (media education) ifadesini kullanan UNESCO’nun, düzenlediği konferanslarda ve yayınladığı çalışmalarda bu kavrama yoğunlaştığı görülmektedir. Kuruluş, medya okuryazarlığını 1979 Paris birleşiminde şöyle tanımlamıştır: “*Hem pratik ve teorik sanatlar olarak medyanın tüm seviyelerdeki (ilk, orta, lise, yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim) ve tüm durumlardaki bütün çalışma, öğrenme ve öğretim biçimleri, tarihi, yaratıcılığı, kullanımı ve değerlendirilmesi, hem de toplumda medyanın işgal ettiği yer, sosyal etkisi, medya iletişiminin, katılımının içinde saklı olan anlam, sebep oldukları algılamaya tarzı değişikliği, yaratıcı çalışma rolü ve medyaya ulaşma*” (UNESCO, 1984: 8).

UNESCO (1982) üç yıl sonra Grunwald’de (Federal Almanya Cumhuriyeti) kitle iletişim araçları konusunda halkın eğitilmesiyle ilgili uluslar arası bir sempozyum düzenlemiştir. Sempozyumun amacı medya eğitimi ve iletişim ile eğitim ilişkisi konularında katılımcıların deneyimlerini paylaşmak, medya eğitimini geliştirmek için atılacak adımları tespit etmek ve kitle iletişim araçlarının eğitimde bilinçli bir şekilde kullanılmasını sağlamak idi. Sempozyumun sonucunda tüm uluslara hitaben bir bildiri hazırlanmıştır. “Grunwald Medya Eğitimi Bildirisi” adı verilen bu dokümanda medya okuryazarlığı “*elektronik ve basılı medya kullanıcıları arasında eleştirel farkındalığın gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları, sonuç olarak bu konudaki yeterliklerini geliştirmek*” (UNESCO, 1982) olarak tanımlanmıştır.

Grunwald'dan sonra "Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler" konferansı 1990 yılında UNESCO, İngiltere'den British Film Institute (İngiliz Film Enstitüsü) ve Fransa'dan CLEMI (Bilgi Araçları Eğitimi İrtibat Merkezi) desteğiyle Fransa'nın Toulouse şehrinde yapılmıştır. Bu konferansta "medya eğitimi", "medya çalışmaları" ve "medya okuryazarlığı" kavramlarının doğru terim olup olmadığı konusunda önemli tartışmalar yapılmıştır. Sonuçta topluma tam anlamıyla katılmak için bilginin okunması ve işleminden geçirilmesi yeteneği ile zihinsel birliği olması sebebiyle bu tartışmanın galibi medya okuryazarlığı kavramı olmuştur. Bununla birlikte "medya eğitimi" de alanda öncü olan İngiltere, Avustralya ve diğer ülkelerde kararlı bir şekilde kullanılageldiği de vurgulanmıştır.

Kavramsal tartışma medya okuryazarlığının hem toplumdaki kitle iletişim sistemlerinin yapısı, ekonomisi ve işlevine ilişkin bilgiyi hem de kitle iletişim araçlarının estetik ve ideolojik içeriğini okumayı sağlayacak analitik becerileri içeren bir kavram olduğunun ifade edilmesiyle sonuçlandırılmıştır. Ancak UNESCO bünyesinde yapılan çalışmaların büyük bir kısmında "medya eğitimi" kavramının kullanılmaya devam edildiği görülmektedir.

UNESCO 1999 yılında Avusturya'nın Viyana kentinde "Medya ve Dijital Çağ İçin Eğitim" adında bir konferans düzenlemiştir. Bu konferansta Grunwald'dan tanımlanan medya eğitimi kavramı daha detaylı olarak ele alınmıştır. Medya okuryazarlığı kavramıyla ilgili olarak konferansta kapsamlı bir açılım yapıldığı görülmektedir. Bu açılım 2002 yılında İspanya'da yapılan seminerde de benimsenecektir.

2002 yılında İspanya'nın Seville şehrinde UNESCO'ya üye ülkelerin medya okuryazarlığı çalışmalarını yenilemeleri ve gençlere bir medya alanı oluşturulması için 14 ülkeden 23 uzmanın katılımıyla "Gençler İçin Medya Eğitimi" adında bir seminer düzenlenmiştir. Seminerin sonuç raporuna göre medya okuryazarlığı; "Tüm iletişim medyasıyla ilgilenir ve herhangi bir teknoloji çeşidi ile iletilen hem yazılmış kelime, grafik, ses, fotoğraf hem de hareketli resmi içerir; İnsanların toplumlarında kullanılan iletişim medyasına ve bunların çalışma biçimlerine ilişkin bir anlayışa sahip olmalarını ve başkalarıyla iletişime geçmek için bu medyayı kullanma konusunda beceriler kazanmalarını sağlar."

Bunlara ek olarak seminerin sonuç raporunda medya okuryazarı olan bir kişide bulunması gereken davranışlardan da söz edilmiştir. Bunlar;

Medya metinlerini analiz eder, eleştirel olarak hatalarını bulur ve medya metinleri yapabilir;

Medya metinlerinin kaynağını, bu metinlerin politik, toplumsal, ticari ve kültürel kazançlarını ve bağlanlarını saptar;

Medyanın sunduğu mesajları ve değerleri yorumlar;

Kendi mesajlarını ya da hikâyelerini iletmek için ya da planladıkları izleyiciye ulaşmak için uygun medyayı seçerler;

Hem yayın almak hem de yayın yapmak için medyaya sahip olur ya da erişimi ister.

UNESCO'nun yapmış olduğu medya okuryazarlığı ve medya okuryazarı tanımları incelendiğinde bunların, yaygın olarak benimsenen "medya okuryazarlığı çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletmeye yeteneğidir" (Aufderheide, 1993: 1) tanımıyla örtüştüğü, hatta bunun detaylı bir ifadesi olduğu söylenebilir.

MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ

Medya okuryazarlığı eğitiminde korumacı bir yaklaşımdan yetkilendirici bir yaklaşıma doğru bir değişim yaşanmıştır. Bu değişimi ilk fark eden aktörlerden biri de UNESCO'dur. Grunwald sonuç bildirgesindeki şu ifadeler bu farkındalığın kanıtı olabilir:

"İhtiyaç duyduğumuz asıl şey medyanın kuşku götürmez gücüne el koymak ya da bunu onaylamak değildir. Medyanın yerleşik bir olgu olarak dünyanın yer yerinde yaygınlaştığını ve önemli etkileri olduğunu kabul etmeliyiz. Ayrıca günümüz dünya kültürünün bir parçası olarak medyanın önemini de takdir etmeliyiz. İletişim ve medyanın ne gelişme sürecindeki rolü ne de vatandaşların topluma aktif katılımlarındaki işlevi küçümsenmemelidir. Politika ve eğitim alanındaki karar vericilerin, vatandaşların iletişim olgusuna yönelik eleştirel bir anlayış geliştirmeleri konusundaki yükümlülüklerinin farkında olmaları gerekmektedir."

UNESCO, korumacıdan yetkilendirici yaklaşıma doğru gelişmenin sebebinin medyaya bakımımızda meydana gelen değişime bağlamaktadır. 1990 yılında Fransa'nın Toulouse şehrinde yapılan "Medya Eğitiminde Yeni Yönelimler" konferansında medyaya ilişkin anlayışımızın nasıl bir değişim geçirdiği şöyle dile getirilmiştir:

İzleyici 1950 ve 60'larda bir "tabula rasa" (kitle iletişim araçlarının güçlü mesajlarının yazılabildiği boş bir levha) olarak görülmekteydi. Bu yüzden eğitimin gündemi "çocuklarımızı ve kültürel değerlerimizin devamlılığını medyanın en kötü aşırılıklarından korumayı" aşılırmaktaydı. Bunun için başvurulan araçlar; ayırt etme ("iyi" medya ya da "kötü" medya) ve ("iyi" olanın) estetik takdirdi.

70 ve 80'lerde alan, estetik sorulardan ideolojik sorulara kaydı. Medya kimin çıkarına ve nasıl çalışır? Nasıl organize olurlar? Nasıl anlam üretirler? Gerçeği nasıl sunmaktadır? ve Bu kimin gerçeğidir? Temel amaç bir yetenek olarak inceden inceleme geliştirilen estetik karardan çok eleştirel olarak bilinçli bir anlayışın geliştirilmesi oldu.

90'larda da medya izleyicisinin bir anlam üreticisi olduğu anlaşılmıştır. Bizler her gün karşıya karşıya kaldığımız birçok medya mesajını sürekli anlamaya çalışıyoruz. Mesaj metni ve medya olayının içeriği ile izleyicinin geçmişi, geçmiş deneyimleri ve değer sistemi vb. arasında sürekli bir etkileşim vardır. Şimdi bu eğitimin amacı kitle iletişim araçlarının mesajlarını işlemekten geçirmesi için izleyicinin yetkilendirilmesi ve hem kişisel olarak hem de toplumsal olarak konuyla ilgili anlamı üretmesidir (UNESCO, 1990: 2).

Böylece medyaya bakımımızdaki değişimin medya okuryazarlığı eğitimini de derinden etkilediği ve sonuçta medya okuryazarlığı eğitimi anlayışımızın korumacı yaklaşımdan yetkilendirici bir yaklaşıma doğru gelişim seyrettiği ortaya konulmuştur.

UNESCO gerek 1999 yılında Avusturya'nın Viyana kentinde düzenlediği "Medya ve Dijital Çağ İçin Eğitim" konferansında gerekse 2002 yılında İspanya'nın Seville şehrinde "Gençler İçin Medya Eğitimi" adlı seminerde medya eğitiminin ana hatlarını ortaya koymaya çalışmıştır:

“Medya eğitimi ifade özgürlüğü ve bilgi edinme hakkı için ve demokrasiyi inşa etme ve güçlendirme aracı olarak dünyadaki her ülkede her vatandaşa yetki vermenin bir parçasıdır. Farklı ülkelerde medya eğitiminin doğası ve gelişimi ile ilgili farklı uygulamalar görülmekle birlikte medya eğitimi gerek öğretim programları ile gerekse gayri resmi uygulamalarla ya da yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele alınabilir.

Medya eğitimi tüm medya araçlarında insanlara zengin ve farklı kültürel deneyimler sağlayan çok çeşitli metinleri (yazılı, hareketsiz görüntü, sesli ve hareketli görüntü) ele alır.

Yeni teknolojileri tanıtmaya çalışan ülkelerde, medya eğitimi vatandaşların medyanın kültürlerini ve geleneklerini anlatma ya da bile bile yanlış anlatma potansiyellerinin farkına varmalarına yardımcı olabilir.

Elektronik ve dijital teknolojilere ulaşmanın sınırlı olduğu ya da bu imkânın hiç olmadığı durumlarda, medya eğitimi medya metinlerinin elde edilebilir olmasına bağlı olabilir.

Medya eğitimi her toplumda tüm vatandaşlara yetki vermeyi amaçlamalıdır ve özellikle medyaya ulaşması toplumsal ve ekonomik olarak zor olan insanların özel ihtiyaçları temin edilmelidir.

Medya eğitimi toplumsal ve politik çatışmalar, savaş, doğal afet, çevre felâketi vb. durumlarda eleştirel bir rol de oynayabilir ve ayrıca bunlardan sorumlu da olmalıdır. (UNESCO, 1999: 2; UNESCO, 2002: 2)”

UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki görüşleri; medyaya yönelik eleştirel bir farkındalık geliştirmeleri için vatandaşlara yetki vermeye ve karar mercilerinin de bunun için uygun ortamı oluşturmalarına dayanmaktadır.

UNESCO'NUN MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ STRATEJİSİ

UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimine yönelik yapmış olduğu en önemli çaba kuşkusuz, konuya yönelik uluslararası bir bilinç oluşturmaktır. Bu çerçevede yapılan ilk çağrı “Grunwald Medya Eğitimi Bildirisi” olmuştur. Bu bildiri de medya okuryazarlığı eğitimi konusunda nasıl bir yol haritası izlenmesi gerektiği ifade edilmiştir:

Elektronik ve basılı medya kullanıcıları arasında eleştirel farkındalığın gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları, sonuç olarak bu konudaki yeterliklerini geliştirmek amacıyla, okul öncesinden üniversite eğitimine ve hatta yetişkin eğitimine kadar, kapsamlı medya eğitimi programları başlatılmalı ve desteklemeli. İdeal olarak böyle programlar medya ürünlerinin analizini, yaratıcı ifade araçları olarak medyanın kullanımını, elde edilebilir medya kanallarının etkili kullanımını ve bu kanallara katılımı içerebilir.

Öğretmenler için hem medya hakkındaki bilgilerini ve anlayışlarını arttıracak hem de onları uygun öğretim metotlarıyla donatacak eğitim dersleri geliştirilmeli.

Medya eğitimine katkı sağlaması amacıyla psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri gibi alanlarda araştırmalar teşvik edilmeli ve etkinlikler geliştirilmeli.

UNESCO tarafından üstlenilen ya da kararlaştırılan ve medya eğitiminde uluslararası işbirliğini teşvik etmek amacıyla taşıyan eylemler desteklenmeli (UNESCO, 1984).

Bu tavsiyelerin “medya eğitimi programları, öğretmen eğitimi, araştırmalar ve uluslar arası işbirliği” gibi dört temel noktaya odaklandığı görülmektedir. Bu dört temel nokta daha sonraki yıllarda da UNESCO'nun tavsiye kararlarının temelini oluşturduğu görülmektedir. Bu kararlar 1999 yılında Avusturya'daki konferansta tekrar ele alınmış, 2002 yılında İspanya'da yapılan “Gençler İçin Medya Eğitimi” seminerinde detaylandırılmış ve 2007 yılında Fransa'daki “Medya Eğitimi Tavsiye Kararları” (UNESCO, 2007c) ile nihai halini almıştır.

Grunwald Deklarasyonu'ndan 25 yıl sonra uluslar arası düzeyde dünyanın tüm bölgelerinden uzmanlar, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacılar, STK temsilcileri ve medya temsilcileri 2007 yılında Paris'te bir araya gelmiştir. Medyanın toplumdaki yeri ve gücünün çok daha arttığını ifade eden katılımcılar artık her vatandaşın kullanılan sembolik sistem ne olursa olsun bilgiyi eleştirel olarak analiz etmeye, kendi içeriklerini kendileri üretmeye ve mesleki ve sosyal değişime kendilerini adapte etmeye bugün çok daha fazla ihtiyaç duydukları konusunda hemfikir olmuşlardır.

Grunwald bildirgesine odaklanan katılımcılar bildirgenin yaptığı analizlerin doğru olduğu, ancak medya eğitimine yönelik farkındalığın yetersiz kaldığı konusunda da hem fikir olmuşlardır. Bu durumun üstesinden gelmek için de Grunwald bildirgesinde ortaya konan dört yol gösterici ilkenin (program geliştirme, öğretmen eğitimi, araştırma ve uluslar arası işbirliği) işlevsel olarak uygulanmasını sağlamak ve bunu geliştirmek için tasarlanan öncelikli faaliyetlere yönelik on iki tavsiye kararı hazırlanmış ve birleşim sona ermiştir. Grunwald bildirgesindeki dört yol gösterici ilkeye dayalı olarak geliştirilen bu on iki tavsiye kararı şöyledir* (UNESCO, 2007c: 1-5):

Tüm eğitim seviyelerinde kapsamlı medya eğitimi programlarının geliştirilmesi

Tavsiye Kararı 1: Kapsamlı bir medya eğitimi tanımını kabul etmek

Tavsiye Kararı 2: Medya eğitimi, kültürel çeşitlilik ve insan haklarına saygı arasındaki bağlantıları güçlendirmek

Tavsiye Kararı 3: Temel becerileri ve değerlendirme sistemlerini tanımlamak

Öğretmen eğitimi ve toplumsal alanda diğer paydaşların farkındalığının artırılması

Tavsiye Kararı 4: Medya eğitimini temel öğretmen eğitimi ile ilişkilendirmek

Tavsiye Kararı 5: Uygun pedagojik yöntemler geliştirmek

Tavsiye Kararı 6: Eğitim sistemi içindeki tüm paydaşları seferber etmek

Tavsiye Kararı 7: Toplumsal alandaki tüm paydaşları seferber etmek

* UNESCO tarafından 2007 yılında Paris oturumunda alınan bu tavsiye kararlarının tamamı çalışmanın sonunda ek olarak verilmiştir.

Tavsiye Kararı 8: Medya eğitimi yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele almak

Araştırma ve bu araştırmaların dağıtımı için iletişim ağı

Tavsiye Kararı 9: Yüksek öğrenimde medya eğitimi ve araştırmanın geliştirilmesi

Tavsiye Kararı 10: Etkileşime yönelik iletişim ağları oluşturmak

Eyleme dayalı uluslar arası işbirliği

Tavsiye Kararı 11: Uluslar arası etkileşimi organize etme ve gerçekleştirme

Tavsiye Kararı 12: Politik karar mercilerinin farkındalıklarını arttırmak ve harekete geçirmek

Görüldüğü gibi Grunwald Medya Eğitimi Bildirisi'nde ifade edilen tavsiye kararları 2007 yılında yapılan Paris birleşimi sonucunda halen geçerli olduğu söylenerek yinelenmiştir. Aynı kararların 25 yıl sonra tekrar edilmiş olması UNESCO'nun yaptığı çalışmaların yaygınlaşmadığını ve yeterince anlaşılmadığını göstermektedir.

Bu noktadan sonra UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimi konusunda yapmış olduğu çalışmalar, söz konusu dört temel tavsiye çerçevesinde (öğretim programları, öğretmen eğitimi, araştırmalar ve uluslar arası işbirliği) incelenmiştir.

1. Öğretim Programları

UNESCO'nun Grunwald'den (1982) Paris'e (2007) aynı çizgide devam eden tavsiye kararlarından ilki medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili öğretim programları hazırlanması olmuştur. Bu tavsiye kararı ilk defa Grunwald'de yapılmış olsa bile 1978 yılında Finli medya uzmanı Sirkka Minkkinen'e hazırlattırılan "*Kitle İletişim Eğitimine Yönelik Genel Bir Program Modeli*" adlı eser, UNESCO'nun bu konudaki çabalarının daha önceki yıllara dayandığını göstermektedir. Bu eserde yazar ortaöğretime yönelik farklı medya araçlarını anlamayı ve bunların eleştirel kullanımını amaçlayan bir kitle iletişim eğitimi program modeli sunmuştur. Hem kitle iletişim eğitimi ve film eğitimi üzerinde durmuş hem de kitle iletişim eğitiminin gerekçeleri ve medya eğitimi ile genel eğitim arasındaki bağlantıları dile getirmiştir (Carlsson, 2006: 181). Kuruluşun bu somut çabası Grunwald'den sonra da devam etmiştir.

Grunwald'deki "*okul öncesinden üniversite eğitimine ve hatta yetişkin eğitimine kadar, kapsamlı medya eğitimi programları başlatılmalı ve desteklenmeli*" vurgusundan bir yıl sonra, yani 1983 yılında UNESCO'nun desteğiyle Masterman tarafından hazırlanan "*Okul Bilgisi, Medya Bilgisi: Öğretmen Eğitimi ve Öğrenci Öğrenmesi için Medya Okuryazarlığı*" (Masterman, 1983) adlı çalışmada genel bir medya okuryazarlığı programının bileşenlerinden söz edilmiştir. Ayrıca Dil ve Edebiyat, Tarih, Coğrafya ve Fen Bilimleri gibi ders programlarında medya okuryazarlığına nasıl yer verilebileceğine de değinilmiştir. Bu eser hem ayrı bir medya okuryazarlığı programından hem de mevcut programlarla ilişkilendirilen bir medya okuryazarlığından söz etmesi açısından dikkat çekicidir.

UNESCO, 2003 ve 2006 yılında yaptığı iki önemli çalışma ile medya okuryazarlığı programları konusunda yaklaşık on yıl devam eden suskunluğunu

bozmuştur. Bunlar "Pasifikte Medya Eğitimi: Ortaöğretimdeki Öğretmenler İçin Bir Rehber" (UNESCO, 2003) ve "Medya Eğitimi: Öğretmenler, Öğrenciler, Ebeveynler ve Uzmanlar İçin Bir Kılavuz*" (Frau-Meigs, 2006) adlı çalışmalarıdır.

"Pasifikte Medya Eğitimi: Ortaöğretimdeki Öğretmenler İçin Bir Rehber" (UNESCO, 2003) adlı çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; başlıca medya çeşitleri, medyanın ne yaptığı, "gönderici, mesaj ve alıcı" kavramları ile etkin bir mesajın nasıl inşa edileceği gibi konular yer almaktadır. İkinci bölümde, medyanın tarihi ve medyanın kime ait olduğu gibi konulara değinilmektedir. Üçüncü bölümde; yazılı medya, radyo, televizyon ve çoklu ortam gibi dört temel medya çeşidinden ayrıntılı olarak söz edilmektedir. "Medya ve Biz" başlıklı dördüncü bölüm ise üç alt başlıktan oluşmaktadır. (a) "Medya bizi nasıl etkileyebilir" alt başlığında; barışı destekleme, medyada önyargı, medyada şiddet, reklamcılık ve medya kalıp yargıları gibi konulara değinilmiştir. (b) "Biz medyayı nasıl etkileyebiliriz" alt başlığında da; medyaya ilişkin kanunlar ve medyanın düşüncelerimizi bilmesi gibi konulardan söz edilmiştir. (c) "Medya kendi kendisini nasıl düzeltebilir" alt başlığında ise mesleki etik, öz düzenleyici kuruluşlar ve mesleki eğitim gibi konular yer almaktadır.

"Medya Eğitimi: Öğretmenler, Öğrenciler, Ebeveynler ve Uzmanlar İçin Bir Kılavuz" (Frau-Meigs, 2006) adlı çalışma adından da anlaşılabilceği gibi öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve uzmanlara odaklanmaktadır. Öğrenciler için "medyayı sorgulama, üretim, diller, temsiller ve izleyiciler" gibi beş modülden oluşan bir medya okuryazarlığı eğitimi önerilmiştir.

Burada UNESCO'nun "Young Digital Creators; Educator's Kit" (Leinonen ve Saad-Sulonen, 2006) adlı çalışmadan da söz edilebilir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak ve disiplinler arası bir bakış açısıyla hazırlanan bu çalışmada, farklı kültürel değerlerin anlaşılması ve küresel meselelerle ilgili bakış açılarının paylaşılması amaçlanmaktadır. Altı haftalık on üç etkinlikten oluşan bu çalışmada özellikle öğrencilerin teknik becerini geliştirmek hedeflenmektedir. Bu yönüyle medya okuryazarlığı ile ilgili üretim becerisine hitap eden bir çalışmadır.

2007 yılında Paris'te düzenlediği medya eğitimi seminerinde konuya bakışında önemli bir kırılma meydana gelmiştir. Grunwald'de medya eğitimi ile ilgili öğretim programlarının hazırlanmasından söz eden UNESCO, 2007 yılındaki Paris seminerinde medya eğitiminin okul programlarıyla ilişkilendirilmesini önermiştir. Bu seminerde UNESCO'nun medya eğitiminin okul programları ile ilişkilendirilebilmesi için şu noktaların üzerinde durmuştur: medya eğitiminin kapsamıyla ilgili açık bir tanımlama yapmak; medya eğitimi, kültürel çeşitlilik ve insan haklarına saygı arasındaki bağlantıları güçlendirmek; temel becerileri ve değerlendirme sistemlerini tanımlamak. Bu değişim UNESCO'nun medya eğitimi yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele alınan bir beceri olarak görmesinin sonucudur.

* Bu çalışma (Divina Frau-Meigs, 2006) RTÜK tarafından tercüme edilmiş ve "www.medyaokuryazarligi.org.tr" adresinde ilgililerin hizmetine sunulmuştur.

2. Öğretmen Eğitimi

UNESCO'nun dört temel tavsiye kararlarından ikincisi öğretmen eğitimi ile ilgilidir. UNESCO, medya okuryazarlığına yönelik öğretmen eğitimi konusunda ilk önemli vurguyu, 1982 yılında Grunwald'de yapmıştır: “Öğretmenler için hem medya hakkındaki bilgilerini ve anlayışlarını arttıracak hem de onları uygun öğretim metotlarıyla donatacak eğitim dersleri geliştirilmeli.” Hemen ardından 1983 yılında Ürdün'de “Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanımı” (UNESCO, 1983b) konulu bir çalıştay yapılmıştır.

UNESCO tarafından öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan bir diğer çalışma da Mentor Projesi'dir. Avrupa Komisyonu'nun da desteklediği bu proje çok uluslu bir projedir. Akdeniz havzasında yer alan ülkelerde medya okuryazarlığı eğitimini desteklemek amacıyla başlatılan proje, ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin eğitimine odaklanmaktadır. Öğretmenlerden, öğrencilerine hem eleştirel hem de etkili üretici tüketiciler (hem medya ürünlerinin üreticisi hem de tüketicisi) olmayı öğretmenleri beklenmektedir. Mentor Projesi'nin en önemli sonucu medya okuryazarlığı eğitiminin temel alanlarına odaklanan başlıca altı öğretmen eğitimi modülünün (Kültürel Gösterge, Medyayı Tanımlama, Medyanın Dili, Türler ve İçerikler, Üretim ile Alımlama ve Pedagojik Aşamalar) ortaya konulmasıdır (Tornero, 2008: 13).

UNESCO, 2007 yılında Paris'te düzenlediği medya eğitimi seminerinde konunun altını kalın çizgilerle çizmiştir ve daha kapsamlı olarak ele almıştır. Temel öğretmen eğitiminin sistemin temel parçası olduğu vurgulanmış ve medya okuryazarlığının temel öğretmen eğitimi ile ilişkilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenin rolünü değiştirecek, öğrencilerin katılımını sağlayacak ve en önemlisi de okul ile dış dünyayı birleştirecek uygun pedagojik yöntemlerin geliştirilmesi istenmiştir. Bunun sadece öğretmenlerle sınırlı kalmaması gerektiği, eğitim sistemi içinde tüm paydaşların seferber edilmesinin önemi dile getirilmiştir. Hatta medya okuryazarlığının eğitim çevresi ile de sınırlandırılmayacağı; aileleri, medya uzmanlarını ve sivil toplum kuruluşlarını da ilgilendirdiği belirtilmiştir. Tüm bunların arka planında yatan düşünce ise daha önce ifade edildiği gibi UNESCO'nun medya eğitimini yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele almasıdır.

UNESCO'nun konuya yönelik bu önemli vurgusu sözde kalmamış, José Manuel Pérez Tornero (2008) tarafından kaleme alınan “Medya ve Bilgi Okuryazarlığı İçin Öğretmen Eğitimi Programları” adlı çalışma ile somut olarak ortaya konulmuştur. 16-18 Haziran 2008 tarihleri arasında Paris'te düzenlenen Uluslar arası Uzman Grup Toplantısı'nın sonucunda hazırlanan bu çalışmada medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı ile ilgili olarak öğretmenlerin eğitimi için hazırlanacak bir programda bulunması gereken amaçlar, değerler ve tutumlar belirtilmiştir, ayrıca bu programların nasıl bir içeriğe sahip olması gerektiği konusunda önemli fikirler ortaya konulmuştur. Çalışmada medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgilenen öğretmenlerin rolleri şöyle ifade edilmiştir: “Medya okuryazarlığı öğretmenlerinin rolü, kaynak ve rehberlik sağlamayı, etkinlikler geliştirmeyi ve iletişim etkinliklerine yönelik beşeri ve teknolojik kaynakları düzenlemeyi ve yönetmeyi amaçlayan etkinliklerle ilgili bakış açılarını kapsayan öğretme ve öğrenme faaliyetlerini aşmaktadır. Buna pedagojik olarak özel ders, rehberlik ve danışmanlık görevlerini de ilave etmek gerekmektedir.” Bu programın içeriği teorik ve pratik içerik olarak iki ayrı bölümden oluşmaktadır:

Teorik İçerik

- Giriş: Medya ve bilgi okuryazarlığı nedir?
- İletişimi ve bilgiyi anlama
- Bilginin kullanılması, okunması ve medya: özerklik ve eleştirel düşünce
- Eğitimde medya ve bilgi okuryazarlığı stratejileri: bir medya çevresinde öğrenmeyi destekleme
- İletişim, üretim ve katılım: kültürel çeşitliliği destekleme

Pratik İçeri

- İletişim süreçlerinin tasarımı, düzenlenmesi ve geliştirilmesi
- Eğitim ve iletişim süreçleri için bilgi ve iletişim teknolojilerinin ileri düzeyde kullanımı
- Okul ve eğitim ortamlarının (media) tasarımı, düzenlenmesi ve geliştirilmesi
- Medya eğitimi ile ilgili eğitim etkinliklerinin tasarımı, düzenlenmesi ve geliştirilmesi

Söz konusu çalışmada medya okuryazarlığı her ne kadar bilgi okuryazarlığı ile birlikte ele alınmış olsa da, öğretmen eğitimi konusunda önemli bilgiler yer almaktadır.

3. Araştırmalar

UNESCO'nun dört temel tavsiye kararlarından üçüncüsü de medya eğitimi araştırmalarının teşvik edilmesidir. UNESCO, medya okuryazarlığına yönelik araştırmaların yapılması konusunda ilk önemli vurguyu, 1982 yılında Grunwald'de yapmıştır: "Medya eğitimine katkı sağlaması amacıyla psikoloji, sosyoloji ve iletişim bilimleri gibi alanlarda araştırmalar teşvik edilmeli ve etkinlikler geliştirilmeli." Bu önemli vurgunun ardından iki önemli bibliyografya çalışması ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki, Lee (1982) tarafından hazırlanan medya eğitimi materyallerine ilişkin açıklamalı bir bibliyografyadır. Diğeri de İngiliz medya eğitimcisi Masterman (1983) tarafından İngiltere'deki medya eğitimi konusunda hazırlanan çalışmaların yer aldığı açıklamalı bir bibliyografyadır. Her iki çalışma da mevcut birikimi ortaya koyması açısından toparlayıcı bir rol üstlenmiştir.

Bir diğer önemli araştırma da "Learning About the Media" (Halloran ve Marcia, 1986) adlı çalışmadır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kitle iletişimi araştırmalarındaki ana eğilimlerden söz edilmiştir. İkinci bölümde farklı medya eğitimi yaklaşımları farklı ülkelerden verilen örneklerden yola çıkılarak tartışılmıştır. Son bölümde ise Grunwald'deki sempozyumun sonuçları ve özellikle kitle iletişim araştırmaları konusundaki gereksinim vurgulanmıştır. Ayrıca genel öneriler dışında ilköğretime, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

İngiliz medya eğitimcisi David Buckingham tarafından UNESCO için 2001 yılında "Media Education: A Global Strategy for Development" adında bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma okul çağındaki çocukların ve gençlerin medya eğitimine odaklanmaktadır. Medya eğitimi için kapsamlı bir gerekçe, dünya üzerindeki gelişimine kısa bir bakış ve alanın kısa ve öz bir tanımı sunulmuştur. Daha sonra medya eğitiminin çeşitli bileşenlerini tanımlayarak medya eğitiminin uluslararası gelişimi için bir stratejiyi ana hatlarıyla belirterek devam edilmiştir. Çalışma UNESCO'nun yerel, ulusal ve uluslararası düzeydeki girişimleri destekleyebilmesi için çeşitli yollar önerilerek tamamlanmıştır. Böylece çalışma bu alanda gelecekte yapılacak eylemler için bazı genel parametreler ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Yine 2001 yılında Domaille ve Buckingham UNESCO için "Youth Media Education Survey 2001" adıyla bir çalışma yapmışlardır. Farklı ülkelerde medya

okuryazarlığı eğitiminin amaçları ve yöntemlerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla yürütülen çalışmada çeşitli uzmanlar medya okuryazarlığı eğitiminin gelişiminde UNESCO'nun etkisinden söz etmişlerdir. Ayrıca bu uzmanlar UNESCO'nun çeşitli konularda destek sağlayarak medya okuryazarlığı hareketine daha çok yardımcı olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu konular şunlardır: öğretmen eğitimi (uzaktan eğitim ve yerinde eğitimi de kapsayan), uluslar arası iletişim ağlarını destekleme, farklı ulusal ihtiyaçlara yönelik kaynaklar hazırlama, medya eğitimi konusunda bir kamu politikası oluşturma, güncel araştırmaların paylaşımına yardımcı olma ve yeni araştırma girişimlerini destekleme (Leaning, 2009: 209).

UNESCO, araştırmacıların yaptığı çalışmalarını yayınlamaya da medya eğitimi araştırmalarının yaygınlaşmasına katkı sağlamaktadır. Örneğin Sanjay Asthana tarafından yapılan "Innovative Practices of Youth Participation in Media" (Asthana, 2006) adlı çalışma UNESCO tarafından 2006 yılında yayınlanmıştır. Gelişmekte olan ya da geri kalmış on iki ülkeden gençlerin toplumsal ve kişisel gelişim için medya kullanımı konusunda benimsedikleri yenilikçi yaklaşımları ve stratejileri ele alan çalışmada eleştirel medya okuryazarlığının bilgi iletişim teknolojileri üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmanın medya kuruluşlarından resmi kuruluşlara, medya eğitimi uygulayıcılarından araştırmacılara kadar pek çok kişiye başvuru kaynağı olabileceği ifade edilmiştir.

UNESCO Grunwald'deki araştırmaların teşvik edilmesi tavsiyesine 2007 yılında Paris seminerinde araştırmaların dağıtımı için bir iletişim ağının (network) geliştirilmesini ilave etmiştir. Medya eğitimi araştırmaların teşviki için yüksek öğretim hareket noktası olarak tayin edilmiştir. Çünkü yüksek öğretim eğitim ve araştırma arasındaki köprüdür. Araştırmaların sonuçlarının paylaşılması ve etkileşimin sağlanması için de iletişim ağlarının oluşturulması tavsiye edilmektedir. Bu noktada üç farklı yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki UNESCO'nun öncülüğünde kurulan NORDICOM (the Nordic Information Centre for Media and Communication Research, Göteborg Üniversitesi, İsveç) bünyesinde yer alan "International Clearinghouse on Children, Youth and Media*" adlı iletişim ağıdır. Bu veri tabanında medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi ve çocukların medyaya katılımı ve onların medya çevreleriyle ilgili ölçümler, uygulamalar, etkinlikler ve araştırmalar yer almaktadır. Bir diğer iletişim ağı ise Medeniyetler İttifakı projesi kapsamında kurulmuştur. Medeniyetler İttifakı (Alliance of Civilizations), 2005 yılında Türkiye ve İspanya Hükümetlerinin öncülüğünde hayata geçirilen bir Birleşmiş Milletler projesidir. "Media Literacy Education Clearinghouse** " Medeniyetler İttifakı projesi kapsamında UNESCO ile işbirliği içerisinde medya eğitimine yönelik oluşturulmuş bir iletişim ağıdır. Son olarak da UNESCO'nun resmi web sayfasından söz etmek gerekmektedir. Kurumun resmi web sayfası*** da bir iletişim ağı vazifesi görmekte ve UNESCO'nun yaptığı ya da desteklediği çalışmaları araştırmacıların hizmetine sunulmaktadır.

UNESCO tarafından yapılan ya da desteklenen farklı araştırmalardan daha da söz edilebilir, ancak çalışmanın kapsamı dolayısıyla tüm çalışmalara yer verilememiştir. Söz edilmeyen çalışmalar kaynakça kısmında görülebilir.

* Bu veritabanına "<http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php>" adresinden ulaşılabilir.

** Bu veritabanına "<http://www.aocmedialiteracy.org/>" adresinden ulaşılabilir.

*** Bu veritabanına "<http://unesdoc.unesco.org/ulis/>" adresinden ulaşılabilir.

4. Uluslararası İşbirliği

UNESCO'nun dört temel tavsiye kararlarından sonuncusu da medya okuryazarlığına yönelik uluslar arası işbirliği yapılımasıdır. Aslında UNESCO'nun bu alandaki çalışmaları Grunwald öncesine dayanmaktadır. 1977 yılında yayınlanan "Eğitimde Medya Çalışmaları" adlı çalışmada dünyanın farklı ülkelerinden birçok medya eğitimcisinin işbirliğiyle medya okuryazarlığı eğitiminin dünyadaki durumunu açıklayan uluslararası bir yayın ortaya çıkarılmıştır. Ancak uluslar arası işbirliğine yönelik tüm uluslara hitaben ilk önemli çağrı Grunwald'de dile getirilmiştir: "UNESCO tarafından üstlenilen ya da kararlaştırılan ve medya eğitiminde uluslararası işbirliğini teşvik etmek amacıyla taşıyan eylemler desteklenmeli." Kurum bu tavsiyesini 2007 yılındaki Paris seminerinde de tekrarlamış ve bunun gerçekleşmesi için iki noktanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan ilki politik karar mercilerinin farkındalıklarının artırılması ve diğeri de uluslar arası etkileşimi organize etmek ve gerçekleştirilmesidir.

UNESCO, politik karar mercilerini etkilemek için dünyanın farklı bölgelerinde medya okuryazarlığı ile ilgili çeşitli organizasyonlar düzenlemektedir. Yeni Delhi'de 20-21 Kasım 2009 tarihinde IGNOU (Indira Gandhi National Open University) ve SOJNMS (the School of Journalism & New Media Studies), UNESCO ile işbirliği yaparak "Medya Eğitiminde Sorunlar ve Olanaklar" adıyla düzenledikleri sempozyum bunun örneklerinden biridir.

Uluslar arası işbirliğine yönelik en önemli adımlardan biri NORDICOM'un kurulmasıdır. 1997 yılında İsveç hükümeti ve UNESCO'nun finansörlüğünde NORDICOM kurulmuştur. Bir UNESCO girişimi olarak adlandırabilecek bu kuruluş tarafından UNESCO'nun istekleri doğrultusunda çeşitli uluslar arası çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan biri Ulla Carlsson'un editörlünde hazırlanan "Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age" adlı çalışmadır. Bu çalışma 2005 yılında UNESCO'nun "Elektronik ve dijital medyada şiddeti azaltma çabaları ve yenilikçi yaklaşımlar" konusunda kuruluştan bir yayın hazırlamasını istemesi sonucunda hazırlanmıştır. Yayının bir bölümü tehlikeli medya içeriğine odaklanırken diğer bir bölümü de medya ve internet okuryazarlığına değinmektedir. Kuruluş tarafından yine uluslar arası işbirliği ile hazırlanan bir diğer çalışmada Carlsson ve arkadaşlarının editörlüğünde 2008 yılında hazırlanan "Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue" adlı çalışmadır. UNESCO'nun 2007 yılında Riyad'ta ve Paris'te yapmış olduğu çalışmalara dayanan bu yayın farklı kültürlerden gelen medya eğitimcilerinin konuyla ilgili görüş ve deneyimlerini içermektedir. Bu yönüyle UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimi konusundaki uluslar arası işbirliğinin açık bir kanıtını teşkil etmektedir.

Bu konudaki değer bir önemli gelişmede "Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges" adlı yayının ortaya çıkarılmasıdır. 2009 yılında Divina Frau-Meigs ve Jordi Torrent'ın editörlüğünde hazırlanan bu çalışma Birleşmiş Milletler, Medeniyetler İttifakı, UNESCO, Avrupa Komisyonu ve Grupo Comunicar** işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Medya eğitimi programlarının

* Grupo Comunicar İspanya'da Huelva Üniversitesi merkezli olarak kurulmuştur. Başta genç kuşaklar ve eğitimciler olmak üzere toplumun tüm kesimlerinde medya okuryazarlığını teşvik etmeyi amaçlayan kuruluş, öğretmenlere ve gazetecilere yönelik eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Ayrıca İspanya ve Güney Amerika'daki eğitim ve iletişim araştırmalarına yönelik "Comunicar" adında bir dergi yayınlamaktadır.

yaygınlaşması için gerekli olan düzenleyici ve yasal çerçeveyi analiz ederek sıradan medya eğitimi programlarının ötesine geçmeyi hedeflemektedir. Böylece dünya üzerindeki eğitim programlarına medya okuryazarlığını dâhil etmeyi amaçlayan standartlaştırma sürecine dinamizm kazandıracığı düşünülmektedir.

Bu çalışmalar UNESCO'nun uluslar arası işbirliği çalışmalarına örnek oluşturmaktadır, ancak bir gerçek de var ki; UNESCO'nun yapmış olduğu tüm medya okuryazarlığı faaliyetleri uluslar arası işbirliğinin sonucudur. Yapılan kongre, sempozyum, çalıştay, seminerler, öğretim programı ve araştırmaların her biri incelendiğinde, bu çalışmaların hem içeriğinin hem de dilinin uluslar arası işbirliğinin vurguladığı görülecektir. O nedenle bu son tavsiye kararının UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimindeki politikasının temelini oluşturduğu söylenebilir.

SONUÇ

UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimi konusunda yapmış olduğu faaliyetler irdelendiğinde önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bunların başında kurumun medya okuryazarlığı kavramına bakışı yer almaktadır.

UNESCO medya okuryazarlığını yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması gereken bir beceri olarak görmektedir. Böyle bir bakış açısı medya okuryazarlığı eğitimi de derinden etkilemekte, medya okuryazarlığını bir ders ya da program düzeyinden çıkarıp ebeveyn eğitiminden başlayıp okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, üniversite ve yetişkin eğitime doğru ilerleyen bir yaşam boyu öğrenme sürecine dönüştürmektedir. UNESCO'nun Grunwald ve öncesinde medya okuryazarlığı programlarını savunurken sonraki yıllarda disiplinler arası bir temelde diğer derslerle nasıl ilişkilendirileceğini sorgulaması bu değişimin bir göstergesidir.

Öte yandan UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimine yönelik uluslar arası bir politika oluşturma konusundaki stratejisinde ise önemli bir değişiklik olmamıştır. Grunwald'de öğretim programları, öğretmen eğitimi, araştırma ve uluslar arası işbirliği başlıklarıyla özetlenebilecek stratejisini 2007 yılında Paris'te de tekrar etmiş ve hatta bu görüşlerini daha da geliştirmiştir. 25 yıl gibi bir süre sonra aynı tavsiye kararlarının tekrar edilmiş olması yapılan çalışmaların anlaşılmadığının ya da yaygınlaşmadığının bir göstergesi olabileceği gibi, kurumun stratejilerinin doğruluğunun ve dikkate alınması gerektiğinin de bir ispatı olarak görülebilir. Her iki tespit de doğru olması durumunda geçerli olan bir gerçek söz konusudur: "UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimi stratejisi doğru ve takip edilmesi gereken bir stratejidir". Kurumun bu stratejisi dünya üzerindeki her ülkenin medya okuryazarlığı eğitimi konusunda atması gereken adımlarla ilgili önemli ipuçları içermektedir. Bu noktadan hareketle söz konusu strateji özellikle de medya okuryazarlığı eğitimi yolculuğuna yeni başlayan ülkelerdeki karar mercileri, sivil toplum kuruluşları, eğitimciler, araştırmacılar ve medya uzmanlarınca dikkatle takip edilmelidir. UNESCO'nun bu stratejisi şöyle özetlenebilir:

Medya okuryazarlığı yaşam boyu geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ve toplumu anlamanın, demokratik bir yaşama katılmanın bir aracı olarak görülmektedir. Bunun sonucunda medya okuryazarlığı eğitimi ebeveyn eğitimini destekleyerek okul öncesinden başlatılabilir. İlköğretim ve orta öğretimde medya okuryazarlığı mevcut programlarla ilişkilendirilebilir; ortaöğretim ve üniversitede hazırlanan kapsamlı programlarla konuya profesyonelce yaklaşılabilir; yetişkin eğitimi ile yaşam boyu öğrenme süreci tamamlanabilir.

Toplumsal alandaki ve eğitim sistemi içindeki tüm paydaşları seferber ederek ve uygun pedagojik yöntemler geliştirilerek medya okuryazarlığı temel öğretmen eğitimi ile ilişkilendirilebilir.

Özellikle yüksek öğretimde medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin araştırmalar teşvik edilebilir ve bu araştırmaların paylaşılması için "International Clearinghouse on Children, Youth and Media" gibi iletişim ağları oluşturulabilir.

Son olarak da başta politik merciler olmak üzere tüm aktörlerin ve toplumun farkındalığı arttırmak üzere eyleme dayalı uluslar arası işbirliğine önem verilmelidir. Bu konuda başta UNESCO ve AB olmak üzere ECML, CLEMI, ACME, CML, CAMEO, AML, ATOM, OFCOM, RAFME, NORDICOM gibi kuruluşların bünyesinde yapılan çalışmalarını takip etmek, bu çalışmaların içerisinde yer almak ve hatta yeri geldiğinde ev sahipliği yapmak medya okuryazarlığı eğitiminde ilerlemenin yolunu açabilir.

Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda böylesine kıymetli çalışmalara imza atan UNESCO'nun gelecekte de medya okuryazarlığının en büyük destekçilerinden biri olacağı aşikârdır. Sonuç olarak UNESCO, medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgilenen her ülkenin ya da araştırmacının dikkatle takip etmesi gereken aktörlerden biridir.

Kaynakça

- Abu-Fadil, Magda (2007). **Media Literacy A Tool to Combat Stereotypes and Promote Intercultural Understanding**. Research paper prepared for the UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy (Doha, 12 – 14 March 2007).
- Asthana, Sanjay (2006). **Innovative Practices of Youth Participation in Media**. UNESCO. http://portal.unesco.org/ci/en/files/22831/11593413569UNESCO_Innovative_practices.pdf/UNESCO%2BInnovative%2Bpractices.pdf adresinden 12.06.2008 tarihinde elde edilmiştir.
- Aufderheide, Patricia (1993). **"Media Literacy: A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy."** Washington, DC, Aspen Institute.
- Buckingham, David (2001). **Media Education: A Global Strategy for Development**. A Policy Paper Prepared for UNESCO Sector of Communication and Information
- Carlsson, Ulla (Ed.) (2006). **Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age**. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (A UNESCO INITIATIVE 1997), NORDICOM: Göteborg University.
- Carlsson, Ulla, Samy Tayie, Geneviève Jacquinet-Delaunay ve José Manuel Pérez Tornero (2008). **Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue**. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media (A UNESCO INITIATIVE 1997), NORDICOM: Göteborg University.
- Domaille, Kate ve David Buckingham (2001). **Youth Media Education Survey 2001, Final Report**. Prepared for UNESCO Sector of Communication and Information.
- Frau-Meigs, Divina (2006). **Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals**. UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf> adresinden 12.06.2008 tarihinde elde edilmiştir.
- Halloran, James D. ve Jones Marcia (1986). **Learning About the Media** (Media Education and Communication Research). Paris: UNESCO.
- Hobbs, Renee (2007). **Approaches to Instruction and Teacher Education in Media Literacy**. Research paper prepared for the UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy (Doha, 12 – 14 March 2007).

- Khan, Abdul Waheed (2007). **Media Education: Advances, Obstacles, and New Trends since Grünwald: Towards a Scale Change?** On the occasion of the Opening of the International meeting, Paris, France 21-22 June 2007.
- Kubey, Robert William (2001). **Media literacy in the information age, Current perspectives.** New Jersey: Transaction Publishers.
- Leaning, Marcus (2009). **Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History, and Policy.** USA: Informing Science Press
- Lee, Jung Sook, Kathleen Busterna ve F. Gerald Kline (1982). **Media Education Materials: An Annotated Bibliography.** School of Journalism and Mass Communication University Minneota in association with UNESCO.
- Leinonen, Teemu ve Joanna Saad-Sulonen (2006). **Young Digital Creators, Educator' Kit.** UNESCO, Finland.
- Masterman, Len (1983). **School Knowledge, Media Knowledge: Media Literacy in Teacher Training and Student Learning.** UNESCO.
- Masterman, Len (1983). **Media Education in The United Kingdom: An Annotated Bibliography.** School of Education, Nottingham University, England in association with UNESCO.
- Minkinen, Sirkka (1978). **A General Curricular Model for Mass Media Education.** Altamira: J. M. Llorca for UNESCO.
- Miyazaki, Toshiko (2007). **From Citizens' Eyes: Working with Media Literacy for Thirty Years.** Paper Prepared for UNESCO by International Meeting Organized by the French Commission for UNESCO, Paris.
- Tornero, José Manuel Pérez (2008). **Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy.** UNESCO: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27064&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html adresinden 01.06.2009 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO (1977). **Media Studies in Education.** Printed in the workshops of the UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000238/023803eo.pdf> adresinden 09.12.2009 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO (1982). **Grunwald Declaration on media education.** www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF adresinden 12.02.2006 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO (1983a). **Use of a Newspaper as a Distance Teaching Medium: A Case Study.** The Educational Research and Development Department of the College Marie-Victorin, Montreal, Quebec, Kanada.
- UNESCO (1983b). **Workshop on the Use by Teachers of the Mass Media in the Educational Process.** Amman (Jordan), 1-16 May 1983.
- UNESCO (1984). **Media Education.** Morsy Zaghoul (Editor). Paris: UNESCO.
- UNESCO (1990). **International Media Literacy Conference: 'New Directions in Media Education'** (Haz. Elizabeth Thoman). http://www.medialit.org/reading_room/article126.html adresinden 12.02.2006 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO (1999). **"Educating for the Media and the Digital Age", Vienna Conference, Austria** <http://edu.of.ru/attach/17/3485.PDF> adresinden 24.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO (2002). **Youth Media Education, Seville, Spain.** http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville+Recommendations.rtf adresinden 12.02.2006 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO (2003). **Media Education in the Pacific: A Guide for Secondary School Teachers.** http://www.unescobbk.org/fileadmin/user_upload/ci/documents/Mediaeducation.pdf adresinden 12.06.2008 tarihinde elde edilmiştir.

- UNESCO and European Commission (2003). **The Mentor Project** (günümüzde "The Mentor Association"). <http://www.mediamentor.org/en/ma-from> adresinden 02.09.2009 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO (2007a). **Children's Media Literacy Project: "Look and Listen"**. The Broadcasting Commission of Jamaica and UNESCO: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=26761&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html adresinden 02.09.2009 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO (2007b). **International Conference on Media Education, Riyadh**. <http://www.meduconf.com/default.asp?langauge=En> adresinden 21.06.2008 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO (2007c). **PARIS AGENDA OR 12 RECOMMENDATIONS FOR MEDIA EDUCATION**. http://www.educazionemedia.it/files/4.Parisagendafin_en.pdf adresinden 24.02.2009 tarihinde elde edilmiştir.
- UNESCO ve Diğerleri (2009). **Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges**. This text is a collection of papers published in «Comunicar», Latin American Scientific Journal of Media Education, issue 32 (ISSN: 1134-3478), edited March 2009 (www.revistacomunicar.com).

EK-: UNESCO MEDYA EĞİTİMİ TAVSİYE KARARLARI (PARİS, 2007)

I. Tüm eğitim seviyelerinde kapsamlı medya eğitimi programlarının geliştirilmesi

Tavsiye Kararı 1: Kapsamlı bir medya eğitimi tanımı kabul edilmeli

Medya eğitiminin okul programları ile ilişkilendirilmesinin medya eğitiminin kapsamıyla ilgili açık bir tanımlamayı gerektirdiği ve kapsamlı bir medya eğitimi kavramının şu üç temel amaca sahip olabileceği ifade edilmiştir:

1. Toplumcu anlamının ve demokratik bir yaşama katılmanın potansiyel bir aracı olan medyanın tüm çeşitlerine ulaşılmasını sağlamak
2. Özerk bireylerin ve aktif kullanıcıların yeteneklerini geliştirmek için ister haber amaçlı ister eğlence amaçlı olsun mesajları eleştirel olarak analiz etme becerilerini geliştirmek
3. Medya iletişiminin farklı alanlarında üretim, yaratıcılık ve etkileşimi teşvik etmek

Tavsiye Kararı 2: Medya eğitimi, kültürel çeşitlilik ve insan haklarına saygı arasındaki bağlantılar güçlendirilmeli

Yerel realitelere uygun olmayan modelleri benimsemekten kaçınmak amacıyla bu ortak temele inşa edildiğinde, öğretim programları kültürel, eğitimsel, sosyal ve ekonomik bağlam çeşitliliğine uyartılabilir.

Uluslar arası değişimin gelişimi ve küreselleşme olgusu göz önüne alındığında medya eğitimi kültürlerarası anlayışın gelişmesine yardımcı olmalı ve her yerde yerel kültürleri desteklemelidir.

Medya eğitimi vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin bir parçası olarak insanların yetkilendirilmesine ve toplumda paylaşılmış bir sorumluluk duygusuna katkıda bulunur.

Tavsiye Kararı 3: Temel beceriler ve değerlendirme sistemleri tanımlanmalı

Bu ilkelere göre kazanılacak temel beceri ve bilgiler hem ortak konulu hem de disiplinler arasıdır ve okul sisteminin her bir seviyesi için ayrıntılarıyla belirtilmelidir. Eğitimde bu beceri ve bilgilerin değerlendirmesi öğrenciler kadar öğretmenleri de dikkate alınmalıdır. Bu programlar ortak özellikleri ve farklılıkları vurgulayacak bir işbirlikli çalışmada derlenebilir ve analiz edilebilir; bunlar medya eğitimi bütünüyle tasarlamaya yardımcı olur ve öğretim programlarının uygunluğunu ve etkililiğini geliştirebilir.

II. Öğretmen eğitimi ve toplumsal alanda diğer paydaşların farkındalığının artırılması

Tavsiye Kararı 4: Medya eğitimi temel öğretmen eğitimi ile ilişkilendirilmeli

Temel öğretmen eğitimi bu sistemin anahtar bir unsurudur ve teorik boyutlar ile pratik becerileri içermek zorundadır; bu gençlerin medya kullanımına ilişkin iyi bilgi sahibi olmalarını gerektirir. Değişimin hızlı olduğu zamanlarında, bu eğitim öğretmenler ve öğrenciler tarafından test edilmiş ve onaylanmış öğretim amaçlarını kullanarak kurumsal eylemlere ve kendi kendini eğitime (selftraining) dayanmak zorundadır.

Tavsiye Kararı 5: Uygun pedagojik yöntemler geliştirilmeli

Temel amaç hali hazırdaki öğretim yöntemlerine benzemeyen ve öğretmenin rolünde bir değişimi, öğrencilerin daha fazla katılımını ve de okul ile dış dünya arasında daha yakın ilişkileri gerektiren yeni "aktif" yöntemler geliştirmektir. Öğretim materyalleri ve gereçleri hem entelektüel mülkiyet haklarından hem de telif haklarından muaf olacak şekilde bu yeni yöntemlere uygun olarak geliştirilmelidir. Formatları ne olursa olsun, bunların basılı kitapçıklardan dijital çalışmalara kadar geniş bir alanı kapsayacak nitelikte öğretmen ve öğrencilerin yakın işbirliği ile üretilmesi gerekmektedir.

Tavsiye Kararı 6: Eğitim sistemi içindeki tüm paydaşlar seferber edilmeli

Medya eğitiminin eğitim sistemiyle birleştirilmesi tüm paydaşların işe koşulmasını gerektirmektedir. Öğretim programları yöneticilerinin, okul yöneticilerinin, en üst rütbeli eğitim yöneticilerinin vs. farkındalığı, bu eylemleri yasallaştırma sorumluluklarını üstlenmeleri için artmak zorundadır. Bölgesel ve ulusal amaçlar çerçevesinde uzmanlar inisiyatifleri arttıracak farkındalığı başlatmak için resmi eğitim otoritelerinin kontrolünde olabilirler.

Tavsiye Kararı 7: Toplumsal alandaki tüm paydaşlar seferber edilmeli

Medya eğitimi okul çevresi ile sınırlandırılmaz; aileler, dernekler ve medya uzmanlarıyla da ilgilidir.

Eğer medya eğitimi yenilikçi uygulamaları yaygınlaştırarak tecrübe safhasından yola çıkacaksa, sivil toplum dernekleri ile birlikte ebeveynler okul içinde ve okul dışında, resmi olmayan yerlerde buna katkıda bulunmalıdır.

Medya eğitimi gazetecilerin mesleki eğitimiyle ilişkilendirilmelidir, yasal ve etik bilgiyi de içermelidir. Tüm medya uzmanlarını, metin yazarlarını, editörleri, yayımcıları vb. ilgilendirir. Özellikle gençlere yönelik kalıp yargılardan yoksun iyi nitelikte program yapımları ve yayınlarını teşvik etmek için çaba sarf edilmelidir. Bunlar diyalogu geliştirmeli ve medya uzmanları ile eğitimcileri ve yurttaşları bir araya getirmelidir. Aynı zamanda düzenlemeyi yapan otoritelerin medya eğitimi girişimlerine katılmaları kazanılmış bir haktır da, düzenlemeye paralel olarak öz-düzenleme Self-regulation (öz düzenleme); Davranışlarımızı bilişsel olarak pekiştirme veya cezalandırma süreci. (self-regulation) ve birlikte düzenleme Co-regulation (eşdüzenleyici); Çocukluk evresinin ortalarında çocuğun davranışlarının ebeveynle çocuk tarafından ortaklaşa denetlendiği geçici bir evre. (co-regulation) artan bir rol oynamaktadır.

Bölgesel ve ulusal düzeyde yaz okullarının düzenlenmesi en iyi uygulamaların karşılıklı değişimini ve yayılmasını teşvik edebilir. Bunlar öğretmenlerin sürekli eğitimine ve medya eğitiminin yayılmasına katkıda bulunabilir. Festivaller ve çalıştaylar gençlerin ürünlerinin daha fazla görülmesini sağlayabilir ve medya eğitimi girişimlerinin değerini arttırabilir.

Tavsiye Kararı 8: Medya eğitimi yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele alınmalı

Hem gençlerin hem de yetişkinlerin temel haber ve bilgi kaynağı medya olduğu için, medya eğitimi ne sadece gençlere ne de yetişkinlere yöneliktir. Bu bağlamda medya eğitimi kaliteli bir yaşam boyu öğrenme sürecidir. Toplumda daha

özgür ve daha aktif vatandaşlar olmalarına yardımcı olacak kesintisiz eğitim modülleriyle, sahip olmadıkları bu fırsatı yetişkinlere sağlamak önem arz etmektedir. Çeşitli türde araçlar farkındalıklarını arttırmayı ve onları eğitmeyi kendi kontrollerine bırakmalıdır. Yetişkinlerin kesintisiz-süreklî eğitimi ve kendi kendine eğitimi sivil toplum dernekleri, STK'lar ve uzmanların desteğiyle yerel düzeyde uygulanmalıdır.

III. Araştırma ve bu araştırmaların dağıtımı için iletişim ağı (network)

Tavsiye Kararı 9: Yüksek öğretimde medya eğitimi ve araştırma geliştirilmeli

Yüksek öğretim eğitim ve araştırma arasındaki köprüdür, çünkü deneysel uygulamalara rehberlik etme ve izleme gereksinimi vardır. Araştırma için farklı rotaların geliştirilmesi gerekmektedir:

- İster teknolojik ister toplumsal olsun devam eden gelişmelerin takip edilebilecek medya eğitimi girişimleri için teorik araştırma; böyle araştırmalar yapım, yayın ve medya kullanımının çeşitli şartlarını kapsamalıdır.
- Olası etkilerini daha iyi değerlendirebilmek için öğretmen ve öğrenci uygulamalarının mümkün olduğunca yakından araştırılması
- Paydaşları harekete geçirmek, güncel girişimlere destek vermek ve öğretmenlerle eğitimcilerin kesintisiz eğitimine katkıda bulunmak için araştırma ve eylem
- Medya eğitimi ile ilgili olarak ebeveynlerin ve diğer paydaşların davranışları ve rolleri ile ilgili incelemeler

Medya eğitimi disiplinler arası araştırma (eğitim, bilgi ve iletişim bilimleri, sosyoloji vs.) ile de ilgilenmek zorundadır. Bu vatandaşlık, insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma konusuna odaklanan çalışmalar kadar pedagojik yenilikler, eğitim ve öğretimde teknolojilerin rolü ya da etkisi ve özellikle e-öğrenme üzerine yapılan çalışmalarla işbirliği halinde geliştirilmek zorundadır.

Tavsiye Kararı 10: Etkileşime yönelik iletişim ağları oluşturulmalı

Medya eğitiminde çok fazla ihtiyaç duyulan kabuk değiştirmeye katkıda bulunmak için sonuçlar kadar araştırma problemlerinin geliştirilmesi ve paylaşılması da gereklidir. Bölgesel, ulusal ya da uluslar arası düzeydeki tematik gruplarca organize edilen araştırmacılara yönelik iletişim ağları olabildiğince çok bilginin paylaşılmasını sağlayacaktır. Bu çalışmalar muhtemel bir uluslar arası sözleşme ile sonuçlanacak etik tavsiye kararlarının hazırlanmasına önderlik etmelidir. Ulusal ve uluslar arası araştırma organlarınınca başlatılan teklif çağrıları da araştırmaları teşvik edecektir.

IV. Eyleme dayalı uluslar arası işbirliği

Tavsiye Kararı 11: Uluslar arası etkileşim organize edilmeli ve gerçekleştirilmeli

Uluslar arası etkileşimde iyi uygulamaların ve var olan çalışmaların yayılması için çeşitli somut durumları yakalayacak ve her türlü işbirliğini cesaretlendirecek teşviklere ve örnek düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan UNESCO gibi uluslar arası kuruluşlar kadar Avrupa Birliği gibi bölgesel kuruluşlar da hem

yerel ve küresel girişimlerin hem de koordineli eylemlerin desteklenmesinde önemli roller oynayabilirler.

Medya eğitimine yönelik uluslar arası bir etkileşim merkezinin (clearing-house) oluşturulması, medya eğitimiyle ilgili tüm verilerin bir araya getirilmesini, tercüme edilmesini ve ortaya konulmasını sağlayabilir: ister araştırma alanıyla ilgili isterse de eğitim politikalarıyla ilgili nitelikli çalışmalar ve medya eğitiminin eğitim sistemindeki öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesine yönelik stratejiler. Bu etkileşim merkezi ana paydaşların alandaki bilimsel ve pedagojik gelişmeleri izlemesine yardımcı olacak bir iletişim ağının oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Düzenli olarak planlanmış uluslar arası etkinliklerin doğru bir gündemle organize edilmesi de gereklidir:

- Güncel uygulamaları değerlendirmek ve tavsiye kararlarını güncellemek için üst düzey uzmanların katılımında uluslar arası sempozyumlar düzenlenmelidir. Ulusal eğitim bakanlıkları ve konuyla ilgili diğer kurumlar böyle etkinlikler ve bunların sonuçları hakkında kamuoyunu bilgilendirmelidir.
- Özellikle medya eğitimi ile yeni ilgilenmeye başlayan ülkelerle deneyimlerini paylaşmak, aktarmak ve geliştirmek için ulusal düzeyde, uzmanların katılacağı yıllık toplantılar planlanmalıdır.
- Mümkün olduğunca ulusal olaylarla ilgili gençlerin medya yapımlarının ödüllendirileceği ve ulusal medyada yayınlanma fırsatlarının sunulacağı uluslar arası festivaller düzenlenmelidir.

Tavsiye Kararı 12: Politik karar mercilerinin farkındalıkları artırılmalı ve harekete geçirilmeli

Hangi ülke olursa olsun insanların farkındalığını arttırmak için çaba sarf etmeksizin ve tüm paydaşları ve özellikle üst düzey politik karar mercilerini harekete geçirmeksizin medya eğitimi başlatılamaz. Ulusal düzeyde kamuoyunu harekete geçirmek için atılacak adımların ötesinde UNESCO gibi uluslararası ya da Avrupa Birliği gibi bölgesel kuruluşlarla işbirliği aşağıdakiler gibi çeşitli girişimleri başlatabilir:

- Medya eğitiminin 21. Yüzyıl vatandaşının eğitimi için önemi konusunda farkındalığı arttıracak uluslar arası bir kampanya;
- Medya eğitiminin eğitim politikalarıyla ilişkilendirilmesi için güçlü bir seferberlik oluşturmak amacıyla eğitim bakanlarının katılacağı uluslar arası bir toplantı;
- “UNESCO Okul İletişim Ağları ve Kulüpleri”nin (the UNESCO Schools Networks and Clubs) medya eğitimi etkinliklerine ve daha da önemlisi gençlerin ürünlerine yönelik festivallere iştiraki;
- Araştırmacıları yerel realitelerin dar kalıplarından kurtaracak, dünyanın her yerindeki teoriksel çerçeveler kadar uygulamaları da zenginleştirecek “UNESCO Medya Okuryazarlığı Eğitimi Başkanlığı”nın oluşturulması.

AN OVERVIEW OF UNESCO ACTIVITIES IN CONNECTION WITH MEDIA LITERACY (1977-2009)

Adnan ALTUN*

Abstract

UNESCO has provided important contributions in the attracting attention and the development of media literacy education through its conference, symposium, seminar, research and publications which it organized and supported. The efforts had been moved into the international arena with Grunwald Declaration on Media Education in 1982 came to a head with Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education in 2007. UNESCO continues to organize and support activities related to media literacy. In this study, the investigation of activities was aimed. Document analysis method has been applied and, the individual studies supported by UNESCO and the institutional studies organized by UNESCO have been examined. In fact, the latter has been more carefully considered to reveal its view on media literacy education. As a result of this investigation, it has been exposed that UNESCO had a systematic approach to media literacy education. The approach has been analyzed under the specific headings: "concept of media literacy, media literacy education and the recommendations of media literacy education (curriculum, teacher training, research and international cooperation)". Especially the recommendations has provided important clues for states about how should they will follow to process on media literacy education. In conclusion, either policy makers or researchers should know that UNESCO is an actor must be followed carefully for development of media literacy education.

Key Words: UNESCO, education, media literacy education

* Research Assistant; Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Social Studies Education

İBN-İ HALDUN'DAN GÜNÜMÜZE ÖRGÜTLERİN ÇÖKÜŞÜNE DAİR DETERMINİSTİK BİR YAKLAŞIM

Zülfü DEMİRTAŞ*

Mehmet Emin USTA**

Özet

Bu araştırma, örgütlerin yaşam süreleri ve ölümleri üzerine geçmişten günümüze kadar ifade edilen düşünceleri gözden geçirmek amacını taşımaktadır. Alan yazın taraması modelinde tasarlanan çalışmada, örgütlerin ölümüne dair deterministik görüşleri ilk kez dile getiren İbn-i Haldun ile günümüz düşünürlerinin görüşleri ele alınmıştır. İbn-i Haldun örgüt bağlamında devlet yapılanmasını ele almakta ve devlete genellikle 120 yıl gibi bir yaşam süresi biçmektedir. Günümüz düşünürleri ise toplumu ve toplumda yer alan örgütleri ele almaktadırlar. Ancak bu düşünüler örgütlerin yaşam süreleri için belirli bir süre tayin etmekten kaçınmaktadırlar. Bununla birlikte, bu düşünürler, örgütlerin yaşam sürelerini belirleyen ve bu süreyi uzatmayı mümkün kılan nedenler üzerinde durmaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Örgüt, işlevselcilik, entropi, örgütsel öğrenme, örgütlerin çöküşü, İbn-i Haldun, Mukaddime

Giriş

Örgütlerin yaşam süreleri (ömür) geçmiş zamanlarda olduğu gibi günümüzde de önem taşımaktadır. Ortak amaç/amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanlardan oluşan topluluklar olarak, örgütlerin ömürleri herkesten önce bu örgütlerin üyeleri açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Her örgüt belli bir sosyal, kültürel, ekonomik ve ekolojik çevrede yaşamını sürdürdüğü için örgütün ömrü söz konusu çevre açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, örgütlerin çöküşleri ile ilgili ilk kez ve metaforik olarak "Mukaddime" adlı eserinde öngörüle bulunan düşünür olan İbn-i Haldun'un devletlerin ölümüne dair deterministik yaklaşımını ortaya koyarak, bu eserde yer alan görüşler ile günümüzde örgütlerin ömürleri ile ilgili görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Örgütlerin yaşam sürelerinin belirleyici faktörleri arasında yer alan entropi, işlevsellik ve örgütsel öğrenme kavramları da bu bağlamda ele alınmıştır.

İşlevsellik

Mark Abrahamson "İşlevselcilik" adlı kitabına Ernest Naegel'in Bilimin Yapısı adlı kitabına verdiği *mide* örneği ile başlamaktadır. Bu örnekte çocuğun babasına "Babacığım, insanların midesi niçin vardır?" sorusunu sorduğu düşünülerek, soruya verilecek cevabın başlangıç noktasının "Eğer insanların midesi olmasaydı ne olurdu?" noktası olabileceği belirtilmektedir. Ardından sindirim sisteminin içerdiği öğeler ve midenin sindirimdeki rolüne dikkat çekilerek insan yaşamına olan katkısı ifade

* Yrd. Doç. Dr; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ABD

** Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ABD Doktora Öğrencisi

edilmeye çalışıldığından, midenin rolü ve görevinin onun varlığını gerekli kıldığına dikkat çekilmiştir (Abrahamson, 1990, 1). Bunun anlamı, mide bir işe yaradığı için vardır. Toplumsal sistemlerin en önemlilerinden olan örgütler için de aynı mantığın geçerli olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Yani örgütler, toplumda bir iş gördükleri ya da bir ihtiyacı giderdikleri için vardırlar. İş görmeyen ya da toplumsal işlevini yitiren (veya toplumsal karşılıklarını kaybeden) örgütler toplumsal bünyenin dışına çıkarak çöküşe terk edilmektedirler. Bir örgütün toplumsal yapı içinde yaşayabilirliği, amaçlarının insaniliğiyle ilgilidir. Zira toplumsal yapı, örgütsel yapıdan önce var olup, temel sosyolojik tanım ve yapılar önceden kurulu olan düzenin inançsal, geleneksel ve ihtiyaçsal durumlarına bağlı olarak oluşmuştur. Bu nedenle örgüt amaçları belirlenirken önceden oluşmuş olan yapı dikkate alınmalı ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmeyle çalışırken muhtemel kırılma noktalarının insanlar lehine en az zayıflatma nasıl atlatılabileceği hesaplanmalıdır. Aksi durumda örgüt mevcut toplumsal yapıyı toplum lehine değiştireyim veya toplum lehine oturtmuş anlayışları daha da geliştireyim derken onarılamayacak tahribatlara yol açabilir (Usta, 2004, 48). Ya da kendi yaşama alanını yok ederek, toplumsal yaşama veda edebilir.

Tek başına yaşama, insanı daima çeşitli problemlerle karşı karşıya getirir. İnsan, diğer insanlarla birlikte yaşadığı süre boyunca onlardan faydalanırken ve onları kendi amaçları doğrultusunda değerlendirirken, aynı zamanda kendisi de onlara yarar sağlamakta ve amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle bütün insanlar şartların eşit olduğu bir ortamda, birbirlerine aynı mesafeden bakarlar. Şartlar birilerinin lehine ya da aleyhine bozulduğunda, bakış açısı da değişmeye başlar. Bu durum, birilerini başkalarına karşı, beraber olmaya zorlar. İnsanların hem birileriyle beraber olup hem de kendini onlardan soyutlaması zordur. Birlikteliğin kişilere maliyeti yanında, kazandırdıkları da vardır. Kazandırdıkları uğruna kaybettirdiklerine katlanmak gerekir. Eşit olmadıklarına karşı veya tek başına gerçekleştirmediği bir amacı gerçekleştirmek için başkalarıyla, standartları olan canlı bir sosyal organizma, diğer adıyla örgüt kuran birey, örgüte bir şeyler aktarırsa, onun vasıtasıyla bir şeyler de kazanmaktadır (Genç, 2002,30). Böylece birey, örgüte verdiklerine karşılık ondan bir şeyler beklemektir.

Çağımızda örgütlenme eylemi her geçen gün daha büyük boyutlara ulaşmaktadır. Bu nedenle günümüz toplumları çoğu kez "örgütlü toplum" olarak nitelendirilmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde artan oranda örgütlere duyulan gereksinimlerin belli başlı nedenleri birkaç nokta etrafında şöyle sıralanabilir:

1. Örgütler, bireylerin tek tek başaramadıkları işleri başarmalarını sağlayan işbirliği sistemleri olarak düşünülürler.
2. Örgütler bilginin birikimine ve gelecek nesillere aktarılmasına bireylere yardımcı olurlar.
3. Örgütler bireyler için çok önemli meslek kaynaklarıdır.
4. Örgütler bireylere, kendilerini gerçekleştirme olanağı sağlarlar.

Örgütler insanlar için başka nedenlerden dolayı da büyük önem taşır. Toplumların birer alt sistemi olarak söz konusu kurumlar kendi üyelerine geçinme kaynağı olur, kişisel doyum ve kendilerini gerçekleştirme imkânı verirler. İnsanların çoğu kariyer olanaklarının yalnızca büyük şirketler veya diğer iş örgütlerinde var olduğunu düşünürler. Gerçekte, iş veya kariyer fırsatları yalnız iş örgütlerinde değil, aynı zamanda hizmet, hayır, dinsel, kültürel vb. pek çok örgütte de mevcuttur. Hatta bu örgütler bazen iş örgütleriyle mukayese edildiğinde daha cazip ve ödüllendirici meslekler sunabilirler (Şimşek, 1999, 29-31).

Örgütler insanların duygusal, ruhsal, entelektüel ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan yapılardır. İnsan başkalarıyla ilişki kurmak zorunda olan bir varlıktır. Bir hippî bile, toplum düzenine karşı isyan ettiğini savunur ama kendi hippî gurubunun giyiniş ve davranış standartlarına itaat eder. Birçok örgüt sadece bu arkadaşlık ihtiyacını karşılamak için vardır (Hicks, 1979, 10-12). İnsan ihtiyaçlarından doğan örgüt,

toplum lehine bazı amaçları gerçekleştirmek için var olur. Bu amaçlar örgütün de amaçları olur. Eğer örgüt amaçlarını gerçekleştirmez ya da amaçlarını gerçekleştirmek için gereksinim duyduğu kaynağı sağlayamaz veya kaynağı doğru yerde değerlendiremezse güç yitimine uğrar.

Entropi (Güç Yitimi)

Örgütlerin yaşam süresi ya da üretkenliğinin, örgütün dışarıdan aldığı girdi dikkate alınmadan ifade edilmesi mümkün görünmemektedir. Mali kaynaklar, insan kaynağı, bilgi girdisi vb. açılardan güçlü örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme yolunda, bu girdileri daha az olan örgütlere göre, daha avantajlı oldukları bilinmektedir. Başka bir ifadeyle girdisi çok örgütlerin yaşam süresi daha uzun olmakta; girdisi az ya da kısıtlı örgütlerin yaşam süresi, girdileri oranında, daha kısa olabilmektedir. Bu durum, Fizik alanında kendisinden çokça söz ettiren ve maddenin hareketi ya da varlığı için ihtiyaç duyduğu enerji kaynağını tartışmakta kullanılan entropi kavramını akla getirmektedir.

Termodinamiğin Birinci Yasası özetle, "Evrendeki tüm madde ve enerjinin toplamının sabit ve ne yaratılabilir ne de yok edilebilir," olduğu varsayımını ifade etmektedir. Bunun da özü, "asıl değişmez ancak şekil değişebilir"dir. Termodinamiğin Entropi olarak adlandırılan İkinci Yasası ise, madde ve enerjinin belli bir yöne doğru değişebileceği, bu yönün ise 'kullanılabilirden kullanılamaza, elde edilebilirlerden elde edilemeze, düzenliden düzensize' doğru olduğu düşüncesine dayanır. Bu da, evrendeki her şeyin belirli bir yapıya ve değere sahip bir başlangıçtan, geri dönülemez şekilde ve gelişigüzel olarak kaosa veya atığa doğru gittiğine vurgu yapmaktadır. Entropi, evrenin bir alt sisteminde elde edilebilir enerjinin, elde edilemez enerjiye; kullanılabilir enerjinin kullanılamaz enerjiye ne ölçüde dönüşmüş olduğunu belirtmektedir (Kavadarlı, 2009). Entropi Yasası gereğince dünyada ya da evrende meydana gelen her düzenli durum, bunun yakın çevresinde meydana gelen daha büyük bir düzensizliğin oluşması pahasına gerçekleşmiştir. Bu durumda Entropi Yasası, tarihin ilerleme demek olduğu ve bilim ve teknolojinin daha düzenli bir dünya yarattığı düşüncelerini reddetmek anlamına gelir.

Entropi, örgütlerdeki dengenin yani kararlı durumun bozulmasını ifade eder. Örgütlerde entropinin yüksek olması, sistemin belirsizlik, hata, karışıklık, düzensizlik ve kestirilemezlik yaşanmasına neden olabilir. Zamanla bütün sistemler entropi geliştirirler. İçeriden ya da dışarıdan sistemin uyumlu ve verimli çalışmasına engel olan her etken sistemde entropi yaşanmasına neden olur (Aydın, 1994; 203). Örgütler, açık sistem yönleriyle dışarıdan enerji alarak, entropiye ya da tükenişe karşı koymaktadırlar. Örgütlerin entropiye karşı koyabilmeleri için, başta iktisadi alan olmak üzere, sürekli bir girdiye ve başarıya ihtiyaçları vardır (Genç, 2002, 30-31). Sürekli başarı sağlamayan, çağın ve alanın gereğini yerine getiremeyen örgütler çözülme yaşayarak işlevlerini yitirirler.

Örgütsel Öğrenme

Örgütlerin yaşam süresinin öğrenme kapasiteleri ile yakından ilgisi bulunmaktadır. Örgütün öğrenmek için aldığı her yeni bilgi ve örgütte işlenen hataların deneyime dönüştürülme kapasitesi örgütlerin yaşam süresini belirlemede etkili olur. Peter M. Senge, Beşinci Disiplin adlı kitabında örgütsel öğrenmeyi "örgütteki bütün çalışanların gerçekten arzuladıkları sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme süreci" olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte eylem için birbirine ihtiyaç duyan kişiler, örgütlerde kilit öğrenme birimi haline gelirler. Örgütsel öğrenme için bireysel öğrenme yeterli görülmemekte ve takım halinde öğrenme önem kazanmaktadır. Takım öğrenmesi yoluyla geliştirilen beceriler başka bireylere ve başka takımlara olumlu etkide bulunabilir (Senge, 2000, 257).

Bireylerde öğrenmenin meydana gelmesi gibi, örgütlerde de öğrenmenin gerçekleşmesi mümkündür. Örgütsel öğrenme, örgütün öğrenme kapasitesini ve tecrübesini geliştirme, rekabet gücünü artırarak değişime ayak uydurma (Çelik,

2000, 148), öğrenebilme yeteneğini ve deneyimini geliştirme sürecidir. Bu süreç, grup halinde öğrenme temeline dayanmaktadır (Aytaç, 1999, 75-76).

Toplumsal ve örgütsel çevredeki hızlı değişim, günümüzde örgütler içinde sadece bireylerin düşünmesini ve karar almasını yetersiz hale getirmiştir. Örgüt yöneticisinin her şeyi düşünmesi ve üyelerin sadece izleyici role indirgenmesi anlamılaşmıştır. Yeni yönetim anlayışlarına göre örgütün bir bütün olarak öğrenmesi gerekmektedir (Gürsel, 1997, 85). Örgütü sürekli öğrenmeye iten temel gerekçe ise; değişimin kendisidir. Peki değişim nedir? Değişim sürecinden örgütler nasıl etkilenir? Bütün değişime karşın, değişmeyen bir yön var mıdır? İşte bu soruların cevabı, örgütsel değişimin ve buna bağlı olarak yürütülecek örgütsel öğrenmenin ana temasıdır.

Örgütler üzerinde çevrenin etkileri oldukça büyüktür. Çünkü örgütün amaçlara ulaşma düzeyini, çevre belirlemektedir. Örgütler, büyük bir sistemin parçası olarak, toplumun amaçlarını ve beklentilerini karşılamak durumundadırlar. Bu durum, örgütleri toplumsal amaçlar doğrultusunda değişime zorlamaktadır (Balay, 2000, 37-40). Çevresindeki değişimlere uyum sağlama zorunluluğu, örgütlerin öğrenme kapasitesinin aktif kullanımını gerekli kılmaktadır. Örgütler çalışanlarının bilgi, yetenek ve yaratıcılıkları sayesinde bilgi üretip toplamaktadırlar. Bu bilgileri geleceği şekillendirmede kullanmak için örgütsel hafızada saklayan örgütler, ciddi bir öğrenme gerçekleştirirler (Yazıcı, 2001, 57).

Örgütsel öğrenme, öğrenme kavramıyla karşılaştırıldığında çok farklı boyutları içine alan bir konu olarak görünmektedir. Örgütsel öğrenmenin kapsamına bir taraftan yapı, strateji, vizyon, misyon, kültür, amaç vb. konular girerken, diğer taraftan da yönetici, personel, müşteri ve toplumsal boyutlar girmektedir (Şişman, 2002, 77). Kişi bağlamında “kendini geliştirme” olarak anılan öğrenmeyi öğrenme ve alışkanlık haline getirme, takım bağlamında “takım geliştirme”, örgüt boyutunda “örgüt geliştirme” ve daha geniş boyuta toplumsal anlamda “toplum geliştirme” kavramları öğrenmeye dayalı olarak “örgütsel öğrenme” kavramının ortaya çıkmasını kaynaklık etmişlerdir (Töremen, 2001, 127).

H. Fikret Öncü’ye (1998, 17) göre örgütler için değişmeyi zorunlu kılan nedenler şunlardır: Küreselleşme, rekabet, bilgi toplumuna geçiş, toplam kalite anlayışı, katılımcı anlayış, mükemmelleştirme düşüncesinin yönetimde önem kazanması, Kaizen, yani sürekli iyileşme anlayışının yaygınlaşması. İsmet Barutçugil (2004,174) ise, söz konusu nedenleri şöyle sıralamaktadır: Değişim hızının her alanda artması; teknolojik yapının karmaşıklaşarak, değişimi de hızlandırması; çalışanların nitelik ve eğitim düzeylerindeki değişim; çalışanların örgütsel özgürlük talepleri ve değişim beklentileri; geleneksel otoritenin yerini, bilgi ve yeteneğe bağlı fonksiyonel bir otoritenin alması. Bozkurt (2001, 58), örgütün çevresini doğru anlama, eksiklerinin farkına varma, öğrenmeyi destekleyen değerlendirme sistemlerini kullanma ve geliştirme, tecrübeye dayalı bilgiye ilgi gösterme, üyelerin örgüte karşı alaka göstermelerini sağlayacak açık politika uygulamaları örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran etkenler olarak görmektedir. Bu süreçte örgütün sorumluluğu, araç-gereç ve uygun ortamın tedarik edilmesidir. Çalışanlar da örgüte bağlılık ve sürekli öğrenmeden sorumludurlar. Bu nedenle öğrenen örgütler, paylaşımlı sorumluluk örgütleri olarak da değerlendirilmektedirler. Bütün çabalara rağmen, örgütler öğrenen örgüt olmayı beceremeyebilirler. Çünkü öğrenen örgüt olma engelleri, bu özelliğin kazanılmasını engelleyebilir ve örgüt için sonu hazırlayabilir.

J. Barbara Braham’a (1998, 54-55) göre öğrenen örgüt olamamanın önündeki ana engeller, çelişkili mesajlar, parasal kaynakların azlığı ve vizyonsuzluktur. Çünkü bu engeller, örgütlerin söyledikleri ile yapmak istedikleri arasında bir uyumsuzluk doğurmaktadır. Bu uyumsuzluk sonucunda örgütler, çelişkili mesajlar göndermekte, insanlar ise örgütlerin söylediklerinden çok yaptıklarına inanma eğiliminde oldukları için, örgütlerde öğrenme durumu sağlanamamaktadır. Örgütlerin parasal kriz

yaşadıkları zamanlarda eğitim faaliyetlerinden ayrılan bütçeden kesintiye gittikleri, bilinen bir gerçektir. Örgütleri, öğrenen örgüt yapan en önemli etmenin eğitim olduğu düşünüldüğünde, bu sorunun öğrenme üzerinde nasıl bir etki yarattığı daha iyi anlaşılmaktadır. Vizyon ise, örgüte ve çalışanlarına yön sağlayan en önemli nedendir. Örgütte vizyon bulunmadığında karışıklık çıkmakta ve örgütün geleceği için neleri öğrenmesi gerektiğini bilmek zorlaşmaktadır. Töremen (2001, 63-67) ise, örgütsel öğrenmenin engellerini, bürokrasi, zayıf iletişim, zayıf liderlik, vizyonsuzluk, katı hiyerarşi, örgütün büyüklüğünü ifade eden hacim ve kaynakların başarısız kullanımı olarak belirlemiştir.

Yukarıdaki nedenler üzerinde düşünüldüğünde değişimin örgütler için bir tercih değil, bir zorunluluk olduğu görülür. Çünkü değişemeyen örgütün zamanla beklentilere cevap veremediğinden dolayı yok olması beklenir. Örgütler de tıpkı bireyler gibi değişime ayak uydurmak zorundadırlar. Değişimi temelde gerekli kılan şey, bilginin hızla çoğalmasındır. İhtiyaç duyulan bilgilerin örgüte aktarılma isteği, örgütler için de bir öğrenme sürecini doğurur. Tarihi seyri içinde örgütlerin yaşam süresine ve bunların nedenlerine yönelik ilk düşünceler İbn-i Haldun tarafından ortaya konmuştur. Ancak İbn-i Haldun'un görüşleri "devlet" örgütü üzerine inşa edilmiştir. Onun devlet örgütüne yönelik görüşleri, günümüzde bütün örgütlere uyarlanabilecek niteliktedir.

İbn-i Haldun

Özgün bir kuramcı olarak İbn-i Haldun; kültür, siyaset, felsefe, toplumbilim ve yönetim alanlarında tarihsel olayları toplumsal, etnik, kültürel, siyasal, ekonomik, hatta coğrafi ve biyolojik olarak değerlendiren ilk ve önde gelen düşünürlerden biridir. Birçok bilim adamı, sosyal bilimlerin birçok alanının bir bilim olarak ortaya çıkışını İbn-i Haldun'la başlatmışlardır. İbn-i Haldun'un bir başka önemli özelliği de İslam dünyasında bilimsel ve düşünsel durgunluğun yaşanmaya başladığı bir dönemde gözlemci ve eleştirci düşünme tarzının en önemli temsilcisi olmasıdır ().

1332 yılında Tunus'ta doğan İbn-i Haldun, on yedi yaşına kadar babasından, babasının ölümünden sonra çağının ünlü bilginlerinden eğitim aldı. Çağının önde gelen eserlerinin tamamına yakınına ya ezberledi ya da okudu. Yaşamı boyunca, bilim öğrenmeye düşkünlüğünü sürdürdü, bir takım erdemler elde etme arzusunu her zaman duydu, bilim dersleri ve halkaları arasında dolaşmaya devam etti, umduğu ve arzu ettiği gibi geniş ölçüde ders alma ve ilmini artırma imkânını buldu (İbn-i Haldun, 2004b & Uludağ, 2001, 72-93).

Dört sultan ve sultanları vesayet altında bulunduran iki vezir döneminde mühürdarlık, sır kâtipliği, yüksek yargıçlık, vezirlik, hâciplik (sadrazamlık), hatiplik, camide ders verme, sultanlar arasında elçilik gibi değişik görevler yaptı. Hükümdara baş kaldıran kabilelerin hükümdara tekrar itaat etmelerini sağladı, değişik savaşlarda görev aldı. İktidar mücadelelerinde taraf olma konusunda zorlandı ve buna mecbur edildi. 1374 yılında siyasetten bunaldı ve İbn Selame Kalesi'ne çekildi ve bu kalede kaldığı dört yıl içerisinde *Tarih'i* (el-İber'i) ve bu kitabın önsözü hükmünde olan *Mukaddime'yi* yazmaya başladı ve bu sürede Mukaddime'nin yazımını tamamladı. Bu dört yıldan sonra tekrar Tunus'a ve siyasete geri döndü. 1382 yılında Tunus'tan yola çıkarak Mısır'a geçti, değişik medreselerde müderrislik ve baş kadılık yaptı. Yaşamının sona erdiği 1406 yılına kadar burada yaşadı. Siyaset yaptığı dönemlerde de ilim öğrenmekten ve öğretmekten asla taviz vermedi yaşamı boyunca hem öğrenen hem de öğreten bir bilim adamı oldu (İbn-i Haldun, 2004b & Uludağ, 2001).

Ebul Abdillâh Bin Zemrek'in onun hakkında yazdığı şu satırlar İbn-i Haldun'u çok iyi anlatmaktadır (İbn-i Haldun, 2004b, 172): "Ünlüler ünlüsü, İslam reislerinin büyüğü, kılıç ve kalem erbabının şerefleendiricisi, seçkinlerin ve bilginlerin yüzü, devletlerin tercihi, hükümdarların yakını, halifelerin şekçini, yüce ufkun aydınlatıcısı, erdemlilerin biricisi, bilginlerin rehberi, belagat erbabının dayanağı ..."

İbn-i Haldun'un Deterministik Yaklaşımı

İbn-i Haldun tarihsel ve toplumsal kavramların analizinde olaylarla ilgili olarak determinizm (nedensellik) ilkesi üzerinde önemle durur. Ona göre bu deterministik ya da nedenselci anlayış, olayların hangi tarihsel yasalar çerçevesinde geliştiğini anlamamıza yardımcı olur. Bu bakımdan tarihsel ve toplumsal olay ya da olgulara bir olaylar yığını olarak yaklaşmak doğru değil; aksine onları bir olaylar ve olgular düzeni olarak algılamak ve böylece bilimi, geçmiş olayların kuru öyküsü olmaktan kurtarıp bir "ilim" düzeyine çıkarmak gerekir. Ayrıca nedensellik ilkesi araştırmacıyı, geçmişteki olayların toplumsal, siyasal, coğrafi, etnik, kültürel vb etkenlerini de incelemeye götürür. Maddenin kendine özgü bir doğası olduğu gibi, insan topluluğunun da ayırıcı ve süreklilik taşıyan özgün bir doğası vardır. Fizik ve kimya gibi bilimler maddenin doğasını, onda olup biten olayları ve bu olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini incelemekte; uygarlık bilimi olarak nitelediği sosyal bilimler aracılığıyla da toplumların doğasını, toplumsal olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini araştırmaya ve yasalarını saptamaya çalışmaktadır. İbn-i Haldun'un, bu görüşleriyle, toplumsal olaylarda tam bir determinist olduğu anlaşılmaktadır (). İbn-i Haldun bir yönetim aygıtı olarak Devleti ve örgütleri toplumsal hayatın doğal ve zorunlu bir ögesi olarak görür. Ona göre örgütler, yönetim aygıtlarıdır, organik bir yapıya sahiptirler ve aynı zamanda işlevselci bir özellik taşırlar. Yönetim aygıtlarının kuruluşundaki ana faktör *asabiyet* olarak nitelendirilen bağlılıktır. Bağlılık düzeyi arttıkça örgütün yaşam süresi artmakta; bağlılık düzeyi azaldıkça örgütün gücü azalarak çöküşe doğru yol almaktadır (Hocaoğlu, 2007, 44-48).

Süleyman Uludağ tarafından Türkçeye çevrilen İbn-i Haldun Üzerine Araştırmalar adlı kitabında Satı Bey (1880-1968), şu tespitlerde bulunmaktadır: Mukaddime'yi Fransızcaya çeviren Baron de Slane, *asabiyet* kelimesini *mesleki dayanışma ruhu* (esprit de corps) deyimıyla karşılamıştır. Özü itibarıyla bu deyim, belli bir mesleğe sahip kişiler arasında görülen dayanışma ruhunu ifade etmektedir (Uludağ, 2001, 213). Günümüz açısından İbn-i Haldun'un *asabiyet* kavramı, örgütsel bağlılık anlamında kullanılabilir. İbn-i Haldun'un *devlet'i* de günümüz örgütleri açısından ele alınıp değerlendirilebilir ve onun devlete yönelik ortaya koyduğu görüşler bütün örgütlere genelleştirilebilir. Bu bağlamda İbn-i Haldun'a (2004a, 234-235) göre, örgüt içinde *asabiyet* güçlendikçe ve belli bir amaca yönlendirilebildikçe örgütün ömrü uzamaktadır. Örgütsel bağlılık derecesi azaldıkça ve bu bağlılık örgütün amaçları dışındaki bazı alanlara kaydıka örgütün yaşama süresi kısalmaktadır. Örgütün yaşayabilmesi için işgörenlerini mutlu etmesi ve bağlılıklarını kazanması gerekir. Örgüt, bunu da elde ettiği kaynakları işgönerlerine dağıtarak sağlayabilir. Elde edilen kaynakların işgönerler arasında dağıtım miktarı arttıkça, işgönerlerin bilinç düzeylerinde değişimler meydana gelir ve işgönerler de incelik ve estetiğe yönelirler. İşgönerler ya da örgütün yaptığı işten etkilenen toplum kesiminin gücü, örgütün gücüne paralel olarak artar.

İbn-i Haldun'un Mukaddime adlı eserinde ele aldığı devletlerin yaşam süreleri ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir (İbn-i Haldun, 2004a: 241-242):

Devletlerin ömürleri genelde üç neslin ömrünü geçmez. Bir nesil ile, ortalama ömürlü bir insanın ömrü kast edilir ve bu, yükseliş ve gelişmenin nihâi noktasına ulaştığı kırk yıldır. Devleti kuran ilk nesil henüz bedevilik ahlakını; bedeviliğin sertliğini, haşinliğini, zor şartlara tahammül etme gücünü, cesaretini ve yiğitliğini kaybetmemişlerdir ve devlet yönetimine katılımları da devam etmektedir. Bu nedenle henüz *asabiyet*lerini ve güçlerini muhafaza ederler ve insanlar onlara boyun eğgerler.

İkinci nesil, devlet olmanın getirdiği imkânlardan dolayı bedevilikten şehirliliğe, zor şartlar ve zaruri ihtiyaçları karşılama derecesinden bolluk ve lükse doğru değişime başlarlar. Aynı şekilde, devlet yönetimi de katılımcılıktan uzaklaşıp tek kişinin elinde toplanmaya başlar. Böylece diğerleri de devlet için çalışmak ve onu

daha da yüceltmek konusunda tembellik gösterirler ve üstün olmanın izzet ve onurundan boyun eğmenin zelliliğine eğilim gösterirler. Sonuçta asabiyetleri bir miktar zayıflar ve onlardan bazıları zelliliğe boyun eğmeye alışırlar. Ancak yine de onlardan çoğu, birinci nesli gördükleri, onların devletlerini yüceltmek ve kendilerini savunmak için nasıl çalıştıklarına doğrudan şahit oldukları için, bu özelliklerden –bazılarını kaybetse de– tamamen vazgeçmezler. Aksine, birinci neslin özelliklerine yeniden dönmeyi ümit ederler veya bu özelliklerde olduklarını sanırlar.

Üçüncü nesil bedevilik özelliklerini –sanki daha önce hiç yokmuş gibi– tamamen unuturlar. Böylece kendilerini üstün ve galip kılan, onurlu ve asabiyet sahibi olmalarının lezzetini kaybederler. Bolluk ve lüks içinde yaşamaya dalarlar ve korunmaya muhtaç olan kadınlar ve çocuklar gibi devletin gözetimi ve korumasına muhtaç hale gelirler. Kendilerini koruyup müdafaa etmeyi ve haklarını elde etmek için mücadele etmeyi unuturlar. Savaşmaları gerektiğinde, bunun için gerekli mukavemeti gösteremezler ve bu yüzden devlet başkanı da, desteği başka askerler ile sağlamaya başlar. Böylece azatlı kölelerin ve devlet himayesinde yetişmiş olanların sayısı artar. Onlar sayesinde devlet bir müddet daha ayakta kalır.

Bu üç neslin ömrü yüz yirmi yıldır. Devletler genel olarak, üç aşığı beş yukarı bu ömrü aşmazlar. Aslında ihtiyarlık çağına gelmiş olan devletin bundan sonra yaşaması ise, ancak onu ele geçirecek yeni birilerinin bulunmamasından kaynaklanır.

Yukarıdaki alıntılardan özetle, devlete/örgüte belirlenmiş bir süre izafe eden İbn-i Haldun, her devletin insanlar gibi tabii bir ömrü bulunduğunu ifade eder. Ona göre devletlerin ömrü üç insan nesli uzunluğundadır ki, bu da 120 yıl eder. Devletlerin ömürlerini belirlemede kullandığı “nesil” kavramı yerine “evre” kavramı kullanılırsa; bu evrelerin *birincisi*, devletin *kuruluş ve gelişme* evrelerine denk gelir ki, bu evrelerde devlet güçlenmeye başlamaktadır. Devlet içindeki bireylerin ya da işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (asabiyet) çok güçlüdür. Devlet son derece katılcı ve demokratiktir. İşgörenler kendi çıkarlarından çok devletin çıkarını düşünerek enerjilerini devletin yaşamasına dönük olarak harcamaktadırlar. *İkinci* evre, devletin/örgütün *olgunlaşma ve duraklama* evreleridir. Bu evrelerde devletin kaynakları neredeyse sınırsızdır. Devlet bolluk içinde yüzmektedir. Ancak yönetim, katılcılığı terk ederek otokratlığa doğru giden bir sürece yöneldiğinden gelişme yavaşlamıştır. Örgütsel bağlılık düzeyi düşmüştür. *Üçüncü* evre, devletin/örgütün *çöküş* evresidir. Bu evrede devlete yönelik bağlılık (asabiyet) zayıflamıştır. Kuruluş aşamasındaki örgütsel kültür yerini kaosa bıraktığından, devlet yıkılır. Ancak devletin yıkılışı, devletin üzerinde yükseldiği en temel dinamik olan insan kaynağının yok olduğu anlamına gelmemektedir. Bu, yeni bir formda, yeni bir devlete dayanak olabilecek bir kaynaktır. Çünkü insan kaynağının devamlılığı vardır ve bu kaynak kendisini başka bir örgütü oluşturmada gösterir. Çöküş evresinde olan devletin yerini alabilecek yeni bir devlet kurma teşebbüsünün olmaması durumunda, bu dönem uzayabilir.

Satı Bey'e göre, İbn-i Haldun'un devletin ömrüne yönelik teorisi, devletin canlı bir oluşum (organizma) olduğunu, tüm varlıklar gibi sürekli olarak belli bir düzen dâhilinde değişim geçirdiğini söyleyen felsefi bir görüş içermektedir. “İhtiyarlık dönemine olan bir devletin, dışarıdan yardımcıları ve dostları edinerek oluşturacağı yeni bir ordu ile birçok zorluğun üstünde gelmesi, ihtiyarlık için bir şifa olur.” ifadesini yorumlayan Satı Bey, İbn-i Haldun'un bazı önlemler alma ve yeni asabiyetler oluşturma yoluyla devletin ömrünün arttırılabileceği inancında olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte, Satı Bey devletin yenilenmesinin ayrı bir hanedanlığın kurulması mesabesinde olduğunu ve hanedanlığa yeni bir ömür kazandırdığını savunmaktadır (Uludağ, 2001).

İbn-i Haldun'un devlete yönelik teorisi ve organizmacı görüşü günümüzde bütün örgütler açısından ele alınmaya uygun özellikler taşımaktadır. Buradan

hareketle, örgütü oluşturan kişilerin örgüte bağlılık düzeyi ile örgütün yaşam süresi arasında önemli bir paralellik olduğu söylenebilir. Örgütü oluşturan bireyler örgüte olan bağlılıklarını korudukları müddetçe örgüt yaşamaya devam eder. Ancak, çoğunlukla örgütler kurulduktan sonra katılımcılığı terk edip, otokratlığa doğru yönelir, işgörenlere verdikleri ücretleri düşürürler. İşgörenler de kendilerine verilen bu az ücret nedeniyle örgütlerine bağlılıklarında bir güven sorunu yaşarlar. Bu güven sorununun yaşanmasında, işgörenlerine verilen az kaynağa karşılık örgüt yöneticilerinin kaynakların kullanımında kendilerine çok cömert davranmalarının etkisi büyüktür. Bu davranışların sonucunda işgörenlerin örgüte bağlılıklarının azaldığını gören yönetici elitler, bu sefer de çalışanların güvenlerini yeniden kazanmak için ellerinde olmayan kaynakları veya örgüt için stratejik öneme haiz kaynakları dahi çalışanlarına vermek hatasına girerler. Bu nedenle örgüt önemli bir darbe alarak kendi çöküşünü hızlandırır. Ancak çöküş döneminde olan bir örgüt, işgörenlerinin örgütsel bağlılığını arttıracak yeni politikalar izlemeye başlar ve bunda başarılı olursa ömrünü daha çok uzatma olanakları yakalayabilir.

Yakın Geçmiş ve Günümüz Düşünceleri

İbn-i Haldun gibi Herbert Spencer (1820-1903) da toplumu ve toplumda iş gören örgütleri canlı organizmalara benzeterek tanımlamaya çalışmıştır. Spencer toplum ve ona bağlı örgütleri bir canlı olarak görme eğilimini şu nedenlere bağlamaktadır (Akt. Poloma, 1993,31-32):

1. Hem toplum ve ona bağlı örgütler hem de canlılar büyüme niteliği taşırlar.
2. Hem canlı sistemler hem de toplumsal sistemler bir işlev görürler ve bir amaca hizmet ederler.
3. Hem canlı sistemlerin hem de toplumsal sistemlerin parçalarının birinde meydana gelen değişim bütünü etkilemektedir.

İbni-i Haldun ve H. Spencer, sosyolojide “organizmacı yaklaşımın” öncüleridir. Ayrıca, Spencer ve Émile Durkheim (1858-1917) yapısal fonksiyonalist görüşlere sahiptirler. Durkheim, toplumsal sistemleri kendine ait gerçekliği olan bir bütün olarak görerek, bu sistemlerin varlığını, gereksinim karşılama ve işlev görmeye bağlamaktadır. Ona göre eğer toplumsal sistemler olarak örgütler temel gereksinimleri karşılamazlarsa “patolojik” bir durum meydana gelir (Poloma, 1993, 32-33). Oswald Spengler (1880-1936) da kültürel sistemlerin insanın yaşadığı aşamalara benzer aşamalardan geçtiğini savunarak, bu aşamaların çocukluk, gençlik, olgunluk ve yaşlılık aşamaları olduğunu söylemektedir. Pitirim Sorokin (1889-1968) ise bu sistemlerin ve dolayısıyla bir kültürel sistem olan örgütlerin hiçbir zaman ölmediğini ancak şekil değiştirdiğini savunmaktadır (Akyüz, 1991, 276).

Örgütleri organizma metaforu ile anlamaya ve açıklamaya çalışan düşünürlerden biri olan Gareth Morgan “*Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*” adlı eserinde; organizma metaforunun, örgütlerin çeşitli gereksinimlerin karşılanması açısından, bağımlı oldukları geniş bir çevrede varlığını sürdüren canlı sistemler olarak görüleceğini ileri sürmektedir (Morgan, 1998: 51-78). Örgütlerin, doğadaki organizmalar gibi ayakta kalabilmesini, bunun için gerekli kaynakları yeterince sağlayabilme yetisine bağlayan Morgan, bu çabayı gösteren örgütlerin rekabete karşı karşıya kalacaklarını ve genellikle kaynak darlığından dolayı ancak en sağlam olan örgütlerin ayakta kalabileceğini ileri sürmektedir. Morgan’a göre, örgütlerin belli bir andaki niteliği, sayısı ve dağılımı, elde bulunan kaynaklara ve farklı örgüt türlerine kendi içindeki ve arasındaki rekabete bağlı olduğundan, hangi örgütlerin başarılı hangilerinin başarısız olmasının belirlenmesinde, zayıfların elenmesiyle en sağlam rakiplerin seçilmesinde çevre can alıcı faktör işlevini görmektedir.

Günümüz düşünürlerinden olan M. Peter Senge (2000: 26), günümüz büyük şirketlerinin pek azının bir insan ömrünün yarısı olan kırk yıl yaşadıklarını ve çevrede bulunan örgütlerin yarısının da ilk bir yıl içerisinde ömürlerini tamamladıklarını ileri sürmektedir. Senge’nin örgütler için öngördüğü ömür İbn-i Haldun’un

öngördüğünden daha kısa kısa olduğu görülmektedir. Ancak İbn-i Haldun'un örgütten kastının devlet olduğu düşünüldüğünde aradaki görüş farklılığının pek fazla olduğu söylenemez. Bu yönleriyle İbn-i Haldun'un yönetim felsefesi, günümüz yönetim bilimine deterministik ve fonksiyonalist bir bakış açısı kazandırabilmesi yönüyle inceleme değer görülmüştür.

Örgüt, toplumsal bir işlev gördükçe başka bir deyişle işe yaradıkça ve enerji alabildikçe yaşamakta aksi durumda tarihin çöplüğündeki yerini almaktadır. Konuya katkı sağlayacağı düşünülen Alitalia örneği aşağıda verilmiştir:

Alitalia İflasın Eşiğinde

19.09.2008 tarihinde gazetelerin baş sayfalarına ve internet sitelerine düşen bir haberin ana hatları şöyleydi: Alitalia'yı iflastan kurtaracak satış görüşmelerinin başarısızlıkla sonuçlanması üzerine, İtalya Başbakanı Silvio Berlusconi, şirket için sunduğu teklifi geri çekmek durumunda kalan CAI adlı kartel dışında bir seçenek bulunmadığını söyledi. CAI adlı kartelin ulusal hava yolu şirketi Alitalia'nın yabancı şirketlere gitmemesi için İtalyan işadamları tarafından oluşturulduğuna dikkati çeken Berlusconi, karteldeki ortakların bir bölümünün, duyarlılıklarını halen koruduğunu ve ülkeye karşı yükümlülüklerinin de farkında olduklarını ifade etti. CAI ile müzakerelerin olumsuz sonuçlanmasından sol eğilimli sendikasını ve bu sendika üyesi pilotları ve hostesleri sorumlu tutan Berlusconi, yabancı büyük hava yolu şirketlerinin Alitalia'yı kurtarmakla ilgilenmek gibi bir derterli olmadığını, pilot ve hosteslerin başka alternatif olmadığını pek yakında idrak edeceklerini dile getirerek, dünyanın hiç bir yerinde pilotların ve hosteslerin bir şirketin geleceğini belirleyebilecek konumda olmadıklarına değindi. CAI seçeneği kaçırılırsa, tek çare iflasın ilanı olacağını beyan etti. Borç kamburunun altında ezilmekte olan ve her gün zarar etmeye devam eden Alitalia, uzun süre İtalya'nın gündeminin birinci maddesi olmaya devam etti ().

Uzun süre gündemde kalan Alitalia firması iflas etmedi. Bu örnek olayda Berlusconi, pilot ve hostesleri asabiyet duygusu taşımamakla suçlamakta, onları Alitalia'nın yine yerli bir kartel olan CAI tarafından satın alınmasının önündeki engel olarak görmektedir. Berlusconi'ye göre, CAI adlı kartel Alitalia'nın yabancı hava yolu şirketlerinin eline geçmesini engellemek amacıyla kurulmuştur. Ülkelerine bağlı olan bu işadamları kendi yerli şirketlerinin iflas etmemesi ya da yabancı şirketlerin eline geçmemesi için mücadele etmişlerdir. Belki de Alitalia'yı iflasın eşiğinden kurtaran bu asabiyet, başka bir deyişle bağlılık duygusu olmuştur.

Sonuç

Kendi başına yaşayarak gereksinimlerini karşılamaktan uzak olan insanoğlu bu eksikliğini gidermek için başka insanlarla birlikte yaşama yolunu seçmektedir. Bu seçim, beraberinde örgütlenmeyi de getirmektedir. İnsanoğlu aileden devlete kadar uzanan örgütler oluşturarak varlığını sürdürme çabasını gösterir. Her bir insanın ve diğer organizmaların ölümlü olması gibi insanın oluşturduğu bütün örgütlerin de ölümlü olması beklenir. İnsanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar varlığını sürdürebilen hiçbir örgütün olmaması bu beklentiyi doğrular niteliktedir. Aslında insanoğlu tarafından kurulan örgütler canlı organizmalar değildir. Ancak örgütler insanlardan oluştuğu ve insanlar ölümlü olduğu için insan yapısı örgütler de birer organizma olarak düşünülmektedir. Başka bir deyişle, örgütler organizma metaforu ile incelenmeye ve anlaşılmaya çalışılmaktadır. Organizma metaforu ile örgütlere yaklaşıldığında, her örgütün doğumu, büyümesi ve ölümü söz konusudur. İşte örgütlere organizma metaforu ile yaklaşan ilk düşünürlerden biri İbn-i Haldun'dur. 1374 yılında yazmaya başladığı Mukaddime adlı eserinde İbn-i Haldun devlet örgütünü organizma metaforu ile açıklamaya, yöneticilere ve aydınlara bir ufuk açmaya çalışmıştır. Ona göre her devletin, tıpkı insanlar gibi, belirli bir ömrü vardır ve bu ömür üç insan nesli uzunluğunda olup 120 yıla denk gelmektedir. Bu ömürü uzatmak için gerekli tedbirlerin alınması durumunda başarı sağlanabilir. İbn-i Haldun, örgütlerin yaşam evrelerini kuruluş, gelişme, olgunluk, duraklama ve çöküş

olmak üzere beşe ayırmaktadır. Kuruluş ve gelişme evrelerinde, asabiyet (toplumsal bağlılık) duygusu güçlü olan devlet olukça katılımcı ve demokratik olduğundan güçlenmeye başlar. Olgunluk ve duraklama evrelerinde, kaynakları neredeyse sınırsız olan devlet bolluk içerisinde yüzmektedir, ancak devletin kaynaklarının çoğu merkezi yönetime aktarılmaktadır. Bununla birlikte, yönetim katılımcı olmaktan uzaklaşarak otokrat özelliklere kavuştuğundan dolayı, gelişme yavaşlamaya başlar. Çöküş evresinde ise, devlete yönelik asabiyet duygusu zayıflar, kuruluş aşamasındaki devlete bağlılık yerini kaosa bırakır ve devlet yıkılır (İbn-i Haldun, 2004a, 241-242). Devletin yıkılması, aynı halklar ve topraklar üzerinde yeni devletlerin kurulması sonucunda gerçekleştiği için yeni devletlere karşı asabiyet duygusu güçlü olur.

Günümüzde ve yakın geçmişte yaşayan düşünürler, devletin yerine toplumdaki var olan bütün örgütleri ele alarak inceleme yolunu tercih etmektedirler. Toplumu ve toplumda iş gören örgütleri canlı organizmalara benzeterek tanımlamaya çalışan Spencer, toplum ve örgütler ile canlı organizmalar arasındaki ortak noktalara dikkat çekmektedir. Durkheim, toplumsal sistemlerin varlığını, gereksinim karşılamaya ve işlev görmeye bağlayarak temel gereksinimlerini karşılayamayan örgütlerin işlevlerini yitireceklerine işaret etmektedir. Spengler, kültürel sistemlerin insanın yaşadığı aşamalara benzer aşamalardan geçtiğini savunarak, bu aşamaların çocukluk, gençlik, olgunluk ve yaşlılık olduğunu söylemektedir. Sorokin ise bu sistemlerin ve dolayısıyla bir kültürel sistem olan örgütlerin hiçbir zaman ölmediğini ancak şekil değiştirdiğini savunmaktadır. Örgütleri organizma metaforu ile anlamaya ve açıklamaya çalışan bir başka düşünür olan Morgan, örgütlerin çeşitli gereksinimlerini karşılaması açısından, bağımlı oldukları geniş bir çevrede varlığını sürdüren canlı sistemler olarak görülebileceğini ileri sürmektedir.

Örgütlerin çöküşünü mümkün kılan iki önemli dinamik vardır. Bunların birincisi, örgütün, hitap ettiği kitle için anlamını yitirmesi yani işlevini kaybetmesidir. İkincisi de, Örgütün yaşayabilmek için gereksinim duyduğu enerjiye/girdiye artık sahip olamamasıdır. Örgüte organizma metaforu ile yaklaşımın sonucunda, örgütün ölümü kaçınılmaz olur. Çünkü tüm canlılar deterministik olarak ölümlüdür. Bununla birlikte entropinin en aza indirilmesi, örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve örgütün yeniliklere açık olması durumunda örgütün çöküşü geciktirilebilir.

Kaynakça

- Abrahamson, Mark (1990). *İşlevselcilik*, (Çeviren: Nilgün ÇELEBİ), Ebat Ofset, İstanbul.
- Akyüz, Hüseyin (1991). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma*, MEB Yayınları, İstanbul.
- Aydın, Mustafa (1994). *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Aytaç, Tufan (1999). "Öğrenen Örgüt: Okul", *Milli Eğitim Dergisi*, Kış 2004, S. 141, S. 75-78.
- Balay, Refik (2000). *Örgüt ve Çevre İlişkisi, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, (Edt. Cevat Elma ve Kamile Demir), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Barutçugil, İsmet (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Bozkurt, Aynur (2000). *Öğrenen Örgütler, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, (Edt. Cevat Elma, Kamile Demir), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Braham, J. Barbara (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*, (Çev: Ali Tekcan), Rota Yayınları, İstanbul.
- Çelik, Vehbi (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Genç, Nurullah (2002). *Başarı Bedel İster, İşletme Yönetim Organizasyon*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Gürsel, Musa (1997). *Okul Yönetimi*, Mikro Yayınları, Konya.

- Hicks, G. Herbert (1979). **Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından**, (Çev.Osman Tekok, Birtuğ Aytek, Salim Şen), Cilt:1, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Hocaoğlu, Durmuş (2007), *İbn-Haldun*, **Bayburt Eğitim, Kültür ve Hizmet Vakfı Bülteni**, 2007, S. 5, s. 44-48.
- <http://www.tumgazeteler.com/?a=4135087> (Erişim Tarihi: 26.10.2009).
- <http://> (Erişim Tarihi: 29.10.2009).
- İbn-i Haldun, (2004a). **Mukaddime**, Cilt 1, Yeni Şafak Yayınları, Ankara.
- İbn-i Haldun, (2004b). **Bilim ile Siyaset Arasında Hatıralar**, Dergâh Yayınları, Ankara.
- Kavadarlı, Güngör, **Entropi: Doğada Egemen Olan ve Herşeyi Yöneten Yasa (Yeni Bir Dünya Görüşü)**,)
- Morgan, Gareth (1998). **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**, (Çeviren: Gündüz Bulut), MESS Yayınları, İstanbul.
- Öncü, H. Fikret (1998). **Yönetimde Eğitim**, Değişim Dinamikleri Yayınları, İstanbul.
- Polama, Margaret M. (1993). **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Gündoğan Yayınları, Ankara.
- Senge, Peter M. (2000). **Beşinci Disiplin**. (Çevirenler: Ayşegül İldeniz & Ahmet Doğukan), YKY Yayınları, İstanbul.
- Şimşek, Mehmet Şerif (1999). **Yönetim ve Organizasyon**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Şişman, Mehmet (2002). **Örgütler ve Kültürler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Töremen, Fatih (2001). **Öğrenen Okul**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Uludağ, Süleyman (2001). **İbn-i Haldun Üzerine Araştırmalar (Satı el Husrî'den)**, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Usta, Mehmet Emin (2004). **Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Işığında Okul Örgütü**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- Yazıcı, Selim (2001). **Öğrenen Organizasyonlar**, Alfa Yayınları, İstanbul.

A DETERMINISTIC APPROACH ABOUT COLLAPSE OF ORGANIZATIONS FROM IBN-I HALDUN TO DAY

Zülfü DEMİRTAŞ*

Mehmet Emin USTA**

Abstract

This research, aims to revise thoughts coming from past up to present expressed about life duration and deaths of organizations. Research framed in literature review model, our day's thinkers and views of Ibn Khaldun whose deterministic views about organizations deaths have firstly mentioned are issued. Ibn Khaldun handle state in organization sense and generally gives a-120-year-life span to the state. Our day's thinkers on the other hand, handle society and organizations placed in society. However, these thinkers refrain from determining a specific life span of organizations. These thinkers with this emphasize on reasons which enable to determine organizations' life spans and make this span longer.

Key Words: Organization, functionality, entropy, Organizational learning, death of organizations, Ibn Khaldun, Mukaddima

* Assist. Prof. Dr.; Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

** PhD Student of Firat University, Department of Educational Sciences;

HARİTA VE PUSULANIN FARKLI BİR KULLANIM ALANI: ORYANTİRİNG

Dr. Murat TANRIKULU*

Özet

Bu makalede amaç, harita ve pusula kullanılarak yapılan oryantiringin tanıtımı, tarihçesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde harita ve pusula kullanımının beceriye dönüştürülmesi ile üniversitelerin coğrafya bölümlerinde harita kullanımında ustalaşmanın oryantiring uygulamalarıyla sağlanabilirliğinin ortaya konmasıdır. Ayrıca hiçbir yatırım gerektirmeyen, doğa ile barışık ve iç içe olan bu sporun ilk ve ortaöğretim ile üniversite düzeyinde özellikle de coğrafya bölümlerinde yaygınlaşmasına katkı sağlamaktır.

Anahtar Sözcükler: Oryantiring, harita, pusula

Giriş

“Harita, dünyanın tümü veya herhangi bir sahasının belli bir oranda küçültülerek, koordinat ve yönleri gösterilerek yapılan ve üzerinde doğal, beşerî-ekonomik olayların veya öğelerin (unsurların) dağılışını çeşitli sembollerle gösteren şekildir” (Atalay, 2001: 41). Harita, coğrafyacının en önemli başvuru kaynağı, olay ve olguların dağılışını göstermenin tek yoludur. Aynı zamanda bir iletişim aracıdır ve geçmiş yazıdan daha eskidir. “İnsanlığın yarattığı üç iletişim aracı dil, müzik ve haritadan en eski olanı haritadır (Rhind, 1993: 3-14).”

Yomralıoğlu da haritanın önemini “İnsanoğlu, çağlar boyunca üzerinde yaşadığı dünyayı ve çevresini daha iyi tanıyabilmek için devamlı olarak yeni araçlar ve metotlar geliştirmiştir. Bunlar içinde en kalıcı ve geçerli olanı haritalardır.” biçiminde ifade etmiştir (Yomralıoğlu, 2000: 2).

Pusula ise Çinliler tarafından bulunmuş oradan İslâm dünyasına, Haçlı Seferleri sırasında da Avrupa'ya geçmiş ve geliştirilmiştir. Bu iki buluş, insanlığın gelişmesini, dünyanın bilinmeyen yerlerinin keşfini sağlamış ve birbirini tamamlayan iki araç olmuştur. İnsanlar, geçmişten günümüze deniz, kara ve hava yolculuklarında rotalarını harita üzerinde işaretlemişler ve yönlerini de pusulayla bularak varacakları hedefe ulaşmışlardır.

Savaşlar da harita ve pusulanın etkin kullanımının zorunlu olduğu ortamlardır. Bir savaşın kazanılması, askeri harekâtın başarısı ve birliklerin zamanında intikali gibi birçok faktör harita ve pusulanın etkin kullanımıyla mümkündür. Harita ve pusulanın etkin kullanımı ise barış dönemlerinde gerekli eğitimin verilmesiyle sağlanabilir. İşte bu zorunluluk oryantiring eğitimini gündeme getirmiştir. O halde oryantiring nedir?

* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Oryantiring, bilinmeyen bir arazide, aynı arazinin haritası üzerine işaretlenmiş hedefleri yine harita ve pusula kullanarak en kısa sürede bulmayı gerektiren bir spordur. Bireysel veya takım olarak genellikle ormanlık alanda yapılmakla birlikte park ve yeni başlayan sporcular için açık alan ve spor salonlarında da yapılabilir (1). Oryantiringin tarihi 19.yüzyılın sonlarında İsveç'te başlar. Oryantiring terim olarak ilk kez 1886'da bir pusula ve harita yardımıyla bilinmeyen arazilerden geçme anlamında kullanıldı. İsveç'te askeri görevliler için verilen arazide yön bulma eğitiminden yine askerlerin katıldığı bir spor yarışması olarak gelişti. Halka açık ilk oryantiring yarışması Norveç'te 1897 yılında düzenlendi (2).

Henüz pahalı bir icat olan pusulanın elde edilmesinin zor olduğu 1930'lar boyunca oryantiring popülerite kazanmaya devam etti. 1934'te çeyrek milyon İsveçli oryantiring sporuyla ilgilenmeye başladı ve oryantiring Finlandiya, İsviçre, Sovyetler Birliği, Macaristan gibi ülkelere yayıldı. II. Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda tüm Avrupa ülkeleri, Asya, Kuzey Amerika ve Okyanusya oryantiringle tanıştı. 1959 yılında İsveç'te 12 Avrupa ülkesinin temsilcilerinin katıldığı bir uluslararası oryantiring konferansı düzenlendi. 1961'de Uluslararası Oryantiring Federasyonu (IOF) kuruldu (3). Türkiye'de oryantiring, 1970'lerden beri silahlı kuvvetlere bağlı kurumlar ve diğer kamu kurumları bünyesinde yapılmaktadır. 1999'da İstanbul ve Ankara'da halka açık oryantiring grupları kurulmuş ve faaliyete başlamıştır. Türkiye'de resmi örgütlenme çalışması 2001 yılında başlamış ve 2002 yılında Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Dağcılık Federasyonu'na bağlı Oryantiring Asbaşkanlığı kurulmuştur. Asbaşkanlık 2004 yılında İzcilik Federasyonu'na bağlanmıştır. 2006 yılında bir Oryantiring Federasyonu kurulması kararı alınmış olup, 28 Mart 2006 tarihinde İzcilik Federasyonu'nundan ayrılan Oryantiring, 19 Haziran 2006 tarihinde kuran Türkiye Oryantiring Federasyonu (TOF)'na bağlanmıştır. 2006 yılının son dönemlerinde özerkliğini isteyen federasyon, 2007 Mart ayında birinci genel kuruluunu yaparak özerk federasyon olmuştur. TOF, IOF' un da aktif üyelerindedir.

Oryantiring nasıl yapılır?

Oryantiringde sporcular kendilerine verilen yarışma bölgesinin haritasında belirtilmiş hedeflere (kontrol noktaları) sırasıyla ve en kısa sürede ulaşmaya çalışırlar. Kontrol noktalarında turuncu-beyaz bayraklar bulunur. Yarışmacıların bayrağın yanındaki zımbayı ellerindeki fişe (kontrol kartı) basarak kontrol noktasına ulaştıklarını kanıtlarlar. Bazı yarışmalarda zımba ve kontrol kartı yerine elektronik bir sistem de kullanılmaktadır. İki hedef arasında hangi yolu izleyeceğine yarışmacı kendi karar verir. Amaç hedefleri en kısa sürede tamamlamaktır. Tüm hedeflere ulaşamayanlar genellikle diskalifiye edilir. Yarışmacıların birbirini izlememesi için genellikle birkaç dakika arayla çıkış verilir. Yarışmacılar parkur boyunca karşılaşırsalar dahi birbirlerini izlemeleri yasaktır.

Oryantiringi benzerlerinden ayıran en önemli unsur koşarken takip edilecek bir liderin veya işaretlenmiş bir parkurun olmamasıdır. Bulunulan yerden gidilecek yere ulaşmak için her sporcuya göre değişen sonsuz sayıda farklı seçenek bulunmaktadır. Sporcuların hem kendi özelliklerini, hem diğer sporcuları, hem de içinde buldukları arazinin özelliklerini dikkate alarak en doğru kararı en kısa süre içinde vermeleri, bir başka ifade ile atletik kapasitelerine ek olarak mutlaka zihin yeteneklerini kullanmaları gerekmektedir. Oryantiringin bu özelliği yarışmacılar arasındaki fiziksel özellik farkını ortadan kaldırmakta, yarışmanın başında neredeyse tüm sporcuları eşit hale getirmektedir.

Oryantiring haritası

Oryantiring yarışmalarında özel olarak hazırlanmış oryantiring haritaları kullanılır. Bunlar topografik haritalardan üretilen ve daha çok detay içeren özel amaçlı haritalardır. Uluslararası standart oryantiring haritaları grid değerleri ve manyetik kuzeyin de yer aldığı 1:10.000 ya da 1: 15.000 ölçeklidir (1: 5.000 - 1: 25.000 aralığındaki haritaların kullanımı da yaygındır). Harita sembolleri, IOF tarafından standartlaştırılmıştır (4). Oryantiring haritası, topografik haritanın üzerine bitki örtüsü, kayalar, küçük çukur ve tümsekler, kuru dere ve sel yatakları, su kanalları, elektrik telleri, evler vb. unsurların işaretlenmesiyle oluşturulur. Eşyükselti eğrileri, arazideki ayrıntıların görülmesine imkân verecek şekilde 5 ila 25 metre sıklığında çizilir. Harita, yarışmayı düzenleyenler tarafından hazırlanarak sporculara yarışma öncesinde verilir.

Pusula

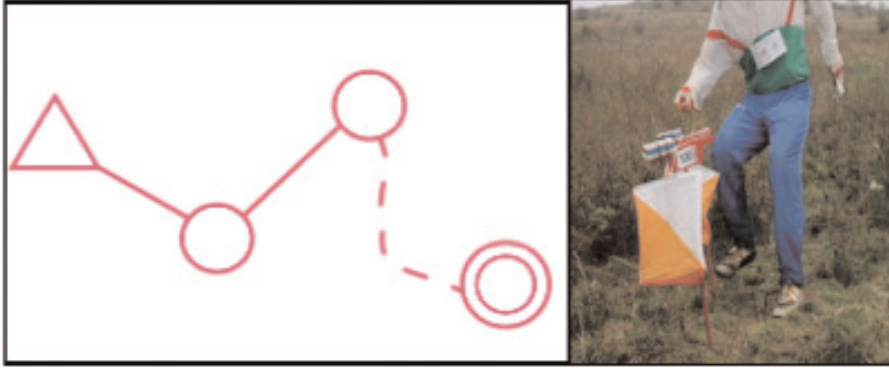
Haritanın doğru yorumlanması ve kerteriz alma amacıyla yaygın olarak kullanılmakla birlikte zorunlu değildir. Gerek tecrübeli gerekse acemi sporcuların sadece harita kullanarak oryantiring yapması mümkündür. Oryantiring pusulaları haritayla birlikte kullanılabilmesi için şeffaf, hafif olmaları için de plastikten yapılır. Yarışmacıların tercih ettiği pusula tipi, tek elle hem haritaya bakmaya hem de pusuladan yön tayinine olanak veren ve parmağa takılabilen parmak pusula tipidir.



Şekil 1: Oryantiring haritası ve pusulası (5)

Oryantiring parkuru

Koşarak yapılan standart bir oryantiring parkuru; çıkış (haritalarda üçgen işareti ile gösterilir), belirli sırada ziyaret edilmesi zorunlu hedef noktaları (sayısı değişkendir, haritalarda daire işareti ile gösterilir ve varış (haritalarda iç içe geçmiş iki daire ile gösterilir)tan oluşur. Hedef noktasında 30x30x30 cm boyutlarında bezden yapılmış, beyaz turuncu renklerinde bayrak (Şekil 2) ve oraya gidildiğinin belirlenmesi için kontrol aygıtı bulunur. Kontrol aygıtı elektronik olabileceği gibi her biri kâğıt üzerinde ayrı delikler açan, görünüşü bürolarda kullandığımız tel zimbalara benzeyen zimbalar şeklinde de olabilir.



Şekil 2: Oryantiring parkuru ve hedef noktasındaki beyaz- turuncu bayrak

Oryantiring türleri

Uluslararası Oryantiring Federasyonu'nun organize ettiği koşarak (Foot Orienteering), kayakla (Ski Orienteering), dağ bisikletiyle (Mountain Bike Orienteering) ve elle kullanılan özürlü arabasıyla (Trail Orienteering) yapılan türleri bulunmaktadır.

Oryantiringin eğitim amaçlı kullanımı

Harita bilgisi, ilköğretimden üniversiteye kadar çocuklarımıza öğretmeye çalıştığımız ve öğrettiklerimizin de beceriye dönüşmesini istediğimiz bir bilgi ve beceri alanıdır. Harita bilgisi ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler 4, 5, 6. sınıf derslerinde, ortaöğretim düzeyinde de 9. sınıf coğrafya dersinde öğretilirken üniversitelerin coğrafya ve coğrafya öğretmenliği bölümlerinde ise matematik coğrafya, kartografya, harita bilgisi ya da coğrafi bilgi sistemleri derslerinde öğretilir.

Coğrafyada harita bilgisinin öğretimi teorik ve uygulamalı yöntemle gerçekleştirilir. Teorik öğretim sınıf ortamında yapılır ve büyük ölçekli haritalar ya da duvar haritaları üzerinde sınırlı uygulamalar içerir. Uygulamalı öğretimde ise teorik bilgilerin arazi çalışmaları sonucunda somutlaştırılması sağlanır. Her iki öğretimde de öğrencilere birtakım coğrafi becerilerin kazandırılması esas amaçtır (Tanrıkulu, 2010: 5). Tercih edilmesi gereken elbette uygulamalı öğretimdir. O halde nedir bu beceriler?

Karabağ (2001)'a göre coğrafi beceriler, "harita ve saha çalışmaları ile ilgili etkinlikleri içerir. Bu bağlamda başlıca beceriler; plan, harita, küre, atlas, koordinatlar, sembol kullanımı, yön tayini gibi konulardır" (s. 63-64).

Michaelis, Hall ve Cliffs (1988), harita ve küre kullanım becerisi olarak semboller, konum, yön bulma ve yönler, ölçek ve uzaklık, karşılaştırmalar ve çıkarım yapma olarak sıralamıştır (s. 333-334).

Görüldüğü gibi oryantiring adı geçen derslerde uygulamalı harita eğitimini hem beceriye dönüştürecek hem de eğlenceli kılacak bir alandır. İlköğretimden üniversiteye kadar çocuklarımıza öğretmeye çalıştığımız coğrafi becerilerin büyük bir kısmı aynı zamanda oryantiringde başarılı olmanın ve birincilik kürsüsüne çıkmanın

da anahtarı durumundadır. İlköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde harita bilgisi ve yön kavramını iyi öğrenen ve beceriye dönüştüren tüm öğrencilerin oryantiringde başarılı olmamalarına olanak yoktur. Yeter ki buna fiziki yeterliliği de ekleyebilsinler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, harita ve pusulayla yapılan, yüksek yoğunlaşma ve motivasyon, karar verme ve fiziksel yeterliliği de gerektiren oryantiring ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında uygulanabilecek bir sportif etkinliktir. Bu etkinlik harita ve pusula kullanımında ustallaşmayı da zorunlu kılmaktadır. Harita ve pusula ise ilköğretim ve orta öğretimde coğrafyanın konuları içindedir ve bunu en iyi coğrafyacılara öğretir. Aynı şekilde akademik düzeyde de coğrafya bölümleri harita ve pusula kullanımının en iyi öğretildiği alanlar arasındadır. O halde harita ve pusula kullanımının her kademedeki beceriye dönüştürülmesinde oryantiring kullanılabilir, oryantiring yarışmalarında da harita ve pusula kullanmayı beceriye dönüştürmüş olanlar başarılı olabilir demek (fiziksel yeterlilikle birlikte) doğru bir tespit olacaktır.

Oryantiringin, okullarımızda yaygınlaşması, harita ve pusulanın kullanımının öğretilmesinde uygulama alanı olarak kullanılabilmesi için aşağıdaki önerilerin değerlendirilmesi yararlı olacaktır.

Ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumlarında oryantiring, sosyal bilgiler ve coğrafya dersleri ile akademik düzeyde coğrafya bölümlerinde harita ve pusula kullanımının ve bunlarla ilgili diğer becerilerin yerleşmesinde ve ustalashmada bir uygulama alanı olarak kullanılmalı, değerlendirilmelidir. Bununla ilgili olarak Avrupa ülkelerinde olduğu gibi okullarımızda adı geçen düzeylerde kulüpler kurulmalı bunlar eğitsel etkinlikler kapsamında faaliyetler gerçekleştirmeli, yarışmalar düzenlemelidirler. Bir dersane, okul binası, okul bahçesi, küçük bir park alanının dahi oryantiring parkuru olabildiği göz önüne alındığında uygulama alanı için güçlük çekilmeyecektir.

İlk ve orta öğretim düzeyinde kurulan/kurulacak olan oryantiring kulüplerinde beden eğitimi ve spor öğretmenleri yanında coğrafya öğretmenlerinin de katılımı, görevlendirilmeleri sağlanmalı, akademik düzeyde coğrafya bölümlerinde kurulan/kurulacak olan kulüpler ise bir akademisyenin katkılarıyla ve Türkiye Oryantiring Federasyonu ile işbirliği ve teknik desteği altında yürütülmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, okullardaki oryantiring uygulamalarında beden eğitimi ve spor öğretmenleri yanında coğrafya öğretmenlerinin de görevlendirilebilmesi ve 6 saatlik egzersiz ödemelerinin coğrafya öğretmenlerine de yapılabilmesini sağlayıcı yasal düzenlemeleri yapmalıdır.

Okullardaki coğrafya öğretmenleri ve üniversitelerde coğrafya eğitimi alan istekli öğrenciler Türkiye Oryantiring Federasyonunun düzenlediği oryantiring kurslarına katılarak eksikliklerini gidermeli ve hakem, eğitimci vb. sertifikalara sahip olmalıdır. Bu durum hem bu alanda eğitimcilerini sağlayacak hem de harita-pusula oryantiring uygulamalarında başarıyı artıracaktır.

◆ Murat Tanrıkulu

Kaynakça

ATALAY, İ. (2001). Genel Fiziki Coğrafya. İzmir.

KARABAĞ, S. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler Konularında Coğrafyanın İçeriği, Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu.(Ed. L. Küçükahmet-C. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MICHAELIS, U. J.; Hall, P. ve Cliffs, E. (1988). Social Studies For Children A Guide to Basic Instruction. Ninth edition, New Jersey.

RHİND, D. (1993). "Mapping for the New Millenium", Cologne: 16. International Cartographic Conference, May 1993.

TANRIKULU, M. (2010). Kaynaştırma ortamlarında Öğrenim Gören 9. Sınıf Total Görme Engelli Öğrencilere Harita Bilgisinin Öğretimi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

YOMRALIOĞLU, T. (2000). Coğrafi Bilgi Sistemleri. Seçil Ofset. İstanbul.

(1) www.oryantiring.org (Son erişim 07.09.2010)

(2) International Orienteering Federation.
<http://www.orienteering.org/i3/index.php?/iof2006/iof/>(Son erişim 09.09.2010)

(3) "Orienteering: A Brief History" (in English). Orienteering Australia. <http://www.orienteering.asn.au/promotion/facts/History/> (Son erişim 09.09.2010)

(4) "International_Specification_for_Orienteering_Maps"
<http://www.orienteering.org/i3/index.php?/iof2006> (Son erişim 09.09.2010)

(5) www.gazeteodtulu.com (Son erişim 13.09.2010)

A DIFFERENT USING AREA OF MAP AND COMPASS ORIENTEERING

Dr. Murat TANRIKULU*

Abstract

Aim of this article, map and compass, using the orienteering of the presentation, history, primary and secondary level map and compass use skills by transforming university geography departments map use master orienteering practice right to expose. Also does not require any investment, peace and the intertwined nature of this sport, especially in primary and secondary school and university levels to contribute to videspread geographical sections.

Key Words: Orienteering, map, compass

* Board of Education

SOSYAL SERMAYE VE MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İbrahim H. ÇANKAYA*

Hurşit ÇANAKÇI**

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda sosyal sermaye ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini, Elazığ İli Merkez ilköğretim okullarında 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, mevcut çalışma evreni içerisinde dağıtılan ölçeklere cevap veren 375 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan sosyal sermaye ölçeği Ersözlü (2008), motivasyon ölçeği ise Claude vd. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Sosyal sermaye ve motivasyon arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, sosyal sermaye, iletişim, güven

Giriş

Sosyal sermaye (güven, iletişim, empati, paylaşım vb.) okulların sahip oldukları örtük değerleri arasındadır. Okul yöneticisi ile öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim düzeyi, okul ortamında güven, paylaşılan normlar ve okulun etik ilkeleri birlikte okul kültürünü şekillendirirler. Bu bağlamda okulun sosyal sermayesi; okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesine, okulun değişime uyum sağlama düzeyine ve mevcut problemleri çözebilmesine yönelik örgüt düzeyinde performans artırıcı bir işleve sahiptir. Sosyal sermayenin okul örgütü için sosyal ilişkilere yapılan yatırım olduğu da (Lin, 2001) söylenebilir. Bu tür sosyal ilişkilerin temelinde ise karşılıklı güven yer almaktadır (Putnam, 1995). Güvenin yanı sıra, işbirliği ve paylaşılan ortak örgütsel değerler de mevcuttur (Cohen ve Prusak, 2001). Genel olarak sosyal sermayenin alt unsurlarını; güven, normlar ve iletişim oluşturur (Fukuyama, 1999). Güven, sosyal ilişkilerin temelini oluşturan, bireyler arası fedakârlığa dayalı bir duygu olup (Çelik, 2002), örgütler içerisinde işgörenlerin birbirlerine ve çalıştıkları örgüte karşı zamanla geliştirdikleri değer vermeye dayalı duygusal bir güç olarak ta (Cooper ve Sawaf, 1997) kabul edilmektedir. Normlar, örgüt kültürü içerisindeki davranışları etkileyen, sosyal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren öğelerden oluşmaktadır. İletişim ise bireylerin birbirleriyle ortaklaşa çalışmasını sağlayan, bireylerin çalıştıkları örgüte karşı bağlılığını etkileyen karşılıklı etkileşim dokusudur (Jackson, 2005). Okul örgütleri açısından sosyal sermaye, okulların işlevsellik düzeyini artıran ve okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesine katkı sağlayan örgütsel bir güç kaynağıdır. Kültür, toplum için neyi ifade ediyorsa sosyal sermaye de okul örgütleri için benzer şeyi ifade eder. Baringer ve Mccroskey (2000)'e göre okullarda mev-

* Yrd. Doç. Dr.; Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konya.

** İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Müfettişi, Elazığ.

cut sosyal sermaye, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu, iş doyumunu ve performans düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olup bu araştırmada ise okullarda sosyal sermayenin öğretmenlerin motivasyon düzeyine etkisi ele alınmıştır.

Motivasyon, kişiyi belirli bir amaç için harekete geçiren, çalışmaya sevk eden ve kişilerde çalışma isteğini artıran bir güçtür (Robbins, 2001). Motivasyon, bireyin davranışlarında kararlılık göstermesidir (Barutçugil, 2004). Motivasyon, bireyin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi isteği ile davranışa geçmesidir (Koçel, 2001). Motivasyon, ihtiyaçları gidermek için gerekli davranışları başlatan bir kuvvettir (Genç, 2004). Bu tanımlar çerçevesinde motivasyon; fizyolojik, sosyal ve psikolojik olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır. Fizyolojik motivasyon, insanın yaşamını sürdürdürebilmesi için gerekli olan temel ya da birincil gereksinimlerin elde edilmesine yönelik ihtiyaçları içermektedir. Bu motivasyon türünde; beslenme, giyinme, ısınma, barınma vb. ihtiyaçlar yer almaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996). Sosyal motivasyon, bireylerin toplum içerisindeki yaşamlarını kolaylaştıran isteklerini içermektedir. Bireyler mensup olduğu toplumda belirli bir statüye ulaşmak için çaba harcarlar. Ait olmak ve kabul görmek, ödüllendirilmek, saygı görmek bu gereksinimler arasında yer almaktadır çünkü toplumun beğendiği ve onayladığı davranışlar bireyin davranışları üzerinde motive edici rol oynamaktadır (Hicks ve Gullet, 1981). Psikolojik motivasyon ise, bireylerin kendini çevresine karşı kanıtlama isteği anlamına geldiği gibi (Munn,195) bireyin dışarıdan bir ödül beklentisi olmaksızın davranışta bulunması, yani yeterli derecede bağımsız olma isteği anlamlarına gelmektedir (Deci, 1975). Bu bağlamda okul yöneticilerinin önemle üzerinde durmaları gereken öğretmen ve öğrencilerin motive olmalarına destek vermek olmalıdır. Özellikle okul örgütlerinde normatif yönetim biçiminin ön planda olması okulu oluşturan paydaşların sinerji oluşturmasını engellemekte ve okul örgütünün örtük değerleri arasında yer alan sosyal sermaye unsurlarından etkili düzeyde faydalanılmasını zorlaştırmaktadır. Türkiye’de sosyal sermaye konusunda yapılan çalışmaların genellikle teorik çerçeveye ile sınırlı olması sosyal sermaye ile bireysel ve örgütsel değişkenler arasında hangi yönde ve ne düzeyde bir ilişkinin olduğunun araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum araştırmanın problemi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda sosyal sermaye ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu nedenle araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır: “Sosyal sermaye (iletişim, güven) ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki” var mıdır? , “Sosyal sermaye (iletişim, güven) motivasyonu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?”

Yöntem

Bu araştırma, betimsel nitelikte bir araştırmadır. Bu tür araştırmalar, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da temsil yeteneği olan örneklem üzerinde yapılır (Karasar, 2003). 2009–2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri veri olarak toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

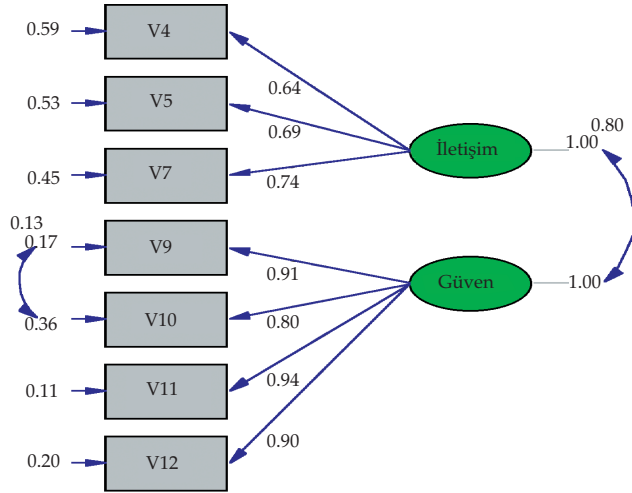
Araştırma evrenini Elazığ İli Merkez ilköğretim okullarında görev yapan 1500 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, çalışma evreni içerisinde tesadüfi olarak seçilen 500 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Öğretmenlerden geriye dönen 375 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçekler araştırmacılar tarafından öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek dağıtılmış ve öğretmenlerin ölçekleri yazılı olarak cevaplandırılmaları istenmiştir. Örneklem sayısı çalışma evreninin yaklaşık % 25’ ni oluşturmakta olup bu oranın evreni temsil açısından yeterli olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 2003).



Veri Toplama Araçları

Sosyal Sermaye Ölçeği: Ersözlü (2008) tarafından öğretmenlerin sosyal sermaye algusunu algılama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Ersözlü'nün gerçekleştirdiği Açımlayıcı Faktör Analizi'ne göre beş boyuttan ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak, Kaiser Mayer-Olkin (KMO) katsayı ortalamasının ise .940 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçek üzerinde belirlenmiş olan faktör yapıları Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne (Confirmatory Factor Analysis) tabi tutulmuştur. Bu analiz, ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir yöntemdir ve önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak faktör oluşturmaya yönelik bir işlemdir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 1996). Buna göre, 24 madde ölçekten çıkarılmış ve geriye kalan 7 maddenin 2 faktör (iletişim ve güven) altında toplandığı görülmüştür. Ölçek üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

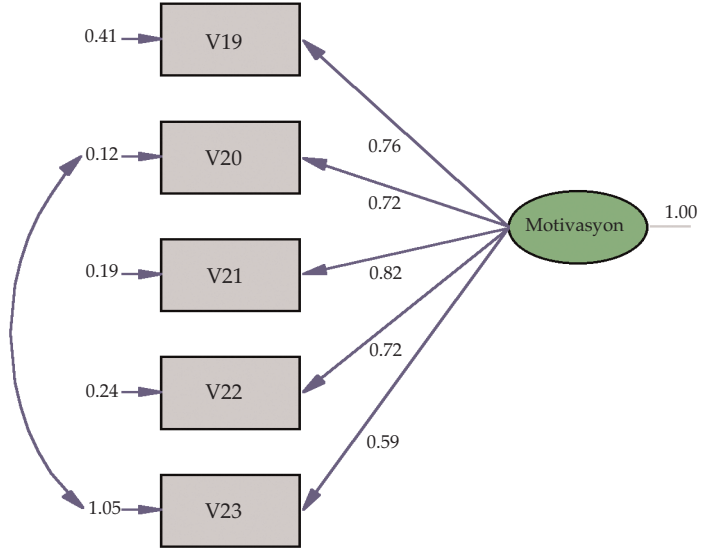
Tablo 1. Sosyal Sermaye Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Chi-Square=26.17, df=12, P-value=0.000, RMSEA=0.072

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin ilk 3 maddesinin (V4,V5,V6) iletişim faktörüne son 4 maddesinin (V9,V10,V11,V12) ise güven faktörüne ait olduğu görülmüştür. Bununla beraber, ölçeğin X^2 değerinin standart sapmasına oranı 2 ve RMSEA değerinin ise 0.008 olup kabul edilebilir bir uyum düzeyinde olduğu (Şimşek, 2007; Hu ve Bentler, 1998; Bentler ve Benet, 1980) görülmüştür.

Motivasyon Ölçeği: Claude, Caroline, Frédéric, Herbert, ve Martin (2008) tarafından öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Claude vd.'nin gerçekleştirdiği açımlayıcı faktör analizi'ne göre 15 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada, ölçek üzerinde belirlenmiş olan faktör yapıları doğrulayıcı faktör analizi'ne (Confirmatory Factor Analysis) tabi tutulmuş, 10 madde ölçekten çıkarılmış ve geriye kalan 5 maddenin tek faktör (motivasyon) altında toplandığı görülmüştür. Buna göre, ölçek üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Motivasyon Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Chi-Square=26.17, df=12, P-value=0.000, RMSEA=0.072

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin 5 maddesinin (V19,V20,V21,V22,V23) tek faktör (motivasyon) altında toplandığı görülmüştür. Bununla beraber, ölçeğin key kare değerinin standart sapmasına oranı 2'nin altında olduğu ve RMSEA değerinin ise 0.05 altında olduğu, bu şekilde iyi bir uyum değerine sahip olduğu (Şimşek, 2007; Hu ve Bentler, 1998; Bentler ve Benet, 1980) görülmüştür.

Bulgular

"Sosyal sermaye ile sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?", "Sosyal sermaye (iletişim ve güven birlikte) motivasyonu anlamlı yordamakta mıdır? sorularına cevap bulmak amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen veriler korelasyon ve regresyon analizine tabii tutulmuş ve sonuçlar tablo 3 ve 4'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Korelasyon İlişikisine Ait Bulgular

Değişkenler		İletişim	Güven	Motivasyon
İletişim	r	1	.80	.52
	p			.000(**)
Güven	r	.80	1	.48
	p			.000(**)

**P< 0.01

Tablo 3'de görüldüğü gibi yapılan çift yönlü korelasyon analizine göre sosyal sermayenin alt unsurunu oluşturan iletişim ve motivasyon arasında .52 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde, güven ve motivasyon arasında ise .48 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Okul içerisinde yönetici-öğretmen ve öğretmen-öğretmen arasındaki iletişimin istenilen düzeyde olmasının güven ortamı-



na göre öğretmenlerin motivasyon düzeyi üzerinde daha fazla etkili olduğu ve motivasyon açısından iletişimin (paylaşımın) güvenden daha öncelikli olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Yordanan Değişken <i>Motivasyon</i>	B	Standart Hata	β	t	p	F	R	R ²
Sabit	2.784	.233		11.960	.000		.465	.256*
İletişim	.365	.065	.465**	5.582	.000	31,168		
Güven	.348	.061	.452**	5.213	.000	29.456		

Yordayıcı Değişkenler: Sosyal Sermaye (iletişim, güven)

Tablo 4’de çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, iletişimin güvene göre motivasyonu daha güçlü olarak yordadığı tespit edilmiştir. Standardize edilmiş % (Beta) değerlerine göre, öğretmenlerin görüşlerine göre okul ortamında mevcut sosyal sermayenin alt boyutunu oluşturan iletişim güven duygusuna göre motivasyonu anlamlı ve daha güçlü olarak yordamaktadır (%= .465 P<.001). Sosyal sermayenin iletişim ve güven alt boyutlarının motivasyon düzeyini yaklaşık % 25 (R²= .256) oranında ve anlamlı yordamaktadır. Toplam varyansı açıklama yüzdesi için yapılan F testi sonucunda istatistiksel açıdan (F= 31.168, Sig = .000) düzeyinde anlamlı bir sonuç tespit edilmiştir. Bu bağlamda çoklu regresyon analizi sonucuna göre iletişimin güvene göre öncelikli olarak motivasyon düzeyi üzerinde daha etkili olduğu saptanmış ve korelasyon analizi sonucunu doğruladığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Okulların sahip oldukları unsurlar sadece görülebilen resmi normlarıyla sınırlı değildir. Değerler (güven, iletişim, empati, paylaşım) okulların sahip oldukları örtük unsurları arasındadır. Bu araştırma sonucunda, sosyal sermayenin -iletişim ve güven alt boyutları ile- öğretmenlerin motivasyon düzeyini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Allik ve Realo (2004); Newton (2001); Palgi ve Moore (2004) ile Marcinkeviciute (1998) yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde; örgüt içi iletişime önem verilen ve güven ortamının yüksek düzeyde olduğu özel işletmelerde, işgörenlerin motivasyonlarının da yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Mcnamara, Weininger ve Lareau (2003); Teachman, Paasch ve Carver (1996); Ferguson (2004) ile Cooleman (1988) ortaöğretim okullarında yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerine karşı güven duygusunun yüksek düzeyde olduğu görülen öğrencilerin motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Pedder ve Mcintyre (2006), Christophel ve Gorham (1995), Frymier (1993), Baringer ve McCroskey (2000) ile Öztürk (2006) ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada, okul ortamında arkadaşları ve öğretmenleriyle kolaylıkla iletişim kurabilen öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır.

Yapılan araştırmalar ve bu araştırmada tespit edilen sonuçlar karşılaştırıldığında, sosyal sermayeye ait unsurların (iletişim, güven) motivasyon üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okullarda yönetici-öğretmen ve öğretmenler arası iletişim ile güvenin öğretmenler açısından önemli bir moral kaynağı olduğu söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda şu öneriler ileri sürülebilir:

- Öğretmenlerin motivasyonlarını üst düzeyde tutabilmek için yöneticiler “ilişki yönelimli liderlik davranışlarına” önem vermelidirler.
- Yöneticiler öğretmenlerle olan ilişkilerinde güven ortamı oluşturmaya çalışmalıdır.
- Öğretmenlerin birbirlerine karşı güven verme ve iletişim yeterlilikleri öğretmen performans değerlendirme kriterleri arasında yer almalıdır.

Kaynakça

- Allik, J, Realo, A. (2004). Individualism-Collectivism And Social Capital. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 29-39.
- Baringer, D., Mccroskey, J. (2000). *Immediacy in The Classroom: Student Immediacy*. Annandale: Communication Education.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bentler, P. M., Benet, D.G. (1980). Significance Test and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88, 591-606.
- Christophel, D., Gorham, J. (1995). *A Test-Retest Analysis Of Student Motivation Teacher Immediacy And Perceived Sources Of Motivation, Teacher Immediacy And Perceived Sources Of Motivation And Demotivation In College Classes*, Communication Education.
- Claude, F., Caroline, S., Frédéric, G., Herbert, M. ve Martin, D. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers, *Journal of Career Assessment*, 16, 256-278.
- Cohen, D., Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız Zenginlik: Kuruluşların Sosyal Sermayesi* (Çev: Ahmet Kardam). İstanbul: Mess Yayıncılık.
- Coleman, J. (1988). Social Capital İn The Creation Of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Cooper, R., Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zeka*. (Çev: Zelal B. Ayman-Banu Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Ersözlü, A. (2008). *Sosyal Sermayenin Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ferguson, K. (2004). Measuring And Indigenizing Social Capital İn Relation To Children's Street Work İn Mexico: The Role Of Culture İn Shaping Social Capital Indicators. , 1-14.
- Frymier, A. B. (1993). *The Impact of Teacher Immediacy on Students' Motivation Over the Course of a Semester*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Speech Communication Association. .
- Fukuyama, F. (1999). *Social Capital and Civil Society*. Washington D.C: IMF Institute And The Fiscal Affairs Department.
- Genç, N.(2004). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hicks, H., Gullet, R. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve Davranış* (Çev. Besim Baykal). İstanbul: İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Hu, L.T., Bentler, P.M. (1998). Fit Indices in Covariance Structure Modelling: Sensitivity to Under Parameterized Model Misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Jackson, M. (2005). *The Economics of Social Networks*. California: California Institute of Technology.
- Jöreskog, K., Sörbom, D. (1993). *Structural Equation Modeling With The Simplis Command Language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcinkeviciute, L. (1998). *Behaviour, Work Motivation And Motivation Methods of The Enterprise*. Unpublished Master Theses. Kaunas. 4 Mart 2010 tarihinde adresinden indirilmiştir.

◆ İbrahim H.Çankaya / Hurşit Çanakçı

- Mcnamara, E., Weininger, E. & Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relation Between School and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351.
- Munn, N. (1946). *Psychology- The Fundamentals of Human Adjustment*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Newton, K. (2001). *Trust Social Capital Civil Society and Democracy*, *International Political Science Review*, 22(2), 201-214.
- Özdamar, K. (2003). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Öztürk, T. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Artıran ve İdame Ettiren Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palgi, M., Moore, G. (2004). Social Capital Mentors And Contacts. *Current Sociology*, 52(3), 459-480.
- Pedder, D., Mcintyre, D. (2006). *Pupil Consultation: The Importance Of Social Capital*. *Educational Review*, 58(2): 145-157.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Robbins, S. (2001). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (1996). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Schumacker, R., Lomax, R. (1996). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Teachman, J., Paasch, K., Carver, K. (1996). Social Capital and Dropping Out Of School Early. *Journal of Marriage and the Family*, 58(3), 773-783.



EVALUATION OF TEACHERS' VIEWS RELATED THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL CAPITAL AND MOTIVATION

İbrahim H. ÇANKAYA *

Hurşit ÇANAKÇI**

Abstract

The aim of this research is to analyze the relationship between social capital and the teachers' motivation level according to class teachers' perceptions. The population of the study consisted of primary schools teachers who worked in the fall semester 2009-2010 in the center of Elazığ province. Data were collected from a sample of 375 teachers working at primary schools in Elazığ. In this study the social capital scale developed by Ersözülü (2008) and the motivation scale developed by Claude, at all (2008) were used. It has been found out that perceived subscales of social capital directed to teacher predicts level of motivation significantly.

Keywords: Motivation, social capital, communication, trust.

* Assist.Prof.Dr. Mevlana University, Faculty of Education, Konya.

** Provincial Education Directorate of National Education, Education Inspector, Elazığ.

MADDENİN TANECİKLİ YAPISI İLE İLGİLİ İKİ AŞAMALI TANILAYICI SORULARIN ONTOLOJİ TEMELİNDE GELİŞTİRİLMESİ

Dilek ÖZALP*

Ajda KAHVECİ**

Özet

Maddenin tanecikli yapısı konusunda, ontolojik kategorilerin kuramsal çerçeve olarak kullanıldığı, iki aşamalı soruların geliştirilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Araştırmanın odağında özellikle, 1) soruların geliştirilmesi sürecinde yapılan pilot uygulamada öğrencilerden dönüt alma, 2) dönütlerde görülen, konu ile ilgili öğrenci düşünce biçimlerini anlama, 3) kavram yanılgılarının ontolojik temelini tanılama, yer almıştır. Ortaöğretim ders programıyla bağlantılı olarak 15 tane iki aşamalı tanılayıcı soru hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine göre test maddelerinde düzeltmeler yapılmıştır. Soruları güçlendirmek ve elde edilecek sonuçların geçerliliğini sağlamak amacıyla öğrenci dönütlerini almak üzere 2007-2008 öğretim yılının ikinci döneminde, İstanbul'da bir ilköğretim okulu ve bir dershanede bulunan toplam 178 öğrenciyle soruların pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamada öğrencilere her bir soruyla ilgili 14 dönüt sorusu sorulmuştur. Pilot uygulamadan sonra öğrencilerden alınan dönütlere göre sorular düzeltilmiş ve iyileştirilmiştir. Anamlı öğrenme için iki aşamalı tanılayıcı sorular kadar bu soruların kapsam geçerliliğinin etkin bir biçimde sağlandığı geliştirme süreci de önemlidir.

Anahtar Sözcükler: maddenin tanecikli yapısı, ontoloji, kavram yanılgıları, iki aşamalı tanılayıcı sorular

Giriş

Kavram Yanılgıları

Öğrenciler okul sıralarına günlük yaşantıdaki deneyimlerinden öğrendikleri bazı kavramlarla gelmektedirler. Günlük yaşantılardaki deneyimlerle edinilen kavramlar bilimsel olarak okul derslerinde tekrar karşısına çıkabilmektedir. Eğer öğrenciler bu kavramları doğru olarak anlamlandırdıysalar öğretim sırasında zorluk yaşamadan öğrenme gerçekleşebilir. Ancak bu kavramlar tam olarak anlaşılmadı ya da yanlış anlaşılırsa, öğrencilerin kavramların bilimsel açımlarını anlamamalarından dolayı kavram yanılgıları oluşabilir. Kavram yanılgıları, günlük yaşantıda edinilen bilgilerin tam anlaşılmasından dolayı oluşmasının yanı sıra, öğretimden de kaynak-

* Öğr.Gör., University of South Florida, Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Bölümü, Fen Eğitimi Programı

** Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı (iletişim yazarı)

lanabilir. Bunların yanında fen bilimlerindeki kavramların genellikle soyut olmaları nedeniyle, öğrenciler bu kavramları tam olarak anlayamamakta ve kavram yanlışları açığa çıkmaktadır. Kavram yanlışları, öğrencilerin hem bu kavramları, hem de bu kavramlarla ilişkisi bulunan diğer kavramları öğrenmelerini engellemekte veya geciktirmektedir.

Kavram yanlışlarının bu derece önemli olması araştırmacıların da dikkatini çekmiş ve farklı alanlarda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar sonucunda, öğrencilerin pek çok kavram yanlışısına sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırmaların yapıldığı alanlardan biri de kimya biliminin önemli bir bölümünü oluşturan madde ve tanecikli yapısıdır. Maddenin tanecikli yapısı kimyanın en temel konularından biridir, bu nedenle bu konudaki kavram yanlışları birçok eğitim araştırmacısı tarafından araştırılmıştır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerde maddenin tanecikli yapısıyla ilgili birçok kavram yanlışısı bulunmuştur. Örneğin bazı öğrenciler katı bir madde erirken onun moleküllerinin de eriyeceğini (Boz, 2006, 212), su ısıtılırsa moleküllerinin geleceğini (Griffiths ve Preston, 1992, 616; Kind, 2004, 13; Kokkotas, Vlachos ve Koulaidis, 1998, 298; Stepans, 2003, 21; Lee vd., 1993, 263), moleküllerin buharlaştığını (Kokkotas, Vlachos ve Koulaidis, 1998, 298), moleküllerin donduğunu (Lee vd. 1993, 261), altın atomunun aynı altın gibi sert ve parlak olduğunu (Stepans, 2003, 21) düşünmeleri, öğrencilerdeki madde ve tanecikli yapı ile ilgili kavram yanlışlarıdır. Bazı öğrenciler ise tanecikler arasındaki boşluğun varlığını kabul etmemektedirler. Boşluğun varlığını kabul edenler, bu boşluğu başka bir madde ile zihinlerinde doldurma eğilimi göstermektedirler. Öğrenciler bu boşluğun içerisinde hava, kir, sıvı madde veya bilinmeyen gazların olduğunu düşünmektedirler (Kind, 2004, 11). Bazı öğrencilerin ise bu boşluk içerisinde aynı maddenin olacağını düşündükleri görülmüştür. Örneğin hava moleküllerinin arasında hava, su moleküllerinin arasında su bulunduğuna dair açıklamalar, öğrenciler tarafından yapılmıştır (Lee vd. 1993, 257). Aslında öğrenciler gördükleri şeylere odaklanmakta ve taneciklerin arasının boş olduğunu düşünmekte zorluk çekmektedirler (Kind, 2004, 11). Diğer bir ifadeyle katı ve sıvı bir maddeye baktıklarında boşluk göremedikleri için taneciklerin arasında boşluk olduğunu düşünememektedirler.

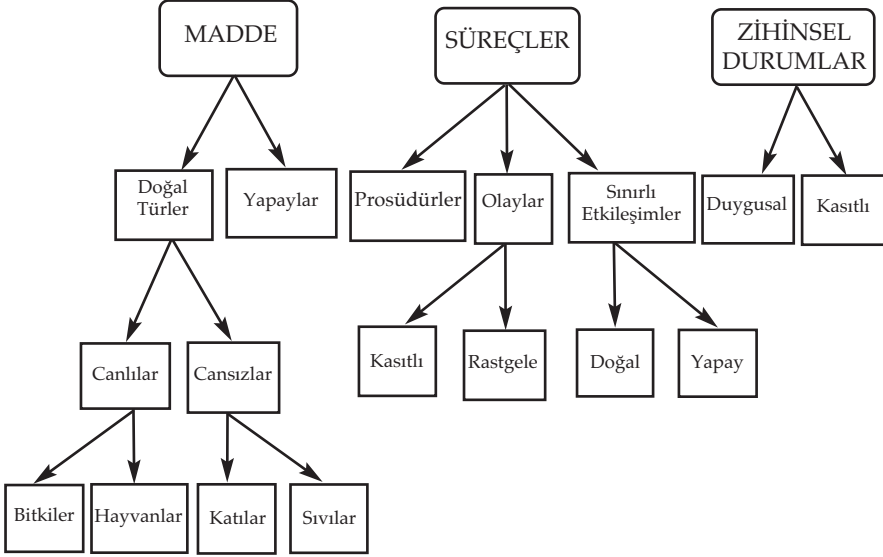
Ontoloji

Ontoloji terimi Aristo zamanlarına kadar uzanır (Chi ve Hausmann, 2003, 3). Ontoloji, varlık bilimidir. Varlıklar ve varlıkların ait olduğu temel kategorilerle ilgilenir (Wikipedia, 2010). Diğer bir ifadeyle ontoloji gerçeğin kategorik yapısına karşılık gelir. Aristoteles zamanlarından beri her şeyin temel olarak farklı kategorilere ait olduğu düşünülmüştür (Chi ve Hausmann 2003, 3). Bu kategorilere ontolojik kategoriler denir. Bu görüşe göre, dünyadaki tüm varlıklar üç temel ontolojik kategori içine alınabilir. Bu kategoriler, 'madde (matter)', 'süreçler (processes)' ve 'zihinsel durumlar (mental states)' şeklindedir (Şekil 1) (Chi vd, 1994, 28; Johnston ve Southerland, 2000, 4). Ontolojik kategorilerin gerçekliği, onların ontolojik özellikleri ile tanımlanabilir (Chi ve Hausmann, 2003, 4).

Ontolojik özellik, bir varlığın yer aldığı ontolojik kategori sonucu sahip olma potansiyelini taşıdığı özelliktir (Chi, 1997, 217; Chi vd., 1994, 29). Diğer bir ifadeyle bir ontolojik kategoriye ait üyelerin sahip oldukları özelliktir (Chi ve Slotta, 1993, 252; Chi ve Hausmann, 2003, 5; Chi, 1997, 217). Üye, bir ontolojik kategoriye örnek olarak verilebilecek kavramlardır. Örneğin masa, sandalye madde kategorisinin ya da elektrik, ısı, kimyasal bağ kavramları süreç kategorisinin üyeleridir. 'Madde (matter)' kategorisi hacim, kütle, renk gibi bazı ontolojik özelliklere sahiptir (Chi ve Hausmann, 2003, 4; Chi, vd., 1994, 29). Hacim, kütle, renk gibi özellikler 'madde (matter)' kategorisinin üyelerin sahip olabilecekleri temel özellik çeşitleridir (Chi ve Hausmann, 2003, 4). Örneğin renk özelliğini ele alırsak bir sincap renk özelliğine sahiptir, yani renkli olabilir. Savaş kavramı ise 'süreçler (processes)' kategorisinin bir alt kategorisi olan 'olaylar (events)' kategorisine aittir. Bu nedenle savaş kavramı renk özelliğine sahip olmaz. 'Olaylar (events)' alt kategorisi kendi üyelerinin sahip oldukları bir zaman diliminde meydana gelme, başlangıcı ve sonu olma gibi başka ontolojik özelliklere sahiptir (Chi vd., 1994, 29).

Ontolojik Kategoriler

Ontolojik kategoriler birbirlerinden farklı olduğu gibi alt kategoriler de birbirlerinden farklıdır çünkü her kategori ontolojik olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Örneğin 'madde' kategorisinin alt kategorileri 'süreçler' kategorisinin alt kategorilerinden ontolojik açıdan farklılık göstermektedir (Chi vd., 1994, 29).



Şekil 1. Dünyadaki varlıkların bulunabileceği üç ontolojik kategori ve alt kategorileri

Madde kategorisi: Madde kategorisinde bulunan kavramlar kütle, hacim, depolanabilme, biriktirilebilme gibi ontolojik özelliklere sahiptir. Öğrenciler de bu özelliklerle daha kolay etkileşime girdikleri için bu kategori onların en kolay kavram-sallaştırdıkları kategoridir (Johnston ve Southerland, 2000, 5). Madde kategorisinde yer alan kavramlara kalem, ağaç, kapı vb. örnekler verilebilir. Madde kategorisi ikiye ayrılır. Bunlar 'doğal türler (natural kind)' ve 'yapaylar (artifacts)'dır (Chi, 1997, 216).

Süreçler (Processes) kategorisi: Süreç kategorisindeki kavramlar bir şeylerin ne olduğundan ziyade ne yapıldığını ifade eden kavramlardır. Bir sürecin fiziksel özelliği tanımlanamaz. Örneğin okuma, yazma, düşünme gibi kavramlar süreç kategorisi içinde yer alır (Johnston ve Southerland, 2000, 5). Mesela süreç kategorisindeki kavramların (okuma, yazma) rengi, kütlesi, hacmi yoktur. Yani madde kategorisinden farklılık göstermektedir.

Süreçler kategorisi üçe ayrılır. Bunlar 'prosedürler (procedures)', 'olaylar (events)' ve 'sınırlı etkileşimler (constraint-based interactions)' alt kategorileridir. 'Olaylar (events)' alt kategorisine ait üyelerin ontolojik özellikleri arasında bir başlangıç, sonun ve sebebin olması sayılabilir. Örneğin bir basketbol karşılaşmasının başlangıcı ve sonu bellidir ve belli olgularla ayırt edilebilir (örn., hakemin düdüğü çalması). 'Prosedürler (procedures)' alt kategorisinin özellikleri arasında "yapılabilirlik" ve "belli bir sıralamanın olması" yer alır. Prosedürler, belli bir amaç doğrultusunda belli bir sıralama takip edilerek bulunan eylemlerin toplamıdır ve bu eylemlerin sonucunda bir ürün ortaya çıkar (örn., ayakkabı bağı bağlama, yemek yapma). Süreçler kategorisinin alt kategorileri arasında öğretim açısından en önemli olan kate-

gori sınırlı etkileşimler kategorisidir. Birçok bilimsel kavram sınırlı etkileşimler kategorisinde bulunmaktadır (Chi vd., 1994, 31). Bu tür kavramlarla fizik ve biyolojide sıkça karşılaşmaktadır. Isı, ışık, kuvvet, akım, elektrik, doğal seleksiyon (seçim), difüzyon gibi kavramlar sınırlı etkileşimler kategorisinde bulunan kavramlara örnek olarak verilebilir. (Chi, 1997, 225). Ayrıca öğrencilerin kavram yanlışlarının en fazla olduğu kategori de bu kategoridir.

Zihinsel durumlar kategorisi: Zihinsel durumlar kategorisi duygular ve istekler ile ilgili kavramların bulunduğu kategoridir. Örneğin rüya, istek ve korku bu kategoride bulunan kavramlardır. Yine benzer olarak "doğru" ve "x ile ilgilidir" gibi ifadeler de bu kategoriye alınabilecek ifadelerdir (Chi vd., 1994, 29).

Kavram Yanlışlarının Ontolojik Nedenleri

Chi ve Hausmann (2003)'a göre bütün kavramlar ve fikirler bir ontolojik kategoriye aittir. Kavram terimi bir kategori örneğini ifade eder. Örneğin 'kedi' kavramının 'hayvanlar' kategorisine ait olması, 'fırtına' kavramının 'süreç' kategorisine ait olması ya da 'düşünce' kavramının 'zihinsel durumlar' kategorisinin bir örneği olması gibi.

Kavramlar buldukları kategorilerin içeriğiyle yorumlanır ve anlaşılır. Bir kavram bir kategoriye atandığı zaman bu kavram o kategorinin tüm özelliklerini alır. Bu perspektiften bakıldığında kavram yanlışları kavramların yanlış kategorize edilmesi sonucunda oluşur çıkarımı yapılabilir. Diğer bir ifadeyle kavram yanlışları bir kavramı yanlış ontolojik kategoriye atama sonucu oluşur (Chi ve Roscoe, 2002, 13; Johnston ve Southerland, 2000, 76).

Örneğin bir öğrencinin elektrik kavramını, süreç kategorisi yerine madde kategorisine aldığını düşünelim. Bu öğrencinin madde kategorisindeki kavramların depolanabilme özelliği taşımasından dolayı elektriğin de bataryada depolandığı düşüncesini taşıdığını söylemek mümkündür. Ayrıca bu gibi düşünen öğrenciler bir telden geçen elektrik akımını gerçek bir akım olarak düşünmektedirler. Yani sıvılar nasıl bir borudan akıyorsa elektrik akımının da bir telden o şekilde aktığını düşünmektedirler (Chi ve Roscoe, 2002, 14).

Araştırmanın Problemi ve Amacı

Türkiye'de ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretim programlarında öğrenciler Fen ve Teknoloji dersinde maddenin üç fiziksel halini, özelliklerini ve hal değişim olaylarını, genişleme ve büzülme gibi olayları öğrenmektedirler. Öğrenciler 6. sınıfa geldiklerinde maddenin tanecikli yapısı konusunda tanışmakta ve bu konu içerisinde maddelerin küçük, görülemez, hareketli taneciklerden oluştuğunu, bu tanecikler arasında boşlukların olduğunu, atom ve molekül kavramları ile öğrenmektedirler. Bu öğrenilenlerden yola çıkarak öğrenciler fiziksel ve kimyasal değişimlere geçiş yapmakta ve hal değişim olaylarını maddenin tanecikli yapısıyla ilişkilendirerek incelemektedirler. Yedinci sınıfta ise element-bileşik kavramlarını, karışımları ve çözünme olayını, çözeltilerin özelliklerini, kimyasal bağları ve atomun yapısını öğrenmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Dokuzuncu sınıfta öğrenciler, madde ve özelliklerini, fiziksel-kimyasal değişimleri, maddenin fiziksel hallerini ve hal değişim olaylarını, element, bileşik ve karışımların özellikleri gibi konuları yeniden görmektedirler. Böylece öğrencilerin ilköğretimde öğrendikleri konuların tekrarı yapılmakta ve bu konuların daha detaylı öğretilmesi hedeflenmektedir. Dikkat edildiğinde bu konuların etkili bir şekilde öğretilmesi maddenin tanecikli yapısı konusunun öğrenciler tarafından iyi anlaşılmasıyla mümkündür.

Ontoloji ve fen bilimleri ile ilgili araştırmalar genellikle fizik ve biyoloji alanlarında uygulanmış ve bu alanlarda çeşitli kavram yanlışları tespit edilmiştir. (Johnston ve Southerland, 2000, 7). Diğer taraftan kimya ve özellikle maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışları çoktan seçmeli testler ya da mülakatlarla belirlenmeye çalışılmış ancak ontolojik yönden araştırılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada, öğrencilerin maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışlarını anlamayı sağlayacak

soruların geliştirilmesi amaçlanmış ve geliştirme sürecinde Chi ve arkadaşlarının oluşturduğu ontolojik kategoriler kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Pilot uygulama olan bu çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinde maddenin tanecikli yapısıyla ilgili bulunan kavram yanlışlarının açığa çıkarılması için kullanılacak, ontolojik kategorilere göre hazırlanmış iki aşamalı sorular geliştirilmiştir. Tan (2005)'e göre pilot uygulamalarda hazırlanan soruların yeterliliği incelenmelidir. Pilot uygulamanın yapılaş amacı öğrencilerin soruları nasıl algıladıklarını anlamak, sorunun amacına ulaşip ulaşmadığını ölçmek ve öğrencilerden gelen dönütlere göre sorularda gerekli değişiklikleri yaparak testin geçerlik ve güvenilirliğinin istenilen düzeye gelmesini sağlamaktır. Bu aşamada alan uzmanlarının yanı sıra asıl hedef kitlesi olan öğrencilerin de görüşlerinin alınması gerçek uygulama öncesinde oluşabilecek hataların ve eksikliklerin azaltılmasını sağlar.

Pilot uygulama ile öğrencilerden alınan dönütlere ve yorumlar, öğrencilerin konu ile ilgili ne bildikleri, soruların soruluş biçimlerini nasıl yorumladıkları, ayrıca verdikleri cevaplarının nedenlerini anlamayı sağlar. Ayrıca pilot uygulamada, öğrencilere sorulan dönüt soruları ile öğrencileri çelişkiye düşürücü bir unsurun olup olmadığı, cevabı tahmin ederek verip vermedikleri, seçtikleri cevabın neden doğru olduğunu bilip bilmedikleri ya da cevaplarından emin olup olmadıklarını belirler. Böylece eğer bir soruda öğrencilerin çoğu emin olmadan cevap verdiklerini söylemişlerse soruda yapısal ve terminolojiye dayalı problemlerin olduğu anlaşılır. Bunun yanı sıra, pilot uygulamada öğrencilerden gelen dönütlere öğrencilerin soyut sembollerini anlayıp anlamadıkları açığa çıkarılabilir ve bu durumda onların sorulan soruları ne kadar doğru yorumlayabilecekleri de anlaşılabilir olur. Bu dönütlere dayanarak iyileştirilen sorularla gerçekleştirilecek çalışma sonunda daha iyi sonuçların alınması sağlanır (DeBoer vd. 2008, 27).

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada kesitsel anket araştırması (*cross-sectional survey research*) yöntemi (Fraenkel ve Wallen, 2003, 397) kullanılmış ve araştırmanın örneklemini 6-11. sınıflarda okuyan ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur.

Örneklem

Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. (Fraenkel ve Wallen, 2003, 103). Geliştirilen iki aşamalı soruların pilot uygulaması 2007-2008 öğretim yılının ikinci döneminde bir ilköğretim okulu ile lise düzeyinde öğrencilerin bulunduğu dersane öğrencilerinden oluşan toplam 178 katılımcı ile yapılmıştır. Örneklemdeki 178 öğrencinin 128 tanesi ilköğretim 6., 7., 8. sınıf, 50 tanesi de ortaöğretim 9., 10., 11. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 78'i kız, 99'u erkek öğrencidir (bir öğrenci cinsiyet sorusuna yanıt vermemiştir).

İki Aşamalı Soruların Geliştirilmesi

Fen bilimleri eğitimi alanında iki aşamalı testler ilk olarak Treagust (1988) tarafından geliştirilmiş ve Treagust'un önerdiği metodoloji birçok araştırmacı tarafından benimsenmiştir. İki aşamalı sorular, öğrencilerde bulunan kavram yanlışlarının öğretim tarafından kolaylıkla tespit edilerek ele alınmasına olanak sağlayan alternatif bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir.

Bu çalışma, EK'te verilen iki aşamalı 15 sorunun geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Soruların ilk aşaması çoktan seçmeli şeklindedir. Yani ilk aşama bir soru ve bu sorunun olası cevaplarını içeren seçeneklerden oluşmaktadır. Bu seçeneklerden bir tanesi sorunun bilimsel olarak kabul edilen doğru cevabıdır. Diğer seçenekler ise soruyla ilgili olası kavram yanlışlarını ve alternatif düşünme biçimlerini içeren ifadelerden oluşmaktadır. Soruların ikinci aşaması ise ilk aşamadaki her seçeneğin muhte-

mel nedenlerini içermektedir. Yani öğrenci birinci aşamada sorunun doğru cevabı olarak düşündüğü seçeneği tercih etme nedenini ikinci aşamada seçmek zorundadır.

On soru araştırmacı tarafından ontolojik kuram ve kuramın kavram yanlışları ile ilişkisi temel alınarak geliştirilmiştir. Beş soru ise Othman, Treagust ve Chandrasegaran (2007)'ın geliştirdiği testten uyarlanmıştır. Bu sorular İngilizce orijinalinden Türkçe'ye çevrilmiştir. Geçerlilik çalışması için sorular geri çevirme (back translation) yöntemiyle tekrar Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. Bu çeviriler ileri düzeyde İngilizce bilen kimya öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Orijinal İngilizce ve çeviri İngilizce metin karşılaştırılmış ve farklı olan bölümler görüş birliğiyle düzeltilmiştir.

Ontoloji temeline dayanan soruların geliştirilmesi için önce yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda maddenin tanecikli yapısıyla ilgili bulunan kavram yanlışları incelenmiştir. Sorular bu kavram yanlışları ve bunlardan yola çıkarak oluşabilecek başka kavram yanlışlarını açığa çıkarabilecek şekilde düzenlenmiştir. Soruların geliştirilmesinde ontolojik kategoriler esas alınmıştır. Her bir soruda belirlenen kavram, belli bir ontolojik kategoriye aittir. Soruların birinci aşamasında cevap seçenekleri bulunmaktadır. Soruların cevap seçenekleri farklı ontolojik kategorilere aittir. Bu ontolojik kategoriler öğrencilerin soruda belirlenen kavramı yanlış olarak atama olasılıkları yüksek olan kategorilerdir. Öğrenciler eğer soruda belirtilen kavramı olması gereken kategoriye atarlarsa o soruyla ilgili kavram yanlışları bulunmamaktadır. Ancak kavramı olması gereken dışında farklı bir ontolojik kategoriye atarlarsa o zaman öğrencide bir kavram yanlışlığı bulunmuş olacaktır. Soruların ikinci aşaması ise ilk bölümdeki cevap seçeneklerinin olası nedenlerinin yer aldığı kısımdır. Öğrenci bu aşamada ilk aşamada seçtiği cevap seçeneğinin nedenini belirlemek zorundadır. Öğrencinin belirlediği neden ayrıca kavram yanlışlığının hangi ontolojik nedenden kaynaklandığını da açığa çıkarmaktadır.

Sorular ontoloji kategorilerine göre yazıldıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Görüşü alınan uzmanlar kimya ve kimya eğitimi alanında akademik araştırmalar yapmış öğretim üyeleri ve deneyimli kimya öğretmenleridir. Analiz ve Bulgular bölümünde soruların ontolojik temeli ve uzman görüşü doğrultusunda yapılan düzeltmeler açıklanmıştır. Sorular, uzman görüşü doğrultusunda iyileştirildikten sonra uygulamaya geçilmiştir.

Uygulama

Öğrencilerin geliştirilen ve uzman görüşüyle iyileştirilen sorularla ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla her bir soruyla ilgili 14 tane dönüt sorusu sorulmuştur. (Örneğin, "Sorunun şıklarında karışıklığa neden olan bir şey var mı? Açıklar mısın.", "A seçeneği doğru mu? Neden doğru veya neden doğru değil? Açıklar mısın.", "Başka cevap seçenekleri olmalı mı?", vb.). Bu sorular DeBoer ve ark. (2008)'nın dönüt sorularından uyarlanmıştır. Uygulamada sorular üç gruba bölünmüştür. Her bir sorunun 14 tane dönüt sorusuyla birlikte verildiği düşünüldüğünde, üç soru grubu oluşturma nedeni soruların tamamının uygulamada çok fazla yanıt zamanı gerektirecek olması, bunun öğrencilerin sıkılmasına neden olarak öğrencilerin tüm soruları aynı dikkat ve özenle yanıtlamama ihtimalinin yüksek olacağını düşündürmektedir. Her soru grubunun 6-11. sınıf öğrencileri tarafından cevaplanmasının sağlanmasına dikkat edilmiştir. Örneğin bir soru grubunun sadece ilköğretim ikinci kademe, diğer soru grubunun sadece ortaöğretim öğrencileri tarafından yanıtlanmaması için gerekli önlemler alınmıştır. Yanıtlama süresi olarak öğrencilere iki ders saati (80 dakika) verilmiştir.

Analiz ve Bulgular

Ontolojiye dayalı İki Aşamalı Soruların Uzman Görüşleri ve Öğrenci Dönütleri Doğrultusunda İyileştirilmesi

Pilot uygulamada soruların her bir seçeneğinin ve ikili bir kombinasyon olan (doğru seçenek-nedeni) bilimsel doğru cevabın toplam örnekleme seçilme yüzdesi hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerden gelen cevaplar ve geri dönütler

incelenmiş ve ilgili sorularda yapılan değişiklikler ve yeniden düzenlemeler burada açıklanmıştır.

Birinci soru (Soru 1) öğrencilerin atomların canlılık özelliği hakkında ne düşündüklerini araştırmak amacıyla yazılmıştır (Şekil 2). Ontolojiye göre *madde* kategorisinin alt kategorilerinden ikisi '*canlılar*' ve '*cansızlar*' kategorileridir. Atomlar '*cansızlar*' alt kategorisine aittirler. Eğer öğrenci C seçeneğini seçerse sorunun birinci aşamasını doğru cevaplamış olacaktır. Ancak A, B ya da D seçeneğini seçerse atomu '*canlılar*' kategorisine almış olacağı için bu konudaki kavram yanlışlığı belirlenmiş olacaktır. Yani atomu '*cansızlar*' kategorisi yerine '*canlılar*' kategorisine alarak yanlış kategorize etmeden dolayı kavram yanlışlığı oluşacaktır.

Şekil 2. Birinci sorunun pilot uygulamadaki şekli ve cevap yüzdeleri

1) Yeşil yapraklar (kopartılmamış olanlar) canlı hücrelerden oluşmakta, bu hücreler de atomlar içermektedir. Demir elementi de demir atomlarından oluşur. Buna göre;

- (%46.7) (A). Yapraktaki atomlar canlıdır.
(%11.7) (B). Demirdeki atomlar canlıdır.
(%16.7) (C). Yapraktaki ve demirdeki atomlar cansızdır.*
(%21.7) (D). Yapraktaki ve demirdeki atomlar canlıdır.
(%3.3) Yanıt yok.

Nedeni:

- (%50.0) 1. Yaprak canlı olduğu için atomları da canlıdır.
(%13.3) 2. Demirdeki atomlar hareketli oldukları için canlıdır.
(%11.7) 3. Atomlar canlılık özelliğine sahip değildir.*
(%8.3) 4. Hangi tür atom olursa olsun bütün atomlar canlıdır.
(%3.3) 5. Bazı atomlar canlı bazıları canlı değildir.
(%1.7) 6. Hiçbiri. Bana göre sebep:
(%11.7) Yanıt yok.
Doğru Cevap: C3 (%11.7)

(N=60). * Doğru cevap

Sorunun ikinci aşamasında, yani nedenlerin bulunduğu aşamada öğrenci 3. nedeni seçerse C seçeneğinin açıklamasını doğru seçmiş olacaktır. Ancak diğer nedenler atomların canlı olduğunu vurguladığından öğrenci bunlardan birini seçtiğinde kavram yanlışlığının nedeni de belirlenmiş olacaktır.

Birinci soru için uzman görüşü alındıktan sonra sorunun ilk halindeki, 'yeşil yapraklar (kopartılmamış olanlar) canlı hücrelerden oluşmakta, bu hücreler de atomlardan oluşmaktadır' cümlesindeki atomlardan oluşmaktadır kısmı değiştirilerek atomlar içermektedir şeklinde değiştirilmiştir. Soruda yapılan bir başka değişiklik ise 5 tane olan neden seçeneğinin 6'ya çıkarılmasıdır. Nedenler kısmına bazı atomlar canlı bazıları canlı değildir şeklinde bir seçenek eklenmiştir. Bu seçenek 1., 2. ve 3. nedenleri içine aldığı için alternatif bir cevap olacağı düşünülmüştür.

Pilot uygulamada 6. sınıf öğrencilerinden biri 1. sorunun nedenler kısmı için "cevaplar birbirine yakın anlamda olduğu için biraz karıştırdım," 8. sınıftan bir öğrenci "şikların sonunda hep canlıdır dediği için karıştırdım," 11. sınıf öğrencilerinden biri "nedenler birbirlerine çok yakın bu yüzden karışıklık olabilir" şeklinde yorumlar yap-

muşlardır. Öğrencilerin yaptığı bu yorumlar üzerine 5. neden (Bazı atomlar canlı bazıları canlı değildir) sorudan çıkartılmıştır çünkü bu neden 1., 2. ve 3. nedeni içine almaktadır. Genel bir ifade olduğu ve bu nedenle karışıklık yapabileceği düşüncesiyle 5. neden sorudan çıkartılmıştır.

Pilot uygulamada öğrencilerin verdikleri cevap yüzdeleri incelendiğinde birinci aşamada öğrencilerin %46.7'si "yapraktaki atomlar canlıdır", ikinci aşamada ise öğrencilerin %50'si "yaprak canlı olduğu için atomları da canlıdır" seçeneklerini seçmişlerdir. Bu yüzdeler öğrencilerin büyük bir kısmının yaprak canlı olduğu için atomlarının da canlı olduğu şeklinde kavram yanlışlığına sahip olduklarını göstermektedir. Sorunun her iki aşaması öğrencilerin sadece %11.7'si tarafından doğru cevaplanmıştır.

İkinci soru (Soru 2) altın atomlarının özellikleriyle ilgilidir (Şekil 3). Bu soru öğrencilerin altına ait özellikleri atomlarına aktarıp aktarmadıklarını anlamak amacıyla sorulmuştur. Bu sorunun ontolojiye göre yazılış amacı şöyledir: Altın maddesi makroskopik madde kategorisinde bulunmaktadır. Ancak altın atomları mikroskopik tanecik kategorisinde bulunur. Eğer öğrenci makroskopik madde kategorisinde bulunan altının özelliklerini mikroskopik tanecik kategorisindeki altın atomlarına aktarırsa ontolojik bir kavram yanlışlığına sahip olacaklardır. Sorunun doğru cevabı D seçeneğidir. Bu seçenek atomun doğru olan bir özelliğini açıklamaktadır. Ancak diğer seçenekler altının özelliğini örneğin parlak ve sert oluşunu atomlarına aktararak atomların da parlak ve sert olduğunu belirtmektedir. Eğer öğrenciler A, B, C ya da E seçeneklerinden birini seçerlerse kavram yanlışlığına sahip olacaklardır. Nedenler kısmında da yine aynı şekilde 1. ve 2. neden altına ait özelliklerin atomlarında da bulunduğunu belirtmektedir. Eğer öğrenci neden olarak bunlardan birini seçerse yanlışlığın ontolojik nedeni belirlenecektir. Ancak 3. nedeni seçtiğinde soruyu doğru cevaplamış olacaktır.

İkinci soru bu şekilde yazıldıktan sonra uzman görüşü alınmış ve uzman görüşünden sonra 3. nedendeki 'atomun hacmi futbol sahası kadar düşünülürse çekirdeğin hacmi bu sahadaki sinek kadardır' ifadesindeki sinek kelimesi top olarak değiştirilmiştir. Pilot uygulamada 2. soruyla ilgili öğrencilerden gelen yorumlara göre sorunun anlaşılmasında ya da buna benzer bir durum olmadığı için bu soruda pilot uygulama sonrasında bir değişiklik yapılmamıştır.

Şekil 3. İkinci sorunun pilot uygulamadaki şekli ve cevap yüzdeleri

2) Altın <u>atomlarının</u> özellikleriyle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?		
I. Altın atomları parlak ve serttir.		
II. Altın ısıtılırsa atomları da ısınır.		
III. Altına şekil verildiğinde atomları da aynı şekli alır.		
IV. Altın atomlarının büyük kısmı boşluktur.		
(%16.7) A) Yalnız I	(%13.3) B) Yalnız II	(%20.0) C) Yalnız III
(%1.7) D) Yalnız IV*	(%48.3) E) I, II ve III	
Nedeni:		
(%18.3)	1. Altına ait her özellik atomlarında da bulunur.	
(%40.0)	2. Altına dışarıdan yapılan her değişiklik atomlarına da aynı şekilde etkiler.	
(%10.0)	3. Atomun hacmi ile çekirdeğinin hacmi düşünüldüğünde çekirdeğin hacmi atomun hacmine göre çok küçüktür (Atomun hacmi futbol sahası kadar düşünülürse çekirdeğin hacmi bu sahadaki top kadardır). Bu nedenle atomun geri kalan kısmı boşluktur.*	
(%6.7)	4. Hiçbiri. Bana göre sebep:	
Doğru Cevap: D3 (%1.7)		

(N=60). * Doğru cevap

Pilot uygulamada öğrencilerin cevapları incelendiğinde en fazla seçilme yüzdesi E seçeneğine aittir (%48.3). Bu seçenek öğrencilerin altın atomlarının parlak ve sert olduklarını, altın ısıtılırsa atomlarının da ısınacağını, ayrıca altına şekil verildiğinde atomlarının da aynı şekli alacağını düşündüklerini göstermektedir. Yani öğrenciler altın atomlarını da aynı altın gibi düşündükleri için bu kavram yanlışlarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin makroskopik ve alt-mikroskopik gösterim arasında doğru ilişkiyi kuramadıklarını göstermektedir. Sorunun doğru cevabı ve neden seçeneği öğrencilerin sadece %1.7'si tarafından seçilmiştir. Bu yüzde öğrencilerin çok büyük bir kısmının bu konuda önemli bir yanlışlığı içerisinde olduğunu göstermektedir.

Üçüncü soru (Soru 3) şekerin suda çözünmesiyle ilgilidir (Şekil 4). Bu soruda öğrencilerin şekerin suda çözünmesi olayını fiziksel mi yoksa kimyasal olay olarak mı düşündüklerini açığa çıkarmak amacıyla sorulmuştur. Ontolojik kategoriler kuramına göre 'süreç' kategorisinin alt kategorilerinden ikisi 'fiziksel olay' ve 'kimyasal olay' kategorileridir.

Şekerin suda çözünmesi 'fiziksel olay' kategorisinde bulunmaktadır. Eğer öğrenciler B seçeneğini seçerlerse soruya doğru cevap vermiş olacaktırlar. Ancak A seçeneğini seçerlerse şekerin suda çözünmesini 'kimyasal olay' kategorisine almış olacaktırlar için kavram yanlışlığı belirlenmiş olacaktır. Yani 'fiziksel olay' kategorisinde bulunan bir kavramı 'kimyasal olay' kategorisine alarak yanlış kategorize etmeden dolayı kavram yanlışlığı oluşacaktır.

Şekil 4. Üçüncü sorunun pilot uygulamadaki şekli ve cevap yüzdeleri

3) Şeker suya atılınca suyla kimyasal bir tepkimeye girer.	
(%61.7) (A) Doğru	(%33.3) (B) Yanlış
(%3.3) Yanıt yok	
Nedeni:	
(%25.0)	1. Şeker suda çözününce yeni bir madde oluşur.
(%31.7)	2. Şeker suda erir.
(%10.0)	3. Şeker suda çözününce suya dönüşür.
(%11.7)	4. Şeker suda çözününce şeker taneciklerinin etrafını su molekülleri sarar.*
(%3.3)	5. Hiçbiri. Bana göre sebep:
Doğru Cevap: B4 (%5.0)	

(N=60). * Doğru cevap

Üçüncü soru bu şekilde yazılıp uzman görüşü alınmış ve uzman görüşü alındıktan sonra ‘şeker suda çözününce suyla kimyasal bir tepkimeye girer’ cümlesindeki suda çözününce ifadesi suya atılınca şeklinde değiştirilerek cümle ‘şeker suya atılınca suyla kimyasal bir tepkimeye girer’ şekline getirilmiştir. Burada amaç zaten öğrencinin şekerin suya atılınca çözüneceği düşüncesine sahip olup olmadığını ve bunun fiziksel bir olay olup olmadığını düşünmesidir. Eğer soruda çözünme ifadesi olursa ipucu vereceği için, soruda böyle bir değişiklik yapılmıştır.

Pilot uygulamada bu soru için 11. sınıflardan bir öğrenci “suyun sıcaklığı ve miktarı belli olmalıdır; şekerin çözünmesi suyun sıcaklığına bağlıdır” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Öğrencinin bu açıklaması nedeniyle sorudaki şeker suya atılınca suyla kimyasal bir tepkimeye girer ifadesi bir çay kaşığı şeker oda sıcaklığındaki bir su bardağı suya atılınca şeker suyla kimyasal bir tepkimeye girer şeklinde değiştirilmiştir. Yine aynı öğrenci “şeker suda çözününce şekerli su, yani yeni bir madde oluşur” demiştir. Burada öğrenci şekerli suyu yeni bir madde olarak düşünmüştür. Halbuki soruda yeni maddeden kasıt yeni bir bileşiktir. Bu nedenle 1. neden şeker suda çözününce yeni bir bileşik oluşur şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerden, “soruda resim olursa daha iyi anlaşılacağı” şeklinde yorumların gelmesi nedeniyle soruyu açıklayan bir resim eklenmiştir.

Pilot uygulamadaki cevap yüzdeleri incelendiğinde öğrencilerin %61.7’si şekerin suyla kimyasal bir tepkimeye gireceğini, çünkü bu tepkime sonucunda yeni bir maddenin oluşacağını (%25.0) düşünmektedirler. Öğrencilerin %31.7’si ise şekerin suda eriyeceğini düşünmektedir. Bu cevaplar öğrencilerin şekerin suda çözünmesiyle ilgili kavram yanlışlarının çözünmeyi erime ya da kimyasal bir reaksiyon olarak düşüncülerinden dolayı kaynaklandığını göstermektedir. Öğrencilerin yalnızca %5.0’i sorunun her iki aşamasını doğru cevaplamıştır.

Sekizinci soru (Soru 8) alkol ve şekeri oluşturan taneciklerin ne oldukları ile ilgilidir (Şekil 5). Bu soruda öğrencilerin tanecik kelimesinden ne anladıkları, şeker ve alkol tanecikleri hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır. Ontolojik kategoriler kuramına göre şeker ve alkol makroskopik madde kategorisinde yer alırken şeker ve alkol molekülleri mikroskopik tanecik kategorisinde bulunmaktadır. Öğrenciler eğer şeker ve alkol moleküllerine gözle görülebilme gibi özellikler yüklerlerse mikroskopik tanecik grubunda bulunan şeker ve alkol moleküllerini makroskopik madde katego-

risine aktarmış olacaklarından kavram yanılıgına sahip olacaklardır.

Sekizinci soru bu ontolojik düşünceyle yazıldıktan sonra uzman görüşü alınmış ve soruda bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin soruda şekerden bahsedilmiş, ancak ne tür şeker olduğu belirtilmemiştir. Uzmanlardan gelen öneriyle alkolü oluşturan en küçük tanecik alkol damlası, şekeri oluşturan en küçük tanecik ise şeker kristalidir cümlesindeki şeker kelimesi toz şeker olarak değiştirilmiştir.

Sekizinci sorudaki 1. neden pilot uygulamadan sonra değiştirilmiştir, çünkü birinci nedende “alkolü oluşturan en küçük tanecik alkol molekülü, şekeri oluşturan en küçük tanecik şeker molekülüdür” ifadesi öğrenciler tarafından yanlış anlaşılmıştır. Örneğin 7. sınıftan bir öğrenci bu nedeni yanlış olarak kabul etmiş ve gerekçe olarak “maddenin en küçük yapı taşı atomdur” yorumunu göstermiştir. Bu nedenle 1. neden “alkol, alkol moleküllerinden, şeker ise şeker moleküllerinden oluşur” şeklinde değiştirilmiştir. Ardından neden cümlelerinin birbirleriyle yerleri değiştirilmiştir.

Şekil 5. Sekizinci sorunun pilot uygulamadaki şekli ve cevap yüzdeleri

8) Alkolü oluşturan en küçük tanecik alkol damlası, toz şekeri oluşturan en küçük tanecik ise şeker kristalidir. I. Altın atomları parlak ve serttir.	
(%41.7) (A) Doğru	(%28.3) (B) Yanlış*
(%28.3) Yanıt yok	
Nedeni:	
(%40.0)	1. Alkolü oluşturan en küçük tanecik alkol molekülü, şekeri oluşturan en küçük tanecik şeker molekülüdür.*
(%8.3)	2. Şeker ve alkolün tanecikleri birbirlerinin aynısıdır.
(%10.0)	3. Şeker ve alkolün en küçük tanecikleri onların gözle görülebilen en küçük parçalarıdır
(%5.0)	4. Hiçbiri. Bana göre sebep:
Doğru Cevap: B1 (%13.3)	

(N=60). * Doğru cevap

Pilot uygulamada öğrencilerin %41.7'si alkolün en küçük taneciğinin alkol damlası şekerin en küçük taneciğinin şeker kristali oluşunu düşünmektedir. Bu seçeneğin seçilmesi öğrencilerin büyük çoğunluğunun tanecik kelimesinde sorun yaşadıklarını ve tanecikle ilgili yanılıgının olduğunu göstermektedir. Sorunun her iki aşaması öğrencilerin %13.3'ü tarafından doğru olarak cevaplanmıştır.

Dokuzuncu soru (Soru 9) donma sırasında H₂O moleküllerinin yapısında bir değişimin olup olmayacağı ile ilgilidir (Şekil 6). Donma olayı sırasında moleküllerde bir değişiklik olmaz. Donma maddenin katı halden sıvı hale geçmesidir. Bu suya ait bir özelliktir. Aynı şekilde su donarken hacmi artan bir maddedir. Ancak bu hacim artışı moleküllerinin hacminin artmasından dolayı değil, suyun katı halinde moleküllerinin dizilişinin sıvı halindekiinden daha farklı olmasındandır. Bu makroskopik madde kategorisindeki suya ait bir özelliktir. Eğer öğrenciler mikroskopik tanecik kategorisinde bulunan H₂O moleküllerini su gibi düşünp makroskopik madde kategorisine alırlarsa kavram yanılıgına sahip olurlar.

Ontolojik açıklaması yukarıdaki gibi olan 9. soru yazıldıktan sonra uzman görüşü alınmış ve soruda bazı değişiklikler yapılmıştır. Uzmanlardan biri seçenekler

arasında küçülür ifadesi varsa büyür ifadesi de olmalıdır yorumunu yapmıştır. Bu nedenle seçeneklere büyür ifadesi de eklenmiş, cevap seçeneklerinde değişiklikler yapılmış ve dört tane olan cevap seçeneği beşe çıkartılmıştır. Cevap seçenekleri değiştirildiği için sorunun nedenleri de cevap seçeneklerine göre yeniden düzenlenmiştir. Soruda uzmanlardan gelen uyarıya göre yapılan diğer bir değişiklik ise nedenlerde bulunan seçeneklerin sıralarının değiştirilmesidir. Çünkü sorunun ilk halinde A seçeneğine 1. neden B seçeneğine 2. neden, C seçeneğine 3. neden ve D seçeneğine 4. neden denk gelmiştir. Bu nedenle seçeneklerin sıraları değiştirilmiştir.

Şekil 6. Dokuzuncu sorunun pilot uygulamadaki şekli ve cevap yüzdeleri

9) Bir miktar su buzdolabında bir süre bekletildiğinde donar ve buz haline gelir. Bu olay sırasında su molekülleri.....				
I. Soğur	II. Donar	III. Küçülür	IV. Büyür	V. Değişmez
(%10.0) A) Yalnız I	(%8.3) B) Yalnız IV	(%3.3) C) Yalnız V*		
(%25.0) D) II ve III	(%23.3) E) I,II ve II	(%30.0) Yanıt yok		
Nedeni:				
(%15.0)	1. Donma sırasında sıcaklık azaldığı için moleküller soğur. Moleküllerde başka değişme olmaz			
(%3.3)	2. Donma olayı moleküllerde bir değişikliğe neden olmaz.*			
(%18.3)	3. Donma sırasında sıcaklık azaldığı için moleküllerin de sıcaklığı azalır böylece moleküller donar ve hacimleri azalır .			
(%8.3)	4. Donma sırasında su moleküllerinin sıcaklığı değişmez ama su molekülleri donar ve böylece hacimleri azalır.			
(%8.3)	5. Su donarken hacmi artan bir madde olduğu için moleküller büyür.			
(%5.0)	6. Hiçbiri. Bana göre sebep:			
Doğru Cevap: C2 (%1.7)				

(N=60). * Doğru cevap

Pilot uygulamada 9. sorunun cevap seçeneklerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bunun nedeni öğrencilere 9. soru ile ilgili sorulan "soruda başka cevap seçenekleri olmalı mı?" sorusuna verdikleri yanıtlardır. Örneğin 11. sınıf öğrencilerinden biri E seçeneği için "Cevap I ve II olmalı çünkü soğur, donar ama küçülmez" demiştir. Onuncu sınıftan başka bir öğrenci ise "Deney yaptık cevap I, II ve IV olmalıdır" demiştir. Dokuzuncu sınıftan bir öğrenci ise cevabın II ve IV olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerden gelen bu farklı seçenek olasılıkları sorunun cevap seçeneklerinin yeniden düzenlenmesine neden olmuştur.

Pilot uygulamada öğrencilerin %25.0'i su moleküllerinin donup küçüleceği, %23.3'ü ise moleküllerin soğuyup, donup, küçüleceği şeklinde kavram yanılgısına sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeninin öğrencilerin %18.3'ünün seçtiği "donma sırasında sıcaklık azaldığı için moleküllerin de sıcaklığı azalır, böylece moleküller donar ve hacimleri azalır" yorumunun olduğu söylenebilir. Sorunun her iki aşaması öğrencilerin sadece %1.7'si tarafından doğru cevaplanmıştır.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavramsal öğrenmeyi değerlendirmek ve olası kavram yanlışlarını açığa çıkarmak için kullanılacak iki aşamalı tanılayıcı sorulara uzman görüşü ve öğrenci dönütlerine bağlı olarak hangi değişikliklerin yapıldığı açıklanmıştır. Bu değişiklikler ileride bu sorularla yapılacak olan araştırma sonuçlarının daha geçerli olmasını sağlayacaktır. Örneğin yapılan bu değişiklikler ve geçerlilik çalışmasıyla düzeltilen soruların kullanılacağı bir çalışmada 3. sorunun 1. nedenini seçen öğrenci yüzdesinde düşme olması beklenmektedir. Benzer olarak 1. sorunun daha anlaşılır hale getirilmesiyle öğrenciler sorunun anlamına daha fazla konsantre olacak ve soruyu doğru cevaplayan öğrenci yüzdesi artacaktır. Örneğin bu sorularla Kahveci ve Özalp (2009) tarafından yapılan çalışmada 1. sorunun doğru cevaplanma yüzdesinde önemli derecede artış olmuştur. Bu çalışmada 1. sorunun her iki aşamasının doğru cevaplanma yüzdesi %11.7 iken, Kahveci ve Özalp (2009)'ün çalışmasında 7.sınıf öğrencilerinin %16.4'ünün, 8. sınıf öğrencilerinin %20.0'sinin, 9. sınıf öğrencilerinin %32.7'sinin, 10. sınıf öğrencilerinin %37.6 ve 11. sınıf öğrencilerinin %42.1'inin bu sorunun her iki aşamasına doğru cevap verdiği görülmüştür. Bu nedenle bu ya da buna benzer soruların öğrencilere sorulmadan önce pilot uygulamasının yapılması sonuçlarla ilgili yapılacak çıkarımların geçerliliği açısından çok önemlidir.

Sadler (1998)'e göre alternatif kavramlara dayanılarak hazırlanmış çoktan seçmeli test soruları öğrencilerin kavramsal düşüncelerini ve kavram yanlışlarını açığa çıkarmak için kullanılacak güvenilir test araçlarıdır. Bu çalışmada amaç bu soruları düşüncelerin nedenlerinin de açıklanmasını gerektiren ikinci aşamayı ekleyerek kuvvetlendirmek ve iyileştirmektir. Ayrıca çalışmada soruların ontolojik kategorilere göre hazırlanmış olması kavram yanlışlarının nedenlerinin anlaşılmasını ve öğretimde gerekli önlemlerin alınmasını da kolaylaştırmaktadır.

Pilot uygulama sonucunda öğrencilerden gelen cevaplar ve yorumlar incelendiğinde, öğrencilerin bazı konularda sanılandan çok farklı düşündükleri ya da sorulmak isteneni bazen çok farklı algıladıkları anlaşılmıştır. Bu anlamda pilot uygulama sorularının hem içerik olarak, hem de şekil açısından geliştirilmesinde çok faydalı olmuştur. Buradan hareketle soruların farklı öğrenci grupları ve alan uzmanlarından alınacak geri bildirimle daha da fazla geliştirilmeye ve farklı bağlamlara uyarlanmaya açık olduğunu belirtmek gerekir.

Öneriler

Maddenin tanecikli yapısıyla ilgili olan bu sorular kimya eğitimi araştırmacıları ve kimya öğretmenleri tarafından ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir. Öğrencilerin bu konuyu ne kadar bildikleri ölçülebilir. Elde edilen sonuçlara göre okullardaki kimya ve fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve ders içeriklerinde gerekli değişimler ve düzenlemeler yapılabilir.

Bu çalışmada pilot uygulama sırasında sorularda önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmaya benzer çalışmalarda pilot uygulamanın mutlaka yapılması büyük önem arz etmektedir. Pilot uygulamada asıl uygulamanın örneğine benzer bir örnekleme çalışmalıdır. Pilot uygulama, ayrıca soruların yanıtlanması için ne kadar süre gerekebileceği hakkında da bir fikir verebilir. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin durumları ve tepkileri ölçülmeli ve asıl uygulama bu sonuçlara göre planlanmalıdır.

Öğretmenlerin ders programlarını düzenlemeleri öğretim programları paralelinde olmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğretim programları ele alınarak amaca uygun olarak düzenlenmelidir. Örneğin konu içerikleri maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışları dikkate alınarak oluşturulabilir. Bu yanlışları belirlemek için çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılabilir. Bu çalışmada geliştirilen iki aşamalı sorular hem maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışlarını belirlemede, hem

de bu kavram yanlışlarının nedenlerini açığa çıkarmada etkili olabilir. Açığa çıkarılan kavram yanlışları sayesinde maddenin tanecikli yapısı konusunda üzerinde durulması gereken yerler belirlenebilir. Örneğin hal değişim olayları mikroskopik düzeyde şekiller veya animasyonlar ile açıklanabilir ve bu olaylar sırasında taneciklerde bir değişimin olmadığı üzerinde durulabilir. Öğretim programlarında bu ve buna benzer düzenlemelerle bu konunun öğrenciler tarafından daha iyi öğrenilmesi ve kavram yanlışlarının en az seviyeye inmesi sağlanabilir.

İki aşamalı sorular konuyla ilgili anlamlı öğrenmenin olup olmadığını belirlemede önemli bir ölçme ve değerlendirme aracıdır, çünkü bu sorularda verilen cevabın nedeni de belirtilmek zorundadır. Diğer bir ifadeyle, bu sorularda bilgiler ezbere bilindiğinde değil, ancak nedenleri ile birlikte bilindiğinde doğru kabul edilmektedir. Sorunun hem doğru cevabı hem de nedeni doğru bilinirse, bu, bilginin anlamlı öğrenildiğinin bir işareti sayılabilir. Bu tür sorular ayrıca öğrencinin rastgele cevap verme ihtimalini de azaltmaktadır.

İki aşamalı sorular, Türkiye’de öğrenciler için hayati bir öneme sahip olan orta-öğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarında, geleneksel olarak kullanılan çoktan seçmeli sorulara göre daha belirleyici olabilir. Bu tür sınavlarda iki aşamalı soruların sorulması bilgilerini anlamlı bir biçimde oluşturmuş olan öğrencilerin daha etkili bir şekilde seçilmesine olanak verebilir. Anlamlı öğrenmenin sonucu olarak sınavlarda başarılı olan öğrencilerin takip eden öğrenim dönemlerini de daha başarılı geçirme olasılıklarının yüksek olacağını söylemek mümkündür.

Kaynakça

- BOZ, Yezdan. (2006). *“Turkish pupils’ Conceptions of the Particulate Nature of Matter”*. **Journal of Science Education and Technology**, 15(2), ss. 203-213.
- CHI, Michelene. T.H. (1997). *“Creativity: Shifting Across Ontological Categories Flexibly”*. Ward, T. B., Smith, S. M. & Vaid, J. (Eds.), **Conceptual Structures and Processes: Emergence, Discovery and Change** (ss. 209-234). Washington, D. C: American Psychological Association.
- CHI, Michelene. T. H., & HAUSMANN, Robert. G. M. (2003). *“Do Radical Discoveries Require Ontological Shifts?”* Shavinina, L.V., & Sternberg, R. (Eds.), **International Handbook on Innovation** (ss. 430-444). Elsevier Science, New York.
- CHI, Michelene. T. H., & ROSCOE, Rod. D. (2002). *“The Processes and Challenges of Conceptual Change”*. Limon, M. & Mason, L. (Eds), **Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice** (ss. 3-27). Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
- CHI, Michelene. T. H., & SLOTTA, James. D. (1993). *“The Ontological Coherence of Intuitive Physics. Commentary on A. diSessa’s Toward an Epistemology of Physics.”* **Cognition and Instruction**, 10, ss. 249-260.
- CHI, Michelene. T. H., SLOTTA, James. D., & LEEUW, Nicholas. (1994). *“From Things to Process: A Theory of Conceptual Change for Learning Science Concepts”*. **Learning and Instruction**, 4, ss. 27-43.
- DEBOER, George. E., DUBOIS, Natalie., HERRMANN-ABELL, Cari. F., & LENNON, Kristen. (2008). *“Assessment Linked to Middle School Science Learning Goals: Using Pilot Testing in Item Development”*. **National Association for Research in Science Teaching Conference**, Baltimore, MD.
- FRAENKEL, Jack. R., & WALLEN, Norman E. (2003). **How to Design and Evaluate Research in Education** (5th ed.), McGraw Hill, Boston.
- GRIFFITHS, Alan. K., & PRESTON, Kirk. R. (1992). *“Grade-12 Students’ Misconceptions Relating to Fundamental Characteristics of Atoms and Molecules”*. **Journal of Research in Science Teaching**, 29(6), ss. 611-628.
- JOHNSTON, Adam. T., & SOUTHERLAND, Sherry. A. (2000). *“A Reconsideration of Science Misconceptions Using Ontological Categories”*. **National Association for Research in Science Teaching International Conference**, New Orleans, LA.
- KAHVECİ, Ajda, & ÖZALP, Dilek. (2009). *“Ontology-informed diagnostic assessment of middle and secondary students’ understanding of the particulate nature of matter”*. **National Association for Research in Science Teaching International Conference**, Garden Grove, CA.
- KIND, Vanessa. (2004). **Beyond Apperances: Students’ Misconceptions About Basic Chemical**

- Ideas** (2nd edition), Royal Society of Chemistry, Durham.
- KOKKOTAS, Panagiotis. & VLACHOS, Ioannis, KOULALIDIS, Vasilis. (1998). "Teaching the Topic of the Particulate Nature of Matter in Prospective Teachers Ttraining Courses". **International Journal of Science Education**, 20(3), ss. 291-303.
- LEE, Okhee., EICHINGER, David. C., ANDERSON, Charles. W., BERKHEIMER, Glenn. D., & BLAKESLEE, Theron. D. (1993). "Changing Middle School Students' Conceptions of Matter and Molecules". **Journal of Research in Science Teaching**, 30(3), ss. 249-270.
- MARGEL, Hannah., EYLON, Bat-Sheva., & SCHERZ, Zahava. (2004). "We Actually Saw Atoms With Our Own Eyes". *Conceptions and Convictions in Using the Scanning Tunneling Microscope in Junior High School*. **Journal of Chemical Education**, 81(4), ss. 558-566.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2006). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı". **Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**, Ankara.
- OTHMANN, Jazilah., TREAGUST, David., & CHANDRASEGARON, A. L. (2007). "An Investigation Into the Relationship Between Student's Conceptions of the Particulate Nature of Matter and Their Understanding of Chemical Bonding". **International Journal of Science Education**, 1, ss. 1-20.
- SADLER, Philip. M. (1998). "Psychometric Models of Student Conceptions in Science: Reconciling Qualitative Studies and Distractor-Driven Assessment Instruments". **Journal of Research in Science Teaching**, 35(3), ss. 265-296.
- STEPANS, Joseph. (2003). **Targeting Students' Science Misconceptions. Physical Science Concepts Using the Conceptual Change Model**, Showboard, Tampa, FL.
- TAN, Şeref. (2005). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Öğretim Yöntem ve Teknikleri Ölçme ve Değerlendirme Kps El Kitabı** (7.baskı), PegemA Yayıncılık, İstanbul.
- TREAGUST, David.F. (1988). "Development and Use of Diagnostic Tests to Evaluate Students' Misconceptions in Science". **International Journal of Science Education**, 10(2), ss. 159-169.
- , "Ontoloji", Wikipedia katılımcıları (2009). 8 Şubat, 2010.

EK

Aşağıda maddenin tanecikli yapısıyla ilgili 15 soru bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyunuz. Sorunun doğru olduğunu düşündüğünüz cevap seçeneğini işaretledikten sonra bu cevabı seçmenizin sebebini de sorunun altında numaralarla belirtilen neden cümlelerinden işaretleyiniz.

1) Yeşil yapraklar (kopartılmamış olanlar) canlı hücrelerden oluşmakta, bu hücreler de atomlar içermektedir. Demir elementi de demir atomlarından oluşur. Buna göre;

- (A) Yapraktaki atomlar canlıdır.
- (B) Demirdeki atomlar canlıdır.
- (C) Yapraktaki ve demirdeki atomlar cansızdır
- (D) Yapraktaki ve demirdeki atomlar canlıdır.

Nedeni:

- 1. Demirdeki atomlar hareketli oldukları için canlıdır.
- 2. Atomlar canlılık özelliğine sahip değildir.
- 3. Yaprak canlı olduğu için atomları da canlıdır.
- 4. Hangi tür atom olursa olsun bütün atomlar canlıdır.
- 5. Hiçbiri. Bana göre sebep:

2) Altın atomlarının özellikleriyle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangileri doğrudur?

- I. Altın atomları parlak ve serttir.
- II. Altın ısıtılırsa atomları da ısınır.
- III. Altına şekil verildiğinde atomları da aynı şekli alır.
- IV. Altın atomlarının hacimlerinin büyük kısmı boşluktur.

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) Yalnız III

D) Yalnız IV E) I, II ve III

Nedeni:

- 1. Altına dışarıdan yapılan her değişiklik atomlarına da aynı şekilde etkiler.
- 2. Atomun hacmi ile çekirdeğinin hacmi düşünüldüğünde çekirdeğin hacmi atomun hacmine göre çok küçüktür (Atomun hacmi futbol sahası kadar düşünülürse çekirdek eğin hacmi bu sahadaki top kadardır). Bu nedenle atomun geri kalan kısmı boşluktur.
- 3. Altına ait her özellik atomlarında da bulunur.
- 4. Hiçbiri. Bana göre sebep:

3) Bir çay kaşığı şeker oda sıcaklığındaki bir su bardağı suya atılınca şeker suyla kimyasal bir tepkimeye girer.

- (A) Doğru
- (B) Yanlış



Nedeni:

- 1. Şeker suda çözününce yeni bir bileşik oluşur.
- 2. Şeker suda erir.
- 3. Şeker suda çözününce suya dönüşür.
- 4. Şeker suda çözününce şeker taneciklerinin etrafını su molekülleri sarar.
- 5. Hiçbiri. Bana göre sebep:

◆ Dilek Özalp / Ajda Kahveci

- 4) Su molekülleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
(A) Su katı haldeyken moleküllerinin boyutu en büyük, sıvı haldeyken en küçüktür.
(B) Su katı haldeyken moleküllerinin boyutu en küçük, gaz haldeyken en büyüktür.
(C) Su katı, sıvı ya da gaz halindeyken molekülleri aynı boyuttadır.
(D) Su sıvı haldeyken moleküllerinin boyutu en büyük, katı haldeyken en küçüktür.

Nedeni:

1. Katıdan sıvıya, sıvıdan gaza doğru molekül hacmi artar.
2. Hal değişimiyle molekül hacmi değişmez.
3. Katıdan sıvıya, sıvıdan gaza doğru molekül hacmi azalır.
4. Hiçbiri. Bana göre sebep:

- 5) Demir katı haldeyken atomları hareket etmez.

(A) Doğru

(B) Yanlış

Nedeni:

1. Katı halde atomlar titreşim hareketi yapar.
2. Katı halde atomlar hareket etmez çünkü atomların aralarında boşluk yoktur.
3. Katı hal maddenin en düzenli hali olduğu için atomlar hareket etmez.
4. Hiçbiri. Bana göre sebep:

- 6) Sıvılar buldukları kabın şeklini alırlar. Bu bilgiye göre:

Su moleküllerinin şekli bulunduğu kaba göre değişir.

(A) Doğru

(B) Yanlış

Nedeni:

1. Su molekülleri katı olduğu için şekli değişmez.
2. Su molekülleri esnektir.
3. Kabın şekli ne olursa olsun moleküllerin şekli değişmez.
4. Su molekülleri su damlaları şeklindedir.
5. Hiçbiri. Bana göre sebep:

- 7) Buz ve su molekülleri için düşünülürse aşağıdaki ifadelerden hangisi doğru olur?

- (A) Buz molekülleri katı, su molekülleri sıvıdır.
(B) Hem buz hem su molekülleri katıdır.
(C) Hem buz hem su molekülleri sıvıdır.
(D) Moleküller sıvı ya da katı halde bulunmazlar.

Nedeni:

1. Maddenin katı ya da sıvı olması, molekülleri arasındaki etkileşimlerle ilgilidir.
2. Moleküller her zaman sıvı halde bulunur.
3. Buz katı olduğu için molekülleri katı, su sıvı olduğu için molekülleri sıvıdır.
4. Moleküller her zaman katı halde bulunur.
5. Hiçbiri. Bana göre sebep:

8) Alkolu oluşturan en küçük tanecik alkol damlası, toz şekeri oluşturan en küçük tanecik ise şeker kristalidir.

(A) Doğru

(B) Yanlış

Nedeni:

1. Şeker ve alkolün tanecikleri birbirlerinin aynısıdır.
2. Alkol, alkol moleküllerinden; şeker ise şeker moleküllerinden oluşur.
3. Şeker ve alkolün en küçük tanecikleri onların gözle görülebilen en küçük parçalarıdır.
4. Hiçbiri. Bana göre sebep:

9) Bir miktar su buzdolabında bir süre bekletildiğinde donar ve buz haline gelir. Bu olay sırasında su molekülleri.....

I. Soğur

II. Donar

III. Küçülür

IV. Büyür

V. Değişmez

(A) Yalnız IV

(B) Yalnız V

(C) I ve II

(D) I, II ve III

(E) I, II ve IV

Nedeni:

- 1) Donma sırasında sıcaklık azaldığı için moleküllerin de sıcaklığı azalır böylece moleküller donar.
- 2) Donma sırasında sıcaklık azaldığı için moleküllerin de sıcaklığı azalır böylece moleküller donar ve hacimleri azalır.
- 3) Donma olayı moleküllerde bir değişikliğe neden olmaz.
- 4) Donma sırasında sıcaklık azaldığı için moleküllerin de sıcaklığı azalır böylece moleküller donar ve hacimleri artar.
- 5) Su donarken hacmi artan bir madde olduğu için moleküller büyür.
- 6) Hiçbiri. Bana göre sebep:

10) Bir demir parçası ısı verilerek eritildiğinde demir atomları.....

I. Isınır

II. Erir

III. Büyür

IV. Değişmez

V. Küçülür

(A) Yalnız IV

(B) Yalnız V

(C) I ve II

(D) II ve III

(E) I, II ve III

Nedeni:

1. Erime sırasında hacim azaldığı için demir atomları küçülür.
2. Erime sırasında demir ısı aldığı için atomları da ısınır böylece atomlar erir ve hacimleri artar.
3. Erime atomlarda bir değişikliğe neden olmaz.
4. Erime sırasında atomların sıcaklığı değişmez ama atomlar erir ve böylece atomların hacmi artar.
5. Erime sırasında sıcaklık arttığı için atomlar ısınır ve erir. Başka değişiklik olmaz.
6. Hiçbiri. Bana göre sebep:

11) Bir beher (ısıya dayanıklı cam kap) dolusu saf suyun 30 dakikadır kaynamakta olduğunu farz edin. Kaynamakta olan suyun içindeki baloncukların içeriği nedir?

(A) Hava

(B) Oksijen gazı ve hidrojen gazı

◆ Dilek Özalp / Ajda Kahveci

- (C) Oksijen gazı
(D) Su buharı (gaz halindeki su)
(E) Isı

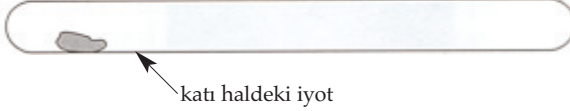


Nedeni:

1. Su moleküllerindeki hidrojen ve oksijen atomları gaz haline geçmek için bir birinden ayrılır.
2. Isı enerjisi su tarafından absorbe edilir (emilir) ve baloncuklar şeklinde serbest kalır.
3. Isı, taneciklere daha çok enerji verir ve tanecikler onları tutan çekim kuvvetlerini yenerek ayrılır. Tanecikler birbirinden ayrılırken, tanecikler arasındaki hava baloncukları şeklinde serbest kalır.
4. Su molekülleri arasındaki çekim kuvvetleri yenilir ve su molekülleri sıvıdan ayrılarak buhar oluşturur.
5. Su içindeki çözülmüş oksijen hava baloncukları şeklinde dışarı çıkar.

12) **Bilgi:** İyot, sembolü I, atom numarası 53 olan ve periyodik tablonun VII A grubunda bulunan bir elementtir. Oda sıcaklığında koyu gri-koyu mor bir katı olarak bulunur.

Bir deney tüpünün içine 1.0 gram katı halde bulunan iyot örneği konuluyor ve deney tüpünün içindeki hava tamamen boşaltıldıktan sonra tüpün ağzı sıkıca kapatılıyor. Tüp ve içindeki katı halde bulunan iyodun toplam kütlesi 27.0 gram olarak ölçülüyor.



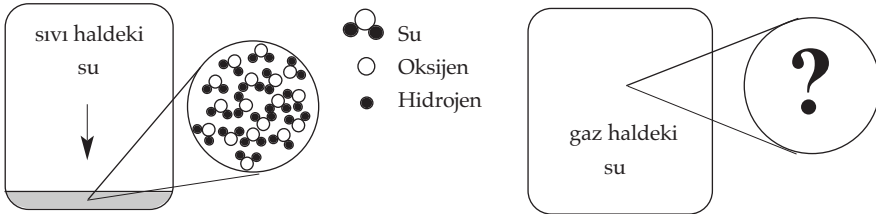
Tüp, içindeki katı halde bulunan iyot tamamen buharlaşana ve tüp tamamen iyot gazı ile dolana kadar ısıtılıyor. Isıtma işleminden sonra tüp tartıldığında kütlesi:

- (A) 27.0 g'dan daha az olur (B) 27.0 g olur (C) 27.0 g'dan daha fazla olur

Nedeni:

1. İyot, gaz haline geçtiğinde tanecikler daha çok yayılır.
2. Gazların ağırlığı katılarından daha azdır.
3. Kütle korunur.
4. İyot gazı havadan daha hafiftir.

13) Soldaki daire, kapalı bir kaptaki sıvı suyun çok küçük bir kesitini büyütülmüş bir şekilde göstermektedir. Su tamamen buharlaştığında büyütülmüş kesitteki görüntü nasıl olacaktır?



- (A) Hava
- (B) Oksijen gazı ve hidrojen gazı
- (C) Oksijen gazı
- (D) Su buharı (gaz halindeki su)
- (E) Isı

Nedeni:

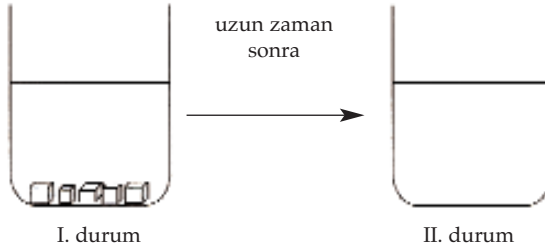
1. Su molekülleri oksijen ve hidrojen atomlarına ayrılmıştır.
2. Su molekülleri havaya karışmıştır.
3. Su molekülleri oksijen ve hidrojen gazına ayrılmıştır.
4. Su molekülleri birbirinden uzaklaşarak yayılmıştır.
5. Su molekülleri, oksijen atomları ve hidrojen atomlarından oluşan bir karışım oluşmuştur.

14) İçinde su bulunan bir behere (ısıya dayanıklı cam kap) birkaç küp şeker konuluyor (I. durum). Şekilde gösterildiği gibi, oda sıcaklığında karışım yeteri kadar uzun bir zaman bekletilirse şeker küpleri görünmez hale gelir ve suyun şekerli bir tadı olur (II. durum).

Bu cümle doğru mudur yanlış mıdır?

(A) Doğru

(B) Yanlış



Nedeni:

1. Şeker molekülleri çevreden ısı alarak erir ve bir sıvı oluşturur. Bu sıvı, su ile karışır.
2. Şeker, su içindeki hava boşluklarına dolar ve bu nedenle 'kaybolur'.
3. Su molekülleri şeker moleküllerini küplerin yüzeylerinden çevreler ve onları kristal örgüden (latisten) uzaklaştırır.
4. Şeker küpleri sadece karıştırıldığı zaman suda çözünür. Karıştırmak, şeker küplerinin daha küçük parçalara ayrılmasına ve böylece su içinde yayılarak görülmeyecek hale gelmesine sebep olur.

15) Bilgi: Kükürt, sembolü S, atom numarası 16 olan ve periyodik tablonun VI A grubunda bulunan bir elementtir. Oda sıcaklığında limon sarısında bir katı olarak bulunur.

Katı haldeki bir kükürt örneği aşağıdaki özelliklere sahiptir

- (I) Kırılgan, (II) Erime noktası 113°C.

Varsa, yukarıdaki özelliklerden hangisi veya hangileri örnekten alınan bir tek kükürt atomu için ayındır?

◆ Dilek Özalp / Ajda Kahveci

- (A) I ve II (B) Yalnız I (C) Yalnız II
(D) Hiçbiri

Nedeni:

1. Kükürt ametaldir bu nedenle kükürt atomu nispeten daha düşük bir sıcaklıkta erir.
2. Bir elementin özellikleri bu elementin tanecikleri arasındaki etkileşimin bir sonucudur.
3. Atom, bir elementin bütün özelliklerini taşıyan en küçük taneciğidir.
4. Bir kükürt atomu, düz bir yüzeye ve keskin kenarlara sahiptir bu nedenle kükürt atomuna bir kuvvet uygulandığında kolayca kırılır.

DEVELOPMENT OF TWO TIER DIAGNOSTIC ITEMS BASED ON ONTOLOGY IN THE TOPIC OF THE PARTICULATE NATURE OF MATTER

Dilek ÖZALP*

Ajda KAHVECİ**

Abstract

The purpose of this study was to develop an instrument assessing student understanding on the particulate nature of matter by utilizing ontological categories as theoretical lens. We particularly focused on: 1) portraying the ontological basis of related misconceptions 2) the way student feedback during pilot testing aided item development, 3) student thinking as revealed through their provided feedback. Aligned with content in the middle school curricula, an assessment instrument of 15 distractor-driven, multiple-choice, two-tier items were constructed. Then, revisions were made to the items according to expert suggestions, ensuring content validity. Subsequent to content validity work, to utilize student feedback for the improvement of the items and the validity of the inferences, we pilot tested our instrument in the second semester of 2007-2008 with 178 students attending a middle school and a private tutoring center in İstanbul. In the pilot test, the students were asked 14 questions about each item. After the pilot testing, most of the items were revised and improved according to the students' feedback. In this article we discuss the development process and exemplify the revisions made according to student feedback and results from the pilot testing.

Key Words: particulate nature of matter, ontology, misconceptions, two tier items

* Teach.Assist., University of South Florida, College of Education, Department of Secondary Education, Science Education Program

** Assoc.Prof.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Chemistry Education Division

EĞİTİM DENETİMİNDE ELEKTRONİK ÜRÜN DOSYASI (E-PORTFOLİO) KULLANIMI HAKKINDA İLKÖĞRETİM DENETÇİLERİNİN GÖRÜŞLERİ¹

Fatma ÖZMEN*
Fatih KÖMÜRLÜ**

Özet

Elektronik ürün dosyası, son yıllarda eğitimin çeşitli dallarında olduğu gibi, eğitim denetiminde de gelişmiş ülke devletlerinde artan şekilde kullanılmaktadır. Elektronik Ürün Dosyası öğretmene kendi performansını yakından izleme ve değerlendirme olanağı verirken, diğer yandan denetçiye öğretmenin zaman içindeki çok yönlü gelişme durumlarını görme ve inceleme fırsatı yaratmaktadır.

Bu araştırma, eğitim denetiminde elektronik ürün dosyası kullanılması-na ilişkin ilköğretim denetçilerinin görüşlerinin alınmasına dayalı niteliksel bir çalışmadır. Araştırmada çalışma grubunu 2008-2009 öğretim yılında Elazığ, Malatya, Şanlıurfa, Hakkari, Gümüşhane illerinde görev yapan 62 ilköğretim denetçisi oluşturmaktadır. Denetçi görüşleri, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar olarak, elektronik posta aracılığı ile alınmıştır. Verilerin analizi elde edilen bulgular eşliğinde, elektronik ürün dosyasından eğitim denetiminde yararlanılmasına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Elektronik Ürün Dosyası, Eğitim Denetimi, Denetçi

Giriş

Denetim, eğitim örgütlerinde sürekli öğrenmeyi ve gelişmeyi sürdürebilmek için önemli yönetim süreçlerindedir. Etkili denetim ile eğitim kurumlarındaki sorunlar tespit edilerek gerekli önlemler alınabilir, gelişme yönünde rehberlik sağlanabilir. Günümüzde özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, denetimde de "Elektronik Ürün Dosyası" denen elektronik ortamda, kişilerin mesleki gelişimini ortaya koyan araçların kullanılmasını yaygınlaştırmaktadır. Bu konuda, gelişmiş birçok ülkede oldukça etkili örnekler görülmektedir. Öğretmen açısından ele alındığında, Elektronik Ürün Dosyası, öğretmenlerin zaman içindeki çabalarını, başarılarını, gelişmelerini gösteren; performans, bilgi, beceri, tutum ve düşüncelerini yansıtan; kişinin kendi anlatımına dayalı yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştıracak bir araç olarak görülebilir. Kısaca, Elektronik Ürün Dosyası, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tüm etkinlik ve çalışmalarını elektronik ortamda sergileyebilecekleri bir koleksiyon olarak tanımlanabilir. Bu yolla, kişi kendi kendisini değerlendirme ve gelişme fırsatlarını kollama olanağı kazanacağı gibi, denetçiler de kişilerin gelişme-ri hakkında ilk elden veri elde edebileceklerdir.

1 Bu araştırma, 7-8-9 Ekim 2009 tarihlerinde Trabzon'da Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından düzenlenen 3. Uluslar arası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

* Doç.Dr.; Firat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi

** Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Müdür Yrd.

Türkiye’de ilköğretim denetçileri, çok çeşitli tür ve yoğunluktaki iş yükü altında, öğretmenlere gerekli destek ve rehberlik hizmetini vermede sıkıntılar yaşamaktadır. İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığının (2002) “Etkili Teftiş ve Rehberlik” Konusunda hazırladığı rapor, performansa yönelik değerlendirmenin kısıtlı zaman diliminde yapılmasından kaynaklanan sorunlara dikkat çekmektedir. Çağdaş yönetim anlayışı içinde yer alan ve çalışanın temel değerlendirme noktalarından biri olarak kabul gören performans ölçümünün bir iki saatlik değerlendirme ile yapılabilmesi mümkün değildir.

Denetmenler yılda iki kez öğretmenle beraber olabilmektedir. Bu durum, her öğretmenle yeterince ilgilenilmesini güçleştirmektedir. Yeterli zaman olmayınca tam, etkin ve objektif denetim olmamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin denetim sürecinde yaşadıkları kaygı da diğer bir sorunu oluşturmaktadır (Can,2004)

Elektronik Ürün Dosyası aracılığı ile, denetçi, öğretmeni sınırlı bir zaman dilimindeki ders denetimi ile değerlendirme yanında, öğretmenin mesleki gelişimine yönelik tüm etkinlikleri ve kazanımları ile de değerlendirilebilecek ve yetersiz alanların giderilmesine yönelik öğretmenle birlikte planlar yapabileceği olanağı elde edeceklerdir.

Bu araştırma, denetimde elektronik ürün dosyası kullanılmasına yönelik denetçi görüşlerini elde etmek ve bu görüşler doğrultusunda öneriler geliştirmek amacıyla taşımaktadır. Öğretmenlerin internet ortamındaki kişisel İlis sayfalarına ‘Elektronik Ürün Dosyası’ adı altında bir menü eklenmesiyle, denetçiye, öğretmenin mesleki çalışmalarını görüp, değerlendirmede kullanabileceği alternatif veriler elde etme olanağı sağlanabilecektir.

Elektronik Ürün Dosyası, değerlendirme aracı olarak kolay anlaşılabilir olması, karar vermeyi kolaylaştırması, bireyin çok yönlü izlenmesi ve değerlendirilmesi, farklı kaynaklardan elde edilen kanıtları kapsıyor olması ve farklı seviyelerde değerlendirme yapmaya fırsat vermesi açısından avantajlar sağlamaktadır (Ay, 2007). Elektronik Ürün Dosyası, kolay ulaşılabilirliği, taşınabilir olması, denetlenebilir olması, geniş kitleler tarafından paylaşılabilirliği, istenildiği ölçüde değişiklik yapılabilmesi, bireyin kendi gelişim sürecini gösterebilmesi ve istenildiğinde kısa sürede organize edebilmesi açısından performans değerlendirme sürecinde önemli görülmektedir (Sheingold, 1092; Sanalan ve Altun, 2002). Bu araştırma, elektronik ürün dosyası hakkında denetçi görüşlerinin elde edilmesi ve bu yolla gelecek çalışmalara ışık tutabilmesi açısından önemli görülmektedir.

ELEKTRONİK ÜRÜN DOSYASINA İLİŞKİN ALAN YAZIN BİLGİSİ

Elektronik Ürün Dosyasından eğitimde birçok bağlamda yararlanılmaktadır. Bununla birlikte, elektronik ürün dosyasının tanımı ve uygulama yolları amaca göre farklılaşmaktadır. Tanımlarda genellikle ürün dosyasının amaçlı olması, öğrenen kişilerin işlerine ilişkin toplu bir koleksiyon oluşturması ve kişilerin işlerine ilişkin gösterdikleri tepkileri içermesi gibi özellikleri kapsamaktadır. Elektronik ürün dosyasının uygulanması ise, öğretimsel alandaki değerlendirmeler, öğretmen eğitimi ve öğrenenlerin yetiştirilmesi gibi amaçları kapsamaktadır (Ikeda ve Takeuchi, 2006, s. 387). Birçok ülkede öğretmen değerlendirilmesinde ilginin, öğretmenin yeterliklerine (bilgi, beceri, tutum) yoğunlaştığı dile getirilerek, öğretmenlik mesleğinde kaliteyi sağlayabilme ve öğretmenlerin hesap verir olmalarını temin etme bakımından, alternatif değerlendirme aracı olarak ürün dosyalarının artan şekilde kullanıldığı belirtilmektedir (Shaff et al. 2005, s. 28).

Elektronik Ürün Dosyası, en genel anlamıyla bir amaç doğrultusunda ve belirli bir süreçte bireylerin gösterdikleri çabayı, gelişimini ve ilerlemeleri yada kazanımları yansıtan ürünler olarak tanımlanmaktadır (Sanalan ve Altun, 2002; Demirel, 2006; Aytunga, 2008). Elektronik ürün dosyası, öğretmenlerin yada öğretmen adaylarının mesleki çalışmalarını içeren, yapılan sunumların, yazılı belge örneklerinin ve projelerin yer aldığı güncellenebilen dinamik dosyalar olarak tanımlanmaktadır

(Aytunga, 2008). Elektronik Ürün Dosyasının eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla işbirliğine dayalı, güvenilir, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahip, etkin ve gerçek yaşama ait öğrenmeleri içeren yeni bir değerlendirme anlayışı ortaya çıkmıştır (Öncü, 2009). Teknolojinin son yıllarda getirdiği kolaylıklar sayesinde bilgisayar ortamında, öğretmenlerin çalışmalarını daha kolay biriktirebilecekleri ve düzenleyebilecekleri elektronik ürün dosyası düşüncesini hız kazanmıştır (Korkmaz ve Kaptan, 2005; Akçıl ve Arap, 2009).

Ikeda ve Takeuchi (2006), ürün dosyasının, kişilerin kendi öğrenimlerini değerlendirme, stratejik davranışları güçlendirme ve bunları diğer görev ve alanlara taşıma fırsatı yarattığını belirtirken, aynı zamanda veri toplama yöntemi olarak da iş göreceğine işaret etmektedirler. (s.388). Oermann (1999, s. 224), öğretmen ürün dosyasının, öğretmenin mesleki gelişmesine yardım etmek; ve terfi, yeniden atanma, değerli görülme gibi birtakım personel kararları için öğretmenin öğretimdeki etkililiğini ortaya koymak gibi başlıca iki amaca hizmet ettiğini belirtir. Dolayısıyla ürün dosyasının hem süreç içinde hem de süreç sonu değerlendirme için kullanılabilirliğine işaret eder. Oermann (1999, s. 28), Urbach (1992)'a atıfta bulunarak, öğretmenin ürün dosyası içerisinde öğretimin yedi boyutuna ilişkin dokümanın bulunması gerektiğini belirtir. Bu boyutlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Ne öğretildiği,
2. Nasıl öğretildiği,
3. Öğretme işindeki değişiklikler,
4. Akademik ölçütleri karşılamaadaki titizlik,
5. Öğrencilerin izlenimleri,
6. Öğretme becerilerini geliştirmedeki çabalar,
7. Meslektaşların yaptığı değerlendirmeler.

Son yıllarda, öğretmenin performansını değerlendirmede, değerlendirmenin geçerli, gerçekçi, ve anlamlı olması diğer bir deyişle olumlu bir öğrenme deneyimi olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenin bilgi ve performansının kapsamlı bir resmini elde edebilmek için belli bir zamanın üzerinde bilgi toplanmasına yönelik çoklu yöntemlere ihtiyaç vardır ve ürün dosyası değerlendirilmesi bunlardan birisidir. Ürün dosyasının öğretmenin kendi öğretimi hakkında daha kendine güvenli hale gelmesine yardım edeceği ve öğretmenin sınıf içi performansını çeşitli yollarla etkileyeceği üzerinde durulmaktadır (Tigelaar et al. 2004, p. 306). Elektronik Ürün Dosyası aracılığı ile denetçi, öğretmeni sınırlı bir zaman dilimindeki ders denetimi ile değerlendirme yanında, öğretmenin mesleki gelişimine yönelik tüm etkinlikleri ve kazanımları ile de değerlendirilebilecektir. Elektronik Ürün Dosyası kullanımı, son dönemde müfettişlere verilen İlsis şifreleri sayesinde çok daha kolay uygulanabilme imkanı sunabilecektir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma, denetçi görüşlerinin açık uçlu sorular aracılığı ile elde edildiği ve betimsel tekniklerle çözümlendiği niteliksel bir çalışmadır. Araştırmada, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak, yüksek lisansını tamamlamış veya tamamlamakta olan müfettişlerin bulunduğu iller ele alınmıştır. Bu şekilde araştırmada çalışma grubunu, 2008-2009 öğretim yılında Elazığ, Şanlıurfa, Malatya, Gümüşhane, Hakkari illerinde görev yapan toplam 148 ilköğretim denetçisi oluşturmuştur. Bu illerdeki ilköğretim denetçilerinin elektronik ürün dosyasının eğitim denetiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri elektronik posta aracılığı ile alınmıştır. Toplam olarak 62 ilköğretim denetçisi soruları yanıtlamıştır (Tablo 1).

Tablo 1. İllerdeki Denetçi Sayıları ve Çalışmaya Katılan Denetçi Sayıları

İLİN ADI	DENETÇİ SAYISI	KATILAN DENETÇİ SAYISI
ELAZIĞ	36	25
ŞANLIURFA	45	15
MALATYA	46	12
GÜMÜŞHANE	11	5
HAKKARİ	10	5
TOPLAM	148	62

Denetçilere açık uçlu 9 soru yöneltilmiş ve bu sorulara verilen yanıtlar taşıdıkları anlamlara göre analiz edilerek temalar oluşturulmuş, bu temalar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanmış ve tablolaştırılmıştır. Temaların tekrarlanma sıklığına göre frekansları belirtilmiştir. Nitel araştırmalar mutlak anlamda sayısallaştırmaya karşı değildir. Dolayısıyla, araştırmacı birtakım sayısal değerlerin verilmesinde yarar görüyorsa, yüzdeler, ortalamalar gibi basit betimsel analizler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 64, 200). Bu araştırmada, çözümlenin daha iyi anlaşmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden ve veri analizi sonuçlarının yüzde değerleri olarak verilmesi mümkün olduğundan, denek görüşlerine ilişkin oluşturulan temalar yüzde değerleri olarak da tablolarda verilmiştir. Genel değerlendirme ile ulaşılan sonuçlar eşliğinde önerilere yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMU

Denetçilere yöneltilen sorular ve bunlara verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir. Denetçilere yönlendirilen “Elektronik Ürün Dosyası içerisinde sizce neler yer alabilir?” sorusuna ilişkin, denetçiler birden fazla görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşler içerisinde en fazla yeterlik alanları (yabancı dil, folklor, satranç, müzik vb.) yer almaktadır (%53). Bu durum, denetçilerin, öğretmenlerde çok yönlü gelişimi önemsediklerini de ortaya koymaktadır.

En çok dile getirilen diğer bir husus yönetilen projelerdir (%35). Bunları sırasıyla geçmiş yıllara ait sicil ve teftiş puanları, eserler, mesleki ödüller, yurt dışı eğitim deneyimi, yöneticilik deneyimi ve öğrencilere yönelik sınıf içi gözlemler izlenmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Elektronik Ürün Dosyası İçerisinde Nelerin Bulunabileceğine İlişkin Denetçi Görüşleri

Temalar	f	%
Yeterlilik alanları (Bilgisayar programları, yabancı dil, folklor, satranç, tiyatro, müzik vb. alanlardaki beceriler)	33	53
MEB veya diğer bakanlıklar düzeyinde yürütülen projeler	22	35
Sicil ve teftiş puanları	21	34
Eserleri (kitap, makale, şiir vb)	19	31
Mesleki veya bilimsel ödüller	16	26
Yurt dışı eğitim deneyimi	11	18
Yöneticilik deneyimi	9	14
Sınıftaki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel niteliklerine ilişkin gözlemler	7	11

Tablo 2’de belirtilen temalarla ilgili denetçi yanıtlarından örnekler şöyledir: *“Elektronik ürün dosyası içerisinde öğretmenin yeterlilik alanları, kendine ait eserleri ve mesleki alanda yapmış olduğu çalışmalar yer alabilir.”*

“Elektronik ürün dosyasında, öğretmenin katıldığı proje çalışmaları yurt içi ve yurt dışı deneyimleri yer alabilir.”

Elektronik Ürün Dosyası geliştirme öğretmene sağlayacağı yararların neler olacağına ilişkin denetçi görüşleri (Tablo 3), en çok Mesleki gelişime rehberlik sağlayabileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunu, sırasıyla, zaman tasarrufu sağlayacak, öz değerlendirme yapma olanağı verecek, kişiye yol haritası oluşturacak, şeklinde görüşler izlemektedir. Bununla beraber denetçilerin %18’i elektronik ürün dosyasının öğretmene bir yarar sağlamayacağı görüşünü de dile getirmişlerdir.

Tablo 3’de belirtilen temalarla ilgili denetçi yanıtlarından bazı örnekler şöyledir: *“Elektronik ürün dosyasının, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayacağını düşünmekteyim.”*

“Elektronik ürün dosyası öğretmene öz değerlendirme yapabilme ve kendi yol haritasını oluşturabilme yönünde fayda sağlayabilir”

“Elektronik ürün dosyasının formalite olarak algılanacağı ve çok işlevsel olmayacağını düşündüğümünden herhangi bir katkısı sağlayacağını sanmıyorum.”

Tablo 3. Elektronik Ürün Dosyası Geliştirmenin Öğretmene Sağlayacağı Yararların Neler Olacağına İlişkin Denetçi Görüşleri

Temalar	f	%
Mesleki gelişime rehberlik sağlayacaktır	31	50
Zaman tasarrufu sağlayacaktır	28	45
Öz değerlendirme yapabilecektir	27	43
Kendisine yol haritası olacaktır	16	26
Katkısı olmayacaktır.	11	18

Elektronik Ürün Dosyası geliştirilmesinin sınıf içinde öğrenci öğrenmesinde sağlayacağı yararları ilişkin olarak (Tablo 4), öğretmenin sürekli kendini geliştirme ve değerlendirme imkanı kazanması ile sınıf içi öğretime katkısı olacağı, görüşü en çok dile getirilen husus olmuştur. Bu görüşü sırasıyla, tüm alanlarda gelişme olacağı, öğretmenin noksanlarını göreyerek kendisini geliştireceği görüşleri takip etmektedir. Denetçilerin % 21'i ise, öğrenciye katkı getirmeyeceği görüşünü taşımaktadır.

Tablo 4'de belirtilen temalarla ilgili denetçi yanıtlarından örnekler şöyledir: *“Elektronik ürün dosyası geliştirme öğretmenin mesleki yaşantısını takip ederek sürekli kendini değerlendirme imkanı sağlayacağından, bütün alanlarda gelişmeyi teşvik edecektir. Bu durum da öğretim sürecine katkı sağlayacaktır”*

“Elektronik ürün dosyası öğretmenin kendini sürekli gözden geçirip eksikliklerini göreyerek performansını artırabilme şansı tanıyacağından öğrenci öğrenmesine de olumlu katkılar sağlayacaktır”

Tablo 4. Elektronik Ürün Dosyası Geliştirilmesinin Sınıf İçinde Öğrenci Öğrenmesinde Sağlayacağı Yararları Hakkındaki Denetçi Görüşleri

Temalar	f	%
Mesleki yaşantısını takip ederek sürekli kendini geliştirme imkanı bulacaktır. Bu durumda öğretim sürecine katkı sağlayacaktır	31	50
Kendini değerlendirdiği için bütün alanlarda gelişme sağlanacaktır.	24	39
Öğretmen durumunu sürekli gözden geçirerek performansını artıracaktır. Eksikliklerini göreyerek eğitim sürecini olumlu yönlendirecektir.	20	32
Öğrenciye katkısı olmayacaktır.	13	21

Eğitim Denetiminde Elektronik Ürün Dosyasının öğretmenin mesleki gelişimine ilişkin uygulanabilirliği hakkında denetçi görüşleri (Tablo 5) TKY felsefesine de uygun olarak sürekli gelişmeyi sağlaması açısından büyük çoğunluk tarafından (%47) önemli görüldüğü yönündedir. Yine katılımcılardan %37'si değerlendirme ölçütleri objektif olarak belirlendiği takdirde yararlı olacağı görüşünü dile getirmiştir. Bununla beraber %16 gibi bir çoğunluk elektronik ürün dosyasının uygulanabilirliğine mesleki gelişime katkısı olmayacağı düşüncesiyle olumsuz bakmaktadır.

Tablo 5'de belirtilen temalarla ilgili denetçi yanıtlarından bazı örnekler aşağıda verilmektedir:

“Elektronik ürün dosyası öğretmenin hem öz değerlendirme yapabilmesi hem de sınıf ortamındaki öğrenme süreçlerinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi açısından ipuçları sunabileceğinden yararlı olabileceğini düşünüyorum.”

“Uygulanabilir fakat mesleki gelişime katkısı olacağını sanmıyorum. Çünkü mesleki gelişim için istekli olunması gerekir. Bu isteksizlikte daha çok bireyden kaynaklanmaktadır.”

“Elektronik ürün dosyasının öğrenci gelişimine de, öğretmen gelişimine de katkı sağlayacağı fikrinde değilim.”

Tablo 5. Eğitim Denetiminde Elektronik Ürün Dosyasının Öğretmenin Mesleki Gelişimine İlişkin Uygulanabilirliği Hakkında Denetçi Görüşleri

Temalar	f	%
Öğretmenlere kendi gelişimlerini izleme fırsatı sağladığından kalite ve mükemmeli arama çabaları devam edecektir	29	47
Kriterler objektif olarak belirlenirse uygulanabilir	23	37
Mesleki gelişimine çok fazla etkisi olmayabilir.	10	16

Elektronik Ürün Dosyası kullanımının eğitim denetimine sağlayacağı katkıların neler olacağına ilişkin soruya verilen yanıtlar (Tablo 6), denetimde zaman sınırlılığını azaltma (%55) ve denetçi-öğretmen iletişimi kolaylaştırma (%48) hususlarında yoğunlaşmaktadır. Az oranda bir katılımcı (%10) denetimde çoklu veriye dayalı değerlendirme olanağı tanıyacağını belirtmektedir. Buna karşın, bir kısım katılımcı (%16) pek fazla katkı sağlamayacağı görüşündedir. Denetçi yanıtlarından bazı örnekler şöyledir:

“Elektronik ürün dosyası kullanımı denetçinin öğretmeni kısa zamanda tanıyamama sıkıntısını ortadan kaldıracaktır.”

“Denetçi denetime gitmeden önce öğretmen hakkında ön bilgi elde edecektir ve bu da denetçi öğretmeni iletişimini kolaylaştıracaktır.”

“Öğretmenin değerlendirilmesi daha objektif olacaktır.”

Tablo 6. E-Ürün Dosyasının Eğitim Denetimine Sağlayacağı Katkılara İlişkin Denetçi Görüşleri

Temalar	f	%
Denetçinin öğretmeni kısa zamanda değerlendirme sınırlılığını ortadan kaldıracaktır.	34	55
Denetçi ve öğretmen iletişimi kolaylaşacaktır	30	48
Denetçinin değerlendirilmesi daha objektif olacaktır	28	45
Denetimde çoklu verilere dayalı değerlendirme fırsatı doğacaktır.	16	10
Denetim alanında katkısı olmayabilir.	10	16

Elektronik Ürün Dosyası kullanımının eğitim denetimindeki sınırlılıkların neler olabileceği sorusuna ilişkin denetçi yanıtları aşağıdaki bulguları ortaya koymaktadır (Tablo 7). Denetçilerin bir kısmı elektronik ürün dosyalarının öğretmenler tarafından ek yük olarak algılanabileceği (%29); denetçilerin ürün dosyalarını takip etmede ve değerlendirmede sorun yaşayacağı (%27); bazı öğretmenlerin bilgisayar kullanım düzeylerinin düşük olması (%26); ürün dosyasına koyulacak belgelerin geçerlik ve güvenilirlik sorunu taşıyabileceği (%21); değişime karşı direnç oluşabileceği (%15); işlemlerin elektronik ortama aktarılmasının denetimdeki iş yükünü artıracığı (%13) gibi sorunlar yaşanabileceğini öne sürmüşlerdir. Yanıtlara ilişkin bazı örnekler şöyledir:

“Elektronik ürün dosyası kullanımının denetçide oluşturacağı iş yükünden dolayı bu bilgileri takip etme ve değerlendirebilmenin güç olduğunu düşünüyorum.”

“Bazı öğretmenler bunu yeni bir angarya olarak algılayabilir”

Tablo 7. Elektronik Ürün Dosyası kullanımının eğitim denetiminde sınırlılıklarına İlişkin Denetçi Görüşleri.

Temalar	f	%
Bazı öğretmenler tarafından ek yük olarak algılanabilir.	18	29
Denetçilerin bu bilgileri takip etme ve değerlendirme sorunu	17	27
Girilecek bilgilerin geçerliliği ve güvenilirliği sorunu	13	21
Bazı öğretmenlerin bilgisayar kullanım düzeylerinin yetersizliği	16	26
Bazı öğretmenler değişime karşı direnç gösterebilirler	9	15
Elektronik ortamdaki işlemlerin denetçide oluşturacağı iş yükü	8	13

Elektronik Ürün Dosyası'nın eğitim denetimine katkısının hangi düzeyde ve nasıl olması gerektiğine yönelik soruya verilen yanıtlar ise şu hususlarda yoğunlaşmaktadır (Tablo 8). Denetçilerin büyük çoğunluğu (%47) öğretmeni sınıf ortamında gözlemeye ek olarak kullanabilir; ve değerlendirme puanına %20-30 oranında katkı sağlama (%29) düşüncelerini yansıtmışlardır. Bazı denetçiler (%21), performansa dayalı bir denetim sistemine katkı sağlayabileceğini dile getirmişlerdir. Diğer bir kısım denetçi ise (%19) denetim alanında kullanılmasının zor olacağı düşüncesini tekrarlamış ve değerlendirmenin ancak sınıf içi gözlemle yapılabileceğini belirtmişlerdir. Yanıtlara ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmektedir:

"Eğitim denetiminde asıl olan öğretmenin yüz yüze ve sınıf içinde denetlenmesi olduğundan elektronik ürün dosyasının eğitim denetiminde ek bir değerlendirme olarak kullanılabilmesini düşünüyorum."

"Elektronik ürün dosyası öğretmen değerlendirilmesinde verilen puana %20-30 arasında etki yapabilir."

Tablo 8. Elektronik Ürün Dosyası'nın Eğitim Denetimine Katkısının Hangi Düzeyde Olabileceğine İlişkin Denetçi Görüşleri

Temalar	f	%
Denetçi gözlemine ek bir değerlendirme olarak katkı sağlayabilir.	29	47
Değerlendirme puanına %20-30 arasında puan katkısı olabilir.	20	32
Performansa dayalı bir denetim modeli ile uygulamaya katkısı artabilir.	13	21
Değerlendirme sınavtaki gözlemlere göre yapılmalıdır.	12	19

Elektronik Ürün Dosyası'nın okul yöneticileri ve denetçiler tarafından etkili şekilde değerlendirilip değerlendirilemeyeceğine yönelik denetçi görüşleri (Tablo 9), büyük çoğunlukla (%47) içeriği ve denetimde kullanılacağı katkı düzeyi iyi belirlebilirse etkili olacağı görüşünü taşımaktadır. Bazı denetçiler (%29), sınıf atmosferinin teneffüs etmenin önemine vurgu yapmışlardır. Diğer denetçiler ise (%21), denetim alanında kullanılmayacağından değerlendirme yapılamayacağı görüşünü ileri sürmüşlerdir. Yanıtlardan bazıları aşağıda görüldüğü gibidir:

"Elektronik ürün dosyası yönetici ve denetçilere fikir verir ancak o atmosferi teneffüs etme çok farklıdır. Her şey yazı ve görsel kurgulardan ibaret değildir."

"Denetimin bir parçası olabilir.Fakat; denetimin tamamen elektronik ortamda olması hususunda bazı tereddütlerim var"

Tablo 9. Elektronik Ürün Dosyası'nın Okul Yöneticileri ve Denetçiler Tarafından Etkili Şekilde Değerlendirilip Değerlendirilmeyeceğine İlişkin Denetçi Görüşleri.

Temalar	f	%
Elektronik Ürün Dosyası'nın içeriği ve denetimde kullanılacağı katkı düzeyi iyi belirlenebilirse etkili şekilde kullanılabilir.	29	47
Sınıf atmosferini teneffüs etmek daha önemlidir.	18	29
Denetim alanında kullanılamayacağından değerlendirilemez	13	21

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgular eşliğinde, ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Denetçiler, Elektronik Ürün Dosyası içerisinde Bilgisayar programları kullanımı, yabancı dil düzeyi, folklor, satranç, tiyatro, müzik ve benzeri yeterlik alanlarına ilişkin belgelerin yer almasını büyük çoğunlukla dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, MEB veya diğer bakanlıklar düzeyinde yürütülen projeler, geçmiş yıllara ait sicil ve teftiş puanları, yapılan yayınlar gibi hususlar katılımcılar tarafından bulunması istenen belgelerdir. Bu durum, denetçilerin, öğretmenlerin çok yönlü gelişimini önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Elektronik Ürün Dosyası geliştirilmesinin öğretmene sağlayacağı yararlarla ilişkin ise, mesleki gelişime rehberlik edebileceği, zaman tasarrufu ve öz denetim sağlayacağı gibi hususlar dile getirilmiştir. Alan yazında da, genellikle bu alanlarda yararları dile getirilmektedir.

Eğitim Denetiminde Elektronik Ürün Dosyasının öğretmenin mesleki gelişimine ilişkin uygulanabilirliği hakkında sürekli gelişmeyi artıracığı, objektif ölçütler eşliğinde değerlendirildiği takdirde yararlı olabileceği görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bu durum, denetçilerin çoğunluğunun TKY felsefesini yansıtan bir denetim anlayışı içinde olduğunu da göstermektedir.

Elektronik Ürün Dosyası kullanımının eğitim denetimine sağlayacağı katkılar olarak denetimde zaman sınırlılığını azaltma ve denetçi-öğretmen iletişimi kolaylaştırma avantajları oluşturması görüşleri ağırlık kazanmıştır.

Elektronik Ürün Dosyası kullanımının eğitim denetimindeki olası sınırlılıklarına ilişkin, denetçilerin çoğu tarafından, bilgileri takip etme ve değerlendirmede sorun yaşanabileceği, öğretmenler tarafından ek yük olarak algılanabileceği, geçerlik ve güvenilirlik sorunları yaşanabileceği görüşleri yansıtılmıştır. Bu sonuç, denetçilerin olaylara gerçekçi bir pencereden baktığını ve olası sorunları tespit edebildiklerini yansıtmaktadır.

Elektronik Ürün Dosyası'nın eğitim denetimine katkısı hangi düzeyde ve nasıl olmalı sorusuna ise; öğretmeni sınıf ortamında gözlemeye ek olarak kullanabilme ve değerlendirme puanına %20-30 oranında katkı sağlama düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Elektronik Ürün Dosyası'nın okul yöneticileri ve denetçiler tarafından etkili şekilde değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine ilişkin görüşler ise, içeriği ve denetimde kullanılacağı katkı düzeyi iyi belirlenebilirse etkili şekilde kullanılabilir görüşü ön plana çıkmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlar yanında, elektronik ürün dosyasının denetimde kullanılmasına ilişkin olarak, yaklaşık %15-%20 arasında değişen bir denetçi grubunun, elektronik ürün dosyasının denetimde hiçbir yarar sağlayamayacağı hususunda ortak görüşünü paylaştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı denetçilerin, alternatif denetim yöntemlerine karşı güven duymadıklarını, elektronik ortamdaki veri kay-

naklarını pek makbul saymadıklarını düşündürmektedir.

Bu sonuçlar eđliđinde řu önerilere yer verilebilir:

Alan yazın bilgilerinde de görüldüğü gibi, elektronik ürün dosyasının eğitim denetiminde kullanılması hem denetçiler hem de öğretmenler açısından yarar sağlayacaktır. Bununla beraber, elektronik ürün dosyalarının eğitim denetiminde kullanılmasına ilişkin gerekli politikalar geliştirilmeli ve kararlar alınmalıdır.

Alan yazın bilgileri ve denetçilerin görüşleri elektronik ürün dosyasının oldukça yararlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, ürün dosyası içinde yer alacak belgelerin niteliği, geçerliliği ve güvenilirliği, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak şekilde, iyi belirlenmelidir. Ayrıca, elektronik ürün dosyalarının denetimde değerlendirilmesine yönelik ölçütler belirlenmeli ve alternatif denetim yolu olarak elektronik ürün dosyalarından yararlanma teşvik edilmelidir.

Elektronik ürün dosyalarından etkili şekilde yararlanabilmek için, bu dosyaların geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve kullanımı hakkında öğretmen ve denetçiler yetiştirilmeli, bu alanda duyulan ek bilgi ve becerilerin kazandırılmasına çalışmalıdır.

Elektronik ürün dosyalarının denetimde kullanılması hakkında olumsuz görüş bildiren denetçilerin bulunması, denetçilerin iş yükünün fazlalığı, kendilerini geliştirme olanağı bulamamaları, geleneksel denetimi yeğledikleri şekilde bir sonucu ortaya koymaktadır. Çağın gereklerine uygun çok yönlü değerlendirmeler yapabilecek şekilde, denetçilerin yetiştirilmeleri, bilgisayar teknolojilerinden etkili şekilde yararlanma konusunda bilgi ve beceri kazanmalarına olanak tanıyan fırsatların yaratılması gerekir.

Denetim sisteminin yükünü taşıyan denetçilerin bilimsel gelişmeleri yakından takip edebilmesi, uygulayabilmesi ve değerlendirebilmesi için üzerlerindeki iş yükünün azaltılması gereklidir. Denetim sisteminin bir bölümünde yapılan iyileştirmenin sisteme etkisinin az olacağı, sistemin bütünüyle birlikte yapılacak iyileştirmelerin etkililiği ve verimliliği artıracacağı düşünülmektedir.

Eğitim denetiminde elektronik ürün dosyası kullanımı, birkaç pilot ilde uygulanıp, eksiklikleri tartışılıp giderildikten sonra denetim alanında alternatif bir denetim yolu olarak geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akçıl, Umut ve Arap, İbrahim (2009). The opinions of education faculty students on learning processes involving e-portfolios. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 395-400.
- Ay, Fatma (2007). Hemşirelik eğitiminde kullanılan alternatif bir araç: Ürün dosyası. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi* 2 (4), 57-68.
- Aytunga, Oğuz (2008). Öğretmenliği Öğrencilerinin Gelişim Dosyası, Başarı Testi ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21, 45-59. , (2008)
- Aytunga, Oğuz (2008). Sınıf öğretmenliği gelişim dosyası, başarı testi ve tutum puanları arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 21,45-60.
- Barlett, Andrea (2002). Preparing preservice teachers to implement performance assessment and technology through electronic portfolios. *Action in Teacher Education*, 24 (1), 90-97.
- Can, Niyazi (2004). İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi Ve Sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 161
- Demirel, Özcan (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (9. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ikeda, Maiko Ve Takeuchi, Osamu (2006). Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34, 384-398.
- İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı "Etkili Teftiş ve Rehberlik" Konulu İyileştirme Takımı Raporu, İstanbul (2002).
- Karaağaçlı, Mustafa (2002). *Değerlendirme Süreci, Mesleki Eğitim ve Teknoloji Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 31-37.
- Korkmaz, Hünkar & Kaptan, Fitnat (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik ürün dosyası kullanımı üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)* 4 (1), 101-106.
- Oermann, Marilyn (1999). Developing a teaching portfolio. *Journal of Professional Nursing*, Vol. 15, No.4, pp. 224-228.
- Öncü, Hüseyin (2009). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Ürün dosyası değerlendirme. *TSA* 13 (1), 103-130.
- Sanalan, Vehbi Aytekin ve Altun, Arif (2002). Bir veri tabanı uygulaması olarak elektronik ürün dosyası. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 11-21.
- Shaff, Marieke et al. (2005). Cognitive representations in raters' assessment of teacher portfolios. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 27-55.
- Tigelaar, Deh et al. (2004). Using a conceptual framework and the opinions of portfolio experts to develop a teaching portfolio prototype. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 305-321.
- Yıldırım, Ali. ve Şimşek, Hasan (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

VIEWS OF PRIMARY SCHOOL SUPERVISORS ABOUT THE USE OF E-PORTFOLIOS IN EDUCATIONAL SUPERVISION

Fatma ÖZMEN*
Fatih KÖMÜRLÜ**

Abstract

E-portfolios have been increasingly utilized in educational supervision in developed countries, as it is done in the various aspects of education. While E-portfolios give the teachers to scrutinize and evaluate their own performance, they offer opportunities to the supervisors to detect and analyze the multi-faceted professional development features of teachers in the time, as well.

This research is a qualitative study based on the views of primary school supervisors related to the use of e-portfolios in educational supervision. The study group is composed of 62 primary school supervisors who have been working in the cities of Elazığ, Malatya, Şanlıurfa, Hakkari, Gümüşhane, in 2008-2009 instructional year. The supervisors' views which were reflected in the responses given to the open-ended questions, have been obtained by e-mails. Some recommendations have been made concomitant with the findings reached by the analysis of the data, for utilizing e-portfolios in educational supervision.

Key Words: E-portfolios, Educational Supervision, Supervision

* Associate Professor Fırat University, Faculty of Technical Education

** Elazığ, Deputy Director of Science and Art Center

E-DEVLET VE ETKİLİLİK: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TAŞINIR MAL YÖNETMELİĞİ MODÜLÜ ÖRNEĞİ

Ali İhsan ÇUHADAR¹

Nihat ERDOĞAN²

Özet

Bilgi toplumunun dünyayı etkisi altına alması ile birlikte gündeme gelen e-devlet çalışmalarının hızlı, kolay, tasarruflu, şeffaf, katılımcı, zamandan ve mekandan bağımsız, kaliteli hizmetler sunarak, kamu yönetiminde bir çok sorunu çözüme kavuşturacağı sık sık dile getirilmektedir.

Hitap ettiği kesime (vatandaş, devlet, iş yaşamı) daha kolay, daha hızlı, daha şeffaf, daha tasarruflu ve daha kaliteli hizmet sunma amacıyla uygulamaya alınan e-devlet uygulamalarının planlanan amaçları gerçekleştirip gerçekleştiremediğinin tespit edilmesi hayati öneme sahiptir. Bu çalışmada; 2007 yılında uygulamaya giren Taşınır Mal Yönetmeliğinin Millî Eğitim Bakanlığı e-devlet projesi MEBBİS içerisinde uygulama aracı Taşınır Mal Yönetmeliği Modülü'nü etkililik ölçütü ile değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan araştırma alt problemlerini çözümlmek için anket formu geliştirilmiş ve bu anket formu örneklem gurubunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların TMY Modülünün etkililiği ile ilgili kararsız görüş belirttikleri görülmüştür. TMY'nin uygulanması ile ilgili birlikte çalışabilirliğin sağlanamadığı, yinelenen projelerle e-devlet'in amaçlarına aykırı kaynak israfına neden olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Elektronik devlet, Etkililik, Taşınır mal.

Giriş

Kamu internet siteleri incelendiğinde başlangıçta bilgi verme amaçlı arayüzleri ile hizmete başlayan sitelerin, 2000 yılı sonrasında daha çok elektronik hizmet ağırlıklı bir görünüme geçtikleri görülmektedir.³ Avrupa komisyonunca yaptırılan bir araştırmaya göre 2002 yılında AB'de kamu kurumlarının %80'i internet üzerinden hizmet verebilir durumdaydı. Yine bu araştırmaya göre toplam kamu hizmetlerinin %55'i internet tabanlı hale gelmiştir. (Ergun, 2004, 139). Adalet Bakanlığı'nın e-devlet uygulaması UYAP, Emniyet Genel Müdürlüğü'nün e-devlet uygulaması POL-NET, Millî Eğitim Bakanlığının e-devlet uygulaması MEBBİS, Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'nün e-devlet uygulaması MERNİS projeleri ülkemizde elektronik devlet uygulamalarına verilebilecek başarılı örneklerdendir.

1 Kamu Yönetimi Uzmanı, Pursaklar İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Teknik Md.Yrd.,Pursaklar/Ankara

2 Kamu Yönetimi Uzmanı, Espiye Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Md.Yrd., Espiye/Giresun

3 Avrupa komisyonunca yaptırılan bir araştırmaya göre 2002 yılında AB'de kamu kurumlarının %80'i internet üzerinden hizmet verebilir durumdaydı. Yine bu araştırmaya göre toplam kamu hizmetlerinin %55'i internet tabanlı hale gelmiştir.(Ergun, 2004, 139).

Elektronik devlet uygulamaları ile kamu kurumlarının klasik devlet işleminde büyük değişimler geçireceği alanla ilgili yazın incelendiğinde sık sık dile getirilmektedir. Devletin vatandaşa, kendi çalışanlarına, diğer kamu kurumlarına ve özel örgütlere verdiği hizmetleri elektronikleştirilmesi ile gerçekleşmesi beklenen faydalar şunlardır:

- Hizmetin daha hızlı verilmesi,
- Hizmetin daha kaliteli verilmesi,
- Hizmetin şeffaflaştırılması,
- Hizmetin daha kolay verilmesi,
- Hizmetin daha tasarruflu⁴ verilmesi,

Hayata geçirilen e-devlet uygulamalarının yukarıda sayılan faydalardan biri, birkaçı veya tamamını gerçekleştirilmesi beklenir. Yukarıda sayılan faydaları sağlayamayan e-devlet yatırımlarının amacına hizmet edemeyen yatırımlar olduğu, zamanla geçerlik ve kullanılabilirliğinin azalarak kullanım dışı kaldığı görülmektedir.⁵ Kullanım dışı kalan her e-devlet yatırımı devletin zaten kısıtlı olan bütçesinin heba edilmesine neden olmaktadır.⁶ Bilgi toplumuna ulaşmayı hedeflemiş ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde kamu kaynaklarının daha etkili kullanımı son derece önemlidir.

Özel şirketler kar amaçlı kuruldukları ve varlıklarını kar edebildikleri süreçte devam ettirebildikleri için şirket verimliliğinin hesap edilmesi olanaklıdır. Kamu örgütleri kar maksimizasyonu yerine kamu yararı ön planda tutularak var olduklarından çıktılarının verimlilik aracı ile değerlendirilmesi her durumda mümkün olmamaktadır. Kamu örgütlerinde çıktılar ve girdiler arasındaki farkın ölçülmesi de her durumda gerçekleştirilemediğinden verimlilik kavramı yerine etkililik ve etkinlik kavramları daha çok tercih edilir olmuştur.

Etkililik en genel anlamı ile, bir örgütün iş süreçlerinde planlanan amaçlarının ne ölçüde ve ne kadar gerçekleştirildiğini ifade eden bir kavramdır. Elektronik devletin zamanla evrilmek üzere işlevsellik yönünün ağırlık kazanması ve e-hizmet boyutunun ön plana çıkması ile beraber uygulamaya konulan e-devlet projelerinin kullanılabilirlik, erişilebilirlik, anlaşılabilirlik, etkililik, birlikte çalışabilirlik gibi çeşitli değerlendirme ölçütleri ile sonuçlarının değerlendirildiği görülmektedir.⁷

Kamu örgütlerinde elektronik dönüşümlerinde ben yaptım oldu anlayışından ziyade elektronik devlet uygulamalarında beklenen faydaların, planlanan projeler ile gerçekleştirilip gerçekleştirilmeyeceğinin tespit edilmesi son derece önemlidir.

4 Hizmetin gerçekleştirilmesi zamanından, kaynaklardan ve personel sayısında azalma sağlanarak tasarruf yapılması amaçlanmaktadır.

5 Kurumsal teknoloji politikalarının; %27'sinin başarılı, %33'ünün bütçeyi veya planlanan süreyi aştığı, %40'ının ise başarısızlık nedeniyle iptal edilen projeler olduğu görülmektedir. (Andersen, 1999, 43'ten aktaran; Ögüt, 2003, 233).

6 Örgütte teknoloji kullanımının maliyetleri çoğunlukla beklenen yararı aşar. Bazı durumlarda bu maliyetler örgütleri önemli ölçüde zarara uğratar. (Bensghir, Leblebici, 2001, 29).

7 Alanyazın incelendiğinde e-devlet uygulamalarının sonuçları ile ilgili 2000 yılı sonrasında yapılan araştırmalarda artış olduğu gözlenmektedir. Bakınız: Şeker, Nihat, Şeker, Güneş (2009), "E-devlet Uygulamalarından İLSİS'in Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi", Bilişim Teknolojileri Dergisi, Cilt 2 , S.2, ss.11- 19., Sonuçlarla ilgili bir diğer araştırma için bakınız; , , "E-devlet sitelerini kullanmak veya kullanmamak:Vatandaş açısından kullanılabilirlik Sorunları ve Öneriler", Defne Akıncı, Kürşat Çağiltay,. 10 Mayıs 2010.

Bu araştırma 2007 yılı ocak ayında tüm kamu kurum ve kuruluşlarında uygulamaya alınan Taşınır Mal Yönetmeliğinin Milli Eğitim Bakanlığı'nda uygulama aracı olan ASP tabanlı, MEBBİS sistemi içerisinde çalışan TMY Modülünün etkililiğini ölçmeye yöneliktir. Araştırma problemini çözümlenmek amacıyla dört adet alt problem belirlenmiştir. Alt problemler için 20 maddeden oluşan alanında uzman akademisyenlerin desteği ile anket formu geliştirilmiş ve anket formu belirlenen örneklem grubunda uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, alt problemleri çözümlenmek amacıyla bir istatistik programında işlenmiş ve sonuçlar tablolara işlenerek yorumlamalar yapılmıştır.

Elektronik Devlet

Kamu kurum ve kuruluşlarının vatandaşla, özel sektör kuruluşlarına, diğer kamu kuruluşlarına karşı yerine getirmesi gereken görevlerde bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanarak hizmet sunması şeklinde gerçekleşen e-devlet'in yazın incelendiğinde farklı yönlerini ön plana çıkaran çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir.

Arifoğlu, e-devleti "Devletin vatandaşlara karşı yerine getirmekle yükümlü olduğu görev ve hizmetler ile vatandaşların devlete karşı olan görev ve hizmetlerinin karşılıklı olarak elektronik iletişim ve işlem ortamlarında kesintisiz ve güvenli biçimde yürütülmesidir." (Arifoğlu,2004,7) şeklinde tanımlamaktadır. Yıldız, e-devlet kavramının oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğunu; e-devlet denilince sadece kamu hizmetlerinin internet üzerinden sunulduğu web sayfalarının düşünülmemesi gerektiğini söylemektedir. (Yıldız, 2003, 305). 2002 Bilişim şurası sonuç raporunda e-devlet "kamu yönetiminin daha verimli ve etkin çalışabilmesi için iletişim ve bilgi teknolojilerinin kullanımı" ve bilgi, hizmet ve mal alışverişlerinde bilgi teknolojilerini kullanarak, performans ve verimlilik artışını hedefleyen devlet modeli olarak tanımlanmaktadır. (2002.bilisimsurasi.org.tr). Geleceğin devleti ve sanal devlet olarak da ifade edilebilen e-devlet: "temel olarak kamunun hizmet verdiği alanlarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması yoluyla daha şeffaf, vatandaşa daha yakın, daha ucuz ve daha iyi çalışan bir idari yapı olarak tanımlanabilir." (İnce,2001,21).

Kamu yönetiminde yavaş işleyiş, bürokrasi, verimsizlik, kaynak israfı, hantal yapı sürekli şikayet edilen konular olarak gündeme getirilmektedir. Kamu yönetiminde vatandaşın, zaman zaman da devletin kendisi tarafından şikayet edilen hususların giderilmesi amacıyla 1980 sonrasında kamu yönetiminde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. (Dinçer, Yılmaz, 2003, 14-22).

Toplumda yaşanan hızlı değişimle birlikte kamu kesiminin bu değişime ayak uyduramadığı ve kamu tarafından sunulan hizmetlerin toplumsal talepleri karşılayacak düzeyde olmadığı genel kabul görmektedir.(). Özellikle 1990'lı yıllarda daha belirgin hale gelen değişim ihtiyacına ülkemizin zamanında cevap veremediği gözlenmektedir. Değişim, ihtiyaç olmaktan ziyade bir zorunluluk haline gelmiştir. 1990'lı yıllarda ülkemizin yaşadığı çeşitli sorunların altında kamu yönetiminde yeniden yapılanmanın zamanında gerçekleştirilemeyişi kilit rol oynamıştır. Devletin ne yapması gerektiği değil, üstlendiği görevleri nasıl yapması gerektiği de yeniden tanımlanmaya başlamıştır. (Dinçer, Yılmaz, 2003, 14-22). Yeniden tanımlama çerçevesi içerisinde devletten devlete, devletten vatandaşla ve devletten iş yaşamına sunulacak hizmetlerin elektronik olarak sağlanması ile kamu yönetiminde şikayet edilen hususların bertaraf edileceği düşünülmektedir. Devletin sunduğu hizmetleri planlı bir şekilde elektronikleşiren devletlerin, kamu yönetiminde başarılı adımlar attığı görülmektedir.⁸ Özellikle gelişmiş ülkelerde e-devlet uygulamaları ile bürokratik işlem sayısı azaltılmış, hizmetler daha basit ve anlaşılır hale getirilmiş, yolsuzluklarda azalmalar sağlanmıştır. (Balci, 2005, 30).

8 Maliye Bakanlığının VEDOP Projesi ile vergi kaçağı 2 yılda %45'ten %20'lere düşürülmüştür. (www.turkmia.org)

E-devlet olgusu, sadece kamu kurum ve kuruluşlarının verdiği hizmetlerin elektronikleştirilmesi anlamına gelmemekte; aynı zamanda verimli iş süreçlerine, kurumlar arası işbirliğine ve ortak vizyona sahip, bilgi temelli kamu yönetimi anlayışını ifade etmektedir. (Bilgi Toplumu Stratejisi, 2006, 12). Leblebici ve diğerleri e-devlet terimi yerine e-bürokrasi teriminin kullanılması gerektiğini savunmuşlar, E-bürokrasiyi “Kurumlar/kişiler ile kurumlar/kişiler arasında yerine getirilmesi gerekli prosedürel işlemlerin karşılıklı olarak elektronik iletişim ve işlem ortamlarında kesintisiz ve güvenli olarak yerine getirilmesi”, şeklinde tanımlamışlardır.(Leblebici vd, 2003,506).

Elektronik Devlet ve Amaçlar

Devletin işleyişinde ve vatandaşa sunmuş olduğu hizmetlerde elektronikleşme ile çeşitli amaçların gerçekleştirilmesi düşünülmektedir. 2002 Bilişim Şurası sonuç raporunda e-devlet ile amaçlananlar şu şekilde özetlenmektedir; (<http://2002.bilisimsurusi.org.tr/>).

- Devlette şeffaflaşma sağlamak,
- Devletin hızlı ve etkin bir şekilde işleyişini sağlamak,
- Her düzeyde vatandaşın yönetime katılımını sağlamak,
- Kurumlar arası bilgi alışverişinin sağlanarak iş ve veri yinelenmesini önlemek,
- Vatandaşların yaşamlarını kolaylaştırmak,
- Karar vericilerin bilgiye dayalı karar verme süreçlerini geliştirmek ve hızlandırmak.

Yukarıdaki amaçların gerçekleştirilmesi ile elde edilmesi düşünülen faydalar şunlardır;

- Zamansal kazanç sağlanması,
- Maliyetlerin düşürülmesi ve verimliliğin artırılması,
- Memnuniyetin artırılması,
- Hayat kalitesinin artırılması,
- Bireysel katılımın artması,
- Kağıt kullanımının azalması,
- Bilgi ve iletişim teknolojileri ilk kurma maliyeti yüksek olmasına karşın zaman boyutunda toplam sahip olma maliyetinin düşmesi, verilecek olan hizmetin daha hızlı sunulması, işletme giderlerinin azalması, doğru bilgiye ulaşım vs. gibi olumsuzluklar hizmetin elektronik olarak sunumu için bir neden olacaktır.
- Hem kamu hem de vatandaş için karar almada kolaylık ve hız sağlanması,
- Vatandaş ile devlet arasındaki ilişkinin gelişmesi,
- Vatandaşın kamu ile işlerinde kısa sürede doğru bilgiye ulaşımı sonucunda kamuya olan güveninin artması.

Özger, e-devletin sağlayacağı yararları şu şekilde sıralamaktadır; (Özger, 2001,2-3'den aktaran;Ergun,2004,138)

- Kamu hizmetleri vatandaşın eşit ve etkin olarak ulaştırılacaktır,
- Kamu hizmetlerinin online ortama aktarılması bürokrasi azaltılacaktır,

- Kamu harcamalarında tasarruf sağlanacaktır,
- Daha iyi rekabet ortamının oluşumu sağlanacaktır,
- E-demokrasi yaygınlaşacaktır,
- Ülke insanının yaşam kalitesi artacaktır.

Geleceğin devleti olarak ta tanımlanan e-devlet ile; devlet içerisinde, devletle yerel kuruluşlar, vatandaşlar ve özel şirketler arasındaki işlemlerde; herkese eşit dağıtım, hızlilik, şeffaflık, ve 7 gün 24 saat ulaşılabilirlik hedeflenmektedir. (http://iibf.deu.edu.tr/dergi/1141030834_1.pdf).

Elektronik Devlette Etkililik

Kar amacı gütmeyen örgütlerde verimliliğin ölçülememesi, verimliliği bir ölçüt olarak kullanan ve verimlilikten daha geniş bir kavram olan etkinlik kavramının ortaya atılmasına neden olmuştur. Etkinliğin tanımı üzerinde henüz tam bir fikir birliğine varılmadığı görülmektedir. (Ekinli, Yılmaz,2002,35). Kamu yönetiminde örgütün işleyişinde, çıktılarının girdilerle karşılaştırılarak örgütün verimliliğinin hesaplanması her durumda mümkün olmadığından etkililik, etkinlik ve etkenlik kavramları kullanılmıştır. Verimlilik, etkililik, etkenlik ve etkinlik zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılırsalar da ifade ettikleri anlamlar birbirinden tamamen farklıdır. (<http://paribus.tr.googlepages.com/e-yaldiz.doc>).

Etkililik, “Bir kuruluşun belirlediği politika, proje ve aldığı önlemlerle, önceden belirlenmiş amaçlara, ne ölçüde ulaşıldığı ve ne kadar gerçekleştirildiği anlamına gelmektedir.” (Bilgin,2004,36). Etkililik amaçlarla ve çıktılarla ilgili bir kavram olmasına karşın, etkenlik mevcut kaynakların kullanımı ile ilgili bir kavramdır. Etkililik daha çok; ihtiyaç duyulan, yararlı mal ve hizmetler üretildi mi?, Çıktı üretiminde istenilenler sağlandı mı?, Dönem başındaki planların yüzde kaç gerçekleşti? Sorularının cevabını arar. (<http://paribus.tr.googlepages.com/e-yaldiz.doc>).

Vatandaşlara ve kurumlara daha iyi ve etkin kamusal hizmet sunmak için kamusal hizmetlerin elektronik ortama taşınması, kamuda hizmet kalitesini iyileştirip etkinleştirecektir. (Ateş, 2003, 482). Altınok’un e-devlet üzerine yapmış olduğu bir çalışmada halkın %55 oranında E-devleti etkili ve verimli hizmet sunmanın önemli bir aracı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. (Altınok, 2003, s.528).

Türkiye siyasi geçmişine bakıldığında hükümetlerin kamuda verimlilik ve düşük maliyetle hizmet vermenin öncelikli uygulanacaklar listesine alındığı görülmektedir.⁹ (<http://www.mpm.org.tr/Docs/anahtarsubat2004.pdf>). 1998 yılında Başbakanlık Genelgesiyle oluşturulan Kamunet projesinin ana amacının bilgi iletişim teknolojilerinin olanaklarından yararlanarak devletin etkin, şeffaf, güvenli, hızlı ve kesintisiz hizmet sunacak şekilde e-Kurumların oluşturulmasını sağlamak olarak belirlenmiş olduğu görülmektedir. (www.bilgitoplumu.gov.tr).

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi olarak alan araştırma yöntemi¹⁰ kullanılmıştır. Araştırma görgül bir yaklaşıma sahiptir. Araştırmada veri toplama kullanılmak ve alt problemleri çözmek amacıyla anket formu geliştirilmiştir. Bu çalışma bilgisayarlaşmanın örgütlere getirdiği faydaları ve alanları inceleyen, BT’nin performans ve verimliliğe etkisini araştıran araçsal (Instrumental) (Bensghir, 1996,238) perspektif açısından TMY modülünü incelemektedir.

9 E-devletle ilgili ülkemizde kurumsal yapılanma geçmişi için bakınız: Abdullah Naralan, “Türkiye’de E-hazırlık ve E-devletleşme”, Atatürk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,2009,Cilt 23 Sayı 1, s.2-5

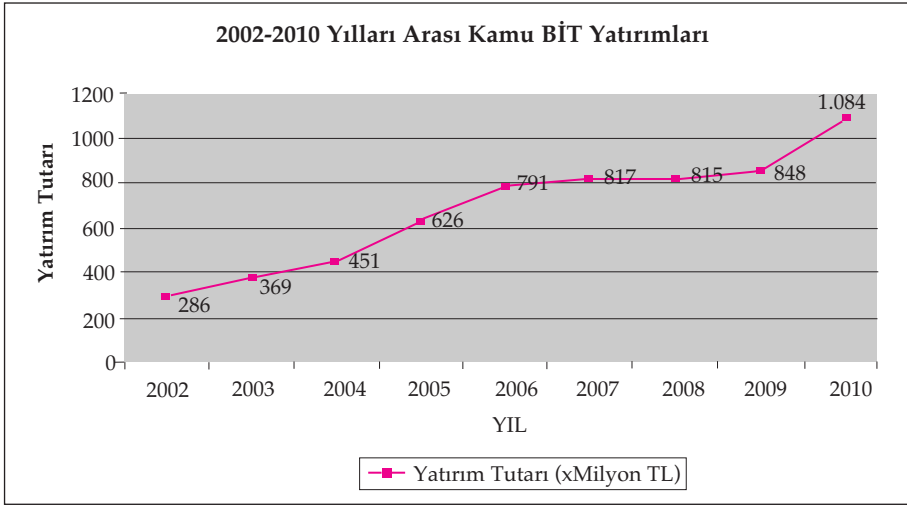
10 Alan araştırma yöntemi; genelde “resmi bir kuruluşun ve benzerlerinin belli bir zamanda olay ve olguların tabii şartlar içindeki gerçek durumunu saptamak üzere, toplu evreninden seçilen bir örneklerden elde edilen verilere dayalı yapılan bir araştırma biçimi” olarak tanımlanmaktadır. (Arseven, 1994, 14).

Problem ve alt problemler

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra bilgisayar ve iletişim teknolojisinde yaşanan gelişimlerle beraber, yerel ağların keşfi ve bilgisayarların birbirine bağlanması ve dünya ölçeğinde veri transferi sağlayan internet teknolojisi, kamu kurumlarına ve sundukları hizmetlere de kısa sürede yansımış ve devlet geçmiş çalkantılı dönemlerinde bile değiştirmedeği kelime yapısını değiştirmiş ve e-devlete dönüşmüştür.

Kamu kurumlarının büyüyen hantal yapısı ve verimsizliği ile vatandaşların taleplerini karşılayamamasının e-devlet uygulamaları ile aşılabileceği beklentisi kimi çevrelerde genel görüş haline gelmiştir. 1980 sonrası dönemlerde dünyada bilgi ve iletişim teknolojileri ve e-devlet yatırım ve projelerine devletlerin giderek artan oranda yatırım yapmaları bu beklentinin de bir göstergesidir. Dünyada ve Türkiye’de kamu kurumları verdikleri hizmetlerde bilgi çağının gerektirdiği hız ve etkililiğe ulaşabilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerine büyük yatırımlar yapmaktadır. Değişen ve dönüşen dünyada hak ettiği yere ulaşmayı hedeflemiş olan ülkemizde de BİT ve e-devlet yatırımlarına ayrılan payın yıllar geçtikçe artış gösterdiği gözlenen bir durumdur.

Çizelge 1:2002-2010 Dönemi Türkiye’de BİT Yatırımları



Kaynak:<http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/Yatirimlar/201003-25-2010BITYATIRIMLARI.pdf> (13.05.2010)

Çizelge 1’de görülebileceği gibi ülkemizde BİT yatırımlarında kullanılan ödeneğin 2002 yılı ile 2010 yılı arasında 3,79 kat arttığı görülmektedir. BİT ile ilgili projelere devletlerin genel bütçelerinden her yıl ayırdıkları payların artmasının ardında küreselleşme, rekabet, değişen kamu yönetimi anlayışı gibi olguların yanında, BİT’lerin örgütlere sağladığı avantajlardan yararlanma amacı da vardır. Bu avantajlar zamandan ve kaynaklardan tasarruf sağlama, vatandaşa daha kaliteli ve hızlı hizmet verme vb. şeklinde sayılabilir.

MEB’e bağlı mesleki eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan endüstri meslek liselerinde e-devlet uygulaması olan Taşınır Mal Yönetmeliği modülü etkililiği sağlamış mıdır? Sorusu araştırma problemidir. Etkiliği ölçmek için TMY Modülü taşınırlarla ilgili iş ve işlemleri hızlandırmış mıdır?, TMY Modülü taşınırlarla ilgili iş ve işlemleri kolaylaştırmış mıdır?, TMY Modülü taşınırlarla ilgili iş ve işlemlerde

tasarruf sağlamış mıdır?, TMY Modülü taşınırlarla ilgili iş ve işlemlerin kalitesini arttırmış mıdır? Soruları ile 4 adet alt problem tanımlanmıştır.

Önem

Bilgi toplumu olma yolunda hızlı bir şekilde çeşitli uygulamalarla adım atan gelişmekte olan ülkemiz için e-devlet projeleri ve uygulamalarının önemi büyüktür. Son yıllarda kamu internet sitelerinin bilgi verme özellikleri yanında etkileşimli online işlemleri de uygulamaya koyduğu gözlenmektedir. Klasik yollarla yapılan kimi rutin işlemler web ortamına aktarılarak zamandan ve kaynaklardan tasarruf sağlamak, daha hızlı, daha kaliteli ve daha kolay hizmet sunmak gibi amaçlar güdülmektedir. E-devlet uygulamalarında beklenen faydanın sağlanıp sağlanmadığını ölçmek zordur. Ticari faaliyet yapan özel şirketlerde verimlilik kavramı örgütün işleyişine ışık tutabilecek bir gösterge iken kamu örgütlerinde verimlilik kavramı tam olarak örgüt hakkında değerlendirme yapılmasını sağlayamamaktadır. Kamu örgütlerinde verimlilik kavramı yerine etkililik ve etkinlik kavramının kullanıldığı yazın incelendiğinde görülmektedir.

Yavaş işleyen, hantal bürokratik yapılar olarak sık sık söylenen kamu kurum ve kuruluşları, yapılan reform çalışmalarının yanı sıra bilgi iletişim teknolojilerinin yaygın kullanımı ile etkinlikleri ve sundukları hizmetlerin kalitesi artmakta, zaman, emek ve maliyet tasarrufu sağlanmaktadır. Bu değişimlerin izlenmesi, rapor haline çevrilerek belgelendirilmesi; bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması ve yönlendirme açısından olduğu kadar değişim sürecinin topluma tanıtılması açısından da ayrı bir öneme haizdir. (Şevinç, 2007,23).

Evren, Çalışma Evreni ve Örneklem

Çalışmanın evreni ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak mesleki eğitim faaliyetlerini sürdüren endüstri meslek liseleridir. Araştırmada çalışma evreni olarak; Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak mesleki eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten endüstri meslek liseleri seçilmiştir.¹¹Araştırmada çalışma evreninin tamamı örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabılır durum örneklemesi (Yıldırım, Şimşek, 2005, 113) yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırma alt problemlerinin açıklanmasına yardımcı olacağı hedeflenen anket formu geliştirilmiştir. Anket formu 12 demografik soru ve 5'li likert tipi ile ölçeklendirilmiş¹² 20 maddeden oluşmaktadır. Bu anket formu örneklem grubu okullarında çalışan ve Taşınır Kayıt Kontrol Yetkilisi olarak görev yapan personel ile gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik cronbach alfa ile belirlenmiştir. Ölçme aracının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.866 bulunmuştur. Güvenirlik 0 ila 1 arasında değiştiğinden bulunan güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu söylenebilir.

Geçerlik anketlerde oluşturulan maddelerin amacı ne ölçüde gerçekleştirdiği ile ilgilidir.(Erkuş,2005,114). Araştırmada anket maddeleri oluşturulurken yönetim bilimi alanında, bilgi ve iletişim teknolojileri alanında ve ölçme değerlendirme alanlarında üç ayrı uzmanla anket maddeleri değerlendirilmiştir.

11 Çalışma evrenini oluşturan okulların listesi http://etogm.meb.gov.tr/?sayfa_id=200&sayfa=liste linkinden elde edilmiştir. 15 Mayıs 2009

12 Likert ölçeklerinin hazırlanışı kolay ve basittir, güvenilirliği yüksektir, madde analizi ile tek boyutluluk büyük oranda sağlar. Buna karşılık bu tür ölçekler, bireylerin tutumlarının birbirinden ne kadar farklılaştığını açıklamaktan uzaktır. Aynı toplam puanlar aynı ölçeği belirtmeyebilirler. (Balci, 2005, 125)

Bulgular ve Yorumlar

Anket uygulama sonucunda elde edilen veriler kodlandıktan sonra SPSS programında derlenmiştir. Araştırma alt problemlerinin değerlendirilmesinde betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar tablolara işlenerek %, frekans ve ortalama değerler ile yorumlamalar yapılmıştır.

Demografik özelliklere ilişkin bulgular

Tablo 1: Cinsiyet

Cinsiyet		n	%n
	Erkek		48
Kadın		4	8

Tablo 1 incelendiğinde ankete cevap verenlerin %92'sinin erkek %8'inin bayan olduğu görülmektedir. Endüstri Meslek Liselerinde idari işleri yürüten personelin ağırlıklı olarak erkek personelden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2: Yaş

Yaş		n	%n
	26-30 yaş		3
31-35 yaş		7	13
36-40 yaş		13	25
41-45 yaş		14	27
46 yaş ve üzeri		15	29

Tablo 2 incelendiğinde ankete cevap verenlerin %29'unun 46 yaş ve üzerinde, %27'sinin 41-45 yaş aralığında, %25'inin 36-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 36 yaş ve üzerindeki kişilerin oranının %81 olması TMY modülünü kullanan kişilerin meslekte kıdemli kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3: Görev

Görev		n	%n
	Müdür Baş Yrd.		5
Tek.Mdyrd		12	23
Müdür Yrd.		25	48
Sayman		3	6
Memur		1	2
Teknisyen		6	12

Tablo 3 incelendiğinde ankete cevap verenlerin %48'inin Müdür Yardımcısı, %23'ünün Teknik Müdür Yardımcısı %10'nunun Müdür Başyardımcısı olduğu görülmektedir. Taşınır Mal işlemlerini yapan idareci oranının %81 olması okullarda Taşınır Mal Yönetmeliği iş ve işlemlerinin bir müdür yardımcısı tarafından yürütüldüğünü göstermektedir. 1939 sayılı ayniyat talimatnamesine göre okullarda taşınır işlemlerini ayniyat saymanları veya ambar memurları yürütürken TMY ile değişime gidildiği görülmektedir.

Tablo 4: Öğrenim Durumu

Öğrenim durumunuz?		n	%n
	Lise		5
Önlisans		6	12
Lisans		28	53
Yüksek lisans		12	23
Doktora		1	2

Tablo 4 incelendiğinde ankete cevap verenlerin %53'ünün Lisans, %23'ünün yüksek lisans, %12'sinin Önlisans mezunu olduğu görülmektedir. Taşınır Mal iş ve işlemlerini yürüten kişilerin %90 oranında yüksek öğrenim mezunu kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5: Katılımcıların Bilgisayar Okur Yazarlık Seviyeleri

Bilgisayar Okuryazarı mısınız?		n	%n
	Değilim	1	2
	Temel düzeyde	8	15
	Orta düzeyde	26	50
	İleri düzeyde	17	33

Tablo 5 incelendiğinde ankete cevap verenlerin %50'sinin orta düzeyde bilgisayar okur yazarı, %33'ünün ise ileri düzeyde bilgisayar okur yazarı olduğu görülmektedir. %83 oranında orta ve üzeri seviyede bilgisayar okur yazarı olan personelin TMY iş ve işlemlerini yürüttüğü görülmektedir.

Tablo 6: Katılımcıların Bilişim Sistemleri Okur Yazarlık Seviyeleri

Bilişim sistemleri okuryazarı mısınız?		n	%n
	Değilim	1	2
	Temel düzeyde	15	29
	Orta düzeyde	21	40
	İleri düzeyde	15	29

Tablo 6 incelendiğinde ankete cevap verenlerin %40'ının orta düzeyde bilişim sistemleri okur yazarı, %29'unun ileri düzeyde bilişim sistemleri okur yazarı olduğu görülmektedir. Taşınır Mal İşlemlerini yürüten personelin %69'unun bilişim sistemleri okur yazarlık seviyesinin orta düzey ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Taşınır Mal İşlemlerini Yürüten Personele İlişkin Veriler

Ne kadar zamandır Taşınır (ayniyat-demirbaş) işlemlerini yürütmektesiniz?		n	%n
	1 yıldan az	8	15
	1-2 yıl	15	29
	2-3 yıl	15	29
	3-4 yıl	6	12
	4 yıldan fazla	8	15

Tablo 7 incelendiğinde ankete cevap verenlerin %29'unun 1-2 yıldır, %29'unun 2-3 yıldır, %12'sinin 3-4 yıldır taşınır işlemlerini yürütmekte olduğu görülmektedir. 4 yıldan daha az süredir bu görevi yürütenlerin %85 oranında olması Taşınır Mal Yönetmeliğinin 18 Ocak 2007 tarihinde yürürlüğe girdiği düşünüldüğünde Taşınır Mal Yönetmeliği yürürlüğe girdikten sonra bu görevi yürüten personelde değişime gidildiği söylenebilir.

Tablo 8: Görevli Taşınır Kayıt Kontrol Yetkilisi Sayısı

Okulunuzda taşınır kayıt kontrol yetkilisi olarak kaç kişi görevlendirilmiştir?		n	%n
	1	25	48
	2	23	44
	3	4	8

Tablo 8 incelendiğinde ankete cevap verilen okulların %44'ünde 2, %48'inde 1 taşınır kayıt kontrol yetkilisinin taşınır mal işlemlerini yürüttüğü görülmektedir.

Alt Problemlerin Çözülmesi

Alt problemlerin çözülmesinde betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. SPSS programında derlenen veriler tablolara aktarılmış sonuçlar, %, frekans ve ortalama istatistiği ile yorumlanmıştır.

Birinci Alt problemin Çözülmesi

TMY Modülünün taşınırlara ilgili iş ve işlemleri hızlandırıp hızlandırmadığını belirlemek amacıyla katılımcılara 6 madde yöneltilmiş ve bu 6 maddenin her birine verilen görüşlerin dağılımı Tablo 13-18'de gösterilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların TMY Modülünün Karmaşıklığına İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
1-TMY modülü taşınırlarla ilgili işlemleri karmaşıklaştırmıştır.	Kesinlikle katılmıyorum	5	10%	3,29	1,39
	Katılmıyorum	15	29%		
	Kararsızım	6	12%		
	Katılıyorum	12	23%		
	Tamamen katılıyorum	14	27%		

TMY modülü taşınırlarla ilgili işlemleri karmaşıklaştırmıştır ifadesine en çok katılımcıların %29'u katılmadığını dolayısıyla işlemleri kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye olan görüşlerinin ortalama istatistiği 3,29 hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 10: Katılımcıların TMY Modülünün Kullanılma Zorluğuna İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
1-TMY modülünün kullanımı zordur.	Kesinlikle katılmıyorum	4	8%	3,08	1,20
	Katılmıyorum	18	35%		
	Kararsızım	5	10%		
	Katılıyorum	20	38%		
	Tamamen katılıyorum	5	10%		

TMY modülünün kullanımı zordur ifadesine en çok katılımcıların %38'i katıldığını, dolayısıyla TMY Modülünün kullanımının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye olan görüşlerinin ortalama istatistiği 3,08 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 11: Katılımcıların TMY Modülünün Kolaylaştırmaya İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
3-TMY modülü taşınır işlemlerini kolaylaştırmıştır.	Kesinlikle katılmıyorum	2	4%	3,40	1,14
	Katılmıyorum	11	21%		
	Kararsızım	13	25%		
	Katılıyorum	16	31%		
	Tamamen katılıyorum	10	19%		

TMY modülü taşınır işlemlerini kolaylaştırmıştır ifadesine en çok katılımcıların %31'i katıldığını, dolayısıyla TMY modülünün taşınır işlemlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,40 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin “kararsız” olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 12: Katılımcıların TMY Modülünde İşlem Yapma Zorluğuna İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
4-Girişini yaptığım taşınırın TMY modülü üzerinde karşılık kodlarını bulmakta çok zorlanıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	6	12%	3,48	1,35
	Katılmıyorum	9	17%		
	Kararsızım	4	8%		
	Katılıyorum	20	38%		
	Tamamen katılıyorum	13	25%		

Girişini yaptığım taşınırın TMY modülü üzerinde karşılık kodlarını bulmakta çok zorlanıyorum. ifadesine en çok katılımcıların %38'i katıldığını, dolayısıyla TMY modülünde taşınır karşılık kodlarını bulmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,48 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin “katılıyorum” olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 13: Katılımcıların TMY Modülü İle İlgili Verilen Eğitimlerin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
5-TMY modülü yeterli eğitim verilmeden uygulamaya geçmiştir.	Kesinlikle katılmıyorum	5	10%	4,08	1,41
	Katılmıyorum	5	10%		
	Kararsızım	4	8%		
	Katılıyorum	5	10%		
	Tamamen katılıyorum	33	63%		

TMY modülü yeterli eğitim verilmeden uygulamaya geçmiştir ifadesine en çok katılımcıların %63'ü katıldığını, dolayısıyla TMY modülünün yeterli eğitim verilmeden uygulamaya geçirildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 4,08 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin “katılıyorum” olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 14: Katılımcıların TMY Modülünün Kullanılmasının Öğrenilmesine İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
6-TMY modülünü kullanmayı öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	4	8%	2,87	1,16
	Katılmıyorum	22	42%		
	Kararsızım	7	13%		
	Katılıyorum	15	29%		
	Tamamen katılıyorum	4	8%		

TMY modülünü kullanmayı öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum. ifadesine en çok katılımcıların %42'si katılmadığını, dolayısıyla TMY modülünün kullanılmasının öğrenilmesinin zor olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 2,87 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

İkinci Alt Problemin Çözülmesi

TMY Modülünün taşınırarla ilgili iş ve işlemleri kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını belirlemek amacıyla katılımcılara 6 madde yöneltilmiş ve bu 6 maddenin her birine verilen görüşlerin dağılımı Tablo 19-24'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Katılımcıların TMY Modülünün Ergonomikliğine İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
7-TMY modülü ergonomik bir tasarıma sahiptir.	Kesinlikle katılmıyorum	4	8%	2,88	1,00
	Katılmıyorum	14	27%		
	Kararsızım	21	40%		
	Katılıyorum	10	19%		
	Tamamen katılıyorum	3	6%		

TMY modülü ergonomik bir tasarıma sahiptir ifadesine en çok katılımcıların %40'nın kararsız olarak cevap verdiği tablo 19 incelendiğinde görülmektedir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 2,88 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 16: Katılımcıların TMY Modülünün İşlerin Severek Yapılmasındaki Katkısına İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
8-TMY modülü yaptığım işleri daha çok severek yapmamı sağlamıştır.	Kesinlikle katılmıyorum	5	10%	2,69	1,04
	Katılmıyorum	21	40%		
	Kararsızım	13	25%		
	Katılıyorum	11	21%		
	Tamamen katılıyorum	2	4%		

TMY modülü yaptığım işleri daha çok severek yapmamı sağlamıştır ifadesine en çok katılımcıların %40'ı katılmadığını, dolayısıyla TMY modülünün yapılan işleri severek yapılmasında katkısının olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 2,69 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 17: Katılımcıların TMY Modülünün İş Yüklerinde Yaratığı Artışa İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
9-TMY modülü iş yükümde artış yaratmıştır.	Kesinlikle katılmıyorum	3	6%	3,71	1,21
	Katılmıyorum	7	13%		
	Kararsızım	8	15%		
	Katılıyorum	18	35%		
	Tamamen katılıyorum	16	31%		

TMY modülü iş yükümde artış yaratmıştır ifadesine en çok katılımcıların %35'i katıldığını, dolayısıyla TMY modülünün kullanılmasının personelin iş yükünde artışa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,71 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "katılıyorum olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 18: Katılımcıların TMY Modülünün Kullanım Tercihlerine İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
10-TMY modülünü kullanmak artış yaratmıştır. mevzuat gereği mecburi olmasa idi tercih etmezdim.	Kesinlikle katılmıyorum	5	10%	3,44	1,42
	Katılmıyorum	13	25%		
	Kararsızım	5	10%		
	Katılıyorum	12	23%		
	Tamamen katılıyorum	17	33%		

TMY modülünü kullanmak mevzuat gereği mecburi olmasa idi tercih etmezdim ifadesine en çok katılımcıların %33'ü tamamen katıldığını, dolayısıyla TMY modülünün kullanılması mevzuat gereği mecburi tutulmasaydı tercih etmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,44 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "katılıyorum" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 19: Katılımcıların TMY Modülünü Kullanırken Yaptıkları Hatalara İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
11-TMY modülünü kullanırken çok sık hata yapıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	1	2%	2,71	1,02
	Katılmıyorum	29	56%		
	Kararsızım	10	19%		
	Katılıyorum	8	15%		
	Tamamen katılıyorum	4	8%		

TMY modülünü kullanırken çok sık hata yapıyorum ifadesine en çok katılımcıların %56'sı katılmadığını, dolayısıyla TMY modülünün kullanırken hata yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 2,71 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 20: Katılımcıların TMY Modülünü Kullanırken Teknik Destek Bulabilmelerine İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
12-TMY modülünün işleyişi ile ilgili teknik destek bulmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	4	8%	3,37	1,30
	Katılmıyorum	12	23%		
	Kararsızım	10	19%		
	Katılıyorum	13	25%		
	Tamamen katılıyorum	13	25%		

TMY modülünün işleyişi ile ilgili teknik destek bulmakta zorlanıyorum ifadesine en çok katılımcıların %25'i tamamen katıldığını, dolayısıyla TMY modülü ile ilgili teknik desteğin olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,37 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Üçüncü Alt Problemin Çözülmesi

TMY Modülünün taşınırlarla ilgili iş ve işlemlerde tasarruf sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla katılımcılara 2 madde yöneltilmiş ve bu 2 maddenin her birine verilen görüşlerin dağılımı Tablo 25-26'da gösterilmiştir.

Tablo 21: Katılımcıların TMY Modülünün Maliyetlerde Düşüş Sağlamasına İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
13-TMY modülü taşınırlarla ilgili işlemlerin yapılış maliyetlerini düşürmüştür.	Kesinlikle katılmıyorum	4	8%	3,08	1,04
	Katılmıyorum	11	21%		
	Kararsızım	17	33%		
	Katılıyorum	17	33%		
	Tamamen katılıyorum	3	6%		

TMY modülü taşınırlarla ilgili işlemlerin yapılış maliyetlerini düşürmüştür ifadesine en çok katılımcıların %33'ü katıldığını %33ü kararsız olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,08 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 22: Katılımcıların TMY Modülünün Kırtasiyeciliğe İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
14-TMY modülü kırtasiyeciliği (fazladan evrak kullanımı) azaltmıştır.	Kesinlikle katılmıyorum	9	17%	2,79	1,23
	Katılmıyorum	15	29%		
	Kararsızım	9	17%		
	Katılıyorum	16	31%		
	Tamamen katılıyorum	3	6%		

TMY modülü kırtasiyeciliği azaltmıştır ifadesine en çok katılımcıların %31'i katıldığını, dolayısıyla TMY modülünün kırtasiyeciliği azalttığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 2,79 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin “kararsız” olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Dördüncü Alt Problemin Çözülmesi

TMY Modülünün taşınurlarla ilgili iş ve işlemlerin kalitesini artırıp artırmadığını belirlemek amacıyla katılımcılara 6 madde yöneltilmiş ve bu 6 maddenin her birine verilen görüşlerin dağılımı Tablo 27-32’de gösterilmiştir.

Tablo 23: Katılımcıların TMY Modülünün Taşınurlarla İlgili Bilgilere Ulaşma Süresine İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
15-TMY modülü taşınurlarla ilgili bilgilere ulaşma süresi kısalmıştır.	Kesinlikle katılmıyorum	4	8%	3,69	1,15
	Katılmıyorum	4	8%		
	Kararsızım	8	15%		
	Katılıyorum	24	46%		
	Tamamen katılıyorum	12	23%		

TMY modülü taşınurla ilgili bilgilere ulaşma süresi kısalmıştır ifadesine en çok katılımcıların %46’sı katıldığını, dolayısıyla TMY modülünün taşınurlarla ilgili bilgilere ulaşma sürelerini kısalttığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,69 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin “katılıyorum” olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 24: Katılımcıların TMY Modülünün Hatası Nedeniyle Etkili Kullanamamalarına İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
16-TMY modülü çok sık hata verdiği için etkili kullanamıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	0	0%	3,65	1,22
	Katılmıyorum	14	27%		
	Kararsızım	8	15%		
	Katılıyorum	12	23%		
	Tamamen katılıyorum	18	35%		

TMY modülü çok sık hata verdiği için etkili kullanamıyorum ifadesine en çok katılımcıların %35’i tamamen katıldığını, dolayısıyla katılımcılar TMY modülü çok sık hata verdiği için etkili kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,65 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin “katılıyorum” olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 25: Katılımcıların TMY Modülünün İşlerin Yapılış Sürelerini Kısaltmasına İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
17-TMY modülü taşınırlarla ilgili işlerin yapılma sürelerini kısaltmıştır.	Kesinlikle katılmıyorum	4	8%	3,35	1,14
	Katılmıyorum	7	13%		
	Kararsızım	16	31%		
	Katılıyorum	17	33%		
	Tamamen katılıyorum	8	15%		

TMY modülü taşınırlarla ilgili işlerin yapılma sürelerini kısaltmıştır ifadesine en çok katılımcıların %33'ü katıldığını, dolayısıyla TMY modülünün taşınırlarla ilgili işlerin yapılma sürelerini kısalttığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,35 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 26: Katılımcıların TMY Modülünde Çıktı Raporlarını Alma Sürelerine İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
18-TMY modülünde çıktı raporlarını almak çok uzun sürmektedir.	Kesinlikle katılmıyorum	4	08	2,98	1,18
	Katılmıyorum	17	33%		
	Kararsızım	14	27%		
	Katılıyorum	10	19%		
	Tamamen katılıyorum	7	13%		

TMY modülünde çıktı raporlarını almak çok uzun sürmektedir ifadesine en çok katılımcıların %33'si katılmadığını, dolayısıyla TMY modülünde çıktı raporlarını almanın çok uzun sürmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 2,98 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 27: Katılımcıların TMY Modülü İle İşlem Yapma Sürelerine İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
19-TMY modülü ile işlem yapmak uzun sürmektedir.	Kesinlikle katılmıyorum	2	4%	3,23	1,25
	Katılmıyorum	18	35%		
	Kararsızım	9	17%		
	Katılıyorum	12	23%		
	Tamamen katılıyorum	11	21%		

TMY modülü ile işlem yapmak uzun sürmektedir ifadesine en çok katılımcıların %35'i katılmadığını, dolayısıyla TMY modülü ile işlem yapmanın uzun sürmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,23 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin "kararsız" olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Tablo 28:Katılımcıların TMY Modülünün Kesintisiz Çalışmasına İlişkin Görüşleri

		n	%n	Ortalama	Std.sapma
20-TMY modülü çok sık kilitlenmektedir.	Kesinlikle katılmıyorum	1	2%	3,75	1,19
	Katılmıyorum	10	17%		
	Kararsızım	8	15%		
	Katılıyorum	15	29%		
	Tamamen katılıyorum	18	35%		

TMY modülü çok sık kilitlenmektedir ifadesine en çok katılımcıların %35'i tamamen katıldığını, dolayısıyla TMY modülünün çok sık kilitlendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşlerinin ortalama istatistiği 3,75 olarak hesaplanmış ve bulunan bu ortalama istatistiğine göre katılımcıların genel olarak görüşlerinin “katılıyorum” olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Kullanılan sistemin etkin ve verimli olması e-devlet uygulamalarının başarısı açısından önemlidir. Kullanımı zor, yavaş çalışan ve sürekli kilitlenen uygulamalar zaman ve kaynak kaybına neden olmaktadır. Günde binlerce kişi tarafından kullanılacak uygulamalardaki bir saniyelik gecikmenin bile yol açabileceği maliyetler inanılmaz boyutlara ulaşabilir.(www.metu.edu.tr).

Tablo 29: TMY Modülünü Kullanan Personelin Çıkmaza Girdiğinde Tercih Ettiği Yola İlişkin Veriler

	Harcama Yetkilisinden (Okul Müdüründen) yardım alırım		Taşınırlarla ilgili mevzuatı inceleyim		İlçe Taşınır Kayıt Kontrol Yetkilisinden yardım alırım		İl Taşınır Kayıt Kontrol Yetkilisinden yardım alırım		Taşınır Mal Yönetmeliği Modülü üzerinde elektronik olarak hazırlanan dokümanları inceleyim		Başka bir endüstri meslek lisesi taşınır kayıt kontrol yetkilisinden yardım alırım.		Toplam
1.sıra	2	4%	32	62%	3	6%	2	4%	9	17%	4	8%	52
2.sıra	1	3%	8	20%	6	15%	3	8%	21	53%	1	3%	40
3.sıra	9	24%	5	13%	9	24%	10	26%		0%	5	13%	3
4.sıra	3	9%	1	3%	10	30%	9	27%	4	12%	6	18%	33
5.sıra	2	7%	1	4%	3	11%	9	32%	5	18%	8	29%	28
6.sıra		0%		0%		0%	2	100%		0%		0%	2
Toplam	17	9%	47	24%	31	16%	35	18%	39	20%	24	12%	193

Tablo 33 incelendiğinde kullanıcıların sistemle ilgili herhangi bir çıkmaza girdiklerinde tercih ettikleri ilk yolun %62 oranında taşınırlarla ilgili mevzuatı incelemek olduğu görülmektedir. İkinci olarak tercih edilen yolun %53 oranında taşınırlarla ilgili sistem üzerinde hazırlanan elektronik dokümanları incelemek olduğunu belirtmişlerdir.

Web üzerinden kullanıcılara sunulan formatların çeşitliğinin artması¹³ ile beraber, kullanıcıların herhangi bir bilişim sistemi üzerinde çalışırken teknik ve bilgi içerikli desteği web üzerinden kolay erişilebilir, anlaşılabilir ve öğrenilebilir şekilde ulaşması da uygulamaların başarısı açısından önemlidir.

Alt Problemlerin Genel Toplam Puanlara Göre Değerlendirilmesi

Araştırma problemini çözmek için oluşturulan 4 alt problemin, katılımcılar tarafından maddelere verilen puanların tablolaştırılmış hali aşağıda görülmektedir. 6-30 puan aralığında değişen Ortalama istatistiği 6-10,8 Kesinlikle Katılmıyorum, 10,8-15,6 Katılmıyorum, 15,6-20,4 Kararsızım, 20,4-25,6 Katılıyorum, 25,6-30 Tamamen Katılıyorum olarak yorumlanmıştır.

Tablo 30: Taşınır Mal Yönetmeliği Modülünün Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

TMY Mddülü taşınırlarla ilgili iş ve işlemleri;	Ortalama	S.Sapma	En düşük-En yüksek Puan
Hızlandırmıştır	16,62	4,82	6,30
Kolaylaştırmıştır	16,35	4,73	6,30
Tasarruf sağlamıştır	5,87	1,93	2-10
Kalitesini artırmıştır.	17,42	4,89	6-30

Tablo 34 incelendiğinde katılımcıların TMY Modülünün taşınırlarla ilgili iş ve işlemleri hızlandırdığına ilişkin görüşlerinin madde ortalamasının 16,62; TMY Modülünün taşınırlarla ilgili iş ve işlemleri kolaylaştırdığına ilişkin görüşlerinin madde ortalamasının 16,35; TMY Modülünün taşınırlarla ilgili iş ve işlemlerde tasarruf sağladığına ilişkin görüşlerinin madde ortalamasının 5,87; TMY Modülünün taşınırlarla ilgili iş ve işlemlerde kaliteyi arttırdığına ilişkin görüşlerinin madde ortalamasının 17,42 olduğu görülmektedir. Bu ortalama değerlerine göre katılımcıların görüşlerinin kararsız bölgede olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, TMY modülünü kullanmanın taşınır iş ve işlemlerini kolaylaştırdığı, hızlandırdığı, kamu kaynaklarında tasarruf sağladığı ve hizmet kalitesinin arttırdığı konularında kullanıcıların "kararsız" görüş ifade ettikleri tespit edilmiştir. Genel anlamda araştırma frekansları incelendiğinde aşağıdaki bulgular göze çarpmaktadır.

Katılımcılar, TMY Modülünün yapılan işlemleri hızlandırıp hızlandırmadığı ile ilgili olarak alt maddeler bağlamında; %50 oranında TMY Modülünün karmaşık olduğunu, %48 oranında kullanımın zor olduğunu, %50 oranında yapılan işleri kolaylaştırdığını, %63 oranında kayıtlı bilgilere ulaşmada güçlük çektiklerini, %73 oranında yeterli eğitimler verilmeden uygulamaya alındığını, %50 oranında Modülün kullanılmasının öğrenilmesini zor bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

¹³ Uzun uzun metin tabanlı destek yerine, sıkıştırma formatlarının gelişmesi ile birlikte; çok hacimli görsel ve hareketli dosyaların web üzerinde saklanması imkanı ortaya çıkmıştır. Program üzerinde çeşitli uygulamaların hareketli ve sesli görüntülü anlatımları ile kendi kendine öğrenilebilir sistemlerin tasarımı mümkün hale gelmiştir. Bu şekilde gerçekleştirilen tasarımlarla kullanıcı dostu uygulamalar e-devlet uygulama larının başarısına katkı sağlayacaktır. ile beraber, kullanıcıların herhangi bir bilişim sistemi üzerinde çalışırken teknik veya bilgi içerikli desteği web üzerinden kolay erişilebilir, anlaşılabilir ve öğrenilebilir şekilde ulaşması da uygulamaların başarısı açısından önemlidir.

Katılımcıların %73 oranında TMY modülünün yeterli eğitim verilmeden uygulamaya alındığını ifade etmeleri hazırlık aşamasının tamamlanmadan uygulamaya alındığını göstermektedir. Özellikle taşınır mal gibi ferruatlı kamusal işlemlerin elektronikleştirilmesinde kullanıcıların psikolojik hazırlıkları ve modülün kullanımı ile ilgili bilişimsel yeterlikleri kazanması gerekir. Onlarca farklı işlemi bir modül üzerinde yapan kullanıcıların deneme-yanılma yoluyla sonuçlara ulaşması hata yapma riskini arttırdığı gibi zaman israfına da yol açacaktır. Klasik hizmet içi eğitim yerine modül üzerinde e-öğrenme ortamlarına (e-doküman, e-video) ağırlık verilerek ve özellikle yapılan işlemleri video anlatımları ile uygulamalı örneklerle indirerek kullanıcıların hazır hale getirilmesi sağlanabilir.¹⁴

Katılımcılar, TMY Modülünün yapılan işlemleri kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı ile ilgili olarak alt maddeler bağlamında; %50 oranında yapılan işleri seveerek yapılmasında katkısının bulunmadığını, %66 oranında iş yüklerinde artış yarattığını, %56 oranında zorunlu olmasaydı tercih etmeyeceklerini, %58 oranında hatasız işlem yaptıklarını, %50 oranında teknik destek olmadığını ifade etmişlerdir.

Devlet, vatandaşına hizmetleri kamu kurumları aracılığıyla vermektedir. Devlet hizmetlerinin sunumunun devlet memuru aracılığıyla yapılması, hizmet sunularının vatandaş olması insan faktörünün ön planda tutulmasını gerektirmektedir. Her ne kadar işlemlerin elektronikleştirilmesi ile insan kaynaklarından tasarruf sağlansa da tamamen insan faktörünün devre dışı bırakılması mümkün görünmemektedir. E-devlet uygulamalarının amaçlarına ulaşarak başarılı olabilmesi; ülkenin BİT ile ilgili donanımsal ve yazılımsal, alt yapı hazırlık düzeyleri yanında, zihinsel (paradigmatik) hazırlık düzeyine de bağlıdır. Yapılan bu araştırmada TMY Modülü kullanıcılarının “zorunlu olmasaydı TMY modülünü kullanmayı tercih etmezdim” ifadesine %56 oranında katıldığını belirtmeleri zihinsel yönden hazırlığın eksik olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar, TMY Modülünün yapılan işlemlerde tasarruf sağlayıp sağlamadığı ile ilgili olarak alt maddeler bağlamında; %39 oranında maliyetlerde düşüş sağladığını, %46 oranında kırtasiyeciliği (fazladan evrak kullanımı) azaltmadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, TMY Modülünün yapılan işlemlerin kalitesinin artırıp artırmadığı ile ilgili olarak alt maddeler bağlamında; %69 oranında bilgilere ulaşma süresini kısalttığını, %58 oranında çok sık hata verdiğini, %48 oranında zamandan tasarruf sağladığını, %41 oranında çıktı almanın zor olduğunu, %44 oranında işlem yapmanın uzun sürdüğünü, %64 oranında sistemin çok sık kilitlendiğini ifade etmişlerdir.

E-devlet uygulamalarında kalite kavramı en iyiye ulaşmayı amaçlamaktadır. Geleneksel devlet hizmetlerinin elektronik uygulamalarla vatandaşın sunumunun daha nitelikli ve iyi yapılması e-devlet'in amaçlarındandır. Katılımcıların %58 oranında sistemin çok sık hata verdiğini, %64 oranında sistemin çok sık kilitlendiğini ifade etmeleri sistemin kalitesi ile ilgili eksiklikler olduğunu göstermektedir. Programda hata üretimi ve kilitlenme, modülün programlanmasında hatalara veya sistemin donanımsal ve yazılımsal alt yapısında kullanıcı ihtiyaçlarına cevap veremeyecek yetersizliklere işaret etmektedir. Çok sık hata veren ve kilitlenen bir e-devlet uygulaması zamandan tasarruf sağlama hedefinin de aksamasına yol açacaktır. Gün içinde on binlerce kişinin kullandığı bir sistemde bir saniyelik gecikme bile iş akışında on binlerce saniyelik gecikmelere sebep olacaktır. Bu ise e-devlet uygulamalarında istenmeyen bir durumdur. Çok sık hata veren ve kilitlenen bir uygulama kullanıcılarının motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyerek verimliliği düşürecektir.

¹⁴ DPT tarafından Bilgi Toplumu Stratejisi sonuçlarına yönelik Bilgi Toplumu İstatistiklerinde toplumda bilgisayar ve internet kullanıcılarının kullanım yetkinliğini kazanmada kursları pek tercih etmedikleri, iş, okul ve arkadaş çevrelerinden aldıkları yardımlar veya kendi çabaları ile yetkinlik kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bakınız: Bilgi Toplumu İstatistikleri, http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/BT_Strateji/Haberler/090500_BilgiTopluMulstatistikleri.pdf 30 Nisan 2010.

İkemizde 1980 sonrasında e-devlet ile ilgili çalışmaları izlemek, denetlemek, işbirliği sağlamak amacıyla çeşitli yapılanmalar oluşturulmuştur. Bu yapılanmaların bir kısmı ömrünü tamamlamış, bir kısmı ise faaliyetlerine devam etmektedir. Ülkemizi bilgi toplumuna ulaştıracak önder yapılanmanın düzeyi (bakanlık, genel müdürlük, müsteşarlık vb.) ile ilgili tartışmalar neticesinde en nihayet 2003 yılında ülkemizde e-dönüşümü izlemek, değerlendirmek, işbirliğini sağlamak ve yönlendirmek üzere DPT bünyesinde Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı görevlendirilmiştir. Taşınır Mal Yönetmeliği tüm kamu kurum ve kuruluşlarında uygulamaya alındığından araştırma gerçekleştirilirken Milli Eğitim Bakanlığı dışındaki diğer bakanlıklarda yönetmeliğin yürütülmesi ile ilgili görüşmeler yapılmış aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Taşınır Mal Yönetmeliği'nin 11. maddesinde geçen “*Taşınırların tüm giriş ve çıkış kayıtları ile kullanılacak defter, belge ve cetvellerin bilgisayar ortamında tutulması ve düzenlenmesi esastır.*” İbaresinin uygulamasında çeşitli eksiklikler olduğu görülmüştür. Yönetmelik tüm kamu kurum ve kuruluşlarını kapsadığından¹⁵ bilgisayar ortamında tutulması ile ilgili birlikte çalışabilirlik sağlanamamıştır. Kimi kamu kurumları web üzerinde çeşitli tasarımlarla, kimi kamu kurumları bu iş için kurum tarafından programı yazılan paket programlarla, kimi kamu kurumları da dış kaynak (out source) kullanımı ile hazır paket program satın alarak iş ve işlemleri yürütmüşlerdir. Birlikte çalışabilirlik ayağı eksik kaldığından yineleme yaşanmış, bu da kaynak israfına neden olmuştur. Birlikte çalışabilirlik sağlanamadığı için e-devlet'in faydalarından biri olan ve vatandaşın devlete olan güvenini artıran şeffaflık ayağının da sağlanamadığı söylenebilir.

Kaynakça

- ALTINOK, Ramazan (2003). “*Kaliteli Hizmet Sunumunun Bir Aracı Olarak E-devlet*”, **Kamu Yönetiminde Kalite 3. Ulusal Kongresi**, TODAİE Yayınları, Ankara, ss.513-546.
- ARİFOĞLU, Ali (2004). **E-Dönüşüm: Yol haritası, Dünya, Türkiye**, Sas Bilişim Yayınları, Ankara.
- ARSEVEN, Ali Doğan (1994). **Alan Araştırma Yöntemi İlkeler Teknikler Örnekler**, Ankara.
- ATEŞ, Hamza (2003). “E-devlet”in Kuramsal Temelleri; Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Kamu Yönetiminde Kalite 3. Ulusal Kongresi**, TODAİE Yayınları, Ankara, ss.481-500.
- BALCI, Ali (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BALCI, Asım (2005). “*Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Kamu Hizmet Sunumuna Etkileri*”, **Kamu Yönetiminde ve Kamu Hizmetlerinde Kalite**, Ankara ss.21-34.
- BAŞTAN, Serhat, GÖKBUNAR, Ramazan (2004) “Kamu Hizmetlerinin Sunumunda E-devletle İlgili Yeni Gelişmeler” **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 19 , S.1, ss. 71-89.
- Bilgi Toplumu Stratejisi (2006), DPT Yayınları, Ankara.
- BİLGİN, Kamil Ufuk (2004). **Kamu Performans Yönetimi**, TODAİE Yayınları, Ankara.
- DİNÇER, Ömer, YILMAZ, Cevdet (2003). **Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma 1, Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim**, T.C. Başbakanlık Yayınları, Ankara.
- EKİNCİ, Hasan, YILMAZ, Abdullah (2002). **Kamu Örgütlerinde Yönetimsel Etkiliğin Arttırılması Üzerine Bir Araştırma**, **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Temmuz-Aralık 2002, S.19, ss.35-50.
- ERGUN, Turgay (2004). **Kamu Yönetimi Kuram Siyasa Uygulama**, TODAİE Yayınları, Ankara.

¹⁵ Türk Silahlı Kuvvetleri (Jandarma Genel Komutanlığı ve Sahil Güvenlik Komutanlığı dahil), Milli İstihbarat Teşkilatı ve Emniyet Genel Müdürlüğü'nün savunma ve güvenlik amaçlı taşınır mallarının kayda alınması yönetmelik kapsamı dışındadır.

◆ Ali İhsan Çuhadar / Nihat Erdoğan

- ERKUŞ, Adnan (2005). **Bilimsel Araştırma Sarmalı**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
<http://2002.bilisimsurasi.org.tr> 2002 Bilişim Şurası sonuç raporu", 09 Mart 2010
- <http://paribus.tr.googlepages.com/e-yaldiz.doc>, "Kavramsal Düzeyde Etkinlik, Etkililik ve Verimlilik Olgularına Bir Bakış", Elmas YILDIZ, 20 Nisan 2010.
- http://portal1.sgb.gov.tr/calismalar/maliye_dergisi/yayinlar/md/md140/edevlet.pdf,
"Kamu Kuruluşlarında Elektronik Hizmetlerin Yaygınlaştırılması (E-devlet)", Hasan Gül, 11 Mayıs 2010.
- http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/BT_Strateji/Haberler/090500_BilgiToplumulstatistikleri.pdf, "Bilgi Toplumu İstatistikleri", 30.Nisan.2010.
- <http://www.metu.edu.tr/-edevlet-websiteleri.doc>, "E-devlet Web Sitelerini Kullanmak veya Kullanamamak: Vatandaş Açısından Kullanılabilirlik Sorunları ve Öneriler", Defne Akıncı, Kürşat Çağlıtay, 10 Mayıs 2010.
- <http://www.mpm.org.tr/Docs/anahtarsubat2004.pdf>, "Kalkınmada Anahtar Verimlilik", Şubat 2004, S.182., 27 Nisan 2010.
- <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/Yatirimlar/20100325-2010BITYATIRIM-LARI.pdf> 2002-2010 BİT Yatırımları, 13 Mayıs 2010.
- <http://www.turkmiia.org>, "Sağlıkta Bilişimsizlik Maliyeti", 17 Mayıs 2010.
- http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/Yayinlar/021000 E-Devlete_Gecis_Surecinde_KAMU-NET_Calismalari.pdf, "E-devlete geçiş sürecinde Kamunet Çalışmaları", 17 Mayıs 2010.
- İNCE, N.Murat (2001). **Elektronik Devlet Kamu Hizmetlerinin Sunulmasında Yeni İmkanlar**, DPT Yayını, Ankara.
- KAYA BENSĞHİR, Türksel (1996), **Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Değişim**, TODAİE Yayınları, Ankara.
- KAYA BENSĞHİR, Türksel, LEBLEBİCİ, Doğan Nadi (2001). "Teknolojik Gelişmenin Örgütler ve Örgütsel Değişim Üzerindeki Yansımaları", **Amme İdare Dergisi**, Cilt 34 S.2, ss.29.
- LEBLEBİCİ, Doğan Nadi, ÖKTEM, Mustafa Kemal, AYDIN, Mehmet Devrim (2003), "Türkiye'de Kamu Kesiminde Bilgi Teknolojileri Uygulamaları ve E-Bürokrasi:Örgütsel Dönüşüm Üzerine Etkiler", **Kamu Yönetiminde Kalite 3. Ulusal Kongresi**, TODAİE Yayınları, Ankara, ss.501-512.
- NARALAN, Abdullah (2009). "Türkiye'de E-hazırlık ve E-devletleşme", **Atatürk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 23 S. 1, ss.1-17.
- ÖĞÜT, Adem (2003). **Bilgi Çağında Yönetim**, Nobel Yayınları, Ankara.
- SEVİNÇ, İsmail (2007), "Kamu Kurumlarında Bilgi Teknolojileri Kullanımı ve Bunların Çalışanların Fiziksel ve Psikolojik Durumlarına Etkileri", **Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management**, Volume II Spring, ss.21-31.
- ŞEKER, Nihat, ŞEKER, Güneş (2009). "E-devlet Uygulamalarından İLSİS'in Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi", **Bilişim Teknolojileri Dergisi**, Cilt.2 , S.2, , ss.11-19.
- YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK, Hasan (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILDIZ, Mete (2003), "Elektronik (E)-Devlet Kuram ve Uygulamasına Genel Bir Bakış ve Değerlendirme", **Çağdaş Kamu Yönetimi-1**, Atlas-Nobel Yayınları, İstanbul , ss.305-327.

E-GOVERNMENT AND EFFECTIVENESS: THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION CHATEL MODULE REGULATION CASE

Ali İhsan ÇUHADAR*

Nihat ERDOĞAN**

Abstract

With information society's influence on the world the concept 'e-government' came to the agenda and it has frequently emphasized that with its fast, easy, efficient, transparent, participatory, time and location independent, high quality service implementations in the public administration many problems would resolve.

It is crucial to determine whether e-government applications which were implemented in order to serve easier, faster, more transparent, more efficient and better qualified objectives to the segments (citizens, government, business life) or not. In this study, it is aimed to evaluate Chatel Regulation of the Ministry of Education, implemented in fall 2007, and e-government projects within the implementation tool MEBBİS Chatel with the measure of the effectiveness of the module. To analyze research sub-problems which were created for this purpose a survey questionnaire was developed and applied in the sample group. It is seen at the end of the research that participants expressed their thoughts as 'Neither agree nor disagree' about the effectiveness of TMY module. With the implementation of TMY it is ascertained that collaboration between different government applications can not be provided and with duplicate projects e-government causes waste of resources contrary to its purposes.

Key Words: Electronic government, Effectiveness, Chatel

* Public Administration Specialist, Pursaklar İMKB Technical and Industrial Vocational High School, Technical Deputy Director, Pursaklar/Ankara

** Public Administration Specialist, Espiye Technical and Industrial Vocational High School, Deputy Director, Espiye/Giresun

ÖĞRENCİ KONSEYİ SEÇİMLERİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARI (GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Zihni MEREY*

Selahattin KAYMAKCI**

Gökçe KILIÇOĞLU***

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının öğrenci konseyi seçimlerine yansımalarını ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel yöntemden yararlanılmıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi programında okuyan toplam 409 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak Genç (2009) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Ölçeği" ile seçime katılan öğretmen adaylarının imza sirküleri kullanılmıştır. Veriler, SPSS 10.0 paket programı aracılığıyla betimsel analiz, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı; buna karşın anne ve baba eğitim durumu, aylık gelir, öğrenim şekli ve öğrenim gördükleri sınıf değişkenlerine göre bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Sosyal Bilgiler, Demokratik Tutum, Tutum Ölçeği, Öğrenci Konseyi

Giriş

Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve bu konuda edindikleri bilgi ve birikimleri yaşama geçirebilecekleri donanımları kazandırmayı sağlayan bir derstir. Bu anlamda sosyal bilgiler dersi vatandaşlık, insan hakları ve demokrasinin gelişmesi ve yaygınlaşmasında ülke ve dünya ailesinin bir ferdi olarak bireyin sorumluluğunu yerine getirmesinde önemli yararlar sağlar (Tezgel, 2008). Bununla birlikte Sosyal Bilgiler, küreselleşen dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşı olarak gençlerin, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (NCSS, 1992). Diğer bir anlatımla Sosyal Bilgiler öğretimiyle iyi vatandaş yetiştirmek amaçlanmaktadır. İyi vatandaş ise, demokratik beceri ve değerlere sahip, bilimsel düşünmeye açık, insan haklarına saygılı, işbirliği içinde çalışabilen, cumhuriyet sevgisi ve demokrasi bilinci gelişmiş, haklarını bilen ve sorumluluk sahibi insandır. İyi insan ve iyi vatandaş yetiştirmek demo-

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

** Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

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

kratik eğitim sonucunda kazanılması beklenen demokratik tutumla olur. Bilindiği gibi demokrasi, insan temel hak ve özgürlüklerini koruyan, vatandaşlar arasında eşitliği sağlamaya çalışan ve çoğunluğun yönetimine dayalı bir yönetim biçimidir (Karslı, 2006). Ancak demokrasi, dünyada bir anda ortaya çıkmış ve isteyen her toplumun hemen gerçekleştirebileceği bir yönetim ya da yaşam biçimi değildir. İnsanoğlu bunu gerçekleştirmek için büyük uğraşlar vermiştir ve hâlen de vermektedir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin açtığı demokrasi yolunda güvenle yürüeyebilmek için demokrasinin gereği olan davranışları kazanmış ve demokrasinin temel ilkelerini benimsemiş özgür bireylere ihtiyaç vardır (Kuzgun, 2000). Dolayısıyla bireylere verilecek demokrasi eğitimi ve bu eğitimin niteliği demokratik bir toplum düzeni kurmanın önkoşullarından birini oluşturmaktadır.

Eğitim-öğretim kurumları demokratik birey yetiştirme görevini demokratik vatandaşlık eğitimi aracılığıyla yerine getirmektedirler. Demokratik vatandaşlık eğitimi, bireylere her türlü değer, hak ve özgürlükleriyle ilgili bir bilincin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu eğitim, okul öncesinden yükseköğretime kadar devam eden süreç ve bu süreçte demokratik tutum ve değerlerin çeşitli öğrenim yaşantıları aracılığıyla kazandırılmasını kapsamaktadır (Bilgen 1994; Büyükkaragöz, 1995; Garrison, 2003; Rowland, 2003).

Demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak algılamak ve bir değer olduğunu benimsek öğrencilere kazandırılmak istenen demokratik tutumla olur. Tutum, bireyin bir kavram, olgu veya obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilim (Kağıtçıbaşı, 1996); demokratik tutum ise bireylerin fırsat ve imkân eşitliği, özgürlük ve adalet gibi temel kavram ve değerleri yasalarla belirlenen sınırlar çerçevesinde bir yaşam tarzı olarak hayata geçirdiği davranışlar bütünüdür (Büyükkaragöz ve Üre, 1994). Demokrasi değerleri ancak tutum ve davranışlar düzeyinde yaşantısal olarak kazanılabilir. Tutum ve davranışa dönüşmeyen demokratik değerler zamanla kaybolur. Demokratik tutum düzeyleri yüksek kişiler, ilişkiler kurabilen, kendi kendine karar verebilen, eleştirel düşüncelere açık olan, insancıl, yapıcı ve yaratıcıdır (Tekin ve diğ., 2009).

Demokrasinin geliştirilmesi büyük ölçüde o toplumda yaşayan insanların anlayış, beceri ve tutumlarına bağlıdır. Bu anlayış, beceri ve tutumlara sahip bireylerin yetiştirilme sorumluluğu aile, medya, okul gibi kurumlara düşmektedir. Ancak burada okulun sorumluluğunu ayrı bir yerde tutmak gerekir. Çünkü okul planlı, programlı olarak demokratik yurttaşın eğitim sorumluluğunu üstlenmektedir. Özellikle demokratik politik kültürün henüz oluşmadığı ya da oluşma sürecinde olduğu toplumlarda, bu konuda okula düşen görev ve sorumluluk daha da artmaktadır (Doğanay, 1997). Çünkü demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırma görevi, okulun ve eğitim programlarının temel görevleri arasında sayılmaktadır (Davies, 1999; Blair, 2003; Kınal, 2000) Böylelikle bireyler, geleceğin toplumunda demokratik bir kişilik geliştirecek, iyi bir vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını, hak ve özgürlüklerini bilecek ve ülkesinin gelişimi için çalışıp örnek birer vatandaş olabileceklerdir (Gürbüz, 2006).

Demokrasi değerlerinin insan yaşamında etkin rol alması ve toplum tarafından çoğulcu bir anlayışla sahiplenmesi, demokrasinin yaygınlaştırılması için, dünyada ve Türkiye’de birçok çalışma yapılmaktadır. Türkiye’de bu çalışmaların bir kısmının okullarımızda çeşitli isimler altında uygulandığı bilinmektedir. Bunlardan biri ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanan *Demokrasi Eğitimi ve Okul Projesi*,

diğeri ise yükseköğretimde uygulanan *Öğrenci Konseyi'*dir.

Öğrenci konseyi, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 7. ve 65. maddelerine dayanılarak Yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin kendi aralarında demokratik usullerle bir araya gelip kurdukları bir birimdir. Öğrenci Konseyi Organları; "Bölüm/Program/Anabilim Dalı/Anasanat Dalı Öğrenci Temsilcisi", "Bölüm/Program/Anabilim Dalı/Anasanat Dalı Öğrenci Temsilcileri Kurulu", "Fakülte/Yükseköğretim Konservatuvar/Meslek Yüksekokulu/Enstitü Öğrenci Temsilcisi", "Öğrenci Konseyi Genel Kurulu", "Öğrenci Konseyi Kurultayı Divan Kurulu", "Öğrenci Konseyi Yönetim Kurulu", "Öğrenci Konseyi Denetleme Kurulu" ve "Öğrenci Konseyi Başkanı"ndan oluşur. Öğrenci konseyinin amacı, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanması ve geliştirilmesinde haklarını gözetmek, ulusal çıkarlar konusunda duyarlı olmalarını sağlamak, yükseköğretim kurumları yönetim organları ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurarak öğrencilerin beklenti ve isteklerini yönetim organlarına iletmek ve öğrencilerin eğitim-öğretim konusundaki kararlarına katılımını sağlamaktır (YÖK, 2005).

Demokratik tutumla ilgili olarak ülkemizde çok ve çeşitli sayıda araştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan bir araştırmada katılımcıların % 88'inin militan demokrasi anlayışını benimsedikleri görülmüştür (Doğanay ve diğ., 2004). Bununla birlikte Akpınar ve Turna (2004) ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimini gerekli gördüklerini ve bunu Avrupa Birliği ile özdeş tuttuklarını; Yurtseven (2003) ortaöğretim öğretmenlerinin çoğunlukla katılımcı, hoşgörülü, eşitlikçi bir demokrasi anlayışına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmada ise okul yöneticilerin demokratik tutum düzeylerinin öğretmenlerin demokratik değerlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ, ve diğ., 2006).

Üniversite öğrencilerinin demokratik tutumlarıyla ilgili yapılan bir araştırmada öğrencilerin hoşgörü, uzlaşma, özgürlük gibi temel demokratik değerleri benimsediği; ancak bu değerlerin uygulanması boyutunda öğrencilerin demokratik değerlere uygun olmayan tutumlar sergilediği görülmüştür (Ayhan Türkay, 2005). Bununla birlikte öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılan bir araştırmada; öğretmen adaylarının büyük bir kısmının demokratik değerlere yeterince sahip olmadığı saptanmıştır (Çankaya ve Seçkin, 2004). Ayrıca başka bir araştırmada demokratik tutum düzeyi düştükçe öğrencilerde nevrotik eğilimlerin arttığı, buna karşın kendini gerçekleştirme ve sosyal ilişkilerde yeterlik düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir (Karahan ve diğ., 2006). Genç ve Kalafat (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna ilaveten Ercoşkun ve Nalçacı (2008) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmeni adayların demokratik tutum ve empatik becerileri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Görüldüğü üzere öğretmenler, üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarının demokratik tutumları ilgili olarak bu araştırmada ulaşılabilen çalışmaların genellikle katılımcıların demokratik tutumları ve bu tutumlarını etkileyen faktörler üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Buna karşın ilgili literatür tarandığında öğrencilere demokratik tutum kazandırmada ve demokratik katılımı sağlanmasında etkin rol

oylayan öğrenci konseylerine pek yer verilmediği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, öğrenci konseyi seçimlerinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının bilimsel olarak tespit edilmesinin bu alanda bulunan eksikliğin giderilmesine katkı yapacağına inanılmaktadır. Ayrıca öğrenci konseyi seçimlerinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının bilinmesinin gelecekte yapılacak olan çalışmalar için faydalı olacağı düşünüldüğü için bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının öğrenci konseyi seçimlerine yansımada durumunu ortaya koymaktır. Araştırmayla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları ne düzeydedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğretmen adaylarının;
 - a) cinsiyetine,
 - b) sınıf düzeyine,
 - c) öğretim türüne,
 - d) aylık gelir durumuna,
 - e) anne eğitim durumuna ve
 - f) baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci konseyi seçimlerine katılma oranı;
 - a) cinsiyete,
 - b) sınıf düzeyine ve
 - c) öğretim türüne göre nasıl bir değişim göstermiştir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bilindiği gibi betimsel yöntem, verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülen araştırmalarda kullanılan yöntemdir (Çepni, 2005). Kaptan'a göre (1998) betimsel yöntemle yürütülen araştırmalarda "durum nedir?", "neredeyiz?", "ne yapmak istiyoruz?", "nereye, hangi yöne gitmeliyiz?" gibi sorulara o güne ait verilere dayanarak cevap bulmak amaçlanır (Kaptan, 1998).

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı okuyan 409 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmada temel veri toplama aracı olarak Genç (2009) tarafından geliştirilen demokratik tutum ölçeği kullanılmıştır. Demokratik tutum ölçeğinin geliştirilmesi süreci şu şekildedir: "Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Anketin hazırlanmasında, üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları olabilecek özellikler yerli ve yabancı kaynaklar taranarak ortaya konulmuş ve gençlerin bu yöndeki görüşlerini yansıtabilecekleri ifadeler maddeleştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, gençlerin cinsiyetleri, hangi fakültede öğrenim gördükleri, ailelerinin aylık

geliri, babalarının ve annelerinin öğrenim durumunu belirlemeye yönelik kişisel bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise, üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları ile ilgili görüşlerini almaya yönelik hazırlanan 26 ifadeden oluşmaktadır. Ankette yer alan ifadelerin karşısında (5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kısmen Katılıyorum, 2= Katılmıyorum 1= Tamamen Katılmıyorum) biçiminde seçenekler yer almaktadır. Anketin kapsam geçerliği için ilgili alan uzmanlarına gösterilip ifadeler üzerinde tartışılmış, ayrıca 50 öğretmen adayına uygulanıp görüşleri alınarak anlayıp anlamadıkları kontrol edilmiş, dil, anlatım vb. yönlerden gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketin güvenilirliğini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur.”

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı ise öğretmen adaylarının imza sirküleridir. Öğretmen adaylarının imza sirküleri öğrenci konseyi seçimlerine katılma oranlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda oylamaya gelen her öğretmen adayından oy kullanmak için ad-soyad-numara-sınıf ve öğretim türü gibi bilgilerini kâğıda yazarak ilgili alana imza atmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacılar tarafından 2009–2010 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında 20–30 Kasım 2009 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi F Blok dersliklerinde toplanmıştır. Veriler toplanırken araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının verdikleri cevapların tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve adayların kimliklerinin gizli tutulacağı hatırlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan demokratik tutum ölçeğinden elde edilen veriler, SPSS 10.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda demokratik tutum ölçeğinin analizinde betimsel analiz, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İmza sirkülerinin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada demokratik tutum ölçeği ile imza sirkülerinden elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

CİNSİYET	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Bayan	217	53.1
Erkek	192	46.9
TOPLAM	409	100.0

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarından 217’si (%53.1) bayan, 192’si (%46.9) ise erkektir. Dolayısıyla demokratik tutum ölçeğine yanıt veren öğretmen adaylarının çoğunluğunu %53.1’lik oranla bayanların oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine İlişkin Bilgiler

SINIF DÜZEYİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Birinci Sınıf	133	32.5
İkinci Sınıf	104	25.4
Üçüncü Sınıf	81	19.8
Dördüncü Sınıf	91	22.2
TOPLAM	409	100.0

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleriyle ilgili bilgiler Tablo 2’de ele alınmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 133 kişi (%32.5) birinci sınıfta, 104 kişi (%25.4) ikinci sınıfta, 81 kişi (%19.8) üçüncü sınıfta ve 91 kişi (%22.2) ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Tablodan hareketle demokratik tutum ölçeğini yanıtlayan öğretmen adaylarının büyükten küçüğe doğru birinci sınıf (%32.5), ikinci sınıf (%25.4), dördüncü sınıf (%22.2) ve üçüncü sınıf (%19.8) olmak üzere sıralandığı ifade edilebilir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öğretim Türlerine İlişkin Bilgiler

ÖĞRETİM TÜRÜ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Birinci Öğretim	165	40.3
İkinci Öğretim	244	59.7
TOPLAM	409	100.0

Öğretmen adaylarının öğretim türlerine ilişkin bilgilere Tablo 3’te yer verilmiştir. Tablodan öğretmen adaylarından 165 kişinin (%40.3) birinci öğretim, 244 kişinin (%59.7) ise ikinci öğretim öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda demokratik tutum ölçeğine yanıt veren öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%59.7) ikinci öğretim öğrencisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna İlişkin Bilgiler

AİLENİN AYLIK GELİR DURUMU (TL)	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
380 TL ve Aşağısı	36	8.8
380-750 TL	106	25.9
760-1000 TL	97	23.7
1000-1500 TL	105	25.7
1500 TL ve Üzeri	65	15.9
TOPLAM	409	100.0

Tablo 4’te öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir durumuyla ilgili bilgiler ele alınmıştır. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarından 36 kişinin (%8.8) 380 TL ve altında, 106 kişinin (%25.9) 380-750 TL arasında, 97 kişinin (%23.7) 760-1000 TL

arasında, 105 kişinin (%25.7) 1000-1500 TL arasında ve 65 kişinin (%15.9) 1500 TL ve üzeri aylık gelire sahip ailelere sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların çoğunluğunun (%75.3) 380 TL ile 1500 TL arası gelir düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin Bilgiler

ANNE EĞİTİM DURUMU	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Okuma-Yazma Bilmiyor	54	13.2
İlkokul Mezunu	217	53.1
Ortaokul Mezunu	54	13.2
Lise Mezunu	48	11.7
Üniversite Mezunu	36	8.8
TOPLAM	409	100.0

Tablo 5'te yer verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarından 54 kişi (%13.2) annesinin okuma-yazma bilmediğini, 217 kişi (%53.1) annesinin ilkokul, 54 kişi (%13.2) annesinin ortaokul, 48 kişi (%11.7) annesinin lise ve 36 kişi (%8.8) ise annesinin üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla demokratik tutum ölçeğini cevaplayan öğretmen adaylarının annelerinin çoğunlukla (%53.1) ilkokul mezunu olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumuna İlişkin Bilgiler

BABA EĞİTİM DURUMU	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Okuma-Yazma Bilmiyor	33	8.1
İlkokul Mezunu	153	37.4
Ortaokul Mezunu	69	16.9
Lise Mezunu	86	21.0
Üniversite Mezunu	68	16.6
TOPLAM	409	100.0

Tablo 6'da öğretmen adaylarının baba eğitim durumuyla ilgili bilgiler ele alınmıştır. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarından 33 kişinin (%8.1) babasının okuma-yazma bilmediğini, 153 kişinin (%37.4) babasının ilkokul, 69 kişinin (%16.9) babasının ortaokul, 86 kişinin (%21.0) babasının lise ve 68 kişinin (%16.6) babasının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Tablodan hareketle öğretmen adaylarının babalarının da çoğunlukla (%37.4) ilkokul mezunu olduğu ancak babalarının eğitim durumlarının anne eğitim durumuna göre daha üst düzeyde olduğu ileri sürülebilir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin durumu incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan betimsel analiz sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel Veriler

ÖLÇEK TÜRÜ	N	\bar{X}	S
Demokratik Tutum Ölçeği	409	90.23	1.30

Öğretmen adaylarının tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel veriler Tablo 7’de ele alınmıştır (*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel Veriler İçin Bkz. Ek 1*). Tablodan araştırmaya katılan 409 öğretmen adayının demokratik tutum ölçeğine verdikleri cevapların ortalamasının =90.23 olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda demokratik tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 26; en yüksek puanın ise 130 ve ölçekten alınan puanların aralıkları ile yorumlanmasının;

- 1 ile 26 puan arası 1 (Tamamen Olumsuz Tutum)
 - 27 ile 52 puan arası 2 (Olumsuz Tutum)
 - 53 ile 78 puan arası 3 (Kismen Olumlu Tutum)
 - 79 ile 114 puan arası 4 (Olumlu Tutum)
 - 115 ile 130 puan arası 5 (Tamamen Olumlu Tutum)
- olduğu düşünülürken öğretmen adaylarının ($\bar{X}=90.23$) olumlu demokratik tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının demokratik düşünme ve demokratik hareket etme düşüncelerinin pozitif yönde olduğu ileri sürülebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, aylık gelir durumu, anne-baba eğitim durumu ile ikamet edilen bölge) açısından farklı olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi sonucu elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır:

a) *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğretmen adaylarının cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?*

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin t Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bayan	217	91.71	7.72	407	-3.315	.001
Erkek	192	89.10	8.17			

Öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre öğretmen adaylarının demokratik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(407)} = -3.315$; $p < .05$]. Bayanların demokratik tutumlarının ortalaması ($\bar{X}=91.71$) iken; erkeklerin demokratik tutumlarının ortalaması ($\bar{X}=89.10$)’dur. Bu bağlamda ortalamalar arasında bayanlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu bulgu bayanların erkeklere oranla demokratik tutumlarının ve demokratik davranma eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

b) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	450.237	3	150.079		
Gruplarıçi	25853.939	405	63.837	2.351	.072
TOPLAM	26304.176	408			

Öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 9'da ele alınmıştır. Buna göre; öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(3-405)} = 2.351$; $p > .05$]. Bu bulgu öğretmen adaylarının demokratik tutum ve eğilimlerinde sınıf düzeyinin etkili olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 10: Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

SINIF DÜZEYİ	SIRA	N	\bar{X}	S
Birinci Sınıf	1	133	91.1504	7.2879
İkinci Sınıf	2	104	89.2212	8.7344
Üçüncü Sınıf	3	81	89.5556	8.2143
Dördüncü Sınıf	4	91	91.7912	7.8790
TOPLAM		409	90.4866	8.0294

c) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğretmen adaylarının öğrenim türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Puanlarının Öğretim Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin t Testi Sonuçları

ÖĞRETİM TÜRÜ	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Birinci Öğretim	165	90.81	7.45	407	.674	.501
İkinci Öğretim	244	90.27	8.41			

Öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının öğretim türü değişkenine göre farklılığına ilişkin t testi sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(407)} = .674$; $p > .05$]. Bu durumu ortalamalar da doğrulamaktadır. Öğretmen adaylarının ortalamalarına bakıldığında birinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının demokratik tutum ortalaması (=90.81) iken; ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının demokratik tutum ortalamasının (=90.27) olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının birinci öğretim veya ikinci öğretimde olmalarının demokratik tutumlarını etkilemediği belirtilebilir.

d) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğretmen adaylarının aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 15: Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

AYLIK GELİR DURUMU	SIRA	N	\bar{X}	S
Okuma- Yazma Bilmiyor	1	54	91.6667	7.7460
İlkokul Mezunu	2	217	90.5899	8.4482
Ortaokul Mezunu	3	54	89.7593	6.1212
Lise Mezunu	4	48	88.5833	8.3585
Üniversite Mezunu	5	36	91.7222	7.7519
TOPLAM		409	90.4866	8.0294

f) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo16: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	98.889	4	24.722		
Gruplarıçi	26205.287	404	64.865	.381	.822
TOPLAM	26304.176	408			

Tablo 16'da öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre; öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-404)} = .381$; $p > .05$]. Bu bulgu, öğretmen adaylarının demokratik tutum ve eğilimleri üzerinde babalarının eğitim düzeyinin etkili olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 17: Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

BABA EĞİTİM DURUMU	SIRA	N	\bar{X}	S
Okuma- Yazma Bilmiyor	1	33	91.7576	7.6405
İlkokul Mezunu	2	153	90.5163	8.5748
Ortaokul Mezunu	3	69	90.8116	6.3600
Lise Mezunu	4	86	90.2326	8.8818
Üniversite Mezunu	5	69	89.7941	7.4364
TOPLAM		409	90.4866	8.0294

g) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğretmen adaylarının ikamet etmiş oldukları bölgeye göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo12: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Puanlarının Aylık Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	91.986	4	22.997		
Gruplarıçi	26212.190	404	64.882	.354	.841
TOPLAM	26304.176	408			

Tablo 12’de öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının aylık gelir durumu değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre; öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının aylık gelir durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4-404)} = .354$; $p > .05$]. Bu bulgu, öğretmen adaylarının demokratik tutum ve eğilimleri üzerinde aylık gelir durumunun etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13: Aylık Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

AYLIK GELİR DURUMU	SIRA	N	\bar{X}	S
380 TL ve Altı	1	36	91.3611	7.3801
380–750 TL	2	106	90.5566	8.5346
760–1000 TL	3	97	89.7938	7.6498
1000–1500 TL	4	105	90.4381	8.1511
1500 TL ve Üzeri	5	65	91.0000	8.0331
TOPLAM		409	90.4866	8.0294

e) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları, öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo14: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	334.919	4	83.730		
Gruplarıçi	25969.257	404	64.280	1.303	.268
TOPLAM	26304.176	408			

Öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 14’te ele alınmıştır. Buna göre; öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(4-404)} = 1.303$; $p > .05$]. Buradan hareketle öğretmen adaylarının demokratik tutum ve eğilimlerinde annelerinin eğitim düzeyinin herhangi bir etkisi olduğu ileri sürülebilir.

Tablo18: Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Puanlarının İkamet Edilen Bölge Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	489.671	6	81.612		
Gruplarıçi	25814.505	402	64.215	1.271	.270
TOPLAM	26304.176	408			

Öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının ikamet edilen bölge değişkenine göre farklılığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 18'de ele alınmıştır. Buna göre; öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının ikamet ettikleri bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(6-402)} = 1.271$; $p > .05$]. Buradan hareketle öğretmen adaylarının demokratik tutum ve eğilimlerinde ikamet ettikleri bölgenin herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci konseyi seçimlerine katılma oranının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türü açısından gösterdiği değişim incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan betimsel analiz sonucu ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir:

a) *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci konseyi seçimlerine katılma oranı cinsiyete göre nasıl bir değişim göstermiştir?*

Tablo 20: Seçimlere Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine İlişkin Betimsel Veriler

CİNSİYET	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Bayan	146	54.3
Erkek	123	45.7
TOPLAM	269	100.0

Tablo 20'de öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin veriler ele alınmıştır. Buna göre öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarından 146 kişinin (%54.3) bayan ve 123 kişinin (%45.7) ise erkek olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının demokratik tutum ve eğilimleriyle paralellik gösterdiği verilerden anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 9). Diğer bir anlatımla bayanların erkeklere oranla daha fazla demokratik eğilimlerinin olduğu bulgusu öğretmen adaylarının öğrenci konseyi seçimlerine katılma oranlarında kendini göstermekte olup öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımı arasında ortaya çıkan yaklaşık % 8.6'lık fark bu durumu doğrulamaktadır.

b) *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci konseyi seçimlerine katılma oranı sınıf düzeyine göre nasıl bir değişim göstermiştir?*

Tablo 21: Öğrenci Konseyi Seçimlerine Katılan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

SINIF DÜZEYİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Birinci Sınıf	114	42.4
İkinci Sınıf	47	17.5
Üçüncü Sınıf	70	26.0
Dördüncü Sınıf	38	14.1
TOPLAM	269	100.0

Öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ilişkin bilgilere Tablo 21'de yer verilmiştir. Tablodan öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarından 114 kişinin (%42.4) birinci sınıf, 47 kişinin (%17.5) ikinci sınıf, 70 kişinin (%26.0) üçüncü sınıf ve 38 kişinin (%14.1) ise dördüncü sınıf öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu öğretmen adaylarının demokratik tutum eğilimleriyle karşılaştırıldığında ortaya bir zıtlık çıkmaktadır. Şöyle ki öğretmen adaylarının demokratik tutum ve eğilimlerinde sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılaşma yokken (Bkz. Tablo 10 ve 11), öğrenci konseyi seçimleri katılım oranında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda birinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde katılımın toplamda %68.4'lük oranla daha yüksek, ikinci ve dördüncü sınıf düzeylerinde ise toplamda %31.6'lık oranla daha düşük olduğu dikkat çekmektedir.

c) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenci konseyi seçimlerine katılma oranı öğretim türüne göre nasıl bir değişim göstermiştir?

Tablo 22: Öğrenci Konseyi Seçimlerine Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne İlişkin Betimsel Veriler

ÖĞRETİM TÜRÜ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Birinci Öğretim	117	43.5
İkinci Öğretim	152	56.5
TOPLAM	269	100.0

Tablo 22'de öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarının öğretim türüne ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Buna göre öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarından 117 kişi (%43.5) birinci öğretimde, 152 kişi (%56.5) ise ikinci öğretimde okumaktadır. Bu durum öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyine ilişkin bulgularla benzerlik taşımaktadır. Diğer bir anlamıyla öğretmen adaylarının demokratik tutum ve eğilimlerinde öğretim türüne göre farklılık çıkmamışken (Bkz. Tablo 12), öğrenci konseyi seçimlerine katılım oranında %13'lük ikinci öğretim lehine bir farklılık çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin öğrenci konseyi seçimlerine yansımalarının, anne ve babalarının eğitim durumu, cinsiyet, aylık gelir, öğrenim şekli ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç,

Büyükkaragöz (1995), Saracaloğlu ve diğ. (2004), Genç ve Kalafat (2008), Gömleksiz ve Kan (2008)'ın çalışmaları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, Genç ve Kalafat (2008) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre farklılığın kızların toplumun kültürel yapısından kaynaklanan baskılar nedeniyle yaşadığı zorluklar sonucu diğer bireyle-re karşı daha hoşgörülü bir bakış açısı geliştirmelerinden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ilişkin verilerde de görülmektedir ve bu durumun her iki cinsiyetin demokratik kültür ve değerler açısından farklı toplumsal koşullarda yetişmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma bulgularından öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Genç ve Kalafat (2008) ile Tekin ve diğ. (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da demokratik tutumun öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre değişmediği sonucuna ulaşmışlar ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf değişkeninden bağımsız olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve birinci sınıfların katılım oranının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca demokratik kültür ve değerleri kazandırmaya yönelik derslerin demokratik tutumların kazandırılmasında etkili olmadığı şeklinde açıklanabilir. Öğretmen adaylarının, öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları incelendiğinde, birinci ve ikinci öğretim öğrencileri arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç Genç ve Kalafat (2007)'ın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarından, ikinci öğretim öğrencilerinin, birinci öğretim öğrencilerine göre daha demokratik tutuma sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuç, öğrenci konseyi seçimlerine katılan öğretmen adaylarının öğretim türüne ilişkin bilgilerle de örtüşmektedir. Diğer bir anlatımla öğrenci konseyi seçimlerine katılım oranı ikinci öğretim öğrencilerinde daha yüksek düzeydedir.

Öğretmen adaylarının annelerinin ve babalarının eğitim durumuna göre demokratik tutumlarına bakıldığında ebeveynlerin eğitim durumları ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Genç ve Kalafat (2008)'ın çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir. Onlar da çalışmalarında anne ve babaların eğitim durumlarının öğrencilerinin demokratik tutumları ve becerilerinde bir farklılığa neden olmadığını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla anne-babanın eğitim düzeyinin, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarına etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının aylık gelir durumuna göre demokratik tutumlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda ailelerin aylık gelir durumlarının öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını etkilemediği şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

1. Demokratik tutum ve algılarını artırma adına öğretmen adaylarına lisans düzeyinde daha etkili bir eğitim verilmelidir. Bu eğitim gerek yeni derslerin ve farklı uygulamaların programa ilave edilmesi gerekse derslerde kuramın yanı sıra uygulamaya ağırlık verilerek bireylerde davranış değişikliğinin meydana getirilmesi şeklinde gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte dersi veren öğretim üye/elemanlarının çalışma alanları da önemlidir. Bu bağlamda dersi alanda ihtisas sahibi kimselerin vermesi önem arz etmektedir.

2. Demokratik tutumun kazandırılmasında okul içi faaliyetlerin yanı sıra okul dışı faaliyetlerde önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere ve velilere demokratik tutum ve davranışlar kazandırmak için üniversiteler tarafından çeşitli seminer ve düşünce atölyeleri düzenlenmeli ve demokratik bilinç ve anlayışın geliştirilmesi sağlanmalıdır.
3. Araştırmacıların deneyimleri öğretmen adaylarının öğrenci konseyi ve işlevlerine yönelik olarak bir bilgi eksikliği yaşadıkları yönündedir. Bu anlamda üniversite öğrencilerine oryantasyon çalışmaları ve çeşitli bölüm etkinlikleri aracılığıyla öğrenci konseyi, işlevleri ve yapılacakları etkinliklerle ilgili bilgi verilerek konsey faaliyetlerine katılmaları teşvik edilmelidir.
4. Planlanma ve uygulama düzeyinde bu araştırma bir giriş özelliği göstermektedir. Dolayısıyla ileriki araştırmalarda farklı üniversitelerde farklı branşlardaki öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile öğrenci konseyi seçimlerine katılma durumu arasındaki ilişki daha geniş bir örneklem grubuyla araştırılabilir. Ayrıca öğrencilerin demokratik tutumlarının öğrenci konseyinde yaptıkları uygulamalar, demokratik tutumlarının bu uygulamalardan etkilenme durumu gerek nicel gerekse nitel yöntemler aracılığıyla sorgulanabilir.

Kaynakça

- Ayhan Türkbay. R. (2005). **Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Değerler Üzerine Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akpınar, B. & Turan, M. (2004). *“Avrupa Birliği Uyum Sürecinde İlköğretim Öğretmenlerinin Demokrasi ve Demokrasi Eğitimi Bakış Açısı” Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, Çanakkale.
- Bilgen, N. (1994). **Çağdaş ve Demokratik Eğitim, Ders Geçme ve Kredi Uygulaması**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. (1989). **Türkiye’de Demokrasi Eğitimi ve Eğitim Programları**, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. ve Üre, Ö., (1994), *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Demokratik Tutumları Araştırması*, **Demokrasi Gündemi, Türk Demokrasi Vakfı Bülteni**, Sayı, 19, s: 29-41.
- Blair, H., (2003). *Jump - Starting Democracy: Adult Civic Education and Democratic Participation in Three Countries*. **Democratization**, 10 (1), pp. 53-76.
- Çepni, S., (2007). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (Gözden geçirilmiş baskı)**, Trabzon, Celepler Matbaacılık.
- Davies, L. (1999). *Comparing Definitions of Democracy in Education*, **Compare**, 29 (2), pp. 127-140.
- Çankaya, D. & Seçkin, O. (2004). *Demokratik Değerlerinin Benimsenmesi Açısından Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüş ve Tutumları*, **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, Çanakkale
- Doğanay, A. (1997). *Türk Politik Kültürü ve Gençliğin Eğitimi*, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (16), 51–61.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2004). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarına İlişkin Algularının Değerlendirilmesi*, **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu**, Onsekiz Mart Üniversitesi Yay, s. 362-373.
- Erçoşkun, M. H. ve Nalçacı. A. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Beceri ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi*, **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı: 180, s. 211-212.
- Genç, S. Z. ve Kalafat T. (2007). *Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme*

- Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 22, s. 19-21.
- Genç, S. Z. ve Kalafat T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma, **Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 19, s. 119-222.
- Genç, S. (2010). *A Study On University Youth In Regard To Their Democratic Attitude and Behaviours*, **Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Kongre Bildirileri Özet Kitabı**, 29 Nisan-2 Mayıs 2010, Antalya.
- Garrison, W.H. (2003). *Democracy, Experience and Education*, **Phi Delta Kapan**, March: 3, pp. 525-529.
- Greenberg, P. (1992). *Why Not Academic Preschool Autocracy or Democracy in the Class*. **Young Children**, 47, pp. 54-63.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan A. Ü., (2008), *Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi*, **Milli Eğitim Dergisi**, 178 (1), ss. 44-64.
- Gürbüz, G. (2006). **İlköğretim 7.ve 8. Sınıflarda Vatandaşlık Bilgisi Dersinde Demokrasi Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kaptan, S., (1998), **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Tek Işık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2000). **Eğitimde Kendini Gerçekleştirme, Sınıfta Demokrasi**, (Ed. Ali Şimşek), Eğitim Sen yayınları, Ankara.
- Karlı, M. D. (2006). **Etkili Okul Yöneticiliği**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Karahan, T. F., Sardoğan M. E., Özkamal Eyüp. ve Dicle N. (2006). *Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum, Neurotik Eğilimler ve Kendini Gerçekleştirme*, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)**, s. 155-158.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma*, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 4 (12), s. 65-82.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). **İnsan ve İnsanlar**, Evrim Basım, İstanbul.
- Kıncal, R. Y. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyi*, **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 10-12 Mayıs 2000. On Sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- NCSS, 1992, **The Social Studies Professional: National Council For The Social Studies**, January-February, Washington, DC.
- Rowland, S. (2003). *Teaching for Democracy in Higher Education*. **Teaching in Higher Education**. 8 (1), pp. 89-109.
- Saracaloğlu, A.S., Evin, İ. ve Varol, S.R., (2004) "İzmir ilinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler ile Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Kasım 2004, 4 (2), ss.335-364.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S. ve Taşgın, Ö. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Yükseköğretiminde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlerine Göre Demokratik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi*, **Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, Cilt 3, Sayı 3, s. 219-223.
- Tezgel R., (2008), **Yeni İlköğretim Programlarında İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Kentlilik Eğitimi**, Araştırma Yayınları, Ankara.
- Yeşil, R. (2002). **Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- YÖK (2005). **Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği**, Resmi Gazete Tarihi: 20.09.2005 Resmi Gazete Sayısı: 25942.
- Yurtseven, R. (2003). **Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EK 1: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİNE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN BETİMSSEL VERİLER

Tablo 24: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel Veriler

DEMOKRATİK TUTUM SORULARI	CEVAP TÜRLERİ										TOPLAM	
	Kesinlikle Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	1. Her birey yaşadığı toplumdun sorumludur.	17	4.2	26	6.4	33	8.1	95	23.2	238	58.2	409
2. Bireyler her türlü düşünce ve fikirlerini özgürce açıklayabilmelidir.	5	1.2	11	2.7	53	13.0	103	25.2	237	57.9	409	100.0
3. Toplumda her türlü düşüncenin teşkilatlanmasına izin verilmelidir.	76	18.6	60	14.7	140	34.2	83	20.3	50	12.2	409	100.0
4. Demokratik hak ve özgürlüklerimizi rahatça kullanamıyoruz.	21	5.1	52	12.7	126	30.8	94	23.0	116	28.4	409	100.0
5. Her zaman ve her yerde kadın ve erkek eşittir.	24	5.9	54	13.2	92	22.5	103	25.2	136	33.3	409	100.0
6. Demokratik hayat yasalarla korunmalıdır.	5	1.2	9	2.2	26	6.4	97	23.7	272	66.5	409	100.0
7. Fikir ve vicdan hürriyetine aykırı olan sansürler kaldırılmalıdır.	13	3.2	24	5.9	84	20.5	102	24.9	186	45.5	409	100.0
8. Farklı düşünce yapısına sahip bireylerle ilişki kurmak kültürel bir zenginliktir.	14	3.4	7	1.7	45	11.0	123	30.1	220	53.8	409	100.0
9. Farklı düşünce, fikir, din ve hayat tarzları toplumun her kesiminde hoş karşılanmalıdır.	10	2.4	15	3.7	68	16.6	120	29.3	196	47.9	409	100.0
10. Evlendikten sonra da kadınlar kendi (kızlık) soyadını kullanabilmelidir.	40	9.8	51	12.5	72	17.6	109	26.7	137	33.5	409	100.0
11. Millî ve manevî değerlere saygısızlık eden hapisle cezalandırılmalıdır.	190	46.5	103	25.2	74	18.1	22	5.4	20	4.9	409	100.0
12. Siyasi liderlere her yönüyle itaat edilmelidir.	27	6.6	49	12.0	100	24.4	113	27.6	120	29.3	409	100.0
13. Polis her zaman farklı görüşlere dayalı sosyal, kültürel ve dini faaliyetleri takip etmelidir.	102	24.9	117	28.6	110	26.9	50	12.2	30	7.3	409	100.0

14. Ailemizde ve çevremizdeki büyüklerimize daima itaat etmeliyiz.	120	29.3	102	24.9	122	29.8	54	13.2	11	2.7	409	100.0
15.Sivil-toplum kuruluşları demokrasinin vazgeçilmez unsurlarıdır.	12	2.9	18	4.4	94	23.0	133	32.5	152	37.2	409	100.0
16.Bireyin kendi fikirlerini başkalarınınkinden üstün görmesi doğaldır.	61	14.9	89	21.8	133	32.5	87	21.3	39	9.5	409	100.0
17.Demokrasilerde birey meşru olarak bazen hukuk kurallarına uymayabilir.	39	9.5	86	21.0	130	31.8	105	25.7	49	12.0	409	100.0
18.Çoğunluğun kararı zaman demokratiktir.	42	10.3	93	22.7	129	31.5	78	19.1	67	16.4	409	100.0
19.Demokraside azınlıklar bütün haklara sahip olmalıdır.	91	22.2	100	24.4	91	22.2	66	16.1	61	14.9	409	100.0
20.Siyasi ve kültürel çatışmalar demokrasi ile çözülebilir.	23	5.6	28	6.8	98	24.0	119	29.1	141	34.5	409	100.0
21.Özel hayatın sınırları medya tarafından aşılmamalıdır.	16	3.9	19	4.6	51	12.5	91	22.2	232	56.7	409	100.0
22. Demokrasilerde medya her bakımdan özgür olmalıdır.	55	13.4	79	19.3	117	28.6	84	20.5	74	18.1	409	100.0
23.Bir tartışmada fikirlerimin karşımdakini rahatsız edeceğini bilsem de söylemekten çekinmem.	27	6.6	33	8.1	118	28.9	104	25.4	127	31.1	409	100.0
24. Kendiminkinden farklı görüş ve düşüncelere sahip olan biri ile tanışmaktan hoşlanmam.	123	30.1	145	35.5	64	15.6	51	12.5	26	6.4	409	100.0
25. Aynı görüşte olmadığım bireyleri dinlemekten nefret ederim.	20	4.9	43	10.5	48	11.7	157	38.4	141	34.5	409	100.0
26. Benim dışımdakilerin ne yaptığı, ne söylediği beni hiç ilgilendirmez.	23	5.6	35	8.6	63	15.4	128	31.3	160	39.1	409	100.0

PROSPECTIVE SOCIAL STUDIES TEACHER'S DEMOCRATIC ATTITUDES IN STUDENT COUNCIL ELECTIONS (SAMPLE OF GAZI UNIVERSITY)

Zihni MEREY*

Selahattin KAYMAKÇI**

Gökçe KILIÇOĞLU***

Abstract

The aim of this study is to figure out the reflection of prospective social studies teachers' democratic attitudes on student council elections. Descriptive method was used in this study. Within this context, the study was conducted with 409 prospective social studies teachers who were studying as first, second, third and fourth year undergraduate students in Gazi University, Gazi Faculty of Education in the 2009-2010 academic years. "Democratic Attitude Scale", developed by Genç (2009), and signature specimen of prospective social studies teachers were used to collect data. The collected data were analyzed with SPSS 10.0 packet programme by using descriptive analysis, independent sample t-test and one-way ANOVA. Results of the study showed that democratic attitude level of the prospective teachers differed significantly in terms of sex variant, but educational level of parents, monthly income, education style and year did not have a remarkable effect on their democratic attitudes.

Key Words: Prospective Social Studies Teacher, Social Studies, Democratic Attitude, Attitude Scale, Student Council.

* Research Assistant; Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Primary School Teaching,

** Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching,

*** Research Assistant; Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Primary School Teaching

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİ SPOR ALANI DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Özer YILDIZ*

Özbay GÜVEN**

Özet

Bu araştırmada, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Dersleri öğretim programlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 35 beden eğitimi öğretmeni, bir felsefe öğretmeni, bir rehber öğretmen, dört program geliştirme uzmanı ve dört ölçme ve değerlendirme uzmanı dâhil olmak üzere 45 öğretmen ve uzman oluşturmuştur. Veriler, doküman incelemesi ve görüşme formu yolu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Dersleri Öğretim Programlarında içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinde eksikliklerin bulunduğu, öğretim programlarının gözden geçirilerek revize edilmesi gerektiği, ders kitaplarının da yapılacak revizyon sonrasında yeniden düzenlenmesinin uygun olacağı, uygulamalı derslerde öğretmen kılavuz kitaplarının da olması gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Spor Alanı Dersleri, Öğretim Programı

Giriş

Çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış insanların yetiştirilmesi eğitim ve öğretim yaşantıları yoluyla gerçekleşmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde ise programlar belirleyici rol oynamaktadır. Genel olarak eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme (Varış, 1988), ya da öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir. Eğitim programı ile öğretim programı kavramları birlikte, çoğu kez de biri diğerinin yerine kullanılmaktadır. Oysa öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinliklerin kapsadığı yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2009). Bir başka ifadeyle öğretim programı, eğitim programları içinde yer alan ve öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan programlardır. Öğretim programı, belli bilgi kategorilerinden oluşan, bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına

* Yrd. Doç. Dr.; Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Bartın,

** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ankara,

dönük bir programdır (Varış, 1988).

Öğretim programını oluşturan tüm ögeler arasında karşılıklı etkileşim vardır. Bu nedenle, bir öğede meydana gelen aksaklık dolaylı ya da doğrudan diğer öğeleri etkilediği için programla ilgili bir karar alınırken tüm öğelerin göz önünde bulundurulması gerekir. Program her yönüyle eğitimin hedefini gerçekleştirmenin aracıdır (Şahinel, 2003).

Bütün öğretim programları denencedir. Bu durum öğretim programının değerlendirilmesini zorunlu kılar. Programın denenceliği ve kalite kontrolüne ihtiyaç oluşu nedeniyle eğitim faaliyetlerinin amaca hizmet edip etmediği, olumsuz yan ürünlerinin olup olmadığı ve faaliyet süresince enerjinin israf edilip edilmediği değerlendirme ile mümkün olacaktır (Ertürk, 1972). Bir öğretim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen öğeleri olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin, öğretim programının etkililiği hakkındaki basamakların; veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar vermeden oluştuğu söylenebilir (Demirel, 2009).

Program mevcut duruma değil, birey, toplum ve iş hayatının gelecekteki ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır. Toplum ve iş hayatı değişirken programlar aynı kalırsa ihtiyaçlar karşılanamaz. Çünkü işin ve eğitim ihtiyacının değişmesi, eğitim programlarının da değişmesine neden olmaktadır. Programın işlevi ve etkililiği düzenli biçimde değerlendirilmelidir. Değerlendirmede; program uygulama süreci, program amaçlarına ulaşma düzeyi, öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin tepkisi dikkate alınmalıdır. Program değerlendirme, program uygulama sürecine dönük olması kadar, program çıktısına da dönük olmalıdır (Fer, 2000).

Eğitim programı kavramı ve program geliştirme çabaları özellikle 20. yüzyılda dikkati çeken bir uğraş hâline gelmiştir. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının ise Cumhuriyetin ilânıyla başladığı görülmektedir (Demirel, 2009). Son olarak 2004 yılında başlayan program geliştirme çalışmaları ile ilköğretim ve ortaöğretimde hemen hemen tüm derslerin öğretim programları yeni bir yaklaşıma göre geliştirilmiştir.

Geleneksel öğrenme yöntemleri ile öğrenme, öğrenende düşünme mekanizmasını çalıştırmadan, yorum yapmadan, eleştirmeden, sadece bilgi yüklemesine neden olmakta, bu da öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadan kalıba sokulması anlamına gelmektedir (Şahinel, 2010). Bu nedenle, son yıllarda ilk ve orta-öğretim kurumları için geliştirilen öğretim programlarında Yapılandırmacı Yaklaşım esas alınmıştır. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2009). Yapılandırmacılığın ilkeleri dikkate alındığında öğretim programı, öğrenenlerin okulda ve okul dışında yararlı bulacağı bilgi, beceri ve değerlere göre tasarlanmalı, kavramsal anlama ve becerilerin uygulanması öne çıkarılmalı, sınırlı konu hem derinliğine hem de genişliğine incelenmeli, içerik temel fikirler etrafında organize edilmeli, üst düzey düşünme becerileri program içine yedirilmeli ve işbirlikli bir

öğrenme ortamı yaratılmalı, bilgi pasif değil etkin yapılandırılmalı ve öğrenme süreçleri işbirliğine, kişisel bağımsızlığa, üreticiliğe, yansıtma, etkin katılıma, kişisel uygunluğa ve çoğulculuğa dayanmalıdır (Yurdakul, 2010).

Türkiye’de beden eğitimi ve spor eğitiminin daha ileriye gidebilmesi ve yükseköğretime temel oluşturması açısından ilk ve ortaöğretim düzeyinde verilecek beden eğitimi ve spora ilişkin eğitim ve öğretimin önemi göz ardı edilmemelidir. İlk olarak 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceri kazanmaları için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini sağlamak amacıyla Erzurum, Malatya, Sivas ve Uşak illerinde açılan spor liselerinin sayısı bugün 30’u aşmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 8.12.2006 tarih ve 393 sayılı kararı ile kabul edilen Spor Liseleri Spor Alanı Dersleri (Temel Spor Eğitimi, Spor, Spor Masajı, Eğitsel Oyunlar, Ritim Eğitimi ve Dans, İnsan Anatomisi, Spor Fizyolojisi, Spor Psikolojisi, Spor Sosyolojisi, Özel Alan Çalışması, Antrenman Bilgisi, Spor Tesisleri ve Malzeme Bilgisi, Spor Yönetimi ve Organizasyonu, Türk Spor Tarihi, Beden Eğitimi Bilimine Giriş, Beden Eğitimi ve Spor Tarihi, Spor Kazalarından Korunma ve İlk Yardım, Spor ve Beslenme) Öğretim Programlarını değerlendirmemiş ve bu öğretim programlarındaki aksaklıkların tespit edilmemiş olması nedeniyle bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu öğretim programlarının değerlendirilmesi öğretim programlarında gözlenen aksaklıkların giderilmesi, ders kitaplarının yeniden düzenlenecek öğretim programlarına göre yazılması ve eğitimin niteliğinin artırılması adına faydalı olacaktır.

İlk olarak Spor Lisesi adıyla kurulan ve öğretim programlarının yapıldığı dönemde de aynı ad ile anılan Spor Liseleri, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 20.04.2009 tarih ve 58 sayılı kararı ile Güzel Sanatlar Liseleri ile birleştirilerek Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri adını almıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Ders kitaplarının yazımında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenlerin bu derslerin öğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kitap yazımında görevli öğretmenlerin ilgili oldukları öğretim programının içeriği hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Kitap yazımında görevli öğretmenlerin ilgili oldukları öğretim programının öğretim süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Kitap yazımında görevli öğretmenlerin ilgili oldukları öğretim programının ölçme ve değerlendirmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de

araştırmaya dâhil edilebilir. Yani, doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çünkü bu yöntem insanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yolu, aynı zamanda başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2005).

Araştırmanın evrenini 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde Erzurum, Eskişehir, Malatya ve Trabzon ilinde kitap yazım komisyonlarında çalışan 35 beden eğitimi öğretmeni, bir felsefe öğretmeni, bir rehber öğretmen, dört program geliştirme uzmanı, dört ölçme ve değerlendirme uzmanı, dört Türkçe öğretmeni, dört görsel tasarım öğretmeni ve dört bilgisayar öğretmeni olmak üzere 57 öğretmen ve uzman oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve örnekleme 35 beden eğitimi öğretmeni, bir felsefe öğretmeni, bir rehber öğretmen, dört program geliştirme uzmanı ve dört ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere 45 öğretmen ve uzmandan oluşmuştur. Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü ders kitapları yazım komisyonunda yazılan Spor Sosyolojisi kitabının yazımında beden eğitimi öğretmenleri ile birlikte bir felsefe öğretmeni, Spor Psikolojisi kitabının yazımında beden eğitimi öğretmenleri ile birlikte bir rehber öğretmen yer aldığından örnekleme bu öğretmenler de dâhil edilmiştir. Türkçe, görsel tasarım ve bilgisayar öğretmenleri ders kitaplarına içerik olarak değil, şekil yönünden katkı sağladığından örnekleme dâhil edilmemiştir. Ders kitapları en az iki beden eğitimi öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni, bir görsel tasarım öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir bilgisayar öğretmeni tarafından yazılmıştır. İnsan Anatomisi, Spor, Antrenman Bilgisi, Spor Yönetimi ve Organizasyonu, Spor Tesisleri ve Malzeme Bilgisi ders kitapları Trabzon'da, Spor Fizyolojisi, Eğitsel Oyunlar, Ritim Eğitimi ve Dans, Özel Alan Çalışması, Spor ve Beslenme ders kitapları Malatya'da, Türk Spor Tarihi, Beden Eğitimi Bilimine Giriş, Beden Eğitimi ve Spor Tarihi, Spor Kazalarından Korunma ve İlk Yardım ders kitapları Erzurum'da, Temel Spor Eğitimi, Spor Masajı, Spor Psikolojisi ve Spor Sosyolojisi ders kitapları ise Eskişehir'de hazırlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veriler söz konusu öğretim programlarının yazılı materyallerinin incelenmesi ve görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken beş beden eğitimi öğretmeni ile ön görüşmeler yapılmış ve konu ile ilgili alanyazın incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında görüşme formu hazırlanmış ve form eğitim programları ve öğretim alanından iki, beden eğitimi ve spor alanından da iki olmak üzere toplam dört öğretim üyesine inceletirilerek, onların görüş ve önerileri doğrultusunda son hâline getirilmiş, uygulanacağı örnekleme benzer üç beden eğitimi öğretmeni ile görüşme yapılarak tepkileri alınmış ve belirlenen sorulardan araştırmanın amacına hizmet eden en iyi 3 soru seçilmiştir. Görüşmeler elektronik posta yoluyla 2009 Nisan ayında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmede sorulacak sorular görüşülecek bireylerin kolayca anlayabilmesi için açık ve belirgin bir biçimde ifade edilmiş, genel ve soyut sorular olmamasına dikkat edilmiş, kısa cevaplara neden olabilecek soru türlerinden oluşmamasına özen gösterilmiştir. Görüşme yönteminin temel boyutları olan görüşme formunun hazır-

lanması ve test edilmesinden sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunların her biri, dikkatle üzerinde durulması gereken, geçerli ve güvenilir veri toplama olduğu önemli yeri olan aşamalardır. Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlilik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmıştır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmış, belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır. Bu öğretim programları 5 uygulamalı, 13 teorik alan derslerinden oluştuğundan genel bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Bulgular

Buna göre uygulamalı derslerin öğretim programlarında tespit edilen aksaklıklara aşağıda yer verilmiştir.

9. Sınıf Temel Spor Eğitimi Dersi Öğretim Programının 1. Ünitesinin konu başlığı Atletizm branşıdır. Bu ünitenin 1. kazanımı “Atletizmin dünyadaki kronolojik gelişimini sorgular.” ile 2. kazanımı “Atletizmin dünyadaki uygulanış biçimini irdeler.” ifadelerinin ve aynı şekilde 3. kazanımı “Atletizmin Türkiye’deki kronolojik gelişimini sorgular.” ile 4. kazanımı “Atletizmin Türkiye’deki uygulanış biçimini irdeler.” ifadelerinin benzer içerikte olması nedeniyle birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2. Ünite Cimnastik branşıdır. “II. Cimnastikte Teknikler” konusunun açılımlarından olan “D. Cimnastikte Yer Hareketleri” bölümünün alt başlıklarına temel akrobatik hareketler grubuna giren Öne Elli Aşma (Überschlag) hareketinin yanında Geriye Elli Aşma (Flick-Flack) hareketinin de verilmesinin gerektiği; 1. kazanım “Cimnastiğin dünyadaki ve Türkiye’deki kronolojik gelişimini irdeler.” ifadesinin 2. kazanım “Cimnastiğin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişimini karşılaştırır.” ifadesi ile benzer içerikte olması nedeniyle çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir.

3. Ünite Ritim Eğitimi ve Dans branşıdır. Bu ünitenin 2. kazanımı “Dansın dünyadaki ve Türkiye’deki geliştirme çalışmalarını irdeler.” ifadesinin 1. kazanımı “Dansın dünyadaki ve Türkiye’deki kronolojik gelişimini sorgular.” ifadesi ile benzer içerikte olmasından dolayı çıkarılması gerektiği belirtilmiştir.

4. Ünite Voleybol branşıdır. “III. Voleybolda Teknikler” konusunun açılımlarından olan “A. Parmak Pas” tekniğinin alt başlığı “1. Vücut Pozisyonu” ve “B. Manşet Pas” tekniğinin alt başlığı “1. Vücut Pozisyonu ve Uygulanışı” konularına gerek olmadığı; yine “B. Manşet Pas” tekniğindeki “2. Değişik Uygulamalar”, “C. Smaç” tekniğindeki “1. Smaç Tekniğinin Uygulanması” ve “D. Blok” tekniğindeki “1. Blok Tekniğinin Uygulanması” alt başlıklarının aynı içerikte olması nedeniyle çıkarılması gerektiği; 1. kazanım “Voleybolun dünyadaki ilk uygulanış biçimini irdeler.”, 2. kazanım “Voleybolun dünyadaki örgütlenme sürecini ve organizasyonunu sorgular.” ve 3. kazanım “Voleybolun Türkiye’deki örgütlenme sürecini ve organizasyonunu açıklar.” şeklinde olan ilk 3 kazanımın birleştirilerek tek kazanım hâline getirilmesi; 4. kazanımın “Voleybol sahasının bölümlerini şekille gösterir.” değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi; 5. kazanımın “Voleybol araçlarını amaçlarına uygun olarak kullanır.” ifadesinin çıkarılması gerektiği belirtilmiştir. 5. kazanım bakıldığında diğer branşlarda böyle bir kazanıma yer verilmediğinden ve bu kazanımın öğrencilere bir yarar sağlayamayacağından işlevsel bir kazanım olmadığı söyle-

nebilir.

5. Ünite Basketbol branşıdır. "III. Basketbolda Teknikler" konusunun açılımlarından olan "Ç. Şut" tekniğinde "1. Sağ Turnike" ve "2. Şut" şeklinde olan alt başlıkların: "1. Durarak Şut", "2. Sıçrayarak Şut" ve "3. Turnike" şeklinde olması; 3. kazanımın "Basketbol sahasının bölümlerini şekille gösterir." değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

6. Ünite Futbol branşıdır. "III. Futbolda Teknikler" konusunun açılımlarından olan "D. Kontroller" bölümünün alt başlıkları "1. Ayak üstü Kontrol", "2. Ayak içi Kontrol" dir. Ancak 18. kazanım ayak içi ile 19. kazanım ise ayak üstü ile ilgilidir. Bu iki kazanımın konu başlıklarının sıralanmasına göre yer değiştirmesi; 1. kazanım "Futbolun dünyadaki ve Türkiye'deki kronolojik gelişimini sorgular." ile 2. kazanım "Futbolun dünyadaki ve Türkiye'deki uygulanış biçimini irdeler." şeklinde olduğundan bu iki kazanımın birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 3. kazanımın "Futbol oyun alanının ölçülerini şekille gösterir." değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

7. Ünite Hentbol branşıdır. "III. Hentbolda Teknikler" konusunun açılımlarından olan "A. Top Tutma, Top Atma ve Pas Çeşitleri"nin alt başlığında yer alan "4. Dış Bilek Pas" tekniğinin çıkarılması; "C. Top Sürme" ve "E. Perdeleme" konularının aynı isimden oluşan alt başlıklarının gerekli olmadığı; 1. kazanım "Hentbol oyununun dünyada ilk uygulanışını ve gelişimini irdeler.", 2. kazanım "Hentbol oyununun Türkiye'deki gelişimini ve örgütlenme sürecini sorgular." şeklinde olduğundan bu iki kazanımın birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 4. kazanım "Hentbol sahasının bölümlerini şekille gösterir." değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

8. Ünite Yüzme branşıdır. 1. kazanım "Yüzmenin dünyadaki ve Türkiye'deki kronolojik gelişimini sorgular." ile 2. kazanım "Yüzmenin dünyadaki ve Türkiye'deki uygulanış biçimini irdeler." şeklinde olduğundan bu iki kazanımın birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 3. kazanım "Olimpik yüzme havuzu ölçülerini şekille gösterir." değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi, 27. kazanım "Eller diz üstü pozisyonunda çömelik atlayış tekniğini istenilen nitelikte yapar." ifadesinin çıkarılması gerektiği belirtilmiştir.

9. Ünite Masa Tenisi branşıdır. "III. Masa Tenisinde Teknikler" konu başlığının açılımlarından olan "B. Forehand, Backhand Düz Vuruş Forehand, Backhand Düz Servis" konu başlığında "Forehand, Backhand Düz Servis" ifadesinin ayrı bir başlık olarak "C" maddesine kaydırılması ve aynı isimle oluşturulan "1. Forehand, Backhand Düz Vuruş" ve "2. Forehand, Backhand Düz Servis" alt başlıklarının çıkarılması; "C. Forehand, Backhand, Chop (kesme)" konu başlığının (D) maddesi olması ve aynı isimle oluşturulan alt başlığın çıkarılması, "E. Forehand, Backhand Spin" konu başlığının aynı isimle oluşturulan alt başlığının çıkarılması; 1. kazanım "Masa Tenisinin dünyadaki ve Türkiye'deki kronolojik gelişimini sorgular." ve 2. kazanım "Masa Tenisinin dünyadaki ve Türkiye'deki uygulanış biçimlerini karşılaştırır." ifadelerinin birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 6. kazanımın "Masa tenisinin masasını şekille gösterir." değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

10. Ünite Tenis branşıdır. 1. kazanım "Tenisin dünyadaki ve Türkiye'deki kronolojik gelişimini irdeler." ve 2. kazanım "Tenisin dünyadaki ve Türkiye'deki uygu-

lanış biçimlerini karşılaştırır.” ifadelerinin birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 4. kazanım “Tenis sahasını şekille gösterir.” değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

10. ünitedeki “III. Teniste Teknikler” konusunun açılımlarından olan “Forehand Smash” konu başlığı “Forehand Smaç” şeklinde verilmelidir. Aynı şekilde bu ünitenin 10. kazanımındaki “smash” ifadesi de “smaç” olarak düzeltilmelidir.

11. Ünite Badminton branşıdır. “II. Badminton Alan ve Kural Bilgisi” konu başlığının açılımlarından olan “C. Badminton Malzeme Bilgisi” konu başlığına gerek olmadığı; “III.Badmintonda Teknikler” konu başlığının açılımlarından olan “A. Raket Tutuş ve Temel Duruş” bölümündeki “1. Badmintonda Forehand Raket Tutuşu”, “2. Badmintonda Backhand Raket Tutuşu” ve “3. Badmintonda Temel Duruş Pozisyonu” alt başlıklarının tekrar düzenlenmesi; 1. kazanım “Badmintonun dünyadaki ve Türkiye’deki kronolojik gelişimini sorgular.” ve 2. kazanım “Badmintonun dünyadaki ve Türkiye’deki oynanış biçimini irdeler.” ifadelerinin birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 6. kazanım “Badminton sahasını şekille gösterir.” değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

12. Ünite Macera ve Doğa Sporları: Doğa Yürüyüşü branşıdır. Bu ünitedeki kazanımlarda program içeriği ile kazanım sıralamasının birbiri ile uyumsuz olduğu ve bu nedenle kazanımların tekrar gözden geçirilerek sıralanması; 2. kazanımın “Çadır kurmayı şekille gösterir.” değil, “Çadır kurma aşamalarını sıralar.” şeklinde düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir.

13. Ünite Oryantiring branşıdır. 1. kazanım “Oryantiring branşının dünyadaki ve Türkiye’deki kronolojik gelişimini sorgular.” ve 2. kazanım “Oryantiring branşının dünyadaki ve Türkiye’deki uygulanış biçimlerini karşılaştırır.” ifadelerinin birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 4. kazanım “Oryantiring branşının yapıldığı sahaların özelliklerini şekille gösterir.” değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi; 5. kazanım “Hedef ve yön bulmak için harita ve pusuladan yararlanır.”, 6. kazanım “Oryantiring yapılırken doğa koşullarına uygun giysiyi belirler.”, 7. kazanım “Haritada işaretli ve arazide dikili olan kontrol işaretlerini takip ederek gideceği yönü saptar.” ve 8. kazanım “Oryantiring yapılan zeminin özelliklerine göre uygun ayakkabı kullanmanın önemini irdeler.” kazanımlarının sıralamasının düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

14. Ünite İzcilik ve Kampçılık branşıdır. 15. kazanımın “Gerekli materyalleri kullanarak kamp ateşini yakar.” şeklinde değil, “Gerekli materyalleri kullanarak kamp ateşini yakma düzeneğini hazırlar.” şeklinde değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

15. Ünite Beyzbol branşıdır. 4. kazanım “Beyzbol sahasını şekille gösterir.” değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

16. Ünite Güreş branşıdır. 1. kazanım “Güreşin dünyadaki ve Türkiye’deki kronolojik gelişimini sorgular.” ve 2. kazanım “Güreşin dünyadaki ve Türkiye’deki uygulanış biçimini irdeler.” ifadelerinin birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 3. kazanımın “Güreş dalının yarışma kurallarını uygular.” değil, yarışma kurallarını irdeler şeklinde olması; uygulamaya yönelik kazanımlara bilgi düzeyi geliştirilmeden geçildiğinden, bilgiye yönelik kazanımlar eklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

17. Ünite Eskrim branşıdır. Bu ünite de uygulamaya yönelik kazanımlara

bilgi düzeyi geliştirilmeden geçildiğinden, bilgiye yönelik kazanımlar eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

18. Ünite Okçuluk branşıdır. 1. kazanım “Okçuluğun dünyadaki ve Türkiye’deki kronolojik gelişimini sorgular.” ve 2. kazanım “Okçuluğun dünyadaki ve Türkiye’deki uygulanış biçimini irdeler.” ifadelerinin birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 5. kazanımın “Okçulukta müsabaka alanının ölçülerini şekille gösterir.” değil, şekil üzerinde gösterir biçiminde düzenlenmesi; uygulamaya yönelik kazanımlara bilgi düzeyi geliştirilmeden geçildiğinden, bilgiye yönelik kazanımların eklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

19. Ünite Bisiklet branşıdır. 1. kazanım “Bisikletin dünyadaki ve Türkiye’deki kronolojik gelişimini sorgular.” ve 2. kazanım “Bisikletin dünyadaki ve Türkiye’deki uygulanış biçimini irdeler.” ifadelerinin birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; 8. kazanım “Yol yarışlarını istenilen nitelikte ve sürede yapar.” ve 10. kazanım “Bisiklet krosunu istenilen nitelikte ve sürede yapar.” ifadelerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

20. Ünite Kayak branşıdır. 1. kazanım “Kayağın dünyadaki ve Türkiye’deki kronolojik gelişimini sorgular.” ve 2. kazanım “Kayağın dünyadaki ve Türkiye’deki uygulanış biçimini irdeler.” ifadelerinin birleştirilip tek kazanım hâline getirilmesi; uygulamaya yönelik kazanımlara bilgi düzeyi geliştirilmeden geçildiğinden, bilgiye yönelik kazanımların eklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Temel Spor Eğitimi Dersi Öğretim Programında 20 branşın Dünyada ve Türkiye’deki Durumu ve Alan ve Kural Bilgisi ile ilgili konu başlıklarında tarihsel gelişim, alan ve kural bilgisi, tekniklere ilişkin kazanımlarda birliktelik sağlanmalıdır.

10. Sınıf Spor Masajı Dersi Öğretim Programında “I. Masajın Tanımı ve Tarihi Gelişimi” ünitesinin açılımlarından olan “A. Masajın Tanımı” konu başlığında masajın tanımına ilişkin bir kazanıma yer verildiği, ancak spor masajının tanımına ilişkin bir kazanım olmadığı; spor masajı konularının genellikle klasik masajın özelliklerini taşıdığı ifade edilmiştir.

“II. Sporda Masajın Kullanılışı” ünitesinde “A. Sportif Faaliyetten Önce Yapılan Masaj”, “B. Sportif Faaliyet Arasında Yapılan Masaj” ve “C. Sportif Faaliyetten Sonra Yapılan Masaj” konularının genel çerçeveye anlatıldığı, bireysel ve takım spor branşlarına ilişkin örnek masaj uygulamalarının da verilmesinin uygun olacağı; bu ünite de sporda masajın kullanımına ayrılan 2 ders saati sürenin yeterli olmadığı ve bu sürenin en az 6 ders saati olması gerektiği belirtilmiştir.

“III. Masajın Etkileri” ünitesine ayrılan ders saati süresinin ise 10 ders saati olduğu, bu sürenin bu ünite için fazla olduğu; ünitelerin ders sürelerinin değişmesi ile birlikte, ünitelerin yüzdelik oranlarının da değişmesi gerektiği ifade edilmiştir.

“IV. Masajda Genel Prensipler” ünitesinin açılımlarından olan “C. Masajın Dozajı” konu başlığında branşlara ilişkin dozajlarda bilgilendirmenin yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

“V. Masajın Teknikleri” ünitesinde çeşitli kaynaklarda görülen “Presyon (Baskı)” tekniğine de değinilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

“VI. Masajda Uygulamalar” ünitesinde istenilen bütün bölgesel uygulamalar-

da art arda ve süreklilik gerektiren hareketlerin daha anlaşılır ve istenilen şekilde uygulanabilmesi için CD veya video ile desteklenmesinin konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı, aynı zamanda öğretmen kılavuz kitabına alt yapı hazırlayacağı belirtilmiştir.

10. Sınıf Spor Tesisleri ve Malzeme Bilgisi Dersi Öğretim Programının üniteleri Atletizm, Cimnastik, Futbol, Hentbol, Basketbol, Voleybol, Yüzme, Badminton, Tenis, Masa Tenisi, Güreş, Boks, Judo, Karate, Tekvando, Kayak branşlarının saha yapımı, kullanımı, bakımı ve donanımı ile ilgilidir. Örneğin, "II. Atletizm Sahası Yapımı, Kullanımı, Bakımı ve Donanımı" ünitesinin 3. kazanımı "Atletizmde kullanılan malzemeleri listeler.", 4. kazanımı "Atletizmin teknik teçhizatlarını tanır." ifadelerinin birleştirilerek "Atletizmde kullanılan malzemeleri ve teknik teçhizatları tanır." şeklinde düzenlenmesi gerektiği; bu tür kazanımlar diğer bütün branşlarda da olduğundan diğer ünitelerde de bu durumun düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

"I. Spor Tesisleri ve Malzeme Bilgisine Giriş" ünitesinin "Spor tesisleri ve malzemelerini sınıflandırır." şeklinde olan 1. kazanımının, diğer ünitelerin hepsinde bransa özel olarak malzemelerin sınıflandırılması yapıldığından "Spor tesislerini sınıflandırır." şeklinde yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

"III. Cimnastik Sahasının Yapımı, Kullanımı, Bakımı ve Donanımı" ünitesinin 1. kazanımı "Artistik cimnastik araç ve gereçlerini listeler.", 3. kazanımı "Aletli cimnastik araç ve gereçlerini listeler." şeklinde olduğu, ancak 3. kazanımdaki "Aletli cimnastik" ile 1. kazanımdaki "Artistik cimnastik" ifadeleri aynı anlamı taşıdığından 3. kazanımın çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir.

2009-2010 eğitim öğretim yılına kadar 11. sınıflarda okutulan Spor Fizyolojisi Dersi bu eğitim yılı başında haftalık ders çizelgelerinde yapılan değişiklik ile 10. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. Bu eğitim yılı başına kadar 9. sınıflarda İnsan Anatomisi, 10. sınıflarda Antrenman Bilgisi, 11. sınıflarda Spor Fizyolojisi dersleri okutulmaktaydı. Oysa öğrencilerin gerekli anatomi ve spor fizyoloji bilgilerini aldıktan sonra antrenman bilgisi dersini almaları basamaklama açısından daha sağlıklı olacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı gerekli uyarıları dikkate alarak Spor Fizyolojisi Dersinin 10. sınıflarda, Antrenman Bilgisi Dersinin 11. sınıflarda okutulmasına karar vermiştir. Araştırma bu değişiklikten önce yapıldığından, katılımcılar bu problemi de ifade etmişlerdir.

10. Sınıf Spor Fizyolojisi Dersi Öğretim Programının "I. İnsan Vücudu ile Tanışma" ünitesinde kazanımların sadeleştirilmesi gerektiği, çünkü bu ünitenin konularının spor fizyolojisinden ziyade fizyoloji veya biyoloji ders konuları olduğu, spor fizyolojinde öğrencilerin öğrenmesi gereken konuların egzersiz insan vücuduna etkileri olduğundan ağırlığın buraya verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Örneğin, bu ünitenin 3. kazanımı "Sindirim sistemini oluşturan parçalar arasında ilişki kurar." şeklindedir. Bu kadar ayrıntıya girmek, öğrencilerin spor fizyolojisinde ulaşmaları beklenen davranışları kazanmalarına bir katkı sağlamayacaktır.

"III. Kas Fizyolojisi" ile "IV. Kasın Kasılma Mekanizması" ünitelerinde birbirleri ile bağlantılı konular olduğundan birleştirilerek tek ünite olarak verilmesi ve kazanımların sadeleştirilmesi gerektiği, bu kazanımlardan dolayı konuların lise sevi-

yesinin üstünde olduğu ifade edilmiştir.

“V. Spor Fizyolojisi ve Egzersiz” ünitesinin kazanımlarının tamamen değişmesi gerektiği, çünkü bu üniteadaki kazanımlara göre ders kitabında verilmeye çalışılan “solunum ve egzersiz” ile “dolaşım ve egzersiz” konularının önem itibarı ile ayrı üniteler olarak verilmesinin daha uygun olduğu belirtilmiştir. Spor Fizyolojisi Ders Kitabında bazı konuların öğretim programındaki kazanımlardan dolayı gereğinden fazla işlendiği, bu nedenle de öğretim programındaki kazanımların değişiklikten ziyade tekrar yazılmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir.

10. Sınıf Spor Psikolojisi Öğretim Programının “I. Spor Psikolojisine Giriş” ünitesinde ünite açıklamaları olan “A. Psikoloji ve Spor Psikolojisi Tanımları”, “B. Psikolojinin Bir Alt Dalı Olarak Spor Psikolojisi” ve “Spor Psikolojisinde Problem Alanları” konu başlıkları ile kazanımlar arasında tutarsızlıklar olduğu, psikoloji ve spor psikolojisinin tanımları ve uğraşı alanlarının öğrenciler tarafından daha iyi yapılandırılabilmesi için kazanımların yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

“II. Öğrenme ve Öğrenme Kuramları” ünitesinin açıklamalarına ve kazanımlarına diğer öğrenme kuramlarının da (Bilişsel Kuram) eklenmesi gerektiği; “Spor psikolojisi ile klasik koşullanma arasındaki ilişkiyi irdeler.” şeklinde olan 3. kazanımda sportif etkinlik-psikoloji ve klasik koşullanma ilişkisinin bulunmadığı ve tekrar gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

“III. Sporda Gütülenme” ünitesinin açıklamalarından olan “A. Gütü ve Gütülenme Kavramları” ile “C. Davranışın Oluşumu ve Gütülenme İlişkisi” konularının aynı kavramlar çerçevesinde buluşturulduğu, “E. Sporcuları Gütüleme Stratejileri” konusunun alt başlıklarından birisi olan “3. Korkutarak Gütüleme” başlığının “Korkuyu Kullanarak Gütüleme” şeklinde değiştirilmesinin pedagojik açıdan daha uygun olacağı ifade edilmiştir.

“V. Sporda Performans” ünitesinin açıklamalarından olan “D. Dikkat Kavramı” konusunun “1. Dikkatin Süresi”, “2. Dikkatin Geliştirilmesi”, “3. Dikkatin Yaygınlaştırılması” ve “4. Dikkatin Yoğunluğu” alt başlıkları ve “F. Sportif Performansın Arttırılmasında Psikolojik Hazırlık Çalışmaları”, “1. Genel Psikolojik Hazırlık Çalışmaları” ve “2. Özel Psikolojik Hazırlık” alt başlıklarının incelenerek tekrar değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

“VI. Spor ve Kişisel Özellikler” ünitesinin 3. kazanımı olan “Takım sporu ve bireysel spor yapanların kişisel özelliklerini listeleterek karşılaştırır.” ifadesine yönelik bilimsel araştırmalarda çelişkiler olduğu ve bu nedenle bu kazanımın değiştirilmesi veya kaldırılması gerektiği ifade edilmiştir.

“VIII. Sporda Liderlik ve Antrenörlük” ünitesinin açıklamalarından olan “C. Liderlik Tipleri” konusunun “3. Liberal” tip alt başlığının spor psikolojisi ile ilişkisi olmadığından çıkarılmasının uygun olacağı belirtilmiştir.

10, 11 ve 12. sınıfları kapsayan Spor Dersi Öğretim Programında üniteler I. Artistik Cimnastik, II. Atletizm, III. Basketbol, IV. Futbol, V. Hentbol, VI. Voleybol ve VII. Yüzme branşlarından oluşmaktadır. Her ünite 10, 11 ve 12. sınıflarda aynı sırayla verilmiş ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler sınıf düzeyine göre giderek arttırılmıştır.

10. Sınıf Atletizm branşında ünite konularının “1. Hız Koşuları”, “2. Orta ve Uzun Mesafe Koşuları”, “3. Engelli Koşular” ve “4. Bayrak Koşuları” şeklinde veril-

diği, ancak kazanımların verildiği bölümde bu konu başlıklarının hepsinin “Koşular” olarak yazıldığı; yine bu 4 konu başlığında da motor beceriler ile ilgili kazanımlara yer verildiği belirtilmiştir. Örneğin, “Orta ve uzun mesafelerde ihtiyaç duyulan motor becerileri kavrayarak geliştirir.” Motor beceriler özel antrenman programlarıyla uzun süreli çalışılarak kazanılan beceriler olduğundan, motor becerilerin tanımlanması ve öğretilmesinin yeterli olacağı, motor becerilerin geliştirilmesine ve kazanımda vurgulanmasına gerek olmadığı; aynı durumun 11 ve 12. Sınıf Atletizm branşında da söz konusu olduğu; “Koşular” bölümünün birincisinde 13. kazanım “Sürat koşularının mesafelerini örneklenendirerek 100-200 m koşusu yapar.” ile 18. kazanım “Sürat koşularının mesafelerini örneklenendirir.” ifadelerinin aynı olduğu ve kazanım tekrarı yapıldığı ve bu üniteye çoklu yarışmalar, yürüyüş ve maraton konularının da eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

11. Sınıf Atletizm branşında ünite konularının “1. Uzun Atlama”, “2. Üç Adım Atlama”, “3. Yüksek Atlama” ve “4. Sırıkla Yüksek Atlama” şeklinde verildiği, ancak kazanımların verildiği bölümde bu konu başlıklarının hepsinin “Atlamalar” olarak yazıldığı; bu ünite “Yüksek atlama yapan ünlü sporcular hakkında bilgi toplayarak kullandıkları teknikleri kavrayarak uygular.” şeklinde kazanımların olduğu, ancak ünlü sporcuların tekniklerini kavramanın öğrenciler için gerekli bir kazanım olmadığı, bu kazanımların alanda uzmanlaşmış sporculara yönelik olduğu; aynı durumun 12. Sınıf Atletizm branşında da söz konusu olduğu belirtilmiştir.

12. Sınıf Atletizm branşında ünite konularının “1. Gülle Atma”, “2. Disk Atma”, “3. Cirit Atma” ve “4. Çekiç Atma” şeklinde verildiği, ancak kazanımların verildiği bölümde bu konu başlıklarının hepsinin “Atmalar” olarak yazıldığı ifade edilmiştir.

10. Sınıf Basketbol branşının açılımlarından olan “3. Basketbolda Top Sürme” konu başlığının 7. kazanımının “NBA basketbol müsabakalarını izler.” şeklinde olduğu, ancak NBA’de farklı kurallar geçerli olduğundan bu kazanımın öğrenicileri çelişkiye düşüreceği belirtilmiştir.

12. Sınıf Basketbol branşının açılımlarından olan “1. Basketbolda Savunma ve Sistemleri” konu başlığının 3. kazanımı “Toplu hücum oyuncusunu başarır.”, “2. Basketbolda Hücum Sistemleri” konu başlığının 4. kazanımı “Hızlı hücum yaparak ve basamaklarını hayata geçirilir.” ile 6. kazanımı “Adam adama savunmaya karşı hücumu vurgular.” ve “3. Basketbolda Bütünleştirilmiş Teknik Uygulamalar ve Stop Hareketi” konu başlığının 6. kazanımı “Basketbolda teknik kullanımının önemini bilerek gerçekleştirilir.” ifadelerinin anlaşılır hâle getirilmesi; “2. Basketbolda Hücum Sistemleri” konu başlığının 3. kazanımı “Hücum dizilişlerini CD’den izleyerek isimlendirir.” ifadesinin böyle bir CD mevcut olmadığından düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

10. Sınıf Hentbol branşının açılımlarından olan “1. Hentbol Oyun Kural Bilgisi” konu başlığının 6. kazanımı “Sürat ve çabukluğu ilişkilendirir.” ve 7. kazanımının “Kuvveti geliştirmesi gerektiğini fark eder.” şeklinde olduğu, 12. sınıftaki Hentbol ünitesinin 4. açılımı “Hentbolda Sürat ve Kuvvet” konu başlığının içerisinde 6 ve 7. kazanımların ayrıntısıyla verileceği; “Savunmanın önemini ve çeşitlerini kavrar.” şeklinde olan 8. kazanım ifadesinin, 10. Sınıftaki Hentbol ünitesinin 4. konu başlığı “Hentbolda Koordinasyon” bölümünde savunma çeşitlerine ilişkin kazanımlar

yoluyla zaten uygulanacağı, ayrıca 11. sınıftaki Hentbol ünitesinin açılımlarından olan “3. Hentbolda Savunma ve Çeşitleri” konu başlığı başlı başına bir konu başlığı olduğundan söz konusu bu 8. kazanıma ihtiyaç olmadığı belirtilmiştir.

10. Sınıf Hentbol branşının açılımlarından olan “2. Hentbolda Pas ve Çeşitleri” konu başlığının 4. kazanımı “Pas verme alıştırmaları ile ilgili CD izlenerek konuyu özetler.” ile “3. Hentbolda Top Sürme” konu başlığının 3. kazanımı “Top sürme çalışmalarını CD izleyerek ilişkilendirir.” şeklindedir. Bu kazanımlarla ilgili herhangi bir CD hazırlanmadığı için izlenilmesinin de mümkün olmadığı; “4. Hentbolda Koordinasyon” konu başlığındaki kazanımlar genelde savunmaya yönelik olduğundan, bu konu başlığının “Hentbolda Savunma” olarak değiştirilmesi gerektiği; aynı konu başlığının 4. kazanımı “Hızlı hücum yapmanın önemini kavrar.” ifadesinin 12. sınıfta “1. Grup Taktiği” ve “2. Takım Taktiği” konu başlıkları içinde ayrı ayrı verildiği ve bu nedenle de bu bölümde verilmesinin uygun olmadığı ifade edilmiştir. Örneğin, Takım Taktiği konu başlığının 8. kazanımı “Hızlı hücumun ne olduğunu benimser.” şeklindedir.

12. Sınıf Hentbol branşının açılımlarından olan “3. Hentbolda Hazırlayıcı Oyunlar” konu başlığının, 12. sınıfa gelmiş bir öğrenci hentbol dersinde tüm savunma ve hücum şekillerini ve becerilerini öğrenmiş olacağından öğrenciye bir şey kazandıramayacağı, 12. sınıfta öğrencilerin daha çok maç yaparak öğrendiklerini uygulamak isteyeceği ve bu nedenle, bu konu başlığı ile ilişkili kazanımların 10. Sınıf Hentbol branşının açılımlarından olan “1. Hentbol Oyun Kural Bilgisi” konu başlığının içerisinde verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

10, 11 ve 12. sınıfları kapsayan Spor Dersi Öğretim Programında genel olarak uzun, net ve anlaşılır olmayan, zorlayıcı ifadelerden oluşan kazanımlara yer verilmiştir. Örneğin, 10 sınıf Atletizm branşının “Koşular” olarak adlandırılan 1. bölümünün 11. kazanımı “Sürat koşularında kullanılan aletlerin adlarını kavrayarak koşularda kullanılan şort, atlet, ayakkabı vb. donanımları sporcuya etkilerini açıklar.” şeklindedir. Yine bu bölümün 17. kazanımındaki “Sürat koşularını sevdireci eğitsel oyunların önemini kavrayarak oynar.” ifadesi de sırf bir kazanım oluşturma gayreti ile yazılan amaçsız bir kazanımdır. 10. sınıf Atletizm branşının “Koşular” olarak adlandırılan 4. bölümünün 9. kazanımında bayrak koşusu ile ilgili sekiz kazanımı gerçekleştirdikten sonra “Bayrak koşularının takım koşusu olduğunu bilir.” ifadesi çok anlamsız bulunmuştur. 10 sınıf Basketbol, Hentbol ve Voleybol branşlarının ilk üniteleri “Oyun Kural Bilgisi” olmasına rağmen bu konuyla ilgisi olmayan “Temel becerilerini fark eder.”, “Sürat ve çabukluğu ilişkilendirir.”, “Kuvveti geliştirmesi gerektiğini fark eder.”, “Dosta oynamayı ve kazanma kutlamayı, kaybetmeyi benimser.” gibi kazanımların olduğu tespit edilmiştir. 10. Sınıf Basketbol branşının açılımlarından olan “3. Basketbolda Top Sürme” konu başlığının 7. kazanımı “NBA basketbol müsabakalarını izler.” ifadesinde “izler” ifadesinin bir kazanım olup olmayacağı da tartışmaya açıktır. Bu ifadenin yerine “analiz eder”, “yorumlar” gibi ifadelerin konulmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. 10. sınıfın Yüzme branşında serbest yüzmenin teknik hataları ve hataların düzeltilmesi için neler yapılması gerektiğine ilişkin kazanımlara yer verilmemiştir. Ancak 11 ve 12. sınıf konularında kurbağalama, sırtüstü ve kelebek stillerinin tekniği, hataları ve düzeltilmesi için yapılması gerekenler ele alınmıştır. Dolayısı ile branşların kazanımlarında bir düzen ve birlik bulunmamaktadır. Futbol branşının kazanımlarında uluslararası ve ulusal federasyonlara değinilmiş, ancak diğer branşlarda bu tür bir kazanım verilmemiştir. Spor

Dersi Öğretim Programında Öğretmen Kılavuz Kitabının olması gerektiği belirtilmediğinden, konuların uygun işlenemediği, ders işlenişlerinde ve uygulamalarda yeterli yönlendirmelerin yapılamadığı tespit edilmiştir.

11. Sınıf Antrenman Bilgisi Dersi Öğretim Programının “I. Antrenman Bilimine Giriş” ünitesinin 3. kazanımının “Türkiye’deki antrenman biliminin tarihsel sürecini ve antrenman bilimi üzerine çalışmış bilim adamlarının çalışmalarını özetler.”, 7 kazanımının ise “Antrenman bilimine yardımcı diğer bilimleri fark eder.” şeklinde olduğu, ancak 3. kazanımın içeriğinde antrenman bilimine yardımcı diğer bilimlerden bahsedildiği için 7. kazanıma gerek olmadığı; aynı ünitenin açıklamalarından olan “C. Antrenmanın Temel İşlevleri” ile “Ç. Antrenmanın Temel Özellikleri” konu başlıklarından “Antrenmanın Temel Özellikleri” konusuna ait bir kazanım olmadığı, “Antrenmanın Temel İşlevleri” konusunda antrenmanın temel özelliklerine yer verildiği ve bu nedenle de “Ç” maddesine gerek olmadığı belirtilmiştir.

“III. Antrenmanın Temel İlkeleri ve Antrenmanı Etkileyen Faktörler” ünitesinin 12. kazanımı “Antrenmanın niteliğini etkileyen faktörleri araştırarak arkadaşları ile paylaşır.”, 13. kazanımı “Antrenmanı etkileyen faktörlere örnekler vererek bu faktörleri özetler.” şeklinde olduğundan ve öğrenciler 12. kazanımda bir araştırma içerisine gireceğinden 13. kazanımın amacına da ulaşılacağı, bu nedenle de 13. kazanımın çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir.

“IV. Antrenmanın Bileşenleri” ünitesinin açıklamalarının “A. Antrenmanın Hacmi”, “B. Antrenmanın Şiddeti” ve “C. Antrenmanın Yoğunluğu” şeklinde olduğu, ancak “Antrenmanın Sıklığı” konusunun yoğunluk ve şiddet kadar önemli olduğu, bu nedenle “D” maddesi olarak “Antrenmanın Sıklığı” konusu ile beraber bir de kazanım ifadesinin eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Aynı ünitenin 5. kazanımı “Relatif ve mutlak hacmin hesaplanmasındaki formülleri kullanarak örnek bir antrenmanın relatif ve mutlak hacmini saptar.” ifadesinde öğrencilerin relatif ve mutlak hacmi bilmesinin yeterli olacağı, formülleştirilmenin öğrencilerin işine yarayacağı, bu nedenle de 5. kazanımın çıkarılması gerektiği belirtilmiştir.

“IX. Sürantrenman” ünitesinin 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. kazanımları sürantrenmanın psikolojik, fonksiyonel, performans belirtileri, nedenleri, önleme yolları ve tedavi yolları ile ilgili olduğundan 1. kazanım “Sürantrenmanı özetler.” ifadesine gerek olmadığı ifade edilmiştir.

11. Sınıf Türk Spor Tarihi Dersi Öğretim Programının “I. Eski Türklerde Spor” ünitesinin açıklamalarında hem “A. Türklerde Spor Tarihi” hem de “C. Eski Türklerde Spor” konularının aynı anlama geldiği, bu nedenle bu konulardan birisinin olması gerektiği; “D. Atlı Türk Sporları” konusundaki “5. Cirit” ve “6. Cüdi” alt başlıkları Osmanlı Dönemi biniciliği olduğu için Osmanlı Dönemi ile ilgili 3. üniteye kaydırılması gerektiği; “E. Diğer Sporlar” konusundaki alt başlıklara ise “Tepük” ve “Mızrak” konularının eklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

“II. Selçuklular ve Diğer Türk Boylarında Spor” ünitesinin açıklamalarından olan “B. Kalmuklarda Spor” konusunun “Kalmukların” Türk olup olmadıklarının tam olarak bilinemediğinden çıkarılmasının uygun olacağı, “E. Dede Korkut Destanı (Oğuzlarda Spor)” konusunun I. üniteye yer alan “A. Türklerde Spor Tarihi” başlığı altında Göktürkler, Uygurlar ve Hunlarla beraber işlenmesinin daha uygun olacağı, “H. Orta Çağ İslam Devletlerinde Spor ve Türklerin Etkileri” başlığının konunun

mecrasından uzaklaşacağı düşüncesiyle çıkarılıp yerine “Türk Sporunun Diğer Kültürlerle Etkileşimi” şeklinde verilmesinin daha uygun olacağı ifade edilmiştir.

“III. Osmanlı Döneminde Spor” ünitesinin açılımlarından olan “A. Osmanlı Kuruluş Yıllarında Spor Faaliyetleri” konu başlığının “Osmanlılarda Spora Genel Bakış” şeklinde değiştirilmesinin daha uygun olacağı, hem bu ünite de hem de IV. ünite de alt başlıkların detaylandırılmasının gereksiz olduğu ve gereksiz bilgi tekrarlarına yol açacağı belirtilmiştir. Ayrıca üniteler için “Önerilen Zaman” bölümünde yazılan “saat” ifadesinin sehven yazıldığı, “hafta” olarak değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

IV. ünite “Cumhuriyet Döneminde Spor” konu başlığının alt başlıkları 12. Sınıf Spor Yönetimi ve Organizasyonu Dersi Öğretim Programının konuları ile örtüşmektedir. Bu nedenle, 11. Sınıf Türk Spor Tarihi Dersi Öğretim Programında bu kadar ayrıntılı olarak verilmesine gerek yoktur. Örneğin, IV. ünitenin açılımlarından olan “E. Kamu Kurumları” konusunun alt başlıkları “1. Gençlik Spor İl Müdürlüğü”, “2. Gençlik Merkezleri Müdürlükleri”, “3. Spor Hizmetleri Şube Müdürlüğü”, “4. Spor Federasyonları” ve “5. Spor Eğitim Merkezleri” şeklindedir. Ayrıca bu dersin konu başlıklarında iç tutarlılık açısından mantıklı bir bütünlüğün oluşturulabilmesi için konular yeniden düzenlenmelidir.

11. Sınıf Spor ve Beslenme Dersi Öğretim Programında kazanımların yazıldığı, fakat üniteleri oluşturacak ve kazanımı gerçekleştirecek konuların yazılmadığı; bazı kazanımların genel ifade edildiği ve bu kazanımların arttırılması gerektiği, program kitabında öğretim yöntem ve teknikleri kısmının güncellenmesi, etkinlik örneklerinin arttırılması, ölçme ve değerlendirme konularının ve formlarının daha anlaşılır hâle getirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

11 ve 12. Sınıf Özel Alan Çalışması Dersi Öğretim Programında “Öğrenciler kendi ilgi, yetenek ve becerisine uygun özel bir alan seçer ve seçtiği alan ile ilgili üst düzey becerileri kazanır.” şeklinde olan dersin amacının ve adının tekrar belirtilmesi gerektiği, çünkü spor liselerinde sınıflar 24 kişiden oluştuğundan, bu derste her öğrencinin ayrı bir spor dalını seçmesi durumunda, 24 ayrı branş seçilmiş olduğundan bu duruma okulun imkân ve şartlarının müsait olmayacağı belirtilmiştir. Öğretim programında kazanımların yazıldığı, fakat üniteleri oluşturacak ve kazanımı gerçekleştirecek konuların yazılmadığı; 11 ve 12. sınıfta okutulan bu dersin öğretim programındaki alt öğrenme alanlarının çıkarılarak iki paralel yılda okutulacak şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Ayrıca 11 ve 12. Sınıf Özel Alan Çalışması Dersi Öğretim Programı genelinde kazanımlarda yer alan kavramlarda ve terimlerde tutarlılık olmadığı (örneğin “hareki” kelimesinin kullanılması gibi); programda yer alan üniteler ile kazanım sayıları arasında bazı orantısızlıklar olduğu; ünitelerin bir kısmında kazanım sayılarında aşırıya kaçıldığı ve gereksiz ayrıntılara yer verilen kazanımların olduğu belirtilmiştir. Örneğin, VI. ünite de 24 kazanım varken, diğer 6 ünite de en fazla 11 kazanım bulunmaktadır.

“II. Atatürk ve Spor” ünitesi kazanımlarının diğer ünitelere dağıtılması gerektiği, çünkü öğrencilerin bu ünite de en az 6 hafta Atatürk ve Spor ile ilgili bilgileri göreceğinden ders konularından uzaklaşacağı belirtilmiştir.

“VI. Alanıyla İlgili Teknik ve Taktik Bilgisi” ünitesinin “Alanının Teknik Bilgisi” ve “Alanının Taktik Bilgisi” şeklinde iki ayrı üniteye bölünmesinin uygun

olacağı, psikomotor alanla ilgili kazanımların tekrar gözden geçirilmesi, bazı gereksiz kazanımlar ile bazı gerçekleştirilmesi çok zor kazanımların çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu ünite “Yaratıcılık yeteneğini kullanarak alan içerisinde orijinal bir teknik geliştirir.”, “Geliştirdiği orijinal tekniği beceri hâline getirir.” gibi gerçekleştirilmesi çok zor kazanımlar olduğu görülmüştür. Spora yönelik temel becerileri geliştirilmeye çalışılan spor liselerindeki öğrencilerin bu tür kazanımları genelde gerçekleştiremeyeceği düşünülmektedir. Bu tür kazanımlar üst düzeydeki bazı profesyonel sporcuların ulaşabileceği hedeflerdir.

12. Sınıf Eğitsel Oyunlar Dersi Öğretim Programında kazanımların yazıldığı, fakat üniteleri oluşturacak ve kazanımları gerçekleştirecek konuların yazılmadığı; program genelinde yer alan “Oyun” ve “Eğitsel Oyun” kavramlarının kazanımlarda doğru kullanılmadığı veya tam olarak doğru ifade edilemediği belirtilmiştir. Aslında oyunun üstlendiği görev zaten eğitimidir. Buna rağmen, bazı kazanımlarda eğitsel oyun, bazı kazanımlarda oyun kavramı kullanılarak kavram kargaşası yaratılmıştır.

“II. Eğitsel Oyun Hazırlama” ünitesinde eksik kazanımlara bağlı olarak konuların yetersiz kaldığı, bu ünite programın temelini oluşturan ve diğer ünitelerin şekillenmesini sağlayan bir yapıya sahip olduğundan, bu üniteye eklenecek kazanımların diğer ünitelerdeki eksikliklerinde düzelmesini sağlayacağı; programda yer alan ünitelerin bir kısmında kazanım sayılarında aşırıya kaçıldığı ve gereksiz ayrıntıların olduğu belirtilmiştir. Örneğin, “III. Eğitsel Oyun Oynama” ünitesi 34 kazanımdan oluşmuş ve gereksiz ayrıntılara yer verildiği tespit edilmiştir. Oysa diğer 5 ünite de en fazla 18 kazanım olduğu görülmüştür. Bu da ünitelerin kazanım sayıları arasında bir orantısızlık olduğunu göstermektedir.

Eğitsel Oyunlar Dersi Öğretim Programında yer alan bazı kazanımların nasıl kazandırılacağı düşünülmediği için gerçeklikten uzaklaşıldığı ifade edilmiştir. Örneğin, “IV. Sportif Oyunlar” ünitesinin 17. kazanımı “Atatürk’ün sevdiği oyunları seçer.”, 18. kazanımı ise “Atatürk’ün sevdiği oyunları oynar.” şeklindedir. Atatürk’ün sevdiği eğitsel oyunlarla ilgili tarihte yeterli bir bilgiye rastlanamadığı; ayrıca bazı kazanım ifadeleri yoruma açık olduğundan öğretmenlerin etkinlik hazırlamasında, konuların işlenişinde ve ölçme-değerlendirmede birliktelik sağlanamayacağı belirtilmiştir.

12. Sınıf Ritim Eğitimi ve Dans Dersi Öğretim Programında kazanımların yazıldığı, ancak üniteleri oluşturacak ve kazanımları gerçekleştirecek konu başlıklarının verilmemesi; program genelinde kazanımların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği; bazı kazanımların genel ifade edildiği, bu kazanımların daha da arttırılması gerektiği ifade edilmiştir. Özellikle 2 ve 3. üniteler uygulama gerektiren dans ve halk oyunlarından oluştuğundan, bu konuların daha kolay algılanabilmesi için CD ile desteklenmesinin faydalı olacağı; öğretim programında öğretim yöntem ve teknikleri kısmının güncellenmesi, etkinlik örneklerinin arttırılması, ölçme ve değerlendirme konularının ve formların daha anlaşılır hâle getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca “III. Çağdaş Salon Dansları ve Geleneksel Türk Halk Danslarımız” ünitesinin 10. kazanımı “Türk halk danslarını tür özelliklerine göre halk oyunlarını sınıflandırır.” ifadesindeki anlam karmaşasının giderilmesinin uygun olacağı ifade edilmiştir.

12. Sınıf Spor Sosyolojisi Dersi Öğretim Programında “I. Spor Sosyolojisine

Giriş” ünitesinin açılımları “A. Sosyolojinin Tanımı ve İlgili Temel Kavramları”, “B. Sosyolojinin Alanları” şeklinde olduğundan “C” maddesi olarak “Spor Sosyolojisine Giriş” ve alt başlıklar olarak da “1. Spor Sosyolojisinin Tanımı ve Amaçları”, “2. Spor Sosyolojisinin Tarihçesi” alt başlıklarının eklenmesi gerektiği; bu ünitenin 3. kazanımını olan “Sosyolojinin bir alt alanı olarak spor sosyolojisini araştırarak elde ettiği sonuçları örneklandırır.” ifadesi yerine 3. kazanımın “Spor sosyolojisini tanımlayarak amaçlarını ve tarihçesini açıklar.” şeklinde olmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir.

“II. Toplum ve Temel Sosyal Kurumlar” ünitesinin “A. Toplum Kavramı”, “B. Toplumun Temel Özellikleri”, “C. Kültür ve Spor İlişkisi”, “Ç. Sosyal Kurum” ve “D. Temel Sosyal Kurumlar” şeklinde olan açılımlarından “D” maddesine “Temel Sosyal Kurumlar ve Sporla İlişkileri” ifadesinin eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

“III. Sosyalleşme ve Grup Kavramı” şeklinde olan bu ünite konu başlığının “Sporda Sosyalleşme ve Grup Kavramı” şeklinde olmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir.

“IV. Sosyal Değişme ve Spor” ünitesinin açılımlarından olan “H. Herkes İçin Spor” konu başlığının içerik olarak 8. ünite olan “Serbest Zaman ve Spor” konusuna daha uygun olacağı, bu ünitenin 10. kazanımını “Sporun herkes için gerekli olduğunu benimser.” ifadesinin de 8. ünitenin kazanımlarına dâhil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

“VIII. Serbest Zaman ve Spor” ünitesinin açılımlarından olan “A. Serbest Zaman ve Etkinlikler” konu başlığının “Serbest Zaman ve Spor Etkinlikleri” şeklinde olması gerektiği belirtilmiştir.

12. Sınıf Spor Yönetimi ve Organizasyonu Dersi Öğretim Programında “IV. Yurt İçi Spor Faaliyetlerinin Organizasyonu” ünitesinin “B. Organizasyon İle İlgili Oluşturulacak Komiteler”, “C. Kurulması Gerekli Komiteler” ve “Ç. Spor Faaliyetlerini Kimler Organize Edebilir” konuları ile ilgili kazanımlara yer verilmediği; “B. Organizasyon İle İlgili Oluşturulacak Komiteler”, “C. Kurulması Gerekli Komiteler” konularına “Komiteler” kelimesinden önce “Alt”, “Üst” kelimeleri eklenmediğinden konuların aynı anlamları içerdiği ifade edilmiştir.

“V. Uluslararası Spor Faaliyetlerinin Organizasyonu” ünitesinin açılımlarından olan “A. Organizasyon İle İlgili Oluşturulacak Komiteler”, “B. Uluslararası Spor Organizasyonlarının Amacı”, “C. Kurulması Gerekli Komiteler” ve “Ç. Spor Faaliyetlerini Kim Organize Edebilir” konuları ile ilgili kazanımlara yer verilmediği; “A. Organizasyon İle İlgili Oluşturulacak Komiteler”, “C. Kurulması Gerekli Komiteler” konularına “Komiteler” kelimesinden önce “Alt”, “Üst” kelimeleri eklenmediğinden konuların aynı anlamları içerdiği belirtilmiştir.

“VI. Türk Spor Teşkilatı” ünitesinin açılımlarından olan “F. Mahallî İdareler” konusuna yönelik bir kazanıma yer verilmediği ifade edilmiştir.

9. Sınıf İnsan Anatomisi, 9. Sınıf Beden Eğitimi Bilimine Giriş, 10. Sınıf Spor Kazalarından Korunma ve İlk Yardım ve 10. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Tarihi Dersi Öğretim Programlarının içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bölümlerinde herhangi bir aksaklığın olmadığı belirtilmiştir.

Ancak 10. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Tarihi Dersi Öğretim Programının 1. ünitesi “Beden Eğitimi ve Spor” ünitesinin 5. kazanımı “Beden eğitimi ile ilgili söz ve vecizeleri yorumlar.” ifadesi, 9. Sınıf Beden Eğitimi Bilimine Giriş Dersi Öğretim Programının 1. ünitesi “Beden Eğitimi ve Spor” konusunun 3. kazanımı ile aynıdır. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor Tarihi Dersinin bu ilk ünitesinde verilen kazanımlar, genelde Beden Eğitimi Bilimine Giriş Dersinin ilk ünitesinde de verilmektedir. Bu nedenle, Beden Eğitimi ve Spor Tarihi Dersinin ilk ünitesine tarihsel gelişim süreçleri ile ilgili kazanımların eklenmesi daha doğru olacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Dersleri için geliştirilen öğretim programları 2006 yılı sonunda tamamlanmıştır. Bu öğretim programlarına yönelik kitap yazma çalışmalarına ise 2008 yılı başında başlanmış ve hâlen yazımı tamamlanmak üzere olan birkaç kitap bulunmaktadır. Öğretim programlarını hazırlama görevi MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından Erzurum, Eskişehir, Malatya ve Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüklerine verilmiş, bu illerde bulunan üniversitelerin akademisyenlerinden danışman desteği alınmıştır. Ancak, bu akademisyenlerin beden eğitimi ve spor alanının hangi dalında uzman olduklarına dikkat edilmeden, akademik destek beklenmiştir. Örneğin, spor yönetimi alanında uzman akademisyenden beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile ilgili danışmanlık, antrenörlük eğitimi alanında uzman akademisyenden de spor yönetimi ile ilgili danışmanlık beklenmiştir. Bu da öğretim programlarında çeşitli aksaklıkların olmasına yol açmıştır. Öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasında görev alan öğretmenlerin çoğunluğu, kitap yazım aşamasında görev almamıştır.

Temel Spor Eğitimi, Spor, Spor Masajı, Eğitsel Oyunlar ve Ritim Eğitimi ve Dans dersleri uygulamalı dersler olduğundan, ders kitaplarında konuların uygun işlenmediği ve uygulamalarda yeterli yönlendirmelerin yapılmadığı tespit edilmiştir. Öğretim programlarının revizyonu ile birlikte ders kitaplarının, benzer işleniş ve içerikte olan diğer derslere ait eğitim materyalleri de dikkate alındığında öğretmen kılavuz kitabı olarak değerlendirilmesi, derslerin içeriği ve işlenişi açısından daha etkin olacaktır.

Temel Spor Eğitimi, Spor, Spor Masajı, Eğitsel Oyunlar, Ritim Eğitimi ve Dans, Spor Fizyolojisi, Spor Psikolojisi, Spor Sosyolojisi, Özel Alan Çalışması, Antrenman Bilgisi, Spor Tesisleri ve Malzeme Bilgisi, Spor Yönetimi ve Organizasyonu, Türk Spor Tarihi, Beden Eğitimi Bilimine Giriş, Beden Eğitimi ve Spor Tarihi, Spor ve Beslenme dersleri öğretim programlarında genel olarak; üniteler ve kazanımlar arasında bağlantılı geçişlerin olmadığı, ünitelerde bazı kazanımların eksik yazıldığı veya anlam olarak birbirinin tekrarı kazanımların olduğu, bazı kazanımların benzer içerikte olması nedeniyle birleştirilmesi, bazı kazanımların sadeleştirilmesi gerektiği, bazı ünitelerin konuları ile kazanımları arasında tutarsızlıklar olduğu, bazı ünitelerin konu başlıkları ile ilgili kazanımlara yer verilmediği, bazı ünitelerde eklenen veya çıkarılması gereken konular olduğu, bazı ünitelerde konu başlıklarının aynı içerikte olan alt başlıklarının çıkarılması gerektiği, bazı ünitelerde program içeriği ile kazanım sıralamasının birbiri ile uyumsuz olduğu, bazı kazanımların sıralamalarının yer değiştirilmesi gerektiği, bazı ünitelerin konu başlıklarında değişiklikler yapılmasının gerekli olduğu, ünitelerde bazı terimlerin doğru kullanılmadığı, bazı öğretim programlarında kazanımların yazıldığı fakat kazanımı gerçekleştirecek konuların yazıl-

madiği, kazanımlarda yer alan bazı kavramlarda ve terimlerde tutarlılık olmadığı, bazı öğretim programlarında öğretim yöntem ve teknikleri kısmının güncellenmesi, etkinlik örneklerinin arttırılması, ölçme ve değerlendirme konularının ve formlarının daha anlaşılır hâle getirilmesi gerektiği, bazı üniteler için önerilen zaman ve ağırlığın uyumlu ve dengeli olmadığı görülmüştür.

Bu nedenlere bağlı olarak Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Spor Alanı Dersleri öğretim programlarında içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinde eksikliklerin bulunduğu, öğretim programlarının gözden geçirilerek revize edilmesi gerektiği, ders kitaplarının da yapılacak revizyon sonrasında yeniden düzenlenmesinin uygun olacağı, uygulamalı derslerde öğretmenin kılavuz kitaplarının da olması gerektiği tespit edilmiştir.

Kaynakça

- DEMİREL, Özcan. (2009). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERTÜRK, Selahattin. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- FER, Seval. (2000). *Modüler Program Yaklaşımı ve Bir Öneri*. **Millî Eğitim**, 147.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2006). **Ritim Eğitimi ve Dans Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2006). **Spor Yönetimi ve Organizasyonu Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2006). **Özel Alan Çalışması Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2006). **Spor Psikolojisi Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2006). **Türk Spor Tarihi Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2007). **Spor Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2007). **Antrenman Bilgisi Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2007). **Spor Fizyolojisi Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2008). **Temel Spor Eğitimi Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2008). **Spor Masajı Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2008). **Eğitsel Oyunlar Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2008). **Spor ve Beslenme Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2008). **Spor Sosyolojisi Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2008). **Spor Tesisleri ve Malzeme Bilgisi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2008). **Beden Eğitimi ve Spor Tarihi Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2008). **Beden Eğitimi Bilimine Giriş Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- PUNCH, Keith, F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş**. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- ŞAHİNEL, Melek. (2003). **Etkin Öğrenme**. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ŞAHİNEL, Melek. (2010). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed: Özcan Demirel). (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- VARIŞ, Fatma. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**. (4. Baskı). Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yay. No: 157.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YURDAKUL, Bünyamin. (2010). **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed: Özcan Demirel). (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

EVALUATION OF THE FINE ARTS AND SPORTS HIGH SCHOOLS SPORTS DOMAIN COURSES CURRICULUMS

Özer YILDIZ*

Özbay GÜVEN**

Abstract

In this research has been aimed to evaluation of the Fine Arts and Sports High Schools Sports Domain Courses Curriculums'. In research has been used document review technics and interview method from methods of qualitative research. In research's sample has been composed of 35 physical education teachers, one philosophy teacher, one guidance counselor, four programme development specialist and four measurement and evaluation specialist with the inclusion of 45 teachers and specialists. The data had been collected with document review and interview form. The data had been analysed with content analysis. In research result, Fine Arts and Sports High Schools Sports Domain Courses Curriculums have been determined deficiency of content and learning teaching processes, revision of curriculums and then rearranging of coursebooks and required teacher guide books for applied courses.

Key Words: Fine Arts and Sports High Schools, Sports Domain Courses, Curriculum

* Assist.Prof.Dr.; Bartın University Physical Education and Sports College, Bartın,

** Prof. Dr.; Gazi University, Physical Education and Sports College, Ankara,

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRMESİ

Pervin AVŞAR*

Özet

Bu çalışma resmi ve özel ortaöğretim ve ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin, kendilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarını değerlendirilmesine yöneliktir. Tarama modelinde olan bu çalışmanın evreni Ankara'daki resmi ve özel ortaöğretim ve ilköğretim okullarında görev yapan 1100 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleminde 77'si kadın 110'u erkek olmak üzere 187 beden eğitimi öğretmeni yer almıştır. Örneklem gurubuna 2 bölümden oluşan anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında frekans ve yüzde dağılımlarına bakılarak çözümlenmiştir. Çıkan sonuçlara göre; hizmet içi eğitim uygulamalarına beden eğitimi öğretmenlerinin 1- gönüllü katılımı, 2- programların süresi, 3- uygulama yerinin koşulları ve eğitim donanımının uygunluğu, 4- programda görev alan öğretim görevlilerinin alan yeterlilikleri ve yetişkin eğitimi yeterlilikleri bakımından yetersiz görülmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim programlarında başarı ve program değerlendirmesi bakımından yetersizlikler olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında beden eğitimi öğretmenlerinin gereksinim ve beklentilerini karşılama düzeyi bakımından yetersizlikler olduğu gözlenmektedir.

Anahtar Sözcükler:

Beden eğitimi, öğretmen, hizmet içi eğitim, değerlendirme

Giriş

Yaşamın her alanında değişim sürekli olduğuna göre, öğretmen eğitimine de mesleki yaşantı boyunca devam etmesi gereken bir süreç olarak bakılmalıdır (Bağcı ve Şimşek, 2000). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yollarından birisi ve belki de en önemlisi, yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası olan hizmetin içinde eğitimidir. Her an yenilenmeye ve değişmeye açık bir mesleğe sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olmasında hizmet içi eğitim programlarının önemli bir yeri vardır.

Hızla gelişen teknoloji ile yeni bilgi ve iletişimin etkili olarak kullanabilmesi için öğretmenin güçlü, sürekli, planlı bir hizmet içi eğitim faaliyeti içinde olmasının gerekliliği günümüzde daha da artmıştır (Cordan, 1998).

Demirhan'a (2002) göre sisteme giren bir öğretmen için yüksek öğretim kuru-

* Ayrancı Anadolu Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni

munda kazanılan nitelikler yeterli olmamakta, süreç içerisinde sürekli gelişme beklenmektedir. Bu nedenle, meslek yaşamı boyunca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devamlı bir değerlendirmeye tabi tutulması gerekir. Zaten öğretmen olmanın ve niteliği yükseltmenin gereği ve yolu da bu olmalıdır.

Beden eğitimi ve spor, kapsamı çok geniş ve her geçen gün içerisine dâhil olan yeni spor dalları ve yenilenen bilgi ağlarıyla her an gelişebilen bir eğitim alanıdır. Aynı zamanda kültür aktarımı, kültürler arası etkileşim gibi işlevleri de içerisinde barındırır. Sporcular gerek ulusal müsabakalarda gerekse uluslararası müsabakalarda, buldukları yörenin ve kendi ülkelerinin kültürünü yansıtır. Sadece kültür aktarımı konusu için bile beden eğitimi dersi ve dolayısıyla beden eğitimi öğretmeni çok önemlidir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenine verilecek hizmet içi eğitiminin de önemi büyüktür (Yoncalık, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmuş Beden Eğitimi Öğretim Programına göre; beden eğitimi dersinin amacı, öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları hareket becerileri ile fiziksel etkinliklere özgü bilgi, duygu ve toplumsal özellikleri kazanmaları ve sağlığı geliştirici etkinliklere yaşam boyu katılmalarıdır (MEB, 2007, s.11). Beden eğitimi dersi spora, elit sporculuğun alt yapısını yetiştirmek, kitle sporu oluşturmak ve genel eğitime katkılar sağlamak açısından önemlidir. Bu nedenle beden eğitimi ve spordan çıkarlar sağlamayı planlayan ülkeler, bu konularda büyük yatırımlar ve bilimsel araştırmalar yapmaktadırlar. Bütün dünyanın üzerinde çok fazla durduğu ve her açıdan öneminin farkına vardığı beden eğitimi ve spordan yeterince faydalanabilmek için, önemli bir kitleye ve yaş grubuna hitap eden beden eğitimi öğretmenlerinin bu gelişme ve değişimlerden haberdar edilmesi gerekmektedir (Karaküçük, 1989,s.5).

Karaküçük (1989) ve Bilge'nin (1989) beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik olarak yaptığı bir araştırmanın, beden eğitimi öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının türüne ve etkiliğine yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya göre hizmet içi programlarının değerlendirilmesinin beden eğitimi öğretmenleri tarafından yapılmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte Bilge (1989)'ye göre Cumhuriyet dönemi boyunca beden eğitimi spor öğretmenleri için açılan hizmet içi kurslar Gençlik ve Spor Bakanlığının kurulmasından sonra, sistimli olarak ele alındığı halde, kursların süresinin kısa olması ve verilen eğitimin çok yönlü oluşu istenen amacı gerçekleştirememiştir. Ayrıca, bu kurslara katılan beden eğitimi öğretmenleri için yaz ve kış tatili gibi telakki edilmesi de hizmet içi eğitim kurslarının amacını olumsuz yönde etkilemiştir Bu kurslar Milli Eğitim Bakanlığınca amaçlarının tersi yönünde bir uygulamayı başlattığı gerekçesiyle kaldırılmıştır. Diğer taraftan beden eğitimi öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının değerlendirmesiyle ilgili yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin eğitim programları planlanmadan önce kendi görüşlerinin alınması ve ihtiyaçlarının belirlenmesini istedikleri görülmektedir (Avşar, 2006, s.126).

Amaç

1960 yılından bugüne kadar diğer dallarda olduğu gibi beden eğitimi dalında da öğretmenler çeşitli kurumlar tarafından hizmet içi eğitime tabi tutulmuşlar ve tutulmaktadır. Bu etkinliklerin etkililiğini anlamak için, çalışmaların değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre eksikliklerin tespit edilmesi gerekir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmesidir.

Yöntem

Bu çalışmanın evrenini Ankara'daki resmi ve özel ortaöğretim ve ilköğretim okullarında görev yapan 1200 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Evren, 81 ilde görev yapan 16000 beden eğitimi öğretmeninden sadece Ankara'da görev yapan 1200 beden eğitimi öğretmeni esas alınarak belirlenmiştir. Çalışmaya, 77'si kadın, 110'u erkek olmak üzere 187 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Çalışma "tekil tarama" modelinde, nedir sorusuna yanıt arayan betimsel bir araştırmadır.

Örnekleme, tesadüfî eleman örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Çalışmaya veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket geliştirilirken benzer araçlar incelenmiş, gerekli ve uygun bulunan bazı maddelere yer verilmiştir. Soruların yeterince açık olup olmadığının anlaşılması amacıyla anketin ön uygulaması yapılmıştır. Oluşturulan anket taslağının, araştırma amaçlarını gerçekleştirecek içerikte olup olmadığını anlamak ve yüz geçerliliğine bakmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla anketin A bölümünde 20; B bölümünde; C bölümünde 14, D bölümünde 9, E bölümünde 5 madde sunulmuştur. Bu maddeler, var olan hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin gereksinimlerini, beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkindir. Anket, beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinlikleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan 8 bölümden oluşmuştur. Maddelerin çoğunda öğretmenlerin çekincelerini de rahatlıkla dile getirmelerini sağlayan beşli derecelendirme ölçeği, bazı maddelerde açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 11,0 istatistik paket programı kullanılmış, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama dağılımına bakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri

Aşağıda beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri

A)	N*	Hiç		Çok az		Kısmen		Oldukça		Çok		X	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
6. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde diğer meslektaşlarımızla tanışmak çok önemlidir.	184	1	,5	12	6,5	44	23,8	86	46,5	41	22,2	3,81	,90
8. Hizmet içi eğitim programları planlanırken ihtiyaçlarımıza ilişkin görüşlerimiz alınmaktadır.	179	58	32,2	62	34,4	35	19,4	19	10,6	5	2,8	2,15	1,09
15. Engelli öğrencilere karşı nasıl bir tutum ve öğretim yöntemi uygulayacağım verilmektedir.	137	44	32,1	43	31,4	32	23,4	16	11,7	2	1,5	2,18	1,06
16. Teknolojiyi derslerimde nasıl kullanmam gerektiği öğretilmektedir.	134	25	18,5	42	31,1	43	31,9	23	17	1	,7	2,48	1,02

* Her maddeye yanıt veren öğretmen sayısı değiştiğinde "N" de değişmektedir. Bazı maddeler hizmet içi eğitim programlarına daha önce katılmış olma durumunu gerektirdiğinden eğitim programlarına katılmamış öğretmenler bu maddelere yanıt vermemişlerdir. Buradan da öğretmenlerin anketi ciddiye aldıkları ve gerçekçi bir şekilde maddelere yanıt verdikleri anlaşılmaktadır.

Çıkan sonuçlara göre, öğretmenler A bölümündeki 20 maddeden 16'sına "kısmen" düzeyinde katılmaktadırlar. Bunlardan üçüne (8, 15 ve 16. maddeler) ise "hiç" ve "çok az" düzeyinde (%50 nin üzerinde) katıldıkları görülmektedir. Görüşülen öğretmenler, maddelerden yalnızca birisine (6. madde) "oldukça" ve "çok" düzeyinde (%68,7) katılmaktadırlar. Bu sonuçlar, beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarında meslektaşlarıyla tanışmayı önemsedikleri ve katıldıkları programların bu beklentiyi karşılamakta başarılı olduğunu göstermektedir. Fakat, beden eğitimi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının çeşitli boyutlarının var olan durumunun, olması gereken duruma uyup uymadığını yoklayan diğer 19 maddeye katılım düzeyinin "kısmen" ve altında olması; "planlı ve kısıtlı" bir süreç olarak hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanmasına ilişkin köklü, ilkesel düzeyde yetersizlikler olduğunu düşündürmektedir. Özellikle hizmet içi eğitim programları planlanırken öğretmenlerin görüşlerinin alınması, engelli öğrencilere ders içinde nasıl bir tutum takınılması gerektiği ve öğretim yöntemleri uygulanacağını bilmesi ve son olarak teknolojinin beden eğitimi derslerinde nasıl kullanılması gerektiği konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarını yetersiz bulduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, beden eğitimi öğretmenlerinin gereksinimlerinin ve beklentilerinin karşılanma düzeyi yetersizdir.

2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Aşağıda beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma biçimlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Biçimleri

B)	N*	Hiç		Çok az		Kısmen		Oldukça		Çok		-	X	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
2. Zümredeki bütün öğretmenler hizmet içi eğitime çağırıldıklarında ben de zorunlu olarak katılıyorum.	170	49	28,3	42	24,3	39	22,5	28	16,2	11	6,4	2,41	1,28	
4. Amirlerim hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmamı teşvik ediyorlar.	174	54	30,9	42	24	37	21,1	28	16	12	6,9	2,40	1,29	

Tablo 2. de görüldüğü üzere görüşülen öğretmenler 2 ve 4. maddelere “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenleri “zümredeki bütün öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerine çağırıldığında ben de zorunlu olarak katılıyorum” görüşüne ve “amirlerim hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmamı teşvik ediyorlar” görüşüne “hiç” ve “çok az” düzeyinde (% 50’nin üzerinde) katılmaktadırlar. Bu sonuçtan yola çıkarak, tüm beden eğitimi öğretmenlerinin aynı anda çağırıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin sayı olarak fazla düzenlenmediği söylenebilir. Ya da düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine herkesin katılması zorunlu tutulmuyor, isteyen katılabileceği hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir denilebilir. Diğer taraftan 4. madde için idarecilerin öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmasını desteklemedikleri söylenebilir. İdarecilerin derslerin boş geçmesini istememesi bunda önemli bir etken olabilir.

3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının; Süresi, Uygulama Yerinin Koşulları ve Eğitsel Donanımına İlişkin Görüşleri

Aşağıda beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının; süresi, uygulama yerinin koşulları ve eğitsel donanımına ilişkin görüşleri Tablo 3 ‘de verilmektedir.

Tablo 3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının; Süresi, Uygulama Yerinin Koşulları ve Eğitsel Donanımına İlişkin Görüşleri

C)	N*	Hiç		Çok az		Kısmen		Oldukça		Çok		-	X	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
13. Hizmet içi eğitim ortamlarındaki sağlık sorunları ile ilgili alınan önlemler yeterlidir.	132	13	9,8	41	31,1	64	48,5	14	10,6	-		2,59	,80	

Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının; süresine, uygulama yerinin koşullarına ve eğitsel donanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla anketin C bölümünde 14 madde sunulmuştur. Söz konusu 14 maddenin 13'üne katılma düzeyi "kısmen" dir. Geriye kalan maddelerden birinde (13. madde) ise görüşülen öğretmenler "çok az" düzeyinde bir katılım göstermektedirler. Madde 13'de görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenleri "hizmet içi eğitim ortamlarındaki sağlık sorunları ile ilgili alınan önlemler yeterlidir" görüşüne "hiç" ve "çok az" düzeyinde (%40'ın üzerinde) katılmaktadırlar. Bu sonuçla, sağlık konusunda çok hassas davranan beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ortamlarında doktor, hemşire ve sağlık ile ilgili ciddi yetersizlikler olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4. Beden Eğitimi Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğreticilerin; Alan ve Yetişkin Eğitimi Bakımından Yeterlilikleri

Aşağıda beden eğitimi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarında görev alan öğreticilerin; alan ve yetişkin eğitimi bakımından yeterlilikleri ilişkin görüşleri Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğreticilerin Alan ve Yetişkin Eğitimi Yeterlilikleri

D)	N*	Hiç		Çok az		Kısmen		Oldukça		Çok		-	X	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
8. Eğitim görevlileri katılımcılara saygılı davranmaktadırlar.	134	1	0,7	10	7,5	39	29,3	66	49,6	17	12,8	3,66	,82	

Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarında görev alan öğreticilerin alan yeterlilikleri ve yetişkin eğitimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla anketin D bölümünde 9 madde sunulmuştur. Söz konusu 9 maddeden 8'ine öğretmenler "kısmen" düzeyinde katılmaktadırlar. Geriye kalan bir maddede (8. madde) ise "oldukça" düzeyinde katılım göstermektedirler.

Madde 8'de görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenleri "eğitim görevlileri katılımcılara saygılı davranmaktadırlar" görüşüne "oldukça" ve "çok" düzeyinde (%60'ın üzerinde) katılmaktadırlar. Bu sonuç, öğretici-öğreten ilişkilerinde olması gereken uygunluğun bulunduğunu göstermektedir.

5. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Aşağıda beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

E)	N*	Hiç		Çok az		Kısmen		Oldukça		Çok		\bar{X}	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin bitiminde başarıyı ölçmek için ciddi bir sınav yapılmalıdır.	180	15	6,8	27	15,3	61	34,1	45	25,6	32	18,2	3,32	1,14
2. Hizmet içi eğitim programlarının işlenişyle ilgili görüşlerimiz alınmaktadır.	140	15	10,7	38	27,1	46	32,9	33	23,6	8	5,7	2,86	1,07
3. Hizmet içi eğitim ortamının fiziki şartları ile ilgili görüşlerimiz alınmaktadır.	141	23	16,3	40	28,4	43	30,5	29	20,6	6	4,3	2,68	1,10
4. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin bitiminde programın içeriğiyle ilgili görüşlerimiz alınmaktadır.	141	14	9,9	39	27,7	48	34	30	21,3	10	7,1	2,87	1,07
5. Hizmet içi eğitim programları katılımcıların görüşleri dikkate alınarak sürekli geliştirilmektedir.	140	17	12,1	40	28,6	49	35	26	18,6	8	5,7	2,77	1,06

Beden eğitimi öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla anketin E bölümünde 4’ü olumlu 1’i olumsuz olarak 5 madde sunulmaktadır. Söz konusu 5 maddeye beden eğitimi öğretmenleri “kısmen” düzeyinde (ortalama %30’un üzerinde) katılmaktadırlar. Bu bölümdeki 5 maddeye katılım düzeyinin “kısmen” olması, hizmet içi eğitim etkinlikleri sırasında ve sonrasında programın işleyişi ile ilgili katılımcıların görüşleri alınarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin sürekli geliştirilebilmesi için yapılması gerekli değerlendirmelerin uygulanması ile ilgili köklü, ilkesel düzeyde yetersizlikler olduğunu düşündürmektedir.

6.a. Tercih Edilen Hizmet İçi Eğitimin Biçimi

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimi hangi yolla almak istediklerine ilişkin anketin F bölümündeki açık uçlu soruya verdikleri cevaplar tablo 6-a'da görülmektedir.

Tablo 6-a. İhtiyaç Duyulan Hizmet İçi Eğitimin Biçimi

	Frekans	yüzde
Kurs	78	47,0
İnternet	47	28,3
Seminer	24	14,5
Mesleki konferans	17	10,2
Toplam	166	100,0

Tablo 6-a' da görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenleri değişik biçimlerde hizmet içi eğitim yapılmasını uygun bulmaktadırlar. En çok tercih edilenler kurs ve İnternet yoluyla yapılan eğitimlerdir. Öğretmenlerin %47'si kurs'u tercih etmektedirler. Hizmet içi eğitimi neden kurs yoluyla almak istediklerine ilişkin yanıtlara bakıldığında; öğretmenlerin birebir, anlatım ve uygulamalı öğretimin faydalı olduğuna inandığı için, kurslarda daha kolay iletişim kurabildiği kanısında olduğu için kursları tercih ettikleri görülmektedir. Daha planlı ve düzenli, daha uzun süreli ve aktif, planlı, programlı ve nitelikli olmasından dolayı da kurs türü eğitim tercih edilmektedir. Aynı grup içinde yer alan bir kısım beden eğitimi öğretmeni de ekip ruhunu sağladığı için, daha kalıcı olduğu, motivasyonun daha yüksek olması, verim aldığı, bilgilerin yeniden gözden geçirilmesi ve eksiklerin giderildiği için kurs türü eğitimi yeğlemektedir. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, bu soruyu yanıtlayan öğretmenlerden %28,3'ü ihtiyaç hissettikleri hizmet içi eğitim etkinliğini "İnternet" yoluyla almak istemektedirler. Eğitimi bu yolla almanın dikkat çeken nedeni, öğretmenlerin eşlerinin bazı ailevi nedenlerden dolayı izin vermemeleri olarak özetlenebilir. Nitekim bilişim teknolojilerindeki gelişme, birçok öğrenme alanının İnternet üzerinden verilmesini sağlamaktadır. İnternet temelli eğitim, teknolojinin avantajlarını kullanarak yapılan uzaktan eğitimin çağdaş şeklidir. Yaşamımızın eğitim talebinin gittikçe artması, eğitimin amaç ve niteliğinin değişmesini de zorunlu kılmaktadır (Erturgut, 2008).

6.b. Tercih Edilen Hizmet İçi Eğitim Zamanı

Aşağıda beden eğitimi öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenme zamanı açısından kendileri için en uygun olduğu dönemlere ilişkin görüşleri Tablo 6.b'de verilmektedir.

Tablo 6.b. Hizmet içi Eğitim Etkinliklerinin Düzenlenme Zamanı Açısından En Uygun Dönemler

	Frekans	yüzde
Haziran ve Eylül dönemleri	116	63,3
Yaz tatili	24	13,0
Sömestr tatili	20	9,8
Ders dönemi hafta sonları	10	6,0
Ders dönemi hafta içleri	14	7,6
Toplam	184	100,0

Çalışmaya katılan ve bu maddeye yanıt veren beden eğitimi öğretmenlerinin %63'ü hizmet içi eğitim etkinlikleri için en uygun dönemin Haziran ve Eylül seminer dönemleri olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin en çok bu dönemi seçmelerinin nedeni, kendilerinin ve idarecilerin derslerin boş geçmesini istememeleri olduğu söylenebilir.

7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenmeye İhtiyaç Duydukları En Önemli Hizmet içi Eğitim Konuları

Aşağıda çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenmeye ihtiyaç duydukları en önemli hizmet içi eğitim konuları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenmeye İhtiyaç Duydukları En Önemli Hizmet içi Eğitim Konuları

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenmeye ihtiyaç duydukları en önemli hizmet içi eğitim konuları	N
Bilgisayar –internet – teknolojinin dersimizde kullanımı	16
Çeşitli yeni gelişen spor branşlarıyla ilgili çalışmalar	15
Değişen kurallar ve yeni uygulamalar	13
Milli bayram ve törenler	13

Tablo 7 de görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmenleri en çok bilgisayar ve internet kullanımı ve teknolojinin beden eğitimi dersinde işlevsel kullanımı ile ilgili konulara öncelikli olarak ihtiyaç duymaktadırlar. Anketin A bölümündeki 16. maddede de, beden eğitimi öğretmenlerinin yarısı (%49) bu konudaki rahatsızlıklarını dile getirmekte ve hizmet içi eğitim etkinliklerinde teknolojinin derslerinde nasıl kullanılması gerektiğinin hiç veya çok az verildiğini belirtmektedirler.

8. Hizmet içi Eğitimlerde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları En Önemli Sorunlar

Aşağıda çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerinde karşılaştıkları en önemli sorunlar Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8. Hizmet İçi Eğitimlerde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları En Önemli Sorunlar

Hizmet İçi Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar	N
Mekan ve fiziki şartlar	25
Eğitim görevlilerinin yetersizliği	18
Sürenin kısa olması ve zamanı kötü kullanma	18

Tablo 8 de görüldüğü gibi bu maddeye yanıt veren beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu, katıldıkları hizmet içi eğitim merkezlerini mekân olarak ve fiziki şartlar bakımından sorunlu olarak görmektedirler. Diğer önemli bir sorun olarak eğitim görevlilerinin yetersizliği, hizmet içi eğitim etkinliklerindeki sürenin kısıllığı, zamanı kötü kullanma ve hizmet içi eğitim etkinliğinin zamanlamasının kötü yapılması gösterilmektedir.

Sonuç

Beden eğitimi öğretmenlerinin kendileri için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerini değerlendirmeleri amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

“Planlı ve kısıtlı” bir süreç olarak hizmet içi eğitim programlarının beden eğitimi öğretmenlerinin gereksinimlerini ve beklentilerini karşılama düzeyi yetersizdir.

Hizmet içi eğitim etkinliklerinin bir yetişkin eğitimi olduğu ve yetişkin eğitimlerine katılmakta gönüllülüğün esas olduğu (Galbraith, 1990; Geray, 2006) düşünüldüğünde bu konu ile ilgili yetersizlikler olduğu görülmüştür.

Hizmet içi eğitim programlarının süresi, uygulama yerinin koşulları ve eğitsel donanımın uygunluğu ile ilgili yetersizlikler olduğu saptanmıştır.

Hizmet içi eğitim etkinliklerinde görev alan eğitim görevlilerinin rolünü başarıyla yerine getirmesi ile ilgili yetersizlikler olduğu görülmüştür.

Hizmet içi eğitim etkinlikleri sırasında ve sonrasında programın işleyişi ile ilgili katılımcıların görüşleri alınarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin sürekli geliştirilebilmesi için yapılması gerekli değerlendirmelerin uygulanması ile ilgili yetersizlikler olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin belirttiğine göre, internetle sürekli bilgilendirme ve gelişim vardır, zaman sınırı yoktur, eğitimin zamanlamasını kendi boş anlarına ve özel hayatına göre ayarlayabilmektedir, ders ve çalışma kayıplarını en aza indirebilmektedir, internet her an ulaşılabilir, aynı anda daha çok kişi faydalanabilmektedir ve erişim çok daha çabuktur. Bu nedenle Beden eğitimi öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimi; “kurs” ve “internet” yoluyla almak istedikleri, hizmet içi eğitim için en çok tercih edilen zamanların “Haziran ve Eylül seminer” veya sınav dönemleri olduğu tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin en çok ihtiyaç duyulan öğrenme alanının “bilgisayar ve internet” ile teknolojinin beden eğitimi dersinde kullanımını olduğu, sorun olarak en çok, hizmet içi eğitim merkezlerini mekân olarak ve fiziki şartlar bakımın-

dan ve eğitim görevlilerinin yetersizliği bakımından sorunlu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

MEB tarafından Miser'in (2006) koordinatörlüğünde yapılan bir çalışma buradaki sonuçları destekler görünmektedir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin yeterince karşılanamamakta, katılım oranında cinsiyetler arası belirgin farklılıklar olduğu, ihtiyaç saptama çalışmalarının sürekliliğinin olmadığı, hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinin ve geri bildirimini yeterince yapılmadığı ortaya konmaktadır.

Öneriler

1-Hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanmadan önce öğretmenlerin görüşlerinin alınması, ihtiyaç analizi yapılması ve etkinliklerin içeriğinin buna göre düzenlenmesi sağlanmalıdır.

2-Öğretmenlerin güvenini sağlamak için hizmet içi eğitim etkinliklerine kabul edilme ölçütleri şeffaf ve objektif olmalıdır.

3-Amirlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları konusunda öğretmenleri teşvik etmeleri için hizmet içi eğitim etkinlikleri okullarda dersleri aksatmayacak şekilde düzenlenmelidir.

4-Hizmet içi eğitim ortamları yetişkinlerin görme, işitme, rahat oturma ve iklim değişikliğine olan hassasiyetleri (Knowles, 1996) dikkate alınarak düzenlenmelidir.

5-Hizmet içi eğitim programlarında görev alan eğitim görevlileri öğrenme konusuna olan hâkimiyetleri ve eğitsel donanımı etkin kullanabilme yeterliliklerine göre titizlikle seçilmelidir.

6-Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programının işlenişi, fiziki şartlar ve etkinliğin bitiminde programın içeriğiyle ilgili görüşleri alınarak hizmet içi eğitim programları sürekli olarak geliştirilmelidir.

7-Uygulama gerektirmeyen konularla ilgili hizmet içi eğitim etkinlikleri İnternet temelli olarak, öğretmenlerin yerleşim yerlerini terk etmeden alması sağlanmalıdır.

8-Yenilenmiş olan ilköğretim Beden Eğitimi Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programının uygulanmasında beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar hizmet içi eğitim programlarına temel oluşturmak üzere araştırılmalıdır.

Kaynakça

- AVŞAR, Pervin. (2006), **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarını Değerlendirmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- BAĞCI, Necati; ŞİMŞEK, Selma.; (2000). Milli Eğitim Personeline Yönelik Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerine Genel bir Bakış. **Milli Eğitim Dergisi** sayı, 146, 9-12.
- BİLGE, Nalân. (1989). **Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi**. Ankara: Kültür Eserleri Dizisi:137
- CORDAN, Bener. (1998). “Cumhuriyet Döneminde Hizmet içi Eğitim, sorunları ve hizmet içi eğitimin özlük haklarına yansıtılması” konulu panel konuşması. Ankara:MEB.
- DEMİRHAN, Gıyasettin. (2002). Beden Eğitimi Öğretmeni Olmak. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 288. s.12.
- ERTURGUT, Ramazan. (2008), İnternet Temelli Uzaktan Eğitimin Örgütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bileşenleri. **Bilişim Teknolojileri Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 2, Mayıs 2008
- GALBRAİTH, Michael. W: Editör (1990), **Adult Learning Methods**, Foreword by Malcolm S. Knowles. Krieger Publishing Company, Malabar Florida
- GERAY, Cevat. (2002), **Halk Eğitimi**. 3. Bası İmaj Yayıncılık. Ankara
- KARAKÜÇÜK, Suat. (1989). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitimi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayın No:146. s.39
- KNOWLES, Malcolm. (1996), **Yetişkin öğrenenler**. (Çev. S. Ayhan) Ankara Üniversitesi Basımevi.
- MEB, (2007). **Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara
- MEB (2006), Koordinatör: MİSER, Rifat. **Milli Eğitim Bakanlığında Yürütülen Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi**, EARGED, Ankara, s. 89
- YONCALIK, Oğuzhan. (2004) “Milli Eğitimde bir kültür aktarımı alanı olarak Halk oyunları(halk dansları) ve Beden Eğitimi Öğretmenliği” **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 164, Güz 2004

PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S EVALUATION OF IN-SERVICE TRAINING PROGRAMME

Pervin AVŞAR*

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of physical education teachers from both state and private elementary and high schools on the their own in-service training programmes. 1100 pyhsical education teachers in Ankara were selected for this study. 77 women and 110 men were included. The developed questionnaire including two parts are applied to the participants. Descriptive statistics was used for the data analysis. Analysis were performed by SPSS software. Findings, obtaines during research, are as follows: There is an insufficiency in terms of providing the willing participation to the in-service training programmes. There is a fundamental and principal insufficiency about the timing, conditions of the place and educational materials of the in-service training programmes. There are some problems about the trainers' proficiency of teaching the subjects and adult education. There is a insufficiency related to evaluation of programme and success in in-service trainings in which physical education teachers participate. As a result there seems to be an insufficient level of in-service training activities for meeting the needs and expectations of physical education teachers.

Key Words: Physical education, teacher, in-service education, examine

* Ayrancı Anatolian High School Physical Education Teacher

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ALGILANAN SOSYALLEŞME ÖLÇEĞİNİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ ORTAKLAŞA ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK YAPI GEÇERLİĞİ

Erkan ÇALIŞKAN*

Salih BARDAKCI**

Necmettin TEKER***

Özet

Bu araştırmanın amacı Kreijns, Kirshner, Jochems ve VanBuuren (2007) tarafından geliştirilen ve Bardakcı (2010) tarafından Türk kültürü ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik olarak uyarlanan Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Algılanan Sosyalleşme Ölçeği'nin (ÇASÖ) yapı geçerliğinin bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenme (BDDÖ) ortamında sınanmasıdır. ÇASÖ tek faktör altında toplanan ve tamamı toplam puana olumlu yönde katkı sağlayan beşli Likert tipinde 10 maddeden oluşmaktadır. Araştırma verileri Ankara, Gazi, Marmara ve Van Yüzüncü Yıl üniversitelerine devam etmekte olan ve 2008-2009 öğretim yılında ortak bir BDOÖ uygulamasına katılan 158 lisans öğrencisinden elde edilmiştir. Veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ÇASÖ BDOÖ ortamında da Kreijns ve arkadaşları (2007) ve Bardakcı (2010) tarafından ortaya konulan yapıyı aynen korumaktadır. Araştırmada ÇASÖ maddelerine ilişkin olarak hem Cronbach Alfa iç tutarlık hem de Sperman-Brown iki yarı test güvenilirlik katsayıları .92 düzeyinde bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenme, sosyal etkileşim, algılanan sosyalleşme ölçeği.

Giriş

Küçük gruplarla gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerine ilişkin akademik ilginin artmasına koşut olarak, günümüzde tüm öğrenim düzeylerine yönelik ortaklaşa öğrenme uygulamalarında da bir artış gözlemlenmektedir. Özellikle teknoloji kaynaklarındaki gelişme ve çeşitlenmeler ve eğitim ortamlarına sağladıkları olanaklar bu uygulamaların gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını kolaylaştırmış,

* Araştırma Görevlisi, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü. Niğde Üniversitesi Derbent Yerleşkesi, Niğde

** Araştırma Görevlisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü. A. Ü. Cebeci Yerleşkesi, Ankara.

*** Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü. A. Ü. Cebeci Yerleşkesi, Ankara.

bu durum yeni bir disiplin olarak Bilgisayar Destekli Ortaklaşa Öğrenmeyi (BDOÖ) öne çıkarmıştır (Strijbos, 2011). Getirdiği yenilikler, öğretim uygulamalarına sağladığı katkılar, özellikle öğrenen başarısı ve doyumunu artırmaya yönelik olarak ortaya koyduğu olumlu sonuçlar ve destekleyici bilimsel görüşler BDOÖ'nün güçlü öğretim uygulamaları arasındaki yerini sağlamlaştırmaktadır (Kreijns, 2004, 16).

İşbirlikli öğrenme uygulamalarının geliştirilmiş bir türevi olarak ortaya çıkan, öğrenenlerin etkileşimleri ve paylaşımlarıyla ortak bir öğrenme görevi sürecini birlikte gerçekleştirmeleri üzerine kurulu ortaklaşa öğrenme; bilişsel, sosyal ve güdüsel süreçlerin karışık birleşimine dayanmaktadır (Strijbos, 2011). Ortaklaşa öğrenme araştırmalarının özel bir bölümünü oluşturan BDOÖ çalışmalarında öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirecek, ortaklığı destekleyecek ve kolaylaştıracak ortamların geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Jarvela, Hakkinen, Arvaja ve Leinonen, 2004; Kreijns, Kirschner ve Jochems, 2003). Öğrenme etkinliklerine yer ve zamandan bağımsızlaştırma ve grup içi etkileşimi destekleme özelliklerinden dolayı BDOÖ başta uzaktan eğitim süreçleri olmak üzere tüm öğretim uygulamaları için oldukça önemli görülmektedir (Kreijns, Kirschner ve Jochems, 2002).

Bilgisayarların ortaklaşa öğrenme etkinliklerinde kullanılmasıyla birlikte bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar, geleneksel çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen uygulamalardan farklı olarak bireysel çabalardan grup süreçlerine ve grupların bilişsel kazanımlarının nasıl etkilendiğine odaklanmaya başlamıştır (Strijbos, 2011). Bu doğrultuda gerçekleştirilen birçok araştırmada, BDOÖ'nün yüz yüze gerçekleştirilen ortaklaşa öğrenme etkinliklerinde olduğu gibi grup performansı ve grup tartışmalarının niteliği üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Örneğin: Scardamalia, Bereiter ve Lamon, 1994; Fjermestad, 2004; Hassanein ve Head, 2004; Janssen, Erkens, Kirschner ve Kanselaar, 2010). Bununla birlikte bazı araştırmalarda da her BDOÖ ortamının bu derece etkili ve verimli olamayabileceğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Janssen ve diğerleri, 2010). Örneğin Barkhi, Jacob ve Pirkul (1999) yaptıkları çalışmada yüz yüze çalışan grupların bilgisayar destekli iletişime geçen gruplardan daha yüksek düzeyde bir başarı yakaladıklarını bulmuş ve bu farklılığın yüz yüze çalışan gruplardaki liderlerin grup süreçlerini bilgisayar destekli çalışan gruplardaki liderlerden daha iyi yönetmelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Dennis, Hilmer ve Taylor (1997) araştırmalarında teknoloji temelli grup destek sistemlerinin bu sistemlerle iletişime geçen katılımcılar tarafından daha zor olarak algılandığını; gerek bu algı gerekse iletişim sürecinin uzunluğu nedeniyle grup destek sistemi kullanılmayan grupların daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Johnson da (1997) yürüttüğü doktora tez çalışması sonucunda grup destek sistemlerinde çalışan öğrenenlerin yüz yüze gruplarda çalışan öğrenenlerden daha olumlu çözüm önerileri getirmelerine karşın daha az doyuma ulaştıklarını bulmuştur.

BDOÖ araştırmalarında ortaya çıkan önemli bir sonuç, istenen etkililik ve verimliliğe ulaşılamamasının çoğunlukla düşük katılım ya da ortaklığın sağlanamamasından kaynaklanmakta olduğudur (Kirschner ve Kreijns, 2005). Sosyal boyutun ve katılımcılara sağlanan sosyalleşme olanaklarının önemsenmediği ya da sağlanmadığı BDOÖ ortamlarında öğrenen başarı ve doyumunda beklenen sonuçlara genelde erişilemediği görülmektedir (Kreijns ve diğerleri, 2002). Kirschner ve Kreijns'e göre (2005) öğrencileri sadece ortak bir alanda bir araya getirmek katılımcılar arası ortaklığı kurmak için yeterli değildir. Ortaklaşa çalışma sürecinin kurul-

ması için sosyalleşme bileşenlerinin de mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Özellikle katılımcıların birbirinden uzakta olduğu BDOÖ uygulamalarında güçlü bir sosyal etkileşim ortaklığının sağlanmasında gerekli bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalarda gruba sunulan sosyal etkileşim olanaklarının yanı sıra, ortaklaşa öğrenme süreçlerini önemli düzeyde etkileyebilen grup büyüklüğü, grup yapısı, görev biçimi, öğrenme stilleri gibi değişkenlerin grubun sosyal etkileşim yapısı üzerinde de doğrudan etkili olabildiği görülmüştür (Kreijns ve Kirschner, 2004; Kreijns ve diğerleri, 2003; Suter, 2011). Hobough'a göre (1997) sosyal etkileşimin yeterince gelişmediği ortamlarda grup eylemleri etkisiz kalmakta, katılımcıların bu eylemlere ilişkin dikkatleri düşmekte, katılımcılar arasında iyi anlaşılama ya da yanlış anlaşılma sorunları yaşanmakta, topluluk hissi ve bağlılık duyguları gelişmemektedir. Benzer biçimde Lee ve Lee (2010) sosyalleşme ortamının sağlanamaması ve katılımcının yalnızlığa itilmesini BDOÖ ve benzer uygulamaların önemli engelleyicileri olarak ele almaktadır. Bu sorunun çözümünde temel bir öneri sosyalleşmenin sağlanacağı ve arttırılacağı tasarımlardan yararlanmaktır (Suter, 2011).

Kreijns, Kirschner, Jochems ve van Buuren tarafından (2007) sosyalleşme; güven, bağlanma, güçlü topluluk duygusu ve iyi çalışma ilişkileri gibi niteliklerle zenginleşecek güvenilir bir sosyal alanın ortaya çıkmasına yardımcı olacak bir BDOÖ boyutu olarak tanımlanmaktadır. Preece de (2001) benzer biçimde sosyalleşmeyi, grup üyeleri arasında paylaşılan topluluk amacını ve sosyal etkileşimleri desteklemek için kurulan sosyal ilkeler ve teknik yapılar olarak ele almakta ve sosyalleşmenin sağlanması ve sürdürülmesi sürecinde üç tasarım bileşeni üzerinde durmaktadır: Paylaşılan amaçların geliştirilmesi, katılımcı özelliklerinin belirlenmesi ve etkileşim süreçlerini yönlendiren politikaların üretilmesi.

Çevrimiçi toplulukların oluşturulması ve sürdürülmesine yönelik farklı araştırmalar da bu ortamlardaki katılımcı-bilgisayar ve katılımcı-katılımcı etkileşimini çeşitlendirecek ve arttıracak tasarımların önemine işaret etmektedir (Örn. Barab, MaKinster, Moore, Cunningham ve ILF Tasarım Ekibi, 2001; Farnham, Zaner ve Cheng, 2001: akt. Abedin, Daneshgar ve D'Ambra, 2011). Alanyazın incelendiğinde bu doğrultuda dikkat çekici çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Baran (2007) yürüttüğü doktora tez çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal etkileşimin artmasının katılımcıların birbirleriyle iletişime geçmelerinden hoşnut olmalarını ve daha fazla katılım göstermelerini sağladığını, tersi durumda ise katılımcıların birbirilerine yaklaşmadığını bulmuştur. Janssen ve diğerleri (2010) ve Abedin (2011) yaptıkları araştırmalarda sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ve sosyal etkileşimin artırılmasının hem bireysel katılımı kolaylaştırması hem de çevrimiçi ortamlardaki ortaklaşa öğrenme performansını arttırması açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Hassanein ve Head (2004) üç farklı gruba farklı düzeylerde sosyalleşme olanağı sundukları araştırmalarında katılımcıların ortamın sosyalleşme düzeyine ilişkin algıları arttıkça topluluğun sıcaklık ve samimiyetine ilişkin düşüncelerinin ve buna bağlı olarak öğrenme başarılarının da arttığını ortaya koymuşlardır. Çalışkan da (2005) yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin bireysel görev başarılarının, çalışırken ortaya koydukları sosyal etkileşim sıklığına bağlı olduğunu, öğrenciler sosyal etkileşim araçlarını ne kadar sık kullanırlarsa ve sürece ne kadar fazla katılırlarsa bireysel görev başarılarının da o kadar yüksek olduğunu bulmuştur.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılmış birçok araştırma, bu ortamlarda sağlanan güçlü sosyal etkileşim ve buna ilişkin olumlu katılımcı algılarının yararları üzerinde durmaktadır (Kreijns ve Kirschner, 2004; Lou, Abrami ve d'Apollonia, 2001; Peters, 2007). Geleneksel çevrimiçi öğrenme ortamlarından farklı olarak, küçük gruplarda gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin ve bireyler arası sosyal etkileşimin özellikle önemli olduğu BDOÖ ortamlarında bu yararlar baskın biçimde ortaya çıkmaktadır. Kreijns'e göre (2004, 182) BDOÖ ortamlarında tasarlanan sosyal sağlayıcı araçlar sosyalleşme algısını olumlu yönde etkilemektedir. Artan sosyalleşme algısı da BDOÖ süreçlerini olumlu yönde etkileyen sosyal etkileşim alanını ve sosyal buradallığı arttırmaktadır. Araştırmalar çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkinlikler içerisinde görev dışı sohbetlerin de önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Dewiyanti, Brand-Gruwel, Jochems ve Broers (2007) eş zamansız bir BDOÖ ortamına ilişkin araştırmalarında ortamda gerçekleşen iletişim etkinliklerinin üçte birinden daha fazlasını görev dışı sohbetlerin oluşturduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte araştırmalar bu tür sosyal etkinliklerin çevrimiçi ortamda geliştirilmesinin yüz-yüze ortamlardan daha zor olduğunu göstermektedir (Stahl ve Hesse, 2006: akt. Abedin ve diğerleri, 2011).

Araştırma sonuçları günlük yaşam koşullarında sıradan ve kasıtsız olarak yoğun bir şekilde gerçekleşen sosyal etkileşimi gerek çevrimiçi öğrenme gerekse BDOÖ uygulamalarında gerçekleştirilmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereken bir tasarım bileşeni olarak ortaya çıkarmaktadır (Kirschner, Martens ve Strijbos, 2004). Yine bu durum BDOÖ ortamlarında sunulan sosyalleşme olanaklarının niteliğini belirlemeye dönük bir ölçme aracı gereksinimini de beraberinde getirmektedir. Kreijns ve arkadaşları (2007) bu amaç doğrultusunda ortamda sunulan sosyalleşme olanaklarının niteliğini katılımcı algılarıyla belirlemeye dönük bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araç Bardakçı (2010) tarafından Türk kültürü ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik olarak Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Algılanan Sosyalleşme Ölçeği -ÇASÖ adıyla uyarlanmıştır. Bu araştırmanın amacı uyarlama sürecinde yapı geçerliği çalışmaları çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip 94 kişi üzerinde gerçekleştirilen ÇASÖ'nün yapı geçerliğinin nicelik ve kültürel çeşitlilik açısından daha zengin ve BDOÖ deneyimine sahip bir katılımcı grup üzerinde yeniden sınanmasıdır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma ÇASÖ yapı geçerliğini BDOÖ ortamına yönelik olarak uyarlamaya yöneldiğinden, araştırma grubunun belirlenmesinde temel bir ölçüt olarak BDOÖ deneyimine sahip olma durumu dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda yapı geçerliğine ilişkin veriler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümlerinde öğrenim görmekte olan, 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Öğretim Tasarımı dersini alan ve bu ders kapsamında gerçekleştirilen ortak BDOÖ etkinliklere katılan 158 lisans öğrencisinden elde edilmiştir. Çizelge 1'de katılımcıların üniversite ve cinsiyetlerine göre dağılımları sunulmaktadır.

Çizelge 1. Araştırma Grubunun Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Üniversite	f	%	Cinsiyet	
			Kız	Erkek
Ankara Üniversitesi	50	31.65	17	33
Gazi Üniversitesi	27	17.10	14	13
Marmara Üniversitesi	53	33.54	21	32
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	28	17.72	6	22
Toplam	158	100	58	100

Veri Toplama Araçları

Algılanan Sosyalleşme Ölçeği: Algılanan Sosyalleşme Ölçeği Kreijns ve arkadaşları (2007) tarafından öğrencilerin BDOÖ ortamlarında sunulan sosyalleşme olanaklarına ilişkin algı düzeylerini ortaya koymak üzere geliştirilmiştir. Geliştirme çalışmaları Hollanda Açık Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 93 lisans öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda fiziksel olarak birbirilerinden farklı yerlerde bulunan katılımcılar farklı dersler doğrultusunda 2-12 kişilik gruplara ayrılmış ve bir BDOÖ ortamı üzerinde çeşitli grup görevlerini gerçekleştirmişlerdir. Geliştirme araştırmasında ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için açılımlı faktör analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için maddelere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, Bardakçı (2010) tarafından Türk kültürü ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik olarak uyarlanmıştır (Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Algılanan Sosyalleşme Ölçeği-ÇASÖ). Uyarlama sürecinde Türkiye’de üç devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip 94 katılımcıya erişilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, yanı sıra ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .82 olarak bulunmuştur. ÇASÖ tek faktör altında toplanan beşli Likert tipinde 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puanlar 10 ile 50 arasında değişmektedir ve tüm maddeler toplam puana olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .92, yanı sıra Sperman-Brown iki yarı test güvenilirliği katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Uygulama ve Çözümleme

Uygulama sürecinde ÇASÖ formu dört farklı üniversiteden ortak bir BDOÖ ortamına katılan katılımcı gruba çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Araştırmada 10 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla madde sayısının 16 katına yakın sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Faktör analizlerini konu alan araştırmalar incelendiğinde bu analiz türünde nitelikli sonuçlara ulaşabilmek için örneklem sayısının madde sayısının on katına yaklaşması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Erişilen katılımcı sayısı bu ölçütü karşılamaktadır. Araştırma grubunun faktör analizine uygunluğunu ortaya koymak üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü ve maddeler arasındaki korelasyonun faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan bu değer için .60 ve üzerinin yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2006; Kline, 1994). Araştırmada KMO değeri .93 olarak belir-

lenmiştir. Dağılımın normallik düzeyinin faktör analizine uygunluğu Bartlett Testi ile incelenmiş (Büyüköztürk, 2006; Kline, 1994) ve elde edilen Bartlett değerinin anlamlı olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(45)} = 943.81, p = .00$]. Bulgular araştırma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu ortaya koymaktadır. Yine alanyazında doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında özellikle temel uyum iyiliği göstergelerinden olan χ^2 değerinin 200'e duyarlı olduğu, dolayısıyla bu ölçütün 200 civarı örneklemelerde değerlendirmeye en uygun sonuçları ortaya koyduğu üzerinde durulmaktadır (Kline, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Araştırmada erişilen katılımcı sayısı bu ölçütü de sağlamaya yaklaşmaktadır.

ÇASÖ faktör yapısının BDOÖ ortamına uygunluğu en yüksek olabilirliğe (Maximum-likelihood) dayalı doğrulayıcı faktör analizleriyle sınanmış, bu amaçla LISREL 8.30 paket programından yararlanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde gözlenen değişkenlerin çeşitli faktörler altında dağıldığı belirli bir modelin yeniden test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizinin tek başına işe koşulabileceği üzerinde durulduğu görülmektedir (Kennedy, Kashy ve Bolger, 1998; Sümer, 2000). Model uyumunun değerlendirilmesinde öngörülen (kuramsal) model ile kovaryansların önerdiği model arasında fark olmadığını savunan null denencesi test edilmiştir (Yamada ve Pandey, 1995). Bu süreçte gerek Kreijns ve arkadaşları (2007), gerekse Bardakçı (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ortaya konan ve ölçekte yer alan 10 maddenin tek faktör altında toplandığı model, öngörülen model olarak tanımlanmış; verilerin bu modele ne derecede uygun bir yapı gösterdiklerini ifade eden yapısal eşitlik modeli değerleri ve uyum iyiliği katsayıları incelenmiştir. Modelin uyumu/serbestlik derecesi (df) oranı < 2 (Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001), Artan Uyum İndeksi (IFI) .90 (Bollen, 1989), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) .90 (Hair, Anderson, Tahtam ve Balck, 1998), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) .90 (Bentler ve Bonett, 1980; Hair ve diğerleri, 1998), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .90 (Bentler, 1990), Uyum-iyiliği İndeksi (GFI) .90 (Jöreskog ve Sörbom, 1988; Hair ve diğerleri, 1998), Düzeltilmiş Uyum-iyiliği İndeksi (AGFI) .80 (Marsh, Balla ve McDonald, 1988), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) $< .08$ (Hair ve diğerleri, 1998) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (S-RMR) $< .08$ (Çokluk ve diğerleri, 2010) ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

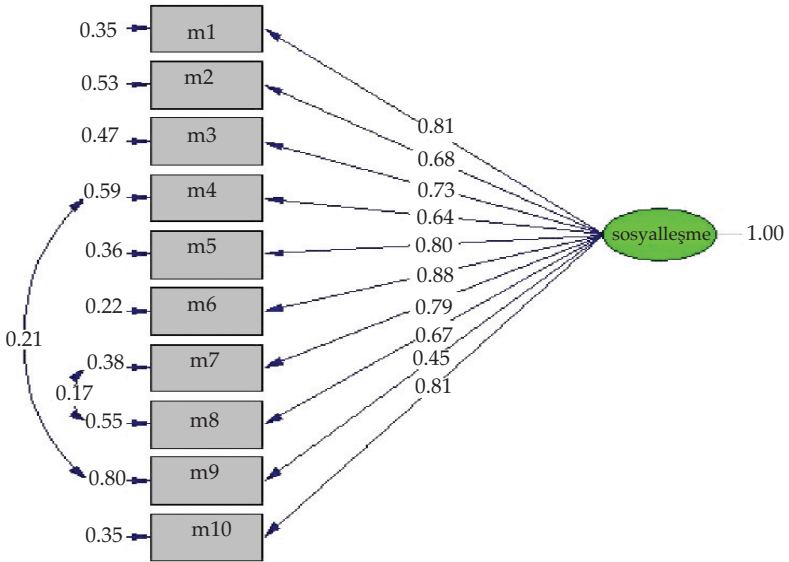
Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizlerinde model üzerinde hiçbir sınama yapılmadan ve önerilen modifikasyon önerileri dikkate alınmadan ulaşılan uyum iyiliği değerleri şu biçimdedir: [$\chi^2_{(158)} = 80.29, p = .0002; \chi^2/df = 2.29; GFI = .91; AGFI = .86; CFI = .98; NFI = .96; NNFI = .97; RMSEA = .090; S-RMR = .048; IFI = .98$]. Modele ilişkin modifikasyon önerileri incelendiğinde en yüksek katkıyı 4 ve 9. maddeler arasında ilişkinin serbest bırakılması yönündeki önerinin sağladığı görülmüştür. Kuramsal olarak incelendiğinde her ikisi de ders dışı sohbetlerle ilişkili olan bu maddeler arasındaki bir ilişkinin kabul edilebileceği görülerek öneri dikkate alınmıştır. Sonrasında yinelenen analizlerde 7 ve 8. maddeler arasındaki modifikasyon önerisinin χ^2/df oranında anlamlı bir düşüş yaratabileceği görülmüş, yine yapılan kuramsal incelemede her iki maddenin de gruba aidiyet hissiyle ilişkili olduğu ve aralarında gizil bir ilişkinin varlığının kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Bu öneri de dikkate alındıktan sonra yapılan analizlerde model yeni bir modifikasyon önerisi

vermemiş, böylece analizler sonlandırılmıştır. Modifikasyonların ardından modele ilişkin uyum iyiliği değerleri şu biçimde değişmiştir: $[X^2(158)= 44.61, p= .085; X^2/df= 1.35; GFI= .95; AGFI= .91; CFI= .99; NFI= .98; NNFI= .99; RMSEA= .047; S-RMR= .034; IFI= .99]$. Çizelge 2’de ölçek maddelerine ilişkin t ve R^2 değerleri ve Şekil 1’de ÇASÖ yapısal eşitlik modeli sunulmaktadır.

Çizelge 2. ÇASÖ Maddelerine İlişkin t ve R^2 Değerleri

Madde Numarası	t	R^2
M1	12.08	.65
M2	9.53	.47
M3	10.38	.53
M4	8.82	.41
M5	11.91	.64
M6	13.90	.78
M7	11.63	.62
M8	9.24	.45
M9	5.72	.20
M10	12.09	.65



Chi-Square=44.61, df=33, P-value=0.08545, RMSEA=0.47

Şekil 1. ÇASÖ Yapısal Eşitlik Modeli ve Standart Değerleri

Modele ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde X^2 değerinin anlamlılığını ilişkin p değerinin .85 düzeyinde çıktığı görülmektedir. Bu değer öngörülen ve gözlenen model arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymaktadır ve anlamlı çıkmaması öngörülen ve gözlenen model arasında fark olmadığını aksine oldukça iyi derecede bir uyum olduğunu göstermektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tahtam, 2006; 746; Çokluk, ve diğerleri, 2010). Yine uyum iyiliği değerleri incelendiğinde .90 ve üzerinde seyrettiğinde nitelikli model uyumuna işaret eden GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI, IFI gibi indekslerin .91 ve üzerinde; .08 ve altında seyrettiğinde nitelikli model uyumuna işaret eden RMSEA ve S-RMR değerlerinin ise .047 ve altında seyrettiği görülmektedir. Hair ve arkadaşları (2006) gözlenen değişken (madde) sayısı 12'nin altında olan modellere ilişkin olarak 250 ve daha az katılımcıdan veri elde edilen doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında yüksek nitelikli bir model uyumu için istatistiksel olarak anlamsız p, .97 ve üzerinde CFI, .08'in altında RMSEA değeri öngörmektedirler. Elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde modelin bu koşulları sağlayabildiği görülmektedir. Tüm bu göstergeler öngörülen ve gözlenen model arasında oldukça yüksek düzeyde bir uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum ÇASÖ'nün öngörülen biçimiyle BDOÖ ortamlarında katılımcıların ortama ilişkin sosyalleşme algılarını iyi biçimde ortaya koyabilecek bir araç olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapısal eşitlik modelinde gizil değişkenlerle gözlenen değişkenleri bağlayan standardize edilmiş değerler (λ_x) olarak tanımlanmakta ve her bir gözlenen değişkenin gizil değişken açısından önemini ortaya koymaktadır (Şimşek, 2007). Bu değerler incelendiğinde tüm gözlenen değişkenlerin gizil değişkenin ölçümüne olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Çizelge 2 incelendiğinde gözlenen değişkenlerin gizil değişken tarafından ne derecede anlamlı yordandığını gösteren t değerleri tüm maddeler için 5.72 ve üzerinde çıktığı görülmektedir. Bu göstergenin .01 anlamlılık düzeyi için eşik değerinin 2.576 olduğu (Şimşek, 2007) düşünüldüğünde tüm gözlenen değişkenlerin gizil değişken tarafından .01 anlamlılık düzeyinde yordanabildiği ifade edilebilir. Yine Çizelge 2'de sunulan ve her bir gözlenen değişkenin gizil değişkendeki değişimin ne kadarını açıklayabildiğini ortaya koyan R^2 değeri incelendiğinde tüm maddeler için .20 ve üzerinde seyrettikleri görülmektedir. Modele ilişkin $\%_x$, t ve R^2 değerleri incelendiğinde tüm gözlenen değişkenlerin sosyalleşme algısının ortaya konulmasına olumlu yönde katkı sağladığı, en yüksek katkıyı 6, 10 ve 1. maddelerin, en düşük katkıyı ise 9. maddenin sağladığı görülmektedir.

Sonuç

Bu araştırma Kreijns, Kirshner, Jochems ve VanBuuren (2007) tarafından BDOÖ ortamlarına yönelik olarak geliştirilen ve Bardakçı (2010) tarafından Türk kültürü ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına dönük olarak uyarılma çalışmaları gerçekleştirilen Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Algılanan Sosyalleşme Ölçeği'nin (ÇASÖ) yapı geçerliğinin yine Türk kültüründe bir BDOÖ ortamında yeniden sınanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ölçek dört farklı üniversitenin BÖTE bölümlerinde eğitim almakta ve 2008-2009 öğretim yılında ortak bir BDOÖ etkinliği gerçekleştirmiş olan 158 kişilik bir gruba çevrimiçi olarak uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonu-

cunda ÇASÖ'nün gerek özgün yapı (Kreijns ve diğerleri, 2007) gerekse uyarlama çalışmasıyla ortaya koyulan (Bardakçı, 2010) modele koşut biçimde tek faktör altında toplanan on maddelik yapısını koruduğu görülmüştür.

Araştırmanın önemli bir sonucu, ÇASÖ yapı geçerliğini güçlendiren bulgular ortaya koymasındır. Doğrulamalı faktör analizlerinin ortaya koyduğu uyum iyiliği değerleri incelendiğinde bunların mükemmel düzeyde bir uyuma (Çokluk ve diğerleri, 2010) işaret ettikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular, ölçeğin yapı geçerliğini 94 kişilik bir araştırma grubu üzerinde sınavan Bardakçı (2010) araştırması bulgularıyla karşılaştırıldığında, bu çalışmada Bardakçı (2010) araştırmasına göre daha yüksek uyum iyiliği değerlerine erişildiği görülmektedir. Bu durum Çizelge 3'de karşılaştırmalı olarak ifade edilmektedir. λ_{χ^2} , t ve R^2 değerleri incelendiğinde her iki çalışmada modele en yüksek ve en düşük katkıları sırasıyla 6 ve 9. maddelerin getirdiği, ancak diğer maddelerin katkı düzeylerinde farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Benzer biçimde her iki çalışmada en yüksek ve en düşük hata varyansına sahip maddeler sırasıyla 9 ve 6. madde olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak diğer maddelerin hata varyans düzeyleri farklılaşmaktadır. En yüksek hata varyansına sahip 9. maddenin hata varyans düzeyi Bardakçı (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada .89'ken bu çalışmada .80 düzeyine inmiştir. Yanı sıra 9. madde dışında kalan maddelerin hata varyansları Bardakçı (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada .25-.80 aralığında seyrederken bu çalışmada .22-.59 aralığına gerilemiştir. Benzer biçimde bu çalışmada maddeleri ilişkin λ_{χ^2} , t ve R^2 değerlerinde önemli düzeyde artış görülmektedir.

Çizelge 3. Bardakçı (2010) Araştırması ve Bu Araştırmada Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Göstergeleri	Bardakçı (2010) araştırması	Bu araştırma
χ^2	67.92	44.61
χ^2/df	2	1.35
p	.00048	.085
GFI	.87	.95
AGFI	.79	.91
NFI	.85	.98
NNFI	.89	.99
CFI	.92	.99
IFI	.88	.99
RMSEA	.104	.047
S-RMR	.082	.034

Çizelge 3 incelendiğinde Bardakçı (2010) tarafından yapılan çalışmada

gözlenen ve beklenen model arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koyan χ^2 'ye ait p değerinin anlamlı çıktığı; GFI, AGFI, NFI ve NNFI değerlerinin kabul edilebilir olmakla birlikte iyi uyum eşiği olan .90'ın altında kaldığı, benzer biçimde .08'den düşük çıkması beklenen RMSEA değeri .10 düzeyinde çıktığı görülmektedir. Bu araştırmada ise χ^2 'ye ilişkin p değeri anlamsız çıkarak gözlenen ve beklenen modelin farksız olduğunu kanıtlamış; GFI, NFI, NNFI, CFI ve IFI katsayıları .95 üzerine çıkarken, RMSEA ve S-RMR .05'in altında kalmıştır. Tüm bu göstergeler bu araştırmada ÇASÖ modelinin daha güçlü bir biçimde kanıtlandığını ortaya koymaktadır. Araştırmada uyum iyiliği katsayılarının bu derecede yüksek çıkmasının temel bir nedeni doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında nitelikli uyum iyiliği değerleri elde etmek için erişilmesi önerilen katılımcı sayısı olan 200'e (Kline, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Çokluk ve diğerleri, 2010) yaklaşılmış olmasıdır. Bir diğer neden olarak da bu araştırmanın ölçeğin geliştirme çalışmalarına benzer biçimde (Kreijns ve diğerleri, 2007) BDOÖ deneyimine sahip katılımcılar üzerinde gerçekleştirilmiş olması üzerinde durulabilir. Bununla birlikte farklı bir katılımcı gruptan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ikinci bir yapı geçerliliği çalışmasının ÇASÖ yapısını yüksek derecede doğrulaması, aracın Türk kültüründeki geçerliğine yeni ve güçlü bir kanıt oluşturmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ÇASÖ'nün BDOÖ ortamlarında kullanılabilirliğine ilişkin güçlü kanıtlar ortaya koymasındadır. Crook (1998) bilgisayarlarla gerçekleştirilen öğretim uygulamalarındaki etkileşim yapılarını; bağımsız öğrencinin öğretici olmaksızın bilgisayarla etkileşimi, küçük öğrenme gruplarındaki öğrenenlerin bir ortak bilgisayar başında birbirleri ve bilgisayarla etkileşimi ve birbirinden uzakta bulunan öğrenenlerin BDOÖ ortamı aracılığıyla birbirleriyle etkileşimi biçiminde üç türe ayırmaktadır. Bu sınıflamada da görüldüğü gibi, BDOÖ uygulamalarında ortamda işe koşulan araçlar ve bunlarla gerçekleşen etkileşim kadar öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri de önemli bir yer tutmaktadır. Kreijns ve Kirschner'e (2004) göre bu tür ortamlarda ortaklaşa öğrenme sürecinin etkililiğini arttıran katılımcılar arası sosyal etkileşim, gruplar içerisinde kendiliğinden ortaya çıkmaz. Sosyal etkileşimin niteliğini arttırabilmek için gerek ortamda sunulan sosyal etkileşim olanakları gerekse katılımcıların bu olanaklara ilişkin algılamalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Benzer biçimde Lipponen, Hakkarainen ve Paavola da (2004) BDOÖ'de işe koşulan teknoloji kaynaklarının kullanıcılar arası ortaklığı ve sosyalleşmeyi sağlayan ve kolaylaştıran bir olgu olarak incelenmesi gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Bu durum sosyal etkileşim yapılarını, BDOÖ içerisinde tasarlanması ve geliştirilmesi gereken bileşenler olarak öne çıkarmaktadır. Kreijns ve arkadaşları (2002) ve Tu (2000) güçlü bir sosyalleşme algısını BDOÖ ortamının kullanıcıları arasında gelişecek topluluk hissi, sosyal buradalık hissi ve sosyal etkileşim alanı algısının ön koşulu olarak ele almaktadır. Topluluk hissi ise grup süreçlerinin belirlenen hedeflere ulaşılması, işbirliği süreçlerinin geliştirilmesi ve katılımcıların grup süreçlerinden elde ettikleri doyumun artmasına katkı sağlamaktadır (Rovai, 2001). Dolayısıyla katılımcıların ortama ilişkin sosyalleşme algılarına aynı zamanda BDOÖ ortamında gelişen topluluk hissi ve elde edilen doyumun da önemli bir belirleyicisidir. Bu noktadan hareketle ÇASÖ gerek BDOÖ ortamında işe koşulan sosyal etkileşim yapılarının etkililiğinin, gerekse katılımcıların ortamdan elde ettikleri doyumun belirlenmesinde işe koşulabilecek işlevsel bir araç olarak önerilebilir.

Kaynaklar

- Abedin, B. (2011). Investigating the trend of non-task social interactions in online collaborative learning environments. 44th Hawaii International Conference on System, Hawaii, USA Kongresinde sunulmuş bildiri.
- Abedin, B., Daneshgar, F. ve D'Ambr, J. (2011). Students' communicative behavior adaptability in CSCL environments. *Education and Information Technologies*, 16, 227-244.
- Barab, S., MaKinster, J.G., Moore, J.A., Cunningham D.J. ve The ILF Design Team. (2001). Designing and building an on-line community: The struggle to support sociability in the inquiry learning forum. *Educational Technology Research & Development*, 49 (4), 71-96.
- Baran, B. (2007). A case study of online communities of practice for teacher education: motivators, barriers and outcomes. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bardakçı, S. (2010). Çevrimiçi öğrenme ortamında algılanan sosyalleşme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 17-40.
- Barkhi, R., Jacob, V. S. ve Pirkul, H. (1999). An experimental analysis of face-to-face versus computer mediated communication channels. *Group Decision and Negotiation*, 8, 325-347.
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 47-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum (6. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Crook, C. (1998). Children as computer users: The case of collaborative learning. *Computers & Education*, 30, 237-247.
- Çalışkan, E. (2005). Bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenmede grup yapısının öğrencilerin görev başarıları üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrell uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dennis, A. R., Hilmer, K. M. ve Taylor, N. J. (1997). Information exchange and use in GSS and verbal group decision-making: Effects of minority influence. *Journal of Management Information Systems*, 14, 61-88.
- Dewiyanti, S., Brand-Gruwel, S., Jochems, W. ve Broers, N.J. (2007). Students experiences with collaborative learning in asynchronous computer-supported collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23, 496-514.
- Fjermestad, J. (2004). An analysis of communication mode in group support systems research. *Decision Support Systems*, 37, 239-263.
- Hair, F. H; Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R.E. ve Tahtam, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (6th edition)*. New jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tahtam, R. L. ve Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis (5th Edition)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hassanein, K. ve Head, M. (2004). Instilling social presence trough the web interface. Third Annual Workshop on HCI Research in MIS, Washington D.C, USA Kongresine Sunulmuş Bildiri.
- Hobaugh, C. F. (1997). Interactive strategies for collaborative learning. *The Annual*

- Conference on Distance Teaching and Learning: Competition Connection-Collaboration (pp. 121-125) University of Wisconsin-Madison, USA Kongresinde sunulmuş bildiri.
- Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P.A. ve Kanselaar, G. (2010). Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition Learning*, SpringerLink doi:10.1007/s11409-010-9061-5.
- Jarvela, S., Hakkinen, P., Arvaja, M. ve Leinonen, P. (2004). Instructional support in CSCL. Editör J.W. Strijbos, P. A. Kirschner ve R. L. Martens, *What we know about CSCL* (pp. 115-139). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Johnson, D. L. (1997). The effect of task difficulty on accounting-based decisions in face-to-face versus computer-mediated group settings: An experimental investigation. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1988). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Kenny, D. A., Kashy, D. ve Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. Editör D. Gilbert, S.Fiske ve G. Lindzey, *Handbook of social psychology* (4th ed., pp. 233-265). New York:McGraw-Hill.
- Kirschner, P. A., Martens, R. L. ve Strijbos, J. W. (2004). CSCL in higher education? Editör J. W. Strijbos, P. A. Kirschner ve R. L. Martens, *What we know about CSCL* (pp. 3-30). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Kirschner, P.A. ve Kreijns, K. (2005). Enhancing sociability of computer supported collaborative learning environments. Editör R. Bromme, F.W. Hesse ve H. Spada, *Barriers and biases in computer-mediated knowledge communication* (pp. 169-191). New York, NY: Springer.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (Second edition). London and Newyork: Routledge.
- Kreijns, K. (2004). Sociable CSCL environments social affordances, sociability, and social presence. Maastricht: Datawyse boek-en Grafische Producties.
- Kreijns, K. ve Kirschner, P.A. (2004). Designing sociable CSCL environments. Editör J. W. Strijbos, P. A. Kirschner ve R. L. Martens, *What we know about CSCL* (pp. 221-243). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Kreijns, K., Kirschner, P.A. ve Jochems, W. (2002). The sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Educational Technology & Society*, 5 (1), 8-22.
- Kreijns, K., Kirschner, P.A. ve Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19, 335-353.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W. ve VanBuuren, H. (2007). Measuring perceived sociability of computer- supported collaborative learning environments. *Computers & Education* 49, 176-192.
- Lee, J. ve Lee, H. (2010). The computer-mediated communication network: Exploring the linkage between the online community and social capital. *New Media &*

- Society, 12 (5), 711-727.
- Lipponen, L., Hakkarainen, K. ve Paavola, S. (2004). Practices and orientations of CSCL. Editör J. W. Strijbos, P. A. Kirschner ve R. L. Martens, What we know about CSCL (pp. 221-243). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Lou, Y., Abrami, P.C. ve d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449-521.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Peters, S. (2007). Online collaborative learning for high school students: Using a blended approach for the promotion of self-monitoring skills. National Educational Computing Conference, Atlanta, USA Kongresine Sunulmuş Bildiri.
- Preece, J. (2001). Sociability and usability: Twenty years of chatting online. *Behavior and Information Technology Journal*, 20 (5), 347-356.
- Rovai, A. P. (2001). Classroom community at a distance: A comparative analysis of two ALN-based university programs. *Internet and Higher Education*, 4, 105-118.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. ve Lamon, M. (1994). The CSILE Project: Trying to bring the classroom into World 3. Editör K. McGilley, *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 201-228). Cambridge, MA: MIT Press.
- Strijbos, J.W. (2011). Assessment of (computer-supported) collaborative Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 4 (1), 59-73.
- Suter, V. (2011). I am here—are you there? Sense of presence and implications for virtual world design. (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology, California.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISRELL uygulamaları. Ankara: Ekinox.
- Tabachnick, B. C. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th edition). Needha Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tu, C. H. (2000). On-line learning migration: From social learning theory to social presence theory in a CMC environment. *Journal of Network and Computer Application*, 23(1), 27-37.
- Yamada, G. ve Pandey, S. (1995). Effect of sample size on goodness-of-fit indices in structural equation models. *Journal of Social Service Research*, 20(3/4), 49-70.

CONSTRUCT VALIDITY OF THE SCALE OF THE PERCEIVED SOCIABILITY OF ONLINE LEARNING ENVIRONMENT IN COMPUTER SUPPORTED COLLABORATIVE LEARNING ENVIRONMENTS

Erkan ÇALIŞKAN*

Salih BARDAKCI**

Necmettin TEKER***

Abstract

The main aim of the study is to test construct validity of "The Scale of The Perceived Sociability of Online Learning Environment (SPSO)", developed by Kreijns, Kirshner, Jochems and VanBuuren (2007) and adapted to Turkish culture for online learning environments by Bardakci (2010) in computer supported collaborative learning (CSCL) environments. The scale consists of ten five-point-Likert type items under a single factor, and all of the items positively contribute to the total score. The research data is collected from 158 undergraduates from Ankara University, Gazi University, Marmara University and Van Yuzuncu Yil University, participating in a CSCL environment application in the 2008-2009 academic year. Confirmatory factor analysis is applied to the obtained data. According to results SPSO exactly maintains the construct shown by Kreijns and et al. (2007) and Bardakci (2010) in CSCL environments. In the research, both The Cronbach Alpha internal consistency coefficient and The Sperman-Brown split- half coefficient of the scale items are found as .92.

Key Words: Computer supported collaborative learning, CSCL, Social interactions, The scale of perceived sociability

* Research Assistant, Nigde University, Faculty of Education, Department of Computer & Instructional Technologies Education Nigde

** Research Assistant, Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Computer & Instructional Technologies Education Ankara

*** Assist. Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Computer & Instructional Technologies Education Ankara

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özet başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmazdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın ve beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örnekler kullanılmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizisinde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizisinde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) *Bildiriler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) *Kitaplar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Yayınlar Dairesi Başkanlığına hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*”, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında ' ahlısar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.

