

# Millî Eğitim

## National Education

kış/ winter 2008 • yıl/ year 36 • sayı/ number 177

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

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni / General Director

Aziz ZEREN

Yayımlar Dairesi Başkanı V. / Director Proxy of Publication Department

Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief

Selami YALÇIN

Şube Müdürü / Department Manager

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ramazan KAPLAN

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Doç. Dr. Derya ÖRS

Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu / Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Diğer EŞİTĞİN

Redaksiyon-Düzeltili / Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Diğer EŞİTĞİN

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı / English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme / Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi / Composition

Devlet Kitapları 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 - 213 65 12 Fax: (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications : 4490

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 233

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

---

### ***Hakem Kurulu/Advisory Board***

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

---

### ***Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board***

Prof. Dr. Adil DİNDAR	Prof. Dr. Nizamettin KOÇ
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Prof. Dr. Akif AKKUŞ	Prof. Dr. Semra ÜNAL
Prof. Dr. Ali BALCI	Prof. Dr. Şule Nergiz ŞAKIRZADE SARI
Prof. Dr. Ali UÇAN	Prof. Dr. Şükran KILBAŞ
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ	Prof. Dr. Turgut ALDEMİR
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU	Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Cengiz AKÇAY	Doç. Dr. Ceren TEKKAYA
Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK	Doç. Dr. Çiğdem ÜNAL
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN	Doç. Dr. Enver Aydın KOLUKISA
Prof. Dr. Hasan ÇELİKKAYA	Doç. Dr. Gürcan GÜRGEN
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN	Doç. Dr. Hale BAYRAM
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR	Doç. Dr. Selahattin GELBAL
Prof. Dr. İlhami KIZIROĞLU	Doç. Dr. Şefika KURNAZ
Prof. Dr. Mahmut TEZCAN	Doç. Dr. Uğur ALPAGUT
Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM	Yrd. Doç. Dr. Adem ÇELİK
Prof. Dr. Mustafa YEL	Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Prof. Dr. Mustafa YILMAN	Yrd. Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK	Yrd. Doç. Dr. Kürşat GÖKKAYA

---

### ***Abonelik Koşulları***

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone- dağıtım

Fikri NAYIR (0312) 222 74 10

## Editör'den ...

Değerli Milli Eğitim okurları,

177. sayımızla 36. yılımızın son sayısını yayımlıyoruz. Bu sayıda çok farklı konu ve branşlarda yazılmış hepsi birbirinden değerli yirmi bir inceleme ve araştırma yazısına yer veriyoruz.

Dergimizin iç düzenlemesinde küçük bir değişiklikle makaleleri muhtevalarına göre gruplamayı tercih ettik.

İlk grubu güzel sanat dallarından müzikle ilgili üç yazı oluşturuyor. İlkur Tunçdemir, "çok sesli müzikte harika çocuk kanununun Türk müzik kültürüne etkisi"ni İdil Biret ve Suna Kan örneğinden yola çıkarak inceliyor. Dolunay Akgül Barış, "Sosyal Beceri Gelişiminde Müzik" başlıklı yazısında sosyal becerilerin gelişiminde müzik eğitiminin birey üzerindeki etkilerini tetkik ediyor. Alanın son yazısında Ahmet Serkan Ece ve Sevilay Kaplan, müzik yeteneğinin tespitinde kullanılan "puanlayıcı unsurlar"ın güvenilirliğini gözden geçiriyorlar.

Diğer gruplamada eğitim alanının teorik yazılarına yer verdik. Yavuz Taşkesenli'nin önderlik ettiği üç yazarlı çalışmada "probleme dayalı öğrenme" nin teorik temelleri üzerinde duruluyor. Mehmet Arslan, Montessori'nin eğitim ilkelerinin günümüz eğitim anlayışı ile ne oranda örtüştüğünü irdeliyor. Abdurrahman İlğan yazısında, değişimin dinamiği, değişimi etkileyen örgüt içi ve dışı faktörleri ele alıyor. Engin Şimşek, "eğitim perspektifinden" Avrupa Birliği ile ilişkilere yer veriyor.

İki yazımız matematik dersinin öğrenci ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığını araştırıyor. Sırayı takip eden üç yazı sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinin çeşitli sorunlarını işliyor. Fen ve teknoloji branşına ait iki yazıyı yine aynı alana yönelik "Biyoloji Laboratuvarında V Diyagramının Kullanımı" konulu yazı izliyor.

Son kısımda ise yeni programlardan öğretmen ücretlerine kadar birbirinden farklı, eğitimin pratiğine yönelik, eğitimimize uygulamalarda ciddi katkılar sağlayacağına inandığımız yazılar yer almaktadır.

Dergimiz akademik yayın ilkelerinden taviz vermeden titizlikle yoluna devam ediyor. Mayıs bahar sayısında buluşmak dileğiyle...

## Editorial

Dear readers of Journal of National Education,

With our 177<sup>th</sup> issue we are publishing our last issue of our 36<sup>th</sup> year. There are twenty research and investigation articles from different subjects and branches which are more valuable than each other.

We made a small difference in the arrangement of our journal. We ordered the articles according to their contents.

The first group consists of the articles of fine arts about music. İlknur Tunçdemir is analysing the effect of the "law of wonderful kids" to the Turkish music culture ex: İdil Biret-Suna Kan. Dolunay Akgül Barış with its article "Child and music in social skill development" is analysing the effects of music in social skill development. In the last article of this subject Ahmet Serkan Ece and Sevilay Kaplan are overviewing the interrater reliability for music special skills examination.

The other group consists of articles about education's theoretical part. The article with three writers, which Yavuz Taşkesenli was the leader, emphasizes the theoretical foundations of problem-based learning. Mehmet Arslan is analysing Montessori's education principle with contemporary education apprehension. Abdurrahman İlgan is analysing dynamics of change, organizational change and successful change management. Engin Şimşek deals with the relations with European Union from the educational perspective.

Our two articles are analysing how maths lesson is perceived by teachers and students. The next three articles deal with some problems of geography lessons. Two articles about science and technology deal with the same problem. The using of V-Diagramson follows these articles.

In the last part, there are articles about different subjects such as teachers' salary, new curriculum, that will make serious contribution to our educational applications.

Our journal is holding its course diligence without making concessions . Hope to meet you in our May spring issue.

# İçindekiler / Table of Contents

---

Çoksesli Müzikte Harika Çocuk Kanununun Türk Müzik Kültürüne Etkisi: İdil BİRET-Suna KAN Örneği <b>İlknur TUNÇDEMİR • 8</b>	<i>The Effect of The "Law of Wonderfull Kids" To The Turkish Music Culture Ex: İdil BİRET-Suna KAN</i>
Sosyal Beceri Gelişiminde Çocuk ve Müzik <b>Dolunay AĞÜL BARIŞ • 28</b>	<i>Child and Music in Social Skill Development</i>
Müzik Özel Seçme Sınavının Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Çalışması <b>Ahmet Serkan ECE-Sevilay KAPLAN • 36</b>	<i>The Study of The Interrater Reliability For Music Special Skills Examination</i>
Probleme Dayalı Öğrenme Teorik Temelleri <b>Yavuz TAŞKESENİGİL-Erdal ŞENOCAK-Mustafa SÖZBİLİR • 50</b>	<i>Problem-Based Learning Its Theoretical Foundations</i>
Günümüzde Montessori Pedagojisi <b>Mehmet ARSLAN • 65</b>	<i>The Pedagogy Of Montessori At The Present Day</i>
Örgütsel Değişim/Değişme <b>Abdurrahman İLÇAN • 80</b>	<i>Organizational Change</i>
Eğitim Perspektifinden Avrupa Birliğinde Değişim <b>Engin ŞİMŞEK • 104</b>	<i>Education In European Union From The Educational Perspective</i>
Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar <b>Selahattin TURAN-Ömer GARAN • 116</b>	<i>Issues That Primary School Teachers Face In Mathematic Instruction In Rural Communities</i>

Lise Öğrencilerinin Logaritma Fonksiyonu Konusundaki Kavramsal ve İşlemsel Bilgilerin Araştırılması  
**Birol TEKİN • 129**

*Examining Of Secondary School Students' Conceptual and Procedural Knowledge On Function Of Logarithm*

Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğretimdeki Yansımaları  
**Ilhan TURAN-  
Nermin KARABACAK • 138**

*The Reflections Of Using Social Studies Teacher's Guide Books In Primary Education*

Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri  
**Bülent GÜVEN-Sibel ALP • 153**

*The Perceptions Of Teachers Related To The AC: Usitions "New" Social Studies Curriculum Goals*

Öğrencilerin Lise Coğrafya Programında Yer Alan Yer Yuvarlağı ve Harita Bilgisi Ünitelerindeki Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları  
**Mete ALIM • 166**

*The Students' Level Of Understanding and Misconception In The Units Of Planet Earth and Knowledge Of Map In The High School Geography Curriculum*

Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi  
**İsmet ŞAHİN • 181**

*The Evaluation Of New Science and Technology Curriculum For Grades 4 To 5*

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fene Karşı Tutumlarının Akademik Başarı Öğrenim Seviyesi ve Cinsiyetle İlişkisi  
**Dilek ERDURAN AVCI-  
Emine SELCEN DARÇIN • 208**

*The Relations Of Secondry School Students' Attitudes Towards Science and Academic Achievement, Grade and Gender*

Biyoloji Laboratuvarlarında V Diyagramı Kullanımının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi: Difüzyon-Osmos Örneği  
**Mehmet YAKIŞAN-Meryem SELVİ-  
Rabia SARIKAYA-Mahmut SELVİ • 217**

*The Effect Of Using V-Diagrams On The Achievement Of Students In Biology Laboratories: Examples Of Osmosis and Diffusion*

Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim  
Ders Programlarının Uygulanmasına  
İlişkin Görüşleri  
**Semra GÜVEN • 224**

*The Classroom Teachers' Views  
Concerning The Application Of The  
New Primary School Programmes*

Eğitimde Değişimin Kavramsal  
Modelleri ve Değişme Sürecinde  
Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri  
Konusunda Müfettiş Müdür ve  
Öğretmen Görüşleri  
**Feyyat GÖKÇE • 237**

*The Conceptual Models Of Change  
and Copetencies Of Educational  
Managers In Change Process*

Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri  
Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve  
Güvenirlilik Analizi  
**Emine ÖZMETE • 253**

*Developing Life Skills Scales Towards  
Young and The Study Of Reliability  
and Validity*

Meslek Liselerindeki Öğrencilerin  
Disipline Aykırı Davranışta Bulunma  
Nedenleri (Ankara İli Örneği)  
**Sabri ÇELİK-Ender ERESKİCİ • 271**

*The Reason Of Misbehaviours Of The  
Students At Vocational High Schools  
(Ankara-Province Sample)*

Pazarlama ve Özel Okullar:  
Okul Müdürlerinin Hedef  
Pazarlamadaki Rolü  
**A. Zuhal ZEYBEKOĞLU • 294**

*Marketing and Private Schools:  
Principal's Role In Target Marketing*

Türkiyede Öğretmen Ücretleri  
Türkiyede Öğretmen Ücretleri ile  
OECD Ülkelerindeki Öğretmen  
Ücretlerinin Karşılaştırılması  
**Murat DAŞTAN • 306**

*Teachers' Salary; To Compare The  
Teachers' Wages Between Teachers' In  
Turkey and In OECD Countries*

**Yayın İlkeleri • 327**

# ÇOKSESİL MÜZİKTE HARİKA ÇOCUK KANUNUNUN TÜRK MÜZİK KÜLTÜRÜNE ETKİSİ: İDİL BİRET-SUNA KAN ÖRNEĞİ\*

İlknur TUNÇDEMİR\*\*

## Özet

Eğitimciler üstün yetenekliliği, genel bir zihinsel yetenek olarak tanımlar. Üstün zihinsel yeteneğe sahip çocuklar, özellikleri yönünden sanatta ve müzikte belirgin farklılıklar gösterir.

Bu çalışma, çoksesli müzik alanında üstün yetenekli sanatçılarımızdan "Harika Çocuk Kanunu"ndan ilk defa yararlanıp yurtdışına giderek eğitim almış olan sanatçılarımız; İdil Biret - Suna Kan'ın almış oldukları eğitim, yapmış oldukları sanatsal faaliyetleri, Türk müzik kültürüne katkılarını irdelemiştir. Sanatçılarımız ülkemizde ve yurtdışında konserler vermiş, albüm çalışmaları yapmıştır. Suna Kan eğitmeni olarak da görev almıştır. Bu nedenle sanatçılarımızın ülkemizdeki müzik eğitimine yaptığı katkılar göz ardı edilemez.

Sonuç olarak, üstün yetenek, kaliteli bir eğitimle birleştiğinde (harika çocuk kanunu), yüksek kalitede müzik eserleri ortaya çıkabileceği gibi, bu eğitimi alan müzisyenler tarafından yetiştirilecek müzisyenler de üstün bir eğitim alma şansına sahip olabileceklerdir. Bu zincirleme bir müzik eğitim kültürünün oluşturulabilmesi için önemlidir. Müzik eğitiminde üstün kaliteyi yakalamak böyle bir müzik eğitim kültürünün oluşturulması ile mümkündür. Ele alınan sanatçıların müzik eğitimine yaptığı katkılar değerlendirildiğinde, böyle bir zincirleme tepkimenin başlatılmış olduğunu düşünmek yanlış olmaz.

**Anahtar Sözcükler:** Üstün zekâ, müziksel zekâ, üstün yetenek, harika çocuk kanunu, sanatçı

## Giriş

### ZEKÂ

*"Uygar dünyada yerimizi korumayı sağlamlaştırmayı istiyorsak yeteneğin her zerresine, zekânın her kıvılcımına ve maharetin en küçük ışığına bile ihtiyacımız vardır"*  
(Cevdetnersebilsem.sitemnyet.com,24/02/2004).

Zekâ bireyler arasındaki farkı belirleyen zihinsel gelişimle ilgili önemli bir özelliktir. Zekâ soyut bir kavramdır. Bireyin zekâsı konusunda karar vermek için ölçümlere ihtiyaç vardır (Ülgen,1997, 26). Zekâ nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrama, yeni durumlara uyabilme, soyut düşünebilme, sorunlara çözüm bulma yeteneği olarak da tanımlanır. Günlük yaşamda zekâ, genelde tek bir yetenek veya becerinin sivrilmesi biçiminde anlaşılır. Zekâ algılama, öğrenme, düşünme gibi birçok yetenek ve becerinin birlikte kullanımı ile kendini gösterir.

\* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

\*\* T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Devlet Çoksesli Korusu, Ankara.



◆ İlknur Tunçdemir

Zekânın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâyâ ilişkin kuramların tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşmektedir. Buna göre zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir. Bir kişinin zekâ seviyesi diğer koşullar eşit tutulduğunda, ne kadar zor işler başardığı veya aynı güçlükteki işlerden ne kadar çoğunu başarabildiği veya ne kadar kısa sürede doğru sonuca ulaşabildiği ile belli olmaktadır.

Zekâ gelişiminde doğuştan getirilen kapasite ve içinde bulunulan çevre önemli rol oynar. Tek yumurta ikizleri birbirinden ne kadar farklı çevrelerde yetişirlerse aralarındaki zekâ farkı da o denli fazla olmaktadır. Aile ortamının zihinsel gelişmeyi etkilediği istatistiklerle gösterilmiştir. Çeşitli eğitim seviyesine sahip ailelerden gelen çocukların bir arada okudukları okullarda yapılan araştırmalarda, eğitim düzeyi yüksek ailelerden gelen çocukların diğerlerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Zekâyı geliştiren çevresel etkilerin arasında içinde bulunan ortamdaki uyaran sayısının fazla olması, bireyin problem durumları ile karşılaşması, bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerini kullanması ve geliştirmesine elverişli bir ortam olması, sosyal-psikolojik çevre, ve güdü sayılabilir. Kaygılı ve korkak çocuklar problem çözerken yapılan işe dikkatlerini vermede güçlük çekerler ve dolayısı ile zekâ testlerindeki başarı düşük olmaktadır. Diğer koşullar eşit tutulduğunda orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilerin zekâ puanları, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilere kıyasla daha yüksek olmaktadır (ODTÜ Zekâ Oyunları Topluluğu htm,2004).

Üstün zekâlı bir bireyin bununla orantılı olarak toplumda başarılı olacağı varsayılırsa da, kimi zaman denetlenemeyen dış etkenler nedeniyle uzun vadeli tahminler geçersiz çıkabilmektedir.

**Zekâ Testlerinin Tarihiçesi:**

Zekâ genel yetenek olarak tanımlandığında birbirine bağımlı becerileri ölçmeyi amaçlayan testler geliştirilmiştir. Eğer zekânın değişik bir dizi beceriden oluştuğu düşünülürse, her beceriyi bağımsız olarak ölçen maddeler (items) seçilir bir çocuk örneklem grubuna uygulanarak her yaş düzeyinin ortalama performansı bulunmaktadır (Gander- Gardiner, 2001, 375).

Zekâ testleri konusundaki sistematik ve bilimsel çalışmalar ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkmaya başlamış, İngiltere’de Fransı Galton, Almanya’da Emil Kraepelin ve Fransa’da Alferd Binet bu konuda araştırmalar yapmışlardır. İlk formal IQ testi bu yüzyılın başında, Fransız hükümetinin, okuldan yararlanamayacak kadar durgun zekâdaki çocukların yeterli zekâ potansiyeli olduğu halde gerekli çabayı göstermedikleri için başarısız olan çocuklardan ayırt edebilmek amacıyla Binet ve Simon’dan zekâ testi geliştirmelerini istemesi üzerine ortaya çıkmıştır (ODTÜ Zekâ Oyunları Topluluğu htm,2004).

Zekâ yaşamın ilk on yılında büyük bir gelişme kaydetmektedir. Bu süre içinde en hızlı gelişme ilk iki yılda gerçekleşir. Binet, çocukların hangi yaşlarda hangi becerilere sahip olduklarını inceleyerek ilk test maddelerini oluşturarak bu test maddelerini çocuklar üzerinde denemiştir. Binet testinde çok çeşitli türden maddeler (bellek uzamı, aritmetik ve sözcük dağarcığı gibi yetenekleri test eden maddeler) olmasına karşın, parlak çocukların tüm bu maddelerde yüksek puan aldıklarını belirtmiştir

(Atkinson-Hilgard,1995,503). Bu ölçüme göre bir çocuk, kendi yaştlarının yapabildiklerini yapabiliyorsa normal zekâlı, daha küçüklerin yapabildiklerini yapabiliyorsa geri zekâlı, kendinden büyük zekâlıların maddelerini yapabiliyorsa ileri zekâlı olarak değerlendirilmiştir. Böylece 1916 yılında Binet-Simon adı altında ilk zekâ testi ortaya çıkmıştır. Zekâ testleri konusunda bilinen diğer önemli psikologlar şunlardır: Terman, Cattell, Spearman, Stern, Thorndike, Thrustone ve Wechsler (ODTÜ Zekâ Oyunları Topluluğu htm,2004).

Günümüzde en yaygın olarak kullanılan Binet ve Wechsler testlerinde öğrenme, soyutlama ve yeni durumlara uyum gösterme kapasitesini ölçülmeye çalışılmakta ve sonuç, zekâ yaşının kronolojik yaşa oranı olan zekâ bölümü (Intelligence Quotient- IQ) olarak elde edilmektedir (Akarsu, 2004, 131). Günümüzde en yaygın olan Stanford-Binet ve WAIS-R testlerinde zekâ ölçümü için Binet'in geliştirdiği yöntem kullanılmasına karşın, zekânın ne olduğunun tanımlanmasında eksiklikler bulunmaktadır. Binet ekolünde zekâ; kişinin test sonuçlarında aldığı derece ile ölçülmektedir. Bu zekâyı ölçmek için pratik bir yaklaşımdır ve kişilerin performanslarını anlamaya yöneliktir, ancak bu testler zekânın doğasını anlamak için fazla ipucu vermezler. Araştırmacılar zekânın doğasını anlamak içinde çalışmaktadırlar. En çok sorulan sorulardan biri zekânın tek bir faktörden mi yoksa bir kaç bileşenin bir araya gelmesiyle mi oluştuğudur. İlk psikologlar, zekânın ve genel bir g-faktörü olarak adlandırılan genel bir mental faktörden oluştuğunu varsayıyorlardı. Bu faktörün, zekânın her bir yöndeki performansını etkilediğini varsayarak, zekâ testinin bu g-faktörünü ölçmeye yönelik olduğunu kabul ediyorlardı. Daha sonraki araştırmacılar akıcı zekâ ve kristalize zekâ olmak üzere zekânın iki çeşidi bulunduğunu öne sürdüler. Akıcı zekâ, yeni problemleri ve durumları başarıyla ele alabilme yeteneğini, kristalize zekâ ise bilginin saklanması, beceriler, akışkan zekânın kullanılması ve tecrübelerden elde edilen stratejileri kapsamaktadır (ODTÜ Zekâ Oyunları Topluluğu htm,2004).

### Zekâ Testlerinin Eleştirisi

Zekâ testleri konusundaki en önemli tartışmalardan biri zekâyı oluşturan zihinsel yeteneklerin tanımlanması ve IQ' nun bu yetenekleri yeterince yansıtmayacağı üzerinde yoğunlaşmış, testin hazırlanması ve standartlaştırılmasında kültürel önyargıların olabileceği ileri sürülmüştür. Ancak kültürel farklılıkların zekâ testlerindeki etkileri belirgin olduğu için farklı ülkelerde ve kültürlerde uygulanmadan önce puan ve yüzdelik değerlerin o ortama uygun olarak çıkarılması gerekmektedir (Akarsu, 2004: 132). Günümüzde kullanılan zekâ testleri, zekâ hakkında bilinen bütün nitelikleri kapsamaktadır. Bu testler, çeşitli zekâ düzeyindeki kişileri ayırt edebilmekte, farklı kültürler için çeşitli normlar geliştirilmiş ve bu testler zekâ hakkındaki yeni bilgiler ışığında ve yeni malzemeler kullanıma girdikçe daha da geliştirilmektedir. Ayrıca, bireyin doğuştan gelen yeteneklerini daha doğru yansıtan ve kültürel yapıdan etkilenmeyecek testler geliştirilmesine yönelik çalışmalar da yapılmaktadır.

Howard Gardner' ın "Çoklu Zekâ Kuramı" (1983) göre zekânın tanımı daha çok yeteneğin tanımı olmaktadır. Gardner kendisine yöneltilen "zekâyı nasıl tanımlarsınız? Sorusunu "zekâ, insanın problem çözme ya da birden fazla kültürce değer verilen bir şeyler yapma yeteneğidir. Bir problemi çözme yeteneğine ya da belirli bir şekilde bir ürün oluşturulmasına değer veren bir kültür bulduğumuz sürece, bu yeteneğin zekâ olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceğini düşünürüm" şeklinde yanıtlamıştır (Checkley, 2000). Gardner 'ın çalışmaları bize daha başka zekâ türlerinin

◆ İlknur Tunçdemir

olduğunu söylemektedir. Bu alanların çok nadir, bağımsız olarak işlediklerini ve tüm alanların faal kullanılması gerektiğini söylemektedir. Gardner ayrıca insanların tümünün birçok zekâ alanına sahip olduklarını her zekâ alanında güçlü olmadığını ve herkesin aynı zekâ bileşimine sahip olmadığını belirtmiştir (Doğan-Tertemiz,2003).

Gardner' ın "Çoklu Zekâ Kuramı" (1983) eğitimde yerini almaya çalışmaktadır. Bu kurama göre insanların performanslarını sergiledikleri alanlar, geleneksel zekâ testlerinde olduğu gibi, sadece matematiksel ve sözel alan değildir (Ülgen, 1999, 157). IQ testleri Gardner tarafından belirlenen sekiz zekâ alanından sözel ve mantıksal/ matematiksel olan iki zor alanı ölçmektedir. Çoklu zekâ kuramına kadar kişi bu iki zekâ alanında iyi durumdaysa, ölçümlerden başarılı olmaktadır ve bu kişiler okulda başarılı sayılmaktadır. Okullar sadece mantıksal ve matematiksel zekâ ile çalışmaktadır (Vickers, 1999, 35).

Gardner, zekâların kendi sıraladıklarıyla sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamıştır. Çoğu standart IQ testinin ölçtüğü sınırlı yeteneklerin aksine, Gardner'ın teorisini insan olmanın ne demek olduğuna dair geniş bir tasvir yapmaktadır. Ayrıca Gardner her zekânın alt zekâları da olduğunu vurgulamıştır. Örneğin müzikal zekâda çalmak, söylemek, dinlemek gibi alt gruplar bulunabilir. Benzer şekilde diğer zekâlarda da birçok alt grup vardır (cevdetnersebilsem. sitemnyet. com, 24/02/ 2004)

Gardner belirli alanlarda olağandışı başarılar sergileyen insanların yeteneklerini inceleyerek sekiz değişik zekâ alanı olduğunu savunmuştur. Aşağıda açıklanan bu zekâ alanlarının her biri diğerinden bağımsız olmasına karşın, herhangi bir aktivite bu zekâ alanlarından bir kaçının aynı anda aktif hale geçirilmesiyle oluşmaktadır (Campbell, 1994; Gardner, 1999; Armstrong, 2000; Saban, 2001; Bümen, 2002)

1. Sözel- Dilsel Zekâ; Bireyin kendi dilinin gramer yapısına ve kullanımına olan duyarlılık, dili öğrenme yeteneği ve farklı amaçlar için dili etkili olarak kullanma kapasitesiyle ifade edilmektedir.

2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ; Mantıksal olarak problemleri analiz etme, matematiksel işlemleri başarıyla yapma ve bilimsel olarak araştırma yapma kapasitesiyle ifade edilmektedir.

3. Görsel- Uzamsal Zekâ; Resimlerle düşünme ve şekil, renk ve büyüklük açısından üç boyutlu olarak görüntü oluşturma veya tasarlama yeteneğini kapsamaktadır.

4. Müziksel Zekâ; Müziksel olarak düşünme ve bir olayın oluş biçimini veya düzenini müziksel olarak algılayıp yorumlayabilme becerilerini kapsamaktadır.

5. Bedensel Zekâ; Bireyin bedeninin tümünü veya bir bölümünü problem çözerken veya bir ürün ortaya koyarken kullanma yeteneğini gerektirmektedir.

6. Sosyal Zekâ; Çevresindeki insanların niyetlerini, ilgilerini ve isteklerini anlama, başkalarıyla etkili bir şekilde çalışabilme kapasitesi anlamına gelmektedir.

7. İçsel Zekâ; Bireyin kendisini anlama, kendisinin zayıf ve güçlü yönlerini etkili bir şekilde tanıma ve bu bilgileri kullanarak hayatına yön verme kapasitesini kapsamaktadır.

8. Doğa Zekâsı; Bireyin çevresindeki canlı ve cansız varlıkları tanıma ve onları belirli özelliklerine göre sınıflandırma kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Bütün bireylerde bu zekâ mevcuttur. Ancak bireyin sahip olduğu kalıtsal özellikler, geçirdiği yaşantılar, bu zekâların gelişimine verilen önem ve toplumun bu zekâlara bakışı gi-

bi faktörler bireylerdeki zekâların farklı şekillerde gelişmesine yol açmaktadır. Böylelikle okul ortamına gelen öğrenci de farklı seviyelerde gelişmiş kapasitelere sahiptir.

Gardner, zekânın biyolojik yapı ve kültürle ilişkisinin önemini vurgular. Bu görüşe göre, bireyin sadece matematik ve anadilini anlama alanındaki yeteneğini ölçen genel yetenek testlerinden toplanan puanlarla, bireyin zekâ düzeyine karar vermek haksızlıktır (Ülgen,1997: 157). Gardner' ın her bir zekâ alanını açıklamak üzere verdiği yetenekli kişiler arasında Yehudi Menuhin, T.S. Elliot, Anne Sullivan, Virginia Wolf gibi ünlüler yer almaktadır (ODTÜ Zekâ Oyunları Topluluğu htm,2004).

Guilford'a göre zekânın üç boyutu vardır. İçerik (yetenek) boyutu figürlerle, sembollerle, anlamlarla ve davranışlarla ilgili bölümlerden oluşmuştur. Ürünler boyutu birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme ve doğurgulardır. İşlem boyutu ise, biliş, bellek, ayırıştırıcı, düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmuştur (Ülgen, 1997, 27).Guilford' un kendi tanımı bir tarafa zekâ; içerik (yetenek) boyutu, zihinsel işlemler, ürün ve hız boyutlarından oluşmaktadır. Spearman, Stanford-Binet zekâ testinde yetenek ve hız boyutuna odaklanmaktadır. Gardner'da ise zekâ yetenek boyutuna odaklanmaktadır. Tüm bu tartışma ve zekânın tarihsel gelişimi incelendikten sonra zekânın tanımını genel olarak tanımlayacak olursak, farklı kuramların zekânın farklı boyutları üzerine odaklandığını görürüz. Zekâ kişinin doğuştan getirdiği genel yetenekler sonucu, o yetenekle ilgili olan bilgiyi alması zihninde bazı işlemlerden geçirip, ortaya kaliteli bir ürün çıkartması, tüm bu süreci gerçekleştirmesindeki hızdır (ODTÜ Zekâ Oyunları Topluluğu htm,2004).

### Üstün Zekâ Nedir?

Zekâ dağılım eğrisinin bir ucunda zekâ geriliği gösteren kişiler yer alırken diğer ucunda ise üstün zekâlı kişiler yer almaktadır. Toplumun oluşturan kişilerin ancak %2'lik bir bölümü 130 ve üstündeki IQ derecesine sahiptir. Üstün zekâlı çocuklar geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı olup da, güzel sanatlar, matematik, fen ve teknik gibi alanlarda kendi yaşlarının % 99'undan üstün olan çocuklardır (Ömeroğlu, 2004, 276; Özsoy ve ark., 1988).

1. Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyon Raporu'nda üstün zekâ ve üstün özel yetenek "üstün yetenek" başlığı altında toplanmış ve tanımı şu şekilde yapılmıştır; " Üstün yetenekliler, genel ve/ veya özel yetenekleri açısından, yaşlarına göre yüksek performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir. Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı, kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara gereksinim duyan gruptur" (1. Özel Eğitim. Kons. 1991). Yine komisyonun raporuna göre üstün yeteneklileri diğer bireylerden ayırt eden özellikler şunlardır:

1. İleri düzeyde zihinsel yetenek
2. Çeşitli alanlarda özel yetenek
3. Duyarlılık ve yaratıcılık
4. Yoğun motivasyon (1. Özel Eğitim. Kons. 1991).

Üstün zekâlıların tipik örnekleri onları sakar, utangaç, sosyal açıdan akranlarıyla uyumsuz gibi gösterse de birçok araştırma onların tam tersine birçok şeyi ortalama insandan çok daha iyi yapabilen, iyi uyumlu, sevilen kişiler olduğunu ortaya

#### ◆ İlknur Tunçdemir

koymuştur. Lewis Terman tarafından yapılan 1920 yılında başlatılan bir çalışma halen devam etmektedir. Bu çalışmada IQ derecesi 140'ın üzerinde olan 1500 üstün zekâlı çocuktan oluşan bir grup 60 yıl boyunca düzenli aralıklarla takip edilmektedir. Başından itibaren bu gruptaki kişiler fiziksel, akademik ve sosyal açıdan, normal akranlarına göre daha ileride olmuşlardır. Genellikle daha sağlıklı, daha uzun, daha ağır ve daha kuvvetli oldukları gözlenmiş, okulda daha başarılı olmuşlar ve normal kişilere göre daha iyi sosyal uyum sergilemişlerdir. Bütün bu avantajlar, kariyer başarısına dönüşmüş, bu kişiler normal insanlara göre daha çok ödül almış, sanat ve edebiyata daha fazla katkıda bulunmuşlardır. Örneğin bu gruptaki kişiler 40 yaşına geldiklerinde, toplam olarak 90 kitap, 375 oyun ve kısa hikâye, 2000 makale yazmışlar, 200 üzerinde patente imza atmışlardır. Bu çalışma diğer yandan, üstün zekâlı olmanın her zaman başarılı bir grafik çizmeyi garantileyemeyeceğini de göstermiştir. Terman'ın incelediği grupta bazı önemli başarısızlıklara da rastlanmıştır. Başka çalışmalardan da anlaşıldığı üzere üstün zekâ her alanda düzgün bir dağılım göstermemektedir. Yüksek IQ derecesine sahip bir kişinin akademik konularda ille de başarı göstermesi gerekmekte, ancak konulardan bir veya bir kaçında olağandışı bir üstünlük sergileyebilmektedir. Yüksek bir IQ derecesi, her şeyde başarı anlamını kesinlikle taşımamaktadır (ODTÜ Zekâ Oyunları Topluluğu htm,2004).

#### Üstün Zekâlı Ve Üstün Yetenekli Çocuk Kimdir?

Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuklardır. Üstün veya özel yeteneklilik dört temel insan özelliği arasındaki etkileşimden oluşur. Bunlar, ortalamanın üstünde yetenek düzeyi, yüksek düzeyde görev sorumluluğu, yüksek düzeyde yaratıcılık, yüksek düzeyde motivasyondur (cevdetnersebilsem. sitemnyet. com, 24/02/ 2004)

Üstün yetenekli çocukların yaklaşık yarısı, okula gitmeden önce okumayı öğrenmekte, bağımsız olarak çalışmakta ve araştırmalara daha erken yaşta başlamaktadırlar. Bitip tükenmek bilmeyen enerjileri sebebiyle yanlış olarak bazen kendilerinin hiperaktif olduğu söylenmektedir. Üstün yetenekli çocukların öğrenme, araştırma ve keşfetme konusunda doğuştan motivasyonları mevcuttur (Karakurt, 22/ 04/ 2004).

Literatürde genellikle üstün yetenekli ve üstün zekaya sahip çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren gelişim aşamalarına normal gelişim standartları gösterenlere göre daha hızlı ulaştıkları vurgulanmaktadır. Ancak üstün yeteneklilik tiplerine göre, bu hızlı ilerleme özelliği değişebilir, özel bir alanda yetenekli olan çocuğun tüm gelişim alanlarında hızlı olması beklenmemelidir. Örneğin, görsel sanatlar alanında üstün yetenekli olan çocuk sadece bu alanda yaşitlarından, üstün olma özelliği göstermekle birlikte, diğer gelişim alanlarında standart gelişim ritmi izleyebilir (Ersoy - Avcı, 2001,129). Dolayısıyla öncelikle üstün zekâ ve yeteneğe sahip çocukların tespit edilmesi ve yetenek alanlarının belirlenmesi gerekmektedir (Karakurt, 22/ 04/ 2004).

Eğer çocuktaki yetenek düzeyi olağanın çok üstünyeyse, tanımlamak oldukça kolay olmaktadır. Herhangi türden bir ölçüm yapılmadan çocuğun kabataslak yeteneği hakkında bir şeyler söylenebilmektedir. Örneğin üç yaşında her türlü müzik aletini çalabilen ya da olağanüstü resim yapabilen bir çocukta da olağanüstü müzik ve resim yeteneği bulunduğu apaçık ortadadır. Bu türden çocuklar okul sistemi içinde kolaylıkla tanınmaktadır (Ataman, 1998, 337).

### Müzik Alanındaki Üstün Yetenekli Çocukların Yetenek Özellikleri

Bireyin müziksel özellikleri genellikle çocukluk döneminin ilk yıllarında kendini belli eder. Müzik yeteneği çocuğun yapısında beliriyor ve diğer çocuklara göre farklılık kazanıyorsa çocuğu tanımlamak zor olmaz. Müzik yeteneği normalin üstünde veya daha ileri seviyede olarak gözlemlenebilir. Küçük yaşta her türlü müzik aletini çalabilen, ritim duygusu son derece gelişmiş, olağanüstü bir kulak duyumuna sahip, ses dinleme- ayırt etme- seçme özelliğine sahip, beden dilini çok iyi kullanabilen, müziksel oyunlarda farklılığını gösterebilen bir çocukta, olağanüstü bir yeteneğin bulunduğu aşikârdır (Malkoç, 2004, 172).

Bazı kişiler müzik yeteneğini duyarlılık, ses yüksekliğini ayırt etme, belleğe alma, yeniden tanıma, ritim duygusu ve müzikal işitme olarak tarif ederler. Bazı kişilere göre ise ritim duygusu, bölgesel işitme, aynı anda tınlayan iki ve daha çok sesi algılayıp çözümleme, duyduğunu söyleme- çalma ve yaratıcı tasarımdır (Uçan, 1994, 16). Müzikteki üstün yeteneklilik ise bu söylenenlerin çok üstünde olan ve daha ayrıntılı ifadeleri kapsayan özel bir durumdur. Algılayıcı yetenek, yorumlayıcı ve yaratıcı yetenek çok üst boyutlarda gelişme göstermektedir. Üstün yetenekli çocuklar için tanımlanan vasıflar, müziksel açıdan düşünüldüğünde;

- 1-Hızlı ve kolay öğrendikleri için, nota yazımında çabukturlar.
- 2- Ritim duyguları ve hareket yetenekleri fazlasıyla gelişmiştir.
- 3-Duydukları melodileri kolay hatırlar ve tekrarlama gücüne sahiptirler.
- 4- Kavramlar arası ilişkileri tespit etme ve detayları rahatlıkla gözlemleme kabiliyetlerinden dolayı, notaları belleklerine çok kısa zamanda yerleştirirler ve notalarla, nüanslar arasında hemen bağlantı kurarlar.
- 5- Dikkat bellekleri her zaman çok açık ve çok iyi gözlemci olduklarından, notaları bestecinin kendi kişisel özellikleri ve yazılan zamanın özelliklerine uygun olarak detaylayabilir ve eserler arasında kıyaslama yapabilirler.
- 6- Merak seviyeleri üst noktada olduğu için, bir esere ait bütün bilgileri hemen kavrayabilirler.
- 7- Hayalleri güçlü olduğu için, farklı çalgı aletleri için eserler yazabilirler.
- 8- Müzik yeteneği olan ve geliştirilebilen diğer insanlara kıyasla göz önündedirler ve başarıları mutlakdır.
- 9- Çalışmalarında hızlı düşünme, çabuk sonuca varma, hızlı ilerleme söz konusudur.
- 10- Küçük yaşta beliren bir idealizm söz konusudur.
- 11- Yüksek bir konsantrasyon (yoğunlaşma) kabiliyeti, ciddiyet çalışmalarında çok önemlidir.
- 12- Farklılık arayışı içerisinde olduklarından orijinal besteler yapabilme gücüne ve yeteneğine sahiptirler.
- 13- Matematiksel düşünme yetenekleri gelişmiş olduğu için ustalıkla çalgı aleti çalabilirler.
- 14- Müzikal aktivitelerle yaşamak, sürekli arayış içerisinde olmak, onlar için kaçınılmazdır.
- 15- Duygu ve deneyimlerini çalgı aletine aktarma, vücut dilini kullanabilmede çok başarılıdırlar.

◆ İlknur Tunçdemir

**16-** Müzik sanatı ile diğer sanat dalları arasında farklı bir iletişim kurabilme, bilgilenme gücüne sahiptirler (Malkoç, 2004, 173).

Üstün yetenekli bireyin var olan kapasitesini iyi bir şekilde değerlendirilebilmesi için, bireyin kapsamlı bir değerlendirme sürecinden geçirilmesi gerekmektedir (Ömeroğlu, 1993; Moore, 1992; Stile, 1996). Bu süreçte, disiplinler arası bir yaklaşımın ve birçok değerlendirme aracının birlikte kullanılması kaçınılmazdır (Malkoç, 2004, 173).

**Ülkemizdeki Üstün - Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi**

Cumhuriyet döneminde üstün veya özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için çeşitli düzenlemeler yapılmış ve kanunlar çıkarılmıştır. 1960 öncesi düzenlemeler daha ziyade bireysel niteliktedir. Ancak 1960'lı yıllarda özel üst sınıfların açılmasıyla üstün veya özel yetenekli öğrencilerin eğitimi daha kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Ciddi problemlerin ortaya çıkması üzerine, ilkokulların bünyesindeki özel üst sınıf uygulamasına son verilmiştir. İlgili, yetenek ve statü farkı gözetmeksizin, tüm öğrencilerin okul hayatlarının bir bölümünde ortak öğrenim yaşantılarını paylaşmaları; demokratik değerlerin gelişimi sayesinde insanlığın elde ettiği önemli bir kazanımdır. Bireylere toplum içinde birlikte yaşama bilincinin kazandırılması ve demokratik değerlerin geliştirilmesinde son derece faydalı ve vazgeçilmez olan bu uygulamanın sıra dışı öğrencileri mağdur ettiği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Çünkü bu uygulamada öğretim programları ortalama öğrencilerin normal çalışmayla başarabilecekleri düzeyde hazırlanmaktadır. Ama bu programlar ciddi öğrenme güçlüğü olanlarla, üstün veya özel yetenekliler gibi sıra dışı iki grubun ihtiyaçlarına cevap vermemektedir (Çamurlu, 2001, 4- 5).

Ciddi öğrenme güçlüğü olanlar özel eğitim okullarında eğitime alınmaktadır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün veya özel yetenekli öğrenciler için ülkemizdeki çalışmalar yetersizdir. Orta öğretimde ise Fen Liseleri ve Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri gibi üstün veya özel yetenekli öğrencilerin devam edeceği okul türleri vardır. Bunlara rağmen eğitim sistemimizin en fazla mağdur ettiği grubun üstün veya özel yetenekliler olduğu söylenebilir. Üstün veya özel yetenek, kişilerin başarılı bilim veya iş adamı olmaları için belki gerekli fakat asla yeterli değildir. Üstün veya özel yetenek başarıyı etkileyen diğer faktörlerle uygun bileşim oluşturduğu zaman kişiler için bir güç kaynağı haline dönüşmektedir. Aslında üstün veya özel yetenekliler ciddi bir risk grubunu oluşturmaktadır. Eğer üstün veya özel yeteneklilerin bu potansiyelleri uygun şekilde geliştirilip yönlendirilebilirse; başarılı birer birey olarak ülkemize ve insanlığa önemli hizmetlerde bulunabilirler. Aksi halde kendisi ile barışık olmayan, aile ve toplum için "sorunlu grup" haline dönüşmeleri ihtimali oldukça fazladır (Cevdetnersebilsem.sitemnyet.com, 24/02/ 2004)

Bu sebeple; üstün veya özel yeteneklilerin özel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek ve öğrenme hızlarına uyum sağlayacak eğitim modellerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Özel yetenekli öğrencilerin normal akranlarıyla birlikte eğitim görürken bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak ve özel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi ile ek imkânların sunulması daha sağlıklı bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitiminde, yapılan çalışmaların süreklilik göstermediği, çeşitli pilot uygulamalarla kaldığı görülmüştür.

Üstün beyin gücünü geliştirme ve yararlanma amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çeşitli illerimizde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) projesi pilot uygulamalarla üstün veya özel yetenekli çocukların; yeteneklerinin farkında olmalarını sağlayarak, mevcut yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri, yaratıcılıklarını en üst düzeyde kullanma becerisi edinmelerini sağlamak amacıyla çalışmalarına başlamıştır (Çamurlu,2001, 4- 5). Bilssem öğrenme modeli ve bağlantılı hazırlık çalışmaları, özel olarak İstanbul bilim ve sanat merkezi için düzenlenmiştir. Bu modeli temel alan pilot uygulamalar Bayburt, Bursa, Trabzon, Isparta, Tekirdağ ve Sinop olmak üzere altı ilde başlamıştır. Özellikle Doğu Anadolu'daki az gelişmiş bölgelerden biri olan Bayburt'ta 1999 yılında 22, 2000 yılında ise 35 öğrenci çalışmalara başlamıştır (Akarsu, 2004, 366).

### Ülkemizde Ankara Devlet Konservatuarı'nda Müzik Eğitimi

Ülkemizde Konservatuarlar, uygulamalı ve kuramsal eğitim yapan orta dereceli bir meslek okulu olarak yapılandırılmıştır. Öğretim kadrosunu, yerli ve yabancı müzik uzmanları ve eğitimciler oluşturmuştur. Konservatuarda batı müziği eğitimi verilmektedir. Eğitim sisteminin bütünüyle modernleştirilmesi, doğrudan doğruya ulusal kültür politikasıyla ilgilidir. Ulusal müziği geliştirme, yayma ve sahne sanatlarının farklı türlerine yönelik eleman yetiştirme amacıyla, 1936 yılında Musiki Muallim Mektebine bağlı olarak Ankara Devlet Konservatuarı kurulmuştur. 1940 yılında çıkarılan Devlet Konservatuarı Yasasıyla, müzik ve temsil kolları ayrıştırılmıştır. Müzik kolu, kompozisyon ve orkestra yönetmenliği; piyano, yaylı çalgılar; üflemeli ve vurma çalgılar; şan (opera, koro ve konser şarkıcılığı) dallarından oluşmuştur. Konservatuarda müzik bölümünün yanı sıra tiyatro ve bale bölümleri de açılmıştır. Böylece Ankara Devlet Konservatuarı, çağdaş bir anlayışla müzik sanatçısı eğitiminin başlangıcını oluşturmuştur (www. hacettepe.edu.tr, 02/ 01/ 2004).

Ankara Devlet Konservatuvarında, orta ve yükseköğrenim verilmektedir.1941 yılında çıkarılan yönetmeliğe göre okulun süresi, ilkokuldan sonra biri hazırlık olmak üzere üç yıl ortaöğretim ve dört yıl yükseköğretim dönemleri şeklinde düzenlenmiştir. Konservatuarda üstün yetenekli çocukların yoğun ve hızlı müzik eğitimi görmeleri için 1976 yılında yürürlüğe giren bir yasa çıkarılmıştır. Bu statüden ilk olarak Oya Ünler (Piyano) yararlanarak 1978 yılında mezun olmuştur. Daha sonraki yıllarda Burçin Büke (Piyano)1983 yılında bu yasadaki yararlanarak mezun olmuştur (Tunçdemir,1996,12).

### Harika Çocuk Kanunu

Türkiye Cumhuriyeti Ulu Önde Atatürk'ün önderliğinde kendine özgü bir çağdaş ulusal devlet olarak kurulurken yeni ilkeler, yeni amaçlar ve yeni yöntemler belirlenmiştir. Bu hedeflerin doğrultusunda müzik kültürü ve eğitimi yeniden yapılandırılmıştır. Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde girilen devrim hareketleri sanat konularına da yönelmiştir. Özellikle müzik kültürümüzün gelişmesine yönelik geliştirilen reformlar çerçevesinde Atatürk "milli yaratıcılık ve sanatın geliştirilmesi" üzerinde ısrarla durmuştur. Müzik ve resim başta olmak üzere sanatın çeşitli dallarında öğrenim yapıp yurda dönmeleri için Avrupa'ya "Devlet adına yurtdışı eğitimi" ne öğrenciler gönderilmeye başlanmıştır. Müzik alanında özel yetenekli çocukların yetiştirilmesi ve çağdaş anlamda uluslararası düzeyde başarılar kazandırılması için Atatürk'ün isteğiyle, 1925 yılında yurtdışında eğitim olanağı oluşturulmuştur. Bu uygu-



#### ◆ İlknur Tunçdemir

lama, 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı yasayla belirginlik kazanmış, 1943 yılında yürürlüğe giren 4489 sayılı yasayla biraz daha genişletilmiştir (Kavcar, 2003, Uçan, 1994, 49).

7 Temmuz 1948 tarihinde TBMM’de 5248 sayılı “Harika Çocuk Kanunu” adıyla bir yasa çıkartılmıştır. Yasanın çıkmasında dönemin Millet Meclisi görüşmelerinde, milletvekili Tezer Taşkıran’ ın büyük yardımı olmuştur. Bu kanun “İdil Biret ve Suna Kan’ ın yabancı memleketlere müzik tahsiline gönderilmesine dair kanun” adını taşımaktadır. Olağanüstü yetenekli çocukların keşfedilerek, yurtdışında müzik eğitimlerini sürdürmeleri için çıkartılan bu yasadan ilk olarak yararlanan İdil Biret yedi yaşında ve Suna Kan dokuz yaşında yararlanarak Fransa’ ya Paris Konservatuarı’na gönderilmişlerdir (İdilbiret.gen.tr, 2004; Tunçdemir, 2004, 3).

1948 yılında kabul edilen 5245 sayılı yasayla özel yetenekli çocukların yurtdışında eğitimi sağlanmıştır. 1956 yılında 6660 sayılı yasayla daha önceki yasanın kapsamı genişletilmiştir. Müzik, resim ve plastik sanatlarda olağanüstü yetenek gösteren çocukların devlet hesabına yurt içi ve yurt dışında eğitimini sağlayan bir nitelik kazanmıştır. 6660 sayılı yasa “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” adını almıştır (Güzel, 1973; Ataman, 2004, 160). Daha sonraki yıllarda bu yasadan Verda Erman, Gülsin Onay, Hüseyin Sermet ve İsmail Aşan adlı sanatçılarımız yararlanmışlardır. Bu yasa 1970’ li yıllarda işlemez hale gelmiştir. Ankara Devlet Konservatuarı eğitimcilerinden Mithat Fenmen ve İlhan Baran öncülüğünde hazırlanan yönetmelik taslağı, üstün yetenekli çocukların Devlet Konservatuvarında yoğun ve hızlı bir müzik eğitimi görmeleri için çıkartılmış olan “özel statü”, 1976 yılında Bakanlar Kurulu tarafından onaylanmıştır. Bu statü ile kendi alanlarında konservatuvarın yüksek bölümünü bitirerek yurtdışına giden öğrenciler olmuştur. Bu statüden ilk olarak yararlananlar üstün yetenekli öğrenciler; Oya Ünler, Burçin Büke ve Cihat Aşkın olmuştur. Daha sonraki yıllarda: Şölen Dikener (Viyolonsel), Fazıl Say (Piyano), Muhittin Dürrüoğlu Demiriz (Piyano), Yeşim Alkaya (Piyano), Çağlayan Ünal (Viyolonsel), Ertan Torgul (Keman) ve Özgür Balkıs (Keman) yararlanarak 1986- 1987 yılları arasında mezun olmuşlardır. Yukarıda adı geçen öğrencilerden sonra yasa bir kez daha işlemez hale gelmiştir (Tunçdemir, 1996, 12).

#### İDİL BİRET\*

21 Kasım 1941 yılında Ankara’da doğmuştur. İki buçuk yaşında iken piyanoda iki parmakla küçük melodiler çalmıştır. O sırada radyodan duyduğu melodileri tekrar edebilmektedir. Dört yaşında iken duyduğu melodilerden yeni melodiler yaratılabilmekte, konserlerde duymuş olduğu eserlerin melodilerini çalabilmektedir. Absolut (çok iyi işitebilen) bir kulağa sahip olduğu ve dünyada eşine az rastlanır bir belleği temsil ettiği müzik otoriteleri tarafından belirlenmiştir. Beş yaşında iken Ankara Devlet Konservatuarı Piyano bölümü başkanlığı yapan Mithat Fenmen’den piyano dersi almaya başlamıştır. Bach, Beethoven, Chopin, Shubert, Saygun’un parçalarından oluşan eserleri ezbere çalmıştır. Altı yaşında iken Ankara Radyosu’nda “Ayşe Ablanın Radyosu Çocuk Kulübü” programında o dönemde yaptığı “kedilerin kavgası”, “babamın çikolata çalışısı”, “keloğlan” adlı kendi bestelediği parçaları çalmıştır (Tunçdemir, 1996, 99).

Müzik eleştirmenlerinin “Harika Çocuk” olarak tanımladıkları İdil Biret’in 1948 yılında adına çıkartılan “Harika Çocuk Kanunu” başka bir deyişle “İdil Biret-Suna Kan Kanunu” uyarınca Fransa’nın Paris Konservatuvarına gitmiştir. Piyano eğitimi-

ne ünlü müzik pedagogu Nadia Boulanger' le başlamıştır. Nadia Boulanger İdil Biret'in üstün yeteneğini geliştirebilmesi için Wilhelm Kempff ve Wilhelm Buchhaus gibi ünlü piyanistlerle küçük öğrencisini tanıştırmış eğitimini sağlam temellere dayalı şekilde yapabilmesine olanak sağlamıştır. İdil Biret konservatuar eğitimini 3 birincilik ödülü olarak bitirmiştir. İdil Biret Jacques Fevrier den odamüziği dersi almıştır. Henüz 11 yaşındayken Mozart'ın iki piyano için konçertosunu Wilhelm Kempff ile birlikte 1953 yılında Theatre des Champs-Elysee Tiyatrosunda icra etmiştir. İdil Biret olağanüstü müzik yeteneğini bu konser sayesinde Paris'te tanıtmıştır. Bu konser sanatçımızın müzik kariyerinin başlangıcı olmuştur. Dönemin ünlü gazete ve dergilerinde olumlu eleştirileri yayınlanmıştır. Sanatçımız on altı yaşından itibaren başlayarak çeşitli müzik salonlarında konserler vermiştir.

İdil Biret dünyanın beş kıtasını kapsayan sayısız konserlerinde piyano virtü-özü olarak çeşitli resitalleri ve turneleri olmuştur. Kanada, Rusya, İskandinav ülkeleri dâhil; Avrupa, Asya, Afrika ve Avustralya'da; Boston Senfoni Orkestrası, Leningrad Filarmoni Orkestrası, Leipzig Gewandhaus Orkestrası, Dresden Staats Kapelle, Sidney Senfoni Orkestrası, Tokyo Filarmoni Orkestrası, Paris Senfoni Orkestrası gibi uluslararası orkestraların eşliğinde, Montreux, Scherchen, Leinsdorf, Boult, Kempe, Sargent, Rozhdestvensky, Keilberth, Fruhbeck de Burgos, Pritchard, Groves, Mackeras ve Iwaki gibi ünlü orkestra şeflerinin yönetimindeki konserlerde solist sanatçı olarak piyano konserleri vermiştir (Tunçdemir,1996, 101).

İdil Biret hiçbir piyano yarışmasına katılmamıştır, öte yandan Piyano yarışmalarında seçici kurullarda jüri üyesi olarak komisyonlarda görev almıştır. Bu yarışmalar: 1978 yılında yapılan Kraliçe Elizabeth yarışması (Belçika) jüri üyeliği , 1985 yılında The Van Cliburn Piyano Yarışması (ABD) jüri üyeliği, 1993/ 1995 yıllarında Ferruccio Busoni Uluslar arası Piyano yarışması (İtalya) jüri üyeliği, Montreal Piyano yarışması (Kanada) jüri üyeliği, Weimar -Lizt Piyano Yarışması (Almanya) jüri üyeliği yapmıştır (İdilbiret.gen.tr, 2004; Virtüöz,2004,Artliveon htm.).

Sanatçımız Uluslar arası festivallerde de parlak etkinlikleriyle başarılar kazanmıştır. Katıldığı festivaller arasında Montreal, Persepolis, Nohant, Montpellier, Royan, Lo Rochelle, Atina, Berlin, Gostaad, İstanbul gibi Uluslar arası müzik festivalleri bulunmaktadır.

İdil Biret yorumculuğu, kusursuz tekniği, temizliği ve saltlığı, tını zenginliği, araştırmacılığı, inanılmaz çalışkanlığı ve sanatsal disiplini sayesinde üstün başarılar elde etmiş bir sanatçımızdır. Eleştirmenlerin İdil Biret hakkındaki ortak görüşleri onun büyük virtüözlüğünün yanı sıra aldığı her eseri derinlemesine araştıran ve tamamen kendine özgü yorumlarını eşine az rastlanır bir anlatım gücü ile dinleyicisine aktaran olağanüstü yeteneğinde odaklanmıştır ( Tunçdemir,1996, 114).

#### İDİL BİRET' in Ödülleri\*

- 1952 yılında Paris Konservatuar'ında Yüksek solfej ve Deşifraj bölümlerini "Birincilik ödülü" olarak bitirmiştir
- 1954- 1956 yıllarında Lilly Boulanger Vakfının Memorial- Fond Ödülünü(Boston) almıştır.
- 1957 yılında Paris Konservatuar'ında Piyano, Oda Müziği ve Eşlikçilik sınıflarının her birinden "Birincilik Ödülü" olarak mezun olmuştur. Reine Laurent Ödülü ve Popelin Ödülünü (Fransa) almıştır.

◆ **İlknur Tunçdemir**

- 1961 yılında Harriet Cohen-Dino Lipatti “Altın Madalya” Ödülünü (Londra) almıştır.
- 1971 yılında “Devlet Sanatçılığı” unvanını alan ilk kadın sanatçımızdır.
- 1974 yılında Polonya Hükümetinin Kültür/ Liyakat madalyasını almıştır.
- 1974 yılında İtalya hükümetinin Adelaide Ristori Nişanı (İtalya) madalyasını almıştır.
- 1974 yılında Fransa hükümetinin “Chevalier de l’Ordre National du Merite” madalyasını almıştır.
- 1988 yılında Boğaziçi Üniversitesinin “Fahri Doktora” unvanını almıştır.
- 1988 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi “Fahri Doktora” unvanını almıştır.
- 1995 yılında Uludağ Üniversitesi “Fahri Doktora” unvanını almıştır.
- 1995 yılında Chopin Plakları Büyük Ödülü yarışması’nda (Varşova) “Grand Prix du Disque Chopin” jüri özel ödülünü almıştır.
- 1995 yılında Fransız Besteci Pierre Boulez’in üç sonatını içeren CD Kaydı (1992) Paris’te çağdaş müzik alanındaki sanatçılara verilen “Altın Diapozon” ödülünü almıştır. Paris’te Le Monde gazetesi tarafından da yılın en iyi Cd kayıtlarının arasına seçilmiştir.
- 1996 yılında Sevdâ-Cenap And Müzik Vakfı Onur Ödülü “Altın Madalya”sını almıştır.
- 1997 yılında Hacettepe Üniversitesi “Fahri Doktora” unvanını almıştır.
- 2003 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi “Fahri Doktora” unvanını almıştır.

**İDİL BİRET’ in Kayıtları – Albümleri ( Plakları - Cd’ leri )\***

**Plakları**

İdil Biret Beethoven - Liszt tarafından piyano için düzenlenmiş 9 senfoniyi 1986 yılında EMI plak şirketi tarafından plak yapmıştır. Bunun yanında diğer plak kayıtları: Robert Schumann Fantasy pieces op. 12- Brahms Three Intermezzi op. 117 (1959), Brahms’ın Handel çeşitlemeleri op. 24- Paganini Teması üstüne Varyasyonlar op. 35 (1961), Sergei Prokofiev Piyano Sonatı No:7 (1961), Beethoven Sonat No:15 “Pastoral” (1967), Sergei Rachmaninov Corelli Teması üzerine Varyasyonlar op. 42 (1972), Pierre Boules Piyano Sonatı No:2 (1973), Alban Berg Piyano Sonatı op. 1 (1975), Ravel Sere-nade, Stravinski Piyano parçaları (1976), Sergei Prokofiev Piyano Sonatı No:2- Chopin Mazurkalar- Skriabin Piyano Sonatı No:10 (1977), İlhan Mimaroglu Sessions- Boucourechliev -Archipel IV, Brouwer- Sonata (1978, Hectör Berliöz Symponi Fantastique op. 114 (1979), Sergei Rachmaninov Prelude- Nikolai Miaskovsky Piyano Sonatı No: 2-3- Alexander Scriabin 5 Prelüd op. 74 (1980), Gustav Mahler Piyano Dörtlü la minör Fin-nader- Cesar Franck Piyano Quintet (1982), Ludwig van Beethoven Piyano Sonatı No: 8 “Pathetique”- Piyano Sonatı No: 29 “Hammerklavier” (1986) Beethoven – Franz Liszt Bütün Piyano için yazılmış senfonileri 6 Plak (1986).

İdil Biret bugün hala kimselerin pek ulaşamadığı bir rekorun peşinde: Tarihte Liszt’in piyanoya uyarladığı Beethoven’in tüm senfonilerini plak haline getiren ilk sanatçıdır. Tüm Brahms, Chopin ve Rachmaninov’un yapıtlarını cd külliyatı yapmış-tır.80’ e kadar cd çalışması yapmıştır (idilbiret. gen. tr 2004; İlyasoğlu, 1999, 81).

### CD' leri

- 1985 yılında EMI Plak Şirketi tarafından yapılan kayıtlarla Beethoven 4-5 Senfonilerinin Cd kaydını çıkarmıştır.
- 1986 yılında EMI Plak Şirketi tarafından Beethoven – Franz Liszt Bütün Piyano için yazılmış senfonilerinin Cd kaydını çıkarmıştır
- 1987 yılında PANTHEON Plak Şirketi tarafından yapılan kayıtlarla Ravel, Schubert-Liszt Lied uygulamaları, Wagner - Liszt Operalardan Uyarlamalar CD kaydını çıkarmıştır.
- 1989 yılında NAXOS Plak Şirketi tarafından yapılan kayıtlarla Chopin, Saint-Seans, Rachmaninov, Brahms, Berliöz- Liszt Bütün Piyano için yazılmış senfonileri Cd kaydını çıkarmıştır.
- 1990 yılında Beethoven/Liszt Senfonilerinin komple Cd kaydını yapmıştır
- 1995 yılında NAXOS Plak Şirketi tarafından yapılan kayıtlarla Chopin bütün yapıtları dizisini Cd kaydı olarak çıkarmıştır.
- 1997 yılında NAXOS Plak Şirketi tarafından yapılan kayıtlarla Brahms'ın ölümünün 100 yılı nedeniyle bütün solo albümlerini (12cd) kaydı olarak çıkarmıştır.
- 1997 yılında Bach- Brahms- Chopin- Debussy- Kempff Liszt/ Berliöz- Rachmaninov- Schumann- Tschaikowsky Cd kaydını çıkarmıştır.
- 1999 yılında Harika Çocuklar İdil Biret/ Suna Kan 50. yıl Cd kaydını çıkartmışlardır.
- 2001 yılında Brahms'ın Piyano Sonatlarının ve Piyano konçertolarının komple Cd kaydını yapmıştır.
- İdil Biret'in Ankara ve İstanbul Radyosunda yapmış olduğu konser ve resital kayıtları vardır (idilbiret. gen. tr, 2004, Tunçdemir, 1996, 107).

### SUNA KAN\*

Suna Kan 21 Ekim 1936 yılında Adana'da doğmuştur. Suna Kan keman eğitimine 5 yaşında Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası Viyola sanatçısı olan babası Nuri Kan ile başlamıştır. Daha sonra aile dostları Hulusi Karsel'den özel keman dersleri almıştır. Özel derslerdeki başarıları sonucunda babası Suna Kan'ı Ankara Devlet Konservatuarı'nın Alman eğitimcilerine dinletmiştir. Suna Kan Ankara Devlet Konservatuarı'nda temel keman eğitimine Avustralyalı eğitimci Walter Gerhardt'la başlamıştır. Suna Kan konservatuar'da keman eğitimini İzzet Nezih Albayrak ve Gilbert Back ile sürdürmüştür. Gilbert Back'ın öğrencisi iken ilk resitalini 18 Nisan 1946 yılında Ankara Devlet Konservatuarı'nın konser salonunda vermiştir. Ankara Devlet Konservatuarı'nda en son Lico Amar' la çalışmıştır. 1946 yılında Hasan Ferit Alnar yönetiminde Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası eşliğinde henüz 9 yaşında iken verdiği ilk konserinde Mozart'ın No: 5 keman konçertosunu ve Viotti'nin la minor keman konçertosunu seslendirmiştir. Bu konser Suna Kan'ın "Harika Çocuk" olarak tanınmasına neden olmuştur. Avrupa'da eğitim görmesi konusu gündeme gelmiştir (Tunçdemir,1996, 141).

1948 yılında adına çıkartılan yasa kapsamında Harika Çocuk Kanunu başka bir deyişle "İdil Biret-Suna Kan Kanunu" uyarınca ailesiyle birlikte önce İtalya'nın Roma kentine gitmiştir. Çalışmak zorunda olduğu eğitimcinin ölmesi nedeniyle Türkiye'den gelen emirle Paris Konservatuarı'nın keman bölümüne gitmiştir. Paris Kon-

#### ◆ İlknur Tunçdemir

servatuarı'nda Gabriel Bouillon ile keman çalışmalarına başlamıştır. Paris Konservatuvarını 1952 yılında birincilikle bitirmiştir. Okul bittikten sonra Gabriel Bouillon ile repertuar çalışmalarına devam etmiştir. Uluslararası birçok yarışmalara katılmıştır (Vural:1986, 375).

Suna Kan yurtdışı eğitimini tamamlayarak ülkemize döndükten sonra Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasına solist sanatçı olarak atanmıştır. İcracı olarak yurt içinde keman virtüözü olarak yurtiçi ve yurtdışında sayısız konseri, resitalleri ve turneleri olmuştur. Suna Kan İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya, İsviçre, Belçika, Hollanda, İsveç, Norveç, Rusya, Çin Japonya, Kanada, ABD ve Güney Amerika ülkelerinde çeşitli resitaller ve konserler vermiştir. Londra Senfoni Orkestrası, Los Angeles Filarmoni Orkestrası, Bamberg Senfoni Orkestrası, Moskova Senfoni Orkestrası, Fransa Ulusal Senfonisinin eşliğinde, bu orkestraların ünlü orkestra sefleri; Istvan Kertesz, Walter Susskind, Zubin Mehta, Hans Rosbauld, Louis Fremaux, Gotthold Lesing, Michel Plasson eşliğinde solist sanatçı olarak konserler vermiştir (Virtüöz,2004Artliveon htm).

Suna Kan yurtdışında yaptığı çok sayıda turnelerinde ayrıca "ikili konçerto" yorumladığı ünlü solistlerle (Yahudi Menuhin, Igor Bezrodni, Pierre Fournier, Andre Navarra, Frederick Riddle) çalışmıştır. Ülkemizin ilk piyano sanatçısı Ferhunde Erkin ile birlikte 1961- 1967 yılları arasında ikili kuran Suna Kan Anadolu'da ve yurt dışında sayısız konser etkinliğinde bulunmuştur (İlyasoğlu, 28/ 07/ 2004). Ülkemizde çoksesli evrensel müziğin tanınması ve yaygınlaştırılması uğrunda çalışmalar yapmıştır. 1977- 1986 yıllarında kuruluşuna ön ayak olduğu "TRT Ankara Oda Orkestrası'nın başkemancılığını ve solistliğini yapmıştır. Ülkemizin çeşitli kentlerinde konser turneleri vermiştir (biyografi.info/ sunakan, 6/02/ 2004, musisyenlerkulubu.com, 21/02/ 2004).

Suna Kan keman çalarken keman sol elinin doğal bir uzantısı, yayda sağ elinin devamı gibidir. (Ali, 1994, 177). Suna Kan'ın bir eseri yorumlarken çalgısı aracılığıyla kendini dışa vurmaktadır. Suna Kan'ın yaradılışı bir eseri çalarken hiçbir zaman çok taşkın bir yorum getirmemiştir (İlyasoğlu,1992, 46). Türkiye'nin müzik alanında yorumcu ve icracı olarak uluslararası üne sahip müzisyeni Suna Kan çok küçük yaşta başladığı müzik hayatını başarıyla sürdürmektedir. Teknik güçlükleri aşmış sanatçı konserlerindeki yorumlarıyla müzik kalitesi ve tekniğinin üstünlüğü ile seçkin bir sanatçı olduğunu müzik severlere kabul ettirmiştir (Korucuoğlu,1990,Gençliğin Sesi).

#### **SUNA KAN' ın Ödülleri\***

- 1952 yılında Paris Konservatuvarının Keman Yüksek Bölümünü birincilik ödülü olarak bitirmiştir.
- 1954 yılında Cenevre konkurunda birincilik ödülü madalyası almıştır.
- 1955 yılında Viotti yarışmasında birincilik ödülü almıştır.
- 1956 yılında Münih yarışmasında ikincilik ödülü almıştır.
- 1957 yılında M.Long-J Thibaud konkurun keman kısmına ait Jacques Thibault yarışmasında "Paris kenti ödülü"nü almıştır.
- 1971 yılında "Devlet Sanatçılığı" unvanı alan ilk kadın sanatçımızdır.
- 1976 yılında Chevalier del'ordre National de Merite Fransız Nişanı ödülünü almıştır.

## Çoksesli Müzikte Harika Çocuk Kanunu'nun Türk Müzik Kültürüne Etkisi: İdil Biret-Suna Kan ◆

• 1992 yılında Yamanlar Lionnes Klübü tarafından verilen Yılın Kadın Sanatçısı ödülünü almıştır.

• 1996 yılında Sevda Cenap And Vakfı Altın Madalya ödülünü almıştır. (Tunçdemir,2003, 148, Artliveon, 2004 )

Suna Kan çoksesli müzik alanında ülkemizi yurt içinde ve yurtdışında başarı ile temsil etmiş bir sanatçıdır. Yurt içinde orkestra ile eşlikli birçok konser yapan sanatçımız Anadolu'nun birçok ilinde icracı olarak evrensel müziğin tanıtılması ve yaygınlaştırılması için birçok konser ve resital vermiştir. Araştırma kapsamındaki sanatçımız ayrıca eğitim alanında da çalışmaları olmuştur. Ayvalık Uluslararası Müzik Akademisi ileri müzisyenler için "masterclass" programı çerçevesinde seminerlere katılmıştır.1988 yılında Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesinde I.Uluslararası Yaz Okulunda bilgi ve deneyimlerini öğrencilere aktarmıştır. Daha sonraki yıllarda Yaz okulundaki çalışmalarına devam etmiştir. Halen Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik bölümünde öğretim görevlisi olan sanatçımız "Sanatta Yeterlilik" ve "Yüksek Lisans" sınıflarında keman dersleri vererek öğrenci yetiştirmektedir.

### SUNA KAN'IN Kayıtları-Albümleri (Plakları-Cd'leri) \*

#### Plakları

• Ulvi Cemal Erkin Keman Konçertosu Münih Filarmoni Orkestrası (Şef: Hikmet Şimşek)

• Bach Keman Konçertosu No: 1 Ankara Oda Orkestrası (Şef Gürer Aykal)

• Bach KemanKonçertosu No: 2 Ankara Oda Orkestrası (Şef Gürer Aykal)

#### CD' leri

• Elgar Serenad Op.20 Ankara Oda Orkestrası (Şef Gürer Aykal)

• Mozart Sinfonia Concertante KV 423 Ankara Oda Orkestrası (Şef Gürer Aykal), Solistler: Suna Kan- Ruşen Güneş

• Bach Keman konçertoları KV 423 Ankara Oda Orkestrası (Şef Gürer Aykal), Solistler: Suna Kan- Cihat Aşkın- Çetin Yalçın

• Mozart Keman konçertoları KV 207 , KV 211, KV 216 ,KV 218 Ankara Oda Orkestrası (Şef Gürer Aykal), Solist: Suna Kan

• Harika Çocuklar İdil Biret/ Suna Kan 50. yıl Cd

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimciler üstün yetenekliliği genel bir zihinsel yetenek olarak tanımladıkları gibi sanatta ve müzikte belirli bir yetenek, beceri olarak ta tanımlamaktadırlar (Stanford:1971,138). İnsanlar arasındaki yetenek ve nitelik başlıklarında kalıtım ve soyaçekim önemli bir etken oluşturur. Gözlenen aile eğitimindeki ters tutumlara karşın kalıtımın gücü yeteneğin yönlendirilmesini sağlayan bir unsurdur. Sanatçıların yaşamları incelendiğinde soylarında müziğin önem taşıdığı, daha sonraki kuşaklarda sürdüğü görülmüştür (Yener,1992, 11).

\* İdil Biret ve Suna Kan Bölümleri Tunçdemir, 1996, 2003 ve Virtüöz Artliven 2004 ten güncellenmiştir.

◆ İlknur Tunçdemir

Üstün zihinsel yetenekli çocuklar kolay ve çabuk öğrenmekte, çok tekrar yapmadan öğrendikleri gözlenmektedir. Akıl yürütmeyi, açık seçik düşünmeyi, çabuk kavramayı, genellemeyi, diğer çocukların farkında olmadığı alanlarda farklılıklarını ortaya koydukları görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki sanatçılarımız İdil Biret-Suna Kan eğitimlerine çok küçük yaşlarda başlamışlardır. Sanatçılarımızın üstün yetenekli oldukları yaşamlarının ilk yıllarından itibaren aileleri tarafından gözlenmiştir. Aileleri tarafından yönlendirilen sanatçılarımızın (İdil Biret'in annesi piyano çalan Leman hanım, Suna Kan'ın babası senfoni orkestrası viyola sanatçısı Nuri Kan) müzikteki üstün yetenekleri dönemin müzik otoriteleri tarafından da desteklenmiştir. İdil Biret müzik eğitimine beş yaşında Mithat Fenmen'le başlamıştır.Suna Kan ise müzik eğitimine babası Nuri Kan ve aile dostları Hulusi Karsel ile başlamıştır.Özel derslerindeki başarısı sonucunda Ankara Devlet Konservatuvarının sınavını kazanarak kemen eğitimine Walter Gerhardt'la başlamıştır.Sanatçılarımızın üstün yeteneklerinin anlaşılmasında sonra TBMM tarafından müzikte olağanüstü çocukların keşfedilerek yurtdışında eğitimlerini sürdürmeler için 7 Temmuz 1948 tarihli 5245 sayılı "Harika Çocuk Kanunu" adı ile bir yasa çıkarılmıştır.Bu yasadaki ilk olarak İdil Biret ve Suna Kan yararlanarak Fransa'daki Paris Konservatuvarına aileleri ile birlikte gönderilmişlerdir. Yurtdışı eğitimleri sırasında Paris Konservatuvarı'nın ünlü müzik pedegogu Nadia Boulanger İdil Biret'e Suna Kan'a ise Gabriel Bouillon üstün yeteneğini geliştirebilmesi için yardımcı olmuştur. Sanatçılarımızın her ikisi de yurtdışı eğitimleri sırasında Avrupa ve Amerika'nın tanınmış müzisyenleri ile çalışarak Paris Konservatuvarını birincilik ödülü olarak bitirmişlerdir. Araştırma kapsamındaki sanatçılarımızın yaşam öyküleri, eğitimleri incelendiğinde başarılı bir sanatçı olabilmek için yurtiçi eğitiminin yanı sıra yurtdışı eğitiminin de çok önemli olduğu görülmüştür.

Çoksesli müzik alanında İdil Biret ve Suna Kan ülkemizi yurtdışında başarı ile temsil ettikleri görülmüştür. Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının solist sanatçısı olarak yurtiçinde yaptıkları çeşitli resital ve orkestra eşlikli konserlerle, Anadolu'nun bir çok ilinde icracı olarak evrensel müziğin tanıtılması ve yaygınlaştırılması üzerine resital ve konser faaliyetlerinde bulunmuşlardır.Ülkemizde Türk bestecilerinin özgün yapıtlarının ilk seslendirilmesini gerçekleştirmişlerdir.Bu eserleri yurtdışındaki konserlerinde de çalarak tanıtılmasını sağlamışlardır.Ülkemizin müzik kültürüne katkı olarak ülkemiz ve yurtdışında resital ve orkestra eşlikli konser çalışmalarına halen devam etmektedirler.Araştırma kapsamındaki sanatçımız Suna Kan Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik Bölümünde "Sanatta Yeterlik" ve "Yüksek-lisans" alanında keman eğitimcisi olarak halen çalışmaktadır.Müzik Akademisi ileri müzisyenlerden oluşan "Masterclass" programı çerçevesinde seminerlerde görev almaktadır.

Sanatçılarımız Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının solist sanatçılarıdır.1971 yılında Türk toplumunun kültür ve sanat hayatına üstün hizmette bulunmuş mesleğinin örnek temsilcisi olarak uluslar arası düzeyde yeteneğini kanıtlamış sanatçılara Kültür Bakanlığınca verilen "Devlet Sanatçısı" ödülünü almışlardır.

Sanatçılarımız televizyon ve radyo kayıtlarının yanı sıra CD ve albüm çalışmalarına devam etmektedirler. Özellikle İdil Biret CD –Albüm çalışmalarına yurtdışında önemli plak şirketleriyle çalışarak 1990 yılından itibaren Chopin'in bütün yapıtlarını,

Brahms'ın konçerto ve piyano solo yapıtlarını yayınlamıştır. Bundan dolayı Londra'da Classic Cd dergisinin 12 dalda vermekte olduğu "Yılın En İyi CD Ödülü"nü 1994 yılında Chopin Prelüdlere adlı Cd'si ile almıştır.

Sanatçılarımız çoksesli müzik alanında Atatürk devrimlerinin Türkiye Cumhuriyetine kazandırdığı çağdaş- evrensel müzik kültürünü yurtiçi ve yurtdışında temsil etmeye devam etmektedirler. Elde edilen sonuçlardan bu konuda yapılacak yeni çalışmalar için şu öneriler verilebilir: 1948 yılında çıkartılan "Harika Çocuk Kanunu"nun gündeme getirilerek yasanın tekrar düzenlenerek yeniden gündeme getirilip çıkarılması, ülkemizde müzikte üstün yetenekli çocuklar için ilk ve orta öğretimden başlayarak özel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanacağı özel eğitim destek programlarının geliştirilmesi, konservatuarlardaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için uygulanacak müzik eğitiminin nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir. 1948 yılında çıkarılan yasadın sonra araştırma yapıldığında müzik alanında üstün yetenekli öğrencilerin yurtdışına sürekli olarak gönderildiği gözlemlenebilir. Daha sonraki yıllarda ise konservatuarda "özel statü" programlarının uygulamasıyla üstün yetenekli çocukların müzik eğitimlerini bitirdikten sonra çok az sayıda üstün yetenekli gençlerin yurt dışı eğitimine gönderildiği gözlemlenebilir. 1986 yılında özel statü programından mezun olan gençlerimizden Fazıl Say, Muhittin Dürrüoğlu Demiriz, Şölen Dikener, Yeşim Alkaya yurt dışı eğitimlerini daha çok özel burslarla ve ailelerinin desteğiyle tamamlamışlardır.

Üstün yetenek, kaliteli bir eğitimle birleştiğinde (Harika Çocuk Kanunu) yüksek kalitede eğitim almış müzisyenler yetişeceği gibi bu eğitimi almış müzisyenler tarafından yetiştirilecek müzisyenlerin de üstün bir eğitim alma şansı olabilecektir. Müzik eğitiminde üstün kaliteyi yakalamak müzik eğitim kültürünün oluşturulması ile mümkündür.

#### Kaynakça

- I. Özel Eğitim Konseyi (1991).Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğilimleri Komisyon Raporu (13- 15 Mayıs 1991), M.E. B.Yayımları, Ankara
- AKARSU, Füsün (2004). İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) için Bir Öğrenme Modeli, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23- 24 Eylül 2004) Seçilmiş Makaleler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları: 64, İstanbul
- AKARSU, Füsün (2004) Üstün Yetenekliler, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23- 24 Eylül 2004) Seçilmiş Makaleler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları: 64, İstanbul
- ALİ, Filiz (1994). Dünyadan ve Türkiye'den Müzisyen Portreleri, Cem Yayınları, İstanbul
- ARMSTRONG, T. (2000) Multiple Intelligences in the Classroom, Second Edition, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, U.S.A.
- ATAMAN, Ayşegül (1998). "Üstün Zekâlı Çocuklara Ana-Babaları ve Öğretmenleri Nasıl Yardımcı Olabilir?", A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1,Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara
- ATAMAN, Ayşegül (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23- 24 Eylül 2004) Seçilmiş Makaleler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları: 64, İstanbul
- ATKINSON, L.Rita - ATKINSON, C. Richard - HILGARD, R.Ernest (1995). Psikolojiye Giriş Çev: Kemal Atakay-Mustafa Atakay - Aysun Yavuz, Sosyal Yayınları, İstanbul
- BÜMEN, N. (2002). Okulda Çoklu Zeka Kuramı, Pegem Yayıncılık, Ankara
- CAMPBELL, B. (1994). The Multiple Intelligences Handbook; Lesson Plans and More, Campbell & Associates, Stanwood, WA.



◆ İlknur Tunçdemir

- CHECKLEY, Kathy (2000). Çoklu Zeka Kuramı Üzerine Howard Gardner'la Söyleşi, Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 65, İstanbul
- ÇAMURLU, Abdullah (2001). "Üstün veya Özel Yetenekli Çocuklar ve Bilim ve Sanat Merkezleri", Eğitim Dergisi, Sayı: 1, M.E. B. Yayınları, Ankara
- DEMİREL, Özcan (1998). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme Pegem Yayıncılık Önder Matbaacılık, Ankara
- DOĞAN Özlem- TERTEMİZ, Neşe (2003). "İlköğretim Matematik Dersinde Çoklu Zekâ Kuramının Kullanılması" Mat-der Üyeleri Dergisi, Sayı:404, Ankara
- ERSOY, Özlem – AVCI Neslihan (2001). Özel Eğitim, Ya-pa Yayıncılık, İstanbul
- GANDER, J Mary, GARDINER, W Harry (2001). Çocuk ve Ergen Gelişimi, Çev: Prof. Dr. Bekir Onur, İmge Yayınları, Ankara
- GARDNER, Howard (1999). Intelligence Reframed; Multiple Intelligences for the 21. Century, A member of the Perseus Books Group
- GÜZEL, Ayşegül (1972). 6660 Sayılı Yasanın 16 Yıllık (1956- 1972) Uygulanması İle İlgili Değerlendirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Semineri, Ankara
- İLYASOĞLU, Evin (1992). Müziğin Kanatlarında Söyleşiler, Pan Yayınları, İstanbul
- İLYASOĞLU, Evin (1999). Cumhuriyetin Sesi, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul
- İLYASOĞLU, Evin (2004). Müziğe Adanmış Hayatlar, Cumhuriyet Gazetesi, 28/ 07/ 2004
- KAVCAR, C. (2003). "Cumhuriyet Döneminde Sanat Eğitimi", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl:4, Sayı: 44, M.E. B. Yayınları, Ankara
- KORUCUOĞLU, Nevin (1990). Devlet Sanatçısı Suna Kan İle Söyleşi, Gençliğin Sesi Dergisi, Sayı: 5, Ankara
- MALKOÇ, Tülin (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Müzik Eğitimi, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23- 24 Eylül 2004) Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları: 64, İstanbul
- MOORE, A.D. (1992). Gifted and Talented Children and Youth. Expectationalities in Children and Youth. Editör: Lyndal Mc Bullock, Allyn and Bacon Inc. U.S.A.
- ORAL, Zeynep (1993). Dehanın Gerisindeki Uyumlu Kişilik: İdil Biret, SkyLife Dergisi, İstanbul
- ÖMEROĞLU, Esra (1993). Okul Öncesinde Üstün Çocuklar ve Eğitimi, 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara
- ÖMEROĞLU, Esra (2004). Okul Öncesinde Üstün Çocuklar ve Eğitimi, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23- 24 Eylül 2004) Seçilmiş Makaleler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları: 64, İstanbul
- ÖZSOY, Y. – ÖZYÜREK, M. – ERİPEK, S. (1989). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, II. Baskı, Karatepe Yayınları Ankara
- ÖZSOY Yahya (1984). "Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri", A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir
- SABAN, A. (2001). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim, Nobel Yayınları, Ankara
- STANFORD, Reichert (1971). Gifted Child, The Encyclopedia of Education Volume 4, NewYork
- STILE, S. W. (1996). Early Childhood Education of Children Who Are Gifted. Early Intervention/ Early Childhood Special Education Recommended Practices, PRO-ED Inc, Texas
- TARMAN, Süleyman (1997). "Çoklu Zeka Teorisi ve Zekanın Yedi Türü" Yaşadıkça Eğitim . Kültür Koleji Yayınları 58, İstanbul.
- TUNÇDEMİR, İlknur (1996). Çokselsiz Müzik Alanındaki Kadın Devlet Sanatçılarımız Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bil. Ens. Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara
- TUNÇDEMİR, İlknur (2003). Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu – Makale Bildirisi İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Pegem Yayıncılık, Ankara
- TUNÇDEMİR, İlknur (2004). Çokselsiz Müzikte Üstün Yeteneklilik: Fazıl Say örneği, Üstün Yetenekliler, I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (23- 24 Eylül 2004) Poster Bildiri, İstanbul
- UÇAN, Ali (1994). Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara

**Çoksesli Müzikte Harika Çocuk Kanunu'nun Türk Müzik Kültürüne Etkisi: İdil Biret-Suna Kan ◆**

ÜLGEN, Gülten (1997). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, Yöntemler, Kuramlar Ve Uygulamalar, Kurtiş Matbaası, Ankara

ÜLGEN, Gülten (1999). "İlköğretim Okullarında Bireysel ve Toplu Etkinliklerde (BTE) Öğrenci ve Öğretmen" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi No: 15, Ankara

VİCKERS, Clinton J. (1999). (Çeviren: Meral Tüzel), Çoklu Zeka Görüşmeler ve Makaleler, Enka Okulları, İstanbul.

YENER, Faruk (1992). Başkadır Şu Müzik Dünyası, Gümüş Basım Evi, İstanbul

**İnternet Siteleri**

- Çamurlu,Abdullah(2001)Ustun veya yetenekli çocuklar ve Bilim ve Sanat Merkezleri, <http://yayim.meb.gov.tr.yayimler/sayı12/çamurlu.htm>.
- H.Ü. Ankara Devlet Konservatuarının Tarihçesi, [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr), 02/ 01/ 2004
- İdil Biret, <http://www.idilbiret.gen.tr/> 20/ 01/ 2004
- Karakurt ,Bilal (2004) Sınıf Yönetiminde üstün zeka ve yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumu, <http://eğitirim.inonu.edu.tr/Bilal.ustunyetenek.htm>, 22/04/ 2004
- Köksal, Hurcan(2003) Üstün ve Özel yetenekli çocuklar,[http://www.silifkeem.com/Rehberlik/ustun ve özel yetenekli htm](http://www.silifkeem.com/Rehberlik/ustun%20ve%20özel%20yetenekli%20htm).
- ODTÜ Zeka Oyunları Topluluğu / 2004 ,[www.metu.edu.tr/home/www.zekametu.edu.tr/güncelleme](http://www.metu.edu.tr/home/www.zekametu.edu.tr/güncelleme), [http://www.turkischweb.com/Eğitim/seite 95.htm](http://www.turkischweb.com/Eğitim/seite%2095.htm) adresinden almıştır.
- Suna Kan, <http://www.biyografi.info/kisi/suna-kan>, 6/02/ 2004
- Suna Kan, [www.muzisyenlerkulubu.com/biyografiler/index.asp?cat=187&sanatci=Suna+Kan](http://www.muzisyenlerkulubu.com/biyografiler/index.asp?cat=187&sanatci=Suna+Kan), 21/ 02/ 2004
- Üstün ve Özel Yeteneklerin Eğitimi,Özel eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü,[http:// orgm.meb.gov.tr./özel eğitim/ustun.htm](http://orgm.meb.gov.tr/özel%20eğitim/ustun.htm).
- Üstün ve Özel Yeteneklerin Eğitimi, [cevdetnersebilsem.sitemynet.com/ Yonerge/ onerge.htm](http://cevdetnersebilsem.sitemynet.com/Yonerge/onerge.htm), 24/ 02/ 2004
- Virtüöz:Sanatçılar-Artliveon (2004), Copright 1999- 2004,<http://www.artliveon.com/virtüöz.cl.htm>.

## THE EFFECT OF THE “LAW OF WONDERFULL KIDS” TO THE TURKISH MUSIC CULTURE EX: İDİL BİRET-SUNA KAN

İlknur TUNÇDEMİR\*

### Abstract

Educators define high talent as a general mental ability. The children with high talents display definite differences in the fields of art and music.

This paper has examined the education of İdil Biret – Suna Kan, our artists who benefited from the law of “Wonderful Kid” for the first time and went abroad to get an education, their artistic activities and contributions to Turkish music. Our artists gave concerts both in Turkey and abroad, and released various albums. Suna Kan also worked as an educator. Therefore, their contributions to music education in our country cannot be ignored.

In conclusion, when high talent is brought together with a qualified education (the law of wonderful kid), highly valuable music products can be attained and musicians trained by other musicians that had this qualified education can have the opportunity of acquiring a superior education. This is important for establishing a culture of musical training that works as a circle. Reaching high quality in musical training is possible only by establishing such a culture of musical training. After assessing the contributions of the artists mentioned, it would not be wrong to assume that such a chain reaction is started.

**Key Words:** Superior intelligence, musical intelligence, high talent, the law of wonderful kid, artist

\* 13th International Educational Sciences Assembly 6-9 July 2004 İnönü University, Faculty of Education, Malatya

\*\* Republic of Turkey Ministry of Culture and Tourism State. Kültür ve Turizm Bakanlığı State polyphonic chorus, Ankara.

# SOSYAL BECERİ GELİŞİMİNDE ÇOCUK VE MÜZİK

**Dolunay AKGÜL BARIŞ\***

## Özet

Modern dünyamızda, artık bireylerde verimli ve sağlıklı bir sosyal yaşam, başarılı bir çalışma hayatı, stratejik ve kaliteli iş üretimi, yenilikçi, katılımcı olmak gibi özellikler rutin sosyal hayatımızın vazgeçilmezleri arasında yerini almaktadır.

Özellikle bireyin bebeklikten çıkıp okul öncesi dönemden, yüksek öğrenime kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan eğitim süreci içerisinde bu özellikleri sağlıklı bir şekilde kazanması ayrıca önem taşımaktadır.

Bu çalışmada bireyin kişilik gelişiminin önemli bir parçasını oluşturan sosyal beceri kavramı üzerinde durulmuş, sosyal becerilerin gelişiminde müzik eğitiminin birey üzerindeki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış, konuyla ilgili ulaşılabilen yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal beceri, müzik eğitimi

## Giriş

Günümüzde gerek bilimsel ortamlarda, gerekse günlük yaşam içerisinde, başarılı olabilmek için gerekli bilişsel yetilere sahip olmanın gerekliliği kaçınılmaz olarak düşünülmektedir. Kendisini rahatlıkla ifade edebilen, özgür iradesini ortaya koyabilen, yenilikçi, sorunlar karşısında mantıklı çözüm önerileri getirebilen, çağdaş bireylerin yetişmesi çağımızın gereklilikleri arasında da ilk sırayı almaktadır.

İnsan sosyal bir varlık olduğu için bir arada yaşama eğilimi göstermektedir. Ancak bir arada yaşamak bazı kişiler için kolayca gerçekleştirilebilir ve başarılı olabilirken bazı kişiler için zordur. Bu kişiler "beceriksiz", "sıkılgan", "utangaç", "çekingen", "ürkek", "tutuk", "sosyal fobik" vb. olarak nitelendirilirler (Bacanlı, 1999).

Sosyal becerilerinde yetersiz olan bu tip bireyler yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, duygusal davranışsal alanlarda, okul ve mesleki yaşamlarında çok çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar (Avcıoğlu, 2005).

Bireyde bu sosyal iletişimin başladığı yıllar çocukluk yıllarıdır ve bu dönemde verilecek eğitimin niteliği bireyin bütün bir hayatını etkileyecektir. Bireylerin yetişkinlikte sergileyeceği tutum ve davranışların temellerinin çocukluk yıllarında atıldığı birçok teori tarafından iddia edildiği gibi, gerçekleştirilen birçok araştırma ile de kanıtlanmıştır (Palut, 2003).

Bu bağlamda, mutlu, kendisi ile barışık, başarılı, hedeflerini doğru tespit edebilen, girdiği ortamlarda kendine güvenli, istem dışı değişimlere uyum sağlayabilen, kısacası sosyal becerileri gelişmiş bireylerin yetişmesinde çocukluk döneminde verilecek eğitimin niteliği ve kalitesi önem taşımaktadır.

\* Yrd. Doç. Dr. A.İ.B.Ü. Eğitim Fak. Güzel Sanatlar Eğt. Böl. Müzik Eğt. A.B.D.

#### ◆ Dolunay Akgül Barış

İnsan yaşamında, diğer sanat dallarından ayrı olarak çok farklı bir yere sahip olan müzik, farklı işlevlerinin yanı sıra bir eğitim aracı olma yönü ile de bireyler üzerinde fiziksel, zihinsel ve psikolojik açıdan çok önemli etkiler yapmaktadır. Çünkü müzik, insan yavrusu dünyaya gözlerini açmadan, henüz anne karnında iken yaşamımıza girmekte ve hayat boyunca bizi etkisi altına almaktadır.

İnsan doğumundan itibaren sürekli kendisi için iyiyi ve güzeli bulma çabasıdadır. Müzik Eğitimi de insanın bu gereksiniminin karşılanmasında, bireyin yaşamsal huzuru ve güzeli bulma arayışında çeşitli işlevleri ile çok önemli roller oynamaktadır.

Yetenek seviyesi ve yaşam biçimi ne olursa olsun, her bireyin hayatında müzik vardır. Ne çeşit bir yaşam standardına sahip olursak olalım, her birimiz müziği bir şekilde yaşamımıza katarız ve bundan zevk alırız. Özellikle çocukluk döneminde çocuğun kendisini ifade edebileceği en güzel ve en kolay yol müzik ve müziksel etkinliklerdir.

Müzik çocuğun duygu ve düşüncelerinin, tasarım ve izlenimlerinin bir dili olarak sosyal ve kültürel çevresi ile iletişim kurmasında, etkileşimde bulunmasında çok önemli işlevler yüklenir (Yıldız, 2002).

Bu amaçla, bu çalışmada müziğin, çocuğun sosyal becerilerinin gelişimindeki etkileri aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir.

#### **Sosyal Beceriler**

Her yaşta birey için, her konumda okul, iş, aile ortamı ve bizim yaşamımızı olumlu başarılı ve mutlu kılacak davranış örüntüleridir. Özellikle küçük yaşlardan başlayarak insanlarla iyi ilişkiler kurabilmek, gerilim yaratan ortamlarda direnç gösterebilmek, zor durumlarla baş edebilmek ve başarısızlık durumlarının altından kalkabilme gücü kazandırır. Kısacası sosyal beceriler günlük yaşam etkileşimlerimizde kullandığımız sözel ve sözel olmayan tüm davranışlarımızdır (Sevinç, 2005).

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda, olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Bir sosyal becerinin sergilenmesi, birden fazla davranışta bulunmayı gerektirebilmekte, bu davranışlar da sosyal davranışlar olarak adlandırılmaktadır (Akt. Çiftçi-Sucuoğlu, 2003).

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983) Sosyal beceriler olarak yapılan on altı farklı tanımları incelemişler ve tanımlarda yedi ortak nokta olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Buna göre; Sosyal beceriler temelde öğrenme yoluyla kazanılmakta, sözel ve sözsöz olmayan davranışları içermekte, etkili ve uygun etkileşim başlatma ve etkileşime tepki vermeyi sağlamaktadırlar (Akt.Çiftçi-Sucuoğlu 2003).

Sosyal becerilerin beş temel özelliği vardır.

1-Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almalarını sağlayan becerilerdir.

2-Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır. Farklı kültürlerde farklı sosyal kuralların olması, her toplumda farklı sosyal davranışların istendik kabul edilmesi, sosyal becerilerin öğrenilmiş davranışlar olduğunu göstermektedir. (Koçancı, 2006)

3-Sosyal beceriler bir amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar.

4-Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır.

5-Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal elemanlardan oluşmaktadır.

Sosyalleşme sürecinde çocuğun kazanması gereken temel sosyal beceriler;

-Kendine güven,

-Yetenek ve becerilerin farkında olunması,

-Kendinlik gelişimi (Kendini değerlendirme),

-Arkadaşlık ilişkileri (Palut 2003),

### **Müzik Eğitimi ve Kendine Güven (Musical self-consept)**

Sosyal becerilerin en önemli halkasını oluşturan kendine güven duygusu, çocuğun kendi öz kavramlarının gelişiminde, yetişkinlerle ve akran grupları ile girdiği ilişkilerin niteliksel yapısını belirlemede belirleyici rol oynamaktadır.

Müziğin, çocukla çevresi arasındaki doğrudan bağlantıyı artırması, aynı zamanda kendini ifade gücünü arttırarak, kişinin "ben kimim" sorusunu sormasına yardımcı olması gibi özellikleri, çocuğun kendine güven duygusunun gelişiminde önemli bir etkidir.

Örneğin müziğin nasıl yaratıldığını öğrenen bir çocuk, aynı zamanda, doğuştan gelen kendi yaratıcılığı hakkında da önemli şeyler öğrenir. Çocuk bir çalgıya ya da müzik parçasına çalışırken elde ettiği performans ile çalışma saatleri arasındaki bağlantıyı anlamaya başlayınca, hayattaki başarısı görgüsü ve çalışma disiplini de geliştirerek kendini tanımaya başlar ( A.Barış 2002).

Müzik eğitimcileri tarafından özellikle ilginç bulunan bir nokta da kendine güven duygusunun çok boyutlu bir kavram olduğudur. Yani bir kimsenin bir alanda yüksek beceri sahibi olması, ya da başarısıyla ilgili olumlu duygular hissetmesi diğer alanlardaki zayıflıklarını dengelemektedir. Bunu müzik eğitimi açısından düşünürsek, müzik açısından başarılı bir kişi, bu alandaki başarısı ile spor, diğer akademik alanlar ve başka sosyal becerilerdeki eksikliklerini telafi edebilir (Reynolds, 1992).

Müzik eğitimi bireysel benlik tasarımı arttırdığı gibi toplumsal özgüveni de artırır. Okul ve sınıf içerisindeki grup çalışmaları, öğrencilerin grup içindeki uyum ve başarıları sayesinde toplumsal özgüvenlerini geliştirir.

Başkaları ile diyalog sürecinde özgüvenimiz artar ve başkalarının düşünceleri kendimiz hakkındaki düşüncelerimizi etkiler. Her yeni müzikal deneyim, müzikle ilgili özgüvenimizi arttırmaya ve değiştirmeye devam eder (Greenberk 1970) (Rearick 2002).

Müzik, çocuğun çevresi ile daha rahat iletişim kurmasını sağlayarak, kendini daha rahat ifade etmesine, dolayısıyla sosyal becerilerinin ve kendine güven duygusunun gelişimine yardımcı olur (Uslu 2005).

Müzikle ilgilenen çocukların anlatım güçlerinin geliştiği, iş yapma alışkanlığı ve sorumluluk duygularının önemli ölçüde arttığı, yaratıcı yeteneklerinin yükseldiği ve çocukların kendilerine olan özgüvenlerinin gelişme içinde olduğu görülmüştür (Çilingir 1990).

◆ Dolunay Akgül Barış

### Yetenek ve Becerilerin Farkında Olunması ve Müzik Eğitimi

Bireyin psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasının ve tam olarak gelişmesinin önemli bir parçası olan müzik, bireye bu gereksinimlerini karşılamasına olanak verdiği gibi, ona kendini özgürce ifade etme, yeteneklerinin farkına varma, kendi kişiliğini sınama gibi olanaklar da verir.

İnsan çoğu kez bir karar alırken kendi benliğinin üzerindeki kanıların etkisi altındadır. Örneğin hedef ve ideallerini çoğu kez yetenekleri üzerindeki algıya göre belirleyecektir. Bu hedef ve ideallere ulaşmak için gerekli bilgileri toplayacak, başarı olasılıklarını ölçecektir (Tolan 1985). Buna göre çocuğun müzik yolu ile kişisel yeteneklerinin farkında olması, bir kat daha önem kazanmaktadır.

Bireyin kişisel bir doyum elde etmesi ve topluma katkıda bulunabilmesi, sanat eğitimi yolu ile kendi yeteneklerini keşfetmesinden geçer (Alkan, 2001).

Müzik dinleme yolu ile de çocuğun hızlı ve pratik düşünebilme, olaylar arasında bağlantı kurabilme ve mantığını kullanarak doğru sonuçlara ulaşabilme gibi yeteneklerin önemli ölçüde gelişmesi sağlanabilmektedir (Erol, 2004).

Nelly Coron'a göre müzikle eğitim "her şeyden önce duyarlılığı uyandırmak, duygusal algıları arttırmak, fertteki becerikliliği geliştirmek, kısacası insanı geliştirmek amacıyla olmalıdır.

### Kendinlik Gelişimi (Kendini Değerlendirme) ve Müzik Eğitimi

Bireyde sosyal becerilerin gelişimindeki diğer bir olgu da kendisini diğerlerinden farklı biri olarak düşünebilen bireyin kendisini nasıl değerlendirdiği, nasıl gördüğüdür. İnsan kendini tanıdığı, kendini güvende hissettiği ve rahat olduğu ölçüde faydalıdır.

Müzik, çocuğa özel olduğunu hissettirir. Kendisi ve sosyal çevresinin saygı duyduğu, katılımcı bir birey olmasını sağlar (Çilden 2001).

Ayrıca müzik, bireysel farklılıkların ortaya konulmasında da en önemli araçlardan biridir. Bir çok değişik etkinlik sayesinde çocuktaki kişisel potansiyel ortaya çıkar.

Müzik eğitimi yolu ile engellemelerden, baskılardan kurtulan çocuk, baskı altında tuttuğu duygularını açığa vurarak kendini ifade etme fırsatı bulur. Böylece çok yönlü düşünebilen, düşündüklerini rahatça aktarabilen, başkalarının düşüncelerini olduğu gibi benimsemeyen bir kişilik geliştirir (Önsalan 1992).

Nasıl resim, duygu, düşünce ve hayalleri renk ve çizgilerle dışa vuruyorsa, müzik de duygu, düşünce ve hayalleri ses ile dışa vurmaktadır. Çocuk sevgiyi öğrenmişse sevgiyi, öfkeyi öğrenmişse öfkeyi müzik yolu ile dışa vurur (Uslu 2005).

Şarkı söyleme, ritimle hareket etme, dinleme ve çalgı çalma, bireyin müzikal oluşumları öğrenmesini sağlar. Bu etkinlikler, kişinin bedensel koordinasyon, zamanlama, hafıza, konsantrasyon ve dinleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Araştırmacılar müziğin, bireyin sosyal ve duygusal olgunlaşmasında otokontrol, iş paylaşımı ve kendini ifade becerilerinde etkileri olduğunu belirtmektedir (Özmenteş 2005).

Dr. Wilson 17 Mart 1989'da California Müzik Eğitimcileri Birliği Kongresindeki konuşmasında, müzik sayesinde insanların kendi psikolojik gelişimlerine aktif ola-

rak katılabildiklerini ve aynı zamanda müzikle ilgileri sırasında insanların kendilerini keşfedebileceklerini ve iletişim kurabileceklerini söylemiştir (Öztürk 2002).

Müzik Eğitimi, tıpkı diğer kültürel etkinlikler gibi çocukların kendilerini ifade edebildikleri zor fakat zevkli bir yoldur.

Bu yol onların kişiliklerini tamamlamalarını, öğrenmenin zevki ve zorlukları ile karşılaşmalarını, onların ekonomik, sosyal ve bireysel gerçeklerle yüzleşebilen, açık görüşlü ergenler ve ardından yetişkinler olmalarına yardımcı olan her türlü gerçeği keşfetmelerini sağlar (Quellier 2002).

### **Arkadaşlık İlişkileri ve Müzik Eğitimi**

Bireyin toplumsal bir varlık olarak gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için bazı becerileri kazanması ve yaşamında kullanabilmesi gereğinden yola çıkarak bu becerilerden birinin de arkadaşlık ilişkisi becerisi olduğu kabul edilebilir.

Çocuklarda arkadaşlık konusunda çalışmaları olan Howes'e göre, arkadaşlık iki kişi arasında üç gerekli ögesi olan duygusal bir bağ olarak tanımlanmaktadır. Bu üç öge; Karşılıklı tercih, karşılıklı eğlence ve becerikli etkileşime girme yeteneğidir (Varol 2001).

Çocukta ise arkadaşlık kavramının önem kazandığı yıllar okul yıllarıdır. Çocuğun aile ortamından kopup dışa açıldığı ve arkadaşlık ilişkileri geliştirdiği bu dönem çocuğun ileriki yaşamında ruh sağlığı ve sosyal uyumu için önemli bir dönemdir.

Sosyalleşme süreci içerisinde sınıf içerisinde, ve dışarıda yapılacak müziksel etkinlikler sayesinde çocuk, grup içerisinde bir yer edinerek birlikte iş yapma alışkanlığı, kurallara uyma gibi alışkanlıklar geliştirerek farklı dostluklar kuracaktır.

Varol'un 2001'de yaptığı araştırmanın sonuçları da bu savı doğrular niteliktedir. Farklı okul korolarında görev alan öğrenciler üzerinde yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin arkadaş çevrelerinin arttığı, birlikte iş yapma becerilerinin güçlü olduğu, kendine güven duygularının geliştiği ve kendini ifade edebilme yeteneklerinin arttığı gözlenmiştir.

Ayrıca koroyu çalıştıran öğretmenlerin gözlemlerine göre; öğrencilerin birbirleriyle daha çabuk kaynaştığı, dayanışma içerisinde oldukları, sınıf dışında da yeni arkadaşlıklar kurdukları saptanmıştır.

### **Sonuç**

Başarılı ve sağlıklı bir gelecek, mutlu, huzurlu bir aile ve iş ortamı, sağlıklı dostluklar, kısacası bütün hayatımızı şekillendirecek olan çevresel iletişim yeteneğimiz ve biz.

Bu sihirli sözcüklere ulaşmak için ancak belli kişilik özellikleri, belli sosyal beceriler ve uygulanacak belli stratejiler gereklidir.

Bireyde bu temel sosyal becerilerin gelişmeye başladığı yıllar çocukluk yıllarıdır ve çocuğun bu yıllarda alacağı eğitimin niteliği ve kalitesi önem taşımaktadır.

Çağdaş eğitim sistemimizin vazgeçilmezleri arasında yer alan müzik eğitimi, birçok değişik işlevinin yanı sıra bir eğitim aracı olma yönü ile de Türkiye'de ve dünyada eğitim sistemi içerisinde çok yönlü bir yere sahiptir.



#### ◆ Dolunay Akgül Barış

Müziğin eğitim aracı olma işlevi, esas olarak eğitimde-öğretimde müziğin gücünden, etkisinden ve katkısından yararlanma; dersler, üniteler, konular işlenirken bunlar ve kişiler arasında müzikle bağlantı sağlama ve belirli sonuçlara ulaşmak için müziği kullanma ilkesine dayanır (Uçan, 1996).

Bireyin sosyal hayattaki başarısı ve mutluluğu için gerekli olan sosyal becerileri kazanmasında, çocukluk yıllarında kendini en rahat şekilde ifade edebileceği, arkadaşlık ilişkilerini ve işbirliği bilincini geliştirebileceği, yeteneklerinin farkına varabileceği yol müzik ve müziksel etkinliklerdir.

Müzik eğitiminin ilke ve amaçları içerisinde de bireyin kendini ifade etmesine, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde açığa vurmasına yardımcı olma gibi özellikler vardır.

Bu nedenle, özellikle çocukluk yıllarında, bireyde sosyal becerilerin gelişimine yardımcı olmak amacı ile müziği çocuğun yaşamının içine katmak, gerek genel, gerekse özgen eğitim sistemi içerisinde çocuğa doğru ve bilinçli bir müzik eğitimi vermek, aileler ve eğitimciler tarafından göz ardı edilmemelidir.

Bireyin duygusal ve sosyal gelişiminde bu kadar etkisi olan müzik eğitiminden, çevresi ile uyum problemi yaşayan sorunlu çocukların eğitiminde de yararlanılmalıdır.

Müzik özü itibari ile eğitsel bir nitelik taşır ve eğitsel amaçlara hizmet eder. Eğitsel gereksinimleri karşılamada işe yarar (Uçan1996). Müziğin bu özellikleri ile insan yaşamının vazgeçilmezleri arasında yerini aldığını rahatlıkla söyleyebiliriz.

#### Kaynakça

- Akgül Barış, D; (2002). "Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi". Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.
- Alkan, C; (2001). "Gençlerin Eğitimi". Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı-280. Ankara.
- Avcıoğlu, H; (2005). "Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi". Kök Yayıncılık. Ankara
- Bacanlı, H; (1999). "Sosyal Beceri Eğitimi". Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Çiftçi, İ; & Sucuoğlu, B; (2003). "Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi". Kök Yayıncılık. Ankara
- Çilden, Ş; (2001). "Müzik Çocuk Gelişimi ve Öğrenme".Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt-21. Sayı-1. Ankara.
- Çilingir, V; (1990). "İlk ve Orta Dereceli Okullarda Eğitici Çalışmalar İçerisinde Müziğin Yeri". Orkestra Dergisi. Sayı-198. Ankara.
- Erol, M; (2004). "Çocuk Gelişiminde Müziğin Önemi". Morpa Kültür Yayınları. İstanbul
- Koçancı, A; (2006). "Çocukların Sosyal Becerilerini Geliştirme ve Sosyal Yeterlilik" [www.gonuldangonula.com/urun/urunozel/1](http://www.gonuldangonula.com/urun/urunozel/1)
- Önsalan, E; (1992). "Orta Öğretimde Çocuğun Sosyal Gelişiminde Sanat Eğitiminin Önemi". Dokuz Eylül Üniversitesi yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir.
- Özmenteş, S; (2005). "Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi". İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt-6. Sayı-9. Malatya.
- Öztürk Gürkan, F; (2002) "Öğrencilerin Gelişiminde Müziğin Etkisi".Bildiri. Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi. Gazi Üniversitesi. Ankara

- Palut. B; (2003). **"Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri"**.Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Quellier. P; (2002). **"21.Yüzyılda Müzik Eğitiminin Anlayışı ve Yaklaşımı ne Olmalı"**. Bildiri. Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Rearick.J;(2002).**"12-19Yaşları Gençlerin Başarıyı Algılama Biçimi"** www.menc.org
- Reynolds, J. W; (1992). **"Music Education and Student Self-Concept"** a Review of Literature Article. www.arts.usf.edu/music/name/npmeryn.htm
- Sevinç. M; (2005). **"Kendine Güven ve Başarı"**. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Tolan, B; (1985). **"Toplum Bilimlerine Giriş"** Gazi Üniversitesi Yayınları. Ankara.
- Uçan, A; (1996). **"İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi"**.Müzik Ansiklopedisi Yayınları.Ankara.
- Uslu. M; (2005). **"Mutlu ve Başarılı Çocuk Yetiştirmek İçin Anne Baba Eğitimi"**. Elik Yayınları. İstanbul.
- Varol. E; (2001). **"Türkiye'de İlköğretim Kurumlarında Oluşturulan Okul Korolarında Yer Alan Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma"** Gazi Ün. Eğt. Bil. Ens.yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara
- Yavuzer. H; (1999). **"Çocuk Psikolojisi"**. Remzi Kitapevi. Ankara
- Yıldız. G; (2002). **"İlköğretimde Müzik Öğretimi"**. Anı yayıncılık. Ankara

## CHILD AND MUSIC IN SOCIAL SKILL DEVELOPMENT

**Dolunay AKGÜL BARIŞ\***

### **Abstract**

Nowadays, in our modern world, features of the individuals such as a productive and healthy social life, a successful occupation, producing strategic and fruitful work, being innovator and participator take place amongst the things which we can't abandon in our social experiences.

In the tendency process that covers a long period following the babyhood, from the preschool term until the university age, acquisition of those features by the individual in a healthy way is especially important.

In this study, the social skill concept that forms one important part of the development of the individual has been focused on and in addition to this effects of music education on the individual in the improvement of social skill have been explained.

In the investigation the descriptive searching method was used and both native and foreign sources which could be attained were searched throughly.

**Key Words:** Social skill, music education

---

\* Assistant Professor; . A.I.B.U. Faculty of Education, Department of Fine Arts Teaching, Music Teaching Programme.

# MÜZİK ÖZEL YETENEK SEÇME SINAVI'NIN PUANLAYICILAR ARASI GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

Ahmet Serkan ECE\*

Sevilay KAPLAN\*\*

## Özet

Bu araştırmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenci alımları sırasında bölüm tarafından uygulanmakta olan Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 2006-2007 eğitim - öğretim yılı Özel Yetenek Seçme Sınavı'na 299 aday girmiş ve puanlayıcılar arası güvenilirliği "Kendall's W" uyum katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Özel yetenek sınavları, yetenek sınavları, güvenilirlik

## Giriş

Yüksek öğretimde, testler çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Cronbach (1990)'a göre seçme, yerleştirme ve sınıflama psikolojik testlerin kullanılma amaçlarından biridir. Anastasi (1982)'ye göre testin içeriği ölçüt alındığında psikolojik testler üç genel başlık altında toplanabilirler. Bunlar; genel zeka testleri, **yetenek-beceri testleri** ve kişilik testleridir. Özoğlu (1997)'ye göre bireyin yeteneklerini bilmesi, yaşam planlarını yapmasında önemli rol oynar. Yetenek, dar anlamda, bireyin halihazırda ve belli ölçülerde gelecekte yapabileceklerini belirler. Yeteneğin zihinsel dayanağı olduğu ve böylece belli bir güdülenme ile, bireyin bir alanda öğrenme deneyimlerinden belli ölçü ve düzeyde yararlanabileceği anlamını içerir. Boyle ve Radocy (1987)'ye göre, müzik yetenek testleri öğrencinin gelecekteki öğrenme etkinliklerindeki başarısını yordamak için kullanılır.

Crocker ve Algina (1986)'ya göre, testlerin uygulanmasında bazı sınırlılıklar vardır. Psikolojik özelliklerin genellikle dolaylı olarak ölçülmesi bu özelliklerin ölçülmesinde evrensel bir yaklaşımı engellemektedir. Psikolojik ölçmeler çoğunlukla sınırlı davranış örnekleme dayanır. Ölçme sonuçları daima bir miktar hata taşımaktadır. Ölçeklerde birimlerin iyi belirlenememesi ve psikolojik özelliklerin yalnızca kavramsal tanımlarla açıklanamaması psikolojik ölçmenin diğer sınırlılıklarındandır. Psikolojik testlerin sınırlılıklarını belli ölçülerde azaltabilmek için geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması gerekmektedir.

\* Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. Bolu.

\*\* Araş. Görv. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Bolu.

◆ Ahmet Serkan Ece / Sevilay Kaplan

Yıldırım (1999)'a göre gözlem yoluyla elde edilen verilerin her şeyden önce geçerli olmalıdır. Verilerin geçerliliği verilerin toplanma amacına uygunluğu anlamına gelmektedir. Gözlem verileri aynı zamanda az hatalı yani güvenilir olmalıdır. Bu ayrı zamanlarda veya başka gözlemciler tarafından toplanan verilerin birbirini tutması anlamına gelir. Ölçümler arasında farklar normal koşullar altında beklenilenden fazla ise ölçülen verilerin güvenilirliği zayıf ya da yok demektir. Erkuş'a göre, güvenilirlik, bir ölçme aracının hatalardan arınık olarak ölçme yapabilme yeterliğidir. Bu anlamda güvenilirlik katsayısı, ölçmelerdeki hatayı değil hatasızlığı belirtir ve bu katsayı 0 ile 1 arasında değer alabilir.

Yeteneğin ölçülmesinde genellikle performans testleri kullanılmaktadır. Mabry (1999)'ye göre performans değerlendirmeleri için, testi alan kişiden performansını tekrar sergilemesi istenmez. Çünkü bu performansın yinelenmesi ikinci performans etkileyen ve/veya geliştiren bir durumdur. Performans ölçümlerinde güvenilirlik, puanlayıcıların, tek bir performans verdikleri puanlar arasındaki uyum anlamına gelmektedir. Bu puanlar uyumluysa, puanlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmış demektir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik, aynı performans farklı puanlayıcılar tarafından verilen puanların tutarlı olması anlamını taşır. Bu bağlamda Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenci seçiminde kullanılmak üzere Özel Yetenek Seçme Sınavı düzenlenmektedir.

### **Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Özel Yetenek Seçme Sınavı**

Bölüm kuruluşundan günümüze her yıl yapılan Müzik Özel Yetenek Seçme Sınavı, farklı soru tipleri, sınav aşamaları ve uygulamalar geçirmiştir. 2002'den 2006'ya yapılan son dört özel yetenek sınavında ise aynı soru tipleri ve puanlamaları kullanılmaktadır.

Özel Yetenek Sınavına girecek olan adayların ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) girmiş ve Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenen yeterli puanı (AİBÜ müzik yetenek sınavına alandan gelen adaylar için:175; alan dışından gelen adaylar:185) almış olmaları gerekmektedir. ÖSS'de yeterli puanları alan adaylar, ön kayıt yaptırdıktan sonra, yapı, puanlama ve içerik olarak 2 aşamalı (eleme ve seçme) yetenek sınavına girmektedirler.

1.aşama ile adayların işitme yetenekleri farklı açılımlarla (dikte, deşifre/solfej, tartım, müziksel hafıza, 2 ses duyma, 3 ses duyma) ve farklı puan ağırlıkları ile ölçülmektedir. 50 ve üstü puan alan adaylar sınavın ilk aşamasını kazanmış ve ikinci aşamaya girmeye hak kazanmış sayılırlar.

Sınavın 2. aşamasında ise, adayların ses ve çalgı performanslarındaki psiko-motor ve müzikal birikimleri, çalgı guruplarına göre farklı jüriler tarafından, oluşturulan bir değerlendirme cetveli ışığında değerlendirilmektedir.Yapılan Özel Yetenek Seçme Sınavının aşamaları, bu aşamalara ait alt testler, soru içerikleri ve puan dağılımı aşağıdaki gibidir:

#### **I. Aşama:**

- **Dikte:** En az sekiz ölçülük bir ezgi, tartımları ve notaları ile istenmektedir. Bu sınav yazılı ve toplu olarak yapılmaktadır (24 puan).
- **Deşifre-solfej:** En az sekiz ölçülük bir ezginin okunması istenmektedir (24 puan).

### Müzik Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Çalışması ◆

- **Tartım:** Bir adet basit ölçüde, bir adet karma-aksak ölçüde elle vurulan tartım adayın da elle vurarak tekrarlaması istenmektedir (10 puan).
- **Müziksel hafıza:** Bir adet basit ölçüde, bir adet karma aksak ölçüde piyanoda çalınan iki ezginin "na" veya "a" hecesi ile tekrarlanması istenmektedir (24 puan).
- **İki ses duyma:** Piyanoda çalınan beş adet iki sesli aralığın ayrıştırılarak "na" veya "a" hecesi ile tekrarlanması istenmektedir (10 puan).
- **Üç ses duyma:** Piyanoda çalınan dört adet üç sesli akoron ayrıştırılarak "na" veya "a" hecesi ile tekrarlanması istenmektedir (8 puan).

I. Aşama Sınavı'ndan 50 puan alanlar, II. Aşama Sınavı'na girmeye hakkını kazanmaktadır.

#### II. Aşama:

- **Ses alanı:** Aday kendisinin hazırladığı bir şarkıyı söylemektedir. 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır.
- **Çalgı alanı:** Aday kendisinin hazırladığı bir parçayı çalmaktadır. 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır.

Birinci aşamadan alınan puanın % 60'ı, ikinci aşama sınavından alınan puanların her binin % 20'si alınarak adayın Özel Yetenek Seçme Sınavı (ÖYSS) puanı oluşturulmaktadır. (Özel Yetenek Sınav Kılavuzu, 2006).

#### Araştırmanın Önemi

Ülkemizde gerek ortaöğretim seviyesinde (Anadolu Güzel sanatlar Liseleri) gerekse Lisans/lisansüstü seviyesinde (Devlet Konservatuarları, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları v.b) özel yetenek sınavları yapılmaktadır. Bu sınavlar her yıl, bünyesinde ilgili birim bulunduran yüksek öğretim kurumlarının kendileri tarafından yapılmaktadır. Yapılan sınav geleceğin müzik eğitimcisini, müzik araştırmacısını, ses ve çalgı sanatçılarının belirlenmesi, ayrıca bu adayların geleceklerinin belirlenmesi ve netleşmesi içinde önem taşımaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı yapılan sınavların geçerlilik ve güvenilirliğinin saptanması önemlidir.

Yapılan bu araştırma ile, yukarıda ifade edilen ve bünyesinde özel yetenek gerektiren bir anabilim dalı barındıran Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'na öğrenci seçiminde kullanılan Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu sınavın güvenilir olması, müzik öğretmeni yetiştiren bu kuruma nitelikli bireylerin seçilmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların, testin güvenilirliğine ilişkin bilgi vermesi ve bu konu ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

#### Araştırmanın Amacı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın 2006-2007 öğretim yılı "Özel Yetenek Seçme Sınavı"nın güvenilirliğini saptamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Dikte Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

◆ Ahmet Serkan Ece / Sevilay Kaplan

2. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Deşifre-solfej Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
3. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Tartım (karma) Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
4. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Tartım (aksak) Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
5. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Müziksel Hafıza (karma) Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
6. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Müziksel Hafıza (aksak) Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
7. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "İki Ses Duyma Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
8. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Üç Ses Duyma Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
9. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasının puanlayıcılar arası güvenilirliği nedir?
10. Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Ses Alanı Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
11. Özel Yetenek Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "piyano alt testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
12. Özel Yetenek Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "yaylı sazlar alt testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
13. Özel Yetenek Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "halk çalgıları-gitar alt testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?
14. Özel Yetenek Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "üflemlerli sazlar alt testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

### İlgili Araştırmalar

Türkiye'de Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'na öğrenci seçmek amacıyla kullanılan testlerin güvenilirliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu konuda yazılmış bir doktora tezinin olduğu saptanmıştır. Tarman (2002) tarafından oluşturulan bu tez, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1998-1999 öğretim yılı başında yapılan Müzik Yetenek Testi'ni alan 427 aday ile yürütülmüştür. Araştırmada Müzik Yetenek Testi'nin geçerliliği ve güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır. Tarman araştırmasında, bu teste ait puanlayıcılar arası güvenilirliğin ,872 ile 1,00 değerler aldığı bulmuştur. Bu bulgular Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1998-1999 öğretim yılında uygulanan Müzik Yetenek Testi'nin oldukça güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Karasar (2004)'e göre, tarama modeli araştırmalarda, geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu araştırmada Müzik Öğretmenliği Programı'na öğrenci seçiminde kullanılan

Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın puanlayıcılar arası güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır.

### Evren ve Örneklem

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'na Özel Yetenek Seçme Sınavı'na 2006-2007 öğretim yılında ön kayıtla 366 kişi başvuru yapmış, 299'u I. Aşama sınavına katılmıştır. Birinci aşama sınavında 5 puanlayıcı görev almıştır. I. Aşama sınavından 50 puanı geçen 142 öğrenci II. Aşama sınavına girmeye hak kazanmıştır.

Araştırmanın evrenini Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın I. Aşaması için toplam 299 öğrenci ve 5 puanlayıcı; II. Aşama'sı için 142 öğrenci ve 15 puanlayıcı oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın ilk 9 sorusuna yanıt aramak için kullanılan istatistik yönteminin (Kendall W) 166 değişkenle sınırlı olması nedeniyle, I. Aşama sınavına katılan 299 öğrenciden seçkisiz örnekleme yöntemiyle 166 öğrenci seçilmiştir. Seçilen 166 adaya 5 puanlayıcının verdikleri puanlar ÖYSS'nin I. Aşaması'nın güvenilirliğinin hesaplanmasında kullanılmıştır. ÖYSS'nin II. Aşama'sı için seçilen 142 adayın tümüne yani evrene ulaşılmıştır. 142 öğrencinin tümü ses alanı testine girmiştir. Ses alanı alt testi için 3 puanlayıcı görev almıştır. Çalgı alanı testinde ise adaylar çaldıkları enstrümana göre sınıflandırılmışlardır. Her kategoride (piyano, üflemeli çalgılar, halk çalgıları-gitar, yaylı çalgılar) 3 puanlayıcı görev almıştır. II. Aşama sınavına giren 142 adayın, seçkisiz örneklemeyle gidilmeden, tümü araştırmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmada yer alan aday sayıları ve puanlayıcı sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 1:** Araştırmaya Giren Öğrenci ve Puanlayıcı Sayıları.

Aşama	Alt testler		Sınava katılan öğrenci sayısı	Araştırmaya giren öğrenci sayısı	Puanlayıcı sayısı	
I. AŞAMA	Dikte		299	166	5	
	Deşifre / solfej		299	166	5	
	Tartım	Karma	299	166	5	
		Aksak	299	166	5	
	Müziksel hafıza	Karma	299	166	5	
		Aksak	299	166	5	
	İki ses duyma		299	166	5	
	Üç ses duyma		299	166	5	
II. AŞAMA	Ses alanı		142	142	3	
	Çalgı alanı	Piyano	142	47	47	3
		Yaylı çalgılar		39	39	3
		Halk çalgıları-gitar		39	39	3
		Üflemeli çalgılar		17	17	3

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, 2006-2007 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'na öğ-



◆ Ahmet Serkan Ece / Sevilay Kaplan

renci seçiminde kullanılan ÖYSS sınavına katılan toplam 299 adaya ait sınav puanları, jüride yer alan puanlayıcıların her birinin vermiş oldukları puanlar araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Bu çalışma ile ilgili veriler, 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı'ndan gerekli izinler alınarak, öğrenci ve puanlayıcılara ait ilgili dokümanların incelenmesi yoluyla toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan veriler SPSS 13 paket programına aktarılmıştır ve analiz edilmiştir. Araştırmada puanlayıcılar arası uyum katsayısından yola çıkarak ÖYSS'nin güvenilirliğine ilişkin bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır.

Şencan (2005, 598)'a göre beş duyu organının hassasiyetine ilişkin yapılan duyuusal yetenek testlerinin güvenilirliği test tekrar test yöntemi, gözlemciler arası değerlendirme güvenilirliği ve iki gruba yapılan ölçümlerin karşılaştırılması yoluyla hesaplanabilmektedir. Özdamar (2004, 513)'e göre, Kendall W testi n değerlendiricinin t farklı fenomeni değerlendirmelerindeki uyumluluklarını test etmek için kullanılmaktadır. Değerlendiricilerin kendi içinde uyumluluğunu (inter-rater reliability) ve test içi uyumluluğun güvenilirliğini (inter-test reliability) değerlendirmede de yararlanır. Boyle ve Radocy (1987, 61)'e göre, puanlayıcılar arası güvenilirlik gözlem puanları arasındaki tutarlılığa dayanmaktadır. Bu bilgilere dayanarak, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla, Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın puanlayıcılar arası güvenilirliği "Kendall's W" uyum katsayısı ile hesaplanmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'na öğrenci alımı sırasında uygulanan 2006-2007 öğretim yılı "Özel Yetenek Seçme Sınavı"nın puanlayıcılar arası güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde, sözü edilen sınavın puanlayıcılar arası güvenilirliğine ilişkin olarak elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre özetlenmiştir.

W katsayısının yüksek olması güvenilir puanlamalar yapıldığı anlamı taşımaktadır. gözlemciler, yapılan ölçümlerde benzer puanlar vermişlerse sonuçlar güvenilir demektir. Başka bir deyişle W katsayısının yüksek olması güvenilir puanlamalar yapıldığı anlamı taşımaktadır (Boyle ve Radocy, 1987, 256; Şencan, 2005, 598). Araştırmanın bulguları bu bilgiye dayanarak yorumlanmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin ÖYSS'nin I. Aşama ve II. Aşama (ses alanı ve çalgı alanı) alt testlerine ilişkin betimsel istatistikler (kişi sayısı, ortalama, medyan, mod, standart sapma, çarpıklık, basıklık, ranj ve varyans) Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** Araştırma Grubunda Ele Alınan ÖYSS'nin Alt Testlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Medyan	Mod	St. sapma	Çarpıklık	Basıklık	Ranj	V
1. Aşama	299	49,124	51,40	44,00	24,068	-0,20	-1,02	98,00	48,99
Ses alanı	142	54,41	50,83	50,00	19,47	0,36	-0,32	80,00	35,78
Çalgı alanı	142	73,08	73,33	90,00	17,67	-0,42	-0,37	80,00	24,17

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya giren öğrencilerin Ses Alanı değişkenine ait puan dağılımının sağa çarpık; 1. Aşama ve Çalgı Alanı değişkenlerine ait puan dağılımının ise sola çarpık olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde grubun normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Değişim katsayıları (V) incelendiğinde ise grubun heterojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

1. Araştırma sorusu: ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "Dikte Alt Testi" nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 3:** "Dikte Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
5	1,000	165	,000

Tablo 3'te görüldüğü gibi ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "Dikte Alt Testi" için, bu testi alan 166 öğrenciye 5 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının 1,00 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak Dikte Alt Testi'nde görev alan puanlayıcılar arasındaki uyumun, başka bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin tam olduğu söylenebilir.

2. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Deşifre-Solfej Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 4:** "Deşifre-Solfej Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
5	,922	165	,000

Tablo 4'e göre, ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "Deşifre-solfej Alt Testi" için, bu testi alan 166 öğrenciye, 5 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısı ,922'tir. Bu bulguya dayanarak bu alt test için puanlayıcılar arasında uyumun, diğer bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

3. Araştırma sorusu: ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "Tartım Alt Testi (karma)"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 5:** "Tartım Alt Testi (karma)" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
5	,851	165	,000

Tablo 5'e göre, ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "Tartım Alt Testi (karma)" için, bu testi alan 166 öğrenciye, 5 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının,851 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak "Tartım Alt Testi (karma)"nde görev alan puanlayıcılar arasındaki uyumun, başka bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

◆ Ahmet Serkan Ece / Sevilay Kaplan

4. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Tartım Alt Testi (aksak)"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 6:** "Tartım Alt Testi (aksak)" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
5	,839	165	,000

Tablo 6'da görüldüğü gibi ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "Tartım Alt Testi (aksak)" için, bu testi alan 166 öğrenciye, 5 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının,839 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak Tartım Alt Testi (aksak)'nde görev alan puanlayıcılar arasındaki uyumun, başka bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

5. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Müziksel Hafıza (karma) Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 7:** "Müziksel Hafıza (karma) Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
5	,815	165	,000

Tablo 7'ye göre, ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "Müziksel Hafıza (karma) Alt Testi" için, bu testi alan 166 öğrenciye, 5 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısı ,815'tir. Bu bulguya dayanarak bu alt test için puanlayıcılar arasında uyumun, diğer bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

6. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Müziksel Hafıza (aksak) Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir

**Tablo 8:** "Müziksel Hafıza (aksak) Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
5	,821	165	,000

Tablo 8'de görüldüğü gibi ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "Müziksel Hafıza (aksak) Alt Testi" için, bu testi alan 166 öğrenciye, 5 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının ,821 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak "Müziksel Hafıza (aksak) Alt Testi"nde görev alan puanlayıcılar arasındaki uyumun, başka bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

7. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "İki Ses Duyuma Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 9:** "İki Ses Duyma Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
5	,865	165	,000

Tablo 9'a göre, ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "İki Ses Duyma Alt Testi" için, bu testi alan 166 öğrenciye, 5 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısı ,865'tir. Bu bulguya dayanarak bu alt test için puanlayıcılar arasında uyumun, diğer bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

8. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 1. aşamasında yer alan "Üç Ses Duyma Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 10:** "Üç Ses Duyma Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
5	,864	165	,000

Tablo 10'da görüldüğü gibi ÖYSS'nin 1. aşamasında yer alan "Üç Ses Duyma Alt Testi" için, bu testi alan 166 öğrenciye, 5 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının ,864 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak "Üç Ses Duyma Alt Testi"nde görev alan puanlayıcılar arasındaki uyumun, başka bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

9. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 1. aşamasının puanlayıcılar arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 11:** Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın 1. Aşaması için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
5	,982	165	,000

Tablo 11'e göre, ÖYSS'nin 1. Aşama Sınavı için, bu sınava giren 166 öğrenciye, 5 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısı ,982'dir. Bu bulguya dayanarak ÖYSS'nin 1. Aşama Sınavı için, puanlayıcılar arasında uyumun, diğer bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

10. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Ses Alanı Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 12:** "Ses Alanı Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
3	,979	141	,000

◆ Ahmet Serkan Ece / Sevilay Kaplan

Tablo 12'ye göre, ÖYSS'nin "Ses Alanı Testi" için, bu sınava giren 142 öğrenciye, 3 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısı,979'dur. Bu bulguya dayanarak ÖYSS'nin "Ses Alanı Testi" için, puanlayıcılar arasında uyumun, diğer bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

11. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "piyano alt testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 13:** "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Piyano Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
3	,969	46	,000

Tablo 13'te görüldüğü gibi ÖYSS'nin 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Piyano Alt Testi" için, bu testi alan 47 öğrenciye, 3 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının,969 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak "Piyano Alt Testi"nde görev alan puanlayıcılar arasındaki uyumun, başka bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

12. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Yaylı Çalgılar Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 14:** "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Yaylı Çalgılar Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
3	,979	38	,000

Tablo 14'de görüldüğü gibi ÖYSS'nin 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Yaylı Çalgılar Alt Testi" için, bu testi alan 39 öğrenciye, 3 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının,979 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak "Yaylı Çalgılar Alt Testi"nde görev alan puanlayıcılar arasındaki uyumun, başka bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

13. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Halk Çalgıları-Gitar Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 15:** "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Halk Çalgıları-Gitar Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
3	,980	38	,000

Tablo 15'te görüldüğü gibi ÖYSS'nin 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Halk Çalgıları-Gitar Alt Testi" için, bu testi alan 39 öğrenciye, 3 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının,980 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak "Halk Çalgıları-Gitar Alt Testi"nde görev alan puanlayıcılar arasındaki uyumun, başka bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

14. Araştırma sorusu: Özel Yetenek Sınavı'nın 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Üflemeli Çalgılar Alt Testi"nin puanlayıcıları arası güvenilirliği nedir?

**Tablo 16:** "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Üflemeli Çalgılar Alt Testi" için Kendall W Testi Sonuçları

N	Kendall W	df	p
3	,992	16	,000

Tablo 16'da görüldüğü gibi ÖYSS'nin 2. aşamasında yer alan "Çalgı Alanı Testi"ndeki "Üflemeli Çalgılar Alt Testi" için, bu testi alan 17 öğrenciye, 3 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının,992 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya dayanarak "Üflemeli Çalgılar Alt Testi"nde görev alan puanlayıcılar arasındaki uyumun, başka bir deyişle bu alt testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

### Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgular genel çerçevede özetlenmiş ve ilgili alan yazına dayalı olarak tartışılmıştır.

Bu çalışmada, ÖYSS'nin "Tartım, Müziksel Hafıza, İki Ses Duyma ve Üç Ses Duyma" alt testlerine ilişkin elde edilen puanlayıcılar arası uyum katsayılarının ,821 ile ,865 arasında değiştiği saptanmıştır. Tarman (2002)'in çalışmasında ise bu bölüm Müziksel İhıtme-Algılama testine denk gelmektedir ve bu teste ilişkin puanlayıcılar arası uyum katsayısı Kendall W= ,975 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular Tarman'ın elde ettiği bu bulgularla paralellik göstermektedir. Her iki araştırma bulgularının oldukça yüksek güvenilirlik sonuçları verdiği söylenebilir.

Araştırmada, ÖYSS'nin "Ses Alanı Testi"ni alan 142 öğrenciye, 3 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısı ,979 olarak bulunmuştur. Bu katsayı oldukça yüksek bir katsayıdır. Tarman (2002)'a göre ÖYSS'nin Ses Alanı Testine denk olan Müziksel Söyleme testi 268 kişiye uygulanmış, puanlayıcılar arası uyum katsayısı Kendall W = 1,00 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bu testin puanlayıcılar arası güvenilirliği oldukça yüksektir. ÖYSS'nin Ses Alanı Testine ilişkin elde edilen bulgular, Tarman'nun elde ettiği bu bulgularla paralellik göstermektedir.

ÖYSS'nin "Çalgı Alanı Testi", çalınan enstrümana göre (piyano, üflemeli çalgılar, halk çalgıları-gitar, yaylı çalgılar) kategorize edilmiş, her bir kategoriye göre, 3 puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki Kendall W uyum katsayısının ,969 ile ,992 arasında değiştiği saptanmıştır. Tarman (2002)'in yaptığı çalışmada Müziksel Çalma testinin puanlayıcılar arası uyum katsayısı Kendall W = 0,872 bulunmuştur. Bu

◆ Ahmet Serkan Ece / Sevilay Kaplan

sonuçlara göre, bu araştırmanın bulguları ile Tarman'ın çalışmasından elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir. Her iki testin puanlayıcılar arası güvenilirliği oldukça yüksektir.

ÖYSS'nin dikte alt testine ilişkin puanlayıcılar arası uyum katsayısı Kendall  $W=1,00$  ve deşifre-solfej alt testine ilişkin puanlayıcılar arası uyum katsayısı Kendall  $W=,922$  olarak bulunmuştur. Tarman (2002)'nin çalışmasında bu alt testler Müziksel Okuma-Yazma testi olarak ele alınmış ve puanlayıcılar arası uyum katsayısı Kendall  $W=0,906$  bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, bu araştırmanın bulguları ile Tarman'ın çalışmasından elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir. Her iki testin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

### Sonuç

Bu çalışmada, 2006-2007 öğretim yılında Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'na öğrenci seçimi için kullanılan Özel Yetenek Seçme Sınavı'ndan elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu sınavda kullanılan test öğrencilere sadece bir kez uygulanmıştır. Bu nedenle, bir öğrencinin aynı testi iki kere almasından elde edilen korelasyona -yani test tekrar test güvenilirliğine- ilişkin sonuçlar bu çalışmadan elde edilememiştir. Yine bu teste ilişkin bir paralel form bulunmadığından dolayı paralel testler güvenilirliğine ilişkin sonuçlara ulaşamamıştır. Bu nedenlerle, testin kararlılığına ilişkin güvenilirlik sonuçları saptanamamıştır. Özel Yetenek Seçme Sınavı'na test yarılama yöntemiyle güvenilirlik katsayısı elde etme olası değildir. Çünkü bu test birçok alt testten oluşan ve bazı testlerde farklı puanlayıcıların puanlama yapmasını gerektiren bir testtir. Sonuç olarak çalışmada kullanılan veriler puanlayıcılar arası güvenilirlik sonuçlarının dışında başka güvenilirlik kanıtlarına ulaşılması için elverişli değildir.

Bu çalışmada Kendall W formülü ile puanlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmış ve bu uyum katsayısından yola çıkarak, testin güvenilirliğine ilişkin yorumlar yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, Özel Yetenek Seçme Sınavı'nın alt testlerine ait Kendall W uyum katsayısının ,872 ile 1,00 arasında değiştiğini göstermektedir.

Puanlayıcılardan gelen hatalar güvenilirliği etkilemektedir. Puanlayıcıların yanlış davranmaları ya da önyargılı davranmaları güvenilirliği düşüren bir durumdur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'na öğrenci seçiminde kullanılan Özel Yetenek Seçme Sınavı'ndaki puanlayıcılar arasındaki uyumun yüksek olduğu başka bir değişle; bir öğrenciyi, gösterdiği performansına göre puanlar-ken, puanlayıcıların benzer puanlar verdikleri saptanmıştır. Araştırma bulguları ışığında ÖYSS'nin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Kaynakça**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Özel Yetenek Giriş Sınav Klavuzu. ( 2006). Bolu.

ANASTASI, A.(1982). **Psychological Testing** (8th ed.).New York,The Macmillan Company, Inc.

BOYLE, J. D. & RADORCY, R. E. (1987). **Measurement and Evaluation of Musical Experiences**. New York: Collier Macmillan Publishers.

CROCKER, L. & ALGİNA, J. (1986). **Introduction to Classical And Modern Test Teory**. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

CRONBACH, L. J. (1990). **Essentials of Psychological Testing** (4. edition). New York: Harper & Row Publishers.

MARBY, L. (1999). **Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment**. California, Corwin Pres, Inc.

ÖZDAMAR, K. (2004). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi** (5. baskı).Kaan Kitabevi, Eskişehir.

ÖZOĞLU, S. Ç. (1997). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma** (2. baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 181. Ankara.

ŞENCAN, H. (2005). **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik**. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TARMAN, S. (2002). **Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlilik ve Güvenirlik Yönünden İncelenmesi Değerlendirilmesi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.

YILDIRIM, C. (1999). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. ÖSYM Yayınları, Ankara.



◆ Ahmet Serkan Ece / Sevilay Kaplan

## THE STUDY OF THE INTERRATER RELIABILITY FOR MUSIC SPECIAL SKILLS EXAMINATION

---

**Ahmet Serkan ECE\***

**Sevilay KAPLAN\*\***

### **Abstract**

This study was conducted for the interrater reliability for special skills examination which was carried out by the Department during the selection of students at Abant İzzet Baysal University Department of Fine Arts Music Education Program. 299 candidates entered the examination in 2006-2007 Educational Year and the interrater reliability was calculated by means of "Kendall's W" coefficient of concordance. At the end of the study, the interrater reliability for special skills examination was found to be very high.

**Key Words:** Special skills examination, aptitude examination, reliability

---

\* Assistant Professor; Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Teaching, Bolu.

\*\* Assistant; Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Bolu.

# PROBLEME DAYALI ÖĞRENME TEORİK TEMELLERİ

**Yavuz TAŞKESENLİGİL\***

**Erdal ŞENOCAK\*\***

**Mustafa SÖZBİLİR\*\*\***

## Özet

Hızla değişen dünyada ihtiyaçlar da değişmektedir. Bunlardan en önemlisi de bilgiye ulaşma ve onu verimli şekilde kullanma ihtiyacıdır. Bu ihtiyacın karşılanması için eğitimciler için önemli görevler düşmektedir. Bu noktada, eğitimin en önemli amacı, öğretmen merkezli eğitimden kurtulup araştırmacı, bilgiye ulaşma yollarını öğrenen, analiz ve sentez yeteneğini geliştiren, öğrendiklerini sosyal ve özel yaşantılarında kullanabilme becerisine sahip bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu da ancak; öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan öğretmeni ise bu süreci yönlendiren kişi olarak gören yeni yaklaşımlarla gerçekleştirilebilir. Bu yeni yaklaşımlardan birisi de "Probleme Dayalı Öğrenme" (PDÖ) dir. Bu makalede; PDÖ'nün çıkış noktası, hangi düşünce eğilimlerinden faydalandığı, öğretmenin ve öğrencinin rolü, işleyişi, güçlü ve zayıf yönleri tartışılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Probleme dayalı öğrenme, aktif öğrenme, ömür boyu öğrenme, işbirlikli öğrenme

## Giriş

Çağdaş eğitim anlayışına göre, öğrenme sürecinin ana elemanı öğretmen değil, öğrencidir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin bilişsel aktivitelerini artırmada onlara rehberlik etmektir. Öğretmenin bunu yapabilmesi için ise, öğrenme süreci hakkında, yani öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu alandaki bilgiler, bilişsel psikolojideki çalışmalarla sağlanmaktadır (Greca ve Moreira, 2000). Son yıllarda bu konuya olan ilgi hızla artmaktadır. Bu konu üzerine yapılan çalışmalar arasında üzerinde en fazla durulan ya da araştırmalara en fazla konu olan alan, bireylerin nasıl öğrendiği ve öğrenme düzeyini artırabilmek için neler yapılabileceğidir. Yapılan çalışmalarda, bilginin kavramsal olarak öğrenilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur (Bodner, 1986; Nakhleh ve Mitchell, 1993; Markow ve Lanning, 1998; Harrison ve Treagust, 2001). Birçok araştırmacı, öğrencilerin, kendilerine öğretilmeye çalışılan kavramları öğrenmekten ziyade sayısal eşitlikleri ya da çeşitli problemleri çözebilmek için kullanabilecekleri algoritmaları ezberleme eğiliminde oldukları görüşündedir (Pushkin, 1998).

Pushkin (1998) öğrencilerin kavramsal öğrenme yerine algoritma kullanma eğiliminde olmalarının sebeplerini şöyle izah etmektedir;

\* Prof. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

\*\*\* Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum

◆ **Yavuz Taşkesenligil / Erdal Şenocak / Mustafa Sözbilir**

- Öğrencilerin, bilgilerini yönlendirmede daha fazla ifade etme ve kurallara uyma eğiliminde olmaları.
- Öğrencilerin, öğretmenlerinin söylediklerini sorgulama eğiliminde olmamaları.
- Öğrencilerin, kavramsal düşünmeyi teşvik edici olmayan müfredat programında eğitim almaları.
- Öğretmenlerin, kavramsal anlayıştan çok algoritmik öğrenmeye değer vermeleri.

Yüzyıllardır, filozoflar bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorusunun yanıtını tartışmaktadırlar. Yakın geçmişe kadar, öğretmenin kafasındaki bilgilerin ya da öğretmenin söylediklerinin hiçbir değişikliğe uğramadan öğrencinin zihnine transfer edildiği ve öğrenmenin bu şekilde gerçekleştiği düşünülüyordu. Günümüzde ise, bu düşünce artık terk edilmiştir. Yeni anlayışa göre, öğrenmede kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgilerin, bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapının ve çevrenin etkisi çok önemlidir. Kişi, yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırmaktadır (Bodner, 1986; Driver ve Bell, 1986). Sosyal çevrenin, öğrenme üzerinde önemli etkilerinin olduğu ve zengin etkileşimler sağlayacak bir çevrenin bilişsel gelişimi hızlandırdığı ortaya konmuştur (Senemoğlu, 2001; Kukla, 2000).

Kavram öğretimindeki geleneksel yaklaşım; öğrenciye kavramı ifade eden sözcüğü vermek, kavramın tanımını ve tanımın anlaşılması için gerekli tanımlayıcı ve ayırt edici nitelikleri vurgulamak, öğrencilerin kavramla ilgili örnekler bulmasını sağlamak gibi basamaklardan oluşmaktadır. Bu geleneksel yaklaşım kavramların öğrenilmesinde yeterli olmamaktadır. Çünkü; öğrencinin kavramları ve kavramlar arası ilişkileri anlayabilmesi için sadece kavramları tanımlaması ve ezberlemesi yeterli değildir. Bunun yerine, uygun ortamlar sağlanarak, öğrencilerin bilim insanları gibi çalışmalarını, bilimsel bilgilerini kendileri keşfederek ve tartışarak oluşturmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrenci, bilgiyi ezberlemeden kurtularak kavramsal öğrenme becerisi kazanacaktır. Bu şekilde, öğrencilerin bilgiyi keşfederek ve kendi yaşantısı yoluyla öğrenmesini hedefleyen yaklaşımlardan birisi de "Probleme Dayalı Öğrenme" dir.

Bu çalışmada, PDÖ'nün felsefesi ve dayandığı temel ilkeler incelenmiştir.

### **Probleme Dayalı Öğrenme Nedir?**

PDÖ, ilk kez 1960'lı yıllarda Kanada McMaster Üniversitesi'nde Howard Borrows tarafından tıp eğitimi alanında kullanılmıştır (Neufeld ve Barrows, 1974). Bu öğrenme yaklaşımı, daha sonraki yıllarda dünyanın bir çok ülkesinde içlerinde tıp, fen bilimleri, mühendislik, hukuk gibi farklı alanların bulunduğu eğitim kurumlarında uygulamaya konmuştur. PDÖ, yaşamın karşılaşılan sorunları tanımak, bu sorunların önemini farkında olmak, nedenlerini anlamak, sorunları çözmek ve olası sorunları önceden gidermekle dolu olduğu düşüncesinden yola çıkarak öğrenmenin tam ve yeterliliğe dayalı olması görüşüne hizmet eden bir yaklaşımdır (Boud ve Feletti, 1997). Bu nedenle, öğrenme sürecinde bir problemden yola çıkılması ve bu problemin çözümü aşamasında gereksinim duyulan temel bilgilerin öğrenme hedefi yapıлып, öğrenen tarafından aktif biçimde araştırılması ön görülmüştür. Burada amaç, sadece belirli bir problemin çözülmesi değil, o problem aracılığıyla gündeme gelen yeni öğrenme hedeflerinin ortaya çıkarılması ve problem çözme çabası içinde öğrencilere sorgulama, araştırma, tartışma, iletişim gibi becerilerin kazandırılmasıdır.

Değişik araştırmacılar, PDÖ'nün dayandığı temel ilkeleri aşağıdaki gibi tanımlanmışlardır (Barrows ve Tamblyn, 1980; Barrows, 1986; Krajcik, Blumenfeld, Marx ve Solawey, 1994; Slavin, Madden, Dolan ve Wasik, 1994; Treagust ve Peterson, 1998).

- > *Problem Oluşturma*
- > *İşbirliği*
- > *Güvenilir Araştırma*
- > *Problemin Çözümü*
- > *Ölçme-Değerlendirme*

PDÖ, aşağıda sunulan üç temel düşünce eğiliminden faydalanmıştır.

### 1. Dewey ve Problem Oluşturma

PDÖ'nün temeli John Dewey'in çalışmalarına dayanır. John Dewey, sınıfların hayatı araştırmak ve problemler çözmek için laboratuvar, okulların ise toplumun aynası olması gerektiği görüşünü öne sürmüştür (Dewey, 1983). Dewey'in bu görüşü, öğretmenleri, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmak için cesaretlendirmiş, ayrıca onlara önemli sosyal ve zihinsel problemleri hazırlamaları için kaynak oluşturmuştur. Dewey'e göre, okulda öğrenilenler zor anlaşılır olmaksızın anlamlı ve kalıcı olmalıdır.

### 2. Piaget ve Yapılandırmacılık

İsviçreli bir biyolog ve psikolog olan Jean Piaget, 50 yılı aşkın bir süre çocukların nasıl öğrendiği ve bunun zihinsel gelişim ile ilişkisini araştırmıştır. Piaget, çocukların doğuştan meraklı olduğunu ve çevresindeki dünyayı anlamak için sürekli uğraştığını doğrulayan çalışmalar yapmıştır. Piaget'e göre, bu merak çocukları çevrelerinde olup bitenleri zihinlerinde anlamlandırabilmeleri için motive etmektedir. Piaget'e göre, geleneksel eğitim anlayışı çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir ve çocuğu sınırlandırıcıdır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin görevi, bir merkezde hazırlanan programdakileri çocuklara aktarmaya çalışmaktır. Oysa Piaget'e göre öğretmenin görevi, bireyin sosyal çevresine uyum sağlamasına yardım etmektir. Öğretmenin bu görevi yerine getirebilmesi için, eğitimin, çocuğun kalıtımla getirdiklerini bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemesi gerekmektedir. Piaget'e göre okul, çocuğa dışardan baskı yapmak yerine, çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir (Senemoğlu, 2001).

### 3. Bruner ve Öğrenmeyi Keşfetme

1950'li ve 1960'lı yıllarda Amerika'nın milli müfredatında önemli reformlar yapılmıştır. Yapılan reform çalışmalarındaki temel amaç, öğrencilerin kendi deneyimlerini kullanarak bilgiyi araştırmalarını ve bilimsel problemleri çözmelerini kolaylaştırmak olmuştur. Öğretmenler bilgiyi sunan kişi olmaktan çıkarılıp, soru soran ve öğrencilere rehber olan bir kişi olmaya teşvik edilmiştir.

Bu reformlara öncülük eden kişilerden birisi de Jerome Bruner'dir. Bruner, eğitimde öğrencilerin aktif rol alması gerektiğini, öğrenmeden öğrencinin sorumlu olduğunu ve öğrenmenin ancak kişinin kendi çabalarıyla daha kalıcı olabileceğini ifade etmiştir (Bruner, 1962).

### **Probleme Dayalı Öğrenmenin Amacı**

PDÖ, öğretmenlerin öğrencilere aşırı bilgi vermeleri için dizayn edilmemiştir. PDÖ'nün amacı, gerçek ya da gerçeğe yakın problem durumlar oluşturarak öğrencilerin bu durumlar üzerinde düşünmelerini, problem çözme ve zihinsel becerilerini arttırmalarını, bunlardan tecrübe kazanarak yetişkin rollerini öğrenmelerine, bağımsız birer öğrenci olmalarına yardımcı olmaktır (Boud ve Feletti, 1997; Greenwald, 2000).

### **Probleme Dayalı Öğrenmede Öğretmenin Rolü**

PDÖ'de öğretmenin rolü geleneksel öğretmen rolünden farklıdır (Das, Mpofu, Hasan ve Stewart, 2002). PDÖ'de öğretmen takım kaptanı gibi hareket eder. Öğrencileri görevlendirir, onlara problemin çözümü aşamasında ipucu olacak nitelikte bilgiler verir. Diğer tüm bilgiye ulaşmak öğrencinin görevidir. Ayrıca, problemin çözümü için yeterli zaman ve bilgiye ulaşmak için istenilen kaynaklara ulaşma olanağı sağlar. Bu görevler içinde en önemlisi de, öğrencilere problem çözme, bilgiye ulaşma ve kullanmayı öğrenmeleri için rehberlik etmesidir.

### **Probleme Dayalı Öğrenmede Öğrencinin Rolü**

PDÖ'de en önemli rol öğrencindir. Öğretmen tarafından sunulan problemi inceler, gerek sahip olduğu bilgileri kullanarak gerekse araştırarak ulaştığı bilgilerden yararlanarak problemin çözümüne yönelik hipotezler kurarak, çözüm yolları önerir. Grup içinde bir takım görev ve sorumluluklar üstlenerek arkadaşlarına problemin çözümünde yardımcı olur. Tıpkı bir araştırmacı gibi, problem çözümüne yönelik rapor hazırlar. Ayrıca, problem çözme sürecinde arkadaşlarını gözlemleyerek onları değerlendirir.

### **Neden ve Nasıl Problemler?**

Problemlerin kullanılması, PDÖ sürecinin işleyişinde çok önemli bir role sahiptir. PDÖ çalışmalarında kullanılan problemler, normalde kitaplarda bulunan konu sonu problemlerinden farklıdır. Geleneksel problemler, hedef kavram ile ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra öğrenciye sunulur. Problemin içeriği basittir ve içerikte verilen bilgiler kullanılarak ek bir bilgiye ihtiyaç duyulmadan kolayca çözüme gidilebilir. PDÖ'de hedef, bilgiye ulaşabilen ve kullanabilen yani kendi kendine öğrenebilen bireyler yetiştirmek olduğundan kullanılan problemlerin içeriği, geleneksel problemlere göre daha karmaşık ve geniş kapsamlı tutulmaktadır. Problemin içeriğinde çözüme yönelik verilerden çok, ipuçları bulunmaktadır. Problemi inceleyen kişi, bu ipuçlarından yararlanarak ulaşması gereken hedefleri belirler. Bu tür problemlerde çoğunlukla günlük yaşamdan alınmış bir olaydan bahsedilerek, bu olayın oluş sebebinin ya da sonuçlarının belirlenmesi istenir. Problemin çözümüne yönelik verilerin problemin içeriğinde verilmemesinin nedeni, öğrencileri araştırmaya sevk etmektir. Böylece, PDÖ'nün amacını oluşturan "kendi kendine öğrenme becerisi" kazandırılmış olacaktır. Problemin konusunun günlük yaşamdan seçilmesinin nedeni ise, öğrencinin bilimin yaşamın içinden geldiğini farketmesini, hedef kavrama ve derse olan ilgisinin olumlu yönde artmasını sağlamaktır.

Ram'a (1999) göre, PDÖ'de iyi bir problem aşağıda sıralanan beş önemli özelliğe sahip olmalıdır.

• Problem, güvenilir ve öğrencinin günlük hayatında karşılaşılabileceği bir durumdan çıkarılmış olmalıdır. Örneğin; güneş ışığı konusu işlenirken, güneş ışığının

gıdalara ve deniz yosunlarına etkilerinin ne gibi sonuçlar doğurabileceğini içeren bir problem seçilebilir.

- Problem, ne çok kolay ne de çok zor çözülür nitelikte olmalıdır.
- Problem, öğrencinin zihinsel gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
- Problem, eğitim süresinde çözülebilecek sınırlılıkta olmalıdır.
- Problem, faydalı olmalı ve öğrencinin hipotez oluşturmasına fırsat vermeli-  
dir.

Aşağıda, değişik alanlarda PDÖ uygulamalarında kullanılmış problemlere örnekler verilmiştir.

1. Bilindiği gibi dalgıçlar suya girerken içinde sıkıştırılmış hava (azot-oksijen) bulunan tüpleri kullanmaktadırlar. Denizin derinliklerinde yüzen bir dalgıcın hareketleri incelendiğinde dalgıcın ağız kısmından kabarcıklarının çıktığı ve bu kabarcıkların yukarı doğru yükseldiği görülür. Kabarcıklar yükselirken hacimlerinin giderek arttığı ve denizin üst katmanında, ilk çıkış noktasındaki hacimlerinin birkaç kat fazlasına ulaştığı görülür. Yükselme esnasında kabarcıkların içindeki madde ya da maddelerin kimyasal yapısında herhangi bir değişme olmadığına göre, kabarcıkların hacimlerindeki değişimin nedenlerini ortaya koyunuz (Deniz suyu sıcaklığının, denizin her noktasında aynı olduğunu kabul ediniz) (Şenocak, 2005)

2. Metro bileti satan bir makine tasarlanmak istenmektedir. Makineyi çalıştıracak sistemin içinde, bir para tanıyıcı olmalı ve makine sadece 500 ve 250 YKr'luk madeni paraları tanımalıdır. Bir metro bileti ise 750 YKr'dir. Bilet, müşteriye ancak makineye gerekli miktarda para atıldığında verilebilecektir. Eğer 500 ya da 250 YKr'den farklı madeni para veya gerekenden fazla ya da az miktarda para atılırsa bilet müşteriye verilemeyecektir. Bu özellikleri taşıyan bir makine tasarlayınız (Sindhu ve Rao, online).

3. Thar çölünde ki kurtarma operasyonunda bir çift bulunmuştur. Maalesef erkek ölmüş, kadın ise yaşamakta ancak hayati tehlikesi devam etmektedir. Kadının fiziksel incelemesi; çökük gözler, kuru saçlar, kuru ve kalın kireç tabakasıyla kaplanmış dil, zayıf ses, zayıf nabız ve solukta meyvemsi koku olduğunu göstermiştir. Kadın kendine geldiğinde, on günden fazla zamandır çölde kaybolduklarını söylemiştir. Metabolizma bilgisi temelinde yukarıdaki durumun nedenlerinin neler olabileceğini açıklayınız (Jaleel, Rahman ve Huda, 2001).

## Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin İşleyişi

### 1. Ön Hazırlık

Her eğitim programında olduğu gibi PDÖ'de de öğrencinin öğrenme sürecine hazırlanması önemlidir. Öğrenci grubunda, eğer daha önce böyle bir çalışmaya katılmamış öğrenciler varsa bu öğrencilere PDÖ'nin işleyişi hakkında bilgi verilmelidir. PDÖ'nün aşamalarından bahsedilmeli ve öğrenciler bu konuda soru sormaları için cesaretlendirilmelidir (Boud ve Feletti, 1997). Böylece, ileride çıkabilecek sorunlar önceden önlenmiş olacaktır.

### 2. Çalışma Gruplarının Oluşturulması

PDÖ işbirlikli çalışmayı gerektirir, öğrenciler gruplar halinde çalışarak problemin çözümüne ulaşmaya çalışırlar. Grup üyeleri, problemin çözümüne yönelik yapılacak çalışmaların planlaması, uygulanması ve sonuçların rapor edilmesi aşamalarının

da birlikte hareket ederler. Bu nedenle PDÖ uygulamasına başlamadan önce öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplar oluşturulurken, homojenliği sağlamak için grup içinde farklı ilgi ve cinsiyetten kişilerin bulunmasına dikkat edilmelidir (Mackenzie, Johnstone, ve Brown, 2003). Araştırmacılar, PDÖ çalışmalarında gruplar oluşturulurken öğrenci sayısına da dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler (Lohman ve Finkelstein, 2000). Genelde, gruplar küçük (2-4 kişilik), orta (5-8 kişilik) ve büyük (9-12 kişilik) olmak üzere üç kategoriye ayrılır. PDÖ uygulamalarında çoğunlukla bunlardan orta olanı tercih edilir. Çünkü büyük olan grupta fazla kişi olduğu için grup içinde tam bir uyum ve aktif katılımın oluşması zor olabilir. Küçük grupta ise yeterince etkileşim, bilgi alış veriş ve farklı düşünce ortaya çıkamayabileceği için tercih edilmektedir. Yapılan araştırmalarla, orta olarak tanımlanan gruplar oluşturularak yapılan PDÖ uygulamalarında öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Lohman ve Finkelstein, 2000).

### 3. Problemi Tanıma

Bu aşama, PDÖ'nün kritik aşamalarından biridir. Gruplara ayrılmış öğrencilere, hedef kavram ile ilgili problem sunulur. Öğrenciler, bu problemi inceleyerek içeriğini anlamaya çalışırlar. Öğretmen rehberliğinde, öğrenciler problem durumdan birtakım öğrenme hedefleri ve hipotezler oluşturarak çalışmalarını bu hedefler doğrultusunda yürütürler.

### 4. Probleme Yönelik Çözümlerin Bulunması

Problemin içeriğinin analiz edilmesi, öğrenme hedeflerinin ve hipotezlerin oluşturulmasından sonra sıra, belirlenen hedeflere ulaşmak için yapılacak çalışmalara gelmiştir. Grup içinde işbirliği yapılarak, her öğrenci hedefe ulaşma sürecinde farklı bir görev alır. Öğrenciler bu görevleri doğrultusunda birtakım bilgi kaynaklarına (kitap, dergi, uzman kişiler, internet vb.) ulaşarak problemin çözümü için gerekli bilgiyi elde etmeye çalışırlar. Bu aşamadan sonra, grup üyeleri tekrar bir araya gelerek elde ettikleri bilgileri paylaşırlar. Eğer bu bilgiler problemin çözümü için yeterli görülürse, çözüm önerisinde bulunulur. Daha sonra, problemin çözümüne dair yapılan tüm çalışmaların ve çözüm önerilerinin bulunduğu bir rapor düzenlenir. Elbette ki, problemin çözümüne yönelik öneriler, sadece öğrencilerin oluşturduğu yazılı raporlar ile sınırlı değildir. Eğer varsa; DVD, CD, modeller, bilgisayar programları da raporlara ilave edilebilir. Sunulan bu deliller öğrencilerin düzeylerine göre değişiklik gösterebilir. Örneğin; verilen problemi üniversite öğrencileri, lise öğrencilerinden daha farklı şekilde anlamlandırabilmektedir. Çünkü farklı yaş ve zihinsel gelişim düzeyindeki öğrencilerin bilgi düzeyleri ve becerileri farklıdır.

### 5. Çözümlerin Sunulması

Öğrenciler bu safhada, problem duruma yönelik çözüm önerilerini sunarlar. Rapor haline getirdikleri çözüm önerilerini sınıf ortamında diğer arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşırlar. Grupların problem durum için çözüm önerilerini sunmalarından sonra, öğretmen rehberliğinde problem durum tartışılır. Problemin çözümünü bilen öğretmen, çözüm ya da çözümleri açıklarken dersi hedef kavrama gidecek ve mümkün olduğunca öğrenci katılımını sağlayacak şekilde yönetmelidir.

### 6. Ölçme-Değerlendirme

PDÖ'de öğrenciler, sadece yazılı ya da sözlü sınavlardaki sorulara verdikleri cevaplar oranında değerlendirilmezler. PDÖ'de öğrencilere kazandırmada temel nok-

tayı oluşturan olayları kavrama gücü, yetişkin rolünü kazanma, grup eforu, bağımsız çalışma becerisi gibi kriterler de ölçme-değerlendirme çalışmalarına tâbi tutulmaktadır. Bunun yanında, ölçme-değerlendirme sürecine öğrenci görüşleri de dahil edilmektedir. Örneğin, gruplardaki öğrencilerden çalışmalarındaki gözlemlere dayanarak arkadaşlarını, kendilerini ve gerekirse öğretmenlerini değerlendirmeleri istenmektedir (Boud, 1989; Norman ve Schmidh, 2000; Das, Mpofo, Dunn ve Lanphear, 1998; Sullivan ve Dunnigton, 1999; Segers ve Dochy, 2001; Swanson, Norman ve Linn, 1995; Pinto, Rendas ve Gamboa, 2001; Solomon ve Crowe, 2001). Ekte, öğrencilerin kendilerini, grup üyelerini, öğretmenlerini ve PDÖ sürecinin işleyişini değerlendirdikleri ölçeklere örnekler verilmiştir.

### **Probleme Dayalı Öğrenme Uygulanmalarında Karşılaşılabilecek Güçlükler**

Albenese ve Mitchell (1993), PDÖ yaklaşımının uygulamasında karşılaşılabilecek güçlükleri beş madde altında toplamıştır.

#### **1. Eşzamanda Birçok Ödev Verilmesi**

PDÖ yaklaşımının uygulandığı sınıflarda, öğretmenler öğrencilerine aynı anda birden fazla problem verebilir. Verilen problemlerin çözümüne yönelik, grup içinde görev dağılımı yapılır. Öğrenciler, değişik kaynaklardan (kütüphane, internet ortamı, uzman kişiler gibi) yararlanarak araştırma yaparlar. Böyle çoklu ortamlarda çalışmak, öğrencilere birlikte ve bireysel çalışmanın önemini fark ettirecektir. Ancak; aynı anda birçok problem verilmesi ve bunların çözümüne yönelik çalışmaların kontrol altında tutulması oldukça zordur.

#### **2. Farklı Bitiş Zamanlarını Ayarlama**

PDÖ'de öğrencilerin karşılaştıkları önemli güçlüklerden birisi de grupların ya da bireylerin yaptıkları çalışmaları birbirlerine göre erken ya da geç bitirmeleridir. Bu gibi durumlar bazı öğrenci ya da grupların konuya olan ilgi ve imkânlarının fazla olmasından ya da bilgiye kolayca ulaşmalarından kaynaklanabilir. Bu durumda yapılması gereken, çalışmalarını erken bitiren öğrencilerin diğer gruplardaki öğrencilere yardım etmeleri için yönlendirilmesidir. Çalışmalarını bitiren öğrencilere çözümlerini yeniden kontrol etmeleri için ek zaman da verilebilir. Fakat; bu fazlaca başvuru olan bir yöntem değildir.

#### **3. Materyallerin Düzenlenmesi**

Hemen hemen tüm öğretim yaklaşımları materyal hazırlamayı gerektirir. Fakat bunları düzenlemek öğretmenler için zahmetli, zaman alıcı bazen de rahatsız edici bir iştir. Bu güçlüğü aşmak, PDÖ'de daha da zordur. Çünkü; bu yaklaşımda zengin bir materyal içeriğine ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili öğretmen, materyalleri iyi organize edecek, onları dağıtacak ve uygulayacak yöntemler geliştirmelidir. Bu materyaller; deney malzemeleri, kâğıtlar, kitaplar, birtakım bilgisayar programları ve internet olabilir. Bunlar, eğitim faaliyetine başlamadan önce hazırlanmış olmalıdır ki karışıklık yaşanmasın.

#### **4. Öğrencilerin Sınıf Dışındaki Faaliyetlerinin Düzenlenmesi**

Öğretmen, öğrencileri sınıf dışında araştırma yapmaları için teşvik ettiğinde, öğrencilerin bu olanakları kullanıp kullanmadıklarından emin olmalıdır. Öğretmen öğrencileri, araştırma yaparken izlenmesi gereken yollar hakkında önceden haberdar edip birtakım kurallar belirleyerek onları bu konuda motive etmelidir.



## 5. Öğrenci ve Öğretmen

Eğer öğrenciler PDÖ'nün işleyişi hakkında herhangi bir bilgiye sahip değilse ya da böyle bir çalışmaya katılmamışsa bu durum öğretmenin daha fazla gayret sarf etmesine ve fazla zaman harcamasına sebep olabilir. Aynı şekilde öğretmenin de PDÖ hakkında tecrübesi yoksa zorluklarla karşılaşma olasılığı yüksektir. Zira, yapılan çalışmalar daha önce PDÖ çalışması yapmamış öğretmenlerin, öğrencilere ya gereğinden fazla bilgi aktardığını ya da problem durumun çözümüne yönelik fazlaca ipucu verdiğini göstermiştir (Thomas, 1997; Çakır ve Tekkaya, 1999). Bu gibi durumlar da, PDÖ'nün amacına ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, öğretmen ya da öğrenciler PDÖ hakkında bilgi sahibi değilse, eğitim faaliyetine başlamadan önce PDÖ'nün işleyişi hakkında bilgilendirilmelidirler.

### Niçin Probleme Dayalı Öğrenme?

PDÖ ile çalışmak, geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha zahmetli bir sürece katlanmayı gerektirmesine karşın, neden her geçen gün PDÖ'ye olan ilgi artmaktadır? PDÖ'yü cazip kılan etken ya da etkenler nelerdir? Bu bölümde, yukarıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretimi teorik bilgiler sunan bir süreç olmaktan kurtarıp eylemsel bir sürece dönüştürür.

Geleneksel öğretim yaklaşımlarındaki öğrenme sürecine dair yaygın uygulama, öğretmenin hedef bilgileri sözel olarak sunduğu öğrencilerinse bu sunuları dinleyerek öğrenmeye çalıştığı bir süreçtir. PDÖ, öğrenme faaliyetini teorik bilgiler sunmaktan kurtarıp, öğrencilerin aktif olarak katıldığı eylemsel bir sürece dönüştürür (Duch, Groh ve Allen, 2001). Bunu da, öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine alarak sağlar.

2. Öğrencilere kendi kararlarını kendilerinin verebileceği ortamlar sağlar.

PDÖ ile çalışan öğrenciler, problem durumları çözerken hipotezler oluştururlar. Daha sonra, problem hakkında topladıkları bilgiler ışığında oluşturdukları hipotezleri test ederler. Böyle bir süreç, öğrencilere kendi kararlarını kendileri verebilme fırsatı verir.

3. Öğrencilere, karşılaştıkları bir probleme nasıl cevap bulacakları ve çözebilecekleri konusunda tartışma yapma imkânı verir.

PDÖ işbirlikli çalışmayı gerektirir. Buna sebep olarak da bilgi alış-verişi, iletişim ve ortak çalışma becerisi gibi değerleri kazanmanın öğrencilere ileriki yaşantılarında yararlı olacağı gerçeği yatmaktadır. İşbirlikli öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla, öğrenciler gruplar halinde çalışırlar. Grup çalışmalarında farklı görüşlerin ortaya çıkma olasılığı yüksek olduğundan, tartışma ortamları oluşacaktır. Bu tür ortamlar öğrencilere birçok kazanım sağlayacaktır. Bu kazanımların başında; başkalarının görüş ve önerilerine saygı duyma, eleştirilere açık olabilme, olayları kritik edebilme ve yorumlama becerileri gelmektedir.

4. Öğrencilerin bilimsel okur-yazar olmaları için uygun ortamlar sağlar.

1980'li yıllardan itibaren, başta ABD olmak üzere birçok gelişmiş ülkenin eğitim programlarının özellikle de fen eğitiminin genel amacı olarak, öğrencilere bilimsel okur-yazarlığın kazandırılması düşüncesinin ön plana çıktığı görülmektedir (Bay-

rakçeken, 2000). Bilimsel okur-yazarlık, bilimsel süreç becerilerini kazanma; teorik olarak verilen bilgileri günlük yaşamda problem çözmede, toplumsal sorunları açıklamada ve karar vermede kullanabilme; kendi düşüncelerini söyleyebilme ve söylemleri yorumlayabilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Çepni, Ayvacı ve Bacanak, 2004). PDÖ'de, günlük yaşamdan alınmış gerçek ya da gerçeğe yakın problem durumları kullanılması, problemlerin çözümüyle birlikte teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesi, grup çalışmalarında bireylerin kendi fikirlerini ifade edebilme imkânı bulması öğrencilere bilimsel okur-yazarlık becerisi kazandırmada önemli katkılar sağlamaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar, PDÖ ile çalışan öğrencilerin çevrelerine daha bilimsel bir gözle baktıklarını ortaya çıkarmıştır (Selco, Roberts ve Wacks, 2003).

##### 5. Özgüven ve iletişim becerileri kazandırır.

Problemlere çözüm üretmek amacıyla yapılan faaliyetler öğrencilere birçok kazanım sağlamaktadır. Probleme çözüm üretmek başarısı hissi yani özgüven kazanma, yine probleme çözüm üretmek amacıyla yapılan araştırmalar sayesinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi PDÖ ile çalışan öğrencilerin en önemli kazanımlarındandır. Morales-Man ve Kaitel (2001) yaptıkları bir çalışmada, PDÖ ile çalışan öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade ettiklerini tespit etmişlerdir.

##### 6. Sadece bilişsel değil duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler de sağlar.

Eğitimciler, öğrenme ürünü davranışları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç grupta incelemektedirler (Erden ve Akman, 2003). Geleneksel öğretim yaklaşımında öğrenme çoğunlukla bilişsel düzeyde kalmaktadır. Ancak, PDÖ ile çalışan öğrenciler bilişsel düzeyde olduğu kadar duyuşsal (özgüven, bilimsel merak, eleştirilere açık olma) ve psikomotor (iletişim, bilgi kaynaklarına ulaşma ve kullanabilme, grupta çalışma) düzeyde de öğrenmeler sağlarlar (Boud ve Feletti, 1997).

##### Sonuç ve Tartışma

Çığ gibi büyüyen ve büyük bir hızla yenilenen bilgiyi, tümüyle edinmek ve bu süreci belirli öğrenim süreleri içine sığdırmak olanaksızdır. Bu sorun, her şeyi öğrenmeye çalışmak yerine 'öğrenmeyi öğrenmek' yoluyla çözülmeye çalışılmalıdır. Öğrenmeyi öğrenmiş birey; karşısına çıkan bir sorunu bu becerisini kullanarak, çözüm için gereksinim duyduğu bilgiyi kısa sürede tanımlayıp çözebilecek donanımı kazanmış bireydir. Öğrenmeyi öğrenme içinde yer alan başka bir unsur da, çağdaş insanın bilgi kaynaklarını kullanma becerisine sahip olmasıdır. Eğitim, bu kaynakları kullanmayı öğreten ve sürekli kullandıran bir yaklaşımla yürütülmelidir.

Çağdaş eğitimin hedeflerinden birisi de kişilere ekip halinde çalışma, üretme ve değerlendirme becerisi kazandırmaktır. Ekip çalışması eğitim sırasında kişilerin öz güveninin, sorumluluk duygularının, gözlem becerilerinin, görüş aktarma, dinleme ve tartışma yetilerinin geliştiği bir ortam olarak işlev görmekle birlikte gerçek yaşamın da bir parçasıdır. Günümüzde hemen her alanda hizmetin ekiplerle verildiği, bilginin ekip çalışmaları ile üretildiği tartışmasız bir gerçektir (Dicle, 2001).

Eğitim alanındaki araştırmalarla, öğrenme eyleminin en önemli öğesinin öğrenen kişi olduğu gerçeğinin kabul edilmesi, eğitimde birçok alışkanlığın sonunu getirmeyi ve tabuları yıkmayı başarmıştır. Örneğin, yüzyıllardır süren öğretmen merkezli eğitim, yerini öğrenci merkezli eğitime bırakmıştır. Öğrenci merkezli eğitim, öğrenme sürecinin öğrenci tarafından yaşanmasına olanak vermektedir. Bu yaklaşım öğrenci-

yi 'aktif' kılan bir değişim olmakla kalmayıp öğrenme konularının öğrenci tarafından belirlenmesine ve değiştirilmesine de fırsat veren bir anlayışı temsil etmektedir.

Eğitimdeki değişim içerisinde ki hiçbir unsur, 'Probleme Dayalı Öğrenme' kadar günümüz eğitim etkinliklerine damgasını vurmamıştır. Bilginin yayılması ve hızla edinilmesi adına savunulan 'öğrenmede problem kullanma' yaklaşımı, günümüzde daha da geliştirilerek sorunları belirleme, sorunun nedenlerini anlama, sorunun nedenleri hakkında hipotez kurma, bu hipotezleri kanıtlamaya çalışma, bu çaba içinde bilgi sınırına varıldığında öğrenme hedefleri çıkarma, bu bilgiler ile sorunu giderme yeteneği kazanma ve bu fırsatla edinilen bilginin farklı bir yerde kullanılabilmesi gibi çok yönlü yararlılıkları olan bir yaklaşım haline gelmiştir. PDÖ, öğrenmeyi öğretme gibi çok önemli bir hedefe odaklanarak bireylerin bağımsız birer öğrenci olmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Geline bu noktada, eğitim bilimciler şu iki tercihten birisini yapmalıdırlar; ya sadece öğretmenden duydukları ile yetinen ve bunları ezberlemeye çalışan ya da kendi kendine öğrenme becerisi kazanmış ve bunu yaşam boyu kullanabilen bireyler.

#### Kaynakça

- Albenese, M. and Mitchell, S. (1993). "Problem-based learning: A review of the literature on its outcomes and implementation issues". **Academic Medicine**, 68, 52-81.
- Barrows, H. S. (1986). "A taxonomy of problem-based learning methods". **Medical Education**, 20, 481-486.
- Barrows, H. S. and Tamblyn, R. M. (1980). **Problem-based learning: An approach to medical education**, New York: Springer
- Bayrakçeken, S. (12 Ağustos 2000). "Bilimsel Okur-Yazarlık". **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi**, 699/15.
- Bodner, G. M. (1986). "Constructivism: A theory of knowledge". **Journal of Chemical Education**, 63, 873-878.
- Boud, D. and Feletti, G. I. (1997). **The challenge of problem-based learning**, London: Stirling(USA) Kogan Page
- Boud, D. (1989). "The role of self-assessment in student grading". **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 14, 20-30.
- Bruner, J. (1962). **On knowing: Essays for the left hand**. Combridge, Mass.: Harvard University Press.
- Çakır, Ö. S. ve Tekkaya, C. (1999). "Problem-based learning and its application into science education". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 137-144.
- Çepni, S., Ayvaci, H. Ş. ve Bacanak, A. (2004). **Fen-Teknoloji-Toplum**. Top-Kar Matbaacılık, Trabzon
- Das, M., Mpofu, D., Dunn, E. and Lanphear, J. H. (1998). "Self and tutor evaluations in problem-based learning tutorials: Is there a relationship?" **Medical Education**, 32, 411-418.
- Das, M., Mpofu, D. J. S., Hasan, M. Y. and Stewart, T. S. (2002). "Student perceptions of tutor skills in problem-based learning tutorials". **Medical Education**, 36, 272-278.
- Dewey, J. (1983). **How we think?** Lexington, Mass.: D.C. Heath.
- Dicle, O. (2001). "Değişen tıp eğitimi ve probleme dayalı öğrenme yönteminin temel felsefesi". **Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi Özel Sayısı**, 25-29.
- Driver, R. and Bell, B. (1986). "Students' thinking and the learning of science: a constructivist view". **School Science Review**, March, 443-456.
- Duch, B. J., Groh, S. E. and Allen, D. E. (2001). **The Power of Problem-Based Learning**. Virginia(USA): Stylus Publishing
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Greca, I. M. and Moreira, M. A. (2000). "Mental models, conceptual models and modelling". **International Journal of Science Education**, 22, 1-11.
- Greenwald, N. L. (2000). "Learning from problems". **The Science Teacher**, 67(4), 28-32.

- Harrison, A. G. and Treagust, D. F. (2001). "Conceptual change using multiple interpretive perspectives: Two case studies in secondary school chemistry". **Instructional Science**, 29, 45-85.
- Jaleel, A., Rahman, M. A. and Huda, N. (2001) "Problem-based learning in biochemistry at Ziauddin Medical University, Karachi, Pakistan". **Biochemistry and Molecular Biology Education**, 29, 80-84.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W. and Soloway, E. (1994). "A collaborative model for helping middle grade science teachers learn project-based instruction". **Elementary School Journal**, 94, 483-497.
- Kukla, A. (2000) **Social Constructivism and the Philosophy of Science**, Routledge, London
- Lohman, M.C. and Finkelstein, M. (2000). "Designing groups in problem-based learning to promote problem-solving skill and self-directedness". **Instructional Science**, 28, 291-307.
- Mackenzie, A. M., Johnstone, A. H. and Brown, R. I. F. (2003). "Learning from problem based learning". **University Chemistry Education**, 7, 1-14.
- Markow, P. G. and Lonning, R. A. (1998). "Usefulness of concept maps in college chemistry laboratories: Students' perceptions and effects on achievement". **Journal Research Science Teaching**, 35, 1015-1029.
- Morales-Mann, E. T. and Kaitel, C. A. (2001). "Problem-Based Learning in New Canadian Curriculum". **Issues and Innovations in Nursing Education**, 33, 13-19.
- Nakhleh, M. B. and Mitchell, R. C. (1993). "Concept learning versus problem solving". **Journal of Chemical Education**, 70, 190-192.
- Neufeld, V. R. and Barrows, H. S. (1974). "The 'McMaster philosophy': An approach to medical education". **Journal of Medical Education**, 49, 1040-1050.
- Norman, G. R. and Schmidt, H. G. (2000). "Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts". **Medical Education**, 34, 721-728.
- Pinto, P. R., Rendas, A. and Gamboa, T. (2001). "Tutors' performance evaluation: A feedback tool for the PBL learning process". **Medical Teacher**, 23, 289-294.
- Pushkin, D. B. (1998). "Introductory students, conceptual understanding, and algorithmic success". **Journal of Chemical Education**, 75, 809-810.
- Ram, P. (1999). "Problem-Based learning in undergraduate education". **Journal of Chemical Education**, 76, 1122-1126.
- Segers, M. and Dochy, F. (2001). "New assessment forms in problem-based learning: The value-added of the students' perspective". **Studies in Higher Education**, 26, 327-343.
- Selco, J. I., Roberts, J. L. and Wacks, D. B. (2003). "The Analysis of Seawater: A Laboratory-Central Learning Project in General Chemistry". **Journal of Chemical Education**, 80, 54-57.
- Senemoğlu, N. (2001). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Gazi Kitabevi. Ankara
- Sindhu, R. and Rao, N. J. (Online). "Problem based learning approach to the first course on digital systems". (<http://cce.iisc.ernet.in/nsee/Presentation/IISc%20conf%20Sindhu.pps#24>, Erişim: 5 Ekim 2005).
- Slavin, R., Madden, N., Dolan, L. and Waisk, B. (1994). "Roots and wings: Inspiring academic excellence". **Educational Leadership**, 52, 10-14.
- Solomon, P. and Crowe, J. (2001). "Perception of student peer tutors in a problem based learning programme". **Medical Teacher**, 23, 181-186.
- Sullivan, M. E. and Dunnington, G. L. (1999). "Peer and self assessment during problem based learning tutorials". **The American Journal of Surgery**, 177, 266-269.
- Swanson, D. B., Norman, G. R. and Linn, R. L. (1995). "Performance based assessment: Lessons from the professions". **Educational Researcher**, 24, 5-11.
- Şenocak, E. (2005) **Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Maddenin Gaz Hali Konusunun Öğretimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma**. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum
- Thomas, R. E. (1999). "Problem-Based learning: Measurable outcomes". **Medical Education**, 31, 320-329.
- Treagust, D. F. and Peterson, R. F. (1998). "Learning to teach primary science through problem-based learning". **Science Education**, 82, 215-237.

## EKLER

PDÖ sürecinde öğrencilerin kendilerini ve grup arkadaşlarını değerlendirme formu

**Grup Adı:** .....

**Problem Adı:** .....

**Puanlandırma:** Her bir grup üyesine puan verirken aşağıdaki puanlamayı kullanınız. 49 ve aşağısı (F); 50-64 (D); 65-79 (C); 80-89 (B); 90-100 (A)

**Grup üyelerini değerlendirirken aşağıdaki soruları göz önünde bulundurun:**

Arkadaşınız, tüm grup çalışmalarına katıldı mı ve grup kararlarına katkıda bulundu mu?

Arkadaşınız, grubun diğer üyelerine sorular sordu mu ve diğer arkadaşlarının sorduğu sorulara cevap verdi mi? Arkadaşınız, sınıf dışı araştırmalar için istekli miydi? Grubun diğer üyelerinin fikirlerine saygı duydu mu? Grup kararlarına katkıda bulundu mu?

Kendinizi de değerlendirmek için listenin ilk sırasına kendi isminizi yazınız.

Grup Üyeleri	Puan
1. ....	.....
2. ....	.....
3. ....	.....
4. ....	.....
5. ....	.....
6. ....	.....

Bu konuda ilave etmek istediğiniz düşüncelerinizi bu bölüme yazınız.

PDÖ sürecinde öğretmen değerlendirme formu

Öğretmenin Adı-Soyadı:

Sınıf:

Tarih:

**Not:** Lütfen öğretmeninizin çalışmanıza olan katkılarını değerlendiriniz. Yorum yaparken sonuç çıkarımından ziyade özel davranışlar üzerinde durunuz. Bu geri dönüt hem öğretmeniniz hem de grup çalışmalarınızın işleyişine katkı sağlayacağından kararlarınızı vermeden önce her bir bölümdeki açıklamaları dikkatle okuyunuz.

Güçlü (G)

Zayıf (Z)

**PDÖ İşleyişi Bilgisi (G) (Z)**

PDÖ sürecinin amaçlarını, işleyişini ve ne zaman ne yapılacağını biliyor.

**Tutumlar (G) (Z)**

İsteklidir; öğrenciler ve onların öğrenmeleri ile yakından ilgilenir; zaman zaman geribildirim yapar ve öğrencileri değerlendirir.

**Beceriler (G) (Z)**

Grubu alternatif bilgi kaynaklarına ve materyallere yönlendirir; gruba öğrenme hedeflerine odaklanmasında yardım eder; gerekli yerlerde yönlendirme yapar; öğrencileri düşüncelerini ortaya koymaları için cesaretlendirir.

**Yorum**

Öğretmeninizin, kendini geliştirebilmesi ve PDÖ sürecinin daha verimli işlemesi için gördüğünüz eksiklikleri ve yeterlikleri hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.

◆ Yavuz Taşkesenligil / Erdal Şenocak / Mustafa Sözbilir

PDÖ sürecini değerlendirme formu

		Çok	Epeyce	Yeterince	Biraz	Hiç
1	Şimdiye kadar yürütülen bu dersten ne derece memnunsunuz?					
2	Bu derste öğrenmenizi kolaylaştıran şeyler nelerdir?					
3	Bu derste öğrenmenizi engelleyen şeyler nelerdir?					
4	Öğrenme düzeyinizi daha da iyileştirmek için neler yapılabilir?					
5	Bu dersin daha verimli olması için öğretim elemanı neler yapabilir?					
6	Öğrenmekte zorluk çektiğiniz kavram ya da kavramlar nelerdir?					

## PROBLEM-BASED LEARNING: ITS THEORETICAL FOUNDATIONS

---

**Yavuz TAŞKESENLİGİL \***

**Erdal ŞENOCAK \*\***

**Mustafa SÖZBİLİR \*\*\***

### **Abstract**

People's needs are changing parallel to rapidly changing world. The most important of these is reaching to information and effective use of it. At this point, society needs the help of educators. The primary aim of the education should be providing an education that escaped from teacher-centred teaching and provided individuals with the abilities of reaching the information when it is required, developing creatively, analysis and synthesis (critical thinking), being able to use the knowledge gained in social and personal life. These only could be acquired by developing new learning approaches which put the student to the center of learning process as active participant and give the teacher a role as a facilitator. Problem Based Learning is one of these new learning approaches. Many aspects of problem-based learning is the main focus of this article.

**Key Words:** Problem-based learning, active learning, lifelong learning, cooperative learning

---

\* Prof. Dr.; Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, Erzurum

\*\* Assistant Professor; Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat

\*\*\* Assistant Professor; Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, Erzurum



# GÜNÜMÜZDE MONTESSORİ PEDAGOJİSİ

Mehmet ARSLAN\*

## Özet

Maria Montessori 20. yüzyıl başlarında pedagojide öne çıkan “çocuktan hareket” akımının önemli temsilcilerinden biridir. Çocuk eğitimi konusundaki düşünce ve uygulamaları eğitimde Rönesans olarak kabul edilmektedir. Çocuklara yetişkinler gibi bakılmaması gerektiğini, onların yetişkinlerin bir kopyası olmadığını, hayatın özel bir biçimini temsil ettiklerini savunmuştur. Çocuğa yaklaşım biçimine bakıldığında Rousseau’dan etkilendiği anlaşılmaktadır. Çocuğu bağımsız bir birey ve tanrının bir lütfu olarak görür. Tanrı çocuğa yaşam yolunu tayin etmesi için muhteşem bir öğrenme gücü vermiştir. Montessori pedagojisinin dayandığı temellerin başında çocuğun kendi geleceğini kendisinin tayin etme yeteneğinin var olması gelmektedir. Eğitimin görevi yaşamak için çocuğa yardım etmektir. Anne, baba ve eğitimciler çocuğun kendisini gerçekleştirmesi için ona yardım etmelidirler. Bu düşüncesini “*onu tek başıma yapabilmem için bana yardım et*” biçiminde özetlemek mümkündür. Montessori çocuğun sağlıklı bir birey olarak gelişiminde 0-18 yaş arasının hassas dönemler olduğunu kabul etmektedir. Eğitimde dikkatin yoğunlaştırılması ile uygun çevre ayarlaması ve ders materyallerinin önemli bir yeri vardır. Montessori’nin eğitim ile ilgili ilkeleri ve anlayışı günümüz eğitim anlayışıyla birebir örtüşmektedir. Bu itibarla Montessorinin pedagojik anlayışına dayalı okullar dünyada giderek yaygınlaşmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Montessori, çocuktan hareket, öğrenci merkezli eğitim, dikkatin polarizasyonu, çevre, materyal

## Giriş

Dünya’da hiçbir reform pedagojisi uluslar arası alanda Maria Montessori pedagojisi kadar geniş bir alana yayılmamıştır. Bu gün çok sayıda ülkede Montessori’nin pedagojik anlayışını uygulayan okullar bulunmaktadır. Bunlar içerisinde öncelikle okul öncesi eğitim kurumları Kindergarten (anaokulları) ve Kinderhauser (çocuk yuvaları) ile ilkokullar gelmektedir. Bunların yanında II. Kademe ilköğretim kurumları (ortaokullar) bulunmaktadır. Çoğu aile de aile içinde eğitimi O’nun prensiplerine göre düzenlemişlerdir. O’nun çağdaş çocuk eğitimi konusunda en önemli isim olduğu, bu alanda Rönesans olarak adlandırılabilir kadar hizmet ettiği artık kesinlikle kabul edilmektedir (Beuschlein 2003,9).

Montessori’nin ilgili çevrelerce eğitimde Rönesans olarak kabul edilen bu yeni eğitim anlayışını kararlı biçimde uygulamaya koyması çok da kolay olmamış, çoğu kez o dönemin yöneticileriyle karşı karşıya gelmek zorunda kalmıştır. Baskıcı yöntemler onu kendi ideolojilerine uygun eğitim vermeye zorlamışlardır. Tüm baskılara karşın yönteminden ödün vermeyen Montessori, bir çok kez sürgüne gönderilmiştir. Mussolini döneminde önce İspanya sonra da İngiltere’de yaşamak zorunda

\* Doç. Dr.; Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı.

kalmıştır. İkinci Dünya Savaşı sırasında Hindistan'da yaşamıştır (Topbaş 2004,24). Almanya'da ise, Weimer Cumhuriyeti'nden sonra Nasyonal Sosyalist rejim ile birlikte Montessori kurumları kapatılmış ve bu pedagojinin yaygınlaşması yasaklanmıştır (Harald 1997,7-8; Benner & Oelkers 2004,797). Batı Almanya'da İkinci Dünya Savaşından hemen sonra Montessori pedagojisini yeniden inşa gayretleri görülmektedir.

Montessori pedagojisine endüstri ülkelerinde ve gelişmekte olan ülkeler yanında çeşitli halkların, kültür ve dinlerin bir arada yaşadığı toplumlarda da rastlanmaktadır. Bütün sosyal tabakaların ve çok çeşitli yetenek gruplarına mensup çocukların, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler yanında üstün yetenekli öğrencilerin, özür-lüler ile özürlü olmayanların birlikte eğitilmelerinde (entegre eğitimde) Montessori pedagojisi geniş uygulama alanı bulmuştur. Komünist rejimlerin sona erdiği günümüz Doğu Avrupa ülkelerinde eskiden olduğu gibi Montessori pedagojisine ilginin sürekli artmakta olduğu tespit edilmektedir. Bu ilginin özellikle iki Almanya'nın birleşmesiyle ortaya çıkan yeni eyaletler için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

Özetle günümüzde başta Almanya olmak üzere, İsviçre, Hollanda, İtalya, İsveç, Danimarka, Norveç, Finlandiya, İngiltere, İrlanda, İspanya, Fransa, Amerika, Kanada, Brezilya, Meksika, Hindistan, Pakistan ve Avusturya'da Montessori Pedagojisi-ni uygulayan çok sayıda okul ve sınıf bulunmaktadır (Kratochwil 1996,1073).

#### **Maria Montessori'nin Kısa Biyografisi**

Maria Montessori 1913 yılında Amerika'ya yaptığı ilk gezide saygıyla karşılandı. Basın kendisine "...Avrupa'nın en enteresan kadını; ...Dünya eğitim sisteminde devrim yapan kadın; ...O'nun başarıları o kadar harikadır ki, O'nun metotları bir ülkeden diğerlerine yayılmış, Doğu'da Çin ve Kore'ye, Batı'da Honolulu ve Güney'de Arjantin'e kadar uzanmıştır" (Kramer 1995,223). Biçiminde övgü dolu sözler kullanıyordu.

Binlerce insan Montessori'nin konferanslarına ulaşmak için gayret sarf etmiştir. ABD'de o günlerde yönetimde bulunan insanlardan, zamanın cumhurbaşkanı ve eşine kadar çok sayıda insan O'nunla konuşma fırsatı aramışlar ve kendisine koruma ve destek olma vaadinde bulunmuşlardır. Böylece Maria Montessori kısa zamanda dünyaca ünlü bir insan olmuştur. Oysa Maria Montessori'nin pedagojik anlayışının temellerini yansıtan kitabı 1909'da, bu anlayışa dayalı ve 2-6 yaş çocukları için düşünülen çocuk yuvası da henüz Roma'da 1907'de kurulmuştu. Hemen her kesimden insan bu kısa sürede pedagojik yaklaşımı dünyanın dikkatini çeken kadının kim olduğunu soruyor ve merak ediyordu.

Maria Montessori, 1870 yılında İtalya'da Ancona vilayetine bağlı Chiaravol-le'de doğmuştu. Şehirli bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiş ve 1875'ten sonra da babasının görevi nedeniyle Roma'da büyümüşü. Roma'da doğduğu yere göre okul ve eğitim imkanları daha elverişli idi. İlkokuldan sonra doğa ve teknik bilimler ortaokuluna devam etti. O devirde bu okula kızlar istisnai olarak girebiliyorlardı. Kendi özel isteğiyle seçtiği bu yol O'nu tıp eğitimine götürdü. Maria Montessori tüm zorluklarla baş ederek 1896'da İtalya'nın ilk bayan tıp doktoru oldu. Aynı yıl İtalyan kadın hareketinin sosyal danışmanı ve akademisyeni olarak Berlin'deki Uluslar arası Kadın Hakları Kongresi'nde ülkesini başarıyla temsil etti. Kadınların eşitliği konu-

◆ Mehmet Arslan

sunda bu Kongrede yaptığı konuşmalar bu gün için de son derece ilgi çekicidir (Schiersmann 1989,116-127).

**Pedagojik Reform Hareketleri ve Montessori'nin Çocuğa Bakışı**

Montessori'nin pedagojik anlayışını ortaya koyabilmek için kökleri 19. yüzyıla uzana fakat 20. yüzyıl başlarından itibaren etkili olan pedagojik reform düşüncesinin esaslarını anlamak gerekmektedir. 19. yüzyıl ortalarında hız kazanan sanayi devrimi, bilim ve teknolojiadaki değişimler eğitim sistemlerinin değişmesini gerekli kılmış ve eğitime yeni bakış açıları getirmiştir. Oelkers (2004,783), Pedagojik reform teriminin Almanca'daki karşılığı olan "*Reformpädagogik*" kavramının 19. yüzyıldan intikal eden bir kavram olduğunu ve bu kavramın önceleri "*öğretmen eğitiminde reform*" ve "*okul reformları*" nı ifade etmek için kullanıldığını söylemektedir. Sonra ise, "*education nouvelle-yeni eğitim*" ve "*progressive or radical education-ilerlemeci ya da radikal eğitim*" biçimlerinde de kullanıldığını belirtmektedir. Eğitimin teori ve pratiğinde değişim veya dönüşümü ifade eden bu hareket daha sonra "*Reformbewegungen-Reform hareketleri*" olarak adlandırılmıştır.

Oelkers (2004,783), eğitimde reform hareketinin birbirinden farklı şu üç anlamı ifade ettiğini vurgulamaktadır. Birincisi "*Bewegungen der Schulreform-Okul reformları*" dır. Bu kavram eğitim ve öğretimde, öğretim durumlarındaki yenilikleri ifade etmektedir. İkincisi "*Bewegungen der Lebensreform-yaşam biçimlerinde reform*"dur. Alışıl-gelmiş yaşam biçimlerinin değişmesini ifade etmektedir. Üçüncüsü ise, "*Bewegungen der Gesellschaftsreform-toplumsal reform*" dur ve eğitimin toplumsal kurumlarla ilişkilendirilmesini, diğer bir ifadeyle eğitimin toplumsal yaşamı biçimlendirmede pratik bir araç olduğunun kabul edilmesi düşüncesini ifade etmektedir.

Aytaç (1976,13-14) da "*Reformcu Eğitim Hareketleri*" biçimindeki deyim, eğitim ilmi literatüründe "*Eğitim reformu hareketleri*", "*Eğitimde reform hareketleri*" ya da "*Okul reformu hareketleri*" vb. kavramlarla karşılanmakta olduğunu ve aşağıdaki üç anlamı ifade ettiğini belirtmektedir:

1. 19. yüzyılın sonlarından itibaren, farklı amaçlarla eğitimde yeni talepler ileri süren sosyal politika ve kültür felsefesi esasındaki yenileşme hareketlerini,
2. Sosyal ve kültürel hayatın çeşitli alanlarındaki eğitimi doğrudan doğruya değiştirmek isteyen çeşitli reform tezahürlerini,
3. Okulu, iç ve dış yapısındaki reformlar yoluyla değiştirmek isteyen öğretim-didaktik yönündeki reform uygulamalarını kapsamaktadır.

Bu bağlamda ele alındığında yukarıda sözü edilen çağdaş eğitim düşüncesinin temelinde "**Pedagojide çocuktan hareket**" anlayışı bulunmaktadır. Eski eğitim anlayışında okulların düzenlenmesinden, konuların seçimine kadar birçok husus yetişkinler tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla tam bir "*öğretmen merkezlik*" söz konusudur. Çağdaş eğitim reformcuları bu duruma karşı çıkmışlardır. Reformistler çocukların biyolojik, fizyolojik ve psikolojik yapıları itibariyle birbirlerinden farklı olduklarını, çocuğun eğitiminde bu farklılıkların dikkate alınması gerektiğini savunmuşlardır. Kısaca çocuktan hareket, çocuğu J. J. Rousseau'nun anlayışıyla ele almak demektir. Rousseau, Emile adlı eserini yazarken çocuğa bakışını "*Ben eski eğitimin yaptığı gibi, çocuğa yetişkin gözü ile bakmayacağım; yetişkin olmadan önce, çocuğun ne olduğunu düşüneceğim*" biçiminde özetlemiştir (Kanad 1976,206). Özetle söylemek gerekirse çocuk, bu dönemde sanki yeniden keşfedilmiştir. (Aytaç 1976,25-26).

Çocuktan hareket akımının ilk sözcülüğünü, “**Çocuk Yüzyılı**” adlı eseriyle İsveçli Ellen Key (1849-1926) yapmıştır. Key eserinde, “*Çocuğu eğitmek için en iyi yol, onu terbiye etmemek, eğitmemektir.*” demektedir. Key’e göre çocuğu rahat bırakmamak geleneksel pedagojinin en büyük cinayetlerindedir. Çocuğa içinde yaşayacağı güzel bir hayat yaratmak amaç olmalıdır. O, bu güzel hayat içinde başkalarının sarsılmaz haklarına dayanıncaya kadar serbest yaşmalıdır (Key 1992; Kanad 1976,209). Bu eser, çocuktan hareket akımının bir programı sayılabilir (Aytaç 1976:26). Maria Montessori de (1870-1952) işte bu yeni hareketin önemli temsilcilerinden birisidir. Ludwig Gurlitt (1855-1931), Berthold Otto (1859-1933), Heinrich Scharrelmann (1871-1940), Fritz Gansberg (1871-1950), Helen Parkhurst (1887-1973), Carleton Wolsey Washburn (1889-1968), Peter Petersen (1884-1952) ve Alexander Neill gibi eğitimciler çocuktan hareket akımının diğer önemli temsilcileridir. (Aytaç 1976; Böhm 1969; Kramer 1999).

Çocuktan hareket düşüncesinde haklı bir üne sahip olan Montessori, fikri gelişiminde, kuşkusuz bazı eğitimcilerden etkilenmiştir. Engelli çocuklar üzerinde çalışırken Aveyron ormanlarında bulunan yabani bir çocuğu duyularını uyarmak ve suretiyle medenileştirmeye çalışan eğitimci d’Itard ile Seguin’in eserlerini okumuş ve Fransa’ya giderek uygulamalarını yerinde incelemiştir (Médici 1960; Alındığı Kaynak: Topbaş 2004,42).

Eserleri dikkatle incelendiğinde, çok sayıda düşünür ve eğitimci gibi, Montessori’nin de öncelikle Rousseau’dan çok etkilendiği anlaşılmaktadır (Grell 1996). Yetişkinlerin çocuklara bakış açılarını ortaya koyması ve yetişkinler dünyasını sürekli eleştirmesi Rousseau’nun tavrını hatırlatmaktadır. Aynı şekilde süt annelere, dadılara, kafeslere, bağlama kayışlarına, koruma yastıklarına, yürüteçlere karşı çıkma durumlarında Rousseau’nun etkileri gözlenmektedir. “*Çocuk gelişiminde ne kadar serbest bırakılırsa, daha üst düzey gelişmelerine ve işlevlerine o kadar çabuk ve o kadar mükemmel biçimde ulaşacaktır*” ifadesi “*laissez faire-bırak yapsın*” anlayışının değişik bir ifadesidir. Bunun yanında Montessori’nin çağdaşı olan Ovid Decroly’den de etkilendiği söylenebilir. Doğum tarihleri ve yaşları aynı olan bu iki insanın eğitimleri de aynıdır. Her ikisi de tıp öğrenimi yapmışlardır. Montessori Roma’da, Decroly ise Brüksel’de yaşamıştır. Çok kez karşılaştıkları ve eğitim konularında tartışmalar yaptıkları bilinmektedir. Her ikisi de Itard ve Seguin’in eserlerini incelemişlerdir (Röhrs 1994; Alındığı Kaynak: Topbaş a.g.k.42,43).

Montessori Pedagojisinin temel düşüncesini daha iyi kavrayabilmek için onun antropolojik açıdan çocuğa nasıl baktığını da yakından incelemek gerekmektedir. O’na göre çocuk doğduğu andan reşit oluncaya kadar aktif tutulmalı, kişiliğini adım adım geliştirmesi için ona yardım edilmelidir. Montessori bu temel düşüncesini “**Hilf mir, es allein zu tun**” (**kendim yapabilmem için bana yardım et**) biçiminde özetlemiştir. Dolayısıyla aile, ana okulu, ilk okul çocuk rüştünü ispatlayana kadar ona yardımcı olan kurumlardır (Harald 1997,22). Montessori gibi hemen tüm çocuktan hareket akımı temsilcileri eğitimi, yeni bir çocuk antropolojisi üzerine dayandırmaktadırlar. Eğitimin dayandırıldığı yeni çocuk imajı ise özetle şu çizgileri taşımaktadır: *Çocuk, bir küçük yetişkin değildir. O, ruhi yapısı yönünden olduğu gibi, fiziki gelişim kademesi yönünden de yetişkin insandan farklıdır. Çocuk, kendine has bir varlıktır. Hayatın özel bir biçimini temsil etmektedir* (Aytaç 1976,25).

#### ◆ Mehmet Arslan

Bilindiği üzere Antropoloji insanın doğası ile ilgilenmektedir. Çünkü, insanın oluşum sürecinin, diğer bir ifadeyle insan olabilmenin biyolojik, filozofik, dini, pedagojik ve sosyal boyutları bulunmaktadır. Pedagojik antropoloji ise insanın eğitim boyutunu öne çıkarmaktadır. İnsanın eğitim etkileri ile nasıl başa çıktığı ve nasıl rüştünü ispatladığı gibi konular bu alanla ilgilidir. Montessori'nin üç farklı açıdan çocuğa bakışı aşağıda incelenmektedir:

#### **Biyolojik Bir Canlı Olarak Çocuk**

Çocuğu pedagojik yönden sorgulayan Montessori, bir doktor olarak çocuğu aynı zamanda fizyolojik açıdan da sorgulamış ve gözlemlemiş, Wolff, DeVries, Coghill ve Gesell gibi bilim insanlarının biyolojik süreç içerisinde insan olmanın özelliğine ilişkin deneyimlerinden yararlanmış, bu alanda da bilgi sahibi olmuştur (Montessori 1998,43). İnsan varlığının en önemli belirtisi ruh ve yaratıcı zekaya sahip olmasıdır. Bunların içerisinde insancıl davranışlar yapmamızı sağlayan psiko-fiziksel işlevler yerleştirilmiştir ki, böylece çocuk "kendi ve özgür seçimi ile bağımsız iradesini oluşturabilme gücüne sahip", üstün bir biyolojik canlı özelliği kazanmıştır (Montessori 1998,254).

Montessori, biyolog olan Portmann'ın (1897-1982) deneyimlerine dayanarak ve onun ifadelerini temel alarak henüz olgunlaşmamış, içgüdü yönünden zayıf insanı hayvanlarla kıyaslamıştır. Montessori'ye göre insan, hayvanlardan farklı olarak kalıtsal yolla kazanılmış davranışlara sahip değildir. Fakat sınırsız uyum yeteneğine sahiptir. Dolayısıyla çocuk, insan olabilmek için insanlara muhtaçtır (Montessori 1998,261). Aynı şekilde çocuk, hayvanlara kıyasla içgüdü yönünden de zayıf bir canlıdır. Portmann ve Scheler (1874-1928) gibi Montessori de insanın içgüdü organizasyonundaki yetersizliğinde bireyin öğrenebilme yetisini (koşulunu) görmüştür (Scheler 1988,24). Heinrich Roth da insanı "emniyetsizleştirilmiş bir canlı" olarak tanımlamıştır. Hedefe ulaşma güdüsü insana doğuştan verilmediğine göre, birey öncelikle çevresindekilerin rehberliği ve kılavuzluğunda kendi dünyasını inşa etmelidir (Roth 1984,112). Montessori'nin genetik ile ilgili görüşleri çoğunlukla Hugo de Vries'in deneyimlerine dayanmaktadır. Bu bağlamda Montessori yeni doğmuş bir çocuğu gizil ruhsal irade gücüne sahip bir ruhsal embriyo olarak tanımlamaktadır (Montessori 1998,31). O'na göre çocuk "karakteristik bir belirti (özellik)" miras edinmiyor, bilakis kendisini geliştirme servetine kavuşuyor. Bu sayededir ki, insan örneğin konuşabilme servetine kavuşuyor, daha açık bir ifadeyle dil kendisine miras bırakılmıyor.

#### **Bağımsız Bir Birey Olarak Çocuk**

Montessori'nin hedefi "bireyin kişiliğinin gelişim sürecinin desteklenmesi ve ortaya çıkarılması için, bireyin kendi onuru içerisinde bireyselleşmeyi ve sosyalleşmeyi ciddiye aldığı ve elde etmeye çalıştığı bireye özgü adil bir eğitimidir" (Oswald 1970,36). Böylece Montessori pedagojik antropoloji bakımından kişiliğin oluşumu üzerinde durmaktadır. Bunu yanlış anlamaya mahal vermeyecek şekilde kendi sözleriyle şu şekilde ifade etmektedir: "**Eğitimde metod değil, insan kişiliği göz önüne alınmalıdır**" (Montessori 1966,16). Holtstiege'nin de (1999,25) üzerinde çalıştığı gibi, Montessori de bireyselleşme ve kişileşme arasındaki farkı öğrenmek istemektedir. Montessori, sosyalleşme ve bireyselleşmede gerçekleşen entegrasyonda kişiliğin gelişmesini, bireyin başka bireylerle bir araya gelmesi ve bu süreç içerisinde bağımsız olarak kendi özgür bireyselliğini koruyabilmesi şeklinde görmektedir.

Burada Montessori için önemli olan husus çocukluğu, yetişkin olmak için bir geçiş aşaması olarak görmemektir. Önemli olan bu süreci kendine has kuralları olan, kendine özgü bir gelişim devresi olarak görmektir. Montessori'ye göre "*çocuk, insanların mimarıdır*" (Montessori 1998,13). Bu mimarlar farkında olmadan içlerindeki inşa planına uyarak kendi ritimleri doğrultusunda kendilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu gelişime yetişkinler etki edemezler çünkü onlar inşa planını bilmemektedirler. Ancak, bir yetişkinin zamansız müdahalesi ya bu inşa planını tahrip edebilir ya da yanlış bir yöne yönlendirebilir. Bu itibarla çocuğun güçlü bir karakterde yetişmesini sağlamak için "*bir bakıma fiziksel ve ruhsal bir hijiyene*" ihtiyaç vardır (Montessori 1998,13). Bu durumda yetişkinlerin görevi çocuğun içindeki yeteneği ve gizil gücü uyandırmak ve onları gelişim sürecinde desteklemektir.

### **Tanrı'nın Yarattığı Olarak Çocuk**

İnançlı bir Katolik olan Montessori insanı bir *yaratılış* olarak görmektedir (Montessori 2001,36). Bu yaratılanın en önemli belirtileri ruh, zeka ve bilinçtir. Zekası tarafından yönlendirilen bir varlık olan insan özgürlük, bireysellik, vicdan ve Tanrı'ya olan bağlılık gibi insancıl özelliklerle donatılmıştır. Böylece içgüdüleriyle hareket eden diğer varlıklardan farklıdır.

Aynı zamanda aktif (dini vecibelerini yerine getiren) bir Katolik olan Montessori'ye göre doğadaki gelişim yasaları tanrı tarafından belirlenmiştir ve böylece çocuktaki gelişim planında da tanrısal bir yaptırım vardır. Çocuktaki yaşamsal ihtiyaçlar Montessori'ye göre Tanrı'nın buyurduğu isteklerdir. Bu ise Tanrı'nın, çocuga yaşam yolu için "muhteşem bir güç" verdiğini gösterir. Çocukta kendi başına öğrenme gücünü veren bu enerji Montessori'nin pedagojisinde önemli bir role sahiptir.

Kendi eğitiminde bir Hıristiyan gibi davranmak ve bunu uygulayabilmek Montessori için çok önemliydi. Tanrı'yı saymak, ona ve insanlara karşı sorumluluk göstermek anlamına gelir. Bunu ise on emri dikkate alarak, yaşama itibar ederek ve sevgimizi göstererek ifade edebiliriz. Fakat bütün bu davranışların kilit noktası sevgidir ve bu her zaman temiz tutulmalıdır. Çünkü her insanın içinde olan iyiliklerin yanında bir de yenmesi gereken kötülükler vardır. Bireylerin kendilerine ve başkalarına karşı sorumluluk almaları ve saygı duymaları Montessori'nin eğitim hedeflerinin başında gelmektedir.

### **Montessori Pedagojisinin Temel Esasları**

#### **Kendi Mukadderatını Bizzat Tayin Etme Yeteneği**

Montessori için pedagoji "*yaşamak için yardım etmektir*". Anne, baba ve pedagoğlar çocuğun kendisini gerçekleştirmesi için ona yardım etmelidirler. Bütün eğitim çabalarının hedefi bireyin kendi gayretleriyle çocukluğunun hürriyetine ve bağımsızlığına kavuşmasıdır. "*Kendisi olabilmenin ustası olmak*" biçiminde ifade edilen bu sözün anlamı; kendisini bir bütün olarak bilmek ve bunu kullanabilmek için harekete geçmektir. Montessori kendi mukadderatını bizzat tayin etmeyi özgürlük ile eş tutmaktadır. Bireyselleşme kişinin içinden gelen bir güç tarafından harekete geçer. Bu güce aynı zamanda "hayati güç" veya "horme" denir. Bu enerjinin en temel işareti çabalama, hedefe ulaşmak için çaba sarf etmektir. Bu güç ile kendi kişiliğinin bütünleşmesi hedef alınmıştır. Bu da hareket etmek, hissetmek, istek duymak, düşünmek ve harekete geçmek gibi birçok insancıl fonksiyon alanlarının temelini oluştur-

◆ Mehmet Arslan

duğu anlamına gelir. Kişilik yapısı üç taşıyıcı eleman tarafından kurulmaktadır. Bunlar uyum, düzenleme ve itaattir. Kendi mukadderatını tayin edebilmek için kendini gerçekleştirmenin yolu uzun ve incedir (Montessori 1998,245), çünkü değişen ilişkilerden dolayı karakterin sağlamlığı ve esnekliği her zaman tehlike altındadır. Bu yolda çocuğu desteklemede Montessori için önemli olan çocuğu önemli bir canlı olarak kendisinin görmesini sağlamak ve çocuk olmayı yetişkinliğe bir geçiş basamağı olarak görmemektir (Montessori 1964,224).

Kendi mukadderatını tayin etmede ilk faktör uyum sağlamadır. Fakat burada uygun davranışa ulaşmak anlaşılmalıdır. Burada istenilen aktif, düşünen ve düşünceleri birleştirebilen davranışlardır. Birinci periyoda yani ilk çocukluk aşamasına tekabül eder. Çocuğun belirli kültürlerle ve coğrafi ortamlara uyum sağlayabildiğı gibi çevreye açık olduğu ve bağımsız davranışlarda bulunduğu bir dönemdir.

Montessori çocuğun kendine has düzen ihtiyacını bireyin içindeki kişiliğın ve bilgisinin inşa edilmesi şeklinde görmüştür. Çocuk, kendisini etkileyen resimlerin ve izlenimlerin üstesinden gelmeye çalışır. Bunu ise kendi içerisindeki bir organizasyon yapısı ile kütüphanedeki raflara benzer her bir izlenimi, resmi, tecrübeyi kendine uygun yere yerleştireyerek inşa eder. Burada bireyin ön bilgileri, belirleyici bir öneme sahiptir. Çünkü bunun sayesinde birey izlenimlerini daha iyi sınıflandırabilecek ve kesin ve belirleyici algılamaya izin verecektir. Çocuk zihinsel organizasyon yapısı gösterirse her bir olay arasında ilişkiler oluşturabilir ve sonunda soyut düşünceler oluşur. Hazırlık yapmış bir çevre gibi dışsal düzen, çocuk için kolay ve anlaşılması mümkün olacak şekilde düzenlenmiş ise çocuğun çevreye olan yönelimlerinde yardımcı olur. Bireyin düşüncelerindeki bu geçiş aşamaları ruhun inşası ve zekanın yönelimleri ile ilgili güncel araştırmalara inanılmaz bir paralellik göstermektedir.

Montessori'ye göre kendi mukadderatını tayin etmede itaata gereksinim vardır. Burada tabi ki çocuksu isteklerin yetişkinlerin buyruğu altına alınmasıyla oluşan zorlama gerektiren itaat anlaşılmalıdır. Burada daha çok Montessori çocuğun kendi peşine düşmesi yeteneğini dile getirmektedir (Montessori 1998,227). Eğitimde çocuğun isteklerine şekil vermek esastır. Oldukça büyük bir öneme sahip olan istek, gelişim aşamasının temeli oluşturur, itaat ise ikinci basamağını. Montessori itaat için "bireysel isteğın süblimasyonu" olarak bahseder (Montessori 1998,231). Bu şekildeki bir itaat başka bir bireyin istekleri ile anlaşabilmeye izin verir. Fakat buradaki itaatın gelişimindeki ön koşul iç ruhsal dengenin mevcut olmasıdır.

### Duyarlı Dönemler

Yoğun incelemeler sonucunda ve biyolog olan Hugo de Vries'in bulgularına dayanarak Montessori belirli yetenekleri kazanması için çocuğun gelişimindeki hassas olduğu dönemleri tarif etmektedir. Bu özel almaya hazırlık süreci kısa süre için geçerlidir ve o beceri elde edildikten sonra kendiliğinden söner. (Montessori 1998,88). Missmahl-Maurer, Montessori pedagojisinin güncelliğı ile ilgili doktora tezinde hayvanlar aleminden gelen düşüncenin insanlara aktarılamayacağını ve böylece bugün tutarlılığının olmadığını ortaya koymuştur (Missmahl-Maurer 1994,204). Heinrich Roth duyarlı periyodları belirlemiştir ve çevrenin birey için önemli bir etki oluşturduğu dönemlerden bahsetmiştir (Roth 1971,27). Fakat bunun oldukça zor ispat edilebilir olduğunu da vurgulamıştır. Hans Aebli (1980,189), belirli öğrenme arzı için oldukça yüksek duyarlılığa sahip olduğu bu dönemi kritik dönem olarak adlandırmıştır.

Çocuğun gelişimindeki bu duyarlı ve algılamaya açık dönemler Montessori'nin dönemleri ile örtüşmektedir ve bunlar derslerde anlatıldığı gibi eğitim için de kullanılmaktadır.

Montessori, çocuğun bireyselleşmesi ve çocuksu ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği üç dönemden bahsetmektedir.

#### **Dönem 1: 0-6 Yaş**

Birinci dönemde kişiliğin ve bireyselleşmenin temelini kurulması ön planda tutulmaktadır. Çocuk bu dönem yaratıcı, kurucu, ve kararsızdır. Doğumdan 3. yaşa kadar süren ilk alt basamak bilinçsiz zekanın çalışkanlığı ve tecrübelerle yaratıcı enerjinin gelişimi ile çevrede belirginlik kazanmaktadır. Çocuk hareketler için duyarlılık kazanmaktadır: el hareketlerinin koordinasyonu, dengede durmak ve yürümek. Hareket etmek ve duymakla birlikte dildeki gelişim de kendini göstermeye başlar. İçsel ve dışsal düzen kurulmaya başlar, harekete geçmek için teşvik eder ve ilişkileri fark etmeyi sağlar.

3-6 yaşı kapsayan ikinci alt basamakta alınan çevredeki izlenimler analiz edilir. Çocuk çevresinde faaliyetleri ile bilinçsiz keşiflerden bilinçli çalışanlara doğru gelişir. Şimdiye kadar elde edilmiş olan kazanımlar güncellenip geliştirilmektedir. Bir gruba katılıp sosyal uyum sağlamak çocuk için önem kazanmaktadır.

Bu dönemde Anaokullarında gelişim materyalleri hizmete sunulmaktadır. Çevrenin şekillenmesiyle pedagoğ dolaylı olarak çocuğun gelişimini etkilemektedir.

#### **Dönem 2: 6-12 yaş**

İkinci önem ruhsal ve psikolojik olarak sağlamlığı ile belirlenmiştir. Vicdanın sosyal, içsel duyarlılığı ile bağlantılı olarak bireyin ahlaklı bilinci oluşmaktadır. Kendisinin ve başkalarının davranışlarını iyi veya kötü olarak değerlendirilebilir. Çocukta adalet bilinci oluşmakta, çocuksu toplumunu oluşturmaktadır ve bu topluluğa karşı itaata hazırdır.

Ruhsal, sosyal, dini ve kültürel açıdan bilgisini (durumunu) genişletmek adını istekler oluşmaktadır. Çocuksu ruh soyut düşünmeye hazır hale gelmektedir, "neden" sorularını sormakta ve hayal kurmaya karşı duyarlı olmaya başlamaktadır. Pedagoğlar tarafından destek verilirse "bilim için tohumlar" atılmış olur (Beuschlein 2003,15).

#### **Dönem 3: 12-18 yaş**

Birinci döneme benzer olarak bu dönem de kararsızlıklar üzerine kurulmuştur. Fiziksel değişimden dolayı ergenler korunma ve emniyette olma gereksinimi içinde olurlar. Bununla birlikte sosyal bir ortamda bağımsız olma isteği de oluşmaktadır. Bu dönemde kendini gösteren yetenekler ve gelişimin dallanmalarının tamamlanması bireylere karşı saygı duymayı ön planda tutmuştur. Ergenler toplum içinde rolleri anlamak ve üstlenmek isterler.

Pedagoğların bu dönemde üzerlerine düşen görev ve sorumluluk; ergenlere gerekli olan özgürlüğü vermek, ancak yine de toplumun zorluklarını da tanıtarak, ergenlerin bu problemleri anlamaları ve sağlıklı biçimde çözmeleri konusunda destek vermek ve anlayış göstermektir.



### Farkındalığın (Dikkatin) Yoğunlaşması

Dikkatin yoğunlaşması (polarizasyonu) Montessori pedagojisinin kilit olayıdır (mucizesidir). Çünkü ona göre bunun üzerine çocuksu iş kurulmaktadır (Montessori 1968,15). Montessori'nin birçok eserinde de bahsettiği bu *yansımının keşfi* yeni bir eğitim anlayışının kaynağı olarak görülmektedir. Montessori dolaylı birçok müdahaleye rağmen, silindirler ile ilgili uğraşından vazgeçmeyen üç yaşındaki bir kız çocuğunu gözlem altına almıştır. 40'ı aşkın denemeden sonra uğraşına son vermiş ve çocuğun hiç de yorgun olmadığını gözlemiştir. Aksine çocuğun çok da neşeli bir halde etrafındakilere baktığını ve sanki uykudan aniden uyanmış gibi zinde ve neşeli olduğunu tespit etmiştir. Bu işlem bir kapalı çalışma devresi olarak tanımlanmaktadır ve üç aşamadan oluşmaktadır (Montessori bu çalışmayı önce iki aşamalı, sonra üç aşamalı olarak tarif etmiştir). Bu konsantrasyonun ilk basamağı hazırlık basamağı, ikinci basamağı büyük çalışma basamağı, üçüncü basamağı ise çocuğa açıklık ve mutluluk veren basamak olarak ifade edilmektedir (Holstiege 1998,183; Weninger 1999:11; Eichelberger & Wilhelm 2005).

Eğitiminin görevi çocuk için amaçlı bir çevre oluşturmaktır ve bu çevre çocuğun tüm dikkatini yoğunlaştırmasına imkan vermelidir. "Odaklanma kendiliğinden kendi kendine eğitimin gerçek başlangıcını oluşturur ve çocuğu özgürleştirir" (Röhrs 1994; Alındığı Kaynak: Topbaş 2004,49).

### Hazırlanan Çevre

Montessori'ye göre çocuğa göre uyarlanmış çevre öyle şekillendirilmelidir ki çocuk kişiliğini kurmaya hedef alarak kendi mukadderatını tayin edebilmelidir (Montessori 1968,39). Burada Montessori'nin belirtmek istediği öğretsel "çalışma organizasyonudur" (Montessori 1991,350) ve "çocuksu özgürlüklerini ve işbirliğini yapabilecekleri bir yer olarak şekillendirilmesi gereken okul" (Montessori 1991,135). Bu sırada hazırlanan ortamın şekillendirici elemanları yetişen bireyin gelişim düzeyine uygun olmalıdır, onu teşvik etmeli ve sürekli öğrenme işlemini sürdürmesinde etkili olmalıdır.

Ön okulda çevrenin inşası açık eklenmiş olmalı ve kolayca şekillendirilmiş olması gerekir. Resimler düzene yardımcı olur. Çocuğun harekete geçmesi için ilgi duyması çevrenin teşvik edecek şekilde düzenlenmiş olmasından kaynaklanır. Etraftaki objeler çocuğun büyüklüğüne ve gücüne göre düzenlenmiş olmalıdır. Böylece çocuk ta kendine sunulan imkanları özgürce kullanabilecektir. Burada geçerli olabilecek tek kural "çocukları rahat bırakmak, kendi seçimlerinde içinden gelen işi yapmalarına izin vermektir" (Montessori 1996,48; Weninger 1999,11).

Okullardaki bireyselleşmiş eğitim anlayışı özgürlük, birlikte yaşamak ve çalışmak esaslarına dayanmaktadır. Çocuk kendisi bir araç-gereci seçebilir ve kendi isteği doğrultusunda başka çocuklarla birlikte çalışabilir. Bu şekildeki ortaklaşa öğrenme farklı yaş grubundaki çocuklar için ideal bir yaklaşımdır. Hem okul organizasyonu hem de bina yapısı açık kapılar aralamalıdır. Çocuk sıralardan oluşan değil de masa ve sandalyelerden oluşan bir ortamda daha rahat hareket eder. Bu "hareket" Montessori için "bilincin inşasında önemli bir faktördür" (Montessori 1998,136). Bu yüzden odanın yarısı boş olmalıdır. Oluşturulan materyaller öğrencinin boyunun yetişebileceği şekilde düzenlenmiş raflarda bulunmalı ve öğrencinin hizmetine sunulmuş olmalıdır.

Pedagogun görevi çevreyi hazırlamak ve kontrol etmektir. Materyalin öğrencilere cazip gelmesi için düzenli ve temiz tutulmuş olmalıdır. Bir diğer görevi ise çocukları dikkatlice gözlemlemesidir. Pedagogun organizatör ve yönetici görevinin yanı sıra bireye yardım etme ve yanında olma gibi görevleri de vardır. Eğer bir öğrencinin davranışı diğer öğrencileri rahatsız ediyor ise pedagog rahatsız edici o aktiviteye son vermelidir. Eğer bir çocuk yaptığı bir uğraşın içine derinlemesine daldı ise pedagog yapacağı bir övgü olsa bile onu rahatsız etmemelidir. Yardım materyalin sunum aşamasında ve işin de giriş aşamasında sunulabilir. Montessori'ye göre öğretmenin bir otoritesi olmalı, fakat bu çocuklara karşı bir üstünlük ve kırgınlık şeklinde yansıtmamalıdır. Bu karşılıklı sevgi ve saygı ile kendini göstermelidir (Montessori 1998,249).

Bunlara ilaveten Montessori çevrenin etkisini şu şekilde tarif ediyor; "Yaşamın görüntüsü için düzenlenmiş etken; o destek vererek veya engel koyarak bir etkiye sahiptir, fakat üretken değildir (Montessori 1913,99)". Yine de eğitici çevrenin en uygun şekilde düzenlenmesiyle ve buna uygun materyallerin hazır hale getirilmesiyle bireyin inşa planının içinde bulunan gelişim aşamalarına destek olabilir. Burada tabii ki Montessori tarafından belirtilen araçların ve şekillerin düzeni, iç düzenin kurulmasında önemli bir unsurdur. Dolayısıyla Montessori yönteminin özü, çocuğa önceden hazırlanmış bir çevrede kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımaya amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir yöntem ve sistem anlayışıdır (Montessori 1997,7-8; Weninger 1999,12).

Montessori'nin özgürlük ilkesinin en kısa ve en veciz ifadesi ise, "çocuklara önceden hazırlanmış bir çevrede özgürlük tanımak"tır. Bu sözün anlamı şu kısa öyküde gizlidir:

*Montessori çocuk evlerinden birinde çalışmaları izleyen bir konuğun çocukların dilediklerini, hoşlarına gideni yaptıklarını söylemesi üzerine öğrencilerden biri şöyle cevap verir: "Özür dilerim, efendim, biz hoşumuza gideni yapmıyoruz ki. Yaptığımız şey hoşumuza gidiyor bizim." (Montessori 1997,9-10).*

### Materyaller

Materyal, Montessori pedagojisinde "bir tabela" olarak kabul edilir, fakat yanlışlıkla O'nun pedagojisi ile aynı kefeye konulmuştur. Montessori'ye göre çocuklar izlenimlere ve gözlem araçları ile uğraşılmasına aşırı bir gereksinim duymaktadırlar (Montessori 1988,14). Böylece Montessori düzenlenmiş resim ve yapılardan oluşan "gelişime yardımcı araçlar" oluşturmuştur ve olayların açıklanmasında onlara yardımcı olmuştur. Bu materyaller duyarlı dönemlerin ihtiyacına karşılık vermeli ve pedagojik prensiplere göre inşa edilmelidir.

Materyaller üç grupta ele alınmaktadır (Hellmich 1992,32). Bunlar; (1) günlük veya pratik hayatın uygulamaları, (2) bedensel hareket uygulamaları, (3) gelişim materyallerle düşünsel uygulamalar.

Pratik hayat ile ilgili uygulamalarda Montessori günlük ev işlerinin taklit edilmesini belirtiyor. Halıyı toplamak ve yerleri silmek gibi hareket uygulamaları stil uygulamaları, jimnastik ve ritmik uygulamalarla ve bir doğru üzerinde yürüyebilmek gibi yerini doldurmaktadır (Holstiege 1998,98). Silindir kütleler, Rosa kulesi ve koku kutular gibi Montessori- düşünsel materyali farklı materyallere dolaylı bir sıfat kazandırmıştır.

◆ **Mehmet Arslan**

Bununla birlikte Montessori okul öncesinden temel okul basamaklarına kadar uzanan öğretim materyalleri oluşturmuştur. Bu materyal örnekleri düşünsel materyaller olup;

1. Yazma ve okumaya hazırlık materyali
  2. Dil eğitimi için materyal
  3. Sayılara giriş için materyal
  4. Temel aritmetik işlemlere giriş için materyal
  5. Alan ve hacim hesapları için materyal
  6. Biyoloji materyali
  7. Coğrafya materyali
- şeklinde dir.

Bütün bu materyaller çocuğun ruhsal düzenini oluşturmasında ona yardımcı olur. Düşünsel materyaller objelerin tanınmasını sağlamaktadır ve böylece çocuğun daha yüksek bir zeka icraatında bulunmasını sağlar. Çocuğun bu materyalleri kendi başına kullanmasını öğrenmesi kendi başına hedef koymasını ve bu amaç doğrultusunda çalışmasını sağlayacaktır.

Montessori'ye göre 7-12 yaş arasında çocuklar soyut dünyaya adımını atar (Montessori 1998,35). Gelişen hayal kurma gücü düşünsel tecrübelerden kaynaklanan bilgi ile kurulmaktadır. Hayal kurma ile bilgi yapısı da kendini geliştirmektedir. Elde edilen ayrıntılı bilgiler daha sonra bir bütün olarak göz önüne getirilmelidir. Bununla birlikte öğrencilerin yaşlarının ilerlemesiyle Montessori-materyalleri önemini kaybetmektedir. Düşünsel materyallerden elde edilen bilgilere dayanarak öğrencilerin öğrenme alanları genişletilebilir ve bir çok alan materyal olarak bu öğrenme işlemine dahil edilebilir.

**Montessori'nin Eğitim Yaklaşımının Geleneksel Eğitim ile Karşılaştırılması**

Yukarıda ana hatlarıyla izah edilmeye çalışılan Montessori'nin eğitim yaklaşımı ile geleneksel eğitim yaklaşımı aşağıda tablo-1'de karşılaştırmalı biçimde verilmiştir:

Tablo-1: Montessori'nin Eğitim Yaklaşımı ile Geleneksel Eğitim Yaklaşımının Karşılaştırılması

<u>Montessori Eğitimi</u>	<u>Geleneksel Eğitim</u>
<p>&gt;Eğitimci sınıfta gaspçı olmayan bir role sahiptir.</p> <p>&gt;Çevre ve yöntem kendi kendine disiplinini teşvik etmektedir.</p> <p>&gt;Öğretim esas itibarıyla bireyseldir.</p> <p>&gt;Yaşlar karışıktır.</p> <p>&gt;Gruplar çocukları kendi kendilerine öğrenmeye ve birbirlerine yardım etmeye teşvik eder.</p> <p>&gt;Çocuk kendi çalışmasını kendisi seçer.</p> <p>&gt;Çocuk özel materyaller ile kavramları kendi başına keşfeder.</p> <p>&gt;Çocuk seçtiği proje üzerinde dilediği kadar çalışır.</p> <p>&gt;Çocuk öğrenme hızını kendisi tayin eder.</p> <p>&gt;Çocuk materyal sayesinde kendi hatalarını belirler.</p> <p>&gt;Çocuk çalışmasını tekrar etmek suretiyle öğrenmesini ve olumlu iç duygularını güçlendirir.</p> <p>&gt;Tüm duyu organlarına yönelik materyal vardır.</p> <p>&gt;Sağlık ve çevre (ayakkabılarını boyamak, masayı temizlemek vb.) bilgisi için yapılandırılmış bir program vardır.</p> <p>&gt;Çocuk dilediği yerde çalışır, sınıf içinde dilediği yere gider ve dilediği kişiyle konuşur (arkadaşlarının çalışmasını engellemeden)</p> <p>&gt;Grupla çalışmak isteğe bağlıdır.</p> <p>&gt;Montessori felsefesi ile ilgili bir program düzenlenir ve anne babalar için öğrenme sürecine katılma programı hazırlanır.</p>	<p>&gt;Eğitimci sınıfın merkezidir.</p> <p>&gt;Eğitimci disiplinin ilk yaptırımcısı gibi davranır.</p> <p>&gt;Öğretim grup halinde ve bireyseldir.</p> <p>&gt;Derslerin çoğu öğretmen tarafından verilir.</p> <p>&gt;Çocuk için yapılandırılmış bir program vardır.</p> <p>&gt;Kavramlaştırma sürecinde çocuğa öğretmen kılavuzluk yapar.</p> <p>&gt;Öğretim grup tarafından belirlenir.</p> <p>&gt;Öğretmen yanlışları tekrar yaparak ya da ödüller vererek düzeltir.</p> <p>&gt;Öğretim dışsal olarak güçlendirilir.</p> <p>&gt;Duygusal gelişim için çok az materyal bulunur.</p> <p>&gt;Sağlık bilgisi üzerinde fazla durulmaz.</p> <p>&gt;Çocuğun genelde ayrı bir sandalyesi vardır; orada ders süresince sessiz oturması, dinlemesi ve derslere katılması teşvik edilir.</p> <p>&gt;Velilerin öğrenme sürecine katılmaları isteğe bağlıdır.</p>

Alındığı Kaynak: Topbaş 2004,41

◆ Mehmet Arslan

### Sonuçlar

Montessori'nin 20.yüzyılın önde gelen çağdaş eğitimcilerinden birisi olduğu artık tartışmasız kabul edilmektedir. Özellikle 21. yüzyılın başlarında bulunduğumuz günümüzde onun pedagojik ilkeleri yeniden öne çıkmış ve yeniden güncel hale gelmiştir. İsveçli yazar Ellen Key, geride bıraktığımız yüzyılın "çocuk yüzyılı" olacağını söylemişti. Bunun öncelikli nedeni çocukların her türlü olumsuzluktan yetişkinlere göre daha çok etkilendikleri gerçeğidir. Bu gerçek 21. yüzyılda da geçerliliğini sürdürecektir. Bunun yanında eğitim sistemlerinin 20. yüzyılın ikinci yarısında hız kazanan bilgi ve teknolojik gelişmelere ayak uyduramadığı, eğitimin giderek öğretmen merkezli, pasif ve ezberci olduğu; bundan da öte eğitimin robot insanlar yetiştirdiği yönündeki eleştiriler son birkaç on yıldır daha yüksek sesle dile getirilmektedir. Ayrıca, eğitimin hemen her ülkede yaratıcılıktan uzak, problem çözemeyen, bilgi deposu ancak bu bilgileri nerede ve nasıl kullanacağını bilmeyen tek düze insanlar yetiştirdiği de söylene gelmektedir. Bu duruma çözüm olarak da, öğrenci merkezli, aktif, yapılandırmacı ve çoklu zekaya dayanan eğitim yaklaşımları önerilmektedir.

Geride bıraktığımız yüzyılın başlarında kullanılan "çocukluğun keşfi" ifadesi günümüz bağlamında "çocukluğun yeniden keşfi" biçiminde ifade edilebilir. Montessori yönteminin özü yukarılarda da belirtildiği gibi, "çocuğa önceden hazırlanmış bir çevrede kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımayı amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir eğitim sistemidir." Montessori yönteminin temel ilkeleri ise şöyle sıralanabilir: Emici zihin (Montessori 1972), gelişimdeki duyarlı dönemler, tekrarın önemi, önceden hazırlanmış bir çevrenin gerekliliği, çocuğu iç disipline yönelten bir özgürlük anlayışı, dikkatin yoğunlaşması, çalışma şevki ve sevinci, çocuğun toplumsal bir varlık olarak gelişmesidir. Günümüzde hemen her kesimden insanlar tarafından arzulanan eğitim anlayışı da bundan farklı değildir.

Özetle çocuğu merkeze almayan eğitim anlayışlarının başarısızlıkla sonuçlanacağı bir gerçektir. Montessori'nin ileri sürdüğü yöntemin merkezinde çocuk bulunmaktadır; öğretmen, çocuğun hizmetinde olan ve ihtiyaç duyduğunda çocuğa yardımcı olan bir yetişkindir. Görüldüğü üzere, bu ilkeler günümüz eğitiminin temel ilkeleriyle birebir örtüşmektedir. İşte bu nedenledir ki, dünyada Montessori anlayışına dayalı okullar giderek yaygınlaşmaktadır.

**Kaynakça**

- Aebli, H., (1980), *Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung Umwelt-und Erziehungsbedingungen*. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4, Stuttgart.
- Aytaç, K. (1976). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Benner, D. & Oelkers, J., (2004), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 797.
- Beuschlein, H. (2003). *Informationstechnologien und Montessori-Pädagogik. Die Implementierung des Internets als Informationsmedium in Montessori-Schulen der USA*, (genehmigte Dissertation-PH Freiburg).
- Böhm, W. (1969), *Maria Montessori*. Bad Heilbrunn
- Eichelberger, H. Wilhelm, M., <http://www.lehrerweb.at/allg/schulent/reform/reformpaedagogik.html> (29.10.2005)
- Grell, F. (1996), *Der Rousseau der Reformpädagogogen*, Würzburg.
- Harald, L., (1997). *Erziehen mit Maria Montessori (ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis)*, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 7-8.
- Hellmich, A., & Teigeler, P., (1992), *Montessori-, Freinet-, Waldorf pädagogik, Konzeption und Aktuelle Praxis*, Beltz Grüne Reihe, Basel.
- Holstiege, H., (1991), *Erziher in der Montessori-Pädagogik*, Freiburg.
- Holstiege, H., (1994), *Modell Montessori*, Freiburg.
- Holstiege, H., (1999), *Das Menschenbild bei Maria Montessori-Pädagogik*, Freiburg.
- Kanad, H. F., (1976). *Kısaltılmış Pedagoji*, Devlet Kitapları, Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Key, E., (1992), *Das Jahrhundert des Kindes*, Beltz Verlag, Weinheim.
- Kramer, R., (1995). *Maria Montessori – Leben und Werk einer großen Frau*, München 1977 (als Fischer TB Frankfurt a.M. 1995), 223.
- Kratochwil, L., (1996). *Montessoripädagogik, Taschenbuch der Pädagogik*, Band:3, Hrsg: Helmwart Hierdeis und Theo Hug, Schneider Verlag, Hohengehren, 1073.
- Medici, A. (1960). *L'Education Nouvelle*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Missmahl-Maurer, S., (1994), *Maria Montessori – Neuere Untersuchungen zur Aktualität und Modernität ihres pädagogischen Denkens*, Frankfurt.
- Montessori, M. (1913). *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Deutsche Übertragung von Otto Knapp, Stuttgart.
- Montessori, M. (1966/a). *Über die Bildung des Menschen*, Freiburg.
- Montessori, M. (1966/b). *Von der Kindheit zur Jugend*, Freiburg.
- Montessori, M. (1972). *Das kreative Kind, Der absorbierende Geist*, (Hrsg. Von Oswald/Schultz-Benesch), Herder Verlag, Freiburg.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi (Montessori Metodu)*, Çeviren: Güler Yücel, Özgür Yayınları, İstanbul.
- Montessori, M. (1998). *Kinder sind anders*, München.
- Montessori, M. (2001). *Die Entdeckung des Kindes*, Freiburg.
- Oelkers, J., (2004), *Reformpädagogik*, Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Oswald, P. (1970), *Die Anthropologie Maria Montessoris*, Münster.
- Roth, H. (1984), *Pädagogische Anthropologie (Band I)*, Hannover.
- Röhrs, H. (1994). *Maria Montessori (1870-1952)*, Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. XXIV, no:1-2, 1994, p.173-188. Paris, Bureau international d'éducation.
- Scheler, M., (1988). *Die Stellung des Menschen in Kosmos*, Bonn.
- Schiersmann, Ch., (1989). *Frauenleben im Lichte Montessoris*, in: Fuchs, B./Harth-Peter, W. (Hrsg): *Montessori Pädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart*, Würzburg, 116-127.
- Topbaş, E., (2004). *Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi*, Tekaç Yayınları, Ankara.
- Weninger, B., (1999) *Auf neuen Wegen Lernen*, Montessori Pädagogik für Schüler ab 10 Jahren. Auer Verlag GmbH, Donauwörth.

## THE PEDAGOGY OF MONTESSORI AT THE PRESENT DAY

---

Mehmet ARSLAN\*

### Abstract

#### Key Words:

Maria Montessori is one of the representatives of "infant-initiated" movement starting at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. Her ideas and applications on child education are considered to be a kind of Renaissance in education. She claimed that children should not be treated as adults, that they are not the same as adults, and that they represent a special kind of life. It is deduced that she is influenced by Rousseau in terms of her approach to the child is taken into consideration. She considered the child as an independent individual and a favor of the God. The God has gifted the child magnificent learning competence to determine his/her way of life. The main principle of Montessori pedagogy is that the child has the ability to direct his/her life himself/herself. The function of education is to help the child to survive. Parents and educators should help him/her to reach self-actualization. It is possible to summarize her idea as "help me to do it on my own". Montessori stated that the periods until the age of 18 are the sensitive periods of development as a healthy individual. Concentration, supply of the suitable environment and course materials are crucial in education. Montessori's educational principles and understanding cover exactly the current educational comprehension. Consequently, the schools based on Montessori's pedagogical understanding are becoming worldwide gradually.

**Key Words:** Montessori, infant-initiated, Student-centered education, polarization of attention, environment, material

---

\* Assoc.Prof. Dr.; The Dean of Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education.

# ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM / DEĞİŞME

Abdurrahman İLĞAN\*

## Özet

Değişim olgusu, insanoğlunun yeryüzündeki varlığıyla birlikte ortaya çıkan ve sürekli devam eden bir süreçtir. Yeryüzündeki canlılar ve onların kurduğu sistemler (örgütler) devamlı bir değişim hâlinindedir. Değişim hayatın ve toplumun bir olgusu olduğuna göre, örgütlerin çevrelerinde ve toplumda meydana gelen değişimlere ayak uydurması varlıklarını ve etkinliklerini devam ettirmeleri için temel bir faktördür. Yöneticilerin, birçok farklı değişkenden etkilenen değişim süreciyle ilgili dinamikleri bilmeden değişime ayak uydurmaları ve örgütlerinin etkinliğini sağlamaları zor olacaktır. Bundan dolayı etkili yöneticiler, değişim dinamiği ve sürecini çok iyi kavramak durumundadırlar. Bu çalışmada değişimin dinamiği, değişimi etkileyen örgüt içi ve dışı faktörler, değişimle baş etme stratejileri ve başarılı bir değişim yönetiminin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik konulara değinilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Örgütsel değişim, değişim dinamiği, başarılı değişim yönetimi

## Giriş

Özellikle günümüzde küreselleşmenin etkisi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşmayla birlikte değişimin hızı büyük bir ivme kazanmıştır. Günümüzün bu hızlı değişim şartlarında değişime ayak uyduramayan canlılar ve onların kurduğu örgütlerin yaşaması mümkün gibi görünmemektedir. Çünkü insanların kurdukları örgütler, girdilerini çevrelerinden alır, mevcut insan ve madde kaynakları ile bunları işler ve çıktı olarak yine çevreye sunarlar. Değişim kaçınılmaz bir olgu olduğuna göre, örgütlerin değişim gerçeğini kabul ederek onunla baş etmek burumundadırlar. Bunun için değişim yönetiminin verilerinden yararlanarak geliştirilmiş olan stratejilerden yararlanmaları örgütlerin yaşamını idame ettirmelerini sağlayacak önemli bir faktör olacaktır. Çünkü örgütsel bağlamda düşünülürse örgütlerin bir değişim planının olmaması, günümüzün korkunç rekabet ortamında örgütleri savunmasız bırakan ve belki de yıkıma götüren bir faktör olacaktır. İşte bu noktada değişim yönetiminin örgütler için önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada değişim yönetimi konusu çerçevesinde: 'Değişim', 'yenileşme' ve 'gelişim', kavramları ve aralarındaki farklılıklar; 'örgütsel değişme kavramının çerçevesi', 'değişimi başlatan faktörler', 'değişime hazırlık', 'değişim türleri', 'sistem kuramı ve değişim', 'açık sistemler olarak örgütler', 'planlı değişme kavramı ve modelleri', 'büyük değişimler için uygulama yönergesi', 'değişime destek stratejileri', 'değişimi yönetenlerin sahip olması gereken özellikler', ve son olarak 'değişime direnme nedenleri' üzerinde durulmuştur.

## Örgütsel Değişim Kavramı ve Türleri

Peker'e göre (1995, s.24) değişme; bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncesine göre nicelik ve nitelik olarak gözlenebilir bir ayrılığın oluş-

\* Arş. Gör. Dr.; Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı.



◆ **Abdurrahman İlğan**

masıdır. Koçel (1999, 510) ise değişimi; örgüt faaliyetleri ile ilgili hususlarda mevcut konumdan (durumdan) farklı bir duruma gelme, olarak tanımlamaktadır. Schermerhorn (1989, 527) değişimi, örgütlerde yaratıcılık ve yenileşmenin bir parçası olarak görmektedir (akt. Aksoy, 2003).

Sağlam (1979, 61) örgütsel değişimi, örgütün elemanlarında, alt sistemlerinde, bunlar arasındaki ilişki kalıplarında, bunlarla örgüt arasındaki ilişkilerde ve örgütle çevre arasındaki etkileşimde meydana gelebilecek her türlü değişme olarak tanımlamaktadır. Yine Sağlam'a göre (1979) değişme, olumlu ve olumsuz bir şekilde olabilmektedir. Olumlu değişme, gelişme doğrultusunda ilke, yöntem ve süreçlerde daha etkili duruma gelmeyi ifade ederken; olumsuz değişme ise, gelişmenin kontrol edilemediği durumlarda, ortaya çıkarak dağılmaya ve etkililiğin düşmesine neden olan değişimdir.

Değişim ile ilgili tanımların ortak noktaları, örgütün eylemlerinde nitelik ve nicelikçe değişim, var olan bir durumdan farklı bir duruma geçme ve içeriden veya dışarıdan gelen bir müdahale olarak açıklanabilir. Tanımların ortak noktaları göz önünde bulundurularak değişim, örgütün mevcut durumunun iç ve dış faktörlerin müdahalesiyle olumlu veya olumsuz farklı bir duruma dönüşmesi", olarak tanımlanabilir.

Değişim olgusunu daha yakından anlayabilmek ve yönetebilmek için değişim ile ilgili değişik sınıflamalara değinmek uygun olacaktır. Koçel (1999, s.513-514), bu sınıflamaları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Planlı değişim – plansız değişim,
- Makro değişim – mikro değişim,
- Zamana yayılmış değişim – ani değişim,
- Proaktif (öngörücü) değişim – reaktif (tepkisel) değişim,
- Geniş kapsamlı değişim – dar kapsamlı değişim,
- Aktif değişim – pasif değişim,
- İyileştirme şeklinde adım adım'a karşılık – radikal (köklü) değişim.

Değişimin planlı olması, değişim sürecinin her safhasının önceden kararlaştırılıp uygulanması ile ilgilidir. Makro ve mikro değişim, örgütlerde değişme konusu olan hususların boyutu (alanı) ile ilgilidir. Değişimin zamana yayılması ise, hedeflere adım adım ulaşılmasını ifade eder. Proaktif değişim, tahmin edilen çevre koşullarına göre, örgütün iş, faaliyet ve prosedürlerinin değiştirilmesini; dolayısıyla tahmin edilen şartlar gerçekleştiğinde örgütün hazır olmasını ifade eder. Geniş veya dar kapsamlı değişim, örgütlerde değiştirilmek istenen hususların sayı ve yaygınlığını ifade etmektedir. Pasif değişim, örgütün dış çevresinden gelen koşullara uyum sağlamak amacıyla bünyesinde değişime gitmesini ifade ederken; aktif değişim ise, örgütün yenilik yaparak dış çevresini etkilemesi ve değiştirmesidir. Son olarak da, değişim her seferinde küçük bir ilerleme – iyileştirme sağlayacak tarzda yapılması adım adım değişimi; mevcut durumu tamamen köklü bir şekilde değiştirecek değişikliklerin yapılması da radikal değişimi ifade etmektedir.

Hussey'in (1995, s.13) değişim konusunda yaptığı sınıflama ise, değişimin iki temel türde ele alınabileceğini de göstermektedir. Bunlar - belli artışlar göstererek ortaya çıkan anlamında aşamalı (incremental) değişim; diğeri de, büyük değişimleri gösteren köklü (fundamental) değişimlerdir (akt. Aksoy, 2003).

Sabuncuoğlu ve Tüz (1998, s.210 - 211) örgütlerdeki değişim türlerini üç başlık altında betimlemişlerdir. Bunlar: Teknolojik değişimler, personeldeki değişimler ile süreç ve yöntemlerdeki değişimlerdir. Huczynski ve Buchanan (1991, s.529) ise değişim türlerini; 'insanlar', 'yapı', 'teknoloji' ve 'görevler' olmak üzere dört grupta incelemişlerdir.

Değişim türlerinin, literatürde benzer sınıflamaları olmasına rağmen Daft'ın (1989, 271-272) sınıflaması biraz daha geniş olduğu için tercih edilmiştir. Daft sınıflamasında örgütlerde değişim türlerini dörde ayırmaktadır. Bunlar: Teknoloji, üretim veya hizmet, yönetim ve insan kaynaklarıdır. Örgütsel yapı sıklıkla bu türlerden birine diğerlerine oranla daha fazla kolaylık sağlar. Örneğin, oyuncak üretimi gibi hızlı değişimin olduğu örgütlerde, bir örgüt sıkça yeni ürünler üretmek zorundadır. Diğer yandan devlet kurumları ise, politika ve yöntemlerde yönetsel değişimleri sıkça yapmak zorundadır. Doğru örgüt yapısının kurulması için, örgüt tarafından ihtiyaç duyulan değişimde bu beş öğenin tanımlanıp yönetilmesi gereklidir.

### **1. Teknoloji Değişimleri**

Örgütün üretim süreciyle ilgilidir. Bu değişimler daha etkili üretim veya daha fazla üretim amacıyla yapılır. Teknolojideki değişim, hizmet veya üretim tekniklerini kapsar. Bunlar çalışma yöntemlerini, teçhizatları ve iş akışını kapsar. Zaman ve hareket etüdüleri, yöntem analizleri gibi çalışmalarla insan – iş ilişkileri düzenlenerek kişinin iş başındaki etkililiği arttırılmaya çalışılır (Draft, 1989, s.271). Bu arada mevcut iş ilişkilerinin bazen kısmen, bazen de tamamen terkedilmesi gerekir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.210). Teknoloji değişimleri özetle, görevlerin yerine getirilmesini sağlayan alet ve tekniklerdir. Teknoloji, saç kesim tekniği, torna veya bilgisayar da olabilir (Huczynski ve Buchanan, 1991, s.529). Örneğin bir üniversitedeki teknoloji değişimleri, öğretim tekniklerindeki değişimi ifade eder.

### **2. Üretim Değişimleri**

Bir örgütün hizmet veya üretim çıktılarıyla ilgilidir. Yeni ürünler, var olan ürünlerin küçük çaplı uyarlamalarını veya tamamen yeni ürün ve markalara girmeyi içerir. Yeni ürünler, pazar payını arttırmayı veya yeni pazarlar ve müşteriler geliştirmeyi amaçlar (Draft, 1989, s.271). Huczynski ve Buchanan'a göre (1991, s.529) bu değişim tipi, örgütün varlık amacını ifade etmektedir. Örneğin bu, bisküvi ve gemi üretmek de olabilir, hastalara bakmak da olabilir. Bir üniversitenin, bilgi üretmek ve yaymak gibi iki ana görevi vardır.

### **3. Yönetimsel Değişimler**

Bir örgütteki yönetsel alan ile ilgilidir. Yönetim alanı, yönetimi ve rehberliği gerektirir. Yönetimsel değişimler, örgüt yapısında, stratejisinde, politikalarında, ödül sistemlerinde, iş ilişkilerinde eşgüdüm yollarında, yönetim bilgi ve kontrol sistemlerinde, finansman ve bütçeleme sistemlerindeki değişimleri içerir. Örneğin bir üniversitedeki yönetsel değişimin, yeni bir hakkaniyet sistemine göre ödeme planını veya yeni bir terfi sistemini kapsaması beklenir (Draft, 1989, 271). Huczynski ve Buchanan (1991, 529) ise bu değişim türünü 'yapı' değişimi adı altında incelemişlerdir.

### **4. İnsan Kaynaklarındaki Değişim**

Bu gruba yöneticiler ve tüm çalışanlar girmektedir (Huczynski ve Buchanan, 1991, 529). Çalışanların tutumları, becerileri, umutları, inançları, yetenekleri, stil ve davranışlarıyla ilgilidir. İnsan kaynakları değişimi, liderliğin yeniden tesis edilmesini gerektirir. Bu tür değişimler, yöneticilerin iletişim, problem çözme ve planlama bece-

◆ **Abdurrahman İlğan**

rilerinin geliştirilmesini kapsar. Üretimde çalışanların yeniden eğitilmesi yoluyla yeni teknik becerilerin kazandırılması da insan kaynaklarındaki değişimi ifade eder. Örneğin alkolizm gibi kişisel yetersizliklerin üstesinden gelinmesi insan kaynaklarındaki değişimin göstergesidir (Draft, 1989, 272).

**Değişim, Yenileşme ve Örgütsel Gelişme Kavramları Arasındaki İlişki**

Değişim ile yenileşme kavramları çoğu kez birbiriyle karıştırılmaktadır. Yenilik de bir değişimdir. Ancak her değişimin yenilik olarak nitelendirilmesi mümkün değildir. Yenilikte meydana gelen değişme, orijinal ve örgütün etkililiğini artıran olumlu ve özel bir değişimdir. Değişim ise, daha geniş kapsamlıdır ve değişimde başka değişim süreçlerinin tecrübe ve yöntemlerinden yararlanma söz konusudur (Aykaç, 1991, akt. Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, 208).

Schermerhorn'a göre (1989, 520) yenileşme, "örgütün normal çalışma rutininin bir parçası olarak yeni düşünceler yaratma ve onları uygulamaya koyma süreci"dir. Yenileşme bu yeni düşünceleri kullanılabilir uygulamalara dönüştürme etkinliğidir (akt. Aksoy, 2003).

Örgütsel gelişme kavramına değinmek gerekirse; örgütsel gelişme, bir sistemin tamamında, örgütsel stratejilerin, yapıların ve verimi artırıcı süreçlerin planlı değişimi ve desteklenmesi için davranışsal bilimlerin bilgi birikiminin uygulanmasıdır (www.insankaynaklari.com/iky03.html). Harvey ve Brown (1996) ise örgütsel gelişmeyi, bir örgütün değişimle baş edebilme yeteneğini geliştirme ve örgütsel kültürün etkili yönetimini sağlama ve yenileştirme sürecinin devamı için harcanan uzun soluklu çaba, olarak tanımlamaktadır (akt. Nicholos, ve Husser, 1999).

Diğer yandan French ve Bell (1984, s.20)'e göre örgütsel değişim: Formal iş takımı, geçici takım ve gruplar arası kültüre özel vurgu getirerek, bir danışman – kolaylaştırıcının yardımıyla ve uygulamalı davranış biliminin eylem araştırmasını içeren kavram ve teknolojiyle bir örgütün problem çözme ve kendini yenileme süreçlerini özellikle daha bir etkin ve işbirlikçi teşhis ve örgütsel kültürün yönetimi yoluyla geliştirmek için tepe yönetimi destekli uzun dönemli bir çalışmasıdır (Çev ve akt. Balcı, 2000, 7).

Örgüt geliştirmeyi, kişiler arası ilişkileri ve tutumları değiştirmeyi esas alan programlar dizisi olarak tanımlamak mümkündür. Örgüt geliştirme, planlı, örgüt çapında, yukarıdan yönetilen, örgütün etkinliği ve sürekliliğini artırmak amacıyla davranış bilimlerinin bilgilerinden yararlanarak örgüt sürecine yapılan müdahalelerdir (Marşap,1995, 3).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere, yenileşme kavramı orijinal, örgütün etkililiğini artıran, çevreden bağımsız, başka örgütlerin tecrübelerinden yararlanılmayan, kendine has özellikleri olan spesifik bir kavram olmasına rağmen; değişim daha genel (hem yenileşmeyi, hem de gelişmeyi kapsamakta), başka örgütlerin tecrübelerinden de yararlanmayı ifade eden, örgüt açısından olumlu veya olumsuz bağlamda kullanılabilen bir kavramdır. Gelişimi ise, örgütün etkililiğini artırma için davranış bilimlerinin verilerinden yararlanarak, bir uzmanın yardımıyla örgüte yapılan müdahale olarak tanımlamak mümkündür.

**Değişimi Başlatan Faktörler ve Değişime Hazırlık Süreci**

Bu başlık altında değişimi başlatan faktörler ve değişime hazırlık süreci ile ilgili literatür tartışması yer almaktadır.

**Değişimi Başlatan Faktörler**

Değişimin başarısı için, işletme yapısının, değişime engel olmaması gerekmektedir. Hızlı düşünüp, hızlı karar vermeyi gerektiren küresel iş dünyasında işletme yapısının, hiyerarşilerden ve katı bürokratik kurallardan arındırılmış olması gerekmektedir. Bu yeni yapının, işletmelerde değişimde başarı sürecini hızlandırıcı bir etkisi olacaktır. Klasik yöneticilik fonksiyonlarında yöneticinin odak noktası, yapıdır yani iştir. İş planlanır, örgütlenir ve kontrol edilir. Değişme sürecine uygun çağdaş yöneticilik anlayışında ise, ilginin odağı bireye kaymıştır (www.insankaynaklari.com/degisim.html).

Bazı değişimler örgüt içinden gelir, değişimlerin çoğu örgütün dış çevresinden gelir. Teknolojide yeni gelişmeler ve ilerlemeler olmaktadır, ürünlerin bu değişim doğrultusunda üretilmesi gerekmektedir. Rakipler yeni ürünleri ve hizmetleri sunar; örgütlerin de buna cevap vermesi kaçınılmaz bir olgudur. Ayrıca müşterilerden, işçi sendikalarından, toplumdaki çeşitli gruplardan, ve değişimi başlatmış olan diğer güçlerden, değişim için baskı gelir. Buna rağmen, istikrarlı çevreler daha az değişimi ifade ederken; norm hâline gelmekte olan dinamik çevreler ise daha fazla değişim gerektirmektedir (Davis ve Newstrom, 407).

Sabuncuoğlu ve Tüz (1998, 214–217), örgütleri değişime zorlayan güçleri örgüt içi güçler ve örgüt dışı güçler şeklinde sınıflamışlardır. Bunları özetle şöyle betimlenebilir: Örgüt dışı güçler; (1) yasal koşullar, (2) toplumsal koşullar, (3) teknolojik koşullar, (4) ekonomik koşullar ve (5) doğal koşullardır. Örgüt içi güçler ise; (1) örgütün büyümesi, (2) örgüt birleşmeleri, (3) örgütün gerilemesi, (4) tepe yönetimin değişmesi, (5) örgütsel (karar vermede, iletişimde, çatışmalar, eşgüdüm eksikliği vb.) eksikliklerdir.

Huczynski ve Buchanan (1991, 522) ise örgütlerde değişimi harekete geçiren üç görünen ortak sebep olduğunu belirterek bunları aşağıdaki gibi betimlemektedirler:

(1) Teknoloji, müşteri beğenileri, rakiplerin faaliyetleri, materyaller, kanunlar, sosyal ve kültürel değerler ve ekonomik durumdaki değişimler gibi örgüt dışında meydana gelen bu gelişmelerle baş edebilmek için bunların takip edilmesi gerekliliği vardır. Bunlara “değişimin dış başlatıcıları” adı verilmektedir.

(2) Performansı arttırmak için, az da olsa çalışanların tutumlarını, güdülerini, davranışlarını, bilgilerini, yeteneklerini ve ilişkilerini değiştirme gerekliliği vardır. Bunlar : ‘İş dizaynı ve bunun için gerekli yeteneklerin’, ‘üretim dizaynının’, ‘ofis ve fabrika tasarımlarının’, ‘sorumlulukların dağılımı’ ve ‘teknoloji’nin değişimiyle başarılabılırler. Değişimin bu başlatıcıları örgüt içinden geldikleri için bunlara, “değişimin dâhilî başlatıcıları” denmektedir.

(3) Örgütlerde, gelişmeleri tahmin etme ve onlarla baş edebilme yollarını öğrenme isteği vardır. Örgütler uzak yerlerdeki rakiplerinin kendi ürünlerini kullanılmayacak bir duruma getirebileceğini bilirler. Örgütler bu durumla baş edebilmek için, ‘proaktif değişim’ olgusuna sahip olmalıdır.

Endüstrileşmeyle birlikte ortaya çıkan bazı durumlar değişimi hızlandıran faktörler olmuşlardır. Bunlar: Fabrikasyon sistemine geçiş, büyük kompleks endüstri ve ticari örgütlerin ortaya çıkması, hayat beklentilerinin artması, ölüm ve hastalıkların kontrolü, nüfusun artması, hareketin, zenginliğin ve bireysel özgürlüklerin artması, müşteri beklentilerinin artması, büyük ailenin yerini küçük çekirdek aileye bırakması ile imalatın ve bilginin bilgisayar sistemlerine bağımlılığı olarak sıralanabilir

◆ **Abdurrahman İlğan**

(Huczynski ve Buchanan, 1991, 522). Görüldüğü üzere, değişimi hızlandıran faktörler toplumsal yapıların değişmesi ile hızlanmaktadır.

Davranış bilimleri açısından değerlendirildiğinde değişimin amacı bürokratik yapıları modern gelişmelere göre değiştirmek, yani bürokrasiyi değişime tabi tutmaktır (Dereli,1981, 254). Çünkü W. Bennis bürokratik örgütlerin şu sebeplerden dolayı değişimle baş edemeyeceklerini ve yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalacaklarını öngörmektedir. Bunlar: Hızlı ve tahmin edilemez değişim, büyük ve kompleks örgütlerin çoğalması, uzmanlık gerektiren becerilerin artması ile hümanist ve katılımcı yönetim stillerinin kabul edilmesi (akt. Huczynski ve Buchanan (991, 526).

Belirtilen sebeplerden dolayı, bürokratik örgütlerin değişime gitmeden yaşamalarının mümkün olmayacağını söylemek zor olmasa gerek.

***Değişime Hazırlık***

Uyarlanacak olan yeni bir fikir veya davranış için, ciddi aktivitelerin tamamlanma zorunluluğu vardır. Yöneticiler değişime başlamadan önce aşağıda açıklanan öğelerin (ilkelerin) var olduğundan emin olmalıdırlar. Belirtilen öğelerden birinin gözden kaçırılması (yapılmaması) değişim sürecinin başarısız olmasına sebep olabilir. Bu öğeler aşağıdaki gibi betimlenebilir (Daft, 1989, 268-269):

**1. İhtiyaçlar:** Yöneticiler, mevcut performanstan memnun olmadıkları zaman bir ihtiyaç ortaya çıkar. Bu durum, mevcut performans ile beklenen performans arasında algılanan bir probleme işaret etmektedir. Müşterilerin kaliteden şikâyet etmeleri veya rakip firmaların imalat maliyetini düşürmeleri, memnuniyetsizlikleri yükseltebilir. Memnuniyetsizlik bugün yapılan şeylerin çözümlenmesinin gerekliliğini ifade eder.

**2. Fikir:** Fikir, yapılan şeylerin yeni yöntemi yani tarzıdır. Fikir, örgüt tarafından uygulanan bir model, kavram veya plan olabilir. Bu fikir, yeni bir makine, ürün veya çalışanları yönetmek için yeni bir teknik olabilir. Fikirler, açık iletişim ve yaratıcılık tarafından desteklenirler. Fikirler, yöneticiler tarafından hissedilen memnuniyetsizliği düşürecek potansiyele sahip olmalıdır.

**3. Benimseme:** Benimseme, karar vericiler önerilen fikirler doğrultusunda gitmeyi tercih ettikleri zaman, ortaya çıkar. Büyük bir örgütsel değişim için yönetim kurulu başkanının yasal onayı gerekir. Küçük çaplı bir değişim ise, orta kademe yöneticisinin informal onaylamasıyla gerçekleşebilir.

**4. Uygulamaları yürürlüğe koyma:** Örgüt üyeleri yeni fikirleri, teknikleri ve davranışları gerçekte uyguladıkları zaman değişim gerçekleşir. Uygulamalar değişim için çok önemli bir adımdır, uygulama olmadan diğer adımlar yararsızdır. Değişimin uygulanması, genellikle değişim sürecinin en zor aşamasıdır. İnsanlar yeni fikirleri gerçekte uygulamadığı sürece, değişimin gerçekleştiği söylenemez. Yeni bir fikrin yaratılması ve uygulanması, çok miktarda kaynağı gerektirmektedir.

**5. Kaynaklar:** Değişim kendiliğinden meydana gelmez, zaman ve kaynak gerektirir.

**Planlı Değişme**

Örgütsel etkililik ve verimliliği artırmak amacıyla birey ve grup davranış ve rollerinde, örgüt yapısında, araç ve gereçlerde meydana getirilen ve uzun bir zaman süresi içinde gerçekleştirilen bilinçli faaliyetlerin toplamına planlı değişme denir. Planlı değişimde, değişimin gerektirdiği sorunların çözümünde özel teknikleri kulla-

nabilecek bilgili ve tecrübeli bir danışman ya da değişim ajanı istihdam etme zorunluluğu vardır (Eren, 2000, 567). Örgüt geliştirme için davranış bilimlerine ait teknikleri uygulayan ve bir değişim ajanı tarafından belirli bir sistem içinde oluşturulan bir süreç olarak tanımlanabilir (Dereli, 1981, 264). Planlı değişim, sistemi daha iyiye götürmek için, değişim uzmanının yardımıyla bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmek istenen değişimdir (Peker, 1995, 205).

Planlı örgütsel değişim; fazla üretim, yeni teknolojiyi çalışanların kabul etmesi, çalışanların daha fazla güdülenmesi, daha fazla yenileşen çalışan davranışı, piyasa payının artırılması vb. özel amaçları olan etkinlikleri içerir. Bununla birlikte, bu etkinlikler belli başlı iki temel amaca dayanmaktadır (Özdemir, 2000, 56). Bunlar:

(1) Örgütün çevresindeki değişimler için, örgütün uyum yeteneğini ve kapasitesini ve

(2) personelin davranış kalıplarını düzenlemektir.

### **Planlı Değişim Modelleri**

Planlı değişimi özelliklerinden çok, uygulama süreci şekillendirmektedir. Bugüne kadar planlı değişim konusunda yapılan çalışmalar, örgütlerin değişmesini sağlamada üç temel modelin geliştirilmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar, denge modeli, organik model ve geliştirici değişim modelidir. Bu modeller aşağıdaki gibi betimlenebilir (Peker, 1995, 206-208):

**1. Denge modeli:** Bu model, örgütün amaçlarına ulaşmak için gösterdiği çaba ve harcadığı enerjiyi ters yönde etkileyen bir takım zıt güçlerin varlığını kabul eder. Bunlar örgüt içinde değişmeye zorlayan itici güçler (para, müşteri istekleri, rekabet, vb) ile değişmeye karşı olan sınırlayıcı güçlerdir (alışkanlıklar, kayıtsızlıklar, araçları kullanmada dikkatsizlik). Denge modelinde izlenecek değişim düzeneğinin temel amacı, örgütün sosyal yapısında ortaya çıkıp gelişme eğilimi gösteren ve örgütte hem üretim düzeyinin düşmesine hem de var olan dengenin bozulmasına yol açan endişe ve güvensizliklerin, birey ve gruplar arasındaki davranışların statü ve rol çatışmalarının ve iletişim yöntemlerinin aksaklıklarının giderilmesi olacaktır. Bu yaklaşım Kurt Lewin'in güç alanı analizinde daha ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

**2. Organik model:** Organik değişim modeli, örgütleri birer mekanizma olarak kabul eden inorganik örgüt anlayışının hızla değişen iç ve dış çevre koşullarıyla uğraşmada yetersiz kaldığı noktasından hareket eder. Organik örgüt, grup içi ve gruplar arası ilişkilere önem veren, karşılıklı güvenin bulunduğu bir örgüttür.

Mekanik örgütler, değişmeye karşı koyma eğiliminde olan kişilerden meydana gelir. Çevresine kapalı statik bir örgüttür. Örgütte çalışan kişiler tatmin olamama ve devamlı çatışma halindedirler. Yetki ve sorumlulukların katı bir biçimde belirlendiği hiyerarşik kontrole dayalı bir iş bölümü vardır ve karar merkezinin tepe yönetiminde toplandığı bir yapıya sahiptir. Gerçekte, devamlı olarak değişen çevre şartlarına başarıyla uyum sağlayabilecek ve mekanik örgüt anlayışının yerini alabilecek bir örgüt sistemine ihtiyaç vardır. Bu sistem, organik örgüttür. Bir bakıma mekanik örgütün tersi olan organik örgüt; grup içi ve gruplar arası ilişkilere önem veren, karşılıklı güvenin bulunduğu bir örgüttür. Bu örgütte, sorumluluklar paylaşılr ve örgüt içindeki çatışmalar pazarlık ya da problem çözme yoluyla halledilir. Bu modelde amaç, organik sistemin özelliklerine göre bir değişim stratejisi belirlemektir. Organik model, çevre koşullarının durgun ve dengeli, değişim hızının az olduğu durumlarda en uygun yapıdır.

◆ Abdurrahman İlğan

**3. Geliştirici değişme modeli:** Geliştirici değişme modeli, Chris Argyris'in bir anonim şirket merkezinde uyguladığı değişme programlarından elde ettiği araştırma sonuçlarına dayanır. Günümüzde birçok işletmede, yöneticilerin uyguladıkları stratejiler; teşebbüsün sadece rasyonel ve amaca ilişkin fonksiyonları ile üst yönetim kademesinin çalışanların değer yargıları, davranış ve tavırlarını ihmal etmesine sebep olan bir takım bürokratik mekanizmalara dayanır. Bu ise, işletmede kişiler ve gruplar arası etkinliğin gittikçe düşmesi meselesini doğuran olumsuz sonuçlara yol açar. Geliştirici değişme modeline göre, yukarıda belirtilen olumsuz sonuçların belirgin olduğu örgütlerde değişme kaçınılmaz hâle gelir. Bu değişme modelinin hedefi örgütte kişiler arası yetki donanımına genişlik ve esneklik kazandırmaktır. Bu ise, yöneticilik mevkiinde bulunanların değer yargılarını değiştirmek suretiyle olur.

Bu üç değişme modeli birbirlerine çok benzemektedirler. Farklı yönleri yok denecek kadar azdır. Ancak dikkat edilirse, her modelin, değişikliğin bir yönünü açıklamaya çalıştığı görülür. Bu da değişme konusunda kapsamlı bir yaklaşımın bulunmadığını ve genel bir Planlı Değişme teorisinin kullanılmadığını gösterir. Bu üç değişme modelinden 'organik' ve 'geliştirici' değişme modellerinin birlikte ele alınmasının önemi, günümüzdeki "sürekli gelişme" ya da "kazien" modeline benzerliği ile açıklanabilir. Çünkü kazien'de de mevcut durumla yetinmeyip sürekli gelişme esas alınmaktadır. Örgütsel değişme örgüt felsefesi hâline gelmektedir.

**Açık sosyal sistemlerde değişme: Güç alanı analizi.** Lewin'e göre değişme, tüm sistemi kapsayan etkenleri içermelidir. Açık bir sistem yarı sabit bir denge içindedir. Çünkü sistem çoktan bir değişim içindedir. Lewin bunun belli bir alanda, belli bir yönde, belli bir hızda akan nehire benzetir. Bir sosyal değişme, nehrin yön ya da hızındaki bir değişme ile gösterilebilir (Balcı, 2002).

Değişim hangi konuda ve düzeyde olursa olsun, değişimle ilgili olarak aşağıda Davis ve Newstorm (1997, 409) tarafından da açıklanan model uygulanabilir. "Çözme – Değişim – Yeniden Dondurma", şeklindeki bu genel modeli, grup dinamiği konusundaki çalışmalar ile bilinen Kurt Lewin tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Edgar Schein tarafından geliştirilmiştir (Koçel, 1999, 517).

Davis ve Newstorm (1997, 409) Lewin'in üç adımdaki değişim sürecini, aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

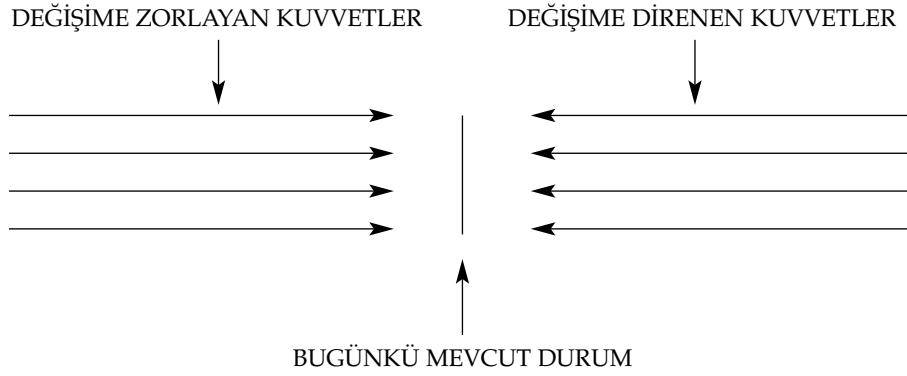
**(1) Çözme.** Yeni fikir ve düşüncelerin öğrenilmesi için, eski fikir ve uygulamaların bir kenara bırakıldığı süreci ifade eder. Eski düşüncelerin, bir kenara atılması, yeni düşüncelerin öğrenilmesi kadar zordur. Tıpkı bir çiftçinin yeni tohumları atmadan önce tarlasını temizlemesi gerektiği gibi; yönetici de, çalışanların beyinlerindeki eski roller ve amaçları temizlemelidir ki çalışanlar yeni düşünceleri benimseyebilsinler. Bu süreçte, özellikle değişime karşı olumsuz tutum içinde olabilecek kişileri, değişimin gerekliliği konusunda inandırmak, onları değişimin zorunluluğuna ikna etmek önemli bir gerekliliktir (Koçel, 1999, 517).

**(2) Değiştirme.** Yeni düşüncelerin ve uygulamaların öğrenildiği süreçtir. Bu süreç, çalışanların yeni tarzdaki düşüncelerine, mantıklarına ve uygulamalarına yardımcı gerektirir. Değiştirme sürecinde çalışanların kafaları karışabilir, onlara fazla yüklenme yapılabilir ve bu durum çalışanlarda umutsuzluğa sebep olabilir. Neyse ki değiştirmenin adımları genellikle umut, keşif ve heyecanla da karışık olduğundan; bu durum da değiştirmeye pozitif bir katkı sağlar.

**(3) Tekrar dondurma.** Öğrenilenlerin gerçek uygulamalara adapte edildiği süreçtir. Çalışanların, bu davranışları yüksek düzeyde kabul etmeleri, onları duygusal anlamda benimsemesine ve rutin davranışlarını kapsamına bağlıdır. Fakat yeni yöntemlerin bilinmesi, onların kullanılacağına garanti değildir.

K. Lewin'in geliştirdiği Güç Alanı Analizi, değişim sürecinde çatışan güçleri açıklayan bir modeldir. Lewin'e göre sosyal sistemler daima bir denge arayışı içindedir ve belli bir denge noktasında bu dengeli durumu korumak ister. Değişim bu denge durumunu bozan bir olaydır. Değişim bir yandan sistemi "değişime zorlayan kuvvetler" in; bir yandan da "değişime karşı koyan – direnen kuvvetler" in etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Bu durumu şekil 1' de gösterilmektedir (Koçel, 1999, s.518).

Değişim sürecinde, değişimi destekleyen ve ona karşı çıkan güçlerin mücadelesi vardır. Burada yapılması gereken, değişime direnen güçleri iyi analiz edip onları değişimi destekleyen güçler hâline getirmeye çalışmaktır (Şekil 1.).



Şekil 1. Değişim Sürecinde Güçler Mücadelesi (Koçel, 1999, 518).

Kurt Lewin'in güç alanı analizinde; değişimin başarılı olmasını sağlayabilecek bazı stratejiler vardır. Davis ve Newstorm (1997, s.410), bu stratejileri şu şekilde açıklamıştır: Yeni destek güçlerini eklemek, değişimi engelleyen güçleri ortadan kaldırmak, değişimi destekleyen güçlerin etkililiğini artırmak, değişim engelleyen güçlerin etkililiğini azaltmak, değişimi engelleyen güçleri değişimi destekleyen güçlere dönüştürmek.

Bu yöntemlerin sonucusu değişimdeki dengeleri değiştirmede kullanılacak daha uygun bir yöntem olacaktır. Buradaki düşünce, değişimde yeni uygulamaların benimsenmesi ve uygulanmasına yardım etmektir. Örneğin değişimi destekleyen bir güç olarak, çalışanlara, ürünlerin kalitesinin artırılması için sorumluluk verilebilir. Değişimi destekleyecek diğer bir güç de çalışanların işlerinden gurur duymalarını sağlayacak programlar uygulamaktır.

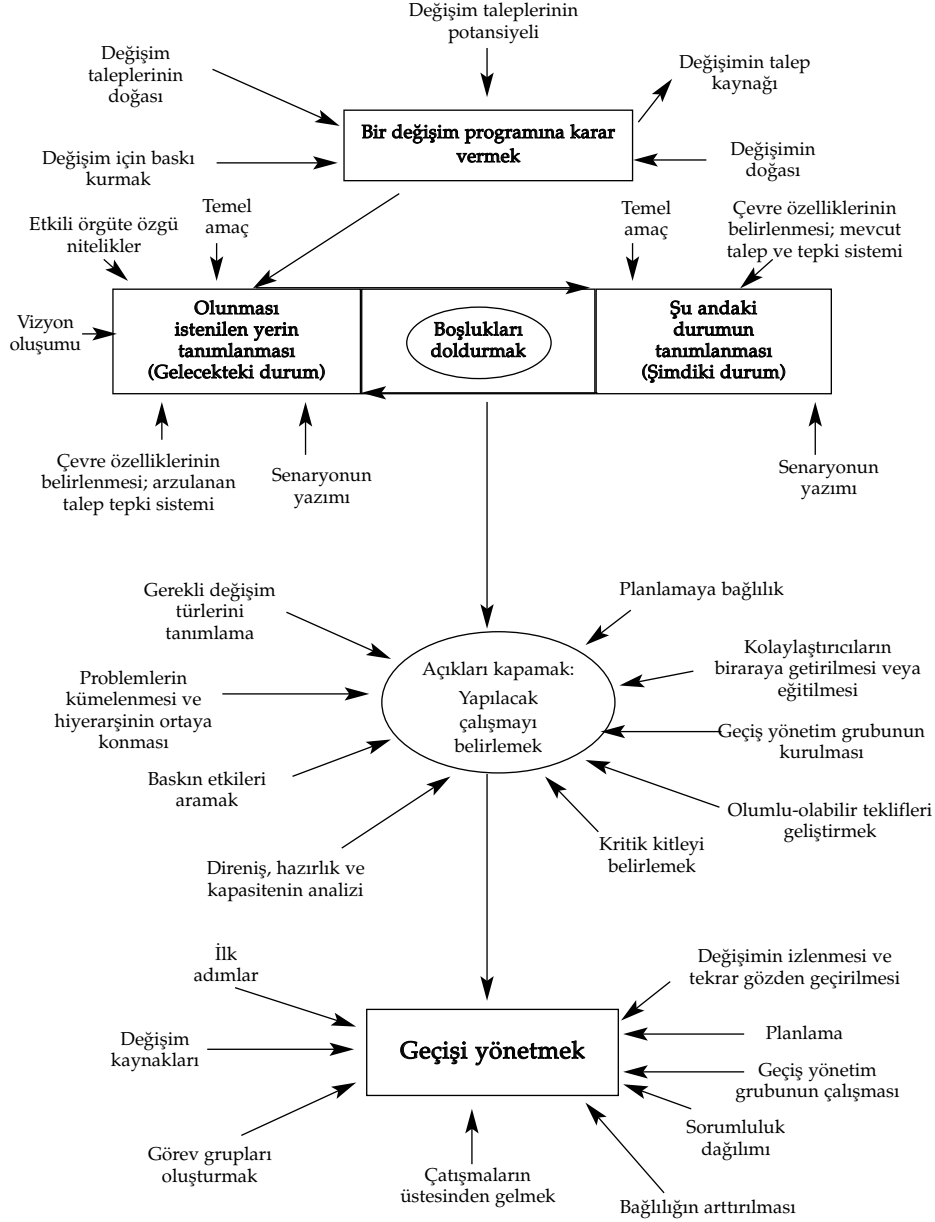
#### **Planlı Değişim İçin Çeşitli Model ve Yaklaşımlar**

Planlı bir değişimin uygulanması için art arda gelen altı aşama Şekil 2' de şu şekilde betimlenebilir (Everard ve Morris, 1996, 234):



◆ Abdurrahman İlğan

(1) Hazırlayıcı teşhis veya keşif aşaması: Burada değişime ve liderliğe karar verme durumu söz konusudur. "Değişim, başarılabilir mi?", sorusuna cevap verilir.



Şekil 2. Değişim sürecinin aşamaları

Kaynak: Everard ve Morris, 1996, 234.

(2) Bu aşamada gelecek tanımlanır: “Ne olunmak istendiğine?” ve “Değişimin yapılması durumunda ne olacağı?”, sorularına cevap aranır.

(3) Var olan durum betimlenir: “Neden burada bulunduğu?”, “Örgütten beklenen taleplerin ne olduğu?” sorularına cevap aranır. Ayrıca, örgütü engelleyen güçler ve örgüte destek veren güçler tanımlanmaya çalışılır.

(4) Yapılması gerekenleri tanımlayabilmek için, mevcut durum ve gelecekte bulunulması istenen durum arasındaki farklılıklar tanımlanır. “Değişime kimlerin yardım ettiği?”, “Değişimi kimlerin engellediği? ve “Değişimi kimin yönetmesi gerektiği?” sorularına cevap aranır.

(5) Mevcut durumdan gelecekte olunmak istenen duruma geçişin yönetilmesi sürecidir. Neyin, ne zaman yapılacağına ve vaatlerin nasıl yerine getirileceğine karar verilir.

(6) Değişim değerlendirilir ve gözlenir. “Başarı sağlandı mı, değişim devam edecek mi ve neler öğrenildi?” sorularına cevap aranır.

Derek (1985), değişim yöntemlerini; ‘etkili’, ‘etkileşimli’ ve ‘bireysel’ olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır. Derek’e göre; değişim sürecindeki aşamalar; araştırma, gelişim, yayılma, benimseme ve uygulamayı kapsamaktadır. Buna göre, her yöntem değişim sürecinin farklı aşamalarıyla ilgilenmektedir. (a) Etkili yöntemler, araştırma geliştirme üzerine odaklanırlar, bunlar araştırma toplulukları ve ar – ge takımları gibi merkezî yapılar için daha uygundur. (b) Etkileşimli yöntemleri, araştırma ve geliştirmenin yapılmış olduğunu varsayarak; değişim sürecinin yayılması aşamasıyla ilgilenerek, bölgesel veya lokal kurumların ağ (şebeke) larının kurulmasına odaklanırlar. (c) Bireysel yöntemler ise, değişimin benimsenmesi ve uygulanmasına dair değişkenlere odaklanırlar. 1950’ lerde başlayan etkili yöntemler, 1960’ların sonuna doğru etkileşimli yöntemlerin gelişmesini; daha sonra bunlar da 1970’lerde bireysel yöntemlerin gelişmesini sağlamıştır (Derek, 1985, 461).

### ***Büyük Örgütsel Değişimler İçin Bir Uygulama Yönergesi***

Kotter (1996, 21), örgütlerde büyük değişim meydana getirmek için, aşağıda sekiz eylem aşaması önermektedir. Bunlar:

- (1) Önemlilik duygusu yaratmak;
  - Pazar ve rekabet gerçeklerini incelemek,
  - Krizlerin, potansiyel krizlerin ve önemli fırsatları tanımlayıp tartışmak,
- (2) Danışmanlık koalisyonu yaratılmak;
  - Değişimi yönetecek yeterli güce sahip bir grup oluşturmak,
  - Grubu, takım gibi çalıştıracak şekilde oluşturmak,
- (3) Bir vizyon ve strateji geliştirmek;
  - Değişim çabasını yönlendirebilecek bir vizyon yaratmak,
  - Oluşturulan vizyona ulaşmak için stratejiler oluşturmak,
- (4) Değişim vizyonunun paylaşılmasını sağlamak;
  - Yeni vizyon ve stratejilerin paylaşımını sürekli kılmak için kullanılabilir olan tüm araçların kullanılmasını sağlamak,
  - Çalışanlara beklenen rollerin gerçekleşmesinde danışmanlık yapmak,

◆ **Abdurrahman İlğan**

- (5) Klasik (genel) eylemlerde çalışanları yetkilendirmek;
  - Engellerden kurtulmak,
  - Değişim vizyonunu engelleyen sistemleri veya yapıyı değiştirmek,
  - Alışılmamış fikir ve eylemlerde risk almayı cesaretlendirmek,
- (6) Kısa dönemli başarılar kazanmak;
  - Performansta görülebilir ve başarılabılır gelişmeler için planlama yapmak,
  - Planlanan başarıları elde etme, başarıyı mümkün kılan kişileri açıkça tanımlamak ve ödüllendirmek,
- (7) Değişim sonucu elde edilen kazanımları ve üretimi sağlamlaştırmak;
  - Değişimi sağlayan vizyona ve birlikteliğe uymayan tüm sistemleri, yapıları ve politikaları artan güvenilir ortamı kullanarak değiştirmek.
  - Değişim vizyonunu uygulayabilecek olan kişileri, terfi ettirmek ve geliştirmek,
  - Yeni projeler, konular ve değişim ajanlarıyla, değişim sürecini canlı tutmak,
- (8) Yeni yöntemleri kültüre yerleştirmek;
  - Daha iyi ve etkili liderlik ve yönetim sayesinde daha iyi performans elde etmek,
  - Yeni davranışlar ve örgütsel başarı arasında bağlantıyı açık bir şekilde ifade etmek,

Kotter 'in açıkladığı bu eylem aşamaları, planlı bir örgütsel değişimin aşamaları olarak da kabul edilebilir.

**Değişime Destek Sağlama Stratejileri**

Davis ve Newstorm (1997, 411-415), örgütsel değişimi destekleyebilecek stratejileri aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

**1. Grubun Gücünü Kullanma:** Etkili değişim, yalnızca bireylere değil, gruplara da odaklanır. Grup, değişim için üyelerine baskı yapan güçlü bir araçtır. Burada aslolan düşünce, istenen değişimi sağlamak için, grubun yönetime katılmasına yardım etmektir. Bir grubun değişime olan etkisi, üyelerini etkileme gücüne bağlıdır. Eğer gruptaki statüsü yüksek olan üyeler, değişimi desteklerlerse, grubun değişim yönünde etkilenmesi daha yüksek olacaktır. Değişim, grubun sosyal sistemini, gereğinden fazla bir şekilde rahatsız etmemelidir. Grubu tehdit eden herhangi bir değişimin, değişime direnmeyle karşılaşması olasıdır. Bu strateji, grup dinamiği çalışmalarına dayanmaktadır.

Değişimi izleyen uyarlanma sürecinde, grup yeni dengeye ulaşmadan önce, etkililikte geçici bir düşüş meydana gelmesi doğaldır. Çalışanların, değişimi anlayıp uymaları ve kabul etmeleri için, zamana ihtiyaçları vardır. Bu süreçte çalışanlar, değişimle bütünleşmeyi denerler ve daha önceki performanslarından daha az etkili olmaları muhtemeldir. Eski alışkanlıkların terk edilmesi (çözme), yeni yöntemlerin kabul edilmesi (değişim) ve yeni yeteneklerin uygulanması (dondurma), değişim için bir formül sağlamaktadır. Geçiş sürecinde çalışanların, değişime ayak uydurması sırasında gelişen problemlerden dolayı cesaretlerinin kırılması muhtemeldir. Böyle zaman-

larda, değişimin başarısız olacağı gibi görünmesinden dolayı, değişim olumsuz bir şekilde eleştirilir, değişime saldırılır, hatta değişim başarısız kılınır. Kısa bir geçiş sürecinden sonra, takım çalışması, hızlı ve verimli çalışma yeniden canlandırılırsa, değişimin amaçlanan bir sonuçla bitmesi mümkündür.

**2. Değişim İçin Sebepleri Açıklama:** Yetenekli liderler, değişimi desteklemek için psikolojik iklimi kuvvetlendirirler. Etkili lider değişimi, kişisel temelden çok kişisel olmayan değişime temellendirir. Eğer liderler, değişimi başarının umudu olarak sunarlarsa, değişimin başarılı olma olasılığı daha yüksek olacaktır.

**3. Katılım:** Değişime destek sağlayacak temel bir yol, katılımdan geçmektedir. Katılım, çalışanları tartışmaya, iletişime, öneri sunmaya ve değişime ilgili olmaya teşvik eder. Katılım arttıkça değişime direnç düşme eğilimi göstermektedir. Çalışanların ihtiyaçları göz önünde bulundurulursa, çalışanlar, değişim şartlarında kendilerini güvende hissedeceklerdir. Çalışanların ihtiyaçları, değişimden önce mutlaka analiz edilip değişim sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır.

**4. Dağıtılan Ödüller:** Çalışanların değişime desteklerini sağlayacak diğer bir yol da, değişim sürecinde çalışanlar için yeterli ödülün sağlanmasıdır. Çalışanların değişim sürecinde maddi beklentilerinin olması doğaldır. Eğer değişimin kendileri için kazançtan çok kayıp getireceklerini görürlerse, değişim için motivasyonları düşecektir. Ödül, çalışanlara değişimin ilerlemesini sağlayacak duyarlık sağlar. Hem maddi hem de manevi (psikolojik) ödüllerin kullanılması yararlıdır. Çalışanlar fazla ödeme ve terfiyi takdir ettikleri gibi, yönetim tarafından sağlanan duygusal desteği ve tanınmayı da takdir ederler.

**5. Çalışanların Güvenliği:** Dağıtılan ödüllerle birlikte, çalışanların var olan kazançlarının muhafaza edilmesi gerekir. Güvenlik değişim sürecinde esas alınmalıdır. Birçok işveren, yeni teknoloji ve yöntemler kullanıldığı zaman, çalışanlarına kazançlarının azalmayacağına dair garanti verirler. Şikayet sistemi, çalışanlara, kazançlarının korunacağına ve onlara ait farklılıklar konusunda adil kararların verileceğine dair güvenlik hissi sağlamaya yardım eder.

**6. İletişim ve Eğitim:** İletişim, değişime destek sağlayan temel bir faktördür. Buna rağmen değişim, 10 kişilik bir iş grubundan bir veya iki kişiyi etkiler. Gruptaki kişilerin kendilerini güvende hissetmesi ve gruptaki işbirliğinin devamını sağlamak için, grubun bütün üyeleri değişim konusunda bilgilendirilmelidir. Eğitim ve iletişimin öneminin farkına varmayan yöneticiler değişimin aksamasına sebep olabilir (Davis ve Newstorm, 411-415).

Smith (1996) değişimin uyarlanması ve kurulması sürecinde eğitimin önemini gösteren aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

1. Değişimin birincil amacının, performans sonuçlarının geliştirilmesi olduğunun belirtilmesi,
2. Çalışanlara kendi değişimleri için bireysel sorumluluk verilmesi,
3. Takım performansını ve eşgüdümlemiş girişimlerin teşvik edilmesi, çalışanların daha büyük bir örgüte nasıl yaklaştıklarını görmelerini sağlamak,
4. Yapararak öğrenmenin teşvik edilmesi, eğitim ve performansın zamanında sağlanması,
5. Değişimi durmaksızın sürdürmek için, pozitif enerji, anlamlı bir dil ve cesaretli liderlik yapılması,

◆ **Abdurrahman İlğan**

6. Çalışanların daha büyük bir örgüte nasıl yaklaştıklarını görmelerinin sağlanmasıdır.

Önerilerden anlaşılacağı üzere, örgütün olumlu bir değişim sağlamasında bireysel ve takım eğitiminin (örgütsel öğrenmenin) çok önemli bir etkisi olduğu görülmektedir.

**7. Çalışanları Okumaya Teşvik Etmek:** Bu yönetime göre, değişim ortaya çıkmadan önce gerekli olan şeyler tanımlanmalıdır. Değişim, çalışanlar tarafından benimsenirse kabul edilme olasılığı artacaktır. Değişim için gereken bu farkındalık, bir kriz anında doğal olarak meydana gelebileceği gibi, yönetimin eylem bilgisini çalışanlarla paylaşmasıyla da sağlanabilir. Çalışanlar, durumun değişmeyi gerektirdiğini kendi kendilerine keşfettikleri zaman, değişimde farkındalık için daha güçlü bir yol sağlanmış olacaktır.

**8. Sistemin Tümü Üzerinde Çalışmak:** Yöneticinin rolü, her değişim için ihtiyaçları tanımlamak, çalışanlara yardım etmek ve onları değişim sürecine katmaya davet ederek değişimden kazanç elde etmelerini sağlamaktır. Aşağıda değişimden sorumlu yöneticiler için bir yönerge sunulmaktadır. Ayrıca kompleks ilişkileri gerekli kılan ve sisteme geniş bir perspektifle bakılmasını sağlayan değişim için de temel ilkeleri sunmaktadır (Davis ve Newstorm, 415). Bunlar: (1) Sadece gerekli ve yararlı değişimi yapmak, (2) devam eden değişim sürecini ve yeni yetenekleri geliştirmek için gereken ihtiyaçları çalışanlara öğretmek, (3) değişime karşı olası engellemeleri tahmin etmek ve değişime direnenlerle baş edebilmek için stratejiler geliştirmek, (4) değişimin devrim yerine evrimle gerçekleştirmek (bu durum dramatismi değil, yavaşlığı ifade eder), (5) değişime direnci azaltmak için çalışanların değişime dahil etmek, (6) değişimin kazançlarını çalışanlarla paylaşmak, (7) değişim meydana geldikten sonra, geride kalan problemleri de teşhis edip ele almaktır.

**9. Pazarlık:** Pazarlık, değişimden etkilenecek kişilerle; değişimin amacı, kapsamı, yöntemi ve süresi konusunda pazarlık yapmayı ifade eder. Pazarlık sayesinde üzerinde anlaşmaya varılan konularda direnç ortadan kaldırılmış olur (Koçel, 1999, s.524).

Hage (akt. Eren, 1999, 219-220) yenilik ve değişimlere karşı dirençlerin giderilmesinde üç stratejiden söz etmektedir. Bunlar: (a) Evrimsel stratejiler, (b) devrimsel stratejiler ve (c) yenilik için bağımsız ve ayrı bir örgütsel birim kurmadır.

a) Evrimsel stratejide çeşitli insani ilişki tekniklerini kullanmak ve çalışanları hem yeniliğin örgüt içinde yaratılmasına ve hem de uygulanmasına aktif olarak iştirak ettirmek esas olmaktadır. Ancak bunlara rağmen yeniliğin başarısı kuşkuludur.

b) Devrimsel strateji, yenilik karar ve uygulamalarını merkezîyetçi bir yapıda sürdürmeyi temel kabul etmektedir. Burada astların değişime katılımı söz konusu değildir ve bireysel değerler önemsenmemektedir. Burada grup havasını iyi bilen karizmatik bir liderin var olması durumunda, değişimin maliyetinin azaltılarak başarıya ulaşılması ihtimali bulunmasına rağmen, devrimsel strateji de pek tavsiye edilememektedir.

c) Yeni bir bölüm ya da yeni bir örgüt stratejisi, köklü yeniliklerin başarılı uygulamaları için önerilen bir stratejidir. Mevcut işletme örgütü ile yenilik uygulamaları için kurulması gereken örgütü birbirinden ayırmak gerekmektedir. Burada yeniliğin işletme dışından gelen bir olay olabileceği de dikkate alınmalıdır. Ancak mevcut

işlerde çalışanlar, kesinlikle yenilik yaratımı ve uygulamaları dışında tutulmalıdır. Her yenilik uygulamasında, yeni bir örgütsel birim kurma ve yeni personel istihdam etme zorunluluğu getirilmektedir. Böylece kazanılmış çıkarların bozulması ve yeniliklere karşı direnme olayları ortadan kalkmaktadır. Ancak bu strateji de sadece köklü örgütsel yenilikler için söz konusudur.

### Değişimi Yönetenlerin Kişilik Özellikleri ve Becerileri

İngiliz psikolog ve iş danışmanı Valerie Steawart (1983) değişimde başarılı olan kişilerin karakteristik özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Everard ve Morris, 1996, 229):

1. Neyi başarmak istediklerini ve değişimi açıkça bilirler.
2. Planlanan değişime sadece kendi bakış açılarıyla değil; empati kurarak başkalarının da bakış açılarıyla bakmasını bilirler.
3. Örgütün çevresinden gelen taleplere cevap vermede yeterli bilgiye sahiptirler.
4. Değişim sürecinde desteksiz kalacaklarını kurgulamazlar.
5. Engeller karşısında cesaretlerini yitirmezler.
6. Değişim yönetiminde çalışanların katılımını sağlar, onların güvenliğini sağlarlar.
7. Değişimi rasyonel bir kararın gibi sunarlar.
8. Değişimi, insanlar için mümkün olduğunca ödüllendirme ile uygulurlar.
9. Muhtemel çözümlere dair bilgiyi maksimum şekilde paylaşırlar.

Görüldüğü üzere değişimde başarılı olan kişiler; kendilerinden emin, empati kurabilen, kararlı ve çalışanlarına değer verip onları bilgilendiren kişilik özelliklerine sahiptirler.

Everard ve Morris'e (1996, 230) göre, değişim yöneticilerinin sahip olması gereken `bilgiler` ise şunlardır: (1) İnsanları ve onları motive eden sistemleri, yani insanların nelerin çalıştırdığı bilgisi, (2) sosyal bir sistem olarak örgütler bilgisi (amaçların başarılması için nelerin onları sağlıklı ve etkili kılacağı bilgisi), (3) örgütün çevresinden gelen taleplere cevap verme bilgisi, (4) yönetim stilleri ve onların iş üzerindeki etkileri bilgisi, (5) kişilerin sahip olduğu yönetim stilleri ve eğilimleri, (6) karar verme, planlama, denetim, iletişim, çatışma yönetimi ve ödüllendirme sistemleri gibi örgütsel süreçlerin bilgisi, (7) değişim süreci bilgisi, (8) eğitim ve yetiştirme yöntem ve teorileri bilgisi.

Değişimi yöneten yöneticilerin sahip olması gereken uzmanlık bilgilerinin derin bir yönetim bilgisi gerektirdiği, bunun da ancak ciddi bir eğitimle sağlanabileceğini söylemek, zor olmasa gerek. Yukarıda sıralanan bilgiler daha çok insan ilişkileri bilgisine dayanmaktadır. Bu bilgilere sahip olmak değişimi yönetmek için tek başına bir yeterli bir faktör değildir. Bu bilgileri uygulamaya geçirmek için ayrıca çeşitli becerilere sahip olmak gerekmektedir.

Yine Everard ve Morris (1996, 230), yöneticilerin sahip olması gereken `beceriler`i şu şekilde sıralanmaktadır. Yazarlara göre bu beceriler sistematik olarak öğrenilebilir: (1) Büyük kompleks sistemleri analiz etme becerisi, (2) eylem için çok sayıda bilgi toplama, işleme ve bunları kategorize ederek basitleştirme becerisi, (3) amaç be-

◆ **Abdurrahman İlğan**

lirleme ve planlama becerisi, (4) ortak (katılımlı) kararlar alma becerisi, (5) empati becerisi, (5) politik davranma becerisi, (6) danışmanlık ve öğüt verme becerisi, (7) halkla ilişkiler becerisi, (8) eğitim ve öğretim becerisi.

Beceri düzeyinde sıralanan davranışlar; politik davranma, büyük sistemleri anlama, danışmanlık, amaç belirleme ve planlama gibi beceriler ağırlıklı olarak üst düzey yöneticilerin sahip olması gereken becerileri ifade etmektedir.

***Transformasyonel Liderlik ve Değişim***

Günümüzde Vizyoner, Kültürel, Etik, Öğretimsel, Süper, Transformasyonel-Transsaksiyonel ve Entelektüel gibi birçok liderlik yaklaşımı ortaya atılmıştır. Liderlerin örgütsel değişime etki ve katkıları bağlamında düşünüldüğünde, belirtilen yaklaşımlar içerisinde değişimi en çok vurgulayan yaklaşımın Transformasyonel (dönüşümcü) liderlik olduğu söylenebilir. Bensimon, Neuman ve Birnbaum (1989) ile Rost (1991) dönüşümcü liderliği, liderin izleyicileri ile karşılıklı biçimde hareket ettiği, onların daha ileri düzeydeki ihtiyaçlarına ilgi gösterdiği ve liderin izleyicilerine belirli bir amaç için ilham verdiği ve motive ettiği güç ve etkileme teorisi şeklinde tanımlamışlardır (akt. ASHE, 2006, 34). Dönüşümcü liderler, çalışanlarını veya izleyenleri, onların tüm yetenek, becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler (Eren, 2000). Dönüşümcü liderler, izleyenlerinin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenir ve yalnızca ödüllendirmeden öte, işlerine anlam katmak suretiyle örgüte ve örgütün unsurlarına ilham verip ve motive ederler. Dönüşümcü liderlik ile ilgili araştırmalarda, dönüşümcü liderliğin kalitesini tanımlama veya ilham verme, güven, tutku ve bağlılık gibi dönüşümcü liderliğin kalitesine odaklanma gibi eğilimler mevcuttur. Hâlihazırda liderliğin daha geniş kavramları içerisinde yer alan etik, sosyal değişim ve yetkilendirme gibi kavramlar, dönüşümcü liderlik tarafından doğrudan etkilanmektedirler (ASHE, 2006, 35).

Değişimin başlangıç ve uygulanması aşamasında yönetici anahtar bir konuma sahiptir. Yöneticiler, basit ve önemli ayrıntılara yüzeysel baktığı zaman, bu doğrultuda planlı değişim için geliştirdikleri stratejiler başarısız olabilir. Kapsamlı bir değişim planı, çalışanların eski çalışma yöntemlerini bırakmasını gerektirir. Ayrıca, çalışanların belirsizliklerden dolayı korkmalarının önüne geçmek ve değişimi benimsetebilecek bir örgüt yaratmak için onların ihtiyaçlarına değinmek gibi davranışsal konulara hitap edilmesi gerekliliği vardır. Transformasyonel liderliğin önemli öğeleri şunlardır (Davis ve Newstorm, 407-409):

**1. Vizyon yaratma:** Dönüşümcü liderler, örgüt için yeni bir vizyon yaratırlar ve bunu çalışanlarla paylaşırlar. Vizyon, başarılması gereken imaj veya düşüncelerin uzun ve geniş bir şekilde belirlenmesidir. Vizyon, kendine özgü olarak çalışanların var olan yeteneklerinin ve düşüncelerinin dışındaysa, onları gerer ve onlarda yeni iş yükü getirme heyecanına sebep olur. Ayrıca vizyon, temel olarak örgüt kültürünün değişmesine hizmet etmesi için paylaşılan inançları ve değerleri birleştirmelidir.

**2. Karizma İletimi:** Çalışanlar zihinsel olarak vizyonun gerekliliğine inandırılabilir, liderlerin yapması gereken iki iş vardır. Bunlar, çalışanların vizyonun aciliyetine inandırılması ve vizyonun başarılacağına dair motive edilmeleridir. Karizma, çalışanları etkileyen, çalışanların eylemlerini besleyen, işlerin zamanında yapılmasını sağlayan bir liderlik karakteristiğidir. Karizmatik liderler, dinamikler ve risk alırlar. Bu onların; alanlarındaki uzmanlıklarının, derinliklerinin, kendilerine güvenlerinin,

yüksek performans beklentilerinin göstergesidir. Ayrıca, liderler çalışanlara ilham olmak için, proaktif dil ve semboller kullanırlar. Yine liderler, candan bir mentor de olabilirler, çalışanlarıyla bireysel olarak ilgilenir ve eylemlerinde onlara rehberlik yaparlar. Buna karşılık olarak, çalışanlar, karizmatik liderlere saygı duyar ve güvenirlir. Bundan dolayı, böyle liderlerin çalışanlarına sundukları değişim vizyonuna çalışanlar duygusal olarak daha bağlı olurlar.

**3. Öğrenmeyi Teşvik Etmek.** Liderlerin kritik görevleri, değişimin tecrübelelerinden, çalışanların öğrenmelerini sağlayarak kapasitelerini geliştirmektir. Bu süreç, ikili öğrenme döngüsü olarak adlandırılır. İkili sürecin adı şuradan çıkmıştır: Ele alınan değişim tarzı (yolu) sadece geçerli bilgiyi toplamaya dayanmayarak ayrıca, katılımcıları daha etkili bir şekilde, gelecekteki değişim yönetimlerine katılmaya hazırlamalıdır. İkili süreçteki öğrenciler, problemleri tahmin yeteneklerini geliştirirler ve ortaya çıkabilecek olan bir çok olumsuz durumdan korunurlar. İkili öğrenme süreci ayrıca, çalışanların sahip oldukları varsayım ve paradigmaların sınırlarına meydan okur. İkili öğrenme süreciyle tek yönlü öğrenme süreci arasındaki fark ise; tek yönlü öğrenme sürecinde, çalışanlar basit bir şekilde günlük problemleri çözer ve değişime de kendilerine empoze edildiği gibi sorgulamadan uyarlar. İki yönlü öğrenme sürecinde sadece kısa süreli değişimdeki başarıyı artırmakla kalınmaz, ayrıca gelecekte çalışanlara sunulabilecek değişimlere de hazır olmaları sağlanır.

Değişime destek sağlayabilecek olan stratejiler ve değişimi yönetecek kişilerin sahip olması gereken özelliklerden sonra, değişime direnmenin sebepleri ve bunlarla nasıl başedilebileceğine de değinmenin uygun olacağı düşünülmüştür.

### Değişime Direnme

Genel anlamda değişime direnme herkesçe yapılabilecek doğal bir olgudur. Çünkü, değişimde insanların değerleri, tutumları, kişisel imajları ve davranışları değişmektedir. Değişim insanlara yeni durumlar, problemler, belirsizlikler ve kararsızlıklar getirir. Çünkü bu durum tehdit edici olabilir (Huczynski ve Buchanan, 1991, 532). Her canlı gibi, her toplumsal açık sistem gibi örgüt de durulum içinde olmak ister, değişime karşı koyar (Başaran, 1992, 294).

İnsanlar, değişime yakındırlar ve sıkça kendilerini değişime uydurmaya çalışırlar. O hâlde, insanlar, çalışma çevrelerinde değişime neden engel olurlar? Bu sorun, endüstri devriminden beri yöneticileri uğraştıran bir durum olagelmıştır. Elektronik çağıyla birlikte değişimin hızı da artmıştır. Global rekabetin artması ve ekonomilerin gelişmesi, bu sorunun çözümünü daha önemli bir noktaya getirmiştir. Yöneticiler, değişimi desteklemek için en mantıklı argümanlarını ve ikna yeteneklerini kullandıkları zaman bile, çalışanların değişim için ikna edilmemiş olduğunu, bunun da sebebinin ihtiyaçlarının karşılanmaması olduğunu görmüşlerdir (Davis ve Newstorm, 1997, 398).

Artur Bedeian (1980), değişime direnmenin dört ortak noktasını aşağıdaki gibi açıklamaktadır (akt. Huczynski ve Buchanan, 1991, 532-534):

(1) Dar görüşlü bencillik: Değişimde kişisel çıkarlar zedelenebilir: Değişim, güç, prestij, saygı, statü, güvenlik ve benimseme kaybına neden olabilir. Yine değişim, uzun bir zaman sürecinde kurulmuş olan ilişki ve düzenleri rahatsız edebilir.

(2) Güven eksikliği ve yanlış anlama: İnsanlar değişimin sebeplerini ve olası sonuçlarını anlamadıkları zaman değişime direnirler.

(3) Tutarsız Değerlendirmeler: Bireyler, değişimin maliyeti ve kazanımları konusunda farklı değerlendirmelere sahiptirler. Değişimin onlara etkilerini, kendi bakış



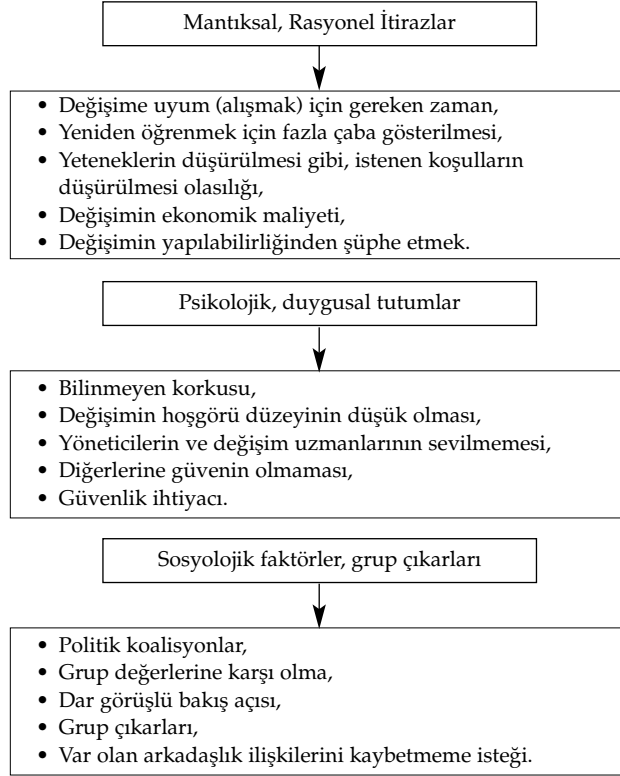
◆ Abdurrahman İlğan

açılarına göre değerlendirirler. Bu durum, değişim ile ilgili yeterli bilgi sahibi olunmadığı zaman, insanları değişime direnmeye sevk eden bir etki sağlar.

(4) Değişime yetersiz hoşgörü: Yine bireyler değişim sürecinde, bilinmeyenle karşılaşma ve belirsizlikle uğraşma konusunda farklı yeterliklere sahiptirler. Değişim, bireylerin kişisel görüşlerine meydan okuyabilen, farklı düşünme ve davranma yollarını gerektirmektedir. Bazı insanların belirsizlik ve şüpheli durumlara karşı hoşgörü (tolerans) düzeyi düşüktür. Bu kuşkulu durum insanları değişime direnme noktasına getirebilir.

Örgütlerin insan davranışları analiz edildiğinde, genellikle çalışanların büyük bir kısmının aktif olarak değişime direndikleri gözlemlenebilir (Aktan, 1999, 80). Değişme, çalışanlar üzerinde işten atılma, yeni işi sevip sevmeme konusunda şüpheler yaratır. Yine değişimle birlikte çalışanların çalışma biçimleri ve birbirleriyle kurdukları ilişkilerin sarsıntı geçirir. Aynı iş ortamında çalışan insanların oluşturduğu grup ilişkisinin sarsılması, çalışanların gruptan ayrılması anlamına gelebilir. Bununla beraber değişim belirsizlik getireceğinden, mevcut durumlarından şikâyetçi olmayan için bu durum güvensizlik ortamı demektir (Can, 1997, 215). Geleceklerinin belirsiz olması durumunda çalışanların motivasyonunun ve işe bağlılıklarının düşeceğini söylemek mümkündür.

Davis ve Newstorm (1997, 405-406) ise, değişime direnme türlerini (mantıksal, psikoloji ve sosyolojik) üç başlık altında sınıflamışlardır (Şekil, 3).



Şekil 3. Çalışanlar Tarafından Gösterilen Değişime Direnç Türleri

Kaynak: Davis ve Newstorm, 1997, 405.

**Mantıksal Direnişler**

Gerçeklerle, rasyonel sebeplerle, mantıkla ve bilimle uyuşmama temeline dayanmaktadır. Mantıksal direnç, var olan performansı, değişimin gerçekleşmesi için yapılması gereken yeni görevlerin öğrenilmesini ve değişim için gerekli performansı kapsar. Bu durum, çalışanlara ek yük getirir. Buna rağmen, değişim kısa vadede maliyetli olmasına rağmen uzun vadede çalışanların hoşuna gidebilecek bir durum olabilir (Davis ve Newstorm, 1997, 405).

**Psikolojik Direnişler**

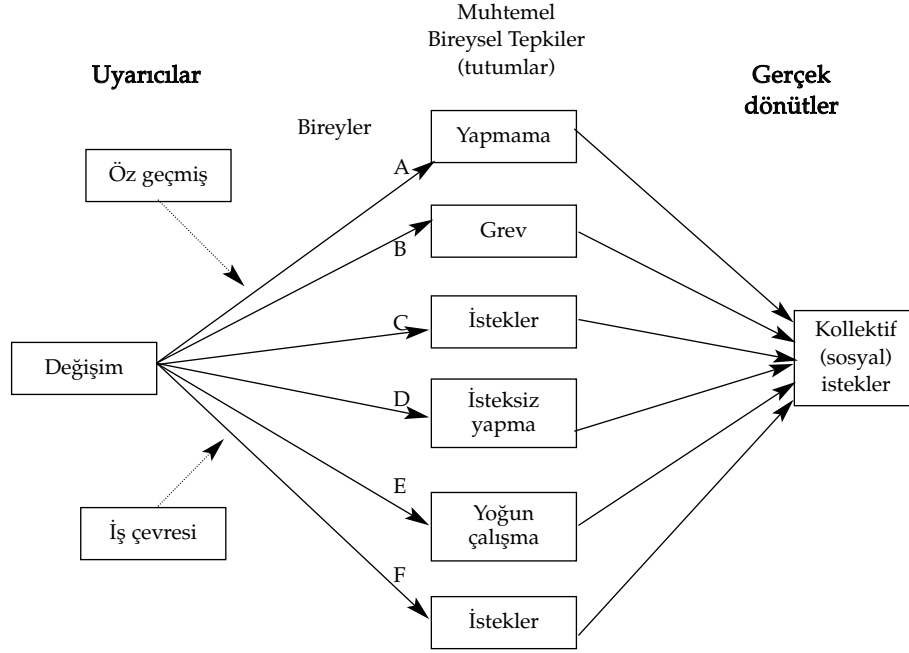
Bunların da temelinde duygular, fikirler ve tutumlar vardır. Çalışanlar, belirsizlikten, güvenilmeyen liderlikten korkabilir veya güvenlik ve öz saygılarının tehdit edildiğini hissedebilirler. Yönetim bu duyguların haklılaştırılmasına inanmayabilir, fakat bunlar çalışanlar için çok gerçekçidir ve yönetim bunlarla ilgilenmek durumundadır (Davis ve Newstorm, 1997, 405).

Her değişim, bireyler tarafından tutumlarına göre yorumlanır. Bireylerin değişimi hissetme tarzları, değişime verecekleri dönüt için, bir faktördür. Bu duygular değişimin sonucu değil, sebebidir. Bu sebeplerin birincisi, kişisel geçmiştir. Bu, kişilerin biyolojik ve iş dışından gelen bütün sosyal (aile, iş, eğitim) tecrübelerini kapsar. Bu geçmiş, çalışanların iş yerine getirdikleridir. Diğer bir sebep ise iş çevresinin kendisidir. Bu gerçek, bireyin bir gruba ait olduğu ve bireyin o grubun kodlarından, biçimlerinden, modellerinden, normlarından etkilendiğidir. Bu durum Şekil 4. de gösterilmektedir (Davis ve Newstorm, 1997, 401).

Değişiklikler karşısında ne tür bir tepkinin meydana geleceği, değişikliğin niteliğine biçimine ve yenilikten etkilenen kişilerin karakterlerine göre değişir. Sabuncuoğlu ve Tüz (1998, 247) değişime karşı olası tepkileri ve bireyin genel tutumlarını Davis ve Newstorm'a benzer olmakla birlikte daha geniş bir şekilde Tablo 1'de açıklamaktadırlar.

Tablo 1.den de anlaşılacağı üzere; değişim sürecinde çalışanlar, benimseme düzeyinden, sabotaja kadar bütün düzeylerde farklı tepkiler gösterilebilmektedir. Kişilerin değişim sürecinde farklı tepkiler göstermelerinin altında yatan faktörler, değişime direnme başlığı altında ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Değişime direnç, çalışanların davranışlarından kaynaklanır. Bunların da temelinde güvensizlik vardır. Bu davranışlar, iş yavaşlatma ve işyerindeki değişim uygulamalarını engellemek şeklinde ortaya çıkar (Davis, ve Newstorm, 1997, 403). Çalışanların, değişime direnme sebepleri; güvenliklerinin, diğer insanlarla etkileşimlerinin, statülerinin ve öz saygılarının tehdit edileceğini düşünmeleridir. Algılanan tehdit, gerçek veya hayali; amaçlı veya amaçsız; doğrudan veya dolaylı, küçük veya büyük bir değişimden kaynaklanır. Değişimin doğası gereği, çalışanlar, değişimin etkilerinden kendilerini korumaya çalışırlar. Bunun sonucunda çalışanların davranışları Tablo 1. de de gösterildiği üzere; şikayet, engelleme, işyerinde bulunmayarak pasif direniş gösterme, sabotaj ve iş yavaşlatma şeklinde ortaya çıkabilir. Değişim, müdürler de dahil olmak üzere, bütün çalışanlarca engellenebilir. Yöneticiler için önemli bir başarı noktası, değişime direnci minimize etmektir (Davis, ve Newstorm, 1997, 405).



Şekil 4. Değişime Bireysel Tutumların Etkisi

Kaynak: Davis ve Newstorm, 1997, 401.

Tablo 1.  
Değişikliğe Tepkiler ve Bireyin Genel Tutumu

Bireyin Genel Tutumu	Değişikliğe Tepkiler
Kabul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İsteyerek yardımlaşma arzusu</li> <li>• Yardımcı olma</li> <li>• Yönetimin baskısı altında yardımlaşma</li> <li>• Pasif kalma</li> </ul>
Kayıtsız Kalma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kayıtsız kalma</li> <li>• Hiç ilgilenmeme</li> <li>• Yalnızca söyleneni yapma</li> <li>• Öğrenmeme</li> </ul>
Pasif Direnç	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mümkün olduğu kadar yapmama</li> <li>• Yavaşlatma</li> <li>• Bilerek yanlış yapma</li> <li>• Bozma</li> </ul>
Aktif Direnç	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabotaj</li> <li>• İşten ayrılma</li> </ul>

Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz , 1998, 247.

**Sosyolojik Direnişler**

Grubun değerlerine, normlarına ve ilgilerine meydan okunması durumunda, sosyolojik engellemeler de mantıksal olurlar. Değişim, küçük gruplarda iş ve statü arkadaşlıklarını rahatsız edebilir. Çalışanlar değişim sürecinde şu soruların cevabını arayacaklardır: Değişim grubun değerleriyle tutarlı olacak mı? Değişim, takım çalışmasının devam etmesini sağlayacak mı? Çalışanların kafasında bu soruların olması, beraberinde sosyolojik engellemeleri de getirmektedir. Yöneticiler bunlarla baş edebilmek için, belirtilen şartları sağlamaya çalışmalıdır (Davis, ve Newstorm, 1997, 406).

Hage (akt. Budak, 1998, 70-71), yeniliğe direnci, çıkar grupları açısından şu kuramlarla açıklamaktadır:

**a) Kazanılmış Çıkar Kuramı.** Değişim hareketi, gruplar içinde kazanılmış hak ve çıkarları ortadan kaldırır veya zedelerse, kazanılmış çıkarların dengesi bozulacak ve çatışmalar ortaya çıkabilecektir. O halde, mevcut çıkar dengesini bozacak her yenilik, örgütsel çatışma ve direnç kaynağı olabilecektir.

**b) Değişim Kapasitesi Kuramı.** Bu kurama göre; birey, her değişimi derecelendirmektedir. Bireyin tolerans sınırında kalan değişim kabul edilirken, diğerleri reddedilir. O halde değişim, örgüt içi güçlerin tolerans sınırlarını zorlamamalıdır.

**c) Maliyet – Kâr Kuramı.** Bu kurama göre de kişi, değişim sonunda kendi değer ve çıkarlarına ilişkin kazanç ve kayıpların dengesini hesaplar. Psiko – sosyolojik veya ekonomik olabilen değer ve çıkarların kayıpları ne derece yüksekse, direnç de o denli yüksek olacaktır.

Davis ve Newstorm (1997, 404), çalışanların değişime direnmelerinin genel anlamda, üç sebebi olduğunu söylemektedirler. Bunlar:

1. Çalışanlar değişimin doğasından dolayı kendilerini rahatsız hissedebilirler. Değişim, çalışanların ahlaki ve inanç sistemlerini çıneyebilir veya çalışanlar verilen kararların teknik olarak yanlış olduğuna inanabilirler. Ayrıca çalışanlar, bilinmeyenlerden dolayı, iş güvenliklerinin tehdit edilmesi gibi sebeplerle de değişimi engellenebilirler.

2. Değişimin sunulma yöntemlerinden kaynaklanır. Çalışanlara tanıtılmayan, onları sürece katmayan bir değişim ile duyarsız ve otoriter bir yönetim, değişime direncin diğer bir sebebidir.

3. Çalışanlar, değişim sürecinde birilerinin hasız olarak kazanç elde ettiklerini algıladıkları zaman, değişime direnç gösterebilirler.

Değişim sürecinde belirtilen her üç sebep de varsa çalışanların değişimi engellemeleri daha şiddetli olacaktır.

Sonuç olarak; çalışanların değişime direnmelerindeki temel unsurlar; çıkarlarının zedelenme olasılığı, belirsizlik, değişimden kuşku duyma, bilgilendirme eksikliği, değişime uyum sağlamak için gereken fazla çabalar, çalışanların öz geçmişleri ve çevresel etkiler (aile, iş, çevre, grup) şeklinde özetlenebilirken; çalışanların değişime olası tepkileri ise kabul etme (değişime uyma), kabul etmeme, kayıtsız kalma, grev yapma, direnme, yavaşlatma, bozma, sabotaj ve işten ayrılmaya kadar gidebilen eylemler şeklinde özetlenebilir. Tüm olumsuzluklara rağmen değişime direnen çalışanlar için lider yöneticilerin yapabileceği çeşitli stratejiler mevcuttur.

◆ **Abdurrahman İlğan**

***Değişime Dirençte Örgütsel Engeller***

Keçecioğlu (2001, 47), değişim sürecinde örgütsel yapıdan kaynaklanan engelleri aşağıdaki gibi betimlemektedir. Bunlar:

1. Ödül sisteminin mevcut durumu desteklemesi,
2. İş birliği konusunda isteksizlik yaratmaya öncülük etmek,
3. Değişimin gruplar ve bölümler arasındaki mevcut güç dengesini bozacağı endişesi,
4. Örgütsel kültür ve iklimin direnç göstermesi,
5. Değişime girişme yöntemlerinin seçimindeki zayıflıklar,
6. Geçmişte yaşanan başarısız değişim çabaları ve sonuçları,
7. Yapısal katılıktır.

Kaynak dağılımında en büyük paya sahip olan bireyler ve gruplar, kaybın ekonomik olarak kesilmesi korkusuyla değişime direnç gösterebilirler. Yine örgüt içindeki yetki, sorumluluk ve karar verme otoritesinin yeniden dağılımında örgütte birtakım tepkilere neden olabilir. İşin yeniden tasarımı ve yapısal bir değişim, çalışanın uzun yıllar üstlendiği sorumluluğu başkasına vermesine neden olabilir ki bu durum değişime olan direnci artıran başka bir örgütsel engel olur (Özkan, 2003). Her örgüt birbirine bağlı alt sistemlerden oluşmaktadır. Birinin diğerini etkilemeden değişimi gerçekleştirmek mümkün değildir. Değişim bir grup üyelerinin gereksinimlerini karşıladığı ölçüde üyeleri açısından çekici olacaktır (Ülgen, 1997, 195). Bireyler, değişen bir dünyada yaşıyor olmaktan ötürü, değişimin doğasının ve hızının bile değişmekte olduğunun farkındadırlar. Dolayısıyla bireyler değişime değil, algıladıkları değişim sonuçlarına direnç göstermektedirler. Ayrıca bireyler, mecbur tutuldukları değişimlere daha tepkiseldirler. Benzer biçimde örgütlerde çalışanlar da dahil edilmedikleri ya da doğrudan katılımlarına izin verilmeyen değişimlere olumsuz duygular geliştirmektedirler (Ergeneli, 2004, 23).

**Sonuç**

Bu çalışmada örgütsel değişim konusu işlenmiştir. Değişim, bütün örgütler için kaçınılmaz bir olgu olduğuna göre, onunla baş edebilmek için, yönetim biliminin geliştirmiş olduğu yöntem ve stratejilerden yararlanmadan, değişimle baş edebilmek zor olsa gerek. Çünkü bunlar, hem bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulara, hem de örgütlerin yaşamış olduğu tecrübelerle dayanmaktadır. Bir yöneticinin değişim konusunda belirtilen bütün bilgi ve becerilere sahip olmasını beklemek, çok mantıklı olmasa gerek. Bundan dolayı, değişim konusunda yöneticiye yardım edecek bir değişim uzmanından yararlanma gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

Değişim konusunda başarılı olmak isteyen bir yönetici, değişim modellerini ve bunların hangi durumlarda kullanılması gerektiği veya kendi örgütü için en uygun model veya modellerin neler olabileceği konusunda bilgi sahibi olmalı; değişim uzmanıyla örgüte dair bütün enformasyonu paylaşmalı; değişim sürecinde çalışanların ihtiyaçlarını ve güvenliklerini ön planda tutmalı, çalışanlarını değişim konusunda bilgilendirmeli, onlara değişim sürecinde sorumluluk vermeli, onları değişim sürecine katmalı, değişimin gerektireceği yeni bilgi ve beceriler konusunda onları eğitmeli; örgüt içerisindeki güçlü gruplardan yararlanmalı ve onları değişime ikna etmelidir. Yine yöneticiler değişim sürecinde; zorluklar karşısında yılmamalı, kararlı ve tutarlı

olmalı, takım çalışması, iletişim ve eğitimden etkili bir şekilde yararlanmalı, çalışanları motive edecek sistemleri bilmeli ve uygulamalı, örgütün çevresinden gelen taleplere cevap verebilmeli, çok sayıda bilgi toplamalı ve bunları analiz edebilmeli, politik davranabilmeli ve danışmanlık ve öğüt verme becerilerine sahip olabilmelidir. Belirtilen becerilere sahip olan ve çalışanlara yönelik yapılması gerekenler konusunda başarılı olan bir yöneticinin değişim yönetiminde başarılı olması mümkündür.

#### Kaynakça

- Aktan, C. C. (1999). *2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri*. Young Businessman Association of Turkey Türkiye Genç İşadamları Derneği. İstanbul.
- Aksoy, H. H. Değişme ve Yenileşme <http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/seminer.htm>. İnd. Tar: 18.12.2004.
- ASHE Higher Education Report. (2006). *A World anew: The latest theories of leadership*. Vol. 31; Issue. 6; p31-70.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi yönetim yaratıcı birey*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Daft, L. R. (1989). *Organization theory and design*. (Third Edition). San Fransisco: West Publishing Company.
- Davis, K. Newstrom, J. W. (1997). *Organizational behaviour human behaviour at work*. U.S.A: McGraw Hill Comp.
- Derek, S. (1985). Managing Change. *Organizational behaviour*. Editor: H. Merelyd, Ribbins, P. Hywel, T. Great Britain.
- Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda davranış*. İstanbul: Ar Yayınevi.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergeneli, A. (2004). Örgütlerde iraksak düşünme gereği ve yaratıcılık eğitimi. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik*. Sayı:146.
- Everard, K. B. ve Morris, G. (1996). *Effective school management*. London: Paul Chapman Pub.
- Huczynski, A. ve Buchanan, D. (1991). *Organizational behaviour*. Prentice Hall, UK.
- Koçel, T. (1999). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Keçecioglu, T. (2001). *Bir değişimin anatomisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Marşap, A. (1995). *Yönetim kontrol sistemleri*. Ankara: KHO Basımı.
- Nicholas, G. ve Husser M. S. (1999). *The future of organization: The death of the firm*. <http://webclass.cgu.edu.au>. ind. tar. 19.01.2001.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, Y. (2003). İşletmelerde değişime direnme ve çözüm yöntemlerinin incelenmesi. *İş Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. Cilt. 6, Sayı 1.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği*. TODAİE Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sağlam, M. (1979). *Örgütsel değişim*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Ülgen, H. (1997). *İşletmelerde organizasyon ilkeleri ve uygulaması*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı Yayın No:3. <http://www.insankaynaklari.gokceada.com/iky03.html>. ind. tar. 17.12.2004.
- <http://www.insankaynaklari.gokceada.com/degisim.html>. ind. tar. 17.12.2004.

## ORGANIZATIONAL CHANGE

---

**Abdurrahman İLĞAN\***

### **Abstract**

The concept of change has been emerged with the emergence of the human beings on earth and has become a continuous process. The living on earth and their organizations that they found change continuously. Due to the fact that change is a phenomenon of life and society, it is a basic element that the organizations need to adapt to the changes in their environments and society in order to continue their existence and activities. It will be hard to adapt to the changes and to ensure the activities of their organizations for the administrators without knowing the dynamics of change. Because of this, efficient administrators should seize the dynamics of and process of change. In this study, it is focused on that how the dynamics of change, the inner and outer factors that affect the change, the strategies to cope with change and a successful method of change can come into life.

**KeyWords:** Organizational change, dynamics of change, successful change management

---

\* Assistant Dr.; Celal Bayar University, Faculty of Education, Department of Educational Administration Supervision Planning and Economics.

# EĞİTİM PERSPEKTİFİNDEN AVRUPA BİRLİĞİNDE DEĞİŞİM

Engin ŞİMŞEK\*

## Özet

Küreselleşen bir dünyada, bilgi toplumun gereklerini yerine getiremeyen toplumlar, sosyo-ekonomik sorunların sebep olacağı siyasi problemlerle karşı karşıya kalacaklardır. Bu gerçeğin farkında olan Avrupa Birliği üye devletleri, vatandaşlarının hayat standartlarını arttırmak ve sosyal bütünleşmelerini sağlamak amacıyla, eğitimi Birliğin öncelikli politikalarından biri olarak kabul etmiştir. Avrupa Birliğini kuran anlaşmalarda eğitimden hiç bahsedilmemesine rağmen, Maastricht Anlaşması'nda eğitime vurgu yapan Avrupa Birliği; Lizbon Deklarasyonu'yla açıkladığı dünyanın en rekabetçi, dinamik ve bilgi tabanlı ekonomisi olma hedefini gerçekleştirebilmek için eğitimi, hassas ve ciddi bir faktör olarak kabul etmiştir. Bu çalışmada; değişimin değişmeyen tek kavram olduğu dünyamızda, Avrupa Birliğinin geçirdiği bu değişim süreci eğitim perspektifinden açıklanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Avrupa birliği, değişim, eğitim, küreselleşme

## Giriş

Diyalektik, bir düşünme yöntemidir. Kelimenin aslı, Yunanca tartışmacılık anlamında kullanılmakta ve soru-karşılık yöntemiyle yapılan tartışmaları belirtmekteydi. Antik çağ Yunanlılarınca yapılan bu tartışmalar, düşünsel ve felsefesal tartışmalardı. Felsefesal diyalektiğin babası Herakleitos sayılır (Hançerlioğlu, 1993, 340).

Herakleitos, kavramlar ve varlıklardaki karşıtlıkların, aynen soru-karşılık yöntemiyle yapılan bir tartışmadaki savların oluşması gibi, varlıkları ve kavramları oluşturup geliştirdiğini ve tartışmaların iki karşıt savın çatışmasıyla var'laşmaları gibi kavramlar ve varlıkların da karşıtlarının çatışmasıyla var'laştığını söylemekteydi (Hançerlioğlu, 1993, 341).

Eğer hiç hasta olmamışsak sağlıklı olmanın, hiç aç kalmamışsak tok olmanın nasıl bir mutluluk verdiğini; hiç savaş olmamış ise barışın nasıl değerli olduğunu; hiç kış olmasa baharın geldiğini bilemezdik. Hem iyi hem de kötünün 'bütün' içerisinde yeri vardır. Kötülükler olmasa iyilikler de olmazdı. Evren, 'sürekli' zıtlıkları barındırmaktadır. Bu zıtlıklar arasında 'sürekli' bir oyun olmasaydı, dünyanın sonu gelirdi (Gaarder, 1996, 44; Hançerlioğlu, 1993, 127). Herakleitos'a göre varlık ve yokluk, olmak ve olmamak, yaşamak ve ölmek bir ve aynı şeylerdir ve aynı şeylerdir, yokluk varlığa, varlık yokluğa, ölüm hayata ve hayat ölüme geçemezdi. Daire çemberi içinde başlangıç ve son aynı yerde birleşirler. Evrendeki her şey, karşıtların kavgasından doğar ve her şey karşıtıyla gelişir (Hançerlioğlu, 1993, 59, 138).

\* İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı



◆ Engin Şimşek

Herakleitos, her şeyin 'sürekli' aktığını, hareket etmekte olduğunu ve hiçbir şeyin kalıcı ve durgun olmadığını söylemekteydi. Ona göre her şey, her an yenidir ve aynı ırmağa iki kez girmek mümkün değildir. Çünkü aynı ırmaklara girenlerin üstüne hep başka sular akar. Herakleitos; aynı ırmaklara hem giriyoruz hem girmiyoruz; ırmağa giren hem biziz hem biz değiliz diyordu (Hançerlioğlu, 1993, 60, 271; Gaarder, 1996, 44).

Herakleitos'a göre Evrende her şey sonsuz bir hareket içindedir. Bu yönüyle diyalektik kavramı Herakleitos'ta 'hareket' anlamını kazanmıştır. Varlığın çatışmalarla gelişerek sürekli bir oluş hâlinde olduğunu Antik çağda ilk olarak görmüş ve diyalektik düşüncüyü ilkin o gerçekleştirmiştir (Hançerlioğlu, 1993, 341; 1977, 125, 126).

Herakleitos'tan yüzyıllar sonra Alman düşünürü Hegel, Herakleitos'taki bu bilimsel öz'ü kavrayarak yeni bir dünya görüşünün temellerini atmıştır. Diyalektik kavramını ilk kez kullanan Hegel, bu kavramın karşılıklı ilişkiler olgusunu ve etki tepki sürecini içerdiğini belirtmektedir. Hegel; evrendeki her şeyin bünyesinde kendi karşıtını veya çelişkisini yaşattığını ve bu nedenle, her nesnenin kendisiyle çatışma ve çelişme hâlinde bulunduğunu ifade etmiştir. Aynı varlık içinde bulunan öğelerin karşılıklı ilişkileri ya da etki tepki sürecine ilişkin etkileşimleri hareketi oluşturmaktadır. Bu hareket içinde her varlık kendi bünyesinde barındırdığı karşıtlar sayesinde kendini aşan yeni bir yapıya kavuşma olanağı elde eder (İçli, 2002, 14; Hançerlioğlu, 1993, 341).

Bu bağlamda incelendiğinde tarih, bir zincirleme reaksiyonlar dizisi gibidir. Hegel bu dizide bir takım kurallar olduğunu ileri sürmüştür. Tarihi oluşturan zincirleme reaksiyonlar incelendiğinde, yeni bir düşüncenin kendinden önceki düşünceler temelinde ortaya çıktığı görülür. Yeni bir düşünce ortaya çıkar çıkmaz, bunun karşıtı düşünce de ortaya çıkmıştır. O zaman bu karşıt iki güç arasında bir gerilim doğmuş ve daha sonra ortaya bu iki düşünceden de bir takım yönler alan bir üçüncü düşüncenin çıkmasıyla bu gerilim yok olmuştur. Diyalektik gelişme olarak nitelendirilen bu süreci oluşturan üç aşamayı tez, anti-tez ve sentez olarak adlandırmak mümkündür (Gaarder, 1996, 413). Her tez, yeni bir anti-tezle olumsuzlanırken her sentez aynı zamanda yeni bir tezdır.

17 Aralık 2004 tarihli Brüksel Zirvesinde alınan kararlar, 3 Ekim 2005 tarihinde müzakerelere başladığımız Avrupa Birliği, Hegel'in belirttiği şekilde tarihin zincirleme reaksiyonlar dizisinde yeni bir sentez ve aynı zamanda tarihsel süreçte yeni anti-tezlerin üzerine inşa edileceği yeni bir tezdır. Bu sentezin bir parçası olmayı hedefleyen Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üyelik sürecinde olmasının, uluslararası norm ve standartlara uyum ve bilgi toplumunun gerektirdiği koşulları yerine getirme yönünden önemli bir fırsat yaratacağı belirtilmektedir. Bu çerçevede tam üyeliğin, binlerce yıllık tarih ve kültür birikimine sahip olan ülkemizin gerçek potansiyelini ortaya koymasına ve birikimini dünya ile paylaşmasına yardımcı olacağı ve önemli bir jeo-stratejik konuma sahip olan ülkemizin, bulunduğu bölgede iktisadi, sosyal, siyasi ve kültürel etkileşimi artırarak bölge ve dünya barış ve refahına daha büyük katkı yapabileceği ifade edilmektedir (DPT, 2000, 22).

Türkiye'nin küreselleşme hareketinde önemli referans noktalarından birini oluşturacak olan Avrupa Birliğine üyeliğin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel faydalarından bahsetmek mümkündür (DPT, 2000, 25). Siyasi yönden; Avrupa Birliği gibi siyasi, ekonomik ve sosyal yönden güçlü bir bloğa üye olan Türkiye'nin dünya öl-

çeğinde konumu ve rolü güçlenecektir. Ayrıca Türkiye, Avrupa Birliğini yöneten ülkeler arasına girecektir. Türkiye, Avrupa Parlamentosunda önemli bir güç olacaktır. Ekonomik yönden; Türkiye'nin üye olabilmesi için ekonomik taahhütleri gerçekleştirmek zorunda olacağı ve böylece, Türkiye'ye yabancı sermayenin doğrudan akışının hızlanacağı belirtilmektedir. Sosyal yönden; bürokratik hantallık ve yolsuzlukla mücadelede önemli kazanımlar elde edileceği, çevre, eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik ile çalışma ilişkileri başta olmak üzere birçok alanda iyileşmeler yaşanacağı, ülkemizdeki gelir dağılımının daha adil olacağı, bölgesel gelişmişlik farklarının azalacağı ve tam üyeliğin Türkiye'de istikrarı sağlamlaştıracağı belirtilmektedir (Üstel, 2005, 40-41).

Hem değişimi yaşayan hem de değişimler yaşatan uluslarüstü bir organizasyon olarak Avrupa Birliği, temellerinin atıldığı İkinci Dünya Savaşı sonrası sahip olduğu politik ve ekonomik yapısından özellikle Maastricht Anlaşması ile sosyal fonksiyonlarının ağırlık kazandığı bir hüviyete dönüşmüştür. Birliğin yaşadığı bu değişimin eğitim dünyasına yansımaları özellikle ilgi çekicidir. Oscar Wilde (2000, 67) ondokuzuncu yüzyılı kavrayabilmek için, öncelikle ondan önce gelen ve onun oluşumuna katkıda bulunmuş olan tüm yüzyılları kavramanın gerekli olduğunu söylüyordu. Bundan dolayı, üyelik müzakere sürecini yaşadığımız Avrupa Birliğinin politik ve ekonomik bir yapıdan eğitimi temel önceliklerinden biri olarak kabul eden sosyal bir yapıya nasıl dönüştüğünün önemli bir tarihsel zincirleme olgusu olarak irdelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, Avrupa Birliğinin eğitime bakışının ve eğitime verdiği önemin tarihsel süreçte nasıl geliştiği açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Politik ve Ekonomik Birlikten Sosyal ve Kültürel Birliğe**

Türklerin karşısında dağınık ve aciz olan Ortaçağ Avrupası'nda Roma İmparatorluğu nostaljisi doğmuştur (Bozkurt, 1993, 19). Birçok Avrupalı düşünür ve devlet adamı bu nostaljiyle birlik kavramını birçok kereler seslendirmelerine rağmen, birlik kavramı 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar hep bir ütopya olarak kalmıştır (Bozkurt, 1993, 20-27).

Fakat 2. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa kıtasının 35 milyon insanını kaybetmesi, harap şehirler, işsizler, sakatlar ordusu ve sarılacak derin boyutları olan sosyal yaralarla baş başa kalması ve milliyetçilik düşüncesinin yaralanması, bu ütopyanın varlaşması yolunda adımlar atılmasına sebep olmuştur (Üstel, 2005, 13; Bozkurt, 1993, 36). Bu alanda atılan ilk adım; 1946 yılında Zürih üniversitesinde İngiltere Başbakanı Sir Winston Churchill'in yapmış olduğu konuşmadır. 19 Eylül 1946'da yaptığı bu konuşmada Churchill; savaşların Avrupa kıtasını, kıtanın göz kamaştırıcı medeniyetini ve belki de daha fazla oranda dünyanın geri kalanını yok etmeden önce Avrupa'nın birleşmesi gerektiğini ve eski düşman milletlerin önderlik edeceği Avrupa Birleşik Devletleri'nin oluşturulması gerektiğini söylemişti (Nelsen & Stubb, 1994, 5; Bozkurt, 1993, 35).

Birleşik Avrupa yolunda atılan asıl önemli gelişme, 9 Mayıs 1950'de Fransa adına Jean Monnet ve Dışişleri Bakanı Robert Schuman'ın Avrupa Birliğinin temellerini oluşturan planlarını açıklamalarıdır. Bu planda, Fransa ve Almanya'nın birbirini yok etmek için kullandığı demir-çelik üretiminin ortak bir kuruma bırakılacağı belirtilmiştir. Bu şekilde oluşturulacak olan ortak kurumun tüm Avrupa ülkelerine açık olacağı, ekonomik işlevinin yanı sıra siyasi işlevinin de olacağı ifade edilmişti. Bu planla bir -de facto solidarit- oluşturularak Fransa ve Almanya arasında malzeme ol-

◆ Engin Şimşek

mazsa savaş olmayacağı düşünülmekte idi (Nelsen & Stubb, 1994, 11). Monnet; modern dünyada Avrupa milletlerinin ekonomik yetersizliklerini düzeltmek için uluslar üstü ve serbest piyasayı yönlendirici, devlet planlama teşkilatları gibi bir üst yapıya yani Avrupa Kömür-Çelik Topluluğuna (AKÇT) ihtiyaç duyduğunu ifade etmekteydi (George, 1991, 2). 18 Nisan 1951 tarihinde Almanya, Fransa, İtalya, Belçika, Hollanda ve Luksemburg tarafından Avrupa Kömür-Çelik Topluluğunu oluşturan Paris Anlaşması imzalanmıştır (European Communities, 2005b, 5; Roy, 2005, 3).

Fakat, 1952 yılında Avrupa Savunma Topluluğu ve 1953 yılında Avrupa Politik Birliği olarak somutlaşan dış politika ve savunma politikası alanlarındaki bütünleşme girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanması neticesinde, ekonomik entegrasyon gerçekleşmesizin siyasi birliğe ulaşamayacağı anlaşılmış ve bu yüzden ekonomik birlik konularında çalışmalar yapılmıştır (Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü, 1996, 11; Bozkurt, 1993, 2). 1955 yılında İtalya'nın Messina kentinde toplanan, ekonomik birliğin sağlanmasının ancak, ülkelerin siyasal alanda bazı egemenlik haklarından feragat ederek uluslar üstü kurumlara bu haklarını vermeleriyle mümkün olduğuna inanan AKÇT'ye üye altı ülkenin Dışişleri Bakanları, sürekli ve kararlı biçimde gelişen bir Avrupa'nın oluşabilmesi için ekonomik boyutu ağır basan bir birliğin kurulmasının gerekliliğini bir kez daha vurgulamışlardır (Üstel, 2005, 14; Bozkurt, 1993, 8). 2.Dünya Savaşı'ndan önce ABD'nin gerçekleştirdiği ekonomik entegrasyonun, Almanya eyaletleri arasında oluşturulan gümrük birliği (Zollverein) ile Belçika, Hollanda ve Luksemburg'un ekonomik birlikliklerinin başarılı olması Avrupalı milletlere oluşturulacak ekonomik birliğin başarılı olabileceğini göstermiştir (Aydal, 1998, 1).

Gelişmiş ekonomiler daha ileri gidebilmek, az gelişmiş ülkeler iktisadi kalkınmışlıklarını gerçekleştirebilmek için, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin belli bir aşamasında ulus ölçekler yetersiz kaldığı için ve Avrupa halkları arasında gittikçe daha sıkı bir birliğin temellerini atmak, Avrupa'yı bölen engelleri ortadan kaldırarak, ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişmesini ortak bir eylemle sağlamak ve ana hedef olarak halkların hayat ve istihdam koşullarının sürekli olarak iyileşmesine çalışmak için 25 Mart 1957'de Roma'da Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu oluşturan anlaşmalar imzalanmıştır (Oğuz, 1969, 18; Tekeli & İlkin, 1993, 14; Nomer & Eskiuyurt, 1975, 499).

Oluşturulan Avrupa Ekonomik Topluluğu üyeleri ekonomik rollerine ek olarak giderek daha da artan bir şekilde sosyal, çevresel ve bölgesel politikalarda sorumluluk almaya başlamıştır. 7 Şubat 1992 yılında imzalanan Maastricht Anlaşması birliğin bu yeni 'sentetik' yapısının resmileştiği belgedir. Bu anlaşmayla Avrupa Ekonomik Topluluğu, uluslarüstü politik, ekonomik ve sosyal bir organizasyona dönüşmüştür (European Communities, 2005b, 5). Maastricht Anlaşması ile topluluğun siyasi ve ekonomik boyuttan sonra sosyal boyutta da derinlik kazandığını ifade etmek mümkündür. Bunun sonucu olarak sosyal uyum, bölgesel politikalar, Avrupa vatandaşlığı, ombudsmanlık gibi kavramlarla birlikte eğitim, kültür, halk sağlığı, tüketicinin korunması ve haberleşme gibi eylem alanları gündeme gelmiştir (Üstel, 2005, 32).

### **Birliğin Eğitime Bakışının Tarihsel Değişimi**

Avrupa Kömür-Çelik Topluluğu olarak başlayıp Avrupa Birliği olarak devam eden bu değişim sürecinde Birliğin daima bir sosyal boyutun olduğunu ifade etmek mümkündür (George, 1991, 203). Çünkü Avrupa Birliğine üye olan ülkelerin tam ola-

rak birleşebilmeleri için iktisadi konuların yanında mali, sosyal sorunları da ele almaları gerekmektedir (Oğuz, 1969, 33). Lizbon Deklarasyonu'nda da belirtildiği gibi sürdürülebilir ekonomik gelişme sayesinde daha fazla sayıda ve daha iyi koşullarda iş olanakları sağlanabilmesi ve daha güçlü sosyal bütünleşmeye olanak tanınabilmesi için, Avrupa ekonomisinde köklü bir değişime gidilmesinin yanı sıra, sosyal güvenlik ve eğitim sistemlerinin modernizasyonu da gereklidir (European Communities, 2002, 7).

Eğitim, Avrupa'da daima bir öncelik olmuştur (Cochinaux & de Woot, 1995, 10). Avrupa eğitim sisteminin kökleri Antik Yunan'a kadar gider. Antik Yunan'da eğitim ideali hem güzel hem de iyiye ulaşmak yani Kalokagathie'ye ulaşmaktır. Eğitimin amacı güzel bir vücut, zihinsel gelişme, ruh ve ahlak temizliğidir. Bu dönemde eğitimin aristokratik bir yapıda olduğu ve eğitim olarak savaş becerisi ile güzel konuşma becerisini geliştiren vücutsal ve zihinsel eğitimin, jimnastik ve müzik eğitiminin verildiği dikkati çekmektedir (Aytaç, 1998, 22). Antik Yunan'da 'Hürlerin Yedi Sanatı' olarak bilinen gramer, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, astronomi ve müzik öğretim dalları yakın zamana kadar Avrupa eğitim sistemine hakim olmayı sürdürmüştür (Aytaç, 1998, 30). Avrupa'da Hristiyanlığın müesseseseleşmesi ile birlikte insan geri plana itilmiş, Antik Yunan'ın çok yönlü yetiştirmeyi amaç edinmiş eğitim idealinin yerine tek yanlı yetiştirmeyi amaç edinmiş teosantrik yani dini bir eğitim ideali geçmiştir (Aytaç, 1998, 79). Ortaçağ'da Avrupa'da Skolastik bakış açısı egemen olmuştur. Skolastikte söz konusu olan şey, modern anlamda bir araştırma yapmak değil, yani bilinmeyen ve mevcut olmayan bir veriyi keşfetmek değil, fakat geleneksel şekilde devam ettirilen ve hakikat olarak kabul edilmiş şeyleri ,öğrencilere benimsetmek ve aktarmaktır (Aytaç, 1998, 86). Rönesans'la birlikte artık, Antik kültür dolaylı yollarla değil doğrudan doğruya tanınmaya başlanmıştır. Rönesans'la birlikte hayat ve dünya görüşündeki ağırlık merkezi, dinî yönden estetik yöne kaymıştır. Böylece edebiyat, güzel sanatlar ve politika alanlarında hür, kendi bilincine sahip yeni bir insan ortaya çıkmıştır (Aytaç, 1998, 97). 18. yüzyılın büyük bir kısmına hâkim olmuş olan Aydınlanma akımına göre insanların akıllarını kullanmalarının zamanı gelmiştir (Aytaç, 1998, 163). Endüstri çağında sosyal ve ekonomik sorunlar ve bunların çözüm yollarının aranması önem kazanmıştır. Bu durumda eğitim ve öğretim hayatında materialist, sosyalist ve pozitivist akımların etkisiyle entellektüalist ve utilitarist görüş açıları, ağır basmaya başlamıştır. Bütün bu yeniliklerle birlikte eğitim politikası alanında farklı akımlar ortaya çıkmış ve gelenekçi görüşler ile liberal ya da ihtilalci görüşler arasındaki farklılıklar keskinleşmeye başlamıştır. Bütün bu entellektüalist yönler yanında irrasyonalist bir zihniyet de gelişmeye başlamıştır (Aytaç, 1998, 253).

Tarihsel süreçte eğitimin daima önemli bir 'araç' olarak kabul edildiği Avrupa'da, Avrupa Birliği'nin oluşum sürecinde eğitime verilen önem de değişen zamanla birlikte artmıştır. Avrupalı milletlerin AKÇT'yi kurduğu 1958 Roma Anlaşması'nda eğitimden hiç bahsedilmemiştir. 1963 yılında Avrupa ölçeğindeki meseleleri tartışmak üzere mesleki eğitimden sorumlu olan bakanlar gayriresmî olarak toplanmıştır. Bu toplantıda eğitim alanında iş birliğinin sağlanması için iki çalışma gurubunun oluşturulması kararlaştırılmıştır. 1971'de ise eğitimde gelecekte oluşturulacak olan iş birliği hakkında konuşmak üzere altı eğitim bakanı ilk toplantılarını yapmıştır. Bu toplantıyla eğitim alanındaki iş birliği hakkında ilk karar kabul edilmiştir. 1973 yılında Avrupa Komisyonuna eğitim alanında iş birliğine ilişkin önerileri içeren Janne Raporu sunulmuştur. 1974 yılında Eğitim Komitesi oluşturulmuştur. 1976'da araştırma,

◆ Engin Şimşek

eğitim ziyaretleri, dokümantasyon ve istatistik alanlarında Eurydice, Arion, Lingua ve Erasmus programlarına temel olan ilk aksiyon programı uygulanmaya başlamıştır. 1987 yılında insan kaynaklarını, temel politik hedef olarak tanıtan Erasmus programları başlatılmıştır. 1989 yılında paydaş ülkeler arasında yüksek öğretim alanında gelişmeyi hedefleyen Tempus programı başlatılmıştır. 1992’de imzalanan Maastricht Anlaşması’nın 126. maddesinde ise eğitimden bahsedilmiştir (European Communities, 2003a, 5).

1993’te yapılan Avrupa Zirvesinde 21.yüzyıla doğru Birliğin eğitim sistemlerinde köklü değişimlere ihtiyaç duyduğu tespiti yapılmış ve bu süreçte özellikle yaşam boyu öğrenme, bilgiyi uygulama ile birleştirme; her bireyin yaratıcılığının ve inisiyatif kullanımının geliştirilmesi ve herkesin yaşam boyu öğrenme fırsatlarından faydalanmasının sağlanması temel öncelikler olarak kabul edilmiştir (Presidency Conclusions, 1993). 1994 yılında yapılan Mart Zirvesi’nde Avrupa Konseyi; eğitim ve öğretimle ilgili olarak bazı üye devletlerde daha sistematik ve etraflı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiş ve bu arada Konsey Leonardo, Socrates ve gençlerin eğitim programı olan Youth programlarının başlatılacak olmasından dolayı memnuniyetini ifade etmiştir (Presidency Conclusions, 1994a). Aynı yıl yapılan Aralık Zirvesi’nde Avrupa Birliği sadece ekonomik ve kültürel alanlarda değil aynı zamanda eğitim ve kültürel alanlarda da iş birliğini geliştirme kararı almıştır. Bu Zirve’de Leonardo, Socrates, Youth, TEMPUS programlarının faaliyete geçirilmesi; mesleki eğitimde yapısal reformların yapılması; bilgi tabanlı ekonomiler için gerekli olan bilgisayar okur-yazarlığı gibi yeni vasıfların tanınması; üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerinin değişiminin desteklenmesi; birlik çapında ortak müfredatın geliştirilmesi; okul ortaklıklarının oluşturulması ve Avrupa dil öğreniminin desteklenmesi alanlarında iş birliğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (Presidency Conclusions, 1994b).

1993-1994 yıllarında ilk defa eğitim ve öğretimi ekonomik, sosyal ve istihdam politikalarında merkeze alan Büyüme, Rekabet ve İstihdam Hakkındaki “Beyaz Kitap” yayınlanmıştır (European Communities, 2003a, 5). 1995 yılında yapılan Avrupa Zirvesinde Avrupa Birliğinin araştırma, geliştirme ve eğitimde ulusal ve birlik çapında yatırımları desteklemesi gerektiği vurgusu yapılmıştır (Presidency Conclusions, 1995). 1995 yılında “Bilgi Avrupası” inşa etmeyi ve eğitimde “Avrupa boyutunu” güçlendirmeyi hedefleyen, uygulanan tüm eğitim programlarını bir araya getiren ilk Sokrates Programı başlatılmıştır (European Communities, 2003a, 5). 1996 yılında yapılan Haziran Zirvesi’nde eğitim alanında ciddi atılımlar yapıldığı belirtilmiş ve üye devletlerin eğitim sistemlerinin birbirleriyle uyumlu hâle getirilmesinin gerekliliği vurgusu yapılmıştır (Presidency Conclusions, 1996a). Aynı yıl yapılan Aralık Zirvesi’nde eğitim ve öğretime yatırımın, tüm vatandaşların bilgi toplumuna katılımında ve faydalanmasında eşit imkanlar sunulması için önemli olduğu belirtilmiştir (Presidency Conclusions, 1996b). 1996’da becerilerin tanınması, hareketlilik, diller, mesleki eğitim, sosyal bütünleşme gibi alanlara önem veren beş önemli eğitim hedefini tanıtan “Öğrenen Topluma Doğru – Öğretim ve Öğrenim Hakkında Beyaz Kitap” yayınlanmıştır (European Communities, 2003a, 5).

1997 yılında istihdamdan sorumlu bakanlar; istihdam, girişimcilik, uyumluluk ve eşit fırsatlar hakkındaki Luksemburg Toplantısında Avrupa İstihdam Stratejisini başlatmışlardır. Bu stratejiyle üye devletlerin istihdam politikalarına eğitim boyutu eklenmiştir (European Communities, 2003a, 5). 1997 yılında yapılan Haziran Zirvesinde hayat boyu eğitime önem verilmesi gerektiği, Kasım Zirvesinde ise eğitimde

teknoloji kullanımının desteklenmesi vurgusu yapılmıştır (Presidency Conclusions, 1997a; 1997b). 1998 yılında yapılan zirvede Avrupa Birliği üye ülkelerinin yenilik ve buluş kapasitesinin arttırabilmesinde eğitimin öneminin büyük olduğu vurgulanmıştır (Presidency Conclusions, 1998). 1999'da yapılan zirvelerde eğitim ve öğretimin desteklenmesi ve bu alanlara yatırım yapılması kararları alınmıştır (Presidency Conclusions, 1999a; 1999b). 1999 yılında eğitim bakanları konseyi tarafından Bologna Deklarasyonu imzalanmıştır. Deklarasyon 2010 yılına kadar yüksek kalitede, sınırsız hayat boyu öğrenim sağlamayı amaçlayan bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanı oluşturmayı hedeflemiştir (European Communities, 2003a, 5).

2000 yılının Mart ayında düzenlenen Lizbon Zirvesinde Avrupa Birliği, 2010 yılına kadar dünyanın en dinamik ve rekabetçi, bilgiye dayalı ekonomisi olmayı hedeflediğini açıklamıştır (Presidency Conclusions, 2000a; European Communities, 2003a, 5; Nyhan, 2002, 18). 2000 yılında düzenlenen Haziran Zirvesinde e-öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin önemi vurgulanmıştır (Presidency Conclusions, 2000b). Lizbon'da belirlenen stratejik hedefe ilişkin Avrupa Komisyonu üye ülkelerin üzerinde mutabakata varacağı, eğitim öğretim sistemlerinin somut hedeflerine ilişkin bir taslak rapor hazırlamıştır. Bu taslak rapor, düzenlenerek 2001 yılının Mart ayında Stockholm Zirvesine sunulmuştur. "Hedefler Raporu" olarak isimlendirilen bu rapor, Avrupa Birliğindeki ulusal eğitim ve öğretim politikalarına geniş kapsamlı ve uyumlu bir Avrupa yaklaşımı çizen ilk resmî belgedir. Bu raporla Avrupa Birliği, eğitime ilişkin üç stratejik hedefini açıklamıştır (European Communities, 2002, 8).

Bu hedefler Avrupa Birliğindeki eğitim ve öğretim sistemlerinin kalite ve etkililiğini arttırmak, eğitim ve öğretim sistemlerine herkesin girişini kolaylaştırmak ve eğitim ve öğretim sistemlerini daha geniş dünyalara açmak olarak belirlenmiştir (European Communities, 2002, 8; European Communities, 2005a, 12). Bu stratejik hedefler; bütün herkesin eğitim öğretim fırsatlarından faydalanmalarını, vatandaşların bilgi ve becerilerine yapılacak yatırımlarla istihdamlarını ve sosyal bütünleşmelerinin desteklenmesini sağlayacaktır (European Commission, 2001, 6).

Stockholm Zirvesinde bu stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak, 2002 yılında düzenlenecek olan Barselona Zirvesinde sunulacak detaylı bir çalışma programının hazırlanması kararı da alınmıştır (Presidency Conclusions, 2001). Stratejik eğitim öğretim hedeflerine ilişkin "Detaylı Çalışma Programı" 14 Şubat 2002 tarihinde kabul edilmiştir. Detaylı Çalışma Programı; hayat boyu öğrenime özel önem atfetmiş, temel becerilerden mesleki ve yüksek öğretime uzanan geniş bir yelpazede farklı bölüm ve seviyelerdeki eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsayan bir programdır. Programla ilerlemeyi hızlandırmak ve ölçmek için kullanılacak temel araçlar belirlenmiştir. Detaylı Çalışma Programı'nda, üye ülkeler arasında ortak hedeflere ulaşmak için ulusal politikaların yakınsamasını sağlayan Avrupa'nın başarılarını hem kendi içinde hem de dünya çapında ölçecek olan 'Açık Koordinasyon Metodu (open method of coordination) kullanılması planlanmaktadır (European Communities, 2002, 8). Mart 2002'de düzenlenen Barselona Zirvesinde Detaylı Çalışma Programı'nın başlatılmasından dolayı duyulan memnuniyet belirtilmiştir (Presidency Conclusions, 2002).

Detaylı Çalışma Programı'nda belirtilen üç stratejik hedef, eğitim ve öğretime ilişkin geniş bir yelpazeyi kapsayan 13 hedefe ve 42 konuya bölünmüştür. Eğitim ve öğretim sistemlerinin kalite ve etkililiğini arttırma stratejik hedefine ilişkin alt hedef-

#### ◆ Engin Şimşek

ler, öğretmen ve öğreticilerin eğitim ve öğretiminin iyileştirilmesi; bilgi toplumunda gerekli olan becerilerin geliştirilmesi; herkesin bilişim teknolojilerine erişiminin sağlanması; bilimsel ve teknik çalışma yapanların sayılarının artırılması ve kaynakların en iyi şekilde kullanımıdır. Eğitim ve öğretim sistemlerine herkesin girişinin sağlanması stratejik hedefine ilişkin alt hedefler, serbest bir öğrenim ortamı oluşturmak; öğrenimi daha cazip hâle getirmek ve aktif vatandaşlığı, fırsat eşitliğini ve sosyal bütünleşmeyi desteklemektir. Eğitim ve öğretim sistemlerini daha geniş dünyalara açma stratejik hedefine ilişkin alt hedefler; iş, araştırma ve toplum arasındaki bağları güçlendirmek; girişimcilik ruhunu geliştirmek; yabancı dil öğrenimini iyileştirmek; hareketlilik ve değişimi artırmak ve Avrupa iş birliğini güçlendirmek olarak ifade edilmiştir. Belirtilen alt hedefler ise 42 adet konuyla ilişkilendirilmiştir (European Communities, 2002, 12).

2002 yılında mesleki eğitim ve öğretimden sorumlu olan bakanlar konseyi mesleki eğitim ve öğretim alanında daha sıkı işbirliğini hedefleyen Kopenhag Deklarasyonu'nu açıklamıştır. 2002 yılında Avrupa yüksek öğretim alanında Avrupalı öğrencilerin ve diğer kıtalardaki öğrenci ve bilim adamlarının ilgisini arttırmayı amaçlayan, Master dereceleri ile ilgili olan Erasmus Mundus Programı başlatılmıştır (European Communities, 2003a, 5). 2003 yılında Brüksel'de yapılan Mart Zirvesinde bilgiye dayalı bir ekonomi olmak ve istihdam alanlarında yüksek oranda büyümeyi sağlamak için insan kaynaklarına yatırımda Detaylı Çalışma Programı'nın uygulanması gerektiği belirtilmiştir (Presidency Conclusions, 2003). 2004 yılında Brüksel'de yapılan Zirve'de Avrupa Birliği'nin bilgi temelli bir ekonomi olmak için eğitim ve öğretim hayati bir önem vermesi gerektiği yine vurgulanmıştır (Presidency Conclusions, 2004).

2005 Brüksel Mart Zirvesinde insan kaynağının Avrupa'nın en önemli varlığı olduğu; üye ülkelerin devam eden Detaylı Çalışma Programı ile genel eğitim standartlarını arttırmaları ve eğitim sisteminden ayrılan öğrenci sayılarını azaltmaları tavsiye edilmiştir. Ayrıca bu zirvede hayat boyu eğitimin Lizbon Zirvesinde belirlenen 2010 hedefine ulaşma yolunda olmazsa olmaz olduğu ve tüm seviyelerde yüksek kalitede olması gerektiği vurgusu yapılmıştır (Presidency Conclusions, 2005). 2006 Bahar Zirvesinde eğitim ve öğretimin Avrupa Birliğinin uzun dönemde rekabetçi yapısının oluşturulmasında ve sosyal bütünleşmenin sağlanmasında hassas ve ciddi faktörler olduğu belirtilmiştir. Zirvede verimli ve eşitlikçi yüksek kalitede eğitim sistemlerinin sağlanması için adımlar atılması gerektiği, ulusal hayat boyu eğitim programlarının tüm vatandaşlara ihtiyaç duydukları vasıfları ve becerileri sağlaması gerektiği belirtilmiştir (Presidency Conclusions, 2006).

#### Sonuç

Ellibin yıllık insanlık tarihi yaklaşık olarak her biri altmış iki yıldan oluşan periyotlara bölünürse, bu şekilde 800 adet zaman aralığı bulunur. Bu periyotlardan 650'sini insanoğlu mağaralarda geçirmiştir. Sadece bu periyotlardan son yetmişinde insanoğlu yazı gibi araçlarla diğer zaman aralıklarıyla etkili olarak haberleşebilmiştir. Sadece son altısında insanoğlu basılmış bir kelime görmüştür. Sadece son dördü boyunca zamanı tam olarak ölçebilmiştir. Sadece son ikisinde elektrik motorunu kullanma fırsatı elde edebilmiştir. Ve günlük hayatta kullandığımız malzemeler çok büyük oranda 800'inci zaman diliminde geliştirilmiştir (Toffler, 1971, 14). İnsanoğlunun tarımla ilgilendiği M.Ö. 8000'den M.S.1650-1750 yılları arası İlk Dalga olarak isimlendi-

ılmaktadır. Bu tarihten itibaren tarihî reaksiyonlar zincirinde İlk Dalga etkisini yitirmeye ve İkinci Dalga kendisini tamamen Sanayi İnkılabı ile hissettirmeye başlamıştır. 1950'lerden sonra ise beyaz yakalıların bazı ülkelerde mavi yakalılarının sayısını geçmesiyle Üçüncü Dalga iyiden iyiye kendisini göstermeye başlamıştır (Toffler, 1971, 15; 1990, 14). Üçüncü Dalga; uzay çağı, bilgi çağı, bilgi toplumu, elektronik devir veya küresel köy gibi farklı ifadelerle de tanımlanmaktadır (Toffler, 1990, 9). Üçüncü Dalga'nın etkisiyle, uluslarüstü birçok organizasyon belirmeye başlamıştır (Toffler, 1990, 311).

Bu uluslarüstü yapılardan biri olan Avrupa Birliği, 1990'lı yılların başında halkların, malların, hizmetlerin ve paranın tamamen serbestçe dolaşabildiği açık bir alan olmuştur. Her Avrupa Birliği vatandaşı hangi yaşta olursa olsun, Avrupa Birliğinin herhangi bir yerine seyahat etme, herhangi bir yerinde yaşama, çalışma, öğrenim görme ve emekli olma hakkına sahiptir (European Communities, 2003b, 3). Avrupa Birliği daha iyi bir dünya inşa etmek ve vatandaşlarının hayatını iyileştirmek için birlikte çalışan demokratik Avrupalı ülkelerden oluşan bir ailedir. Avrupa Birliğinin başarısı alışılmadık çalışma şekline bağlıdır. Avrupa Birliği alışılmadıktır. Çünkü ne Amerika Birleşik Devletleri, ne de Birleşmiş Milletlere benzemektedir. O, gerçekte eşsizdir. Avrupa Birliğini oluşturan üye ülkeler bağımsız devletler olmalarına rağmen, hiçbir üye ülkenin sahip olmadığı bir gücü elde edebilmek için yönetimlerini bir havuzda birleştirmişlerdir (European Communities, 2005b, 3).

2000 Mart Lizbon Zirvesinde Avrupa Konseyi Avrupa Birliğinin küreselleşme ve bilgi temelli ekonomiden dolayı çok ciddi bir değişimle karşı karşıya olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı Avrupa Birliği, 2010 yılında dünyanın en rekabetçi ve bilgi tabanlı, dinamik ekonomisi olmayı hedeflemiştir (European Communities, 2002, 7). Kurucu anlaşmalarından birisi olan Roma Anlaşması'nda eğitime hiç yer vermemesine rağmen, özellikle Lizbon Deklarasyonu'yla Avrupa Birliği; tüm vatandaşlarına hayat boyu kişisel gelişimleri için en iyi fırsatları sunarak ekonomik gelişmeyi desteklemeyi ve daha hassas, daha bütünleşmiş bir toplum oluşturmayı eğitimle gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (European Communities, 2003a, 3). Çünkü Avrupa Birliği, vatandaşlarının gelecek şoku olarak tanımlanan geleceğin erken gelmesinden kaynaklanan sersemletici şaşkınlık halini yaşatmayı seçmemiştir (Toffler, 1971, 11).

Her toplum, sadece bir dizi olası gelecekle karşılaşmaz, aynı zamanda bir dizi mümkün gelecek ve tercih edilebilir gelecek hakkında kavgalarla da yüz yüze gelir. Değişim yönetimi, tercih edilebilir geleceklere erişmek için olası geleceklere mümkün hâle dönüştürme gayretidir (Toffler, 1971, 460). Tercih edilebilir geleceklere ulaşma yolunda, değişimi sağlamanın en temel gereklerinden biri eğitimidir. Bundan dolayıdır ki Avrupa Birliği, özellikle Lizbon Zirvesi sonunda tercih ettiği dinamik, rekabetçi ve bilgi tabanlı ekonomiye ulaşma yolunda eğitim faktörünü kullanarak olası stratejik hedefini mümkün hâle getirme yolunda çok önemli adımlar atmıştır ve bu adımları da atmaya devam etmektedir.



◆ Engin Şimşek

**Kaynakça**

- AYDAL, Doğan (1998). **Türkiye ve Avrupa Birliği**, Ankara.
- AYTAÇ, Kemal (1998). **Avrupa Eğitim Tarihi**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, İstanbul.
- BAŞBAKANLIK DIŞ TİCARET MÜŞTƏŞARLIĞI AVRUPA BİRLİĞİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (1996). **Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara.
- BOZKURT, Veysel (1993). **Avrupa Birliği**, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- COCHINAUX, Philippe & DE WOOT, Philippe (1995). **Moving Towards a Learning Society: A CRE-ERT Forum Report on European Education**, Association of European Universities, Geneva.
- DPT (2000). **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005**, Ankara.
- EUROPEAN COMMISSION (2001). **Making a European Area of Lifelong Learning a Reality: Communication from the Commission, Brussels, 21.11.01 – COM (2001) 678 Final**.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2002). **Education and Training in Europe, Diverse Systems, Shared Goals For 2010**, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2003a). **EU Cooperation in Higher Education**, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2003b). **It's your Europe, Living, Learning And Working Anywhere in the EU**, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2005a). **Commission Staff Working Paper- Progress Towards The Lisbon Objectives In Education and Training - 2005 Report- Brussels, 22.3.2005 – SEC (2005) 419**, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- EUROPEAN COMMUNITIES (2005b). **How the European Union Works: Your Guide to the EU Institutions**, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- GAARDER, Jastein (1996). **Sofi'nin Dünyası: Felsefe Tarihi Üzerine Bir Roman**, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- GEORGE, Stephen (1991). **Politics and Policy in the European Community**, Oxford University Press, New York.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (1977). **Felsefe Sözlüğü**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (1993). **Düşünce Tarihi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- İÇLİ, Gönül (2002). **Sosyolojiye Giriş**, Anı Yayınları, Ankara.
- NELSEN, F Brent & STUBB, Alexander C-G (1994). **Readings on The Theory and Practice of European Integration**, Lynne Rienner Publishers, London.
- NOMER, Ergin & ESKİYURT, Özer (1975). **Avrupa Sözleşmeleri**, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Fakülteler Matbaası, İstanbul.
- NYHAN, Barry (2002). **Taking Steps towards the Knowledge Society, Reflections on the Process of Knowledge Development: CEDEFOP Reference Series**, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- OĞUZ, Oğuz (1969). **Avrupa Ekonomik Topluluğu**, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını, Ankara.
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1993). **European Council in Copenhagen 21-22 June 1993**.
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1994a). **European Council at Corfu 24 - 25 June 1994**.
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1994b). **European Council Meeting on 9 and 10 December 1994 in Essen**.

- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1995). **Cannes European Council 26 and 27 June 1995.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1996a). **Florence European Council 21 and 22 June 1996.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1996b). **13 and 14 December 1996.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1997a). **Amsterdam European Council 16 and 17 June 1997.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1997b). **Extraordinary European Council Meeting on Employment Luxembourg, 20 and 21 November 1997.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1998). **Vienna European Council 11 and 12 December 1998.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1999a). **Berlin European Council 24 and 25 March 1999.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (1999b). **Helsinki European Council 10 and 11 December 1999.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (2000a). **Lisbon European Council 23 and 24 March 2000.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (2000b). **Santa Maria Da Feira European Council 19 and 20 June 2000.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (2001). **Stockholm European Council 23 and 24 March 2001.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (2002). **Barcelona European Council 15 and 16 March 2002.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (2003). **Brussels European Council 20 and 21 March 2003.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (2004). **Brussels European Council 25 and 26 March 2004.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (2005). **European Council Brussels 22 and 23 March 2005.**
- PRESIDENCY CONCLUSIONS (2006). **Brussels European Council 23/24 March 2006.**
- ROY, Ayşe (2005). **Şu AB Neyin Nesi? III Türkiyeli AB**, Sümer Ender Basım ve Ambalaj San.Tic.Ltd.Şti., İstanbul.
- TEKELİ, İlhan & İLKİN, Selim (1993). **Türkiye ve Avrupa Topluluğu I: Ulus Devletini Aşma Çabasındaki Avrupa'nın Türkiye'ye Yaklaşımı**, Ümit Yayıncılık, Ankara.
- TOFFLER, Alvin (1971). **Future Shock**, Bantam Books, New York.
- TOFFLER, Alvin (1990). **The Third Wave**, Bantam Books, New York.
- ÜSTEL, E Leyla (2005). **Öğretmenler İçin AB Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğu Basım Evi, Ankara.
- WILDE, Oscar (2000). **Aforizmalar**, Babil Yayınları, İstanbul.

## EDUCATION IN EUROPEAN UNION FROM THE EDUCATIONAL PERSPECTIVE

---

Engin ŞİMŞEK\*

### Abstract

In a globalising world, the societies who couldn't carry out the necessities of the knowledge society will face with the political problems resulting from the socio-economic issues. The member countries of the European Union being aware of this fact have accepted the education as one of the primary policies in order to raise the standard of living and social cohesion of the citizens of the Union. Although European Union did not mention about education in the founding treaties, the Union emphasising to education in the Maastricht Treaty accepted as a delicate and critical factor in order to be able to realize the strategic goal of being the most competitive, dynamic and knowledge based economy. The aim of this study is to explain the change Europe has lived from the educational point of view in the world which the change is the sole unchanging concept in.

**Key Words:** Change, education, european union, globalisation

---

\* English Teacher, Ministry of National Education

# KIRSAL KESİMDE GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Selahattin TURAN\*

Ömer GARAN\*\*

## Özet

Bu çalışmanın amacı, kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Çalışmanın verileri, Eskişehir ilindeki Günyüzü, Sivrihisar, Mihalıççık, Beylikova ve Han ilçelerine bağlı yerleşim yerlerinde görev yapan 142 sınıf öğretmeninden yazarlar tarafından geliştirilen ve odak grup çalışması sonrası geliştirilen "Kırsal Kesim Matematik Öğretimi Sorunları Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin yüzde ve frekansları hesaplanmış, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre algıları arasında fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin; mesleki gelişimlerine, matematik müfredatına, fiziksel koşullara, okulun öğrenme kültür ve iklimini etkileyen etmenlere ve okul paydaşlarına yönelik karşılaştıkları sorunların temelinde 'kırsal gerçeğinin' göz ardı edilmesi ve kırsala yönelik farklı bir eğitim, program, anlayış ve politikanın olmadığı söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Matematik öğretimi, kırsal eğitim, kırsal toplum

## Giriş

Endüstrileşme ile birlikte bütün ülkelerde nüfus oranları kent lehine bir durum sergilemektedir. Özellikle de kırsaldan kentlere artarak ivme kazanan göçler, bu evrensel olguyu daha da hızlandırmıştır. Son iki yüzyılın en önemli olgularından biri olan kentleşme; bir ülkenin ekonomik, politik, sosyal, kültürel ve teknolojik yapısında meydana gelen değişimler doğrultusunda ortaya çıkan evrensel bir süreçtir. Kentleşme, peşinde getirdiği birçok sorunla sürekli gündemde kalmaktadır. Türk toplumu açısından ele alındığında kırsal ile kentleşme arasındaki gerginliğin bir toplumsal soruna dönüştüğü söylenebilir. Eğitim ve okul açısından bakıldığında, kırsal eğitim konusunda eğitim politikalarının geliştirilememesi ve köy eğitiminde karşılaşılan sorunların stratejiksizliğin sonucu olduğu söylenebilir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de değişim kendini hissettirmekte, ancak ülkenin her noktasında aynı etkileşim sağlanamamaktadır. Özellikle kırsal kesim, "ağ toplumu" anlayışından uzak ve "bilgi teknolojileri" yönünden yetersiz kaldığı söylenebilir. Toplumların, kendi yapısı içinde barındırdığı bu açmazdan çıkabilmesi için, kırsal kesimde yaşayan bireylerin bilinçlendirilmesi ve sorgulayan, aktif katılımcı birey modelinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

\* Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 26480 Meşelik, Eskişehir.

\*\* Sınıf Öğretmeni, Eskişehir Millî Eğitim Müdürlüğü, 26480 Eskişehir.

Kırsalın kendi yapısı içinde var olan coğrafi, demografik, ekonomik ve sosyo-kültürel dezavantajların kırsal eğitimi olumsuz yönde etkilediği bilinen bir gerçektir. Kırsal eğitiminde ya da eğitim müfredatında gelişmiş ülkelerde iki temel beceri kazandırılması stratejik bir konu olarak ele alınmaktadır. Bunlardan birisi *matematik eğitimi* bir diğeri ise *dil eğitimidir*. Türkiye açısından konuya bakıldığında, kırsal eğitimde Türkçe ve matematik öğretimine stratejik bir önem vermesi gerekirken, merkezî bir programla temel eğitim vermeye çalışmaktadır. Moses ve Cobb (2001)'a göre matematik bilgi ve becerisi, bir toplumun politik ve kültürel yönden gelişmesinde de belirleyici bir role sahiptir (Howley, 2002b). Üçüncü Uluslararası Matematik Araştırmasında (TIMSS-1999) ve 2000-2003 PISA II. Dönem projesinde, Türk öğrencilerinin sergilemiş olduğu matematik başarıları diğer ülkelere göre çok düşüktür. TIMSS raporlarına göre, öğrencilerin kırsal ya da kent merkezlerinde yaşıyor olmaları ile fen ve matematik başarıları arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Webster ve Fisher, 2000). Campell ve Silver (1999)'ın belirttikleri gibi, kırsal kesim başta olmak üzere her sınıfta kaliteli matematik öğretimini sağlayamazsak, genel olarak mükemmel bir matematik öğretiminden söz edilemez. Kırsal kesimdeki matematik öğretiminde niteliğin artırılması için kırsal alandaki sorunların belirlenmesi gerekmektedir. Kırsal kesimlerde etkili matematik öğretiminde rol oynayan pek çok unsur olmakla birlikte, en önemli görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları öğretmen algılarına dayalı olarak belirlemektir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

2. Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programıyla ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

3. Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin fiziksel koşullarla ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

4. Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin sınıfların öğrenme kültür ve iklimini etkileyen öğretmen-öğrenci-aile paydaşlarından dolayı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

Araştırmada, kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin mevcut algıları belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2004-2005 öğretim yılında, Eskişehir il ve ilçe merkezleri dışında kalan, kırsal kesimdeki yerleşim yerlerinde çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme, Eskişehir il merkezine uzak olan Günyüzü, Sivrihisar, Mihaliççık, Beylikova ve Han ilçelerinin merkezi dışındaki yerleşim yerlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarını belirlemek üzere, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek hazırlama aşamasında alan taraması yapı-

olarak, kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış ve “odak grubu” yaklaşımı ile kırsal eğitim ve öğretmenlerin karşılaştıkları bazı problemler ana hatlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu odak grubundan toplanan veriler araştırma ölçeğinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Otuz dört maddeden oluşan ölçekte; her algının karşısına, “Tamamen katılıyorum-katılıyorum-kararsızım-katılmıyorum-hiç katılmıyorum” biçiminde beşli derecelendirme kullanılmış ve sırasıyla “5-4-3-2-1” şeklinde numaralandırılmıştır. Ölçme aracı yer alan maddeler için yüzde ve frekanslar hesaplanmış, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre algıları arasında fark olup olmadığı *t* testi ile yoklanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri alınarak kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, “Odak Grubu” sürecinden elde edilen 4 ana başlık ve buna bağlı olarak 14 alt başlık altında sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır. Bu boyutlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarında, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesi için ise, değişkenlerin ortalamaları alınarak yapılan *t*-testi sonuçları yine aynı başlıklar altında tablolaştırılmıştır.

### **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Görüşleri**

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 59,1’i hizmet öncesi eğitimin önemli bir boyutunu oluşturan öğretmenlik uygulaması çalışmalarının sadece şehir okullarında yapıldığını; % 57,6’sı hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulamanın birbirini tamamlar nitelikte olmadığını; % 49,9’u matematikle ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanma imkânlarının olmadığını; % 80’i öğretmenler arasında matematik öğretimi konusunda uygulama birliği sağlanmadığını; % 49,9’u matematik dersinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşmadıklarını; % 78,1’i matematik başarısızlığı konusunda bilimsel araştırma yapılmadığını; % 78,8’i kırsal eğitim ile ilgili araştırmaların çok az olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin meslek ve alan bilgisi yönlerinden kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Bunun temel nedenleri, hizmet öncesi matematik eğitiminden gerekli verimin alınamaması; hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında kırsal kesimin göz ardı edilmesi; kırsal kesimdeki dezavantajların öğretmenler arasındaki yabancılaşmayı arttırması ve Türkiye’de yapılan bilimsel araştırmaların kente odaklanması olabilir.

Tablo 1. Kırsal Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Görüşleri

	N		Tamamen		Kahliyorum		Kararsızım		Kahliyorum		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mesleki Gelişimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri												
Hizmet Öncesi Eğitime İlişkin	1. Hizmet öncesi eğitimin bir parçası olan öğretmenlik uygulaması çalışmaları, sadece şehir okullarında yapılmaktadır.											
	142	35	24,6	49	34,5	38	26,7	18	12,6	2	1,4	
Hizmet İçi Eğitime	2. Hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulama birbirini tamamlar nitelikte değildir.											
	142	25	14,0	62	43,6	36	25,3	17	11,9	2	1,4	
Bilgi ve Tecrübelerin Paylaşımına Yönelik	3. Sınıf öğretmenlerinin, matematikle ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanma imkânları yoktur.											
	142	18	12,6	53	37,3	29	20,4	39	27,4	3	2,1	
Matematik Öğretimi Üzerine Yapılan Araştırmalarına İlişkin	4. Sınıf öğretmenleri arasında matematik öğretimi konusunda uygulama birliği sağlanamamaktadır.											
	142	15	10,5	86	60,5	13	9,1	23	16,1	5	3,5	
Matematik Öğretimi Üzerine Yapılan Araştırmalarına İlişkin	5. Sınıf öğretmenleri, matematik dersinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşmamaktadır.											
	142	15	10,5	56	39,4	25	17,6	34	23,9	12	8,4	
Matematik Öğretimi Üzerine Yapılan Araştırmalarına İlişkin	6. Matematik başarısızlığı konusunda bilimsel araştırma yapılmamaktadır.											
	142	36	25,3	75	52,8	19	13,3	10	7,0	2	1,4	
Matematik Öğretimi Üzerine Yapılan Araştırmalarına İlişkin	7. Kırsal eğitim ile ilgili araştırmalar çok azdır.											
	142	41	28,8	71	50,0	22	15,4	7	4,9	1	0,7	

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleriyle İlgili Mezun Oldukları Bölümlere Göre Algıları Arasındaki Farklar

Mesleki Gelişimleri İle İlgili Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar		N	X	S	df	t	p
Hizmet öncesi eğitimle ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,86	0,84	140	3,758	0,000
	Diğer Bölümler	56	3,35	0,67			
Hizmet içi eğitimle ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,38	1,05	140	1,017	0,311
	Diğer Bölümler	56	3,19	1,10			
Bilgi ve tecrübelerin paylaşımıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,42	0,89	140	0,544	0,587
	Diğer Bölümler	56	3,33	0,92			
Matematik öğretimi üzerine yapılan eğitim araştırmalarıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	4,05	0,67	140	0,910	0,365
	Diğer Bölümler	56	3,94	0,67			



Tablo 2’de görüldüğü gibi, “Hizmet öncesi eğitim”e yönelik mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları karşılaştırılmış, yapılan *t* testi sonucunda  $t=3,758$  bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitime yönelik algıları, mezun oldukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<0.05$ ). Bunun temel nedeni, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin farklı alanlarından mezun olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan bir araştırmada, alan dışından mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, göreve başlamadan önce sınıf öğretmenliği için gerekli olan bilgi ve becerilere yeterince sahip olmadıkları görülmüştür (Oral, 2000).

### Öğretmenlerin Müfredata İlişkin Görüşleri

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 83’ü müfredatın hazırlanmasında öğretmen görüşlerinin dikkate alınmadığını, % 77,3’ü müfredatın kırsal çevre koşullarına göre hazırlanmadığını, % 66,5’i müfredatın öğrencilerin gereksinimlerine cevap veremediğini, % 62,3’ü müfredatın amaçları ile velilerin beklentilerinin birbiriyle örtüşmediğini, % 65,2’si matematik müfredatının amaçlarının çağcıl yaşamın gerisinde kaldığını, % 73,8’i müfredatın kırsal kesim şartlarına göre yüklü olduğunu, % 76’sı matematik müfredatının yerel yaşamla bağlantılı olmadığını, % 53,4’ü öğrencilerin matematik dersinden edindikleri bilgileri gündelik yaşamda kullanamadıklarını, % 62,5’i çevresel uyarıcıların matematiksel anlatımların somutlaştırılması bakımından yetersiz olduğunu, % 90,1 haftalık ders sayısının yetersiz olduğunu ve %46,4’ü öğrencilerin kendi ortamlarında değerlendirilmediğini belirtmişlerdir. Buna göre; müfredatın kırsal kesimin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap veremediği söylenebilir.

Bunun temel nedenleri, müfredat geliştirme çalışmalarında kırsal kesime yönelik toplumun, bireylerin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların tam anlamıyla belirlenmemesi; matematik müfredatının amaçlarının ve içeriğinin kırsal kesimdeki toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verememesi; sınıf ortamlarında kırsal kesime yönelik öğrenme yaşantılarının düzenlenememesi ve kırsal kesimdeki öğretmen, veli ve denetçi paydaşlarının değerlendirmeye ilişkin ortak bakış açlarına sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 3. Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri

	N	Tamamen		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Hazırlanmasına İlişkin</b>	142	Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri									
		1. Müfredat hazırlanırken, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmamaktadır.									
		2. Müfredat, kırsal çevre koşullarına göre hazırlanmaktadır.									
<b>Amaçlarına İlişkin</b>	142	3. Müfredat, öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek niteliktedir.									
		4. Müfredatın amaçları ile velilerin beklentileri birbiriyle örtüşmemektedir.									
		5. Matematik müfredatının amaçları, çağcıl yaşamın gerisinde kalmıştır.									
<b>İçeriğine İlişkin</b>	142	6. Müfredat, kırsal kesim şartlarına göre çok yüküldür.									
		7. Matematik müfredatı, yerel yaşamla bağlantılı değildir.									
<b>Eğitim Durumlarına İlişkin</b>	142	8. Öğrencilerin dil ve şive özellikleri matematik başarısını etkilemektedir.									
		9. Öğrenciler, matematik dersinden edindikleri bilgileri yaşamda kullanabilmektedir.									
		10. Çevresel uyancılar, anlatımların somutlaştırılması bakımından yetersizdir.									
<b>Değerlendirmeye İlişkin</b>	142	11. Haftalık matematik ders saati sayısı çok azdır.									
		12. Öğrenciler kendi ortamlarında değerlendirilmektedir.									

**Tablo 4. Müfredat İle İlgili Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar**

Müfredat İle İlgili Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar		N	X	S	df	t	p
Müfredatın hazırlanmasıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	4,11	0,71	140	1,760	0,081
	Diğer Bölümler	56	3,89	0,72			
Müfredatın amaçlarıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,73	0,73	140	1,370	0,173
	Diğer Bölümler	56	3,56	0,66			
Müfredatın içeriğiyle ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,87	0,83	140	1,435	0,153
	Diğer Bölümler	56	3,67	0,70			
Eğitim durumlarıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,56	0,56	140	0,450	0,653
	Diğer Bölümler	56	3,51	0,54			
Değerlendirmeye ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	2,94	1,10	140	-1,724	0,087
	Diğer Bölümler	56	3,26	1,08			

#### Öğretmenlerin Fiziki Koşullara İlişkin Görüşleri

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 55,6'sı okul binalarının yapımında kırsal koşulların dikkate alınmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin % 69,7'si sınıfların fiziki bakımdan yetersiz olduğunu, % 65,1'i matematik ders kitaplarının öğrenciler için cazip olmadığını, % 65,4'ü okulların bilgisayar destekli eğitimin imkânlarından yoksun olduğunu, % 60,4'ü matematik dersinde kullanabilecek araç-gereçlerin son derece sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, kırsal kesim koşullarının okulların fiziki yapısına da yansdığı söylenebilir. Bunun temel nedenleri, okul binalarının yeni eğitim anlayışına ve müfredata uygun olmadığı söylenebilir. Ayrıca, matematik müfredatının özünü teşkil eden araç-gereçlerin yetersiz ve eksik olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Kırsal Okullarının Fiziki Koşullara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Fiziki Koşullara İlişkin Öğretmen Görüşleri		N	Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okulların Fiziki Yapısına İlişkin	1. Okul binalarının , yapımında kırsal koşullar dikkate alınmamaktadır.	142	24	16,9	55	38,7	25	17,6	33	23,2	5	3,5
	2. Sınıflar; fiziki bakımından yetersizdir.	142	28	19,7	71	50,0	19	13,3	23	16,1	1	0,7
	3. Matematik ders kitapları, öğrenciler için caziptir.	142	3	2,1	23	16,1	23	16,1	51	35,9	42	29,5
Araç Gereçlere Yönelik	4. Okullar, bilgisayar destekli eğitimin imkânlarından yoksundur.	142	39	27,4	54	38,0	16	11,2	32	22,5	1	0,7
	5. Matematik dersinde kullanabilecek araç-gereçler son derece sınırlıdır.	142	20	14,0	66	46,4	14	9,8	37	26,0	5	3,5

Tablo 6. Fiziki Koşullara İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar

Fiziki Koşullar İle İlgili Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar		N	X	S	df	t	p
Okulların fiziki yapısıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,61	0,85	140	0,663	0,509
	Diğer Bölümler	56	3,50	0,95			
Araç-gereçlerle ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,60	0,67	140	-0,261	0,795
	Diğer Bölümler	56	3,63	0,78			

### Öğretmen-Öğrenci-Veli Paydaşlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kırsal alanda öğretmenlik yapmaya yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin "öğrencilerin matematikten başarısız olacağı" yönünde önyargıları olmadığını bununla birlikte öğretmen rotasyonunun çok fazla olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre ücretli öğretmen uygulamasının verimli olmadığını söylemektedirler. Öğretmenlerin % 75,9'u öğrenciler arasında "matematik zordur" şeklinde bir anlayış olduğunu, % 91,4'ü birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin matematik başarısını olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte halk arasında "yetersiz öğretmen kırsal kesimde çalışır" anlayışının yaygın olmadığını, velilerin okullara karşı ilgisiz olduğunu ve velilerin öğrencilerin kullanacakları araç-gereçleri temin etmediklerini belirtmişlerdir. Buna göre, öğrenci-öğretmen-veli paydaşlarının okulla ilgili sorumluluk ve yükümlülüklerine yerine getirmedikleri söylenebilir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin kırsal kesime ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık görülmesi, kırsal kesimdeki öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmen-Öğrenci-Veli Paydaşlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

	N	Tamamen		Katiyorum		Kararsızım		Katiyorum		Hiç		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen-Öğrenci-Veli Paydaşlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri												
<b>Öğretmen Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik</b>	1 Sınıf öğretmenlerinin, kursala yönelik hazır bulunuşlukları yüksektir.	142	8	5,6	22	15,4	23	16,1	55	38,7	34	23,9
	2. Sınıf öğretmenleri arasında "öğrencilerin matematikten başarısız olacağı" yönünde önyargıları vardır.	142	2	1,4	37	26,0	17	11,9	57	40,1	29	20,4
	3. Öğretmen rotasyonu çok fazladır.	142	49	34,5	64	45,0	11	7,7	12	8,4	6	4,2
	4. "Ücretli öğretmen" uygulaması verimli olmamaktadır.	142	62	43,4	33	23,2	15	10,5	14	9,8	19	13,3
<b>Öğrenci Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik</b>	5. Öğrenciler arasında, "Matematik zordur" şeklinde bir anlayış vardır.	142	40	28,1	68	47,8	13	9,1	19	13,3	2	1,4
	6. Öğrencilerin çoğu matematiği sevmemektedir.	142	17	11,9	43	30,2	19	13,3	54	38,0	9	6,3
	7. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğrencilerin matematik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.	142	94	66,1	36	25,3	6	4,2	6	4,2	0	0
<b>Veli Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik</b>	8. "Yetersiz öğretmen kırsal kesimde çalışır" anlayışı yaygındır.	142	20	14,0	34	23,9	22	15,4	28	19,7	38	26,7
	9. Veliler, öğrencilerin kullanacakları araç-gereçleri temin etmemektedir.	142	39	27,4	66	46,4	14	9,8	20	14,0	3	2,1
	10. Veliler, okullara karşı ilgisizdir.	142	56	39,4	67	47,1	6	4,2	12	8,4	1	0,7

Tablo 8. Paydaşlara Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar

Öğretmen-Öğrenci-Veli Paydaşlarına Yönelik Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar	N	X	S	df	t	p	
Kırsal kesimdeki öğretmen profilinden kaynaklanan sorunlarla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,78	0,58	140	1,800	0,074
	Diğer Bölümler	56	3,58	0,67			
Kırsal kesimdeki öğrenci profilinden kaynaklanan sorunlarla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,85	0,67	140	0,868	0,387
	Diğer Bölümler	56	3,75	0,68			
Kırsal kesimdeki veli profilinden kaynaklanan sorunlarla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,64	0,78	140	1,016	0,311
	Diğer Bölümler	56	3,51	0,75			

### Sonuç ve Öneriler

Hizmet öncesi matematik eğitiminde kentsel ve kırsal alandaki farklılıkları dikkate almaması, öğretmenlerin kırsal alanda görev yapma ve kırsala hazır oluştuklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Kırsal kesimdeki matematik eğitimine yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapılmadığı, kırsal alana yönelik araştırmalar yok denecek kadar az olduğu, bunun da sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi çabalarını zorlaştırdığını söyleyebiliriz.

Müfredat geliştirme çalışmalarında kırsal kesim koşullarının dikkate alınmadığı ve kırsal kesimdeki mevcut durumun kapsamlı irdelenmediği görülmektedir. Türkiye’de program geliştirme sürecinde kırsal kesim koşulları dikkate alınmamaktadır. Kırsal kesimde yaşayan ve kırsal kesimin önceliklerini en iyi şekilde irdeleyebilecek öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarının program geliştirme süreçlerine aktif katılmalarının sağlanmıyor olması; tepeden inme, kırsaldan kopuk ve gerçeklikten uzak programların uygulanmasına neden olmaktadır. Hâlihazırda matematik müfredatının amaçlarının ve içeriğinin kırsal kesimdeki toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermediği, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde kırsal kesimin koşullarının dikkate alınmadığı ve kırsal kesimdeki öğrencilerin kendi ortamlarında değerlendirilmediği gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Kırsala özgü olmayan bir müfredat, hem kırsal toplumun hem de (kırsaldan kente göçler nedeniyle bir nevi kırsallaşmış) kent halkının önündeki en önemli engellerden biridir. Okul binasının fiziki yapısı ile eğitim araç-gereçlerinin çağın gereklerine cevap verebilecek nitelikte olması ve bilişim teknolojilerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmasına imkân sağlayacak altyapının oluşturulması, eğitimin niteliği açısından son derece önemlidir. Türkiye kırsalında yapılan okulların eğitimsel özelliklerinin yetersiz olduğu ve okuldaki eğitim materyallerinin bilgi teknolojilerinin gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu durum kırsal kesimdeki öğrencilerin rahat, konforlu ve sosyal, kültürel ve sportif imkânlara müsait okullarda eğitim görmelerini; ulusal ve uluslararası alanda akranlarıyla bilgi ve teknoloji imkânlarından eşit şekilde yararlanmalarını engellemektedir.

◆ Selahattin Turan / Ömer Garan

Kırsal kesimde öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarının karşılıklı etkileşimi ve ortak bir dil aracılığıyla ortak bir paydada birleşmeleri bir başka önemli noktadır. Öğretmenlerin kırsal kesimi kabullenme noktasında farklı tutum ve davranışlar geliştirmeleri ile velilerin eğitimsel yükümlülükleri yerine getirmemeleri ve bunun sonucunda öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz bir tavır geliştirmeleri, okul paydaşlarının arasında iş birliğine dayalı bir ilişkinin geliştirilmemesine neden olmaktadır. Ayrıca kırsal kesimdeki paydaşlar arasında güven eksikliği oluşmakta, bu durum okul ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Kırsal kesimde öğretmen rotasyonunun yoğun bir şekilde yaşanıyor olması, öğretmen yetersizliğine yol açmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, bu sorunu “birleştirilmiş sınıf” ve ders ücreti karşılığı görevlendirme esasına göre yapılandırılan “ücretli öğretmenlik” uygulamalarıyla çözmeye çalışmaktadır. Bu da pedagojik biçimlenme eğitimi almamış ve eğitim fakültelerinin dışından mezun kişilerin, kırsal kesim okullarında öğretmenlik (özellikle sınıf öğretmenliği) yapmalarına neden olmaktadır. Mezun oldukları bölümlerin farklı olmasına rağmen, sınıf öğretmenlerinin kırsal kesim matematik öğreniminde karşılaşılan sorunlara yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Kırsal matematik öğrenimi ve öğretimi çalışmalarına yönelik geliştirilebilecek öneriler şöyle sıralanabilir:

- Kırsal kesimdeki paydaşlar neyin öğretileceğine beraber karar vermelidir.
- Öğretim ortamları kırsal şartlar doğrultusunda zenginleştirilmelidir.
- Müfredat, kırsal ile kenti birbiriyle yakınlaştıracak şekilde oluşturulmalıdır.
- Kırsal eğitime yönelik araştırmalar yapılmalı ve desteklenmelidir.

**Kaynakça**

- Arslan, D. A. (2001). Bir Köy Sosyolojisi Çalışması: Kavaközü Köyü'nün Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Sorunları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-26.
- DeYoung, A. J. ve Kannapel, P. J. (1999). The Rural School Problem in 1999: A Review and Critique of the Literature. *Journal of Research in Rural Education*, 15 (2) 67-79.
- DeYoung, A. (2002). *Dilemmas of Rural Life and Livelihood: Academics and Community*. Athens, OH: ACCLAIM.
- (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1), 18-27.
- Hines, L. (2002). Transforming the Rural School Counselor. *Theory Into Practice*, 41 (3), 14-27.
- Howley, C. B. (1997). How to Make Rural Education Research Rural: An Essay at Practical Advice. *Journal of Research in Rural Education*, 13 ( 2), 131-138.
- Howley, C. B. (2002). *Research about Mathematics Achievement in the Rural Circumstance (Working Paper)*. Athens, OH: Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics. (WWW doküman: <http://kant.cilt.ohiou.edu/ACCLAIM>). (Açıklama: 8 Ekim 2004 sayfa ziyaret edilmiştir).
- Oral, B. (2000). Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 148, 150-160.
- Silver, E. A. (2003). Attention Deficit Disorder? *Journal for Research in Mathematics Education*, 34 (1), 2-3.
- Webster, B. J. ve Fisher, D. L. (2000). Accounting for Variation in Science and Mathematics Achievement: A Multilevel Analysis of Australian Data Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339-360.

## ISSUES THAT PRIMARY SCHOOL TEACHERS FACE IN MATHEMATIC INSTRUCTION IN RURAL COMMUNITIES

---

**Selahattin TURAN\***

**Ömer GARAN\*\***

### **Abstract**

The main purpose of this study was to examine the problems and issues concerning teaching mathematics in rural areas as perceived by classroom teachers. Data were collected from 142 primary school teachers who were working in rural areas of Günyüzü, Sivrihisar, Mihalıççık, Beylikova and Han in the province Eskişehir. A new measure, the Teaching Mathematics in Rural Areas Questionnaire, was used to measure issues that classroom teachers face in teaching mathematics. Descriptive statistics and t-test were performed. The results of study indicate that the major issue teaching mathematics in the rural areas was lack of rural education policies, rural centered curriculum unrecognizing of rural communities and realities.

**Key Words:** Rural education, mathematic instruction, rural communities

---

\* Eskişehir Osmangazi University College of Education, 26480 Meşelik, Eskişehir.

\*\* Classroom Teacher, Eskişehir National Directorate for Education, 26480, Eskişehir



# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN LOGARİTMA FONKSİYONU KONUSUNDAKİ KAVRAMSAL VE İŞLEMSEL BİLGİLERİNİN ARAŞTIRILMASI

**Birol TEKİN\***

## Özet

Bazı öğrencilerin matematiksel işlemleri kullanırken, bu işlemlerin arındaki kavramları çok az anladıkları ya da hiç anlamadıkları bilinmektedir. Bu öğrenciler matematiğin anlamsız sembollerden oluştuğunu düşünmekte ve matematiği ezberleyerek öğrenmektedirler. Bununla beraber matematik dersinde başarılı olmak için hem işlemsel bilgi, hem de kavramsal bilgi gereklidir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin logaritma fonksiyonu ile ilgili işlemsel ve kavramsal bilgilerini araştırmaktır. Araştırmada özel durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleme Trabzon'daki 80 lise öğrencisidir. Veriler, araştırmacının hazırladığı bir testle toplanmıştır. Test açık uçlu 34 sorudan ibarettir. Sonuçta, bu çalışma öğrencilerin logaritma konusundaki işlemsel bilgilerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu, kavramsal bilgilerinin ise yetersiz olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Matematik öğretimi, logaritma, kavramsal ve işlemsel bilgi

## Giriş

Matematik dersi ilköğretimden itibaren öğrencilerin anlamakta ve öğrenmekte en çok zorluk çektikleri derslerin başında gelmektedir. Oaks (1990); matematiğin anlaşılmasında zorluk yaşanmasının sebeplerinden birinin, öğrencilerin matematikle ilgili düşüncelerinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Çünkü birçok öğrenci matematiği soyut işlemler bütünü olarak algılamaktadır. Öğrenciler matematik kavramlarını öğrenirken öğretmenleri tarafından öğretilen işlemleri yaparak doğru sonuca ulaşırsalar da, bu işlemlerin temelini oluşturan kavramsal bilgilerin anlamlarını yeterince kavrayamamaktadırlar (Star, 2000; Porter ve Masingila, 2000; Baki, 2003; Soylu, 2007). Bunun sonucu olarak da birçok öğrenci matematik kavramlarının anlamlarıyla matematik işlem becerileri arasındaki ilişkileri kuramamaktadır. Oysa ki matematikte başarı için hem işlem yapabilme becerilerinin hem de kavramsal anlamların gerekli olduğunu Hiebert ve Carpenter (1992) vurgulamıştır.

Ülkemizde uygulanmakta olan matematik öğretim programı; pek çok soyut kavramı, çok çeşitli işlem süreçlerini, sembolleri, teoremleri, ispatları, grafiksel bilgileri, vb. içermektedir ve müfredat özellikle lise düzeyinde daha da soyutlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki öğrencilerde de matematik kavramlarını soyut işlemler bütünü olarak algılama ve bu nedenle matematik kavramlarını gerektiği gibi anlayamama sorunları yaşanmaktadır (Çetin, Ersoy ve Çakıroğlu, 2002; İşleyen ve Işık, 2003).

\* Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, OFMA Matematik Eğitimi A.B.D. / Erzurum

Oysa ki ortaöğretim matematik müfredatının hedefleri incelendiğinde, öğrencilerin sadece işlem yapabilme becerisi kazanmalarının yeterli olmadığı; matematiksel düşünme becerisi kazanmalarının da hedeflendiği dikkat çekmektedir (MEB, 2005).

Öğrencilerin matematik kavramlarını anlamaları ve işlem yapabilme becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu sorunun cevabını araştıran, öğrencilerin kavramsal anlama süreçlerini ve işlem yapabilme becerilerini konu alan bir çok çalışma yapılmış ve sürekli olarak da araştırmalar devam etmektedir. Yapılan araştırmaların temel amacı, öğrencilerin matematiği öğrenmelerini sağlama konusunda yapılabilecekleri etkili bir şekilde ortaya koyabilmektir (McCormick, 1997; Porter ve Masingila, 2000; Star, 2000; Kadıjeviç ve Krnjić, 2003; Soylu, 2007). Çünkü öğrenme ortamlarını planlamada mevcut durumun iyi analiz edilmesi çok önemlidir.

Yapılan çalışmanın teorik altyapısını oluşturmak ve aynı zamanda anlaşılabilirliğe katkı sağlamak için öncelikle kavramsal ve işlemsel bilgiyi tanımlamakta ve özelliklerini aydınlatma fayda vardır. Kavramsal bilgi; matematiksel yapıların bilgisi olarak tanımlanabilir. Kavramsal bilgi; kavramları, kavramları oluşturan elementleri bilmeyi, bunları sembollerle gösterebilmeyi, kavramların kullanımlarını bilmeyi, matematiğin işlemsel tekniklerini bilmeyi ve sembollerle gösterebilmeyi, kavramlar, semboller ve yöntemler arasındaki ilişkileri görebilmeyi ve kurabilmeyi içeren bir bilgi türüdür (McCormick, 1997; Porter ve Masingila, 2000; Star, 2000; Soylu, 2007).

Öğrenciler kavramsal bilgilerini sergilerken şu becerileri gösterebilmelidirler:

- Bir kavramın tanımını yapma, isimlendirme ve genelleme
- Bir kavramın gösteriminde kullanılan sembolleri, işaretleri ve terimleri tanıyabilme ve yorumlayıp uygulayabilme
- Bir kavramı ifade etmede modeller, grafikler, diyagramlar kullanabilme
- Bir kavramı açıklarken sözel yorumlar yapabilme
- Kavramlar arasında ilişkiler kurabilme
- Bir matematik problemini anlayıp formüle edebilme
- Verilerin doğruluğunu ve yeterliliğini belirleyebilme
- Bir kavramla ilgili olan yada olmayan örnekleri verebilme,
- Birbiriyle ilişkili kavramları karşılaştırabilme, bütünleştirebilme ve eşleştirebilme.

İşlemsel bilgi; “bir şeyi nasıl yapacağını bilme”nin yani yöntemin bilgisidir. Matematiksel sistemlerin sembolik sunumlarını ve bir matematik problemini çözerken kullanılan işlemlerin ve kuralların bilgisini kapsayan bilgi alanıdır (McCormick, 1997). İşlemsel bilgi sembolleri hatırlama, işlemleri yapma gibi mekanik becerileri içeren bir bilgidir (Soylu, 2007). İşlemsel bilgi anlamlı olarak öğrenilir ya da öğrenilmez. Yani öğrencilerin matematik sorularını doğru çözmeleri ilgili konuyu çok iyi anladıklarının garantisi değildir; işlemler ezberlenmiş de olabilir (Porter ve Masingila, 2000).

Öğrenciler işlemsel bilgilerini sergilerken şu becerileri gösterebilmelidirler:

- Çeşitli sayısal algoritmalar kullanabilme
- Geometrik şekilleri tanıyıp işlem yapabilme
- Sayıları yuvarlayabilme, sıraya koyabilme

#### ◆ Birol Tekin

- Bir matematik sorusunun çözümünde kullanılan işlemleri doğru olarak seçebilme ve uygulayabilme
- Bir matematik problemindeki faktörlerle ilgili işlemleri düzenleyebilme.

İşlemsel bilginin bir özelliği de otomatik olarak yapılabilmesidir. Üstelik kısa sürede ve kolayca problemleri çözmeye imkân verir (Schneider ve Stern, 2003). Bunun nedeni işlemleri yapmak için gerekli olan zihinsel etkinliklerin fazlaca düşünmeye gereksinim duymaması, yani otomatik olarak yapılabilmesidir. Kavramsal bilgi ise sayılan bu niteliklerin ötesinde zihinsel etkinliklerin yapılmasını gerektirir. Aslında kavramsal ve işlemsel bilgi matematik bilgisinin birbiriyle sıkı ilişki hâinde olan iki ögesidir (Baki, 1998; Baki ve Kartal, 2003). Bir öğrenci “bir şeyi nasıl ve niçin yaptığını bildiğinde” işlemsel bilgisini ve kavramsal bilgisini ilişkilendirmiş yani tam bir matematiksel anlama gerçekleştirmiş olabilir (Skemp, 1976). İşlemsel bilgide bir kavramın ya da işlemin anlamını bilmeden bilgiyi nasıl kullanacağını bilmek yeterliyken; kavramsal bilgide kavramlar arası ilişkileri kurabilme önemlidir (Baki, 1998).

İşlemsel ve kavramsal bilgi birbirinden tamamen bağımsız olmadıkları için, yukarıda verilen davranış ve beceriler bazı durumlarda her iki bilgi türünü de beraberce kullanmayı gerektirebilir (Baki, 1998). Burada önemli olan öğrencilerin matematiksel işlemleri yaparken bu işlemlerin temelini oluşturan kavramları da anlamlı bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayabilmektir. Çünkü matematik dersini öğrenirken kavramsal ve işlemsel bilginin bir bütün olarak kazanılması ve bunun problem çözme becerisiyle birleştirilmesi öğrencilerin matematik yeteneği (mathematics ability)'ni gösterir. Matematik yeteneği için öğrencilerin işlemsel bilgi yanında kavramsal bilgiyi de yeterli düzeyde kazanmış olmaları gerektiğinin son yıllarda daha iyi anlaşılmıştır (McCormick, 1997; Porter ve Masingila, 2000). Günümüzde öğrenim görmüş bireylerin niteliklerinin çok hızlı değiştiği ve çeşitlendiği dikkate alındığında, öğrencilerin matematik yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği daha iyi ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, lise 2 öğrencilerinin logaritma fonksiyonu ile ilgili kavramsal işlemsel bilgi yapılarını ortaya çıkarmaktır. Bütün matematik öğretim programında yer alan konuların bir çalışma ile irdelenmesinin mümkün olmaması nedeniyle sadece bir konu üzerine yoğunlaşmıştır.

#### Yöntem

Araştırmada özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma mevcut durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçladığı için betimsel modele uygundur. Araştırma evreni Trabzon'daki bütün lise 2. sınıf öğrencileridir. Çalışmanın örneklemini 2004–2005 öğretim yılında Trabzon'da bulunan 4 lisedeki 80 lise 2. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak logaritma fonksiyonu kavrama testi kullanılmıştır. Test işlemsel ve kavramsal bilgi yapılarını ortaya koymak amacıyla iki kısımdan oluşmuştur. Bu test hazırlanırken çeşitli çalışmalarda kullanılan testler incelenmiş; işlemsel ve kavramsal bilginin temel nitelikleri dikkate alınmıştır. İşlemsel bilgi yapılarını belirlemek amacıyla sorulan sorularda logaritma fonksiyonu ile ilgili işlemleri doğru işlem sırasıyla yapabilmeyi, “ $\log(3+7) = ?$ ” gibi sayısal değerler verilmiş işlemleri yapabilmeyi “ $\text{colog } 7 + \log 7 = ?$ ” gibi logaritma fonksiyonuyla ilgili kuralları ve özellikleri doğru uygulamayı gerektiren sorular sorulmuştur. İşlemsel bilgi yapılarıyla ilgili 30 soru sorulmuştur. Bu soruların hazırlanmasında logaritma fonksiyonu ile ilgili hedef davranışlar da dikkate alınmıştır.

Kavramsal bilgi yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla sorulan sorularda “nedenini açıklayınız”, “örnek veriniz”, “şekil çizerek açıklayınız”, “..aralarındaki ilişkiyi açıklayınız” gibi soru kalıplarına yer verilmiştir. Öğrencilerin logaritma fonksiyonunu tanımlamalarını, olumlu ve olumsuz örnek vermelerini, birden fazla kavram arasındaki ilişkiyi sözel olarak ifade etmelerini, verilen bir bilgi formunu başka bir forma dönüştürmelerini gerektiren sorular sorulmuştur. Kavramsal bilgi yapılarını belirlemek amacıyla 14 soru sorulmuştur. Testte yer alan sorular anlamayı araştırmaya yönelik sorular olduğu için, çoktan seçmeli soru türü değil açık uçlu soru türü kullanılmıştır. Anlamayı araştırmaya yönelik çalışmalarda da açık uçlu sorulardan yararlandığı görülmüştür (Baki, 2003). Testin geçerliğini sağlamak amacıyla hazırlanan test, konuyla ilgili 3 alan uzmanına inceletirilerek, onların görüşleri çerçevesinde gereken düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan test 1 ders saatinde öğrencilere uygulanmıştır.

Öğrencileri cevap kâğıtları, cevap anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Testin işlemsel bilgi kısmına verilen cevaplar; doğru, yanlış ve boş olarak sınıflandırılmış ve frekansları bulunmuştur. Bu kısımdaki benzer bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik olarak sorulmuş soruların, doğru, yanlış cevaplanma ve boş bırakılma frekansları birleştirilerek yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu verile tablo halinde sunulmuştur (Tablo 1). Testin kavramsal bilgi kısmındaki soruların değerlendirilmesi; tam doğru, kısmen doğru, yanlış ve boş şeklinde sınıflandırılarak yapılmış ve sonra her biri için frekanslar bulunmuştur. Bu kısım için de tablo hazırlanmıştır (Tablo 2). Cevap kâğıtlarındaki dikkat çekici noktalar üzerinde daha ayrıntılı incelemeler yapılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular işlemsel ve kavramsal bilgi yapıları bakımından ayrı ayrı sunulmuştur.

#### Testin işlemsel bilgi yapılarıyla ilgili sorularından elde edilen bulgular:

Testin işlemsel bilgi yapılarıyla ilgili sorularından elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin işlemsel bilgi gerektiren bazı sorulara verdikleri cevapların dağılımı**

Bazı işlemsel bilgi, beceri ve davranışlar	Doğru %	Yanlış %	Boş %
Logaritmanın tanımıyla ilgili işlemleri yapabilme ( $y = a^x \Leftrightarrow x = \log_a y$ ve $y > 0, a > 0, a \neq 1$ )	53.12	35	11.88
On tabanlı logaritma fonksiyonuyla ilgili işlemleri yapabilme	71.25	20	9.75
Doğal logaritma fonksiyonuyla ilgili işlemleri yapabilme	72.81	27.19	0
Log x ile colog x arasındaki ilişkilerle ilgili işlemleri yapabilme	67.5	11.81	20.69
$\log(a/b) = \log a - \log b$ kuralını uygulayabilme	76.25	13.75	10
$\log(a \cdot b) = \log a + \log b$ kuralını uygulayabilme	75	25	0
$\log_a a = 1$ ve $\log_a a^n = n \log_a a$ kuralını uygulayabilme	94.38	5.63	0
$a \log_a b = b$ kuralını uygulayabilme	81	19	0
$\log_a 1 = 0$ kuralını uygulayabilme	93.75	6.25	0
$\log_a b = \log a / \log b$ kuralını uygulayabilme	50	30	20

◆ **Birol Tekin**

Tablo 1’den de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğu testin işlemsel bilgi kısmındaki soruları doğru cevaplamışlardır. Öğrencilerin yaklaşık % 70 oranında on tabanlı ve doğal logaritma ile ilgili işlemleri doğru yapmışlardır.  $a/ b'$  nin logaritmasını % 76 oranında doğru cevaplamışlardır. Bu bölümde öğrencilerin en az doğru cevapladıkları (% 50) soru, a tabanına göre b'nin logaritması kuralıyla ilgili soru olmuştur. Bu soruyu öğrencilerin bir kısmı yanlış cevaplarırken bir kısmı da boş bırakmıştır. Öğrencilerin en iyi yaptıkları soru, % 94.38 ile  $\log_a a = 1$  ve  $\log_a a^n = n \log_a a$  sorusu olmuştur.

Testin işlemsel kısmı ile ilgili olarak elde edilen bir diğer bulgu da soruların boş bırakılma oranlarının pek çok soru için sıfır olduğudur. En çok boş bırakılan soruların log ile colog ilişkisini konu alan soruda ve a tabanına göre b'nin logaritmasına ait soruda olduğu görülmüştür.

**Testin kavramsal bilgi yapılarıyla ilgili sorularından elde edilen bulgular:** Öncelikle ifade etmek gerekir ki cevap kâğıtlarının incelenmesi sonucunda testin kavramsal kısmını birçok öğrencinin boş bıraktığı, bu sorularda sadece işlem yapmanın tercih edildiği, sözel açıklama yapılmadığı ve çoğunlukla örnek verilmediği görülmüştür. Testin kavramsal bilgi gerektiren sorularına verilen cevaplar Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin kavramsal bilgi gerektiren bazı sorulara verdikleri cevapların dağılımı**

Bazı kavramsal bilgi, beceri ve davranışlar	Tam Doğru %	Kısmen Doğru %	Yanlış %	Boş %
Üstel fonksiyon ile logaritma fonksiyonu arasındaki ilişkiyi bir örnek üzerinde grafiğini de çizerek açıklayabilme	6.25	42.5	13.75	37.5
Doğal logaritma ile on tabanlı logaritma fonksiyonunu tanımlayıp örnek vererek aralarındaki ilişkiyi açıklayabilme	20	52.5	15	12.5
f: R' den R <sup>+</sup> 'ya ve 0 < a < 1 için, f(x) = a <sup>x</sup> fonksiyonunun artan veya azalan olup olmadığını örnek vererek açıklayabilme	12.5	43.75	6.25	37.5
Üslü (a <sup>f(x)</sup> = a <sup>g(x)</sup> ) ve logaritmalı denklemleri (log <sub>a</sub> f(x) = log <sub>a</sub> g(x)) arasındaki ilişkiyi örnek vererek açıklayabilme	10	51.25	11.75	27.5
Üstel bir denklemin çözüm kümesini bulabilme	30	7.5	50	12.5
Üslü bir sayının kaç basamaklı olduğunu logaritma yardımıyla bulabilme	28	10.25	20.75	41
Log x ile colog x arasındaki ilişkiyi örneklerle açıklayabilme	21.25	10	43.75	25
Logaritmada taban değiştirebilme	20.25	16	41.25	22.5

Tablo 2’den de görüldüğü gibi, öğrencilerin testin kavramsal bilgi gerektiren sorularını doğru cevaplama yüzdeleri, işlemsel bilgi gerektiren soruların doğru cevaplanma yüzdeleri (Tablo 1) yanında çok düşük kalmıştır.

Öğrenciler; işlemsel kısımda logaritma ile ilgili işlemleri doğru cevaplandırırken, bu işlemlerin temelini oluşturan kavramları tanımlamakta ve aralarındaki ilişkileri ifade etmekte zorlanmışlardır. Öğrencilerin tamamına yakını üssel fonksiyon ile logaritma fonksiyonu arasındaki ilişkiyi gösteren grafiği çizememiştir. Öğrencilerin açıklama yapmaları gereken sorularda yine sadece işlemleri yapıp bıraktıkları, sözel açıklama yapmadıkları ya da çok kısa ifadeler yazdıkları da dikkati çeken bir diğer nokta olmuştur. Cevaplardaki açıklama kısımlarının çok az olması ve hatta açıklama yapılmaması, öğrencilerin matematiğin sadece işlemsel yönüne odaklanmış olduklarının bir göstergesi olabilir.

Tablo 2’de görülen bir diğer nokta da, kavramsal nitelik taşıyan soruların boş bırakılma yüzdelerinin çok yüksek olmasıdır. Oysa ki işlemsel sorular çok az boş bırakılmıştır (Tablo 1). Kavramsal kısımdaki açıklamaların yapılmaması ve boş bırakılması, öğrencilerin logaritma fonksiyonu ile ilgili bilgileri ezberleyerek öğrendiklerinin bir göstergesi olabilir. Bu durum öğrencilerin, kendilerini düşünmeye sevk eden soruları pek sevmediklerini de gösterebilir. Çünkü öğrencilerin çoğu, işlemsel kısımdaki sayısal değerler içeren soruları cevaplamışlar ancak kavramsal kısımda aynı bilginin anlaşılma durumunu araştıran ve açıklama gerektiren soruları yeterince açıklayamamışlardır.

Buna en çarpıcı örnek; öğrencilerin  $\log x + \text{colog } x = 0$  kuralını işlemsel kısımda %67.5 oranında doğru cevaplandırırken, kavramsal kısımda %21.25 oranında doğru cevaplandırmalarıdır. Öğrenciler,  $\text{colog } x = -\log x$  yazıp buna göre soruyu çözmüşler ve sadece işaret değiştirmekle log-colog ilişkisini açıklamışlardır. Yani “bir sayının logaritması 5 ise kologaritması -5’tir.” gibi yanlış bir genellemeye varmışlardır. Oysa ki öğretim sırasında “pozitif bir x sayısının çarpma işlemine göre tersinin logaritmasına x sayısının kologaritması” denildiği ifade edilmekte ve  $\text{colog } x = \log 1/x$  eşitliği tanımlanmaktadır. Öğrencilerin logaritma-kologaritma ilişkisini sadece pozitif (+) işareti negatif (-) işarete değiştirmekle sınırlamaları, işlemin toplamaya göre ters alma işlemi olarak görülmesinden kaynaklanabilir. Zaten öğrencilerin toplama işlemine göre tersini alma ve çarpma işlemine göre tersini alma işlemlerini sık sık karıştırmaktadırlar. Bu durum, logaritma-kologaritma ilişkisinde de kendini göstermiştir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı (%72) doğal logaritma ile ilgili işlemleri doğru cevaplarırken, doğal logaritma kavramını tam doğru olarak (%20) açıklayamamıştır. Bu durum bize, matematik öğretiminde işlemlere daha fazla ağırlık verilerek öğretim yapıldığını da göstermektedir. Çünkü öğrenciler, açıklama gerektiren matematik sorularını çoğunlukla boş bırakmışlardır. Yani öğrencilerimiz matematiği işlemlerden ibaret bir ders görme eğiliminde olabilirler.

### Sonuçlar

Lise 2 öğrencilerinin logaritma fonksiyonu konusundaki kavramsal ve işlemsel bilgi yapılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara varılabilir:

— Öğrencilerin tamamına yakını uygulanan testin işlemsel bilgi gerektiren sorularını doğru cevaplarırken, kavramsal bilgi gerektiren soruları çoğunlukla yanlış cevaplamışlardır. Bu durum, öğrencilerin logaritma fonksiyonu konusunda daha çok işlemsel bilgi yapıları oluşturduğunu göstermiştir.

◆ **Birol Tekin**

—Testteki soruların boş bırakılma yüzdesinin kavramsal bilgi gerektiren kısımda çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Kavramsal kısımdaki soruların çoğunlukla boş bırakılmasının nedeni, öğrencilerimizin matematik kavramlarının anlamlarına fazla önem vermediklerini göstermektedir. Matematiği öğrenirken işlemleri doğru yapmaya önem verdikleri ve matematiği sadece işlemlerden oluşan bir bilgi bütünü olarak görme eğiliminde oldukları söylenebilir.

— Öğrencilerin açıklama istenen sorularda ya çok kısa açıklama yazdıkları ya da hemen matematiksel bir formül kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin grafik çizerek kavramlar arasındaki ilişkileri açıklama düzeyleri ise neredeyse sıfıra yakındır. Öğrencilerin matematiksel bir kavramı ve ilişkiyi açıklamada hem sözel olarak hem de grafik çizme açısından yetersiz olmaları, öğretim sırasında matematiğin işlem kısmına fazlaca ağırlık verilmesinin de bir sonucu olabilir. Çünkü öğrenciler işlem dışında etkinlik yapmadıkları için, açıklamaları da işlem yaparak gösterme yoluna gitmiş olabilirler.

— Araştırma bulguları, öğrencilerin işlemleri doğru yapmakla birlikte bazı konularda yanlış anlamalara sahip olduklarını da göstermiştir. Özellikle  $\log$  ile  $\log$  ilişkisinin yanlış yorumlandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler bu ilişkiyi toplamaya göre tersini alma işlemiyle karıştırmışlardır.

— Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, kavramın tanımını yapabilirken örnek vermede zorlanmıştır. Bu durum da bize kavramların çoğunlukla ezbere öğrenildiğini yansıtmıştır. Çünkü örnek verebilme bir bilginin kavrandığının göstergelerinden biridir.

**Öneriler**

Çalışmada varılan sonuçlar çerçevesinde, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

— Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin logaritma fonksiyonu konusunda işlem yapabilme becerilerinin üst düzeylerde olduğu, ancak yaptıkları işlemleri açıklama düzeylerinin çok düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yapılan matematik öğretiminin öğrencilerimizin daha çok işlemsel becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Oysaki etkili bir matematik öğretiminde işlemsel ve kavramsal bilgi dengeli bir şekilde dağılım göstermelidir (Baki, 1998). Bu sonuçtan hareketle, matematik öğretiminde kavramsal bilginin göstergeleri olan kazanımlara daha fazla önem verilmelidir.

— Matematik derslerinde öğrenci başarısı çoğunlukla işlemsel yönü ağır basan sorularla ölçülmektedir. Bu durumda işlemleri doğru yapan konuyu anlamış olsa da olmasa da başarılı olmaktadır. “Öğrencilerin işlemleri doğru yaptıklarında konuyu doğru anladıkları” yönündeki düşüncenin yanlış olduğunun artık tüm eğitim işiyle uğraşanlar tarafından anlaşılması gerekir. Özellikle matematik öğretmenleri işlemsel bilgi yanında kavramsal bilgi yönünden de öğretim yapmaları konusunda bilinçlendirilmelidir.

— Öğrencilerin soyut işlemlerden oluşan bir ders olarak gördükleri matematiği daha fazla anlamalarını sağlamak için kavram öğretimi etkili bir şekilde yürütülmelidir. Matematiğin kavramsal yapısını öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlamak için derslerde kavramsal ilişkilere önem verilmelidir. Bu amaçla derslerde işlemler ispatlarıyla birlikte sunulmalıdır. Matematik öğretimi kavramsal anlamayı destekleyen öğretim materyalleri (tablo, grafik, şekil, kavram haritası, kavram ağı gibi) kullanılarak yapılmalıdır.

— Bu çalışmada sadece logaritma fonksiyonu konusuyla ilgili işlemsel ve kavramsal bilgi yapılarının irdelenmesi ele alınmıştır. Matematiğin diğer konularında da benzer çalışmalar yapılması ülkemizdeki matematik öğretiminin durumu hakkında daha ayrıntılı bilgi birikimi oluşmasına katkı sağlayacaktır.

#### Kaynakça

- Baki, Adnan. (1998). Matematik öğretiminde işlemsel ve kavramsal bilginin dengelenmesi, Atatürk Üniversitesi 40. Kuruluş Yıldönümü Matematik Sempozyumu, Erzurum.
- Baki, A. ve Kartal, T.(2003). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin değerlendirilmesi, V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, [www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b-kitabi/pdf/matematik/bildiri/t211d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b-kitabi/pdf/matematik/bildiri/t211d.pdf)
- Çetin, Y., Ersoy, Y. Ve Çakıroğlu, E. (2002). KULE: keşfederek, uygulayarak logaritma öğretimi etkinlikleri. V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, [www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b-kitabi/pdf/matematik/poster/t193GIBIDA.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b-kitabi/pdf/matematik/poster/t193GIBIDA.pdf) .
- Gerace, W.J. (2001). Problem solving and conceptual understanding, [piggy.rit.edu /Franklin/PERC2001 /grace.pdf](http://piggy.rit.edu/Franklin/PERC2001/grace.pdf) (21.06.2005).
- Hiebert, J. ve Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding, in D. Grows (eds.) Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning. Macmillan Publishing Company, New York, pp. 65-97.
- İşleyen, T. and Işık, A. (2003). Conceptual and procedural learning in mathematics, *Journal of The Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 7(2), 91-99.
- Kadijević, D. and Krnjač, Z. (2003). Is cognitive style related to link between procedural and conceptual mathematical knowledge?. *The Teaching of Mathematics*, Vol. 2, pp. 91-95.
- MEB, (2005). Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9–12. sınıflar). MEB, Ankara.
- Mccormick, R. (1997). Conceptual and procedural knowledge, *International Journal of Technology and Design Education*, Vol. 7, pp.141–159.
- Oaks, A.B., (1990). Writing to learn mathematics: Why do we need it and how can it help us. paper presented at Association of Mathematics Teachers of New York State Conference, November 1990, Ellenville. N.Y.
- Porter, M.K. ve Masingila, J.O., (2000). Examining the effects of writing on conceptual and procedural knowledge in calculus. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 42, pp. 165-177.
- Schneider, M. ve Stern, E. (2005). Conceptual and procedural knowledge of a mathematics problem: their measurement and their causal interrelations. [www.psych.uni-to.it/cogsci05/frame/talk/f610-schneider.pdf](http://www.psych.uni-to.it/cogsci05/frame/talk/f610-schneider.pdf)(13.02.2005).
- Skemp, R.R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding, *mathematics teaching*, 77, 20-26. içinde: Porter, M.K. ve Masingila, J.O., (2000). Examining the effects of writing on conceptual and procedural knowledge in calculus. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 42, pp. 165-177.
- Soylu, Y. (2007). The role of the geometric models in the explanation of determinant and the properties of a determinant. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* January 2007 ISSN 1302-6488, Volume :8 Number: 1
- Star, J.R. (2000). On the relationship between knowing and doing in procedural learning. In B. Fishman & S. O'Connor- Divelbiss (eds. *fourth international conference of the learning sciences* (pp. 80–86). Mahwah, NJ: Erlbaum.



◆ Birol Tekin

## EXAMINING OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' CONCEPTUAL AND PROCEDURAL KNOWLEDGE ON FUNCTION OF LOGARITHM

---

**Birol TEKİN\***

### **Abstract**

It is known that some students use mathematical procedures with little or no understanding of the behind these procedures. These students believe that doing mathematics means performing pointless operations on meaningless symbols, and learns mathematics by memorizing. Therefore, both procedural and conceptual knowledges are necessary for success in mathematics. The purpose of the study was to investigate students' conceptual and procedural knowledge on function of logarithm. A case study approach was used to gather data. The sample of this study was 80 secondary-school-students in Trabzon. Data were collected by using a test prepared researcher. The test consisted of open ended 34 questions. In conclusions, this study shows that students' conceptual knowledge in logarithm was insufficient while their procedural knowledge was acceptable.

**Key Words:** Mathematics instuction, function of logarithm, conceptual and procedural knowledge

---

\* Atatürk University, Institute of Sciences and technology, OFMA Department of Mathematics Teaching, Erzurum.

# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTAPLARININ ÖĞRETİMDEKİ YANSIMALARI

İlhan TURAN\*

Nermin KARABACAK\*\*

## Özet

Sosyal bilgiler, ilköğretimde 2005–2006 Eğitim Yılı'ndan beri yapısalci yaklaşım öğretim modeline uygun bir şekilde öğretilmektedir. Bu yeni Sosyal Bilgiler Dersi Programı Kazanım, beceri, kavram ve değer öğretimi gibi pek çok yeni terminolojiyi gündeme getirmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin yeni programı uygulayabilmeleri için bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere yol göstermesi noktasında öğretmen kılavuzları kritik derecede önemlidir. Onlar öğretmenlere öğretim yöntemleri ve etkinlikler üzerinde öneriler getirirler.

Bu çalışmada, ilköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5.sınıf öğretmen kılavuzları öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen kılavuz kitapları, yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen

## Giriş

İlköğretimde 2004-2005 öğretim yılından beri uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım yeni bir müfredat ve onun uygulamalarının eğitim sistemimizde yer almasını sağlamıştır. Eğitim sürecinin istenilen amaca ulaşabilmesi ancak iyi bir programla gerçekleşir (Buldan vd, 2005,175). Bu yaklaşımın benimsenmesindeki amaç ülkemizdeki eğitim sürecini daha iyiye götürmektir. Yapılandırmacılıkta öğrenme, sosyal etkileşimle anlamlarda ortaklığa varma yoluyla sosyal anlam ve modellerin öznel bir biçimde yeniden yapılandırılması olarak düşünülmektedir (Yurdakul, 2005, 41). Bu yaklaşım, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin kazandırılması konusunda sosyal bilgiler alanında çalışan eğitimcilere önemli katkılar sağlamaktadır (Yaşar, 2005, 330). Yeni Sosyal Bilgiler Programı, öğrenci etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışı yaşama geçirmeyi gündeme getirmiştir. (Yapıcı, 2006, 355). Yapılandırmacı anlayışta öğretim, bir öğrenme konusu ile ilgili problem çözme, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerinde temellendirilmiştir (Sağlam vd, 2006, 281).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli unsurlarından birisi öğretmendir. Çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözen bireylerin yetiştirilebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir (Demircioğlu,

\* Yrd. Doç. Dr.; Rize Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Çayeli-Rize.

\*\* Öğr. Gör.; Rize Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Çayeli-Rize

◆ İlhan Turan / Nermin Karabacak

2006, 268). Öğretmenlerin bu görevleri düzenli ve etkili bir şekilde yerine getirmesinde önemli katkıları bulunan ders araç ve gereçlerinden biri öğretmen kılavuzlarıdır.

Öğretmen kılavuz kitabı “Millî Eğitim Bakanlığı tarafından aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır (Tebliğler Dergisi, 2004, Sayı, 2559) .

“İlgili öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırmaya, işlenen ülkelerle ilgili İnternet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı eser.”

Sosyal bilgiler öğretmen kılavuzları, Millî Eğitim Bakanlığınca, ilköğretimde 2004–2005 öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulanmaya konan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte Batı dünyasında çok önceden beri var olan sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı ülkemizde daha önceden de yayınlanmıştır. Ancak bu kitapların kullanımını yaygınlık göstermemiştir. Örneğin, Sönmez’in 1999 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca yayınladığı “Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu” kitabı sosyal bilgiler öğretimi yanında ilköğretim sosyal bilgiler 4 ve 5.sınıflarda sosyal bilgiler dersinin işlenmesine dönük bilgi ve uygulamalar içermekteydi. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya konması ile birlikte öğretmen kılavuzları iki nedenden dolayı önem kazanmıştır. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin çok büyük bir kesiminin daha önce bilmediği bir model olan yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler programının uygulanmaya konmasıdır. Öğretmen kılavuzlarında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma nedenleri ve uygulanma biçimleri kitapların başında verilmiştir. Böylece öğretmen hizmet içi kursları yanında kılavuz kitapları ile de yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirilmiştir. Yeni bir öğrenme anlayışının merkeze alındığı, öğretim programlarından ders kitaplarına, sınıf içi öğretimin niteliğinden, ölçme değerlendirme sürecine ilişkin çok boyutlu değişimlerin yaşandığı bir süreçte öğretmen kılavuz kitabı amacı ve içeriği ile oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Yıllardır belli öğretim alışkanlıkları ve anlayışına sahip öğretmenlere değişimin niteliği ve çerçevesini anlatması bakımından öğretmen kılavuz kitabı kritik derecede önemlidir (Kabapınar, 2006, 359) İkinci neden ise yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli bir öğretimi benimsemesinden dolayı öğrenci etkinliklerinin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekir. Öğretmenlerin, öğretmen merkezli bir öğretimden öğrenci merkezli bir öğretime dönüşünde ve yapılacak uygulama ve etkinlikler için yol gösterici kılavuz kitaplarına olan ihtiyaç göz ardı edilemez.

Öğretmen kılavuz kitabında üniteyi işleme süreci, ders kitabının sayfaları çalışma kitabının sayfaları ve etkinlikler yer almaktadır. (Öztürk vd., 2005, VII). Öğretmen kılavuz kitabında kavramlar ilişkilendirmeler belirli günler ve haftalar öğrenciye doğrudan kazandırılacak beceriler, değerler ve kaynaklar değerlendirme formları yer almaktadır (Karagöz vd, 2005,14). Bir öğretmen kılavuzu öğretmenin hazırlıklarını düzenlemesi için oluşturulmuş genel tavsiyeler, uygulama biçimleri, yöntem önerileri, problem çözümlerinden oluşur (Ceyhan vd, 2004, 68). İyi hazırlanmış bir öğretmen kılavuzu dersin planlamasından değerlendirilmesine kadar, bütün öğretim sürecine yön verebilir. (Kılıç vd. 2002,164)

Millî Eğitim Bakanlığı kriterlerine göre bir öğretmen kılavuzunun nitelikleri aşağıda belirtilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2006, Sayı 2589).

“a. Konuların işlenişinde ulaşılmak istenen hedefler belirtilir.

b. Öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, anlayış ve tutumların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olacak ve öğretmeyi kolaylaştıracak açıklayıcı bilgiler yer alır.

c. Öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla ilgi çekici değişik örnek ve uygulamalar yer alır.

d. Bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için kullanılacak araç-gereçle birlikte öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilir.

Buna göre;

1. Konu ile ilgili zaman analizine ve konunun işleniş planına,

2. Öğretmenin konu ile ilgili yapacağı ön hazırlıklara,

3. Konuya girerken daha önce işlenen konularla ilişkisini sağlayacak ve öğrencinin ilgisini çekecek hatırlatmalara, sorulara ve benzeri unsurlara,

4. Ders kitabında yer alan ve açıklama gerektiren şekil, şema, çizelge ve benzeri öğretime yardımcı unsurlara yer verilir.

e. Öğrencilerin gelişim farklılıkları dikkate alınarak seviye gruplarına göre hangi hususların vurgulanması gerektiği belirtilir.

f. Konular işlenirken yeri geldikçe;

1. Diğer derslerle bağlantı kurulur.

2. Konuların günlük hayatla ilgisini kurmak için örneklere yer verilir.

3. Dersin özelliğine göre konu işlendikten sonra bu konuda amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığını anlamak için bunları değerlendiren yeterli sayıda örnek soru yer alır. Öğrencilerin cevaplandırmadığı soruların özelliğine göre ne yapılacağı konusunda öğretmene yol gösteren alternatif değerlendirme çalışmalarına yer verilir.

h) Öğrencileri araştırmaya, bilgi ve teknoloji üretmeye yöneltecek ödev, proje ve benzeri çalışmalara yer verilir.

i) Dersin özelliğine göre öğrencilerde, standartlara uygun, ucuz, kaliteli mal ve hizmet üretme, kullanma ve geliştirme bilinci ve alışkanlıkları kazandıracak çalışmalara yer verilir.

i) Konuların sonunda, verilen kavramlarla ilgili sözlük bulunur.

j) Öğretime konu ile ilgili ayrıntılı bilgi elde edebileceği kaynaklara yer verilir.

k) Dersin özelliğine göre inceleme, gezi, gözlem, deney ve uygulamalarla ilgili yapılacak ön hazırlıklara, alınacak sağlık ve güvenlik tedbirlerine, izlenecek iş ve işlem basamaklarına, zaman ve malzeme tasarrufu bakımından uyarılara, her işlem basamağında öğrencilerle öğretmenin kuracağı iletişime, sonuca ulaşmak açısından önemli yönlendirici tedbirlere ve hangi unsurların özellikle irdeleneceğiyle ilgili bilgilere yer verilir.

l) Öğretmen kılavuz kitabının başında, sonunda veya ünite/ tema başlarında ait olduğu dersin ünitelendirilmiş yıllık plan taslağı bulunur.”

Yukarıda belirttiğimiz özellikler dikkate alındığında öğretmen kılavuz kitapları derse hazırlıklı olmada planlamada, yöntem seçiminde, dersi işlemede, uygulamada, ölçme ve değerlendirmede öğretmenin temel başvuru kitabı durumundadır.

### Yöntem

Araştırma tarama modeline göre düzenlenmiştir. Araştırma sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanması nedeniyle betimsel bir özellik taşımaktadır.

### Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini Rize ve Trabzon illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden 2006-2007 öğretim yıllarında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersine giren rastgele seçilmiş öğretmenler, oluşturmaktadır. Anket formu değerlendirmeye alınan öğretmen sayısı 180dir. Bu öğretmenlerden 47'si eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama, 108 eğitim fakültesi, 25 tanesi de diğer fakültelerden (ziraat, işletme vb.) mezun olmuştur. Öğretmenlerin melekteki kıdemi ise 45 tanesi 1-6 yıl, 49 tanesi 7-12 yıl, 40 tanesi 13-18 yıl, 46 tanesi ise 19 yıl ve daha fazla meslek kıdemine sahip bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin 92 tanesi il ve ilçelerde görev yaparken 88 tanesi de köylerde görev yapmaktadır (Tablo 1.)

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%
Cinsiyet	1.Bay	92	45,5
	2.Bayan	110	54,5
Eğitim Durumu	1.Lisans tamamlama	18	10,0
	2. Eğitim Enstitüsü	29	16,1
	3. Eğitim Fakültesi	108	60,0
	4. Diğer (Ziraat Fak., vb).	25	13,9
	1.1-6 yıl	45	25,0
	2. 7-13	49	27,2
	3.14-20	40	22,2
	4. 21 ve daha fazla	46	25,6
Okulun bulunduğu yer	Köy	88	48,9
	İlçe	52	28,9
	İl merkezi	40	22,2
Öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısı	1. 1-20	27	15,0
	2. 21- 28	22	12,2
	3. 29-36	94	52,2
	4. 36 dan fazla	37	20,6
Öğretmenin yapılandırıcı yaklaşımla ilgili hizmet içi kursuna katılıp katılmadığı	Katılmayan	20	11,1
	Katılan	160	88,9

**Problem:** 4.ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının eğitim ve öğretimde öğretmenler tarafından yararlanma ve benimsenme durumu nedir?

### Alt Problemler:

1. Öğretmenlerin sosyal bilgiler kılavuzları hakkında olumlu görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin sosyal bilgiler kılavuzları hakkında olumsuz görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen kılavuzlarından yararlanmada cinsiyet, öğretmenin eğitim durumu, kıdem ve okulunun bulunduğu yer arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

### Veri Toplama

Veri toplama için bir anket geliştirilmiştir. Bu anket çalışmasından önce 20 öğretmenle ön görüşme yapılmış; öğretmen kılavuzlarının olumlu özellikleri ve kılavuzla öğretimle ilgili öğretmenlerin sorunları saptanmıştır. Daha sonra bu olumlu özelliklerin ve sorunları içine alan olumsuz özelliklerin yer aldığı bir anket hazırlanmıştır. Bu anket eğitim fakültesinde bulunan öğretim üyelerine uzman görüşü almak için incelettirilmiştir. Bu girişimler sonucunda öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerindeki ağırlıkları dikkate alarak 25 tanesi olumlu ancak 6'sı da olumsuz olmak üzere toplam 31 sorudan oluşan bir anket formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Eksik görülen anketler ayıklandıktan sonra 108 erkek 72 de bayan olmak üzere toplam 180 öğretmenin anket bilgileri değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca, görüşme yapılan 20 öğretmenlere "**Öğretmen kılavuzları sosyal bilgiler öğretimine katkısı öğretimde nasıl bir yansıma oluşturmaktadır?**" biçiminde bir soru yöneltilerek öğretmenlerin kılavuz hakkındaki genel görüşü alınmış, bu görüşmelerde dikkat çeken düşünceler araştırmamızın tartışma bölümünde yansıtılmıştır.

**Anketin Güvenirliliği:** Anketin güvenirliliği Cron-bach Alpha testi ile test edilmiş ve % 88 güvenilir bulunmuştur

**Verilerin Analizi:** Ankette elde edilen veriler SPSS Programı ile yüzde ve frekans, t, ANOVA ve ki kare testleri yapılarak analiz edilmiştir. Veriler alt problemlere uygun olarak değerlendirilmiştir. 25 olumlu soru sorulmasına karşın 1 soru da olumsuz katılımların daha fazla olmasından dolayı bu soru olumsuz görüşler içerisine katılmıştır. Böylece öğretmenlerin olumlu görüşleri 24 madde olumsuz görüşleri de 7 madde üzerinden incelenmiştir.

### Bulgular Ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi yapılarak elde edilen sonuçlar ve aşağıda verilmiştir.

#### 1.Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Kılavuzları Hakkında Olumlu Görüşleri

Öğretmenlerin sosyal bilgiler kılavuzları hakkında olumlu görüşleri ile ilgili dikkati çeken bulgular aşağıda verilmiştir.

"Kılavuzda yer alan konular ve içerikleri yapılandırmacı yaklaşıma göre sosyal bilgiler öğretiminde öğretmene rehberlik edici bir nitelikte hazırlanmıştır." görüşüne öğretmenlerin %8,3'ü tam, %58,9'u oldukça, %28,3'ü ise az katılırken, hiç katılmayanların oranı ise %4,4 dür (Tablo 2). Buradan öğretmenlerin önemli bir bölümünün kılavuz kitaplarının öğretime rehberlik edici bir şekilde hazırlandığı görüşünde oldukları yargısına ulaşılabilir.

**Tablo 2: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Kılavuzları Hakkında Olumlu Görüşleri**

	Tam Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Kılavuzda yer alan konular ve içerikleri yapılandırmacı yaklaşıma göre sosyal bilgiler öğretiminde öğretmene rehberlik edici nitelikte hazırlanmıştır.	15	8,3	106	58,9	51	28,3	8	4,4
2. Kılavuzun konu başlıkları ve alt başlıkların seçimi ders programına uygun bir şekilde oluşturulmuştur.	14	7,8	110	61,1	53	29,4	3	1,7
3. Kılavuzda öğrencilerin yapması için konuların özelliğine göre ilgili etkinliklere yeterince yer verilmektedir.	22	12,2	85	47,2	66	36,6	7	3,9
4. Kılavuzda yer alan kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınarak belirlenmiştir.	14	7,8	107	59,4	53	29,4	6	3,3
5. Kılavuz konuları sunmada öğretmenlere esneklik sağlamaktadır.	25	13,9	80	44,4	64	35,6	11	6,1
6. Kılavuz öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı etkinlikler yapılmasında öğretmenlere yol göstericidir.	17	9,4	83	46,1	77	42,8	3	1,7
7. Kılavuzda önerilen öğretim yöntemleri ve etkinlikler öğrencinin sosyalleşmesinde önemli katkılar yapmaktadır.	18	10,0	108	60,0	47	26,1	7	3,9
8. Kılavuzda yer alan etkinlikleri kolaylıkla ders ortamında uygulayabiliyorum.	16	8,9	103	57,2	55	30,6	6	3,3
9. Kılavuzda ders işleme yöntemleri öğretmenin derste zamanı iyi bir şekilde kullanmasını sağlayacak nitelikte sunulmuştur.	14	7,8	91	50,6	65	36,1	10	5,6
10. Kılavuzda öğrenciye yaptırılması önerilen etkinlikler öğrencilerin problem çözme gücünü geliştirmektedir.	17	9,4	106	58,9	51	28,3	6	3,3
11. Kılavuz öğrencileri derste aktif hâle getirici etkinlikleri iyi bir şekilde belirlediği için öğrenci merkezli bir öğretimde öğretmenler için son derece yararlıdır.	21	11,7	91	50,6	56	31,1	12	6,7

Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğretimdeki Yansımaları ◆

	Tam Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%
12. Kılavuzda yer alan öğretim yöntemleri ile ders işlediğinde öğrenci, ezbercilikten kurtularak anlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.	25	13,9	102	56,7	46	25,6	7	3,9
13. Kılavuz öğrencide işbirlikçi öğrenmeyi destekleyici bir biçimde hazırlanmıştır.	16	8,9	104	57,8	57	31,7	3	1,7
14. Kılavuz öğretmenler için dil ve anlatım bakımından anlaşılır bir nitelikte hazırlanmıştır.	15	8,3	83	46,1	69	38,3	13	7,2
15. Öğretmen kılavuzu yapılandırmacı programın amaç ve ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.	15	8,3	99	55,0	62	34,4	4	2,2
16. Öğretmen kılavuzu kaynak kitabı ve çalışma kitabı birlikte değerlendirildiğinde bir bütünlük oluşturmaktadır.	12	6,7	116	66,1	37	20,6	12	6,7
17. Kılavuzda bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için önerilen araç-gereçler, öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmektedir.	28	15,6	97	53,9	45	25,0	10	5,6
18. Kılavuz öğretmenler arasında işbirlikçiliği destekleyici bir biçimde hazırlanmıştır.	27	15,0	72	40,0	73	40,6	8	4,4
19. Öğrenci ders kitabında ve çalışma kitabında sorulan sorulara dönük uygulamalı bilgilere kılavuzda yeterince yer verilmiştir.	20	11,1	101	56,1	52	28,9	7	3,9
20. Öğretmen kılavuzlu çalışma kitabı ders işleme yönteminin önceki yıllara oranla daha faydalı olduğunu düşünüyorum.	28	15,6	92	51,1	51	28,3	9	5,0
21. Öğretmen kılavuzu doğrultusunda etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirmeleri yaptığımda önceki yıllara oranla daha fazla okul dışında eğitim ve öğretime zaman ayırdığımı düşünüyorum.	14	7,8	87	48,3	66	36,7	13	7,2
22. Kılavuzda sosyal bilgilere dersine dönük gezi ve gözlem etkinliklerine yeterince yer verilmiştir.	17	9,4	97	53,9	58	32,2	8	4,4
23. Öğretmen kılavuzu öğrencilerin yaratıcılığını ön plana çıkarıcı niteliktedir.	14	7,8	84	46,7	73	40,6	9	5,0
24. Öğretmen kılavuzunda kazanımları elde etmek için uygulama yöntemleri yeterince açık şekilde hazırlanmıştır.	11	6,1	99	55,0	51	28,3	19	10,6



◆ İlhan Turan / Nermin Karabacak

Öğretmenlerin önemli bir bölümü (tam %12,2; oldukça %47,2) kılavuzda öğrencilerin yapması için konuların özelliğine göre ilgili etkinliklere yeterince yer verildiğini belirtmektedir.

Kılavuzda yer alan kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınarak belirlendiği görüşüne katılan olan öğretmenlerin oranı tam katılım %7,8, oldukça katılım ise %59,4'tür.

Öğretmenler, "Kılavuz öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı etkinlikler yapılmasında öğretmenlere yol göstericidir." görüşüne %9,4 tam %46,1 oldukça katılmaktadır. Diğer taraftan, kılavuzda önerilen etkinliklerin öğrencilerin sosyalleşmesine önemli katkılar yaptığına tam katılım %10 oldukça katılım ise % 60'dır. Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacının bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak olduğu düşünüldüğünde, bu görüşlere katılım yüksekliği kılavuz kitaplarının öğrencinin sosyalleşmesinde öğretmene yol gösterici olduğunu açık bir şekilde ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin büyük kesimi, kılavuzda yer alan etkinlikleri kolay bir şekilde sınıf ortamında uygulayabildiklerini belirtmektedirler (tam katılım %8,9; oldukça katılım %57,2).

"Kılavuzda ders işleme yöntemleri öğretmenin derste zamanı iyi bir şekilde kullanmasını sağlayacak nitelikte sunulmuştur." görüşüne tam katılım % 7,8 oldukça katılım ise %50,6'dır.

"Kılavuz öğrencileri derste aktif hale getirici etkinlikleri iyi bir şekilde belirlediği için öğrenci merkezli bir öğretim için öğretmenler için son derece yararlıdır." görüşüne öğretmenlerin %11,1'i tam %50,6' sını ise oldukça katılmaktadır.

"Kılavuzda yer alan öğretim yöntemleri ile ders işlendiğinde öğrenci ezberciliğinden kurtularak, anlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir." görüşüne öğretmenlerin %13,9'u tam, %56,7'si ise oldukça katılmaktadır. Bu görüşe öğretmenlerin katılım fazlalığı yeni programın öğrencinin ezberden uzak bilgiyi anlamlandırarak etkili bir öğrenim gerçekleştirme noktasında faydasını direkt olarak açığa çıkarmaktadır.

"Sosyal bilgiler öğretmen kılavuzu yapılandırma yaklaşımının amaç ve ilkelere uygun olarak hazırlanmıştır." görüşünü öğretmenlerin önemli bir bölümü (% 8,3'ü tam, %55,0'ı ise oldukça) benimsemektedir.

"Öğretmen kılavuzu, kaynak kitabı ve çalışma kitabı birlikte değerlendirildiğinde bir bütünlük oluşturmaktadır." görüşüne tam katılım %6,7 oldukça katılım ise % 66,1'dir. Bu oran madde soruları içerisinde öğretmenlerin en yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdiği orandır.

Kılavuzda bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin öğrencilere kazandırabilmesi için önerilen araç-gereçlerin öğrencinin sosyal becerilerini geliştirdiği belirlenen öğretmenler (tam %15,6, oldukça %53,9) sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen kılavuzunun önemini de ortaya koymaktadır.

"Öğrenci ders kitabında ve çalışma kitabında sorulan sorulara dönük uygulamalı bilgilere kılavuzda yeterince yer verilmiştir." görüşüne tam katılım %11,1, oldukça katılım ise %56,1'dir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü, kılavuz kitabında önerilen etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri yapmak için yeni program uygulanmadan önceki yıllara

oranla daha fazla okul dışında eğitim ve öğretime zaman ayırdıklarını belirtmektedir (tam katılım %7,8; oldukça katılım %48,3).

Öğretmenler, “Öğretmen kılavuzlu çalışma kitaplı ders işleme yönteminin önceki yıllara oranla daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” görüşüne % 15,6 tam % 51,1’i ise oldukça katılmaktadır. Buradan bu yeni programın öğretmenlerin %66,7’si bakımından benimsendiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

## 2.Öğretmenlerin Kılavuzla İlgili Olarak Olumsuz Görüşleri

Öğretmenlerin kılavuzla ilgili olarak belirttiği olumsuz görüşler ise aşağıda belirtilmiştir.

“Kılavuzda yer alan etkinlikleri kazanımlara uygun biçimde gerçekleştirmek için kitap içerisinde bilgi açıklayıcı metinlerin olmayışı önemli bir eksiklikler.” görüşüne %8,3 tam, %43,9 oldukça katılmaktadır. Buna karşılık, bu görüşe az katılanların oranı %42,8, hiç katılmayanların oranı ise %5’tir (Tablo 3). Bu konuda olumsuz görüş belirten bazı öğretmenlerle yapılan görüşmede özellikle sosyal bilgilerin tarih ve coğrafya konularında bilgi verici metinlerin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Kılavuzda yer alan etkinlikler için öğrenciler gerekli materyalleri getirmediikleri için öğretimde zorluklar yaşıyorum.” Bu görüşe tam katılım %5,6, oldukça katılım %48,3’tür. Bu durum ailelerin, çocuğunun eğitime ilgisi ve ekonomik katkısı ve yakın çevre olanakları ile yakından ilgilidir. Ailelerin eğitim durumu, sosyal bilgiler dersine olan ilgisi, ekonomik durumu sosyal bilgiler dersinin öğretimine yansımaktadır (Turan, 2006)

Tablo 3: Öğretmenlerin Kılavuzla İlgili Olarak Olumsuz Görüşleri

	Tam Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Kılavuzda yer alan etkinlikleri kazanımlara uygun biçimde gerçekleştirmek için kitap içerisinde bilgi açıklayıcı metinlerin olmayışı önemli bir eksiklikler.	15	8,3	73	43,9	77	42,8	9	5,0
2. Kılavuzda yer alan etkinler için öğrenciler gerekli materyalleri getirmediikleri için öğretimde zorluklar yaşıyorum.	10	5,6	87	48,3	74	41,1	9	5,0
3. Sınıfımın kalabalık olmasından dolayı kılavuzda belirtilen etkinlikleri yeterince uygulayamıyorum	18	10,0	85	47,2	59	32,8	18	10,0
4. Kılavuzda yer alan etkinliklerin sadece yapısalcı kurama göre hazırlanmasını doğru bulmuyorum.	16	8,9	91	50,6	63	35,0	10	5,6
5. Kılavuz, ölçme ve değerlendirme bakımından öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak nitelikte hazırlanmıştır.	9	5,0	80	44,4	87	48,3	4	2,2
6. Kılavuzda önerilen ders ortamında ölçme ve değerlendirmeye dönük etkinlikleri yeterince uygulayamıyorum.	21	11,7	93	51,7	56	31,1	10	5,6
7. Kılavuzda belirtilen gezi ve gözlem etkinliklerini yeterince uygulayamıyorum.	25	13,9	109	60,6	35	19,4	11	6,1

“Sınıfımın kalabalık olmasından dolayı kılavuzda belirtilen etkinlikleri yeterince uygulayamıyorum.” görüşüne öğretmenlerin %10,0’ı tam, %47’si de oldukça katılmaktadır. Buradan sınıftaki kalabalıklığın etkinliklerin düzgün bir şekilde gerçekleştirilmesinde engel oluşturduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda bireysel farklılıkları göz önüne alarak yapılacak bir eğitimde sınıf mevcudunun 25’in üzerine çıkması durumunda bir takım aksaklıklar yaşanabilmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmının olumsuz görüş bildirdiği bir diğer konuda “Kılavuz ölçme ve değerlendirme bakımından öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak nitelikte hazırlanmıştır.” görüşüdür. Bu görüşü öğretmenlerin yarısından biraz fazlası desteklememektedir (Hiç katılmama %2,2, az katılma %48,3). Öğretmenlerin bu görüşü, Sabancı Üniversitesi tarafından hazırlanan “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”ndaki görüşlerle örtüşmektedir. Raporla sosyal bilgiler etkinliklerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirileceğinin şüphe götürdüğü belirtilmektedir.

Öğretmenlerin kılavuza getirmiş oldukları bir başka eleştiri de kılavuzda yer alan etkinliklerin sadece yapısalci kurama göre hazırlanmasıdır. Öğretmenler, “Kılavuzda yer alan etkinliklerin sadece yapısalci kurama göre hazırlanmasını doğru bulmuyorum.” görüşüne %8,9 tam, %50,6 oranında da oldukça katılmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, belirli oranlarda daha önceki sistemin olumlu yanlarının müfredata yansıtılması gerektiği görüşündedirler.

Öğretmenlerin kılavuzda belirtilen etkinliklerle ilgili olarak yaşadığı bir diğer sorun da “Kılavuzda belirtilen gezi gözlem ve etkinlikleri yeterince uygulayamıyorum.” görüşüdür. Bu görüşe tam katılım %13,9, oldukça katılım ise %60,6’dır. Gezi ve gözlem etkinliklerinin yeterince yürütülemeyişinin en önemli nedenleri belirli gezilerin aile izni gerektirmesi, ilgili kurumlarda izin almada aksaklıklar ve öğretmen ve idarecilerin çeşitli sıkıntılarla karşı kalmadan dolayı çekinmeleridir.

### 3. Öğretmen Kılavuzlarından Yararlanmada Cinsiyet, Öğretmenin Eğitim Durumu, Kıdem Ve Okulunun Bulunduğu Yer Arasında Bir Anlamlı Farklılıklar

Örneklemdaki öğretmenlerin cinsiyeti ile öğretmen kılavuzu ile ilgili madde soruları ti testi ile incelendiğinde sadece “Kılavuz kitapları işbirlikçi öğrenmeyi destekleyici biçimde hazırlanmıştır.” görüşünde anlamlılık ( $t=2.72$ ,  $p<0.05$ ) bulunmuştur. Erkek öğretmenler ( $\bar{X}=2.85$ ) kadın öğretmenlere oranla ( $\bar{X}=2.85$ ) kılavuzun işbirlikçi öğrenmeyi geliştirdiği görüşündedirler (Tablo 4).

**Tablo 4: “Kılavuz Kitapları İşbirlikçi Öğrenmeyi Destekleyici Biçimde Hazırlanmıştır.” Görüşünün Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	108	2.85	0.68	178	2.72	0.07
Kız	72	2.58	0.62			

Öğretmenlerin kılavuzla ilgili görüşleriyle kıdem arasında bir bağlantı olup olmadığını araştırmak için madde soruları ANOVA testi ile analiz edilmiş ve .05 düzeyinde bir anlamlılık bulunamamıştır. Bu analizler, örnekleme oluşturan öğretmenlerin görüşleri ile kıdemleri arasında önemli bir bağlantı bulunmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mezun olduğu okullarla görüşleri arasında bir bağlantı olup olmadığını araştırmak için de ki kare testi yapılmıştır. 2 madde sorusunda anlamlılık bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Kılavuzda öğrenciye yaptırılması önerilen etkinlikler öğrencilerin problem çözme gücünü geliştirmektedir.” görüşüdür (Tablo 5 incelendiğinde). Bu görüşe en az katılım eğitim enstitüsünü bitiren öğretmenlerde (az katılım %51,7, hiç katılmama 27,6) bulunmaktadır. Bu oran lisans tamamlamada az katılım %60,2, hiç katılmama %6,5; eğitim fakültesinde az katılım %60,2, hiç katılmama %6,5; diğer fakülteler ve okullarda ise az katılım %60,0, hiç katılmama %4,0’dır. Buna göre öğretmenin mezun olduğu okul bu maddede öğretmenin görüşü arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $\chi^2 = 21.39$ ,  $p < .05$ ).

**Tablo 5: “Kılavuzda Öğrenciye Yaptırılması Önerilen Etkinlikler Öğrencilerin Problem Çözme Gücünü Geliştirmektedir.” Görüşüne Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Katılımı İle İlgili Ki Kare Analizi**

	Tam katılan		Oldukça katılan		Az katılan		Hiç katılmayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim durumu										
Lisans tamamlama	-	-	6	33,3	11	61,1	1	5,6	18	100,0
Eğitim enstitüsü	1	3,4	5	17,2	15	51,7	8	27,6	29	100,0
Eğitim fakültesi	2	1,9	34	31,5	65	60,2	7	6,5	108	100,0
Diğer fakülte ve yüksek okul	3	12,0	6	24,0	15	60,0	1	4,0	25	100,0
Toplam	6	3,3	51	28,3	106	58,9	17	9,4	180	100,0

$$\chi^2 = 21.39 \quad sd = 9 \quad P = .011$$

Eğitim fakültesinde az katılım % 60,2, hiç katılmama % 6,5; diğer fakülteler ve okullarda ise az katılım % 60,0, hiç katılmama % 4,0’dır. Buna göre öğretmenin mezun olduğu okul ile bu maddede öğretmenin görüşü arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ( $\chi^2 = 21.39$ ,  $p < 0.5$ ).

“Kılavuz ölçme ve değerlendirme bakımından öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak nitelikte hazırlanmıştır.” görüşü de ki kare testi sonucuna göre anlamlılık göstermektedir. Tablo 6 incelendiğinde görülmektedir ki eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarıdan fazlası bu görüşe az katılmakta ya da hiç katılmamaktadır. (az katılım %49,1, hiç katılmama %3,7). Buna karşılık bu oran lisans tamamlamada az katılım %22,4, hiç katılmama %22,4 şeklindedir. Eğitim enstitüsü mezunlarında az katılım %44,8, hiç katılmama %0,0’dır. Diğer fakülte ve yüksek okullarda az katılım %40,0, hiç katılmama %4,0’dır. Buradan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre kılavuz kitaplarından beklentilerinin değiştiği yargısına ulaşılabılır ( $\chi^2 = 26.21$ ,  $p < .05$ ).

**Tablo 6: "Kılavuz ölçme ve değerlendirme bakımından öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak nitelikte hazırlanmamıştır." Görüşüne Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Katılımı İle İlgili Ki Kare Analizi**

	Tam katılan		Oldukça katılan		Az katılan		Hiç katılmayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lisans tamamlama	-	-	10	55,6	4	22,2	4	22,2	18	100,0
Eğitim enstitüsü	3	10,3	13	44,8	13	44,8	-	-	29	100,0
Eğitim fakültesi	1	0,9	50	46,3	53	49,1	4	3,7	108	100,0
Diğer fakülte ve yüksek okul	-	-	14	56,0	10	40,0	1	4,0	25	100,0
Toplam	4	2,2	87	48,3	80	44,4	9	5,0	180	100,0

$$\chi^2 = 26.21 \quad sd = 9 \quad P = .002$$

Öğretmenlerin okullarının bulunduğu yere göre yapılan ki kare incelemesinde .05 düzeyinde bir anlamlılık bulunmamaktadır.

### Tartışma Ve Sonuç

Kılavuz kitaplarının öğretmenlere göre değerlendirilmesinde, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mezun olduğu okul ve eğitim yaptığı yerleşim birimi arasında öğretmenler arasında görüş farklılıkları önemli anlamlılık oluşturmamaktadır. Doğal olarak örneklemeindeki öğretmenlerin %88,9'unun yapılandırmacı yaklaşımla ilgili hizmet içi kursu almış olmaları anlamlılık düzeylerinin az olmasında önemli bir faktördür. Bununla birlikte, bazı sorularda öğretmenler arasında nerede ise görüşlere katılıp- katılmamakta yarı yarıya fark bulunmaktadır. Bu farklılığın nedenleri için daha değişik araştırmalar yapılabilir. Örneğin, sınıf öğretmenlerin alışkanlıklarının, bu öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine ilgilerinin kılavuz kitapları kullanma üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Öğretmenlerin bir kısmı kılavuz kitaplarının bilgi de içermesi gerektiğini belirtmektedir. Örneğin bir öğretmen, kılavuz kitapları ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır. "Görünürde her şey güzel. Öğretmeni, öğrenciyi araştırmaya sevk ediyor. Farklı etkinliklere yer veriyor. Ama kitabın içinde bilgi yok. Bazen, öğretmenin tanımını bulamadığı, o anda sorulan soruya cevap veremediği anlar olmaktadır. Bu nedenle kılavuz kitaplarda etkinlikte olsun, bilgi de olsun."

Diğer taraftan kılavuz kitapları ile ilgili doğrudan söyleştığımız öğretmenler de farklı görüşlere sahiptir.

Öğretmenlerden bazıları kılavuz kitaplarının öğretmeni tembelleştirdiği görüşündedirler. Bu konuda görüş bildiren bir öğretmen *“Kılavuz kitapları öğretmenleri tembelleştirerek sabit fikirli öğretmenlerin oluşmasına neden olmaktadır.”* demektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin bir kesimi ise öğretmenlere yön verdiği ve geliştirdiği görüşündedirler. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir. *“Kılavuz kitapları, öğretmenin yaratıcılığını yok ettiği görüşüne katılmıyorum. Aksine bu kitaplar öğretmenin yaratıcılığını geliştirirken, diğer yandan öğretmene gelişen yenileşen eğitim dünyasında yol haritası çizmede önemli katkılar yapmaktadır.”*

Sonuç olarak bu araştırma göstermektedir ki öğretmenlerin büyük bir bölümü öğretmen kılavuz kitaplarının eğitimde kullanılması konusunda olumlu görüş bildirmekte ve yeni müfredatın gerekli olduğuna inanmaktadır.

### Öneriler

1.Sosyal bilgiler öğretimi kılavuz kitapları öğretmenlerin bilgi ihtiyaçlarını giderici bir nitelikte hazırlanmalıdır.

2.Kılavuzda önerilen etkinliklerin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin materyalleri temin etme noktasında ailelerin konu ile ilgili olarak bilgilendirilmesi hatta onlara dönük konferansların verilmesi gerekir.

3.Bireysel farklılıklara dönük bir eğitimi gerçekleştirmek için ilköğretimde sınıf öğrenci sayısı 25'ten fazla olmamalıdır.

4.Kılavuz kitaplarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili daha açıklayıcı bilgilerin verilmesi gerekir.

5.Kılavuzda yer alan gezi gözlem etkinlikleri öğretmenleri en çok tedirgin eden konudur. Bu nedenle gezilerin öğrenci ailelerinin katılımı ile gerçekleştirilmesi buna bir çözüm olabilir. Bunun için okul yönetimi ve okul aile birliği işbirliği içinde olmalıdır. Çünkü kılavuzda belirtilen ama yapılamayan bir etkinliğin hiçbir anlamı yoktur.

◆ İlhan Turan / Nermin Karabacak

#### Kaynakça

- Buldan İsmail, Aktürk Ezgi, Aytaç Serdar, 2005, "Uygulanan Sosyal Bilgiler Programına Öğretmen Yaklaşımları Ve Yeni Programdan Beklentiler", **II.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Bildiriler**, Van.
- Ceyhan Erdal, Yiğit Birol, (2004), **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Demircioğlu İsmail Hakkı "Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Oluşturmacı Yaklaşım", **Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Ed. Tanrıoğen Abdurrahman), Lisans Yayınları, İstanbul.
- Kabapınar Yücel, 2006**, "Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları", **Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Ed Öztürk Cemil), Pegema, Ankara.
- Karagöz Demet, Tekerek Meltem, Kaya Niyazi, Azer Hikmet, Alıç Melek Derya, Yılbat Bekir, Koyuncu Miyase, Ulusoy Kadir, 2005, **Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı 5**, Devlet Kitapları, İstanbul
- Tekerek Meltem, Kaya Niyazi, Azer Hikmet, Alıç Melek Derya, Yılbat Bekir, Koyuncu Miyase, Yıldırım Tuğrul, Ulusoy Kadir, 2005, **Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı 4**, Devlet Kitapları, İstanbul
- Kılıç Abdurrahman Seven Serdal, 2002, **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk Cemil, Karabacak Zülfi, Öğrenir Levent, Dayı Fethiye, Baştürk Kuaybe, Ersoy Kadriye, Günday İsmail, 2005, **Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Sürat Yayınları, İstanbul.
- Sabancı Üniversitesi Üst Kurul Raporu, 2005, **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu** [http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat\\_raporu.doc](http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc).
- Sağlam Halil İbrahim, Bilgili Sinan Ali, 2006, **Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Yapılandırıcı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları**, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Erzurum
- Sönmez Veysel, 1999, **Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Öğretmen Kılavuzu**, MEB, Ankara.
- Tebliğler Dergisi, 2006, Sayı, 2559 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2559.pdf>
- Tebliğler dergisi, 2006, Sayı, 2589 [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2589\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2589_0.html)
- Turan İlhan, 2007, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ailenin Rolü, **III.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, Henüz Basılmamış Bildiri, Adana
- Yapıcı Hakkı, 2006, 6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Ders Programı üzerine Bir Değerlendirme, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Erzurum.
- Yaşar Şefik, 2005, "Sosyal Bilgiler Programı Ve Öğretimi", **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

## THE REFLECTIONS OF USING SOCIAL STUDIES TEACHER'S GUIDE BOOKS IN PRIMARY EDUCATION

İlhan TURAN\*

Nermin KARABACAK\*\*

### Abstract

Social studies in primary education have been taught properly with constructivist approach teaching model since 2005-2006 education year. This new curriculum has brought to the agenda a lot of new terminologies such as acquired, skill, concept teaching and value education. Furthermore, instructing of primary teachers for applications of new curriculum is necessary. For this reason, social studies teacher's guide books are critically important in point of guidance for teachers. They give teachers suggestions on teaching methods and activities.

In this study, primary social studies grade 4 and 5 teacher's guide books are evaluated according to primary education teachers' views.

**Keys Words:** Teacher's guide books, constructivist approach, teacher

\* Assistant Professor ; Rize Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Çayeli-Rize.

\*\* Lecturer; Rize Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Çayeli-Rize



# YENİ SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KAZANIMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

**Bülent GÜVEN\***

**Sibel ALP\*\***

## Özet

Hızla değişen ve gelişen dünyada, toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunluluk olduğu bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda topluma hizmet sunan öğretim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır. 9 ilde gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın da bu gereksinime dayandırılarak geliştirildiği kuşkusuzdur. Bu çalışmada öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasında temel unsur olan öğretmenlerin, İlköğretim I. basamak "Yeni" Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel nitelikteki araştırma Çanakkale İlinde görev yapan 164 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek katılımcılara uygulanmış, toplanan veriler istatistiksel olarak incelenmiş, ulaşılan bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri sıralanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal bilgiler, program, öğretmen görüşleri

## Giriş

İletişimde, bilim ve teknolojiye, küresel boyutta çok hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde, nitelikli bireylere duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Toplumların nitelikli insan gücü talebi ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilmektedir. Nitelikli bir eğitim ise, önce amaçların belirlenmesini, bu amaçları gerçekleştirebilecek öğretim programının hazırlanmasını, sonra da hazırlanan programın uzman öğretmenler tarafından uygulanarak amaçların öğrencilere kazandırılmasını gerektirmektedir (Özcan, 2002).

Türkiye'de program geliştirme alanında yapılan ilk çalışmalar, 1924–1930 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde uygulamaya konan programların temel amacı, yetiştirilecek olan bireylere cumhuriyet rejiminin özelliklerini benimsetmek olmuştur. 1930 ve 1950'li yıllarda hazırlanan programlarda dünyaya ve gelişmiş ülkelere entegre olma eğilimi ortaya çıkmış, öğrencilere eskiye göre daha fazla bilgi yüklenerek entelektüel insan yetiştirme düşüncesi ağırlık kazanmıştır.

\* Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi.

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yls. Öğrencisi.

1962 yılında taslak olarak hazırlanan ilkököl programı 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Program uygulama sürecinde izlenerek, var olan aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır. 1982 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, hazırlanacak ve geliştirilecek tüm programların belli bir modele uygun olarak geliştirilmesini sağlamak amacıyla yeni bir program model çalışması gerçekleştirmiştir (Akyüz, 2001; Yüksel, 2003).

Bir diğer çalışma da 1990'lı yıllarda yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında kurulan, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı tarafından geliştirilen program geliştirme modelidir. Bütün bu çalışmalara rağmen özellikle 1968 Programı'ndan günümüze kadar ilkököl programlarının toplu olarak geliştirilmediği, daha çok dersler çerçevesinde program geliştirme çalışmalarının gerçekleştirildiği görülmektedir (EARGED, 1995).

Programlardaki bu değişim sürecinde İlköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersi, ilk olarak 1968 yılında uygulamaya konan ilkököl programında bu isimle yer almıştır (Öztürk ve Dilek, 2004). Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin tamamını içine alan kapsamlı bir derstir. Sosyal bilgilerin bireyin temel yaşam unsurlarını merkeze alan, bireye vatandaşlık yeterliklerini kazandıran bütüncül ve disiplinlerarası bir ders olması en temel özelliği olarak görülmektedir (Doğanay, 2004). Sosyal bilgiler dersinin genel yapısına bakıldığında, öğrencileri toplumsallaşma süreci içerisinde karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir ders olduğu görülmektedir. Çağdaş bir eğitim için, ilköğretimdeki diğer dersler gibi sosyal bilgiler ders programının da toplumsal gelişme ve değişmeye paralel olarak değiştirilmesi, işlerliği sürekli kontrol edilerek görülen aksaklıkların giderilmesi gerekmektedir. Türkiye'de program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının süreklilik göstermediği, bununla birlikte, gerek duyuldukça programlarda yenileme ve düzeltme çalışmaları yapıldığı tarihsel süreç incelendiğinde açıkça görülmektedir (Erden, 1998).

Öğretim programının başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle de bir programın etkili bir şekilde uygulamaya geçirilmesinde öğretmen en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Safran, 1998). Böyle olmakla birlikte program geliştirme ya da program hazırlama çalışmaları sırasında ihmal edilen ilgililer arasında okullarda okutmakta oldukları sınıf ya da dersleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ders programları doğrultusunda gerçekleştirmek zorunda ve bundan birinci derecede sorumlu olan (Özcan, 2002) öğretmenler ilk sırada yer almaktadır. Bu ihmalin temel nedeni program geliştirme ekibinin hazırlanan öğretim programının öğretmenler tarafından kolayca uygulanacağını düşünmesidir (Shkedi, 1998; Carlgren, 1999 Akt: Selvi, 2006). Öğretmenlerin program geliştirme sürecinde ihmal edildiği görüşüne katılmayan Büyükkaragöz ve Çivi (1999), ise böyle bir durumun oluşmasına öğretmenlerin bir kısmının, program geliştirmeye karşı çok ilgisiz kalmalarının neden olduğunu oysa her öğretmenin fikrinin değerli olduğu, mümkün olduğunca, her öğretmenin program geliştirmeye katkıda bulunması gerektiğini belirtmektedirler.

Sonuç itibarıyla, hazırlanan eğitim programının uygulayıcısı o dersin öğretmenidir. Programda belirlenen kazanım ve beceriler ancak öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilere kazandırılabilir. Program geliştirme ya da reform çalışmaları ile ilgili olarak öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal olarak önceden hazırlanması, yapılacak de-

◆ Bülent Güven / Sibel Alp

ğişikliklerin uygulamaya aktarılmasını olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü öğretmenler program kapsamında yapılan değişiklikleri uygulamaya aktaracak olan sorumlu kişilerdir. Bunun yanında hazırlanmış olan bir programın uygulama sonuçlarına göre değerlendirilerek geliştirilmesinde en önemli veriler yine öğretmenlerden elde edilmektedir. 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim 4-5. sınıflarda uygulamaya konan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye çalışan araştırma yukarıda sözü edilen gereksinimlerden hareketle gerçekleştirilmiştir.

### Amaç

Araştırmanın amacı, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlayan “Yeni” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyebilmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin “Yeni” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarına ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmenlerin “Yeni” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında,
  - a) Görev yaptıkları yerleşim yeri
  - b) Eğitim durumu
  - c) Meslekteki hizmet yılı
  - d) Hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışmada, “Yeni” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirleyebilmek amacıyla var olan bir durumu ortaya çıkarmaya ve olduğu gibi betimlemeye çalışan bir araştırma modeli olan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005–2006 öğretim yılında Çanakkale ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise, 2005–2006 öğretim yılında Çanakkale ili merkezi, ilçeleri ve köylerinin ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 164 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada İlköğretim I. basamak sosyal bilgiler dersi öğretim programının bütününe ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından ölçek hazırlanmıştır. Ölçeği hazırlarken alanda gerçekleştirilmiş araştırmalar, lisansüstü eğitim tezleri incelenmiş, sınıf öğretmenlerinden yazılı görüşler alınmış, daha sonra taslak hazırlanmıştır. Taslak ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin olarak uzman görüşü alınmış; uzmanların öneri ve eleştirileri doğrultusunda tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Hazırlanan ölçekte, öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamaya yönelik 6 madde ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının tamamına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik 41 madde yer almaktadır. 41 maddeden yalnızca kazanımlarla ilgili olan 9’u bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için, araştırma örneklemini dışında kalan gruplara ölçek uygulanarak testi yarılama istatistiksel yöntemi ile güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, katsayısı yaklaşık olarak .83 bulunmuştur. Bulunan değer, ölçeğin güvenilirliği için iyi bir değer olduğu söylenebilir.

Araştırma için gerekli olan veriler, 2005–2006 öğretim yılı sonu seminer döneminde Çanakkale ili merkezi, ilçeleri ve köylerinin ilköğretim okullarında görev yapan 164 sınıf öğretmenine ölçek uygulanarak toplanmıştır.

#### Verilerin Analizi

Toplanan verilerin; frekans ve yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, öğretmenlerin görüşleri arasında; mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yaptıkları il, okutulan sınıf düzeyi ve yeni programa yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı, t-test ve varyans analizi istatistiksel teknikleri ile sınıanmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmaktadır.

#### Bulgular ve Yorum

##### 1. Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada ilk olarak, araştırma örneklemine dahil edilen 164 öğretmenin cinsiyet, görev yaptıkları yerleşim yeri, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, hizmet içi eğitim alma durumunu ortaya koyan yüzdeler ve frekans dağılımları belirlenmiştir. Katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere, araştırma örneklemini oluşturan 164 öğretmenin 76’sı (%46,3) kadın, 88’i (%53,7) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerine ilişkin yüzdeler ve frekans dağılımları incelendiğinde merkezde görev yapan öğretmen sayısının 37 (%22,6), ilçede görev yapan öğretmen sayısının 100 (%61) ve köyde görev yapan öğretmen sayısının ise 27 (%16,5) olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	76	46,3
Erkek	88	53,7
<b>Toplam</b>	<b>164</b>	<b>100</b>
Görev Yeri		
Merkez	37	22,6
İlçe	100	61
Köy	27	16,5
<b>Toplam</b>	<b>164</b>	<b>100</b>

<b>Eğitim Durumu</b>		
Eğitim Enstitüsü, Eğitim Ön Lisans	65	39,6
AÖF Lisans Tamamlama, Eğ. Fak. Lisans Tamamlama, Eğ. Yüksek Okulu	50	30,5
Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği Programı	28	17,1
Yüksek Lisans, Doktora	3	1,8
Diğer	18	11
<b>Toplam</b>	<b>164</b>	<b>100</b>
<b>Meslekteki Hizmet Yılı</b>		
1 yıldan az-10 yıl	38	23,2
11-20 yıl	60	36,6
21 yıl ve üstü	66	40,2
<b>Toplam</b>	<b>164</b>	<b>100</b>
<b>Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu</b>		
Evet	57	34,8
Hayır	107	65,2
<b>Toplam</b>	<b>164</b>	<b>100</b>
<b>Hizmet İçi Eğitim Alma Düzeyi</b>		
Çok Yeterli	0	0
Yeterli	9	5,5
Kısmen Yeterli	13	7,9
Yetersiz	21	12,8
Çok Yetersiz	14	8,5
<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>34,8</b>

Yine tablo 1’de öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri incelendiğinde 65 (%39,6) öğretmenin Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Ön Lisans, 50 (%30,5) öğretmenin AÖF Lisans Tamamlama, Eğitim Fakültesi Lisans Tamamlama ve Eğitim Yüksek Okulu, 28 (%17,1) öğretmenin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, 3 (%1,8) öğretmenin Yüksek Lisans ve Doktora, 18 (%11) öğretmenin ise diğer programlardan mezun oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan 164 öğretmenden 38 (%23,2) öğretmenin mesleki deneyiminin 1-10 yıl arasında, 60 (%36,6) öğretmenin mesleki deneyiminin 11-20 yıl arasında ve 66 (%40,2) öğretmenin mesleki deneyiminin ise 21 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları incelendiğinde ise 57 (%34,8) öğretmenin “Hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna evet yanıtını, 107 (%65,2) öğretmenin ise bu soruya hayır yanıtını verdiği, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimi değerlendirmelerine yönelik olarak verdikleri yanıtlarda ise, 9 (%5,5) öğretmenin hizmet içi eğitimi yeterli, 13 (%7,9) öğretmenin kısmen yeterli, 21 (%12,8) öğretmenin yetersiz, 14 (%8,5) öğretmenin ise çok yetersiz bulunduğu, seçeneklerde yer alan “çok yeterli” kutucuğuna ise hiç işaretleme yapılmadığı görülmektedir.

## 2. Sınıf öğretmenlerinin 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Programın kazanımlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla ölçekte bulunan 9 maddeye ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde “Kazanımlar, öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik yetenek ve becerilerini geliştirici niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14’ü “Tamamen Katılıyorum”, %67,7’si “Katılıyorum”, %7,9’u “Kararsızım”, %9,8’i “Katılmıyorum”, %0,6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeyle ilgili olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,84’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıca büyük bir bölümünün, kazanımları yakın çevreyi tanıma yetenek ve becerilerini öğrencilerde geliştirme yönünden yeterli buldukları söylenebilir.

**Tablo 2: Öğretmenlerin 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri**

Sosyal Bilgiler Dersi Programında Yer Verilen Kazanımlar:	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Yakın çevreyi tanıma ve anlama	23	14	111	67,7	13	7,9	16	9,8	1	0,6	3,84	0,8
Vatandaşlık görev ve sorumluluklarını kavratma.	23	14	111	67,7	13	7,9	16	9,8	1	0,6	3,84	0,8
Milli, ahlaki ve insani değerleri benimsetme	19	11,6	108	65,9	20	12,2	17	10,4	-	-	3,78	0,78
Günlük yaşamla ilgili temel bilgi, beceri ve alışkanlık kazandırma.	21	12,8	103	62,8	21	12,8	18	11	1	0,6	3,76	0,83
Problem çözme becerisini geliştiricilik	15	9,1	82	50	38	23,2	27	16,5	2	1,2	3,49	0,91
Bilimsel yöntemle çalışma becerisini kazandırabilme	13	7,9	68	41,5	66	40,2	15	9,1	2	1,2	3,45	0,81
İş birliğiyle çalışma alışkanlığı kazandırabilme	30	18,3	106	64,6	17	10,4	10	6,1	1	0,6	3,93	0,76
Fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygunluk	16	9,8	109	66,5	26	15,9	12	7,3	1	0,6	3,77	0,74
Yaratıcılığı ve çok yönlü düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir.	21	12,8	100	61	28	17,1	14	8,5	1	0,6	3,76	0,8

◆ Bülent Güven / Sibel Alp

“Kazanımlar, öğrencilerin vatandaşlık görev ve sorumluluklarını kavrayan, demokrasi ilkelerini benimseyen bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olacak niteliktedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14’ü “Tamamen Katılıyorum”, %67,7’si “Katılıyorum”, %7,9’u “Kararsızım”, %9,8’i “Katılmıyorum”, %0,6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması yakın çevreyi tanıma yetenek ve becerilerini öğrencilerde geliştirme maddesinde olduğu gibi 3,84’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımları vatandaşlık görev ve sorumluluklarını kavrayan, demokrasi ilkelerini benimseyen bireyler olarak yetiştirme yönünden yeterli buldukları söylenebilir.

“Kazanımlar, öğrencilere insanlar arası ilişkilerde milli, ahlaki ve insani değerleri benimsetici niteliktedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %11,6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %65,9’u “Katılıyorum”, %12,2’si “Kararsızım”, %10,4’ü “Katılmıyorum”, şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,78’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımları “öğrencilere insanlararası ilişkilerde milli, ahlaki ve insani değerleri benimsetici nitelikte olma” özelliği yönünden yeterli buldukları söylenebilir.

“Kazanımlar, öğrencilere günlük yaşamla ilgili (Beslenme, sağlık, trafik kuralları, çevre koruma, planlı ve düzenli çalışma vb.) temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırıcı niteliktedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %12,8’i “Tamamen Katılıyorum”, %62,8’i “Katılıyorum”, %12,8’i “Kararsızım”, %11’i “Katılmıyorum”, %0,6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,76’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımları öğrencilere insanlararası ilişkilerde milli, ahlaki ve insani değerleri benimsetici nitelikte buldukları yorumu yapılabilir.

“Kazanımlar, öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirici niteliktedir” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %9,1’i “Tamamen Katılıyorum”, %50’si “Katılıyorum”, %23,2’si “Kararsızım”, %16,5’i “Katılmıyorum”, %1,2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,49’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıca büyük bir bölümünün, kazanımları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte buldukları yönünde bir yoruma gidilebilir.

“Kazanımlar, öğrencilere bilimsel yöntemle çalışma becerisini kazandırıcı niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %7,9’u “Tamamen Katılıyorum”, %41,5’i “Katılıyorum”, %40,2’si “Kararsızım”, %9,1’i “Katılmıyorum”, %1,2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,45’tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıca büyük bir bölümünün, kazanımları öğren-

cilere bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı nitelikte buldukları çıkarılabilir.

“Kazanımlar, öğrencilere iş birliğiyle çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %18,3’ü “Tamamen Katılıyorum”, %64,6’sı “Katılıyorum”, %10,4’ü “Kararsızım”, %6,1’i “Katılmıyorum”, %0,6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,93 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kazanımlara ilişkin görüşler arasında en yüksek aritmetik ortalama değerine sahiptir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımları öğrencilere iş birliğiyle çalışma alışkanlığı kazandırıcı nitelikte buldukları söylenebilir.

“Kazanımlar, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %9,8’i “Tamamen Katılıyorum”, %66,5’i “Katılıyorum”, %15,9’u “Kararsızım”, %7,3’ü “Katılmıyorum”, %0,6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,77’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımları öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun nitelikte buldukları ifade edilebilir.

“Kazanımlar, öğrencilerin yaratıcılığını ve çok yönlü düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %12,8’i “Tamamen Katılıyorum”, %61’i “Katılıyorum”, %17,1’i “Kararsızım”, %8,5’i “Katılmıyorum”, yüzde 0,6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,76’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımları öğrencilerin yaratıcılığını ve çok yönlü düşünme yeteneğini geliştirici nitelikte buldukları görüşünde oldukları söylenebilir.

Kazanımlara ilişkin katılımcıların ölçekte yer alan 9 maddeye verdikleri yanıtların ortalaması hesaplandığında yaklaşık 3,74 değerine ulaşıldığı görülmektedir. Bu değer katılıyorum görüşünün puan aralıkları arasında yer almaktadır. Bu bulguya dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarını ölçekte sayılan özellikler açısından yeterli buldukları şeklinde bir yorum yapılabilir.

### 3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Açısından Analizi

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nın kazanımlarına ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları yerleşim yerleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı varyans analizi istatistiksel tekniği kullanılarak sınanmıştır. Varyans analizine ilişkin sına sonuçları tablo 3’te gösterilmiştir.



**Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Açısından Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Gruplar Arası	.467	2	.233	.683	.506
Grup İçi	54.987	161	.342		
<b>Toplam</b>	<b>55.453</b>	<b>163</b>			

Tablo 3'teki sına sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri özelliği açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [  $F_{(4-159)} = .683$ ,  $p > .05$ ]. Bu bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerinin "Yeni" Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarına yönelik görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Özpolat ve diğerleri (2007)'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmalarının bulgusuyla paralellik göstermektedir. Özpolat ve diğerleri (2007) öğretmenlerin tamamının "Yeni" öğretim programlarına ilişkin olumlu yönde görüş belirterek birbirlerinden farklılaşmadıklarını vurgulamışlardır.

#### 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Özellikleri İle Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri ile Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı varyans analizi istatistiksel tekniği kullanılarak sınıanmıştır. Varyans analizine ilişkin sına sonuçları tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Özellikleri İle Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Gruplar Arası	.254	4	6.342	.183	.947
Grup İçi	55.2	159	0.347		
<b>Toplam</b>	<b>55.453</b>	<b>163</b>			

Tablo 4'te yer alan sına sonuçlarında görüldüğü üzere, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşleri eğitim durumu özellikleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [  $F_{(4-159)} = .183$ ,  $p > .05$ ].

## 5. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı İle Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 5. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı İle Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Gruplar Arası	.173	2	8.632	.251	.778
Grup İçi	55.281	161	.343		
<b>Toplam</b>	55.453	163			

Öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı ile Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı varyans analizi istatistiksel tekniği kullanılarak sınanmıştır. Varyans analizine ilişkin sınamaya sonuçları yukarıda tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşleri meslekteki hizmet yılı özellikleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F_{(2-161)} = .251, p > .05$ ].

## 6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu İle Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Tablo 6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu İle Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Hizmet İçi Eğitim Alma						
	N	X	SS	sd	t	p
Evet	57	3.81	0.46	162	0.954	.341
Hayır	107	3.71	0.63			

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı t-testi ile sınanmış, sınamaya sonuçları yukarıda tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların puan ortalamaları arasında hizmet içi eğitim alan katılımcılar lehine 0.10 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t-testi sınamasından elde edilen t değeri 0,954 olarak hesaplanmıştır. Bu değer t tablo değeri olan 1,96'nın çok altında bulunduğundan, öğretmenlerin programın kazanımlarına yönelik görüşlerinin hizmet içi eğitim alma durumu özelliği açısından anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [ $t_{(162)} = .954, p > .05$ ]. Bu bulgu, hizmet içi eğitimin görüşler üzerinde olumlu etkisini vurgulayan Korkmaz (2006)'ın "Yeni İlköğretim Programı'nın Öğretmenler Ta-

rafından Değerlendirilmesi” ve Kutlu (2005)’nin “Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi” araştırmalarının bulguları ile farklılık göstermektedir. Hizmet içi eğitimin bireyler üzerinde istenen etkiyi oluşturmasında sunulan hizmet içi eğitimin süresi, niteliği, amacı, katılımcının duyuşsal özellikleri vb. faktörlerin oldukça önemli olduğu düşünöldüğünden, “Hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusuna evet yanıtı veren katılımcılara aldıkları hizmet içi eğitimi ne derece yeterli buldukları sorulmuş, hizmet içi eğitim alan 57 kişiden 21’inin yetersiz, 14 kişinin çok yetersiz yanıtını verdiği görölmüşür. Bu bulgulara dayalı olarak, hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısının ve hizmet içi eğitimin niteliğinin artması durumunda öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılığın oluşabileceği çıkarsanabilir.

### Sonuç ve Öneriler

Tüm yurttaşların yetiştirilmesi ve yaşama hazırlanması görevini üstlenmiş olan ilköğretim kurumlarında, sosyal bilgiler dersi ayrı bir önem taşımaktadır. Nitekim bu öğretim basamağında sağlanacak başarının daha sonraki öğretim basamaklarına ve yaşama olan katkısı düşünöldüğünde, uygulanacak programların sürekli geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin gerekliliği konusunu bir kez daha karşımıza çıkarmaktadır. İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Kazanımlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel nitelikteki çalışma, 164 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşğıdaki sonuçlara ulaşılmış, bununla birlikte ilgililere ve konuya ilişkin gerçekleştirilecek araştırmalara katkı sağlayacağı düşünölen kimi öneriler getirilmiştir.

### Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri “Yeni” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarının; öğrencinin gelişim özelliklerine uygun nitelikte olduğu, birlikte çalışma ve işbirliği yapmayı desteklediği, öğrencide problem çözme becerisini geliştirici nitelikte olduğu, yaratıcı ve çok yönlü düşünmeye yönlendirdiği, öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma yönünde gelişmelerine destek sağladığı, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını kavramalarına yardımcı olduğu görüşündedirler.

Sınıf öğretmenlerinin “Yeni” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında görev yaptıkları yerleşim yeri, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “Yeni” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin genel ortalamasına bağlı olarak öğretmenler kazanımları olumlu algılamakta ve yeterli bulmaktadırlar.

### Öneriler

• Yeni programın amacına ulaşabilmesi için; programın uygulayıcısı olan öğretmenlere etkili ve sistematik bir hizmet içi eğitim verilmelidir. Ayrıca bu eğitim süreçlerinde öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin uygulamada karşılaştıkları sorunlar sorgulanmalı ve bu sorunlar için gerekli iyileştirmeler de anında yapılmalıdır.

## Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ◆

- Yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin kısacası toplumun her kesiminin, yeni programın kazanımları hakkında bilgilendirilmeleri için üniversite-lerdeki uzman kişilerden yararlanılmalıdır.
- Programla ilgili gereksinimlerin giderilmesi için etkililiği olan ve daha uzun sürece yayılmış bir hizmet içi eğitimin, gerekli yeterliliğe sahip kişilerce verilmesi ve bu anlamda üniversitelerin Eğitim Fakülteleriyle gerekli işbirliğinin yapılması gerekmektedir.
- Öğretmen görüşleri ile beraber uzman, yönetici, ebeveyn ve öğrenci görüş-leri de alınarak daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul; Alfa Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metodları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Doğanay, A. (2004). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- EARGED (1995). *Program Geliştirme Modeli*. Ankara.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1998). *Program Hazırlama ve Geliştirme*. İlköğretim Müfettişleri Seminer Ders Not-ları. Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, İ. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İnce-lenmesi. 5.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.Tam metin ya-yımlanmış bildiri.
- Kutlu, Ö. (2005). "Yeni ilköğretim programlarının öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme boyutu açısından incelenmesi." *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 64-71). Ankara: Sim Matbaası.
- Özcan, T. (2002). *İlköğretim Ders Programı Genel Amaçlarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yük-sek Lisans Tezi.
- Özpolat, A.R ve diğerleri (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Gö-rüşlerinin İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, sayı 174, ss.206-213.
- Öztürk, C. ve Dursun, D. (2004). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayın-cılık.
- Safran, M. (1998). Eğitim Sistemi İçinde Öğretmenin Yeri. *Millî Eğitim Dergisi*. s: 137, ss: 80-82, Ankara.
- Selvi, K. (2006). İlköğretim Programlarının Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Dayalı Olarak Değer-lendirilmesi. XV.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül, Muğla Üniversitesi.
- Yüksel, S. (2003). "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları." *Millî Eğitim Dergi-si*, (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm> adresinden 20.07.2007 tarih-inde alınmıştır.) S.159, Yaz 2003, Ankara.

## THE PERCEPTIONS OF TEACHERS RELATED TO THE ACQUISITIONS “NEW” SOCIAL STUDIES CURRICULUM AIMS

---

**Bülent GÜVEN\***

**Sibel ALP\*\***

### **Abstract**

There is a known fact that comprehensive changes must be done upon social life and social system in rapidly varying and developing world. In this regard, structural arrangements are needed to make education steps furnishing services to society and curriculum are also needed to be developed in accordance with these arrangements. Social Studies curriculum which was put into practice at 2005-2006 education year after its pilot application in 9 provinces were also absolutely based upon this requirement. In this study, the perceptions of teachers who are corner stones on effectively application of curriculum, about Social Studies Curriculum aims were tried to determine. For this purpose, the scale which was developed by researchers were applied to teachers, collective data were analyzed statistically and teachers' perceptions and offers about the acquisitions of curriculum aims of “new” social studies were concatenated based upon findings.

**Key Words:** Social studies, curriculum, perceptions of teachers

---

\* Asist.Prof., Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey.

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Social Science, Primary School Education M.A

# ÖĞRENCİLERİN LİSE COĞRAFYA PROGRAMINDA YER ALAN YER YUVARLAĞI VE HARİTA BİLGİSİ ÜNİTELERİNDEKİ BAZI KAVRAMLARI ANLAMA DÜZEYLERİ VE KAVRAM YANILGILARI

**Mete ALIM\***

## Özet

Bu araştırmada, öğrencilerin dokuzuncu sınıf coğrafya programında yer alan Yer Yuvarlağı ve Harita Bilgisi ünitelerindeki kavramları anlama düzeyleri ve bazı kavram yanılıgıları araştırılmıştır.

Öğrencilerden her soru için alınan cevaplar uygun kategorilere işaretlenmiş, frekans (f) ve yüzdeleri (%) tablo hâline getirilerek anlama düzeyleri ortaya konmuştur. Ayrıca, öğrencilerin bazı kavramlarla ilgili yanılıgıları da belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin paralel, meridyen, yerel saat, ulusal saat, gün, tarih değiş-tirme çizgisi, güneşin doğması ve batması gibi kavramları anlama düzeylerinin zayıf olduğu ve bazı kavram yanılıgılarına sahip oldukları söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Coğrafya, kavram, kavram yanılıgısı

## Giriş

Kavram, benzer özelliklere sahip olay, fikir ve objeler gurubuna verilen isimdir. Öğrencilerin sosyal bilimlerle ilgili ilkeleri öğrenebilmesi ve toplumsal problemleri çözebilmesi için temel kavramları çok iyi kazanması gerekmektedir. Çünkü kavramlar uzun süreli bellekteki temel bilişsel yapıların oluşmasına ve yeni gelen bilgilerin anlamlı bir biçimde bellekte depolanmasına yardımcı olurlar (Erden,1997:49). Kavramlar, benzer nesnelere, insanları, olayları, süreçleri, fikirleri gruplamada kullanılan bir kategoridir. Kavramlar, bireyin bir grup varlık, olay, fikir ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini sağladığı için, diğer grup varlık, olay, fikir ve süreçler ile de ilişkiler kurmasına yardım eder. Kavramların bazıları daha somut ve basit iken bazıları daha soyut ve karmaşıktır (Senemoğlu, 2001:513). Kavram, olgular kategorisini temsil eden bir sözcük ya da cümle ile ifade edilen, bundan dolayı bir olguya göre düşünülmesi biraz daha zor olan soyut bir düşüncedir. Örneğin Türkiye'yi düşündüğümüzde, Van Gölü somut bir olgudur. Bununla birlikte, "Türkiye bir demokrasidir." dediğimizde, demokrasiyi hayal etmek, gözle görülür bir gölden biraz daha zordur; çünkü soyut bir kavramdır (Barth-Demirtaş, 1997:10.5).

İyi bir coğrafya öğretiminin önemli bir sonucu da, bir yerin coğrafi özelliklerinin anlaşılmasını sağlamaktır. Bu anlayışı yerleştirmeyi başarmak için öğrenciler, coğrafi kavramları eksiksiz oluşturmak, genelleme yapma becerisini kazanmak ve kav-

\* Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

#### ◆ Mete Alım

ramların ilişki yolları hakkında sonuçlar çıkarmak zorundadır (Bart-Demirtaş, 1997). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980'li yılların başında başlayan ve ülkede coğrafya eğitiminde yenilikler getiren coğrafya eğitimi reform hareketinin temelinde de coğrafi kavramların öğretilmesi yatıyor ve coğrafya eğitiminde konular değil kavramlar üzerinde durmak gerektiği vurgulanıyordu. Ülkemizde de müfredat programlarının konuları değil, kavramları öğretmesi gerektiği üzerinde durulmalıdır (Arı, 2002:147).

Coğrafya, insan ve çevresi ile onlar arasındaki etkileşimi inceler (Martin, 1995:1). Coğrafya derslerinde çok sayıda kavram ve terim geçmesinin çeşitli sebepleri vardır. Turan (2002), Özçağlar'ın (2000) coğrafya tanımında geçen "bilimler topluluğu" ifadesinin coğrafyada sayısız kavram ve terimler olacağını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Coğrafyada bazı konular açıklanırken bazı ilimlerden de faydalanılmaktadır. Bunun için coğrafya derslerinde çok sayıda kavram ve terimin geçmesi kaçınılmazdır. Coğrafyanın disiplinler arası bir bilim olmasının bu ilme kavram zenginliği kazandırdığı bir gerçektir. Öğrencilerin derslerde çok fazla kavramla karşılaşmaları ezber yapma isteklerini arttıracaktır. Kavramların öğrenilmemesi anlamına gelecek ezberin, kavram yanlışlarının önemli bir nedeni olduğu bilinmektedir.

Coğrafya gibi sosyal bilimler alanlarında, daha çok bilişsel ağırlıklı öğrenme süreçleri önem kazanmaktadır. Bilişsel gelişimin temelinde ise, kavram öğrenme vardır (Senemoğlu, 2001:516). Öğretmenler, öğrencilerin sinirsel olgunluk düzeylerini dikkate alarak düzenleyecekleri öğretim-öğrenme ortamlarıyla kavramları daha üst düzeylerde öğrenmelerine yardımcı olabilirler (Senemoğlu, 2001:521). Kavram, insan zihninde anlaşılan farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formudur. Başka bir ifadeyle, obje ve olguların insan zihnindeki tasavvuru olarak da tanımlanabilir (Ülgen, 1996:34-35). Kavramlar, benzer bilgi parçacıklarını birleştirerek ve organize ederek, bir kategori hâlinde belleğimize yerleştirmemizi sağlamaktadır. Bu da hem hatırlamayı hem de kavramların öğrenilmesini kolaylaştırır (Doğanay, 2002:238).

Kavramlar konunun öğreniminde önemli araçlar olmakla birlikte, öğretim süreçlerinde sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunlardan birisi de kavram yanlışlarıdır. En genel tanımı ile kavram yanlışları, öğrencilerin fikirlerindeki bilimsel olarak doğru olmayan kendilerine özgü yorumlar ve anlamalardır (Bahar, 2003:55-64). Yine kavram yanlışları, öğrencilerin bazı kavramları bilimsel olarak kabul gören tanımlarından farklı olarak algılamaları şeklinde de tanımlanabilir (Yılmaz-Tekkaya-Geben-Özden, 1999:187). İnsanlar dünyadaki gerçekleri kendi geçmiş yaşantılarına dayalı olarak algılar ve değerlendirirler. Yani bireyler kendi kavramlarını kendileri oluştururlar. Sosyal bilgilerle ilgili yeni kavramlar verilirken, öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini de dikkate alarak, öğretimi planlamalıdır (Yazıcı-Samancı, 2003:89). Kavram yanlışlarının da temelinde de bu olsa gerek.

Gazi-Demirci ve Yıldırım (1994/1995), öğrencilerdeki kavram yanlışlarının birinci önemli özelliğinin değiştirilmeye oldukça dirençli olduğunu belirtmiş ve kavram yanlışlarının diğer özelliklerini de aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Kavram yanlışları, o alandaki uzmanların sahip olduğu kavramlardan farklıdır.
- Tek bir kavram yanlışlığı veya bir kaç kavram yanlışlığı pek çok birey tarafından da yaygın olarak kullanılma eğilimindedir.
- Pek çok kavram yanlışlığı, özellikle geleneksel öğretim yöntemleri kullanıldığında değişime veya dönüşüme oldukça dirençlidir.

- Bazı kavram yanlışlarının tarihsel önceliğı vardır. Önceden var olan bir kavram yanlışının yeni sunulan kavramın zihinde yanlış yapılanmasına neden olması gibi.
- Bazen kavram yanlışları sistematik bir şekilde öğrencilerin kullandığı mantıksal olarak bağlantılı oranlardan meydana gelen alternatif inanç sistemlerinden oluşabilmektedir.

Kavram öğrenme çok küçük yaşlarda başladığı, çeşitli araştırmalarda ortaya konduğu gibi, çevreden ve yaşantılardan etkilendiğı (Cin, 2002) ve değiştirmeye de dirençli olduğu için tüm bilim alanlarında kavramlar dikkatli verilmelidir. Son yıllarda bu konuda akademik araştırmaların da arttığı ve bazı kavram değiştirme modellerinin (Kavramsal Değişim Modeli gibi..) ortaya atıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretiminde kavramların kazandırılması sırasında, öğrencilere kavramla ilgili bol örnek verilmesi kavramların mümkün olduğunca bol örneklerle desteklenmesi, kavramın öğrenilmesini kolaylaştırır (Erden, 1997:50). Ayrıca, uygun kavramlar dikkatli bir şekilde seçilmeli, yeterince tartışmaya izin verilmeli ve tekrarlarla desteklenmeli, böylece doğrudan deneyim mümkün kılınmalıdır (Platten, 1995:88). Kavramı bir çok durumda kullanma şansı verilmelidir ki kavramın tam kapasiteli kullanımı saptanabilsin (Platten, 1995:91).

Coğrafi kavramlar hakkındaki öğrenci görüşlerinin araştırılması Piaget ile başlar. Harwood-Jacson (1993) ve Cin (1999) Piaget'in çocukların fiziki çevrede yer alan olay ve olguların oluşumu hakkında yanlış algılamalara sahip olduklarını ortaya koyduğunu belirtmektedirler. Kavram yanlışlarının tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmaların fen bilimleri alanında yoğunluk kazandığı görülmektedir. Coğrafi kavramlarla ilgili araştırmalarda ise, daha çok ısı, sıcaklık, ışık, nem, basınç, astronomi gibi fen bilimlerine yakın kavramların incelendiğı görülmektedir. Yurt dışında ve ülkemizde konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalar şöyle özetlenebilir; Smith-Dougherty (1965), Sheridan (1968), Milburn (1972), Harwood-Jacson (1993), Platten (1995) ve Cin (1999) özellikle coğrafyadaki temel kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarını araştırmışlardır. Bu alanda ülkemizde yapılan araştırmalar fazla olmamakla birlikte, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci ile birlikte bir artış gösterdiği söylenebilir. Örneğin; Turan (2002) coğrafya derslerinde terim ve kavram öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile karşılaşılan sorunlar üzerinde dururken; Cin (2002), çevrenin, coğrafi kavramların öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yazıcı- Samancı (2003) ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konularıyla ilgili bazı kavramları (baraj, akarsu, nehir, ova, koy, havza, delta, yayla...vb.); Ekiz- Akbaş (2005) ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili bazı kavramları anlama düzeylerini ve kavram yanlışları üzerinde durmuşlardır. Coşkun (2003) coğrafya derlerinde nem konusundaki kavram yanlışlıklarını; Demirkaya-Çetin-Tokcan (2004) yön kavramının öğretiminde uygulanabilecek metotları; Başbüyük-Doğar-Gürses-Yazıcı (2004) öğrencilerin hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarını; Karabağ (1998) coğrafyada anahtar soru ve kavramları ve Taşlı'nın (2000) coğrafya öğretiminde olgu, kavram ve genellemelerin sistematik kullanımının sağlanması konularında araştırma yaptıkları görülmektedir.

## 2. Yöntem

Bu çalışmada, öğrencilerin dokuzuncu sınıf coğrafya programında yer alan "Yer Yuvarlağı ve Harita Bilgisi" ünitelerindeki bazı kavramları anlama düzeyleri ve



#### ◆ Mete Alım

kavram yanlışları araştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrencilerin belirlenen kavramları anlama düzeyleri nedir?
2. Öğrenciler hangi kavramlarda yanlış yaşamaktadırlar?

Örnekleme katılan öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri Akbaş (2002)'de de olduğu gibi, kavramı tam anlama, kavramı kısmen anlama, anlamama, kavram yanlışlığı ve cevap verememe şeklinde belirlenmiştir. Kavramları anlama düzeyleri şunları ifade etmektedir:

*Anlama Düzeyi:* Soru ile ilgili bilimsel cevapların bütün yönlerini içermektedir.

*Sınırlı Anlama Düzeyi:* Geçerli olan bilimsel cevabın bir ya da birkaç yönünü içeren, fakat bütün yönlerini içermeyen cevapları kapsamaktadır.

*Anlamama:* Soruyu aynen tekrarlama, ilgisiz ya da açık olmayan cevaplar bu kategoride değerlendirilmiştir.

*Cevap Vermeme:* Boş bırakma, bilmiyorum ya da unuttum şeklinde verilen cevapları kapsamaktadır.

Öğrencilerden her soru için alınan cevaplar uygun kategorilere işaretlenmiş ve frekans (f) ve yüzdeleri (%) ile tablo hâline getirilerek anlama düzeyleri yorumlanmaya çalışılmıştır. Sınıflandırmada geçen kavram yanlışlığı ifadesi ise aşağıdaki anlamda kullanılmıştır:

*Kavram Yanlışlığı:* Öğrencilerin fikirlerindeki bilimsel olarak doğru olmayan kendilerine özgü yorumlar ve anlamalardır (Bahar, 2003:55-64).

#### 2.1. Evren ve Örneklem

Erzurum ilindeki liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini temsil etmektedir. Araştırmanın örneklemi ise Erzurum il merkezindeki Ziya Gökalp, Erzurum İMKB, Adnan Menderes, Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen ve Şükrü Paşa Liselerinde öğrenim gören toplam 125 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 1). Bilindiği gibi, coğrafi kavramların yapısı ve öğrencilerin özellikleri (kronolojik yaş ve zeka yaşı, cinsiyet vb. gibi) kavram öğrenmelerini etkileyen önemli faktörlerdir (Cin-Özçelik, 2002:61). Bunun için, seçilen okulların farklı çevrelerden olmasına dikkat edilmiştir. Böylece örnekleme farklı sosyo-ekonomik çevrelerde yetişmiş öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın Örneklemi.

Okulun Adı	Öğrenci Sayısı			
	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
1 Ziya Gökalp Lisesi	8	32	17	68
2 Erzurum İMKB Lisesi	11	44	14	56
3 Adnan Menderes Lisesi	10	40	15	60
4 Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi	11	44	14	56
5 Şükrü Paşa Lisesi	15	60	10	40
<b>Toplam</b>	55	44	70	56

## 2.2. Kavramların Tespiti ve Veri Toplama Aracı

Araştırmaya konu olan kavramlar 9. sınıf Coğrafya dersindeki Yeryuvarlağı ve Harita Bilgisi ünitelerinden seçilmiştir. Bu öğretim programında toplam 418 kavram geçerken, seçilen Yer Yuvarlağı ünitesinde 20, Harita Bilgisi ünitesinde ise 45 kavram geçmektedir (Turan, 2002:78).

Öncelikle ilgili müfredat programındaki Yer Yuvarlağı ve Harita Bilgisi ünitelerindeki kavram ve terimler tespit edildi. Daha sonra gerek ortaöğretimde öğretmenlik yaparken edinilen izlenimler ve gerekse coğrafya öğretmenleriyle yapılan mülakatlar sonucu öğretimi-öğrenilmesi zor ve kavram yanlışları olabilecek kavramlar belirlendi. Pilot uygulama sonunda araştırılacak kavramlara karar verildi. Buna göre Yer Yuvarlağı ünitesinden 20 ve Harita Bilgisi ünitesinden ise 4 kavram araştırmaya dahil edildi ve öğrencilerin bu kavramları anlama düzeyleri ortaya konmaya çalışıldı.

Kavram yanlışlarını belirlemek ve analiz etmek için; görüşmeler, çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme testi ve bunların kombinasyonları kullanılabilir (Schmidt, 1997:123-135). Örnekleme dahil edilen öğrencilerin, seçilen kavramları anlama düzeyleri ve yanlışlarını tespit etmek üzere 22 açık uçlu sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorular aşağıda verilmiştir:

- S.1- Evren ne demektir? Açıklayınız.
- S.2- Size göre, Evren ve Güneş sistemi aynı anlamda mıdır? Açıklayınız.
- S.3- Geoid ne demektir?
- S.4- Başlangıç meridyeni (baş meridyen) deyince aklınıza ne geliyor?
- S.5-Paralel ve enlem aynı şey midir? Değilse, farklarını yazınız.
- S.6- Paralel ve meridyen daireleri dünya üzerinde görülebilirler mi?
- S.7- "Güneşin doğması" ne demektir? Açıklayınız.
- S.8- "Güneşin batması" teriminden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
- S.9- "**Yerel saat**" ne demektir? Açıklayınız.
- S.10- "**Ulusal saat**" ne demektir? Açıklayınız.
- S.11- Ülkelerin ulusal saat kullanmalarındaki amaçları yazınız.
- S.12- Harita nedir?
- S.13- İzohips ne demektir? Açıklayınız.
- S.14- Lejand ne demektir? Açıklayınız.
- S.15- Dönence ne demektir? Açıklayınız
- S.16- Meteor ne demektir? Açıklayınız
- S.17-Tarih değiştirme çizgisi ne demektir? Açıklayınız
- S.18- "**Gün** " kavramını tanımlayınız?
- S.19- Size göre "**günler uzamaya başladı**" ve "**günler kısalıyor**" ifadeleri doğru mudur? Doğru değil ise nedenini açıklayınız?
- S.20- Ekinoks ne demektir?
- S.21- Ölçek nedir?
- S.22- Birden fazla yerel saat kullanan ülkelerin ortak özellikleri ne olabilir?

◆ **Metne Alın**

### 2.3. Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Verilerin elde edilmesinde kullanılan testin geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu, dolayısıyla öğrencilerin kavramları anlama düzeylerini ve yanlışlarını ortaya koyabileceği, öğrencilerin sorulara ciddi ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın, belirlenen evren, örneklem ve veri toplama aracı ile elde edilen bilgiler ile sınırlı olduğu ifade edilebilir.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

Örnekleme katılan öğrencilerin bazı kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları aşağıda incelenmiştir. Elde edilen veriler tabloleştirilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı ve Kavramları Anlama Düzeyleri.

Sorular	Anlama		Anlamama		Sınırlı Anlama		Kavram Yanılgısı		Cevap Vermeme	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
S.1	78	62.4	25	20.0	10	8.0	7	5.6	5	4.0
S.2	73	58.4	26	20.8	13	10.4	5	4.0	8	6.4
S.3	74	59.2	10	8.0	36	28.8	1	0.8	4	3.2
S.4	56	44.8	25	20.0	21	16.8	5	4.0	18	14.4
S.5	40	32.0	51	40.8	16	12.8	6	4.8	12	9.6
S.6	98	78.4	13	10.4	1	0.8	1	0.8	12	9.6
S.7	18	14.4	84	67.2	12	9.6	1	0.8	10	8.0
S.8	15	12.0	83	66.4	12	9.6	1	0.8	14	11.2
S.9	26	20.8	55	44.0	24	19.2	-	-	20	16.0
S.10	29	23.2	69	55.2	7	5.6	1	0.8	19	15.2
S.11	20	16.0	34	27.2	24	19.2	4	3.2	43	34.4
S.12	62	49.6	28	22.4	26	20.8	5	4.0	4	3.2
S.13	63	50.4	29	23.2	9	7.2	4	3.2	20	16.0
S.14	64	51.2	19	15.2	15	12.0	1	0.8	26	20.8
S.15	19	15.2	31	24.8	34	27.2	-	-	41	32.8
S.16	45	36.0	15	12.0	14	11.2	20	16.0	31	24.8
S.17	27	21.6	25	20.0	3	2.4	2	1.6	68	54.4
S.18	29	23.2	60	48.0	6	4.8	10	8.0	20	16.0
S.19	17	13.6	65	52.0	26	20.0	4	3.2	3	10.4
S.20	72	57.6	17	13.6	10	8.0	-	-	26	20.8
S.21	60	48.0	19	15.2	31	24.8	-	-	15	12.0
S.22	17	13.6	31	24.8	10	8.0	1	0.8	66	52.8

Örnekleme katılan öğrencilerin “evren” kavramını anlama düzeylerini ortaya koymak amacıyla “Evren nedir? Açıklayınız” şeklinde bir soru yöneltilmiştir (Soru.1). Öğrencilerin % 62 gibi önemli bir kısmı **anlama**, % 8’i ise **sınırlı anlama** düzeyinde cevap vermiştir. Öğrencilerin % 20’si **anlamama** düzeyine giren cevaplar verirken, % 5.6’sı bu soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerin bazı kavramları yanlış anladığı da ortaya konmuştur. Özellikle evren kavramını dünya kavramıyla karıştırdıkları görülmektedir. Yanlış anlama düzeyindeki bazı cevaplar “evren tüm dünyayı kapsar”, “yaşadığımız dünyadır” ve “yaşadığımız dünya anlamına gelir” şeklindedir. Öğrencilerin “evren” ve “güneş sistemi” kavramlarını birbirinden ayırt edebilme düzeyleri, “Size göre, evren ve güneş sistemi aynı anlamda mıdır? Açıklayınız?” sorusu (Soru.2) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin % 58.4 oranında **anlama**, % 20.8 oranında **anlamama**, % 10.4 oranında ise **sınırlı anlama** düzeyinde cevaplar verdikleri görülmektedir (Tablo 2). Cevapların % 4 oranında ise **yanlış anlama** düzeyinde olduğu görülmektedir.

“Geoid ne demektir?” sorusu (Soru.3) ile öğrencilerin, dünyanın kendine özgü şeklini ifade eden kavramı anlama düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu kavramı anlama düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (% 59.2 anlama, % 28.8 sınırlı anlama düzeyi). Öğrencilerin sadece % 3.2’sinin soruyu cevaplandırmadığı ve bir öğrencinin de “Geoid” kavramını “elips” ile karıştırdığı görülmektedir (Tablo 2).

Örnekleme katılan öğrencilerin “Başlangıç meridyeni” kavramını anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarını tespit etmek için, “Başlangıç meridyeni denince aklınıza ne geliyor? Açıklayınız” şeklinde bir soru (Soru.4) yöneltilmiştir. Tablo 2’ de de görüldüğü gibi, öğrenci cevaplarının % 44.8’i **anlama**, % 20’si **anlamama**, % 16.8’i **sınırlı anlama** ve % 4’ü **yanlış anlama** düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerden % 14.8’nin soruya cevap verememeleri ise anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin “Başlangıç meridyeni” kavramını Akbaş’ın (2002) da araştırmasına paralel olarak, özellikle “ekvator” kavramıyla karıştırdıkları görülmektedir. Buna ek olarak bu kavramın “Geoid” ve “tarih değiştirme çizgisi” ile de karıştırıldığı ortaya çıkmıştır (Tablo 3). Öğrencilerin **yanlış anlama** düzeyinde değerlendirilen bazı cevapları şöyledir; “ekvator”, “ekvator, çünkü ekvator 0° başlangıç meridyenidir”.

Öğrencilerin “paralel” ve “enlem” kavramlarını anlama düzeyleri “Paralel ve enlem aynı şey midir? Değilse, farklarını yazınız” sorusu (Soru.5) ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Cevapların % 44.8 oranında **anlama** ve **sınırlı anlama** ve % 40.8 oranında da **anlamama** düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Anlamama düzeyindeki cevapların fazlalığı dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 9.6’sı da soruya cevap vermemiştir. Anlamama düzeyindeki bazı cevaplar; “aynı şeydir”, “paralel dünyanın herhangi bir noktasının ekvatora olan uzaklığıdır”, “enlem paralelin derecelendirilmiş hâlidir”, “enlem paralelin sayılarla gösterilmiş hâlidir” şeklindedir.

Örnekleme katılan öğrencilerin “paralel çemberleri ve meridyen yayları dünya üzerinde görülebilir mi?” sorusuna (Soru.6) verdikleri cevapların büyük oranda (% 78.4) **anlama** düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevapların % 10 kadarı da **anlamama** düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin % 9.6’sı ise soruya cevap vermemiştir (Tablo 2). Anlamama düzeyinde değerlendirilen bazı cevaplar şöyledir; “Görülür”, “teleskopla görülebilir, herhâlde”, “görülür fakat çıplak gözle değil. Teleskop yardımıyla görmek mümkündür”, “görülebilir, ancak uzaya çıkmak gerekiyor”.

#### ◆ Mete Alım

Öğrencilerin anlama düzeyi en düşük kavramlardan ikisi “güneşin doğması” ve güneşin batması” olarak belirlenmiştir (Soru.7-8). “Güneşin doğması” kavramına verilen cevapların % 67.2’si **anlamama** ve % 14.4’ü anlama düzeyinde değerlendirilirken; “güneşin batması” kavramına verilen cevapların ise % 66.4’ü **anlamama** ve % 12’si **anlama** düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrenciler genellikle güneşin hareket ettiği yönünde yanlış cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevapların bilimsellikten oldukça uzak olduğu söylenebilir. Aslında bu olayların güneşin değil, dünyanın hareketi ile meydana geldiği yönünde çok az cevap alınmıştır. Bu iki kavramla ilgili anlamama düzeyinde bazı cevaplar, “gündüzün başlaması gecenin bitmesi demektir”, “güneş sisteminin hareketleri sonucu belli bir zaman sonra bizim görebileceğimiz konuma gelmesidir”, “güneşin doğması gece ve gündüzü oluşturmasıdır”, “güneşin doğması dağların karnından kurtulması, batması güneşin dağların karnına tekrar girmesidir” şeklindedir.

Örnekleme katılan öğrencilerin “yerel saat” kavramını anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarını tespit etmek için, “Yerel saat ne demektir? Açıklayınız” şeklinde bir soru (Soru.9) yöneltilmiştir. Tablo2’de görüldüğü gibi öğrenci cevaplarının % 20.8’i **anlama**, % 44’ü **anlamama**, % 19.2’si **sınırlı anlama** düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerden % 16’sı ise soruya cevap verememiştir. Öğrencilerin bir ülke üzerinden geçen meridyenlerden biri esas alınarak ortak saat belirlenmesi anlamına gelen “ulusal saat” kavramını anlama düzeyleri ise “Ulusal saat ne demektir? Açıklayınız? sorusuyla (Soru.10) belirlenmeye çalışılmıştır. Cevapların yarısından fazlasının (% 55.2) **anlamama** düzeyinde değerlendirilmiş olması dikkat çekmektedir. Anlamama düzeyinde değerlendirilen bazı cevap örnekleri şöyledir; “Bir ülke içinde meridyenlerden her birinin yerel saatinin ülke sınırları içinde kullanılmasıdır”, “bir ülke içindeki yerel saatin başka bir ülke içinde de kullanılmasına ulusal saat denir”, “doğu batı doğrultusunda çok geniş olmayan her ülke içinde tek bir saat ayarı kullanılır. Buna ulusal saat denir” “ülkeler arası zaman dilimine denir”. Görüldüğü gibi, anlamama düzeyinde değerlendirilen cevaplar bilimsellikten oldukça uzaktır.

Bir ülkenin toprakları doğu-batı yönünde geniş bir alan kaplıyorsa, o ülkenin doğu ve batısı arasında önemli saat farkları ortaya çıkacaktır. Bu durum orada yaşayan insanların günlük hayatlarını, ticari ilişkilerini ve haberleşmelerini olumsuz yönde etkiler. Bu ülkelerin ulusal saat kullanmalarındaki esas faktör de bu sorunları ortadan kaldırmaktır. Öğrencilerin bu konuyu anlama düzeyleri “ülkelerin ulusal saat kullanmadaki amaçları neler olabilir?” şeklindeki bir soru (Soru.11) ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin önemli bir kısmı (% 34.4) bu soruya cevap verememiştir. Örnekleme katılan öğrencilerin sadece % 16’sı bu soruya **anlama** düzeyinde cevaplar verirken, % 27.2’si **anlamama** düzeyinde ve % 19.2’si de **sınırlı anlama** düzeyinde cevaplar verebilmişlerdir. Sınırlı anlama düzeyindeki cevapların fazlalığı konunun yeterince anlaşılmadığını göstermektedir. Sınırlı anlama düzeyindeki bazı öğrenci cevapları; “karışıklıkları önlemektir”, “zaman karışıklığının çıkmamasıdır”, “ticaret ve iletişimi sağlamaktır, yani ithalat ve ihracat malzemelerinin zamanında insanların eline ulaşmasıdır”, “herhangi bir konuda iş toplantılarında anlaşabilmek için”, “saatlerin aynı vakti gösterme düşüncesidir” şeklindedir. Bazı öğrenci cevapları ise **yanlış anlama** düzeyinde (% 3.2) değerlendirilmiştir. Özellikle “ulusal saat” kavramının “uluslar arası saat” kavramıyla karıştırıldığı görülmektedir (Tablo 3). Yanlış anlama düzeyinde değerlendirilen bazı cevaplar şöyledir; “ülkelerin birbirlerinden farklı saat ayarları da güçlükler yol açtığı için”, “dünyadaki ülkeler arası saat problemlerini

ortadan kaldırmak için", ülkeler arasındaki toplantı ve vb. konularda anlaşmazlık çıkmaması için".

Örnekleme katılan öğrencilerin "harita" kavramını anlama düzeyleri "Harita nedir?" sorusu ile (Soru.12) ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yarısına yakınının (% 49.6) **anlama** düzeyinde değerlendirilen oldukça bilimsel cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğrenci cevaplarının % 20.8'i **sınırlı anlama**, % 22.4'ü **anlamama** ve % 4'ü **yanlış anlama** düzeyinde değerlendirilirken, öğrencilerin % 3.2'si soruya cevap verememiştir. Öğrencilerin "harita" kavramını özellikle "kroki" ile karıştırdıkları görülmektedir (Tablo 3). Yanlış anlama düzeyindeki bazı cevaplar, "harita, dünyanın kuşbakışı görüntüsünün düzleme aktarılmasıdır", "bir yerin kuşbakışı görünümüne harita denir", "bir yerin tam tepeden bakılıp çizilmesidir" şeklindedir. Öğrencilerin harita ve kroki arasındaki en önemli fark olan küçültme oranını anlama düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

"İzohips ne demektir?" sorusu ile (Soru.13) öğrencilerin bu kavramı anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin % 50.4'nün "eş yükselti eğrileri" ve "harita üzerinde aynı yüksekliğe sahip noktaları birleştiren çizgiler" şeklinde oldukça bilimsel cevaplar verdikleri görülmüştür. Geriye kalan öğrenci cevaplarının % 23.2'si **anlamama**, % 7.2'si **sınırlı anlama** ve % 3.2'si de **yanlış anlama** düzeyinde değerlendirilmiştir. "İzohips" anlama düzeyi en yüksek kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmıştır.

Örnekleme katılan öğrencilerin "lejant" kavramını anlama düzeyleri ise "Lejant ne demektir? Açıklayınız." şeklindeki açık uçlu soru ile (Soru.14) belirlenmeye çalışılmıştır. Verilen cevapların % 51.2'si **anlama**, % 15.2'si **anlamama**, % 12'si **sınırlı anlama**, % 0.8'i **yanlış anlama** düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin % 20.8 gibi önemli bir kısmının ise soruyu cevapsız bıraktığı görülmüştür. Anlamama düzeyinde değerlendirilen bazı cevaplar şöyledir; "lejant haritanın ölçütleridir", "haritada bulunan harita başlığı ve yüzey şekilleridir", "harita ölçeklerinin gösterilmesine denir", "haritanın alt kısmındaki yazılardır". Ayrıca, "lejant" ve "harita" kavramlarının karıştırıldığı da dikkat çekmiştir.

Örnekleme katılan öğrencilerin "dönence" kavramını anlama düzeyleri "Dönence ne demektir? Açıklayınız." şeklindeki bir soru ile (Soru.15) ölçülmeye çalışılmıştır. Verilen cevapların % 15.2'si **anlama**, % 24'ü **anlamama**, % 27.2'si **sınırlı anlama** ve % 0.8'i de **yanlış anlama** düzeyinde değerlendirilmiştir (Tablo 2). Öğrencilerin % 32.8 gibi önemli bir kısmının ise soruyu cevapsız bıraktığı görülmüştür. Öğrencilerin, "ekvatorun kuzey ve güneyinde 23° 27' dan geçen paralellere dönence denir", "ekvatorun kuzeyindeki Yengeç, güneyindeki ise Oğlak dönencesidir" gibi anlama düzeyinde değerlendirilebilecek cevapları ise dikkat çekicidir. Anlamama düzeyinde değerlendirilen bazı cevaplar ise şöyledir; "Dünya'nın en aydınlık ve en karanlık zamanlarının çemberi", "kutupların ekvatora dik geldiği vakittir", "Ay'ın Güneş etrafında dönmesine denir". "Paralel çemberlerine dönence denir" şeklindeki cevap **yanlış anlama** düzeyinde değerlendirilirken, "Barış Manço'nun bir şarkısıdır" şeklinde çok ilgisiz ve değerlendirmede zorlandığımız bazı cevaplarla da karşılaşmıştır.

"Meteor ne demektir? Açıklayınız." sorusu ile (Soru.16) öğrencilerin "meteor" kavramını anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların % 36'sı **anlama**, % 12'si **anlamama**, % 11.2'si **sınırlı anlama** ve % 16'sı da **yanlış anlama** düzeyinde değerlendirilmiştir (Tablo 2). Öğrencilerin "meteor" kavramını ya-

#### ◆ Mete Alım

zılış benzerliğinin de etkisi ile özellikle "meteoroloji" ve "hava durumu" kavramlarıyla karıştırdıkları görülmektedir (Tablo 3). Yanlış anlama düzeyinde değerlendirilen bazı cevaplar, "atmosfer olaylarının incelenmesine denir", "meteoroloji", "hava olaylarını inceleyen bilimdir", "hava durumu" şeklindedir.

Örnekleme katılan öğrencilerin "tarih değiştirme çizgisi" kavramını anlama düzeyleri ise "Tarih değiştirme çizgisi ne demektir? Açıklayınız" sorusu ile (Soru.17) ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlasının (% 54.4) soruya cevap veremediği dikkat çekmektedir. Verilen cevapların ise % 21.6'sı **anlama**, % 20'si **anlamama**, % 2.4'ü **sınırlı anlama** ve % 1.6'sı da **yanlış anlama** düzeyinde değerlendirilmiştir (Tablo 2). Öğrencilerin tarih değiştirme çizgisini "tarih şeridi" ve "başlangıç meridyeni" kavramlarıyla da karıştırdıkları dikkat çekmiştir (Tablo 3).

Öğrencilerin "gün" kavramını anlama düzeyleri "Gün kavramını tanımlayınız? sorusu ile (Soru.18) ortaya konmaya çalışılmıştır. Cevapların % 13.6'sı **anlama**, % 20'si **sınırlı anlama**, % 3.2'si **yanlış anlama** ve % 52'si ise **anlamama** düzeyinde değerlendirilmiştir. Cevapların yarısından fazlasının anlamama düzeyinde olması dikkat çekmektedir. Anlamama düzeyinde değerlendirilen bazı cevaplar; "Dünya'nın Güneş etrafında dönerken ışık aldığı süredir", "Dünya'nın kendi etrafındaki dönüşü", "gece ve gündüzün oluşumuna denir", "Güneş'in doğuşuna ve batışına denir" şeklindedir. Öğrencilerin bu kavram ile ilgili bazı yanlış anlamalara da sahip oldukları görülmektedir. Yanlış anlama düzeyinde değerlendirilen bazı öğrenci cevapları ise şöyledir; "gün, Dünya'nın hangi yılda, tarihte, günde olduğunu belirtir", "Ay'ın Dünya etrafında bir kez dönmesi sonucu oluşur", "Güneş demektir", "gündüz demektir". Görüldüğü gibi, öğrenciler "gün" kavramını "gündüz", "Güneş, takvim" kavramlarını "Ay'ın Güneş etrafındaki hareketi ile karıştırmaktadırlar (Tablo 3). Öğrencilere yukarıda değerlendirilen soruyu destekleyecek, "Size göre, günler uzamaya başladı, günler kısalıyor ifadeleri doğru mudur? Doğru değil ise nedenini açıklayınız?" sorusu da (Soru.19) yöneltilmiştir. Öğrencilerin nerdeyse yarısının (% 48) bu soruya "evet bu ifadeler doğrudur" şeklinde "gün" kavramında belirlenen yanlışlarına devam ettikleri görülmektedir. Buna karşılık az da olsa (% 23.2) bazı öğrencilerin, "gün 24 saattir, uzayan ve kısalan gündüz ve gece süreleridir" şeklinde oldukça bilimsel cevaplar verdikleri de belirtilmelidir. Özellikle "gün ve gündüz" kavramlarının karıştırıldığı söylenebilir.

Örnekleme katılan öğrencilerin "Ekinoks" kavramını anlama düzeyleri "Ekinoks ne demektir?" sorusu ile (Soru.20) belirlenmeye çalışılmıştır. Verilen cevapların % 57.6'sı **anlama**, % 13.6'sı **anlamama**, % 8'i **sınırlı anlama** düzeyindedir. Öğrencilerin % 20.8'i ise soruyu cevapsız bırakmıştır. Anlamama düzeyinde değerlendirilen bazı cevaplar şöyledir; "Dünya'nın 23° 27' açısına denir", "Güneş'in dik geldiği vakittir", "21 Aralıkta Güneş ışınlarının dik gelmesi olayı".

Örnekleme katılan öğrencilere yöneltilen "ölçek nedir?" sorusu ile de (Soru.21) bu kavramı anlama düzeyleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Cevapların % 48'i **anlama**, % 24'ü **sınırlı anlama** ve % 15.2'si **anlamama** düzeyinde değerlendirilmiştir (Tablo 2). Anlama düzeyinde değerlendirilen bazı cevap örnekleri şöyledir; "haritalarda kullanılan küçültme oranıdır", "haritadaki alan ve uzaklığın gerçek alan ve uzaklığa oranıdır". Öğrencilerin % 12'sinin ise soruya cevap veremediği görülmektedir.

"Birden fazla yerel saat kullanan ülkelerin ortak özelliği ne olabilir?" sorusuna (Soru.22) öğrencilerin önemli bir kısmı (% 52.8) cevap verememiştir. Bu ülkelerin

“topraklarının doğu-batı doğrultusunda geniş yer kapladığı ve topraklarından çok sayıda meridyen geçtiği” şeklinde **anlama** düzeyinde değerlendirilen cevapların oranı ise sadece % 13.62’dir. Bu ülkelerin yüz ölçümlerinin geniş olduğunu belirtip, doğu-batı yönünde uzunluğunu belirtmeyen öğrenci cevapları ise **sınırlı anlama** düzeyinde (% 8) değerlendirilmiştir. **Anlamama** düzeyinde değerlendirilen cevapların oranı ise % 24.8’dir (Tablo 2).

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öğrencilerin özellikle bazı kavramları anlama düzeylerinin düşük olduğu ve bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri Tablo 2’de, birbirine en çok karıştırdıkları kavramlar ise Tablo 3’te verilmiştir.

Öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri Tablo 2’de verilmiş ve daha sonra da ayrıntılı olarak incelemeye çalışılmıştır. Öğrencilerin özellikle bazı kavramları anlama düzeylerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir. Örneğin, paralel, enlem, meridyen, yerel saat, ulusal saat, gün, günlerin uzaması, günlerin kısılması, Güneş’in doğması, Güneş’in batması, tarih değiştirme çizgisi gibi kavramlarla ilgili sorularda öğrencilerin anlam düzeylerinin zayıf olduğu ortaya konmuştur. Örnekleme katılan öğrencilerin % 40.8’i paralel ve enlem, % 44’ü yerel saat, % 55.2’si ulusal saat, % 52’si gün, % 67.2’si Güneş’in doğması, % 66.4’ü Güneş’in batması kavramları ile ilgili sorulara **anlamama** düzeyinde değerlendirilen cevaplar vermişlerdir.

Örnekleme katılan öğrencilerin bazı kavramlarla ilgili yanlışlara da sahip oldukları ortaya konmuştur. Öğrencilerin en fazla yanlış yaşadıkları ve birbiriyle en çok karıştırılan kavramlar Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Birbiriyle En Fazla Karıştırdıkları Kavramlar.

Kavramın Adı	Karıştırılan Kavram
Meteor	Meteoroloji, Astronomi, Hava Durumu
Paralel	Enlem, Ekvator, Projeksiyon
Enlem	Meridyen
Baş Meridyen	Geoid, Ekvator, Tarih Değiştirme Çizgisi
Güneş Sistemi	Tarih Değiştirme Çizgisi, Evren, Güneş
Gün	Gündüz, Güneş, Takvim, Ay’ın Hareketi
Evren	Dünya
İzohips	Projeksiyon, Kroki, İzdüşüm Tekniği
Lejant	Harita
Harita	Kroki
Tarih Değiştirme Çizgisi	Tarih Şeridi
Geoid	Elips
Ulusal Saat	Uluslararası Saat
Dönence	Paralel Dairesi



#### ◆ Mete Alım

Bu sonuçlardan da hareketle, bazı öneriler ise şöyle özetlenebilir:

Öğrencileri kavramları yanlış anlama ve kavram yanlışlarına götüren sebepler oldukça çeşitli olabilir. Öğrencileri kavram yanlışlarına bazı yaşantıları götürebileceği gibi, aile, okul, öğretmen, televizyon vb. birçok faktör de kavram yanlışlarının sebebi olabilir. Bu çalışmamızda buna yönelik bir araştırma yapılmamıştır. Bu tür araştırmalar yapılması ve sonuçlarından yararlanılması faydalı olacaktır.

Öğrenciler ezbere yöneltmeden, öğrendiklerini daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirerek, kavramlar arasındaki farklar ve ilgili kavramlar arasındaki ilişkileri görerek öğrenmeye teşvik edilmelidir. Unutulmamalıdır ki anlamlı öğrenme, öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında tutarlı ve mantıklı bir ilgi kurulması sayesinde gerçekleşir. Fakat, öğrencilerin önceki bilgilerinde kavram yanlışları varsa bu bağ kurulamayacaktır (Aydoğan-Güneş-Gülçiçek, 2003:123). Bunun için, kavram yanlışlarının tespit edilerek ortadan kaldırılmaya çalışılması, son derece önemlidir.

Coğrafya öğretmenleri kavram yanlışlarının ve hangi kavramların birbirleri ile karıştırıldığı konularında bilinçlendirilmelidir. Derslerde yeri geldikçe de öğrencileri uyarmalı ve gerekli tedbirleri almalıdırlar. Ayrıca, öğretmenler sınav kağıtlarını okurken bu bilinçle okumalı ve kavram yanlışlarını tespit etmeye çalışmalıdırlar. Daha sonra da bu yanlışlar ve karışıklıkların giderilmesi için gayret gösterilmelidir. Derslerin öğretim süreçleri de buna göre planlanmalıdır.

Öğrencilere öğrendiği kavramları farklı zamanlarda ve konularda yeniden ve tekrar tekrar kullanma fırsatı verilmelidir. Kavramlar tekrar edildikçe daha kalıcı olacaktır. Bu tekrarlar sırasında bazı yanlışlarda tespit edilip gerekli önlemler alınabilir.

Kavramlar verilirken, öğrencilerin kavrama ilişkin bol örnek vermeleri sağlanmalıdır. Ancak, verilen örneklerin doğruluğu ve yanlışlığı konusunda mutlaka anında dönüt verilmelidir.

Öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemleri ve materyaller kullanılarak kavram öğretimi daha etkili hâle getirilebilir. Özellikle kavram haritaları ve kavram bulmacaları öğrencilerin dikkatini çekebilir.

Ayrıca, bazı öğrencilerin bildiklerini ifade etmede oldukça zorlandıkları görülmüştür. Özellikle **sınırlı anlama** düzeyinde değerlendirilen bazı cevapların, öğrencilerin ifade becerilerinin zayıf olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bunda, sadece dersanelerde değil, ortaöğretimde de ÖSS'ye yönelik dersler yapılması ve yazılı sınavların bu doğrultuda çoktan seçmeli testler şeklinde uygulanarak, ifade becerisini geliştirebilecek soru tiplerinin kullanılmaması etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ifade becerilerine de katkı yapabilecek soru tipleri kullanmaları faydalı olacaktır.

**Kaynakça**

- AKBAŞ, Y., 2002, **İlköğretim 6. sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları**. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Başılmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- ARI, Y., 2002, Amerika birleşik Devletleri'nde Coğrafya Eğitimi Reformu: Türkiye için Dersler. **Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı**, Bildiriler Kitabı, (9-11 Temmuz 2002), Ankara.
- AYDOĞAN, S.,-GÜNEŞ, B.,-GÜLÇİÇEK, Ç., 2003, Isı ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanılgıları. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:23, Sayı:2, Ankara.
- BARTH, J.,-DEMİRTAŞ, A., 1997, **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları, Ankara.
- BEYDOĞAN, H. Ö., 1998, **Çocuklarda Kavram Öğrenme ve Kavram Öğretme**. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayını, Erzurum.
- DOĞANAY, H., 2000, **Coğrafya Öğretim Yöntemleri "Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminin Esasları"** Aktif Yayınevi, Konya.
- DOĞANAY, A., 2002, Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi (Ed:C.Öztürk-D.Dilek). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BAHAR, M., 2003, Misconceptions in Biology Education and Conceptual Change Strategies. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Cilt:3, Sayı:1, İstanbul.
- CİN, M., 1999, **The Influence of Direct Experience of the Physical Environment on Concept Learning in Physical Geography**, (Unpublished E.D Thesis), University of Durham, UK.
- CİN, M.,-ÖZÇELİK, İ., 2002, A Review of Literature on concept Learning in Physical Geography. **Boğaziçi University Journal of Education**, Vol:19 (1), İstanbul.
- CİN, M., 2004, İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Deniz Kavramını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Cilt:4, Sayı:1, İstanbul.
- CİN, M.-ENGİN,İ.,-AKBAŞ, Y., 2005, İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye'nin Matematik konumunu Anlama Düzeyleri ve Yanlış Anlamaları. **Doğu Coğrafya Dergisi**, Sayı:14, Konya.
- COŞKUN, M., 2003, Coğrafya Öğretiminde Nem Konusundaki Kavram Yanılgılıkları ve Giderilmesine Yönelik Öneriler. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:23, Sayı: 3, Ankara.
- DEMİRKAYA, H.,-ÇETİN, T., 2004, İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yön Kavramı Öğretiminde Kullanılabilecek Metotlar. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:24, Sayı: 3, Ankara.
- ERDEN, M., 1997, **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Alkım Yayınevi, İstanbul.
- GAZİ-DEMİRCİ Y.,-YILDIRAN G., 1994-1995, The Effects of Mastery Learning Method of Instruction and a Particular Conceptual Change Strategy on Achievement and Misconception Levels of Eighth Grade Science Students. **Bogaziçi University Journal**,Vol:16, 113-140.
- ÜLGEN, G., 2001, **Kavram Geliştirme**. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- GÜRSES, A.,-YAZICI, H.,-BAŞIBÜYÜK, A., 2004, Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları. **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı:162, İstanbul.
- KARABAĞ, S., 1999, Coğrafya Öğretiminde Anahtar Sorular ve Kavramlar. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:18, Sayı :2, Ankara, s. 25-40.
- KOLUKISA, E.A., 2003, Coğrafya Öğretiminde Kavramların Doğru Kullanılışı. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 295, Ankara.
- MARTİN, F., 1995, **Teaching Early Years Geography**. Chris Kington Publishing, CAMBRIDGE.

◆ **Mete Alım**

- MILBURN, D., 1972, **New Movement in the Study and Teaching of Geogrphy, Children's Vocabulary**. (Ed. N. Graves), Maurice Temple SmithnLtd., London/U.K.).
- PLATTEN, L., 1995, Talking Geography: An Investigation Into Young Children's Understanding Of Geographical Terms Part 1, **International Journal Years Education**, Volume:3, Number:3, ?.
- SENEMOĞLU, N., 2001, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Gazi Kitap Evi, Ankara.
- SCHMİDT, H. J., 1997, Students' Misconception-Looking for a Pattern. **Science Education**, Volume:81, U.K..
- TAŞLI, İ., 2000, Günümüz Coğrafya Öğretiminde Öğrenci Aktivitelerinin Bilgi Üretimine Dönüştürülmesinde Olgular, Kavramlar ve Genellemelerin Sistematik Kullanımının Sağlanması. **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı:145, Ankara.
- TAŞLI, İ., 2005, 4.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Üniteleri İle İlgili Kavram Bulmacaları Örnekleri. **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı:166, Ankara.
- TURAN, İ., 2002, Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili sorunlar. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:22, Sayı.2, Ankara.
- YAZICI, H.,-SAMANCI, O., 2003., İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri. **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı:158, İstanbul.

## THE STUDENTS' LEVEL OF UNDERSTANDING AND MISCONCEPTION IN THE UNITS OF PLANET EARTH AND KNOWLEDGE OF MAP IN THE HIGH SCHOOL GEOGRAPHY CURRICULUM

---

**Mete ALİM\***

### **Abstract**

The Students' level of understanding the cocepts and some misconception in the ünits of Planet Earth and Knowledge of Map in the 9 th class Geography Curriculum were investigated in the present study.

Answers of each question obtained from the students were marked into the suitable categories, frequencies (f) and percents (%) were put into tables and their levels of understanding were put forward. Moreover, we attempted to determine the mistakes of the students on certain concepts.

It can be said that the students have poor understanding on paralel, meridian, local clock, national clock, day, line of changing date, sunrise, sunset, and they also have some conceptual misunderstandings.

**Key Words:** Geography, concept, misconception

---

\* Assistant Professor; Atatürk Universty, Kâzım Karabekir Education Faculty, Geography Teacher Training, Erzurum.

# YENİ İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME FEN VE TEKNOLOJİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

İsmet ŞAHİN\*

## Özet

Yaşadığımız çağ, hayal sınırlarımızın ötesinde değişme ve gelişmelerin gerçekleştiği ve öngörülemez bir geleceğin beklendiği bir dönem olarak tarihe kaydedilmektedir. Teknolojide ve maddi kültürümüzde yakaladığımız gelişmeyi veya yenileşmeyi eğitimde başardığımızı söylemek mümkün değildir. Bu nedenle pilot uygulamaya konulan ve çağdaş eğitim kuramlarını dikkate alarak geliştirildiği ifade edilen yeni ilköğretim programları, gecikmiş ve hayati bir değişimin ilk adımı ve daha ileri gelişmelerin tetikleyicisi olma özelliği taşımaktadır.

Bu çalışmada yeni ilköğretim 1. kademe fen ve teknoloji programının öncelikle eski programla karşılaştırılması ve ardından kuramsal çerçevesinin ve pilot okullardaki öğretmenlerce uygulanabilme düzeyinin “yapılandırmacı” eğitim kuramıyla ne kadar örtüştüğünün belirlenmesi planlanmıştır. Bu amaçla Stake’in Uygunluk/Uyumluluk modeline ve Provus’un Farklar modeline benzeyen bir program değerlendirme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmada ilk olarak ilköğretim okullarında pilot uygulamaya konan yeni fen ve teknoloji programı, amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, öğretmen rolleri ve ölçme değerlendirme boyutlarıyla incelenmiş ve programın kuramsal özellikleri, beklentileri, önerileri ve ilkeleri özellikle eski programlarla karşılaştırılarak listelenmiştir. İkinci olarak yeni fen ve teknoloji programı için belirlenen bu beklenti, öneri ve uygulama ilkeleri, amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, öğretmen rolleri ve değerlendirme başlıklarını içeren bir anket haline getirilmiştir. Bu anketler aracılığıyla, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli ve Van illerindeki rasgele yöntemle seçilen pilot okullarda yeni fen ve teknoloji programının ne kadar hayata geçirilebildiği, yani uygulanabilirlik düzeyi öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Son olarak dünya literatüründen derlenmiş olan yapılandırmacı eğitim kuramının standartları yani özellikleri, beklentileri ve ilkeleri, Milli Eğitim Bakanlığının yapısalıcı olarak tanıttığı yeni fen ve teknoloji programının kuramsal özellikleri ve okullarda uygulanabilme düzeyiyle karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgular, yeni fen ve teknoloji programının kuramsal yapısının ve okullarda uygulanabilirlik derecesinin yapılandırmacı eğitim anlayışının standartlarıyla uyumlu olduğu yönündedir. Yani, yeni program kuramsal yapısıyla da, uygulanabilirlik derecesiyle de yapılandırmacıdır ve olumlu değerlendirilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yapılandırmacı program, Türkiye’de fen ve teknoloji programı, program reformu, program değerlendirme

\* Yrd. Doç. Dr.; Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

### Giriş

Eski Fen Bilgisi Programı, Talim Terbiye Kurulunun 13.10.2000 tarih ve 387 sayılı kararıyla kabul edilmiş, 2000 yılı Kasım ayında 2518 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Talim Terbiye Kurulunun Fen ve Teknoloji programını tanıtım dokümanlarında eski ve yeni program karşılaştırılmıştır. Bu dokümanlarda eski programın anlamlı öğrenme yerine daha çok öğrenciye bilgi yüklemeye ağırlık verdiği, teknoloji ile ilgili konuları ele almadığı, program girişinde yapılandırıcı yaklaşımdan bahsedilse de, öğretim programlarında kazanımların ve etkinliklerin davranışçı yaklaşıma göre düzenlendiği, programın öğrenci merkezli olduğu söylenmesine rağmen kazanımlar ve verilen örnek etkinlikler incelendiğinde daha çok öğretmen ve program merkezli olduğu, birbirinden bağımsız parçalı bilgileri, ezbere bilgileri ölçmeye ve konu sonu ve dönem sonu ölçmeye dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ağırlık verildiği, ünite ve konu sıralamasında, doğrusal yaklaşım esas alınarak sınıf seviyesine göre kavramların gittikçe derinliğinin artması gözetilmeden ayrı paketler halinde sunulduğu, diğer konu alanlarıyla ilgili herhangi bir ilişkilendirme söz konusu olmadığı, bireysel farklılıkların gözetilmediği ifade edilmektedir.

Eski programın giriş bölümünde de (Vural, 2003; 151-167) programın “yapılandırmacı” eğitim anlayışının ilkelerini benimsediği, “hedef davranış” yerine “kazanım” kavramını kullandığı, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını hakim kılmaya çalıştığı, öğrenci farklılıklarını dikkate almayı önerdiği, öğrenmede öğrencinin merak duygusunun esas olduğunu, yeni bilgilerin eski bilgiler üzerine inşa edilebileceği, öğrenmenin en iyi öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşebileceğini, ve benzeri bir çok yapılandırmacı ilkeyi programda dikkate alıp, önerdikleri aşıkardır. Eski programda belirlenen öğrenci kazanımlarının davranışçı anlayışta olduğu gibi, çoğunlukla bilişsel hedeflerin doğrudan gözlenebilen, somut, yalın ve mekanik davranışları oldukları görülmektedir. Bu kazanımlar Savran ve diğerlerinin (2002) çalışmalarında %40 düzeyinde açık ve anlaşılır bulunmuştur. Her üniteye öğrenme öğretme etkinliği önerilmemiştir. Önerilen etkinlikler ise çoğunlukla öğrenci aktif etkinliklerdir.

Akdeniz ve diğerleri (2002) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin 2000 programındaki değişimden haberdar olduklarını ancak, eski ve yeni arasındaki farkları ortaya koymakta yeterli olmadıkları, materyal geliştirme, laboratuvar becerisi, öğrenciye iyi bir rehber olma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Ünal'a (2004; 64) göre “Bu bulgular, kaynak ve araç gereç eksikliği, laboratuvar ortamlarının yetersizliği, sınıf mevcutları ve öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik bilgi eksikliği gibi nedenlerden dolayı, programı istenilen düzeyde yürütemediklerini göstermektedir. Çakıroğlu ve Savran (2002) da Fen Bilgisi öğretmenlerinin 2000 fen bilgisi programlarına yönelik düşünceleri derlemek için yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun araç- gereç eksikliği, laboratuvar yetersizliği, ders kitabı yetersizliği, yeni programın yeterince tanıtılmaması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması gibi nedenlerle programın uygulanmasında sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Taşkın ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada okulların sadece 2'sinde laboratuvar bulunmadığını ve bunun % 6,45 gibi düşük bir orana tekabül ettiğini, buna karşılık okul idarecilerinin laboratuvar uygulamalarını %87,09 oranında yetersiz bulduklarını ve buradan da mevcut laboratuvarların yeterince aktif olarak kullanılmadığını, bunun da fen eğitimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

◆ İsmet Şahin

Fen bilgisi ders kitapları, öğretmenler için fen bilgisi öğretim programının ayrılmaz parçasıdır. Ancak, kullanılan ders kitabı zayıf içerikli, ağır terimler içeren ve açık bir dille yazılmamış ise anlaşılması zor olarak görülen fen bilgisi dersini daha da anlaşılmasız hale getirmektedir. Akınoğlu ve diğerleri (2002) yatırımları araştırmada TTKB tarafından onaylanan fen bilgisi ders kitaplarını incelemişlerdir. İncelenen Fen Bilgisi ders kitaplarında öğretmenlere uygulamaları önerilen yeni yöntem, teknik ve stratejilerin yer almadığı ya da çok sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Yine elde edilen bulgulara göre ciddi boyutta kavram yanlışları ve kavramlar arası ilişkilerin kopuk olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu üniteyle ilgili kitaplarda çok fazla gereksiz kavram olduğu görülmüştür.

Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararları Yeni Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programları 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Kabul edilen yeni fen ve teknoloji programının da “yapılandırmacı” eğitim ve öğrenme kuramını esas aldığı ifade edilmektedir.

Talim Terbiye Kurulu Fen ve Teknoloji Programının Tanıtımında öğrenciye çok bilgi yüklemek yerine temel kavramları vererek anlamlı öğrenmeyi amaçladığını, teknoloji ve uygulamalarıyla ilgili konulara ağırlık verildiğini, fen ve teknoloji okuryazarlığıyla ilgili çok sayıda beceri kazandırılmaya çalışıldığını, sadece temel felsefesinde değil öğretim programlarındaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinde yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı, öğretimin öğrenci merkezli olduğu, değerlendirmenin öğrenmenin bir parçası olarak görüldüğü, portfolyo ve süreç değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verildiği, sarmallık ilkesine göre temel kavram ve konular her sınıf seviyesinde öğrencinin günlük yaşam deneyimlerinin içinde işlenerek konuların derinliği ve kapsamı sınıf seviyesi yükseldikçe artırıldığı, öğretim programlarında hemen hemen her kazanımda ilgili olan matematik, sosyal bilgiler gibi diğer konu alanlarına açık şekilde bağlantılar yapıldığı, öğrenmenin öğrencilerin zihnindeki ön bilgilerine dayanarak yapılandırılmasının esas alındığı belirtilmektedir.

Yapılandırmacı eğitim kuramının gelişimi 20. yüzyılın ikinci yarısında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir (Açıkgöz, 2004; Duman, 2004; Özden, 2003; Tezci ve Gürol, 2003).

Yapılandırmacılığa göre öğrenme aktif bir süreçtir ve öğrenen birey, bilginin elde edilmesinde aktif bir role sahiptir. Birey geçmiş yaşantılarına bağlı olarak dıştan gelen uyarıcıları farklı olarak algılamaktadır. Bunun sonucu olarak artık öğretim yerine öğrenme ön plâna çıkmıştır. Diğer bir ifade ile öğretim, öğrenci merkezli bir hale gelmiştir (Aydın, 1993). Geçen yüzyılda bilgi “kazanılacak” bir şey olarak algılanıyordu. Bunun sonucu olarak da öğrenci üretici ve etkin bir unsur olarak ele alınmak yerine edilgen ve alıcı, yani verilen konuları ezberleyen bir konumda idi. Günümüzde ise bilgi “aranılan ve keşfedilen” bir şey olarak kabul edilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme; her olayı ve olguyu gerçek hayattaki karmaşıklığıyla sunan bir öğrenme ortamı ve gerçek hayatta karşılaşılan konulara dayalı bir öğrenme anlayışıdır. Sorumluluk paylaşımı, sosyal etkileşim, iletişim, çeşitli araç gereç ve yöntemlerin kullanılması, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması yani öğretimin öğrenci merkezli olması şeklinde anlatılabilir (Duman, 2004).

## 2. Yöntem

### 2.1. Program Değerlendirme Modeli:

Yapılandırmacı eğitim kuramı esas alınarak geliştirildiği ifade edilen yeni Fen ve Teknoloji programını değerlendirmek için Malcolm Provus'un Farklılıklar (Discrepancy) modeli ile Stake'in Uyumluluk/Uygunluk (Countenance) modelinden faydalanılmıştır.

Worthen ve Sanders'in (1987; 61) yaptığı sınıflandırmada Provus'un Farklılıklar modeli nesnel (objectivist) ve faydacı (Utilitarian) modeller altında ve Stake'in Uyumluluk modeli ise tam karşıt, öznel (subjective) ve sezgisel (intuitionist) modeller altında incelenmesine rağmen, her ikisi de olması gerekenler (standartlar), olanlar (performans) ve niyet edilenleri (intent) karşılaştırarak sonuca ulaştığından benzer özellikler içermektedir. Stake'de (1975) kendi yönteminin Dan Stufflebeam and Mal Provus'un yöntemleriyle benzerlikler içerdiğini ifade etmektedir.

Provus'un Farklılıklar Modeli programları amaçlar, hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarında, standartlar, beklenen ve başarılan arasındaki farklılıkları analiz ettiği ve nesnel bir yaklaşım benimsediği için Tyler geleneğine ait bir program değerlendirme modeli olarak görülür (Worthen ve Sanders, 1987: 68).

Farklılıklar modelinin ilk aşamasında (definition stage) hedeflerin, süreçlerin ve etkinliklerin belirlenmesi, kaynakların ve etkinlikleri ve hedefleri gerçekleştirecek katılımcıların tanımlanması gerçekleşir. İkinci aşamada (installation stage) program tasarımı ve tanımı program etkinliklerini ve uygulamalarıyla karşılaştırılarak değerlendirilir. Değerlendirmeci niyet edilenle uygulanan arasında farklılıklar olup olup olmadığını belirlemeye çalışır. Üçüncü aşamada (process stage) değerlendirmeci, öğrencilerdeki değişim hakkında bilgi toplamaya çalışır. İstenilen davranış değişikliklerinin gelişip gelişmediğini gözlemeye çalışır. Böylece uygulamada beklenenle farklılıklar olup olmadığı belirlenir. Son aşamada (product stage) hedeflerin başarılanıp başarılanmadığına bakılır.

Stake'in Uyumluluk modelinde iki temel işlem tanımlanmıştır. Bunlar; tanımlama/belirleme ve yargılama işlemleridir. Stake bu belirleme ve yargılama işlemlerini gerçekleştirmek için nicel ve nitel verileri toplamak, düzenlemek ve yorumlamak gerektiğini söylemektedir. Stake'in uyumluluk modelinde, programdaki niyetlerle, uygulamada elde edilen gözlemlerin karşılaştırılmasıyla sağlanan verilerin standartlarla karşılaştırılarak programla ilgili değer yargılarına ulaşmak amaçlanır (Stake, 1975).

Bu modelde değerlendirmeci, programla ilgili öncelikle gerekçeleri, ihtiyaçları belirler, ardından girdiler kaynaklar ve durumlar şeklinde özetlenebilecek ön girdiler, uygulama süreci ve çıktılar hakkında planlanan ya da niyet edilen özellikleri listeler. Sonra bunlarla ilgili uygulama ya da performans verilerini elde etmeye uğraşır. Böylelikle girdiler, süreçler ve çıktılar boyutuyla niyet edilen programla hayata geçirilen program arasındaki farklılıklar belirlenmiş olur. Bir diğer aşamada olması gerekenler, standartlar belirlenir ve daha önce elde derlenen performans kriterleriyle standartlar karşılaştırarak programla ilgili değer yargılarına ulaşılır.

Stake'in uyumluluk modeliyle Provus'un farklılıklar modeli arasındaki fark ise veri toplama araç ve biçimi ile veri kaynaklarıdır. Provus'un farklılıklar modelin-



◆ İsmet Şahin

de sadece görüşler ve izlenimlerle değil daha nesnel araçlarla, hedefler, öğrenci davranışları, içerik analizi ve benzeri alanlarda veri toplanması önerilmektedir. Stake'in uyumluluk/uygunluk modelinde ise program değerlendirilmede girdi, süreç ve çıktıya etki eden unsurların irdelenmesi söz konusudur.

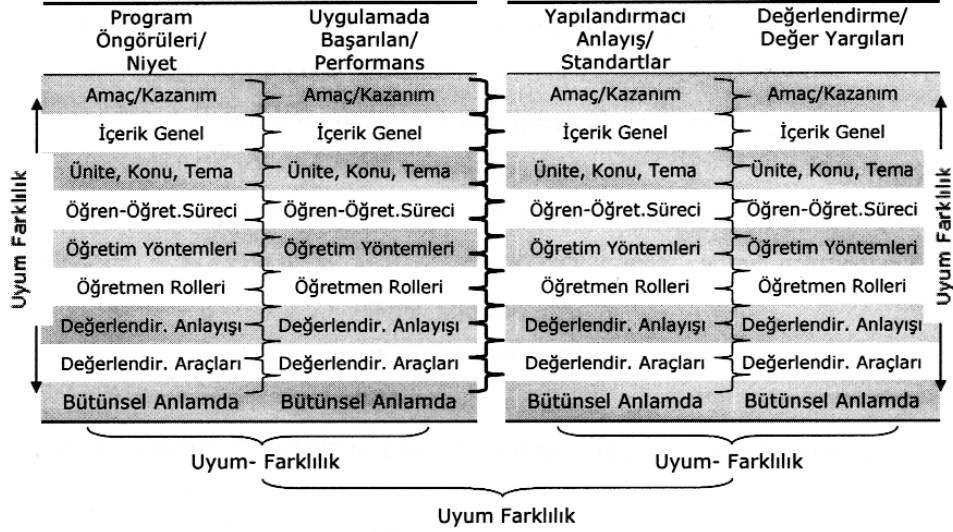
Bu çalışmada kullandığımız model sadece öğretmen görüşlerine dayandığı için Provus'un farklılıklar modeliyle tam olarak örtüşmemektedir. Ayrıca girdi, süreç ve çıktı ilişkisine dayanmadığı için Stake'in Uyumluluk modeliyle farklılaşmaktadır. Yeni programları değerlendirmek için kullandığımız yöntemde Provus'un farklılıklar modelinin amaç, hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme ilişkileri boyutunu aldığımız söylenebilir. Stake'in uyumluluk/uygunluk modelinden ise "Niyet-Performans ve Standart" karşılaştırması yönteminden faydalanılmıştır. Bu çalışmanın program değerlendirme modeli amaç/hedefler, içerik, yöntem, öğretmen ve değerlendirme boyutlarıyla yeni programda niyet edilen, başarılan (performans) ve olması gerekenleri (standart) karşılaştırmak şeklinde özetlenebilir ve Provus'un farklılıklar modeliyle, Stake'in uyumluluk modelinin bileşkesidir. Ayrıca sadece öğretmen görüşlerini esas aldığı için Stake'in modeline daha yakın olduğu da düşünülebilir.

Bu araştırmada öncelikle yeni fen ve teknoloji programının eski programla karşılaştırmalı olarak amaç/kazanım, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili öngörü ve özelliklerinin listelenmesi, bu öngörü ve özelliklerinin okullarda ne kadar hayata geçirilebildiğinin araştırılarak niyet edilenle başarılan arasındaki uyum veya farklılıkların tespit edilmesi hedeflenmektedir. Ardından Stake ve Provus'un modellerinde olduğu gibi yapılandırmacı eğitim anlayışının standartlarıyla yeni programların performans kriterlerini karşılaştırarak programla ilgili değer yargılarının oluşturulması ve raporlanması planlanmıştır.

Programın öngörü ve özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2004 yılında yayınladığı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundan ve internet sitesinde yayınladığı tanıtım dokümanlarından faydalanılmıştır. Bu kaynaklarda programın amaçları ve kazanımları, içeriği ve etkinlikleri, değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla ilgili öngörüler ve özellikler maddeler halinde listelenmiştir. Elde edilen bu listeler programın niyeti ya da programla niyet edilenleri ifade etmektedir.

Programla hedeflenenlerin ne kadar gerçekleştirilebildiğini belirlemek amacıyla önceki aşamada amaçlar, içerik yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla listelenen maddeler anketler haline dönüştürülmüş, geçerlilikleri ve güvenilirlikleri sağlanarak pilot okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Program öngörülerıyla öğretmen görüşleri arasındaki uyum ve uyumsuzluk ya da farklar yapılandırmacı anlayışın standartlarıyla karşılaştırılarak programlar değerlendirilmiştir (Bkz. Şema 1).

Şema 1. Program Değerlendirme Modeli



## 2.1. Örneklem:

Sadece 9 il ve 120 okulda, basılı bir kaynak veya kitap olmaksızın, Ankara'da birkaç pilot okulda, o bölge ve öğrenci şartları için geliştirilmiş etkinlik fotokopileri ve internetten indirilen dokümanlarla pilot olarak uygulanmakta olan programları değerlendirmek için öğrenci görüşlerine başvurmanın çok uygun olmayacağı düşünülmüştür. Bugüne kadar geleneksel eğitim anlayışının ezberci, kopyacı, taklitçi, zorlayıcı değerlerini "eğitim" olarak bilen ve yaşayan nesiller için, yapılandırıcı eğitim anlayışının öğrenciyi tercihleri ve değerleriyle ön plana alan ve özgür kılan yöntemi kısa zamanda anlaşılır ve kabul edilir gözükmemektedir. Ayrıca henüz LGS sınav anlayışının ve içeriğinin yeni program sonrası değiştirilip değiştirilmeyeceği, değiştirilecekse ne tür bir değişikliğe gidileceği konusu açıklığa kavuşmadan, yeni programın eğitim anlayışının kamuoyuna doğru ve yeterli tanıtımı yapılmadan, veli ve öğrenci görüşlerinin sağlıklı olmayacağı düşünülmüştür. Tüm bu nedenlerle, sadece pilot okullardaki öğretmen görüşlerine başvurulması planlanmıştır.

Pilot uygulama yapılan 9 ilden 6 tanesi rasgele örnekleme metoduyla seçilmiştir. Bu iller sırasıyla Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli ve Van'dır. Bu illerde okullar şube ve öğretmen sayıları dikkate alınarak merkez ve ilçe örnekleme yapılarak seçilmiştir. Diyarbakır'da pilot okul sayısı çok az olduğu için hepsi seçilmiştir. Ancak onay almakta ve anketlere cevap almakta sıkıntılar yaşanmış sadece bir okul anketleri doldurarak göndermiştir. İstanbul'da çeşitli nedenlerle onay almakta gecikmiş ve sadece 5 okul uygulamaya alınmıştır. Kocaeli ve Bolu'da tüm okullar anketleri doldurarak göndermiş, Van'da bir köy okulu dışında diğer hepsi anketleri göndermişlerdir. Hatay ve İstanbul'da iki okul dışında diğerleri anketlere cevap vermişlerdir. Toplam 39 okul çalışmaya katılmıştır.

Fen ve Teknoloji anketini toplam 56 öğretmen doldurmuştur. Araştırma yapılan illeri Ankara merkez olarak kabul edilerek, doğu ve batı illeri olarak sınıflandır-

## ◆ İsmet Şahin

duğumuzda çalışmaya katılanların %28,6'sı doğu illerinden %71,4'ü batı illerindedir. Toplam 26 okulda anketler cevaplanmış ve iade edilmiştir. Anketlere cevap veren öğretmenlerin %60,7'si kadın, %32,1'i erkek öğretmenlerdir. %7,1'i cinsiyet maddesine cevap vermemiştir. Fen ve Teknoloji anketine cevap veren öğretmenlerin %43'ü dördüncü sınıf ve %52'si beşinci sınıf öğretmenidir. %5'i sınıf belirtmemiştir.

### 2. 2. Uygulama:

Örneklem olarak belirlenen okullarda şube ve öğretmen sayılarına göre Hayat Bilgisi anketleri sadece 1,2,3 sınıflara, Matematik ve Türkçe 1-5 arası, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ise sadece 4 ve 5. sınıf öğretmenlerine rasgele belirlenen şube adına göre kodlanarak topluca postayla gönderilmiştir.

Anket zarfları içerisine okul müdürüne çalışma için bilgilendirme ve uygulama yönergesi konulmuştur. Ayrıca anketler üzerine öğretmenler için çalışmanın önemi, katılımın gönüllü olduğu, objektif davranmaları doğrultusunda bir yönerge konulmuştur. Ayrıca adres yazılmış ve pul yapıştırılmış bir zarf konularak anketlerin iadesi için kullanılması istenmiştir.

Dönen anketler SPSS veritabanına girilmiş ve analizler SPSS 10.0 versiyonu istatistik programı kullanılarak yapılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları:

Yeni Programla ilgili öğretmen görüşlerini derlemek amacıyla, programın öngörü ve özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2004 yılında yayınladığı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundan ve internet sitesinde yayınladığı tanıtım dokümanlarından faydalanılmıştır. Bu kaynaklarda programın amaçları ve kazanımları, içeriği ve etkinlikleri, değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla ilgili öngörüler ve özellikler maddeler halinde listelenmiştir. Programla ilgili amaçlar, içerik, yöntem, öğretmen davranışları ve değerlendirme boyutlarıyla listelenen maddeler anketler haline dönüştürülmüş, geçerlilikleri ve güvenilirlik analizleri için pilot okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Anketlerde kullanılan maddelerin son halleri ilerleyen bölümde verilen tablolarda görülebilir.

Öğretmen görüşlerini derlemek için kullandığımız anketlerde öğretmenlere, öncelikle programın kazandırmayı amaçladığı becerilerin içerik, yöntem ve değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla kazandırılıp kazandırılmadığı sorulmuştur. Bu bölümde yeni programın öngördüğü hedef ve kazanımların ne derecede davranışa dönüştüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından program içeriğinin özellikleri sorgulanmıştır. Bu sorularda amaç içeriğinin yapılandırmacı eğitim anlayışına ve öngörülen amaç ve kazanımları gerçekleştirmeye ne kadar uygun olduğunun belirlenmesidir. Bir diğer bölümde tema, öğrenme alanı, ünite ve konuların amaçları ve kazanımları gerçekleştirmek için ne kadar yeterli ve doğru olduğu sorgulanmıştır. Bu bölümde amaç ünite ve konuların tek tek yeterliliklerinin saptanmasıdır. Ayrıca yeni programda öğrenme öğretme süreciyle ilgili özellikler sorulmuştur. Bu yolla yapılandırmacı eğitim anlayışının sınıflarda ne kadar uygulanabildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölüme ek olarak farklı öğretim yöntemlerinin ne kadar sık kullanılabildiği sorulmuştur. Bir başka bölümde öğretmenlerin yeni programlarda kendilerine öngörülen rollerini ve görevlerini ne kadar yerine getirebildiğiyle ilgili maddeler sorulmuştur. Bu bölümde öğretmenlerin farklı roller ve görevlerdeki yeterlilikleri saptanmaya çalışılmıştır. Son olarak, yeni değerlendirme anlayışı ve araçlarının uygunluğu ve ne kadar doğru ve

sağlıklı kullanılabildiği sorgulanmıştır. Anketler 6 ana bölümden oluşmakta ve toplam 96 madde içermektedir.

#### 2. 4. Geçerlilik:

Programları değerlendirmek için geliştirilen anketlerde programın her ögesini karşılayacak bölüm ve her bölümü örnekleyecek kadar çok ve çeşitli madde olmasına özen gözetilerek anketlerin kapsam geçelikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Görünüş/Yüzeysel Geçerliliği için anketler bölüm öğretmen üyeleriyle paylaşarak onlardan görüş ve önerileri alınmıştır. Öğretim üyelerinin önerileri doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak Kocaeli’de 8 pilot okullarda ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulama yapılan okullar; Yahya Kaptan İÖÖ., 28 Haziran İÖÖ., Türk Pireli İÖÖ., Suadiye İÖÖ., Gebze Koç İÖÖ., Alikahya İÖÖ., A.Taner Kışlalı İÖÖ., Rotterdam İÖÖ’ dır. Ön uygulamaya 100 civarında öğretmen katılmış 91 geçerli anketle analizler yapılmıştır. Fen ve Teknoloji dersi anketleri 4 ve 5. sınıf öğretmenlerince cevaplanmıştır.

Yeni Fen ve Teknoloji dersi programının amaçlarının ne kadar gerçekleşebildiğini tespit etmek için hazırlanan bölüm ve maddelerin son hali ile faktör analizi sonucu yapı geçerliliği istatistikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Fen ve Teknoloji Dersi Amaçları Faktör Analizi İstatistikleri**

Rotasyon Sonrası Kareler Toplamı Yükleri			
	Eigen Değerleri	Varyans %	Yığılma %
Faktör 1	4,406	36,715	36,715
Faktör 2	2,255	18,789	55,503
<i>Faktör Yükleri</i>			
<i>Yeni Fen ve Teknoloji Programı, amaçları, içeriği, yöntemi ve değerlendirme anlayışıyla öğrencilere;</i>		<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>
araştırma ve sorgulama becerisi kazandırmaktadır.		,679	,195
eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktadır.		-,058	,866
problem çözme becerisi kazandırmaktadır.		,234	,826
bilimin ve bilimsel bilginin doğasını anlama becerisi kazandırmaktadır.		,814	-,006
temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını bilme ve anlama becerisi kazandırmaktadır.		,481	-,084
fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkileri anlama becerisi kazandırmaktadır.		,489	,659
doğal dünyayı öğrenme ve anlama becerisi kazandırmaktadır.		,721	,135
fen ve teknolojiye dayalı alanlara merak duygusu geliştirmektedir.		-,053	,503
araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgiler edinme becerileri kazandırmaktadır.		,808	,109
karşılaşılabilecekleri alışılmadık problemlerde fen ve teknoloji den faydalanarak çözüm üretebilmelerini sağlamaktadır.		,692	,234
fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik, çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamaktadır.		,673	,071
bilimsel ve rasyonel düşünme ve davranma becerileri kazanmalarını sağlamaktadır.		,804	-,016
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Rotasyon Metodu Kaiser yöntemi ile normalleştirilmiş Varimax rotasyonu			
3 ötelemeyle yönlendirilmiş rotasyon			

◆ İsmet Şahin

Yeni fen ve teknoloji programı içeriğinin dersin amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar uygun ve yeterli olduğunu tespit etmek için hazırlanan bölüm ve maddelerin son hali ile faktör analizi sonucu yapı geçerliliği istatistikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Fen ve Teknoloji Dersi İçeriği Faktör Analizi İstatistikleri**

Kareler Toplamı Yükleri Rotasyonu			
	Eigen Değerleri	Varyans	Yıgmal
Faktör 1	5,282	35,215	35,215
Faktör 2	4,174	27,829	63,044
<b>Faktör Yükleri</b>			
<i>Fen ve Teknoloji dersi ünite ve konuları;</i>		<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>
dersin amaçlarıyla uyumlu ve önemlidir.		,722	,163
çocukların ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygundur.		,662	,500
çocuğun dünyasıyla veya hayatıyla ilgilidir.		,560	,653
öğrenciler için ilgi çekicidir.		,492	,622
öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını güçlendirmektedir.		,732	,287
beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler diğer derslerle bütünleştirilebilmektedir.		,838	,124
öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratmaktadır.		,689	,530
gerektiğinde ünite süre ve konularında değişiklik yapılabilmesine uygundur.		,159	,781
her konuyu gerçek hayattaki karmaşıklığıyla sunabilmektedir.		,599	,342
öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarmaya uygundur.		,545	,525
yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa dizilmiştir.		,549	,479
çevreye, bölgeye, ile ve kasabaya uygun etkinlik örneği seçilerek hazırlanabilmektedir.		,026	,760
güncel konuların proje ve iş olarak verilmesine uygundur.		,229	,727
öğrencilerin sınıf ortamında düşüncelerini arkadaşlarıyla rahatça paylaşabilmelerini sağlamaktadır.		,607	,603
konular ve kazanımlar tekrar tekrar ve geliştirilerek sunulmuş, yani sarmallık ilkesi esas alınmıştır.		,806	,057
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Rotasyon Metodu Kaiser yöntemi ile normleştirilmiş Varimax rotasyonu			
3 ötelemeyle yönlendirilmiş rotasyon			

Yeni fen ve teknoloji programının öğrenme alanı, ünite, konu ve etkinlikleri listelenerek ankette bu tema, ünite ve konuların dersin amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar uygun ve yeterli olduğu sorulmuştur. Bu maddeler programdaki tema veya ünite listesi şeklinde olduğundan geçerlilik için faktör analizine dahil edilmiştir.

Yeni programın öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili programın öngördüğü özelliklerin ne kadar uygulanabildiği ya da gerçekleştiği tespit edilmek istenmiştir. Bu konuda sorulan maddeler ve bu maddelerin yapı geçerliliği ile ilgili istatistikler Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Öğretme Süreçleri Yapı Geçerliliği İstatistikleri**

Kareler Toplamı Yükleri Rotasyonu			
	Eigen Değerleri	Varyans	Yığmal
Faktör 1	4,958	38,138	38,138
Faktör 2	2,281	17,548	55,686
	Faktör Yükleri	Faktör 1	Faktör 2
<i>Öğrenme Öğretme Sürecinde;</i>			
Etkinliklerin uygulanmasında öğrenciler aktif rol almaktadır.		,390	,775
Çocuğun öğrenme ortamı iyileştirilmektedir.		,311	,764
Farklı öğrenme stilleri olan öğrenciler için farklı öğrenme etkinlikleri düzenlenmektedir.		,101	,706
Çocuklar çevreleriyle (Aile-okul-toplum) etkileşim halinde öğrenebilmektedirler.		,338	,759
Öğrencilerde sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik ve özgüven duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır.		,295	,686
Çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yetenekleri ve kişiliği her yönüyle geliştirilmektedir.		,901	,278
Öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmektedir.		,862	,357
Öğrencilerin bilgileri yalnızca hatırlama ve tanımaları değil, ardında yatan anlamı da kavramaları önemsenmektedir.		,893	,226
Teknoloji etkin olarak kullanılmaktadır.		,804	,304
Dersler çocuklar için eğlenceli ve zevklidir.		,865	,381
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Rotasyon Metodu Kaiser yöntemi ile normalleştirilmiş Varimax rotasyonu			
Rotasyon 3 adımda yönlendirilmiştir.			

Farklı öğretim yöntemlerinin ne kadar sık kullanıldıkları sorgulanmış ama bir ya da iki kelime kavramlardan oluştuğu ve yoruma açık kavramlar olmadığı için faktör analizine dahil edilmemiştir. Bu yöntemler; Rol oynama, soru cevap, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, tartışma, anlatım, grup çalışması/İşbirliğine dayalı, problem çözme, drama, oyun, ve gösteri yöntemleridir.

Yeni programın öğretmenlere yüklediği farklı roller ve görevlerdeki öğretmen yeterlilikleri saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin yeni programlarda kendilerine öngörülen rollerini ve görevlerini ne kadar yerine getirebildiğiyle ilgili maddeler ve bu maddelerin faktör analizi verileri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen Rollerine İlişkin Faktör Analizi İstatistikleri**

Rotasyon Sonrası Kareler Toplamı Yükleri			
	Eigen Değerleri	Varyans	Yığmal
Faktör 1	6,769	52,072	52,072
Faktör 2	2,962	22,783	74,855
Faktör Yükleri		Faktör 1	Faktör 2
<i>Öğretmenler;</i>			
öğrencilerin kaynaklara ulaşmasına ve kaynaklardan yararlanmasına katkı sağlamaktadır.			
		,850	,256
aile ile işbirliği sağlayabilmekte ve veli toplantıları düzenleyebilmektedir.			
		,824	,360
öğrenci çalışmalarına rehberlik edebilmektedir.			
		,777	,330
sınıf içi etkinliklerde öğrenci farklılıklarını dikkate alabilmektedir.			
		,740	,336
öğretimi doğru bir şekilde planlayabilmektedir.			
		,832	,262
meslektaşlarıyla işbirliği yapabilmektedir.			
		,797	,252
öğrenme ortamını zenginleştirecek çeşitli araç-gereçlerden faydalanabilmektedir.			
		,811	,300
etkinlikleri, gerçek hayattaki karmaşıklığıyla sunabilmektedir.			
		,790	,174
gerektiğinde etkinliği veya yöntemi değiştirebilmektedir.			
		,788	,197
öğrencilerin etkileşim/iletişim ve işbirliği yapmalarına önem vermektedir.			
		,836	,308
farklı görüşlere hoşgörülü davranmakta ve saygı duymaktadır.			
		,419	,747
öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturmaktadır.			
		,201	,916
öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan vermektedir.			
		,268	,873
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Rotasyon Metodu Kaiser yöntemi ile normalleştirilmiş Varimax rotasyonu			
Rotasyon 3 adımda yönlendirilmiştir.			

Son olarak, yeni değerlendirme anlayışı ve araçlarının uygunluğu ve ne kadar doğru ve sağlıklı kullanılabildiği sorgulanmıştır. Bu amaçla sorulan sorular ve geçerlilik istatistikleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Değerlendirme Anlayışı Geçerlilik İstatistikleri**

Kareler Toplamı Yükleri Rotasyonu			
	Eigen Değerleri	Varyans	Yığmal
	4,167	69,447	69,447
Faktör Yükleri		Faktör 1	
<i>Değerlendirme anlayışı ve araçları;</i>			
öğrencideki gelişim farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır.			
		,776	
öğrenme eksikliklerini belirlemede faydalı olmaktadır.			
		,858	
sadece öğrencideki öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmeye yardımcı olmaktadır.			
		,744	
kullanılan yöntemlerin ve yaklaşımların yeterliliğini belirlemede öğretmene yardımcı olmaktadır.			
		,910	
farklı becerileri ölçmek için farklı ölçme araçları kullanılmaktadır.			
		,822	
başlangıçta belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemektedir.			
		,879	
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Tek faktör Çıkarılmıştır. Rotasyon Yapılmamıştır.			

Ayrıca farklı test tiplerinin ne kadar sık kullanıldığı sorgulanmış ancak maddeler yoruma açık olmayan maddeler olduğundan faktör analizine dahil edilmemiştir. Sorulan bu test tipleri;

Klasik yazılı sınavlar, Kısa cevaplı (boşluk doldurma) soruları, doğru yanlış maddeleri, çoktan seçmeli testler, sözlü ifade yöntemleridir.

Farklı dersler için hazırlan tüm anketlerin ekine “Verilen başlıkları dikkate alarak, eski ilköğretim programıyla yeni ilköğretim programı arasında bir tercih yapmanız gerekseydi hangisini tercih ederiniz?” sorusuyla aşağıdaki maddeler verilmiştir. Bu maddeleri 347 öğretmen cevaplamıştır.

Amaçlar/kazanımlar/hedefler açısından  
İçeriği/konular/temalar açısından  
Eğitim anlayışı/yöntemi/araçları açısından  
Değerlendirme araç ve yöntemleri açısından

Tercih etme hakkınız olsa tümüyle yeni programı mı eski programı mı tercih ederiniz? Ayrıca “Yeni ilköğretim programı ülkemizin yeni bin yıldaki insan gücü ihtiyacına cevap olacak mıdır?” sorusu sorulmuştur.

Faktör analizi sonuçlarından görüleceği gibi ankette yer alan tüm bölüm ve maddeler ölçmek istediği niteliği ölçmesi gerektiği derecede ölçmektedir. Beklenen düzeyin altında yükleme yapan ya da ait olduğu bölümle ilgili ölçücü olmayan maddede bulunmamaktadır. Bu veriler anketin gerek kapsam, gerekse yapı geçerliliğinin bir kanıtı olarak görülebilir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Eski ve Yeni Programlar ile Yapılandırmacı Kuramda Amaçlar

Öğrencilere kazandırılacak beceriler ve hedefler açısından Eski ve yeni programların hedefleri Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Eski Fen Bilgisi ve Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Hedefleri**

Öğrencilere kazandırılacak beceriler ve hedefler açısından	
2000 Programı (Vural, 2003; 156)	2004 Programı (TTKB, 2004; 9-12)
1. Karşılaşılan her türlü sorunun bilimsel yöntemlerle çözülebileceğini fark etmeleri	1. Araştırma ve sorgulama becerisi (2000, 2. madde)
2. Yapıcı, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin temeli olduğunu kavramaları	2. Eleştirel düşünme becerisi (2000, 2. madde)
3. Fen bilimlerine, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere merak ve ilgi duymalarını sağlayarak, bu konularda belirli düzeyde bilgiye sahip olmalarını, yaptıkları uygulamaları günlük yaşamlarına yansıtma	3. Problem çözme becerisi (2000, 2. madde)
4. Bilimsel düşüncenin temelini oluşturan gözlem, araştırma, inceleme ve deney yapma becerisini kazanmaları	4. Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
5. Yapacakları etkinliklerle bilgiye kendilerinin ulaşmalarını, edindikleri bilgileri analiz edebilmelerini, bu bilgilerden yaratıcı yönlerini geliştirerek, yararlanabilmelerini ve doğru kararlar vermeleri	5. Her sınıf düzeyinde bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusunu geliştirmelerini teşvik etmek,



◆ İsmet Şahin

6. Saplantılardan uzak, gözlem ve verilere dayalı bilimsel gelişmelerin önemini anlayan, bu gelişmelerin teknolojiye, topluma ve çevreye etkilerini fark edip değerlendirebilen bireyler haline gelmeleri
7. Edindikleri bilgi ve bulguları başkalarıyla paylaşabilen, ortak çalışmaya yatkın uygar bireyler haline gelmeleri
8. Çevreyi ve doğal kaynakları tanıma, sevmeye, koruma ve iyileştirme bilinci kazanmaları
9. Sağlıklı yaşamının gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmaları
10. Doğa olaylarını, doğadaki canlılığı, canlılığın çeşitliliğini ve birbirleriyle ilişkilerini kavramaları
6. Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,
7. Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerilerini kazanmalarını sağlamak,
8. Yaşamlarının sonraki dönemlerinde eğitim ile meslek seçimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturmak,
9. Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,
10. Karşılaşabileceği alışılmadık durumlarda yeni bilgi elde etme ile problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlamak,
11. Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak,
12. Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik, etik, kişisel sağlık, çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,
13. Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, doğal çevrelere değer verme, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevreyle etkileşirken bu değerlere uygun bir şekilde hareket etmelerini sağlamak,
14. Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamak.

Eski ve yeni programlara konulan hedefler ve kazandırılacak davranışlarda ortak öğeler gözlenmiştir. Yeni programın 1., 2. ve 3. maddeleri ile eski programın 2. maddesi, yeni programın 5.'i ile eskinin 3.'ü, 4 ile 8, 10, 7 ile 5, 6 ile 6 ve 12 ile 9. maddeler benzerdir.

Eski programdaki 1., 4. ve 7. amaçlar yeni programda tam bir karşılık bulmasa da 1. ve 4. maddeler yeni programa konulan amaçlarca kısmen de olsa karşılanmaktadır. "Edindikleri bilgi ve bulguları başkalarıyla paylaşabilen, ortak çalışmaya yatkın uygar bireyler haline gelmeleri" maddesi ise yeni programın genel felsefesi içerisinde karşılığını bulmaktadır. Bu nedenle yeni programın amaçları eski programa konulan amaçları karşılamaktadır. Burada eski programa konulan amaç ve hedeflerin yeni programın felsefesine aykırı özellikler içermediği not edilmelidir. Yani eski programa konulan amaçlarda "yapılandırma" eğitim anlayışına aykırı unsurlar bulunmamaktadır.

Fen ve teknoloji programına eskisinden farklı olarak fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilmek, öğrenmeyi öğ-

## Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi ◆

renmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilmelerini sağlamak, bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, doğal çevrelere değer verme, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmak ve meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmak gibi yeni amaçlar eklenmiştir.

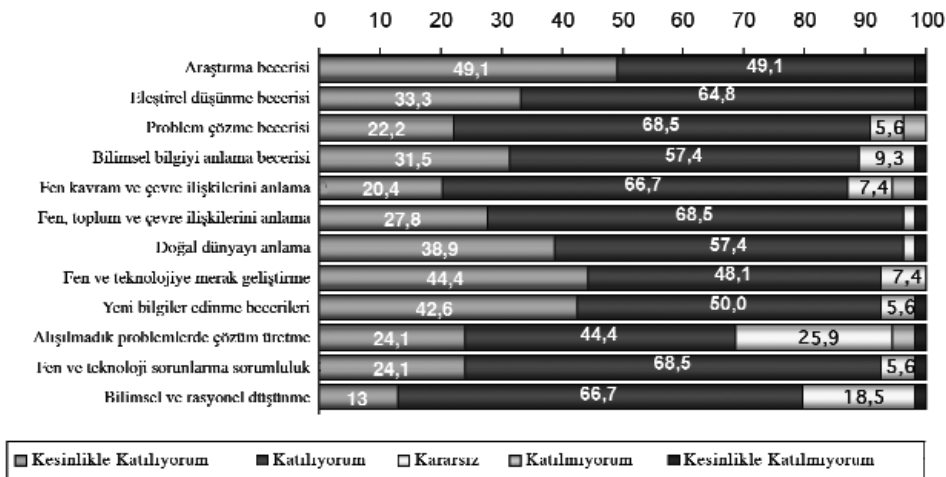
Yapılandırmacı anlayışta eğitimin hedefi, bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmaktır (Abbott, 1998; Akt.: Şaşan, 2002). Hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenme öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir (Alkan ve diğ., 1995). Amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1996; Akt.: Şaşan, 2002).

Öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden, yapılandırmacılıkta tek doğru yerine, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. Sadece öğrencilerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır (Holloway, 1999; Akt.: Şaşan, 2002).

Çalışmayı hazırlayanlar tarafından hazırlanan anketlerle programın kazandırmayı amaçladığı becerileri içerik, yöntem ve değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla kazandırıp kazandıramadığı, program içeriğinin özellikleri, tema, öğrenme alanı, ünite ve konuların amaçları ve kazanımları gerçekleştirmek için ne kadar yeterli ve doğru olduğu, öğrenme öğretme süreciyle ilgili özellikleri, öğretmenlerin yeni programlarda kendilerine öngörülen rollerini ve görevlerini ne kadar yerine getirebildiği, yeni değerlendirme anlayışı ve araçlarının uygunluğu ve ne kadar doğru ve sağlıklı kullanılabildiği sorgulanmıştır.

Yeni fen ve teknoloji programının amaçlarının ne kadar uygun ve yeterli olduğunu hakkında öğretmen görüşleri Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Fen ve Teknoloji Dersi Amaçlarının Başarılabılme Düzeyleri (%)



◆ İsmet Şahin

Şekil 1'deki verilere bakılarak Fen ve Teknoloji dersi amaçlarının genel olarak başarılabileceğine ilişkin öğretmenlerin % 32.1'inin kesinlikle katıldığı, % 60.3'ünün katıldığı, % 6.4'ünün kararsız olduğu, % 1.3'ünün katılmadığı ve kesinlikle katılmayan öğretmenin bulunmadığı söylenebilir. Yapılan değerlendirmede kuramsal anlamda yeni fen ve teknoloji programının amaç ve kazanımları yapılandırmacı eğitim anlayışındaki amaç ve kazanımlarla uyumlu olmakla birlikte, öğretmenler tarafından uygulamada da yüksek düzeyde başarılabildiği ifade edilmiştir.

### 3.2. Eski ve Yeni Programlar İle Yapılandırmacı Anlayışta İçerik

Eski programda Fen Bilgisi dersi için belirlenen amaçların gerçekleşeceği içerik "ünite" yapısı içerisinde ifade edilmiştir. Bu üniteler için kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar için öğrenme ve öğretme etkinlikleri önerilmiştir. 2000 Programı kuramsal olarak incelendiğinde "yapılandırmacı" anlayışın hakim kılınmaya çalışıldığı görülebilir (Vural, 2003: 151-153). Ancak Talim Terbiye Kurulunun yeni programı tanıtım amaçlı hazırladığı dokümanlarda yapılan karşılaştırmada 2000 programının ayrıntıları ve uygulamasının kuramsal çerçevesiyle uyumlu olmadığı ifade edilmektedir.

2004 programında "Fen Bilgisi" dersi "Fen ve Teknoloji" dersi olmuştur ve içeriğine "teknoloji" konuları ve kazanımları dahil edilmiştir. Yeni programda fen ve teknoloji okur yazarlığı sağlamak temel amaçtır. Bu amaç için yedi "öğrenme alanı" belirlenmiştir. Öğrenme alanları "konu içeriği öğrenme alanı" ve "beceri, anlayış, tutum ve değerler öğrenme alanı" olmak üzere iki grupta ifade edilmiştir. Konu içeriği öğrenme alanı, öğrenciye kazandırılacak konu içeriği bilgilerini içermektedir. Beceri, anlayış, tutum ve değerler öğrenme alanında ise konu alanıyla ilgili beceri, tutum ve değerlerin öğrenciye kazandırılmasını amaçlanmaktadır. Bu ikisi harmanlanarak fen ve teknoloji dersinde sadece konu alanı bilgileri değil beceri, tutum ve değerlerinin de kazandırılması planlanmıştır. Bu öğrenme alanlarının işleneceği üniteler belirlenmiştir. "Programda içerik sarmal yaklaşım esas alınarak düzenlenmiştir. Bu nedenle dört öğrenme alanındaki temel kavramlar her sınıfta ele alınmıştır, ancak üst sınıflara geçildikçe kazanımlarda belirtilen bilgi, anlayış ve becerilerin görece olarak derinliği artmış ve kapsamı genişlemiştir" (TTKB, 2004: 15).

Eski programda belirlenen öğrenci kazanımları incelendiğinde "davranışçı" anlayışta olduğu gibi çoğunlukla bilişsel hedeflerin doğrudan gözlenebilen, somut, yalın ve mekanik davranışları oldukları görülebilir. Halbuki, yeni programda kazanımlar duyuşsal ve motor beceriler, tutumlar, değerleri de kapsar şekilde daha geneldir.

2000 programı ve 2004 programının içerik organizasyonu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 2000 ve 2004 programının içerik organizasyonu

2000 Programı (Vural, 2003; 156) Üniteleri	2004 Programı (TTKB, 2004; 35, 61, 155)
	ÖĞRENME ALANLARI
	<i>Konu Alanı Öğrenme Alanı</i> <i>Beceri, Anlayış, Tutum ve Değerler Öğrenme Alanı</i>
	Canlılar ve Hayat (CH)    Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ)
	Madde ve Değişim (MD)    Bilimsel Süreç becerileri (BSB)
	Fiziksel Olaylar (FO)    Tutumlar ve Değerler (TD)
	Dünya ve Evren (DE)
<b>DÖRDÜNCÜ SINIF ÜNİTELERİ</b>	
1. Çevremizi Tanıyalım	1. Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim (CH)
2. Maddenin Doğası	2. Maddeyi Tanıyalım (MD)
3. Canlılar Çeşitlidir	3. Kuvvet ve Hareket (FO)
4. Gezegenimiz	4. Işık ve Ses (FO)
	5. Canlılar Dünyasını Gezelim-Tanıyalım (CH)
	6. Yaşamımızdaki Elektrik (FO)
	7. Gezegenimiz Dünya (DE)
<b>BEŞİNCİ SINIF ÜNİTELERİ</b>	
1. Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri	1. Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim (CH)
2. Ses ve Işık	2. Maddenin Değişimi ve Tanınması (MD)
3. Isı ve Isının Maddedeki Yoğunluğu	3. Kuvvet ve Hareket (FO)
4. Hareket ve Kuvvet	4. Dünya, Güneş ve Ay (DE)
	5. Canlılar Dünyasını Gezelim-Tanıyalım (CH)
	6. Işık ve Ses (FO)
	7. Yaşamımızdaki Elektrik (FO)

Yeni programlarda içerik anlamında anlayış değişikliği gerçekleşmiştir. 2004 programında fen ve teknoloji dersi için öğrenme alanları belirlenmiştir. Her öğrenme alanı için ayrıca üniteler belirlenmiştir. Her üniteye öğrenme alanlarını bilgi ve beceri boyutuyla kapsayan kazanımlar oluşturulmuştur. Dördüncü sınıf programında toplam 177 kazanım için 144 ders saati ayrılmıştır (TTKB, 2004; 62). Beşinci sınıf programında toplam 196 kazanım için 144 ders saati ayrılmıştır (TTKB, 2004; 156). Her kazanımın gerçekleşeceği örnek etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinliklerde farklı disiplinlerden öğeler gözlenmektedir. Eski programda dördüncü sınıf için verilen kazanım sayısı 97'dir. Beşinci sınıfta kazanım sayısı ise 106'dır. Yeni programda kazanım sayısı artmıştır. Ayrıca eski programdaki ünitelerle yeni programdaki üniteler karşılaştırıldığında, yeni programın ünitelerinin eski programdaki üniteleri karşıladığı ve ayrıca farklı ünitelere de sahip olduğu görülebilir. Üstelik yeni programda kazanımların gerçekleşeceği içerik, etkinlik ve öğrenme-öğretme süreci öğrencinin etkileşim içerisine girmesi ve katılmasını gerektirdiği de düşünülürse yeni programın her anlamda çok dolu ve yoğun bir program olduğu görülebilir. Yeni fen ve teknoloji programlarında derse ayrılan süre haftada dört saate çıkarılmıştır. Fakat yine de yeni programı yetiştirebilmek, bir çok öğretmen ve sınıf için mümkün olmayabilir.

Belirtilen kazanımların doğası dışında, 2000 programının 4. ve 5. sınıf fen bilgisi dersi içeriği kuramsal yapısı itibarıyla "yapılandırmacı" anlayışla çoğunlukla örtüşmektedir.

◆ İsmet Şahin

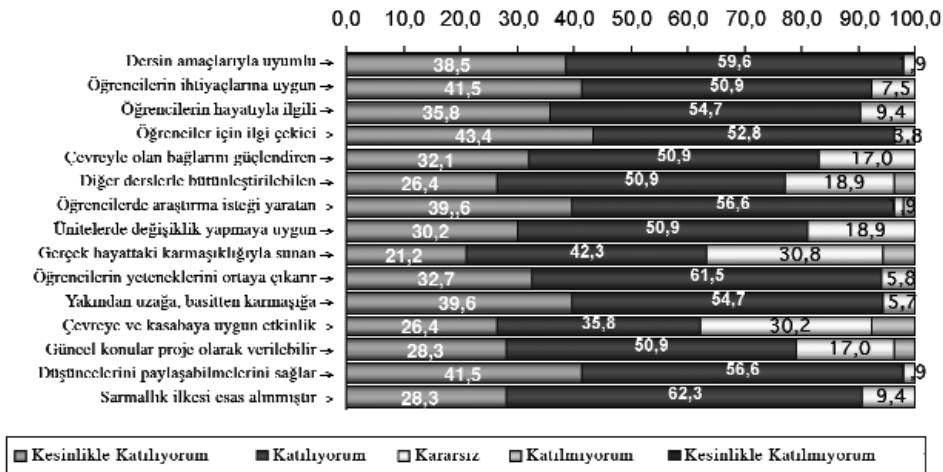
Yapılandırmacı kuramda içerik geleneksel davranışçı anlayışın aksine spesifik olarak önceden belirlenmez. Öğrenenin bir anlayış ve bakış açısı geliştirmesi üzerine vurgu yapar ve çok yönlü bakış açılarının sunumu gerekli kılar. Bednarz ve diğerleri (1992) yapılandırmacı yaklaşımda içeriğe; “öğrenci, bir içerik alanında tartışma konularına yönelik olarak ilgili diğer alanları araştırmaya yönlendirilmesi, bireyin çeşitli bakış açılarını görmesi ve alternatif veri kaynaklarını araştırması için desteklenmesi” olarak bakarlar. Jonassen (1994) ise; içeriğin öğrenenlerde derinlemesine araştırma yapmasına, uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturmaya ve ilgili bağlamlarda olmasını vurgular. Yapılandırılmış içerik, öğrenenlerin yeni ve farklı ilişkiler keşfetmesini sağlayacaktır (Akt.: Tezci ve Gürol, 2003).

Geleneksel sınıfta dersler kitaplara ve kitaplarda belirlenmiş konu ve etkinliklere dayanır. Bu sınıflarda öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Dersin içeriği, eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırmacı ders işleyişinde içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir (Özden, 2003). Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan öğretim tasarımları “bireylere ne öğretilmeli sorusu yerine öğrenen nasıl öğrenir?” sorusuyla ilgilendirir. Öğrenmeden çok öğrenme ortamlarını tasarlamak önemlidir. Dolayısıyla öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verilir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre değerlendirilir (Erdem, 2001).

Belirtilen kazanımların doğası dışında, 2000 programının 4. ve 5. sınıf fen bilgisi dersi içeriği kuramsal yapıyı itibarıyla “yapılandırmacı” anlayışla çoğunlukla örtüşmektedir.

Yeni fen ve teknoloji programının içeriği (tema, öğrenme alanı, ünite, konu ve etkinlikler) listelenerek ankette bu içeriğin dersin amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar uygun ve yeterli olduğunu tespit etmek için öğretmen görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu görüşlere ilişkin veriler Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Fen ve Teknoloji Dersi İçeriğini Değerlendirme Düzeyleri (%)

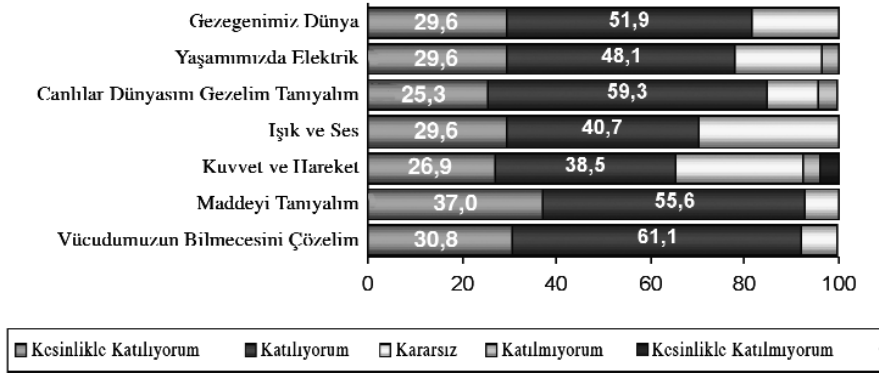


### Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi ◆

Şekil 2'deki verilere bakılarak Fen ve Teknoloji dersi içeriğinin uygunluğuna ilişkin, öğretmenlerin % 25.6'sının kesinlikle katıldığı, % 65.4'ünün katıldığı, % 7.7'sinin kararsız olduğu, % 1.3'ünün katılmadığı ve kesinlikle katılmayan öğretmenin bulunmadığı söylenebilir. Yapılan değerlendirmede kuramsal anlamda yeni fen ve teknoloji programının içeriğinin yapılandırmacı eğitim anlayışındaki amaç ve kazanımlarla uyumlu olmakla birlikte öğretmenler tarafından uygulamada da yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmektedir.

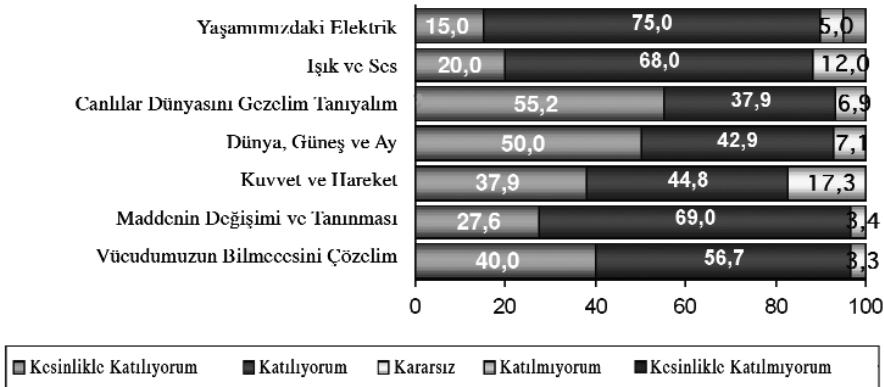
Ayrıca 4. ve 5. sınıf üniteleri listelenerek öğretmenlerin bu üniteler hakkındaki görüşlerinin olumluluk düzeyi tespit edilmiştir. Aşağıdaki tablolardan da görüleceği gibi 4 sınıfta "maddeyi tanıyalım" ve vücudumuzun bilmecesini çözelim" üniteleri oldukça yüksek düzeyde olumlu bulunurken, "ışık ve ses" ve "kuvvet ve hareket" üniteleri ise ortalamanın üstünde olumlu bulunmuş olmasına rağmen diğer ünitelere kıyasla daha düşük düzeyde olumlu bulunmuştur.

Şekil 3. Fen ve Teknoloji Dersi 4. Sınıf Ünitelerinin Uygunluk Düzeyleri (%)



İlköğretim 5. sınıf ünitelerinden hepsi oldukça yüksek düzeyde olumlu bulunurken detaylı istatistikler aşağıda tabloda incelenebilir.

Şekil 4. Fen ve Teknoloji Dersi 5. Sınıf Ünitelerini Uygunluk Düzeyleri (%)



### 3. 3. Eski ve Yeni Programlar ile Yapılandırmacı Eğitim Anlayışında Öğrenme Öğretme Süreçleri

Eski programlarda önerilen öğrenme ve öğretme etkinlikleri (Vural, 2003; 153, 157,160) öğrenci merkezli, öğrencilerin aktif katılımını gerektiren, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan etkinliklerdir. Programın giriş bölümünde, 4. sınıflar için 2. ve 4. ünitelerde, 5. sınıflar için 2. ve 3. ünitelerde öğrenme öğretme süreciyle ilgili öneriler verilmiştir. Bu öneriler incelendiğinde “davranışçı” eğitim anlayışının öğrenme öğretme süreci olarak tarif edilemeyeceği görülecektir. Programda önerilen öğrenme ve öğretme süreci ve etkinlikleri “yapılandırmacı” kurama daha uygundur. Programın giriş bölümünde uygulamayla ilgili getirilen esaslarda (Vural, 2003; 108), öğrencinin merkeze alınması, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat edilmesi, derste aktif kılınarak katılımın sağlanması, küme çalışması, rol yapma ve oyun gibi etkinliklere ağırlık verilmesi, çevrenin ihtiyaçlarına göre öğretmenin ek ünite işleme, teknolojik imkanlardan faydalanılarak görsel işitsel araçlarla öğrenmenin desteklenmesi, gezi gözleme ağırlık verilmesi, dersler arasında paralellik sağlanması gibi “yapılandırmacı” öğeler dikkat çekmektedir. Ancak, 2000 programının bir çok nedenden dolayı uygulamada çok etkili olmadığını ifade edilmektedir. Ünsal (2004) 2000 fen bilgisi programının öğrenci merkezli bir program olarak nitelenebileceğini, ancak bir programın öğrenci merkezli olmasının “yapılandırmacı” olduğu anlamına gelmeyeceğini ifade etmektedir. Öğrenme ortamının, öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumlarının da programın “yapılandırmacı” olabilmesinde önemli olduğunu belirtmiştir. “Bu pencereden bakıldığında 2000 Fen Bilgisi programında öğrencilerin aşırı etkinliklere boğulduğu, soru işaretleri içerisinde kaldıkları gözlenmektedir.” Savran ve diğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmada 2000 programındaki öğrenme öğretme etkinlikleri öğretmenlerce orta düzeyde yeterli bulunmuştur.

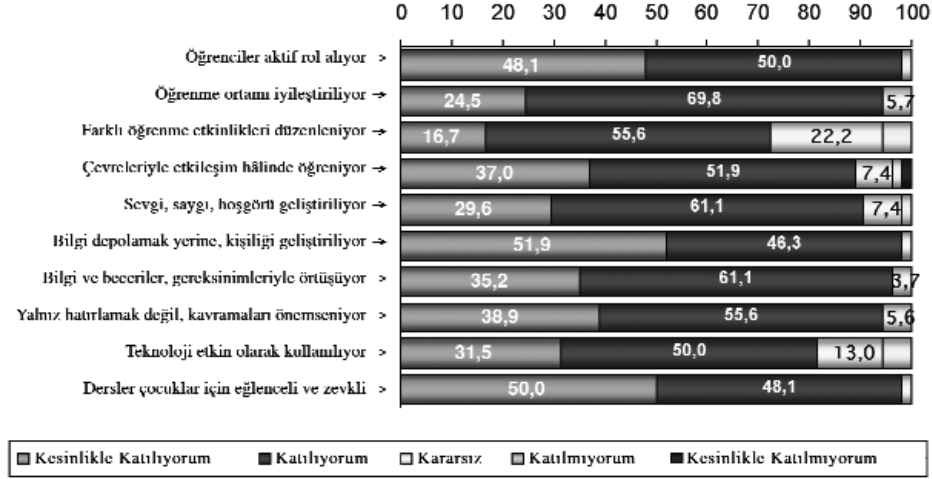
Yeni programlarda (MEB, 2004) esas alınan “öğrenme” kuramı da “yapılandırmacı” kuramdır. Öğrenme ancak araştırma arzusu ve doğal merakın uyarılmasıyla mümkündür ve öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur. Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması amaçlanmaktadır ve öğrenme içeriği, çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörlerdir. Yeni programlarda yarışma yerine öğrencilerin işbirliği yapmaları teşvik edilmektedir. Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir. Kitap dışı kaynakları önerilmekte ve öğrencilerin okullarında ve buldukları yörede çeşitli toplumsal hizmetler sunması desteklenmektedir. Yeni programlarda önerilen etkinlikler incelendiğinde problem çözme, gösteri, drama, rol yapma, soru cevap, bireysel ve işbirliğine dayalı aktif öğrenme yöntemleri ağırlıktadır.

Yapılandırmacı öğrenme öğretme sürecinde öğrenilecek öğelerle ilgili etkinlikler bizzat bireyin kendisi tarafından gerçekleştirileceğinden yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (Yaşar, 1998).

Yeni programın öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili programın öngördüğü özelliklerin ne kadar uygulanabildiği ya da gerçekleştirildiğine ilişkin veriler Şekil 5’te gösterilmiştir. “Öğrencilerin aktif rol alması”, “bilgi depolamak yerine kişiliği geliştiriyor olması”, “derslerin çocuklar için eğlenceli ve zevkli geçiyor olması” maddeleri

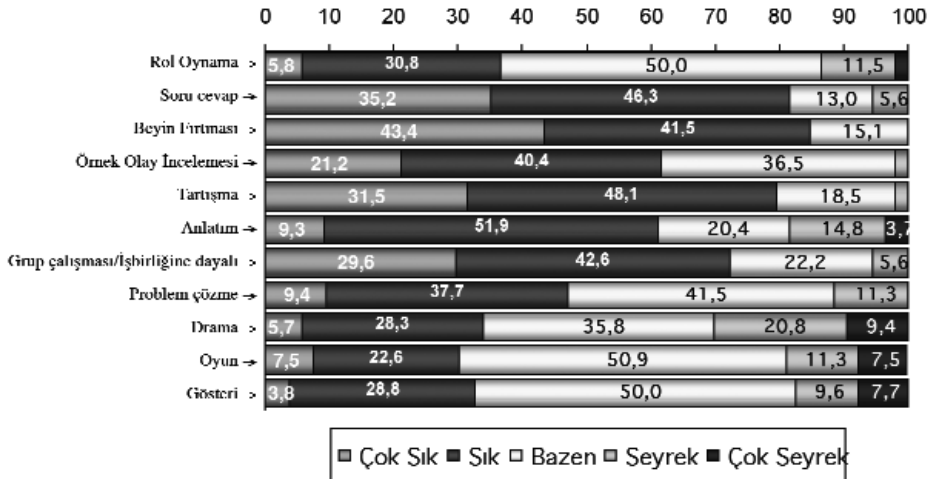
yüksek düzeyde onay almıştır. "Farklı öğrenciler için farklı öğretim etkinlikleri düzenlenmesi" ve "teknolojin etkin kullanımı" maddeleri ise en düşük düzeyde olumlu bulunmuştur.

Şekil 5. Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme ve Öğretme Sürecini Değerlendirme Düzeyleri (%)



Öğrenme ve öğretme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin ne kadar sık kullanıldığı sorgulanmıştır. Soru cevap, beyin fırtınası ve tartışma en sık kullanılan yöntem ve teknikler olarak gösterilmiş örnek olay incelemesi, anlatım, drama, oyun ve gösteri yöntemlerinin diğerlerine nazaran daha az kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 6. Fen ve Teknoloji Dersinde Farklı Öğretim Yöntemlerinin Kullanılma Düzeyleri





### 3. 4. Eski-Yeni Programlarda ve Yapılandırmacı Anlayışta Öğretmen

Eski programın öğretmenlerden beledikleri programda belirtilmiştir. Buna göre (Vural, 2003: 155) öğretmenlerden ilk beklenen fen bilgisi programını baştan sona inceleyerek programı tanımlarıdır. Üniteler için etkinlikler geliştirirken öğrencilerin keşfederek öğrenmelerine uygun ortam hazırlaması, öğrenci merkezli eğitim öğretim anlayışını hakim kılması, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenen bireyler haline gelebilmesi için onlarla birlikte aktif olması, Fen eğitiminde sadece ders kitabına bağlı kalmamaları, çeşitli kaynakları kullanarak öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini teşvik etmeleri, işleyecekleri her konu için bir çok kitap ve kaynağı inceleyerek bu kaynaklardan harmanlayarak kullanmalarıdır. Bu ifadeler eski programın öğretmenlerden beklentilerinin davranışçı olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu beklentilerin ne kadar karşılandığı hakkında ampirik bir bilgi bulunmamaktadır.

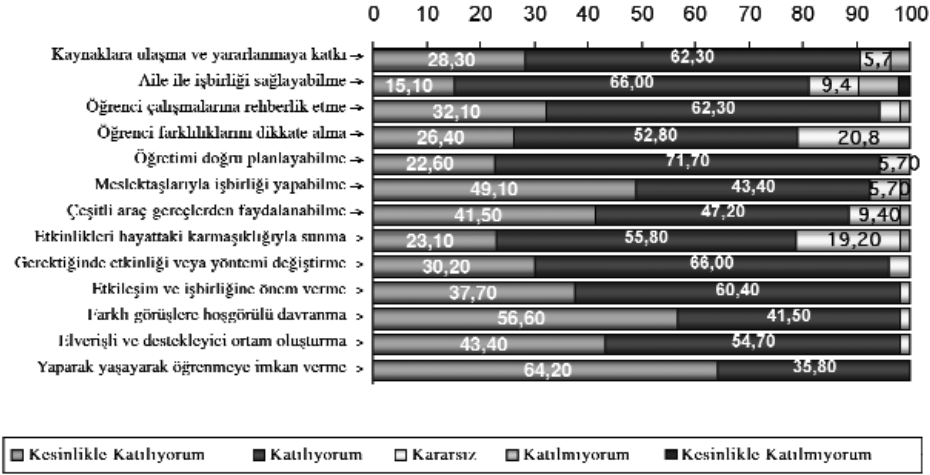
Yeni programda öğretmenden öğrencilerin kaynaklara ulaşmasına ve kaynaklardan yararlanmasına katkı sağlaması, öğrenci çalışmalarına rehberlik etmesi, öğretimi doğru bir şekilde planlayabilmesi, öğrenme ortamını zenginleştirecek çeşitli araç-gereçlerden faydalanabilmesi, etkinlikleri, gerçek hayattaki karmaşıklığıyla sunabilmesi, öğrencilerin etkileşim ve iletişim içinde bulunması ile işbirliği yapmalarına önem vermesi, farklı görüşlere hoşgörülü davranması ve saygı duyması, öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturması ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan vermesi beklenmektedir. Ayrıca, TTKB (2004; 13), fen öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturması, öğrencilerin motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması, öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamalı, öğrencilerin alternatif düşünceler üzerinde tartışmalarını ve değerlendirmelerini teşvik etmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen kutsal olmayan ve korkulmayanır. Öğretmenin görevi bildiğine bilgiler katmaya devam etmek, herkes gibi paylaşabilmek, yönlendirici olmak, sınavı yalnız bir ölçüm aracı olarak değil, öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirmektir. Öğretmen çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin etkin olarak öğrenme işine girmesini onları değiştirmesini sağlar (Erden ve Akman, 2002). Öğrencilerin önceki ve yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik eder. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerinde onlara öncülük, modellik ederek yardımcı olur. Öğretim ortamını düzenlemede, içeriği çoklu yöntemlerle sunmada da önemli bir rol oynarlar (Duman, 2004; Asan ve Güneş, 2000). Öğrenciler kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilir. Öğretmen sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, 1994; Akt.: Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmen bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbiri ile hem de kendisi ile iletişim kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğine teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirir. Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder (Brooks ve Brooks, 1999; Akt.: Şaşan, 2002).

Öğretmenlerin yeni programlarda kendilerine öngörülen rollerini ve görevlerini ne kadar yerine getirebildiği sorusuna ilişkin veriler Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7. Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretmen Davranışlarını Değerlendirme Düzeyleri



“Gerektiğinde etkinliği veya yöntemi değiştirme”, “etkileşim ve işbirliğine önem verme”, “farklı görüşlere hoşgörülü davranma”, “elverişli ve destekleyici ortam oluşturma”, “yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan verme” maddeleri yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmekle birlikte “öğrenci farklılıklarını dikkate alma” ve “etkinlikleri hayattaki karmaşıklıkla sunma” maddeleri ise diğerlerine nazaran daha düşük değerlendirilmiştir.

### 3. 5. Eski ve Yeni Programlarda Ölçme-Değerlendirme

2000 Fen Bilgisi programının giriş bölümünde (Vural, 2003; 153) “değerlendirmenin amacının programda belirlenen kazanımların ne derecede gerçekleştiğini belirlemektir. Sadece belirli ölçütleri referans alan, verilen seçenekler arasında doğru olanın seçilmesini isteyen test türü yazılı sınavların ancak öğrencileri diğer öğrencilerle karşılaştırma işine yarayacağı belirtilerek, bu tür değerlendirmenin öğrencilerin kazanımları ne derecede gerçekleştirdiğini ölçmeyeceği belirtilmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesi, onların neleri ezberlediklerinin ötesinde, sentez ve edindikleri bilgileri uygulayabilme yeteneklerinin de ölçülmesi demektir”. Eski programda sadece kazanımların gerçekleşme düzeyinin değil, aynı zamanda derse katılımının, bilimsel tutum ve davranışlarının, gözlem yapma, araştırma, bilimsel düşünme, sorumluluk alma, ekip çalışmalarına yatkınlık gibi niteliklerinin de değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu amaç için proje çalışmaları, grup çalışmalarına katılımı, işbirliği yapması gibi nitelikleri gözlem formları, grup değerlendirme formu, kendini değerlendirme formu gibi araçlar önerilmiş ve programda örnekleri verilmiştir.

2000 programının 4. sınıflar için 2. ve 4. ünitelerde, 5. sınıflar için 2. ve 3. ünitelerde değerlendirme için öneriler verilmiştir. Bu öneriler incelendiğinde öğrencilerin öğrendiklerini yansıtılmalarına olanak verecek türde etkinlikler önerildiği görülebilir. Yani sadece ezberlediklerini ölçmek ötesinde işlevler içermektedir. Savran ve di-

◆ İsmet Şahin

ğlerinin (2002) yaptıkları çalışmada 2000 programındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerini orta düzeyde yeterli bulunmuşlardır.

2004 programı değerlendirmeyi, öğrenmenin önemli bir parçası olarak görmekte, sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmekte, uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin ne bilmediklerini değil, ne bildiklerini belirlemeye çalışır, klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik eder. (MEB, 2004; TTKB, 2004, 28) Yeni programla ayrıca, değerlendirme amacıyla dönem boyunca devam eden değerlendirme etkinlikleri düşünülmüştür. Öğretmenle beraber grup değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme araçları önerilmiştir.

Kazanımlar için öğretim etkinlikleri yanı sıra öğrencilerin öğrendiklerini yansıtabileceği ya da sergileyebileceği değerlendirme etkinlikleri de belirlenmiştir. Değerlendirme de birçok test tekniği yanı sıra, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve benzeri alternatif değerlendirme yöntemleri de önerilmiştir. Ayrıca süreci gözlemekte kullanılmak üzere değişik gözlem formları, dereceleme ölçekleri önerilmektedir. Bunlar, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyası, öğrenci gözlem formları, proje değerlendirme ölçeği, grup değerlendirme formlarıdır.

Yapılandırıcılıkta bilginin dışsal bir gerçeklik değil, bireyin deneyimleri ve inançlarıyla oluştuğu görüşü esastır. Bu nedenle, değerlendirme noktasında da geleneksel yaklaşımdan farklıdır. Geleneksel yaklaşımın aksine öğrenci öğrenmesini dolaylı değil doğrudan ölçmektedir. Değerlendirme süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır (Bednar ve diğ., 1992; Akt.: Tezci ve Gürol, 2003). Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecine adapte edilir. Burada, sonuçtan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci, çeşitli araçlarla ölçülür ve öğrenci hakkında bir değer yargısına ulaşırlar (Semerci, 2001).

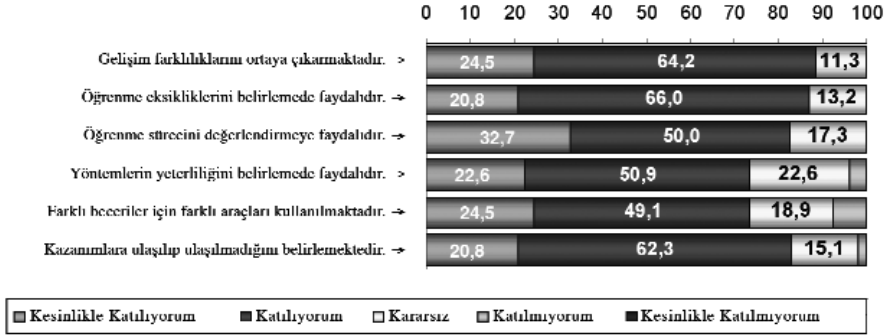
Yapılandırıcı yaklaşımda hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, sınama durumlarında da öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Bu yaklaşımda sınama durumlarının işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır. Geleneksel ölçme araçları yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması ve ezberlenen bilgi değil, özümseyen bilginin değerlendirilmesi esastır (Brooks ve Brooks, 1993; Akt.: Şaşan, 2002).

Şahin (2001)'e göre, oluşturmacılar, standart test ve not sistemine karşı çıkarlar. Onun yerine değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası haline gelir ve öğrenciler kendi gelişimlerini değerlendirme de rol oynarlar. Yapılandırıcılık, öğrenme metot ve sonuçlarının kolayca ölçülemediği ve her bir öğrenen için sonuçların aynı olamayabileceği daha çok açık uçlu bir öğrenme deneyimini destekler (Mergel, 1998 [on-line]).

Yapılandırıcılıkta değerlendirme bireyin bilgiyi yapılandırmasının belirlenmesi şeklinde olmaktadır. Bu nedenle, değerlendirme aracı olarak, kavram haritası, portfolio, performans testleri, grup testleri kullanılmaktadır. Sözel ifade, grup tartışması, bilginin aktarılması, problem çözme sürecinin kaydı bu amaçla kullanılacak tekniklerdir (Cunningham, 1991).

Yeni programın ölçme değerlendirme anlayışı hakkında öğretmen görüşleri Şekil 8'de gösterilmiştir.

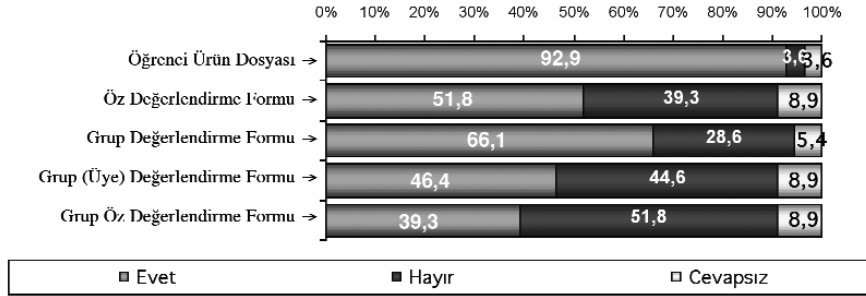
Şekil 8. Fen ve Teknoloji Dersi Değerlendirme Anlayışı ve Araçlarının Uygunluğu



Yeni programın ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında öğretmenler çoğunlukla olumlu görüşler taşımaktadır. “Farklı beceriler için farklı araçlar kullanma” ve “öğretim yöntemlerinin yeterliliğini belirleme” maddesi en düşük düzeyde olumlu değerlendirilirken, gelişim farklılıklarını ortaya çıkarma ve öğrenme eksikliklerini belirleme maddeleri yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmiştir.

Yeni programın getirdiklerinden birisi olan ve süreci değerlendirmek için hazırlanan değerlendirme araçlarını kullanabilip kullanamadıklarına ilişkin veriler Şekil 9’da gösterilmiştir.

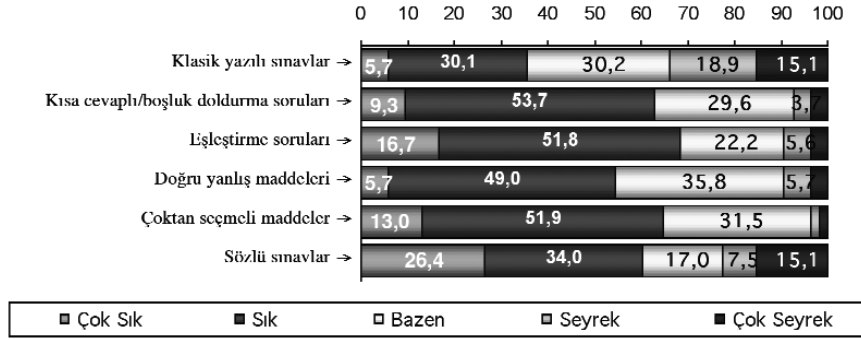
Şekil 9: Fen ve Teknoloji Dersi Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri



Öğretmenlerin % 92,9’u öğrenci ürün dosyası hazırladıklarını, % 52’si öz değerlendirme formunu, % 66,1’i grup değerlendirme formunu kullandıklarını belirtirken, öğretmenlerin çoğu grup üye ve öz değerlendirme formlarını kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca, ürün değerlendirme araçlarından klasik ve test tipi sınavların ne kadar sık kullanıldığına ilişkin veriler Şekil 10’da gösterilmiştir.

Şekil 10. Fen ve Teknoloji Dersinde Farklı Test Tiplerinin Kullanılma Sıklığı (%)



Eşleştirme ve çoktan seçmeli değerlendirme en sık kullanılırken, klasik yazılı sınavların en az kullanılan sınavlar olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

2000 programının kazanımlarının çok spesifik ve mekanik yapısı, kazanımlar için önerilen etkinliklerin sadece 1 kaç örnekle sınırlı kalması, değerlendirme araç ve yöntemlerindeki sınırlılıklar, bunlarla ilintili olarak öğretmenlerin programlar konusundaki yetersizliği, araç gereç eksikliği, kalabalık sınıflar ve benzeri nedenlerle yetersiz kaldığı gözlenmektedir. 2004 programı 2000 programına kıyasla amaçlar, içerik, yöntem, değerlendirme açısından daha güncel ve daha olumlu bulunmaktadır. 2004 programında her kazanım için öğrenme öğretme etkinlikleri yanı sıra değerlendirme etkinliklerinin hazırlanmış olduğu gözlenmektedir. 2004 programı teknoloji kapsamı açısından yaşadığımız çağı daha çok temsil etmektedir.

Öğrenme alanları, ünite yapısı ve “Fen ve Teknoloji okuryazarlığı” sağlayacağı öngörülen kazanımların konu alanları uzmanlarınca ayrıca değerlendirilmesi gerekliliği vardır. Kalabalık sınıflar, araç gereç eksikliği, öğretmen ve öğrenci vasıfları yeni program içinde aynıdır. Ancak yeni program her kazanım için öğrenme ve değerlendirme etkinliği sağladığından, sadece bir ders için değil tüm dersler için yapılandırıcı anlayışa geçildiğinden, tüm bakanlık teşkilatının bu konu üzerinde yoğunlaşmasından, daha etkili tanıtım araçları kullanılması, program kılavuzu, öğretmen kitapları ve çalışma kitapları sağlanmasından dolayı yukarıda belirtilen sorunlar daha az etkili olacaktır.

2004 programının amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla kuramsal olarak Aydın, 1993; Açıkgöz, 2004; Duman, 2004; Özden, 2003; Tezci ve Gürol, 2003; Biggs, 1989; Jonassen, 1991 tanımladığı yapılandırmacı anlayışın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme özellikleriyle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Üstelik, pilot okullarda 2004 programını uygulayan öğretmenler programın amaçlarının çok büyük bir oranda gerçekleştiğini, içerik, yöntem ve değerlendirme özelliklerinin amaçların gerçekleştirilmesi için uygun olduğunu, öğrenme ve öğretme sürecinin sağlıklı bir şekilde hayata geçirilebildiği, değerlendirme anlayışının ve araçlarının doğru olduğunu ve etkili bir şekilde kullanılabildiğinin ifade etmektedirler. Yani, kuramsal olarak olumlu bulunan 2004 programı uygulamada bizzat uygulayan öğretmenlerce başarılı bulunmaktadır.

Program geliştirme sürecine katılım, programın ülkemizin sosyal, ekonomik ve diğer bir çok açıdan bölgesel farklarını karşılamaması, kitap ve kaynak sorunu, araç gereç yetersizliği, kalabalık sınıflar, öğretmen yeterlilikleri, ailenin eğitim beklentisi, OKS ya da OSYS gibi sorunlu seçme sınavları, yaygın dersanecilik anlayışı programın uygulanmasına ve başarılı olmasına etki edecek faktörler olarak gözükmektedir.

Ancak bu sorunlar sadece bu programın değil ülkemizin, eğitim sistemimizin açmazlarıdır. Üstelik önceki katı davranışçı, öğrenci farklılıklarına duyarız eğitim programlarının ürünüdür. Yapılması gereken programları incelemek, sahip çıkmak, yapıcı eleştiri ve önerilerle daha iyi hale getirilmesini sağlamaktır.

### Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K., (2004). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akdeniz, A. R., Yiğit, N. & Kurt, Ş. (2002) "Yeni Fen Bilgisi Öğretim Programı ile İlgili Öğretmenlerin Düşünceleri". V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- Akınoğlu, O., Şahin, F., & Gürdal, G. (2002) Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Kavram Haritası Çizilerek Değerlendirilmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- Asan, A. , Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği, Milli Eğitim, Sayı: 147, Ankara: MEB Yayınları: 3526
- Aydın, M. Z. (1993) Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi, A.Ü. S.B.E. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara
- Duman, B. (2004). Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim, Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, Eda (2001).Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erden, M., Akman, Y. (2002). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Özden, Y. (2003). Öğrenmeye Farklı Bir Bakış: Yapılandırıcılık, Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem-a Yayıncılık
- Savran, A. Çakıroğlu, Ö., Ö. (2002) Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yeni Fen Bilgisi Programlarına Yönelik Düşünceleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- Stake R. E. (1975) Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation. Paper presented at a conference on "New Trends in Evaluation", Goteborg, Sweden, October 1973
- Şaşan, Hasan H.(2002) "Yapılandırıcılık Öğrenme," Yaşadıkça Eğitim Dergisi. 74-75
- Taşkın, F., Ekici, E. & Taşkın, S. (2002) Fen Laboratuvarının İçinde Bulunduğu Durum.V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- Tezci, E., Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET January 2003 ISSN: 1303-6521 Volume 2, Issue 1, Article 8
- TTKB (2004) Yeni Hayat Bilgisi Dersi Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınevi.
- Ünsal, Y. (2004) Türkiye'de son yıllardaki fen müfredatı geliştirme çabaları: 1992 ve 2000 fen müfredatlarının genel görünümü. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 4(8). S.53-67
- Vural M. (2003) İlköğretim Programları. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Worthen, B., R., & Sanders, J., R. (1987) Educational Evaluation:Alternative Approaches and Practical Guidelines. Longman, New York, USA.
- Yaşar, Ş.(1998) "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci," Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Eskişehir: 8:1-2:68-75

## THE EVALUATION OF NEW SCIENCE AND TECHNOLOGY CURRICULUM FOR GRADES 4 TO 5

İsmet ŞAHİN\*

### Abstract

The era that we are living in has been recorded in the history as an era for unforeseeable future expectations and an era of developments and changes that are beyond imagination. It's impossible to claim that we achieved the same innovations in our daily life also in the field of education. Thus, the new primary curriculum that is said to be developed taking contemporary educational theories into consideration is the early steps of more and better innovations.

The aim of the research is first to compare the new curriculum with the old one and to examine the consonance of the theoretical framework of the new science and technology curriculum and the level of its achievement in practice to the standards of constructivist science and technology curriculum, as the ministry introduced it to be constructivist. An evaluation model that is similar to both Stake's Countenance Model of Curriculum Evaluation and Provus' Discrepancy model was preferred for this research purpose.

The new science curriculum in terms of its goals, content, methods, teacher roles and assessment approach was examined and theoretical intents, characteristics and suggestions of it were listed initially. The sources of information in this process were the guides, manuals, books and web pages that were published by the ministry of education. Then, the listed theoretical intents, characteristics and suggestions in terms of goals, content, methods, teacher roles and assessment approach of the new science curriculum was prepared to be a questionnaire to administer to teachers working in randomly selected pilot schools in Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli and Van. Thus, how much the theoretical framework of the new curriculum can be achieved was aimed at finding out. And lastly, the standards of constructivist curriculum that were gathered in the world literature were compared to the intents, characteristics and principles of the new science curriculum and the level of its achievement in practice.

The finding suggested that theoretical framework of the new curriculum was achieved in schools to a high level in practice and consonant to the standards of a constructivist curriculum. The results are positive in all aspects of the curriculum.

**Key Words:** Constructivist curriculum, science and technology curriculum in Turkey, curriculum reform, curriculum evaluation

---

\* Assistant Professor; Kocaeli University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

# YENİ İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME FEN VE TEKNOLOJİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

İsmet ŞAHİN\*

## Özet

Yaşadığımız çağ, hayal sınırlarımızın ötesinde değişme ve gelişmelerin gerçekleştiği ve öngörülemez bir geleceğin beklendiği bir dönem olarak tarihe kaydedilmektedir. Teknolojide ve maddi kültürümüzde yakaladığımız gelişmeyi veya yenileşmeyi eğitimde başardığımızı söylemek mümkün değildir. Bu nedenle pilot uygulamaya konulan ve çağdaş eğitim kuramlarını dikkate alarak geliştirildiği ifade edilen yeni ilköğretim programları, gecikmiş ve hayati bir değişimin ilk adımı ve daha ileri gelişmelerin tetikleyicisi olma özelliği taşımaktadır.

Bu çalışmada yeni ilköğretim 1. kademe fen ve teknoloji programının öncelikle eski programla karşılaştırılması ve ardından kuramsal çerçevesinin ve pilot okullardaki öğretmenlerce uygulanabilme düzeyinin “yapılandırmacı” eğitim kuramıyla ne kadar örtüştüğünün belirlenmesi planlanmıştır. Bu amaçla Stake’in Uygunluk/Uyumluluk modeline ve Provus’un Farklar modeline benzeyen bir program değerlendirme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmada ilk olarak ilköğretim okullarında pilot uygulamaya konan yeni fen ve teknoloji programı, amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, öğretmen rolleri ve ölçme değerlendirme boyutlarıyla incelenmiş ve programın kuramsal özellikleri, beklentileri, önerileri ve ilkeleri özellikle eski programlarla karşılaştırılarak listelenmiştir. İkinci olarak yeni fen ve teknoloji programı için belirlenen bu beklenti, öneri ve uygulama ilkeleri, amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, öğretmen rolleri ve değerlendirme başlıklarını içeren bir anket haline getirilmiştir. Bu anketler aracılığıyla, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli ve Van illerindeki rasgele yöntemle seçilen pilot okullarda yeni fen ve teknoloji programının ne kadar hayata geçirilebildiği, yani uygulanabilirlik düzeyi öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Son olarak dünya literatüründen derlenmiş olan yapılandırmacı eğitim kuramının standartları yani özellikleri, beklentileri ve ilkeleri, Milli Eğitim Bakanlığının yapısalıcı olarak tanıttığı yeni fen ve teknoloji programının kuramsal özellikleri ve okullarda uygulanabilme düzeyiyle karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgular, yeni fen ve teknoloji programının kuramsal yapısının ve okullarda uygulanabilirlik derecesinin yapılandırmacı eğitim anlayışının standartlarıyla uyumlu olduğu yönündedir. Yani, yeni program kuramsal yapısıyla da, uygulanabilirlik derecesiyle de yapılandırmacıdır ve olumlu değerlendirilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yapılandırmacı program, Türkiye’de fen ve teknoloji programı, program reformu, program değerlendirme

\* Yrd. Doç. Dr.; Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.



### Giriş

Eski Fen Bilgisi Programı, Talim Terbiye Kurulunun 13.10.2000 tarih ve 387 sayılı kararıyla kabul edilmiş, 2000 yılı Kasım ayında 2518 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Talim Terbiye Kurulunun Fen ve Teknoloji programını tanıtım dokümanlarında eski ve yeni program karşılaştırılmıştır. Bu dokümanlarda eski programın anlamlı öğrenme yerine daha çok öğrenciye bilgi yüklemeye ağırlık verdiği, teknoloji ile ilgili konuları ele almadığı, program girişinde yapılandırıcı yaklaşımdan bahsedilse de, öğretim programlarında kazanımların ve etkinliklerin davranışçı yaklaşıma göre düzenlendiği, programın öğrenci merkezli olduğu söylenmesine rağmen kazanımlar ve verilen örnek etkinlikler incelendiğinde daha çok öğretmen ve program merkezli olduğu, birbirinden bağımsız parçalı bilgileri, ezbere bilgileri ölçmeye ve konu sonu ve dönem sonu ölçmeye dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ağırlık verildiği, ünite ve konu sıralamasında, doğrusal yaklaşım esas alınarak sınıf seviyesine göre kavramların gittikçe derinliğinin artması gözetilmeden ayrı paketler halinde sunulduğu, diğer konu alanlarıyla ilgili herhangi bir ilişkilendirme söz konusu olmadığı, bireysel farklılıkların gözetilmediği ifade edilmektedir.

Eski programın giriş bölümünde de (Vural, 2003; 151-167) programın “yapılandırmacı” eğitim anlayışının ilkelerini benimsediği, “hedef davranış” yerine “kazanım” kavramını kullandığı, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını hakim kılmaya çalıştığı, öğrenci farklılıklarını dikkate almayı önerdiği, öğrenmede öğrencinin merak duygusunun esas olduğunu, yeni bilgilerin eski bilgiler üzerine inşa edilebileceği, öğrenmenin en iyi öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşebileceğini, ve benzeri bir çok yapılandırmacı ilkeyi programda dikkate alıp, önerdikleri aşıkardır. Eski programda belirlenen öğrenci kazanımlarının davranışçı anlayışta olduğu gibi, çoğunlukla bilişsel hedeflerin doğrudan gözlenebilen, somut, yalın ve mekanik davranışları oldukları görülmektedir. Bu kazanımlar Savran ve diğerlerinin (2002) çalışmalarında %40 düzeyinde açık ve anlaşılır bulunmuştur. Her üniteye öğrenme öğretme etkinliği önerilmemiştir. Önerilen etkinlikler ise çoğunlukla öğrenci aktif etkinliklerdir.

Akdeniz ve diğerleri (2002) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin 2000 programındaki değişimden haberdar olduklarını ancak, eski ve yeni arasındaki farkları ortaya koymakta yeterli olmadıkları, materyal geliştirme, laboratuvar becerisi, öğrenciye iyi bir rehber olma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Ünal'a (2004; 64) göre “Bu bulgular, kaynak ve araç gereç eksikliği, laboratuvar ortamlarının yetersizliği, sınıf mevcutları ve öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik bilgi eksikliği gibi nedenlerden dolayı, programı istenilen düzeyde yürütemediklerini göstermektedir. Çakıroğlu ve Savran (2002) da Fen Bilgisi öğretmenlerinin 2000 fen bilgisi programlarına yönelik düşünceleri derlemek için yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun araç- gereç eksikliği, laboratuvar yetersizliği, ders kitabı yetersizliği, yeni programın yeterince tanıtılmaması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması gibi nedenlerle programın uygulanmasında sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Taşkın ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada okulların sadece 2'sinde laboratuvar bulunmadığını ve bunun % 6,45 gibi düşük bir orana tekabül ettiğini, buna karşılık okul idarecilerinin laboratuvar uygulamalarını %87,09 oranında yetersiz bulduklarını ve buradan da mevcut laboratuvarların yeterince aktif olarak kullanılmadığını, bunun da fen eğitimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

◆ İsmet Şahin

Fen bilgisi ders kitapları, öğretmenler için fen bilgisi öğretim programının ayrılmaz parçasıdır. Ancak, kullanılan ders kitabı zayıf içerikli, ağır terimler içeren ve açık bir dille yazılmamış ise anlaşılması zor olarak görülen fen bilgisi dersini daha da anlaşılmasız hale getirmektedir. Akınoğlu ve diğerleri (2002) yatırımları araştırmada TTKB tarafından onaylanan fen bilgisi ders kitaplarını incelemişlerdir. İncelenen Fen Bilgisi ders kitaplarında öğretmenlere uygulamaları önerilen yeni yöntem, teknik ve stratejilerin yer almadığı ya da çok sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Yine elde edilen bulgulara göre ciddi boyutta kavram yanlışları ve kavramlar arası ilişkilerin kopuk olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu üniteyle ilgili kitaplarda çok fazla gereksiz kavram olduğu görülmüştür.

Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararları Yeni Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programları 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Kabul edilen yeni fen ve teknoloji programının da “yapılandırmacı” eğitim ve öğrenme kuramını esas aldığı ifade edilmektedir.

Talim Terbiye Kurulu Fen ve Teknoloji Programının Tanıtımında öğrenciye çok bilgi yüklemek yerine temel kavramları vererek anlamlı öğrenmeyi amaçladığını, teknoloji ve uygulamalarıyla ilgili konulara ağırlık verildiğini, fen ve teknoloji okuryazarlığıyla ilgili çok sayıda beceri kazandırılmaya çalışıldığı, sadece temel felsefesinde değil öğretim programlarındaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinde yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı, öğretimin öğrenci merkezli olduğu, değerlendirmenin öğrenmenin bir parçası olarak görüldüğü, portfolyo ve süreç değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verildiği, sarmallık ilkesine göre temel kavram ve konular her sınıf seviyesinde öğrencinin günlük yaşam deneyimlerinin içinde işlenerek konuların derinliği ve kapsamı sınıf seviyesi yükseldikçe artırıldığı, öğretim programlarında hemen hemen her kazanımda ilgili olan matematik, sosyal bilgiler gibi diğer konu alanlarına açık şekilde bağlantılar yapıldığı, öğrenmenin öğrencilerin zihnindeki ön bilgilerine dayanarak yapılandırılmasının esas alındığı belirtilmektedir.

Yapılandırmacı eğitim kuramının gelişimi 20. yüzyılın ikinci yarısında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir (Açıkgöz, 2004; Duman, 2004; Özden, 2003; Tezci ve Gürol, 2003).

Yapılandırmacıya göre öğrenme aktif bir süreçtir ve öğrenen birey, bilginin elde edilmesinde aktif bir role sahiptir. Birey geçmiş yaşantılarına bağlı olarak dıştan gelen uyarıcıları farklı olarak algılamaktadır. Bunun sonucu olarak artık öğretim yerine öğrenme ön plâna çıkmıştır. Diğer bir ifade ile öğretim, öğrenci merkezli bir hale gelmiştir (Aydın, 1993). Geçen yüzyılda bilgi “kazanılacak” bir şey olarak algılanıyordu. Bunun sonucu olarak da öğrenci üretici ve etkin bir unsur olarak ele alınmak yerine edilgen ve alıcı, yani verilen konuları ezberleyen bir konumda idi. Günümüzde ise bilgi “aranılan ve keşfedilen” bir şey olarak kabul edilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme; her olayı ve olguyu gerçek hayattaki karmaşıklığıyla sunan bir öğrenme ortamı ve gerçek hayatta karşılaşılan konulara dayalı bir öğrenme anlayışıdır. Sorumluluk paylaşımı, sosyal etkileşim, iletişim, çeşitli araç gereç ve yöntemlerin kullanılması, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması yani öğretimin öğrenci merkezli olması şeklinde anlatılabilir (Duman, 2004).

## 2. Yöntem

### 2.1. Program Değerlendirme Modeli:

Yapılandırmacı eğitim kuramı esas alınarak geliştirildiği ifade edilen yeni Fen ve Teknoloji programını değerlendirmek için Malcolm Provus'un Farklılıklar (Discrepancy) modeli ile Stake'in Uyumluluk/Uygunluk (Countenance) modelinden faydalanılmıştır.

Worthen ve Sanders'in (1987; 61) yaptığı sınıflandırmada Provus'un Farklılıklar modeli nesnel (objectivist) ve faydacı (Utilitarian) modeller altında ve Stake'in Uyumluluk modeli ise tam karşıt, öznel (subjective) ve sezgisel (intuitionist) modeller altında incelenmesine rağmen, her ikisi de olması gerekenler (standartlar), olanlar (performans) ve niyet edilenleri (intent) karşılaştırarak sonuca ulaştığından benzer özellikler içermektedir. Stake'de (1975) kendi yönteminin Dan Stufflebeam and Mal Provus'un yöntemleriyle benzerlikler içerdiğini ifade etmektedir.

Provus'un Farklılıklar Modeli programları amaçlar, hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarında, standartlar, beklenen ve başarılan arasındaki farklılıkları analiz ettiği ve nesnel bir yaklaşım benimsediği için Tyler geleneğine ait bir program değerlendirme modeli olarak görülür (Worthen ve Sanders, 1987: 68).

Farklılıklar modelinin ilk aşamasında (definition stage) hedeflerin, süreçlerin ve etkinliklerin belirlenmesi, kaynakların ve etkinlikleri ve hedefleri gerçekleştirecek katılımcıların tanımlanması gerçekleşir. İkinci aşamada (installation stage) program tasarımı ve tanımı program etkinliklerini ve uygulamalarıyla karşılaştırılarak değerlendirilir. Değerlendirmeci niyet edilenle uygulanan arasında farklılıklar olup olup olmadığını belirlemeye çalışır. Üçüncü aşamada (process stage) değerlendirmeci, öğrencilerdeki değişim hakkında bilgi toplamaya çalışır. İstenilen davranış değişikliklerinin gelişip gelişmediğini gözlemeye çalışır. Böylece uygulamada beklenenle farklılıklar olup olmadığı belirlenir. Son aşamada (product stage) hedeflerin başarılanıp başarılanmadığına bakılır.

Stake'in Uyumluluk modelinde iki temel işlem tanımlanmıştır. Bunlar; tanımlama/belirleme ve yargılama işlemleridir. Stake bu belirleme ve yargılama işlemlerini gerçekleştirmek için nicel ve nitel verileri toplamak, düzenlemek ve yorumlamak gerektiğini söylemektedir. Stake'in uyumluluk modelinde, programdaki niyetlerle, uygulamada elde edilen gözlemlerin karşılaştırılmasıyla sağlanan verilerin standartlarla karşılaştırılarak programla ilgili değer yargılarına ulaşmak amaçlanır (Stake, 1975).

Bu modelde değerlendirmeci, programla ilgili öncelikle gerekçeleri, ihtiyaçları belirler, ardından girdiler kaynaklar ve durumlar şeklinde özetlenebilecek ön girdiler, uygulama süreci ve çıktılar hakkında planlanan ya da niyet edilen özellikleri listeler. Sonra bunlarla ilgili uygulama ya da performans verilerini elde etmeye uğraşır. Böylelikle girdiler, süreçler ve çıktılar boyutuyla niyet edilen programla hayata geçirilen program arasındaki farklılıklar belirlenmiş olur. Bir diğer aşamada olması gerekenler, standartlar belirlenir ve daha önce elde derlenen performans kriterleriyle standartlar karşılaştırarak programla ilgili değer yargılarına ulaşılır.

Stake'in uyumluluk modeliyle Provus'un farklılıklar modeli arasındaki fark ise veri toplama araç ve biçimi ile veri kaynaklarıdır. Provus'un farklılıklar modelin-

◆ İsmet Şahin

de sadece görüşler ve izlenimlerle değil daha nesnel araçlarla, hedefler, öğrenci davranışları, içerik analizi ve benzeri alanlarda veri toplanması önerilmektedir. Stake'in uyumluluk/uygunluk modelinde ise program değerlendirilmede girdi, süreç ve çıktıya etki eden unsurların irdelenmesi söz konusudur.

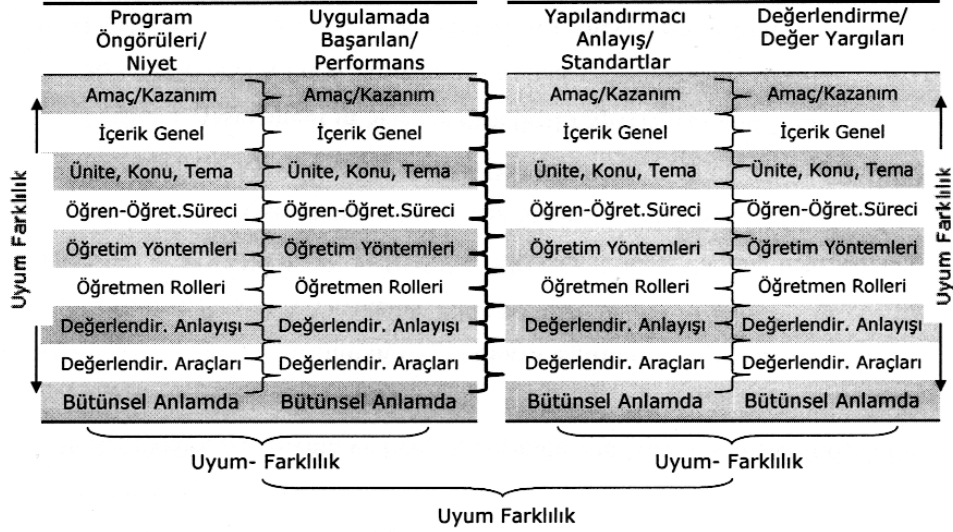
Bu çalışmada kullandığımız model sadece öğretmen görüşlerine dayandığı için Provus'un farklılıklar modeliyle tam olarak örtüşmemektedir. Ayrıca girdi, süreç ve çıktı ilişkisine dayanmadığı için Stake'in Uyumluluk modeliyle farklılaşmaktadır. Yeni programları değerlendirmek için kullandığımız yöntemde Provus'un farklılıklar modelinin amaç, hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme ilişkileri boyutunu aldığımız söylenebilir. Stake'in uyumluluk/uygunluk modelinden ise "Niyet-Performans ve Standart" karşılaştırması yönteminden faydalanılmıştır. Bu çalışmanın program değerlendirme modeli amaç/hedefler, içerik, yöntem, öğretmen ve değerlendirme boyutlarıyla yeni programda niyet edilen, başarılan (performans) ve olması gerekenleri (standart) karşılaştırmak şeklinde özetlenebilir ve Provus'un farklılıklar modeliyle, Stake'in uyumluluk modelinin bileşkesidir. Ayrıca sadece öğretmen görüşlerini esas aldığı için Stake'in modeline daha yakın olduğu da düşünülebilir.

Bu araştırmada öncelikle yeni fen ve teknoloji programının eski programla karşılaştırmalı olarak amaç/kazanım, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili öngörü ve özelliklerinin listelenmesi, bu öngörü ve özelliklerinin okullarda ne kadar hayata geçirilebildiğinin araştırılarak niyet edilenle başarılan arasındaki uyum veya farklılıkların tespit edilmesi hedeflenmektedir. Ardından Stake ve Provus'un modellerinde olduğu gibi yapılandırmacı eğitim anlayışının standartlarıyla yeni programların performans kriterlerini karşılaştırarak programla ilgili değer yargılarının oluşturulması ve raporlanması planlanmıştır.

Programın öngörü ve özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2004 yılında yayınladığı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundan ve internet sitesinde yayınladığı tanıtım dokümanlarından faydalanılmıştır. Bu kaynaklarda programın amaçları ve kazanımları, içeriği ve etkinlikleri, değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla ilgili öngörüler ve özellikler maddeler halinde listelenmiştir. Elde edilen bu listeler programın niyeti ya da programla niyet edilenleri ifade etmektedir.

Programla hedeflenenlerin ne kadar gerçekleştirilebildiğini belirlemek amacıyla önceki aşamada amaçlar, içerik yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla listelenen maddeler anketler haline dönüştürülmüş, geçerlilikleri ve güvenilirlikleri sağlanarak pilot okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Program öngörülerıyla öğretmen görüşleri arasındaki uyum ve uyumsuzluk ya da farklar yapılandırmacı anlayışın standartlarıyla karşılaştırılarak programlar değerlendirilmiştir (Bkz. Şema 1).

Şema 1. Program Değerlendirme Modeli



### 2.1. Örneklem:

Sadece 9 il ve 120 okulda, basılı bir kaynak veya kitap olmaksızın, Ankara'da birkaç pilot okulda, o bölge ve öğrenci şartları için geliştirilmiş etkinlik fotokopileri ve internetten indirilen dokümanlarla pilot olarak uygulanmakta olan programları değerlendirmek için öğrenci görüşlerine başvurmanın çok uygun olmayacağı düşünülmüştür. Bugüne kadar geleneksel eğitim anlayışının ezberci, kopyacı, taklitçi, zorlayıcı değerlerini "eğitim" olarak bilen ve yaşayan nesiller için, yapılandırıcı eğitim anlayışının öğrenciyi tercihleri ve değerleriyle ön plana alan ve özgür kılan yöntemi kısa zamanda anlaşılır ve kabul edilir gözükmemektedir. Ayrıca henüz LGS sınav anlayışının ve içeriğinin yeni program sonrası değiştirilip değiştirilmeyeceği, değiştirilecekse ne tür bir değişikliğe gidileceği konusu açıklığa kavuşmadan, yeni programın eğitim anlayışının kamuoyuna doğru ve yeterli tanıtımı yapılmadan, veli ve öğrenci görüşlerinin sağlıklı olmayacağı düşünülmüştür. Tüm bu nedenlerle, sadece pilot okullardaki öğretmen görüşlerine başvurulması planlanmıştır.

Pilot uygulama yapılan 9 ilden 6 tanesi rasgele örnekleme metoduyla seçilmiştir. Bu iller sırasıyla Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli ve Van'dır. Bu illerde okullar şube ve öğretmen sayıları dikkate alınarak merkez ve ilçe örnekleme yapılarak seçilmiştir. Diyarbakır'da pilot okul sayısı çok az olduğu için hepsi seçilmiştir. Ancak onay almakta ve anketlere cevap almakta sıkıntılar yaşanmış sadece bir okul anketleri doldurarak göndermiştir. İstanbul'da çeşitli nedenlerle onay almakta gecikmiş ve sadece 5 okul uygulamaya alınmıştır. Kocaeli ve Bolu'da tüm okullar anketleri doldurarak göndermiş, Van'da bir köy okulu dışında diğer hepsi anketleri göndermişlerdir. Hatay ve İstanbul'da iki okul dışında diğerleri anketlere cevap vermişlerdir. Toplam 39 okul çalışmaya katılmıştır.

Fen ve Teknoloji anketini toplam 56 öğretmen doldurmuştur. Araştırma yapılan illeri Ankara merkez olarak kabul edilerek, doğu ve batı illeri olarak sınıflandır-

## ◆ İsmet Şahin

duğumuzda çalışmaya katılanların %28,6'sı doğu illerinden %71,4'ü batı illerindedir. Toplam 26 okulda anketler cevaplanmış ve iade edilmiştir. Anketlere cevap veren öğretmenlerin %60,7'si kadın, %32,1'i erkek öğretmenlerdir. %7,1'i cinsiyet maddesine cevap vermemiştir. Fen ve Teknoloji anketine cevap veren öğretmenlerin %43'ü dördüncü sınıf ve %52'si beşinci sınıf öğretmenidir. %5'i sınıf belirtmemiştir.

### 2. 2. Uygulama:

Örneklem olarak belirlenen okullarda şube ve öğretmen sayılarına göre Hayat Bilgisi anketleri sadece 1,2,3 sınıflara, Matematik ve Türkçe 1-5 arası, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ise sadece 4 ve 5. sınıf öğretmenlerine rasgele belirlenen şube adına göre kodlanarak topluca postayla gönderilmiştir.

Anket zarfları içerisine okul müdürüne çalışma için bilgilendirme ve uygulama yönergesi konulmuştur. Ayrıca anketler üzerine öğretmenler için çalışmanın önemi, katılımın gönüllü olduğu, objektif davranmaları doğrultusunda bir yönerge konulmuştur. Ayrıca adres yazılmış ve pul yapıştırılmış bir zarf konularak anketlerin iadesi için kullanılması istenmiştir.

Dönen anketler SPSS veritabanına girilmiş ve analizler SPSS 10.0 versiyonu istatistik programı kullanılarak yapılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları:

Yeni Programla ilgili öğretmen görüşlerini derlemek amacıyla, programın öngörü ve özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2004 yılında yayınladığı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundan ve internet sitesinde yayınladığı tanıtım dokümanlarından faydalanılmıştır. Bu kaynaklarda programın amaçları ve kazanımları, içeriği ve etkinlikleri, değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla ilgili öngörüler ve özellikler maddeler halinde listelenmiştir. Programla ilgili amaçlar, içerik, yöntem, öğretmen davranışları ve değerlendirme boyutlarıyla listelenen maddeler anketler haline dönüştürülmüş, geçerlilikleri ve güvenilirlik analizleri için pilot okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Anketlerde kullanılan maddelerin son halleri ilerleyen bölümde verilen tablolarda görülebilir.

Öğretmen görüşlerini derlemek için kullandığımız anketlerde öğretmenlere, öncelikle programın kazandırmayı amaçladığı becerilerin içerik, yöntem ve değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla kazandırılıp kazandırılmadığı sorulmuştur. Bu bölümde yeni programın öngördüğü hedef ve kazanımların ne derecede davranışa dönüştüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından program içeriğinin özellikleri sorgulanmıştır. Bu sorularda amaç içeriğinin yapılandırmacı eğitim anlayışına ve öngörülen amaç ve kazanımları gerçekleştirmeye ne kadar uygun olduğunun belirlenmesidir. Bir diğer bölümde tema, öğrenme alanı, ünite ve konuların amaçları ve kazanımları gerçekleştirmek için ne kadar yeterli ve doğru olduğu sorgulanmıştır. Bu bölümde amaç ünite ve konuların tek tek yeterliliklerinin saptanmasıdır. Ayrıca yeni programda öğrenme öğretme süreciyle ilgili özellikler sorulmuştur. Bu yolla yapılandırmacı eğitim anlayışının sınıflarda ne kadar uygulanabildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölüme ek olarak farklı öğretim yöntemlerinin ne kadar sık kullanılabildiği sorulmuştur. Bir başka bölümde öğretmenlerin yeni programlarda kendilerine öngörülen rollerini ve görevlerini ne kadar yerine getirebildiğiyle ilgili maddeler sorulmuştur. Bu bölümde öğretmenlerin farklı roller ve görevlerdeki yeterlilikleri saptanmaya çalışılmıştır. Son olarak, yeni değerlendirme anlayışı ve araçlarının uygunluğu ve ne kadar doğru ve

sağlıklı kullanılabildiği sorgulanmıştır. Anketler 6 ana bölümden oluşmakta ve toplam 96 madde içermektedir.

#### 2. 4. Geçerlilik:

Programları değerlendirmek için geliştirilen anketlerde programın her ögesini karşılayacak bölüm ve her bölümü örnekleyecek kadar çok ve çeşitli madde olmasına özen gözetilerek anketlerin kapsam geçelikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Görünüş/Yüzeysel Geçerliliği için anketler bölüm öğretmen üyeleriyle paylaşılarak onlardan görüş ve önerileri alınmıştır. Öğretim üyelerinin önerileri doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak Kocaeli’de 8 pilot okullarda ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulama yapılan okullar; Yahya Kaptan İÖÖ., 28 Haziran İÖÖ., Türk Pireli İÖÖ., Suadiye İÖÖ., Gebze Koç İÖÖ., Alikahya İÖÖ., A.Taner Kışlalı İÖÖ., Rotterdam İÖÖ’ dır. Ön uygulamaya 100 civarında öğretmen katılmış 91 geçerli anketle analizler yapılmıştır. Fen ve Teknoloji dersi anketleri 4 ve 5. sınıf öğretmenlerince cevaplanmıştır.

Yeni Fen ve Teknoloji dersi programının amaçlarının ne kadar gerçekleşebildiğini tespit etmek için hazırlanan bölüm ve maddelerin son hali ile faktör analizi sonucu yapı geçerliliği istatistikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Fen ve Teknoloji Dersi Amaçları Faktör Analizi İstatistikleri**

Rotasyon Sonrası Kareler Toplamı Yükleri			
	Eigen Değerleri	Varyans %	Yığılma %
Faktör 1	4,406	36,715	36,715
Faktör 2	2,255	18,789	55,503
<i>Faktör Yükleri</i>			
<i>Yeni Fen ve Teknoloji Programı, amaçları, içeriği, yöntemi ve değerlendirme anlayışıyla öğrencilere;</i>		<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>
araştırma ve sorgulama becerisi kazandırmaktadır.		,679	,195
eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktadır.		-,058	,866
problem çözme becerisi kazandırmaktadır.		,234	,826
bilimin ve bilimsel bilginin doğasını anlama becerisi kazandırmaktadır.		,814	-,006
temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını bilme ve anlama becerisi kazandırmaktadır.		,481	-,084
fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkileri anlama becerisi kazandırmaktadır.		,489	,659
doğal dünyayı öğrenme ve anlama becerisi kazandırmaktadır.		,721	,135
fen ve teknolojiye dayalı alanlara merak duygusu geliştirmektedir.		-,053	,503
araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgiler edinme becerileri kazandırmaktadır.		,808	,109
karşılaşılabilecekleri alışılmadık problemlerde fen ve teknoloji den faydalanarak çözüm üretebilmelerini sağlamaktadır.		,692	,234
fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik, çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamaktadır.		,673	,071
bilimsel ve rasyonel düşünme ve davranma becerileri kazanmalarını sağlamaktadır.		,804	-,016
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Rotasyon Metodu Kaiser yöntemi ile normalleştirilmiş Varimax rotasyonu			
3 ötelemeyle yönlendirilmiş rotasyon			

◆ İsmet Şahin

Yeni fen ve teknoloji programı içeriğinin dersin amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar uygun ve yeterli olduğunu tespit etmek için hazırlanan bölüm ve maddelerin son hali ile faktör analizi sonucu yapı geçerliliği istatistikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Fen ve Teknoloji Dersi İçeriği Faktör Analizi İstatistikleri**

Kareler Toplamı Yükleri Rotasyonu			
	Eigen Değerleri	Varyans	Yıgmal
Faktör 1	5,282	35,215	35,215
Faktör 2	4,174	27,829	63,044
<b>Faktör Yükleri</b>			
<i>Fen ve Teknoloji dersi ünite ve konuları;</i>		<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>
dersin amaçlarıyla uyumlu ve önemlidir.		,722	,163
çocukların ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygundur.		,662	,500
çocuğun dünyasıyla veya hayatıyla ilgilidir.		,560	,653
öğrenciler için ilgi çekicidir.		,492	,622
öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını güçlendirmektedir.		,732	,287
beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler diğer derslerle bütünleştirilebilmektedir.		,838	,124
öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratmaktadır.		,689	,530
gerektiğinde ünite süre ve konularında değişiklik yapılabilmesine uygundur.		,159	,781
her konuyu gerçek hayattaki karmaşıklığıyla sunabilmektedir.		,599	,342
öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarmaya uygundur.		,545	,525
yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa dizilmiştir.		,549	,479
çevreye, bölgeye, ile ve kasabaya uygun etkinlik örneği seçilerek hazırlanabilmektedir.		,026	,760
güncel konuların proje ve iş olarak verilmesine uygundur.		,229	,727
öğrencilerin sınıf ortamında düşüncelerini arkadaşlarıyla rahatça paylaşabilmelerini sağlamaktadır.		,607	,603
konular ve kazanımlar tekrar tekrar ve geliştirilerek sunulmuş, yani sarmallık ilkesi esas alınmıştır.		,806	,057
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Rotasyon Metodu Kaiser yöntemi ile normleştirilmiş Varimax rotasyonu			
3 ötelemeyle yönlendirilmiş rotasyon			

Yeni fen ve teknoloji programının öğrenme alanı, ünite, konu ve etkinlikleri listelenerek ankette bu tema, ünite ve konuların dersin amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar uygun ve yeterli olduğu sorulmuştur. Bu maddeler programdaki tema veya ünite listesi şeklinde olduğundan geçerlilik için faktör analizine dahil edilmiştir.

Yeni programın öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili programın öngördüğü özelliklerin ne kadar uygulanabildiği ya da gerçekleştiği tespit edilmek istenmiştir. Bu konuda sorulan maddeler ve bu maddelerin yapı geçerliliği ile ilgili istatistikler Tablo 3’te gösterilmiştir.



**Tablo 3. Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Öğretme Süreçleri Yapı Geçerliliği İstatistikleri**

Kareler Toplamı Yükleri Rotasyonu			
	Eigen Değerleri	Varyans	Yığmal
Faktör 1	4,958	38,138	38,138
Faktör 2	2,281	17,548	55,686
	Faktör Yükleri	Faktör 1	Faktör 2
<i>Öğrenme Öğretme Sürecinde;</i>			
Etkinliklerin uygulanmasında öğrenciler aktif rol almaktadır.		,390	,775
Çocuğun öğrenme ortamı iyileştirilmektedir.		,311	,764
Farklı öğrenme stilleri olan öğrenciler için farklı öğrenme etkinlikleri düzenlenmektedir.		,101	,706
Çocuklar çevreleriyle (Aile-okul-toplum) etkileşim halinde öğrenebilmektedirler.		,338	,759
Öğrencilerde sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik ve özgüven duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır.		,295	,686
Çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yetenekleri ve kişiliği her yönüyle geliştirilmektedir.		,901	,278
Öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmektedir.		,862	,357
Öğrencilerin bilgileri yalnızca hatırlama ve tanımaları değil, ardında yatan anlamı da kavramaları önemsenmektedir.		,893	,226
Teknoloji etkin olarak kullanılmaktadır.		,804	,304
Dersler çocuklar için eğlenceli ve zevklidir.		,865	,381
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Rotasyon Metodu Kaiser yöntemi ile normalleştirilmiş Varimax rotasyonu			
Rotasyon 3 adımda yönlendirilmiştir.			

Farklı öğretim yöntemlerinin ne kadar sık kullanıldıkları sorgulanmış ama bir ya da iki kelime kavramlardan oluştuğu ve yoruma açık kavramlar olmadığı için faktör analizine dahil edilmemiştir. Bu yöntemler; Rol oynama, soru cevap, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, tartışma, anlatım, grup çalışması/İşbirliğine dayalı, problem çözme, drama, oyun, ve gösteri yöntemleridir.

Yeni programın öğretmenlere yüklediği farklı roller ve görevlerdeki öğretmen yeterlilikleri saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin yeni programlarda kendilerine öngörülen rollerini ve görevlerini ne kadar yerine getirebildiğiyle ilgili maddeler ve bu maddelerin faktör analizi verileri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen Rollerine İlişkin Faktör Analizi İstatistikleri**

Rotasyon Sonrası Kareler Toplamı Yükleri			
	Eigen Değerleri	Varyans	Yığmal
Faktör 1	6,769	52,072	52,072
Faktör 2	2,962	22,783	74,855
	Faktör Yükleri		
<i>Öğretmenler;</i>		<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>
öğrencilerin kaynaklara ulaşmasına ve kaynaklardan yararlanmasına katkı sağlamaktadır.		,850	,256
aile ile işbirliği sağlayabilmekte ve veli toplantıları düzenleyebilmektedir.		,824	,360
öğrenci çalışmalarına rehberlik edebilmektedir.		,777	,330
sınıf içi etkinliklerde öğrenci farklılıklarını dikkate alabilmektedir.		,740	,336
öğretimi doğru bir şekilde planlayabilmektedir.		,832	,262
meslektaşlarıyla işbirliği yapabilmektedir.		,797	,252
öğrenme ortamını zenginleştirecek çeşitli araç-gereçlerden faydalanabilmektedir.		,811	,300
etkinlikleri, gerçek hayattaki karmaşıklıkla sunabilmektedir.		,790	,174
gerektiğinde etkinliği veya yöntemi değiştirebilmektedir.		,788	,197
öğrencilerin etkileşim/iletişim ve işbirliği yapmalarına önem vermektedir.		,836	,308
farklı görüşlere hoşgörülü davranmakta ve saygı duymaktadır.		,419	,747
öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturmaktadır.		,201	,916
öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan vermektedir.		,268	,873
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Rotasyon Metodu Kaiser yöntemi ile normalleştirilmiş Varimax rotasyonu			
Rotasyon 3 adımda yönlendirilmiştir.			

Son olarak, yeni değerlendirme anlayışı ve araçlarının uygunluğu ve ne kadar doğru ve sağlıklı kullanılabildiği sorgulanmıştır. Bu amaçla sorulan sorular ve geçerlilik istatistikleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Değerlendirme Anlayışı Geçerlilik İstatistikleri**

Kareler Toplamı Yükleri Rotasyonu			
	Eigen Değerleri	Varyans	Yığmal
	4,167	69,447	69,447
	Faktör Yükleri		
<i>Değerlendirme anlayışı ve araçları;</i>		<i>Faktör 1</i>	
öğrencideki gelişim farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır.		,776	
öğrenme eksikliklerini belirlemede faydalı olmaktadır.		,858	
sadece öğrencideki öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmeye yardımcı olmaktadır.		,744	
kullanılan yöntemlerin ve yaklaşımların yeterliliğini belirlemede öğretmene yardımcı olmaktadır.		,910	
farklı becerileri ölçmek için farklı ölçme araçları kullanılmaktadır.		,822	
başlangıçta belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemektedir.		,879	
Çıkarım Metodu: Principal Component Analizi.			
Tek faktör Çıkarılmıştır. Rotasyon Yapılmamıştır.			

Ayrıca farklı test tiplerinin ne kadar sık kullanıldığı sorgulanmış ancak maddeler yoruma açık olmayan maddeler olduğundan faktör analizine dahil edilmemiştir. Sorulan bu test tipleri;

Klasik yazılı sınavlar, Kısa cevaplı (boşluk doldurma) soruları, doğru yanlış maddeleri, çoktan seçmeli testler, sözlü ifade yöntemleridir.

Farklı dersler için hazırlan tüm anketlerin ekine “Verilen başlıkları dikkate alarak, eski ilköğretim programıyla yeni ilköğretim programı arasında bir tercih yapmanız gerekseydi hangisini tercih ederiniz?” sorusuyla aşağıdaki maddeler verilmiştir. Bu maddeleri 347 öğretmen cevaplamıştır.

Amaçlar/kazanımlar/hedefler açısından  
İçeriği/konular/temalar açısından  
Eğitim anlayışı/yöntemi/araçları açısından  
Değerlendirme araç ve yöntemleri açısından

Tercih etme hakkınız olsa tümüyle yeni programı mı eski programı mı tercih ederiniz? Ayrıca “Yeni ilköğretim programı ülkemizin yeni bin yıldaki insan gücü ihtiyacına cevap olacak mıdır?” sorusu sorulmuştur.

Faktör analizi sonuçlarından görüleceği gibi ankette yer alan tüm bölüm ve maddeler ölçmek istediği niteliği ölçmesi gerektiği derecede ölçmektedir. Beklenen düzeyin altında yüklemeye yapan ya da ait olduğu bölümle ilgili ölçücü olmayan maddelerde bulunmamaktadır. Bu veriler anketin gerek kapsam, gerekse yapı geçerliliğinin bir kanıtı olarak görülebilir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Eski ve Yeni Programlar ile Yapılandırmacı Kuramda Amaçlar

Öğrencilere kazandırılacak beceriler ve hedefler açısından Eski ve yeni programların hedefleri Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Eski Fen Bilgisi ve Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Hedefleri**

Öğrencilere kazandırılacak beceriler ve hedefler açısından	
2000 Programı (Vural, 2003; 156)	2004 Programı (TTKB, 2004; 9-12)
1. Karşılaşılan her türlü sorunun bilimsel yöntemlerle çözülebileceğini fark etmeleri	1. Araştırma ve sorgulama becerisi (2000, 2. madde)
2. Yapıcı, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin temeli olduğunu kavramaları	2. Eleştirel düşünme becerisi (2000, 2. madde)
3. Fen bilimlerine, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere merak ve ilgi duymalarını sağlayarak, bu konularda belirli düzeyde bilgiye sahip olmalarını, yaptıkları uygulamaları günlük yaşamlarına yansıtma	3. Problem çözme becerisi (2000, 2. madde)
4. Bilimsel düşüncenin temelini oluşturan gözlem, araştırma, inceleme ve deney yapma becerisini kazanmaları	4. Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
5. Yapacakları etkinliklerle bilgiye kendilerinin ulaşmalarını, edindikleri bilgileri analiz edebilmelerini, bu bilgilerden yaratıcı yönlerini geliştirerek, yararlanabilmelerini ve doğru kararlar vermeleri	5. Her sınıf düzeyinde bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusunu geliştirmelerini teşvik etmek,

◆ İsmet Şahin

6. Saplantılardan uzak, gözlem ve verilere dayalı bilimsel gelişmelerin önemini anlayan, bu gelişmelerin teknolojiye, topluma ve çevreye etkilerini fark edip değerlendirebilen bireyler haline gelmeleri
7. Edindikleri bilgi ve bulguları başkalarıyla paylaşabilen, ortak çalışmaya yatkın uygar bireyler haline gelmeleri
8. Çevreyi ve doğal kaynakları tanıma, sevmeye, koruma ve iyileştirme bilinci kazanmaları
9. Sağlıklı yaşamının gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmaları
10. Doğa olaylarını, doğadaki canlılığı, canlılığın çeşitliliğini ve birbirleriyle ilişkilerini kavramaları
6. Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,
7. Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerilerini kazanmalarını sağlamak,
8. Yaşamlarının sonraki dönemlerinde eğitim ile meslek seçimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturmak,
9. Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,
10. Karşılaşabileceği alışılmadık durumlarda yeni bilgi elde etme ile problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlamak,
11. Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak,
12. Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik, etik, kişisel sağlık, çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,
13. Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, doğal çevrelere değer verme, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevreyle etkileşirken bu değerlere uygun bir şekilde hareket etmelerini sağlamak,
14. Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamak.

Eski ve yeni programlara konulan hedefler ve kazandırılacak davranışlarda ortak öğeler gözlenmiştir. Yeni programın 1., 2. ve 3. maddeleri ile eski programın 2. maddesi, yeni programın 5.'i ile eskinin 3.'ü, 4 ile 8, 10, 7 ile 5, 6 ile 6 ve 12 ile 9. maddeler benzerdir.

Eski programdaki 1., 4. ve 7. amaçlar yeni programda tam bir karşılık bulmasa da 1. ve 4. maddeler yeni programa konulan amaçlarca kısmen de olsa karşılanmaktadır. "Edindikleri bilgi ve bulguları başkalarıyla paylaşabilen, ortak çalışmaya yatkın uygar bireyler haline gelmeleri" maddesi ise yeni programın genel felsefesi içerisinde karşılığını bulmaktadır. Bu nedenle yeni programın amaçları eski programa konulan amaçları karşılamaktadır. Burada eski programa konulan amaç ve hedeflerin yeni programın felsefesine aykırı özellikler içermediği not edilmelidir. Yani eski programa konulan amaçlarda "yapılandırma" eğitim anlayışına aykırı unsurlar bulunmamaktadır.

Fen ve teknoloji programına eskisinden farklı olarak fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilmek, öğrenmeyi öğ-

## Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi ◆

renmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilmelerini sağlamak, bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, doğal çevrelere değer verme, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmak ve meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmak gibi yeni amaçlar eklenmiştir.

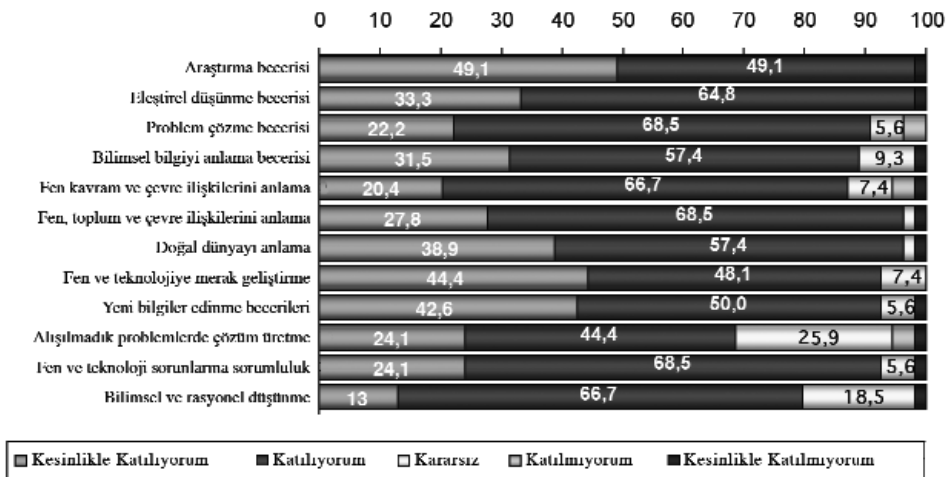
Yapılandırmacı anlayışta eğitimin hedefi, bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmaktır (Abbott, 1998; Akt.: Şaşan, 2002). Hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenme öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir (Alkan ve diğ., 1995). Amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1996; Akt.: Şaşan, 2002).

Öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden, yapılandırmacılıkta tek doğru yerine, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. Sadece öğrencilerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır (Holloway, 1999; Akt.: Şaşan, 2002).

Çalışmayı hazırlayanlar tarafından hazırlanan anketlerle programın kazandırılmayı amaçladığı becerileri içerik, yöntem ve değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla kazandırıp kazandıramadığı, program içeriğinin özellikleri, tema, öğrenme alanı, ünite ve konuların amaçları ve kazanımları gerçekleştirmek için ne kadar yeterli ve doğru olduğu, öğrenme öğretme süreciyle ilgili özellikleri, öğretmenlerin yeni programlarda kendilerine öngörülen rollerini ve görevlerini ne kadar yerine getirebildiği, yeni değerlendirme anlayışı ve araçlarının uygunluğu ve ne kadar doğru ve sağlıklı kullanılabildiği sorgulanmıştır.

Yeni fen ve teknoloji programının amaçlarının ne kadar uygun ve yeterli olduğunu hakkında öğretmen görüşleri Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Fen ve Teknoloji Dersi Amaçlarının Başarılabilme Düzeyleri (%)



◆ İsmet Şahin

Şekil 1'deki verilere bakılarak Fen ve Teknoloji dersi amaçlarının genel olarak başarılabileceğine ilişkin öğretmenlerin % 32.1'inin kesinlikle katıldığı, % 60.3'ünün katıldığı, % 6.4'ünün kararsız olduğu, % 1.3'ünün katılmadığı ve kesinlikle katılmayan öğretmenin bulunmadığı söylenebilir. Yapılan değerlendirmede kuramsal anlamda yeni fen ve teknoloji programının amaç ve kazanımları yapılandırmacı eğitim anlayışındaki amaç ve kazanımlarla uyumlu olmakla birlikte, öğretmenler tarafından uygulamada da yüksek düzeyde başarılabildiği ifade edilmiştir.

### 3.2. Eski ve Yeni Programlar İle Yapılandırmacı Anlayışta İçerik

Eski programda Fen Bilgisi dersi için belirlenen amaçların gerçekleşeceği içerik "ünite" yapısı içerisinde ifade edilmiştir. Bu üniteler için kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar için öğrenme ve öğretme etkinlikleri önerilmiştir. 2000 Programı kuramsal olarak incelendiğinde "yapılandırmacı" anlayışın hakim kılınmaya çalışıldığı görülebilir (Vural, 2003: 151-153). Ancak Talim Terbiye Kurulunun yeni programı tanıtım amaçlı hazırladığı dokümanlarda yapılan karşılaştırmada 2000 programının ayrıntıları ve uygulamasının kuramsal çerçevesiyle uyumlu olmadığı ifade edilmektedir.

2004 programında "Fen Bilgisi" dersi "Fen ve Teknoloji" dersi olmuştur ve içeriğine "teknoloji" konuları ve kazanımları dahil edilmiştir. Yeni programda fen ve teknoloji okur yazarlığı sağlamak temel amaçtır. Bu amaç için yedi "öğrenme alanı" belirlenmiştir. Öğrenme alanları "konu içeriği öğrenme alanı" ve "beceri, anlayış, tutum ve değerler öğrenme alanı" olmak üzere iki grupta ifade edilmiştir. Konu içeriği öğrenme alanı, öğrenciye kazandırılacak konu içeriği bilgilerini içermektedir. Beceri, anlayış, tutum ve değerler öğrenme alanında ise konu alanıyla ilgili beceri, tutum ve değerlerin öğrenciye kazandırılmasını amaçlanmaktadır. Bu ikisi harmanlanarak fen ve teknoloji dersinde sadece konu alanı bilgileri değil beceri, tutum ve değerlerinin de kazandırılması planlanmıştır. Bu öğrenme alanlarının işleneceği üniteler belirlenmiştir. "Programda içerik sarmal yaklaşım esas alınarak düzenlenmiştir. Bu nedenle dört öğrenme alanındaki temel kavramlar her sınıfta ele alınmıştır, ancak üst sınıflara geçildikçe kazanımlarda belirtilen bilgi, anlayış ve becerilerin görece olarak derinliği artmış ve kapsamı genişlemiştir" (TTKB, 2004: 15).

Eski programda belirlenen öğrenci kazanımları incelendiğinde "davranışçı" anlayışta olduğu gibi çoğunlukla bilişsel hedeflerin doğrudan gözlenebilir, somut, yalın ve mekanik davranışları oldukları görülebilir. Halbuki, yeni programda kazanımlar duyuşsal ve motor beceriler, tutumlar, değerleri de kapsar şekilde daha geneldir.

2000 programı ve 2004 programının içerik organizasyonu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 2000 ve 2004 programının içerik organizasyonu

2000 Programı (Vural, 2003; 156) Üniteleri	2004 Programı (TTKB, 2004; 35, 61, 155)
	ÖĞRENME ALANLARI
	<i>Konu Alanı Öğrenme Alanı</i> <i>Beceri, Anlayış, Tutum ve Değerler Öğrenme Alanı</i>
	Canlılar ve Hayat (CH)    Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ)
	Madde ve Değişim (MD)    Bilimsel Süreç becerileri (BSB)
	Fiziksel Olaylar (FO)    Tutumlar ve Değerler (TD)
	Dünya ve Evren (DE)
DÖRDÜNCÜ SINIF ÜNİTELERİ	
1. Çevremizi Tanıyalım	1. Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim (CH)
2. Maddenin Doğası	2. Maddeyi Tanıyalım (MD)
3. Canlılar Çeşitlidir	3. Kuvvet ve Hareket (FO)
4. Gezegenimiz	4. Işık ve Ses (FO)
	5. Canlılar Dünyasını Gezelim-Tanıyalım (CH)
	6. Yaşamımızdaki Elektrik (FO)
	7. Gezegenimiz Dünya (DE)
BEŞİNCİ SINIF ÜNİTELERİ	
1. Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri	1. Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim (CH)
2. Ses ve Işık	2. Maddenin Değişimi ve Tanınması (MD)
3. Isı ve Isının Maddedeki Yoğunluğu	3. Kuvvet ve Hareket (FO)
4. Hareket ve Kuvvet	4. Dünya, Güneş ve Ay (DE)
	5. Canlılar Dünyasını Gezelim-Tanıyalım (CH)
	6. Işık ve Ses (FO)
	7. Yaşamımızdaki Elektrik (FO)

Yeni programlarda içerik anlamında anlayış değişikliği gerçekleşmiştir. 2004 programında fen ve teknoloji dersi için öğrenme alanları belirlenmiştir. Her öğrenme alanı için ayrıca üniteler belirlenmiştir. Her üniteye öğrenme alanlarını bilgi ve beceri boyutuyla kapsayan kazanımlar oluşturulmuştur. Dördüncü sınıf programında toplam 177 kazanım için 144 ders saati ayrılmıştır (TTKB, 2004; 62). Beşinci sınıf programında toplam 196 kazanım için 144 ders saati ayrılmıştır (TTKB, 2004; 156). Her kazanımın gerçekleşeceği örnek etkinlikler sunulmuştur. Bu etkinliklerde farklı disiplinlerden öğeler gözlenmektedir. Eski programda dördüncü sınıf için verilen kazanım sayısı 97'dir. Beşinci sınıfta kazanım sayısı ise 106'dır. Yeni programda kazanım sayısı artmıştır. Ayrıca eski programdaki ünitelerle yeni programdaki üniteler karşılaştırıldığında, yeni programın ünitelerinin eski programdaki üniteleri karşıladığı ve ayrıca farklı ünitelere de sahip olduğu görülebilir. Üstelik yeni programda kazanımların gerçekleşeceği içerik, etkinlik ve öğrenme-öğretme süreci öğrencinin etkileşim içerisine girmesi ve katılmasını gerektirdiği de düşünülürse yeni programın her anlamda çok dolu ve yoğun bir program olduğu görülebilir. Yeni fen ve teknoloji programlarında derse ayrılan süre haftada dört saate çıkarılmıştır. Fakat yine de yeni programı yetiştirebilmek, bir çok öğretmen ve sınıf için mümkün olmayabilir.

Belirtilen kazanımların doğası dışında, 2000 programının 4. ve 5. sınıf fen bilgisi dersi içeriği kuramsal yapısı itibarıyla "yapılandırmacı" anlayışla çoğunlukla örtüşmektedir.

◆ İsmet Şahin

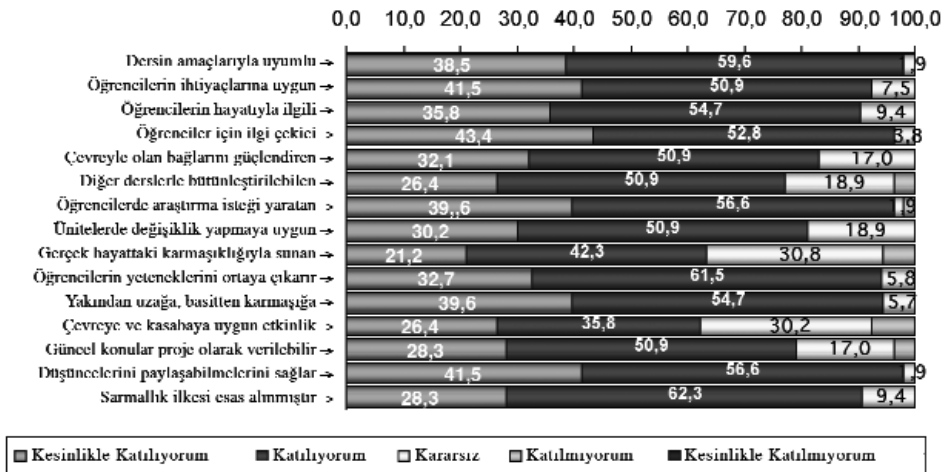
Yapılandırmacı kuramda içerik geleneksel davranışçı anlayışın aksine spesifik olarak önceden belirlenmez. Öğrenenin bir anlayış ve bakış açısı geliştirmesi üzerine vurgu yapar ve çok yönlü bakış açılarının sunumu gerekli kılar. Bednarz ve diğerleri (1992) yapılandırmacı yaklaşımda içeriğe; “öğrenci, bir içerik alanında tartışma konularına yönelik olarak ilgili diğer alanları araştırmaya yönlendirilmesi, bireyin çeşitli bakış açılarını görmesi ve alternatif veri kaynaklarını araştırması için desteklenmesi” olarak bakarlar. Jonassen (1994) ise; içeriğin öğrenenlerde derinlemesine araştırma yapmasına, uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturmaya ve ilgili bağlamlarda olmasını vurgular. Yapılandırılmış içerik, öğrenenlerin yeni ve farklı ilişkiler keşfetmesini sağlayacaktır (Akt.: Tezci ve Gürol, 2003).

Geleneksel sınıfta dersler kitaplara ve kitaplarda belirlenmiş konu ve etkinliklere dayanır. Bu sınıflarda öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Dersin içeriği, eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırmacı ders işleyişinde içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir (Özden, 2003). Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan öğretim tasarımları “bireylere ne öğretilmeli sorusu yerine öğrenen nasıl öğrenir?” sorusuyla ilgilenirler. Öğrenmeden çok öğrenme ortamlarını tasarlamak önemlidir. Dolayısıyla öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verilir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre değerlendirilir (Erdem, 2001).

Belirtilen kazanımların doğası dışında, 2000 programının 4. ve 5. sınıf fen bilgisi dersi içeriği kuramsal yapıyı itibarıyla “yapılandırmacı” anlayışla çoğunlukla örtüşmektedir.

Yeni fen ve teknoloji programının içeriği (tema, öğrenme alanı, ünite, konu ve etkinlikler) listelenerek ankette bu içeriğin dersin amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar uygun ve yeterli olduğunu tespit etmek için öğretmen görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu görüşlere ilişkin veriler Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Fen ve Teknoloji Dersi İçeriğini Değerlendirme Düzeyleri (%)



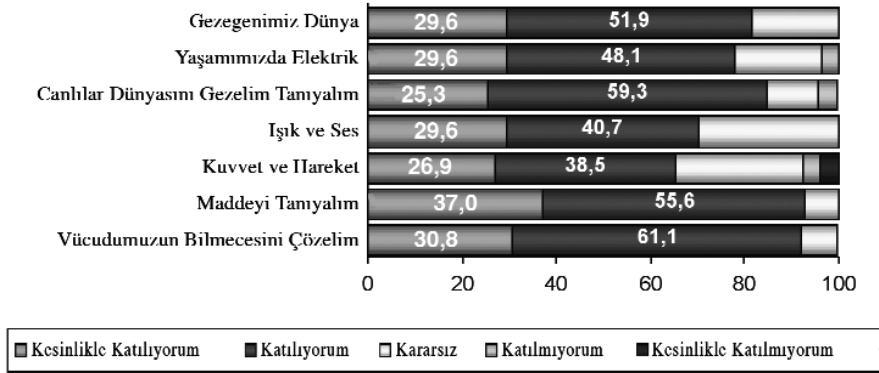


### Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi ◆

Şekil 2'deki verilere bakılarak Fen ve Teknoloji dersi içeriğinin uygunluğuna ilişkin, öğretmenlerin % 25.6'sının kesinlikle katıldığı, % 65.4'ünün katıldığı, % 7.7'sinin kararsız olduğu, % 1.3'ünün katılmadığı ve kesinlikle katılmayan öğretmenin bulunmadığı söylenebilir. Yapılan değerlendirmede kuramsal anlamda yeni fen ve teknoloji programının içeriğinin yapılandırmacı eğitim anlayışındaki amaç ve kazanımlarla uyumlu olmakla birlikte öğretmenler tarafından uygulamada da yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmektedir.

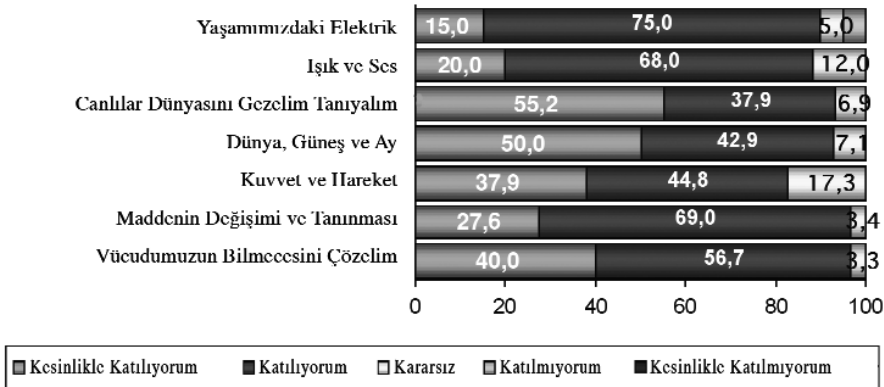
Ayrıca 4. ve 5. sınıf üniteleri listelenerek öğretmenlerin bu üniteler hakkındaki görüşlerinin olumluluk düzeyi tespit edilmiştir. Aşağıdaki tablolardan da görüleceği gibi 4 sınıfta "maddeyi tanıyalım" ve vücudumuzun bilmecesini çözelim" üniteleri oldukça yüksek düzeyde olumlu bulunurken, "ışık ve ses" ve "kuvvet ve hareket" üniteleri ise ortalamanın üstünde olumlu bulunmuş olmasına rağmen diğer ünitelere kıyasla daha düşük düzeyde olumlu bulunmuştur.

Şekil 3. Fen ve Teknoloji Dersi 4. Sınıf Ünitelerinin Uygunluk Düzeyleri (%)



İlköğretim 5. sınıf ünitelerinden hepsi oldukça yüksek düzeyde olumlu bulunurken detaylı istatistikler aşağıda tabloda incelenebilir.

Şekil 4. Fen ve Teknoloji Dersi 5. Sınıf Ünitelerini Uygunluk Düzeyleri (%)



### 3. 3. Eski ve Yeni Programlar ile Yapılandırmacı Eğitim Anlayışında Öğrenme Öğretme Süreçleri

Eski programlarda önerilen öğrenme ve öğretme etkinlikleri (Vural, 2003; 153, 157,160) öğrenci merkezli, öğrencilerin aktif katılımını gerektiren, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan etkinliklerdir. Programın giriş bölümünde, 4. sınıflar için 2. ve 4. ünitelerde, 5. sınıflar için 2. ve 3. ünitelerde öğrenme öğretme süreciyle ilgili öneriler verilmiştir. Bu öneriler incelendiğinde “davranışçı” eğitim anlayışının öğrenme öğretme süreci olarak tarif edilemeyeceği görülecektir. Programda önerilen öğrenme ve öğretme süreci ve etkinlikleri “yapılandırmacı” kurama daha uygundur. Programın giriş bölümünde uygulamayla ilgili getirilen esaslarda (Vural, 2003; 108), öğrencinin merkeze alınması, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat edilmesi, derste aktif kılınarak katılımın sağlanması, küme çalışması, rol yapma ve oyun gibi etkinliklere ağırlık verilmesi, çevrenin ihtiyaçlarına göre öğretmenin ek ünite işleme, teknolojik imkanlardan faydalanılarak görsel işitsel araçlarla öğrenmenin desteklenmesi, gezi gözleme ağırlık verilmesi, dersler arasında paralellik sağlanması gibi “yapılandırmacı” öğeler dikkat çekmektedir. Ancak, 2000 programının bir çok nedenden dolayı uygulamada çok etkili olamadığı ifade edilmektedir. Ünsal (2004) 2000 fen bilgisi programının öğrenci merkezli bir program olarak nitelenebileceğini, ancak bir programın öğrenci merkezli olmasının “yapılandırmacı” olduğu anlamına gelmeyeceğini ifade etmektedir. Öğrenme ortamının, öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumlarının da programın “yapılandırmacı” olabilmesinde önemli olduğunu belirtmiştir. “Bu pencereden bakıldığında 2000 Fen Bilgisi programında öğrencilerin aşırı etkinliklere boğulduğu, soru işaretleri içerisinde kaldıkları gözlenmektedir.” Savran ve diğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmada 2000 programındaki öğrenme öğretme etkinlikleri öğretmenlerce orta düzeyde yeterli bulunmuştur.

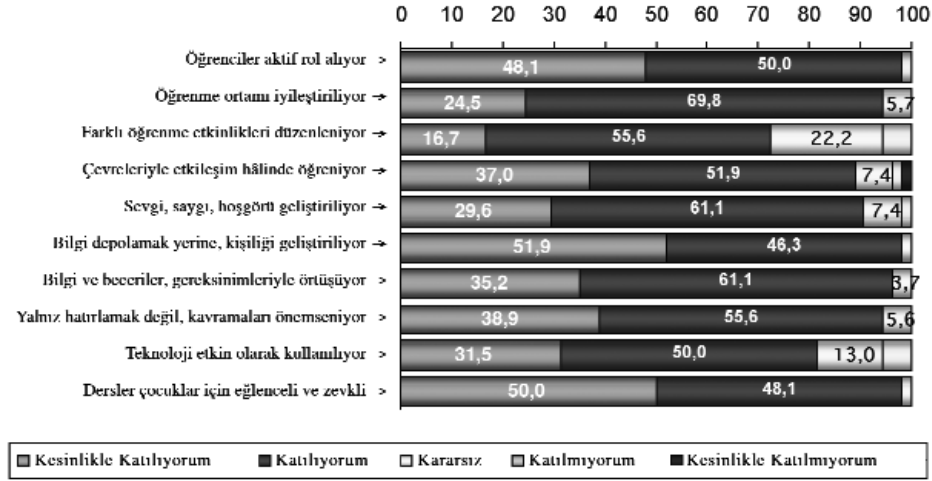
Yeni programlarda (MEB, 2004) esas alınan “öğrenme” kuramı da “yapılandırmacı” kuramdır. Öğrenme ancak araştırma arzusu ve doğal merakın uyarılmasıyla mümkündür ve öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur. Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması amaçlanmaktadır ve öğrenme içeriği, çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörlerdir. Yeni programlarda yarışma yerine öğrencilerin işbirliği yapmaları teşvik edilmektedir. Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir. Kitap dışı kaynakları önerilmekte ve öğrencilerin okullarında ve buldukları yörede çeşitli toplumsal hizmetler sunması desteklenmektedir. Yeni programlarda önerilen etkinlikler incelendiğinde problem çözme, gösteri, drama, rol yapma, soru cevap, bireysel ve işbirliğine dayalı aktif öğrenme yöntemleri ağırlıktadır.

Yapılandırmacı öğrenme öğretme sürecinde öğrenilecek öğelerle ilgili etkinlikler bizzat bireyin kendisi tarafından gerçekleştirileceğinden yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (Yaşar, 1998).

Yeni programın öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili programın öngördüğü özelliklerin ne kadar uygulanabildiği ya da gerçekleştirildiğine ilişkin veriler Şekil 5'te gösterilmiştir. “Öğrencilerin aktif rol alması”, “bilgi depolamak yerine kişiliği geliştiriyor olması”, “derslerin çocuklar için eğlenceli ve zevkli geçiyor olması” maddeleri

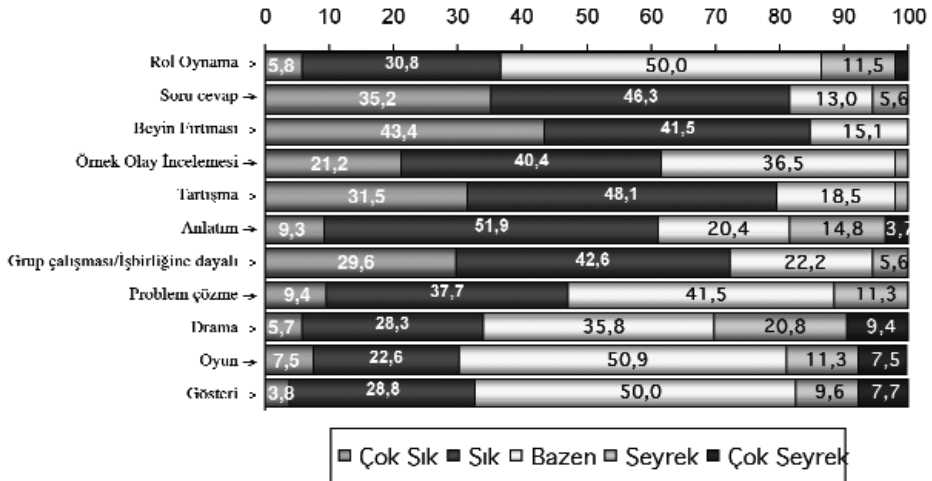
yüksek düzeyde onay almıştır. “Farklı öğrenciler için farklı öğretim etkinlikleri düzenlenmesi” ve “teknolojin etkin kullanımı” maddeleri ise en düşük düzeyde olumlu bulunmuştur.

Şekil 5. Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme ve Öğretme Sürecini Değerlendirme Düzeyleri (%)



Öğrenme ve öğretme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin ne kadar sık kullanıldığı sorgulanmıştır. Soru cevap, beyin fırtınası ve tartışma en sık kullanılan yöntem ve teknikler olarak gösterilmiş örnek olay incelemesi, anlatım, drama, oyun ve gösteri yöntemlerinin diğerlerine nazaran daha az kullanıldığı ifade edilmiştir.

Şekil 6. Fen ve Teknoloji Dersinde Farklı Öğretim Yöntemlerinin Kullanılma Düzeyleri



### 3. 4. Eski-Yeni Programlarda ve Yapılandırmacı Anlayışta Öğretmen

Eski programın öğretmenlerden beledikleri programda belirtilmiştir. Buna göre (Vural, 2003: 155) öğretmenlerden ilk beklenen fen bilgisi programını baştan sona inceleyerek programı tanımlarıdır. Üniteler için etkinlikler geliştirirken öğrencilerin keşfederek öğrenmelerine uygun ortam hazırlaması, öğrenci merkezli eğitim öğretim anlayışını hakim kılması, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenen bireyler haline gelebilmesi için onlarla birlikte aktif olması, Fen eğitiminde sadece ders kitabına bağlı kalmamaları, çeşitli kaynakları kullanarak öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini teşvik etmeleri, işleyecekleri her konu için bir çok kitap ve kaynağı inceleyerek bu kaynaklardan harmanlayarak kullanmalarıdır. Bu ifadeler eski programın öğretmenlerden beklentilerinin davranışçı olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu beklentilerin ne kadar karşılandığı hakkında ampirik bir bilgi bulunmamaktadır.

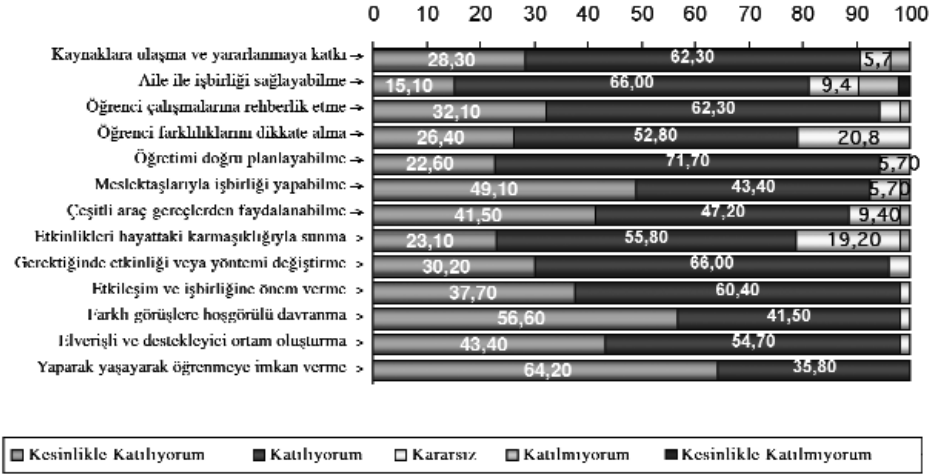
Yeni programda öğretmenden öğrencilerin kaynaklara ulaşmasına ve kaynaklardan yararlanmasına katkı sağlaması, öğrenci çalışmalarına rehberlik etmesi, öğretimi doğru bir şekilde planlayabilmesi, öğrenme ortamını zenginleştirecek çeşitli araç-gereçlerden faydalanabilmesi, etkinlikleri, gerçek hayattaki karmaşıklığıyla sunabilmesi, öğrencilerin etkileşim ve iletişim içinde bulunması ile işbirliği yapmalarına önem vermesi, farklı görüşlere hoşgörülü davranması ve saygı duyması, öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturması ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan vermesi beklenmektedir. Ayrıca, TTKB (2004; 13), fen öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturması, öğrencilerin motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması, öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamalı, öğrencilerin alternatif düşünceler üzerinde tartışmalarını ve değerlendirmelerini teşvik etmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen kutsal olmayan ve korkulmayanır. Öğretmenin görevi bildiğine bilgiler katmaya devam etmek, herkes gibi paylaşabilmek, yönlendirici olmak, sınavı yalnız bir ölçüm aracı olarak değil, öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirmektir. Öğretmen çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin etkin olarak öğrenme işine girmesini onları değiştirmesini sağlar (Erden ve Akman, 2002). Öğrencilerin önceki ve yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik eder. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerinde onlara öncülük, modellik ederek yardımcı olur. Öğretim ortamını düzenlemede, içeriği çoklu yöntemlerle sunmada da önemli bir rol oynarlar (Duman, 2004; Asan ve Güneş, 2000). Öğrenciler kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilir. Öğretmen sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, 1994; Akt.: Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmen bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbiri ile hem de kendisi ile iletişim kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğine teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirir. Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder (Brooks ve Brooks, 1999; Akt.: Şaşan, 2002).

Öğretmenlerin yeni programlarda kendilerine öngörülen rollerini ve görevlerini ne kadar yerine getirebildiği sorusuna ilişkin veriler Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7. Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretmen Davranışlarını Değerlendirme Düzeyleri



“Gerektiğinde etkinliği veya yöntemi değiştirme”, “etkileşim ve işbirliğine önem verme”, “farklı görüşlere hoşgörülü davranma”, “elverişli ve destekleyici ortam oluşturma”, “yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan verme” maddeleri yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmekle birlikte “öğrenci farklılıklarını dikkate alma” ve “etkinlikleri hayattaki karmaşıklıkla sunma” maddeleri ise diğerlerine nazaran daha düşük değerlendirilmiştir.

### 3. 5. Eski ve Yeni Programlarda Ölçme-Değerlendirme

2000 Fen Bilgisi programının giriş bölümünde (Vural, 2003; 153) “değerlendirmenin amacının programda belirlenen kazanımların ne derecede gerçekleştiğini belirlemektir. Sadece belirli ölçütleri referans alan, verilen seçenekler arasında doğru olanın seçilmesini isteyen test türü yazılı sınavların ancak öğrencileri diğer öğrencilerle karşılaştırma işine yarayacağı belirtilerek, bu tür değerlendirmenin öğrencilerin kazanımları ne derecede gerçekleştirdiğini ölçmeyeceği belirtilmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesi, onların neleri ezberlediklerinin ötesinde, sentez ve edindikleri bilgileri uygulayabilme yeteneklerinin de ölçülmesi demektir”. Eski programda sadece kazanımların gerçekleşme düzeyinin değil, aynı zamanda derse katılımının, bilimsel tutum ve davranışlarının, gözlem yapma, araştırma, bilimsel düşünme, sorumluluk alma, ekip çalışmalarına yatkınlık gibi niteliklerinin de değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu amaç için proje çalışmaları, grup çalışmalarına katılımı, işbirliği yapması gibi nitelikleri gözlem formları, grup değerlendirme formu, kendini değerlendirme formu gibi araçlar önerilmiş ve programda örnekleri verilmiştir.

2000 programının 4. sınıflar için 2. ve 4. ünitelerde, 5. sınıflar için 2. ve 3. ünitelerde değerlendirme için öneriler verilmiştir. Bu öneriler incelendiğinde öğrencilerin öğrendiklerini yansıtılmalarına olanak verecek türde etkinlikler önerildiği görülebilir. Yani sadece ezberlediklerini ölçmek ötesinde işlevler içermektedir. Savran ve di-

◆ İsmet Şahin

ğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmada 2000 programındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerini orta düzeyde yeterli bulunmuşlardır.

2004 programı değerlendirmeyi, öğrenmenin önemli bir parçası olarak görmekte, sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmekte, uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin ne bilmediklerini değil, ne bildiklerini belirlemeye çalışır, klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik eder. (MEB, 2004; TTKB, 2004, 28) Yeni programla ayrıca, değerlendirme amacıyla dönem boyunca devam eden değerlendirme etkinlikleri düşünülmüştür. Öğretmenle beraber grup değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme araçları önerilmiştir.

Kazanımlar için öğretim etkinlikleri yanı sıra öğrencilerin öğrendiklerini yansıtabileceği ya da sergileyebileceği değerlendirme etkinlikleri de belirlenmiştir. Değerlendirme de birçok test tekniği yanı sıra, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve benzeri alternatif değerlendirme yöntemleri de önerilmiştir. Ayrıca süreci gözlemekte kullanılmak üzere değişik gözlem formları, dereceleme ölçekleri önerilmektedir. Bunlar, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyası, öğrenci gözlem formları, proje değerlendirme ölçeği, grup değerlendirme formlarıdır.

Yapılandırıcılıkta bilginin dışsal bir gerçeklik değil, bireyin deneyimleri ve inançlarıyla oluştuğu görüşü esastır. Bu nedenle, değerlendirme noktasında da geleneksel yaklaşımdan farklıdır. Geleneksel yaklaşımın aksine öğrenci öğrenmesini dolaylı değil doğrudan ölçmektedir. Değerlendirme süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır (Bednar ve diğ., 1992; Akt.: Tezci ve Gürol, 2003). Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecine adapte edilir. Burada, sonuçtan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci, çeşitli araçlarla ölçülür ve öğrenci hakkında bir değer yargısına ulaşırlar (Semerci, 2001).

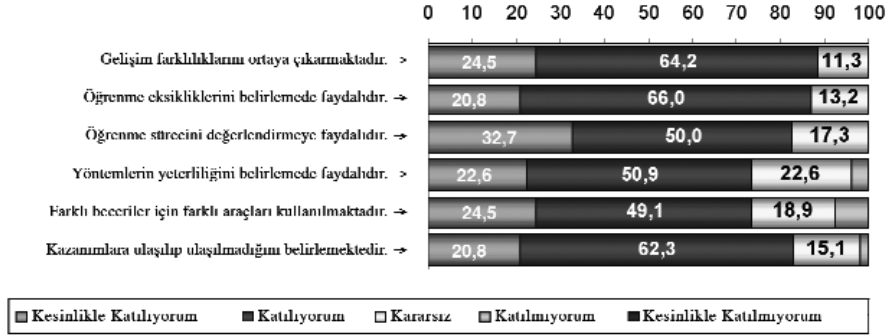
Yapılandırıcı yaklaşımda hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, sınama durumlarında da öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Bu yaklaşımda sınama durumlarının işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır. Geleneksel ölçme araçları yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması ve ezberlenen bilgi değil, özümseyen bilginin değerlendirilmesi esastır (Brooks ve Brooks, 1993; Akt.: Şaşan, 2002).

Şahin (2001)'e göre, oluşturmacılar, standart test ve not sistemine karşı çıkarlar. Onun yerine değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası haline gelir ve öğrenciler kendi gelişimlerini değerlendirme de rol oynarlar. Yapılandırıcılık, öğrenme metot ve sonuçlarının kolayca ölçülemediği ve her bir öğrenen için sonuçların aynı olamayabileceği daha çok açık uçlu bir öğrenme deneyimini destekler (Mergel, 1998 [on-line]).

Yapılandırıcılıkta değerlendirme bireyin bilgiyi yapılandırmasının belirlenmesi şeklinde olmaktadır. Bu nedenle, değerlendirme aracı olarak, kavram haritası, portfolio, performans testleri, grup testleri kullanılmaktadır. Sözel ifade, grup tartışması, bilginin aktarılması, problem çözme sürecinin kaydı bu amaçla kullanılacak tekniklerdir (Cunningham, 1991).

Yeni programın ölçme değerlendirme anlayışı hakkında öğretmen görüşleri Şekil 8'de gösterilmiştir.

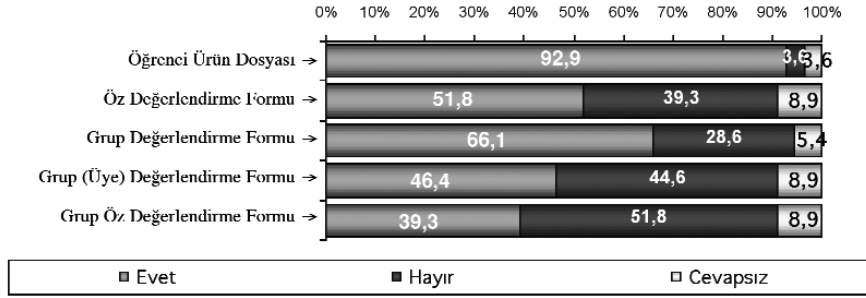
Şekil 8. Fen ve Teknoloji Dersi Değerlendirme Anlayışı ve Araçlarının Uygunluğu



Yeni programın ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında öğretmenler çoğunlukla olumlu görüşler taşımaktadır. "Farklı beceriler için farklı araçlar kullanma" ve "öğretim yöntemlerinin yeterliliğini belirleme" maddesi en düşük düzeyde olumlu değerlendirilirken, gelişim farklılıklarını ortaya çıkarma ve öğrenme eksikliklerini belirleme maddeleri yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmiştir.

Yeni programın getirdiklerinden birisi olan ve süreci değerlendirmek için hazırlanan değerlendirme araçlarını kullanabilip kullanamadıklarına ilişkin veriler Şekil 9'da gösterilmiştir.

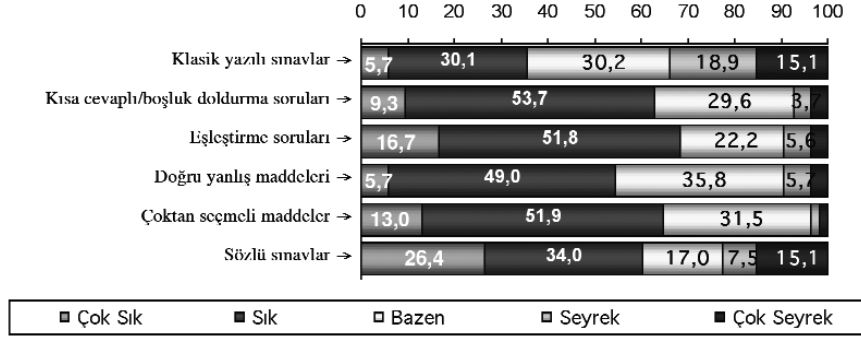
Şekil 9: Fen ve Teknoloji Dersi Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri



Öğretmenlerin % 92,9'u öğrenci ürün dosyası hazırladıklarını, % 52'si öz değerlendirme formunu, % 66,1'i grup değerlendirme formunu kullandıklarını belirtirken, öğretmenlerin çoğu grup üye ve öz değerlendirme formlarını kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca, ürün değerlendirme araçlarından klasik ve test tipi sınavların ne kadar sık kullanıldığına ilişkin veriler Şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10. Fen ve Teknoloji Dersinde Farklı Test Tiplerinin Kullanılma Sıklığı (%)



Eşleştirme ve çoktan seçmeli değerlendirme en sık kullanılırken, klasik yazılı sınavların en az kullanılan sınavlar olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

2000 programının kazanımlarının çok spesifik ve mekanik yapısı, kazanımlar için önerilen etkinliklerin sadece 1 kaç örnekle sınırlı kalması, değerlendirme araç ve yöntemlerindeki sınırlılıklar, bunlarla ilintili olarak öğretmenlerin programlar konusundaki yetersizliği, araç gereç eksikliği, kalabalık sınıflar ve benzeri nedenlerle yetersiz kaldığı gözlenmektedir. 2004 programı 2000 programına kıyasla amaçlar, içerik, yöntem, değerlendirme açısından daha güncel ve daha olumlu bulunmaktadır. 2004 programında her kazanım için öğrenme öğretme etkinlikleri yanı sıra değerlendirme etkinliklerinin hazırlanmış olduğu gözlenmektedir. 2004 programı teknoloji kapsamı açısından yaşadığımız çağı daha çok temsil etmektedir.

Öğrenme alanları, ünite yapısı ve “Fen ve Teknoloji okuryazarlığı” sağlayacağı öngörülen kazanımların konu alanları uzmanlarınca ayrıca değerlendirilmesi gerekliliği vardır. Kalabalık sınıflar, araç gereç eksikliği, öğretmen ve öğrenci vasıfları yeni program içinde aynıdır. Ancak yeni program her kazanım için öğrenme ve değerlendirme etkinliği sağladığından, sadece bir ders için değil tüm dersler için yapılandırıcı anlayışa geçildiğinden, tüm bakanlık teşkilatının bu konu üzerinde yoğunlaşmasından, daha etkili tanıtım araçları kullanılması, program kılavuzu, öğretmen kitapları ve çalışma kitapları sağlanmasından dolayı yukarıda belirtilen sorunlar daha az etkili olacaktır.

2004 programının amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla kuramsal olarak Aydın, 1993; Açıkgöz, 2004; Duman, 2004; Özden, 2003; Tezci ve Gürol, 2003; Biggs, 1989; Jonassen, 1991 tanımladığı yapılandırmacı anlayışın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme özellikleriyle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Üstelik, pilot okullarda 2004 programını uygulayan öğretmenler programın amaçlarının çok büyük bir oranda gerçekleştiğini, içerik, yöntem ve değerlendirme özelliklerinin amaçların gerçekleştirilmesi için uygun olduğunu, öğrenme ve öğretme sürecinin sağlıklı bir şekilde hayata geçirilebildiği, değerlendirme anlayışının ve araçlarının doğru olduğunu ve etkili bir şekilde kullanılabildiğinin ifade etmektedirler. Yani, kuramsal olarak olumlu bulunan 2004 programı uygulamada bizzat uygulayan öğretmenlerce başarılı bulunmaktadır.



Program geliştirme sürecine katılım, programın ülkemizin sosyal, ekonomik ve diğer bir çok açıdan bölgesel farklarını karşılamaması, kitap ve kaynak sorunu, araç gereç yetersizliği, kalabalık sınıflar, öğretmen yeterlilikleri, ailenin eğitim beklentisi, OKS ya da OSYS gibi sorunlu seçme sınavları, yaygın dersanecilik anlayışı programın uygulanmasına ve başarılı olmasına etki edecek faktörler olarak gözükmektedir.

Ancak bu sorunlar sadece bu programın değil ülkemizin, eğitim sistemimizin açmazlarıdır. Üstelik önceki katı davranışçı, öğrenci farklılıklarına duyarız eğitim programlarının ürünüdür. Yapılması gereken programları incelemek, sahip çıkmak, yapıcı eleştiri ve önerilerle daha iyi hale getirilmesini sağlamaktır.

### Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K., (2004). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akdeniz, A. R., Yiğit, N. & Kurt, Ş. (2002) "Yeni Fen Bilgisi Öğretim Programı ile İlgili Öğretmenlerin Düşünceleri". V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- Akınoğlu, O., Şahin, F., & Gürdal, G. (2002) Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Kavram Haritası Çizilerek Değerlendirilmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- Asan, A. , Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği, Milli Eğitim, Sayı: 147, Ankara: MEB Yayınları: 3526
- Aydın, M. Z. (1993) Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi, A.Ü. S.B.E. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara
- Duman, B. (2004). Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim, Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, Eda (2001).Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erden, M., Akman, Y. (2002). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Özden, Y. (2003). Öğrenmeye Farklı Bir Bakış: Yapılandırmacılık, Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem-a Yayıncılık
- Savran, A. Çakıroğlu, Ö., Ö . (2002) Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yeni Fen Bilgisi Programlarına Yönelik Düşünceleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- Stake R. E. (1975) Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation. Paper presented at a conference on "New Trends in Evaluation", Goteborg, Sweden, October 1973
- Şaşan, Hasan H.(2002) "Yapılandırmacı Öğrenme," Yaşadıkça Eğitim Dergisi. 74-75
- Taşkın, F., Ekici, E. & Taşkın, S. (2002) Fen Laboratuvarının İçinde Bulunduğu Durum.V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- Tezci, E., Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET January 2003 ISSN: 1303-6521 Volume 2, Issue 1, Article 8
- TTKB (2004) Yeni Hayat Bilgisi Dersi Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınevi.
- Ünsal, Y. (2004) Türkiye'de son yıllardaki fen müfredatı geliştirme çabaları: 1992 ve 2000 fen müfredatlarının genel görünümü. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 4(8). S.53-67
- Vural M. (2003) İlköğretim Programları. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Worthen, B., R., & Sanders, J., R. (1987) Educational Evaluation:Alternative Approaches and Practical Guidelines. Longman, New York, USA.
- Yaşar, Ş.(1998) "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci," Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Eskişehir: 8:1-2:68-75

## THE EVALUATION OF NEW SCIENCE AND TECHNOLOGY CURRICULUM FOR GRADES 4 TO 5

İsmet ŞAHİN\*

### Abstract

The era that we are living in has been recorded in the history as an era for unforeseeable future expectations and an era of developments and changes that are beyond imagination. It's impossible to claim that we achieved the same innovations in our daily life also in the field of education. Thus, the new primary curriculum that is said to be developed taking contemporary educational theories into consideration is the early steps of more and better innovations.

The aim of the research is first to compare the new curriculum with the old one and to examine the consonance of the theoretical framework of the new science and technology curriculum and the level of its achievement in practice to the standards of constructivist science and technology curriculum, as the ministry introduced it to be constructivist. An evaluation model that is similar to both Stake's Countenance Model of Curriculum Evaluation and Provus' Discrepancy model was preferred for this research purpose.

The new science curriculum in terms of its goals, content, methods, teacher roles and assessment approach was examined and theoretical intents, characteristics and suggestions of it were listed initially. The sources of information in this process were the guides, manuals, books and web pages that were published by the ministry of education. Then, the listed theoretical intents, characteristics and suggestions in terms of goals, content, methods, teacher roles and assessment approach of the new science curriculum was prepared to be a questionnaire to administer to teachers working in randomly selected pilot schools in Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli and Van. Thus, how much the theoretical framework of the new curriculum can be achieved was aimed at finding out. And lastly, the standards of constructivist curriculum that were gathered in the world literature were compared to the intents, characteristics and principles of the new science curriculum and the level of its achievement in practice.

The finding suggested that theoretical framework of the new curriculum was achieved in schools to a high level in practice and consonant to the standards of a constructivist curriculum. The results are positive in all aspects of the curriculum.

**Key Words:** Constructivist curriculum, science and technology curriculum in Turkey, curriculum reform, curriculum evaluation

---

\* Assistant Professor; Kocaeli University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

# BİYOLOJİ LABORATUVARLARINDA V-DİYAGRAMI KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNE ETKİSİ: DİFÜZYON-OSMOS ÖRNEĞİ

**Mehmet YAKIŞAN\***

**Meryem SELVİ\*\***

**Rabia SARIKAYA\*\*\***

**Mahmut SELVİ\*\*\*\***

## Özet

Fen öğretiminde laboratuvar çalışmaları öğrencilerin anlamlı bilgiler oluşturmaları açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Bununla birlikte laboratuvarların, araştırma, problem çözüme ve düşünmenin gerçekleştirildiği gerçek bir öğrenme ortamından çok, geleneksel doğrulama yöntemiyle deneyler ve gözlemlerin yapıldığı ortamlar olarak kullanılması, öğrencilerin bilgilerini tam olarak yapılandırmalarını ve anlamlı öğrenmelerini engellemektedir. Bu durum, laboratuvarlarda aktif öğretim stratejilerinin kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu çalışmada biyoloji öğretiminde V-diyagramı kullanımının, öğrencilerin laboratuvar derslerindeki başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiş ve V-diyagramlarının kullanıldığı deney grubunda akademik başarının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** V-diyagramı, biyoloji öğretimi, akademik başarı, laboratuvar uygulamaları

## Giriş

Eğitim çalışmaları uzun yıllar, öğretimde bütüncü bir yaklaşımın ortaya konulması üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşım Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisi, Novak'ın kavramsal eğitim teorisi ve Gowin'in bilginin yapısına ilişkin Vee heuristiğine dayanır (Novak ve Gowin, 1989). Ausubel'in teorisinde temel kavram anlamlı öğrenmedir. Anlamlı bir şekilde öğrenebilmek için kişinin sahip olduğu önceki kavramlarla, yeni bilgiyi ilişkilendirmesi gerekir. Anlamlı öğrenme; yeni kavramların yeni ilişkiler oluşturularak daha anlamlı hale geldiği sürekli bir süreçtir. Bu süreç, eğitimin en önemli iki amacı olan, bilgiyi zihinde tutma ve yeni problemler ve öğrenme durumlarına transfer etme durumunda gerçekleşir (Mayer, 2002). Anlamlı öğrenme eğitimin her zaman temel amacı olmuştur. Bilgi yapılandırıldığında ve organize edildiğinde anlamlı ve anlaşılır olur. Yapılandırma ve organize etmekte amaç, öğrencinin bilginin çeşitli bileşenlerinin farkına varması ve aralarındaki ilişkiyi kurmasıdır (Fardenesh, 2002).

\* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğt.Fak., OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi A.B.D., Ankara

\*\* Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğt.Fak., OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi A.B.D., Ankara

\*\*\* Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğt.Fak., İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D., Ankara

\*\*\*\* Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğt.Fak., OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi A.B.D., Ankara

Ausubel, öğrenme teorisinde okuldaki kavramsal öğrenmenin önemi üzerinde durarak, bilginin kazanım ve kullanımında kavramların merkezi bir rol oynadığını belirtmiştir. Öğrencilerin anlamlı bir şekilde öğrenebilmeleri için kavramları birbirleriyle ve zihinlerinde daha önce sahip oldukları kavramsal şemayla ilişkilendirmeleri gerekir (Ausubel, Novak ve Hanesian, 1978). Ausubel'e göre öğrenciler boş bir levha değildir. Derslere daha önce oluşturdukları bilişsel yapı ile gelirler. Öğrenme sırasında öğrenciler karşılaştıkları yeni tecrübelerle dayanarak bu yapıyı genişletirler ve tekrar gözden geçirirler. Ausubel bütün eğitim psikolojisini tek bir prensiple "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin daha önceki öğrendikleridir. Ön bilgiler yeni öğrenmeleri etkiler. Bu nedenle öğrencilerin ön bilgileri belirlenmeli ve ona göre öğretim yapılmalıdır" şeklinde ifade etmiştir. Bu teoriyi pratiğe dönüştürmede yardımcı olan stratejilerden biri de V-diyagramlarıdır. (Heinze-Fry, Crovello ve Novak, 1984). V-diyagramları, öğretmen ve öğrencilere bilgiyi ve bilgi üretme sürecini anlamada yardımcı olan metakognitif bir araçtır. Gowin tarafından "V" şeklinde geliştirilen bu araç, yeni bilgi ya da yeni anlamların yapılandırılmasında yer alan önemli birçok epistemolojik elementin vurgulanması ve ayırımında rol oynar (Novak, 2002). Epistemolojik elementler bilginin bir kısmından oluşan ve yeni bilgiyi oluşturmada gerekli olan birimlerdir (Novak, 1990). V-diyagramlarını oluşturan tüm bu epistemolojik elementler birbirleriyle ve bilginin yapılandırılma süreciyle ilişkilidir (Novak, 2002).

V-diyagramı öğrencilerin laboratuvar tecrübeleri sırasında düşünme ve öğrenmelerine rehberlik eden (Roehrig, Luft ve Edwards, 2001) ve derste öğrendikleri bilgileri laboratuvar gözlemleriyle bütünleştirmelerine yardımcı olan etkili bir öğretim aracıdır.

Fen öğretiminde laboratuvar çalışmaları, öğrencilerin anlamlı bilgiler oluşturmaları açısından önemli bir potansiyele sahiptir (Roth ve Roychoudhury, 1993). Laboratuvar çalışmaları çoğunlukla fen derslerinin önemli bir ögesi olarak düşünülmesine rağmen, öğrencilerin laboratuvar ortamlarında gözlemledikleri fiziksel fenomen ile derste kazandıkları kavramları, bilişsel yapılarına dahil etmede bazı zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu zorluk laboratuvarların kompleks ve bilgi açısından yoğun ortamlar olmasından kaynaklanabilir (Nakhleh, 1994). Çünkü öğrencilerin "buzun erimesi" gibi basit görünen bir olayı anlayabilmeleri dahi çok sayıda kavramı uygulamaya koymalarını gerektirmektedir (Novak ve Gowin, 1989).

V-diyagramı sayesinde eski bilgilerle yeni yorumlar yapılarak bilgi yapılandırılırken, diyagramı oluşturan tüm elemanların birbirleriyle olan aktif etkileşimi şematize edilmektedir. V-diyagramı ile öğrenciler yaptıkları ya da katıldıkları laboratuvar aktivitesinden sonra gözlemledikleri olaylarla daha önceki bildikleri arasındaki ilişkileri aynı anda görebilirler. Böylece bilgiler daha düzenli bir şekilde kaydedileceği için öğrenme de daha düzenli ve kalıcı olacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı, biyoloji laboratuvarlarında V-diyagramlarının kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini araştırmaktır. Çalışmada, difüzyon ve osmos ile ilgili deneylerin raporlaştırılmasında, V-diyagramı ve geleneksel yöntemi kullanan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır.

### Yöntem

Bu bölüm örneklem, veri toplama aracı, işlem ve verilerin analizi kısımlarından oluşmaktadır.

### Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunda toplam 31 üniversite 3. sınıf öğrencisi yer almıştır. V-diyagramının kullanıldığı deney grubu 14, geleneksel laboratuvar öğretiminin yapıldığı kontrol grubu 17 öğrenciden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla, difüzyon-osmos deneyleri ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi, her biri 5 seçenekli, toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Testin güvenilirliğini tespit etmek için yapılan pilot çalışma sonucunda alfa güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur.

### İşlem

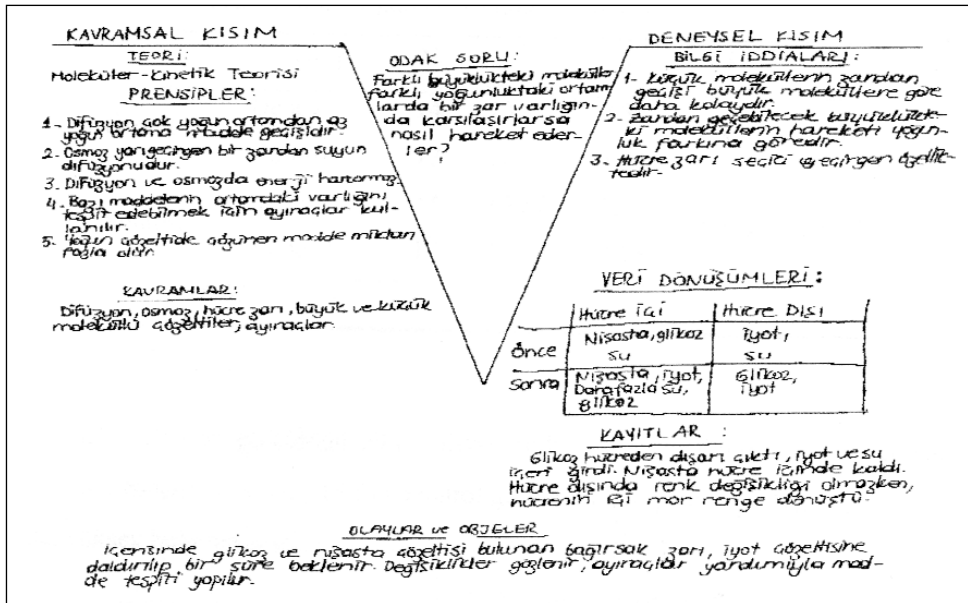
Uygulama öncesinde çalışma grubuna, başarı testi öntest olarak uygulanmıştır. Çalışma grubu deney ve kontrol grubu şeklinde rastgele seçilmiş ve öğretim aynı öğretim elemanı tarafından yapılmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilere, uygulamanın başlangıcında bir laboratuvar deneyi örnek olarak seçilerek, V-diyagramı tanıtılmış ve hazırlanışı gösterilmiştir. Öğrencilerden daha önce işlenmiş bir konu ile ilgili deney hakkında V-diyagramı hazırlamaları istenmiş, bir sonraki laboratuvar dersinde öğrencilerle yaptıkları V-diyagramları tartışılmıştır. Deney grubu öğrencilerine strateji kavratıldıktan sonra, difüzyon-osmos konularıyla ilgili deneyler yapılmıştır. Bu deneyler öğrenciler tarafından V-diyagramı ile bireysel olarak raporlaştırılmış, daha sonra grup halinde tartışılarak ortak bir V-diyagramı hazırlanmıştır. Şekil 1'de öğrencilerin hazırladıkları V-diyagramlarından bir örnek yer almaktadır.

Kontrol grubunda, deneyler geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiş, öğrenciler sonuçları klasik bir şekilde raporlaştırmışlardır.

Uygulama sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerine sontest olarak başarı testi tekrar uygulanmıştır.

Şekil 1. Bir öğrenci tarafından hazırlanan V-Diyagramı örneği



### Verilerin Analizi

Çalışma grubuna uygulanan başarı testinden elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Uygulama öncesinde çalışma grubuna uygulanan öntest başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t=0.870$   $p=0.392$ ). Öğrencilerin difüzyon-osmos konularındaki ön bilgileri açısından denk oldukları söylenebilir.

Difüzyon-osmos konularındaki deneylerin raporlarını V-diyagramı ile hazırlayan deney grubu ile klasik şekilde hazırlayan kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t= 2.128$ ,  $p=0.042$ ). Başarı testine ilişkin t-testi analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

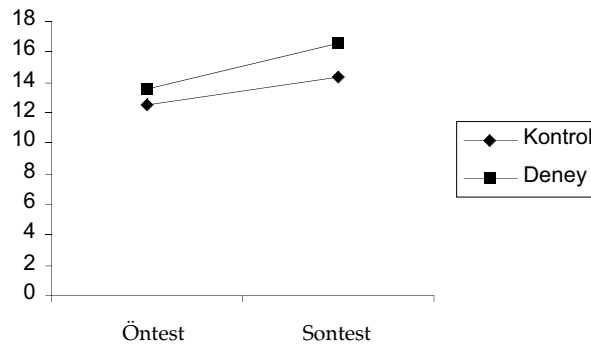
**Tablo 1:** Başarı testine ilişkin t-testi analizi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p
Öntest	Deney	14	13.57	2.34	0.870	0.392
	Kontrol	17	12.53	3.94		
Sontest	Deney	14	16.57	2.06	2.128	0.042*
	Kontrol	17	14.29	3.53		

\*  $p<0.05$

Şekil 2’de de görüldüğü gibi V-diyagramlarının kullanıldığı deney grubunun akademik başarısı ( $\bar{x}_{Deney}=16.57$ ), kontrol grubunun başarısından ( $\bar{x}_{Kontrol}=14.29$ ), daha yüksek bulunmuştur.

**Şekil 2:** Öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları ortalamalarının karşılaştırılması



### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, V-diyagramlarının kullanıldığı deney grubunun akademik başarısının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda V-diyagramlarının akademik başarıyı arttırdığına ilişkin elde edilen bu bulgu, Roth (1990), Esiobu ve Soyibo (1995), Robertson-Taylor (1985) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile de desteklenmektedir.

V-diyagramlarının akademik başarıyı arttırmasının yanı sıra; öğrencilere bilgilerini daha iyi organize etmelerinde, daha etkili bir biçimde araştırma ve öğrenmelerinde yardımcı olduğuna (Roth ve Bowen, 1993), öğrencilerin bilimsel bilginin nasıl geliştiğini görmelerine ve bilgilerini yapılandırılmalarına imkan sağladığına (Roehrig, Luft ve Edwards, 2001) ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Ayrıca Nakhleh (1994), anlamlı öğrenmeyi arttırmak, bilginin yapılandırılmasına öğrenciyi aktif olarak katmak, öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluk vermek amacıyla V-diyagramları ve kavram haritaları gibi araçlardan yararlanılması gerektiğini belirtmektedir.

Roth ve Roychoudhury (1993), V-diyagramı hazırlarken öğrencilerin etkin grup çalışmaları içine girerek tartışma ortamı oluşturduklarını, deneyde amaçlarının ne olduğunu ve neyi öğrenmeleri gerektiğini sorguladıklarını gözlemlemişlerdir.

V-diyagramları öğrencilerin derste öğrendikleri teorik bilgilerini laboratuvar çalışmalarına aktarmalarına imkan sağlayan etkili bir araç olarak kullanılabilir (Gurley-Dilger, 1992 ve Nakhleh, 1994). Bu araç sayesinde öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini arttırmada başarılı olunduğu görülmüştür (Lehman, Carter ve Kahle, 1985; Novak, Gowin ve Johansen, 1983; Robertson-Taylor, 1985).

Laboratuvarların araştırma, problem çözüme ve düşünmenin gerçekleştirildiği, gerçek bir öğrenme ortamından çok, geleneksel doğrulama yöntemiyle deneyler ve gözlemlerin yapıldığı ortamlar olarak kullanılması, öğrencilerin bilgilerini tam olarak yapılandırmalarını ve anlamlı öğrenmelerini engellemektedir. Bu durum, laboratuvarlarda, V-diyagramları gibi aktif öğretim stratejilerinin kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir.

V-diyagramları öğrencilerin fen derslerinin kavramsal ve işlevsel yanı arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmalarına yardımcı olarak, anlamlı öğrenmelerini desteklemektedir.

V-diyagramları ile öğretim yapılırken öğrencilerin;

- stratejiye aşına olabilmeleri için, tanıtım süresinin yeteri kadar uzun tutulması,
- hazırladıkları V-diyagramlarının değerlendirilerek, öğrencilere dönüt sağlanması,
- V-diyagramlarını bireysel olarak hazırladıktan sonra sınıf ortamında tartışarak, ortak bir diyagram oluşturmaları, bu stratejinin kullanımının etkililiğini arttırabilir.

Öğrenmeyi etkili ve eğlenceli hale getirmek için farklı öğretim yöntem ve stratejilerinden mümkün olduğu kadar yararlanılmalıdır. Öğretmenlerin bu tür öğretim stratejilerini kullanabilmeleri için, lisans öğrenimleri sırasında V-diyagramları tanıtılmalı ve kullanmalarına imkan verilmelidir.

#### Kaynakça

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., and Hanesian, H. (1978). **Educational Psychology: A Cognitive View (2nd ed.)**, Holt, Rinehart, and Winston, New York.
- Esiobu, G. O. and Soyibo, K. (1995). "Effects of Concept and Vee Mapping under Three Learning Modes on Students' Cognitive Achievement in Ecology and Genetics." **Journal of Research in Science Teaching**, 32 (9), 971-995.
- Fardenesh, H. (2002). "Learning Theory Approaches and Teaching Methods." **British Journal of Education Technology**, 33 (1), 95-98.
- Gurley- Dilger, L. (1992). "Gowin's vee." **The Science Teacher**, 59 (3), 50-57.
- Heinze-Fry, J.A., Crovello, T.J., and Novak, J.D. (1984). "Integration of Ausubelian Learning Theory and Educational Computing." **American Biology Teacher**, 46 (3), 152-156.
- Lehman, J. D., Carter, C. and Kahle, J.B. (1985). "Concept Mapping, Vee Mapping, and Achievement: Results of a Field Study with Black High School Students." **Journal of Research in Science Teaching**, 22 (7), 663-673.
- Mayer, R. E., (2002). "Rote Versus Meaningful Learning." **Theory Into Practice**, 41 (4), 226-332.
- Nakhleh, M. B., (1994). "Chemical Education Research in the Laboratory Environment." **Journal of Chemical Education**, 71 (3), 201-205.
- Novak, J. D. (2002). "Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners." **Science Education**, 86 (4), 548-571.
- Novak, J. D. and Gowin, D. B. (1989). **Learning How to Learn**. Cambridge University Press, New York.
- Novak, J. D., Gowin D. B. and Johansen, G. T. (1983). "The Use of Concept Mapping and Knowledge Vee Mapping with Junior High School Science Students." **Science Education**, 67(5), 625-645.
- Novak, J.D., (1990). "Concept Maps and Vee Diagrams: Two Metacognitive Tools to Facilitate Meaningful Learning." **Instructional Science**, 19, 29-52.
- Robertson-Taylor, M. (1985). **Changing the Meaning of Experience: Empowering Learners Through the Use of Concept Maps, Vee Diagrams, and Principles of Educating in Biology Lab Course**. Cornell University, Department of Education, (Unpublished Ph.D. Dissertation), Ithaca, NY.
- Roehrig, G., Luft, J. A. and Edwards, M. (2001). "Versatile Vee Maps." **The Science Teacher**, January, 28-31.
- Roth, W. (1990). "Map Your Way to a Better Lab." **The Science Teacher**, April, 31-34.
- Roth, W. M. and Roychoudhury, A. (1993). "Using Vee and Concept Maps in Collaborative Settings: Elementary Education Majors Construct Meaning in Physical Science Courses". **School Science and Mathematics**, 93 (5), 237-244.
- Roth, W.M., Bowen,M.(1993). "The Unfolding Vee." **Science Scope**, 16 (5), 28-32.



## THE EFFECT OF USING V-DIAGRAMS ON THE ACHIEVEMENT OF STUDENTS IN BIOLOGY LABORATORIES: EXAMPLES OF OSMOSIS AND DIFFUSION

**Mehmet YAKIŞAN\***

**Meryem SELVİ\*\***

**Rabia SARIKAYA \*\*\***

**Mahmut SELVİ\*\*\*\***

### Abstract

Science laboratory activities are often known for their potential role in helping students to construct meaningful knowledge. The use of laboratories for making experiments and observations by traditional methods instead of using them as a real learning environment through researches, problem solving and thinking, hinders the exact construction of students' knowledge and meaningful learning. This situation has made the use of active teaching strategies compulsory in science laboratories. The purpose of this study was to investigate the effect of V-diagrams on the achievement of students in biology laboratories. Obtained data were analyzed by t-test and results revealed statistically significant differences between the means of achievement scores of experimental and traditional groups in favour of the experimental group using V-diagram.

**Key Words:** V-diagrams, biology teaching, academic achievement, laboratory activities

\* Assistant; Gazi University, Faculty of Education, Department of Secondary Education Science and Mathematics Teaching, Biology Teaching Programme, Ankara.

\*\* Dr., Gazi University, Faculty of Education, Department of Secondary Education Science and Mathematics Teaching, Biology Teaching Programme, Ankara.

\*\*\* Dr.; Gazi University, Faculty of Education, Department of Primary Teaching, Primary School Teaching Programme, Ankara.

\*\*\*\* Dr.; Gazi University, Faculty of Education, Department of Secondary Education Science and Mathematics Teaching, Biology Teaching Programme, Ankara.

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM DERS PROGRAMLARININ UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Semra GÜVEN\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı, 2004 yılında ilköğretim için geliştirilen ve 2005-2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya geçirilen yeni ders programlarının uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin, yeni programların uygulanması, getirdiği yenilikler ve uygulamada karşılaşılan temel sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Ankara'da bulunan dört ilköğretim okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni(13 bayan, 7 erkek) üzerinde yürütülmüştür. Görüşme tekniği ile öğretmenlerin yeni ders programlarının uygulanması, getirdiği yenilikler ve uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre önceki ders programları ile yeni ders programları arasında farklar olduğu, yeni ders programlarının öğretmen rolünde değişikliklere neden olduğu ve yeni programların öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeni ders programlarının uygulanması için ayrılan ders sürelerinin yetersizliği, etkinliklerin uygulanması için gerekli araç-gereç ve yardımcı ders materyali eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi bazı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim, program reformu, öğretmen görüşleri, yapılandırıcı yaklaşım

## Giriş

Ülkeler, kendi vatandaşlarının zaman içinde değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve onların gelişen dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için eğitim felsefelerini, politikalarını ve ekonomilerini sürekli gözden geçirmek ve eğitim alanında bazı düzenlemeler yapmak zorundadırlar. Bu süreçte eğitimden beklenen, bireylere bilgiye ulaşmanın yollarını göstermek ve edindiği bilgiyi gerekli durumlarda kullanmalarını sağlamaktır. Dünyadaki birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, ülkemiz de son yıllarda hem kendi ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerini hem de dünyanın evrensel değerlerini dikkate alarak eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapmış ve yeni düzenlemeleri uygulamaya geçirmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında, Avrupa Birliğiyle işbirliği içinde yürütülen Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında Türk Milli Eğitiminde yeni bir düzenlemeye gitmiş ve eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Eğitimde reform niteliği taşıyan program geliştirme çalışmalarına ilköğretimin ilk beş yılında okutulan temel derslerin (Türkçe, Matematik, Ha-

\* Yrd.Doç.Dr.; Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

◆ Semra Güven

yat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji) öğretim programlarının aynı anda ve koordineli bir şekilde geliştirilmesi ile başlanmıştır. Geliştirilen yeni ders programlarının ülke genelinde uygulanmasına 2005-2006 öğretim yılında başlanmıştır(M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005/80 nolu genelge).

İlköğretim 1-5. sınıfların ders programlarının geliştirilmesinden sonra, ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıflarındaki temel derslerin (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji) öğretim programları da geliştirilmiş ve bu derslerin programları 2006-2007 öğretim yılında 6. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya geçirilmiştir. Daha sonra ilköğretimin farklı sınıf düzeylerindeki diğer derslerin (Bilgisayar, Görsel Sanatlar, İngilizce, Trafik ve İlk Yardım, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Beden Eğitimi, Düşünme Eğitimi, Halk Kültürü, Müzik, Satranç, Spor Etkinlikleri, Tarım, Teknoloji ve Tasarım) öğretim programları geliştirilmiştir. Bu derslerden Bilgisayar, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Düşünme Eğitimi, Halk Kültürü, Sanat Etkinlikleri ve Spor Etkinlikleri derslerinin yeni programları 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçirilmiştir. İngilizce, Trafik ve İlk Yardım ve Müzik dersleri programlarının 2007-2008 öğretim yılında; Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretim programının da 2008-2009 öğretim yılında uygulamaya geçirilmesi planlanmıştır(<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules>).

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından sonra çeşitli dönemlerde eğitim alanında birçok reform çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları eğitim sisteminin amaçlarına uygun öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalardır. Türkiye’de, ilköğretim alanında 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1962, 1968 ve 1997 yıllarında program geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu programlar incelendiğinde 1968 programından sonra, bilim ve teknikteki yeniliklere ayak uydurmak için bazı derslerin (fen bilgisi, matematik, beden eğitimi vs.) programlarında, bazı derslerin de (sosyal bilgiler, din bilgisi ve ahlak vs.) konularında değişikliğe gidilmiştir (Gülcan vd, 2003).

Türk Milli Eğitim sisteminde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretim programlarının geliştirilme çalışmalarında programların bir bütün olarak geliştirilmesi yerine, ihtiyaç duyulan dersler ya da derslerin konularında değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Oysaki bir eğitim sistemi; amaçlar, öğretim programları, öğretmen ve yöneticilerin hizmet öncesi, hizmet içi eğitimi ve özlük hakları, ders araç ve gereçleri, okul binaları, mali kaynaklar, değerlendirme modelleri, merkez ve taşra örgütü yapısı ve yasal dayanakları, okul ve ailenin işbirliği, öğrenci özellikleri ve öğretim yöntemi ve uygulamaları gibi çeşitli öğelerden oluşan bir alt sistemler topluluğudur (Karagözoğlu, 2005, 3). Bu bakımdan programlar geliştirilirken olaya çok boyutlu yaklaşılması gerekir.

2004 yılında geliştirilen ve tüm ülke genelinde 2005-2006 yıllarında uygulanmasına geçilen ilköğretim ders programlarının geliştirilmesinin gerekçelerinden bazıları, bilgi toplumu için gerekli olan daha işlevsel bir model oluşturma, dünyadaki yeni gelişmelere uyum sağlamaya çalışan bireylerin değişen ve çeşitlenen beklentilerinin artması ve bireylere yaşam boyu ihtiyaç duyabilecekleri temel yaşam becerileri kazandırmaktır. Programların referans noktaları ise şu şekilde sıralanmaktadır (T.C. M.E.B. Tebliğler Dergisi 2004, 23):

- Ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görme,

- Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesi,
- Dünyada yaşanan tüm değişimler ve gelişmeler,
- Avrupa birliği normları ve eğitim anlayışı,
- Ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesi, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesi ve ortaya çıkan sonuçları.

2004 ilköğretim ders programlarının geliştirilme sürecinde, katılımcı bir yaklaşım izlenerek toplumun her kesiminden konu ile ilgili kişi ve kuruluşların katılımları sağlanmış ve yapılan katkılar her aşamada değerlendirilmiştir. Program geliştirme sürecinde, 38 sivil toplum kuruluşu, 8 üniversiteden akademisyenler, 26304 öğrenci, 9192 veli, 2259 öğretmen ve 697 müfettiş katılımcı olarak katkı sağlamıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules>). Bu süreçte çeşitli ülkelerin (Yunanistan, Bulgaristan, İrlanda, İskoçya, Avustralya, ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Kanada) eğitim sistemleri incelenerek, ülkelerin eğitim süreciyle bireylere kazandırılmasını istedikleri özellikler belirlenmiştir (ME.B. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2005, 7). Program geliştirme sürecinde çalışma komisyonlarının hazırladıkları taslak programlar, konuyla ilgili akademisyen, öğretmen, müfettiş ve müdürlerin görüşlerine sunulmuş ve alınan geri bildirimler komisyonlar tarafından değerlendirilerek programlar üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılan programlara, Türkiye'nin bütün illerinden davet edilen belli bir sayıdaki müdür, müfettiş ve öğretmenlerin görüşleri alınarak daha kapsamlı bir çalışmayla son şekli verilmiştir. Öğretim programları, 2004-2005 öğretim yılında Türkiye'nin 9 ilinde (İstanbul, Ankara, İzmir, Samsun, Diyarbakır, Kocaeli, Bolu, Hatay, Van) ve bu illerden seçilen 120 pilot ilköğretim okulunda deneme amacıyla uygulanmıştır. Programlar uygulama sonuçlarına göre yeniden gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İlköğretim ders programları ülkemizde eğitim alanında bazı değişikliklere neden olmuştur. Bu değişikliklerden en önemlileri aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

- Olguların parçalara bölünerek her bir parçanın ayrı ayrı analiz edildiği, mekanik, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen davranışların temel alındığı "davranışçı yaklaşım"dan, bireyin çeşitli uyaranlarla etkileşime girerek bunları anlamlandırdığı ve bilgiyi kendisinin yapılandığı "yapılandırma yaklaşım"a geçilmiştir (ME.B. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2005, 256).
- Öğretim programlarında yapılan yeniliklerle okullar "öğreten kurum" anlayışından "öğrenme kurumu" anlayışına dönüşmüştür.
- Derslerin içerikleri, aktif öğrenme tekniklerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Yeni öğretim programları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin derse aktif katılımı sağlayan etkinlik merkezli bir program olduğu için, öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitapları ve çalışma kitaplarında etkinliklere daha çok yer verilmiştir.
- Her dersin kendine özgü temel becerilerinin yanında, öğrencilerde gerçekleştirilmesi düşünülen ortak beceriler (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma ve karar verme) belirlenmiştir.
- Yeni ilköğretim programları, bireylere günlük yaşamda kullanabilecekleri temel yaşam becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır.

◆ **Semra Güven**

- İlköğretim ders programlarıyla öğrencilerin; öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi olumlu kişisel nitelik ve değerleri geliştirmeleri amaçlanmıştır.
- Ölçme ve değerlendirmeye ilgili olarak ürün değerlendirme yanında sürecin değerlendirilmesi de esas alınmıştır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarının (çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri vb.) yanı sıra, alternatif ölçme ve değerlendirme (görüşme, gözlem, portfolyo değerlendirme, akran değerlendirme formları, öz değerlendirme formları, sözlü sunum değerlendirme formları, performans ödevi, araştırma kağıtları vb.) uygulamaları derslerin programlarında yer almıştır.

**Yeni Ders Programlarının Uygulanmasında Sınıf Öğretmeninin Değişen Rolü**

2004 ilköğretim ders programlarının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımın en belirgin özelliği öğreneni merkeze alan bir yaklaşım olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin sınıftaki rolü, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul etmek değil, yeni bilgileri önceki yaşantılarıyla bütünleştirmek, bilgiyi yorumlayabilmek ve kendinin ulaştığı bilgiyi zihninde yapılandırmaktır. Öğrencilerin bu rollerinin gerçekleştirilmesinde öğrenme ortamlarının uygunluğu oldukça önemlidir. Öğrenciler için sınıfta uygun ortamı sağlayan ve onların öğrenmelerine yardımcı olan kişi ise, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre öğretmenin rolü; öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunma, bireye uygun etkinlikler yaratma, onların işbirliği içinde düşüncelerini rahatça ifade edebilecek ortamları oluşturmadır (Brooks ve Brooks,1999). Yapılandırmacı kuramı benimseyen öğretmenler, öğrencilere hazır bilgi vermez. Öğrencilerin etkinliklerle ve yönlendirmelerle bilgiye ulaşabilecekleri durumda onların keşfetmelerini bekler ve gerekli yerlerde rehberlik eder (Akpınar vd., 2005). Sınıf ortamında yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin yapması gerekenler şunlardır (Carpenter, 2003):

- Açık-uçlu sorular sorma
- Sorulardan sonra öğrenciye bekleme fırsatı verme
- Yanıt için öğrencilere fırsat verme
- Dersi sürdürmek için öğrencilerin cevaplarına fırsat verme
- Birbirleriyle tartışmaları konusunda öğrencileri cesaretlendirme
- Öğrencilerin kullanımı için somut materyaller sağlama
- Öğrencilerin doğru cevaplarından ziyade onların düşünmelerine odaklanma
- Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi en üst düzeye çıkarma ve duyarlı yaşantıların çeşitliliğini sağlama
- Derse katılımı sağlama
- Öğrenmenin oluşmasını sürekli değerlendirme
- Sorun merkezli etkinlikler oluşturma
- Öğrencilerin var olan düşüncelerinden hareketle plan yapma
- Üniteler için öğrenme amaçları belirleme
- Temel kavramlar üzerine odaklanma

- Düşünmeyi öğrenme ve işbirlikli öğrenmeyi güçlendirmek için stratejiler kullanma
- Öğrencilerin ön bilgilerinin gerekli yerlerde ortaya çıkmasına yardımcı olma
- Öğrencilerin doğal merakını güçlendirme

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ve uygulamaya konulan yeni programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişen rolü, artık bilgiyi aktaran değil, öğrencilerin etkin ve yaratıcı katılımlarını desteklemek, onların çalışmalarında rehber olmak ve onlara uygun öğrenme ortamları düzenlemektir. Öğretmenlerin, yeni programlardan kaynaklanan rollerinin gereğini yapabilmeleri için araştırmacı ve sürekli kendilerini geliştirici olmaları gerekir. Programların uygulanabilirliği ve başarısı, programı uygulayan öğretmenlerin nitelik ve tutumlarıyla son derece ilişkilidir. Programların uygulanması sırasında öğretmenlerin desteklenmesi ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi oldukça önemlidir.

Bu nedenle bu araştırmada, yeni ders programlarının uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin yeni programların uygulanması, getirdiği yenilikler ve uygulamada karşılaşılan temel sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, bu süreçte öğretmenlerin eğitimine katkı sağlaması ve programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara çözümler getirmesi beklenmektedir.

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme bakımından tercih edilen bir araştırma tekniğidir (Ekiz, 2003, 25). Bu nedenle konuyu daha ayrıntılı inceleyebilmek amacıyla böyle bir teknik kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde Ankara’da bulunan ilköğretim okullarından seçilen dört ilköğretim okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 13’ü bayan, 7’si erkektir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış ve katılımcılara önceden hazırlanan dört açık-uçlu soru sorulmuştur. Araştırmada açık-uçlu soruların kullanılması, görüşme sürecine daha fazla esneklik kazandırmakta, görüşülenlere daha fazla konuşma imkanı vermekte ve daha detaylı bilgiler almayı sağlamaktadır (Kuş, 2003, 185). Görüşmeler sırasında katılımcılara, aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Önceki ders programları ile yeni ders programlarını karşılaştırdığınızda; aralarında ne gibi temel farklılıklar görüyorsunuz?
2. Yeni ders programlarının uygulanmasıyla öğretmenlik rolünüzde ne gibi değişiklikler oldu?

◆ Semra Güven

3. Yeni ders programlarının, öğrencilerinize ne gibi yararları olduğunu düşünüyorsunuz?

4. Yeni ders programlarının uygulanması sırasında yaşadığınız en önemli sorunlar nelerdir?

Katılımcıların yukarıdaki sorulara verdikleri cevaplar görüşme sırasında araştırmacı tarafından kısa notlar şeklinde yazılarak kaydedilmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Görüşme sırasında kaydedilen yanıtlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu süreçte her soruya tüm katılımcıların verdikleri yanıtların bir listesi çıkarılmış ve her soruya ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır.

#### **Bulgular**

Araştırmada katılımcılara sorulan her soruya verilen yanıtların incelenip değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

#### **Önceki Ders Programları ile Yeni Ders Programları Arasındaki Temel Farklılıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlerin “Önceki ders programları ile yeni ders programlarını karşılaştırdığımızda; aralarında ne gibi temel farklılıklar görüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiş ve elde edilen görüşler belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir:

- Yeni ders programları önceki ders programlarına göre daha çok öğrenci merkezlidir. Buna dayalı olarak öğrencilerin derse katılımını daha çok sağlamakta, onları daha aktif ve dersten zevk alıcı hale getirmektedir.
- Yeni ders programlarının kazanımları önceki ders programlarına göre öğrencinin günlük yaşamı ile daha çok ilişkilidir.
- Önceki ders programları yoğun bilgi içerirken, yeni ders programları öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlamak için etkinliklere daha çok yer vermektedir.
- Yeni ders programları önceki ders programlarına göre öğrencilerin daha çok araştırma yapmalarını sağlamakta ve kalıcı öğrenmelere neden olmaktadır.
- Yeni ders programlarının uygulanmasıyla birlikte ilk defa ders kitaplarının yanında öğrenci çalışma kitaplarının olması daha planlı ve etkili bir öğretimi sağlamaktadır.
- Yeni ders programlarıyla birlikte öğretmen klavuz kitapları öğretmenin ders hazırlığını kolaylaştırmakta ve yükünü hafifletmektedir.
- Yeni ders programlarında daha ayrıntılı ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmektedir. Öğrenciler öğretim yılının belli zamanlarında değil, sürekli olarak değerlendirilmektedirler.

#### **Yeni Ders Programlarının Öğretmen Rolünde Yaptığı Değişikliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlerin “Yeni ders programlarının uygulanmasıyla öğretmenlik rolünüzde ne gibi değişiklikler oldu?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiş ve elde edilen görüşler belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir:

- Yeni ders programları öğretmenlerin rehberlik rolünü daha çok arttırmıştır.
- Önceki ders programlarına göre, yeni ders programları öğretmenlerin sınıfta daha aktif olmalarını gerektirmiştir.
- Öğrencilere sadece bilgi aktarıcılık değil, öğrencilerle birlikte araştırıp keşfeden ve öğrenen öğretmen rolü ön plana çıkmıştır.
- Öğretmenin velilerle işbirliğine girme zorunluluğu artmıştır.
- Yeni programa dayalı derslerin işlenişi sırasında önceki programlara göre daha farklı aktif öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması gerekmektedir. Örneğin öğretmenlerin sık sık drama, beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme gibi teknikleri kullanmaları daha gerekli hale gelmiştir.
- Yeni ders programları öğretmenin ders öncesi hazırlıklarını daha gerekli hale getirmiştir. Özellikle öğretmen kılavuz kitaplarının önceden incelenmesi ve sınıf içinde yaptırılacak etkinlikler için hazırlık yapılması gerekmektedir.
- Önemli bir rol değişikliğine neden olmamıştır.

#### **Yeni Ders Programlarının Öğrencilere Sağladığı Yararlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlerin “Yeni ders programlarının, öğrencilerinize ne gibi yararları olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiş ve elde edilen görüşler belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir:

- Yeni programlar öğrencilerin araştırma becerilerini ve buna dayalı olarak merak ve yaratıcılıklarını arttırmıştır. Örneğin, öğrencilerin çeşitli projeleri üretmelerine neden olmuştur.
- Öğrenciler günlük hayatta karşılaşılabileceği sorunlarla daha kolay başedebilecekleri temel yaşam becerileri kazanmaktadır.
- Yeni programlar öğrencilerin derslere daha aktif ve zevkle katılımını sağlamıştır.
- Öğrencilerin çevrelerine karşı duyarlılıkları artmakta ve kendini ifade edebilen, haklarını savunabilen daha sosyal bir kişiliğe sahip bireyler olmaktadır.
- Öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte grup çalışmaları yapmayı, birbirlerini dinlemeyi ve nezaket ifadeleri kullanmayı öğrenmektedirler.
- Öğrenciler sınıfta yapılan etkinlikler aracılığıyla sık sık kendi yaşantılarından verdikleri örneklerle kendilerini tanıma fırsatı buluyorlar ve duygularını daha rahat ifade edebiliyorlar.
- Öğrencilerin proje ve araştırma ödevlerini yapabilmeleri için internet kullanımını artmıştır.

#### **Yeni Ders Programlarının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan En Önemli Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlerin “Yeni ders programlarının uygulanması sırasında yaşadığınız en önemli sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiş ve elde edilen görüşler belirtilme sıklığındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir:

- Derslerin kazanımlarının gerçekleştirilmesi amacıyla sınıfta yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerin sonunda yapılan ölçme-değerlendirme uygulama-



◆ Semra Güven

ları için ayrılan ders saatlerinin süresi yetersiz kalmaktadır. Etkinlikler için daha fazla zamana ihtiyaç duyulması, programın zamanında yetişemeyeceği kaygısını yaratmaktadır.

- Öğretmenler yeni ders programlarının içeriğini ve uygulanışını hizmet içi eğitim çalışmaları ile yeterince tanımadan, kendilerini programların uygulanması içinde bulduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, yeni ders programlarının gereği olarak sınıfta yapılacak etkinliklerin çeşitli araç-gereç ve yardımcı ders materyallerinin kullanılmasını gerektirdiğini ancak bu konuda yetersizlikler yaşandığını belirtmişlerdir.
- Yeni programlar velilerle daha çok işbirliğini gerektirdiği halde, bazı veliler çocuklarıyla yeterince ilgilenmemektedirler.
- Sınıfların kalabalık olması programın uygulanmasını güçleştirmektedir.
- Yeni ders programlarıyla birlikte öğrencinin bir derse ilişkin hem çalışma kitabı, hem de ders kitabı bulunmaktadır. Öğrencilerin her gün ders programlarına göre getireceği kitap sayısı artmış ve dolayısıyla çantalarında taşımaları gereken ağırlık artmıştır.
- Yeni programların getirdiği alternatif ölçme araçlarının (öz değerlendirme, akran değerlendirme, araştırma kâğıtları, proje çalışması, gözlem formları vs) uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda bilgi eksikliği duyulmaktadır.

### Tartışma

Bu bölümde sınıf öğretmenlerine yöneltilen soruların sırasına uygun olarak sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarına ilişkin görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin “önceki ders programları ile yeni ders programları arasındaki temel farklılıklara” ilişkin görüşleri incelendiğinde, en önemli farkın yeni ders programlarının önceki ders programlarına göre daha çok öğrenci merkezli olduğu, öğrencileri daha aktif hale getirdiği ve onların günlük yaşamları ile daha çok ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç yapılandırmacı eğitim anlayışına göre hazırlanan yeni ders programlarının temel felsefesi ile uygunluk göstermektedir. Yeni ders programlarının amacı, öğrenci merkezli, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını önemseyen, öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayan ve öğrenmekten keyif alan mutlu bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, yeni ders programlarının önceki ders programlarına göre bir başka farkı da, yeni ders programlarının öğrenciye doğrudan bilgi vermek yerine onların bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlayan bir program olmasıdır. Yapılandırmacılıkta öğretmen, kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihnine aktaramaz. Bunu yapmaya çalışsa bile, öğretmenin anlattıkları öğrenciler tarafından aynen alınmaz. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür (Açıkgöz, 2002, 64).

Öğretmenler, bu yeni programlarla birlikte ilk kez kullandıkları öğretmen kılavuz kitaplarının kendileri için çok yararlı olduğunu ve iş yüklerini hafiflettiğini belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı ve özel yayın evleri tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları incelendiğinde, kitaplarda her ders saati için öğretmenin sınıfta yapacağı etkinlikler ders planı çerçevesinde ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu çalışma-

da öğretmenler, ders planlarının kendilerine hazır verilmesinden oldukça memnun olduklarını belirtmişlerdir. Çünkü öğretmenler ders planı hazırlamak için geçireceği zamanı etkinliklere hazırlanmak için geçirmektedirler. Sınıf ortamında gerçekleştirilmesi düşünülen etkinlik ya da etkinlikler aynı zamanda öğretmenin yapacağı ders planının kendisini oluşturmaktadır. Bu durumda öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde, etkinlikleri uygulaması, aynı zamanda ders planını da uygulaması anlamına gelmektedir

Yeni ders programlarının öğretmen rolünde yaptığı değişikliklere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin rollerinde bazı değişiklikler olduğu görülmektedir. Bunlar arasında öğretmenlerin özellikle öğrencilere rehber olan, öğrenen, araştıran, öğrencilerle işbirliği rollerinin daha çok ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Öğrenciyi aktif kılma ve onlara iyi bir rehber olma, etkili öğretimin temel ilkelerinden biridir (Güven, 2004). Ayrıca öğretmenler, yeni programlarla birlikte derslere daha hazırlıklı gelme gereğini hissetmektedirler. Çünkü öğretmenler, önceki programlara göre sınıfta yapılması gereken birçok etkinliğe rehberlik etmek durumundadır. Katılımcılar, yeni ders programlarıyla birlikte, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin aktif öğretim teknikleri konusunda kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında öğretmenler, sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme değil, yeni programlarla kullanılmaya başlayan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamaya başlamışlardır. Zaten yeni programların önemli yeniliklerinden biri de geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarının (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirme testleri) yanında, alternatif ölçme-değerlendirme (akran değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem, görüşme, portfolyo değerlendirme, araştırma kâğıtları, performans ödevi vs.) uygulamalarına yer vermesidir. Alternatif değerlendirme, öğrencilerin düşünce, performans ve tutumlarını anlama, problemlerini tespit etme, anlama düzeylerini belirleme ve düşüncelerini yansıtmaları için onları cesaretlendirme gibi amaçlar içermektedir (Beyer, 1993, 12).

Bu araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, öğretmenlerin çoğu öğretmen rollerinde önemli değişiklikler olduğu görüşünde iken, sadece iki öğretmen yeni programların kendilerinde önemli bir rol değişikliğine neden olmadığı görüşündedir.

Yeni ders programlarının öğrencilere sağladığı yararlarla ilişkin bulgular incelendiğinde, bu programlarla öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden oldukça geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli öğrenim modeline göre hazırlanan yeni programın öğrencilere sağladığı en önemli katkısının onların araştırma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Yeni ders programlarının önemli özelliklerinden biri de, her dersin kendi konu alanına yönelik kazandırılması gereken becerilerinin yanında, her derste kazandırılması gereken ortak becerilerin de (Araştırma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel konuşma, karar verme becerileri) bulunmasıdır. Öğretmenlerin, programın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin bu ortak becerileri kazandıklarını belirtmeleri, programın amaçlarına ulaştığı anlamına gelmektedir.

Öğretmenler yeni programlarla birlikte öğrencilerin, gerçek yaşamda karşılabileceği sorunların üstesinden gelebilecek temel yaşam becerilerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu da zaten yeni programların en önemli amaçlarındanıdır.

◆ Semra Güven

Öğretmenler yeni ders programlarının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin derslere daha aktif katıldıklarını, çevrelerine karşı daha duyarlı olduklarını ve kendilerini ifade eden bireyler olarak yetiştiklerini belirtmişlerdir. Yeni programlarda, öğrencilerin kazanmaları gereken beceriler yanında, kazanmaları gereken kişisel nitelikler ve değerler (öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme) de yer almaktadır. Bu sonuç, yeni programın öğrencilere bu değerleri kazandırdığını göstermektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin derslerde ve özellikle grup çalışmalarında birbirlerini dinleyen ve birbirlerine karşı nezaket ifadeleri kullanan kişiler olmalarını, yeni programların öğrencilere olan diğer bir katkısı olduğunu belirtmektedirler. Programın dayandığı yapılandırmacı eğitim yaklaşımının özelliği dikkate alındığında, bir grup çalışması olarak bilinen işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması gereken yöntemlerden biridir. Araştırmanın bu konudaki sonucuna göre öğretmenlerin, programın özelliğinden kaynaklanan işbirlikli öğrenme yöntemini kullandıkları anlaşılmaktadır. Son yıllarda öğretmen eğitimiyle ilgili hizmet-içi eğitim çalışmalarında da bilginin kritik edildiği ve kullanıldığı işbirlikli öğrenme yöntemleri oldukça dikkat çekici bir şekilde yer almaktadır (Bandiera vd., 2006).

Ayrıca öğretmenlerin yanıtlarından, önceki yıllara göre öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımlarında artış olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin araştırma ve proje ödevleri için sık sık bilgisayara ihtiyaç duymaları, okullarda, kütüphanelerde ve evlerde bilgisayar ortamlarının oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir. Zaten yeni programların uygulanmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda bilgisayar sayılarını ve internet bağlantılarını arttırmıştır.

Yeni ders programlarının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler incelendiğinde, en önemli sorunun programın uygulamasına ayrılan sürenin yetersizliği olduğu anlaşılmaktadır. Bu da yeni ders programlarında gerçekleştirilmesi düşünülen kazanım sayılarının fazla olabileceğini düşündürmektedir. Kazanım sayısının çokluğu sınıfta yapılması gereken etkinlikler ve ölçme değerlendirme uygulamalarının da yoğunluğunu arttıracaktır. Bu durum da, öğretmenlerin programı istenilen sürede tamamlayamayacağı kaygısı taşımasına neden olabilmektedir.

Ayrıca öğretmenler yeni ders programlarının içeriğini ve uygulanışını yeterince tanımadan, kendilerini bir anda programı uygulayan kişiler olarak bulduklarını sorun olarak belirtmişlerdir. Bu durum ülke genelinde görev yapan çoğu sınıf öğretmenlerinin, program değişimine uyum sağlamaları için onların mesleki gelişmelerini destekleyen hizmet-içi eğitim çalışmalarına yeterince zaman ayrılmadığını düşündürmektedir. Oysa program geliştirme reformu ile öğretmen eğitimi çalışmaları paralel bir şekilde yürütülmeli ve birbirini desteklemelidir (Huang, 2004).

Öğretmenlerin karşılaştığı önemli sorunlardan biri de etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan fiziksel donanım ve araç-gereç yetersizliğidir. Yeni ders programları etkinlik temellidir ve etkinlikler için bazı araç-gereçlere ve yardımcı ders materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan özellikle okulların fiziki donanımlarının programın öngördüğü etkinliklere cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenler yeni programların uygulanmasıyla ilgili olarak, veli desteğinin ve onlarla işbirliğinin önemli olduğunu, ancak bu desteği her zaman velilerin göstermediklerini belirtmektedirler. Öğretmen-veli ilişkileri konusunda yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %51.11'inin, eğitim-öğretim sürecinde velilerden işbirliği beledikleri ortaya konmuştur (Güven, 2001). Yeni program, öğretmenin okulda öğrencilere rehber olması kadar, ailelerin de çocuklarına okulla ilgili ödevleri konusunda evde destek olmalarını ve öğretmen-veli işbirliğini gerektirmektedir.

Ayrıca öğretmenlerden alınan yanıtlardan, bazı sınıfların kalabalık olmasının programların uygulanmasında önemli bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Sınıfların kalabalık olması, yeni programın "öğrenci merkezli" temel felsefesine ters düşmektedir. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri tanınması, etkinlikleri uygulaması, değerlendirilmesi ve eksiklikleri giderici çalışmalara devam etmesi oldukça güç ve zaman alıcıdır.

Yeni programların uygulanmasında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda sorunlara sahip oldukları ve bu konuda eksikliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programlar, geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarının yanısıra alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarını da zorunlu hale getirmiştir. Öğretmenler önceki programlarda geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaktaydılar. Ancak yeni programların uygulamaya başlamasıyla öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle tanışmışlar ve bunları uygulamak zorunda kalmışlardır. Bu konuda başlangıçta bazı sorunlar yaşamaları beklenen bir durumdur.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda yeni ders programlarının sınıf öğretmenleri tarafından daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanması için yapılacak çalışmalara ilişkin bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

- Öğretmenlere gerek hizmet-öncesi, gerekse hizmet-içi eğitimle yeni programlara uygun öğretim yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme konularındaki yeterliliklerini artırmak amacıyla öğretmen eğitiminde kapsamlı çalışmalara yer verilmelidir.
- Programların uygulanabilirliğini kolaylaştırmak için okulların fiziki donanımları daha yeterli hale getirilmeli ve destekleyici ders materyalleri geliştirilmelidir.
- Yeni ders programlarında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinde, derslere ayrılan sürenin yetersizliğini gidermek için, ders programlarının içerikleri yeniden gözden geçirilmelidir.
- Velilere yönelik tanıtıcı ve eğitici çalışmalara yer verilmeli, öğretmen-veli işbirliği geliştirilmelidir.
- Yeni programlarına dayalı etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için kalabalık sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasıyla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

◆ Semra Güven

**Kaynakça**

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün (2002). **Aktif Öğrenme**. Birinci Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AKPINAR, Ercan ve ERGİN, Ömer (2005). "Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü" **İlköğretim-Online**, 4(2), 55-64, <http://ilkoğretim-online.org.tr>
- BANDIERA, Milena ve COSTANZA Bruno (2006). "Active/ Cooperative Learning in Schools", **Journal of Biological Education**, 40(3), 130-134.
- BEYER, Ann (Ed.) (1993). **Alternative Assessment**. USA: Dale Seymour Publications.
- BROOKS, G. and BROOKS, M.G. (1999). "The Courage to be Constructivist". **Educational Leadership**, November, 18-24.
- CARPENTER, Sheree (2003). "Constructivism" **Australian Primary Mathematics Classroom**, 8(1):29-32.
- EKİZ, Durmuş (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram ve Metodolojileri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÜLCAN, G. Murat; TÜRKELİ, Yahya; PARABAKAN, Fatma; ŞÖLEN, Aysun; ALBAYRAK, Fadime. (2003). **Türkiye'de İlköğretimin Dünü, Bugünü ve Yarını**, Milli Eğitim Basım Evi, İstanbul.
- GÜVEN, İsmail(2004). "Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler". **Milli Eğitim**, 32(164), 127-141.
- GÜVEN, Semra (2001). "Sınıf Öğretmenlerinin Okul-Veli İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Beklentileri". **Yaşadıkça Eğitim**, sayı 70, 31-37.  
<http://www.ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules> , 20 Aralık 2006.
- HUANG, Fuquan (2004). "Curriculum Reform in Contemporary China:Seven Goals and Six Strategies". **Journal of Curriculum Studies**, 36(1), 101-104.
- KARAGÖZOĞLU, Galip (2005). "Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış", Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, 3-6.
- KUŞ, Elif (2003). **Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (Ağustos 2004). Cilt: 67, sayı:2563.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1,2, ve 3. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). **"İlköğretim Programlarının Uygulanması"** konulu 2005/80 nolu genelge.

## THE CLASSROOM TEACHERS' VIEWS CONCERNING THE APPLICATION OF THE NEW PRIMARY SCHOOL PROGRAMMES

---

Semra GÜVEN\*

### Abstract

The aim of this research is to discover classroom teachers' views concerning the application of the new programmes which were developed in 2004 for primary schools and which were put into practice in 2005-2006 academic year, innovations, and the problems encountered in application. Qualitative research technique was employed in this study. The research was performed with 20 teachers (13 female and 7 male teachers) working in four primary schools in Ankara in 2006-2007 academic year in the fall semester. The teachers' views on the application of the new programmes, innovations introduced, and application problems were obtained in the research through interview. Teacher views made it clear that the new programmes were different from the old ones in teaching approach, aims, evaluation and contents, that the new programmes led to changes in teachers' roles, and that they contributed to students' personal as well as social development. Apart from that, it was found out that class time was not sufficient, teaching materials and teaching aids were insufficient in the application of activities. Moreover crowded classrooms were also mentioned problems.

**Key Words:** primary school education, programmes reform, teacher views, constructivist approach

---

\* Assistant Professor; Gazi University, Faculty of Vocational Education, Department of Educational Sciences.

# DEĞİŞMENİN KAVRAMSAL MODELLERİ VE DEĞİŞME SÜRECİNDE EĞİTİM YÖNETİCİSİNİN YETERLİKLERİ

Feyyat GÖKÇE\*

## Özet

Eğitim kurumları değişme sorunlarıyla en çok karşı karşıya kalan örgütlerin başında gelmektedir. Bu nedenle eğitim alanındaki değişmelerin yönetilmesinde yönetici yeterlikleri büyük önem taşımaktadır. Eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin yeniden tanımlanarak değişme sürecinin etkili yönetilmesine katkı sağlamak bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaç için Nevşehir ilinde görevli; 22 ilköğretim müfettişi, 89 asil ilköğretim müdürü ve 383 ilköğretim okulu öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Değişme yönetimi yeterliklerini içeren anketle elde edilen veriler, SPSS programında analiz edilmiş, yüzdeler ve aritmetik ortalamalar yardımıyla yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenleri eğitim yöneticilerinin  $X=2,60-3,39$  aralığında "Orta" düzeyde değişme yönetimi yeterliklerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Müfettiş, müdür ve öğretmen görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark grupların eğitim sisteminin farklı konum ve alanlarında bulunuyor olmalarından kaynaklanmış olabilir. Araştırma ile elde edilen sonuçlara göre eğitim yöneticilerinin klasik değişme modeli çerçevesinde değişmeyi değerlendirdikleri söylenebilir. Eğitim sisteminin tümünde ortak bir değişme kültürünün yaratılması gerekliliği bu araştırmanın önerisi olarak belirtilebilir.

**Anahtar Sözcükler** : Eğitimde değişim yönetimi, eğitim yöneticisinin yeterlikleri, yönetsel yeterlikler

## Giriş

Birkaç yüzyıldan bu yana süregelen siyasi, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişmeler, yeni gereksinimlere neden olarak toplumsal yaşamın ve kurumlarının temel değerlerini farklılaştırmıştır (Thody 1998, 232). Eğitim, günümüz hızlı değişme sürecinde yeni gereksinimlerin karşılanmasında ve farklılaşan değerlerin yönetilmesinde kendisinden çok şey beklenen kurumların başında gelmektedir (Crowther, 1997, 7). Bu nedenle eğitimsel değişimin sahiplenilmesi ve gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin değişme yönetimi yeterliklerinin kuramsal açıdan irdelenmesi ve değişme modelleri açısından değerlendirilmesinin bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir (Balci, 2000, 507).

## Değişme Sürecinde Yönetici Yeterlikleri

Değişme sürecinde eğitimsel değişmelerin gerçekleştirilmesi üst düzey yönetsel yeterlikleri zorunlu kılar. Yönetsel yeterlikler, örgütsel verimliliğin sağlanmasın-

\* Yrd. Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

da, yöneticinin sahip olduğu yönetim anlayışına uygun olarak sahip olduğu bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlardan oluşan bir performans ölçütü olarak değerlendirilebilir (Lagan, 1997, 2). Ancak yönetimle ilgili anlayış ve kuramların sürekli olarak değişmesi nedeniyle üzerinde anlaşılmış bir yeterlik kavramından söz etmek zordur (Hoffman, 1999, 275).

Boyatzis (1982), Kotter (1988), Cockerill (1989) yaptıkları araştırmalarla etkili yönetimde yeterliklerin önemli rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Başarılı ve etkili yöneticiler olmada yönetsel yeterlikleri Davis ve Diğerleri (1996) yönetsel, iletişim, kişilerarası beceriler, liderlik ve motivasyon becerileri olarak beş grupta ele almaktadır. Birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur ki; motivasyon, kişisel ve kişiler arası bilişsel düzeydeki yönetsel yeterlikler başarılı yönetici olmanın temel koşullarındandır. Boyatzis ve Renio (1989), Mintzberg (1993), Kotter (1998), Schroder (1989), Davis ve Diğerleri (1996) etkili yönetimde üst düzey yöneticilik için kişiler arası beceriler ve yeterliklerin oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Tasarlama, hedef oluşturma, önceleştirme, bireyleri şekillendirme, takım oluşturma, yenileştirme, gelişmeyi destekleme, yön verme, duyarlı hale getirme, odaklanma, bilgiyi araştırma, inceleme, farklılaştırma gibi becerileri yönetsel yeterlikler olarak değerlendirmişlerdir (Hunt ve Baruch, 2003, 729-735).

Whetten ve Cameron (1993) ile Covey (1992) ise yaptıkları araştırmalarda; değişme sürecinde sözel iletişim, stres ve zamanı yönetme, bireysel kararları yönetme, problemleri anlama, tanımlama ve çözme, görevleri dağıtma, vizyon sahibi olma ve amaç oluşturma, kendinden farkındalık, takım oluşturma ve çatışmayı yönetme gibi davranışsal becerileri etkili yöneticinin yeterlikleri olarak belirtmişlerdir.

Örgütsel amaçların yerine getirilmesinde özellikle eğitimdeki üst düzey yöneticiler için farklı iş becerisine gereksinim vardır. Çünkü üst düzey eğitim yöneticileri eğitim sistemlerinin yapısal örgütlenme özelliklerine göre farklı rollere sahiptirler (Pickett, 1998, 103-104). Bununla birlikte bilişsel olarak, problem çözme becerisi, farklı alanlarda performansın nasıl arttırılacağını bilme, esnek olabilmek, değişme süreci bilgisine sahip olma, takım çalışması yapabilmek ve çatışmayı çözme kapasitesinin üst düzey eğitim yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterlikler arasında yer aldığı söylenebilir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001, 549).

Değişme yöneticisinin sahip olması gereken değişme yeterlilik alanları bilgi, beceri ve kişisel özellikler olarak gruplandırılabilir. Bir değişme yöneticisi, öncelikli olarak güdüleme, örgütsel yapılar, örgütsel çevre, yönetim kuramları ve süreçleri, değişme süreci, öğrenme ve öğretme yöntemleri, teknikleri ve stratejileri konularında bilgiye sahip olmalıdır (Morrison ve Ridley, 1988)

Büyük karmaşık sistemleri analiz etme, çok farklı bilgileri toplama, işleme ve bu bilgilerden anlaşılır biçimde yararlanma, amaç oluşturma ve planlama, ortak karar verme, çatışmayı yönetme, kendini başkasının yerine koyabilme, politik davranış gösterme, danışmanlık ve yardım, halkla ilişkiler ve yetiştirme, değişme yöneticisinde bulunması gereken beceriler arasındadır (Everard ve Morris 1996, 230-231).

Değişme yöneticisinde bulunması gereken kişisel özellikler ise; sonuçlar hakkındaki bilgileri en üst düzeyde paylaşma, uygun davranışı geliştirmeye katkıda bulunan güçlü bir kişisel ahlak anlayışı, kişilik ve eğitimle oluşturulmuş entellektüel bakış açısı, güçlü bir iyimserlik duygusu ve eğilimi, başkalarının onayına gerek duyma-



#### ◆ Feyyat Gökçe

dan etkili olmaktan zevk alma, olumsuz yaşantılardan soyutlanmış sonuçlarla yaşamaya yüksek isteklilik, uygun araçlarla uygun sonuçlar belirleyebilme, çatışmayı kabul etme ve onu yönetmekten zevk alma kapasitesi, yumuşak bir ses tonu ve düşük düzeyde heyecana sahip olma, üst düzeyde kendini tanıma ve farkındalığa, karmaşıklık ve belirsizliğe karşı yüksek toleransa, yanlış-doğru, siyah- beyaz gibi kesinlik ifade eden ve kutuplaşmalara neden olan tartışmalardan kaçınma eğilimine ve yüksek düzeyde dinleme yeteneğine sahip olma olarak belirtilebilir (Morrison, 1998, 219-220).

Yönetim anlayışı ile yönetsel yeterlikler örgütsel varlığın sürdürülmesinin temel bileşenleri olarak değerlendirilebilir (Morrison, 1998, 72). Bir yöneticinin başarısı, yönetim anlayışının zorunlu kıldığı yeterliklere sahip olması ve yeterlikleri yerine getirme düzeyine bağlıdır. Bu nedenle değişme sürecinin yönetilmesinde yönetim anlayışı ile yönetici yeterlikleri arasında karşılıklı bağımlılık ilkesine göre işleyen bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

#### **Değişmenin Kavramsal Modelleri ve Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**

Değişme ile ilgili alan yazına bakıldığında, değişimin farklı kuramsal yaklaşımlarla ve modellerle ele alındığı görülmektedir. Değişme ile ilgili kuramsal modeller; "Klasik Değişme Modeli, Sosyal Sistem Değişme Modeli ve Açık Sistem Değişme Modeli" olarak gruplandırılarak incelenebilir. Değişme, "Karmaşıklık" ve "Kaos" kuramları ve farklı kuramları içeren karma ya da sentez değişme modelleri ile de açıklanabilir. Modeller; eğitimi var olanı sürdürmenin aracı olarak gören klasik değişme modelinden, eğitimi planlanmış bir değişme olarak örgüt-çevre bağlamında ele alan sistem değişme modellerine ve karmaşıklık-kaos kuramlarına dayalı karma, sentez değişme modellerine göre farklılık gösterebilir (Hanson, 1996, 317).

Araştırmada değişme ile ilgili kuramsal modeller; "Klasik Değişme Modeli", "Sosyal Sistem Değişme Modeli", "Açık Sistem Değişme Modeli" ve Kaos Kuramı ve Kaos Kuramı'na dayalı Durumsallık Kuramı ve Toplam Kalite Yönetimi'ni içeren "Karma -Sentez Değişme Modelleri" olarak ele alınmış ve bu modellerde eğitim yöneticisinin yeterlikleri irdelenmiştir.

#### **Klasik Değişme Modelinde Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**

Klasik yönetim kuramları ile büyük insan kuramı klasik değişme modeline kaynaklık eden yönetim kuramları olarak değerlendirilebilir. Klasik değişme modeli genel olarak; Frederic Taylor' un (1856-1915) "Bilimsel İşletmecilik", Henry Fayol' un (1841-1925) "Yönetim Süreçleri Okulu" ve Max Weber' in (1864-1920) "Bürokrasi" kuramlarına dayalı değişme modeli olarak değerlendirilebilir. Klasik değişme modeli planlanmış değişimin rasyonel modeli olarak tanımlayıcı ve doğrusaldır. Bu modele göre her karmaşık sorunun rasyonel bir çözümü vardır, ve bu çözüm her durum için genellenebilir (Hanson, 1996, 318).

Klasik kuramlara dayalı yönetimde örgütün amaçları dışında her şey değişebilir (Cafoğlu, 1997, 9). Çevresel değişmeler örgütün dışında olan ve çoğu kez de örgütün değişme stratejisini olumsuz boyutta etkileyen olaylardır. Bu nedenle yöneticinin görevi örgütü, kendini ve çalışanlarını çevresel değişmelere karşı korumaktır (Nixon, 2003). Klasik yönetim kuramlarına dayalı anlayışlar, eğitim sisteminin eğitsel boyutundan çok örgütsel amaçlarına yönelir. Eğitsel amaçların kurallar aracılığı ile gerçekleştirilmesini, eğitimsel amaçların gerçekleşmesini engelleyecek tüm duy-

### Değişmenin Kavramsal Modelleri ve Değişme Sürecinde Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri ◆

gusal ve gereksiz eylemlerin elimine edilmesini, öğretmen ve yöneticilerin uzmanlar olarak kabul edilmesini eğitimdeki verimliliğin temel ilkeleri olarak görür (Morrison, 1998, 56-57).

Klasik yönetim kuramlarına dayalı geleneksel bürokratik eğitimde her kademede eğitimci ve yöneticiden beklenen davranışlar geleneksel bürokratik yeterliklere göre belirlenmiştir (Sallis, 1996, 71). Eğitim sisteminin tepe yöneticisi aynı zamanda değişmenin de yöneticisidir. Diğer yöneticiler ve çalışanlar, değişmeyi uygulayan teknisyenler olarak görülürler. Buna karşılık, örgütsel politika üretme görevi olmayanlar değişme yöneticisi olarak değerlendirilmezler ya da tepe yöneticiden başkası değişmeyi planlama sürecine katılmaz.

Büyük insan kuramı, lider yöneticiyi örgütsel değişimin yetkilisi ve sorumlusu olarak ele alır. Yöneticinin yeterlikleri örgütsel amaçların gerçekleşme düzeyinin belirleyicisi olarak değerlendirilir. Büyük insan kuramında değişmeyi başlatma ve yönetme yöneticiden beklenen bir davranış olarak değerlendirilir. Değişmenin şiddeti ve oranı liderin değişme yönetimi yetenek ve yeterlikleriyle doğru orantılıdır. Yöneticinin grup etkileşimini sağlama yeterliği değişimin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynar. Ancak yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olma yetersizliği çalışanların değişmeye karşı olan duyarsızlığını pekiştiren bir durum olarak ortaya çıkabilir (Nurmi ve Darling, 1997,21).

#### Sosyal Sistem Değişme Modelinde Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri

Elton Mayo (1880-1949) ve F.J.Rotlishberger'in (1898-1974) "Hawthorne Araştırmaları", Abraham Maslow'un (1908-1970) "Motivasyon Kuramı", Chester Barnard'ın (1886-1961) "İnformel Örgüt", Mary Parker Follet'in (1868-1933) "Dinamik Yönetim", Douglas Mc. Gregor'un (1906-1964) "Girişimci İnsan", Kurt Lewin'in (1890-1947) "Güç Alanı Analizi" ve Talcott Parsons'un (1902-1979) "Sosyal Sistemler" yaklaşımlarının, "**İnsan ilişkileri yaklaşımı**" adı altında sosyal sistem değişme modeline kaynaklık ettikleri söylenebilir.

Sosyal sistem değişme modeline göre, eğitim gibi toplumsal kurumlar sosyal sistemler olarak tanımlanmaktadır. Sosyal sistemler insan yoğun örgütlerdir ve sosyal sistemlerde insanlar üretim sürecine ekonomik özelliklerinin yanında psikolojik ve sosyal özellikleri ile de katılırlar (Hanson, 1996, 319). Çalışanları fiziksel ve zihinsel güçlerinin yanında psikolojik ve sosyal özellikleriyle üretim sürecine katılan bireyler olarak gören insan ilişkileri yaklaşımı (Nurmi and Darling ,1997, 20), eğitim örgütlerinde amaç, yapı, süreç ve ilişkiler boyutlarında değişmelere neden olmuştur. Bu durum eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinde sosyal ve psikolojik boyuttaki yönetsel yeterliklerin önem kazanmasına yol açmıştır.

Eğitim örgütlerine insanlar sosyal özellikleri ile gelirler. Diğer taraftan sosyal sistemler olarak eğitim örgütleri kurallar, değerler, normlar gibi sosyal özelliklere sahiptir. Değişme, sosyal sistemler olarak eğitim sistemlerinin insan, formal örgüt, informal örgüt, çevre, iletişim sistemi, karar süreci ve işbirliği düzeneklerini etkileyerek onları sürekli olarak dengeye zorlar. Yöneticinin görevi, sürekli değişen dengeyi sağlamaktır (Davis, 1984, 210-213). Dolayısıyla eğitim yöneticisinin yukarıda belirtilen değişkenlerle sosyal dengeyi sağlayacak sosyal ve psikolojik içerikli yönetsel yeterlikleri, sosyal değişme modelinde temele alınan yeterlikler olarak öne çıkar.

### Açık Sistem Değişme Modelinde Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri

Örgütü çevresiyle bir bütün olarak gören açık sistem kuramı, Ludwig Bertalanffy (1951) in genel sistem kuramına dayalı olarak, Daniel Katz ve Robert Kahn (1978) tarafından geliştirilen bir örgüt ve yönetim kuramı olarak değerlendirilebilir (Ballantine, 1993, 14). Açık sistem kuramı, örgütü çevresiyle birlikte ele alan ve değişmeyi girdi-çıkı bağlamında örgütsel amaçların gerçekleşme düzeyine göre değerlendiren bir yaklaşımdır (Toprakçı, 1999,13). Açık sistem kuramında yönetimin rolü, sürekli olarak değişen girdi-çıkı dengesini kurmak ve korumaktır. Çıktıların etkiliği açısından bu dengenin sistemin amaçlarına uygun olarak kurulması, düzenlenmesi ve korunması bir zorunluluktur. Dönüt alt sistemi bu dengenin oluşturulması ve korunmasında belirleyici bir işleve sahiptir. Bu nedenle dönüt alt sistemi değişimin oranı, miktarı ve şiddetinin göstergesi ve ayarlayıcısı olarak değerlendirilebilir.

Örgütü çevresiyle bir bütün olarak gören açık sistem kuramı, eğitim örgütlerinin toplumsal yaşamdan soyutlanmışlığını ve toplumsal yaşamdan kendini soyutlayan örgütlerin giderek yaşama şanslarının azaldığını vurgular. Açık sistem kuramında eğitimciler ve eğitim sistemlerini değiştirmeye zorlayan nedenler girdi-çıkı dengesi bağlamında ele alınır. Bu nedenle değişme bir denge bozucu değil; bir dengeleştirme değişkeni, çevre ise örgütsel dengeye biçim veren ve onu besleyen alan olarak görülür (Ballantine, 1993, 14). Açık sistem kuramında eğitim yöneticilerinden ve eğitimcilerden beklenenin eğitim sistemlerini ve okulu çevreleri ile bir bütün olarak ele alan bir anlayışa ve bu anlayışın gerektirdiği yönetsel yeterliklere sahip olmaları olduğu söylenebilir.

### Karma –Sentez Değişme Modellerinde Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri

Genel olarak kaos kuramına dayalı Durumsallık Kuramı ve Toplam Kalite Yönetimi anlayışı, karma ya da sentez değişme modelleri kapsamında irdelenebilir.

**Kaos kuramı ve eğitim yöneticisinin yeterlikleri:** Edward Lorenz (1963)e göre beklenmeyen karmaşık olay ve olgular, basit ve çizgisel modellere dayalı yaklaşımlarla çözülemezler (Gleick, 1987). Karmaşık olay ve olgular karmaşık ve değişken çözüm önerilerini zorunlu kılar. Kaos ve karmaşıklık kuramları olay ve olguları açıklamakta ve yönetmekte etkili olarak kullanılabilir (Morrison, 1998,3).

Kaos kuramı çizgisel düşünme ve çözüm yollarının gözden geçirilmesi için bir alan yaratır. Kaos kuramı geleneksel sorun çözme anlayışının kontrol edilebilirlik, tahmin edilebilirlik ilkelerini sarsmıştır. Örgütsel ortamda küçük olaylar büyük sonuçlara ve belirsizliğe, benzer değişkenler farklı sonuçlara, düzenlilik düzensizliğe, aynılık farklılığa neden olabilmektedir (Gleick, 1987). Örgütsel yaşamda olaylar kesikli ve düzensizlik içinde bulduklarından örgütte beklenmeyen, tahmin edilemeyen olaylarla karşılaşabilmektedir (Gunter, 1995). Bu nedenle uzun dönemli tahminler ve planlar yapmak olası değildir (Morrison, 1998, 3)

Toplumsal yaşam doğrusal olmayan karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte eğitim örgütleri doğrusal olmayan sürekli bir karmaşa içindedir (Tannenbaum, 1962). Karmaşık, belirsiz, tahmin edilemeyen olaylarla dolu eğitim sürecinde; çok sayıda bilgiyi toplama ve kullanma, olay ve olayları çok boyutlu değerlendirme, değişmeye açık olma (Everard and Morris, 1996) değişme gereksinimi yaratma, değişme sürecine katılanları destekleme, çevre ile iletişim halinde ve çevreden uygun yardımlar alma, al-

ternatif planlar uygulama, esnek davranma demokratik ve güvenilir davranışlar gösterme olumsuz çıktıları ve farklılığı kabullenme, çatışmaları yaratıcılık için bir fırsat olarak görme konularında bilgi, beceri ve kişisel özelliklere sahip olma kaos ortamındaki eğitim yöneticisinin yeterlikleri olarak belirtilebilir (Gunter, 1995).

**Durumsallık kuramı ve eğitim yöneticisinin yeterlikleri:** 1970'li yıllar boyunca yönetim alanındaki temel yaklaşımlardan biri olmuştur. Durumsallık Kuramı, Sistem kuramı ile açıklanmaya çalışılan örgütsel ve yönetsel dengenin aslında gereksinimlerdeki sürekli değişmeye göre farklılaştığını savunur. Örgütler, büyük toplumsal bir çevre içinde yer alırlar ve bu çevre sürekli olarak değişir. Sürekli değişme sürecinde çevresel istekler farklı örgütsel tepkiye neden olurlar (Nurmi ve Darling, 1997, 22; Stickland, 1998, 34). Sürekli değişme içinde olan bir toplumsal yapıda eğitim sistemleri değişmelere cevap verecek esneklikte olmalıdır. Bu ise örgütsel yapıların, yöneticilerin, çalışanların öncelikli olarak değişme ile ilgili temel kavramlara ve değişme sürecine ilişkin bilgi, beceri ve anlayışlara sahip olmalarıyla mümkün olabilir (Hanson, 1996, 320).

Durumsallık Kuramı'na göre her zaman geçerli olacak bir yönetim biçimi yoktur. Yönetimin belirleyicisi sürekli değişen koşullardır. Örgütsel verimlilik, örgütün değişme koşullarına göre kendini değiştirebilme yeteneğine bağlıdır (Stickland, 1998, 33; Cafoğlu, 1997, 5). Bu kurama göre toplumsal ve örgütsel yaşam sürekli bir değişme içerisinde. Örgütsel yönetim ilke ve kuralları sürekli olarak değiştiğinden, eğitim yöneticisinin yeterlikleri ve değişme sürecindeki davranışları da sürekli olarak değişmektedir (Koçel, 1999, 272, Akın, Erol ve Çetin, 1998, 11).

**Toplam kalite yönetimi anlayışı ve eğitim yöneticisinin yeterlikleri:** Toplam Kalite Yönetimi kalite temelli sürekli değişme aracı olarak değerlendirilebilir (Özveren, 2000, Bonstingl, 1996, Sallis, 1996, 26).

Toplam kalite yönetimi anlayışına göre:

a. Toplumsal yaşamda gereksinimler sürekli olarak değiştiğinden eğitimsel değişme ve gelişme, kaliteye dayalı bir yönetim anlayışını zorunlu kılar. Bu nedenle değişme sürecinde eğitim hizmeti üreten örgütlerin-kurumların yapması gerekenler sürekli değişen bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılayacak bilgi, beceri, davranış ve tutumları kazandırmak ve bireylerde ve toplumda değişme-gelişme isteği yaratmaktır (Morrison, 1998, 74).

b. Geleneksel örgütlerde görev esastır. Yerine getirilmeyen görevlerden doğan kayıplar ceza ile karşılanmaya çalışılır. Bu durum, kaliteli eğitim hizmeti üretilmesinde yaratıcılığı ve öğrenmeyi engelleyen korkulara neden olur. Toplam kalite yönetimi gelişmenin-değişmenin aracı olarak yaratıcılığı engelleyen korkuları ortadan kaldırmayı gelişmenin bir ilkesi olarak görür (Fields, 1993, 57).

c. Örgütler, sistemler olarak farklı boyutlarda uzmanlaşmış alt sistemlerden oluşur. Geleneksel bürokratik örgütlerde aşırı uzmanlaşma alt sistemleri bağımsızlaştırır ve çevre sistemlerden kendilerini soyutlamalarına neden olur. Toplam kalite yönetimi bu soyutlanmanın ve ayrışmanın ortadan kaldırılmasına önemli katkılar yapan bir değişme aracıdır (Arcaro, 1995, 55).

d. Toplam kalite yönetimi anlayışında standartlar, nasihatler, sayısal kotalar yaratıcılığın ve gelişmenin engelleyicileri olarak değerlendirilir. Çünkü yaratıcılığın

◆ Feyyat Gökçe

olmadığı yerde gelişmeden söz edilemez (Sallis, 1995, 41). Abraham Maslow'un belirttiği gibi insanların tanınma, takdir edilme gibi sosyal, psikolojik ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri vardır. Toplam kalite yönetimi ile eğitim yöneticileri bu gereksinimlerin karşılanabileceği ortamlar yaratarak tanınmayı, takdir edilmeyi engelleyen durumları ortadan kaldıracırlar.

e. Gereksinimler sürekli olarak değiştiğinden kalitenin üretilmesinde çalışanların eğitimi ve sürekli olarak kendilerini yenilemeleri kaçınılmaz zorunluluktur. Bu zorunluluk toplam kalite yönetimi anlayışında eğitim yöneticisinin de sorumluluğu olarak değerlendirilir.

Günümüzde geline nokta, örgütsel etkililiğin sağlanmasında insanı bireysel ve toplumsal boyutlarda sürekli olarak değişen gereksinimleriyle bir bütün olarak ele alan yönetim anlayışdır (Stickland, 1998, 27). Gereksinimlerin sürekli olarak değişmesi, farklılaşması eğitimle kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve davranışların da sürekli olarak değişmesine yol açmaktadır. Bu durumun eğitim yönetimi açısından doğurgusu; eğitim yöneticilerinin yeni bilgi, beceri, anlayış, tutum ve davranışları yönetebilecek yeterliklere sahip olma zorunluluğu olarak belirtilebilir.

Araştırmada eğitim yöneticilerinin yeterlikleri ; Morrison ve Ridley (1988), Everard ve Morris (1996) ile Morrison (1998) tarafından belirlenen değişme yöneticisinin yeterlikleri ile karşılaştırıldığında eğitsel liderlik özelliklerinin ve eğitim yöneticisinin yeterliklerinin değişme yöneticisinin yeterlikleri ile örtüştüğü görülmüştür.

Bu araştırmayla alan yazında değişme yöneticisi olarak değerlendirilen eğitim yöneticilerinin değişme yönetimi yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için:

1. İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri nedir?

2. İlköğretim müfettişleri, okul müdürü ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sorularına yanıt aranmıştır

**Yöntem**

Araştırmanın yapıldığı tarihte Nevşehir ilinde görevli 22 ilköğretim müfettişi, 1955 ilköğretim okulu öğretmeni ve 90 asil ilköğretim okulu müdürü araştırmanın evrenini oluşturmuştur. İlköğretim müfettişlerinden 20, ilköğretim okulu müdürlerinden 89 ve basit tesadüfi örneklem alma yöntemiyle seçilen 383 ilköğretim okulu öğretmeni araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Araştırma için seçilen öğretmen örnekleminin evrene oranı %19,6'dır. Belirlenen oran araştırmanın evrenine göre kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir (Balci, 2005, 95; Krijie&Morgan 1970, 608). Bilgi, beceri ve kişisel özellikler olarak gruplandırılabilen değişme yöneticisinin yeterlikleri beşli derecelendirme ölçeği kullanılarak görüşler ortaya konulabilir (Everard ve Morris, 1996, 230). Buradan hareketle araştırmada kullanılan anket Everard ve Morris (1996) tarafından değişme yöneticisinin yeterlikleri olarak öngörülen 28 yeterlikten oluşturulmuştur. Hazırlanan anket uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek son şekli verilmiş, geçerlik ve güvenilirliğini sınamak amacıyla Ankara ilinde görevli ilköğretim müfettişleri (20), ilköğretim okulu müdürleri (47) ve öğretmenlerden (88) oluşan 155 kişiye uygulanmıştır. Anketin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa = .96 olarak hesaplanmıştır.

Evrinde yer alan ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu müdürleri ve ilköğretim okulu öğretmenleri değişme yönetimi, değişme yöneticisinin yeterlikleri ve eğitsel liderlik konularında bir yıl boyunca gruplar halinde 12'şer saatlik bir kursa alınmışlardır. Anketler, kursların sonunda öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır

Eğitim yöneticilerinin değişme yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla "Çok iyi" (4.20-5.00 arasındaki puanlar), "İyi" (3.40-4.19 arasındaki puanlar), "Orta" (2.60-3.39 arasındaki puanlar), "Biraz" (1.80-2.59 arasındaki puanlar) ve "Hiç" (1-1.79 arasındaki puanlar) olmak üzere beşli derecelendirme kullanılmıştır (Everard ve Morris, 1996, 230).

Değerlendirmeye uygun görülen 383'ü öğretmenlere, 89'u ilköğretim okulu müdürlerine ve 20'si de ilköğretim müfettişlerine ait toplam 492 anket, SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Kişisel özelliklere ait veriler % ile ortaya konulmuş, eğitim yöneticilerinin değişme yönetimi yeterlik düzeyleri ilgili müfettiş, müdür ve öğretmen görüşleri aritmetik ortalama kullanılarak yorumlanmıştır. İlköğretim müfettişi, ilköğretim okulu müdürü ve öğretmen görüşleri arasındaki farkı (p=.05 düzeyinde) hesaplamak için Tek Yönlü Varyans Analizi tekniği kullanılmıştır.

#### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler ve müfettiş, okul müdürü ve öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin değişme yönetimi yeterlikleri ile ilgili görüşlerine ait bulgular ele alınmış ve yorumlanmıştır.

#### A. Araştırmaya Katılanlara Ait Kişisel Bilgilere Dayalı Bulgular

Verilere göre ilköğretim okulu müfettişlerinin tamamı erkektir. Müfettişlerin % 15'i 30-40 yaş aralığında, % 75'i 41-50 yaş aralığında, %10'ise 50-60 yaş arasındadır. Müfettişlerin % 85'i dört yıllık lisans eğitimine, % 10'u yüksek lisans eğitimine sahiptir. Müfettişlerin % 5'i ise iki yıllık eğitimden sonra kursa katılarak müfettiş olmuşlardır. Müfettişlerin tamamı eğitim ve yönetimle ilgili kurslara birçok kez katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada görüşlerine başvuru alan ilköğretim okulu müdürlerinin (89) % 7, 8'i kadın, % 92,2'si erkektir. Müdürlerin % 4,5'i 20-30 yaş aralığında, % 34,8'i 31-40 yaş aralığında, %60,7'si ise 40 yaşın üstündedirler. Müdürlerin %50,5'i iki yıllık eğitim enstitüsünden % 10,1'i üç yıllık eğitim enstitüsünden ve %39,4' ü ise dört yıllık fakültelerden mezun olmuşlardır. Müdürlerden %94,4'ü eğitim ve yönetimle ilgili bir ve birden fazla kursa katıldıklarını, %5,6'sı ise belirtilen türden herhangi bir kursa katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşleri alınan ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 48, 8'i kadın, % 51,2'si erkektir. Öğretmenlerin % 44,9'u 20-30 yaş aralığında, % 32,9'u 31-40 yaş aralığında, %22,1'i ise 40 yaşın üstündedirler. Öğretmenlerin %70,4'ü dört yıllık lisans, %1,3'ü yüksek lisans eğitimine sahiptir. Buna karşılık öğretmenlerin % 23'ü iki yıllık, %4,4' ü ise üç yıllık eğitim enstitüsünden mezun olmuşlardır. Öğretmen liselerinden mezun olarak öğretmenlik görevini sürdürenlerin oranı ise%09'dur. Öğretmenlerin %8,1'i eğitim ve yönetimle ilgili herhangi bir kursa katılmadıklarını belirtirken, %22,2'si bir kez, %69,7'si ise birden çok kursa katıldıklarını belirtmişlerdir.

◆ Feyyat Gökçe

Araştırma kapsamına alınan grupların tümü, değişme ve değişme yönetimi ile ilgili herhangi bir kurs, konferans, ve seminer programına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum izlenen eğitim politikasında değişme kavramının henüz tam anlamıyla benimsenmediği, eğitim politikasının var olan geleneksel bürokratik sistemi korumaya yönelik olarak belirlendiği, bu nedenle de eğitim politikasını oluşturanların ve eğitim yöneticilerinin kendilerini değişme yöneticileri olarak algılamadıkları ve değişmeden sorumlu yöneticiler olarak görmedikleri anlamına gelebilir.

Örgütsel yaşamda yaş ve eğitim düzeyinin değişmeye verilen tepkilerde önemli değişkenlerden oldukları tartışılmayacak biçimde ortaya konulmuş bulunmaktadır. Araştırma kapsamına alınan grupların büyük bölümünün eğitim düzeylerinin ve yaş aralıklarının değişme sürecine etkili olarak katılacak özellikte oldukları söylenebilir. Buna rağmen okul yöneticilerinin, müfettişlerin ve öğretmenlerin değişme ile ilgili herhangi bir eğitim sürecinden geçmemiş olmaları, eğitim yöneticilerinin ve eğitim politikasını hazırlayanların "Klasik Değişme Modeli"ni temele aldıkları şeklinde bir değerlendirmeye gidilebilir.

**B. Araştırmaya Katılanların Eğitim Yöneticilerinin Değişme Yönetimi Yeterlik Düzeyleri İle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular**

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenleri, eğitim yöneticilerinin günümüz değişme sürecini yönetebilecek yeterliklere ancak  $X=2,60-3,39$  aralığında "Orta" düzeyde sahip olduklarını belirtmişlerdir (Tablo 1). Öğretmen görüşlerinin ortalamasının ( $X=2,84$ ) daha düşük düzeyde olması yukarıdaki verilere dayalı olarak öğretmenlerin daha fazla değişme isteği içinde buldukları ve bu yöndeki beklentilerinin daha yüksek olduğu biçiminde değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler eğitim yöneticilerinin; "Politik davranış gösterme becerisi" ( $X= 3,22$ ) ve "Üst düzeyde kendini tanıma ve farkında olmaya sahip bulunma" ( $X= 3,03$ ) yeterliklerine en üst değerlerle "Orta" düzeyde; buna karşılık "Risk almaya yüksek isteklilik" ( $X= 2,59$ ) yeterliğine "Biraz", "İnsan ve insanları güdüleme sistemleri bilgisi" ( $X= 2,61$ ), "Kendini başkasının yerine koyabilme becerisi" ( $X= 2,62$ ), "Karmaşıklık ve belirsizliğe karşı yüksek toleransa sahip olma" ( $X= 2,68$ ), "Yüksek düzeyde dinleme yeteneğine sahip olma" ( $X=2,68$ ) yeterliklerine ise en alt değerlerle "Orta " düzeyde sahip olduklarını belirtmişlerdir (Tablo 1).

Tablo 1. Eğitim Yöneticisinin Değişme Yönetimi Yeterlikleri Konusunda Müfettiş, Müdür ve Öğretmen Görüşleri

Soru No	Değişme Yönetimi Yeterlikleri	Öğretmen Görüşleri		Okul müdürü Görüşleri		Müfettiş Görüşleri	
		X	SS	X	SS	X	SS
1	İnsan ve insanları güdüleme sistemleri bilgisi	2,61	1,26	2,89	1,18	2,95	,88
2	Sosyal sistemler olarak eğitim örgütlerinin bilgisi	2,81	1,29	2,96	1,28	3,05	,88
3	Eğitim örgütünü saran çevrenin bilgisi	2,78	1,25	2,78	1,23	3,35	,74
4	Yönetim biçimleri ve eğitim etkinliklerine etkileri bilgisi	2,90	1,26	2,89	1,27	3,00	,97
5	Kişisel yönelim biçimleri ve eğilimleri bilgisi	2,82	1,27	2,76	1,22	3,05	,94
6	Ödüllendirme, çatışma yönetimi, karar verme, planlama, kontrol ve iletişim gibi örgütsel ve yönetsel süreçler bilgisi	2,86	1,26	2,89	1,27	3,05	,82
7	Değişme süreci bilgisi	2,85	1,27	2,85	1,32	3,25	,85
8	Eğitim ve yetiştirme yöntem ve kuramları bilgisi	2,90	1,27	2,83	1,28	3,15	,93
9	Büyük karmaşık sistemleri analiz etme becerisi	2,87	1,27	2,85	1,26	2,95	1,19
10	Büyük miktarda bilgiyi toplama, işleme ve ondan anlaşılır biçimde yararlanma becerisi	2,90	1,20	2,85	1,23	2,95	1,05
11	Amaç oluşturma ve planlama becerisi	2,97	1,24	2,87	1,31	3,00	,91
12	Ortak karar verme becerisi	2,88	1,29	2,91	1,28	3,00	1,02
13	Çatışmayı yönetme becerisi	2,92	1,28	2,88	1,22	3,00	1,02
14	Kendini başkasının yerine koyabilme becerisi	2,62	1,27	2,80	1,25	2,75	1,06
15	Politik davranış gösterme becerisi	3,22	1,43	3,15	1,36	3,30	1,17
16	Halkla ilişkiler becerisi	2,82	1,29	2,80	1,27	3,40	,94
17	Danışmanlık ve yardım yapma becerisi	2,79	1,32	3,03	1,30	3,20	1,00
18	Yetiştirme ve öğrenmeyi destekleme becerisi	2,84	1,29	2,95	1,23	2,95	,94
19	Uygun davranışı geliştirmeye katkıda bulunan güçlü bir kişisel ahlak anlayışı	2,98	1,35	3,02	1,37	3,05	1,05
20	Güçlü bir iyimserlik duygusu ve eğilimi	2,91	1,31	2,87	1,22	3,00	,97
21	Başkalarının onayına gerek duymadan etkili olmaktan zevk alma	2,94	1,38	3,11	1,33	3,20	1,05
22	Risk almaya yüksek isteklilik	2,59	1,33	2,79	1,32	2,95	1,14
23	Çatışmayı kabul etme ve onu yönetmekten zevk alma kapasitesi	2,87	1,30	3,02	1,32	3,00	1,02
24	Yumuşak bir ses tonu ve düşük düzeyde heyecana sahip olma	2,87	1,33	2,89	1,28	3,00	,97
25	Üst düzeyde kendini tanıma ve farkında olmaya sahip bulunma	3,03	1,34	3,17	1,27	3,05	,99
26	Karmaşıklık ve belirsizliğe karşı yüksek toleransa sahip olma	2,68	1,25	2,93	1,25	3,05	,94
27	Yanlış-doğru gibi kesinlik ifade eden ve kutuplaşmalara neden olan tartışmalardan kaçınma eğilimine sahip olma	2,90	1,36	2,98	1,28	2,65	,74
28	Yüksek düzeyde dinleme yeteneğine sahip olma	2,60	1,35	2,91	1,43	3,10	1,02
	<b>GENEL ORTALAMA</b>	<b>X= 2,84</b>		<b>X=2,91</b>		<b>X=3,04</b>	



◆ Feyyat Gökçe

Okul müdürü görüşlerine göre eğitim yöneticileri; "Eğitim örgütünü saran çevrenin bilgisi" (X= 2,78), "Kişisel yönelim biçimleri ve eğilimleri bilgisi" (X= 2,76), "Çatışmayı kabul etme ve onu yönetmekten zevk alma" (X=2,79) yeterliklerine en alt değerlerde "Orta" düzeyde sahiptirler. Bununla birlikte "Politik davranış gösterme becerisi" (X=3,15), "Danışmanlık ve yardım yapma becerisi" (X=3,03), "Uygun davranışı geliştirmeye katkıda bulunan güçlü bir kişisel ahlak anlayışı" (X=3,02), "Başkalarının onayına gerek duymadan etkili olmaktan zevk alma" X= 3,11), "Risk almaya yüksek isteklilik" (X=2,79), "Üst düzeyde kendini tanıma ve farkında olmaya sahip bulunma" (X= 3,17) yeterliklerine ise en üst değerlerle "Orta" düzeyde sahiptirler (Tablo 1).

İlköğretim müfettişleri ise eğitim yöneticilerinin; "Eğitim örgütünü saran çevrenin bilgisi" (X= 3,35), "Değişme süreci bilgisi" (X= 3,25), "Politik davranış gösterme becerisi" (X= 3,30), "Halkla ilişkiler becerisi" (X=3,40), "Danışmanlık ve yardım yapma becerisi" (X=3,20), "Başkalarının onayına gerek duymadan etkili olmaktan zevk alma" (X= 3,20) yeterliklerine en üst değerlerle "Orta" düzeyde sahip olduklarını belirtmişlerdir. Müfettişlere göre eğitim yöneticileri; "Kendini başkasının yerine koyabilme becerisi" (X= 2,75) ile "Yanlış-doğru gibi kesinlik ifade eden ve kutuplaşmalara neden olan tartışmalardan kaçınma eğilimine sahip olma" (X= 2,65) yeterliklerine en alt değerlerde "Orta" düzeyde sahiptirler (Tablo 1).

Tüm gruplarca eğitim yöneticilerinin "Politik davranış gösterme" yeterliğine en üst düzeyde sahip olduklarını belirtmeleri, eğitim yöneticilerinin daha çok politikacılar gibi davranış gösterdikleri biçimindeki bir ön yargıdan kaynaklanmış olabilir. Gruplarca eğitim yöneticilerinin "Risk almaya yüksek isteklilik" yeterliğine en alt düzeyde sahip olduklarını belirtmeleri ise çarpıcıdır. Bu durum eğitim yöneticilerinin öğretmen, okul müdürü ve öğretmenlerce değişmeyi yaratanlar ve yönetenler olarak algılanmıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum eğitim yöneticilerinin var olan geleneksel klasik yönetim anlayışına sahip oldukları bu nedenle de Klasik Değişme Modelinde davranışlar gösterdikleri anlamına gelebilir.

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, eğitim yöneticilerinin değişme yönetimi yeterlik düzeyleri ile ilgili olarak ilköğretim müfettişi, ilköğretim okulu müdürü ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri arasında  $p=.05$  düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 2). Bu fark hiyerarşik örgütsel yapıda farklı rollere sahip olanların değişme ve yönetim ile ilgili farklı beklentilere sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu değerlendirmeye dayalı olarak Türkiye'de eğitim yöneticisi yeterliklerinin bürokratik sistemde yer alınan hiyerarşik kademeye göre anlamlandırıldığı, başka bir deyişle değişme bürokrasisi içinde farklı görevlerde bulunanların arasında ortak bir değişme anlayışının-kültürünün bulunmadığı söylenebilir.

**Tablo 2. İlköğretim Müfettişi, Okul müdürü ve Öğretmen Görüşleri Arasındaki Manidarlık Düzeyi**

Görev/Görüş	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	12626,186	2	6313,093	18,858	.000
Gruplar içi	163699,5	489	334,764		
Toplam	176325	491			

$P \leq .05$

Dünyadaki siyasal ve teknolojik gelişmelere paralel biçimde Türkiye de çok hızlı bir değişme sürecinde bulunmaktadır. Toplumsal ve siyasal yaşamın tüm boyutlarında hızlı değişim sürecinde bulunmasına karşın Türkiye eğitim sisteminin merkezî bürokratik bir işleyişe sahip olduğu söylenebilir (Uluğ, 1998; 161). Bu durum eğitimsel değişmelerin sadece merkez örgütü tarafından ve üstten alta doğru giden bir yolla gerçekleştirilmesi gerektiği gibi bir düşünceden kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla değişimin merkez örgütünden gelmesi beklentisi alt ve orta düzey eğitim yöneticilerinde değişme kavramının ve değişimin yönetimine ilişkin bilgi, beceri, anlayış ve davranışların gelişmemesine neden olmuş olabilir. Bunun sonucunda eğitim yöneticileri eğitimsel değişmeleri gerçekleştirme yerine var olanı koruma gibi geleneksel bürokratik bir davranışı benimsemiş olabilirler.

Konuyla ilgili olarak daha önce yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların araştırmanın bulgularını desteklediği söylenebilir. Ergenç (1980) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim yöneticileri değişme sürecinde insan ilişkileri yaklaşımını benimsedikleri halde daha çok klasik yönetici davranışlarını göstermektedirler. Boşgelmez (1984) ve Sarıtaş (1991) ise, öğretmenlerin kurallara aşırı bağlı klasik yönetim anlayışına sahip yöneticilere karşı verilen emirleri tam olarak yerine getirdiklerini, kimseye güvenmediklerinden yorumda bulunmadıklarını, yakından denetimden rahatsız olduklarını ve sadece var olanı sürdürme davranışı içinde bulduklarını belirlemişlerdir. Sucu (1988) ya göre, yöneticiler değişimin yönetilmesinde bürokratik örgütsel yapının sınırlamaları nedeniyle değişme üzerinde tam bir kontrole sahip bulunmamaktadırlar.

Toprakçı (1999) ise doktora tezinde, yöneticilerin sahip olduğu yönetim anlayışının değişimin yönetimde etkili olduğunu ortaya koymuş bulunmaktadır. Araştırmaya göre öğretmenler yöneticilerinden toplumsal açık sistem, enformasyon yönetimi, toplam kalite yönetimi gibi yönetsel anlayışların gerekli kıldığı davranışlar beklemekte ve yöneticilerinin sürekli değişen koşulları yönetebilecek yeterliklere sahip olmalarını istemektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin değişme yöneticisi yeterliklerine daha alt düzeyde sahip oldukları şeklindeki okul müdürü, ilköğretim müfettişi ve öğretmen görüşleri anlamlıdır. Yukarıda değişme sürecinde eğitim yöneticilerinin değişme yönetimi ile ilgili davranışları ve yeterlikleri ele alan araştırma sonuçlarının bu araştırma ile ulaşılan sonuçları desteklemesi bu yargıyı güçlendiren bir durum olarak değerlendirilebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmayla da ortaya konulmuştur ki; ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenler eğitim yöneticilerinin eğitsel liderler olarak değişme yönetimi yeterliklerine üst düzeyde sahip olmalarını beklemektedirler. Değişen, farklılaşan bir dünyada değişmeyi yönetebilecek bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmaktan çıkmıştır. Başka bir deyişle değişme sürecinde eğitim yöneticilerinin geleneksel yönetim yeterlikleri ile değişmeyi yönetmeleri zor görünmektedir.

İlköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre eğitim yöneticilerinin "Klasik Değişme Modeli"nin gerektirdiği yeterliklere sahip oldukları ve bu modele göre değişmeyi değerlen-

◆ Feyyat Gökçe

dirdikleri söylenebilir. Bu yargıya dayalı olarak eğitim yöneticilerinin değişmeyi ve değişme sürecini bürokratik yapıdaki konumlarına göre anlamlandırdıkları bu nedenle de kendilerini birer değişme yöneticisi olmaktan çok var olanı korumaktan sorumlu yöneticiler olarak gördükleri şeklinde bir değerlendirmeye gidilebilir.

Değişmenin çok hızlı yaşandığı günümüzde; eğitimin yönetiminde yer alan yönetici, öğretmen ve yardımcı personeline ortak bir değişme yönetimi kültürünün kazandırılması ve değişme yönetiminin bir sistem bütünlüğü içinde ele alınması zorunlu görünmektedir. Bu sonuca ulaşmak araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1.Eğitim sisteminde yer alan yardımcı personel, öğretmen, okul yöneticisi, müfettiş ve eğitim yöneticileri için ortak bir değişme yönetimi kültürü yaratıcı programlar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

2.Araştırmaya katılan gruplar, eğitim yöneticilerinin değişme yönetimi yeterliklerini “orta” düzeyde belirtmişlerdir. Bu sonuç eğitim yöneticilerinin değişme yönetimi konusunda kapsamlı bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde değerlendirilmelidir. Bu nedenle eğitim yöneticileri için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında değişme ve gelişme konularına daha çok yer verilmelidir

3.Araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere, eğitim yöneticileri daha çok merkezi ağırlıklı bürokratik eğitim sisteminin gerektirdiği yeterliklere sahip bulunmaktadır. Bu durum eğitim yöneticilerinin birer değişme yöneticisi gibi davranmalarını engelliyor olabilir. Bu nedenle var olan merkezi ağırlıklı bürokratik yapı gözden geçirilmeli, değişmeyi ve gelişmeyi sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmalıdır.

4.Eğitim yöneticisinin yeterlikleri değişmeyi başarılı olarak yönetmeyi sağlayacak biçimde yeniden tanımlanmalıdır.

5.Eğitim yöneticisini aynı zamanda bir değişme yöneticisi olarak gören eğitim yöneticisinin yeni yeterliklerinin yeniden tanımlanmasında ve uygulanmasında üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır.

**Kaynakça**

- AKIN, Besim, EROL, Vedat. ve ÇETİN, Canan. (1998). **Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi**. Beta Yayıncılık. İstanbul.
- ARCARO, Jerome S. (1995). **Quality in Education**. St. Lucie Pres. Florida.
- BALCI, Ali (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- BALCI, Ali. (2000). "İkibinli yıllarda Türk milli Eğitiminin Örgütlenmesi ve Yönetimi". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Güz . Sayı: 24. ss, 495-508.
- BALLANTINE, Jeanne H. (1993). **The Sociology of Education: A Sistematic Analysis**. Printice-Hall, Inc. New Jersey.
- BONSTINGL, Jay J. (1996). **School of Quality**. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia.
- BOŞGELMEZ, Meral (1984). **Klasik Yönetici Davranışlarına Öğretmenlerin Tepkisi**. Hacettepe Üniversitesi , (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- BOYATZIS, R.E. (1982). **The Competent Manager; A Model for Effective Performance** . John Wiley and Sons. New York.
- BOYATZIS, R.E. ve RENIO, A. (1989). "Research Article: The Impact of an MBA on Managerial Abilities" **Journal of Management Development**, Vol. 8, No. 5
- CAFOĞLU, Zühal (1997). **Değişen Dünyada Eğitim Liderliğinde Yeni Boyut; Dönüşümcü Liderlik**. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- COCKERILL, T. (1989). **Management Competence as a Determinant of Organizational Performance**. ( Unpublished Doctoral Thesis), London Business School, London.
- COVEY, S. (1992). **The Seven Habits of Highly Effective People**. Simon&Schuster. London.
- CROWTHER, F. ve OLSEN, Peter. (1997). "Teachers As Leaders- An Exploratory Framework" **International Journal Of Educational Management**. 11-1, ss. 6-13.
- DAVIS, B.L. ve DİĞERLERİ (1996). **Successful Manager's Handbook**, Personel Decision International.
- DAVIS, Keith (1984). **Örgütsel Davranış**. İ.Ü: İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları. İstanbul.
- ERGENÇ, Alev (1980). **X ve Y Kuramlarının Geçerliliği Üzerine Bir Araştırma**. Ege Üniversitesi. İzmir.
- EVERARD K.B. ve GEOFERRY M. (1996) **Effective School Management**. Paul Chapman Publishing Ltd. London
- FIELDS, Joseph C. (1993). **Total Quality For Schools**. Asqç Quality Press. Florida.
- GLEICK, J. (1987). **Chaos**. Abacus. London.
- GUNTER, H. (1995). "Jurassic Management: Chaos and Management Development in Educational Institution". **Journal of Educational Administration**. Vol. 33, No. 4. ss. 5-20.
- HELLRIEGE, D., SLOCUM, J.W. ve WOODMAN, J. R. (2001). **Organizational Behavior**. South-Western Collage Publishing. Ohaio.
- HOFFMANN Terence. (1999). "The Meanings Of Competency." **Journal of European Industrial Training**. Vol.23, Issue, 6, ss. 275.
- HANSON, E. Mark, (1996). **Educational Administration And Organizational Behaviour**. Allyn And Bacon, Boston.
- HUNT, John W, BARUCH Y. (2003). "Developing Top Managers; The Impact of Interpersonal Skills Training". **Journal of Management Development**. Vol.22, No 8, ss. 729-752.
- KOÇEL, Tamer. (1999). **İşletme Yöneticiliği**. Beta Yayıncılık. İstanbul.

◆ Feyyat Gökçe

- KOTTER, J. (1988). **The Leadership Factor**. Free Press, New York.
- KRİJEI, R.V ve MORGAN, D.W. (1970). *Determining Sample Size For Research Activities*. **Educational and Psychological Measurement**, 30, 607-610.
- LAGAN, Patricia. (1997) *“Competencies; The Next Generation. Training& Development”*. **Proquest Education Journals** May. Vol.51, 5
- MINTZBERG, H. (1973). **The Nature of Managerial Work**. Harper and Row, New York.
- MORRISON, K.R.B. ve RIDLEY, K. (1988). **Curriculum Planning and The Primary School**. Paul Chapman Publishing. London.
- MORRISON, Keith (1998). **Management Theories For Educational Change**. Paul Chapman Publishing Ltd. London.
- NIXON, Len (2003). *“Management Theories-A Historical Perspective”*, **Business Date** . Aug. Vol. 11, I. 4
- NURMI, Raimo W. Ve DARLING, J.R. (1997). **International Management Leadership**. International Business Press. London.
- ÖZVEREN, Mina. (1997). **Toplam Kalite Yönetimi**. Alfa Yayınları. İstanbul
- PICKETT Les. (1998). *“Competencies And Managerial Effectiveness: Putting Competencies To Work”*. **Public Personnel Management**. Spring 27,1
- SALLIS, Edward. (1996). **Total Quality Management in Education**. Kogan Page. London.
- SARITAŞ, Mustafa (1991). **İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlikleri**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- SCHRODER, H.M. (1989) **Managerial Competence: The Key to Excellence**, Kendall-Hunt, Dubuque VI.
- STICKLAND, Francis (1998). **The Dynamics of Change**. Routledge. New York.
- SUCU, Yaşar (1988). **Durumsallık Yaklaşımı Açısından Örgüt Yapıları** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- TANNENBAUM, A. S. (1962). *“Control in Organizations: Individual Adjustment and Organizational Performance”*. **Administrive Science Qarterly**, Vol. 7.
- THODY, Angela (1998). *Training School Principals, Educating School Governors*. **International Journal of Educational Management** 12(5).
- TOPRAKÇI, Erdal (1999). **Öğretmenlerin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Tutum ve Davranışların Çağcıl Yönetim Kuramları Açısından Değerlendirilmesi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- ULUÇ, Feyzi. (1998). *“Eğitim Sisteminde Değişme, Yapısal Uyum Sorunları”*, **Eğitim Yönetimi**. Sayı 14, Bahar, ss.153-166.
- WHETTEN, D.A. ve CAMERON, K.S. (1993). **Developing Management Skills: Managing Conflict**, Harper Collins, New York.

## THE CONCEPTUAL MODELS OF CHANGE AND COPETENCIES OF EDUCATIONAL MANAGERS IN CHANGE PROCESS

Feyyat GÖKÇE\*

### Abstract

Educational organizations are social systems which have comprehensive problems. Because of this reason managerial competencies are considered as very important on educational change management.

The purpose of this study is to redefine competencies of educational administrators and to contribute to management of change process effectively. For this purpose, the questionnaire was prepared and applied to supervisors, elementary school principals and teachers. The data was analysed by SPSS package program. Mean and percentage were used in order to evaluate opinions of groups.

The result of the study showed us that supervisors, principals and teachers defined levels of change competencies of educational administrators as 'Level Middle ( $x=2.60-3.39$ ). It was found that there is a meaningful difference between opinions of the groups ( $p=.05$ ). The difference stems from to be at different levels of educational system. It can be said that educational administrators have Classical Change Model idea. That's why it is recommended that all educators and educational administrators should share same change culture in education system.

**Key Words:** Educational change management, educational managers' competencies, managerial competencies

\* Asistant Professor; Uludağ University, Department of Educational Sciences.

# GENÇLERE YÖNELİK YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI\*

Emine ÖZMETE\*\*

## Özet

Bu araştırma gençlere yönelik bir yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür. Günümüze değin gerçekleştirilen yaşam becerileri araştırmalarında çoğunlukla yaşamın farklı boyutlarını içeren geniş kapsamlı bir yaklaşımın kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada; kişisel gelişim, sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi ve finansal planlama ile kariyer planlama açısından gençlerin yaşam becerilerini belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma verileri, Lise 1. sınıfta öğrenimine devam eden 121 öğrenci ile görüşülerek elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için Likert tipi ölçek maddelerine verilen yanıtlar puanlanmış, aracın yapı geçerliğini kontrol etmek için bir faktör analizi tekniği olan 'Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi' uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliliği için iç tutarlılık katsayısı olan 'Cronbach Alpha' hesaplanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yaşam becerileri, gençler, ölçek geliştirme

## Giriş

Son yıllarda, hızla değişen ve gelişen teknoloji; toplumsal ve insani anlamda yaşanan değişimleri, insanların farklılaşan ihtiyaçlarını, hemen her alanda yeni uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Bilgi ve teknoloji toplumu, her alanda daha nitelikli ve değişime ayak uydurabilecek etkili bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç, eğitim alanına farklı boyutları ile yansımaktadır. Eğitim alanında yapılan reform çalışmaları, geleceğin her açıdan daha donanımlı bireylerini yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için geleneksel bakış açısına dayalı eğitim anlayışları yerini, insanı farklı yönleri ile ele alıp tam olarak gelişme potansiyelini ortaya koyan görüşlere bırakmaktadır.

21. yüzyılda bireyin yalnızca belli düşünsel becerilere sahip olması değerini yitirmiştir. Diğer bir deyişle "Zeki insan" kavramı yerini "çok yönlü insan" kavramına bırakmıştır. Gençlerin kendileri ile barışık, mutlu, yaşamı kucaklayabilen ve topluma katkıda bulunan bireyler olarak yaşama hazırlanması hem ülke hem de insanlığın geleceği adına büyük değer taşımaktadır (Yavuz, 2004).

Gençlerin insansal, ekonomik ve çevresel kaynakların farkında olarak, hoşgörü, saygı ve sevgiye dayalı iletişim ile yaşamlarındaki sosyal ekonomik ve kültürel açıdan geçiş dönemlerini başarılı bir şekilde yönetebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir.

\* Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen "Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Eğitimi Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması" konulu, 104K084 kodlu projenin bir bölümüdür.

\*\* Doç.Dr.; Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü

Gençlerin yaşamlarında sürdürülebilir bir iyileşme ve gelişme oluşturulabilecek, daha sonraki yaşam dönemlerinde kaliteli ve tatmin edici bir yaşama olanak sağlayabilecek bu destek, gelişmiş ülkelerde “yaşam becerileri eğitimi programı” ile gerçekleştirilmektedir. Son yıllarda, dünyada bilimsel çalışmalar ile desteklenen “yaşam becerileri eğitimi” olgusu birçok disiplini içeren geniş kapsamlı bir yaklaşım olarak dikkati çekmektedir.

Günümüze değin yaşam becerilerine ilişkin araştırmalarda yapılan farklı yaşam becerileri kavramı tanımları şu şekilde açıklanabilir:

- o **Yaşam becerileri**, insanların günlük yaşamın sorumlulukları ile başa çıkabilmelerine yardımcı olacak, öğrenmeye dayalı bir davranış biçimidir.
- o **Yaşam becerileri**, insanın entellektüel gelişme sürecinin sorumlulukları ile uyumlu bir şekilde başa çıkabilme becerileridir.
- o **Yaşam becerileri**, diğer bireyler ile karşılıklı etkileşimden doğan başarılı sonuçları saptama yeteneğidir.
- o **Yaşam becerileri**, farklı sosyal koşullara ve isteklere uyarlanabilen, etkili beceriler ile çocukların davranışsal ve bilişsel kapasiteleri düşünülerek bir bütün haline getirilen örgütlenmedir ( Spence, 2003).
- o **Yaşam becerileri**, toplumsal olarak kabul edilen ve değerli olan, bununla birlikte bireyin kendisine faydalı olma ve diğerleri ile faydalı etkileşimde olma yeteneğidir. Bu tanımda, toplumsal kurallara göre kabul edilebilen ve diğerlerine zarar vermeyen olumlu duygular üzerine vurgu yapılır ve bireysel fayda sağlama, istismar etme, aldatma gibi olumsuz becerileri içermez
- o **Yaşam becerileri**, arkadaş grubundaki yardımcı kuvvetler ile fayda sağlayabilmektir. Bu yardımcı kuvvetler; taklit, davranışları örnek alma, gülümseme, hediye verme, sevgi ve kelimelerle ifadeyi içerir. Bireyler arasındaki bu karşılıklı ilişkinin aynı zamanda istenilmeyen becerilerin olumlu yönde değiştirilmesine de olanak sağlayacağı varsayılmaktadır (Hasselt, Hersen ve Whitell, 1979).

Günümüzde yaşam becerilerinin geliştirilmesinde eğitimin öncelikli amacı; evrensel düşünebilen, etnik ve ulusal sınırları içerisinde kalmayan, her türlü bilgiyi, kuralı, değeri sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, uzlaşmacı, hoşgörülü ve özgürlükten yana olan, insanı seven, haklarını savunabilen, doğayı koruyan, demokrasiyi benimseyen, görev ve sorumluluktan kaçınmayan, ekip halinde çalışabilen, yaratıcı olan, bilim, sanat, felsefe ve sporla uğraşan, kendini sürekli yenileyip geliştirebilen, barışı savunan bireyler yetiştirmektir. Bir pedagog olan Booker; “Gençleri eğitmenin amacı, onları yaşamları boyunca kendi kendilerini eğitmeye hazırlamaktır.” der.

Bilgi çağının insanları bilginin çok hızlı üretilmesi, yayılması ve kullanılması nedeni ile, yeni iş olanakları araştırma, yaşam boyu birkaç iş değiştirme ve yeni işe uyum sağlama ihtiyacına göre eğitilmelidir. Bu nedenle toplumun ihtiyaçları doğrultusunda insanları yetiştirmek, bilgi toplumunun bireyine yeni kazanımlar sağlamak güç bir eğitim sürecini gerektirmektedir (Özsoy, 2003).

İyi yetiştirilmiş bu bireyler; toplumlarını uluslararası düzeyde bilim, teknoloji, sanat, kültür alanında, eğitim kurumlarında aldıkları bilgi oranında temsil yeteneğine sahip olacaklardır. Ayrıca bu bireyler yararlı bilgiler ve beceriler ile üzerinde yaşadıkları coğrafyanın olanaklarını da en iyi şekilde değerlendirebilirler.



◆ **Emine Özmete**

Yaşam becerilerinin geliştirilmesi açısından gençler özellikle üzerinde durulması gereken özel bir gruptur. Çünkü gençlerin ihtiyacını karşılayacak olan yaşam becerilerinin geliştirilmesi, insani gelişme sürecine ilişkin temel görevleri başarmayı içermektedir. Gerçekte, modern toplumlarda gençlerin sağlıklı, kaliteli bir şekilde yaşamasını ve gelişmesini sağlayabilecek önemli yaşam becerilerinin neler olduğu ve nasıl geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Bu noktada, eğitim programlarına yaşam ile başa çıkabilme becerilerinin ayrılmaz öge olarak dahil edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yaşam becerileri; gençlerin yaşamlarını başarılı bir şekilde yönetebilmelerini ve değişik yaşam olaylarına uyum gösterebilmelerini sağlar (Gazda ve Brooks, 1985; Larson ve Cook, 1985).

Pancer ve Weinstein (1987) çocukların etkili ve bilişsel becerileri arasındaki ilişkiyi inceleme, duygusal uyumla en fazla ilişkili olan etkili becerileri tanımlama ve farklı yaş gruplarında mevcut becerilerin kapsamını saptamak amacı ile 3, 4, 5, 6. sınıflarda toplam 120 çocuk ve her sınıftan eşit sayıdaki kız ve erkek ile görüşmüşlerdir. Denekler Toronto'nun Etobicoke ve North York şehirlerindeki düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki 4 okuldan seçilmiştir. Çalışmada, duyguları anlama, bilişsel beceriler ve sosyal uyum olmak üzere çocukların üç alandaki işlevleri ölçülmüştür. Sonuçlar; 4. ve 5. sınıflar arasında çok büyük farklılıkların oluştuğuna, yaşın ilerlemesi ile 5 etkili becerinin 4'ünün değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca, çocukların etkili becerileri ile bilişsel becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına karşın etkili beceriler ile duygusal uyum arasında ilişki yoktur.

Riggio, Throckmorton ve Depaola (1990) sosyal endişe, kontrol odağı, öz saygı ölçümleri ve sosyal beceri envanteri, arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, gönüllü 121 üniversite öğrencisi ile görüşmüşlerdir. Duygusal anlamlılık, duygusal hassasiyet, duygusal kontrol, sosyal anlamlılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol gibi alt başlıkları içeren bir değerlendirme ölçeği kullanmışlardır. Sosyal beceriler ile öz saygı arasında olumlu bir ilişki ve sosyal beceriler ile yalnızlık ve sosyal endişe arasında olumsuz bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

“Yaşam becerileri eğitimi”, gençleri geleceğe yönelik verimli bir yaşama hazırlayan; mental, fiziksel ve sosyal açıdan gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Gençler hızla değişen toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmek ve yenilikleri izleyebilmek için, genel eğitime, iyi iletişim becerilerine, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilecekleri esnek ve uyumlu bir kişiliğe, diğer bireyler ile başarılı bir şekilde çalışmaya, yaşamları hakkında rasyonel karar vermeye, faaliyetlere ilişkin sorumlulukları kabul etmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca küreselleşen dünyada ve bilgiye dayalı ekonomik sistemde rekabet edebilmeleri için gençlerin, bilim ve teknolojiyi anlama, problemleri çözebilme, kritik düşünme, bireylerarası ilişkiler, sağlıklı bir yaşam biçimini benimseme, kaynak yönetimi gibi becerilerini tanımlamaları gerekmektedir. Günümüzde gençler, iş yaşamında ve yaşamın diğer alanlarında başarılı olabilmek için mevcut bilgi, değer ve becerilerinden daha fazlasını kazandırabilecek bir eğitim programına ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü artık günümüzde insan modelini belirleyen özellikler; etkili iletişim, kendi başına öğrenebilme, sosyal beceriler (sorumluluk alma), takım çalışması, etkin ve verimli düşünme becerileri (sorun çözme ve kritik düşünme), bilgi ustalığı (bilgiye ulaşabilme, kullanabilme ve yeni bilgi üretebilme) ve yaşam boyu öğrenme becerilerini içerir (Picklesier ve Miller, 1998).

Ülkemizde gençlerin nüfus içindeki payları gün geçtikçe artmaktadır. Veriler, yaşam biçiminin, yaşam olaylarına ilişkin algı ve tutumların gençlik döneminde be-

nimsenen davranış kalıplarının gelecekteki davranışları belirlediği ve yetişkinlik dönemine taşındığı dikkate alındığında; gençler için uygulanacak olan yaşam becerileri eğitimi programının birey, aile ve toplumun geleceği açısından ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada yaşam becerileri konusu disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmış, kişilik gelişimi, sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi ve finansal planlama ile kariyer planlama genel başlıklarını içeren geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümü "Araştırma Bölgesi", "Araştırma Evreninin Saptanması ve Örnek Seçimi", "Veri Toplama Yöntem ve Araçları" ile "Verilerin Değerlendirilmesi" başlıkları altında verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Bölgesi

Araştırma bölgesi Ankara ilidir. Devlet İstatistik Enstitüsü genel nüfus sayımı (2000) sonuçlarına göre nüfusu 3 621 354 olarak belirlenen Ankara (Anon 2001), ülke genelinde okullaşma oranı yüksek iller arasındadır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik Daire Başkanlığından elde edilen bilgilere göre (2006) Ankara merkez ve ilçelerde toplam 44 Anadolu Lisesi olduğu ve bu liselerde 11 059 kız, 11 545 erkek olmak üzere toplam 22 604 öğrencinin öğrenimine devam ettiği belirlenmiştir.

### 2.2. Araştırma Evreninin Saptanması ve Örnek Seçimi

Araştırmanın örnekleme ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, bazı Anadolu Lisesi yöneticileri ve istatistik uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda bu araştırma projesinin bir pilot Anadolu Lisesi seçilerek yürütülmesinin uygun olacağı görüşü ağırlık kazanmıştır. Bu nedenle 2005- 2006 eğitim öğretim döneminde liselere giriş sınavı sonuçlarına göre Ankara'da en yüksek puanla öğrenci kaydı alan Atatürk Anadolu Lisesi pilot okul olarak seçilmiştir. Başarılı öğrencilerin girmeye hak kazandığı Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrencilerin bu araştırma projesine ve "yaşam becerileri eğitimi programı"na gönüllü ve bilinçli olarak katılma düzeylerinin yüksek olacağı düşüncesi ile okul yöneticilerinin bu projenin yürütülmesine ilişkin destek sağlayabileceklerini belirtmeleri bu seçim de etkili olmuştur.

Araştırmanın örnekleme çerçevesini, Ankara Atatürk Anadolu Lisesi 1.Sınıf (9.sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Her birinci sınıf şubesinde yaklaşık 30 (± 1) öğrenci bulunmaktadır. Toplam 660 öğrencinin bulunduğu birinci sınıflar 22 şubeden oluşmaktadır. Kitle (evren) birimi öğrenci olmakla birlikte, öğrencileri seçme kolaylığı ve homojenliği sağlamak açısından, öğrencileri kapsayan sınıflar, örneklem birimi olarak belirlenmiştir. Her sınıfta yaklaşık 30 öğrenci olması nedeni ile sınıfların seçimi "Tek Aşamalı (Basit) Küme Örnekleme" yöntemi ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda yapılacak herhangi bir tahmine yönelik belirlenen hata (hoşgörü ya da tolerans) miktarı  $\pm 0.09$  ve bilinmeyen kitle parametresinin bu sınırlar arasında olma olasılığı %95 olarak alınmıştır. Daha önce benzer bir çalışma söz konusu olmaması nedeniyle, ilgilenilen konuya yönelik kitlenin heterojen olduğu düşünülerek varyans 0.25 olarak alınmıştır.

Bu verilerden hesaplanan toplam örneklem büyüklüğü aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

◆ **Emine Özmete**

$$n = \frac{Z^2 \cdot \alpha / 2 \cdot PQ}{d^2} = \frac{(1.96)^2 \cdot 0.25}{(0.09)^2} \approx 120$$

Toplam 120 öğrencinin çalışmaya alınacağı belirlendikten sonra, her şubede yaklaşık 30 öğrenci olan, 4 şubenin seçilmesine karar verilmiştir. Toplam 22 şubeden 4 şubenin seçilmesi, Excel programından rasgele sayı üreterek gerçekleştirilmiştir. Örnekleme alınan şubeler ve öğrenci sayıları Çizelge 1’ de verilmiştir.

Çizelge 1: Örnekleme Giren Şube ve Öğrenci Sayılarının Dağılımı

Şube	Öğrenci Sayısı
9-B	31
9-D	30
9-M	30
9-Y	30
<b>Toplam</b>	<b>121</b>

Her şubede bulunan öğrenci sayısı  $30 \pm 1$  olması nedeni ile araştırmaya alınan toplam öğrenci sayısı 121 olarak saptanmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Araştırma kapsamına alınan gençlerin yaşam becerilerini nicelik açısından ortaya koyabilecek verilerin elde edilmesinde anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket formu denekler tarafından anlaşılabilir şekilde, konu ile ilgili kaynaklar ve daha önce yapılmış bazı araştırmalardan yararlanılarak kapsamlı bir şekilde hazırlanmıştır.

Gençlerin ve çocukların yaşam becerilerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda; gençlerin mevcut yaşam becerilerini saptamak, bu yaşam becerilerini iyileştirmek ve geliştirmek için hem anne-babaların, hem de öğretmenlerin yaşam becerilerini ölçme, geliştirme ve yaşam becerileri eğitimi programını uygulama sorumluluğunu paylaşmaları gerektiği belirtilmektedir.

Gerçekte yaşam becerileri araştırmalarında, bir bütün olarak tanımlanmış yaşam becerileri listesi bulunmamaktadır. Bazı araştırmalarda yalnızca psiko-sosyal beceriler ve bireylerarası ilişkiler gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Diğer yandan, birçok araştırma bireylerarası ilişkiler (empati, grup çalışması, hakkını savunma, çatışmaları çözümleme), karar verme ve kritik düşünme becerileri (problem çözme, bilgiye erişme, faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirme, problemlere yönelik alternatif çözümler belirleme, değerler ve tutumları analiz etme) ve yönetim becerilerini (denetim odağı-locus of control, amaç belirleme, otonomi, stresle başa çıkabilme, zaman yönetimi, pozitif düşünme) belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Yaşam becerilerinin disiplinler arası bir yaklaşım ile belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci I bölüm; gençleri tanıtıcı bilgileri ortaya koymayı amaçlayan soruları içermektedir. Bu kapsamda; gençlerin cinsiyeti, yaşı, ailelerindeki birey ve çocuk sayısı, annelerinin eğitim durumları ve meslekleri, babalarının eğitim durumları ve mesleklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

İkinci bölüm yaşam becerilerini ortaya koymayı amaçlayan beş alt bölüm halinde oluşturulmuştur. Öncelikle gençlerin “yaşam becerisi” ve “becerili insan” kavramlarına ilişkin tanımlamaları açık uçlu sorular ile irdelenmiştir. Mevcut yaşam becerileri ise 3. iyi, 2. orta (ne iyi ne kötü), 1. kötü şeklindeki üç düzeyli Likert tipi ölçek kullanılarak incelenmiştir.

Birinci alt bölüm kişisel gelişim alt başlığı altında verilmiştir. Öz-saygı, problem çözme ve karar verme, kritik (eleştirel) düşünme, bireylerarası ilişkiler başlıkları altında incelenen kişisel gelişim becerileri 3. katılıyorum, 2. kararsızım, 1. katılmıyorum şeklindeki Likert tipi ölçek ile değerlendirilmiştir.

Gençlerin HIV/AIDS bulaşma yolları ile HIV/AIDS bilgi kaynaklarını da belirlemeyi amaçlayan soruların yer aldığı ikinci alt bölümde sağlık becerileri; gençlerin aile yaşamı ile ilişkili becerilerini irdelemeyi amaçlayan üçüncü alt bölümde ve kariyer planlamaya ilişkin yaşam becerilerinin değerlendirildiği beşinci alt bölümde 3. katılıyorum, 2. kararsızım, 1. katılmıyorum şeklindeki üç düzeyli Likert tipi ölçekler kullanılmıştır.

#### 2.4. Ölçeğin Uygulanması

Hazırlanan anket formunun anlaşılabilirliğini ölçebilmek için 15 genç ile görüşülmüştür. Karşılıklı görüşme yöntemi ile uygulanan anket formu, deneme sonucundaki öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra uygulanan bu 15 anket, veri olarak değerlendirilmeye alınmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan Atatürk Anadolu Lisesi 1. sınıf öğrencilerine anket formu 10’ar kişilik gruplar halinde uygulanmıştır. Atatürk Anadolu Lisesi kapsamındaki çok amaçlı toplantı salonunda öğrencilere anketler dağıtılmış, denekleri etkilemeyecek yönlendirmeler ve açıklamalar yapılarak soruların bizzat öğrenciler tarafından okunarak yanıtlanması sağlanmıştır. 1- 22 Mart 2006 tarihleri arasında birinci sınıf şubelerinde öğrenimine devam eden toplam 121 öğrenciye anket formunun uygulanması 60 -75 dakikada gerçekleşmiştir.

### 3. Güvenirlik ve Geçerlik Analizi

#### 3.1. Ölçeğin Güvenirliği ve Geçerliği

Deneklere uygulanan 121 ölçek değerlendirilerek güvenirlik ve yapı geçerliği belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerde yer alan soruların olumlu tutum ve olumsuz tutumları ayırt etme gücü madde analizi (item analysis) yapılarak incelenmiştir.

Cronbach Alpha katsayısı, toplam puanlar üzerinde kurulu Likert tipi ölçeklerin güvenirliğinin hesaplanmasında sıklıkla kullanılmaktadır. Likert tipi ölçekler genellikle 3 ya da 5 seçeneklidir ve ölçekte her seçeneğe 1’den 3’e ya da 1’den 5’e kadar puan verilir. Ölçek yeterli sayıda deneye uygulandıktan sonra, olumlu cümleler a=5, b=4, c=3, d=2, e=1 ve olumsuz cümleler a=1, b=2, c=3, d=4, e=5 olacak şekilde puanlanır. Daha sonra her bireyin maddelerden aldığı puanlar toplanarak bireyin geliştirilen testten (ölçekten) aldığı puan elde edilir. Bu tür çalışmalarda, birbiri ile yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin alpha katsayısı daha yüksek bulunur. Alpha katsayısı, ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür. Diğer bir deyişle, alpha katsayısı ile ölçekte yer alan x tane maddenin türdeş bir yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarının sorgulanması konusunda bilgi elde edilir. İlgili ölçeğin alpha katsayısı ne kadar yüksek olursa “bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı ve ay-

#### ◆ Emine Özmete

nı ölçüde birlikte çalıştığı” yorumu yapılır. Alpha katsayısı aşağıdaki gibi sınıflanmaktadır:

Alpha katsayısı;

0.80-1.00 arasında ise; Geliştirilen test (ölçek) yüksek güvenilirliğe sahiptir.

0.60-0.80 arasında ise; Geliştirilen test oldukça güvenilirlerdir.

0.40-0.60 arasında ise; Geliştirilen testin güvenilirliği düşüktür.

0.00- 0.40 arasında ise; Geliştirilen test güvenilir değildir (Alpar, 2001).

Ölçeklerin yapı geçerliğini kontrol etmek için bir faktör analizi tekniği olarak tanımlanabilen “Temel Bileşenler Analizi” uygulanmıştır. Ölçekte yer alan soruların yaşam becerilerini ölçüp ölçmediği yapı geçerliği analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeklerde aynı ve farklı yapıyı ölçen sorular belirlenmiş, soruların bir yapı altında yer alıp almadıkları ise madde faktör yük değerleri ile incelenmiştir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili x tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak tanımlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir.

Değişkenler arasında korelasyon olup olmadığını saptamak amacı ile, madde puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır.

Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi, bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır.

İyi bir faktörleştirme ya da faktör dönüştürmede, a) değişken azaltma olmalı, b) üretilen yeni değişken ya da faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalı c) ulaşılan sonuçlar ve elde edilen faktörler anlamlı olmalıdır.

Faktör analizinde, faktörlerin her bir değişken üzerinde yol açtıkları ortak faktör varyansının (communality) çoklaştırılması amaçlanır. Bu değer, maddelerin her bir faktördeki yük değerlerine bağlıdır ve bir maddenin önemli faktörlerdeki yük değerlerinin karelerinin toplamına eşittir. Faktör yük değeri (factor loading), maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır.

Faktör analizinde faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebilir. Ayrıca tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması ya da Cronbach Alpha değerinin oldukça güvenilir olması (alpha  $\geq$ 0.60) yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir. Bu araştırmada öncelikle ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve güvenirliliğin “oldukça yüksek” ya da “yüksek” değer aralığında olması dikkate alınmıştır (Kerlinger 1973, Tabachinck ve Fidell 1989).

#### 4. Yaşam Becerileri

Genel olarak yaşam becerilerinin değerlendirildiği “Yaşam Becerileri” alt ölçeğinin güvenirliliği yüksek bulunmuştur (Alpha: 0.87). Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerinin 0.48 ile 0.75 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam korelasyon değerleri de 0.21 ile 0.57 arasındadır. Bu korelasyonların tümü istatistiksel açıdan anlamlıdır. Açıklanan varyans ise %30.36’dır (Çizelge 2).

Çizelge 2. Gençlerin yaşam becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin faktör analizi ve madde analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b>		
YAŞAM BECERİLERİ		
1. Aile içi iletişim	0.60	0.28
2. Arkadaşlar ile iletişim	0.68	0.21
3. Diğer bireyleri dinleme	0.59	0.23
4. Toplum içinde konuşma	0.69	0.41
5. Düşünce ve fikirleri iyi ifade eden yazma	0.50	0.43
6. Yaratıcı olma	0.66	0.51
7. Hızlı ve uygun karar verme	0.63	0.41
8. Sorunları çözme yeteneği	0.51	0.42
9. Olayları analiz etme yeteneği/analitik düşünme	0.61	0.57
10. Olayların farkında olma ve izleyebilme yeteneği	0.59	0.44
11. Konu ve olayları sentez yeteneği	0.75	0.44
12. Bir sorunu çözerken konu ile ilgili daha fazla şeyi anlayabilme yeteneği	0.71	0.40
13. Eleştirel/ kritik düşünme yeteneği	0.66	0.32
14. Organizasyon yeteneği	0.65	0.53
15. Diğer insanları motive etme	0.48	0.21
16. Zamanı planlama ve iyi yönetme	0.70	0.41
17. Gruptan bağımsız olarak düşünebilme	0.67	0.41
18. Grup içinde etkili olabilme	0.60	0.48
19. Liderlik	0.71	0.45
20. Bilgisayar kullanma	0.56	0.28
21. Bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma	0.72	0.52
22. Kısa ve uzun vadeli amaçlar belirleyerek yaşama	0.59	0.51
23. Konu ve olaylarla ilgili ayrıntılara dikkat etme	0.63	0.42
24. Olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme	0.59	0.49
25. Değişime kolayca uyum sağlayabilme	0.64	0.35
26. Sorumluluk alabilme	0.69	0.38
27. Yeni insanlarla tanışabilme	0.73	0.37
28. Kendine güven	0.56	0.53
29. Yeni şeyleri denemeye istekli olma	0.66	
Özdeğer: 6.73	Açıklanan varyans: %30.36	Alpha: 0.87

#### 4.1. Kişisel Gelişim

Kişisel gelişim becerileri, öz-saygı, problem çözme ve karar verme, kritik (eleştirel) düşünme ve bireylerarası ilişkiler başlıkları altında irdelenmiştir.

##### 4.1.1. Öz-saygı

Yaşam becerileri ölçeğinin “**Kişisel Gelişim**” alt bölümündeki “**Öz-saygı**” ölçeği oldukça güvenilirdir (Alpha:0.64). Faktör ve madde analizi sonuçlarına göre öl-

◆ Emine Özmete

çekteki maddelerin faktör yük değerleri 0.31 ile 0.65 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri ise 0.19 ile 0.61 arasında bulunmuştur Açıklanan varyans ise %30.23 olarak hesaplanmıştır (Çizelge 3).

Çizelge 3. Gençlerin öz-saygı becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin faktör analizi ve madde analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b> ÖZ SAYGI		
1. Birey olarak kendimden memnunum	0.65	0.61
2. Bazen kendimi her konuda iyi görmüyorum	0.31	0.30
3. Olumlu özelliklere sahip olduğumu düşünüyorum	0.50	0.22
4. Birçok şeyi diğer insanlar kadar iyi yapabiliyorum	0.63	0.47
5. Kendimi yetersiz hissediyorum	0.43	0.34
6. Kendimi en azından benim durumumda olan diğer bireylerden değerli hissediyorum	0.40	0.91
7. Kendime yeterince saygı göstermiyorum	0.52	0.41
8. Çoğu zaman başarısız olduğumu düşünüyorum	0.62	0.44
9. Birçok şeyi yapabileceğime inanıyorum	0.51	0.41
10. Bir hata yaptığımda bahane bulmak yerine hatamı kabul ederim	0.62	0.19
Özdeğer: 3.02	Açıklanan varyans:%30.23	Alpha: 0.64

4.1.2. Problem çözme ve karar verme

Yaşam becerilerinin “**Kişisel Gelişim**” alt ölçeğindeki “**Problem çözme ve karar verme**” ölçeği oldukça güvenilirdir (Alpha: 0.75). Ölçeğin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.74 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri de 0.20 ile 0.47 arasındadır. Tek faktörün açıkladığı varyans ise %32.12 olarak saptanmıştır (Çizelge 4).

Çizelge 4. Gençlerin problem çözme ve karar verme becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin faktör analizi ve madde analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b> PROBLEM ÇÖZME VE KARAR VERME		
1. Yaşamımı kontrol edebiliyorum	0.42	0.38
2. Yeteneklerime/becerilerime güveniyorum	0.57	0.42
3. Birey olarak güçlüyüm ve olaylara karşı dayanıklıyım	0.60	0.42
4. Atılgan ve cesaretli davranabilirim	0.71	0.39
5. Bireysel gelişim ve öğrenme için sorumlu ve olumlu davranışlar sergilerim	0.65	0.44
6. Kendimi geliştirmek için bazı riskleri üstlenirim	0.61	0.35
7. İhtiyaçlarımı ve amaçlarımı tanımlamada uygun yöntemler kullanırım	0.72	0.38
8. Sürekli olarak yeteneklerimi ve becerilerimi geliştirmek	0.61	0.47
9. Değişime uyum sağlamaya ve alışmaya çalışırım	0.60	0.26

Çizelge 4 (Devam). Gençlerin problem çözme ve karar verme becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin faktör analizi ve madde analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b>		
PROBLEM ÇÖZME VE KARAR VERME		
10. Gelişen teknoloji ve bilgileri yaşamuma uygulamam	0.72	0.22
11. Birbiri ile ilişkili bilgileri bir araya getirebilirim	0.58	0.43
12. Karşıt fikirlere saygı gösteririm	0.57	0.27
13. Müzeleri ve sanat fuarlarını düzenli olarak ziyaret ederim	0.50	0.43
14. Düzenli olarak klasik müzik dinlerim	0.60	0.21
15. Tiyatro, bale ve operaya gitmekten hoşlanırım	0.68	0.25
16. Kitap okurum	0.71	0.20
17. Yeni şeyler öğrendiğim için kitap okumaktan hoşlanırım	0.74	0.36
18. Sıklıkla soru sorarım	0.45	0.33
Özdeğer: 4.0	Açıklanan varyans: %32.12	Alpha: % 0.75

#### 4.1.3.Kritik (eleştirel) düşünme

Yaşam becerileri ölçeğinin “Kişisel Gelişim” alt bölümündeki “Kritik (eleştirel) düşünme” ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha değeri düşük (0.59) olduğu için iki madde (2 ve 5 nolu maddeler) ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin oldukça güvenilir (0.61) olduğu belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yük değeri 0.35 ile 0.68 arasında değişmektedir. Gençlerin kritik (eleştirel) düşünme becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin madde toplam korelasyonu ise 0.18 ile 0.39 arasındadır. Açıklanan varyans ise % 33.46’ dır (Çizelge 5).

Çizelge 5. Gençlerin kritik (eleştirel) düşünme becerilerine ilişkin değerlendirmelerin faktör analizi ve madde analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b>		
KRİTİK (ELEŞTİREL) DÜŞÜNME		
1. Olayları birbiri ile karşılaştırırım	0.64	0.38
2. Diğer insanların istek ve ihtiyaçlarını dikkate alırım *	-	-
3. Olay ve durumlar ile ilgili riskleri değerlendiririm	0.68	0.39
4. Verdiğim kararların sonuçlarını tahmin ederim	0.60	0.36
5. Farklı görüşleri ve fikirleri kabul etme yeteneğimi geliştirmek isterim *	-	-
6. Karar verirken duygularım ve gerçekler arasında denge kurmaya çalışırım	0.63	0.35
7. Karar vermeden önce söylentilere güvenmek yerine mümkün olduğunca gerçekleri öğrenmeye çalışırım	0.47	0.23
8. Sorunlarımı çoğu zaman kendi kendime çözerim	0.35	0.18
Özdeğer: 2.00	Açıklanan varyans: % 33.46	Alpha: 0.61

\*Bu maddeler ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü için çıkarılmış ve daha sonra analizlere dahil edilmemiştir.



◆ Emine Özmete

**4.1.4. Bireylerarası ilişkiler**

Yaşam becerileri ölçeğinin “**Kişisel Gelişim**” alt bölümündeki “**Bireylerarası ilişkiler**” ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha değeri düşük bulunmuştur. Bu nedenle negatif anlam yükleyen 19. madde ile güvenilirlik kat sayısını düşüren 5. ve 22. no.lu maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu saptanmıştır (0.69). Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri 0.36 ile 0.96 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları 0.15 ile 0.39 arasındadır. Faktörün açıkladığı varyans ise % 60.24’ tür (Çizelge 6).

Çizelge 6. Gençlerin bireylerarası ilişkiler becerilerine ilişkin değerlendirmele-  
rinin faktör analizi ve madde analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b> BİREYLERARASI İLİŞKİLER		
1. İletişim kurarken, düşüncelerimi sırayla açıklarım	0.43	0.38
2. Güvenilir olmak benim için önemlidir	0.42	0.23
3. Amacıma uygun iletişim yöntemlerini seçmeye dikkat ederim. Ör; okuma, yazma, dinleme, konuşma, dans etme, şarkı söyleme	0.56	0.39
4. İletişim becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm	0.45	0.37
5. İddiacı ve ısrarcıyım *	-	-
6. Rahatlıkla hayır diyebilirim	0.45	0.15
7. Çatışmaları kolaylıkla yönetebilirim	0.71	0.09
8. Dostluklarımı geliştirmek için çaba gösteririm	0.36	0.18
9. Grup önünde rahatlıkla konuşabilirim	0.40	0.25
10. Yeni insanlar ile tanışmak için istekli davranırım	0.37	0.29
11. Daha başarılı olabilmek için grup çalışmasına inanırım	0.38	0.27
12. Bireyin başarması ya da kaybetmesi önemli değildir. Önemli olan kazanma ve kaybetmenin sağlayacağı deneyim ve eğlencedir	0.45	0.34
13. Ödüller çok çalışma, yönetim ve sorumluluk alma sonucunda kazanılabilir	0.36	0.22
14. Birçok insanın beni görmekten mutlu olduğunu düşünüyorum	0.45	0.34
15. Birisiyle sorunum olduğunda bunu onunla sakın bir şekilde tartışabilirim	0.36	0.34
16. Başkalarının küçük nazik davranışlarını takdir ederim	0.42	0.25
17. Yakınlarıma beklenmedik hediyeler vermeyi severim	0.36	0.15
18. Beni eleştiren insanlara karşı daha kibar davranabilirim	0.46	0.32
19. Başkalarını değil önce kendimi memnun etmeye çalışırım **	-	-
20. Başkalarına yardımcı olması muhtemel olan fikirlerimi paylaşmayı isterim	0.96	0.35
21. Tanıdığım birinin yanından geçerken onu bir gülümseme ya da merhabayla selamlarım	0.44	0.31
22. Arkadaşlık ettiğim kişilerin yeme ve uyuma alışkanlıklarına uyum sağlamaya çalışırım*	-	-
Özdeğer: 3.24	Açıklanan varyans: % 60.24	Alpha: 0.69

\* Bu maddeler ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü için çıkarılmış ve daha sonra analizlere dahil edilmemiştir.

\*\* Bu madde ölçeğe negatif anlam yüklediği için çıkarılmış ve daha sonra analizlere dahil edilmemiştir.

#### 4.2.Sağlık

Yaşam becerilerinin “Sağlık” alt ölçeği oldukça güvenilir bulunmuştur. Yapı geçerliği için gerçekleştirilen faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin faktör yük değerlerinin 0.36 ile 0.75 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri de 0.12 ile 0.44 arasındadır. Faktörün açıkladığı varyans ise %30.90’dır (Çizelge 7).

Yaşam becerileri ölçeğinin “Sağlık” alt bölümündeki “HIV/AIDS (bulaşma yolları)” ölçeğinde bir madde (1 nolu madde ) tam değere sahip olduğu, diğer bir deyişle yüzde yüz doğru yanıt alındığı için istatistik paket yazılım programında (SPSS 13) kendiliğinden hesaplamalara dahil edilmemiştir. 2 nolu madde ise ölçeğin güvenilirlik katsayısını düşürdüğü için ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri tekrar bulunmuştur. Buna göre “HIV/AIDS (bulaşma yolları)” alt ölçeği oldukça güvenilirdir (0.63). Maddelerin faktör yük değerleri 0.31 ile 0.85 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0.12 ile 0.63 arasındadır. Tek faktörün açıkladığı varyans % 62.24 olarak bulunmuştur (Çizelge 8).

Çizelge 7. Gençlerin sağlık becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin faktör analizi ve madde analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b>		
SAĞLIK		
1. Sağlıklı bir yaşam biçimi benimserim (sigara içmemek, spor yapmak vb.)	0.75	0.36
2. Hastalandığımda doktora gitmekten çekinmem	0.74	0.21
3. Sigara kullanırım	0.79	0.17
4. Alkol, sigara ya da uyuşturucu maddelerin kullanılmasının yarattığı sorunları bilirim	0.74	0.18
5. Kimyasal atıkların sağlık üzerindeki zararlı etkilerini bilirim	0.75	0.24
6. Düzenli olarak spor, aerobik ya da egzersiz yaparım	0.64	0.37
7. Ellerimi sık sık yıkarım	0.55	0.38
8. Yeterli ve dengeli beslenmeye çalışırım	0.54	0.35
9. Yiyeceklerin güvenli bir şekilde saklanıp saklanmadığına dikkat ederim	0.54	0.41
10. Dışarıdan yemek yerine öğle yemeği için evde hazırlanan yiyeceklerden yanıtı alırım	0.36	0.27
11. Tüketici olarak kullandığımız bazı ürünler doğal ekosistemi olumsuz etkiler	0.65	0.12
12. Küresel ısınma ekosistemi tehdit etmektedir	0.70	0.20
13. Periyodik olarak tıbbi ve dişle ilgili kontrollere giderim	0.69	0.32
14. Fiziksel ve zihinsel sağlığımı yeterince dikkat ederim	0.52	0.44
15. Genellikle düzenli ve iyi uyurum	0.60	0.25
16. Çevre kirliliği ile mücadelede katkıda bulunacak bir şeyler yapmaya çalışırım	0.63	0.27
Özdeğer: 3.02	Açıklanan varyans: % 30.90	Alpha: 0.68

◆ Emine Özmete

Çizelge 8. Gençlerin HIV/ AIDS (bulaşma yolları) becerilerine ilişkin değerlendirilmelerinin madde analizi ve faktör analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b> HIV/ AIDS (bulaşma yolları)		
1. Kan nakli **	-	-
2. Aynı enjektörü birden fazla kişinin kullanması *	-	-
3. Gebe kadından bebeğine bulaşır	0.42	0.12
4. Diş tedavisi, traş, manikür gibi işlemlerle bulaşır	0.62	0.07
5. Anne sütü ile bebeğe bulaşır	0.45	0.13
6. Masum öpüşme bulaşır	0.65	0.39
7. Cinsel ilişki ile bulaşır	0.46	0.05
8. Çatal-tabak ile bulaşır	0.85	0.63
9. Sivrisinek ısırması ile bulaşır	0.31	0.22
10. Dövme ile bulaşır	0.62	0.28
11. Hastanın teri ile bulaşır	0.76	0.51
12. Öksürük-hapşırma ile bulaşır	0.83	0.56
13. Tokalaşma ve sarılma ile bulaşır.	0.59	0.29
Özdeğer : 3.00	Açıklanan varyans: %62.24	Alpha: 0.63

\* Bu maddeler ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü için çıkarılmış ve daha sonra analizlere dahil edilmemiştir.\*\* Tam değere (1.00)sahip olduğu için kendiliğinden ölçekten çıkmıştır.

#### 4.3.Aile Yaşamı

Yaşam becerileri ölçeğinin “Aile Yaşamı” alt bölümünde bir madde (15 nolu madde ) ölçeğe negatif anlam yüklediği ve Likert tipi ölçeğin toplanabilirliğini bozduğu için ölçekten çıkarılmış Cronbach Alpha değeri tekrar hesaplanmıştır. Buna göre ölçek oldukça güvenilir bulunmuştur (0.68). Ölçeğin faktör yük değerlerinin 0.44 ile 0.69, madde toplam korelasyon değerlerinin 0.10 ile 0.48 arasında değiştiği görülmüştür. Tek faktörün açıkladığı varyans %62.94 olarak bulunmuştur (Çizelge 9).

Çizelge 9. Gençlerin aile yaşamı becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin madde analizi ve faktör analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b>		
AİLE YAŞAMI		
1. Ev ile ilgili işlerde sorumluluk alırım	0.65	0.48
2. Ailede çocuk ya da yaşlıların bakımına yardımcı olurum	0.56	0.36
3. Evle ilgili işlerin yürütülmesinden öncelikle kadının sorumlu olduğunu düşünüyorum	0.47	0.15
4. Erkeklerin evle ilgili sorumlulukları daha fazla üstlenmesi gerektiğini düşünüyorum	0.50	0.15
5. Ailede önemli kararlar ailenin erkekleri tarafından alınmalıdır	0.68	0.33
6. Erkekler kadınlardan genellikle daha akıllıdırlar	0.69	0.33
7. Kadın kocası ile aynı fikirde değilse onunla tartışmamalıdır	0.59	0.11
8. Erkek çocuğun eğitimi kız çocuğun eğitimi olmasından her zaman daha iyidir	0.56	0.19
9. Evde geçirdiğim zamanı daha verimli hale getirmeye alışırım	0.53	0.40
10. Gardırobumu düzenli tutmak için sıklıkla yerleştiririm	0.44	0.20
11. Giyeceklerimin bakım ve temizliğini üstlenirim	0.48	0.24
12. Ailede katılımcı ya da lider olarak rolleri üstlenirim	0.56	0.21
13. Yeni becerilerimi diğer aile bireylerine öğretirim	0.50	0.35
14. Günlük işleri diğer aile bireyleri kadar yapmaya istekliyim	0.66	0.47
15. Aile ile ilgili sorumlulukları ertelemekte sakınca görmem *	-	-
16. Yaptığım işleri sıklıkla basitleştirmek için yeni yöntemler ararım	0.52	0.12
17. Çoğu zaman sorumluluklarımın daha iyi ve daha verimli olarak nasıl yapılabileceğini değerlendiririm	0.53	0.39
18. Hoşuma gitmeyen işleri yapmam	0.55	0.20
19. Yakın akrabaları önemli günlerde ziyaret ederim	0.47	0.10
20. Mutluluk ve üzüntülerimi ailemle kolaylıkla paylaşabilirim	0.45	0.29
Özdeğer: 3.19	Açıklanan varyans: % 62.94	Alpha: 0.68

\* Bu madde ölçeğe negatif anlam yüklediği için çıkarılmış ve daha sonra analizlere dahil edilmemiştir.

#### 4.4. Tüketici Eğitimi ve Finansal Planlama

Yaşam becerileri ölçeğinin alt bölümü olan “Tüketici Eğitimi ve Finansal Planlama” alt ölçeğinde üç madde (1, 2, 9 nolu maddeler) negatif anlam yüklediği ve Likert ölçeğin toplanabilirliğini bozduğu için, iki madde ise (14 ve 16 nolu maddeler) ölçeğin güvenilirliğini azalttığı için çıkarılmıştır. İç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri bu maddeler çıkarıldıktan sonra tekrar hesaplandığında 0.68’ e yükselmiştir. Böylece ölçeğin oldukça güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.43 ile 0.73, madde toplam korelasyon değerleri ise 0.10 ile 0.58 arasındadır. Tek faktörün açıkladığı varyans ise % 60.042 tür (Çizelge 10).

◆ Emine Özmete

Çizelge 10.Gençlerin tüketici eğitimi ve finansal planlama becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin madde analizi ve faktör analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b>		
TÜKETİCİ EĞİTİMİ VE FİNANSAL PLANLAMA		
1. Kredi kartı kullanırım **	-	-
2. Para kullanmak yerine kredi kartı kullanmayı tercih ederim *	-	-
3. Aylık kredi kartı harcamalarımı ailem ya da ben düzenli olarak ödeyebiliriz	0.48	0.18
4. Alışverişe çıkmadan önce bir ihtiyaç listesi hazırlarım	0.52	0.35
5. Öncelikli ihtiyaçlarımı satın alırım	0.73	0.53
6. İhtiyacım olan ürünle ilgili piyasa araştırması yaparım	0.56	0.39
7. Arkadaşlarımdan sıklıkla borç alırım	0.60	0.28
8. Borçlarımı zamanında geri ödemeye dikkat ederim	0.54	0.24
9. Markalı ürünleri tercih ederim **	-	-
10. Satın alma kararı verirken ürünün fiyatı önemlidir	0.57	0.37
11. Düzenli olarak tasarruf yapabilirim	0.72	0.58
12. Haftalık ya da aylık bütçe yaparım	0.68	0.33
13. Tüketici olarak haklarımın farkındayım	0.66	
14. Satın alma kararlarımı kendim veririm *	-	-
15. Toplumun karşılaştığı temel ekonomik sorunların (ör; gelir dağılımındaki eşitsizlik, enflasyon, faiz oranları gibi) farkındayım	0.53	0.12
16. Ekonomik nedenlerle insanların her şeye sahip olamadıklarının farkındayım *	-	-
17. İnsanların bugünkü ekonomik tercihlerinin şu anda ve gelecekteki sonuçları tahmin edilmelidir	0.58	0.10
18. İhtiyacım olmayan malları kredili olarak sıklıkla alırım ya da kredi kartımı çok sık kullanıp limiti aşarım	0.53	0.23
19. Satın aldığım ucuz bir şeyi geri vermektense zarara katlanmayı tercih ederim	0.43	0.27
Özdeğer: 2.97	Açıklanan varyans: % 60.04	Alpha: 0.68

\* Bu maddeler ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü için çıkarılmış ve daha sonraki analizlere dahil edilmemiştir

\*\* Bu madde ölçeğe negatif anlam yüklediği için çıkarılmış ve daha sonraki analizlere katılmamıştır.

#### 4.5.Kariyer Planlama

Yaşam becerileri ölçeğinin "**Kariyer Planlama**" alt bölümünde iki madde (8 ve 10 no lu maddeler ) negatif anlam yüklediği, bir madde ( 15 nolu madde ) ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha değeri bu maddeler çıkarıldıktan sonra 0.63'e yükselmiştir. Böylece ölçek oldukça güvenilir olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri 0.37 ile 0.74, madde toplam korelasyon değerleri ise 0.13 ile 0.44 arasındadır. Açıklanan varyans % 61.06 olarak hesaplanmıştır(Çizelge 11).

Çizelge 11. Gençlerin kariyer planlamaya ilişkin değerlendirmelerinin madde analizi ve faktör analizi sonuçları (n:121)

YAŞAM BECERİLERİ	Faktördeki yük değeri	Madde toplam korelasyonu
<b>FAKTÖR 1</b>		
KARIYER PLANLAMA		
1. Farklı meslekler ve kariyer alanları arasında tercih yapabilirim	0.44	0.14
2. Çalışma yaşamında gelişme için sorumluluk alabilirim	0.65	0.32
3. Eğitim, kariyer, gelir ve yaşam biçimi birbiriyle ilişkilidir	0.58	0.35
4. Kariyer tercihi gelecekteki yaşamımızı belirler	0.70	0.36
5. Gelecekte iş yaşamında başarılı olacağımı düşünüyorum	0.45	0.28
6. "Eğer başlangıçta başaramazsan, tekrar tekrar dene." sözüne inanırım	0.74	0.41
7. Gelecekteki projelerim (hedeflerim) ile ilgili yararlı kitaplar, dergiler ve makaleleri okurum	0.49	0.13
8. Hedeflerime ulaşmak, becerilerimi geliştirmek için var olan imkanlar yeterli değil **	-	-
9. İş yaşamında başarılı olmak önemlidir	0.61	0.33
10. İş yaşamında yüksek gelir önemli bir değerdir **	-	-
11. İş yaşamında terfi olanağı benim için önemlidir	0.66	0.09
12. İş garantisi önemlidir	0.43	0.18
13. İş yaşamında çalışma saatlerinin belirlenmiş olması benim için önemlidir	0.39	0.17
14. Kendimden ve başkalarından mükemmellik beklerim	0.50	0.18
15. Stres yaşamın önemli bir parçasıdır *	-	-
16. İşler kötü gittiğinde durumun komik tarafını görebilirim	0.61	0.17
17. Becerilerimi geliştirme sorumluluğuna sahibimdir	0.57	0.44
18. Kendime zaman ayırırım	0.55	0.14
19. Zaman planı yaparım	0.43	0.32
20. Günlük, haftalık ve yıllık planlarımı, "şimdi yapılması gerekenler", "yarına kadar bekleyebilecekler" ya da "zamanım olduğunda yapılacaklar" şeklinde sınıflandırırım	0.59	0.21
21. Randevularıma genellikle vaktinde giderim	0.49	0.14
22. Yapılacak işlerin öncelik ve önem sırasını belirlerim	0.45	0.19
23. Çoğunlukla işleri son anda yetiştirme durumu yaşarım	0.37	0.26
Özdeğer: 3.41	Açıklanan varyans: % 61.06	Alpha: 0.63

\* Bu maddeler ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü için çıkarılmış ve daha sonra analizlere dahil edilmemiştir

\*\* Bu madde ölçeğe negatif anlam yüklediği için çıkarılmış ve daha sonra analizlere dahil edilmemiştir.

**Sonuç olarak;** gençlere yönelik bir yaşam becerileri ölçeği geliştirmek amacı ile planlanan ve yürütülen bu çalışmada, gelecekte konuya ilişkin planlanabilecek diğer bilimsel çalışmalar için geçerli ve güvenilir, referans niteliğinde bir yaşam becerileri ölçeği geliştirilmiştir.

◆ **Emine Özmete**

**Kaynakça**

- Anon, (2000). Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri 06-Ankara. T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. Ankara.
- Alpar, R. (2001). Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Gazda, G.M., Brooks, D.K. (1985). The development of the social / life skills training movement. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 38(1), 1-10.
- Hasselt, V. B., Hersen, M., Whitehill, M.B. (1979). Social skill assessment and training for children: an evaluative review. *Behaviour Research & Therapy*, 17, 413-437.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundation of Behavioral Research* (Second edition), Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Larson, D.G., Cook, R.E. (1985). Life-skills training in education. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 38(1), 11-22.
- Özsoy, O. 2003. Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim. Hayat yayınları. İkinci Baskı. İstanbul.
- Pancer, S. M. and Weinstein, S. M. 1987. The development of affective skills in school-aged children. *Journal of Applied Development Psychology* 8, 165-181.
- Pichlemesier, B., K., Miller, T.K. 1998. Life-skills development inventory college form: an assessment measure. *Journal of College Student Development*, 39(1), 100-110.
- Riggio, R. E., Throckmorton, B. and Depaola, S. 1990. Social skills and self-esteem. *Personal Individual Differences*, 11(8), 799-804.
- Spence, H. S. 2003. Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. 1989. *Using Multivariate Statistics*. Harper Collins Pub., USA.
- Yavuz, K. E. 2004. Ergenlik Döneminde Yaşam Becerileri Eğitimi Program ve Uygulamaları. Cerci Yayınları. Birinci Baskı. Ankara.

## DEVELOPING LIFE SKILLS SCALES TOWARDS YOUNG AND THE STUDY OF RELIABILITY AND VALIDITY\*

Emine ÖZMETE\*\*

### Abstract

This study has been planned and carried out in order to develop a life skills scale. In the life skills researches which from past to today; generally, it is not used to comprehensive approach including different aspects of life. In this study has been developed a life skills scale including personal development, health, family life, consumer education and financial planning and, career planning. Research data are obtained 121 student continuing to high school, first class. Answers given to Lickert sentences have been scored, used as a technique of factor analysis 'Varimax Analysis Technique' for reliability. In order to test validity of questionnaire have been calculated 'Cronbach Alpha' as internal consistency coefficient.

**Key Words:** Life skills, young, development of scale

\* This study is a part of the project of 104K084 "The programme of Developing And Applying Life Skills Scales Towards Young" which was supported by TÜBİTAK.

\*\* Assoc.Prof. Dr.; Ankara University, School of Home Economics, Department of Family and Consumer Sciences.



# MESLEK LİSELERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN DİSİPLİNE AYKIRI DAVRANIŞTA BULUNMA NEDENLERİ (Ankara İli Örneği)

Sabri ÇELİK\*

Ender ERESKİCİ\*\*

## Özet

Okullarda eğitim faaliyetlerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilere huzurlu bir ortam sağlanmalıdır. Huzurlu bir ortamın sağlanabilmesi için de öğrencilerin disiplin kurallarına uymaları gerekmektedir. Diğer liselerde olduğu gibi Meslek Liselerinde de bazı öğrenciler disipline aykırı davranışta bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı Meslek Liselerindeki öğrencilerin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan 18 adet meslek lisesindeki 516 öğrenci oluşturmaktadır. Bu liselerin altısı Kız Meslek Lisesi, altısı Endüstri Meslek Lisesi ve diğer altısı da Ticaret Meslek Lisesidir. Veriler, anket kullanılarak toplanmıştır. 516 anket Kay-kare Testi ve Basit Korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz ayrıca cevapların istatistiksel frekans ve yüzde dağılımlarını da içermektedir. Öğrencilerin disipline aykırı davranışlarının nedenleri ile ilgili aşağıdaki faktörler incelenmiştir; öğrencinin anne-babasının boşanmış ya da ayrı yaşıyor olması, öğrencinin ailesinin gelir düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın tutum ve davranışları, öğrencinin derslerindeki başarı durumu, derslikteki öğrenci sayısı, televizyon programları, toplumsal şiddet.

Araştırma sonucunda meslek liselerindeki öğrencilerin disipline aykırı davranışları ile aşağıdaki faktörlerin ilişkili olduğu bulunmuştur; cinsiyet, öğrencinin okuldaki başarı düzeyi, öğrenciye yönelik ailesel şiddet ve baskı, ilgisiz ebeveynler, kavgalı ev ortamı, öğrencinin hatalarına yönelik ebeveynlerin uygun olmayan tutumları, televizyon ve gazetelerdeki şiddet ile ilgili haberler, şiddet içeren filmler ve oyunlar. (mafya, korku, savaş ve dövüş), çevresel şiddete tanık olma, çevrede hırsızlık, gasp ve kapkaç gibi olayların sıklığı.

**Anahtar Sözcükler:** Disiplin, disipline aykırı davranış

## Giriş

### Disipline aykırı davranışlar:

Disiplin, kişilerin içinde yaşadığı topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacı ile alınan önlemlerin tümü (Oğuzkan, 1981) şeklinde tanımlanabilir. Disiplin, okulun ilke ve kurallarına öğrencinin uymasını sağlamak

\* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

\*\* Haymana 12 Eylül İÖO Öğretmeni.

için kurulan yaptırım düzenidir. Disiplin düzeninin yaptırım araçlarıysa ödül ve cezadır. Disiplinin amacı, öğrencilere okulda uyulması gereken davranışların ilke ve kurallarını öğretmek, öğrencilerin bu ilke ve kurallara uygun olarak davranıp davranmadıklarını incelemek; diğerlerine göre daha iyi davranışlarda bulunanları ödüllendirmek, daha kötü davranışlarda bulunanları ise cezalandırmaktır (Başaran, 2000).

Etkili ve verimli bir eğitim için okulda disiplin gereklidir. Fakat bazı öğrenciler disipline aykırı davranışlarda bulunarak okuldaki huzurlu ortamı bozmakta, dersin akışını aksatmakta, kendilerine, çevrelerindeki kişilere ya da okula zarar vermektedirler. Okullarda karşılaşılan disipline aykırı davranışlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz;

- Arkadaşıyla alay etmek,
- İçki içmek, sigara içmek , uyuşturucu kullanmak,
- Başkasının eşyasına zarar vermek,
- Okula ve okuldaki eşyalara maddi zarar vermek,
- Cinsel tacizde bulunmak,
- Okula silah getirmek,
- Kavga etmek, küfür söylemek, arkadaşlarıyla itişip kakışmak (Begun, Huml, 1999),
- Kopya çekmek,
- Okulu ve çevresini kirletmek (Ağır, 1991),
- Okuldan kaçmak,
- Öğretmen ya da yöneticiye saygısızlıkta bulunmak (Eripek, 1980),

Disipline aykırı davranışlar normal liselerde olduğu gibi meslek liselerinde de meydana gelmektedir. Eripek'in (Eripek, 1980) yaptığı araştırma sonuçlarına göre meslek liselerinde meydana gelen disipline aykırı davranışların oranı diğer liselere göre daha fazladır. Güneş (Güneş, 1999) tarafından yapılan araştırmaya göre İzmir liseleri içinde 1996-1997 öğretim yılında en yüksek oranda disiplin cezasını Kız Meslek Lisesi öğrencileri almıştır. Bu nedenle meslek liselerinin özellikle incelenmesi gerektiği söylenebilir.

#### **Disipline Aykırı Davranışların Nedenleri:**

##### **1) Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler:**

Bemak (Bemak, 2000) öğrencinin, şiddete yönelten özellikte karaktere sahip ya da ani tepki gösteren yapıda olmasını, kendini başkasının yerine koyma kabiliyetinin eksik bulunmasını, davranışlarının sorumlusu olarak kendi dışındaki faktörleri sorumlu görme inancında olmasını ya da geçmişte şiddete maruz kalmış bulunmasını saldırganlığa yönelten kişisel etkenler olarak belirtmektedir.

Alerjik rahatsızlık, uykusuzluk, hastalık, yetersiz beslenme, gibi sağlık sorunlarıyla ilgili bir çok etken, öğrencinin ödevini tamamlama yeteneğini, sınıfta arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle etkileşimini büyük ölçüde etkilemektedir. Görme ya da duyma yetersizliği ya da ciddi fizyolojik özürler davranış sorunlarının nedenleri arasındadır (Köktaş, 2003).

◆ Sabri Çelik / Ender Ereskici

Öğrencinin çetelere girmesi, silah taşınması, uyuşturucu kullanması, daha önce başından tutukluluk geçmiş bulunması onu şiddete yönelten etkenlerdendir. Bu gençler genelde ihmal edilmiş ve kötü muamele görmüşlerdir. Bunun yanında okulda da başarısızdırlar. Düşüncesizce hareket etme eğiliminde olup hoşgörülerini ve kendilerini kontrol yetenekleri azdır. Bu gençlerin bir kısmında dikkat eksikliği, hiperaktiflik ya da öğrenme zorluğu bulunabilir (Shafii, 2001).

Öğrenci kendisini önemsiz hissettiğinde öğretmenin dikkatini çekmek için sınıfta problem oluşturan davranışlarda bulunabilmektedir. Öğrencinin, bulunduğu sınıfın seviyesinde olmaması, yaşı ve fiziksel büyüklüğünden dolayı sınıf geçmesi yeni öğretmeni için problemlere yol açmaktadır. Ayrıca Yetersiz beslenme, kronik hasarlıklar öğrencinin sorumluluklarını yerine getirmesini engelleyebilmektedir (LaGrand, 1970).

Larson (Larson, Karpas, 1963) ergenlik döneminin meydana getirdiği değişim ve gelişim sebebiyle akli karışık olan öğrencinin sabırlı olmada ve işbirliği yapmada başarısız olduğunu belirtmektedir. LaGrand (LaGrand, 1970) da ergenlik döneminde korku ve endişenin çok üst seviyelere çıktığını belirtmektedir.

2) Derslerde Başarısızlık:

Okul başarısızlığı ilköğretimden yüksek öğretimin sonuna kadar tüm öğretim kademelerinde görülen bir olgudur. Hem çocuk hem de ailesi için bir üzüntü kaynağıdır. Başarısızlığın nedeni bireysel ya da toplumsal olabilir. Toplumsal nedenler; aileden kaynaklanan nedenleri, okuldan kaynaklanan nedenleri ve ekonomik nedenleri içermektedir (Tezcan, 1988).

Kendisine güveni olan bir öğrenci, öğrenme görevi için güçlü bir motivasyona sahiptir. Yaygın olarak rastlanmaktadır ki; kendisine güvenmeyen öğrenciler olumsuz davranışlar göstermektedirler (LaGrand, 1970).

Öğrencinin başarı düzeyi sınıf içinde sorun olan davranışlara neden olabilen etkenlerden biridir. Öğrenme güçlükleri davranış sorunlarına yol açabileceği gibi sorun davranışlar da öğrenmeyi ve başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmalar başarısı düşük olan öğrencilerin olumsuz davranışlara daha kolay kayabildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin başarısının sınıf düzeyinin üzerinde olması durumunda da benzer sorunlar yaşanabilmektedir. Davranış sorunları olan öğrenciler genellikle okulda başarılı olamayacağına inanan öğrencilerdir. Deneyip başarısız olmaksızın hiçbir şey yapmamanın, aptal olarak görünmektense sorun çıkaran biri olarak görünmenin daha iyi olacağını düşünmektedirler (Köktaş, 2003).

3) Okulun Yapısı:

Okulun büyük olması, öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca okulun büyük oluşu yöneticilerin öğrencilerin potansiyel problemlerinden haberdar olmalarını güçleştirmektedir. Küçük okullarda öğrenci devamsızlığı daha az olmaktadır. Büyük sınıflarda öğretmenin öğrencilerini tanıma imkanı azdır. Bu durum öğretmen öğrenci ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir (Shafii, 2001). Güneş (Güneş, 1999) tarafından yapılan araştırmada kalabalık olarak nitelendirilebilecek okullarda daha fazla oranda ceza verildiği sonucuna varılmaktadır.

Okulun fiziksel yapısı saldırgan davranışların gösterilmesine yol açabilir. Ko-

ridorların dar olması, yeterli geçiş alanının bulunmaması... vb. Değişmez ve sorgulanamaz okul kuralları, öğrencide kızgınlık, rahatsızlık ve reddetme duygularının meydana gelmesine sebep olabilmektedir (Bemak,, 2000). Fazla ısı, zayıf hava dolaşımı, rahatsız edici sıralar gibi zayıf sınıf şartları ilginin (dikkatin) düşmanıdır (LaGrand, 1970). Yetersiz müfredat ve zayıf eğitimin öğrencide hayal kırıklığı meydana getirmesi öğrencinin davranışları üzerinde olumsuz etki oluşturabilir(Larson, Karpas, 1963). Öğretmen ve yöneticilerin işbirliği içinde çalıştığı, kuralların açık bir şekilde belirtildiği, öğretmenlerin sınıfta istenilen davranışları açıkça ifade ettikleri ve işlerini arzu ve istekle yerine getirdikleri okullarda öğrencilerin şiddetsel davranışlarının düşük oranlarda kaldığı görülmektedir (Shafii, 2001). Okulun çok büyük olması, çok sınıflı ve çok kalabalık olması; dersliklerin küçük olması, sıra veya masaların sıkışık durumda bulunması; öğrencilerin kişilik farklılıkları, zeka ve kabiliyetleri dikkate alınmadan sınıfların oluşturulması; derslik duvarlarının veya pencere içlerinin gereğinden fazla ilgi çekici vasıtalarla doldurulması v.b. nedenler okulda disiplinsiz davranışlara yol açabilmektedir (Aytuna, 1963).

#### 4) Ekonomik Durum:

Köktaş (Köktaş, 2003), ebeveynlerin boşanmış olması ve yoksulluk gibi etkenlerin çocukta fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkması yanında, yeteneğinin de gelişmemesi gibi olumsuz bir etkiye yol açtığını belirtmektedir.

Yoksulluk da şiddetsel davranışlarla bağlantılıdır. Yoksulluk içinde yaşayan insanlar problemlerini çözerken şiddete başvurmaya daha fazla eğilimlidirler (Bemak, 2000). Saldırgan davranışlar genelde, öğrencinin düşük gelir düzeyinde bulunması, karışık bir çevrede yaşaması, boşanmış ya da kavga eden ebeveynlere sahip olması gibi nedenlere bağlanmaktadır (Chandler, Dahlquist, 2002). Çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik durumun onun gelişimini ve davranışlarını etkilediği bilinmektedir. Gencin iyi giyinmemesi, iyi bir evde oturamaması ve bir sosyal gruba dahil olamaması okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Tor, 2003).

"Bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullardaki öğrencilerde disipline aykırı davranışta bulunma durumu daha yüksek oranda bulunmaktadır"(Eripek, 1980).

#### 5) Arkadaş çevresi:

Arkadaş grubu öğrencini davranışlarını şekillendirebilmektedir (Larson, Karpas, 1963). Arkadaş grubu üyeleri tarafından kabul edilmek, bazen şiddeti de içeren değişik davranışlarda bulunulmasını gerekli kılabilir (Bemak, 2000). Çocukluk ve gençlik döneminde arkadaş çevresi bireyin davranışları üzerinde önemli rol oynayan bir diğer etkidir. Arkadaş grupları toplumsallaşma ve bireyselleşme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Aileden daha fazla bağlılık isteyen ve bunu alan arkadaş grupları ya da çeteler, çoğu zaman sadakati sağlamlaştırmak, belirli bir üyeyi kabul etmek için istenmeyen davranışlar gösterilmesi istenmesine karşın çocuklara çekici gelmektedir (Köktaş, 2003).

#### 6) Toplumsal Nedenler:

Çevresel etkenler gençleri şiddete yöneltebilir. Ateşli silahlara ulaşılabilmenin kolay olması, alkolün kolay elde edilebilmesi, şiddet riskini artırmaktadır (Bemak, 2000). Öğrenciye kurallara uyması öğretilirken, onun her yerde yolsuzluk ve suçun meydana geldiğini görmesi; hoşgörülü olması söylenmekte iken, onun çevresinde

◆ Sabri Çelik / Ender Ereskici

hoşgörüsüzlük ile karşılaşması; insancıl ve saygılı olması öğretilirken çevresinde saldırganlıkla karşılaşması, davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencinin, bazı elit sınıflara girmenin doğuştan imkansız olduğunun bilmesi onu isyankar yapmaktadır. Toplumsal adaletsizlik düşüncesi öğrencide hayal kırıklığı meydana getirmektedir (Larson, Karpas, 1963). Şiddetsel davranış saygı eksikliğinin son aşamasıdır. Saygı eksikliği itme, vurma, tekmeleme... gibi şekillerde kendisini göstermektedir. Saygı eksikliği aşağılama, küfür, isim takma şeklinde de ortaya çıkabilir(Shafii, 2001). Öğrenciler yetişkinlerin olumsuz davranışlarını kendilerine örnek alabilmektedirler.(Larson, Karpas, 1963)

Davranışların toplumsal çevreden bağımsız olarak incelenmesi beklenemez. Çünkü davranış toplumsal çevrede egemen olan ilişki örüntüleri tarafından denetlenir. Farklı toplumsal kesimlerin okuldan ve eğitimden beklentileri değişebilmektedir. Ayrıca çevredekilerin gösterdiği olumsuz davranış örnekleri, kitle iletişim araçlarında gündeme gelen şiddet olayları da öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Köktaş, 2003). Çocuğun çevresinde gördüğü davranışları taklit etmesi sosyal öğrenmenin temelinde yatar. Bu öğrenme mekanizması nedeniyle saldırganlık davranışında toplumlar ve kültürler arasında farklılıklar gözlenmektedir. Kişiyne ne zaman, nerede, kime karşı, ne derecede, ne tür saldırganlık yapacağı içinde bulunduğu toplum tarafından öğretilmektedir (Efiltili, 2003).

7) Televizyonun Etkisi:

“TV’deki filmlerin çocukta saldırganlık duygularını geliştirdiği bir geçektir. Kavga sahnelerini arkadaşları üzerinde denemeler, sürekli yumruk, tabanca, silah kullanımı çocuğu saldırganlığa, şiddete itmektir”(Tezcan, 1988). “Medya gençleri şiddet ve kabalık ile bombalamaktadır” (Larson, Karpas, 1963). Çocuklar arasında şiddetin artmasında çoğu kez medya sorumlu tutulmaktadır. Programların etki alanı ile ilgili kesin bilgi bulunmamasına rağmen televizyon ve diğer medyanın potansiyel zararlı etkiye sahip olduğuna inanılmaktadır (Köktaş, 2003).

Gençleri şiddete yönelten faktörlerden biri de medya daki şiddettir. Popüler filmler, televizyon programları ve müzik klipleri sık sık ana tema olarak şiddeti içermektedir (Bemak, 2000). Televizyonun olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Televizyon öğrencinin çalışması için gerekli olan saatlerini almaktadır (LaGrand, 1970).

Televizyonda şiddet sahneleri seyreden çocukların günlük hayatta daha saldırgan olma ihtimali son 20-25 yıldır ebeveynler, eğitimciler ve bilim adamları için bir kaygı unsuru haline gelmiştir. Saldırgan davranışı ile televizyonda şiddet seyredilmesi arasında bir ilişki olduğu açıktır. Televizyon ve saldırganlık arasındaki ilişki yapılan araştırmalarla (laboratuar çalışmaları, alan deneyleri ve naturalistik çalışmalar) ortaya konmuştur (Manley, Luke, 1987).

8) Ayrılmış Ebeveynler:

Anne babanın boşanmış olması çocukta güvensizlik, terk edilmişlik duygusu, ruhsal çöküntü meydana getirebilir; bu da okul başarısızlığı ve çeşitli davranış bozukluklarına yol açabilir.Suçlu çocukların sayısal olarak artışı boşanmış ailelerde yaygındır.Su işlemeyenler ise topluma küskünlük içinde ve hüznünlü bir yaşam sürmektedirler (Tezcan, 1988).

Parçalanmış veya gergin ortama sahip bulunan ailelerin çocukları olumsuz davranışlar gösterebilmektedirler(Larson,Karpas,1963).

Çocuklar için stres yaratan ortamlar arasında anne veya babanın ölümü, boşanmaları, anne veya babanın yeniden evlenmesi, seyahate bağlı uzun süre ebeveyn-den ayrı kalma gibi durumlar yer almaktadır. Boşanma sonucu oluşan dağılmış aile-den gelen çocuk, bu mutsuz ev ortamında öğrenmeden keyif alıp, haz duyabilmek için gerekli duygusal ve sosyal uyaranlardan mahrum kalmış olmaktadır. Evde olu-şan gerilim ortamı okul yaşamını da olumsuz etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, boşanma yoluyla parçalanmış aile çocuklarında ruhsal uyumsuzluk oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu uyumsuzluklardan bazıları ruhsal çöküntü, çeşitli dav-ranış bozuklukları ve okul başarısızlıklarıdır (Tor, 2003).

#### 9) Ailenin Tutumu:

Anne ve babanın çocuğa yaklaşım biçimi, uyguladığı disiplin tarzı çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini şekillendirmektedir. Demokratik ana babalar çocuklarına kuralların mantığını açıklar ve eleştirileri dinlerler. Bazen cezaya başvu-rurlar ama daha çok çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirme eğilimindedirler. Bu tür ana babaların çocukları kendilerine güvenen, atılgan ve kendilerine saygı du-yan yapıdadırlar. Otoriter ana babaların ise ceza ve emirleri oldukça sıkıdır, çocukla-rını kontrol eder ama onları dinlemezler. Çocukları genellikle çekingen ve huzursuz olmaktadır. Sınıfta genellikle düşük başarı gösterirler. İzin verici ana babalar pek kul-ral koymaz ve ceza vermekten kaçınırlar. Çocukları genellikle düşük başarı göster-mektedir. Anne babaların başarı konusunda aşırı baskı yapması öğrenci üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Baskı ile başa çıkamayan çocuğun cesareti kırılmakta-dır(Tor, 2003).

Evlerinde çok serbest bir ortamda bulunan ve her istedikleri karşılanan öğren-ciler, okulda sert ve değişmez kurullarla karşılaşmaktan hoşnut olmamaktadır (La Grand, 1970). Anne babanın gösterdiği zayıf öz kontrol ve şiddetsel davranışlar ço-cukları için model oluşturabilmektedir. Saldırgan davranışların; sert, tutarsız disipline sahip, yol gösterimin zayıf olduğu, yetersiz örnek (model) olunan ve çocuğun gös-terdiği saldırgan ve uygunsuz davranışlarla ilgili olarak genel yönetimin zayıf oldu-ğu ailelerde, zamanla geliştiği söylenmektedir (Bemak, 2000).

Evdeki aşırı denetimin disiplin sorunlarına neden olan öğrenci davranışlarının altında yatan bir diğer etken olduğunu ifade eden Köktaş (Köktaş, 2003), özellikle de-netimin düzeyi aşırıya kaçtığında sorunlarında arttığını, sınıfa ve diğer toplumsal çevreye de sorunların yansıtıldığını belirtmektedir.

Ailenin aşırı ilgisizliği veya başarılı olması için öğrenciyi kapasitesinin üstün-de zorlaması durumlarında öğrenci ya çalışmayı bırakmakta ya da isyan etmektedir (LaGrand, 1970).

Çocuğun yakın çevresindeki ebeveyn, kardeş, bakıcı gibi insanların sert dav-ranışları çocukta saldırganlığı körükleyebilir (Efiltili, 2003). Evinde yeterli ilgiyi gö-remeyen çocuklar, bu ilgiyi genellikle öğretmenlerinden arayarak karşılamaya çalış-maktadırlar. Bir çok çocuk yalnızca sorun olan davranışta bulunduğu ailesinin ilg-isini çekebilmektedir. İlgisiz ailelerden gelen çocuklar, bunu ihtiyaç duydukları ilgi-ye ulaşmanın bir yolu olarak görmektedirler. Bu koşullar disipline aykırı davranışla-rın yapılmasını cesaretlendirmektedir. Ailesinde sevgi içinde büyüme olanağı bula-mayan çocuklarda özgüven duygusu gelişmemekte bunun sonucunda toplumsal et-kinliklerde bulunamamakta, çevreleriyle uyumsuzluk göstermekte, dikkatlerini yo-

◆ Sabri Çelik / Ender Ereskici

ğunlaştıramamakta ve sınıf içinde sık sık istenmeyen davranışlar göstermektedirler (Köktaş, 2003).

Aytuna (Aytuna, 1963) öğretmenin sınıfında problem oluşturan öğrencileri aşağıdaki yönlerden inceledikten sonra gerekli tedbirleri daha isabetli alabileceğini belirtmektedir. Bunlar:

- Öğrencinin annesinin ve babasının hayatta olup olmadıkları,
- Ailenin yaşama şartları,
- Ailenin kültür seviyesi (okumuşluk durumu),
- Ailenin bağlı bulunduğu ahlak hükümleri ile inançları,
- Çocuğun kardeş sayısı,
- Aile fertlerinin çocuğa karşı muameleleri ( korkutma veya şımartma yönünden).

Anne babanın öğrenim düzeyi ile öğrencinin okul başarısı arasında çok yakın bir ilişki vardır. Eğitim düzeyi yüksek anne babalar çocuklarındaki başarı güdüsünü harekete geçirmede daha başarılı oldukları görülmektedir (Tor, 2003). Anne ve babanın öğrenim düzeyi düştükçe, öğrencinin disipline aykırı davranışta bulunma oranı artmaktadır (Şenses, 1990).

Evde sevgi ve ilgi göremeyen çocuk, ilgi çekmekten hoşlanır ve ilgi çekmek için akla gelmeyen yollara başvurur. Böyle çocuklar örneğin öğretmenin ilgisini çekmek için hırsızlık bile yapabilmektedirler (Tezcan, 1988).

**Araştırmanın Amacı:**

Araştırmanın amacı meslek liselerinde öğrencilerin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerini incelemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencinin anne-babasının boşanmış ya da ayrı yaşıyor olması disipline aykırı davranışlarda bulunmasına neden oluyor mu?
2. Öğrencinin ailesinin gelir düzeyi disipline aykırı davranış göstermesine neden olmakta mıdır?
3. Anne-babanın eğitim düzeyi öğrencinin disipline aykırı davranış göstermesine yol açmakta mıdır?
4. Anne-babanın tutum ve davranışları öğrencinin disipline aykırı davranışlar göstermesine neden olmakta mıdır?
5. Öğrencinin derslerinde başarısız olması disipline aykırı davranışlarda bulunmasına yol açıyor mu?
6. Derslikteki öğrenci sayısının fazla oluşu öğrencilerin disipline aykırı davranışlar göstermelerine neden olmakta mıdır?
7. Televizyon programları öğrencilerin disipline aykırı davranışlar göstermelerine neden oluyor mu?
8. Toplumsal şiddet öğrencilerin disipline aykırı davranış göstermelerine yol açmakta mıdır?

### **Araştırma Yöntemi:**

Bu araştırmada anket-survey yöntemi uygulanmıştır. Ankete dayalı veriler kullanılarak meslek lisesi öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunmalarına neden olan etkenler araştırılmıştır.

### **Evren:**

Araştırmanın evrenini Ankara il merkezinde bulunan Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Kız Meslek Liselerinde, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Endüstri Meslek Liselerinde ve Ticaret ve Turizm Genel Müdürlüğü'ne bağlı Ticaret Meslek Liselerinde 2004-2005 öğretim yılında okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır.

### **Örneklem:**

Bu evrende tesadüfi örneklem yoluyla 18 meslek lisesi araştırmanın kapsamına alınmıştır. Ankara'nın merkez ilçelerinin altısında (Çankaya, Altındağ, Yenimahalle, Mamak, Sincan, Keçiören ) bulunan ve rasgele (random) her ilçeden seçilen birer adet Kız Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi örnekleme oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi:**

Okullardaki toplam öğrenci sayıları ile orantılı olarak anketler okullara arasında paylaştırılmıştır. Yaklaşık olarak her bir okuldaki toplam öğrenci sayısının %2.2'sine anket uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan toplam 520 adet anketin 516 tanesi geri alınmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve ailevi sorular, ikinci bölümde davranışsal sorular ve üçüncü bölümde çevresel sorular yer almaktadır. Anket toplam 34 soru içermektedir.

Anketin güvenilirliğini test etmek amacı ile öncelikle Nevzat Ayaz Anadolu Kız Meslek Lisesi ve Ayrancı Ticaret Meslek Lisesi'nde toplam 50 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulama sonuçları analiz edilmiş, güvenilirlik için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmış ve sonuçlar anketin uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Toplam 516 anket için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,894 olarak hesaplanmıştır.

Öncelikle, ankete katılan öğrencilerin 34 soruya verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları belirlenerek tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra, öğrencilerin disipline aykırı davranışta bulunmasına neden olabilecek etkenlerin incelenmesi için veri toplama aracı ile elde edilen veriler "kay-kare (chi-square)" testi kullanılarak analiz edilmiştir.



◆ Sabri Çelik / Ender Ereskici

**Bulgular ve Yorum:**

**Tablo-1: Kişisel ve Ailevi Sorulara Öğrenciler Tarafından Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları**

		FREKANS (f)	YÜZDE (%)
1) Cinsiyet	Kız	232	45.0
	Erkek	284	55.0
2) Derslerindeki Başarı Durumu	Çok iyi	38	7.4
	İyi	213	41.3
	Orta	212	41.1
	Zayıf	43	8.3
	Çok zayıf	10	1.9
3) Anne ve babanın hayatta olup olmama durumu	İkisi de sağ	491	95.2
	Yalnız annesi ya da yalnız babası sağ	25	4.8
	İkisi de sağ değil	0	0
4) Anne ve babanın birlikte oturup oturmama durumu	Birlikte oturuyorlar	466	90.3
	Zaman zaman ayrı yaşıyorlar	0	0
	Ayrı yaşıyorlar	25	4.8
5) Anne ve babanın birlikte oturmama sebebi	Boşanmış olmaları	21	4.1
	Annesinin ya da babasının işi nedeniyle	1	0.2
	Geçimsizlik	3	0.6
	Diğer nedenler	0	0
6) Ailenin gelir düzeyi	500 Yeni TL'nin altında	215	41.7
	500-1000 Yeni TL arası	195	37.8
	1000-1500 Yeni TL arası	54	10.5
	1500-2000 Yeni TL arası	31	6.0
	2000 Yeni TL'den fazla	11	2.1
7) Ailedeki birey sayısı	2-3	61	11.8
	4-5	324	62.8
	6-7	99	19.2
	8-9	24	4.7
	9'dan fazla	7	1.4
8) Oturduğu evde kiracı olup olmadığı	Kiracı	201	39
	Kiracı değil	315	61
9) Öğrencinin annesinin öğrenim düzeyi	İlkokul mezunu	340	65.9
	Ortaokul mezunu	85	16.5
	Lise mezunu	70	13.6
	Üniversite mezunu	19	3.7
10) Öğrencinin babasının öğrenim düzeyi	İlkokul mezunu	210	40.7
	Ortaokul mezunu	133	25.8
	Lise mezunu	123	23.8
	Üniversite mezunu	46	8.9

Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Disipline Aykırı Davranışta Bulunma Nedenleri ... ◆

11) Ailesinin öğrenciye fiziksel ceza uygulayıp uygulamadığı	Sık sık	17	3.3
	Bazen	63	12.2
	Nadiren	59	11.4
	Çok nadiren	135	26.2
	Asla	241	46.7
12) Ailenin öğrenciye karşı baskıcı olup olmadığı	Çok baskıcıdırlar	49	9.5
	Baskıcıdırlar	79	15.3
	Biraz baskıcıdırlar	159	30.8
	Pek baskıcı değildir	143	27.7
	Kesinlikle baskıcı değildir	85	16.5
13) Ailenin öğrenci ile ne derece ilgilendiği	Çok ilgilidirler	220	42.6
	İlgilidirler	184	35.7
	Biraz ilgi gösterirler	70	13.6
	Pek ilgi göstermezler	28	5.4
	Hiç ilgi göstermezler	14	2.7
14) Ailede kavga veya şiddetli tartışma yaşanıp yaşanmadığı	Sık sık	42	8.1
	Bazen	94	18.2
	Nadiren	81	15.7
	Çok nadiren	140	27.1
	Asla	159	30.8
15) Öğrenci hatalı davranışlarda bulunduğu zaman, ailesinin nasıl davrandığı	Döverler	25	4.8
	Bağırıp kötü söz söylerler	126	24.4
	Pek ilgilenmezler	31	6.0
	Sevdiği şeyleri belli bir süre kısıtlarlar (harçlık, TV...vb.)	68	13.2
	Hatalarını güzellikle anlatıp öğüt verirler	266	51.6

Kişisel ve ailevi sorulara verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %4.8'inin anne ve babalarının ayrı yaşadığı, %4.2'sinin anne ve babasının boşanmış olduğu, ailelerin %41.7'sinin gelir düzeyinin 500 Yeni TL'nin altında bulunduğu, %39'unun oturduğu evde kiracı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin %65.9'u, babalarının ise %40.7'si ilkökul mezunudur. Ailelerini çok baskıcı olarak nitelendiren öğrencilerin oranı %9.5, aile ortamında sık sık şiddetli tartışma yaşandığını belirten öğrencilerin oranı ise %8.1'dir. Öğrencilerin %4.8'i hatalı davranışlarında aileleri tarafından dövüldüklerini, %24.4'ü bağırıp kötü söz söylenildiğini ifade etmiştir.

**Tablo-2: Davranışsal Sorulara Öğrenciler Tarafından Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları**

DEĞİŞKEN		FREKANS (f)	YÜZDE (%)
1) Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	Genellikle kaçınır	236	45.7
	Bazen kaçınır	101	19.6
	Nadiren kaçınır	87	16.9
	Pek kaçınmaz	38	7.4
	Hiç kaçınmaz	54	10.5
2) Kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	Genellikle	103	20.0
	Bazen	134	26.0
	Nadiren	89	17.2
	Çok nadiren	103	20.0
	Asla	87	16.9
3) Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	Genellikle	121	23.4
	Bazen	129	25.0
	Nadiren	86	16.7
	Çok nadiren	91	17.6
	Asla	89	17.2
4) Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	Kesinlikle doğru bir davranıştır	21	4.1
	Doğru bir davranıştır	2	0.4
	Bazen doğru bir davranıştır	39	7.6
	Pek doğru bir davranış değildir	58	11.2
	Kesinlikle doğru bir davranış değildir	395	76.6
5) Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	Genellikle	101	19.6
	Bazen	117	22.7
	Nadiren	76	14.7
	Çok nadiren	129	25.0
	Asla	93	18.0
6) "İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	Tamamen katılıyor	139	26.9
	Katılıyor	71	13.8
	Kısmen katılıyor	113	21.9
	Pek katılmıyor	83	16.1
	Hiç katılmıyor	109	21.1
7) Okul malına zarar verip vermediği	Sık sık	8	1.6
	Bazen	20	3.9
	Nadiren	30	5.8
	Çok nadiren	94	18.2
	Asla	364	70.5
8) Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	Sık sık	18	3.5
	Bazen	28	5.4
	Nadiren	28	5.4
	Çok nadiren	85	16.5
	Asla	357	69.2

Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Disipline Aykırı Davranışta Bulunma Nedenleri ... ◆

9) Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	Genellikle	40	7.8
	Bazen	72	14.0
	Nadiren	61	11.8
	Çok nadiren	148	28.7
	Asla	195	37.8
10) Okulu izinsiz terk edip etmediği	Sık sık	28	5.4
	Bazen	93	18.0
	Nadiren	69	13.4
	Çok nadiren	120	23.3
	Asla	206	39.9
11) Okulda kavga edip etmediği	Sık sık	35	6.8
	Bazen	83	16.1
	Nadiren	81	15.7
	Çok nadiren	121	23.4
	Asla	196	38.0
12) Televizyonda şiddet olayları ile ilgili (cinayet, adam yaralama, gasp...vb.) haberlere rastlandığında izlemeye devam edip etmediği	Genellikle	246	47.7
	Bazen	92	17.8
	Nadiren	41	7.9
	Çok nadiren	67	13.0
	Asla	69	13.4
13) En çok hoşlandığı film çeşidi	Mafya- Korku- Savaş ya da Dövüş	249	48.3
	Komedi-Duygusal-Dram ya da Çizgi film	267	51.7
14) Oynuyor ise hangi tür bilgisayar oyunu oynadığı	Strateji oyunları ya da yarış oyunları	242	46.9
	Savaş oyunları ya da şiddet oyunları	158	30.6
	Bilgisayar oyunu oynamıyor	116	22.5
15) Gazetede gördüğünüz cinayet haberlerini okuyup okumadığı	Genellikle	219	42.4
	Bazen	129	25.0
	Nadiren	57	11.0
	Çok nadiren	56	10.9
	Asla	54	10.5

Davranışsal sorulara verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %10.5'inin arkadaşları ile kavga etmekten hiç kaçınmadığı, %20'sinin kendisini sınırlendiren bir kişiye genellikle hakaret ya da küfür ettiği, %23.4'ünün kendisine hakaret eden bir kişiye genellikle fiziksel tepki (vurma vb.) gösterdiği, %19.6'sının yazılı sınavlarda genellikle kopya çektiği, %26.9'unun "insan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine tamamen katıldığı, %6.8'inin okulda sık sık kavga ettiği, %47.7'sinin televizyonda şiddet olayları ile ilgili (cinayet, adam yaralama, gasp...vb.) haberlere rastlandığında genellikle izlemeye devam ettiği, %48.3'ünün "mafya, korku, savaş ya da dövüş" türü filmlerde hoşlandığı, %30.6'sının "savaş ya da şiddet oyunları" oynadığı, %42.4'ünün Gazetede gördüğünüz cinayet haberlerini genellikle okuduğu görülmektedir.

**Tablo-3: Çevresel Sorulara Öğrenciler Tarafından Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları**

DEĞİŞKEN		FREKANS (f)	YÜZDE (%)
1) Sınıfındaki öğrenci sayısı	20'den az	54	10.5
	20-40 arası	396	76.7
	40'dan fazla	66	12.8
2) Arkadaş çevresinde kavga ve benzeri olayların ne sıklıkla meydana geldiği	Sık sık	97	18.8
	Ara sıra	185	35.9
3) Yaşadığı muhitte kavga türü olaylara tanık olup olmadığı	Nadiren	112	21.7
	Çok nadiren	86	16.7
	Hiç meydana gelmez	36	7.0
4) Yaşadığı muhitte hırsızlık, gasp ya da kap kaç...vb olayların olup olmadığı	Sık sık	77	14.9
	Ara sıra	136	26.4
	Nadiren	103	20.0
	Çok nadiren	103	20.0
	Hiç tanık olmaz	97	18.8
	Sık sık	46	8.9
	Ara sıra	80	15.5
	Nadiren	98	19.0
	Çok nadiren	166	32.2
	Hiç meydana gelmez	126	24.4

Çevresel sorulara verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %18'inin arkadaş çevresinde kavga ve benzeri olayların sık sık meydana geldiği, %14'ünün yaşadığı muhitte kavga türü olaylara sık sık tanık olduğu, %8.9'unun yaşadığı muhitte hırsızlık, gasp ya da kap kaç...vb olayların sık sık meydana geldiği anlaşılmaktadır.

**Tablo-4: Öğrencinin Disipline Aykırı Davranışta Bulunmasına Neden Olabilecek Etkenlerin Kay Kare Testi İle İncelemesi.**

CİNSİYET	X <sup>2</sup>	p
Kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	29,334	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	67,856	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	22,131	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	18,495	,001
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	16,362	,003
Okulu izinsiz terk edip etmediği	20,916	,000
Okulda kavga edip etmediği	16,448	,002
<b>DERSLERİNDEKİ BAŞARI DURUMU</b>	X <sup>2</sup>	p
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	52,422	,000
Kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	52,682	,000

Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Disipline Aykırı Davranışta Bulunma Nedenleri ... ◆

Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	59,313	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	53,504	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	44,150	,000
Okul malına zarar verip vermediği	35,192	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	62,813	,000
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	21,962	,002
Okulu izinsiz terk edip etmediği	44,782	,000
Okulda kavga edip etmediği	83,343	,000
<b>AİLENİN GELİR DÜZEYİ</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
"İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	17,854	,022
<b>AİLESİNDEKİ BİREY SAYISI</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	15,998	,042
<b>ANNESİNİN ÖĞRENİM DURUMU</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	23,108	,027
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	26,041	,011
<b>BABASININ ÖĞRENİM DURUMU</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	22,917	,028
Okulda kavga edip etmediği	28,003	,006
<b>AİLESİNİN FİZİKSEL CEZA UYGULAYIP UYGULAMADIĞI</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	110,74	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	74,127	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	81,930	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	84,251	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	59,818	,000
"İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	34,531	,005
Okul malına zarar verip vermediği	69,231	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	123,53	,000
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	59,712	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	77,828	,000
Okulda kavga edip etmediği	176,49	,000
<b>AİLESİNİN BASKICI OLUP OLMADIĞI</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	37,221	,002
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	82,463	,000

◆ Sabri Çelik / Ender Ereskici

Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	90,543	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	62,012	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	63,930	,000
“İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır” düşüncesine katılıp katılmadığı	26,940	,042
Okul malına zarar verip vermediği	37,446	,002
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	78,252	,000
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	51,632	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	86,362	,000
Okulda kavga edip etmediği	112,84	,000
<b>AİLESİNİN İLGİ DERECESE</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	70,049	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	39,946	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	41,884	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	75,404	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	43,135	,000
“İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır” düşüncesine katılıp katılmadığı	27,931	,006
Okul malına zarar verip vermediği	43,701	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	106,716	,000
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	46,240	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	65,539	,000
Okulda kavga edip etmediği	120,612	,000
<b>AİLEDE KAVGA VE ŞİDETLİ TARTIŞMALARIN YAŞANIP YAŞANMADIĞI</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	71,681	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	82,322	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	55,157	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	66,447	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	50,698	,000
“İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır” düşüncesine katılıp katılmadığı	30,511	,016
Okul malına zarar verip vermediği	39,162	,001
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	113,187	,000
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	62,626	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	78,406	,000
Okulda kavga edip etmediği	133,594	,000

Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Disipline Aykırı Davranışta Bulunma Nedenleri ... ◆

<b>HATALI DAVRANIŞLARINDA AİLESİNİN TUTUMU</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	128,42	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	110,55	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	76,689	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	84,794	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	75,579	,000
"İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	41,413	,000
Okul malına zarar verip vermediği	44,744	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	120,65	,000
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	74,927	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	95,005	,000
Okulda kavga edip etmediği	141,13	,000
<b>TELEVİZYONDA ŞİDDET İLE İLGİLİ HABERLERE RASTLADIĞINDA İZLEMeye DEVAM EDİP ETMEDEİÇİ</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	46,992	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	80,179	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	95,530	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	59,910	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	88,145	,000
"İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	28,592	,027
Okul malına zarar verip vermediği	51,423	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	41,117	,001
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	69,388	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	59,067	,000
Okulda kavga edip etmediği	78,653	,000
<b>EN ÇOK HOŞLANDIĞI FİLM ÇEŞİDİ</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	55,894	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	46,442	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	78,193	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	50,965	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	41,088	,000
"İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	13,000	,011
Okul malına zarar verip vermediği	19,147	,001
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	40,408	,000



◆ Sabri Çelik / Ender Ereskici

Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	23,821	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	53,259	,000
Okulda kavga edip etmediği	84,631	,000
<b>OYNADIĞI BİLGİSAYAR OYUNU TÜRÜ</b>	<b>χ<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	61,931	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	58,592	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	86,080	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	58,243	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	41,297	,000
"İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	13,299	,010
Okul malına zarar verip vermediği	18,819	,001
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	37,859	,000
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	25,418	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	52,023	,000
Okulda kavga edip etmediği	100,00	,000
<b>GAZETEDE GÖRDÜĞÜ CİNAYET HABERLERİNİ OKUYUP OKUMADIĞI</b>	<b>χ<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	52,280	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	59,459	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	62,902	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	43,482	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	51,876	,000
"İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	52,992	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	31,437	,012
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	52,081	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	57,748	,000
Okulda kavga edip etmediği	66,286	,000
<b>SINIFINDAKİ ÖĞRENCİ SAYISI</b>	<b>χ<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	29,338	,000
"İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	25,766	,001
Okul malına zarar verip vermediği	56,645	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	23,809	,002
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	30,456	,000

Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Disiplin Aykırı Davranışta Bulunma Nedenleri ... ◆

Okulu izinsiz terk edip etmediği	22,463	,004
Okulda kavga edip etmediği	19,495	,012
<b>ARKADAŞ ÇEVRESİNDE KAVGA VE BENZERİ OLAYLARIN MEYDANA GELİŞ SIKLIĞI</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	64,168	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	92,298	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	149,69	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	95,917	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	79,803	,000
"İnsan dünyada hakkını ancak bilek gücü ile alır" düşüncesine katılıp katılmadığı	39,962	,001
Okul malına zarar verip vermediği	41,573	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	53,766	,000
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	41,858	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	44,395	,000
Okulda kavga edip etmediği	165,60	,000
<b>YAŞADIĞI MUHİTTE KAVGA TÜRÜ OLAYLARA TANIK OLUP OLMADIĞI</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	92,395	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	100,86	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	140,45	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	96,569	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	54,781	,000
Okul malına zarar verip vermediği	43,312	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	70,950	,000
Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	65,238	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	66,903	,000
Okulda kavga edip etmediği	119,57	,000
<b>YAŞADIĞI MUHİTTE HIRSIZLIK, GASP, KAPKAÇ...VB. OLAYLARA TANIK OLUP OLMADIĞI</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Arkadaşları ile kavga etmekten kaçınıp kaçınmadığı	78,403	,000
Kendisini sinirlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür edip etmediği	66,687	,000
Kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterip göstermediği	58,791	,000
Bir öğrencinin okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirmesi ile ilgili düşüncesi	107,70	,000
Yazılı sınavlarda kopya çekip çekmediği	55,560	,000
Okul malına zarar verip vermediği	57,012	,000
Öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunup bulunmadığı	100,63	,000

◆ Sabri Çelik / Ender Ereskici

Ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozup bozmadığı	74,406	,000
Okulu izinsiz terk edip etmediği	57,714	,000
Okulda kavga edip etmediği	95,162	,000

\* Tabloda sadece kay kare testine göre anlamlı olduğu görülen ilişkiler belirtilmiştir.

Veriler ışığında öğrencinin disipline aykırı davranışta bulunma eğiliminde ailenin tutum ve davranışının ağırlıklı bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Ailenin ilgisizliği ya da aşırı baskıcı olması, hatalı davranışlarında öğrenciyi dövmesi, bağırıp kötü söz söylemesi, ailenin fiziksel ceza uygulaması, ailesinde sık sık şiddetli tartışma ve kavga yaşanması öğrencinin disipline aykırı davranışlara eğilimli olmasına neden olmaktadır.

### Sonuç

1. Erkek öğrenciler kız öğrencilere (E:%55.0, K:%45.0) göre kendilerini sınırlendiren kişilere daha fazla hakaret ya da küfür etme eğilimindedirler ( $X^2=67.856$ ,  $p<0.000$ ).

2. Derslerinde başarısız olan öğrenciler başarılı olanlara göre okulda kavga etme ( $X^2=83.343$ ,  $p<0.000$ ), ve öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunma ( $X^2=62.813$ ,  $p<0.000$ ) eğilimindedirler.

3. Öğrencinin ailesi tarafından fiziksel şekilde (tokat atma...vb.) cezalandırılma sıklığı arttıkça; arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmama ( $X^2=110.745$ ,  $p<0.05$ ); kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür etme ( $X^2=74.127$ ,  $p<0.05$ ); kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterme ( $X^2=81.930$ ,  $p<0.05$ ); okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirilmesine daha olumlu bakma ( $X^2=84.251$ ,  $p<0.05$ ); okul malına zarar verme ( $X^2=69.231$ ,  $p<0.05$ ); öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunma ( $X^2=123.536$ ,  $p<0.05$ ); okulu izinsiz terk etme ( $X^2=77.828$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=176.497$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi de artmaktadır.

4. Ailesi tarafından öğrenciye uygulanan baskı düzeyi arttıkça; kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür etme ( $X^2=82.463$ ,  $p<0.05$ ); kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterme ( $X^2=90.543$ ,  $p<0.05$ ); okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirilmesine daha olumlu bakma ( $X^2=62.012$ ,  $p<0.05$ ); yazılı sınavlarda kopya çekme ( $X^2=63.930$ ,  $p<0.05$ ); 'insan dünyada hakkımı ancak bilek gücü ile alır' düşüncesine katılma ( $X^2=26.940$ ,  $p<0.05$ ); öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunma ( $X^2=78.252$ ,  $p<0.05$ ); ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozma ( $X^2=51.632$ ,  $p<0.05$ ); okulu izinsiz terk etme ( $X^2=86.362$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=112.844$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi de artmaktadır.

5. Ailenin öğrenciyle gösterdiği ilgi seviyesi azaldıkça; arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmama ( $X^2=70.049$ ,  $p<0.05$ ); okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirilmesine daha olumlu bakma ( $X^2=75.404$ ,  $p<0.05$ ); öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunma ( $X^2=106.716$ ,  $p<0.05$ ); okulu izinsiz terk etme ( $X^2=65.539$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=120.612$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi de artmaktadır.

6. Ailesinde kavga ve şiddetli tartışmaların yaşanma sıklığı arttıkça; arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmama ( $X^2=71.681$ ,  $p<0.05$ ); kendisini sınırlendiren bir ki-

şiyeye hakaret ya da küfür etme ( $X^2=82.322$ ,  $p<0.05$ ); okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirilmesine daha olumlu bakma ( $X^2=66.447$ ,  $p<0.05$ ); öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunma ( $X^2=113.187$ ,  $p<0.05$ ); ders esnasında dersin akışını espi yaparak ya da diğer davranışlarla bozma ( $X^2=62.626$ ,  $p<0.05$ ); okulu izinsiz terk etme ( $X^2=78.406$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=133.594$ ,  $p<0.05$ ) eğiliminin de arttığı görülmektedir.

7. Öğrencinin hatalı davranışlarında ailesinin tutumu olumludan olumsuzu doğru gittikçe (Hatalarını güzellikle anlatıp öğüt vermek- Sevdiği şeyleri belli bir süre kısıtlamak- Pek ilgilenmemek- Bağırıp kötü söz söylemek-Dövmek); arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmama ( $X^2=128.424$ ,  $p<0.05$ ); kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür etme ( $X^2=110.550$ ,  $p<0.05$ ); kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterme ( $X^2=76.689$ ,  $p<0.05$ ); okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirilmesine daha olumlu bakma ( $X^2=84.794$ ,  $p<0.05$ ); yazılı sınavlarda kopya çekme ( $X^2=75.579$ ,  $p<0.05$ ); ( $X^2=120.653$ ,  $p<0.05$ ); ders esnasında dersin akışını espi yaparak ya da diğer davranışlarla bozma ( $X^2=74.927$ ,  $p<0.05$ ); okulu izinsiz terk etme ( $X^2=95.005$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=141.131$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi de artmaktadır.

8. Televizyonda şiddet olayları ile ilgili haberlere rastlandığında izlemeye devam eden öğrenciler izlemeye devam etmeyen öğrencilere göre; kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür etme ( $X^2=80.179$ ,  $p<0.05$ ); kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterme ( $X^2=95.530$ ,  $p<0.05$ ); yazılı sınavlarda kopya çekme ( $X^2=88.145$ ,  $p<0.05$ ); ders esnasında dersin akışını espi yaparak ya da diğer davranışlarla bozma ( $X^2=69.388$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=78.653$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi göstermektedirler.

9. "Mafya, Korku, Savaş ya da Dövüş" filmlerinden hoşlanan öğrenciler "Komedi, Duygusal, Dram ya da Çizgi" filmlerden hoşlanan öğrencilere göre; kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterme ( $X^2=78.193$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=84.631$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi göstermektedirler.

10. "Savaş oyunları ya da şiddet oyunları" oynayan öğrencilerin "strateji oyunları ya da yarış oyunları" oynayan öğrencilere göre; arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmama ( $X^2=61.931$ ,  $p<0.05$ ); kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterme ( $X^2=86.080$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=100.006$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi göstermektedirler.

11. Öğrencinin gazetede gördüğü cinayet haberlerini okuma sıklığı arttıkça; kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterme ( $X^2=62.902$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=66.286$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi de artmaktadır.

12. Arkadaş çevresinde kavga ve benzeri olayların meydana geliş sıklığı arttıkça; arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmama ( $X^2=64.168$ ,  $p<0.05$ ); kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür etme ( $X^2=92.298$ ,  $p<0.05$ ); kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterme ( $X^2=149.693$ ,  $p<0.05$ ); okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirilmesine daha olumlu bakma ( $X^2=95.917$ ,  $p<0.05$ ); yazılı sınavlarda kopya çekme ( $X^2=79.803$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=165.601$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi de artmaktadır.

13. Yaşadığı muhitte kavga türü olaylara tanık olma sıklığı arttıkça; arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmama ( $X^2=92.395$ ,  $p<0.05$ ); kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür etme ( $X^2=100.868$ ,  $p<0.05$ ); kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel tepki (vurma vb.) gösterme ( $X^2=140.450$ ,  $p<0.05$ ); okula kesici alet (bıçak ve

◆ Sabri Çelik / Ender Ereskici

benzeri) getirilmesine daha olumlu bakma ( $X^2=96.569$ ,  $p<0.05$ ); yazılı sınavlarda kopya çekme ( $X^2=79.803$ ,  $p<0.05$ ); öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunma ( $X^2=70.950$ ,  $p<0.05$ ); ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozma ( $X^2=65.238$ ,  $p<0.05$ ); okulu izinsiz terk etme ( $X^2=66.903$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=119.571$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi de artmaktadır.

14. Yaşadığı muhitte hırsızlık, gasp, kapkaç...vb olaylar meydana gelen öğrenciler, bu tür olayların olmadığı muhitlerde yaşayan öğrencilere göre; arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmama ( $X^2=78.403$ ,  $p<0.05$ ); kendisini sınırlendiren bir kişiye hakaret ya da küfür etme ( $X^2=66.687$ ,  $p<0.05$ ); okula kesici alet (bıçak ve benzeri) getirilmesine daha olumlu bakma ( $X^2=107.700$ ,  $p<0.05$ ); öğretmenine karşı saygısız davranışlarda bulunma ( $X^2=100.635$ ,  $p<0.05$ ); ders esnasında dersin akışını espri yaparak ya da diğer davranışlarla bozma ( $X^2=74.406$ ,  $p<0.05$ ); okulda kavga etme ( $X^2=95.162$ ,  $p<0.05$ ) eğilimi de artmaktadır.

### Öneriler

Meslek liselerinde öğrencilerin disipline aykırı davranışta bulunma nedenlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçların ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğrencinin derslerinde başarısız olmasından dolayı disipline aykırı davranışta bulunmasının önlenmesi için öğrencilere okullarda bulunan rehberlik servisleri ve öğretmenlerin işbirliği ile psikolojik destek sağlanmalıdır. Öğrencinin başarısını engelleyen nedenler incelenmeli çözüm yolları aranmalıdır. Derslerinde başarısız olan öğrenci içinde bulunduğu umutsuz ruh halinden çıkarılmalı, daha çok çalışmaya yönlendirilmelidir.

2. Araştırma sonuçları ışığında öğrencinin disipline aykırı davranışta bulunmasında ailesinin önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Ailesi tarafından öğrencinin fiziksel şekilde cezalandırılması, ailenin öğrenciye karşı fazla baskıcı olması, ailenin öğrenciye karşı ilgisizliği, hatalı davranışlarında öğrenciye karşı olumsuz tutumu (dövme, bağırıp kötü söz söyleme vb.) aile ortamında kavga veya şiddetli tartışmalar yaşanması gibi nedenlerin öğrencinin disipline aykırı davranışta bulunmasında etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin disipline aykırı davranışta bulunmalarının temelinde ailenin tutum ve davranışlarının yattığı söylenebilir.

Bunun yanında araştırma sonuçlarına göre; anne ya da babanın hayatta olup olmaması, anne ve babanın birlikte oturup oturmaması, boşanma ya da geçimsizlik nedenleri ile anne ve babanın ayrı yaşıyor olması, ailenin ekonomik durumu, ailedeki birey sayısı, annenin veya babanın öğrenim durumu ile öğrencinin disipline aykırı davranışta bulunması arasında bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Bu durum, ailenin öğrenciye karşı tutum ve davranışları ile aile içindeki ruhsal ortamın, öğrencinin disipline aykırı davranış göstermesini etkileyen aile faktörünü oluşturduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Anne ve babalar çocukları ile diyalog kurmalı; sorunlara konuşarak, karşılıklı sevgi ve saygı ortamı içerisinde ortaklaşa çözüm bulmalıdırlar. Aile içerisinde çocuklara yönelik şiddet kullanımının sorunları çözmeyeceği, şiddetin şiddete ve okulda uyumsuzluğa yol açacağı ebeveynler tarafından anlaşılmalıdır. Anne ve babalar çocuk yetiştirme konusunda eğitilmelidirler.

3. Televizyonda yayınlanan haber programlarında şiddet olaylarının, gazetelerde cinayet haberlerinin üzerinde fazla durulmamalıdır.

4. Şiddet içeren korku, mafya, savaş veya dövüş filmlerinin öğrenci tarafından izlenmesi ve savaş ve şiddet oyunlarının oynanması ebeveynler tarafından kontrol altında tutulmalı, öğrencinin bu tür filmlere ya da oyunlara karşı ilgisi spor ve satranç, kitap gibi diğer alanlara yöneltilmelidir.

5. Anne ve babalar çocuklarının arkadaş çevresini kontrol etmeli, zararlı olabilecek arkadaş ortamından onları uzak tutmalıdırlar.

6. Öğrencinin yaşadığı muhitte kavga ve benzeri olaylara tanık olması onu olumsuz etkilemektedir. Yetişkinler gençlere iyi örnek olacak davranışlar göstermelidirler. Mümkünse aileler daha huzurlu muhitlere yerleşmelidirler.

#### Kaynakça

- Oğuzkan, F.(1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.52
- Başaran, İ. E. (2000). **Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul)**. Ankara: Feryal Matbacılık. 167
- Begun, R. W. ve F. J. Huml (1999). **Violence Prevention Skills (Lessons & Activities for Elementary Students)** Cleveland, Ohio: The Society for Prevention of Violence.52-196
- Ağır, İ. (1991). **Orta Dereceli Okullarda Öğrencilerin İşledikleri Disiplin Suçları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi).75
- Eripek, S. (1980). **Ankara İli Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Öğrencilerin Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).55
- Güneş Y. (1999). **İzmir Liselerinde Disiplin Olayları ve Cinsiyet Faktörü**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi).58
- Bemak, F. ve S. Keys (2000).**Violent and Aggressive Youth**. California: Corwin Press, Inc. 16,19,20,17,21
- Köktaş, K. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Adana: Nobel Kitabevi 2003:28,31,30,29
- Shafii, M. ve S. L. Shafii (2001). **School Violence**. Washington-USA: American Psychiatric Publishing. 34,31-32,33,38
- LaGrand, L. E. (1970). **Discipline in the Secondary School**. New York-USA: Parker Publishing Company.110-111,103,105
- Larson, K. G. ve M. R. Karpas (1963). **Effective Secondary School Discipline**. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, Inc. 7,9,10,8,12
- Tezcan, M. (1988). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara.338,202,167
- Aytuna, H. A. (1963). **Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.19,304
- Chandler, L. K. ve C. M. Dahlquist (2002). **Functional Assesment, Strategies to Prevent and Remediate Chakkenging Behaviour in School Settings**. New Jersey-USA: Merill Prentice Hall.20
- Tor, H. (2003). **Çocuğun Okul Başarısında Ailenin Rolü**. M. Gürsel (Der.), **Eğitime Yeni Bakışlar**. Ankara: Mikro Yayınları.133,132,129-130,134
- Efiltili, E. (2003). **Çocuklar Saldırganlığı Nasıl Öğrenir**. M. GÜRSEL (Der.), **Eğitime Yeni Bakışlar**. Ankara: Mikro Yayınları.190,192
- Manley, M. E. ve C. C. Luke (1987). **Children and Television, A Challenge for Education**. New York: Preager Publishers.49,65
- Şenses, V.(1990). **Tokat İli Merkez ve İlçe Ortadereceli Okul Öğrencilerinin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenlerinin Araştırılması**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi)140

## THE REASON OF MISBEHAVIOURS OF THE STUDENTS AT VOCATIONAL HIGH SCHOOLS (Ankara-Province Sample)

Sabri ÇELİK\*

Ender ERESKİCİ\*\*

### Abstract

A peaceful environment is needed to perform educational activities efficiently in the schools. And to supply a peaceful environment, students must obey the discipline rules. As it happens at the other schools, at Vocational High schools some students misbehave. The purpose of this study is to research the reasons of the misbehaviours of the students at the Vocational High schools. Sampling of the research is based on 516 students at 18 Vocational High Schools in Ankara, in the schooling period of 2004-2005. Six of these high schools are "Girls' Vocational High Schools", and six of them are "Technical Vocational High Schools", and the other six of the high schools are "Trade Vocational High Schools. Datas were collected by questionnaires. 516 Questionnaires were analysed by using Chi-Square Test and Simple Correlation. Analysis also includes statistical frequencies and percentages of the answers. About the reasons of the misbehaviours of the students following factors were studied: students, whose parents are divorced or live separately, income level of the student's family, educational level of the parents, behaviours and attitudes of the parents, student's success level at school, number of the students in the classroom, television programmes, social violence.

Following factors are found related with the misbehaviours of the students at vocational high schools: gender, student's success level at school, parental violence and pressure towards the student, irrelevant parents, quarreling home atmosphere, unsuitable attitudes of the parents towards the student's mistakes, news about violence on television and newspapers, movies and games including violence (Maffia, Horror, War, Martial Arts), witness of the environmental violence, frequencies of the crimes such as theft, robbery and stealing in the environment.

**Key Words:** Discipline, misbehaviour (behaviour against discipline)

\* Asistant Professor; Gazi University, Faculty of Technical Education, Department of Educational Sciences.

\*\* Haymana 12 Eylül Primary School Teacher.

# PAZARLAMA VE ÖZEL OKULLAR: OKUL MÜDÜRLERİNİN HEDEF PAZARLAMADAKİ ROLÜ

A. Zuhâl ZEYBEKOĞLU

## Özet

Pazarlama, özellikle de belirli bir grubun ihtiyaç ve isteklerini göz önüne almayı gerektiren hedef pazarlama, Türkiye’de kaliteli eğitimin adresi olmalarına karşın sistem içerisinde oldukça sınırlı bir yere sahip olan ve kapasiteleri altında hizmet veren özel okullar açısından oldukça önemlidir. Okullarda hedef pazarlamadan okul müdürleri sorumludurlar. Okul müdürlerinin bütüncül bir pazar analizi sonrasında bütün pazarı, bölümleri ayırıp hitap etmeyi kârlı buldukları bölümleri belirlemeleri ve bu bölümlerin ihtiyaç ve isteklerini diğer rakip okullara göre daha iyi bir şekilde karşılamak için etkili bir pazarlama karması geliştirmeleri gerekmektedir. Okul müdürlerinin bu süreci başarılı bir şekilde işletmeleri daha fazla ve daha nitelikli öğrenci kaydını, artan öğrenci ve veli memnuniyetini, okulun toplum içindeki imajının iyi yönde gelişmesini ve okulun bütün hizmetlerinin daha kaliteli olmasını sağlayacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Hedef pazarlama, özel okullar, okul müdürleri

## Giriş

Eğitim, eğitim örgütlerinde üretilen ve bu örgütler aracılığıyla topluma sunulan bir hizmettir. Temelde bireyin öğrenme ve sosyalleşme ihtiyacını karşılamaya yönelik bir hizmet olan eğitimin üretildiği temel sistem okuldur (Başaran,1996,s.168-169). Eğitim hizmetinin temel üreticisi olan okullar, yasal statülerine göre resmi ve özel olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar. Resmi okullar, eğitim ve öğretimin Devletin gözetim ve denetimi altında parasız olarak yapıldığı okullardır. Özel okullar ise Devlet okulları ile ulaşılmak istenen seviyeye uygun olarak hizmet veren paralı okullardır (Millî Eğitim Bakanlığı,[www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr), Ocak 2003).

Türkiye’de sayıları 1980lerden sonra bir hayli artan özel okullar, gerek teknolojik gelişmeleri çok yakından takip ederek ve bu gelişmelerden etkili bir şekilde yararlanarak ve gerekse modern araç ve gereçlerle donattıkları öğrenme ortamlarında öğrencilerine her türlü araştırma ve inceleme yapma imkanı sunarak, velilerin kaliteli eğitim ve öğretim beklentilerine cevap vermeye çalışmaktadırlar (Subaşı ve Dinler, 2003,s.75). Bütün bu özelliklerine rağmen diğer ülkelere kıyasla Türkiye’de özel okullara gösterilen ilginin istenilen düzeye ulaştığını söylemek bir hayli zordur. Gelişmiş ülkelerde özel okullarda okuyan öğrencilerin genel toplam içindeki oranı %20lerde iken Türkiye de bu oran %1.7 dolayındadır (Subaşı ve Dinler, 2003,s.9-10).

Özel okullar, kendilerini yeterince tanıtamayarak sadece belirli bir grup veliye ulaşabilmekte ve dolayısıyla da istedikleri oranda öğrenci kaydı alamayıp kapasite

\* Arş. Gör.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D., İstanbul



#### ◆ A. Zuhul Zeybekoğlu

telerinin altında hizmet vermektelerdir (Özön, 2001,75). Özel okulların yaşadığı bu sorunlar zinciri bu okulların birer işletme olmalarına karşın, mal ya da hizmet üreten diğer işletmelerin uzun süre ayakta kalmalarında ve başarılı olmalarında önemli bir rol oynayan pazarlamadan yeteri kadar yararlanmadıkları gerçeğini ortaya koymaktadır.

Okullarda pazarlamanın işleyişinden en başta okul müdürleri sorumludur. (James ve Phillips, 1995,286). Her ne kadar 21. yüzyıl pazarlama anlayışında yaygın olan görüş, pazarlamanın örgüt çalışanlarının tümünün sorumluluğunda olduğudur. Ancak yine de pazarlama etkinliklerinin planlı ve programlı bir şekilde koordine edilip uygulanmasını sağlayacak bir birime ihtiyaç vardır. Bu birimin başı da genelde okul müdürüdür (Palmer, 2001, 428).

Özel okul yöneticilerinin pazarlamaya ilişkin sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için pazarlama alanında bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, öncelikle okul müdürlerini 21. yüzyıl işletmelerine yeni bir soluk getiren hedef pazarlama konusunda bilgilendirmek; uygulamada hedef pazarlamanın özel okullarda nasıl işlediğini ve bu işleyiş esnasında ve sonrasında okul müdürlerinin dikkat etmeleri gereken noktaları göstermek amaçlanmıştır.

#### **Özel Okullarda Hedef Pazarlama**

Hedef pazarlama, işletmelere pazar fırsatları yakalamada yardımcı olan bir araç niteliğindedir. Hedef pazarlamanın altında yatan temel varsayım, bir işletmenin tüm pazarın ihtiyaçlarını aynı şekilde karşılamaşının oldukça zor olduğudur. Daha genel bir anlatımla, toplumda çok farklı ihtiyaç, istek ve talebi olan satın alıcılar vardır ve günümüzde bir işletmenin toplumun bütün farklı beklentilerini karşılamaşında yeterli olması çok zordur. Ayrıca, bazı işletmeler bir pazar bölümüne daha iyi hitap edecek konumdadırlar. Bu nedenle şirketlerin toplam pazarı bölmeleri ve rakiplerine göre daha iyi hitap edebileceklerini düşündükleri bölüm ya da bölümleri seçerek bunlara yönelik pazarlama karması oluşturmaları gerekmektedir (Kotler ve Armstrong, 1997,49).

Diğer işletmelerde olduğu gibi okullar da kendilerine yönelen tüm talebi etkili ve kârlı bir şekilde karşılamaşında başarısız olabilirler. Bu nedenle hayatta kalmak ve etkili olmak için toplumun tümüne değil belirli bölümlere hitap etme mücadelesi vermektedirler (Bagley, Wood ve Glatte, 1997,258-269). O halde hedef pazarlama okullar açısından ele alındığında okullarda ihtiyaç, istek, ilgi ve becerileri birbirinden oldukça farklı öğrenci grupları olduğu görülür. Bazı okullar, belirli özelliklere sahip öğrencilere, gerek sahip oldukları olanaklar gerekse sahip oldukları eğitim kadrolarıyla daha iyi eğitim-öğretim verirken, başka bir okulun aynı öğrenci grubuna benzer bir eğitim-öğretim vermesi beklenemez. Bu nedenle okulların da daha iyi hizmet verebileceklerini düşündükleri öğrenci grup ya da gruplarını seçerek bunlara uygun pazarlama karması geliştirmeleri gerekmektedir.

#### **Okullarda Hedef Pazarlama Süreci**

Yukarıdan anlaşılacağı üzere hedef pazarlamanın özel okullar için taşıdığı anlam, işletmelerdekinden pek de farklı değildir. O halde özel okullarda hedef pazarlamanın nasıl işlediğini gösterebilmek için hedef pazarlamanın işletmelerde takip ettiği beş aşamalı süreç temel alınabilir (Kotler ve Armstrong; 1997,50-52; Lancaster ve Reynolds, 1999,8-21):

1. *Pazar analizi*: Hedef pazarlama, pazar analizi ile başlar. Güvenilir bir pazar analizi için de pazarlama çevresi hakkında bilgi sahibi olmak bir hayli önem taşır. Bir işletmenin pazarlama ile ilgili mikro ve makro olmak üzere iki tür çevresinden bahsetmek mümkündür.

Pazarlamanın mikro çevresi bir işletmenin pazarlama ile ilgili kendi avantajına kontrol ettiği ve yönettiği faktörlerden oluşur. Bu faktörler; pazarlama karmasını oluşturan unsurlar, üst yönetim, mali yapı, üretim, araştırma ve geliştirme ve insan kaynakları, üretim ve satışları etkileyen tedarikçiler, aracı kişi ya da kuruluşlar, satın alıcılar ve rakiplerdir (Yükselen, 2003, s.67-68, Lancaster ve Reynolds, 1999, 27-33, Meldrum ve McDonald, 1995, 4 ).

Bir okulda üst yönetimin pazarlamaya bakış açısını, öğretmenlerin ve diğer çalışanların bu konuda tutum ve davranışlarını, pazarlama faaliyetleri ve bunları geliştirmeye, yenileştirmeye ayrılan parasal kaynağın miktarını, eğitim-öğretimi müşterilere yani öğrencilere ulaştıran öğretmenlerin etkililiğini, öğrencilerin sahip olduğu kişilik, kültür, sosyal sınıf gibi özellikleri ve rakip okulları izlemeyi okulun mikro çevresine ilişkin faktörler olarak görmek mümkündür.

Pazarlamanın makro çevresi ise üzerinde işletmenin çok az kontrolünün olduğu faktörlerden oluşur. Bu faktörler; politik, yasal, ekonomik, sosyo-kültürel, teknolojik, ve çevresel faktörlerdir; özelleştirme, uluslararası olaylar, ticaret ile ilgili düzenlemeler, reklam üzerindeki kontroller, halkın gelir düzeyi, kredi ve faiz politikaları, nüfusun değişen yapısı, yaşam tarzındaki değişimler, e-ticaret ve çevre kirliliği, doğal kaynakların tükenmesi gibi faktörler örnek gösterilebilir (Lancaster ve Reynolds, 1999, 5-6).

Okul örgütleri üzerinde yukarıda sıralanan politik, yasal, ekonomik, sosyo-kültürel, teknolojik ve çevresel faktörlerin etkileri yadsınamayacak kadar büyüktür. Okullar da faaliyet gösterdikleri çevredeki politik görüşlerden, yasal düzenlemelerden, ekonomik şartlardan, teknolojik gelişmelerden ve diğer faktörlerden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenir.

2. *Bölümlendirme*: Pazar analizi sonrasında pazarın bölümlere ayrılmasıdır. Farklı ihtiyaç, istek ve özelliklerinden dolayı farklı ürünlere ya da aynı ürünün farklı versiyonlarına ihtiyaç duyan müşterileri küçük alt bölümlere ayırma davranışı olarak tanımlanan pazar bölümlendirme; coğrafik, demografik, ekonomik ve davranışsal faktörler temel alınarak yapılabilir. Bölümlendirme sonucunda ortaya çıkacak bölümlerin anlamlı, tanımlanabilir, ölçülebilir, ulaşılabilir ve hizmet edilmeye değer büyüklükte olmalarına özen gösterilmesi gerekir.

3. *Hedef pazarları belirleme*: Pazar bölümlendirmeden sonra sıra pazar bölümlerinin çekiciliğini değerlendirip bir ya da daha fazla bölüme karar vermeye gelir. Bir başka deyişle pazarlama çalışmalarının odaklanacağı hedef pazar ya da pazarlar seçilir.

4. *Konumlandırma*: İşletmeler, rakiplerine göre daha iyi ve kârlı hizmet verecekleri hedef pazar ya da pazarları seçtikten sonra bunlara ulaşmaya çalışır. Seçilen bölümlere ulaşma, ürün ve hizmetler hakkında doğru kavrayışlar sağlayarak ürün ya da hizmetin rakiplerine göre pazardaki yerini belirleme sürecine konumlandırma denilmektedir. Konumlandırma aşamasında örgütler, ürün ya da hizmetlerini benzerlerinden ayırt edilecek ve rakiplerine göre daha avantajlı bir yer edinecek şekilde sunmaya çalışır.

◆ A. Zuhâl Zeybekoğlu

5. *Pazarlama karması oluşturma*: Konumlandırma için pazarlama karmasını oluşturan araçların etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Pazarlama karması örgütün ürün talebini arttırmak için pazarlamanın işlevsel araçlarını biraraya getirir. Mal üreten örgütler için bu araçlar; ürün (product), fiyat (price), tutundurma (promotion) ve yer (place) iken, hizmet üreten örgütler için bu geleneksel pazarlama karması genişletilmiş ve mevcut 4P'ye; insan (people), süreç (process) ve fiziksel kanıtlar (physical evidences) olmak üzere 3 yeni unsur eklenmiştir (Lancaster ve Reynolds, 1999, s.113). Pazarlama karmasını aşağıdaki gibi okullara uyarlayarak sağlayacağı yararı daha açık hale getirmek olanaklıdır.

Hedef pazarlamada kısacası okullar, çevresel faktörleri de göz önüne alarak ne tür veli ve öğrenci istediklerini belirleyip tüm pazarı bölümlere ayırır. Bazı okullar açısından bu bölümler, belirli sosyo-ekonomik düzeye sahip veliler ve çocukları ya da başarılı öğrenciler ve onların velileri olabilir. Okullar, tüm pazarı bölümlere ayırdıktan sonra hitap etmeyi kârlı buldukları bölümleri belirleyerek hedef bölümlerin ihtiyaç, istek ve talepleri ve aynı bölümlere hitap eden rakip okullar hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Bölümlendirmeden bir sonraki aşama olan konumlandırma sürecinde okullar hedef müşterilerinin beklenti ve ihtiyaçlarını rakiplerinden daha iyi karşılamaya odaklanmalıdır. Bunu gerçekleştirmenin yolu da etkili bir pazarlama karması oluşturmadan geçmektedir. Bu noktada okulların hedef pazarlama ile ilgili olarak dikkat etmesi gereken önemli bir nokta, bir bölümün ilgisi çekilmeye çalışılırken diğerlerini de soğutmadan başarılı bir pazarlama karması oluşturabilmektir (Bagley, Wood ve Glatter, 1997, s.258-269).

Yukarıda anlatılanları gerçekleştirmek, kuruluşları gereği özel okullar açısından büyük önem taşır. Ayrıca özel okullar için hedef pazarlamayı uygulamak, toplumun tümüne yönelik pazarlamayı uygulamaya göre daha kolaydır. Dikkatli bir şekilde kullanıldığında müşteri memnuniyeti, kayıtlar ve kârlılık da belirli artışlar sağlanabilir. Hedef pazarlama, ayrıca rekabetçi bir ortamda aynı öğrenci topluluğunu çekmeye çalışan okullara da yardımcı olabilir. Örneğin, bu topluluğun ihtiyaç, istek ve taleplerini araştırıp, bunları giderici bir pazarlama karması geliştiren bir okul diğerlerinin arasından kolayca sıyrılabilir. Bu pazarlama karması mevcut derslere ek olarak verilen sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetler, öğrenci kulüpleri ve kaliteli eğitim-öğretimden, topluluğun ödeyebileceği ama aynı zamanda da okulun kâr edebileceği okul ücretinden, topluluğun beğenisine uygun fiziksel düzenlemelerden, kaliteli eğitim kadrosunun ve bunların hepsinin bu topluluğa çeşitli araçlarla tanıtılmasından oluşabilir (Harvey, 1996, 30-31).

**Pazarlama Karması: Okul Müdürlerine Hedef Pazarlama Uygulamalarında Yol Gösterici Bir Araç**

Bir örgütü olduğu yerden olmak istediği yere götürmede anahtar bir kavram olan pazarlama karması, hedef pazarlamasındaki son aşamadır ve okullar açısından oldukça büyük önem arz eder. Pazarlama karması, okulların hedef pazarlamayı uygulama çalışmalarına yardımcı olur. Ayrıca pazarlama karması, pazarlama sürecini analiz etmede bir çerçeve sunar ve pazarlama faaliyetlerinin yoğunlaştırılması gereken alanların tespitinde okullara büyük katkı sağlar. Bu nedenle eğitim pazarlaması açısından hizmet (ürün), fiyat, yer, tanıtım, insan, süreç ve fiziksel kanıttan oluşan 7P modelinin en kapsamlı pazarlama yaklaşımı olduğunu söylemek mümkündür. (James ve Phillips, 1995, 273-274).

## 1. Hizmet

Hizmeti örgütün, müşterilerin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla sunduğu soyut ya da somut herhangi bir şey olarak tanımlamak mümkündür (Lancaster ve Reynolds, 1999, 114). Eğitimde hizmet olarak tanımlanabilecek temel şey okulun öğrencilere sunduğu eğitim-öğretim ve diğer etkinliklerin tümüdür (Rockholz, 2002, s.5). Buna ek olarak hizmet, okulun sağladığı derslerin yanında okul tarafından sağlanan çeşitli faaliyetleri de kapsamaktadır (James ve Phillips,1995,275).

Pazarlamanın en temel amaçlarından biri, potansiyel müşterilere satın alacakları hizmeti açıklamak ve onları bu hizmeti almanın faydaları konusunda inandırmaktır. Bunu gerçekleştirmek satışı da beraberinde getirecektir. Eğitim açısından bu durum ele alınacak olursa özel okullar, öğrencilerine neyi nasıl öğrettiklerini ve onlara hangi fırsatları sunduklarını toplantılar yoluyla açıklamalı, bunların faydaları konusunda gerek öğrencileri gerekse çocuklarının eğitiminde söz sahibi olan velileri ve diğer paydaşları inandırmalıdır (Harvey,1996,28). Bunlara ek olarak okullar, velilerin okula katılımını teşvik ederek, okuldan memnun olup olmadıklarını belirlemek için veli ve öğrencilere anket uygulayarak, eğitimsel programla ilgili öğrenci ve velilerin görüşünü alarak, okul destek grupları kurarak paydaşlar ile güçlü ilişkiler kurabilir ve bu çalışmaları önemli bir pazarlama stratejisi olarak kullanabilir (Rockholz,2002). Ayrıca özel okulların uyguladıkları ders programlarını ve öğretim yöntemlerini her yıl gözden geçirerek ve gerekirse diğer okullardaki iyi uygulamaları kendi okullarına adapte ederek eğitim ve öğretimi geliştirici ve yenileştirici faaliyetler yürütmeleri etkili bir pazarlama stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Okul müdürleri her öğretim yılı başında okullarının sunduğu eğitim-öğretimi, eğitim programını ve program dışı ek faaliyet ve hizmetleri okul veli ve öğrencilere tanıtan toplantılar düzenleyebilirler. Bu toplantılarda, geçmiş yılların değerlendirilmesine ve yeni yıl için yapılan yeniliklere yer verebilirler.

## 2. Yer

Yer, hizmetin müşteriye kolayca ulaşmasını sağlayan fiziksel mekanları ve dağıtım kanallarını içerir (Palmer, 2001,12). Eğitim pazarlaması açısından yer, genel olarak binaları ve sınıfları kapsar (Rockholz, 2002,5). Daha geniş anlamda ise yer, okulun yerini ve ulaşılabilirliğini, eğitim-öğretimin verildiği sınıfların çekiciliğini, ziyaretçilerin kabul edildiği mekanların düzenini kapsamaktadır. Özellikle potansiyel veliler açısından bu kişilerin ilk karşılandığı yer çok önemlidir. Okulların yer ile yapabilecekleri yenilikler ve farklılıklar sınırsızdır (James ve Phillips, 1995, 280-281). Okul girişine, bahçesine, velilerin ve ziyaretçilerin kabul edildiği mekanlara özen göstermek, okul koridorlarını öğrencilerin çalışmalarının sergilendiği panolarla, çeşitli tablolarla ve posterlerle süslemek, dersliklerde öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri her türlü eğitim-öğretim materyal ve araçlarını hazır bulundurmak özel okulların dışarıya tanımında oldukça önemlidir.

Özel okullar, kaynaklarının önemli bir kısmı ziyaretçi mekanlarını düzenleme başta olmak üzere okullarının görünüşlerini iyileştirmeye harcamaktadır (James ve Phillips, 1995,281). Bunun nedeni yerle ilgili yapılabilecek düzenleme, iyileştirme ve yeniliklerin öğrencilerde ve velilerde okula ilişkin olumlu bir izlenim yaratmadaki etkisidir.

#### ◆ A. Zuhul Zeybekoğlu

Okul m¼d¼rleri okul binalarının ve çevresinin temizliğine ve d¼zenine s¼rekli ezen g¼sterildiđinden emin olmalıdır. Bu nedenle m¼d¼rler g¼nlerini sadece odalarında oturup işlerini masa başından y¼r¼tmek yerine okul bina ve çevresinde gezinmeleri, çalışanları iş başında izlemeleri, sınıf ziyaretlerinde bulunup sınıfların eğitim-üretim açısından elverişliliğini kontrol etmeleri ve okul pano ve duvarlarına asılan renci çalışmalarını okuyup gerekirse çalışma sahibi rencilere yorumlarını iletmeleri gerekmektedir. Okul m¼d¼rlerinin yer ile ilgili d¼zenlemeleri yerinde g¼zlemlemeleri okul çalışanlarını da bu konuda titiz davranmaya y¼neltebilir.

#### 3. Fiyat

Fiyat, bir ¼r¼n ya da hizmetin karşılığında talep edilecek parasal kıymetin belirlenmesi, ödeme d¼nemleri, indirimlerin nasıl olacağı, farklı m¼řteri gruplarına ne derece farklı fiyat uygulanacağı ile ilgili olarak alınacak stratejik ve taktiksel kararları içerir (Palmer, 2001,11).

Hizmet sekt¼r¼nde fiyatın önemi mal ¼reten rg¼tlere g¼re daha farklıdır. Bu farklılık fiyatın, hizmetin kalitesinin önemli bir g¼stergesi olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle hizmetlerin pazarlanmasında fiyatlandırma oldukça önemlidir (Palmer, 2001, 11). O halde okullar, fiyat ile ilgili karar alırken verdikleri hizmetin rencilere yararını; fiyatın kalitenin bir g¼stergesi olarak g¼r¼ld¼đ¼n¼ ve hedef kitlelerinin ödeme g¼c¼n¼ hesaba katmalıdır. Ayrıca unutulmaması gereken diğer bir nokta da fiyatın, özel okul velilerinin okul değiştirmelerindeki en önemli etken olduğudur. (James ve Phillips, 1995, 278).

Özel okul m¼d¼rlerinin fiyat unsurundan pazarlamada etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için hedef pazarların ilgisini çekebilecek yaratıcı stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Özel okul m¼d¼rlerinin benimsediği fiyat stratejileri okulların maliyetine veya zararına işletilmesinin n¼ne geçici olmalıdır. Özel okulların sundukları hizmetin kaliteli olabilmesi için s¼rekli ve yeterli bir finansal kaynağa ihtiyaçları vardır. Bu nedenle özel okul m¼d¼rlerinin kurumlarını k¼ra geçirici fiyat stratejileri bulmaları ve hatta okula yeni renci kazandıran velilere okul ¼cretinde indirim yapma, okul-end¼stri işbirliği projelerini geliştirerek okula end¼stri kuruluşlarından maddi destek sağlama gibi stratejilerden faydalanabilmeleri ve bunları yaparken özel okul m¼d¼rlerinin etik olmayan davranışlarda bulunmamaları gerekmektedir (James ve Phillips,1995,278-279).

#### 4. Tanıtım

Tanıtım, hizmetin yararlarını potansiyel m¼řterilere iletmenin farklı yollarını içerir (Palmer, 2001,12). Reklamı, satış promosyonunu ve halkla ilişkileri içeren bu unsura 'iletişim karması' demek de m¼mk¼nd¼r (Lancaster ve Reynolds, 1999, 119).

Eğitim pazarlamasında tanıtım şunları içermektedir: okul-toplum ilişkisi,iletişim reklam ve halkla ilişkiler (Rockholz ,2002,s.5; James ve Phillips 1995,282). Okullar için reklam, genelde yazılı ve g¼rsel basın yoluyla yapılır. Özel okullarda yapılan bir araştırmada, okul m¼d¼rlerinin okullarını tanıtan broř¼rleri doğrudan velilerin mail adreslerine g¼ndermeyi, rencilerin okulu başkalarına tavsiye etmelerini, okulu tanıtıcı toplantıları, sarı sayfa ilanları ve okul videosunu en etkili tanıtım araçları olarak g¼rd¼kleri belirlenmiştir (Todd, 1997,72-73)

Başka bir araştırma sonucuna g¼re ise okulların, renci ya da çalışanların başarılarını, okulun özel g¼nlerini ve programlarını medyaya duyurmayı ve kaliteli

görsel materyaller hazırlamayı (öğrenci-veli el kitapları, özel konularda broşürler, özel program videoları, okul içinde dağıtılmak üzere hazırlanan eğitim-öğretim, okul programı ile ilgili güncel haber bültenleri ) etkili birer tanıtım aracı olarak gördükleri belirlenmiştir (Rockholz, 2002,76-78).

Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere özel okul müdürlerinin okullarını tanıtırken kullanabilecekleri stratejiler çok çeşitlidir. Okul tanıtım gün ya da geceleri düzenleme, okulu tanıtan broşür, video kaset ya da CDler hazırlayarak okul çevresine dağıtma, okulu sanal dünyada tanıtıcı interaktif bir web sitesi hazırlama, medyayı özel günlerde okula davet ederek okulun adının çeşitli basın organlarında çıkmasını sağlama, eğitimle ilgili fuar ve benzeri etkinliklere katılma bu stratejilerden sadece birkaçıdır. Okul müdürleri, tanıtım stratejilerini belirlerken okullarında pazarlamadan (halkla ilişkiler, tanıtım, dış ilişkiler vb.) sorumlu kişi ya da kişilerle beraber çalışmalıdırlar.

Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlerin ve diğer çalışanların kendi çalıştıkları kurum hakkında doğru bilgiler edinmelerini sağlamaları ve bu edindikleri bilgi ile pazarlamadaki rollerini nasıl yerine getireceklerini açıkça ortaya koymaları gerekmektedir (Yükselen, 2003, 382). Çalışanların okul hakkında yanlış ya da yetersiz bilgi sahibi olmamaları oldukça önemlidir; çünkü çalışanların okul dışında okul ile ilgili olarak herhangi yanlış ya da eksik bir yorumda bulunmaları okulun dışarıdaki imajına zarar verebilir.

##### 5. İnsan

İnsan, pazarlama karmasının önemli bir unsurudur. Birçok hizmet insanlar tarafından sunulduğundan çalışanların seçimi, eğitimi ve motivasyonu müşteri memnuniyetinde önemli bir fark yaratabilir (Palmer, 2001,12). Örneğin, okullarda eğitim-öğretim hizmetini öğretmenler verdiğinden bir bakıma onlar hizmetin temsilcisi haline gelirler. Öğrenciler ve veliler öğretmenleri verdikleri hizmetin niteliğine göre değerlendirir (Öztürk, 2003, 87). Bu nedenle bu kişilerin nitelikli olmaları, kendilerini geliştirmeleri, işlerine motive olmaları, hem velilerle ve diğer kişilerle hem de öğrencilerle etkili bir iletişim kurmaları gerekmektedir (James ve Phillips,1995, 283-284).

Okullar da, diğer hizmet üreten örgütler gibi öğretmen (hizmet sağlayıcı) ve öğrenci (müşteri) etkileşiminin ayrılmadığı; bir başka deyişle öğretme ve öğrenmenin aynı anda gerçekleştiği, eğitim hizmetinin doğrudan öğretmenler aracılığı ile sunulduğu örgütlerdir. Bu nedenle okullar, öğretmenlerinin mesleki ve akademik niteliklerini, pazarlamada önemli bir değer olarak görür ve bunu sıklıkla kullanarak öğrenci ve velilerin ilgisini çekmeye çalışır (Harvey, 1996, 31).

Özel okullar ile ilgili yapılan birçok araştırmada öğretmen kalitesinin özel okul seçiminde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir (Nohutçu, 1999, Demir, 2000, Horn, 1997, Sanders,2002). Okul müdürleri bu nedenle öğretmen seçiminde oldukça hassas davranmalıdır. Öğretmenin işe alınmasında klasik ve önyargıya açık görüşme gibi prosedürler yerine, adayların sadece bilgi ve becerisini değil; insan ilişkileri, grupla uyumlu çalışma, vb yönlerini de açığa çıkarıcı başarı ve performans, yetenek, kişilik ve ilgi testleri gibi objektif prosedürler kullanarak adayları daha iyi değerlendirebilirler (Lunenberg&Ornstein,1996,529-537). Bu seçme prosedürlerinin sonucunda başarılı olan ve işe alınan öğretmenlerin, derslerinde daha etkileşimsel yöntemler benimsemeleri, öğrencilerin her yönden gelişiminde etkili bir rol üstlenmeleri ve dola-

◆ A. Zuhâl Zeybekoğlu

yısıyla öğrencilerle ve velilerle daha iyi iletişim kurmaları kolaylaşır. Ayrıca işe alımdan sonra okulların öğretmenlere yönelik çeşitli seminer, kurs yada programlar sunarak öğretmen kalitesini sürekli iyileştirmeyi hedeflemeleri gerekmektedir. Öğrenci ve velilerin öğretmen memnuniyeti okulun toplumda pozitif bir imaj kazanmasında ve tanınmasında oldukça önemlidir.

6. Süreç

Hizmet sektöründe tüketiciler, hizmetin yardımcı-üreticileri olarak görülür ve bu nedenle de hizmetin gerçekteşmesine sürekli katılımları sağlanmaya çalışılır (Palmer, 2001, 13). Süreç, sadece müşteri katılımının sürekliliğini sağlamak değildir. Süreç aynı zamanda hizmetin kesintiye uğramadan her an bulunabilirliğini ve belirli bir kalitede olmasını garantileyen faaliyetler ile pazarlamanın örgüt içerisindeki yönetimini ve pazarlamadan sorumlu birimlerin işleyişini sağlayan faaliyetleri içerir (Öztürk, 2003, 23, James ve Phillips, 1995, 285).

Daha öncede değinildiği üzere okullarda pazarlamanın işleyişinden en başta müdürler sorumludur (James ve Phillips, 1995, 286). Her ne kadar 21. yüzyıl pazarlama anlayışında yaygın olan görüş pazarlamanın örgüt çalışanlarının tümünün sorumluluğu olduğu yönünde olsa da; pazarlama etkinliklerinin planlı ve programlı bir şekilde koordine edilip uygulanmasını sağlayacak bir birime ihtiyaç vardır. Bu birimin başı da genelde okul müdürüdür (Palmer, 2001,428).

Hizmetler, hizmeti yerine getiren kişiye, hizmetin nerede ve ne zaman sağlandığına göre değişiklik gösterdiklerinden, hem süreç hem de çıktı açısından farklılık arz edebilir. Bu farklılığı en aza indirgeyebilmek ve hizmet kalitesini düşürmemek için hizmet örgütleri işe alma ve yetiştirmeye, tüm örgüt çapında hizmet-performans sürecini standartlaştırmaya ve müşteri memnuniyet ve şikayetlerine göre düzenlemeler yapmaya çalışır (Palmer, 2001, 18-19). Benzer şekilde, bir sınıfta öğretmen ders anlatırken öğrencilerinde aynı anda anlatılanları dinleyerek hafızalarına işler ve aynı dersi kaçırarak bir öğrenciye öğretmenin telafi ders yaparken sınıfta gösterdiği performansın aynısını gösteremeyebilir ya da aynı dersi farklı bir öğretmenin farklı bir sınıfta verme şekli ve gösterdiği performans diğer öğretmeninkiyle aynı olmayabilir (Harvey,1996, 27). Bu nedenle okul müdürleri okullarının sunduğu eğitim-öğretim hizmetinin kesintiye uğramaması için derslerin boş geçmemesini yada ders kaçırarak öğrencilere kaçırdıkları dersi telafi etme fırsatı sağlayıcı stratejiler geliştirmeleri; kaliteden ödün vermemek için daha öncede değinilen öğretmen yetiştirmeye ve geliştirmeye gereken önemi göstermeleri; pazarlama uygulamaları ve işleyişinden sorumlu, alan bilgisine sahip bir birim oluşturmaları gerekmektedir.

7. Fiziksel Kanıt

Fiziksel kanıt, hizmetin kalitesinin algılanmasına yardımcı olabilecek, müşterinin hizmet ile ilgili görüşlerini etkileyebilecek, hizmetin üretilmesini etkileyebilecek çevresel koşullar, ekipmanlar ve tabela, işaret ve sembollerdir. Fiziksel kanıt ayrıca, alınan hizmetin yararını ve kalitesini kanıtlayan belgeler, diploma, madalya, vb. şeyleri de içerir.

Okullar açısından eğitim-öğretimin verilmesine yardımcı olan çevresel koşullar sınıfların ya da diğer ders verilen mekanların ısı, ışık ve akustik gibi özellikleri; ders araç-gereç ve ekipmanları; derslerin uygulamaya yönelik geçmesine yardımcı olan laboratuvarlar, işlikler; okulun çeşitli yarışmalardaki başarılarını gösteren ma-

dalya gibi şeyler ile öğrencilerin başarılarını kanıtlayan karne, diploma ya da sınav sonuçları fiziksel kanıt olarak gösterilebilir. (Öztürk, 2003, 107-113, James ve Phillips, 1995, 286).

İngiltere ve Galler de 1992 den beri zorunlu eğitimi bitirmeden önce ve bitirdikten sonra verilen merkezi sınav sonuçları, ilgili birimlerce toplanarak performans tablolarına dönüştürülmekte ve ulusal günlük basında yayınlanmaktadır. Lig tabloları adı da verilen bu tablolar İngiltere ve Gallerdeki velilerin okul seçiminde önemli bir araç haline gelmiştir. Bu tabloların okullar açısından da hayli önemli çıkarımları vardır. Belirli okulların pazardaki konumlarını güçlendirmeleri ve okullarının ününü devam ettirmeleri bu tablolarda sürekli üst sıralarda olmalarıyla yakından ilişkilidir (West ve Pennell, 2000, 423-424).

Amerikada da okullar medya ile iyi ilişkiler kurup öğrenci gelişimini ve test sonuçlarını ve okuldaki eğitimsel toplantıları basına duyurmaktadırlar (Rockholz, 2002,71). Okulların sınavlardan alacağı iyi puanlar, mezunların girdiği lise ya da üniversiteler okulda verilen eğitim-öğretimin güçlü bir ispatıdır. Okul müdürleri; OKS, ÖSS test sonuçlarını, öğrencilerin katıldıkları yurt dışı kaynaklı sınavlarda aldıkları puan ya da derecelerini basın yoluyla duyurmalı ve okullarının çeşitli yarışmalardan aldığı dereceleri gösteren sertifikaları, madalya ya da benzeri şeyleri okulun belirli ya da değişik yerlerinde sergilemelidir.

Özel okullar, ürettikleri eğitim-öğretim hizmetini seçtikleri hedef pazarlara ulaştırmada yukarıda verilen her bir pazarlama karması unsurunu etkili bir şekilde birleştirmelidir. Özel okul müdürlerinin bu unsurların her birinin okullarının pazarlanması açısından ne derece önemli olduğunu anlamaları ve bu unsurların her birinden etkili bir pazarlama aracı olarak yararlanmaları gerekir.

### **Sonuç**

Pazarlama iş dünyasının yapı taşlarından birisi olarak görülmektedir. Ancak eğitime uygulanabilirliği henüz yeni olduğundan hâlâ üzerinde tartışmalar devam etmekte ve buna bağlı olarak pazarlama etkinliklerine gereken önem verilmemektedir. Eğitim pazarlamasını eleştirenler, eğitimin satılabilir ya da satın alınabilir bir ürün ya da hizmet olarak görülmesi girişimine şiddetle karşıdır. Eğitim kurumlarının bugün faaliyet gösterdikleri çevrenin göz ardı edilmesi ve pazarlamanın öğrenci, çalışan, mali destek ve tanınma arayışında ne tür bir önemi olduğunun yeteri kadar anlaşılabilmesi bu eleştirilere neden olmaktadır (Michael,1995,24).

Mal ya da hizmet üreten diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim hizmetini üreten okullar da pazarlama, mevcut durumun analiz edilmesi ve sonrasında da bulunmak istenilen yere ulaşmaya yardımcı olacak faaliyetlerin belirlenmesi sürecidir (James ve Phillips, 1995,272). Bir okulun eğitim faaliyetlerinin bütün öğrenci gruplarına hitap etmesi oldukça zordur. Bir başka deyişle, bir okulun hizmet sunabileceği öğrenci topluluğu sınırlıdır. Özel okullar açısından hizmet sunulabilecek sınırlı öğrenci grubunun kimlerden oluşacağını belirlemek bir hayli zordur. Bu zorluğunda üstesinden gelmek için okul müdürlerinin okullarının potansiyel öğrenci topluluğunu anlamlılık, tanımlanabilirlik, büyüklük, ölçülebilirlik, ulaşılabilirlik faktörlerini göz önüne alarak bölümlere ayırmaları, bir ya da birden fazla bölümü seçerek bu bölüm ya da bölümleri oluşturan öğrencilere uygun bir pazarlama karması geliştirmeleri gerekir. Böyle bir yaklaşım hem öğrenciler hem de okullar açısından daha etkili sonuçlar doğurabilir.



◆ A. Zuhâl Zeybekoğlu

Okul m¼d¼rleri, okullarının hedef pazarlarına uygun pazarlama karması geliştirirken daha çok sundukları eğitim hizmetinin kalitesini, bu kalitenin oluşmasında ¼nemli katkıları olan ¼đretmenleri ve kalitenin g¼stergesi olarak algılanabilecek fiziksel koşulları, fiyatı, alınan hizmeti g¼steren belgeleri uygun tanıtım araçları ile topluma sunmalıdır.

Okul m¼d¼rleri, pazarlamanın okullarda bilinçli ve sistemli bir şekilde kullanılmasının birçok yararı beraberinde getirdiğini unutmamalıdır. Kotler ve Fox tarafından 1985 yılında yazılan 'Strategic Marketing for Educational Institutions' kitabında pazarlamanın okullara getireceği yararlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Okulları pazarlayarak daha çok ve daha iyi ¼đrenci çekmek m¼mk¼nd¼r.
2. Pazarlama ile mevcut ¼đrencilerin okuldan daha çok memnun kalmaları sağlanabilir.
3. Pazarlama, okul misyon ve hedeflerinin açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olur.
4. Pazarlama, okulda uygulanan eğitim programının sık sık g¼zden geçirilmesine imkantanır.
5. Pazarlama, eğitim-¼đretim açısından kalitede ilerleme kaydedilmesinde yardımcı olur.
6. Pazarlama ile okul dışında ve içinde okula ilişkin pozitif imaj oluşturulabilir ve b¼ylece okulların dışarıya olumlu bir şekilde tanıtılması m¼mk¼n olabilir.
7. Pazarlama, okulun hizmet verdiği toplum kesimi ile iletişimini geliştirir. Veli ve ¼đrencilerden artan bir ilgi ile ek destek sağlanmasına yardımcı olur.
8. Pazarlama ile okullara daha fazla finansal destek sağlanabilir (akt. Penner, 1987, 4).

T¼rk eğitim sistemine ¼nemli katkıları olan ancak sistem içerisinde istenilen payı elde edemeyen ¼zel okulların istenilen payı elde edebilmeleri ve kapasitelerini tam olarak kullanılabilmeleri için sundukları eğitim hizmetinin, toplumun daha fazla kesiminin ihtiyaç, istek ve taleplerini nitelikli bir şekilde karşılayacak d¼zeyde olması gerekir. Bunun için ¼zel okul m¼d¼rlerinin pazarlama bilgisine sahip olmaları ve sahip oldukları bilgi doğrultusunda okullarının misyon ve vizyonuna ve hedef pazarlarına uygun pazarlama faaliyetleri y¼r¼tmeye gereken ¼nemi vermeleri gerekmektedir.

**Kaynakça**

- BAGLEY, C., WOODS, P. & GLATTER, R. (1997). "Scanning The market: School Strategies For Discovering Parental Preferences." P. Margaret & R. Glatter, R. Levacic (Eds.), **Educational Management. Strategy, Quality and Resources** (s.258-269). London: Open University Press.
- DEMİR, Z. (2000). **Öğrenci velilerinin beklentileri açısından özel ve resmi ilköğretim okullarının karşılaştırılması**, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde
- HARVEY, J.A.(1996). "Marketing Schools And Consumer Choice", **The International Journal of Educational Management**, 10 (4), ss.26-32
- JAMES, C. & PHILLIPS, P. (1995). "The Practice of Educational Marketing in Schools." P. Margaret & R. Glatter, R. Levacic (Eds.), **Educational Management. Strategy, Quality and Resources** (s.271-289),Open University, Press London
- KOTLER, P. & ARMSTRONG, G. (1997). **Marketing: An Introduction** (4<sup>th</sup> Ed.). Prentice Hall Englewood Cliffs, New Jersey
- LANCASTER, G. & REYNOLDS, P. (1999). **Introduction To Marketing. A Step-By-Step Guide To All The Tools Of Marketing**, Kogan Page Limited, London
- LUNENBURG, F. C.&ORNSTEIN, A.C. (1996). **Educational Administration. Concepts And Practices**. (2nd Ed.), Wadsworth Publishing Company, California
- MELDRUM, M. & McDONALD, M. (1995). **Key Marketing Concepts**, Macmillan Press Ltd., London
- MICHAEL S.O, HAMILTON, A. & DORSEY, M. R. (1995). "Administering The Adult And Continuing Education Programme In A Free Market Economy. The Use Of Strategic Marketing Planning", **The International Journal of Educational Management**, 9 (6), ss.22-31
- NOHUTÇU, A. (1999). **Velilerin Özel Okul Tercihlerini Ekileyen Faktörler Ve Özel Okulların Reklam Stratejileri**, Marmara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul
- ÖZÖN, G. (2001). **Özel Öğretim Kurumlarının Finansman Sorunları Ve İstanbul Bölgesinde Bir Uygulama**, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir
- ÖZTÜRK, A. S. (2003). **Hizmet Pazarlaması**, Ekin Kitabevi , Bursa
- PALMER, A. (2001). **Principles Of Service Marketing** (3<sup>rd</sup> Ed.), McGraw-Hill Publishing Company, England
- PENNER, D. S. (1987). **Applying Marketing Concepts To Seventh-day Adventist Secondary Education**. Andrews University, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Michigan
- ROCKHOLZ, D. M. (2002). **Strategic Marketing For Public Schools : A Study Of Implementation By Connecticut Superintendents And Assistant Superintendents**, University of Connecticut, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Connecticut
- SANDERS, M.N. (2002). "Would Privatization Of K-12 Schooling Lead To Competition And Thereby Improve Education. An Industrial Organization Analysis". **Educational Policy**, 16 (2), ss.264-287
- SUBAŞI B. & DİNLER, A. (2003). **Dünyada ve Türkiyede Özel Okullar**. İTO Yayınları, İstanbul
- TODD, R. W. H. (1997). **The Role And Perceived Effectiveness Of Marketing Tools And Planning Activities In Arizona's Private Schools**. Northern Arizona University, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Arizona
- WEST, A.& PENNELL, H. (2000). "Publishing School Examination Results In England: Incentive And Consequences". **Educational Studies**, 26 (4 ), ss.423-436
- YÜKSELEN, C. (2003). **Pazarlama İlkeler-Yönetim**, Detay Yayıncılık, İstanbul

◆ A. Zuhal Zeybekoğlu

## MARKETING AND PRIVATE SCHOOLS: PRINCIPAL'S ROLE IN TARGET MARKETING

---

A. Zuhal ZEYBEKOĞLU\*

### Abstract

Marketing, especially target marketing that necessitates to address the needs and wants of specific groups is of great importance for Turkish private schools. Although these schools offer qualified education, they are underrepresented in the system and they operate under their capacity. Principals-accountable for target marketing at schools- should analyse the whole market to determine the profitable segments and should strive to develop an effective marketing mix to meet the needs and wants of these segments better than their competitors. By operating this target marketing process tactfully, principals will ensure the followings: the more number of qualified enrollments, increased stakeholders' satisfaction, development of positive public image and an improvement in the quality of the whole school services.

**Key Words:** Target marketing, private schools, school principals

---

\* Assistant; Yıldız Technical University, Department of Education, Educational Administration and Inspection.

# TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN ÜCRETLERİ; TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMEN ÜCRETLERİ İLE OECD ÜLKELERİNDEKİ ÖĞRETMEN ÜCRETLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

**Murat DAŞTAN\***

## Özet

Bu çalışmanın konusu, ücret kavramı ve öğretmen ücretleridir. Çalışmanın amacı; ücret kavramına ilişkin bazı tartışmalar yapıldıktan sonra, Türkiye'deki öğretmen ücretlerinin mevcut durumunu ortaya koyarak, sonucunu OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ülkelerindeki öğretmenlerin almış oldukları ücretler ile karşılaştırmaktır. Çalışmanın kapsamında, ücret kavramına ilişkin klasik ve neoklasik ekonomi kuramcılarının bakış açıları özetlenmiş, ücrette eşitlik ve ücret ile verimlilik ilişkisi tartışılmış, Türkiye'de öğretmenlerin almış oldukları ücretin tarihi süreç içerisindeki durumu ve mevcut durumu özetlenmiştir. Çalışmanın son bölümünde de; Türkiye'de ve diğer OECD ülkelerindeki öğretmen ücretleri; ülkelerde eğitime ayrılan kaynaklar, öğretmenlerin çalışma süreleri, öğretmenler ile bazı kamu çalışanlarının aldıkları ücretler ve öğretmen ücretlerinin gıda ürünleri satınalma durumu bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırma, literatür taraması niteliğinde olup, karşılaştırmalar için OECD, Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Sen' in yıllık çalışma raporları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Türkiye'de öğretmen ücretlerinin, eğitime ayrılan kaynakların, öğretmenlerin çalışma sürelerinin OECD ülkelerinden düşük olduğu görülmüştür. Türkiye'de eğitimin niteliğinin artırılması için ücrette eşitlik ilkesinden hareketle eğitime ayrılan kaynakların artırılması ve öğretmenlerin ücretlerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Ücret, öğretmen ücretleri, OECD öğretmen ücretleri

## Giriş

Eğitim sistemi içerisinde öğretmenler, öğrenciler ile birlikte sistemin temel ögesi durumundadırlar. Eğitim sisteminin niteliğini artırmak; birçok gelişme ile birlikte öğretmen niteliğinin artırılması ile ilgilidir. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasının ise, öğretmenlerin almış oldukları eğitimin niteliğinin artırılması, gerekli yönetsel düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin çalışma koşulları, çevreden, okuldan ve öğretmenden kaynaklanan birçok etken ile ilişkilidir. Bu etkenlerden birisi de, öğretmenlerin almış oldukları ücretlerdir. Öğretmenlerin almış oldukları ücretler, yaşamları için gerekli olan fizyolojik ihtiyaçlar içerisinde yer aldığından çalışma koşulları içerisinde ayrıca önemli görülmektedir.

\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Cebeci/Ankara

◆ Murat Daştan

Ücret artışının, çalışanlar üzerinde belli bir doyum sağladığı genelde kabul edilmekle birlikte, kurumlarda benzer işlerde çalışanlara farklı ücret ödenmesinden kaynaklanan doyumsuzluklar da olabilmektedir. Çalışanlar bazı durumlarda aldığı ücretin yüksekliğinden çok, başkalarının aynı iş için aldığı ücret ile ilgilenir ve etkilenirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, 120). Bu gerçekten hareketle, bilginin çok hızla yayıldığı, dünya üzerindeki bireylerin iletişimlerinin çok kolay olduğu bir dönemde ülkelerdeki öğretmen ücretlerini de salt ülke şartları ile değerlendirmek her zaman yerinde bir yaklaşım olmayabiliyor. Bu yüzden bu çalışmada önce Türkiye’deki öğretmenlerin mevcut durumları analiz edilmeye çalışılmış, daha sonra Türkiye’de ilköğretim ve orta öğretimde çalışan öğretmenler ile OECD ülkelerinde çalışan öğretmenlerin almış oldukları ücretler ve çalışma koşulları karşılaştırılarak, değerlendirilmiştir.

### Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleğinin tanımı, bir çok kaynakta ve bir çok araştırmacı tarafından değişik şekillerde yapılmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma paralel olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi ise “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” biçiminde ifade edilmiştir.

Avrupa Konseyi’nin 1983’de yayımladığı bir raporda ise öğretmen, “çeşitli kaynakları, anlamlı bir eğitim ve öğretim yaşantısına dönüştüren kişi” olarak tanımlanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti’nin 1982 Anayasası, öğretmeni;

—Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan,

—Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan, öğrencileri bu yönde yetiştiren; mantıklı düşünüp davranan,

—Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, Anayasa ve yasalara sadık kalarak görev yapan bir meslek adamı olarak tanımlamaktadır.

Oğuzkan (1998) öğretmenliğin üç yönünün bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar; Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak öğretmen, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen. Teknoloji ve anlayışlardaki değişmelerin de etkisi ile toplumu oluşturan kurumlar, veliler, öğretmenler, öğrenciler ve araştırmacıların öğretmen davranışlarıyla ilgili beklentileri dolayısıyla da etkili, iyi ya da ideal öğretmen tiplerinde de farklılıklar oluşabilmektedir.

### Öğretmenlerin Sorumlulukları

Türk Eğitim Sistemi’nde görev alan çalışanlara yasal belgelerin yüklediği ödevler ve sorumluluklar vardır. Bu ödev ve sorumlulukların yasal kaynağı Anayasa, Devlet Memurları Kanunu ile eğitimin özel yasalarıdır (Başaran, 1996, 125).

Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 75. Maddesinde, İlköğretim okulu öğretmenlerinin yasal sorumluluklarını, “İlköğretim okullarında öğ-

retmenler, kendilerine verilen sınıf ve dersleri , programlarda belirtilen esaslara göre okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda okul müdürünün vereceği görevlerle kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler” şeklinde açıklamıştır.

### **Öğretmenlerin Sosyal Hakları ve Güvenceleri**

Eğitim çalışanına, bir devlet memuru olarak, Anayasa ve Devlet Memurları Kanunu’na verilen güvencelerden bazıları şunlardır ( 657 Sayılı DMK) :

1. İşgörenin ödeme ve özlük hakları, yalnız yasa ile düzenlenir ve yasaların güvencesi altındadır.

2. Yasalarda gösterilen durumlar dışında, bir sebepten dolayı işgörenin işine son verilemez.

3. İşgören haksız ve kanıtsız yapılan suçlama, karalama, sataşma, saldırı ve benzeri eylemlere karşı yasalarca güvence altına alınmıştır.

4. İşgören kendine yapılan haksız işlem ve eylemlerden dolayı yakınma hakkını kullanabilir; haksızlıkların giderilmesini, kendisine yasalara uygun olarak davranılmasını isteyebilir, bunu sağlamak için mahkemelere başvurabilir.

5. Eğitim işgöreni, yasalara uygun biçimde, istediği an görevinden çekilebilir ve yasal koşulları yeri getirdiğinde emekliliğini isteyebilir.

Öğretmenler kendilerine uygulanan yönetsel işlem ve eylemlerden dolayı Şikâyet haklarını, İç Hizmet Yönetmeliğinin ilgili maddelerine ve Devlet Memurları Kanunda yer alan Şikâyet ve Müracaatları Hakkında Yönetmelik’e göre yapmak zorundadırlar.

Devlet Memurları Kanunu’nun Sosyal Haklar ve Yardımlar kısmında, devlet memurlarına aşağıdaki haklar tanınmıştır: (1) Emeklilik hakkı, (2) hastalık ve analık sigortası, (3) yeniden işe başlama ve işe alıştırma hakkı, (4) ek sosyal sigorta ve yardımlaşma hakkı, (5) kiralık konut sağlama (konut bulmada zorluk çekilen yörelerde), (6) devlet memurları için öğrenim bursları ve yurt edindirme hakkı, (7) aile yardımı (8) memurların sosyal tesis ihtiyaçları gibi haklardır (657 sayılı DMK). Bir eğitim çalışanı olarak öğretmenler de yukarıda belirtilen sosyal haklardan faydalanırlar.

Çalışmanın bu aşamasına kadar, öğretmenlik mesleğinin tanımı, öğretmenin sorumlulukları, sosyal hakları ve güvenceleri açıklanılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın esas amacı olan, öğretmen ücretlerinin daha etkili tartışılması için çalışmanın ikinci kesiminde “ücret” kavramı kuramsal olarak ele alınıp tartışılmaya çalışılmıştır.

### **Ücret Kavramı ve İşlevleri**

Çağımızda ücret, sosyal devlet anlayışının hâkim özelliği gereğince, insanın haysiyet ve onuruna yaraşır bir seviyede yaşamasını sağlamaya yönelmiştir. Ücret, sanayinin gelişmesine tesir eden bir maliyet unsuru, milli gelirin değişik gelir grupları arasında dağılım tarzına ve toplumda adaletin gerçekleşmesine işaret eden bir göstergedir.

Bir çalışanın örgütsel ve yönetsel amaçları gerçekleştirmek için örgütüne harcadığı emeğinin karşılığı olan hakkının, değer olarak kendisine döndürülmesi gerek-

◆ Murat Daştan

mektedir (Başaran,1996,131). Ücret, örgütlerde istihdam edilen çalışanların emeğinin karşılığı olarak yapılan ödemedir. Bir başka ifade ile ücret, çalışanın iş gücünü işverenin emrine tahsis etmesinin karşılığında ödenen bedeldir. Çalışanların teknik bilgi, yetenek, deneyim ve emek güçlerini işverenin emrine vermelerine karşılık elde ettikleri nakdi ve aynı ödemelerin tümü ücreti oluşturmaktadır. Çalışanın, işverenin emrine tahsis ettiği emeğinin fikri ya da bedensel boyutunun ağır basması sonucu değiş-tirmez. Esasen ücret, çalışanın emeğini, üretime katkı sağlamak amacıyla, çalışanın kullanıma sunması karşılığında, örgütün kar ve zararına bağlı olmaksızın ve üretilen malın satışı beklenmeksizin, işveren tarafından işçiye ödenen bedeldir (Akyıldız, 2001, 33: İnce, 1990,30).

Yukarıdaki ücret tanımlarını daha iyi anlaşılması için ücret ile ilgili bazı kavramları tanımlamanın yararı olabilir. Bu aşamada parasal ücretler, reel ücretler ve emek maliyeti arasındaki ayrım açıklanmıştır. Parasal ücretler, çalışanlara yaptıkları iş karşılığı yapılan nakit ödemelerdir. Ne var ki çalışanlar yalnızca aldıkları para ile değil, ücretleri ile satın alabilecekleri mal ve hizmetler ile de ilgilidirler. Bu da reel ücret olarak bilinir. Eğer parasal ücretler artarken, gıda maddeleri, giyecek, konut ve diğer gereksinimlerin fiyatları daha çok yükselirse, reel ücretler düşer, çalışanlar ve aileleri yoksullaşır. İşverenlerin, çalışanları istihdam etme nedeniyle yaptığı diğer tüm ödemelerle birlikte (örneğin, sosyal güvenlik ödemeleri ve eğitim harcamaları) ödediği ücretin parasal değeri, çalışanın emek maliyetidir ve toplam üretim maliyetinin bir bölümünü oluşturur (Gökdere, 1987, 4).

Çalışanlara ödenen ücret ülkelerin benimsedikleri ücret politikaları ile ilgilidir. Ücret politikaları da birçok etkenden etkilenmekle birlikte, yönetim kurumlarından da etkilenir. Aşağıda klasik ve neoklasik ekonomi kuramcılarının ücrete bakışları özetlenmiştir.

**Ücret Kavramına Klasik ve Neoklasik Ekonomi Kuramları Açısından Bakış**

Klasik iktisatçılardan başlayarak, eğitimsel niteliklerin ekonomide oynadıkları role ilişkin olarak getirilmiş kuramsal açıklamalar ile ele alınmıştır. Bu açıklamalar, eğitimsel niteliklerin algılanmasındaki çeşitliliği yansıtması açısından önemlidir (Ünal, 1991,746). Ayrıca eğitimsel niteliklerin, ekonomik işlevleriyle ilgilenen kuramların, çalışanların ücretleri ile ilgili tespitleri de önemli görülmektedir.

**Klasik İktisatçılar ve ücret.** Klasik akımın savunucuları ücretin, işgücünün, arz ve talebin kesiştiği noktada oluştuğunu kabul eder ve bunu işgücünün doğal fiyatı olarak tanımlar. Klasik akımın savunucuları işgücünü, nicel boyutuyla ele almış ve işgücünü homojen birimler olarak çözümlenmeye katmışlardır. Bu akımın savunucuları, işgücü arzının oluşumunu ve işgücü talebindeki değişimleri açıklarken, işgücü niteliği dikkate almamışlardır (Ünal,1996, 33).

Klasik iktisatçıların öncülerinden, Smith (?), eğitim yatırımları konusundaki karar verme süreci ile ekonomik yatırımlarla ilgili karar verme süreci arasında paralellik kurmuştur. Piyasadaki ücret farklılıklarının ise "işin uygunluğu", "işin süresi", "istihdamın düzenliliği" ve "iş yapmak için gerekli becerileri kazanma maliyeti" gibi etkenlerle açıklamaya çalışmıştır (Ünal, 1991,746).

**İnsan Sermayesi Kuramı ve Ücret.** Bu kuram kıt kaynakların dağıtımı ile ilgili süreçler üzerine yoğunlaşan bir kuramdır. Piyasa sistemi içinde optimal kaynak dağılımının nasıl sağlanabileceği, böyle bir süreç içerisinde tüketicilerin ve işletmelerin

nasıl davranacağı Neoklasik iktisatçıların en fazla üzerinde durdukları konu olmuştur. Çalışanların kendilerini farklı düzeylerde geliştirmiş olmalarından kaynaklanan farklılıklar, verimlilikleri üzerinde de farklılıklara sebep olur. Bu yüzden işletmeler, daha verimli olan çalışanlara daha fazla ücret öderler (Ünal, 1991,746).

İnsan Sermayesi Kuramı'na göre, yüksek ücret ödenen meslekler, bu meslek ile ilgili eğitim programlarına yatırım ve harcama yapılmasını teşvik edilen mesleklerdir. Yani bir alandaki eğitim programı gelecekte daha fazla gelir elde etmeyi sağlıyorsa, kişiler bu programlara yatırım yapmayı tercih edeceklerdir. İşgücü piyasası, yüksek eğitim düzeylerinden mezun olan çalışanları sürekli olarak emme yeteneğine sahiptir. Esnek bir piyasa olarak görülen işgücü piyasasında, çeşitli meslekler için oluşan ücret düzeyi, işgücü arz ve talebi tarafından oluşturulur (Ünal, 1991,750).

İşgücü piyasası kuramına göre, "ücretler" piyasada ile meslek elamanlarına firmaların talebi" ve farklı eğitim programları için oluşan, "bireysel talepler" ile eğitim talebi arasındaki ilişki piyasa işleyişi çerçevesinde kurulmuştur. Bu kurama göre, bir ekonomik politika mutlaka "ciddi eğitim politikalarını" da içermelidir. Çünkü eğitim düzeyinin düşük olması, düşük ücret, ulusal gelirin düşük olması ve gelir dağılımının adaletsiz olması, eğitim düzeyinin düşük olması, eğitim olanaklarının dağılımdaki adaletsizlik gibi olumsuz durumlara sebep olabilmektedir (Ünal, 1991,750).

#### Verimlilik Ücret İlişkisi

Verimlilik ve ücret ilişkisi, çalışan ve işveren kesimlerini yakından ilgilendirmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde ve AB'deki uygulamalar incelenildiğinde ücret artışlarının verimlilik ile ilişkilendirilmesi, işletmelerdeki bütün çalışanların belli amaçlar etrafında birleşmesini sağladığı gibi, maliyetlerin de azalmasına yol açmaktadır. Bu anlamda verimlilik ve ücret artışı ilişkisine dayanan bir ücret politikasının çalışan, işveren ve genel ekonomi bakımından faydaları şu şekilde sıralanabilir (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2000) :

Çalışanın artan veriminden pay alacağını bilmesi, çalışana güven hissi aşılar. Bu yüzden çalışan daha fazla ücret elde etmek için eskisinden daha çok çalışacaktır.

Verimlilik ile ücret artışı ilişkisi teknolojik değişimi de beraberinde getirmektedir. Teknolojik değişim sonucu yenilenen süreçler, çalışanların yetiştirilmesine ve eğitilmesine neden olmakta ve insan kaynağının niteliğini artırmaktadır.

Verimlilik ile ücret artışı arasındaki ilişki rekabet gücünü artırmak için etkili bir araçtır.

Verimlilik ve ücret artışı ilişkisi ekonomik büyümeyi hızlandırır. Ekonomik büyüme, kıt olan üretim kaynaklarının daha etkin kullanılması demektir. Tam rekabetin söz konusu olduğu hallerde, verimlilikte meydana gelen artış sonucu maliyet düşer. Bu da arzın, dolayısıyla da istihdamın artması demektir.

Gelişmiş ülkelerde ücret artışı, verimlilik artışını; verimlilik artışı da ücret artışını beraberinde getirmektedir. Bu sebeple ücret artışı ve verimlilik arasındaki ilişki çift yönlüdür. Ancak az gelişmiş ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde verimliliğe örgütsel düzeyde önem verilmemesi ve verimlilik artırma tekniklerinin kullanılmamasının sonucu olarak, verimlilik ve ücret arasındaki ilişki kurulamamaktadır (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2000).



◆ **Murat Daştan**

Ücret; çalışanın işletmeye giriş nedenlerinden birisi olduğu gibi, aynı zamanda çalışanın işletmeye sürekli bağlanmasında da güçlü etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca ücret; çalışanın sadece ekonomik gücünü artırmakla kalmaz, aynı zamanda yüksek ücret çalışanın toplum içerisinde saygınlık ve otoritesini de artırmış olur. Bir başka açıdan, çalışanın almış olduğu ücret, geleceğini güvence altına alması açısından da önemlidir. Bu nedenle ücret artışının çalışanlar üzerinde belirli doyum sağladığı genelde kabul edilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998,120).

**Performansa Dayalı Ücret Sistemi**

Günümüzde belki de geçerliliğini en çok koruyan ve kullanılan ücret sistemi performansa dayalı ücret sistemidir. Kıdeme dayalı ücret sisteminin aksine burada kişinin sorumlu olduğu işte gösterdiği performans baz alınmaktadır. Bu sistem, ücret ile performans arasında ilişki kurularak oluşturulan bir sistemdir. Performansa dayalı ücret yanlısı savlar şunlardır (Akalp, www.işgüc.org) ;

1. Performansa dayalı ödüllendirmenin performansa bağımlı olduğu şeklinde net bir mesaj, kuruluştaki performansa yönelik bir kültürün geliştirilmesine katkıda bulunur.

2. Üstün nitelikli personeli elde tutmaya yardım eder, düşük nitelikli personele ise kendilerini geliştirmeleri, eğer geliştiremiyorlarsa ayrılmaları yolunda mesaj iletir.

3. Çalışanları motive eder ve başarıya endeksler.

Performansa dayalı ücret sisteminin sakıncaları şunlardır (Akalp, www.işgüc.org) ;

1. Eğer performans değerlendirme sistemi yetersiz ve nesnel değilse, ücretlendirme sistemi ile bağdaştırılması olumsuz sonuçlara yol açabilir.

2. Maliyeti yüksek bir ücret sistemidir.

3. Bireysel performans düzeyindeki artışın ne ölçüde işletme performansında etkili olduğu çoğu kez cevaplandırılması mümkün olmayan bir tartışma konusu olabilir.

4. Dikkat niteliğe değil, hacim ve hızı yönelebilir.

Bir işletmede ücretin performansa dayandırılmasının birçok yolu vardır. Verilen teşvik nakit paradan şirket hissesine kadar birçok şekil alabilir. Ayrıca ödüller arasındaki süre de birkaç ay ile birkaç yıl arasında değişebilir. Performans çeşitli düzeylerde, yani bireysel, takım ve organizasyon performansı olarak ölçülebilir (Akalp, www.işgüc.org).

Performansa dayalı ücret sistemi, yarar ve sakıncaları göz önünde bulundurularak dikkatle uygulanması gereken bir ücret sistemidir. Kurumda verimliliğin artırılması ve çalışana hakkını verilmesi bakımından yararları vardır. Ancak bu ücret sisteminde, salt verimlilik üzerine yoğunlaşarak, çalışanları örgütün aracı olarak görmek ve sömürmek tehlikesi vardır. Ayrıca eğitim kurumu gibi kurumlarda performans ve verimliliği ölçmenin zorlukları ve sıkıntıları bulunmaktadır. Örneğin eğitim çalışanlarının ücretleri belirlenirken, salt verimlilik açısından bakıp, sosyal boyutunun ikinci planda kalmaması gerekir. Bu noktadan hareketle eğitim faaliyetlerinin doğrudan parasal geliri az diye, eğitim çalışanlarına düşük ücret ödeme yanlısına düşülebilir.

### Ücretlerde Eşitlik

İnsan Kaynakları Yönetimi'nde önemli bir işlevi olan ücret ve maaş yönetimi; çalışanların ücretlerinin hem örgüt içinde, hem de örgüt dışında tutarlılığını sağlamayı ifade eder. Ücret konusu farklı açılardan ele alınabilmektedir. Çalışanlar için ücret, gelir ve yaşam standardını belirleyen bir öge olarak karşımıza çıkarken; toplumdaki sosyal adaletin ortaya çıkma oranını belirleyen önemli bir unsurdur (Bingöl, 1997, 339).

İnsan kaynakları yönetimi bakımından çalışanların ücretlendirilmesi önemle ele alınmalı ve mümkün olduğunca objektif kriterlere göre davranılmalıdır. Çalışanlar ne aldıkları kadar, neden bu ücreti aldıklarını, ne zaman artış olacağını, artışta nelerin rol oynadığını, performansın ücrete nasıl yansıdığını, statülere ilişkin ücret standartlarının ne olduğunu bilmek durumundadırlar. Bu bilinmediğinde oluşan belirsizlik durumunda kişilerin kuruma olan güvenini zedeleyebilir ve durumun kurum için olumsuz sonuçları olabilir(www.insankaynaklari.gokceada.com).

Ücrette eşitlik, işverenin kişisel ve öznel davranarak, çalışanlara farklı ücret ödememesi anlayışına dayanır. Bununla birlikte haklı ve akla uygun nedenlerle çalışanlara farklı ücretler ödenebilir. Anayasanın 55. maddesinde yer alan yapılan işe uygun, adaletli ücret ödenmesi hükmü de bu maddeye dayanmaktadır. İş Hukukunun temel kurallarından olan işçilere eşit davranma ilkesi, ücretlerde de yansımaları bulunmaktadır. Ücretlerde eşitlik ilkesi, ücretlerde eşitsizliklere sebep olan haksız uygulamaları ortadan kaldırmaktır ( İnce, 1990,149).

Bir işletmedeki ücret düzenlemesinin başlıca görevlerinden birisi, farklı uğraşlardaki ücretlerin ve aynı işi yapan çalışanlar arasındaki ücretlerin birbirleriyle ilişkisinin adil oluşudur. Yaklaşık olarak eşit nitelikleri gerektiren meslekler, ister aynı işletmede çalışsın, ister başka işletmede çalışsın hemen hemen aynı ücretleri almalıdır. Yüksek bir beceri düzeyi, uzun eğitim, öncelik ve sorumluk gerektiren mesleklerle, daha düşük yetenek standardı isteyen mesleklerden daha fazla ücret ödenmelidir (Gökdere,1987, 58).

Ücretlerde adaletin sağlanmasında "Eşit işe eşit ücret" ilkesi "farklı değerdeki işlere farklı ücret" ilkesi biçiminde de ele alınabilir. Bu ilke çerçevesinde iş gerekleri açısından farklı önem ve zorluklara sahip olan işlere, bu önem ve zorluklarla orantılı farklı ücretlerin ödenmesi gerekir. İşin gerektirdiği niteliklerden kaynaklanan farkların, çalışanlar arasında adalet duygusuna yol açması gerekir. Oluşan bu adalet duygusu, işletme, sektör ve genel ekonomi düzeyindeki verimlilik artışı ve hem de çalışanlar arasında niteliğin artırılması ile doğrudan ilgidir. Eğer çalışanlar arasında adalet duygusunun oluşmasına yönelik bir ücret yapısı oluşturulmaması; sonuçta işletme, sektör ve ülke düzeyinde verimlilik düşüklüğüne yol açabilmekte ve buna bağlı olarak ekonomide enflasyon ve devalüasyonlar kaçınılmaz hale gelmektedir (Akyıldız, 2001,92-93).

Sosyal devlet modelinde bölüşümde, "sosyal adalet" in sağlanması; dolayısıyla da çalışanlar arasında sosyal adaletin tesis edilmesi, temel amaçlardan birisi olmasına rağmen; uygulamada "soysa adalet" kavramı siyasal, sosyal ve ekonomik baskı güçlerinin etkilediği süreçte, sadece siyasal idarenin kontrolü ile sonuçlanmaktadır. Ayrıca, çalışanlar arasındaki statü farklı nedeniyle, çalışanlardan bazılarını sendikal hakların tanınması; bazılarını tanınmamış olması, eşit işlerde çalışanların ücretlerinin

◆ Murat Daştan

bir birinden farklı farklı oluşmasına neden olmaktadır. Örneğin, ülkemizde aynı kamu kuruluşunda, birisi sendikal haklara sahip işçi ve diğeri sendikal haklardan mahrum olan memur, aynı işi yapan iki çalışanın ücretlerinin uzun yıllardır bir birinden anormal derecede farklılık arz ettiği bilinen bir gerçektir ( Akyıldız, 2001,78-79).

### Türkiye’de Öğretmen Ücretleri

Türkiye’de bütün öğretmenler devlet memurudur ve ücretleri özlük hakları merkezi yönetim (bakanlık) tarafından düzenlenmektedir (Güven, <http://yayim.meb.gov.tr>). Buna ek olarak, ücretlerle ilgili diğeri eğitim ve bütçe kanunlarında da bazı hükümler vardır. 657 sayılı devlet Memurları Yasası’nın 154. maddesine göre, ücretlerde tek katsayı sisteminin uygulanacağı ve katsayıların ülkenin ekonomik gelişmesi, genel koşulları ve Devletin mali olanakları göz önünde bulundurularak her yıl genel bütçe yasası ile saptanacağı belirtilmiştir. Ayrıca, memurlar arasında görülen ücret dengesizliğini gidermek için hükümete kanun hükmünde kararname çıkarma yetkisi verilmiştir.

Milli eğitim harcamalarında en yüksek harcamalar hemen her zaman personel giderlerine ayrıldığı halde, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren öğretmenlerin ekonomik sorunları tam olarak çözülememiştir. Ağustos 1923’te bir öğretmen dergisi “gençleri öğretmen okullarına girmeye teşvik edemiyoruz, çünkü bedbaht olacaklardır” diye yazmıştır. Öğretmenler hemen her zaman asgari yaşama düzeyinin altında maaş almışlar, bu gerçek pek az gencin mesleğe isteyerek girmesi ve yetenekli öğretmenlerin ilk fırsatta meslekten ayrılması gibi sonuçlar ortaya koymuştur. Cumhuriyet dönemi öğretmen tarihimiz bunun olumsuz örnekleriyle doludur. 1948 yılına kadar, ilkökul öğretmenlerinin maaşları ve öğretim giderleri il özel idarelerinin bütçelerinden karşılanmış, bu tarihten sonra bu tür maaş ve giderler de eğitim bütçesine alınmış ve eğitimin bütçedeki payı artmıştır (Akyüz, 1993).

Öğretmenlerin 1948’e kadar maaşlarını il özel idare bütçelerinden almaları, özellikle maaşlarının geç ödenmesi veya birkaç ay geciktirilmesi, maaşlarının düşük olması gibi sorunlar yaratmış, bu nedenle bazı kanunlar çıkarılmıştır. Bunlardan en bilineni o zamanki adıyla Maarif Vergisidir “Maarif Vergisinin belli bir miktarının bir kısmı bu bütçeye aktarılması” gündeme gelmiş, ancak eğitim vergilerinden pay ayrıldığı halde, bu önlem de öğretmen maaşlarının zamanında ödenebilmesini sağlamamıştır. 1930’lu yıllarda öğretmenler çoğunlukla ücretli istihdam edilmiş, bu durum maaş ve terfi konusunda belirsizliğe neden olarak meslekten kopmalara yol açmıştır. Buna önlem olarak 3007 sayılı kanunla öğretmenlerin maaşlı ve kadrolu olarak çalışmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durumu Türkiye Cumhuriyetinin ilk kuruluş yılları için de genellemek olasıdır (Güven, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler>).

Planlı döneme geçiş öncesinde, öğretmenlerin ekonomik durumlarının düzeltilmesi beklenmiştir. Çünkü planlı dönem en azından sektörel bazda mali ve diğeri eşitsizlikleri herkesin görmesini sağlayacak ve önlemler alınmasını kolaylaştıracaktı. Bilinen bu sorunların kısa sürede çözülemeyeceği açıktı, ama en azından kamuoyu ve devlet mekanizmasında bu sorunlara daha gerçekçi yaklaşılması beklenmişti. 1957 yılında çıkan “Öğretmenin 1001 Sorusu” başlıklı yazıda “öğretmenin yıpranma zammı ne oldu?” diye sorulmakta ve şöyle devam etmektedir: “...Maarif Vekili Ahmet Özel zamanında, öğretmenlere yıpranma zammı adıyla ek bir tahsisat verileceği yazılmış fakat altı aydan fazla bir zaman geçtiği halde bundan bir haber çıkmamıştır...meslek arkadaşlarımızın sıkıntılı hayatları bakımından değil, meslek ve memleket istikbali

hesabına da hoş görmüyoruz". 1962 yılında çıkan bir yazıda da bir eğitimci şunları demektedir: "...öğretmenlerin halen daha prestiji vardır, fakat gerçek düşük ücret ve statü nedeniyle yavaş yavaş bunu kaybetmektedirler..." 1965 yılında OECD tarafından hazırlanan bir raporda, öğretmen yetersizliğinin nedenleri konusunda şunlar belirtilmektedir: Resmi eğitim sisteminin bütün bölümlerinde öğretmen açısından, hem sayısal hem de niteliksel açıdan, dikkati çeken bir yetersizlik söz konusudur. Bu yetersizliğe yol açan iki temel neden vardır: (1) sosyal olarak öğretmenler düşük prestijlilerdir, köylerde bu prestij biraz daha yüksektir. (2) Ekonomik olarak öğretmenlik mesleğinde yetersiz ücret yapısı, en azından resmi sektörde bunun böyle olması öğretmenlerin nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olmasına yol açmıştır (Güven, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler>).

Öğretmenlerin diğer sosyal haklar bakımından (izin, tatil, doğum izni vb.) öteki devlet memurlarından pek farkları olduğu da söylenemez. 11. Milli Eğitim Şura'sı toplanmadan önce Öğretmen Dünyası adlı dergide bir grup öğretmene (17242) uygulanan anketin sonuçlarından ortaya şunlar çıkmıştır: "öğretmenler toplu gezi ve pikniklere, çay ve balolara genellikle hiç katılmıyorlar. Bunun önemli nedenlerinden biri, bu iş için para ayıramamaları. Ev kiralari çok yüksek. Ev bulmak; özellikle bekar öğretmenler ve köyde çalışanlar için en büyük sorun. Köyde çalışanların diğer çok önemli sorunları, geçim sıkıntısı ve çocuklarını okutamamaktır (Güven, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler>).

Türkiye'de tarihsel süreç içerisinde sürekli olarak düşük ücret alan öğretmenlerin, mevcut durumları incelendiğinde, 2004 yılı verilerine göre, 9/1 kadroda görev yapan bir öğretmen 590,017.000 TL ücret alırken, \_ kadroda görev yapan bir öğretmen 752,564.000 TL ücret almaktadır ([www.memurlar.com.tr](http://www.memurlar.com.tr)). 2004 yılı verilerine göre ortalama bu ücretleri alan öğretmenlerin yaşamlarını asgari düzeyde devam ettirmeleri için 2003 yılı ücretleri dikkate alınarak bir öğretmenin temel giderleri şöyle hesaplanmıştır: Kira: 300.000.000 TL, Yakıt: 90.000.000 TL, Mutfak: 550.000.000 TL, Elektrik,Su, Telefon.: 150.000.000 TL, Diğer Giderler (yol, giyim, kırtasiye): 200.000.000 TL olarak hesaplanmıştır (Eğitim-sen, 2004). Bu ücretlerin toplamı olan 1.290.000.000 göz önüne alındığında, bir yıl önceki temel harcama tutarları ile bile öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için aylık ortalama 700.000.000 TL ücret artışına ihtiyaçları vardır.

Türkiye'de 2006 yılı verilerine göre göreve yeni başlayan bir öğretmen, yaklaşık 750 YTL ücret alırken, \_'ünde bir öğretmen ise yaklaşık 1050 YTL ücret almaktadır. Kamu kesiminde çalışan diğer çalışanlar ile öğretmenlerin aldıkları ücret karşılaştırıldığında ise, yeni göreve başlayan polis memuru 1050 YTL, kıdemli polis memuru 1.400 YTL ücret almakta; yeni göreve başlayan hâkim 2300 YTL, yeni göreve başlayan bir savcı 2050 YTL ücret almaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi öğretmenler oldukça düşük ücret almaktadır. Eğitim sisteminin niteliğinin artırılmasında oldukça önemli rolü olan öğretmenlerin, bu durumda verimlilikleri oldukça tartışmalıdır. Temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çeken bir öğretmenin, kaçınılmaz olarak verimliliği de düşük olacaktır. Öğretmenler düşük ücret almakla birlikte, kamu kesiminde çalışan memurlar arasında da oldukça düşük ücret alan bir grupturlar. Ücrette eşitlik bakımından düşünüldüğünde, öğretmenler dört yıllık lisans mezunu olan diğer kamu çalışanlarından düşük ücret almakla birlikte, lise mezunu birçok kamu çalışanından da düşük ücret almaktadır. Yeni gö-

#### ◆ Murat Daştan

reve başlayan bir polis memuru, \_ 'ünde kıdemli bir öğretmen ile aynı ücreti almaktadır. Öğretmen gibi, lisans mezunu olan göreve yeni başlayan bir hâkim ve savcı öğretmenin yaklaşık üç katı fazla ücret almaktadır.

Çalışmanın bu kesiminde Türkiye'de öğretmen ücretlerinin kısaca tarihsel analizi yapılarak, bu günkü mevcut durumları özetle verilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki kesiminde ise, Türkiye'deki öğretmen ücretlerinin, üyesi bulunduğu OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ülkelerindeki öğretmenlerin ücretleri ile karşılaştırılması yapılmıştır.

#### **Türkiye İle Diğer OECD Ülkelerindeki Öğretmen Ücretlerinin Karşılaştırılması**

OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ekonomik işbirliği ve gelişim için ülkeler arasında fikir paylaşımı ortamı sağlaması amacıyla kurulmuş bir kurumdur. Bir nevi düşünce (think-thank) kurumudur. OECD Kurumu, ekonomi ağırlıklı çalışmalar yapmasına karşın, milli eğitim, enerji politikaları ve sosyal politikalar gibi birçok konuda çalışmalar yapmaktadır. Merkezi Paris'te olan kurumun, hepsi gelişmiş 30 üye ülkesi vardır. Bunlardan biri de Türkiye'dir. Her üye ülkenin merkezde daimi temsilciliği var (www.turkishtime.org.).

Dünya ölçeğinde düşünüldüğünde, personellerinin ücretlerinin ve yaşam standardının ülkeden ülkeye geniş ölçüde değiştiği bilinmektedir. Ücretlerin en yüksek olduğu ülkeler, ABD, Batı Avrupa, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda iken, düşük olduğu ülkeler ise Asya ülkeleri, Afrika, Latin Amerika'nın bazı kısımlarındaki ülkeleridir. Ülkeler arasındaki bu ücret farklılıkları, Birleşmiş Milletler tarafından toplanmış kişi başına milli gelir istatistikleri ve Uluslararası Çalışma Örgütü'nce uluslararası ücret karşılaştırmaları yapılarak gösterilmiştir. Kişi başına milli gelir örneğin ABD'de döviz kurlarına göre ölçüldüğünde, Pakistan ve birçok Afrika ve Latin Amerika ülkelerinden daha fazladır (Gökdere, 1987,142).

Bir ülkedeki öğretmen ücretleri değerlendirilirken, ülkedeki öğretmen ve öğrenci sayısı, öğretmenlerin çalışma zamanları, ülkede eğitime ayrılan kaynaklar ile eğitime yapılan yatırımlar göz önüne alınmalıdır (Education at a Glance, 2003). Çünkü, genelde ücretler konusu, özelden de bu çalışmanın konusu olması sebebiyle öğretmen ücretleri, yukarıdaki değişkenler göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Eğer bu değişkenler göz önüne alınmadan, öğretmen ücretleri değerlendirilirse yalın ve eksik bir değerlendirme yapılmış olur ki, bu da ne uygulayıcılara ne de kuramcılara fayda getirmez. Bundan dolayı, bu çalışmada öğretmen ücretleri değerlendirilirken ve karşılaştırılırken ücretleri etkileyen bu faktörler ayrıntılı olarak incelenmiştir.

#### **OECD Ülkelerinde Eğitim Yatırımları**

Öğretmen ücretleri, eğitime ayrılan kaynakların en yüksek oranda pay ayrıldığı harcama kalemidir (Education at a Glance, 2003). Bu yüzden bir ülkenin genel olarak eğitime verdiği önem ve ayırdığı pay, ülkede eğitim için ayrılan kaynakların önemli bir kısmının kullanıldığı öğretmen ücretlerini de etkiler. Ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde GSMH oranları yüksek olduğundan, bu oran içerisinde eğitime ayrılan payında yüksek olması beklenir.

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, OECD ülkeleri genelinde GSMH oranına göre eğitime en çok kaynak ayıran ülkeler Danimarka (% 7,2), Kore (% 7,0), Norveç (% 6,9), İzlanda (% 6,9), İsveç (% 6,8) ve ABD'dir. En az pay ayıran ülke ise % 3,5 ile

Türkiyede Öğretmen Ücretleri Türkiyede Öğretmen Ücretleri ile OECD Ülkelerindeki ... ♦

Türkiye'dir. Yine Tablo 2' de görüldüğü gibi GSMH oranına göre eğitime ayrılan miktarın OECD ortalaması ise % 5,7'dir. Türkiye ise % 3,5'lik oran ile %5,7 olan OECD ortalamasının oldukça altındadır. Bu rakamlar göz önüne alındığında, OECD ülkeleri arasında eğitime en az kaynağın ayrıldığı Türkiye'de öğretmen ücretlerinin düşük olmasının bir sebebi olarak eğitime gereğinden az kaynak ayrılması gösterilebilir.

Tablo 1- 2001 Yılında OECD Ülkelerinde Eğitimde İnsan Kaynakları Yatırımları ( ABD \$)

Ülkeler	GSMH göre Eğitim Harca.%	Öğrenci Başına Harcama Tutarı			Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Oranı		
		İlk.	Orta Okul	Genel Lise	İlköğretim	Ortaöğr.	Yüksek Öğretim
Öğretim							
Avustralya	5,5	3981	5830	11539	17,3	12,7	—
Avusturya	6.4	6065	8163	11279	14,5	9,8	15,0
Belçika	5.0	3743	5790	6508	—	—	—
Kanada	6.2	—	—	14579	18.7	19.3	—
Çek Cum.	4.7	1645	3182	5584	23.4	14.7	14.9
Danimarka	7.2	6713	7200	9562	10.6	12,4	—
Finlandiya	5.7	4641	5111	7327	17.4	13.5	—
Fransa	6.2	3752	6605	7226	19.6	12.8	16,9
Almanya	5.5	3531	6209	9481	21.0	15.2	12,3
Yunanistan	4.8	2368	3287	4157	13.5	10,6	26.0
Macaristan	5.0	—	—	—	10.9	10.6	12,1
İzlanda	6.9	—	—	—	13.3	—	8.0
İrlanda	4.7	2745	3934	8522	21.6	14.6	17.3
İtalya	5.0	5653	6458	6295	11.3	10.3	24.8
Japonya	4.7	5075	5890	9831	21.2	15.4	11.5
Kore	7.0	2838	3544	6356	32,2	22,2	—
Meksika	4,7	863	1586	3800	12.5	9,9	—
Hollanda	4,6	3795	5304	10757	27,2	32,2	14,8
Yeni Zel.	—	—	—	—	16,6	17,7	12,0
Norveç	6,9	5761	7343	10918	20.5	16.1	14,8
Portekiz	5.7	3121	4636	—	—	—	—
SlovakCum	—	—	—	—	19,6	13,6	10,3
İspanya	5,3	3267	4274	5038	15,4	12,9	16,4
İsveç	6,8	5579	5648	13224	13,3	14,5	9,5
İsviçre	5,9	6470	9348	16563	16,1	12,3	—
Türkiye	<b>3,5</b>	—	—	—	<b>30,0</b>	<b>16,1</b>	<b>21,54</b>
İngiltere	4,9	3329	5230	9699	22,5	14,7	18,5
ABD	6,4	6043	7764	19802	16,3	15,6	14,0
OECD ORT	<b>5,7</b>	<b>3940</b>	<b>5294</b>	<b>9063</b>	<b>18,0</b>	<b>14,6</b>	<b>15,3</b>

Kaynak: OECD Education at a Glance (2001).

◆ Murat Daştan

Tablo 1’de de görüldüğü gibi bazı ülkelerde, örneğin, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye göreceli olarak hem GSMH’leri düşük, hem de öğretmen ücretleri düşüktür. Ancak buna karşılık Kore, Meksika, Portekiz ve Yunanistan gibi ülkelerde ise GSMH oranları düşük olmasına rağmen öğretmen ücretleri oldukça yüksektir. Bu sonuçtan hareketle, Türkiye’de öğretmen ücretlerinin düşük olmasında tek ve geçerli sebep olarak ekonomik durumun kötü olması gösterilemez.

Öğretmelerin çalışma koşullarını ve eğitimin niteliğini etkileyen bir faktör olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısı alınabilir. Bu amaçla Tablo 1 incelendiğinde, OECD ülkeleri arasında Türkiye, ilköğretim düzeyinde öğretmen başına 30 öğrenci, orta öğretim düzeyinde yaklaşık 16 öğrenci ile OECD ortalamalarının oldukça altındadır. Türkiye’de sınıfların kalabalık oluşu öğretmenlerin çalışma koşullarını ağırlaştırdığı için öğretmenlere ödenen ücretin yüksek olması beklenebilir. Ancak ödenen ücretler incelendiğinde durumun böyle olmadığı ortaya çıkmaktadır.

### Öğretmenlerin Çalışma Sürelerinin Karşılaştırılması

Öğretim zamanının maliyeti ve öğretmen ücretlerinin hesaplanmasında, öğretmenlerin meslekleri için ayrılmış oldukları çalışma süreleri de önemlidir. Öğretim etkinlikleri içerisinde öğretmenlerin birçok faaliyeti olmasına rağmen, esas zamanı harcadığı sınıfta harcadığı zamandır. Öğretmenlerin çalışma zamanları, öğretimle ilgili olmayan görevleri ve öğretmenlerin çalışma koşullarının öğeleri öğretmenlik mesleğinin faaliyetleri ile ilgili olmalıdır (Education at a Glance, 2003). OECD ülkelerinde çalışan öğretmenlerin çalışma süreleri yıllık, aylık ve saat olarak Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, OECD ülkelerinde ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yıllık ortalama çalışma süreleri 792 saat iken, bu süre 605 saat ile 1.139 saat arasında değişmektedir. Ortaokullarda yıllık ortalama çalışma süresi 714 saat iken, 553 saat ile 1.182 saat arasında değişebilmektedir. Liselerde ise öğretmenlerin yıllık ortalama çalışma süreleri 656 saat iken, bu süre 478 saat ile 1.121 saat arasında değişmektedir (OECD Education at a Glance, 2003).

Tablo 2 - OECD Ülkelerinde Ortalama Çalışma Süreleri

Ülkeler	Haftalık Süreleri		Çalış. Süreleri		Yıllık Net Çalışma Süreleri Saat Olarak		
	İlkokul/İlköğretim	Orta-Okul	İlkokul/İlköğretim	Orta-Okul	İlkokul/İlköğretim	Orta-Okul	Genel Lise
Avustralya	40	40	198	198	893	825	816
Avusturya	38	38	184	184	799	627	602
Belçika	37	37	178	179	831	716	671
Çek.Cum.	39	39	192	792	605	605	576
Danimarka	42	42	200	200	640	640	576
İngiltere	38	38	190	190	-	-	-
Finlandiya	38	38	190	190	656	555	542
Fransa	35	35	-	-	905	637	609
Almanya	40	40	189	189	784	735	684
Yunanistan	40	38	195	185	780	629	629
Macaristan	37	37	185	185	777	555	555
İzlanda	35	35	170	170	634	634	560

Türkiyede Öğretmen Ücretleri Türkiyede Öğretmen Ücretleri ile OECD Ülkelerindeki ... ♦

İtalya	34	34	-	-	748	612	612
Japonya	35	35	193	193	635	557	478
Kore	37	37	220	220	828	553	519
Meksika	42	42	200	200	800	1182	-
Hollanda	40	40	195	195	930	867	867
Yeni Zelanda	39	39	197	194	985	968	950
Norveç	38	38	190	190	713	633	505
Portekiz	36	36	175	175	772	641	533
İskoçya	38	38	190	190	950	893	893
İspanya	37	36	176	171	880	564	548
İsveç	-	-	-	-	-	-	-
İsviçre	-	-	-	-	-	-	-
<b>Türkiye</b>	<b>38</b>	<b>-</b>	<b>180</b>	<b>-</b>	<b>639</b>	<b>-</b>	<b>567</b>
<b>ABD</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>180</b>	<b>180</b>	<b>1139</b>	<b>1127</b>	<b>1121</b>

Kaynak : OECD Education at a Glance , (2003).

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye’de çalışan öğretmenlerin ilköğretimde yılda ortalama 639 saat, orta öğretimde çalışan öğretmenlerin ortalama 567 saat çalıştıkları görülmektedir. Bu çalışma süreleri OECD ortalamasının oldukça altındadır. ABD’de bir ilköğretim okulu öğretmeni yıllık ortalama 1127 saat, orta öğretim öğretmeni ise 1121 saat çalışmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, Türkiye eğitim sisteminde öğretmenlere düşük ücret ödendiği gibi, mevcut öğretmenlerden de yeterince faydalanılmıyor. Bu da hem ülkedeki öğretmen ihtiyacını artırıyor, hem de öğretmenlerden yeterince faydalanılmadığı için eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkiliyor. Öğretmelere yan ödemelerde bulunarak daha uzun süre çalıştırılabilir.

### OECD Ülkelerinde Öğretmenlerin Yıllık Ücretlerinin Karşılaştırılması

Rekabetin giderek arttığı bir ekonomi ortamında öğretmenlerin sayıları oldukça fazladır. OECD ülkelerinde yetenekli ve öğretmenlik mesleği için gerekli becerileri taşıyan öğretmenlerin ekonomik ve sosyal olarak güvence altına alınması önemlidir. Öğretmenlerin çalışma koşulları ve ücretleri, öğretmen oluncaya kadar bireysel maliyetleri, kamu kesimindeki öteki yüksek nitelikli beceri gerektiren mesleklerdeki maliyetleri ve ücretlerinin ortaya çıkarılması önemlidir (Education at a Glance, 2003).



◆ Murat Daştan

Tablo 3 -OECD Ülkelerinde Resmi Okullardaki Öğretmenlerin Yıllık Ücretleri (ABD\$) Olarak

Ülkeler	İlkokul / İlköğretim			Ortaokul			Genel Liseler		
	Stajyer	15 Yıllık Öğr.	En Ust.Kd Öğr.	Stajyer	15 Yıllık Öğr.	En Ust. Kd Öğr.	Stajye	15 Yıllık Öğr.	En üst. Kd Öğr.
Avustralya	27 980	39 715	39 715	28 025	39668	39668	28024	39668	39668
Avusturya	23 384	31 124	46 833	24 251	33 187	50 428	27 742	34 516	52692
Belçika	24 618	33 047	39 127	24 618	34 475	44 028	30 544	44 085	52 990
Çek Cum.	10 704	13 941	18 429	10 704	13 941	18 429	12 200	15 520	21 045
Danimarka	31 165	35 297	35 297	31 165	35 297	35 297	30 103	40 019	42 734
İngiltere	23 297	36 864	36 864	23 297	36 864	36 864	23 297	36 864	36 864
Finlandiya	19 835	27 175	28 075	22 320	30 945	32 429	23 104	32 429	34 314
Fransa	21 702	29 193	43 073	24 016	31 507	45 501	24 016	31 507	45 501
Almanya	38 412	46 459	49 839	39 853	49 053	51 210	43 100	52 839	55 210
Yunanistan	20 422	24 716	29 798	20 422	24 716	29 798	20 422	24 716	29 798
Macaristan	6340	8957	12200	6340	8957	12200	7704	11260	14809
İzlanda	16 883	18 717	19 373	16 883	18 717	19 373	23 282	29 546	32 306
İrlanda	22 727	36 837	41 580	23 861	37 234	41 977	23 861	37234	41977
İtalya	23 537	28 483	34 339	25 400	31 072	37 798	25 400	31 959	39 561
Japonya	22 800	43 043	54 921	22 800	43 043	54 921	22 800	43 069	56 580
Kore	25 177	42 845	68 581	25 045	42 713	68 449	25 045	42 713	68 449
Meksika	11 703	15 455	25 565	14 493	19 588	32 240	-	-	-
Hollanda	27 464	32 750	39 645	28 498	35 055	43 552	28 773	48 889	57 808
Yeni Zel.	17 544	33 941	33 941	17 544	33 941	33 941	17 544	33 941	33 941
Norveç	28 942	32 621	35 502	28 942	32 621	35 502	28 942	32 621	35 502
Portekiz	19 585	28 974	52 199	19 585	28 974	52 199	19 585	28 974	52 199
İskoçya	22 388	35 872	35 872	22 388	35 872	35 872	22 388	35 872	35 872
SlovakCum	5319	6604	7581	5319	6604	8377	5139	6604	9267
İspanya	26 875	31 357	39 123	30 228	35 215	43 790	31 345	36 500	45 345
İsveç	21 498	25 722	28 489	21 498	25 722	28 489	23 070	27 535	29 653
İsviçre	35 059	46 048	54 900	41 358	54 852	64 707	49 484	63 893	74 949
Türkiye	<b>10 014</b>	<b>12 031</b>	<b>17 325</b>	-	-	-	<b>9162</b>	<b>11180</b>	<b>16 473</b>
ABD	28 681	41 595	50 636	28 693	41 595	49 728	28 806	41 708	49 862
OECD ort.	<b>21 982</b>	<b>30 047</b>	<b>36 455</b>	<b>23 283</b>	<b>31 968</b>	<b>38 784</b>	<b>24 350</b>	<b>34 250</b>	<b>41 344</b>

Kaynak : OECD Education at a Glance , (2003).

OECD ülkelerinde öğretmenlere ödenen yıllık ücretler, ABD doları olarak tablo 3'de verilmiştir. Öğretmen ücretleri OECD ülkelerindeki ilk ve orta öğretim düzeyindeki öğretmenlerin, yeni başlayan, orta derecede kıdemi ve en kıdemli öğretmenler olarak düzeylere ayrılmıştır. Okullarında görev yapan 15 yıllık bir öğretmenin 1 saatlik çalışma süresinin ortalama ücreti İlköğretimde 37 ABD doları, ortaokullarda, 45 ABD doları, liselerde 52 ABD dolarıdır. İlköğretim okulları düzeyinde Macaristan, Meksika ve Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye'de bu oran daha düşüktür. Buna karşılık Danimarka, Almanya, Japonya ve Kore'de bu oran daha yüksektir. Genel liselerde bu

oran değişiklik göstermekle birlikte, Macaristan, Slovak Cumhuriyeti ve Türkiye' de bu oran 20 ABD dolarının da altına düşmekte iken, Japonya ve Kore'de 80 ABD dolarından daha yüksektir

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, OECD ülkelerinde göreve yeni başlayan bir öğretmen ilköğretimde çalışıyorsa yıllık ortalama 21. 982 ABD doları, Orta okulda 23.283 ABD doları ve genel lisede ise 24.350 ABD doları ücret almaktadır. Türkiye'de ise ilköğretimde yeni başlayan bir öğretmen yıllık ortalama 10.014 ABD doları, genel lise de ise 9162 ABD doları almaktadır. Görüldüğü gibi Türkiye'de göreve yeni başlayan bir öğretmen hem ilköğretim, hem de orta öğretim düzeyinde OECD ortalamasının yarı ücretini bile alamamaktadır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, meslekte 15 yıllık kıdeme sahip bir öğretmen OECD ülkelerinde yıllık ortalama ilkokulda 30 047 ABD doları, ortaokulda 23 283 ABD doları ve genel liselerde ise 34 250 ABD doları ücret almaktadır. Türkiye'de ise 15 yıllık kıdeme sahip bir öğretmen ilköğretimde 12 031 ABD doları, genel liselerde ise 11180 ABD doları ücret almaktadır.

OECD ülkelerinde en üst kademedeki görev yapan bir öğretmen yıllık ortalama ilkokulda 36 455 ABD doları, ortaokulda 38 784 ABD doları, genel liselerde ise 41 344 ABD doları ücret almaktadırlar. Türkiye'de ise en üst kademedeki bir öğretmen yıllık ortalama ilköğretimde 17 325 ABD doları, genel liselerde ise 16 473 ABD doları ücret almaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi Türkiye'deki öğretmenlerin ücretleri tüm eğitim düzeylerinde ve öğretmenlik kademelerinde OECD ortalamalarının altındadır. Ayrıca çarpıcı bir başka özellik ise Türkiye'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin yıllık ücretleri, genel lise öğretmenlerinden daha yüksektir.

#### OECD Ülkelerinde Öğretmen Ücretlerinin Bazı Kamu Çalışanlarının Ücretleri İle Karşılaştırılması

Bir ülkede, öğretmen ücretlerinin gerçek değerinin ortaya çıkarılmasında, ülkedeki diğer kamu kuruluşlarında benzer becerileri ve eğitim düzeyinin gerektiren meslek çalışanları ile karşılaştırmak yararlı olabilir. Bu sebeple bu bölümde Uluslararası Meslek Standardı tarafından (ISCO-88) tanımlanmış 10 meslek grubu çalışanlarının ücretleri orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ücretleri ile karşılaştırılmıştır.

Orta öğretim öğretmenleri ile karşılaştırılması yapılacak meslekler, görev ve sorumlulukları açıkça belirtilmiş, belli özel becerileri gerektiren ve en az üç veya dört yıllık yükseköğretim programından mezun olmayı gerektiren mesleklerdir. Bu meslekler; ISCO sınıflamasında 1. kategoride (Hukukçular, Şirket Yöneticileri), 2. kategoride (profesyonel meslekler) ve 3. kategoride (Teknik meslekler) 20 meslek grubu içerisinde, 10 meslek grubu seçilmiştir.

◆ Murat Daştan

Tablo-4 OECD Ülkelerinde Diğer Kamu Çalışanları İle Orta Öğretim Öğretmenlerinin Ortalama Ücretlerinin Karşılaştırılması

Ülkeler	Teknik Per.	Okul Öncesi Öğret.	Bilgisayar Operatörü	Kütüphanehaneci	Akademisyen	Şehir Plancısı	Sosyal Hizmet Uzm.	Okul Müd.	Ziraat Müh.	İlk Öğretmeni
Avustralya	■	▼	■	▼	■	■	▼	—	—	▼
Avusturya	◇	◇	◇	◇	▲	▼	▼	▲	■	▼
Kanada	■	▼	▼	■	▲	▲	■	▲	▲	▼
Çek.Cum.	■	◇	▼	▼	▲	▲	■	▲	▲	▼
Danimarka	▼	▼	■	■	▲	▲	▼	▲	▲	■
Finlandiya	◇	▼	◇	▼	▲	■	▼	▲	■	▼
Fransa	▼	▼	■	▼	▲	▲	▼	▲	▲	▼
Almanya	◇	◇	◇	■	■	—	▼	▲	■	▼
Yunanistan	▼	▼	■	▼	▲	■	▼	▲	▼	▼
Macaristan	▼	◇	▼	▼	▲	▲	◇	▲	▲	▼
İzlanda	▼	▼	■	■	▲	▲	▼	▲	■	■
İrlanda	■	—	◇	■	▲	▲	◇	▲	▼	■
İtalya	—	■	■	—	—	—	—	—	—	■
Japonya	▲	■	▼	—	▲	▲	▼	▲	▲	■
Kore	—	■	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Meksika	◇	◇	▼	◇	▲	▲	▲	▲	■	▼
Hollanda	▼	■	■	—	▲	—	▲	■	—	■
Yeni Zel.	◇	◇	▼	■	▼	■	▼	▲	—	▼
Norveç	■	▼	—	■	▲	▲	■	▲	—	■
Portekiz	■	■	■	▲	▲	▲	■	▲	▲	■
İspanya	◇	▼	▼	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▼
İsveç	■	▼	■	■	▲	—	■	▲	▲	■
Türkiye	◇	■	◇	◇	▲	▼	▼	▲	▲	■

Kaynak: :OECD Education at a Glance , (2003).

Bir ortaöğretim kurumu öğretmeni ile diğer kamu çalışanlarının karşılaştırılmasında;

- Orta öğretim kurumundaki bir öğretmenden % 10 daha fazla veya % 10 oranında daha az ücret alıyor,
- ▼ % 10 veya % 30 oranında daha az ücret alıyor,
- ◇ % 30 ve daha fazla oranda daha az oranda ücret alıyor,
- ▼ % 10 ile % 30 oranında daha yüksek ücret alıyor,
- ▲ % 30 veya daha yüksek oranda daha fazla ücret alıyor.

Tablo 4 incelendiğinde OECD ülkelerinde orta öğretim kurumunda çalışan bir öğretmen genel olarak, ilköğretimde çalışan bir öğretmenden, okul öncesi öğretmenden, kütüphane memurundan daha fazla ücret almaktadır. Yine OECD ülkelerinin bir kısmında teknik personel, bilgisayar kullanıcısı ve sosyal hizmet uzmanı ile yaklaşık aynı ücreti alırken, ziraat mühendisi, akademisyen ve okul müdürü daha fazla ücret almaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye’de çalışan ortaöğretim kurumu öğretmeni, okul öncesi ve ilköğretim öğretmeni ile yaklaşık aynı ücreti alırken, bilgisayar kullanıcısı, teknik personel, sosyal hizmetler uzmanı ve kütüphane memurundan daha fazla ücret alırken, akademisyen, okul müdürü ve Ziraat mühendisinden daha az ücret almaktadır.

Gıda Ürünü Satınalma Gücü Bakımından Bazı A.B Ülkeleri ve Türkiye’de Öğretmen Ücretlerin Karşılaştırılması

Gıda ürünleri canlıların yaşamını devam ettirmeleri için gerekli olan temel ürünlerdir. Bu yüzden tüm toplumlarda çalışanlar için en asgari standart gıda ürünlerini rahatça karşılayacak ve diğer ihtiyaçlarına da yeterince pay ayırabilecek durumda olmaktır. Çünkü, temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk çeken bir çalışandan, sosyal yaşamında ve iş yaşamında başarı beklemek zor görülüyor. Bu yüzden çalışmanın bu aşamasında Türk-Eğitim Sen tarafından 2004 yılında yapılan araştırma sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo- 5 Gıda Ürünlerinde Satınalma Gücü Paritesi Bakımından İçinde Ekmek, Et, Süt, Yağ, Meyve, Sebze, Şeker, Bal gibi Gıda Ürünlerinin Bulunduğu Bir File İçin 15 Yıllık Bir Öğretmenin Maaşından Ayırmak Zorunda Olduğu Yüzdeler Oranı

Ülke	Yüzde
Belçika	% 7.80
Fransa	% 9.10
Almanya	% 5.50
Yunanistan	% 8.40
İspanya	% 6.50
Portekiz	% 7.20
İngiltere	% 7.20
Hollanda	% 7.30
İsviçre	% 6.20
İrlanda	% 10.70
<b>Türkiye</b>	<b>% 21.70</b>

Kaynak: Türk-Eğitim Sen, 2004

Tablo 5’te de görüldüğü gibi, gıda ürünlerini satınalma paritesi göz önüne alındığında bir öğretmen maaşının; Belçika’da ayda % 7,8’ini, Almanya’da ayda % 5.5’ini, Fransa’da ayda % 9.10’unu, Yunanistan’da %8.40’ını, İspanya’da % 6.50’sini, Portekiz’de ve İngiltere’de %7.20’sini, Hollanda’da % 7.30’unu, İsviçre’de % 6.20’sini, İrlanda’ da % 10.70’ini ve Türkiye’de aylık maaşının % 21.7’sini aylık mutfak harcamasına ayırmak zorundadır.

#### Sonuçlar ve Tartışma

Eğitim sistemi içerisinde öğretmenler, almış oldukları sorumluluklar ile önemli yere sahiptirler. Eğitim sisteminin etkililik ve etkinliğinin artırılması için öğretmenlerin niteliklerinin artırılması önemlidir. Eğitim sistemin etkililiği için öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve adaletli olarak ücretlendirilmelerini gerektirmektedir.

Türkiye’de öğretmen ücretlerinin tarihi gelişimi incelendiğinde ücretler, geçmişten beri istenen düzeye getirilememiştir. Öğretmenlerin almış oldukları ücret reel olarak sürekli düşüş göstermiştir ve hala da düşmeye devam etmektedir.

◆ Murat Daştan

Bir OECD ülkesi olan Türkiye’de öğretmen ücretleri diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında; eğitime ayrılan kaynaklar, öğretmenlerin çalışma süreleri, yıllık olarak aldıkları ücretler ve öteki kamu çalışanlarının aldıkları ücretleri ile karşılaştırma bakımından oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

OECD ülkeleri genelinde GSMH oranına göre eğitime en çok kaynak ayıran ülkeler Danimarka (% 7,2), Kore (% 7,0), Norveç (% 6,9), İzlanda (% 6,9), İsveç (% 6,8) ve ABD iken en az pay ayıran ülke ise % 3,5 ile Türkiye’dir. GSMH oranına göre eğitime ayrılan miktarın OECD ortalaması ise % 5,7 iken Türkiye % 3,5’lik oran ile OECD ortalamasının oldukça altındadır. OECD ülkelerinde göreve yeni başlayan bir öğretmen ilköğretimde çalışıyorsa yıllık ortalama 21. 982 ABD doları, ortaokulda ise 23.283 ABD doları ve genel lisede ise 24.350 ABD doları ücret almaktadır. Türkiye’de ise ilköğretimde yeni başlayan bir öğretmen yıllık ortalama 10.014 ABD doları, genel lise de ise 9162 ABD doları almaktadır. Görüldüğü gibi Türkiye’de göreve yeni başlayan bir öğretmen hem ilköğretim, hem de orta öğretim düzeyinde OECD ortalamasının yarı ücretini bile alamamaktadır.

Türkiye’de öğretmen ücretlerinin düşük olmasının bir sebebi olarak OECD ülkeleri arasında eğitime en az kaynağın ayrıldığı ülke olmasıdır. Türkiye’nin ulusal gelirinin OECD ülkeleri arasında zaten oldukça düşük olduğu gerçeği de göz önüne alındığında, bu düşük ulusal gelir içerisinde bile Türkiye’nin eğitime az kaynak ayırması oldukça çarpıcıdır. Oysa Türkiye gibi gelişmekte olan toplumlarda eğitim, kalkınma için önemlidir ve her şartta yeterince kaynak ayrılmalıdır. Eğitim kurumları, ülkenin ekonomik olarak krize girdiği durumlarda bile, bu zarardan en az etkilenen kurumlar olmalıdır. Aslında Türkiye’de öğretmen ücretlerinin düşük olmasının tek ve geçerli sebebi olarak ülkenin ekonomik durumunun kötü olması gösterilemez. Bunun böyle olmadığı OECD ülkeleri de vardır. Örneğin Kore, Meksika, Portekiz ve Yunanistan gibi ülkelerde eğitime ayrılan GSMH oranları düşük olmasına rağmen öğretmen ücretleri oldukça yüksektir.

Çalışmada ortaya çıkan bir başka sonuçta, Türkiye’deki öğretmenlerin çalışma sürelerinin OECD ülkelerindeki öğretmenlerin çalışma sürelerinden daha az olmasıdır. Türkiye’de çalışan öğretmenler ilköğretimde yılda ortalama 639 saat, orta öğretimde çalışan öğretmenler ise ortalama 567 saat çalışmaktadırlar. Bu çalışma süreleri OECD ortalamasının oldukça altındadır. ABD’de bir ilköğretim okulu öğretmeni yıllık ortalama 1127 saat, orta öğretim öğretmeni ise 1121 saat çalışmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, Türk Eğitim Sistemi’nde öğretmenlere düşük ücret ödendiği gibi, mevcut öğretmenlerden de yeterince faydalanılmıyor. Bu da hem ülkedeki öğretmen ihtiyacını artırıyor, hem de öğretmenlerden yeterince faydalanılmadığı için eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkiliyor. Ayrıca öğretmenlerin az çalışmasından dolayı ülkede var olan öğretmen talebi, daha da artıyor. Artan bu talep ile birlikte öğretmen alımları ile sistem içerisinde öğretmen sayısı hızla artıyor. Sayısı oldukça artmış olan öğretmenlerin hem çalışma koşullarını hem de ücretlerini iyileştirmek de bu anlamda zorlaşıyor. Bu yüzden sorunun çözümü için öğretmenlere yan ödemelerde bulunarak daha uzun süre çalıştırmanın yolları bulunmalıdır.

İnsan olarak yaşamanın bir gereği olarak en temel ihtiyaçların göz önünde bulundurulması hesaplandığı gıda ürünlerini satınalma paritesine göre; bir öğretmen maaşının; Belçika’da ayda % 7,8’ini, Almanya’da ayda % 5,5’ini, Fransa’da ayda % 9.10’unu, Yunanistan’da %8.40’ını, İspanya’da % 6.50’sini, Portekiz’de ve İngiltere’de

%7.20'sini, Hollanda'da % 7.30'unu, İsviçre'de % 6.20'sini, İrlanda'da % 10.70'ini ve Türkiye'de aylık maaşının % 21,7'sini aylık mutfak harcamasına ayırmak zorundadır. Bu sonuca göre Türkiye'de bir öğretmen aylık maaşının 1/5'ten daha fazlasını temel mutfak ihtiyaçlarına harcamak zorundadır. Türkiye zaten düşük ücret alan öğretmenlerin aldıkları maaş ile oranladığında bile bu anlamda OECD ülkelerinin çok gerisinde olduğu görülmektedir. Her alanda Avrupa Birliği'ne uyum için çalışılan Türkiye'de öğretmen ücretleri bu anlamda da ciddi problem olarak dikkatleri çekmektedir.

Türkiye'de kamu ücret sistemi içerisinde eşitsizliklerin olması, çalışanlarda emek kaybına sebep olmaktadır. Sistem içerisinde öğretmenler ile benzer işleri yapıp daha fazla ücret alan kamu çalışanlarının olması öğretmenlerin işe güdülenmesini engelleyebilmektedir. Bu olumsuzluğun giderilmesi için "eşit işe eşit ücret" anlayışı geliştirince öğretmen ücretleri en azından diğer kamu çalışanları ile eşit seviyeye getirilmelidir.

Türkiye'de öğretmenlerin ücret sorunu ülkenin genel ekonomik koşulları ile ilgilidir. Bu anlamda, son yıllarda genel bütçeden eğitime ayrılan payların artması ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bütçeden yüksek miktarı alan bakanlık olması olumlu bir gelişme olmakla birlikte yeterli değildir. Çünkü ülke kaynaklarından eğitime ayrılan pay artmadıkça, öğretmenlere verilen ücretin artmasını beklemek çok da gerçekçi değildir. Öğretmen ve öğrenci başına yapılan harcama miktarı bakımından OECD sıralamasının en altında olan Türkiye'de öğretmen ücretlerinin düşük olması da kaçınılmaz bir sondur.

Türkiye'de öğretmen ücretlerinin düşük olmasına karşılık, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına talebin yüksek olması da dikkat çekicidir. Bu aslında Yüksek Öğretim Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı ve Hükümetleri ilgilendiren ortak bir sorun alanıdır. Bu anlamda Türkiye'deki öğretmen istihdam politikasının da irdelenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte düşük öğretmen ücretlerine rağmen, öğretmen istihdam politikası ve ülkenin sosyo-ekonomik koşulları gereği Milli Eğitim Bakanlığı'na öğretmen olmak için başvuran ve atama bekleyen oldukça fazla sayıda öğretmen adayı mevcuttur. Bu durum da sebep ve sonuçları ile başka araştırmalara konu edilebilir.

◆ Murat Daştan

**Kaynakça**

- Akalp, G.(2003) “**İnsan Kaynakları Yönetimi’nde Ücret Sistemine Genel Bir Bakış**” İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. Cilt: 5 Sayı: 1. Erişim: [www.isgucdergi.org](http://www.isgucdergi.org).
- Akyıldız, H. (2001). **Ücret Yapısının Oluşumu**. Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi, Isparta.
- Akyüz, Y. (1993). **Türk Eğitim Tarihi**. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Başaran, İ.E (1996). **Eğitim Yönetimi**: Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Bilen, M. (1994): Sağlıklı İnsan İlişkileri. Ankara: 5. Basım
- Bingöl, D. (1997). **Personel Yönetimi**. 3. Baskı.: Beta Basın A. Ş , İstanbul.
- Eğitim-sen, (2004) **Çalışma Raporu**. Eğitim –Sen, Ankara
- Gökdere, A.(1987). **Ücretler. İşçi Eğitimi El Kitabı** Ankara: Uluslar arası Çalışma Örgütü Yayınları
- Güven, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar>. İndirme tarihi. 05.05.2004
- İnce, E.(1990). **Her Yönüyle Ücret**. Milliyet yayınları.
- OECD **Education at a Glance** (2001). OECD Publications , Paris.
- OECD **Education at a Glance**, (2003) OECD Publications, Paris.
- Oğuzkan, F. (1998). **Öğretmenliğin Üç Yönü**, Ankara: Kadioğlu Mat.
- Sabuncuoğlu,Z ve Tüz, M (1998). **Örgütsel Psikoloji**. Alfa Yayınları, Bursa.
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, (2000) **Verimliliğe Dayalı Ücrete Geçiş**. Özel İhtisas Komisyonu Raporu. DPT Yayınları
- Türk-Eğitim Sen,(2004) Çalışma Raporu. Ankara
- Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası
- Ünal, I (1991). “İşgücü piyasalarında eğitimsel niteliklerin rolü”. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. **747–769**. Ankara: A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- [www.insankaynaklari.gokceada.com](http://www.insankaynaklari.gokceada.com). İndirme tarihi . 19.05.2004
- [www.insankaynaklari.gokceada.com](http://www.insankaynaklari.gokceada.com) İndirme tarihi. 20.05.2004
- [www.memurlar.com.tr](http://www.memurlar.com.tr). İndirme tarihi 20.05.2004
- [www.turkishtime.org](http://www.turkishtime.org) İndirme tarihi 23.05.2004

## TEACHERS' SALARY; TO COMPARE THE TEACHERS' WAGES BETWEEN TEACHERS' IN TURKEY AND IN OECD COUNTRIES

**Murat DAŞTAN\***

### Abstract

The subject of this study is term of "wage" and "teachers' wage". The aim of this study is first of all to discuss the term of "wage", then to say words about the present situation of teachers' wages in Turkey and to compare them with the teachers' wages in OECD countries. In this study the points of view of classical and neoclassical economy theorists are summarized, equality in wage and relation of wage and productivity are discussed, the historical process of teachers's wage and the present situation are summarized. At the last part of the study; the teachers's wages in both Turkey and in OECD countries; sources of the countries reserved for educational costs; teachers's work hours; wages paid; wages and power to buy foodstuffs of some other public officers'. This study is a search of literature and during this study; OECD annual reports for the comparisons, Türk Eğitim-Sen and Eğitim-Sen annual reports are used. At the end of the study it is concluded as the teachers' wages, the sources reserved for educational costs, teachers' work hours in Turkey are lower than OECD countries'. In order to increase the educational quality of Turkey, beginning with the equality in education the sources reserved for educational costs and teachers' wages should be reorganized.

**Key Words:** Wage, teachers' wages, teachers' wages in OECD countries

\* Ankara University, Faculty of Educational Science, Department of Educational Administration Supervision Planning and Economics



## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELEİ

**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 bildirilerde 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. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

**Yayın Kurulu**'na, 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 belirtilmeli,
- 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) belirtilmeli,
- 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. Özeti 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 örneklerle uyulmalı, 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 (;) konularak 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 dizininde 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 dizininde 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) Süreli 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 Issı, 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 birlikte dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'leri ile şekillerin orijinaleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve 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 Şahıslar 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 İssi, 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.