Mehmet Emin Bey İçin

M. Mehdi ERGÜZEL*
"Abasız, Postsuz Bir Derviş…"

Tanpınar'ın "Ne İçindeyim Zamanın" mısraıyla başlayan şiirinden hafızamda kalanları mırıldanıp duruyordum son günlerde. Maksadım, o şiirde geçtiğini tam hatırlamadığım bir ruh haline karşılık aramaktı. Şiirin bir yerinde geçen şu mısralar ne kadar rahatlatıcıydı:

"İçim, muradına ermiş;
Abasız, postsuz bir derviş…"

Acaba biz muradımız yolunca giderken içimizde ve dışımızda olup bitenlere ne kadar müdahil olabiliyoruz? Kader, ömür dediğimiz zaman içinde hükmünü icra ediyor ve bizi sükûn sahillerinde dinlenmeye alıyor. Resmî hayatta buna "emeklilik" diyorlar. Yakın zamana kadar "tekaüd olma" denildiği gibi. Bu kelimenin "karşılıklı oturma" manası da var. Kelimenin geldiği "kuûd" un bir manası da "namazın otururak eda edilen kısmı.."

Kendisine "mütekaidîn" den ve "müderrisîn"den Hacı Mehmed Emin Bey diye hitab hitap edilmesine niyetlendiğini yeni haber aldığımız yirmi şu kadar yıllık arkadaşımız belki de "tekaüd" kelimesinde mündemiç manalara doğru yeni ve hayırlı bir kapı açmaktadır.

"Keşke devam etseydi.." temennimiz samimi olsa da karar sahibi gidişini; "hırka ile taç" yerine "gönlünü derviş eyleme" yönünde belirlemişse, kalanlar, sağlık ve afiyet dilerler…

M. Emin Ağar'la çeyrek asırlık aşinalığımız var. İstanbul'daki millî kültür kuruluşlarında, vakıflarda, konferanslarda, üniversitelerde, kitap çarşılarında sohbetler ettik: Dedelerimiz cihetiyle mensup olduğumuz "eski vatan" Rumeli'nin hüznünü dile getirdiğimiz zamanlar oldu.

Bu güler yüzlü, dost çehreli, mülayim tabiatlı adam; "mülayim" kelimenin yakışan manasıyla ilimle hemhal olduğu kadar irfandan da nasiplendiğini hal ve tavırlarıyla belli ediyordu. Kırk yıllık arkadaşınız gibi yüzünüze gülen, aylarca görmeseniz bile dün ayrılmışsınız gibi sıcak sohbete kaldığı yerden devam eden, çantasındaki taze kitapları masaya serip " Mehdi Abi, istediğini seç.." ikramında bulunan Mehmed Emin Bey gibi çok az insan olduğunu düşünüyorum.

Yolumuz 1995'lerde Sakarya Üniversitesinde birleşti. Sapanca'da, Hendek'te görev yaptığı yıllarda adı etrafında bir güven ve huzur mutabakatı oluşan M. Emin

* Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi.

Hoca, asıl tecrübesini, Eğitim Fakültemizin kuruluşunda ve bilhassa Türkçe Öğretmenliği Bölümünün şekillenmesinde ortaya koydu.

Bu bölümün eğitime başladığı yıl beni de davet ettiler, Vahdettin Bey'le beraber onun nezaketi ve güler yüzlü disiplinleri, hafızamda gururlu bir hatıra olarak parlamaktadır. Tıpkı kitap hediye ederken yaptığı gibi dönem başında programı bana uzatarak "Mehdi Abi, uygun gördüğün dersi veya dersleri seç…" demesi ne kadar hoşuma gitmişti. Kale, başka türlü nasıl fethedilirdi. Zira onun mizacı ve meşrebi; "evlâd-ı fâtihân"dan geliyordu.

M. Emin Bey; okuyan, düşünen, dinleyen, öğrencisiyle kolay anlaşan bir üniversite hocasıdır. Yöneticilikte surat asmadan da işlerin yürüyebileceğini gösteren bir anlayışı olmuştur. Bölümünde ağabey üslubu ile bir gelenek kurarak emaneti gençlere bıraktığına çalışma arkadaşları şahittir.

Üniversite dışında, İstanbul-Fatih'teki saygıdeğer sohbet çevresi, onu "Ozanlar" ımızdan biri yapmıştır. Sazı yoksa da sözü vardır. Yolunuz Beyaz Saray kitapçılarına veya Sahaflara düşmüşse, "en derin" düşüncelere dalarak kitap peşinde iseniz "Enderun" namıyla bir yerde onu bir sohbetin baş köşesinde bulur, yanında sükûna erersiniz.

İddiasız konuşur ama bilmeden konuşmaz.

Muhatabının canını yakmak, onu incitmek, mahçup etmek M.Emin Bey'in tanımadığı tuhaflıklardır.

Bize kendi sıkıntılarından bahsetmez. Yahut önemsiz konularmış gibi sohbeti başka vadilere çevirerek, nefsinden uzağa götürmek ister.

Milliyetimizi temsil eden ne varsa M.Emin Bey'in ilgi sahasına girer. Zaten münevver olmak dediğimiz de böyle bir hal üzere olmak değil midir?

Doçentliğe hazırlandığım 1995 sonrasında Millet Kütüphanesi'nde, yazma eserlerle ilgileniyorum. Kütüphane Müdürü M. Serhan Tayşi Bey'le beni tanıştırdı. "Bazname" nüshalarının peşine düşmüştüm. "Bende bir tane var" dedi. Çantasından çıkarıp uzattı "Sizde kalsın" dedi. "Siz kendiniz için almamış mıydınız?" dedim. "Benim başka çalışmalarım var… Bir kolayına bakarız." kabilinden rahatlatıcı sözlerle gönlümü aldı. Yazmanın aslını müdür beyle yakınlığı dolayısıyle hemen getirip incelemem için masaya bıraktılar. Bu tür eserlere yönelişimde rahmetli O. Nedim Tuna kadar M. Emin Bey'in hissesi olduğunu da burada şükranla yadediyorum.

İnsani hasletlerin gitgide zayıfladığı, dilini tutmanın artık meçhul diyarlara kaçtığı, görgüsüzlüğün alıp başını gittiği bir çoraklık çağında Mehmet Emin Bey gibi insanlar, çölde serap bulmak kadar nadir rastlanan bir ferahlama kaynağıdır desem mübalağa etmiş sayılmam.

Bu vesileyle kendisinin, bu erken tekaütlük çağında, sağlık ve huzur içinde nice hayırlı sohbetler, okumalar, yazmalarla dolu yıllar geçirmesini, bizi de dualarında hatırlamasını diliyorum. Hayırlı, uğurlu olsun aziz kardeşim...

MEHMET EMİN HOCAMA DAİR...

Mustafa Altun[*]

Orhan Pamuk, bir kitap okudum ve hayatım değişti, diyordu. Benim de hayatımı değiştiren kitaplar oldu: Tolstoy'un *Diriliş*'i, Montaigne'in *Denemeler*'i gibi. Ancak kitaplar kadar hayatımıza giren insanlar da bu derin kırılmaların yolunu açarlar. İşte Mehmet Emin Agar Hoca, böyle bir insandı, benim için.

Kendisinden çok şey öğrendim, hem bilim adına, hem hayat tecrübesi adına. Kimi zaman bir ağabey, kimi zaman bir baba, kimi zaman bilim insanı kimliğiyle göründü bizlere. Aziz dostum Selçuk Kırbaç'la birlikte Hoca ve ben, türlü kültürel ve ilmî sohbetlerin, mekânların içine girer çıkardık. Hele lisans döneminin heyecanıyla gittiğimiz Boğaziçi mekânları... Rumelihisarı'nda sıcak sohbetlerin eşliğinde içilen çaylar, Ortaköy'de, Beykoz'daki toplu geziler... Hemen hepsi samimi, sıcak bir dostluğun izlerini taşıyordu.

En uğrak yerimiz Bayezıd'dı. Beyaz Saray'da Enderun Kitabevi'nde İsmail amcanın koyu Seylan çayının üstüne müşteri olarak gelen o müstesna ve entelektüel zevatın Avrupa'dan, Amerika'dan, Japonya'dan getirdiği taze ve leziz bilgileri katık ederdik. İsrailli, Japon, Alman, Amerikalı, Hollandalı, İngiliz, Rus... Türk tarihine, diline, sanatına, genelde doğu bilimine dair araştırma yapan bilumum zevatı burada bulmak ve onların sohbetlerine katılmak mümkündü. Edinburg Üniversitesi'nden Chris'i orada tanımıştım. Yüksek lisans tezimle ilgili British Museum'dan bir yazma nüshanın kopyasını rica ettiğimi ondan rica ettiğimi hatırlıyorum.

Hoca'yla Fatih civarında Ozanlar Kıraathanesi diye bilinen bir yerde buluşurduk. Onun yıllardır tanıdığı bize göre yaşı geçkin insanların arasına bizi de katıvermişti. O kıraathanenin en genç müdavimi Selçuk ile bendim. Bizi namzet birer müridmiş gibi sıcak bir dostlukla karşıladılar. Kiminden hayat tecrübesi, kiminden bilim ahlâkı, kiminden hukuk, kiminden ticaret adına ufkumuzu açan nice nice bilgi edindik. Bizim öğrendiklerimize de onlar kulak verdiler, saygı gösterdiler. Talebelikten hocalığa terfi ettiğimizde "Mustafa Hocam, Selçuk Hocam!" deyişleriyle itibar verdiklerini belli edişleri, ne kadar istisnai bir ortamda olduğumuzun göstergesiydi. Gençtik, tecrübesizdik ama o yaşta bildiklerimize bizden daha çok şey görmüş ve okumuş insanların önem vermesi, bize itibar göstermesi fevkalade etkilemişti beni.

Mehmet Agar Hocamla gittiğimiz kitapçılarda, sergilerde hemen her zaman yeni birşeyler öğrenirdik. Hocamın kitabiyatı çok iyiydi, bize neyin lazım geldiğini bildiği için, şunu alın, bunu alın diye nasihatler verirdi. Eve getirdiğim birçok kitabın sonradan dediği gibi bilim hayatında bize gerekli olduğunun farkına varmıştım.

[*] Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı.

Kimi zaman çokça yaptığı gibi kitap "hediye" ederdi bize. Selçuk ve ben onun iki gözde "talebesi"ydik. Lisans döneminde bir hocanın gözdesi olmak gibi bir bahtiyarlığa erişmiştik. Bir tür vize almıştık ve geleceğe dönük bilime dair hayalleri olan bizler için büyük bir mutluluktu bu.

Sonraki yıllarda Hocamla meslektaş olarak da aynı kurumda görev aldık. Bir talebe için anlatılması zor bir his bu. Sakarya'da uzun soluklu bir meslektaşlık sürecine girmiştik. 1998'de Türkçe Eğitimi bölümüne bölüm başkanı sıfatıyla atandığında o bölümün Hoca'dan başka kadrolu tek çalışanı bendim. İlk yıl hemen herşeyi birlikte yaptık, bölümün temellerini attık. Gece yarılarına kadar yoğun çalışmalarımız, öğrencilerin sorunlarına eğilişimiz, aynı evde kalışımız... Hoca'yı belki de daha yakından tanımama fırsat veren güzel paylaşımlardı. Onun insan yönünün derinliğini bu süreç içinde keşfetmiştim. Öğrencilerine müşfik bir baba gibi yaklaştı. Bizlerin bile farkında olmadığı nice öğrenci sorununu sezdirmeden çözdüğünü daha sonradan öğrenmiştim.

Bu kısacık yazıda yaklaşık yirmi yılın muhasebesini yapabilmek elbette zor. Bize göre, erken bir zamanda kendi isteğiyle emekliye ayrılışı vesilesiyle de olsa, böyle bir yazı kaleme almak daha da zor. Kendisine bu 'ikinci baharı'nda mutluluklar dileyerek yazıma son vermek istiyorum.

Emeğiniz, yol göstericiliğiniz, katkılarınız için teşekkür ederiz sevgili Emin Hocam.

Ol Bilge Kişi Ermiş Erinç…

Dr.Selçuk KIRBAÇ*

Deniz ufkunda bu top sesleri nerden geliyor?
Barbaros, belki, donanmayla seferden geliyor!

İnsanın hayatı boyunca hocam diyebileceği kişilerin hakikatte çok az olduğuna inanıyorum. Zira bu hitaba uygun evsaftakilerin nadirattan olduğu malûmdur. Hocam diyebileceğimiz kişiler mademki bu kadar azdır, o hâlde bu kişilerin ne tür vasıfları vardır diye sorabilirsiniz. Teker teker bu vasıfları sıralayalım:

'Bilgili olan güçlüdür' sözü mısdakınca Hoca, 'bilen' olmalı. Mensubu olduğu bilim dalının en temel ve en yeni bilgilerine sahip olmalı. Öğrenci tarafından yöneltilen temel bilgilerle ilgili sorular kendisini sarsmamalı. Okumalı, yeni yayınları takip etmeli ve buradaki yeni bilgileri öğrenciye aktarmalı.

Hoca, bildiklerini öğrenciye en iyi şekilde anlatabilmeli. Bilmenin yeterli olmadığını, anlatılabildiği ölçüde bilginin değeri olduğunu bilmeli.

Hoca, kapısına gelen öğrenciyi geri çevirmemeli. Öğrenciyle arasındaki farkın belki bir iki kitap fazla okumak olduğunu bilerek tevazu kelimesinin manasını ilim kazanında kaynatarak en derin hâliyle hissettirmeli.

Hoca, teşvik eden olmalı. Tecrübe ve bilgisiyle öğrenciyi okumaya, öğrenmeye ve okuyup öğrendiklerini hayatının her ânında yaşamaya teşvik etmeli. Bunu yaparken en iyi örneğin kendisi olduğunu bizzat göstererek hissettirmeli. 'İyi'yi uzakta değil, kitabın sahifelerinde değil, kendi şahsında buldurmalı.

Hoca, takdir eden olmalı. Öğrenciye, yaptıklarının fevkalâde olduğunu bizzat söylemeli ancak her zaman yapılabileceklerin daha fazla olduğunu hatırlatmalı.

Hoca, mütebessim olmalı. Sahip olduğu bilgi, O'nun yüzünde tebessüm olarak belirmeli. Öğrenciye, bilginin, asık surat değil, yumuşak ve mütebessim bir suret getirdiğini anlatmalı.

Hâl böyleyken hocalık vasfını bütün teferruatıyla tabiî olarak kazanmış olan hocam M. Emin Agar'a 'Hocam' demek her daim benim için büyük bir gurur vesilesi olmuştur. Yukarıdaki vasıfları sıralarken aslında Hocam'ın vasıflarından hareketle bunları sıraladığımı itiraf etmeliyim. Zira saydıklarım M.Emin Hoca'nın bana

* Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi

yıllarca bir Hoca'nın, bir bilim adamının nasıl bir kişi olduğunu bizzat kendisinde göstererek ortaya çıkardığı maddelerdir.

Hoca, çok güçlüdür çünkü çok bilgilidir. Mensubu olduğu bilim dalının en temel ve en yeni bilgilerini şahsında toplamıştır. Kendisi bir Türk dilcisidir. Bir Türk dilcisi pergel gibi olmalıdır. Pergelin iğnesinin battığı yer Türk dilidir. Pergeli döndürmeye başlarsanız edebiyat, tarih, sanat, folklor, arkeoloji, etnoloji, sosyoloji, felsefe vardır. Hoca, bir Türk dili araştırmacısının bütün bu bilim dallarının lâzım olduğu ölçüde bilinmesi gerektiğini gayet iyi bilir ve bunları da bilir. M.Emin Hoca'nın kimi zaman uzaktan duyduğu bir beytin veznini derhal söylediğine çok kez şahit olmuşumdur. Bir divan şairi hakkında bilgileri arda arda sıraladığını, bir gazelin tahlilini yaptığını defalarca görmüşümdür. Çoğu zaman aruz bilmeyen bazı divan edebiyatı profesörlerinin olduğunu düşündüğümde Hoca'nın iyi bir divan edebiyatçısı olduğuna hükmetmişimdir. Göktürk tarihinden bir kesit, Selçuklu veya Karahanlı tarihinden bir hükümdarın hayatı hakkındaki bilgi, Osmanlı tarihinde bir vakanın nasıl cereyan ettiği konusunda Hoca'nın nefesi kesilmeden sıralayacağı bilgiler, sizi hayrete düşürecektir. Mitolojide bir sembolü mü merak ediyorsunuz, yoksa bir kelimenin etimolojisi konusunda ihtilâfa mı düştünüz bütün bunları tereddüt etmeden Hoca'ya sorabilirsiniz ve cevap alacağınızdan da emin olabilirsiniz. Hoca bütün bu malûmatın en yeni bilgilerini de çıkan en son kitaplarla size aktarabilecektir. Türk sosyolojisiyle ilgili bir kitap mı yayımlandı, Osmanlı tarihiyle ilgili bir makale hangi derginin hangi sayısında çıktı ve bu makalenin yayımlandığı dergiyi hangi kitapçının hangi rafında bulabilirim sorularının cevabını alabileceğiniz kişinin adı M.Emin Agar'dır. Öğrencilik ve hocalık hayatım boyunca hangi bilgiye erişmekte zorluk çeksem danıştığım ilk kişi M. Emin Hoca olmuştur. Onun kaynaklar konusundaki bilgisi şimdiye kadar tesadüf etmediğim tahminimce bundan sonra da edemeyeceğim seviyededir. Hafızası, dikkati, bilgilerin hafızasındaki tasnifi O'nu bir 'bellek fenomeni' yapmıştır. Bir yazmanın başka kütüphanelerde nüshası olup olmadığını kataloglardan önce Hoca'ya sorarsanız vakit kazanmış olursunuz. Size derhal, hangi kütüphanede hangi nüshalarının olduğunu, nesihle mi rika ile mi yazılmış olduğunu, varsa müellif nüshası olup olmadığını, kaç varak olduğunu Hoca size hemen söyleyecektir. Hoca'nın bir kitap aradığımda o kitabın hangi kitapçının hangi rafında olduğunu söylediğini defalarca işitmişimdir. Hatta bir gün birlikte oturduğumuz kitapçıda bir kitabın nerede olduğunu soran müşteriye kitapçının, kitabın hangi rafta olduğunu hatırlamadığından dolayı Hoca'ya sorduğunu bizzat yaşadım.

Hoca olmanın vasıflarını sıralarken ikinci maddede 'Hoca, bildiklerini öğrenciye en iyi şekilde anlatabilmeli' demiştim. M. Emin Hoca, sadece bilen değildir. O, bildiklerini en iyi şekilde anlatabilendir aynı zamanda. İçinden çıkamadığım pek çok meseleyi Hoca'ya sorduğumda basit bir problem çözüyormuş hissine kapılmışımdır çoğu zaman. O, bildiklerini en iyi şekilde anlatarak en güç mevzuları bile rahatlıkla anlayabilmemizi sağlamıştır. Munis tarzı, musannif hâli, âlim olmanın verdiği güvenle O, her zaman en iyi anlatan Hoca olmuştur.

M. Emin Hoca, kapısına gelen öğrenciyi hiçbir zaman geri çevirmedi. Ne beni ne de başkasını. Buna hiç şahit olmadım. O, kendisinden bilgi isteyene, destek isteyene her zaman bütün bilgilerini, bütün kalbini açtı. Anlattı, yönlendirdi, kitap verdi… Hoca'nın öğrencilerine ve de meslektaşlarına verdiği kitaplarla büyük bir kütüphane oluşturabileceğine eminim. O, bir kitabı okur, daha sonra da çevresindekilerin okuması için onlara verir. O'nun elindeki kitabı hararetle okuyup bitirdiği anda hemen yanındakine uzattığına defalarca şahit olmuşumdur. Bazan da yanındaki ben olduğumdan kendimi her zaman şanslı hissetmişimdir.

Üniversitenin birinci sınıfında öğrenciyken adını yeni duyduğum *Eski Türkçenin Grameri* kitabının nasıl bir kitap olduğunu Hoca'ya sormuştum. M.Emin Hoca, 'haydi, kitabı alalım ve inceleyelim'demişti. Birlikte *Eski Türkçenin Grameri*'ni kitapçıdan satın aldık, ardından bir çay bahçesinde oturduk ve Hoca bana kitabın içeriğini, bu kitabı nasıl kullanacağımı, bu kitabın Eski Türkçe çalışmaları içindeki yerini güzelce anlattı. Daha sonraki sınıflarda okuyacağımız kitabı ben o gün tanımış arkasından da büyük bir dikkatle defalarca okumuştum. Aynı sorular tarafımdan Hoca'ya hep sorulmuş ve O, bana Türk dili araştırmalarının kapısını açmıştı. Her okuduğum kitaptan sonra bir yenisini önüme koymuş, dil alanında çalışmam için beni hep teşvik etmişti. Bu teşvikler her ilgilenen öğrenciye yol göstermiş, ufuk açmıştı. O, okuyan ve daima öğrenmeyi düstur edinmiş bir kişi olarak bize de en güzel örnek olmuştur. Okudukça bilmediklerimizin ne kadar çok olduğunu sabırla göstermeye çalışmış, hep öğrenmeye teşvik etmiştir.

O, yaptığımız şeyleri her zaman överdi. Eksiklerimiz var ise bunları dolaylı yoldan gösterir, hissettirmezdi. Sadece yaptığımız iyi ve doğru şeyleri hissettirirdi. Takdir edilmeyi O'ndan öğrenmişimdir. Yine O'ndan öğrendiğim başka bir şey de takdirin ardından her zaman daha iyisini yapmak gerekliliğidir. Takdir, iyinin müjdecisidir. Hoca, bunu öğretmiştir.

M. Emin Hoca, bilgi cimrisi olmadığı gibi duygu cimrisi de değildir. O'nun yüzünde tebessüm hiçbir zaman eksik olmaz. En kötü anlarında bile bizlere tebessümü çok görmediğini en iyi bilenlerdenim. O'nun tebessümü bana her zaman yol gösterici olmuştur. İyi bir bilim adamının, iyi bir hocanın, entelektüel bir insanın mütebessim hâliyle bu vasıflarını perçinlediğini M.Emin Hoca'da görmek mümkündür.

Ben, saydığım, daha doğrusu saymaya çalıştığım, belki de bu yazının sınırları içerisinde saymaya asla muvaffak olamayacağım bu vasıflara sahip M.Emin Agar Hoca'yı yirmi yıldır tanıyorum: Bir bilim adamı olarak, üniversite hocası olarak, ağabey olarak, arkadaş olarak, iyi bir insan olarak. Türk dili ve edebiyatı bölümünde okumaya başladığım ilk günlerde M.Emin Hoca'yı mütebessim edası, kendinden emin tavrıyla öğrencilere yardım eden bir 'Hoca' olarak tanımıştım. Türkolojiye, bilhassa Türk diline olan ilgim artınca, Hoca, bir Türk dilcisi olarak bana yol gösterdi, bilmediğim şeyleri öğretti, sabırla anlattı. Yüksek lisans yaptığım yıllarda yine hep yanımda o vardı: Kaynakları tanıtan, tezimi okuyan, gelecekle ilgili plânlarımı şekillendiren, dertlerimle dertlenen, sevinçlerimle sevinen olarak. Doktoraya başladığımda en büyük örneğim yine oydu. Teşvikler, ilhamlar, yardımlar hiç eksik ol-

madı. Hoca olduğumda hep onun nasıl bir hoca olduğunu hatırladım. Nasıl ders anlattığını, meselelere nasıl yaklaştığını, öğrencilere nasıl davrandığını…

Hoca ile kimi zaman Beyazıt kitapçılarının tozlu raflarında kitap karıştırdık, kimi zaman Enderun Kitabevi'nin dar ama bir o kadar da geniş(!) sedirinde çay içtik, edebî sohbetleri tatttık. Hoca ile Beşiktaş'tan yola çıkar, otobüs marifetiyle Eminönü'ne gelirdik. Cağaloğlu Yokuşu'nu tırmanır Nuruosmaniye istikametinden Beyazıt'a varırdık. Enderun Kitabevi'ndeki kısa moladan sonra Şehzadebaşı, bize Ozanlar'ı işaret eder sohbetin en koyusuna burada vasıl olurduk. Kimi zaman siyaset, kimi zaman tarih, edebiyat, felsefe, fizik konuları konuşulur hatta bu sahalardaki en teferruatlı meseleler ele alınırdı. Nükleer fiziği, faal akılda ittisal takip ederdi. Bunlar Ozanlar Kıraathanesi'nin mutad konuları idi. Abdülkadir Hoca, Akif Ağabey, Abdullah Bey, Necip Bey, Reşat Bey, Ufuk Şehri, Paşazade Erol, Nazi Şerafettin ve adlarını buraya sığdıramayacağım nice kıymetli insanlar. Ozanlar Kıraathanesi'nin değerli, hoşsohbet, nüktedan müdavimleri…

Hayatımda ilk defa bir yazarla Hoca'nın vesilesiyle tanıştım ve ilk defa bir yazar bana kitabını imzalayarak verdi. *Varolmak Kavgası*'nın, *İki Dünya Arasında*'nın, *Çanakkale Mahşeri*'nin yazarı Mehmed Niyazi Özdemir. Daha kimleri tanımadım ki Mehmet Emin Hoca vesilesiyle: Ali İhsan Yurt, Kadir Mısıroğlu, Mehmet Şevket Eygi, Muhittin Nalbantoğlu, Hilmi Oflaz, Filozof Cemal, Teşkilât Refik, Cemal Anadol, Üstün İnanç. Onları Mehmet Emin Hoca'nın sayesinde tanıdım ve sevdim. Çok şey öğrendim. Hoca, öğretti, öğrendirtti.

M. Emin Agar Hoca'yı yirmi yıldır tanıyorum ve nice yirmi yıllar daha O'nun olduğunu, soru sorabileceğim ve bu sorumun cevabını alabileceğim bir kişi olarak varolduğunu hissetmeyi arzu ediyorum. Hocam, size, minnettarım…

A COLLECTION FOR ENRICHING THE SOCIAL STUDIES CLASSROOM: INSTRUCTIONAL TECHNIQUES IN GEOGRAPHY EDUCATION

Yrd. Doç. Dr. Alper Kesten
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Abstract

Having explained clearly in researches, unfortunately, social studies education, as one of the major part of primary education, is not going further than a boring lesson for students. In fact, students expressed that they like social studies education; however, because of classical teaching techniques used in classroom they do not concentrate on adequately for lessons. According to many educators when students actively involve lessons learn better – learn faster and gain greater satisfaction. The purpose of this study is to offer some alternate instructional techniques and some activities can be used in application of these techniques for geography education, which is an important part of social studies education, in order to find practical solutions for problems aforementioned above. In this study, respectively, use of map and globe, form of using computer and other technologies, and integration of different methods as music, role playing and folklore in geography education is given with extended literature review.

Key Words: Social studies, geography, alternative instructional techniques, technology.

Özet

İlköğretimin temel derslerinden birisi olan sosyal bilgiler yapılan çalışmalarda da açıkça ortaya konulduğu gibi maalesef öğrenciler için sıkıcı bir ders olmaktan öteye gidememektedir. Yapılan araştırmalarda öğrenciler aslında sosyal bilgiler dersini sevdiklerini ama bu derste kullanılan klasik öğretim teknikleri yüzünden derse yeterince konsantre olamadıklarını ifade etmektedirler. Birçok eğitimciye göre öğrenciler derse aktif olarak katıldıklarında çok daha iyi ve hızlı öğrenmekte, öğrendiklerinden de daha fazla haz duymaktadırlar. Bu çalışmanın amacı yukarıda belirtilen sorunlara pratik çözümler üretebilmek için sosyal bilgiler dersinin önemli bir parçası olan coğrafya öğretiminde kullanılabilecek alternatif öğretim tekniklerini açıklamak ve bu tekniklerin uygulanmasında kullanılabilecek bazı aktiviteler sunmaktır. Bu çalışmada sırasıyla coğrafya öğretiminde harita ve kürenin etkili kullanımı, bilgisayar ve diğer teknolojilerin coğrafya öğretimindeki kullanım şekilleri ayrıca müzik, canlandırma, folklor gibi değişik yöntemlerin coğrafya öğretimine entegre ediliş biçimi geniş bir literatür taramasıyla birlikte verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, coğrafya, alternatıf öğretim teknikleri, teknoloji.

1. INTRODUCTION

Geography is an integrative discipline that brings together the physical and human dimension of the world in the study of people, and their environments

(Project, 1994) and it is obvious that everybody needs to know about the nature of their world and their place in it (Project, 1994).

However, saying that learning geography is easy for people, particularly for students is a simplistic approach to geography. We consider many struggles of the students who possess a few spatial or global concepts. Especially, for academically challenged students, to learn the concept of global relations is difficult (Black, 2000). Furthermore, many students have some trouble in making connections between people, places and environments.

According to research that was done by Yildirim (1996) in 88 middle schools in 22 provinces representing the seven geographic regions in Turkey (total 262 teacher and 1203 students participated as questionnaires), in many schools teachers are still using lecturing, question-answer heavily as instructional techniques and both teachers and students are not happy in this situation.

Even though students express negative feelings about instructional techniques used in geography education, in contrast to common beliefs, students do not take social studies courses lightly. They place a certain degree of importance on them, and enjoy learning and doing assignments in these courses. They have a positive perspective in terms of the usefulness of these courses in their daily life and the degree of difficulty in learning the courses related material (Yildirim, 1996). However, using inappropriate instructional methods and regular activities can easily make this course uninteresting for students.

In order to overcome these problems, followings are main purposes of this study:

1- To follow recent social studies education literature for understanding new developments in geography education

2- To offer a valuable source to Turkish social studies teachers for meeting their need for instructional techniques.

Instructional techniques that will be given in this study not only will be helpful for many Turkish social studies teachers to teach geography lessons more effectively and but also create better and more enjoyable classroom milieu for students.

2. INSTRUCTIONAL TECHNIQUES FOR GEOGRAPHY EDUCATION

John Dewey laid out the problem for all modern educators in The Child and The Curriculum. His major question was "How can teachers link the vital, personal world of the child with the rational objective, ordered world of the scholar?" According to Dewey to resolve the child / curriculum tension it is important that educators use the student's experience as a springboard that catapults the child into the structure and thereby into the essence of the subject matter (Dewey, 1956). Virtually all educational psychologists agree with the proposition that students

learn better – learn faster, remember more, and gain greater satisfaction – when they are actively involved in learning (Barth & Shermis, 1984; Kromey & Bilokur, 1999). However, one of the important question is that "How can we keep student interest alive during a lecture?"

The point is that we will need to use a variety of instructional techniques and activities in the hope of getting and keeping the student's concentration. In a fifty-five minute period an average of three different techniques are needed to keep active attentiveness (Barth & Shermis, 1984). For example, some like and actively watch movies; however, some sleep (are passive) through movies (Barth & Shermis, 1984).

Depending on the aforementioned research, the following sections will provide detailed information about instructional techniques that may be helpful to solve problems in teaching geography:

2.1. The Use of Maps and Globes

According to many educators and recent research using maps and globes efficiently in geography is one of the important instructional methods to facilitate student learning (Hoge, 1996; Nelson, 1998; Parker & Jarolimek, 1997; Project, 1994).

We can use maps for many different purposes to teach different specialties of the world through geography. No single map, of course, can show everything, and the features depicted on each map are selected to fit a particular purpose. Maps can show not only visible surface features such as rivers, seacoasts, roads, and towns, but also underground features such as subway systems, tunnels, and geographic formations. (Project, 1994).

According to Bausmith & Leinhardt (1998), students gain more geographic knowledge from the task of constructing a map than from the combination of reading maps and completing well-designed worksheets. Therefore, making a classroom map or making one's own map, in the intermediate and middle grades, is one of the useful activities not only teaching spatial perspective, but also teaching map skills (Nelson, 1998; Parker & Jarolimek, 1997). While implementing a map activity in the classroom instead of individual study, group study can be more efficient because students who make maps in collaborative groups gain more geographic knowledge than do students who make maps individually (Leinhardt, Stainton, & Bausmith, 1998). Another efficient way to improve geography skills is to use a magnetic board map with moveable place names on it. Students move the magnets with the names to the right places on the map. This technique may be useful for all kids but especially for those with a poor spatial grasp of the world (Black, 2000).

Students report that they like games, therefore, to teach some geographic terms (e.g. latitude, longitude) and places through some map games can be more inspiring for students to understand some difficult geography subjects. For

example following game could be a good example of how a social studies teacher teaches one of the most difficult subjects in geography in a different manner.

Your mission:
Crack the code to find out where the thieves are taking the loot.
Briefing
Crafty robbers broke into the Royal Geographical Society in London and stole armfuls of priceless maps. Finding them would be hopeless, except that they dropped a scrap of paper *with some odd scribbles on it.
At the top is a rhyme that seems to be an instruction from the thieves' boss:

First letters from each place-name read.
Spell out the town and come with speed.

But the note doesn't mention any places! All you see are weird combinations of letters and numbers. Luckily, a sharp-eyed geographer peers over your shoulder and says, "Coordinates. How fascinating!".
The numbers, you realize, are the coordinates for cities all over the planet. (1) Find those places in an atlas or on a map. (2) As you find each place, write its name next to the coordinates. (3) Circle the first letter of each name. (4) Read the letters from top to bottom, and they should spell the name of a city. Now you know where to nab those cartographic crooks.
***Scrap of Paper**
The thieves who broke into the Royal Geographical Society left behind this code. (As a bonus clue, we've added the number of letters in each city's name.)

First letters from each place-name read.
Spell out the town and come with speed.

LATITUDE	LONGITUDE	LETTERS
40° 58' N	5° 39' W	9
21° 18' N	157° 51' W	8
36° 52' S	174° 46' E	8
1° 17' S	36° 49' E	7
6° 48' N	58° 10' W	10
21° 2' N	105° 51' E	5
16° 51' N	99° 55' W	8
41° 1' N	28° 58' E	8

KEY: ° represents degrees of latitude or longitude.
' represents minutes (out of 60) within a degree.

SOURCE: (NGS, 2001)

Although learning geography with map activities is very useful and many geographers advise using maps in geography instruction for middle schools, one should not overlook some of the limitations of using maps in geography education. One major limitation is that maps are not possible to accurately represent the round Earth on a flat surface without distorting at least one Earth property, such as distance, direction, or size and shape of land and water bodies (Parker & Jarolimek, 1997; GESP, 1994; Martorella, 1996; Martorella, 1994).

One of the ways of keeping away from these disadvantages of maps is to use globes when they are needed. Globes constitute the most accurate representation of Earth in terms of the properties of earth in terms of the properties of Earth's surface futures. However, although at least a globe is available in many classrooms; teachers generally do not prefer to use the globe in geography instruction. Many of them are afraid of breaking it. As described by Nelson (1998) globes are too often out of reach, to be used only with permission. Nelson points out that, the globe often sits gathering dust until some appropriate exercise is devised that requires its use. As a result, many students see geography as a serious job and stay away from geography. Also, they usually have difficulty making connection between geography and their lives.

2.2. The Use of Computer Technology

The educational use of computers in the classroom has rapidly increased since the mid-1980s for instructional and management purpose in every phase of education (Dynneson & Gross, 1999). Inevitably, the use of computer technology is one of the popular discussion subjects among geography educators (Shaver, 1999; Donaldson, 1999; Lemberg & Stoltman, 1999). For many decades, many researchers struggled with the question of whether computers and other elements of high technology make a positive and appreciable difference in learning. However, today the question is "Does high technology improve learning outcomes?" thus converted into "How can the capabilities of high technology be used to positively effect learning?" (Donaldson, 2001)

According to Keiper, geography that is integrated with technology "can enhance students" geography skills through authentic practice. In addition, using the computer is as a tool to develop active participation in complex authentic task results in a powerful learning environment (Stallworth & Braun, 2000).

2.2.1. Geographical Information System (GIS)

Co mputer technology is not only increasing students' access to information but also giving opportunities to free classroom atmosphere from monotonous (Black, 2000). Among the most exciting developments in geography education today is the geographic information system (GIS), a tool that enables students to examine layers of geography in ways that can reveal fascinating and unique patterns and processes (Donaldson, 2001). Many geography educators hold that enhancing geography education must include integrating spatial technologies such as GIS (Nellis, 1994).

GIS are software programs that enable students to make use of information about the Earth's surface from digitized data that record, store, and analyze a wealth of information. Geography is a visual and spatial subject, and GIS programs can easily display multiple aspects of an area. (Keiper, 1999; Stallworth & Braun, 2000). GIS programs allow students and teachers to apply constructivist-based pedagogy for working with maps and all the information that can be depicted on them (Stallworth & Braun, 2000). Teacher can also use these programs to create maps for whole class instruction as appropriate. Wikle and Lambert describe how GIS can be used to teach students data collection techniques in the field. After students find cultural and location data with Global Positioning Systems (GPS), they can code and integrate this data into a GIS to analyze and the process the information (Mustoe, 1999).

2.2.2 Spreadsheet and Word

Spreadsheet software, originally designed for finance applications, is very useful in many ways for the teacher and the student. Martin and Rea (1999) suggest five reasons for using a spreadsheet with students.

- Spreadsheets give a clear, ordered, and flexible way in which to record data.

- The data can be stored on a floppy disc, CD, DVD or hard drive for future use. Access is quick and editing can be carried out neatly with automatic changes made to calculations that have already been set up.

- Data can be exchanged by e-mail with pupils in other schools, for example, sending data about local environmental conditions, traffic or river flows.

- There is a range of functions that are quick to use such as drawing graphs and processing the data.

- The finished product, whether as a table or as graph, has a professional appearance that is the same for all pupils. This can be important in geography because of its emphasis on visually presented data (Martin, Rea, & Grimwade, 1999; Kent, Lambert, Naish, & Slater, 1996).

Hannah has shown different and interesting usages of spreadsheets in social studies in his study. In Hannah's work, student rated American places and ranked cities according to variables such as climate, cost of housing, health care, crime, education, employment, and other valuables. The students discussed the results of their data, and then, by using the mathematical capabilities of spreadsheet, they categorized the liveability of each places (Hannah 1985, as cited in Mustoe, 1999).

Word processing gives the user the capability to type text, save it, and then access it so that it can be changed in almost any way imaginable. Word processing can provide many opportunities for the teacher and the student in geography instruction. The teachers can write and save easily their documents. The students, in addition to printing documents, make changes to their ideas and to enhance the quality of their final documents (Martin et al., 1999; Mustoe, 1999). Furthermore, word processors can be used for word play activities. For instance, sentences can be written either as normal text or with hidden text boxes. The word can be either left to the students to write, or they can be written by the teacher. Words can be highlighted by the students, and then dragged to the correct place (Martin et al., 1999).

2.2.3 Using Digital Photos

The significance of photos in geography instruction is unquestioned. Photos are an invaluable resource in geography. For example, by using photos, we can bring many different landform characteristics, other cultures' living styles, and even daily life into the classroom. Development in computer and digital photo technology allows for ease in using photos in classrooms. Some advantages of using digital photos are having a valuable amount of examples (some photo base CDs contain about 2000 photos), being able to teach independent notions (students have a chance to create their own photos), being able to change photo and photo size, and being less costly (they are cheaper than hardcopy photos) (Barth, 1991; Martin et al., 1999).

2.2.4. Internet

Internet is a network that links computer networks all over the world by satellite and telephone, connecting users with service networks such as e-mail and the World Wide Web (WWW). On the one hand, from some educators' point of view, it is a valuable and endless source for education (Black, 2000; Nelson, 1998); on the other hand, it is useless and complex for others. Hyman Hirsh, a computer scientist at Rutgers University has referred to the Web as "an unorganized, uncoordinated collection of information that is totally overwhelming" (Hirsh, as cited in (Shaver, 1999).

The problem is that the store of data and information is so vast that meaningful use can be difficult. There is no real guide for Internet and more than 7 billion web pages can be seen as time consuming and frustrating (Shaver, 1999; Nelson, 1998).

In spite of some difficulties to reach correct resources, an abundance of geography resources, both teachers and students are available on the Internet. There is enormous potential to facilitate the teaching and learning of geography. The challenge is to take advantage of these opportunities (Martin et al., 1999).

2.3. The Use of Other Methods

Music: While technology enables us to enjoy recorded music at practically any moment we choose (e.g., driving, walking, skiing), it is often difficult for students to imagine life without instant musical enjoyment (Waller & Edgington, 2001). Therefore, teachers can use music based activities to enhance, for instance, in geography education. Some songs are explicitly written for the purpose of helping students' mastering of social studies. Such songs may help students to memorize the states and capitals, and understand some of the specialties of Nature. Even popular music, whether country or rock, sometimes has messages that can be beneficially used in geography education. However, while choosing popular music, the teacher must be more careful to avoid lyrics that are unsuitable for a school setting (Hoge, 1996).

Role Playing: Role-playing is unquestionably one of the most effective teaching techniques to evaluate students' interpersonal behaviors (Hoge, 1996). As mentioned by Parker & Jarolimek,

> Dramatic activities have great value in promoting social studies learning by helping sharpen the child's power of observation; giving purpose the research activities; giving insight into another's feeling; providing experiences in democratic living; helping create and maintain interest, thereby motivating learning; and affording an excellent opportunity for the teacher to observe the behavior of children (p.261).

Role-playing gives students a separated, reflective view of social issues. Through role-playing, students get a greater perception of what motivates human behavior, and how their own behavior influences and how it is perceived by others (Hoge, 1996).

Folklore: Literature is often rich in elements of geography. Some of the stories are excellent for exploring geographic themes and providing creative opportunities for geographic learning (Ludwig et al., 1991).A study of folklore can simply be related to geography units. A study of folklore includes a wide range of different cultures, therefore giving students' insight into how much we are like as we teach through the use of story (Tiedt, 2000). After reading stories, the teacher can ask students to get them to think about what life may be like in another culture or he may talk more explicitly about cultural differences. In addition, the teacher may use some traditional costumes within their reading. Different eating habits in other cultures, for instance, may motivate students' interest in other cultural practices (Black, 2000).

3. CONCLUSION

Many students are interested in geography and they study hard to be a geographically informed person and to catch up with realities of the world. On the other hand, while learning the qualities of any given geographical knowledge many of them encounter serious problems. For example, to understand the spatial context of people, places, and environments on Earth, or to create a mental map of their surroundings in their minds can be really difficult for 6th or 7th grade students.

According to many educators method cannot easily be separated from what students learn (Dewey, 1916; Fenton, 1967; Hertzberg, 1988; Levstik, 1990 as cited in Thornton, 1998). Therefore, instructional methods and alternative activities are important ways to make students' learning easier in geography education.

The literature review shows that many different kinds of instructional methods and activities can be found to enrich classroom atmosphere and to improve students' learning processes in geography instruction. For example, using maps and globes, computers, role-playing (drama), newspaper, television, folklore and music are only a few methods and activities that are mentioned in a literature review. However, instructional methods and activities cannot be confined to these sources. Teachers can create their own methods and activities and this may give birth to numerous possibilities in their classrooms because every student in the class is a unique learner and only the teachers can find suitable methods and activities for their students.

REFERENCES

Barth, J. L., & Shermis, S. S., *Methods of instruction in social studies education*. Lanham, MD: University Press of America - 1984

Bausmith, M. J., & Leinhardt, G., Middle-school students' map construction: Understanding complex spatial displays. *Journal of Geography,* 93-107, *97*(3), 1998

Black, M. S., The geography of connection: Bringing the world to students. *Social Education,* 354-358, *64*(6) - 2000.

Dewey, J, *The child and the curriculum: and the school and the society*. Chicago: University of Chicago Press - 1956.

Donaldson, D. P., *An evaluation of multimedia technology in geography education: A case study of two sixth-grade classes in Ohio.* Kent State - 1999.

Donaldson, D. P., With a little help from our friends: Implementing Geographic Informations Systems (GIS) in K-12 schools. *Social Education,* 147-150, *65*(3), 2001

Dynneson, T. L., & Gross, R. E., *Designing effective instruction for secondary social studies*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall - 1999.

Hoge, J. D., *Effective elementary social studies*. Belmont, California: Wadsforth Publishing Company - 1996.

Keiper, T. A., Connecting authencity, technology, and geography. *Social Studies and the Young Learner,* 22-28, *12*(1), 1999

Kromey, E. K., & Bilokur, B., In their own voices: Integrating foreign-language texts in regional geography courses. *Journal of Geography in Higher Education,* 327-334, *23*(5), 1999

Leinhardt, G., Stainton, C., & Bausmith, M. J., Constructing maps collaboratively. *Journal of Geography,* 19-30, *97*(1), 1998

Lemberg, D., & Stoltman, J. P., Geography teaching and the new technologies: oppurtunities and challenges. *Journal of Education,* 63-76, *181*(3), 1999

Ludwig, G. S., Backler, A., Bednarz, S. W., Bock, J. K., Bockenhauer, M. H., Stoltman, J. P., et al., *Directions in geography: A guide for teachers*. Washington D.C.: National Geographic Society - 1991.

Mustoe, M. M., *Computer use in U.S. geography education, realities and potentials*. Unpublished PhD Thesis, Texas A&M - 1999.

Nellis, D. M., Technology in geography education: Reflections and future directions. *Journal of Geography,* 36-39, *93*(1), 1994

Nelson, M. R., *Children and social studies: Creative teaching in the elementary classroom*. Orlando, Florida: Harcourt Brace College Publishers - 1998.

Parker, W. C., & Jarolimek, J., *Social studies in elementary education*. New Jersey: Prentice Hall - 1997.

Project, G. E. S., *Geography for Life: National geography standards-1994*. Washington, D.C.: National Geographic Research & Exploration - 1994.

Shaver, J. P., Electronic technology and the future of social studies in elementary and secondary schools. *Journal of Education,* 13-37, *181*(3), 1999

Stallworth, C., & Braun, J. A. J., GIS programs: Geography tools for teachers and students. *Social Education, 64*(3), 2000

Tiedt, I. M., *Teaching with picture books in the middle school.* Newark, Delaware: International Reading Association - 2000.

Yildirim, A., *Teaching and learning in middle school social studies in Turkey: An analysis of curriculum implementation.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 1996

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI GURUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN SON ÇOCUKLUK ÇAĞI (7-11 YAŞ) DEPRESYONUYLA BAŞETMEYE ETKİSİ

Yrd. Doç Dr. Ali Haydar ŞAR

Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu

Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı gurupla psikolojik danışmanın son çocukluk (7–11 yaş) çağı depresyonlarıyla başetmeye etkisini incelemektir. Bu amaç ışığında önce İlköğretim 5.6.7. sınıflarda okuyan 1318 öğrenciye Beck Depresyon Ölçeği (Ç.D.Ö.) uygulanmıştır. Depresyon ölçeğinden en yüksek puan alan ve yapılan incelemede depresyonda olduğuna karar verilen öğrencilerden 12 deney, 12 kontrol grubu olmak üzere 24 kişi seçilmiş, hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağı tesadüfen belirlenmiştir. Çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarına Beck Çocukluk Depresyon Ölçeği (Ç.D.Ö.) uygulanmıştır. Deney grubuyla yaklaşık haftada bir gün, 1.5 saat ve 8 oturumluk grupla psikolojik danışma yapılmıştır. Çalışmalar sırasında kontrol gurubuna herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Oturumların sonunda hem deney, hem de kontrol gurubuna tekrar Beck çocukluk depresyon ölçeği uygulanmış ve ön test son test puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

İstatistiki analizler sonucunda deney grubundaki çocukların depresyon düzeyinde önemli bir düşme olduğu bulunmuştur. Grupla psikolojik danışmadan sonra yapılan çalışmanın kalıcılığını belirlemek için grup üyelerine iki ay sonra tekrar Beck çocukluk depresyon ölçeği uygulanmıştır. Uygulamada Mann-Whitney U testi analizi sonucunda son test ile kalıcılık puanı arasında bir farkın olmadığı, bu anlamda yapılan gurupla psikolojik danışma çalışmalarının uzun süreli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın sonuçları Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı gurupla psikolojik danışma uygulamalarının son çocukluk çağı (7-11) depresyonlarıyla baş etmede etkili olduğunu göstermektedir. Çocukluk çağı depresyonlarının tedavisinde bu tür grupla psikolojik danışma çalışmalarının yaygınlaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocukluk, Depresyon, Depresyonla Baş Etme,

Abstract

Aim of this study is to examine the impact of the based on cognitive behavioral therapies psychological counseling with group ability to cope with depression, which has been developed, on

managing late childhood (7-11) depression. In the study, Beck Depression Scale (C.D.S.) was applied on 1318 students from 5th, 6th, and 7th grades. At this step, 24 students, twelve of which are for experiment and twelve of which are as a control group, from the students who received the highest scores from depression scale was selected. These experiment and control groups were applied Beck's Childhood Depression Scale (C.D.S.) at the beginning of the therapy. The experiment group was worked on 8 sessions, each of which took about 1.5 hours. At the end of the sessions, the depression scale was applied again and while Mann-Whitney U test was employed to figure out if there is a difference between the first test and the last test.

As a result of the statistical analysis, it was detected that the depression level of the students in the experiment group decreased significantly. A follow-up test was applied to the participants two months after the therapy in order to determine the permanence of the therapy. As a result of a Mann-Whitney U test, it was ascertained that no difference existed between the scores of the last test and the scores of the permanence test, and that the depression level of the participants remained low. In this respect, it was established that the therapy has lasting effects.

Based on cognitive behavioral therapies psychological counseling with group is impact on ability to cope with depression, which has been developed, on managing late childhood (7-11 ages) depression.

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

1-GİRİŞ

Çocuk ve Depresyon. İlk bakışta birbiriyle uyuşmayan iki durum gibi görünse de, son zamanlarda depresyon çocuklar içinde ciddi bir sorun haline gelmeye başlamıştır. Bu çağ depresyonları çocukların hem eğitsel, hem de duygusal problemlerle karşı karşıya gelmelerine neden olmaktadır. Erken teşhis ve tedavi çocukların sorunun üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır.

Genel anlamda depresyonla mücadelede en etkili yollardan birisi de Bilişselci-Davranışçı Terapi yaklaşımlarıdır. Ancak bu tür terapiler daha çok yetişkinlere uygulanmış olup çocuklar için ne derece etkili olduğu konusunda deneysel çalışmalar azdır. Yapılan bu çalışma Bilişselci-Davranışçı Terapilerin yetişkinlikte olduğu gibi çocukluk çağı depresyonları için etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bir olay karşısında, o olaya yüklenen anlam ve gösterilen tepkiler kişiden kişiye değişir. Çünkü bireylerin sahip olduğu bilişsel süreçler ve değerlendirmeler birbirinden farklıdır. Bir olay karşısında bir kişi üzüntü duyarken başka bir kişi aynı üzüntüyü duymayabilir. Benzer durum bireylerin kendi davranışları için de geçerlidir. Her insan yaşamında mutsuzluk yaratan bir olay karşısında üzüntü, keder ve endişe; mutluluk veren durum karşısında da sevinç, neşe gibi duyguları yaşayabilir. Olaylar karşısında ortaya çıkan duygusal tepkiler, içinde tutma, davranış ya da sözel olarak dışa vurma gibi farklı yollarla ifade edilebilir. Özellikle olumsuz, üzüntü veren bir yaşantıya verilebilecek tepkilerden biri de depresyondur. Ancak her olumsuz, üzüntü veren olaylara karşı tüm bireyler depresif tepkiler ortaya koymazlar. Benzer şekilde bireylerin yaşadığı her üzücü olayı hastalık ya da normal dışı kabul etmekte doğru değildir. Bir olayın hastalık olarak kabul edilmesi için genel olarak kabul edilen ölçüt durumun, iş, aile ve sosyal hayatı bozuyor olmasıdır.

Depresyon, derin üzüntülü bir duygu durum içinde düşünce, konuşmada ve hareketlerde yavaşlama ve durgunluk; değersizlik, küçüklük, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleri ile fizyolojik işlevlerde yavaşlama gibi belirtileri içeren bir sendromdur (Öztürk, 1998:98).

Genel olarak depresyon denince akla ilk gelen yetişkinlerin bu hastalığı deneylediğidir. Yakın zamana kadar çocukların depresyon yaşamadığı düşünülürdü ve bu yüzden çocukluk çağı depresyonları bir problem olarak görülmemekteydi. Çocuk depresyonuyla ilgili çalışmaların genel olarak 20. yüzyılın başlarında başladığı söylenebilir. Bu alanda ilk çalışmalar depresyon için anneden ayrılma depresyon üzerindeki rolüne dikkat çekmişlerdir. 1946 yılında Rene Spitz araştırmalarında, henüz altı aylıkken annesinden ayrılan çocukların mutsuz bir yüz ifadesi gösterdiklerini, çeşitli gerilemeler yaşadıklarını ve yemek yemeyi reddettiklerini görmüştür. 1950'li yıllarda Leon Cytrin tıbbi problem yaşayan çocukların % 50'sinin mutsuzluk, geri çekilme, çaresizlik, umutsuzluk ve dışlanmışlık hissi yaşadıkları ve özellikle çocukların da yetişkinlerin yaşadıkları depresyon belirtilerini yaşadıklarını saptamıştır. 1960'lı yıllarda araştırmacılar çocukların da depresyon yaşayabileceklerini belirterek, çocukta görülen belirtilerin yetişkinlerden farklı olduğunu, çocukluk çağı depresyonlarının öfke nöbetleri, okul fobisi gibi durumların arkasına gizlendiğini ve bu yüzden fark edilemediğini savunuyorlardı. 1970'li yıllarda çocukluk çağı depresyonunun kesin teşhis kriterleri açıklanmaya başlanmıştır. Bu teşhise göre çocuklar yetişkinlere benzer depresif belirtiler göstermekle beraber, bazı durumlarda gizli depresyon da yaşayabilmektedirler (Miller, 2002:2).

Psikiyatrik sınıflamada duygulanım bozukluğu başlığında yer alan depresyon, çocukluk çağı için ciddi bir rahatsızlıktır. Bebeklik döneminde anne ile çocuk arasında duygusal yönden yoğun bir ilişki oluşur. Bu yoğun ilişki, bebeğin fiziksel bakımı yanında duygusal yönden de beslenmesini ve daha sonraki ilişkilerinde kendine güveni sağlayarak ruhsal gelişim açısından ilk adımın atılmasına yardımcı olur. Anne ya da bakıcı konumunda olan kişilerden ayrılma ya da bebekle bu kişiler arasındaki ilişkinin bozulması bebek için en önemli depresyon kaynağıdır (Şenol, 2005:10-13).

Psikanalitik kurama göre yetişkinlerde majör depresyon olarak bilinen sendromun ergenlik öncesi çocuklarda var olamayacağını çünkü bu çağ çocukları gelişim açısından iyi gelişmiş ve içselleştirilmiş bir süper egodan yoksun olduklarını iddia etmektedirler. Freud'a göre id ve ego arasındaki çatışmalar anksiyeteyi ortaya çıkartır. Egonun bu çatışmayı engelleyebilmesi için gelişmiş olması gerekir. Başlıca enerji dağıtıcısı olan egonun yetersiz gelişmesi anksiyete ile sonuçlanan bozukluğa neden olabilir. Anksiyete ile karşılaşan ego var olan düzeni korumak ya da dış dünyada gerekli ilişkileri sürdürebilmek için yeni mantık bileşimleri yapmak zorundadır. Egonun işleyişindeki bozulma sonucu oraya çıkan anksiyetenin oluşması için egonun gelişmiş olması gerekir. Çocuklarda ego (0-6) henüz gelişmemiş olduğundan böyle bir anksiyeteyi deneylemez (Geçtan, 1994:86).

Gelişimsel yaklaşıma göre duygusal bozukluk sorunları olan çocuk ve yetişkinlerin semptomları arasında davranışsal bir paralellik beklemenin kabul edilemez

olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bilişsel, dilsel, toplumsal, duygusal yeteneklerin gelişim periyodundaki önemli farklılıklar depresif çocuk ve yetişkinler arasında doğrudan davranışsal bir uyum fikrini ortadan kaldırmaktadır. Bu bakış açısına göre semptom ve davranışların basit şekilde sınıflandırılması yetersizdir. Daha geniş uyum ve yetenek kavram veya yapılarına dikkat edilmelidir. Davranışlar gelişimsel sistemlerin içinde daha karmaşık kavramlar olarak organize olmuşlardır. Gelişimsel yaklaşım bir sistem içinde gecikme ve ilerlemelerin sonuçlarıyla birlikte bilişsel, sosyal ve duygusal sistemler arasındaki etkileşime vurgu yaparlar. Örneğin, somut düşüncenin gelişmesiyle çocuk kendi bilinciyle ilişki kurdukça, aynı anda çok sayıda duyguyu kavramsallaştırabilir. Bu birçok duyguyu aynı anda devam ettirebilme kabiliyeti bir kişinin depresyona karşı kırılganlığında veya depresyona karşı korunmada önemli bir faktördür. Somut düşünceye geçiş aynı zamanda kendini istikrarlı bir şekilde nitelendirebilmeyi mümkün kıldığından, ilkokul çocukları öğrenilmiş çaresizlik duygusunu güçlendiren olumsuz bir kişilik özelliği geliştirebilirler. Aynı zamanda bu çocuklar kendini olumsuz değerlendirmeyle çatışan olumlu kişisel özelliklere de sahip olabilirler. Depresyonu normal bozukluklardan ayıran birtakım duygu durumları vardır. Bunlar, moral bozukluğu, üzüntü veya strese gösterilen tepkiler arasındaki farklılıklardır. Moral bozukluğu normal çocuklar arasında yaygındır ve depresyon dışı problemleri içerisinde özellikle yaygındır. Örneğin, moral bozukluğu, öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin çoğunda vardır. Ancak, nasıl okulda öğrenme zorluğu çeken çocukları öğrenme engelli olarak teşhis edemiyorsak, aynı şekilde bütün mutsuz, cesareti kırılmış öğrencileri de depresif görünseler bile depresif olarak teşhis edemeyiz. Morali bozuk çocuklarda, ciddi şekilde depresyon olan çocuklarda görülen tamamen hiçbir şekilde zevk alamama durumu olmaz. Örneğin en sevdikleri tatil yerine gittiklerinde veya favori sporcularla tanıştıklarında zevk alma durumları artmaktadır. Depresif çocuklar aynı durumlarda beklenen zevk durumlarını göstermezler. Aynı zamanda morali bozuk bireyler antidepresan ilaçlara tepki vermezler. Depresyon, üzüntü ve stres tepkileri farklı konuları içermektedir. Birçok üzüntü tepkisi büyük depresif bozukluk için geçerli olan teşhis kriterlerini karşılamaktadır. Ancak bunların yaygın, anlaşılır oldukları için hastalık olmaktan ziyade normal bir durum olarak görülmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Genel olarak bakıldığında ağır bir fiziksel bozukluktan sonra bireylerin umutsuzluğa ve depresyona düşmeleri normaldir (Harvey, 1994:13).

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

Çocukların depresyonda olup olmadıkları birçok kritere göre belirlenebilir. Bu kriterler, DSM-IV-R', Ercan ve Turgay, Miller, Harvey ve Wainberg tarafından ortaya konan ortak kriterler şu şekilde sıralanabilir:

1-Melankoli hali

a) Mutsuzluk, yalnızlık, keder, umutsuzluk veya kötümserlik görüntüsü veya ifadeleri.

b) Hızlı ruhsal değişiklikler, duygusallık.

c) Huzursuzluk.

d) Aşırı duygusallık, kolayca ağlama.

e) Memnuniyetsizlik.

2-Kendini aşağılayıcı düşünceler.

a) Kendini değersiz, işe yaramaz, aptal, çirkin, suçlu hissetmek.

b) Haksızlığa uğradığını sanma.

c) Ölümü istemek.

d) Evden kaçma veya evi terk etmek.

e) İntihar düşünceleri.

f) İntihar girişimleri.

Bu iki özellik çocuk depresyonlarında temel düşüncelerdir. Bundan sonraki özelliklerden en az ikisi bu hastalıkta iki hafta süreyle görülmektedir.

3-Saldırgan davranış.

a) Geçimsizlik.

b) Kavgaya meyilli olma.

c) Otoriteye saygısızlık.

d) Düşmanca saldırgan davranışlar.

e) Aşırı kavga etme veya ani öfke.

4-Uyku bozukluğu.

a) Uykuya dalamama.

b) Rahatsız uyku.

c) Uykuya doyamama.

d) Sabahları zor uyanma.

5-Okul performansında değişim.

a) Öğretmenlerden şikâyetlerin artması.

b) Okul konularına karşı ilginin azalması.

c) Eğitim dışı sosyal faaliyetlere ilgi azalması.

6-Toplumsallaşmada azalma.

a) Grup katılımında azalma.

b) Arkadaşlıkta azalma.

c) Sosyal geri çekilme.

d) Olağan ilgilerde azalma.

7-Okula karşı tutumlarda değişiklik.

a) Okul faaliyetlerinden hoşlanmama.
b) Okula gitmeyi istememe veya reddetme.

8-Somatik şikayetler.

a) Migren harici baş ağrıları.
b) Karın ağrısı.
c) Kas ağrıları ve sancıları.
d) Diğer somatik şikayetler.

9-Olağan enerjinin kaybı.

a) Okul harici olan ilgi ve uğraşılarda ilgi kaybı.
b) Enerjide azalma veya fiziksel yorgunluk.

10-İştahta ve/ veya kiloda olağan dışı değişiklik.

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

Çocukların depresyona girmesinin birçok nedeni olabilir. Örneğin, kendini çirkin hissetmek, anne baba ilgisizliği, başarısızlıklar, arkadaş edinememe, korkular, kardeş kıskançlığı ve ayrılmalar çocuklardaki depresyonun en sık başlangıç nedenleri arasındadır. Zaman içinde bir çocuk kendisini umutsuz, üzgün tedirgin, reddedilmiş, melankolik olarak hissedebilir veya bu görüntüyü verebilir. Fakat bunların çoğu kısa ve normal durumlardır ve bu durumlardan kısa bir süre içinde kurtulabilir. Ancak bazıları için depresyon şiddetli ve uzun süreli olabilir. Böyle bir durumda çocuğun günlük hayatının bütün yönleri, okul başarısından sosyal ilişkilerine kadar olumsuz etkilenir.

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

Çocukluk çağı depresyonlarıyla ilgili problemler aile, okul ve toplum için bir takım zorluklar ortaya koymaktadır. Tüm araştırmalar, çocukluk çağı depresyonlarının üstesinden gelmede en etkin yollardan birinin erken teşhis olduğu konusunda birleşmektedir. Günümüzde ele alınan en önemli konu, erken teşhisle birlikte erken müdahalenin tek boyutlu olmayacağını, bununla birlikte hem çocuğun, hem de

ailenin gelişimini güçlendirmeye hizmet eden karmaşık etkileşimler ve işlemler dizininden oluşması gerektiği ileri sürülmektedir (Hester, Baltodano, 2003:2).

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, çocukların depresyonla mücadele edebilmeleri için farmakolojik tedavinin yanında bilişsel davranışçı terapilerin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Çocukluk çağı depresyonlarının en önemli nedeni bilişsel yanlış çarpıtmalar ve buna bağlı olumsuz otomatik düşüncelerdir. Bu otomatik olumsuz düşünceler bireylerin duygu ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemekte ve depresyona girmelerine neden olmaktadır. Bilişsel davranışçı terapi, bireylerin bu yanlış çarpıtmalarına ve olumsuz otomatik düşüncelerine odaklanarak, bunları olumlu yönde değiştirmeyi ve böylelikle olumsuz davranışları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocukların depresyonla baş edebilmeleri için yanlış çarpıtmaları ve otomatik düşünceleri üzerine odaklanarak depresyonla mücadele edebilmelerine yardımcı olunmalıdır.

Çocukluk çağı depresyonlarıyla mücadelede birçok psikoterapi yaklaşımı vardır. Bunların içinde en etkili yöntemlerden birisi Bilişsel-Davranışçı yaklaşımdır. Bilişsel Davranışçı tedaviler genel bir tanımla, öğrenme ilkelerinin davranış bozukluklarının analiz ve tedavilerine sistematik bir şekilde uygulanmalarıdır. Başka bir deyişle, öğrenme kuramlarını kullanarak insan davranışlarında gözlenebilen ve ölçülebilen değişiklikler oluşturan tedavi yaklaşımlarıdır (Sungur, 2003:13-17).

Bilişsel davranışçı terapiler bu tür depresyonlar için etkili olmaktadır. Ancak tedavinin daha etkili olması için bu terapilerle birlikte farmakolojik tedavinin de birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Asarnow, 1998:2).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda depresyonun kesin olarak çocuklar için de ciddi bir rahatsızlık olduğu, temel olarak göz ardı edilir durumdan çıkmış, bazı özellikleri itibariyle yetişkin depresyon özelliklerine benzer olduğu ve bu çağ çocuklarının da depresyonu yaşayabileceği ve okul, aile, çevre ile ilişkilerini olumsuz olarak etkilediği ortaya çıkmıştır.

1.1.2.Problem

Yapılan açıklamalara dayalı olarak araştırmada bilişsel davranışçı terapilere dayalı gurupla psikolojik danışma çalışmalarının son çocukluk çağı (7-11 yaş) depresyonuyla başetmeye etkisi ve bu etkinin uzun süre devam edip etmediği araştırmaya çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1.3.Alt Problemler

1-Bilişselci- Davranışçı Terapilerin çocukluk çağı depresyonlarıyla baş etmede etki midir?

1.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların depresyon ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

1.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların depresyon son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

1.3.Deney grubundaki çocukların depresyon ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2-Bilişselci-Davranışçı Terapiler çocukluk çağı depresyonları için uzun süreli etkiye sahip midir?

2.1. Deney grubundaki çocukların depresyon son test ve kalıcılık testi depresyon puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada ön test, son test kontrol gruplu deneysel araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır.

2.1.Çalışma Gurubu

Araştırmada, Aksaray Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, merkezde bulunan ilköğretim okullarında 5. 6. ve 7. sınıflarda okuyan 1318 öğrenciye Beck'in geliştirdiği Çocuk Depresyon Ölçeği uygulanmıştır. Deneysel çalışma için depresyon düzeyi 35-44 puan aralığı olan 40 öğrenci araştırmaya alınmıştır. Bu öğrencilerin kendileri, aileleri ve öğretmenleriyle görüşülerek Depresyon için belirlenen kriterler açısından son iki hafta içinde depresyon belirtileri gösterip göstermedikleri araştırılmış ve uygulama için depresyonda olduklarına karar verilen 24 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışmada 24 öğrenci iki gruba ayrılmış, hangi grubun deney, hangi grubun kontrol grubu olacağı kura ile belirlenmiştir.

2.2.Veri Toplama Araçları

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

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

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

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

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

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

2. 3. Depresyonla Baş Etme Becerisini Geliştirme Programı ve Uygulama

Araştırmada kullanılan "Depresyonla Baş Etme Becerisini Geliştirme Programını" hazırlamak amacıyla önce çocukluk çağı depresyonları, bu çağ depresyonlarıyla mücadelede kullanılan tedavi yöntemleri ve özellikle bilişsel-davranışçı yaklaşımlar ve bu yaklaşımların tedavi yöntemleri incelenmiştir. Programı hazırlamada J.Miller'in(2002:45). "Çocukluk Çağı depresyonları", Clario, Harvey F. (1994:4) "Assessment and Treatment of Depression in Children and Adolescent" , Işık Savaşır, Gonca Soygüt ve Elik Kabakçı'nın hazırladıkları "Bilişsel-Davranışçı Terapiler" (2003) kitapları ve Ceylan Tuğrul ve M.Akif Sayılgan'ın hazırladıkları "Depresyonla Başa Çıkma Yolları Programı" (1997:1-10) temel alınmıştır, bu konuda yapılan diğer deneysel çalışmalarda dikkate alınarak 8 oturumluk bir terapi programı hazırlanmıştır. Çalışmada, ilk olarak her bir çocukla bireysel danışma yapılarak grup çalışması için hazır hale getirildi. Grup yaşantısında ilk aşamada üyelerin tanışması ve guruba ısındırma çalışması yapıldı. İkinci aşamada üyelerin depresif düşüncelerine neden olabilecek problemlerin neler olduğu tespit edildi. Problemlerin tespitini ardından her bir oturumda problemler teker teker ele alınarak Bilişsel ve Davranışsal açıdan çözümlemeye çalışıldı. Oturumlarda, önce gurupça çeşitli oyunlar oynanarak üyelerin ısındırma ve bağlama çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmaların ardından hangi problemin ele alınacağı gurupça belirlendikten sonra o problem için,

a) Duygu

b) Düşünce

c) Davranış

Paylaşılarak irrasyonel düşünceler paylaşılarak rasyonel hale getirilmeye ve bununla ilişkili duygu ve davranışlar değiştirilmeye çalışılmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

7–11 yaş arası çocukların depresyon düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralamalar testi analizi kullanılmıştır.

3-BULGULAR

Bu bölümde Bilişsel Davranışçı terapilere dayalı grupla psikolojik danışma çalışmalarının son çocukluk çağı depresyonları üzerine etkisi ve bu etkinin kalıcılığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

1-Bilişselci- Davranışçı Terapilerin çocukluk çağı depresyonlarıyla baş etmede etki midir?

1.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların depresyon ön test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön-test Puanlarına Ait Ortalama, Standart sapma ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	CİNSİYET	N	X	Ss	Mertebe Ortalaması	Z
Ön-test	Deney	12	40.25	1.76	14.29	-1.255*
	Kontrol	12	39.33	2.46	10.71	

**p>.05*

Tablo 1'de verilen Mann-Whitney U testi sonuçları deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocukluk Depresyon Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca bakıldığında deney ve kontrol gurubunun depresyon açısından başlangıçta eşit bir düzeye sahip olduğu söylenebilir.

1.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların depresyon son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Beck Çocukluk Depresyon Ölçeği Son-test Puanlarına Ait Ortalama, Standart sapma ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	CİNSİYET	N	X	Ss	Mertebe Ortalaması	Z
Son-test	Deney	12	11.25	2.37	6.50	-4.166*
	Kontrol	12	38.66	2.74	18.50	

*p<.05

Tablo 2'de verilen Mann-Whitney U testi sonuçları deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocukluk Depresyon Ölçeği son test puanları arasında deney gurubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç incelendiğinde uygulanan programın çocukluk çağı depresyonlarıyla baş etmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

1.3.Deney grubundaki çocukların depresyon ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

Tablo 3

Depresyonla Baş Etme Becerisini Geliştirme Programına Katılan Çocukların Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma veWilcoxon İşaretli Sıralama Testi Sonuçları

Deney Grubu			**N**	**X**	**Ss**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**Z**
	Sontest -Öntest	(-) işaretli sıra sayıları	12	40.25	1.76	6.50	78.00	-3.070*
		(+) işaretli sıra sayıları	0	11.25	2.37	.00	.00	
		Eşit	0			-	-	
		Toplam	12					

***p<.05**

Tablo 3'de verilen Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi sonuçları, programa katılan çocukların Çocukluk Depresyon Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, hazırlanan Bilişselci-Davranışçı terapiye dayalı programın çocukluk çağı depresyonlarıyla baş etmede etkili olduğunu göstermektedir.

2-Bilişselci-Davranışçı Terapiler çocukluk çağı depresyonları için uzun süreli etkiye sahip midir?

2.1. Deney grubundaki çocukların depresyon son test ve kalıcılık testi depresyon puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

Tablo 4

Depresyonla Baş Etme Becerisini Geliştirme Programına Katılan Çocukların Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin ortalama, Standart sapma ve Wilcoxon İşaretli Sıralama Testi Sonuçları

Deney Grubu			**N**	**X**	**Ss**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**Z**
	Kalıcılık Testi-Son test	(-) işaretli sıra sayıları	5	11.25	2.37	5.90	29.50	-.759*

		(+) işaretli sıra sayıları	7	11.75	2.49	6.93	48.50	
		Eşit	0			-	-	
		Toplam	12					

*p>.05

Tablo 4'de verilen Wilcoxon İşaretli Sıralama Testi sonuçları programa katılan çocukların Çocukluk Depresyon Ölçeği son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Bu sonuçlar incelendiğinde Bilişsel davranışçı terapiye dayalı grupla psikolojik danışma çalışmalarının son çocukluk çağı depresyon düzeyini azaltmada etkili olduğu, aynı zamanda bu etkisinin uzun süreli olduğu sonucuna varılmıştır.

4-TARTIŞMA VE YORUM

1-Bilişselci- Davranışçı Terapilerin çocukluk çağı depresyonlarıyla baş etmede etki midir?

Bilişsel davranışçı yaklaşımlar genel anlamda öğrenme ilkelerinin davranış bozukluklarının analiz ve tedavilerine sistematik bir şekilde uygulanması, öğrenme kuramlarını kullanarak insan davranışlarında gözlenebilen ve ölçülebilen değişiklikler oluşturan tedavi yaklaşımlarıdır (Sungur, 2005:41).

Araştırma bulguları, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı gurupla psikolojik danışma uygulamalarının son çocukluk (7–11 yaş) dönemi depresyonlarıyla baş etmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda deney grubuna katılan ve depresyon düzeyi yüksek çocukların depresyon düzeylerinde anlamlı bir düşme olduğu gözlenmiştir. Konuyla ilgili literatür çalışmaları incelendiğinde sonucu destekleyen bulgulara rastlanılmaktadır. Bilişsel davranışçı kurama dayalı çalışmalarda çocukların depresyon düzeylerinde önemli düşmeler olduğu ve bu sendromla mücadelede bilişsel davranışçı yaklaşımların oldukça etkili olduğu görülmüştür.

David ve Seligman (2002) 220 Çinli çocuğa Bilişsel terapiye dayalı "iyimser çocuk tipi müdahale programı" hazırlayıp uygulamışlardır. Çocukların 3.ve 6. ay takiplerinde, programa katılan çocukların depresyonlarında anlamlı azalmalar olduğu, Rosenbaum ve arkadaşları (2002) depresif özellikler gösteren çocukların ailelerine bilişsel davranışçı terapi uygulamıştır. Uygulamada ebeveynlerin depresif belirtilerinin azaldığı, bu azalmaya bağlı olarak çocukların depresif düzeylerinde de anlamlı düşmeler olduğunu, Axelson ve Birmaher (2001)'in anksiyete ve depresyon arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında, anksiyete ve depresyon arasında anlamlı bir korelasyon olduğu ve depresyon ve anksiyete bozukluğunun önlenmesinde bilişsel davranışçı terapilerin etkili olduğunu, Helen et al (2004:5) benzer çalışmalarında çocuklarını depresyon tedavisi amacıyla kliniğe getiren 9 ebeveyne 12 haftalık

bir terapi programı uygulamışlar, terapi sonucunda ebeveynlerin depresyonlarında azalma olduğu, bu azalmaya bağlı olarak çocukların depresyonlarında da bir azalma olduğu, Kovaks et al (1995:525) uzun süreli etkiliği ile ilgili izleme çalışmalarında antidepresan ilaçlara göre nüksün önlenmesinde bilişsel davranışçı terapinin daha etkili olduğunu bulmuşlardır.

2-Bilişselci-Davranışçı Terapiler çocukluk çağı depresyonları için uzun süreli etkiye sahip midir?

Araştırma sonunda yapılan izleme çalışmasına göre, terapi sonrası programın etkililiğinin devam ettiği görülmüştür. Ball, Rice (2000) yaptıkları çalışmada, hastalığın doğal yapısı, kurallara uymama, olumsuz şartların devam etmesi, psikolojik tedavinin bırakılması gibi nedenlerden dolayı başarılı bir terapiden sonra hastalarını %40'ının tekrar depresyona yakalandıklarını, Asarnow ve Carlson (1988) tedaviden sonra ileriki yaşlarda çocukların tekrar depresyona girme eğilimlerinin yüksek olduğunu, bu tür durumlar için bilişsel davranışçı yaklaşımların oldukça etkili olduğunu, ancak bu yaklaşımın daha etkili olması için farmakolojik tedavinin de birlikte uygulanması gerektiğini, David ve Seligman (2002) depresyon düzeyi yüksek çocuklara bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı terapiden sonra 3. ve 6. aylarda takiplerinde programa katılan çocukların anlamlı bir şekilde daha az depresif sendrom gösterdiklerini, Kovaks et al (2003) uyguladıkları bilişsel davranışçı terapi programının uzun süreli etkisini izleme çalışmalarında, bu yaklaşımın uzun süreli etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Elde edilen bulgular ve ilgili literatür çalışmaları incelendiğinde bilişsel davranışçı yaklaşımların depresyonun tedavisinde uzun sürede etkili olduğu, bu anlamda uygulanan bilişselci davranışsal gurupla psikolojik danışmaya dayalı programının son çocukluk çağı depresyonları üzerinde uzun süreli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

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

2-Çocuğun fiziksel, eğlendirici aktivitelere girmesine yardımcı olmak, bir şeylerle meşgul etmek depresyonu yenmede etkili olabilir.

3-Okullarda boş zamanları daha etkili ve verimli geçirmesi amacıyla öğrencilerin aktif olabilecekleri, ilgi ve yeteneklerine uygun boş zaman faaliyetleri düzenlenmesi ve öğrencilerin bu etkinliklere yönlendirilmeleri bu çağ çocukların depresyonuyla baş etmelerine yardımcı olabilir.

4-Depresyonla başetmede aile-okul-çocuk birlikte ele alınmalıdır. Özellikle başetme becerilerini geliştirmede ailenin ve öğretmenlerin depresyon konusunda bilinçlendirilmeleri çocukluk depresyonlarıyla mücadeleye yardımcı olabilir.

5- Okullarda çeşitli taramalar yapılması depresyonun erken teşhis ve tedavisinde etkili olabilir.

KAYNAKÇA

Asarnow, Joan. et al. (1988). "Childhood Depression: Five-Year Outcome Fallowing Combined Cognitive–Behavior Therapy and Pharmacotherapy". *American journal of Psychotarapy*. Vol: XLII, No: 3 July, pp:456–461.

Axelson, David,. Boris, Birmaher. (2001). "Relation Between Anxiety and Depressive Disorders in Childhood and Adolescence." *Depression and Anxiety*. Vol: 14, pp: 67-78.

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

Clario, Harvey, (1994). *Assessment and Treatment of Depression in Children and Adolescent*. Clinical Psychology Publishing. p:13

DSM-4 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition)

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

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

Hester, Peggy, et al. (2003). "Early Intervention With Children at Risk of Emotional/Behavioral Disorders". *Education and Treatment of Children*. Vol:26, No:4 November, pp: 362–381.

Helen, Verdelli,. et al. (2004). "Treatment of Depressed Mothers of Depressed Children." *Depression and Anxiety*. Vol:19, pp:51–58.

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

Kovacks, Rush., Areon, Beck. (Çev. İ.Savaşır, S.Batur). (2003). *Bilişsel-Davranışçı Terapiler*. . Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

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

Öy, B. (1990). "Çocuklar için Depresyon Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik çalışması."*26.Ulusal Psikiyatrik ve Nörolojik Bilimler kongresi Bilimsel Yayınlar Kitabı III*, İzmir: Dokuz Eylül Tıp Fakültesi Bilimsel Yayınları Kitapları, 13-23.

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

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

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

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

Sungur, Mehmet Z. (2003). "Bilişsel Davranışçı Terapilerin İlke ve özellikleri ve Entegre Yaklaşımının Yararları." *3P Dergisi*, Cilt:11, Haziran, ss:13–17.

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

Tuğrul, C. Mehmet. A. Sayılgan. (1997). *Depresyonla Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları No: 1.

Savaşır, Işık. v.d. (2003). *Bilişsel Davranışçı Terapiler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

ANA-BABA TUTUMLARI VE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU
Fatih Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü

ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı; ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde ana-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını yordamadaki önem sırası nedir ve bazı sosyo-demografik özellikler ile öğrencilerin akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorularına cevaplar aranmıştır. **Yöntem:** Araştırmanın evreni Diyarbakır ili Büyükşehir Belediyesi sınırlarında bulunan ilköğretim 5. sınıfta okuyan öğrencilerdir. Alt, orta, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının 5. sınıflarda okuyan ve seçkisiz(random) olarak belirlenen 191 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada "Ana-Baba Tutum Ölçeği" ve "Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde "Ki kare testi", akademik başarıların yordanması amacıyla "çoklu regresyon analizi", ikiden fazla bağımsız değişkenlerle akademik başarı arasındaki farkın anlamlılığı için "Tek Yönlü Varyans analizi", iki değişken arasındaki ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için de "ilişkisiz t testi" kullanılmıştır. **Bulgular:** Annenin çocuğa yönelik tutumları öğrencilerin akademik başarılarını yordama da baba ve öğretmen tutumlarına göre daha önemlidir. Ailenin sosyo-demografik özellikleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişkiler mevcuttur. **Öneriler:** Öğretim sürecinin başarı ve etkililiği; ana-baba, öğretmen ve öğrencinin uyum içinde olmasıyla büyük ölçüde ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmen ve anne-babanın çocuğa yönelik tutum ve davranışları, eğitim en temel amacı olan bireyde istendik davranış kazandırma sürecinde ve akademik başarılarında temel çevresel değişkenlerdir(etkenlerdir). Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede öğretmen ve anne-babaların demokratik davranışlar sergilemesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ana-baba tutumları, öğretmen davranışları, akademik başarı

ABSTRACT

Purpose: The main aim of this study put forward the relationship between parents attitudes & teacher behaviours and student's academic achievement. What is the importance order the parent attitudes and teacher behaviours influence on students academic success? and How about is relationship between the social-demography and students academic success? The answers have been seeked on these question in frame of the main aim. **Methods:** The scope of this study covers the 5th class student of primary education at Diyarbakır City Municipalitiy Border. This study area constitudes by 191 random students determined as lower, medium and upper economic level. The parents attitude and the perception of teacher behaviour scales were used on this study. The square test, multiple regression analysis for academic success effect, the unique direction variant analysis with over two independent variable for meaningful among academic success, unrelated t test for the difference between two variable average has been used on datum evaluation. **Findings:** The mother attitude devoted to child is important than father and teacher attiude on the students achievement effect. There is a relationship

between the social-demography of family and students academic achievements. **Conclusions:** The successful of education process and its effective is much relation harmony with parent, teacher and students. In context, education is the main enviromental variables for desired behaviour getting process and academic achievement on students. In context, the democratic behaviours of teacher and parents are suggested on increasing student academic success.

Keywords: Parent attitude, teacher behaviour, academic success

1-GİRİŞ

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı; öğrencilerde istenen yönde davranış değişikliklerini sağlamak olduğuna göre, bu etkinliklerin odak noktasını öğrenciler teşkil ediyor demektir. Böylece eğitim amaçları yönündeki davranış değişikliklerinin, öğrencide ne ölçüde gerçekleştiğinin ve öğrenci başarısını etki eden temel unsurların ne olduğunun ortaya konulması önem arz etmektedir.

Başarı kavramı Wolman'a (1973) göre , "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde ilerlemedir". Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde, genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "Akademik Başarı" kastedilmektedir (Carter ve Good,1973). Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Ahmann ve Glock, 1971). Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir. Bu bağlamda okulda okutulan her bir dersin amacı, belirli bilgi ve beceriler gibi bilişsel davranışlar yanında, tutum, değer ve ilgi gibi duyuşsal davranışları da içermektedir(Julian ve ark.1972).

Akademik başarı notları, öğrencilerin derslerdeki durumları ve gelişmeleri konusunda ilgililere (ana-babalara, öğretmenlere vb.) bilgi verme aracı olarak kullanılabilecekleri gibi, öğrenciler hakkında verilen çeşitli kararlara dayanak teşkil edecek kriterler olarak da kullanılmaktadır (Koç,1981). Öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan ya da dolaylı etkileyebilecek birçok çevresel değişkenin olabileceği genel bir kabuldür. Öğrenci başarısını etkilemesi açısından önemli ve akla ilk gelen öğretmenlerdir. İyi bir öğretmen, yeri geldiğinde, öğrencinin gözünde ana-babadan ve tüm başka kişilerden üstün tutulabilmektedir. Bu sebeple öğretmenin, öğrenci üzerinde eğitsel etkisi oldukça önemlidir.

Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenin cana yakın, sempatik, hoşgörülü tavır ve davranışları öğrencilerin istenilen davranışları kazanması açısından önemlidir, bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişkisi birincil (yakın) bir ilişki türüdür (Celep, 1997; Demirtaş, 1999; Sadık, 2002; Gordon,1997).

Wubbels ve arkadaşları, öğretmen davranışlarını "otoriter" ve "demokratik" olarak ikiye ayırmaktadır. Otoriter öğretmenler, öğrencilerin kontrol altında tutulması gerektiğini fazla özgürlüğün zararlı olduğunu bunun da öğrenci dikkatini dağıtacağını düşünürler. Bu sebeple öğrencilerde başarısızlık oluşumunun kaçınılmaz

olduğunu belirtirler. Demokratik öğretmen ise, öğrencilerinin her şeyden öte sınıf atmosferini sevmesi gerektiğini, bunun için hoş ve ödüllendirici bir ortamın sağlanması gerektiğini düşünür. Bunun da öğrenciyi güdüleyeceğini ve başarısını artıracağını ileri sürmektedirler (Akt. Güçlü,2000). Görüldüğü gibi sınıf ortamının ya da sınıf atmosferinin belirlenmesinde ve öğrenci başarısını etkilemede öğretmenin göstereceği davranışlar önemli bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin okul ortamındaki öğrenmelerini buna bağlı olarak da akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri de ailedir. Öğrencinin gelişiminin hızlı olduğu ve kişilik özelliklerini yerleştirdiği ilk çocukluk döneminde aile ortamı, eğitim açısından çok önemlidir. Ailenin eğitsel ortamı ve anne-babanın çocuğa yönelik tutumları öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir ya da köreltebilir(Bruner, 1960). Bu durumda okul dışında aile ortamı özellikle anne-babanın tutumları çocukların öğrenme davranışlarını geliştirebileceği gibi, çocukların öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkilerde meydana getirebilmektedir.

Anne Baba Tutumları, sevgi, hoşgörü ve kabul etmeyi içine alan "demokratik tutum" ve sevginin gösterilmediği hoşgörünün olmadığı, reddetmeyi içine alan otoriter tutum olmak üzere iki genel başlıkta toplanır. Demokratik anne baba, çocuğun arzu ve ihtiyaçlarına karşı ilgilidir; çocuğun davranışlarını ilgi ve anlayışla izler; onun iradesine ve sağlıklı uyumuna değer verir. Yaşına göre kendisi ile ilgili bazı kararlar almaya teşvik eder. Bu tutumdaki anne babalar, önemli konularda alınan kararların nedenlerini çocuklarıyla tartışır; onların görüşlerine değer verir; dil alışverişine olanak sağlar; hemen her konuda çocuğa iyi bir rehber olmaya çalışır. Otoriter anne baba ise, çocuğuna olan sevgisini bile, çocuk istenilen şekilde davrandıkça (şartlı) gösterir. Sevgiyi bir pekiştireç olarak kullanır. Disiplin oldukça sert bir şekilde uygulanır ve çocuğun kendini ifade etmesine çok fırsat verilmez. Anne babanın aşırı koruması, çocuğa gerekenden fazla kontrol ve özen göstermesi sonucu, çocuk, diğer kimselere bağımlı, özgüveni olmayan bir birey olarak yetişir (Kuzgun, 1972; Yavuzer, 1994).

Anne baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi konu alan literatürde bazı araştırmalar mevcuttur; Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırma, akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri, diğer öğrencilerden ayıran en temel farklılığın, anne- bana desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle anne-babanın çocuğa yönelik tutumları, tutarsızlıkları ve geçimsizlikleri çocuğun akademik başarılarının düşmesinde önemli bir faktördür. Eastman (1988) yapmış olduğu benzer bir çalışmada da, anne-babanın destekleyici tutum ve davranışlarının çocuklarda akademik başarıları yükselttiği sonucuna varmıştır. Carlson (1999) 17 yıl süreli bir izleme çalışmasında, erken çocukluk ve erişkinlik dönemindeki aile desteği ve ilgisi ile ergenlik yıllarındaki akademik başarı, duygusal sağlık ve okula uyum arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmektedir. Bronstein ve Duncan (1996) bir başka araştırmada ise 5. sınıftaki çocukların velilerinde gözlenen davranış biçimleriyle, çocuklarının 5, 6, ve 7. sınıflarındaki akademik başarı ve okula uyumları arasında ilişki olduğunu araştırma sonuçlarıyla ortaya koymuştur.

Hollingsworth ve Hoover (1999), çocukları doğrudan ve dolaylı yoldan eğittikleri için anne ve babaları çocuğun evdeki öğretmenleri olarak nitelemektedirler. Dolayısıyla okulda öğretmen tarafından kazandırılan herhangi bir davranışın ya da öğrenmenin, anne-baba tarafından kolaylıkla bozulabileceğini ifade etmektedirler. Küçükahmet'e (2001) göre, öğrencilerin anne-babalarının yanlış tutumları, ilgisizliği, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik yaşamalarına neden olmaktadır.

Bu araştırmada, öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olan anne-baba tutumları ve öğretmen davranışları ölçeklerinden elde edilen puanlar regresyon analizi ile test edilmiştir. Bununla birlikte bazı sosyo-demografik değişkenlerin akademik başarılarla ilişkilerinin ortaya konulması bu çalışmanın diğer araştırmalardan farkını ve önemini ortaya koymaktadır.

Yukarıda ifade edildiği gibi bir çocuğun başarısını etkileyen en önemli çevresel faktörlerin öğretmen davranışları ile anne-babanın tutumları olduğunu belirtmek mümkündür. Bu araştırmada öğretmen davranışları ve anne-babanın öğrenciye yönelik otoriter/demokratik tutumları ile öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma betimsel (tarama) bir araştırma türüdür.

2-YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Diyarbakır ilinde ilköğretim okulu 1. kademede okuyan 5. sınıf öğrencileridir. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği üç okuldan seçkisiz olarak seçilen 191 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ait bilgiler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo–1: Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Okullar	SED	Cinsiyet				
		Erkek		Kız		Toplam
		N	%	N	%	
Yahya Kemal İÖO	Alt	35	37.2	38	39.2	73
Yılmaz AllahverdiİÖO	Orta	36	38.2	37	38.1	73
Özel Ortadoğu Koleji	Üst	23	24.6	22	22.7	45
Toplam		94	100.0	97	100.0	191

2.2.Veri Toplama Araçları

Ana-Baba Tutum Ölçeği, ana-baba davranışlarının çocuklar tarafından demokratik ya da otoriter mi algılandıklarını ölçmek üzere Polat(1986) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracına, çocuklar hem anneleri hem de babaları için ayrı ayrı cevap vermektedirler. Ölçekten alınan puanların yüksek olması ana-babanın çocuk tarafından demokratik algılandığını göstermektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliliği, anneler için .75, babalar için .76

olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ve ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğine sahip olduğu belirlenmiştir.(Öner, 1993).

Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği, ilköğretim birinci kademede okuyan öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içinde ya da sınıf dışında gösterdikleri davranışları nasıl algıladıklarını (demokratik-otoriter) ortaya koymak amacıyla Erdoğdu tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlilik çalışması için test-tekrar test (.70), testi yarılama (.79) ve Croncbach Alpha katsayıları(.75) hesaplanmış, elde edilen güvenirlilik katsayıları yüksek bulunmuştur. Ölçeğin madde analizi ile belirlenen ortalama ayırt edicilik değeri de rjx=.38 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışması için yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki faktörden oluştuğu gözlenmiştir(Erdoğdu, 2005). Ölçekten alınan puanların yüksek olması öğretmenin demokratik algılandığını göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarı notları okul idaresindeki kayıtlardan alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları 27.08.2003/25212 sayılı resmi gazetede yayınlanan MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine uygun olarak hesaplandığı kabul edilmiş ve başarı puanlarının belirlenmesinde farklı okullarda kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır. .

2.3.İstatistiksel Analiz

Araştırmada, örnekleme alınan öğrencilere iki ders saatinde ölçme araçları uygulanmış, öğrenciler bizzat kendileri ölçme araçlarına ve anket sorularına yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin akademik başarı notları okul idaresinden temin edilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS Windows 10.0 paketi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey ya da nesnelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Ki kare testi, akademik başarıların yordanması amacıyla çoklu regresyon analizi, ikiden fazla bağımsız değişkenlerle akademik başarı arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans analizi, iki değişken arasındaki ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için de ilişkisiz t testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

3-Bulgular ve Sonuçlar

Örnekleme, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinden toplam 191 öğrenci alınmıştır. Örnekleme alınan öğrencilerin sosyo-demografik dağılımlarına Tablo-2'de yer verilmiştir.

Tablo-2: Örnekleme Alınan Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Ki Kare Değerleri

Özellik	**n**	**%**	**X^2**	**P**
Cinsiyet				
Kız	94	49.5	047	828
Erkek	97	50.5		
Öğrenci Notları				
Pekiyi	135	70.3		
İyi	29	15.0		
Orta	15	7.8	315.89*	.000

Geçer	6	3.1		
Başarısız	6	3.1		
Kardeş sayısı				
0-2	81	42.2		
3-5	63	32.8	61.11*	.000
6-7	30	15.6		
8 ve üstü	17	9.4		
Ailede Kaçıncı çocuk				
1-2	100	52.1		
3-4	53	27.6	98.43*	.000
5-6	22	11.5		
7 ve üstü	16	7.9		
Annesi sağ mı?				
Evet	180	94.2	179.19*	.000
Hayır	11	5.8		
Babası sağ mı?				
Evet	182	94.8	156.70*	.000
Hayır	9	5.2		
Anne Eğitim Düzeyi				
Okuryazar değil	78	41.1		
İlköğretim	39	20.3	24.53*	.000
Lise	36	18.8		
Yüksek Öğretim	38	19.8		
Baba Eğitim Düzeyi				
Okuryazar değil	21	10.9		
İlköğretim	59	31.2	43.05*	.000
Lise	32	16.7		
Yüksek öğretim	79	41.1		

* p<.01

Tablo 2'de görüldüğü gibi örnekleme alınan öğrencilerin; öğrenci notları, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk oldukları, anne ve babasının sağ olup olmadıkları, anne ve babanın eğitim düzeyleri arasında gruplar arasındaki gözlenen farklılıklar anlamlıdır. Cinsiyet değişkeninin gruplar arasındaki farklılığı ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ana-Baba Tutum Ölçeği ile Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin betimsel istatistiklerine Tablo-3'te yer verilmiştir.

Tablo-3:Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	**Ortan.**	**Max**	**SS**	**Min.**	$\bar{X}$
Anne Tutum Öl.	6.67	6.00	4.79	0.00	20.0
Baba Tutum Öl.	6.50	5.50	4.47	0.00	26.0
Öğretmen Davranışları Öl.	10.81	10.00	4.82	1.00	26.0

Tablo-3'te görüldüğü gibi Anne Tutum Ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları puanların ortalaması 6.67 iken, Baba Tutum Ölçeğinden ise aldıkları puanların ortalaması ise 6.50 dir. Genel olarak örnekleme alınan öğrenciler annelerini

babalarına göre daha demokratik olarak algılamaktadırlar. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeğinden öğrencilerin almış oldukları puanların ortalaması da 10.81 olarak hesaplanmıştır.

Ana-Baba Tutum Ölçeği ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeğinden alınan puanların öğrencilerin akademik başarılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizine Tablo-4'te yer verilmiştir.

Tablo-4: Örnekleme Alınan Öğrencilerin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	St. Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.229	.189		6.512	.000		
Anne Tutum Ölçeği	4.80	.021	.219	2.252	.026	.375	.169
Baba Tutum Ölçeği	2.69	.022	.122	1.251	.213	.242	.095
Öğretmen Davranışları	1.83	.015	.091	1.194	.234	.001	.091

R=0.552 R=0.304
F(3,172)=5.691 p=.001

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmı korelasyonlar incelendiğinde, Anne Tutum Ölçeğinden alınan puanlar ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif ancak düşük düzeyde bir ilişkinin (r=0.38) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.17 olarak hesaplandığı görülmektedir. Diğer değişkenlerden elde edilen puanlar ile akademik başarılar arasındaki ilişkiler oldukça düşüktür.

Anne Tutum Ölçeği, Baba Tutum Ölçeği ve Algılanan Öğretmen Davranışlarından elde edilen puanlar birlikte örnekleme alınan öğrencilerin akademik başarıları ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.552, R=0.304). Adı geçen üç değişken birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık %30'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki göreli önem sırası anne tutumları, baba tutumları ve öğretmen davranışlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece anne tutumları değişkeninin akademik başarı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildirler.

Öğrencilerin akademik başarılar ile Anne Tutum Ölçeği (A.T.Ö), Baba Tutum Ölçeği (B.T.Ö) ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeğinden (Ö.D.Ö.) aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar Tablo-5'te verilmiştir.

Tablo 5: Akademik Başarı ile Ana-Baba Tutum Ölçeği ve Öğretmen Davranışları Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

Akademik Başarı	A. T. Ö.	B.T.Ö.	Ö.D.Ö
r=	.562*	.452**	.348**
p=	.000	.015	.035

* p<.001

** p<.005

Tablo-5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik başarıları ile Anne Tutum Ölçeği'nden alınan puanlar arasındaki korelasyon .56, Baba Tutum Ölçeği'nden alınan puanlar arasındaki korelasyon .45 ve Öğretmen Davranışları Ölçeğinden alınan puanlar arasında da .35 bir ilişki vardır. Bu bağlamda anne-baba ve öğretmenin öğrencilere karşı demokratik davranışlar sergilemesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Öğrencilerin akademik başarılarının demografik özelliklere göre ANOVA sonuçlarına Tablo 6' da yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Akademik Başarılarının Betimsel Analizi ve Demografik Özelliklere göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Demografik Özellikler		**N**	**Anl. Düz. Art. Ortala.**				**Varyansın Kaynağı**	**K.T.**	**sd**	**K.O**	**F**	**P**
			1	**2**	**3**	**4**						
SED	Alt	73	4.02				Gruplararası	25.83	2	5.44	15.20*	.000
	Orta	73		4.63			Gruplariçi	159.75	188	6.96		
	Üst	45			4.93		Toplam	185.59	190			
Kardeş Sayılar	1-2	100	4.10				Gruplararası	5.132	3	1.711	5.42*	.009
	3-4	53		4.35								
	5-6	22			4.50		Gruplariçi	179.45	183	.981		
	7 +	13				4.74	Toplam	184.58	186			
Anne Eğitim Düzeyi	O. Y D	77	4.25				Gruplararası	10.068	3	.160	3.69**	.013
	İlköğr.	39		4.79			Gruplariçi	169.38	186	6.29		
	Lise	36			4.75		Toplam	179.45	189			
	Üni.	38				4.32						
Baba Eğitim Düzeyi	O. Y D	21	4.25				Gruplararası	19.566	3	6.522	3.93*	.021
	İlköğ.	58		4.38			Gruplariçi	165.80	186	.891		
	Lise	32			4.98							
	Üni.	79				4.53	Toplam	185.36	189			

* p<.001 ** p<.005

Tablo-6'da görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur [F(2-188) =15.20, p<.01]. Başka bir ifadeyle öğrencilerin akademik başarıları, ailenin ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; öğrencilerin akademik başarıları üst($\overline{X}$ =4.93), orta($\overline{X}$ =4.63) ve alt sosyo-ekonomik düzey ($\overline{X}$ =4.02) şeklinde sıralanmaktadır. Genel olarak ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe çocukların akademik başarıları da yükselmektedir.

Örnekleme alınan öğrencilerin kardeş sayıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur[F(3-183) =5.42, p<.01]. Başka bir ifadeyle öğrencilerin akademik başarıları, çocukların kardeş sayılarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 1-2($\overline{X}$ =4.10), 3-4($\overline{X}$ =4.35),5-6($\overline{X}$ =4.50), 7 ve üstünde($\overline{X}$ =4.74) kardeşe sahip olmak şeklinde sıralanmaktadır. Buna bağlı olarak öğrencilerin

abla ya da ağabeylerinin çok olması ile öğrencilerinin akademik başarıları yükselmektedir.

Annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır[F(3-186) =3.69, p<.05]. Aritmetik ortalama sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarıları; annenin eğitim düzeylerine göre annesi ilköğretim mezunu olanlar($\overline{X}$ =4.79), lise mezunu olanlar($\overline{X}$ =4.75), üniversite mezunu olanlar($\overline{X}$ =4.32), ve okur-yazar olmayanlar($\overline{X}$ =4.25) şeklinde artmaktadır.

Babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre de gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır[F(3-186) =3.93, p<.05]. Aritmetik ortalama sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarıları; babanın eğitim düzeylerine göre lise mezunu($\overline{X}$ =4.98), üniversite mezunu($\overline{X}$ =4.53) ilköğretim mezunu($\overline{X}$ =4.38) ve okur-yazar olmayanlar($\overline{X}$ =4.23) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik başarıları arasında, cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ayrıca anne-babanın sağ olup olmaması ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkta anlamlı değildir. Öğrencilerin akademik başarıları ile kendilerini içe/dışa dönük olarak tanımlamalarına göre ilişkisiz T Testi sonuçlarına Tablo-7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Kendilerini İçe/Dışa Dönük Olarak Tanımlamalarına göre İlişkisiz T Testi sonuçları

Özellikler	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
İçe Dönük	50	4.22	1.16	182	2.49**	.014
Dışa Dönük	134	4.60	.83			

** p<.005

Öğrencilerin kendilerini içe dönük, dışa dönük olarak tanımlamaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki, ilişkisiz t testi ile ortaya konmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerin kendilerini içe dönük ya da dışa dönük olarak tanımlamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir[t(182)=2.49, p<.05]. İçe dönük olan öğrencilerin akademik başarıları, ($\overline{X}$ =4.60) dışa dönük olan öğrencilerin akademik başarılarından($\overline{X}$ =4.22) daha yüksektir.

4-Tartışma ve Öneriler:

Öğretim sürecinin başarı ve etkililiği, ana-baba, öğretmen ve öğrencinin uyum içinde olmasıyla büyük ölçüde ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen ve ana-babanın çocuğa yönelik tutum ve davranışları, eğitim en temel amacı olan bireyde istendik davranış kazandırma sürecinde ve akademik başarılarında temel çevresel değişkenlerdir.

Araştırma bulguları, anne-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının öğrencinin akademik başarısını yordamada regresyon analizi ile yapılan göreli önem sırası, anne tutumları, baba tutumları ve öğretmen davranışları şeklindedir. Bu bağlamda anne ve babanın çocuğa yönelik tutumlarının, öğrencilerin akademik başarılarını yordamada öğretmen davranışlarından daha önemli olduğu şeklinde bir belirleme yapmak mümkündür. Jencks ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada da, aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturduğunu, okul başarısının yarıdan çoğunun ailenin yaklaşımıyla gerçekleştiğini belirtmektedirler (akt. Malkoç,1991).

Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan çevresel etkiler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Fakat ailenin bütünüyle etkisi ortadan kalkmaz. Her ne kadar çocuk okula gidiyor da olsa gününün büyük bir kesimini aile ortamında geçirir. Bu sebeple öğrencinin okul başarısı üzerinde ailenin etkisinin daha fazla olabileceği araştırmanın bulguları ile de desteklenmektedir. Aile içinde ise anne tutumlarının baba tutumlarına göre öğrenci başarısında daha etkili olmasının nedeni, annenin çocuğun eğitimi ve öğrenmesiyle daha ilgili olmasından kaynaklanmaktadır şeklinde düşünülmektedir.

Araştırma bulguları öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında da ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmen-öğrenci ilişkisindeki memnuniyetin, öğretmenin hoşgörülü ve demokratik bir tutum sergilemesinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Özgüven, 1974; Gürkan,1987). Anne-baba ve öğretmenlerin, öğrenciye elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmelerinde, öğrencinin akademik başarısını artırmada sergileyecekleri demokratik tutumların önem arz ettiği yapılan araştırma bulguları ile görülmektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişkilere bakıldığında, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarından akademik olarak daha başarılı oldukları görülmektedir. Bunun temele nedenleri; Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler okulu, yaşama mesleki olduğu kadar, psikolojik ve sosyal olarak hazırlanmanın bir yolu olarak görmekte, buna bağlı olarak çocuklarının okul yaşantıları ve başarıları ile yakından ilgilendiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileler ise daha çok yasal zorunluluklardan ve iyi para getiren meslek sahibi olmaları için çocuklarını okula kaydettirdikleri, bu sebeple çocuklarının okul yaşamı ve başarısızlıkları ile fazla ilgilenmedikleri düşünülmektedir. Çocuğun her türlü gelişiminde ailenin sosyo-ekonomik durumunun etkisi vardır. Ailenin ekonomik sıkıntılar içinde olması durumunda çocuklara aşırı sorumluluklar yükleme öğrencide güven duygusunun yok olmasına, bunun yerine korku ve endişenin gelişmesine neden olabilmektedir. İyi bir sosyal çevrede yaşayan, ailesinin ekonomik sıkıntıları olmayan öğrenciler yukarıda izah edilen nedenlerden ötürü her yönden daha başarılı olacakları düşünülmektedir.

Çocukların sahip oldukları kardeş sayısı ile akademik başarılar arasındaki ilişkilere bakıldığında, fazla sayıda kardeş sahibi olmaları ile akademik başarılarının

yüksekliği arasında bir ilişki gözlenmektedir. Ailenin çok fazla çocuk sahibi olması, onlara sağlanan imkanların sınırlı olmasına sebebiyet vermektedir. Ailenin, çocuklara karşı sergiledikleri davranışlarda ayrım yapmaması ve bütün çocuklara aynı imkanları sunması kalabalık ailelerde güç olmakla birlikte, ailenin çocuklarına yaklaşım tarzı onların yeteneklerinin gelişimi ve sağlıklı bir kişilik oluşumu açısından önem arz etmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında fazla kardeşi olanların akademik olarak daha başarılı olmalarının altında yatan temel nedenin, bu çocukların abi ya da ablalarını örnek almaları ve okul ile ilgili çalışmalarında onların tecrübe ve bilgilerinden istifade etmeleri olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak bu çocukların akademik olarak daha başarılı oldukları kabul edilmektedir.

Anne-babanın öğrenim durumu ile öğrencinin gelişimi ve başarısı arasında bir ilişki vardır. Öğrenim düzeyi yüksek anne-babaların, çocuklarındaki başarı güdüsünü, harekete geçirmekte daha üstün oldukları görülmektedir. Nitekim yapılan bazı araştırmalar da başarılı olan öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeylerinin, başarısız olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Elmacıoğlu,1998). Ancak araştırma bulgularına bakıldığında ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının, üniversite mezunu olan annelerin çocuklarından akademik olarak daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Yavuzer (1999) ve Elmacıoğlu'na (1998) göre, hayat şartlarının giderek zorlaşması annenin de çalışma zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Buna bağlı olarak annenin çalışması, kuşkusuz beraberinde bazı sıkıntıları da ortaya çıkarmaktadır. Bunların başında, annenin olmadığı saatlerde çocuğun bakımı, eve yorgun gelen annenin çocuğu ile kuracağı iletişimin sağlıksız olması ve annenin çocuğa daha az zaman ayırması gelmektedir. Dolayısıyla örnekleme alınan üniversite mezunu annelere sahip çocukların, annelerinin bir meslekte çalışmaları nedeniyle anneleri ile sağlıklı iletişim kuramadıkları ve okul çalışmalarında annelerinden yeterince destek alamadıkları düşünülmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik olarak daha başarısız oldukları kabul edilmektedir.

Örnekleme alınan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise, babası lise mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite ve ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı oldukları görülmektedir. Bunun temel nedenlerinin, üniversite mezunu olan babaların daha yoğun çalıştıkları bu sebeple çocuklarının okul çalışmalarına ve gelişimlerine yeterince destek olamamaları olarak düşünülmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında üniversite mezunu olan ana-babaların çocuklarının akademik başarıları, üniversite mezunu olmayan anne-babalara sahip çocuklara göre daha düşüktür. Üniversite mezunu olan anne-babaların çocuklardaki başarı beklentisinin daha yüksek olması, çocuğa yönelik mükemmeliyetçi bir yaklaşım sergilemeleri çocukta yoğun bir kaygı ve sıkıntıya yol açacağı buna bağlı olarak çocuklarda başarısızlık görülebileceği bu alanda çalışan eğitimci ve psikologların temel görüşleridir. Bu bağlamda üniversite mezunu olan anne-babaların çocuklarının akademik olarak başarısız olmalarının bir diğer nedenin, ana-babanın çocuğa yönelik yanlış tutum ve davranışlar sergilemesi olabileceğini belirtmekte mümkündür.

Anne-baba yoksunluğu ile çocukların gelişimleri arasındaki ilişkileri araştıran Dennis'e göre anne-baba yoksunluğu nedeniyle yetiştirme yurtlarında kalan çocuklar, gelişimsel bozukluklar göstermektedir. Yurtlarda büyüyen çocuklarda, zeka gelişiminde, konuşma alanında ve akademik başarıda gerilikler görülmektedir (akt. Yıldıran, 1983). Benzeri bir çalışmada da ailesinin yanında kalmayan öğrencilerin, aileleri yanında kalan öğrencilere göre gelişimlerinde gerilik olduğu akademik olarak daha başarısız oldukları bulunmuştur (Demirel,2002). Ancak araştırma bulgularına bakıldığında ana-babası sağ olan çocuklarla ana-babası sağ olmayan çocukların akademik başarıları arasındaki anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Araştırma bulguları kendini içe dönük olan tanımlayan öğrencilerin, dışa dönük tanımlayan öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olduklarını göstermektedir. Tipik içe dönük olanlar, sessiz, çevreye karşı kapalıdırlar. İnsanlardan kaçar, kendi başlarına kalmak isterler. Okumak, yazmak, resim, müzik gibi uğraşılardan hoşlanırlar. İnsanlarla kolay ilişki kuramazlar. Günlük yaşantıyı, olayları, kişileri ciddiyetle ele alırlar. Sakin, telaşsız bir yaşam biçimini sever, duygu ve coşkularını çok sıkı denetim altında tutarlar. Tipik dışa dönük olanlar ise, insancıl, cana yakındırlar, insanlarla birlikte bulunmaktan hoşlanırlar. Kolay ilişki kurar, çok arkadaş edinirler. Kendi başlarına kalmaktan, okumak ve çalışmaktan hoşlanmazlar. Heyecan veren olaylardan hoşlanırlar. Hareket ve davranışları üzerindeki denetimleri zayıftır. O anda içlerinden geldiği gibi hareket ederler. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular yukarıda verilen içe dönük/dışa dönük kişilerin özellikleri ile tutarlılık göstermektedir. İçe dönük kişilerin okuma yazma vb. becerilerden daha çok hoşlanmaları, onların akademik olarak daha başarılı olmalarına neden olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Anne-babanın çocuğa yönelik tutumları çocukların akademik başarılarının gelişiminde, öğretmenlerin tutumlarından daha büyük önem göstermektedir. Araştırma bulgularına göre özellikle annenin çocuğa yönelik tutumu çocuğun akademik başarısı ile çok daha ilişkilidir. Bu sebeple çocuğun akademik gelişimi açısından annenin demokratik tutum sergilemesi daha önemli görülmektedir. Bu bağlamda ana-babaların çocuğun gelişimi ile ilgilenmesi, okul çalışmalarına destek olması ve çocuklarına yönelik demokratik davranışlar sergilemesi onların başarılarını artırmada önemli etkenlerden olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca ailenin sosyo-demografik özellikleri de öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkilidir. Özellikle çalışan anne-babaların çalışma tempolarının yoğun olmasına bağlı olarak çocuklarının gelişimleri ile yeterince ilgilenememeleri, başarı beklentisi yüksek anne-babalar çocuklarının akademik gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler meydana getirmektedir. Sonuç olarak anne-babaların bu konularda daha duyarlı olmaları önerilmektedir. Bu araştırma Diyarbakır ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin genellenebilmesi bu ve benzeri çalışmaların yapılabilmesi ile mümkündür.

KAYNAKÇA

Ahmann, J. Stanley ve Marvin D.(1971). Evaluating Pupil Growth: Principles of Tests and Measurement. 4. Baskı. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Bronstein, P. Paula, D.(1996). Family and Parenting Behaviours Predicting Middle School Adjustment. Family Relations.

Bruner, J.S.(1960). The Process of Education. Cambridge: Harward University.

Büyüköztürk, Ş.(2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Carlson, E. (1999). Early Environtment Support ve Elementary School Adjustment in Middle Adolescence. Journal of Adolescent Researc.

Carter, V. Good, E. (1973). Dictionary of Education. 4. Bakı. New York: McGraw Hill Book Company.

Celep, C.(1997). Öğretmenlik Yeterlilik Duygusu. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, İstanbul, Ocak/Şubat.

Demirel, Ö.(2002). Türkçe Öğretimi. Pegem Yayıncılık,Ankara.

Demirtaş, H.(1999). Orta Öğretim Kurumlarında Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi. Öğretmen Dünyası, Sayı 238.

Diaz, S.L. (1989). The Home Environtment and Purto Rican Children's Achievement. A Researcher's Diary. The National Association for Education Conference, Hulston, April, May.

Eastmen, B.(1988). Family İnvolvement İn Education. Wisconsin State Depeartment of Public İnstruction, Januvary.

Elmacıoğlu, T.(1998). Başarıda Aile Faktörü. Hayat Yayınları, İstanbul.

Erdoğdu, M.Y.(2005).Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gordon, T.(1997). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Sistem yayıncılık. Çev. Emel Aksay. İstanbul.

Güçlü, N.(2000). Öğretmen Davranışları. Milli Eğitim. Sayı. 147.12-18.

Gürkan, T.(1987). Ortaöğretim Kurumlarında Öğretime İlişkin Sorunlar. AÜEBF. Dergisi, Ankara.

Hollingsworth, P.M. Hoover, H.H.(1999).İlköğretimde Öğretim Yöntemleri.(Çev.Tanju Gürkan). Ankara Ü. Yayınevi.

Koç, N.(1981).Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Kuzgun Y.(1972).Anne-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi) Ankara.

Küçükahmet, L.(2001). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Nobel Yayınları,Ankara..

Julian, C. Stanley, K. D.(1972). Educational and Psychological Measurement and Evaluation. 50. Baskı New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Malkoç,G.(1993).Aile Eğitimi ve Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Özgüven, Y.E.(1974). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Sadık, F. (2002). Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri. Eğitim Araştırmaları, Sayı.9 Ankara.

Wolman, B.(1973). Dictionary of Behavioral Science. New York:Van Nostrand Company.

Yavuzer, H.(1999). Ana-Baba ve Çocuk. Remzi Kitapevi, 12. Basım, İstanbul.

Yavuzer H.(1994). Çocuk Psikolojisi Remzi Kitabevi Yay. İstanbul.

Yıldıran, G.(1983). Okul Öncesi Eğitimde, Okul, Ana-Baba ve Çevre Arasında İşbirliğinin Sağlanması. Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları. TED Yayınları, Ankara.

Anonim Halk Edebiyatı'nın Tasnifine Dair Yeni Bir Öneri

İsmail GÜLEÇ*

Özet

Anonim Halk Edebiyatı deyince daha çok Âşık ve Tekke edebiyatından bağımsız düzenleyeni ve söyleyeni bilinmeyen, kendine has bir dil ve üslubu olan sözlü kültür akla gelmektedir. Başlangıcı İslamiyet öncesi döneme kadar uzanan Halk Edebiyatı İslamiyet'le birlikte biçimde pek fazla değişiklik olmadan muhtevada değişmeye başlamıştı. Tarihinin bu kadar eskilere gitmesine ve yaygın olmasına rağmen maalesef bu konuda yapılan çalışmalar geçen yüzyılın başlarında görülmeye başlandı. Günümüzde ise araştırmaların hem sahada çalışanların sayısı, hem de gördüğü ilgi bakımından kısa sayılabilecek bir geçmişe rağmen çok iyi bir noktaya geldiği görülmektedir. Bu gelişimde üniversitelerdeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin açılması ve buralarda yaptırılan halk edebiyatı ile ilgili tezlerle, halk edebiyatı araştırmacılarının yayınlarının büyük bir etkisinin olduğu muhakkaktır.

Bu kadar kısa sürede görülen büyük gelişme doğal olarak bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların önemlilerinden biri kanaatimizce Anonim Halk Edebiyatı'nın tasnifi meselesidir. Bu çalışmada bu sorun üzerinde durulacak ve bugüne kadar yapılan tasnifler sıralandıktan sonra yeni bir tasnif önerisinde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Anonim halk edebiyatı, tasnif, halk edebiyatı

Abstract

A Offer on the classification of Anonymous folkloric literature

Anonymous folkloric literature is considered to be verbal culture whose author unknown, unique in language and style; independent of âşık (folk poetry) and tekke (dervish lodge) literature. The creation of folkloric literature pre-dates Islam. Naturally it was affected with the spreading of this new religion but the change was related to content rather than its form/structure. Regardless of its extensive history, studies on the subject were delayed right up until the start of the 20th century. Even though researchers are few and interest to the subject is only flourishing one can still admire the level things are these days. Without a doubt, no one can deny the positive effect of the foundation of new Turkish Language and Literature faculties, the thesis work conducted on folkloric literature and publications from folkloric literature researchers.

Naturally, such a magnitude of interest has resulted in some problems too. According to us, one of the most significant is the classification of Anonymous Folkloric Literature. This study will concentrate on this issue. It will also list classifications to date and propose means of new classification methods.

Keywords: Anonymous folkloric literature, classification, Folkloric Literature

Anonim halk edebiyatı deyince daha çok Âşık ve Tekke edebiyatından bağımsız düzenleyeni ve söyleyeni bilinmeyen, kendine has bir dil ve üslubu olan sözlü kültür akla gelmektedir. Araştırmacılar bu edebiyatın başlangıcını İslamiyet

* Yard. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, (www.ismailgulec.net)

öncesi döneme kadar uzatırlar.[1] İslamiyet'le birlikte yeni bir kültür ve medeniyet dairesine giren Türkler bir yandan yeni tanıştıkları bu medeniyetin edebiyatını öğrenmeye ve bu etki çerçevesinde edebi ürünler vermeye çalışırken öte yandan halk arasında eski anane ve gelenek devam etmekteydi. Bu gelenek doğal olarak yeni tanışılan kültürlerden de etkileniyor ve biçimde pek fazla değişiklik olmazken muhtevada bir takım farklılıklar oluşmaya başlıyordu. Ancak bu farklılıklar benzerliği kaldıracak kadar büyük değildir.

Türklerin en eski tarihinden beri var olan ve Müslüman olmalarından sonra da muhtevasında bir takım farklılıklarla biçimini büyük ölçüde koruyarak devam eden bu edebiyatın geleneksel oluşunun yanında dört önemli özelliği vardır: Sahibinin/söyleyenin belli olmaması, halkın hafızasında muhafaza edilmesi, kolektif hayat içinde işlevinin olması ve manzum-mensur oluşudur.[2] Bunların yanında önemli bir özelliği de dilinin sade ve anlaşılır olmasıdır. Bu yönüyle de her yaştan insana hitap edebilmektedir. Yaşlılar için menakıplar ve efsaneler, gençler için aşk ve kahramanlık hikâyeleri, çocuklar için masalların bulunması onu herkese hitap edebilir kılmaktadır. Ayrıca halkın müşterek sevincini, üzüntüsünü, heyecanını ifade eden türde ve biçimde ürünler de bulunmaktadır. Bu yönüyle de yaşlı-genç, kadın-erkek, fakir-zengin arasında herhangi bir ayrım olmaksızın halkın tümünün rahatlıkla anlayabileceği ve üretimine katkıda bulanacağı bir edebiyattır. Neredeyse halk arasında standart bir dil olacak hale gelmiş, birçok ürünü de halkın günlük dilinde kullanılmıştır ve kullanılmaktadır.

Tarihinin bu kadar eskilere gitmesine ve yaygın olmasına rağmen maalesef bu konuda yapılan çalışmalar ancak geçen yüzyılın başlarında görülmeye başlandı. Günümüzde ise hem sahada çalışanların sayısı, hem de gördüğü ilgi bakımından kısa sayılabilecek bir geçmişe rağmen çok iyi bir noktaya geldiği görülmektedir. Bu gelişimde üniversitelerde Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin açılması ve buralarda yaptırılan halk edebiyatı ile ilgili tezlerle, halk edebiyatı araştırmacılarının yayınlarının büyük bir etkisinin olduğu muhakkaktır.

Bu kadar kısa sürede görülen büyük gelişme doğal olarak bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların önemlilerinden biri kanaatimizce Anonim Halk Edebiyatı'nın tasnifi meselesidir.

Ülkemizde birçok sahanın yanında halk edebiyatı araştırmalarının bilimsel anlamda başlatıcısı ve teşvik edicisi olan Fuad Köprülü ve ondan sonra gelen ilk dönem halk edebiyatçıları bu edebiyatı; 'Anonim Halk Edebiyatı', 'Âşık Edebiyatı' ve 'Tekke Edebiyatı' şeklinde üç ana başlık altında tasnif ediyorlardı. Bu tasnif lise-

---

[1] Saim Sakaoğlu, Ali Berat Alptekin, "Anonim Halk Edebiyatı", *Türk Edebiyatı Tarihi IV*, ed. Talat Sait Halman ve öte., (Ankara: Kültür Bakanlığı, 2006), s. 587.

[2] Umay Günay, "Anonim Halk Edebiyatı", *Büyük İslam Tarihi XIV*, (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1995), s. 524.

lerde okutulan Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde de bu şekilde sıralanmaktaydı.[3] Daha sonra yapılan yayınlar ve konunun gelişmesi, halkbilim konusunun müstakil bir bilim dalı haline dönüşmesi ve Âşık ve Tekke edebiyatlarının muhtevasının farklı bir mahiyette oluşu bu iki edebiyatın halk edebiyatının alt dalları olmaktan çıkıp birer bağımsız edebiyat olmalarını sağladı. Bugün artık 'Âşık Edebiyatı' ve 'Türk Tasavvuf Edebiyatı' ya müstakil birer bilim dalı olmuş, ya da olmak üzeredirler. Dolayısıyla halk edebiyatının yüzyıl önce yapılmış tasnifi bugün farklılaşmış ve sadece Anonim Halk Edebiyatı'na münhasır kalmıştır. Biz de 'Anonim Halk Edebiyatı'nı müstakil bir disiplin olarak kabul edip onun tasnifi üzerinde duracağız.[4]

Konuya 'Anonim Halk Edebiyatı'ndan ne anladığımızı açıklayarak ve kapsamını belirleyerek başlamak kanaatimizce daha uygun olacaktır. Anonim *Türkçe Sözlük*'te *adı sanı bilinmeyen, ortak ve edebiyat için kullanıldığında da yazanı ve söyleyeni bilinmeyen* anlamlarına gelmektedir.[5] Halk ise *aynı soydan gelen, ayrı ülkelerin uyruğu olarak yaşayan insan topluluğu, aynı ülkede yaşayan, aynı uyrukta olan insan topluluğu, belli bir bölgede veya çevrede yaşayanların bütünü* şeklinde açıklanmaktadır. Bu anlamdan farklı olarak bir de *aydınların dışında kalan topluluk*[6] şeklinde tarif edilmektedir.[7] Terimsel olarak ise halk *en az bir ortak faktörü paylaşan bir gruptur. Bu faktörün ne olduğu önemli değildir. Bundan daha önemlisi bu grubun kendi ait olduğunu kabul ettiği bir geleneğin olmasıdır. Belli bazı gelenekleri paylaşan herhangi bir grup halk olarak adlandırılabilir. Bu grup bir aile kadar küçük, bir millet kadar büyük bir kitle olabilir.*[8] Burada dikkat çeken husus gelişerek gelişen ve değişerek gelişen bir yapı olan ve halkı halk yapan geleneksellik-tir.[9] İlk yazılı eserlerini 8. asırda meydana getiren Türkler on üç asır boyunca, Uzakdoğu'dan Orta Avrupa'ya uzanan büyük bir coğrafyada bulundular. Hem tarihi derinlik, hem coğrafi genişlik Türkçe'nin farklı lehçelerinin veya farklı Türk dillerinin kullanılmasına yol açtı. Bu durumu düşündüğümüzde Türk Halk Edebiyatı denildiğinde çok büyük bir kitleyi göz önünde bulundurmak gerektiğini ve bunun da oldukça meşakkatli ve sorunlu olduğunu görürüz. Dolayısıyla biz bir kısıtlama yapmak zorundayız. Burada halk derken anladığımız şey Osmanlı İmparatorluğu bakiyesi olan Türkiye Türklerini ve edebiyatı deyince de Türkiye Türkçesiyle oluş-

---

[3] Bu konuda bazı araştırmacılar tekke edebiyatını, bazıları âşık edebiyatını tasnif dışında tutarken bazıları tasnife dâhil etmektedir. Ancak farklı görüşleri olmakla beraber genel kabul gören yukarıda verilen tasniftir.

[4] Anonim Halk Edebiyatı'nın Türk Halkbilimi'nin bir şubesi olduğunu ve bu edebiyatın anlaşılabilmesi için ürünlerinin icra edildiği ve oluşturulduğu süreçlerin iyi bilinmesi gerektiğini unutmamalıyız.

[5] *Türkçe Sözlük*, 10. Bs., (Ankara: TDK, 2005), s. 103.

[6] A.e.,s. 835.

[7] Nihat Sami Banarlı, anonim halk edebiyatını tarif ederken 'halk'ın bu anlamını kullanmaktadır: "İslamiyet'ten önce teşekkül eden Türk aydınlar sınıfının halktan ayrı bir disiplinle yeni bir edebiyata başlamaları üzerine (divan edebiyatı) halk toplulukları arasında meydana gelen popüler edebiyat" (*Türk Ansiklopedisi XVIII*, Ankara: MEB, 1970, s. 349).

[8] Dundes Alan, "Halk Kimdir", Çev. Metin Ekici, *Halk biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar*, (Ankara: Milli Folklor Yayınları 2003), s. 2.

[9] Metin Ekici, "Araştırma Yöntemleri", *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, ed. Öcal Oğuz, 4. Bs., (Ankara: Grafiker Yayınları, 2006), s.70-71.

muş metinleri kastediyoruz. Böyle yapmakla hem tarihsel Türk dilleri hem de Türkiye dışında kalan ve bugün Türkî cumhuriyetler olarak adlandırdığımız Türk devletlerini tasnif dışında tutmuş oluyoruz. Edebiyat ise sözlükte; *olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi*[10] şeklinde geçmektedir. Terimsel olarak ise edebiyat; *bir coğrafya veya bir milletin, bir devrin bir sanat veya edebiyat mektebinin edebi mahsullerinin bütününe verilen isimdir.*[11] Sahanın uzmanları ise halk edebiyatını *belli bir geleneğe sahip olan bir grup veya grup üyesi bir kişi tarafından yaratılan, içinde sanat kaygısı ve estetik bir yön bulunan ve bütün grup üyeleri tarafından tanınan ve sahip olunan ve de metni, dokusu ve bağlamı ile iletişimin diğer türlerin ayrılabilen edebi üretimler bütününü üretme ve kullanma tarzı ve bu tarzda üretilmiş yaratmalar bütünü* olarak tanımlamaktadırlar.[12] Bu açıklamalardan sonra 'Anonim Halk Edebiyatı' demekle, Türkiye ve yakın çevresindeki Türkiye Türkçesi konuşan halkların, müşterek duygu düşünce ve hayallerini dile getirdikleri yazanları ve söyleyenleri belli olmayan yazılı ve sözlü metinleri kastettiğimizi belirtebiliriz. [13]

Yukarıda da belirttiğimiz gibi halk edebiyatına yapılan ilk tasnif anonim, aşık ve tekke edebiyatı şeklinde idi. Bu tasnif D. Mehmet Doğan *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*'ne yazdığı "Halk Edebiyatı" maddesinde yeni ve farklı bir tasnif denemesine kadar ufak tefek değişikliklerle devam etti. Doğan'ın Anonim Halk Edebiyatı tasnifi şöyledir:[14]

1- Manzum türler
   a. Türkü
   b. Mani
   c. Ağıt
   d. Destan
   e. İlahi
   f. Ninni
   g. Tekerleme
2- Seyirlik oyunlar
   a. Köy Seyirlik Oyunları
   b. Şehir Seyirlik Oyunları
3- Halk Hikâyeleri
4- Masal ve efsaneler,
5- Atasözleri ve deyimler,
6- Bilmeceler ve fıkralar

---

[10] *Türkçe Sözlük*, s. 600.

[11] Orhan Okay, "Edebiyat" *TDV İslam Ansiklopedisi 10*, (İstanbul: TDV, 1994), s. 395.

[12] Metin Ekici, a.g.m., s. 71-72.

[13] Böyle yapmakla onları yok saymak ve değerlendirme dışında bıraktığımız anlaşılmamalıdır. Yeri geldikçe ve türlerin daha iyi anlaşılmaları için hem tarihsel olarak hem de coğrafi olarak diğer Türk kavimleriyle karşılaştırılarak incelenmesi gerektiğini söylemeliyim.

[14] D. Mehmet Doğan, "Halk Edebiyatı", *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi IV*, yay. haz. Ezel Erverdi, (İstanbul: Dergah Yayınları, 1981), s. 56.

Doğan'dan sonra Anonim Halk Edebiyatı'nı derli toplu bir şekilde tasnif eden Saim Sakaoğlu olmuştur. Konuya kendisinden önceki araştırmacılara göre daha tutarlı ve yeni sayılabilecek bir tarzda yaklaşan Sakaoğlu'nun Anonim Halk Edebiyatı tasnifi şu şekildedir:[15]

1. Anlatma Esası Üzerine Kurulanlar
   a. Masal
   b. Fıkra
   c. Efsane
2. Halk Hikâyeleri
3. Manzum Olarak Kurulanlar
   a. Türkü
   b. Mani
   c. Ninni
   d. Ağıt
   e. Tekerleme
   f. Çocuk sevmeleri
4. Manzum ve mensur şekiller
   a. Bilmece
   b. Atasözü
   c. Deyim
   d. Alkış
   e. Kargış
5. Seyirlik oyunlar
   a. Köy Seyirlik Oyunları
   b. Şehir Seyirlik Oyunları
      i. Kukla
      ii. Meddah
      iii. Ortaoyunu
      iv. Karagöz oyunu[16]

Kanaatimizce bu tasnifte kimi küçük sorunlar bulunmaktadır. Bir anlatı türü olmasına rağmen halk hikâyelerinin anlatma esası üzerine kurulanlar başlıklı bölüme neden konulmadığının bize mantıklı bir açıklamasının yapılması gerekmektedir. Manzum olarak kurulanlar bölümünde ise hem tasnif mantığı bakımından hem de bu başlık altına giren şiirleri kapsamaması bakımından kimi eksiklikler söz konusudur. 'Mani' ile 'Ağıt'ın aynı başlık altında incelenmesi yerine önce kendi arasında tür ve biçim diye ayrıma gidilmesi, daha sonra bu başlıklar altında sıralanmasının daha doğru olacağını düşünmekteyiz. Bu bölümde karşımızı çıkan ikinci husus manzum olduğu halde sıralanan başlıklar altına koymakta sıkıntı çektiğimiz manzumelerin

---

[15] Saim Sakaoğlu, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi XV*, (İstanbul: İSAM, 1997), s. 345–350.

[16] Sahanın uzmanlarından olan ve bu konuda bir de kitap hazırlayan Erman Artun'un tasnifine, Sakaoğlu'nun tasnifinden, maddelerin sıralanmasındaki iki farklılık ile manzum olarak kurulanları nazma dayalı türler ve anlatma esası üzerine kurulanları da nesre dayalı türler şeklinde isimlendirilmesinden başka bir fark olmadığı için yer verilmedi. (*Halk Edebiyatına Giriş*, (İstanbul: Kitabevi, 2004), s. 33–37)

bulunmasıdır. Türlerin ninni ve ağıtla sıralanması bizi konusu aşk, tabiat sevgisi, bir belde veya yeri öven şiirler, yiğitlik şiirleri ile hiciv ve taşlama tarzında yazılmış anonim manzumeleri tasnifte sıkıntı yaşatmaktadır. Bu tarz anonim şiirlerin her birine ağıt veya ninni diyemeyeceğimize göre farklı başlıkların olması kaçınılmazdır. Bu bölümde sorunlu olan bir diğer bölüm de tekerleme ve çocuk sevmeleridir. Örneklere baktığımızda hem manzum hem de mensur olduklarını gördüğümüz bu biçimde söylenen metinlerinin yeri bir sonraki "manzum ve mensur şekiller" adlı bölüm olmalıdır.

Saim Sakaoğlu'ndan sonra yapılan tasniflerden biri de Suat Batur'a aittir. Konusu halk edebiyatı olan bir kitap telif eden Batur'un tasnifi şöyledir:[17]

A. Düz yazıya dayalı türler
   1. Destan
   2. Masal
   3. Efsane (Söylence)
   4. Menkıbe (Söylenti)
   5. Fıkra
   6. Halk Hikâyesi
   7. Atasözü
   8. Seyim
   9. Alkış
   10. Kargış
   11. Diğer kalıplaşmış sözler
      a- Okşama sözleri
      b- Argo sözleri
      c- Sövgü sözleri vs.
   12. Geleneksel halk tiyatrosu
      a. Köy seyirlik oyunlar
      b. Meddah
      c. Kukla
      d. Karagöz
      e. Ortaoyunu

B. Türk Halk Şiiri
   1. Anonim Türk Halk Şiiri
      a. Türkü: Ağıt, ninni vb.
      b. Mâni
      c. Tekerleme
      d. Bilmece

[17] Suat Batur, *Açıklamalı-Örnekli Türk Halk Edebiyatı*, (İstanbul: Altın Kitaplar Yay., 1998), s. 25.

2. Yaratıcısı belli Türk halk şiiri
   a. Âşık tarzı
      i. Hece ölçüsüne dayalı tür ve biçimler: Koşma, varsağı, semâi, destan, güzelleme, koçaklama, taşlama, ağıt, şekî.
      ii. Aruz ölçüsüne dayalı türler: Divan, semâi, kalenderî, Selis, santraç, vezn-i aher vb.
   b. Dinsel-tasavvufi: İlâhi, nefes, nutuk, şathiye, devriye, methiye vb.

İlk başta çok teferruatlı gibi görünse de yakından incelendiğinde bu tasnifin oldukça problemli olduğu hemen fark edilmektedir. Tasniflerde bir standart ve kendi içinde tutarlılık olmadığı için üzerinde fazla durmadan Sakaoğlu'ndan sonra yapılan derli toplu ikinci tasnif olan Albayrak'ın yaptığı tasnife geçeceğiz. Nurettin Albayrak tarafından yapılan tasnif şöyledir:[18]

A. Manzum Olarak Kurulanlar
   a) Nazım biçimlerine göre: Türkü, mâni
   b) Nazım türlerine göre: Ninni, ağıt, güzelleme, koçaklama, taşlama.
B. Nazım-nesir karışık olanlar: Tekerleme, bilmece, atasözü, deyim, alkış, beddua.
C. Anlatıma dayananlar: Masal, fıkra, efsane.
D. Halk Hikâyeleri
E. Seyirlik oyunlar
   a. Köy Seyirlik Oyunları
   b. Şehir Seyirlik Oyunları: Karagöz, ortaoyunu, meddah, kukla.[19]

Albayrak'ın tasnifi ana hatlarıyla Sakaoğlu'nunki gibidir. Sakaoğlu'nun 3. ve 4. sırada verdiği manzum ve manzum-mensur karışık olanlar, Albayrak'da 1. ve 2. sırada verilmiş, manzum olanlar kendi arasında tür ve biçim ayrımına tutulmuş ve türlerde de taşlama, güzelleme ve koçaklama ilave edilmiş, tekerleme ise manzum-mensur karışık olanlar bölümüne konulmuştur. "Anlatma esasına göre kurulanlar" ise "Anlatıma dayalı olanlar" şeklinde değiştirilerek isimlendirmede de ufak tefek değişikliğe gidilmiştir. Özellikle manzum olanların kendi içinde tür ve biçim olarak ayrılması ve türlere taşlama, güzelleme ve koçaklamanın ilave edilmesi Sakaoğlu tasnifinin bazı sıkıntılarını ortadan kaldırmış olduğu gözükmektedir.

Her ikisinde de gördüğümüz halk hikâyelerinin anlatıma dayalı eserler arasında tasnif edilmemesi dikkat çekicidir. Oysa hikâyeler de masal, fıkra ve efsane gibi anlatıma dayalı bir türdür. Âşık hikâyelerinin kendine has farklılıkları olmakla

---

[18] Albayrak, Nurettin, "Türk Halk Edebiyatının Kapsamı Üzerine Deneme", *Journal of Turkish Studies: Türklük Bilgisi Araştırmaları Festschrift in Honor of Orhan Okay I*, 30/1 (2005), s. 113–114.

[19] Nurettin Albayrak makalesinde Âşık Edebiyatını ve Tekke Edebiyatını da halk edebiyatı bünyesinde gördüğü için onları da tasnif etmektedir. Âşık Edebiyatı ile Tekke Edebiyatının müstakil birer edebiyat olarak düşünülmesi gerektiğini düşündüğüm için o konulara hiç girmeyeceğim.

birlikte onlar âşık edebiyatı bahsinde işlenmesi gerektiğinden konunun dışında kalmaktadır. Folklorik olarak masal anlatmakla hikâye anlatmak arasında herhangi bir fark bulunmamaktadır. Hikâyelerde de bir anlatıcı ve dinleyenler bulunmaktadır. Aynı dinleyici gurubuna aynı anlatıcı tarafından efsane ve fıkra anlatıldığını da düşündüğümüzde ayrı ayrı tasnif edilmelerinde farklı bir gerekçenin bulunması gerekmektedir.

Tasnifin bütününe baktığımızda aralarında ortak özellik bulunmayan bir tür olarak da seyirlik oyunları görürüz. Kukla, Karagöz ve orta oyunlarının oluşumunda ve sergilenmesinde halkın doğrudan herhangi bir katkısı bulunmamaktadır. Ülke genelinde yaygın olmamaları ve icracılarının da profesyonel olmaları konunun diğer önemli noktalarıdır. Dolayısıyla bunlar bu tasnifin dışında tutulmalı ve halkbilim içinde değerlendirilmelidir. Köy seyirlik oyunlarının özellikle köylülerin doğayı tanıma veya onunla irtibata geçmek için uyguladığı ritüellerden bozularak oyunlaştığı düşünüldüğünde edebiyattan daha çok sosyolojinin ve antropolojinin konusu olmakta, bu halleriyle de halkbilim altında incelenmesi gerekmektedir. Halk dansları, halk eğlenceleri, halk festivalleri gibi halk oyunları şeklinde değerlendirilmeli ve anonim halk edebiyatının dışında tutulmalıdır. Tiyatronun edebi bir tür olduğunu düşünüp bu tür oyunların da iptidai tiyatro oldukları söylenebilir. Tiyatro ile aralarında görünümde benzerlik olmasına karşın en azından büyük bölümün yapılarında ve işleyişlerinde bir benzerlik söz konusu değildir. Dolayısıyla seyirlik oyunların, halkbilim altında, halk edebiyatının dışında değerlendirilmesi gerektiğini düşündüğümüzü bir kez daha belirtmek isterim.

Sakaoğlu ve Albayrak tasniflerinden farklı olan bir başka tasnife göre, önce edebiyat ve halkbilim olarak iki başlığa ayrılmakta,[20] daha sonra da her biri şu şekilde tasnif edilmektedir:[21]

A. Anonim halk edebiyatı
   1. Manzum ürünler
   2. Mensur ürünler
   3. Manzum-mensur karışık ürünler

B. Halkbilim
   1. Halk edebiyatı ve tiyatrosu
   2. Halk müziği ve oyunları
   3. Gelenek, görenek ve inançlar
   4. Maddi kültür ve el sanatları
   5. Halk bilgisi

---

[20] Bununla birlikte folklor ve halk edebiyatındaki sınırları belirlemek kolay bir iş değildir. "Halk edebiyatı deyince akla eski destanlar, atasözleri, hikâyeler, masallar, bilmeceler, tekerlemeler, türküler maniler, ağıtlar, ilahiler, karagöz ve ortaoyunu gibi halk temsilleri gelir. Bunlar ise birer folklor ürünüdür. Halk çevrelerince beslenip değerlendirilen ürünler vardır ki bunlar da halk edebiyatıdır. Halk edebiyatı ile folklorun sınırlarını çizmek ise kolay değildir." Agah Sırrı Levend, *Türk Edebiyatı Tarihi I*, 3. Bs., (Ankara: TTK, 1988), s. 35

[21] Mehmet Açа, E. Müge Ercan, "Anonim Halk Edebiyatı", *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, ed. M. Öcal Oğuz, 4. Bs., (Ankara: Grafiker Yayınları, 2006), s. 114.

Diğerlerine göre kendi içinde daha tutarlı olan bu tasnifte ağıt yakma biçimi, söylenmesi halkbilimin konusu olmakta, bizzat ağıtın kendisi ise edebiyata girmektedir. Bir başka örnek olarak gelenek, görenek ve inançları verebiliriz. Kına düğününde yerine getirilen kalıplaşmış uygulamalar halkbilimin konusu olurken kına türkülerinin metinleri, ama sadece metinleri edebiyata girmektedir. Ancak bu metinlerin tahlili esnasında metnin amacının anlaşılması ve metni daha iyi açıklayabilmek için bu tür bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Ötesi halkbilimin konusuna girmektedir.

Bunların yanında halk edebiyatının sadece şiir bölümüne göre yapılan tasnifler de bulunmaktadır. Tasnife göre; anonim halk, âşık ve tekke şiiri olmak üzere önce üç ana başlığa, daha sonra da anonim halk şiiri kendi arasında mani ve türkü şeklinde ayrılmaktadır.[22] Bu tasnifin daha geniş hali ise Doğan Kaya tarafından; mani, türkü, ağıt, ninni, düzgü, bilmece, tekerleme şeklinde herhangi bir tasnif mantığına bağlı kalınmadan yapılmıştır.[23]

Sadece şiiri alan tasnifler edebiyatın mensur kısmını dışarıda bıraktığı için eksik kalmaktadır. Anonim halk nesri veya şiiri yerine halk edebiyatı olarak bir bütün halinde incelenmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Bunların yanında başka sorunlu bölümler de vardır. Manzum olan bir metin önce kendi içinde tür ve biçim olarak ikiye ayrılması gerekir. Çünkü mani ve ninni aynı kategoriye giren türler değildir. Ninnilerin genellikle mani biçiminde olması bu tasnifi izahta bizi güç durumda bırakmaktadır. Birinde biçime bakılırken diğerinde muhtevaya bakılmaktadır. Şiir başlığı altında bilmece veya tekerleme dediğimizde tüm tekerleme ve bilmecelerin şiir olduklarını kabul ediyoruz. Oysa tekerlemeler mensur ve manzum şekilleri olan türlerdir. Dolayısıyla Kaya'nın isimlendirmesinde ve tasnifinde sorunlar bulunmaktadır.

Saim Sakaoğlu, Ali Berat Alptekin'le birlikte yazdıkları bir makalede anonim halk edebiyatını kendisinin ilk tasnifine göre oldukça farklı bir şekilde yapmaktadır. Söz edilen tasnif şu şekildedir:[24]

1. Anonim halk şiiri
   a. Ninni
   b. Mani
   c. Tekerleme
   d. Türkü
   e. Ağıt
2. Anonim halk nesri
   a. Masal

---

[22] Nevzat Gözüaydın, "Anonim Halk Şiiri Üzerine", *Türk Dili Türk Şüri Özel Sayısı III (Halk Şüri)*, LVII/445–450 (Ocak-Haziran 1989), s. 3–104.

[23] Doğan Kaya, *Anonim Halk Şüri*, 2. Bs., (Ankara: Akçağ Yayınları, 2004).

[24] Saim Sakaoğlu, Ali Berat Alptekin, *a.g.e.*, s. 587-611.

b. Fıkra
c. Efsane
d. Halk Hikâyeleri

3. Kalıplaşmış ifadeler
   a. Atasözleri
   b. Deyimler
   c. Bilmeceler
   d. Ölçülü sözler
   e. Alkışlar-Kargışlar

Şüphesiz Sakaoğlu ve Alptekin'in bu tasnifi daha önce yapılan tasniflere göre daha tutarlıdır. Bununla birlikte bize sorunlu görülen bir takım yönleri de vardır. Halk şiirinin bir bütün halinde değerlendirilmesi, biçim ve tür ayırımına gidilmemesi bir takım sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Tüm tekerlemelerin manzum olmaması, mensur olanların sayısısının da en az manzum kadar olması bu başlık altında incelenmemesini düşündürmektedir. Ayrıca tekerlemelerin diğerleriyle bir benzerliği bulunmadığı için kalıplaşmış ifadeler bölümünde yer almasının daha doğru olacağını düşünmekteyiz.

Edebiyatı türlere ayırma gayreti oldukça eskidir ve türlerin tanımlanması da tarih boyunca problemli olmuştur.[25] Özellikle bilinen ilk örneklerinden bu yana aynı coğrafya ve aynı medeniyet dairesinde kalan lineer bir gelişme gösteren Batı edebiyatı için bile türlerin tasnifi meselesinin büyük mesele oluşu, neredeyse dünyanın bir ucundan diğer ucuna gelen ve birkaç medeniyet dairesine girip çıkan Türklerin edebiyatı için çok daha güç olmaktadır. Bir türkü bazen bir tür bazen de biçim olabilmektedir. Lirik diye ayrım yaptığımızda manzum olmasına rağmen destanları başka bir başlıkta sınıflandırmamız gerekebilir. Tasnifin kolay bir iş olmadığının farkındayız. Buna rağmen yukarıda açıklamaya çalıştığımız hususlar doğrultusunda biz de anonim halk edebiyatı tasnifi önerisinde bulunma cüretini göstereceğiz.

Anonim Halk Edebiyatı

1. Mensur olanlar[26]
   a. Masal
   b. Halk Hikâyeleri[27]
   c. Efsane

[25] Özellikle Batı edebiyatında tür ve tasnif meselesi için bk. Süheyla Bayrav, *Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi*, (İstanbul: Multiingual Yay., 1999), s. 130-133.

[26] Anlatma dediğimizde manzum olanları da söyleme esasına diye adlandırmamız gerekmektedir. O zaman hem mensur hem manzum olanlar dışarıda kalmaktadır. Anlatma ve söyleme gibi tasnifler bir başka bakış açısına göre yapıldıkları için burada tercih edilmemiştir.

[27] Anlatıcı değişmekle birlikte hikâyenin muhtevası değişmediği için meddahların ve âşıkların anlattıkları kimi hikâyeler de bu başlık altında incelenebilir.

d. Fıkra

2. Manzum olanlar
   a. Biçimine göre:
      i. Mani
      ii. Türkü[28]
   b. Türüne göre:
      i. Ninni
      ii. Ağıt
      iii. Güzelleme
      iv. Koçaklama
      v. Taşlama
3. Manzum-mensur olanlar[29]
   a. Bilmeceler
   b. Tekerlemeler
   c. Atasözü
   d. Deyim
   e. Kalıplaşmış sözler:
      i. Alkış-kargış
      ii. Günlük dilde söylenenler: Çocuk sevmeleri, argo-küfürlü sözler, iyi niyet dilekleri vs.)

Yukarıda önerdiğimiz tasnifin mutlaka eleştirilecek yönleri bulunacaktır. Bizim burada yapmaya çalıştığımız konunun önemine dikkat çekmek ve daha önce yapılan tasniflerden de yararlanarak yeni bir tasnif önerisinde bulunmaktır. Folklorun canlı olması ve gelenek içinde gelişerek değişmesi tasniflerdeki değişiklikleri zaruri kılacaktır. Zaman içinde yapılacak araştırmalar tasnifin daha kuşatıcı ve sınırlayıcı olmasını sağlayacaktır. Bu konuda bir tartışmanın başlaması ve sonunda herkesin kabul edeceği bir tasnifin yapılması en büyük arzu ve temennimizdir.

[28] Türkü tasnifi manzum türler içinde en problemli olanıdır. Bunda türkülerin ezgiden bağımsız olmamaları ve isimlendirmelerinde ezgilerinin mühim rol oynaması en büyük nedendir. Bu yönüyle türkü bazen hem biçim hem türsel özellikler göstermektedir.

[29] Bu bölümü buraya almakla birlikte kafamda soru işaretleri bulunmaktadır. Çünkü burada yer alan sözlerin edebiyatla olan ilgileri tartışmalıdır.

KAYNAKÇA

Açа, Mehmet, Ercan, E. Müge: "Anonim Halk Edebiyatı", *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, ed. M. Öcal Oğuz, 4. Bs., Ankara: Grafiker Yayınları, 2004, ss. 113-168.

Alan, Dundes : "Halk Kimdir", Çev. Metin Ekici, *Halk biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar*, Ankara: Milli Folklor Yayınları 2003, ss. 1-30.

Artun, Erman : *Halk Edebiyatına Giriş*, İstanbul: Kitabevi, 2004.

Banarlı, Nihat Sami: "Halk Edebiyatı", *Türk Ansiklopedisi XVIII*, Ankara: MEB, 1970, s. 349.

Batur, Suat : *Açıklamalı-Örnekli Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul: Altın Kitaplar Yay., 1998.

Bayrav, Süheyla : *Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi*, İstanbul: Multiingual Yay., 1999.

Doğan, D. Mehmet: "Halk Edebiyatı", *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi IV*, yay. haz.. Ezel Erverdi, (İstanbul: Dergah Yayınları, 1981), s. 56-58.

Ekici, Metin : "Araştırma Yöntemleri", *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, ed. Öcal Oğuz, 4. Bs., Ankara: Grafiker Yayınları, ss. 69-112.

Gözüaydın, Nevzat: "Anonim Halk Şiiri Üzerine", *Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı III (Halk Şiiri)*, LVII/445-450 (Ocak-Haziran 1989), s. 3-104.

Günay, Umay : "Anonim Halk Edebiyatı", *Büyük İslam Tarihi XIV*, İstanbul: Çağrı Yayınları, 1995, s. 524.

Kaya, Doğan : *Anonim Halk Şiiri*, 2. Bs., Ankara: Akçağ Yayınları, 2004.

Levend, Agah Sırrı: *Türk Edebiyatı Tarihi I*, 3. Bs., Ankara: TTK, 1988.

Nurettin, Albayrak: "Türk Halk Edebiyatının Kapsamı Üzerine Deneme", *Journal of Turkish Studies: Türklük Bilgisi Araştırmaları Festschrift in Honor of Orhan Okay I*, 30/1 (2005), s. 113-114.

Okay, Orhan : "Edebiyat" *TDV İslam Ansiklopedisi 10*, İstanbul: TDV, 1994, s. 395-397.

Sakaoğlu, Saim : *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi XV*, (İstanbul: İSAM, 1997), s. 345–350.

Türkçe Sözlük : 10. Bs., Ankara: TDK, 2005.

BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİN 10. ve 11. SINIF KİMYA DERS KİTAPLARI VE KİMYA DERS MÜFREDATINDA TEMSİL EDİLME DURUMLARI*

Yrd. Doç. Dr. Özlem KORAY
Karaelmas Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi

Arş. Gör. Habibe BAHADIR
Karaelmas Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi

Arş. Gör. Mustafa Serdar KÖKSAL
Karaelmas Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi

ÖZET

Bu çalışma, bilimsel süreç becerilerinin, 10. ve 11. sınıf kimya ders kitaplarında ve kimya müfredatında ne kadar yer aldığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada; 10. ve 11. sınıf kimya ders kitabında yer alan konular bilimsel süreç becerileri açısından içerik analizi yöntemiyle tek tek ele alınmış ve konuların hangi bilimsel süreç becerisini temel aldığı ortaya konmuştur. Ders kitapları için yapılan işlem 10. ve 11. sınıf kimya müfredatı için de yapılmıştır. Müfredatın içeriğini oluşturan konular bilimsel süreç becerileri açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; bilimsel süreç becerileri açısından incelenen kimya ders kitaplarının, kimya müfredatlarına tam olarak uygunluk göstermediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Süreç Becerileri, Ders Kitabı, Müfredat

THE STATES OF BEING REPRESENTED OF SCIENCE PROCESS SKILLS IN THE 10th AND 11th GRADE CHEMISTRY COURSE BOOKS AND CHEMISTRY CURRICULUMS

ABSTRACT

This study has been conducted to identify how much space has been allocated to the science process skills in the chemistry textbooks and curriculums for grades 10 and 11. For this purpose, content analysis technique has been used by means of cross-checking the chemistry textbooks for grades ten and eleven with the curriculum for the same

* Bu çalışma VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

grades and the results of this analysis have been conveyed. According to the results obtained through research findings, it has been concluded that the chemistry textbooks, which have been scrutinized in terms of the science process skills, do not fully overlap with the chemistry curriculum.

Keywords: Science Process Skills, Textbook, Curriculum

1. GİRİŞ

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizdeki temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur. Başka bir deyişle, ezberden çok, kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreci ile ilgili becerileri gerektirir (Kaptan, 1999).

Oğuzkan'a göre, fen bilimleri iki grup öğeyi içermektedir: Bilimsel bilgiler ve bu bilimsel bilgileri edinme yolları. Bilimsel bilgiler, fen bilimlerinin içerdiği geçerli ve dayanıklı bilgiler olup, olgusal önermeleri, genellemeleri, hipotezleri, teorileri, ilke ve yasaları içerir. Bilgi edinme yolları ise; bilimsel tutumlar ve bilimsel süreç becerileri olarak iki gruba ayrılabilirler. Bilimsel tutumlar, fen bilimleri ile uğraşan kimselerde yani bilim adamlarında bulunması gereken özelliklerdir. Bunların en önemlileri, meraklılık, alçak gönüllülük, başarısızlıktan yılmamak, açık fikirlilik, doğruluk vb. özelliklerdir (Akt: Taşar, Temiz ve Tan, 2002). Bilimsel süreç becerileri fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenimlerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını arttıran, ayrıca araştırma yol ve yöntemleri kazandıran temel becerilerdir. (Kaptan, 1999). Sürecin bir anlamı Gagne'nin de belirttiği gibi, çocuklara öğretilenlerin bilim adamlarının yaptıklarına (bilimsel etkinliklerde geçtikleri sürece) benzer olması gerektiği düşüncesine dayanır. Ancak buradan herkesi bilim adamı yapmaya çalışmak gibi bir sonuç çıkarılmamalıdır. Buradan çıkarılacak sonuç, bilimi anlayabilme koşulunun dünyaya bilim adamı gibi bakıp, onunla bilim adamı gibi uğraşmaya bağlı olduğudur (Akt: Arslan ve Tertemiz, 2004).

Bu beceriler şu şekilde sınıflandırılabilir (Temiz, 2001);

Temel Beceriler
Gözlem Yapma
Ölçme
Karşılaştırma ve Sınıflandırma
Verileri Kaydetme
Sayı ve Uzay İlişkileri

Nedensel Beceriler
Önceden Kestirme
Değişkenleri Belirleme
Verileri Yorumlama
Sonuç Çıkarma

Deneysel Beceriler
Hipotez Kurma

Verileri Kullanma ve Model Oluşturma
Karar Verme
Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme
Deney Tasarlama
Deney Yapma

Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, cevaplar bulma ve meraklarını giderme olanağı verir. Araştırma becerileri öğrencilerin sadece fen hakkında birtakım bilgileri öğrenmelerini sağlamaz, aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesi onların mantıklı düşünmelerine ve makul sorular sorup cevaplar aramalarına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olur. Günlük hayatımızda karşılaştığımız birçok durum fizik veya kimya ile ilgilidir. Bireylerin kendi yaşantılarını inceleyen olayların okulda öğrendikleri bilgiler ile ilişkisini kavramaları, onların bilimsel okur-yazar olmalarına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Eğer okullarda bu ilişki kurulamazsa; teknolojinin egemen olduğu günümüzde, bireyler daha kolay bir yaşantı için gerekli bilgi ve beceriler kazanmayabilirler (Temiz, 2001).Öğrencilerin bilgiye ulaşabilmesi için bu becerilere sahip olmaları gerekir. Aslında bu beceriler onların doğasında vardır, önemli olan onlara verilen eğitimle var olan bu becerileri yok etmemek, geliştirmektir (Çepni vd.,1996).

Fen eğitiminde öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenirler. Bunun için fen eğitiminde laboratuar etkinlikleri gereklidir ve bu etkinliklerle öğrenci bilimsel süreç becerilerini kazanabilir. Fen bilimleri dersinde laboratuar çalışmaları konunun daha kolay anlaşılmasını sağlar. Deneyi planlamada, kendi bilgilerini kullanmada öğrenciye tecrübe kazandırır. Öğretim sırasında öğrenciler gözlem yapar, ayrıntılı bilgi alır. Ayrıca öğrencilerin fen derslerine karşı ilgilerini artırır (Blosser, 1990'dan Akt: Özdemir, 2004)

Yılmaz ve arkadaşları (1998) lise 11. sınıf, kimya 3 ders kitaplarının kimya eğitimine uygunluğunu araştırmıştır. Lise 11. sınıf Kimya III Ders Kitaplarından; Ankara ilinde çeşitli orta öğretim kurumlarında eğitim aracı olarak kullanılan ve araştırmacılar tarafından seçilen altı farklı örnek içerik, anlatım biçimi, öğrenci ilgi ve beklentilerine uygunluk düzeyi, görünüş - boyutlar yönüyle incelenmiş ve paralel olarak aynı değerlendirme hazırlanan sorularla 50 kimya öğretmenine yaptırılmıştır. Çalışmaları kimya öğretmenlerinin değerlendirme verileri ile desteklenmiştir. Buna göre öğrencilerin orta öğretimde kullandıkları Kimya III Ders Kitaplarının yeniden düzenlenmesi, eksiklerin saptanıp ÖSS ve ÖYS sınavlarında çıkan soruları cevaplamaya yönelik bilgi ve uygulamalarla zenginleştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Morgil ve Yılmaz (1999) kimya II ders kitaplarını öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmiştir. Lise 10. Sınıf Kimya II ders kitaplarından 6 farklı örnek seçilerek içerik, anlatım biçimi, öğrenci ilgi ve beklentilerine uygunluk düzeyi, görünüş-boyutlar yönüyle incelenmiştir. Kimya II ders kitaplarının aynı yönlerden değerlendirilmesi için anket soruları hazırlanmış ve bu sorular 50 kimya öğretmeni ile 100 Lise II. sınıf öğrencisine sorulmuş ve yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenler okuttukları ders kitaplarını yeterli bulmamaktadırlar.

Ders kitaplarının klasik, gereksiz bilgilerden acilen arındırılması gerekmektedir. Söz konusu ders kitapları fen programlarının amaçlarına uyularak ülkemizin özellikleri, toplumun istek ve ihtiyaçları göz önüne alarak geliştirilmelidir. Ders kitaplarında deneysel çalışmalara özellikle daha fazla ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin kimyadaki bilgilerin soyut olmadığını, aksine yaşantımızla doğrudan ilgili olduğunu algılayabilmeleri ve bu düşünce ile gerekli bilgileri öğrenmeleri gerekmektedir.

Morgil, Yılmaz ve Yavuz (2002) yaptıkları çalışmada öğrencilerin kimya kavramlarını temel kimya ders kitaplarından öğrenme ve anlama düzeylerini incelemişlerdir. Temel Kimya dersinde verilen temel kavramların öğrenciler tarafından tam ve doğru olarak anlaşılma düzeylerini saptamak amacıyla 2001-2002 öğretim yılı, güz döneminde Hacettepe Üniversitesi, Kimya Eğitimi, Fizik Eğitimi ve Biyoloji Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 81 öğrenciye çeşitli temel kimya kavramlarını içeren 10 soruluk bir Kimya Başarı Testi uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin, temel kimya dersi kapsamında bulunan temel kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptamışlardır.

Bu çalışma, bilimsel süreç becerilerinin, 10. ve 11. sınıf kimya ders kitabında ve 10. ve 11. sınıf kimya müfredatında ne kadar yer aldığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

1. 1. Problem Cümlesi

Bilimsel Süreç Becerileri 10. ve 11. sınıf kimya ders kitaplarında ve aynı sınıf düzeylerine ait kimya müfredatında ne oranda yer almaktadır?

1. 2. Alt Problemler

1. Bilimsel süreç becerilerinin 10. sınıf kimya ders kitabında ve müfredatında temsil edilme durumları nedir?

2. Bilimsel süreç becerilerinin 11. sınıf kimya ders kitabında ve müfredatında temsil edilme durumları nedir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada; 10. ve 11. sınıf kimya ders kitabında yer alan konular bilimsel süreç becerileri açısından içerik analizi yöntemiyle tek tek ele alınmış ve konuların hangi bilimsel süreç becerisini temel aldığı ortaya konmuştur. Bu çerçevede temel, nedensel ve deneysel beceriler olarak sınıflandırılan 15 adet bilimsel süreç becerisi yoklanmıştır. Ders kitapları için yapılan işlem üç liseden alınan 10. ve 11. sınıf kimya müfredatları için de yapılmıştır.

2.1. Veri Toplama Araçları

Çalışmada bilimsel süreç becerilerinin kimya ders kitabı ve müfredatında temsil edilme durumlarını ortaya koymak için; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 10. ve 11. sınıf kimya ders kitapları ve Ereğli Lisesi, Ereğli Süper Lisesi ve Hacı Kadri Yılmaz Liselerinin müfredatları kullanılmıştır (M.E.B. Orta Öğretim

Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği'nin 6. maddesi uyarınca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kazanım düzeyinde onaylanmış ortak bir müfredat olmadığı için adı geçen liselerin müfredatları kullanılmıştır). Bu dokümanlar bilimsel süreç becerileri açısından içerik analizi yöntemiyle incelemeye tabi tutulmuştur.

2. 2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin elde edilmesi için 10. ve 11. sınıf kimya ders kitapları ve müfredatları içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bunun için kimya ders kitapları bilimsel süreç becerilerine göre konu konu incelenmiştir. Araştırmada 3 araştırmacı çalışmış olup her araştırmacının yaptığı kodlamalar daha sonra bir araya getirilerek genel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur ve birbiriyle tutarlı bir veri dizisi elde edilmiştir. Her konuda hangi bilimsel süreç becerisinin ne oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu beceriler ünite ünite toplanmış ve sonunda genel toplam alınmıştır. Son olarak her bir bilimsel süreç becerisinin genel toplam sayısına oranları hesaplanarak frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur.

Kimya ders kitabı için yapılan işlemler 10. ve 11. sınıf kimya müfredatlarına da uygulanmış ve aynı şekilde yüzdeler hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

1. Alt probleme ilişkin bulgular

Birinci alt problemle ilgili olarak bilimsel süreç becerilerinin 10. sınıf kimya ders kitabında ve kimya ders müfredatında temsil edilme durumlarıyla ilgili bulgular tablo 3.1 ve 3.2'de verilmiştir.

3.1. BSB'nin 10. sınıf kimya ders kitabında temsil edilme durumlarıyla ilgili genel toplam verileri.

	BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ																
ÜNİTE ADI	GÖZLEM YAPMA	ÖLÇME	KARŞILAŞTIRMA VE SINIFLANDIRMA	VERİLERİ KAYDETME	SAYI VE UZAY İLİŞKİSİ	ÖNCEDEN KESTİRME	DEĞİŞKENLERİ BELİRLEME	VERİLERİ YORUMLAMA	SONUÇ ÇIKARMA	HİPOTEZ KURMA	VERİLERİ KULLANMA VE MODEL OLUŞTURMA	KARAR VERME	DEĞİŞKENLERİ DEĞİŞTİRME VE KONTROL ETME	DENEY TASARLAMA	DENEY YAPMA	**TOPLAM**
Maddenin Gaz Hali	4	3	1		6			4	5							23
Kimyasal Reaksiyonlar	1		3		2			1	1							8
Maddenin Yoğun Fazları	6	5	8	2	1			2						2	2	28
Radyoaktivite	4		3		2			3	3							15
Kimyasal Reak. ve En.	2	2	3	1	3			3	1						1	16
Kimyasal Reak. Hızları	7	2	3	2	4		1	2	6						2	29
Kimyasal Reak. Denge	4	2	2	1	3			4	2						1	19
Çözünürlük Dengeleri	7		5	1	2			2	2				1		1	21
Asitler ve Bazlar	3	1	7	1	3	1		1	1						1	19
TOPLAM	38	15	35	8	26	1	1	22	21	0	0	0	1	2	8	**178**

Tablo 3.1'e göre 10. sınıf kimya ders kitabındaki bilimsel süreç becerileri incelendiğinde; "Gözlem Yapma" becerisi 38, "Ölçme" becerisi 15, "Karşılaştırma ve Sınıflandırma" becerisi 35, "Veri Kaydetme" becerisi 8, "Sayı ve Uzay İlişkisi" be-

cerisi 26, "Verileri Yorumlama" becerisi 22, "Sonuç Çıkarma" becerisi 21, "Deney Tasarlama" becerisi 2 ,"Deney Yapma" becerisi 8 yerde tespit edilmiştir. "Önceden Kestirme", "Değişkenleri Belirleme" ve "Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme" becerileri ders kitabında ise 1'er yerde tespit edilmiştir. "Hipotez Kurma", "Verileri Kullanma ve Model Oluşturma" ve "Karar Verme" becerileri, ders kitabında hiç gözlemlenmemiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde 10. sınıf kimya ders kitabındaki bilimsel süreç becerilerinin toplam 178 yerde tespit edildiği görülmektedir.

3.2. BSB'nin 10. sınıf kimya müfredatında temsil edilme durumlarıyla ilgili genel toplam verileri.

	BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ															
ÜNİTE ADI	GÖZLEM YAPMA	ÖLÇME	KARŞILAŞTIRMA VE SINIFLANDIRMA	VERİLERİ KAYDETME	SAYI VE UZAY İLİŞKİSİ	ÖNCEDEN KESTİRME	DEĞİŞKENLERİ BELİRLEME	VERİLERİ YORUMLAMA	SONUÇ ÇIKARMA	HİPOTEZ KURMA	VERİLERİ KULLANMA VE MODEL OLUŞTURMA	KARAR VERME	DEĞİŞKENLERİ DEĞİŞTİRME VE KONTROL ETME	DENEY TASARLAMA	DENEYYAPMA	**TOPLAM**
Maddenin Gaz Hali	2	3	2	2	2			2			2				2	17
Kimyasal Reaksiyonlar		1	1		1	1										4
Maddenin Yoğun Fazları	2	1	1				1				1					6
Radyoaktivite	1		3		1											5
Kimyasal Reak. ve En.	1	1	2				1	1	1							7
Kimyasal Reak. Hızları	3	3		2	2		1	2	3						2	18
Kimyasal Reak. Denge	1	5		2		2		1		1						12
Çözünürlük Dengeleri	1		2		1			1	1							6
Asitler ve Bazlar	1		3							1	1					6
TOPLAM	12	14	14	6	7	3	3	7	5	2	4	0	0	0	4	**81**

Tablo 3.2'ye göre 10. sınıf kimya müfredatındaki bilimsel süreç becerileri incelendiğinde; "Gözlem Yapma" becerisi 12, "Ölçme" becerisi 14, "Karşılaştırma ve Sınıflandırma" becerisi 14, "Veri Kaydetme" becerisi 6, "Sayı ve Uzay İlişkisi" becerisi 7, "Önceden Kestirme" ve "Değişkenleri Belirleme" becerileri 3'er, "Verileri Yorumlama" becerisi 7, "Sonuç Çıkarma" becerisi 5, "Hipotez Kurma" becerisi 2, "Verileri Kullanma ve Model Oluşturma" ve "Deney Yapma" becerileri 4'er yerde tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerinden "Karar Verme", "Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme" ve "Deney Tasarlama" becerilerine 10. sınıf kimya müfredatında hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.2 incelendiğinde 10. sınıf kimya ders müfredatındaki bilimsel süreç becerilerinin toplam 81 yerde tespit edildiği görülmektedir.

Alt probleme ilişkin bulgular

İkinci alt problemle ilgili olarak bilimsel süreç becerilerinin 11. sınıf kimya ders kitabı ve kimya ders müfredatında temsil edilme durumlarıyla ilgili bulgular tablo 3.3 ve 3.4'de verilmiştir. Ayrıca bilimsel süreç becerilerinin 10. ve 11. sınıflarına göre temsil edilme yüzdeleri toplu olarak Tablo 3.5' de verilmiştir.

3.3. BSB'nin 11. sınıf kimya ders kitabında temsil edilme durumlarıyla ilgili genel toplam verileri.

Tablo 3.3'e göre 11. sınıf kimya ders kitabındaki bilimsel süreç becerileri incelendiğinde; "Gözlem Yapma" becerisi 18, "Ölçme" becerisi 7, "Karşılaştırma ve Sınıflandırma" becerisi 39,"Veri Kaydetme" becerisi 7, "Sayı ve Uzay İlişkisi" becerisi 50, "Değişkenleri Belirleme" becerisi 2, "Verileri Yorumlama" becerisi 7, "Sonuç Çıkarma" becerisi 8, "Deney Yapma" becerisi 7 yerde tespit edilmiştir. "Önceden Kestirme", "Verileri Kullanma ve Model Oluşturma", "Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme" becerileri 1'er yerde tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerinden "Hipotez Kurma", "Karar Verme" ve "Deney Tasarlama" becerilerine ders kitabında hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

	BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ															
	GÖZLEM YAPMA	ÖLÇME	KARŞILAŞTIRMA VE SINIFLANDIRMA	VERİLERİ KAYDETME	SAYI VE UZAY İLİŞKİSİ	ÖNCEDEN KESTİRME	DEĞİŞKENLERİ BELİRLEME	VERİLERİ YORUMLAMA	SONUÇ ÇIKARMA	HİPOTEZ KURMA	VERİLERİ KULANMA VE MODEL OLUŞTURMA	KARAR VERME	DEĞİŞKENLERİ DEĞİŞTERME VE KONTROL ETME	DENEY TASARLAMA	DENEYYAPMA	**TOPLAM**
Yükseltgenme ve İndirgenme Reak.	4		1				1	3	3				1		2	15
Kimyasal Bağlar	2		3	4	8			4	5							26
Organik Kimya	1	1	1	1	1											5
Hidrokarbonlar	5	2	11	2	10		1								1	32
Alkoller ve Eterler	1	1	5		3										1	11
Aldehitler ve Ketonlar	1	1	6		8										1	17
Karboksilli Asitler	1	1	4		3						1				1	11
Esterler	2	1	4		3	1									1	12
Karbonhidratlar	1		2		3											6
Alifatik Amonyaklar			1		4											5
Aromatik Bileşikler			1		7											8
TOPLAM	18	7	39	7	50	1	2	7	8	0	1	0	1	0	7	**148**

Tablo 3.3 incelendiğinde 11. sınıf kimya ders kitabındaki bilimsel süreç becerilerinin toplam 148 yerde tespit edildiği görülmektedir.

3.4. BSB'nin 11. sınıf kimya müfredatında temsil edilme durumlarıyla ilgili genel toplam verileri.

Tablo 3.4'e göre 11. sınıf kimya müfredatındaki bilimsel süreç becerileri incelendiğinde; "Gözlem Yapma" becerisi 12, "Ölçme" becerisi 7, "Karşılaştırma ve Sınıflandırma" becerisi 29, "Veri Kaydetme" becerisi 7 , "Sayı ve Uzay İlişkisi" becerisi 4, "Önceden Kestirme" becerisi 17, "Değişkenleri Belirleme" becerisi 2, "Verileri Yorumlama" becerisi 9, "Sonuç Çıkarma" becerisi 7, "Hipotez Kurma" becerisi 2, "Verileri Kullanma ve Model Oluşturma" becerisi 5, "Deney Yapma" becerisi 8 yerde tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerinden "Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme", "Karar Verme" ve "Deney Tasarlama" becerilerinin kimya müfredatında hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Tablo 3.4 incelendiğinde 11. sınıf kimya ders müfredatındaki bilimsel süreç becerilerinin toplam 109 yerde tespit edildiği görülmektedir.

Bilimsel süreç becerilerinin 10. ve 11. sınıflarına göre temsil edilme yüzdeleri toplu olarak Tablo 3.5' de verilmiştir.

	BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ															
ÜNİTE ADI	GÖZLEM YAPMA	ÖLÇME	KRŞLAŞ. VE SINIFLANDIRMA	VERİLERİ KAYDETME	SAYI VE UZAY İLİŞKİSİ	ÖNCEDEN KESTİRME	DEĞİŞKENLERİ BELİRLEME	VERİLERİ YORUMLAMA	SONUÇ ÇIKARMA	HİPOTEZ KURMA	VERİLERİ KULANMA VE MODEL OLUŞTURMA	KARAR VERME	DEĞİŞKENLERİ DEĞİŞTERME VE KONTROL ETME	DENEY TASARLAMA	DENEYYAPMA	**TOPLAM**
Yükseltgenme ve İndirgenme reak.	1	1	3	1	1	1	2	1	1	2					1	15
Kimyasal Bağlar			1		2	5					1					9
Organik Kimya		1	1	1				1							1	5
Hidrokarbonlar			11		1	1										13
Alkoller ve Eterler	1		4	1		3		2	1						1	13
Aldehitler ve Ketonlar	4	1	2			1		1	1		1				1	12
Karboksilli Asitler	3	3	1	3		2		3	3		1				3	22
Esterler	2	1	3	1		1		1	1		1				1	12
Karbonhidratlar	1		1			1										3
Alifatik Amon-yaklar			2								1					3
Aromatik Bileşikler						2										2
TOPLAM	12	7	29	7	4	17	2	9	7	2	5	0	0	0	8	**109**

3.5. Bilimsel süreç becerilerinin 10. ve 11. sınıf kimya kitapları ve müfredatlarına göre temsil edilme yüzdeleri

3.6.

Bilimsel Süreç Becerileri	**10. sınıf kitap %**	**10. sınıf müfredat %**	**11. sınıf kitap %**	**11. sınıf müfredat %**
Gözlem Yapma	21,35	14,81	12,16	11
Ölçme	8,43	17,28	4,73	6,42
Karşılaştırma ve Sınıflandır-ma	19,66	17,28	26,35	26,61
Verileri Kaydetme	4,49	7,41	4,73	6,42
Sayı ve Uzay İlişkisi	14,61	8,64	33,78	3,67
Önceden Kestirme	0,56	3,7	0,68	15,6
Değişkenleri Belirleme	0,56	3,7	1,35	1,83
Verileri Yorumlama	12,36	8,64	4,73	8,26
Sonuç Çıkarma	11,8	6,17	5,41	6,42
Hipotez Kurma	-	2,47	-	1,83
Verileri Kullanma ve Model Oluşturma	-	4,94	0,68	4,59
Karar Verme	-	-	-	-

Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme	0,56	-	0,68	-
Deney Tasarlama	1,12	-	-	-
Deney Yapma	4,49	4,94	4,73	7,34

Tablo 3.5 incelendiğinde; 10. ve 11. sınıf kimya kitap ve müfredatlarında temel beceriler olarak sınıflandırılan "Gözlem Yapma, Ölçme, Karşılaştırma ve Sınıflandırma, Verileri Kaydetme, Sayı ve Uzay İlişkileri" becerilerine daha çok yer verilmiştir. Nedensel beceriler olarak sınıflandırılan "Önceden Kestirme, Değişkenleri Belirleme, Verileri Yorumlama, Sonuç Çıkarma" becerilerine az yer verilmiştir. Deneysel beceriler olarak sınıflandırılan "Hipotez Kurma, Verileri Kullanma ve Model Oluşturma, Karar Verme, Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme, Deney Tasarlama, Deney Yapma" becerilere çok az yer verilmiş ya da hiç yer verilmemiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre bilimsel süreç becerileri açısından incelenen kimya ders kitaplarının, kimya müfredatlarına uygunluk göstermediği sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmada bilimsel süreç becerilerinin, 10-11. sınıf kimya ders kitabında ve 10-11. sınıf kimya müfredatında ne kadar yer aldığı tespit edilmiştir. Buna göre toplam bilimsel süreç becerileri sayısı 10. sınıf kimya ders kitabında 178 iken kimya müfredatında 81 ve 11. sınıf kimya ders kitabında 148 iken kimya müfredatında 109 olarak tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerinin kimya ders kitaplarında, ders müfredatlarına göre daha fazla temsil edildiği söylenebilir. Bu durumda kimya ders kitapları ile müfredatların bilimsel süreç becerileri açısından uyuşmadığı ifade edilebilir.

Bilimsel süreç becerilerinin öğrenciler tarafından kullanılması, yaparak öğrenmeyi sağladığı için öğrenmenin kalıcılığını arttırır. Eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin beş duyu organına ne kadar fazla hitap edilirse, o oranda etkili bir öğretim sağlanmış olur. Ayrıca bilimsel süreç becerileri, sadece kimya ya da fen öğrenirken değil, diğer öğrenmelerde de kullanılan süreçlerdir. Her insan günlük hayatta herhangi bir şeyi öğrenirken bilimsel süreç becerilerini, az ya da çok kullanır, örneğin; birey, herhangi bir olayla, nesneyle ya da kişiyle ilgili öncelikle deneyim kazanır, deneyimlerini ara sıra yorumlayarak o olay, nesne ya da kişi hakkında değerlendirmelerde bulunur, bu değerlendirmeler sonucunda tutumları ve ilişkilerinde değişmeler olabilir ve böylelikle dinamik bir süreç gerçekleşir (Kılıç, 2003).

Bilimsel süreç becerilerinin büyük oranda vurgulanması gereken alanların başında gelen Kimya eğitimi ilköğretim 7. sınıftan itibaren verilmeye başlanmaktadır. Kimya müfredatındaki eksiklikler nedeniyle öğrenciler kimya kavramlarına ilişkin sabit, birim ve sembolleri öğrenememektedir. Ve üst düzeydeki kimya kavramlarına ulaşamamaktadır (Seçken, Yücel ve Morgil,2002). Kimya öğretiminde amaç, bir konu çerçevesinde, öğrenciye bilgiyi verirken aynı zamanda o bilgi ile ilgili beceri, alışkanlık ve değerler kazandırmak olmalıdır. Bu beceriler bilimsel süreç becerileri ile kazandırılabilir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir.

1. Kimya dersiyle ilgili kavram, tutum ve becerileri kazandırmak için kimya müfredatında bilimsel süreç becerilerine daha çok yer verilmelidir.
2. Bilimsel süreç becerilerini kazandıracak etkinliklere müfredat ve kitapta daha fazla yer verilmelidir.
3. Öğretmenler, bilimsel süreç becerilerini öğrencilere kazandırma açısından, kimya dersindeki etkinlikleri mutlaka laboratuvar ortamında yapmalıdır.

KAYNAKLAR

ARSLAN, A. G. ve TERTEMİZ, N. (2004) İlköğretimde Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Güz 2004, 2(4), 479-492

ÇEPNİ, S., AYAS A., **JOHNSON D. ve TURGUT M.F.** (1996) *Fizik Öğretimi,* Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

KAPTAN, F. (1999) *Fen Bilgisi Öğretimi,* MEB Yayınları

KARASAR, N. (2000) *Bilimsel Araştırma Yöntemi* Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

KILIÇ, **G.B. (**2003) "Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS): Fen Öğretimi. Bilimsel Araştırma ve Bilimin Doğası," *İlköğretim Online*, Sayı:1, http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01f.htm, 25.05.2004.

MORGİL İ.F. ve YILMAZ A. (1999) Lise X. Sınıf, Kimya II Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, *BAÜ Fen Bil. Enst. Derg.* (1999).1 (1)

MORGİL İ.F., YILMAZ A. ve YAVUZ S. (2002) Öğrencilerin Kimya Kavramlarını Temel Kimya Ders Kitaplarından Öğrenme ve Anlama Düzeyleri, *V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi-ODTÜ*

ÖZDEMİR, M. (2004) Fen Eğitiminde Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Laboratuar Yönteminin Akademik Başarı, Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, *Z.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü*

SEÇKEN N., YÜCEL S. ve MORGİL İ. (2002) Yüksek Öğretimde Bazı Kimya Bilgilerinin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi,* Cilt 19(2) ,1-14

TAŞAR, M. F. , TEMİZ, B. K. ve TAN, M. (2002) İlköğretim Fen Öğretim Programında Hedeflenen Öğrenci Kazanımlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Sınıflandırılması, *V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi-ODTÜ*

TEMİZ, B. K. (2001) Lise 1 Fizik Dersi Programının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Uygunluğunun İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

YILMAZ A. ,SEÇKEN N. ve MORGİL İ. (1998) Lise 11. Sınıf, Kimya 3 Ders Kitaplarının Kimya Eğitimine Uygunluklarının Araştırılması,
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 73-83.

ÇOCUK EĞİTİMİNDE KUR'AN KISSALARININ ÖNEMİ

Doç. Dr. Muhammed Aydın
Sakarya Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

ÖZET

Bu makalede, çocukların eğitimine katkıda bulunacak Kur'an kıssalarının varlığına vurgu yapılmıştır. Peygamberlere ve önceki ümmetlere ait olayların Kur'an'da aktarılış hikmetleri üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda makalede eğitici bazı mesajların, Kur'an kıssaları yolu ile çocuklara aktarılmasının daha yararlı olacağına örnekler gösterilerek dikkat çekilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Kur'an kıssaları, çocuk, eğitim.

ABSTRACT

This article focuses more on the Qur'anic stories that will enhance the education and upbringing of the children. It touches upon the reasons behind telling stories involving the Prophets and the past communities. At the same time, we shall argue with examples that it is more useful to convey certain educatory and didactic messages through the Qur'anic stories of the past generations.

KEY WORDS: Qur'anic stories, children, education

1. GİRİŞ

Kıssa, din eğitiminde en önemli unsurlardan sayılır. Eğitim yönünden rolü, duygusal ve düşünsel etkisi, sadece küçük çocukları değil, aynı zamanda daha sonraki yaşta olanları da kapsar. Kur'an-ı Kerim, içerdiği birçok kıssa ile Hz. Peygamber dönemi ve daha sonraki dönemlerde, küçük çocuklardan önce, nice büyük insanların eğitiminde katkıda bulunmuştur. İslam'ın diğer eğitici metotlarıyla birlikte kıssalar, İslam'dan sonra, eşi ve benzeri bulunması güç örnek şahsiyetlerin ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Kıssanın kültürümüzdeki çok yaygın kullanımının yanında, Kur'an'daki kıssaların çocuklarımıza hem bilgi aktarımında, hem de iyi yetişmelerinde oldukça işlevsel bir rol oynayacağına inanmaktayız. Filozof olduğu kadar aynı zamanda meşhur bir eğitimci olan İbn Rüşd de, çocukları eğitmekte kıssaların kullanılmasını önermektedir. (Aruç, 2004)

Kıssa kelimesi, Arapça'da, (k-s-s) kökünden türetilen bir kelime olup çoğulu kasastır. Kelimenin kökünde; anlatmak, bir haber ya da sözü açıklayıp bildirmek, rivayet etmek, sözü nakletmek, hikâye etmek, izlemek, bir şeyin veya bir kimsenin izini sürüp ardınca gitmek, kesmek, vb. anlamlar bulunmaktadır. (Kurtubî 1982; Şengül, 2005)

Kur'ân ıstılahında kıssa denildiğinde, Kur'ân'da anlatılan tarihî olaylar ve peygamberlerin kavimleriyle birlikte hayat hikâyeleri anlaşılmaktadır. Razî'ye göre, Kur'an'da kıssa, dine irşâd eden, hakka götüren ve kurtuluşu talep etmeyi emreden hususları içine alan sözlerin tamamıdır. (Razi, 1981) Kıssa kelimesi, Kur'ân-ı Kerîm'de bizzat kıssa olarak değil de aynı kökten gelen, aslında isim olup, mastar yerine de kullanılan kasas şeklinde geçmektedir (Bkz. Âl-i İmrân 3/62; Yûsuf 12/3; Kasas 28/25). Yine aynı kelimenin türevleri birçok yerde (Bkz. Kehf 18/64; Kasas 28/11) anlatmak, hikâye etmek; iki yerde de takip etmek, izlemek anlamlarında kullanılmıştır. (Şengül, 2005)

2. KUR'AN KISSALARINA GENEL BAKIŞ

Kur'an'daki kıssaların bazıları, önceki ümmetlerin yapmış oldukları fiilleri övmek veya kınamak için getirildiği gibi, öncekilerin hatasına düşmemek, bazı noktalarda onları örnek almak için de olabilir. İşte buna göre kıssa: "Bir kimsenin izini sürüp ardınca gitmek" şeklinde tarif edilebilir. Nitekim Yüce Allah, Kur'ân-ı Kerim'deki kıssaları insanların istifade etmeleri ve ibret almaları için sunmuş, yoksa sadece bir hikaye olarak okusunlar diye inzal etmemiştir.

Hatta Kur'an kıssalarının Kur'an'da büyük bir yekûn tutması, kıssanın önemini kendiliğinden ortaya koymaktadır. Yukarıda kıssa kelimesinin anlamında belirttiğimiz gibi Kur'an-ı Kerim'de geçen kıssada; tarihin derinliklerinde kaybolmuş ve unutulmuş olaylara insanların dikkatlerini yoğunlaştırmak ve bu hususları doğru bir biçimde bildirmek yatmaktadır. (Kelpetin, 2004)

Kıssaların çocuklara aktarılması, çocukların hoşlandığı ve sevdiği şeylerdendir. Kur'an'da zikredilen kıssalar teşvik edici ve dikkat çekici unsurları ihtiva ettiği için insan nefsini özellikle de çocukları etkilemektedir. Zira Kur'an kıssalarında ikna gücü ve duyguları eğitme fonksiyonu bulunmaktadır. O kıssalar sayesinde çocuk, sabretmeyi, doğru inandığı iş üzerine sebat etmeyi, yaptığı işlerde ihlaslı ve samimi olmayı öğrenir.

İnsan, geçmiş ve geleceğin kendisini yakından ilgilendirdiği bir varlıktır. Kur'an'daki kıssalar sayesinde kainatın düzenini bozan hadiseleri görür. Geçmişte yaşanan musibet ve güzellikleri öğrenir. Netice olarak da yaşanan güzelliklere sahip olmak ve başa gelen musibetlerden uzak kalmak için uğraşır. (Sağlam, 1985)

Kur'an'daki kıssalar, muhataplara çoğu kere birer örnek ve ibret olarak anlatılır. Muhatapların bu kıssalardan dersler alması istenir. "And olsun ki peygamberlerin kıssalarında, akıl sahipleri için ibretler vardır."(Yusuf, 12/111) "Peygamberlerin başlarından geçenlerden, sana anlattığımız her şey, senin yüreğini güçlendirmemizi sağlar; sana bu kıssalarla hak, inananlara da öğüt ve uyarı gelmiştir." (Hud, 11/120)

3. KUR'AN KISSALARININ KONUSU

Kur'an kıssalarının çoğunda, geçmiş peygamberlerin ümmetleriyle aralarında geçen mücadelelere yer verildiği gözlenir. Tarih sahnesinden geçmiş iyi ve kötü grupların sonları ve yaptıklarının bedeli canlı bir şekilde ortaya konur ve âdeta sinema sahnesindeki film gibi canlandırılır. Böylece doğruluk, adalet, kardeşlik, sada-

kat, sabır, merhamet, hoşgörü gibi davranışlar ile yalancılık, ihanet, zulüm, nankörlük, kibir, gurur gibi niteliklere sahip toplulukların yaşam mücadelesi, günün insanına doğrudan, herhangi bir telkine ihtiyaç duymadan bir ibret tablosu olarak sunulur.

Sözgelimi Nûh kavminin sapıklık ve mağrurluğunu; Lût kavminin fuhuş ve sefahatini; Âd kavminin dünyevî güç ve kuvvete temayülünü; Semûd kavminin dünya nimetleri peşinde koşmasını ve kibrini; Medyen ahalisinin ölçü ve tartılarına hile karıştırmalarını; İsrailoğullarının inat ve taassuplarını müşahede eden insan, gerçek saadetin bunlarda değil de insanları doğruya sevk eden peygamberlere uymakta olduğu sonucuna varır. İnsanlar bu kıssaları okuyarak ve onlarla bir anlamda bütünleşerek içinde bulundukları gerçekliği kavrarlar; dünya, varoluş, hayat ve hayatın anlamı konusunda referans noktası oluşturacak köklü tasavvurları büyük ölçüde bu kıssalara dayanarak oluştururlar. Kıssalar sadece olanın bir tasviri ve gerçekliğin bir temsili olmakla kalmayıp, aynı zamanda olması gerekeni de işaret ederler. Doğrusu, gerek peygamberimizin başından geçenler, gerekse önceki peygamber ve toplumlarla ilgili kıssalar bizim için birer ibret levhalarıdır. (Kelpetin, 2004)

Kur'an kıssaları, her ne kadar geçmiş konuları ele alıyorlarsa da onlarla kastedilen hedef, bahsi geçen olaylardan ibret ve öğüt almaktır.

4. KISSALARIN KUR'AN'DAKİ YERİ

Allah'tan başka ilâh olmadığına, Muhammed'in Allah'ın kulu ve elçisi olduğuna şehâdet etmek; namaz kılmak; zekât vermek, Kâ'be'yi haccetmek ve Ramazan orucunu tutmak" (Buhârî, İmân, 1, hadis no:7; Müslîm, İmân, 19, 21; Tirmizi, İmân, 3; Nesâî, İmân, 13) Müslüman olmanın beş şartı olarak Hz. Peygamber tarafından ilan edilmiştir. Ancak namaz, oruç, zekât ve hac; İslam dininin olmazsa olmaz dediği şartlardan ve en büyük ibadetlerden olmasına rağmen, bunların ahkâmları ile ilgili, namazların rekatlarında olduğu gibi detaylı bilginin varlığını Kur'an'da görmemekteyiz. Bunun yanında Kur'an'da peygamberlere, eski topluluklara ait kıssaların ise detaylıca aktarıldıklarını görmekteyiz. Bunun kıssaların önemini ve din eğitimi bağlamında oynadığı rolü ortaya koyma açısından büyük önem arz ettiğini düşünmekteyiz.

Durum böyle iken anne-baba ve çocuk eğitimi ile uğraşanlar, çocuklarının rehberliğini ve eğitimini yaparken Kur'an'da bolca zikri geçen kıssalara müracaat ederlerse, din eğitimi noktasında sağlam bir kaynağa dayanmış olurlar. Özellikle yeni yetişen nesillerin eğitilmesinde ve kimliklerinin olumlu şekilde oluşmasında bu kıssaların etkinliği göz ardı edilemez.

5. KUR'AN KISSALARININ KONULARI ELE ALIŞ ŞEKLİ

Kur'an kıssalarında lüzum ifade etmeyen ayrıntılara girilmediğini görüyoruz. Büyüklerde olduğu gibi, Kur'an kıssalarından çocukların da, ayrıntılara boğulmadan ders ve öğüt çıkarmalarını sağlamak gerekir. Asıl verilmesi istenilen mesaj göz ardı

edilerek örneğin Ashab-ı Kehf'in isimleri ve köpeklerinin ismi, Kur'an'da geçmemesine rağmen onlarla uğraşmak, faydası olmayan bir ayrıntıdır.

Yine aynı şekilde Yunus peygamberin kıssasından çıkartılması gereken, sıkıntılara karşı sabır tavsiyesi (Kalem, 68/48) olmalıdır. Yunus'un, karnında kaldığı balığın türü ve kaç gün kaldığı, kıssanın zikrediliş hikmetini ortaya koyma açısından o kadar da önemli değildir.

Yüce Allah Hz. Eyyüb'e bir dert vermiştir. Bu dertten kurtulmak için Rabb'ine dua etmiştir. Allah dua sayesinde Eyyüb peygamberin üzerinden bu derdi kaldırmıştır. Konu ile ilgili Yüce Allah Enbiya sûresinin 84. ayetinde şöyle buyurmaktadır: "Ya Rabbî, bu dert bana iyice dokundu. Sen merhametlilerin en merhametlisisin!" diye niyaz etmişti. Bunun üzerine, onun bu yakarışına karşılık verdik ve onu çektiği dertten kurtardık; ayrıca, ona katımızdan bir rahmet ve bize kulluk edenlere bir ders olmak üzere, sayılarını bir kat artırarak yeni bir zürriyet verdik." (Enbiya, 21/83-84)

Burada da Hz. Eyyüb'ün kıssasından çıkarılması gereken, hayır ve şerrin Allah'tan geldiğini öğrenmek, sıkıntılı anlarda sabretmek ve yardımın ondan geleceğini anlamaktır. Eyyüb'ün hastalığının çeşidi ve çektiği hastalığın zamanını ortaya koymak kıssanın zikredilişinin gayesi değildir.

6. KUR'AN'IN KISSALARA YER VERİŞİNİN HİKMETLERİ

Kur'ân'ın hem Mekkî hem de Medenî kısmında çeşitli öğreti ve kıssalar bulunmaktadır. Kur'ân, Allah'ın kelâmı olunca elbetteki Kur'ân kıssalarının kaynağı da Yüce Allah'tır. (Aydın, 2001) Dolayısıyla Kur'ân'ın zikrettiği kıssalar, hayal mahsulu olmayıp, yaşanmış olaylardır. Zümer sûresi 39/27. ayette Yüce Allah şöyle buyurmaktadır:"Andolsun ki biz, insanlar düşünüp akıllarını başlarına alsınlar diye bu Kur'ân'da, her türlü örnek olayı getirdik". Diğer bir âyette de Yüce Allah bu kıssaların zikrediliş gayesini daha açık ifadelerle anlatarak; " Biz, bu Kur'ân'ı sana vahyetmekle, geçmiş ümmetlerin birtakım kıssalarını en güzel şekilde beyan ediyoruz. Şu bir gerçek ki daha önce senin bundan hiç haberin yoktu". (Yusuf, 12/3) buyurmakta ve aktarılan kıssalar üzerinde insanları düşünmeye davet etmektedir.

Kur'an kıssalarında önemli olan; zikredilen şahıslar, mekanlar ve zamanlar değil, bilakis önemli olan, o kıssalardan çıkarılabilecek derslerdir. Bu sebeple bir kıssa, birkaç yerde değişik açılarından ele alınarak tekrar edilir. Her zikredilişin farklı bir münasebeti vardır. (Şimşek, 1993)

Bazı insanlar, meselelere ancak kıssaların ortaya koyduğu mesajlarla yaklaşabilirler. Muhatabın meseleleri iyi anlaması ve anlatılandan ne kastedildiğini bilebilmesi, bunun da ötesinde verilmek istenen mesajın ne olduğunu öğrenebilmesi için kıssalar büyük önem arz ederler. Kur'an'da getirilen bu kıssalar, Kur'an'ın muhatapları olan bizler için; "dikkat edin, eğer siz de böyle yaparsanız sizin de sonunuz böyle olacaktır" anlamına bir meydan okuma havası taşır. Aynı zamanda "onların başlarına gelenler sizin başınıza gelmeden başarıya ulaşacağınızı mı zannediyorsunuz" diyerek işin vahametini ortaya koymaya çalışır.

7. ÇOCUK EĞİTİMİNDE KUR'AN KISSALARININ ROLÜ

Kur'an'daki kıssaların, çocukları tarihe bağlamanın yanında, onların inançlarını güçlendireceği bir gerçektir. Çocuklar, Allah'ın inanç üzerinde olanları desteklediğini ve inançsız olanları da nasıl perişan ettiğini yaşanmış bu olaylar sayesinde öğrenmiş olacaklardır. Geçmişe iman bağıyla bağlanmış olduklarından böylece çocuklar, tarihlerinin ilk inanan insan Adem ile başladığını öğrenecekler ve çok zengin bir geçmişlerinin varlığından haberdar olacaklardır. Dolayısıyla bazı şartlardan dolayı zayıf veya yenik pozisyona düşmüş olsalar bile, bunun sonuna kadar devam etmeyeceğini, bu kıssalar sayesinde bileceklerdir.

Eğitimcilerin de kabul edeceği gibi, çocukları çok belirgin bir şekilde etkileyen, onların okumaya ve bilgi edinmeye karşı hislerini canlı tutan darb-ı mesel ve teşbih gibi birçok edebî türlerin yanında kıssalar da bulunmaktadır. Çocuğa bilgi edinme ve daha farklı şeyleri öğrenme isteğini yerleştirmesinin yanında en etkin eğitim yollarından birisi olduğunu da burada belirtmek isteriz.

Kıssaların bu çekici özelliklerinden olsa gerek ki, Yüce Allah Hz. Peygamber'e niçin Kur'an'da kıssaları aktardığını şu şekilde belirtmiştir: "Peygamberlerin haberlerinden, senin yüreğini güçlendirecek her şeyi sana anlatıyoruz." (Hûd, 11/120)

Eğitim sahasında Kur'an kıssalarına çocuğun seviyesine göre yer vermek, çocukta sağlam bir inanç ve iyi bir ahlakın gelişmesinde en etkin amillerden biridir.

8. ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ AÇISINDAN KURAN KISSALARININ İÇERİĞİ

Çocuklara aktarılması düşünülen kıssaların; seviyesizlik, mantıksızlık ve tutarsızlık içermemesi gerekir. Bilakis kıssalar sayesinde doğruluk, yiğitlik, bilgi ve ahlaki değerlerin kazandırılması amaç edinilmelidir. Çocukların dikkatlerini çekmek ve onları rahatlatmak için kıssaların neşe, espri ve yeri geldiğinde komiklik içermesi ihmal edilmemelidir. Çocuğun kendisine aktarılan kıssanın tesiri altında kalmasını sağlamak için, hadisenin şekline göre heyecanlanmak, duygulanmak, bazen sesi yükseltmek, bazen de alçaltmak büyük önem arz eder. Kıssanın kahramanları içinde yer alan iyiler övülmeli, kötüler de yerilmelidir.

Diğer taraftan kıssa diye her türlü tarihi olayın çocuklara aktarılması da doğru değildir. Hz. Osman'ın öldürülmesi hadisesi, milâdi 656 tarihinde dördüncü halife Hz. Ali ile Hz. Âyşe taraftarları arasında Basra dolaylarında meydana gelen ve cemel vak'ası olarak bilinen çatışma, yine Hz. Ali ile ona isyan eden Suriye valisi Muaviye b. Ebu Süfyan arasında milâdi 657 yılında, Fırat'ın sağ kıyısına yakın Rakka'nın doğusunda bulunan Sıffin'de yapılan savaş gibi, çocukların anlayamayacağı ve onlara dönük hiçbir faydası olmayan bu ve benzeri kıssaları aktarmaktan uzak durulmalıdır.

Ne yazık ki televizyon kanallarının bir çoğunda, kıssalar şeklinde çocuklar için hazırlanan çizgi filmler, içerik açısından çocukları hiç ilgilendirmemekte ve çocukların ihtiyaçlarına hiçbir şekilde cevap vermemektedir. Superman, Tarzan ve Miki gibi çizgi filmler şiddet, tehlike ve macera içeren konular üzerinde cereyan etmektedir. Sözde Superman kel bir tip olarak, uzaydan üstün güçleri ile gelip dünyayı istila edecektir. Bir kötü adam olarak düşünülmüş bu hayali şahsiyet üzerine hayaller üretilmektedir. Tarzan ise Yazar Edgar Rice Burroughs'ın yarattığı, hayvanlar arasında yaşayan ve aklı hiç kullanmadan bütün problemlerini beden gücüyle çözen bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Tabii ki bu, çocuğun akıl yönünü ikinci plana atmasına sebep olacağından çocuk olumsuz yönden etkilenmiş olacaktır. Onun için yapılması gereken, çocuklara aktarılan bu ve benzeri kıssaların konularında akıl nimetini ön plana çıkarmak ve meydana gelecek problemlerin akıl yoluyla çözülmesinin daha doğru olacağını öğretmektir.

Aynı zamanda bu filmlerin Türk dilini de ne kadar tahrip ettiği ortadadır. Nitekim onları devamlı seyreden körpe zihinler, ana dillerini sağlam esaslar üzerine oturtmaktan uzak yetişmektedirler. Dilimize zarar vermenin yanında bu kıssaların konu edildiği çizgi filmlere edebi ve ahlaki değerler yüklenmediği için çocukların psikolojik yapısı bozulmakta ve filmlerin tesirinde kalarak onlar da hayali düşüncelere girmeye çalışmaktadırlar.

Bir de bu kıssaların kahramanlarına öyle güçler yüklenmiştir ki, bunları konu edinen filimleri seyreden çocuklar inanç açısından da bir tehlike ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Sanki onlar sahip oldukları olağanüstü güçler sayesinde, dünyanın gidişatını etkilemekte ve hatta dünyanın kaderini değiştirebilmektedirler. Bu ve benzeri filmlerin, asla çocuklara ahlaki bir şey kazandırmadığını kesin olarak söyleyebiliriz.

Bu kıssalara ilaveten cin ve şeytan konulu ürkütücü olduğu kadar aynı zamanda çocukların hayal dünyasını tahrip eden kıssaların var olduğunu biliyoruz. Anne-baba ve çocukların eğitiminden sorumlu olan kimseler, bu filmlerden çocuklarını uzak tutmalıdırlar. Ne yazık ki bazıları, çocuklara sunulacak daha faydalı bir şeyler olmadığı için bu tür dizi ve filmlere müracaat edildiğini savunmaktadırlar.

Boşluğun doldurulması ve çocukların bir şeyler seyretmesi isteniyorsa, tarihimiz hayal ve maceradan uzak, Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u genç yaşta fethetmesi gibi bizzat yaşanmış sahnelerle doludur. Bununla birlikte vahiy kaynağı olan Kur'an'da da bolca kıssalar bulunmaktadır. Hz. Adem'in yaratılışı ve meleklerin ona secde etmeleri kıssası, Hz. Adem'in iki oğlu Habil ile Kabil kıssası (Maide, 5/27-31), Hz. Nuh ve Hz. Lût'un iman etmeyen eşlerinin kıssaları (Tahrim, 66/10), inançsız bir ortamda bulunup iman eden Firavun'un eşinin kıssası (Tahrim, 66/11), Firavun'un cezalarına aldırış etmeden iman eden sihirbazların kıssası (Taha, 20/56-72) Allah inancına sırt çevirip putperestliğe saplanan kavimlerini terk ederek şehirden ayrılan ve bir mağaraya sığınan, hâlleriyle insanlara ahiret inancı ve ölümden sonra dirilme hususunda ibret olan, mağara arkadaşları veya mağarada uyuyanlar (Ashab-ı Kehf) olarak bilinen bir grup mümin gencin kıssası (Kehf, 18/9-26) İslâm'dan önce, Allah'a inananları, ateşli hendeklere atarak cezalandıran kâfir bir

topluluk olan Ashab-ı uhdûd kıssası (Burûc, 85/4-9) bunlardan bir kaçını teşkil etmektedir.

9. KUR'AN KISSALARI İLE ÇOCUKLARI YETİŞTİRME VE EĞİTME MESELESİ

Çok küçük yaştan itibaren, çocukların eşyaları ayırt etmesinden sonra çocuklara Kur'an'daki kıssalar yoluyla bazı şeyler öğretilebilir. Edindiğim tecrübe çocukların Hz. Musa'nın Firavun ile olan kıssası, Hz. Yunus'un kıssası, Hz. Yusuf'un kardeşleri ile olan kıssası ve Hz. İbrahim'in kıssası gibi peygamber kıssalarına aşırı ilgi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle de Hz. Peygamber'in hayatından kesitler oluşturan kıssalar bunların başında gelmektedir.

Örneğin, Kur'an'dan Mesed/Tebbet sûresi çocuğa öğretilirken sûrenin inişiyle ilgili kıssa, güzel bir şekilde aktarılırsa, çocuğun meseleyi kavrama şekli güçlenir ve hadiseden dersler çıkarmasında başarılı olur. Sûre hakkında kısaca bir bilgi verecek olursak bu sûrenin, Allah ve Resûlünün düşmanı Ebû Leheb'in helakinden bahsettiğini görürüz. Ebû Leheb Hz. Peygamber'e aşırı düşmanlık yapar; onun davetini sabote etmek ve insanların ona iman etmelerine engel olmak için işini gücünü bırakır, onun peşine düşerdi. Sûre onu, âhirette gireceği ve kızaracağı tutuşturulmuş bir ateşle tehdit eder. Eşinin de onunla beraber ateşe gireceğini anlatır ve onun şiddetli özel bir ateşle cezalandırılacağını bildirir. Bu azap, daha şiddetli ve herkesin ibret alacağı şekilde cezalandırmak için, onun boynuna dolanan bir iptir ki, onunla cehenneme doğru çekilecektir. (Sabûnî, 1981).

Bu olayı öğrenen çocuğun, aynı olayı başkalarına aktarırken düşmanlarından eziyet gördüğünden dolayı Hz. Peygamber'e acıyan, onun hislerini paylaşan ve ona sempati duyan bir konuma geldiğini görürüz. İşte bu hadisede olduğu gibi çocuklarımızda Kur'an kıssalarına dönük ilgilerini göz ardı etmeden onların güzel huylar kazanmalarına ve ahlaki değerlerinin yükseltilmesine gayret etmeliyiz.

Kur'an kıssalarının bir hikâyeden ibaret olmadığı bilinmeli, bilakis bazı ibret ve sebepler için zikredildiği anlaşılmalıdır. Çocuklarımıza bu kıssaları yeri geldiğinde uygun olacak şekilde gerekirse resim ve film yoluyla öğretmemiz gerekir. Eğer bunu bu şekilde başarabilirsek o zaman kıssalardan istifade etmiş oluruz.

Şimdi de yukarıda belirttiklerimizle birlikte çocuklara tavsiye edilebilecek Kur'an kıssalarından bazılarını burada aktaralım:

1. Hz. İbrahim'in ateşten kurtulması. (Enbiya, 21/ 51-72)

2. Hz. İbrahim'e ölü kuşun canlandırılması. (Bakara, 2/60)

3. Hz. Musa'nın mucizeleri. (İsra, 17/101; Neml, 27/12)

4. Hz. Yunus'un balığın karnından kurtarılması. (Enbiya, 21/87)

5. Allah'ın yüz yıl ölü bırakıp sonra dirilttiği Hz. Üzeyr'in kıssası (Bakara, 2/259)

6. Hz. Süleyman'ın emrine verilen rüzgâr hadisesi. (Enbiya, 21/81)

7. Hz. Nuh'un Kıssası. Bu kıssa içinde Hz. Nuh'un kavmine Peygamber olarak gönderilmesi, kavmini tevhide çağırması, inkârcıların tavrına karşın tebliğe devam etmesi, kavminin helak olması; geminin inşa edilmesi, Müminlerin gemiye binmesi, tufanın başlaması, oğluyla konuşması ve onu ikna etmeye çalışması, Allah-'ın Hz. Nuh'a öğüdü, tufanın sona ermesi ve gemideki müminlerin kurtulması ele alınmaktadır. (Araf, 59-72)

8. Hz. Yusuf'un kıssası. Yusuf Sûresi, başından sonuna kadar Hz. Yûsuf'un kıssasını konu edinir. Bundan dolayı bu sûreye "Yusuf Sûresi" denmiştir.

10. SONUÇ

Kur'an kıssaları, erken yaştaki çocukların hayal güçlerini ve dikkatlerini güçlendirir. İçerdikleri heyecan dolu sahnelerle çocuklara neşe ve coşku katmanın yanında, onlara fazilet ve ahlak öğretileri de kazandırır. Çocukların zihin ve hayal dünyalarına sayılamayacak etkiler oluşturduğu bilindiğine göre Kur'an'da zikri geçen kıssaların çocuklarımıza aktarılmasına önem verilmelidir. Zira Kur'an'daki kıssaların yaşanan olaylar olduğunu çocukların öğrenmeleri, onların hayatı iyi anlamalarına yardımcı olacaktır.

Kur'an'da zikri geçen kıssalar, çocukların başlarına gelmeyen olaylarla karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını öğretir.

Eğer çocuk, Kur'an'daki kıssalar ve özellikle de peygamber kıssaları sayesinde, Allah'ın hangi kavimlere hangi özelliklerini düzeltmek için peygamber gönderdiğini; bu kavimlerin neden dolayı azabı hak ettiklerini, azapla cezalandırılan kavimlerin ortak özelliklerinin neler olduğunu öğrenirse gidişatını düzeltir ve hadiseler karşısında dengeli olmaya ve düzgün işler yapmaya çalışır.

Çeşitli vesilelerle buhrana düşen çocuklar için, Kur'an kıssalarında, sıkıntıları def edecek sabır ve teselli gibi pratik çözümler bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Kur'an-ı Kerim

Aydın, Muhammed, *Kur'an'ın Metni Üzerindeki Tartışmalar*, Değişim Yayınları, Adapazarı 2001, s. 134.

Aruç, Yusuf, *İbn Rüşd'ün Eğitim Felsefesi*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2004. s.172 .

Kelpetin A., Hatice, *Diyanet Aylık Dergi*, Nisan 2004, sayı (160), s 5-16

Kurtubî, Muhammed b. Ahmed, *el-Cami' Li Ahkâmi'l-Kur'an*, Daru İhyâi't-Türâs, Beyrut, 1982. IV,105

Razî, Muhammed b. Ömer, *et-Tefsîru'l-Kebîr (Mefâtihu'l-Gayb)*, Daru'l-Fikr, Beyrut, 1981, VIII, 92;

Sabûnî, M. Ali, *Safvetü't-Tefâsir*, Daru'l-Kur'ani'l-Kerim, Beyrût 1981. III, 618

Sağlam, Bahattin, *Kur'an Kıssaları*, Tebliğ Yayınları, İstanbul 1985. s.12

Şengül, İdris, *Kur'an Mesajını Sunmada Kıssalar Üslubunun Önemi*, İlkadım Dergisi, Ekim 2005, Nevşehir.

ŞİMŞEK, M. Sait, *Kur'an Kıssalarına Giriş*, Yöneliş Yayınları, İstanbul 1993. s. 54.

EĞİTİM YAZILIMLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (EYDÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

EDUCATIONAL SOFTWARE EVALUATION SCALE (ESES): THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Yılmaz KARA
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitsel yazılımların seçimi ve değerlendirilmesi süreçlerinde, mekanik, eğitsel içerik ve pedagoji arasındaki dengenin gereklerini karşılayabilen, kullanımı kolay bir eğitim yazılımları değerlendirme ölçeği geliştirmektir. Çalışmanın örneklemini Bayburt ili merkezindeki orta öğrenim kurumlarında görev yapmakta olan 32 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden, araştırmacılar tarafından belirlenen eğitim yazılımı paketlerini, sınıfta, okulda ve bireysel olarak kullanım açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin kullanabilecekleri bir bilgisayara kurulan eğitim yazılımlarının değerlendirilmesi amacıyla değerlendirme formları geliştirilmiştir. Öğretmenlere eğitim yazılımları değerlendirme formlarını doldurmaları için üç haftalık bir süre verilmiştir. 32 öğretmenden elde edilen veriler SPSS 12.0 istatistiksel paket programı aracılığı frekans, güvenirlik ve faktör rutinleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin yapısını beş ana kategori etrafında toplanan 47 değerlendirme kriteri oluşturmaktadır; İçerik, kullanım kolaylığı, teknik yeterlilikler, eğitsel yeterlilikler ve kişisel düşünceler. Eğitim yazılımlarını değerlendirmek üzere geliştirilen ölçek, eğitimcilerin öğrenim hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için nitelik açısından yeterli eğitim yazılımlarını seçme konusunda kullanışlı bir mantıksal çerçeve sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Yazlımı Değerlendirme; Eğitim Yazılımı Seçme; Değerlendirme Kriterleri.

ABSTRACT

The purpose of the study was to develop an educational software evaluation scale to provide an evaluation and selection instrument of educational software that met the requirements of some balance between mechanics, content and pedagogy that is user friendly. The subjects for the study comprised a group of 32 biology teachers working in secondary schools in the central part of the Bayburt province. The teachers were asked to evaluate educational software packages assigned by the researcher for their classes, schools, and individual use. Evaluation forms developed for evaluation of the educational software programs installed on a computer available to use by the teachers. Teachers were given three weeks to complete the evaluation form, after which time they were returned to the researchers for assessment. The data from 32 teachers were analyzed by the SPSS 12.0 statistical package program, using the frequency, reliability and factor routines. The body of the scale covers 47 evaluation criteria in five major categories: Content, Ease of Use, Technical

Adequacy, Educational Adequacy and Personal Opinion. The developed evaluation scale for educational software will provide a useful logical framework to help educators and/or trainers select adequate in point of quality instructional software for their instructional purposes.

Key Words: Educational Software Evaluation; Educational Software Selection; Evaluation Criteria.

1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojide meydana gelen ilerlemeler ve eğitime verilen önem, eğitim sorunlarının çözümünde teknolojik olanaklardan yararlanmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Bu teknolojik olanaklardan birisi olan bilgisayar, içinde yaşadığımız yüzyılın temel kültür öğelerinden biri olup, kullanımı hızla yaygınlaşan bir araç haline gelmiştir. Bilgisayar, bireylerle hızla etkileşime girmeyi, çeşitli biçimlerdeki çok sayıda bilgiyi saklayıp işlemeyi ve geniş bir görsel-işitsel girdi dizisini göstermek için diğer medya araçlarıyla birlikte kullanabilmeye olanak sağlayabilmektedir. Bu özellikleriyle bilgisayar çeşitli öğretim etkinliklerinde kullanılması giderek yaygınlaşan, üstün bir öğretme potansiyeli ortaya koyabilen önemli bir araçtır (Kaya, 1999).

Bilgisayarın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmaya başlanması "Bilgisayar Destekli Öğretim" yönteminin doğması sonucunu vermiştir. Bilgisayar destekli öğretim, en genel anlamı ile bilgisayarların öğrenme ve öğretme ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayarın, öğretim sürecine bir seçenek olarak değil, sistemi tamamlayıcı ve güçlendirici olarak girmesi esastır. Böylece bilgisayar öğretim aracı ve öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanılmış olmaktadır. Öğrenme materyali, öğrenciye bilgisayar aracılığı ile verilmekte, öğrenci sürekli etkin ve katılgan durumda bulunmaktadır (Bayraktar, 1998; Uşun, 2000).

Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının başarıya ulaşmasını etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde değişik faktörlerin etkili olduğu göze çarpmaktadır. Özgü ve Alkan (1989), yapmış oldukları çalışmalarında bilgisayar destekli öğretimin başarıya ulaşmasında yazılım, donanım ve öğretmen yetiştirme faktörlerinin önemine işaret etmiştir. Yine, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi'nde öncelikler; yazılım, donanım, öğretmen yetiştirme, bakım onarım hizmetleri ve yardımcı personel eğitimi olarak sıralanmıştır (MEB, 1991). Aşkar (1991), bilgisayar destekli öğretim sürecini etkileyen ya da etkilediği düşünülen değişkenleri; ders yazılımının türü, niteliği ve kapsamı, ders yazılımlarının eğitim programlarıyla bütünleşmesi, öğrenci motivasyonu, yenilik, etkileşim, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretmenin bilgisayar destekli öğretimi algılama biçimi, tutumu, beklentisi ve değişen rolü, bilgisayar destekli öğretim uygulamasının okul içinde yürütülme biçimi şeklinde ele almıştır. Yapılan araştırmalar dikkatle incelendiğinde bilgisayar destekli öğretim sürecinin başarısında önemli olan birçok değişken arasında birinci sırayı yazılımların aldığı görülmektedir.

Bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yazılımlar, öğretilecek konuların bilgisayar programlama dil ve sistemlerinden yararlanılarak öğretim amacıyla bilgisaya-

ra uygulanması sonucunda oluşturulmuşlardır. Genel yazılım kavramından farklı olarak eğitici öğeler içerirler. Bu nedenle yazılımların hazırlanması çok çeşitli yetenek ve uzmanlık alanlarına ihtiyaç göstermekte ve geliştirme süresi uzun, maliyeti yüksek, çok yönlü bilgi ve araştırma gerektirmektedir (Alessi and Trolip, 1985).

Bilgisayar yazılımları, etkin hazırlandığı takdirde, bir öğretmenin öğretim ortamında gösterdiği bütün etkinlikleri (öğrencinin dikkatini çekme, bilgiyi sunma, öğrenciye alıştırma ve tekrar yaptırma, dönüt sağlama, öğrenci performansını değerlendirme vs.) gösterebilir. Bilgisayar yazılımlarının materyal olarak diğer bir avantajı da öğrencilerin konuyu bireysel öğrenme hızlarına uygun şekilde öğrenebilmeleri ve gerektiğinde diğer öğrencilerle birlikte grup çalışması yapabilmeleridir. Görsel-işitsel özelliklerin bir arada öğrenciye sunulması da bu tür materyallerin öğretimsel etkinliğini artıran diğer bir faktördür (Baytekin, 2004; İşman, 2003; Şahin ve Yıldırım, 1999;).

1980'li yıllarda kişisel bilgisayarların gelişmesi ile birlikte, okullarda, eğitim yazılımlarının kullanımı daha pratik, ekonomik ve yararlı hale gelmiştir. Özel bir öğretim alanı ya da seviyesi için eğitim yazılımı geliştirebilecek bir endüstri yapılanmıştır. Bu yeni endüstride, içerisinde kılavuz ve açıklamalar içeren ticari yazılımlar amaca uygun olarak üretilmiş ve eğitim pazarında geniş bir yer almıştır. Bilgisayar ve teknolojilerinin gelişmesine paralel olarak öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere tasarımlanmış olan eğitim yazılımlarının nitelik ve sayılarında da hatırı sayılır düzeyde bir artış görülmüştür (Bianchi, 1994).

Yeni teknolojilerin okullara girmesi ile birlikte, bilgisayar yazılımlarının yeterliliği ile ilgili tartışmalar sık sık ve sürekli olarak var olmuştur (Komoski, 1984). En iyi ve en uygun yazılımı seçme ve değerlendirme, eğitimde olduğu kadar eğitimle ilgili diğer süreçler açısından da eğitim yazılımı kullanımında başarının çok önemli bir bileşenidir (Lee, Choi & Byun, 1996). Aileler yanı sıra eğitimciler piyasada bulunan nitelik açısından yeterli eğitim yazılımlarını, sıradan ve etkisiz yazılımlardan ayırt etme konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır (Chang & Osguthorpe, 1987). Yazılım programlarını değerlendirme ve seçme konusunda kılavuz ve kaynak olarak kullanılabilecek bilgi birikimi oldukça sınırlıdır. Piyasada bulunan çoğu eğitim yazılımının satın alınmadan, sınıflarda kullanılmadan önce diğer eğitsel materyaller gibi dikkatli bir biçimde gözden geçirilmesinin gerekliliği giderek artan bir zorunluluk haline gelmiştir (Chang & Osguthorpe, 1987; Choi & Byun, 1996; Heller, 1991; Lee, Herring, Notar, and Wilson, 2005).

Ohio Eyalet Üniversitesi'nde yürütülen bir çalışmada, dil eğitiminde ve sosyal çalışmalarda kullanılmak üzere tasarlanmış 200 yazılım paketi incelenmiş ve çoğu yazılım paketinin içerik bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmayı yürüten araştırma grubu inceledikleri yazılımların eğlendirici olduğunu belirtmişler ancak eğitsel olmadığına işaret etmişlerdir (USA Today Magazine, 1998). Aynı araştırmacılar daha önce yaptıkları bir başka çalışmada da 175 adet fen ve matematik yazılım programını incelemişler ve benzer sonuçları vurgulamışlardır (BioScience, 1997).

Öğretmenler, giderek artan bir düzeyde, çeşitli öğretim aktiviteleri sunabilen eğitim yazılımlarını öğrencilerine sunmaktadırlar. Birçok öğretmenin ise eğitim yazılımlarına öğrencilerine ileri düzey öğretim aktiviteleri sunan değerli öğretim araçları düşüncesiyle baktığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin, öğrenciler açısından çekici, modern ve öğreticilik yönü fazla olabilecek eğitim yazılımlarını satın almadan önce, alınacak yazılımla ilgili reklâm ve ilanlardan etkilenmeden, eğitim yazılımının etkinliğini değerlendirebilmesini sağlayacak objektif bilgileri elde etmelerine gereksinim vardır. Ayrıca eğitim yazılımlarını değerlendiren kişilerin sadece format hakkında değil aynı zamanda içerik ve öğrenim süreçleri hakkında da eleştirel değerlendirme ve karar verme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Herring, Notar, and Wilson, 2005).

Günümüzde var olan tüm yazılımlarla birlikte, eğitimciler ve alan uzmanları için hangi yazılımın en iyisi olduğu konusuyla başa çıkabilmek daha zor ve karmaşık bir hale gelmiştir. 1980'lerden beri, birçok araştırmacı eğitim yazılımlarını satın almadan önce nelere dikkat edilmesi gerektiği ya da yazılımları neyin daha etkin yaptığı konusunda çalışmalarda bulunmuştur (Chang & Osguthorpe, 1987; Heller, 1991; Lee, Choi & Byun, 1996; Nisanci, 2000; Herring, Notar, and Wilson, 2005). Her bir araştırmacı yazılımları değerlendirirken kontrol edilmesi gereken bir seri kriterler oluşturarak yeni bir şema yaratmışlardır. Bu yeni şemalar yazılım değerlendirme alanını daha da karmaşık duruma getirmiştir. Şemalarda yer alan kriterlerin eğitim yazılımlarını değerlendirmek amacıyla oluşturulmasına rağmen, çoğu kriterin teknoloji ve mekanik üzerine odaklanarak pedagoji ve eğitsel içeriği dikkate almamıştır. Aynı zamanda eğitim yazılımlarını değerlendirme konusunda yaygın bir terminoloji ve standart değerlendirme kriterleri de bulunmamaktadır.

Bilgisayar teknolojileri ve paralelinde yazılımların arttığı günümüzde, eğitsel yazılımların seçimi ve değerlendirilmesi süreçlerinde, mekanik, eğitsel içerik ve pedagoji arasında bağ kurabilecek, kullanımı kolay bir ölçme aracına ihtiyaç vardır. Çalışmamızda ise bütün bunlardan yola çıkarak; öğretmenlere bilgisayar destekli eğitsel aktivitelerin başarıya ulaşmasını sağlayabilen nitelik açısından yeterli eğitim yazılımlarını seçme ve değerlendirme konusunda yardımcı olabilecek, eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, eğitim yazılımlarının seçimi ve değerlendirilmesi süreçlerinde kullanılabilecek özellikleri saptamak amaçlandığından, tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu çerçevede çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek için bir değerlendirme formu geliştirilmiş ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmadaki amaçlar doğrultusunda alan yazındaki bilgiler taranıp yorumlanmış ve uzman kanısı alınarak eğitsel özelliklerin saptanmasında kullanılacak bir form geliştirilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda yeni bilgi ve bulgular üretilerek alan yazına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Değerlendirme formlarının verileceği çalışma grubundaki öğretmenler belirlenirken, genel olarak bilgisayar okur-yazarı olmalarına, ayrıca bilgisayar destekli öğretim ve eğitim yazılımları hakkında bilgi sahibi olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubu, eğitim yazılımlarının incelenmesine ve buna göre ölçeğin doldurulmasına zaman ayırabilen toplam 32 biyoloji öğretmeninden oluşmaktadır.

2.3. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışma kapsamında değerlendirmesi yapılacak olan eğitim yazılımların, değerlendirmenin yapılacağı yerlerde bilgisayarlara yüklenecek olması, süre, ulaşım, donanım, öğretmenlere konu ve yazılımlar hakkında yüz yüze bilgi verme gerekliliği ve öğretmenlerin yazılım için zaman ayırabilme şartları göz önünde tutularak değerlendirme Bayburt ili ile sınırlı tutulmuştur.

2.4. Sayıltılar

Öğretmenlerin ölçekteki sorulara, eğitim yazılımlarını inceleyerek içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

2.5. Verilerin toplanması

Araştırma için gerekli kuramsal verilerin toplanması aşamasında, konu ile ilgili alan yazından yararlanılmıştır (Aşkar ve Köksal, 1987; Deniz, 1988; Eseryel, 2002; Gibbs, Craves, and Bernas, 2001; Karaman, 1996; Lee, 1997; Maden, 1996; Nisanci, 2000; Numanoğlu, 1992; Orhan, 1995; Shade, 1996; Şimşek, 1995; Taylor, 1987; Truet and Gillespie, 1984). Alan yazın taramasından sonra elde edilen veriler, kuramsal kısmın oluşturulması ve eğitim yazılımlarında bulunması gereken eğitsel özellikleri saptamak amacıyla kullanılmıştır. Anket formu hazırlanırken nitelik açısından yeterli yazılımlarda bulunması gereken özelliklerin yer aldığı bir liste oluşturulmuştur. Özellikler ile ilgili oluşturulan maddelerin, araştırmanın amacına uygun, farklı anlaşılmayacak biçimde olmasına çalışılmıştır. Bunun için, özellikler listesinde yer alan maddelerin uzun ve karmaşık ifadelerden oluşmaması sağlanmıştır. Ayrıca özellik listesinde yer alan her bir maddenin birden fazla özelliği içermemesine ve ölçülebilir bir biçimde ifade edilmesine dikkat edilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu liste, alanda çalışan uzman kişilere gösterilerek, belirlenen özelliklerin nitelik açısından yeterli olan eğitim yazılımlarında bulunması gereken özellikler olup olmadığı sorgulanmıştır. Uzman görüşlerinden sonra ölçekteki bazı maddelerdeki ifadeler öneriler doğrultusunda düzeltilmiş, bazı maddeler de ölçekten çıkarılmış, böylece öğretmenlere uygulanacak eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğinin maddeleri elde edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, beşli eşit aralık ölçeğinde, toplam 59 maddeden oluşan likert tipi bir ölçme aracı hazırlanarak yazılım değerlendirme formuna son şekli verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, forma verdikleri cevapların ve araştırma bulgularının, çalışmanın amacı dışında herhangi bir şekilde kullanılmayacağı konusunda tek tek ikna edilmeye çalışılmış ve çalışma ile ilgili bilgilendirilmiştir. Çalışmada

kullanılacak değerlendirme formu yeterince çoğaltılarak uygulamaya hazır hale getirilmiş ve uygulama için önceden sözleşilmiş toplam 40 biyoloji öğretmenine değerlendirme formları verilmiştir.

Çalışmaya katılma konusunda ikna edilen öğretmenlere eğitim yazılımları değerlendirme formu kullanarak değerlendirmeleri için üç farklı yazılım verilmiştir. Bunlar, biyoloji öğretimine yönelik olarak hazırlanmış Vitamin, Elit Class Deluxe ve Biyoskop adlı eğitim yazılımlarıdır. Bu eğitim yazılımlarının seçiminde, yazılımın Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen orta öğretim biyoloji müfredatı ile uyumlu olmasına, öğrenim seviyesine ve halen kullanılıyor olmasına dikkat edilmiştir. Orta öğrenim biyoloji müfredatı gereği yazılımlar pek çok konuyu içerse de öğretmenlerden değerlendirmede yalnızca "Yönetici Moleküller ve Hücre Bölünmeleri" konularını dikkate alarak, geliştirilen eğitim yazılımları ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

Değerlendirme süresince, değerlendirmeyi yapacak olan öğretmenlerin bulundukları yerlere bizzat gidilerek yazılımların daha önceden öğretmenle ortak olarak belirlenen bilgisayarlara yüklenmesi sağlanmıştır. Değerlendirme öncesinde çalışmanın amacı ve kapsamı öğretmenlere anlatılmış ve eğitim yazılımlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiği, formların nasıl kullanılacağı örnek bir yazılımla gösterilmiştir. Öğretmenlere değerlendirme formlarını tamamlamaları için üç haftalık bir süre verilmiş ve sürenin sonunda değerlendirme formları eğitim yazılımları ile birlikte tek tek toplanmıştır.

Öğretmenlerden değerlendirme yaparken aşağıdaki basamakları takip etmeleri istenmiştir;

- Yazılımın amacı ve kapasitesi hakkında açık bir fikir sahibi olmak için kısaca yazılım kılavuzunu ve yazılımın yanında size verilen diğer dokümanları inceleyiniz.
- Değerlendirme formu üzerindeki genel bilgilerle ilgili kısmı doldurunuz.
- CD'yi yerleştiriniz, talimatları takip ederek programla çalışınız (programlar oldukça uzun olduğu için sadece "Yönetici Moleküller ve Hücre Bölünmeleri" konularını çalışınız).
- Bu sefer, hatalar yaparak ve öğrencilerinizin verebileceğini düşündüğünüz cevaplar vererek yazılım ile tekrar çalışınız (burada en etkili yöntem bir veya bir kaç öğrenciniz ile beraber eğitim yazılımı eşliğinde çalışmanızdır).
- Yazılım değerlendirme formunu doldurunuz (Formu doldururken gerektiğinde başvurmak üzere bilgisayarınızı ve eğitim yazılımını çalışır halde bekletiniz.).
- Size verilen her üç yazılım için de ayrı ayrı bu işlemleri takip ederek her biri için birer değerlendirme formu doldurunuz.

2.4. Verilerin Analizi

Uygulamanın bitiminde, verilerin çözümlenmesi işlemine başlanmıştır. Çözümleme için, verilerin istatiksel analizinde SPSS 12.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, amaca uygun olarak frekans, korelasyon, Cronbach

alfa güvenirlik testi ve faktör analizi istatistik teknikleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Örneklemin Uygunluğunun Ölçülmesi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (K.M.O.) değeri, değişkenler tarafından oluşturulan ortak varyans miktarını bildirmektedir. Bu değerin 1,00'e yakın olması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterirken; 0,50'nin altına düşmesi bu veriler ile faktör analizi yapmanın doğru olmayacağını bildirmektedir. Bartlett testi değeri ve onun anlamlılığı ise değişkenlerin birbirleri ile korelasyon gösterip göstermediklerini sınar. Elde edilen p değeri 0,10 veya daha üzerindeyse bu verilerle faktör analizi yapmanın uygun olmadığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2002).

Çalışmamızda Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O.) değerine bakıldığında, bu değerin (0,508>0,50) 0,50'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum K.M.O. ölçütüne göre "iyi" olarak değerlendirebilir ve örnek büyüklüğünün yeterli olduğunu gösterir. Barlett testi ise 3484,417 ve p=0,000 şeklinde bulunmuştur. Buna göre Bartlett testinin sonucu 0,001 düzeyinde anlamlıdır ve korelasyon matrisi için faktör analizi yapmanın uygun olduğu söylenebilir (Tablo 1).

Tablo 1. KMO ve Barlett testi sonuçları.

Küresel Barlett testi	Ki-kare Değeri	3484,417
	Serbestlik Derecesi	1081
	Önem Düzeyi (p)	0,000
K.M.O		0,508

3.2. Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerliği, kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir.

3.2.1. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği ile ilgili çalışmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler (bilgisayar destekli öğretim alanında çalışan beş öğretim üyesi) Eğitim Yazılımları Değerlendirme Ölçeğinin bütünü ile ilgili incelemeleri sonucu ölçeğin nitelik açısından yeterli olan eğitim yazılımlarını belirlemede kullanılabilecek nitelikte olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

3.2.2. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla son halinde yer alan maddelere Temel Bileşenler Analizi-TBA (Principal Component Analysis) yapılmış ve öz değerleri (eigen value) birin üzerinde olan beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Birbirinden olabildiğince bağımsız faktörlere ulaşabilmek için faktör analizi uygulamasına varimax dik döndürme metodu kullanılarak devam edilmiştir. Faktör yük değerleri 0.30'un altında olan ve birden fazla faktöre girip aralarındaki faktör yük değer farkları 0.10 ve daha az olan maddeler de elenerek analiz 47 madde ile sürdü-

rülmüş ve tekrarlanan rotasyonlar sonucunda ölçekteki maddelerin dördünde onar, birinde ise yedi madde bulunan beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktörler madde içerikleri dikkate alınarak içerik, kullanım kolaylığı, teknik yeterlilik, eğitsel yeterlilik ve kişisel görüşler olarak isimlendirilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0.489 ile 0.738 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0.410 ile 0.824 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0.362 ile 0.780 arasında, dördüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0.331 ile 0.786 arasında ve beşinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0.390 ile 0.783 arasında değişmektedir. Beş faktör birlikte toplam varyansın % 53.098'ini açıklamaktadır. Birinci faktörün varyansa katkısı % 23.255, ikinci faktörün varyansa katkısı % 9.998, üçüncü faktörün varyansa katkısı % 7.891, dördüncü faktörün varyansa katkısı % 6.474 ve beşinci faktörün varyansa katkısı ise % 5.481'dir. Maddelerin faktör analizi sonuçları (maddelerin faktör yükleri) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Yazılımları Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Yapısı Sonuçları

Maddeler	**Döndürme Sonrası Yük Değerleri**
İçerik	
İçerik, hedef ve davranışları gerçekleştirici niteliktedir.	0.664
Yazılımda işlenen konunun içeriği müfredata uygundur.	0.503
Yazılım içerisinde bulunan bilgiler günceldir.	0.738
Yazılım içerisinde bulunan bilgiler doğrudur.	0.670
Yazılım içersinde kullanılan dil öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	0.695
Yazılımdaki metinler, açık, net ve anlaşılır bir dille imla hataları yapılmadan yazılmıştır.	0.633
Konularda akıcılık, mantık dokusu ve fikir bütünlüğü sağlanmıştır.	0.690
Yazılım, gereksiz bilgiler içermemektedir.	0.673
Yazılımın içeriği, modüler (küçük bölümler) şeklinde düzenlenmiştir.	0.710
Yazılım daha fazla bilgi edinmek isteyen öğrenciler için ilerleme olanağı (veya açıklayıcı bilgiler) verebilmektedir.	0.489
Kullanım kolaylığı	
Yazılım bilgisayara kolayca kurulabilmektedir.	0.410
Bilgisayar bilgisi ve deneyimi olmayan öğrenciler tarafından da kullanılabilir niteliktedir.	0.519
Yazılımda ilgili dersin bütün terimlerini içeren öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği sözlük ve hesap makinesi gibi yardımcı materyaller bulunmaktadır.	0.458
Yazılım öğrencilerin yaptıkları yanlışları düzeltmelerine olanak tanımalıdır.	0.689
Öğrencinin takıldığı noktalarda bundan sonra yapılması gerekenler belirtilmelidir.	0.530
Yazılımın kullanımına ait açıklamaları içeren ve kolayca ulaşılabilen yardım ve çıkış menüleri bulunmalıdır.	0.752
Kullanımla ilgili yönergeler kısa, basit, açık, tutarlı bir şekilde hazırlanmıştır.	0.824
Öğrencinin karşısına gelen ekranı istediğinde atlayarak geçebilmesine olanak tanımalıdır.	0.736
Kullanıcı istediği zaman yazılıma kaldığı yerden devam edebilmektedir.	0.658
Kullanıcı istediği zaman yazılımdan kolayca çıkabilmektedir.	0.549

Teknik yeterlilik	
Yazılımın değişik işletim sitemlerini (WinXp, Linux vs.) desteklemektedir.	0.657
Yazılım bilgisayarı her açtığımızda doğru bir şekilde çalışmaktadır.	0.415
Program durduğu zaman kolayca yeniden çalıştırılmaktadır.	0.780
Yazılımda farklı ekran gösterimleri kullanılmıştır.	0.732
Yazılımda kullanılan renkler kullanıcının dikkatini dağıtmamaktadır.	0.683
Kullanılan ekran görüntüsü kullanıcının dikkatini dağıtmamaktadır.	0.362
Yazılımın içerisinde bulunan yönergeler doğru çalışmaktadır.	0.699
Yazılımın sayfaları ekranda en kısa sürede görüntülenebilmektedir.	0.582
Kullanılan sesler dinleme becerisini geliştirecek niteliktedir.	0.667
Kullanıcı yazlımın ses düzeyini ayarlıyabilmelidir.	0.558
Eğitsel yeterlilik	
Yazılımın eğitimsel hedefleri program içinde açık bir şekilde yazılmış olarak kolayca bulunmaktadır.	0.518
Yazılım, önemli bilgileri öğretmek için değişik metotlar içermektedir.	0.496
Yazılımın içinde bulunan konular ve beceriler hedef öğrencilerin yaşına ve gelişimine uygundur.	0.776
Yazılım, öğrencilere kendi hızlarına göre çalışma olanağı sağlamaktadır.	0.776
Yazılım içerisindeki pekiştireçler öğrencilerin öğrenme isteklerini artırmaktadır.	0.641
Amaçlara uygun animasyonlara yer verilmiştir.	0.747
Yazılımın sonunda öğrencinin sunulan konuyu öğrenmedeki başarısını ölçmek için bir başarı testi bulunmaktadır.	0.786
Öğrenciler için birden fazla soru formu (çoktan seçmeli, doğru yanlış gibi) geliştirilmiştir.	0.539
Öğrenci yanlış cevap verdiğinde doğru cevap konusunda dönüt sağlanmaktadır.	0.539
Yazılım, dersi erken bitiren öğrencilere ek etkinlikler sunmaktadır.	0.331
Kişisel düşünceler	
Yazılımın öğretici olduğuna inanıyorum.	0.735
Yazılımın öğrenci başarısını artıracağına inanıyorum.	0.783
Yazılımın öğrencilerin öğrenme isteklerini artıracağına inanıyorum.	0.576
Yazılımın destekleyici materyal olarak yardımcı olacağına inanıyorum.	0.619
Yazılımın eksik tamamlama amacıyla kullanabileceğine inanıyorum.	0.390
Yazılımın alıştırma-uygulama amacıyla kullanabileceğine inanıyorum.	0.408
Yazılımın ilgili konunun öğretimi amacıyla kullanılabileceğine inanıyorum.	0.487

Eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğinin bütünü ile alt ölçek puanları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış, "içerik" ile "kullanım kolaylığı" arasındaki korelasyon değeri 0.585, "içerik" ile "teknik yeterlilikler" arasındaki korelasyon değeri 0.346, "içerik" ile "eğitsel yeterlilikler" arasındaki korelasyon değeri 0.326, "içerik" ile "kişisel görüşler" arasındaki korelasyon değeri 0.383, "kullanım kolaylığı" ile "teknik yeterlilik" arasındaki korelasyon değeri 0.312, "kullanım kolaylığı" ile "eğitsel yeterlilik" arasındaki korelasyon değeri 0.214, "kullanım kolaylığı" ile "kişisel görüşler" arasındaki korelasyon değeri 0.381, "teknik yeterlilik" ile "eğitsel yeterlilik" arasındaki korelasyon değeri 0.376, "teknik yeterlilik" ile "kişisel görüşler" arasındaki korelasyon değeri 0.289, "eğitsel yeterlilik" ile "kişisel görüşler" arasındaki korelasyon değeri 0.287 olarak bulunmuştur. Alt boyutların toplam puanla

korelâsyonları hesaplandığında, içerik ile 0.807; kullanım kolaylığı ile 0.756; teknik yeterlilik ile 0.656; eğitsel yeterlilik ile 0.611; kişisel görüşler ile 0.615 düzeyinde ilişkiye sahip oldukları görülmüştür (Tablo 3). Bu bağlamda, toplam puanlara ilişkin korelâsyonlar incelendiğinde eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğinin ölçmek istenilen özellikleri ölçmekte olduğu söylenebilir. Alt boyutların toplam puanla korelâsyonlarının yüksek olması da, beş alt boyutun eğitsel yazılımlarda bulunması gereken özelliklerin alt boyutları olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. EYDÖ ve alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri

	İçerik	**Kullanım kolaylığı**	**Teknik yeterlilik**	**Eğitsel yeterlilik**	**Kişisel görüşler**
Kullanım kolaylığı	0.585**				
Teknik yeterlilik	0.346**	0.312**			
Eğitsel yeterlilik	0.326**	0.214*	0.376**		
Kişisel görüşler	0.383**	0.381**	0.289**	0.287**	
EYDÖ	0.807**	0.756**	0.656**	0.611**	0.615**

** $p<0.01$, * $p<0.05$

3.3. Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirliği, Cronbach alfa değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğinin bütününe ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değeri 0.920 olarak bulunurken, alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerleri, İçerik 0.885, Kullanım kolaylığı 0.875, Teknik yeterlilik 0.850, Eğitsel yeterlilik 0.831, Kişisel görüşler 0.723 olarak belirlenmiştir (Tablo 4). Hem alt ölçekler hem de testin bütününe ilişkin elde edilen güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerler, EYDÖ'nin çalışmada kullanılabilecek güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. EYDÖ'nin Bütünü İle Alt Ölçeklerine Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Değerleri

	Madde sayısı	**Ortalama**	**SS**	**Güvenirlik katsayıları**
İçerik	10	30.125	8.748	0.885
Kullanım kolaylığı	10	34.854	8.082	0.875
Teknik yeterlilik	10	39.114	6.680	0.850
Eğitsel yeterlilik	10	38.270	6.491	0.831
Kişisel görüşler	7	23.187	4.843	0.723
EYDÖ	47	165.552	24.493	0.920

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra, başka çalışmalarda yararlanılabilmesi amacıyla çalışma grubundan elde edilen değerlere dayalı olarak, ölçeğin Q_1 değeri 145, Q_2 değeri 166 ve Q_3 değeri 182 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamaya göre puan ortalamaları 47–145 arasında olan yazılımların kullanmaları ve satın almaları anlamsız olan eğitim yazılımları olduğu, puan ortalamaları 146–165 arasında olan yazılımların nitelik açısından kabul edilemez olan eğitim yazılımları olduğu, puan ortalamaları 166–182 arasında olan yazılımların nitelik açısından zayıf olan eğitim yazılımları olduğu, puan ortalamaları 183–235 arasında olan yazılımların ise nitelik açısından yeterli eğitim yazılımları olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmayla, daha önce yapılan çalışmaların ortaya koyduğu teorik çerçeve kapsamında, eğitim yazılımları değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek, yüksek güvenirlik ve geçerlilik değerlerine sahip, analitik olarak belirgin beş alt ölçek içermektedir. Alt ölçekler, içerik, kullanım kolaylığı, teknik yeterlilik, eğitsel yeterlilik ve kişisel görüştür. Ölçeğin son hali 47 maddeden oluşan beşli derecelemeli likert tipi ölçek biçiminde sunulabilir. İçerik, kullanım kolaylığı, teknik yeterlilik ve eğitsel yeterlilik alt ölçekleri on, kişisel görüş alt ölçeği ise yedi maddeden oluşmaktadır. Maddelerin tamamı olumlu yönde düzenlenmiştir. Maddelere verilen tepkiler "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

Kesinlikle katılmıyorum cevabı 1, kesinlikle katılıyorum cevabı 5 puan almaktadır. Alt ölçeklerde bulunan maddelere verilen cevaplar içerik puanı, kullanım kolaylığı puanı, teknik yeterlilik puanı, eğitsel yeterlilik puanı ve kişisel görüş puanı olarak özetlenebilir. Ölçeğin tümüne birden verilen cevaplar, aynı zamanda yapılan değerlendirmenin tümünü özetleyen toplam puan olarak değerlendirilebilir. Yalnızca kişisel görüş alt ölçeğinden en az 7 en çok 35 puan, diğer dört alt ölçekten ise en az 10 en çok 50 puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan madde sayısı olan 47 puan iken, en yüksek puan 235 puandır.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak üzere her bir testin toplamı ile alt ölçeklerin toplamları arasında korelesyonlar bulunmuş ve tüm sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç testin yapı geçerliğine sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Eğitim yazılımları değerlendirme ölçeği ile yapılacak araştırmaların analizlerinde, ölçekten elde edilen toplam puan sürekli bir değişken olarak kullanılabileceği gibi, yapılan çeyrek değer hesaplamalarından da hareketle, eğitim yazılımları değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanlar sınıflamalı bir ölçek mantığıyla da, (a) kullanmaları ve satın almaları anlamsız olan eğitim yazılımları, (b) nitelik açısından kabul edilemez olan eğitim yazılımları, (c) nitelik açısından zayıf olan eğitim yazılımları ve (d) nitelik açısından yeterli olan eğitim yazılımları olarak sınıflanarak da kullanılabilir.

Çalışmada, öğretmenler için sınıflarda, okullarda ve bireysel olarak kullanabilecekleri eğitim yazılımlarını daha etkili olarak değerlendirmelerini sağlayacak eğitim yazılımları değerlendirme formu geliştirmek hedeflenmiş olsa da, elde edilen değerlendirme formu eğitsel yazılımlar konusunda bilgi sahibi olan kişiler tarafından da kullanılabilir. Ölçeğin eğitimciler ve araştırmacılar tarafından kullanılması umulmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma eğitim yazılımı değerlendirme konusundaki tartışmalara ve etkili bir öğretim için gerekli olan eğitim yazılımlarını seçme ve değerlendirme konusunda kapsamlı kriterler inşa etmek üzerine odaklanmıştır. Elde edilen kriterler, eğitimcilere ve eğitmenlere kendi eğitsel amaçları için nitelik açısından yeterli eğitim yazılımları seçme konusunda yardımcı olabilecek kullanışlı bir mantık-

sal çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte, eğitim yazılımları değerlendirme konusunda üzerinde görüş birliğine varılmış standartların ya da kriterlerin var olmadığı unutulmamalıdır. Bu nedenle, eğitsel yazılım geliştirme süreci içerisinde yer alan öğretim tasarımcısı, programcı, konu alanı uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı gibi çeşitli uzmanlık alanlarına sahip ekip üyelerine, değerlendirmecilere ve kullanıcılara nitelik açısından yeterli eğitim yazılımlarının ne olduğunu ayırt etme konusunda yardımcı olacak kılavuz standartlar geliştirmeye üst düzeyde ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Alessi, S. M. and Trollip, S. R. (1985). Computer-Based Instruction: Methods and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Aşkar, P. (1991). "Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamı". Eğitimde Nitelikli Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, İstanbul, s.174–177.

Aşkar, P., Köksal, M. (1987). Bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yazılım paketlerinin geliştirlmesinde ve değerlendirilmesinde dikkat edilecek noktalar. Eğitim ve Bilim, cilt 12, sayı 66, 20–23.

Bayraktar, E. (1998). Bilgisayar destekli matematik öğretimi. (Yayınlanmamış doktora tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baytekin, Ç. (2004). Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme. Anı yayıncılık, Ankara.

Bianchi, A. (1994). The irresistible customer questionnaire, Inc, Vol. 16(12), 97-103.

BioScience. (1997). Educational software gets failing grade. Bioscience, 47, 720.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Eğitim Yönetimi Dergisi, 32, Güz, 470–483.

Chang, L.L. & Osguthorpe, R.T. (1987). An evaluation system for educational software: A self instructional approach. Educational Technology, 27(6), 15–19.

Deniz, L. (1988). Bilgisayar yazılımlarının değerlendirilmesi: Eğitsel yazılımlar. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eseryel, D. (2002). A Framework for Evaluation & Selection of E-Learning Solutions. In: E-Learn 2002 World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education. Proceedings (7th, Montreal, Quebec, Canada, October 15–19, 2002) (ERIC Document Production Service No. ED479454)

Gibbs, W., Craves, P R., & Bernas, R. S. (2001). Evaluation of guidelines for multimedia courseware. Journal of Research on Technology in Education, 54(1), 2–17.

Hardin, L., Patrick, T. B. (1998). Content review of medical educational software assessments. Medical Teacher, 20, 207–212.

Heller, R.S. (1991). Evaluating software: A review of the options. Computers & Education, 17(4), 285–291.

Herring, D.F., Notar, C.E., Wilson, J.D. (2005). Multimedia software evaluation form for teachers. Education, Fall, Vol. 126 Issue 1, 100–111.

Huber, J.T., & Guise, N.B. (1995). Educational software evaluation process. Journal of the American Medical Informatics Association, 2, 259–96.

İşman, A. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Değişim yayınları, İstanbul.

Karaman, M.K. (1996). Bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yazılımnların taşıması gere-

ken eğitsel özellikler ve bazı eğitim yazılımlarının değerlendirilmesi. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kaya, Z.(1999). Bilgisayar Destekli Öğretim ve Ergonomi. Birinci Uluslar arası Katılımlı Bilgi Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kıyıcı, G. (2004). Aktif öğrenme ve bilgisayar destekli öğretim. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 367–375.

Komoski. P.K. (1984). Educational computing: The burden of insuring quality. Phi Delta Kappan, 66, 244–248.

Lee, J.R. (1997). Selecting and evaluating CD-ROMs: A public school media specialist's perspective. Journal of Educational Media & Library Sciences, 34, (4), 368–79.

Lee, S.H., Choi, W., Byun, H. (1996). Criteria for evaluating and selecting multimedia software for instruction. Proceedings of selecting research and development presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, 18th Indianapolis, IN.

Maden, C. (1996). Bilgisayar destekli öğretim için hazırlanan eğitim yazılımlarında bulunması gereken öğretim tasarımları ölçütleri ile var olan eğitim yazılımlarının bu ölçütler açısından incelenmesi. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Nisanci, M. (2000). Instructional Software Evaluation Criteria Used by the Teachers: Implications from Theory to Practice. In: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference: Proceedings of SITE 2000 (11th, San Diego, California, February 8-12, 2000). Volumes 13; (ERIC Document Production Service No. ED444534)

Numanoğlu, M. (1992). Milli eğitim bakanlığı bilgisayar destekli eğitim projesi bilgisayara destekli öğretim yazılımlarında bulunması gereken eğitsel özellikler. Yayınlamamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Numanoğlu, Mustafa. (1990). Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Bulunması Gereken Eğitsel Özellikler. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Orhan, F. (1995). Bilgisayar ders yazılımlarının değerlendirilmesi için bir model önerisi. Yayınlamamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özgü, Ö.& Alkan, İ. (1989). "Bilgisayarların Eğitimdeki Yeri ve Türkiye İçin Durumu". 6. Türkiye Bilgisayar Kongresi, İstanbul, 29–31 Mayıs, s.25–27.

Shade, D.D. (1996). Software evaluation. Young Children, 51(6), 17–21.

Şahin, T. Yıldırım, S. (1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Anı Yayıncılık, Ankara.

Şimşek, N. (1995). Yazılımın tasarım standartlarının bilgisayar ortamında öğrenmeye etkisi. Yayınlamamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taylor, R. (1987). Selecting effective courseware: Three fundamental instructional factors. Contemporary Educational Psychology, 12(3), 231–43.

Truet, C., Gillespie, L. (1984). Chosing Educational Software: A Buyer's Guide. Colarado: Libraries Unlimited Inc.

USA Today Magazine (1998). Educational software gets low marks. USA Today Magazine, April 126 (2635), 15.

Uşun, S. (2000). Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim. Pegema yayıncılık, s.51, Ankara.

FEN EĞİTİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRENMENİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr.Ahmet Hakan HANÇER
C.Ü. Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Necati YALÇIN
G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi

ÖZET

Öğrencinin aktif olmasını sağlayan, çağdaş yaklaşımlar içerisinde önemli bir yer tutan ve teknoloji kullanımını destekleyen yapılandırmacı yaklaşımın problem çözme becerisi üzerine etkilerinin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada da, bu düşüncelerden hareket ile araştırmacı tarafından, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemi tanımlanarak geliştirilmiş ve araştırma kapsamında deneysel olarak uygulanmıştır. Çalışma, 2004–2005 öğretim yılı I. Yarıyılında Ankara'da bir İlköğretim Okulunun yedinci sınıfında okuyan 29'u deney, 29'u kontrol grubundan olmak üzere toplam 58 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Elde edilen verilerin t-testi ile analiz edilmesi sonucunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: fen eğitimi, yapılandırmacılık, problem çözme becerisi, geleneksel öğretim

ABSTRACT

it is thought that it would be useful to investigate the effects of constructivist approach, providing the active involvement of the students and taking an important part in contemporary approaches and supporting the use of technology, on problem solving skills. Therefore, in this study Computer Based Learning Based upon Constructionist Approach has been defined and improved by the researcher and it has been carried out experimentally in the scope of the research. This study was carried out on total 58 students of a primary school in Ankara seventh grade students during the first semester of 2004- 2005 education year and 29 of these students were in control group and 29 of them were in sample group. This test was prepared to be used as 'pre-test', Final Test and Recalling Level Test. As a result of the analysis of the gained data by t-test, a meaningful difference in sample group's favor was found.

Key words: science education, constructivism, problem solving skills, traditional teaching

1. GİRİŞ

Eğitimin en önemli hedeflerinden birisi, öğrencilerin düşünme ve karşılaştıkları problemleri çözebilme becerilerini geliştirerek onları hayata hazırlamaktır.

Mayer'e (1998) göre problem çözme performansını geliştirmenin en belirgin

yolu, temel becerileri öğretmektir. Genel süreç, çözüm için ihtiyaç duyulan bilişsel beceriler içinde her problemi analiz etmek ve daha sonra gelişme için her beceriyi sistemli bir şekilde öğretmektir. Temel öğretim becerilerine odaklanma, problem çözme becerilerini geliştirmenin en kolay yolu olarak görülmesine rağmen, araştırma sonuçları temel becerileri bilmenin tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Mayer, problem çözme becerisinin geliştirilmesi için öğrenme amaçları hakkında becerilerin geliştirilmesi, öğrenmenin bir sisteme göre olması ve bileşenlerin doğru biçimde analiz edilmelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin bazı becerileri için, onları gözleyerek performanslarının ölçülebileceği düşünülür. Bir problemi çözmek için, öğrencilerin problem çözme becerilerini gözlemek amacı ve bir ölçme yöntemi aracılığıyla, onların performanslarını belirlemeye ihtiyaç duyulur. Bu, hem öğretmenler hem de öğrenciler için oldukça önemli bir süreçtir (Carter ve Waite, 2000).

Laney (1990) yapılandırmacı yaklaşımda teknoloji kullanımının, problemleri tanımlama, problemleri çözme ve uygun çözümler üretmeyi içeren yüksek düzeyli düşünme yeteneklerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir. Jonassen'e (1994) göre yapılandırmacı öğretim tasarımında teknoloji, öğrenenleri bilişsel öğrenme stratejilerine, kritik düşünme yeteneklerine yönelten kopya edilebilir ve uygulanabilir tekniklerden oluşmaktadır.

Jones ve Clarke (1997) tarafından yapılan çalışmada, kimya öğretmenliği bölümündeki dersler yapılandırmacı ilkelere göre yeniden düzenlenerek etkisi gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda; kimya öğretmen adaylarının hem öğretim modeli kazanmasını hem de yapılandırmacı öğrenme ortamında kimya problemlerine çözümler geliştirmesini sağladığı belirtilmiştir. McGehee (2001) yaptığı çalışmada, öğrencilerin farklı disiplinlerden yararlanarak problemleri çözdüklerinde daha iyi öğrendiklerini, böylece öğrencilerin ileri düşünme becerilerinin gelişme gösterdiğini ve problemlerle mücadele etme güçlerinin arttığını belirtmiştir. Arslan (2001) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin birçok değişkene göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin, kendilerine güven duyma düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir. Koray (2003) yaptığı araştırmada, fen eğitiminde yaratıcı düşünceye dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının, problem çözme düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yaman (2003) tarafından nicel ve nitel olarak yapılan çalışmada, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, sınıf öğretmenliği adaylarının, araştırma yapma ve problem çözme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Orhan (2004) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı fen eğitiminin, geleneksel öğretim yöntemine göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilgisi, teknoloji ile ilgili olumlu davranışlar kazandıran bir bilimdir. Bu nedenle fen bilgisi eğitiminin temel amaçlarından birisi de, her an hızla değişen ve gelişen fen çağına ayak uydurabilecek ve en son teknolojik buluşlardan her alanda yararlanabilecek bireyler yetiştirmektir. Literatür taramasından da görüldüğü gibi öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede olumlu sonuçlar elde edilen

yapılandırmacı yaklaşım ile günümüzün en gelişmiş teknolojik araçlarından biri olan bilgisayarın kullanılması ile gerçekleştirilen bilgisayar destekli öğretim yönteminin birleştirilmesi ile oluşacak yeni uygulamanın sonuçlarının araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu düşüncelerden hareket ile araştırmacı tarafından "Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemi" geliştirilmiş ve araştırma kapsamında deneysel olarak uygulanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemi; bireyin bilgiyi zihninde aktif olarak kendisinin yapılandırdığını öngören "yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri" ile öğrencilerin motivasyonlarını artırarak derse karşı ilgilerini uzun süre canlı tutan ve kişisel çalışma olanağı sağlayan bilgisayar teknolojisinden yararlanarak, hazırlanan ders programları ile öğretim sürecini gerçekleştiren "bilgisayar destekli öğretim"in birleştirilerek, ders etkinliklerinin hazırlanması ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; öğrencilere problem çözme becerisi kazandırılmasında, öğretimin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemine göre ya da geleneksel yöntemlere göre yapılmasının anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Belirtilen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır.

1.Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemine göre fen eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim (düz anlatım, soru cevap ve gösteri) yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem sonrası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

a.Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemine göre fen eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, problem çözme becerileri ile ilgili ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b. Geleneksel öğretim yöntemlerine göre fen eğitiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, problem çözme becerileri ile ilgili ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma, 2004–2005 eğitim-öğretim yılı güz (I.) döneminde Ankara'da bir ilköğretim okulunun yedinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci özellikleri açısından, her iki grubun denk olduğu çalışmaya, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemine göre derslerin işlendiği deney grubunda 29 ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre derslerin işlendiği kontrol grubunda ise 29 öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci katılmıştır.

Araştırmacı tarafından Hareket ve kuvvet konusunun işlendiği her iki (deney

ve kontrol) grupta da, öğrencilerin problem çözme becerilerinin seviyelerini ölçmek için "Mantıksal Düşünme Grup Testi (MDGT)", ön test-son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma; bu testlerden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama safhası, her iki grupta da sekiz hafta, ön test ve son test'lerin uygulanma süreleri ile birlikte on hafta sürmüştür.

Bilgisayar desteği için, bilgisayar laboratuarındaki oturma şekli her öğrencinin bir bilgisayar kullanabileceği şekilde düzenlendikten sonra 3'er kişilik küçük gruplar oluşturulmuş ve dersin işlenişi hakkında bilgi verilmiştir. Derslerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemine göre işlendiği bu sınıfta 5E (5A) öğrenme döngüsü modeli (Bybee, 1997) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından Türkçe'ye **5A** olarak uyarlanan, **5E** modeline göre öğretim; **A**çılış, (Engage-Enter), **A**raştırma (Explore), **A**çıklama(Explain), **A**yrıntılandırma (Elaborate) ve **A**na değerlendirme (Evaluate) aşamalarını içermektedir.

5E (5A) modeline göre hazırlanan eğitim etkinlikleri, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemine göre şu şekilde uygulanmıştır.

1. Açılış: Öğrencilerin konuya dikkati çekilir (Lord, 1999). Bu aşamada bir soru sorulur, senaryo anlatılır, deney veya gösteri yapılır ya da bir resim gösterilir ve tartışılır. Öğrencinin, sorun ile mevcut bilgi ve becerileri arasında ilişki kurması ve konuya odaklanması sağlanır (Turgut ve diğerleri, 1997; Sökmen, 1999).

Araştırmacının düzenlediği ders etkinliklerinde, bilgisayar ortamında konuyla ilgili simülasyonlar, resimler veya kısa senaryolar gösterilerek sınıfta tartışma ortamı yaratılmış ve konuya dikkatleri çekilmiştir. Ayrıca çeşitli sorular sorarak öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri ve sahip oldukları kavram yanılgıları belirlenmiştir.

2. Araştırma: Öğretmen, yapılan etkinlikle ilgili, kısa bir açıklama yapar. Sonra soru sorabilir, kavram haritası verebilir, senaryo anlatabilir, deney yaptırabilir ya da gösteri düzenleyebilir. Bu etkinlikte öğrenciler küçük gruplar halinde çalışırlar (Lord, 1999).

Araştırmacı, bu aşamada yapılacak etkinliğe göre öğrencilere kısa bilgiler vermiş ve konuya göre aşağıdaki etkinlikleri yapmalarını istemiştir.

-Öğrencilere konuyla ilgili çeşitli senaryolar izletilerek sebep sonuç ilişkilerini bulmaları ve açıklamaları istenmiştir.

-Bilgisayar ortamında hazırlanan kavram haritaları verilerek boş olan yerleri tamamlamaları istenmiştir.

-Bilgisayar ortamında hazırlanmış çeşitli resim ve posterler gösterilerek sorular sorulmuştur.

-Çeşitli araçların resimleri verilerek, problemin çözümünde bu araçlardan nasıl yararlanabilecekleri sorulmuştur.

Bu etkinliklerin tümünde öğrenciler üçer kişilik gruplar halinde çalışmışlardır. Gruplar ulaşmış oldukları sonuçları kısa bir açıklama şeklinde bilgisayarda oluş-

turdukları kendi dosyalarına yazmışlar ve yazıların çıktıları araştırmacı tarafından alınarak incelenmiştir. Grup çalışmaları sırasında araştırmacı gruplar arasında gezerek öğrencilere rehberlik etmiştir.

3. Açıklama: Her gruptan bir kişi grubun ulaştığı sonuçları sınıfa açıklar ve sınıfta bir tartışma ortamı yaratılır. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin eksik veya yanlış bilgilerini gidermeye çalışır. Bu aşama, öğretmenin öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu en öğretmen merkezli aşamadır. Öğretmen düz anlatım yöntemini kullanabileceği gibi, film, video ya da bir gösteri gibi yollara da başvurulabilir.

Bu aşamada, araştırmacı tarafından her grubun ulaştığı sonuçları sınıfa açıklamaları istenmiştir. Açıklanan sonuçlardan hareketle sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Sonra konuyla ilgili hazırlanmış ders cd'leri izletilmiş ve bilgisayar ortamında hazırlanmış eğitsel oyunlarla konu pekiştirilmiştir. Öğrencilerin yanlış anlamaları düzeltilerek bilgiyi doğru olarak yapılandırmaları sağlanmıştır.

4. Ayrıntılandırma: İncelenmeye başlanan konuya yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden dönülmesi gerekir. Öğrencilere üzerinde çalışabilecekleri yeni bir materyal sunulur (Lord l999). Bu materyal; bir soru, kavram haritası, senaryo, resim, model vb. olabilir. Öğrenciler bu yeni materyal üzerinde öğrendiklerini açıklamaya veya problemin çözüm yolunu uygulamaya çalışırlar (Turgut ve diğerleri, 1997).

Bu aşamada öğrencilerin düşüncelerini sorgulamaları, karşılaştırmaları ve derinleştirmeleri için çeşitli sorular sorulmuştur. Öğrencilere gruplar halinde öğrenmiş oldukları bilgilerini açıklayabilecekleri senaryolar izletilmiş, resim veya kavram haritası gibi materyaller sunulmuş ve bu materyaller üzerinde çalışarak soruları açıklamaları istenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilerin bilgiyi derinleştirmelerine yardımcı olmak için sınıfta tartışma ortamı yaratılmıştır. Böylece öğrencilerin yeni bilgileri yapılandırmaları sağlanmıştır.

5. Ana Değerlendirme: Bu dönem, öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği ya da düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri evredir. Çoğu zaman, öğretmen problem çözerken öğrencileri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Bu aynı zamanda yeni kavram ve becerileri öğrenmede, öğrencilerin kendi gelişmelerini değerlendirdikleri evredir.

Bu aşamada öğrencilerin yapılandırdıkları bilgileri ortaya çıkarmak amacı ile bilgisayar ortamında hazırlanan soruları cevaplamaları istenmiş, sözlü olarak sorular yöneltilmiş ve bazen de kısa özet yapmaları istenmiştir. Ayrıca öğrendikleriyle ilgili olarak günlük hayatlarıyla ilişki kurmaları istenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise hareket ve kuvvet konusu geleneksel yöntemlere göre şu şekilde uygulanmıştır.

Deney grubu öğrencilerine sunulan konulara paralel olarak hazırlanan ders anlatım planı, kontrol grubundaki öğrencilere de aynı sürede geleneksel öğretim yöntemlerine göre sunulmuştur.

Geleneksel öğretim ortamı, öğrencilerin yalnız çalıştıkları ve ders kitaplarına, alıştırma kitaplarına son derece bağımlı bir sınıf ortamı olarak karakterize edilebilir. Bu nedenle kontrol grubunda, işlenecek konu bir hafta öncesinden öğrencilere bildirilmiş ve derse hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. İşlenecek olan konu araştırmacı tarafından anlatılmış ve önemli noktalar vurgulanmıştır. Deneysel çalışmalar laboratuarda gerçekleştirilmiş ve öğrencilerden gelen sorular cevaplandırılmıştır. Daha sonra öğrencilere çeşitli sorular yöneltilerek konuyu anlayıp anlamadıkları ölçülmüş ve öğrencilerin bilgiyi pekiştirmelerine çalışılmıştır. Sözlü anlatımın yanı sıra, yardımcı ders kitaplarına, çalışma kâğıtlarına ve ders kitabı merkezli testlere odaklı teknikler kullanılmıştır.

2.1. Verilerin Toplanması

Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla orijinali, 1982 yılında, Roadrankgka ve diğerleri (1983) tarafından geliştirilmiş olan Mantıksal Düşünme Grup Testi (MDGT) kullanılmıştır. Toplam 21 maddeden oluşan bu test, daha önce bu alanda geliştirilmiş olan ve farklı muhakeme yeteneklerini ölçen testlerden geçerliği ve güvenirliği yüksek maddeler seçilerek oluşturulmuştur. Test altı mantıksal işlemi ölçmektedir. Bunlar; korunum-kütle, uzunluk, hacim (4 madde), orantısal muhakeme (6 madde), değişkenleri kontrol edebilme (4 madde), birleştirici muhakeme (3 madde), olasılıklı muhakeme (2 madde), ilişkisel muhakeme (2 madde) (Akt. Korkmaz, 2002).

Roadrankgka ve diğerleri (1983) testin, 6. sınıftan üniversiteye kadar olan aralıktaki öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerini ölçebilecek geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Test, ilk olarak 54 öğrenci üzerinde denenmiş, daha sonra 628 öğrenciye uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve testin güvenirliği (Cronbach's alpha) α=0.85 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada MDGT, ön test ve son test olarak kullanılmış, 40 dakikalık sürede deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır1. Testin ilk 18 çoktan seçmeli sorusunda cevabı nedeni ile birlikte doğru bir şekilde veren öğrenciye "1" puan, bunlardan herhangi birisini yanlış cevaplayan öğrenciye ise "0" puan verilmiştir. Son üç soru ise; açık uçlu olduğundan öğrencilerden doğru cevabı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış olduğu doğru cevaplar dikkate alınarak, cevaplar "1" ve "0" olarak puanlanmıştır. Öğrencilerin bu testten alacakları en yüksek puan 21'dir.

Grupların Denkliğinin Belirlenmesi

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin denk olup olmadıklarını test etmek amacı ile MDGT her iki gruba uygulanarak bağımsız gruplar için t-testi analizi kullanılmıştır. Grupların ön test puanları açısından karşılaştırılması Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Grupların MDGT öntest puanlarının bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	t	p
Deney	29	12,069	2,136	1,168	0,248
Kontrol	29	12,758	2,355		

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun MDGT ön test puanları ortalaması 12,069, kontrol grubu öğrencilerinin MDGT ön test puanları ortalaması 12,758'dir. Yapılan t testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t=1,168; p> 0,05). Her iki grubunda MDGT ön test puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yönteminin etkisini belirlemek için, deney grubu ve kontrol grubuna uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS programında t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, alt problemler dikkate alınarak tablolaştırılmış ve analiz sonuçlarına dayalı yorumlar yapılmıştır.

1.Alt problemi test etmek için MDGT, deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem sonrası sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için t testi (bağımsız gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının MDGT sontest puanlarının bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	t	p
Deney	29	14,724	1,830	3,445	,001
Kontrol	29	12,862	2,263		

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin MDGT sontest puanları ortalamaları deney grubu için 14,724 ve kontrol grubu için 12,862 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunun standart sapması 1,830, kontrol grubunun standart sapması ise, 2,263 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değerine göre %95'lik güven aralığında (t=3,445; p < 0,05); deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında, bu farkın, deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Problem çözme becerileri açısından, sontest puanlarına göre; deney grubunun, kontrol grubuna göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bu şekilde tespit edildikten sonra, deney grubunun ve kontrol grubunun, kendi içerisinde öntest-sontest puanları aralarındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1 ve 2'inci alt problemlere yönelik olarak elde edilen veriler, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney grubunun MDGT öntest ve sontest puanlarının bağımlı gruplar için t testi analizi sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\overline{X}$	S	t	p
Deney	öntest	29	12,069	2,136	15,932	,000
	sontest	29	14,724	1,830		

Tablo 3 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin MDGT öntest puanları ortalaması 12,069 ve standart sapması 2,136'dır. Ayrıca aynı grubun sontest puanları ortalaması 14,724 ve standart sapması 1,830 olarak tespit edilmiştir. Bağımlı gruplar için t testi analizi sonucunda, hesaplanan t değerine göre ($t=15,932$; $p < 0,05$); deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında bu farkın deney grubunun sontest puanları lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Kontrol grubunun MDGT öntest ve sontest puanlarının bağımlı gruplar için t testi analizi sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\overline{X}$	S	t	p
Kontrol	öntest	29	12,758	2,355	1,797	,083
	sontest	29	12,862	2,263		

Tablo 4'de; kontrol grubu öğrencilerinin, MDGT öntest puanları ortalaması 12,758 ve standart sapması 2,355'dir. Ayrıca aynı grubun son test puanları ortalaması 12,862 ve standart sapması 2,263 olarak ifade edilmiştir. Bağımlı gruplar için t testi analizi sonucunda, hesaplanan t değerine göre; ($t=1,797$; $p>0,05$); kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında, Problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

4. SONUÇ

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerine etkisini belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada:

- Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemine göre fen eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin izlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik uygulanan sontest'den elde edilen verilerin t-testi ile analiz edilmesi sonucunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

- Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında problem çözme becerileri açısından sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

- Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında 0,104'lük bir fark olmasına karşılık, istatiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir.

Bu sonuca göre fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemine göre, öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Giriş bölümünde verilen literatür taramasından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin aktif olduğu ve kendilerini çok daha rahat olarak ifade edebildikleri yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemi gibi, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri de, öğrencilerin problem çözme becerilerinin artmasında önemli bir etkiye sahiptir.

5. ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin, problem çözme becerilerini arttırmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemlere göre etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle İlköğretim ikinci kademede fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yönteminin uygulamalarına yer verilebilir.

Bilgisayarların öğrenme-öğretme amaçlı kullanılması, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda eğitimin bireyselleşmesini sağlayarak kalite artışına katkıda bulunabilir. Ayrıca eğitimin, düşük maliyetlerle kitleselleşmesine sağlayabilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenme yöntemine yönelik ders etkinlikleri düzenlenirken, bireyin bilgiyi zihninde aktif olarak kendisinin yapılandırdığını öngören yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı unutulmamalıdır. Öğrenciler soru sormaya yönlendirilmeli ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlar düzenlenmelidir. Çalışırken birbirlerinden fikir almaları, grup çalışmaları yapmaları desteklenmelidir. Yapılan deneysel çalışmada küçük gruplar halinde çalışan öğrencilerin daha istekli ve derse karşı daha olumlu tutumlar içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin gruplar halinde çalışmaları, ortaya çıkacak ürünün kalitesini ve kapsamını genişletmektedir. Bu nedenle, sınıf içi grupların oluşturulmasında, derslere başlamadan önce öğrenciler arasında rekabet oluşturabilecek en uygun gruplar oluşturulmalıdır. Ayrıca grup olarak çalışabilecekleri çeşitli ödev ve projeler vererek sosyalleşmeleri sağlanmalıdır. Böylece, derslerden alınacak verim de artacaktır.

KAYNAKÇA

ARSLAN, C. (2001). *Öğretmenlerin ve Öğretmen adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

BYBEE, R.W. (1997), *Achieving Scientific Literacy*. Portsmouth. N.H., Heinemann.

CARTER, L.R. & WAITE, W.M. (2000, October), *Problem Solving Skills.* 30th Asee/Iee Frrontiers In Education, Kansas City, Usa.

JONES, T. & CLARKE, V.A. (1997)., "A computer attitude scale for secondary student." *Computers Education*, 22, 4.

JONASSEN, D. H. (1994)., "Towards A Constructivist Design Model." *Educational Technology*, 34 (4), 34–37.

KORAY, Ö. (2003). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünceye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme ürünlerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KORKMAZ, H. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

LANEY, D. (1990)., "Micro Computers And Social Studies." *OCSS Reviev*, 26, 30–37.

LORD, T.R. (1999)., "A Comparison Between Traditional and a Constructivist Teaching in Enviromental Science." *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.

MAYER, R. E. (1999)., "Cognitive, Metacognitive And Motivational Aspects of Problem Solcing." *Instructional Science*, 26, 49-63.

MCGEHEE, J.J. (2001)., "Developing Interdisciplinary Units: A Strategy Based on Problem Solving**."** *School Science and Mathematics*, 101,7.

ORHAN, A.T. (2004). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Fotosentez Konusunun Öğretiminde Yapısalcı Yaklaşımın Etkileri İle Geleneksel Öğretim Yönteminin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

ROADRANKGKA, V., YEANY, R.H. & PADİLLA, M.J. (1983). The Construction and validation of group assessment of logical thinking (GALT). Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Dallas, TX.

SÖKMEN, N. (1999)., "Aktif Fen Eğitiminde Öğrenme Halkası Modeli." *Çağdaş Eğitim*, 250, 25-28.

TURGUT, M. F., Baker, D., Cunningham, R. and Piburn, M. (1997). *İlköğretim Fen Eğitimi.* Ankara: YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.

YAMAN, S. (2003). *Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

YOLDAŞ, C. (2002). *8.Sınıf Fen Bilgisi Dersi, Canlılarda Çoğalma ve Kalıtım Ünitesinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısına Etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

Yard. Doç. Dr. Şükrü ADA
Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Arş. Gör. Adem İŞCAN

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir
Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Özet

Bu çalışmada, 2005-2006 yılından başlamak üzere ilk okuma-yazma öğretimi uygulamalarının ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre uygulamanın benimsenen yönleri, karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik olarak önerilebilecek çözüm yolları ile yine ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, velilerin bu yeni uygulamaya konan ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin duygusal ve sosyal yaklaşımları, çocuklarına ev ortamında katkı düzeyleri ortaya konmuştur.

Abstract

In this study, practices of the teaching of reading and writing activity as a first experience and its proper sides adopted by the opinions of the class teachers
and also problems ocuured during the practice and possible solutions were determined. Besides these steps, in the light of the opinions of the teachers,
parents' sensational and social approaches concerning the teaching of reading and writing activity as a first experience and the parents' level of conribution to their chidren's study at home were introduced.

Giriş

Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle okuma-yazma öğrenmenin önemi artmış olup, okuryazarlık oranındaki yükseklik, çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline gelmiştir. Bu öneminden dolayıdır ki ilk okuma-yazma öğretimini çocuğa sadece ilk okuma-yazma becerisinin kazandırılacağı bir çalışma olarak düşünülmemesi gerektiği görüşü yaygın kabul görmüştür. İlk okuma-yazma öğretiminde hedef; okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, aynı zamanda hızlı doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi olarak ele alınmaktadır.(Çelenk, 2002)

2005 Yılı 1–5 Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma-yazma öğretiminin amacı şöyle ifade edilmiştir: Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilme-

sinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır.

Öğrenme Alanları

2005 Yılı 1–5 Türkçe Öğretim programı'nda öğrenme alanları: dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmaktadır. Dil bilgisi, doğrudan bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, sezdirilmesi mantığıyla kazanımlar içerisine serpiştirilmiştir. Programda 1.sınıfların bu öğrenme alanlarına ilişkin kazanımları şu başlıklar altında ele alınmıştır:

1. Dinleme:
   - Dinleme Kurallarını Uygulama
   - Dinlediğini Anlama
   - Tür, Yöntem ve Teknikler Uygun Dinleme

2.Konuşma:
   - Konuşma Kurallarını Uygulama
   - Kendini Sözlü Olarak İfade Etme
   - Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

3. Okuma:
   - Okuma Kurallarını Uygulama
   - Okuduğunu Anlama
   - Anlam Kurma
   - Söz Varlığını Geliştirme
   - Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

4.Yazma:
   - Yazma Kurallarını Uygulama
   - Kendini Yazılı Olarak İfade Etme
   - Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

5. Görsel Okuma: Şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır.

6. Görsel Sunu: Öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması.

İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Okuma-yazma öğretiminde, tarihi gelişim süreci de dikkate alındığında çeşitli öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Gray(1975)'e göre İlk okuma-yazma öğretim yöntemleri aşağıdaki yaklaşımlarla ele alınmaktadır:

A. Fonetik (Ses) Değerlerini Öne Alan Yöntemler

1. Alfabe Yöntemi: Bu yöntemde önce harfler öğretilir, harflerin ikişerli üçerli hecelenmesinden sonra kelimeler, cümleler oluşturularak öğretime devam edilir. Bu yaklaşım, en eski ve yüz yıllar boyunca sürmüş bir öğretim yaklaşımıdır.

2. Ses (Fonetik) Yöntem: Bu yaklaşımda önce dildeki seslerin tanıtılmasıyla öğretime başlanır. Bu yaklaşımda sesleri tanımak için kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Örneğin, "o" sesi için "okul", "a" sesi için "at", "d" sesi için "dede" kelimesinden yararlanılır. Seslerin tanıtımı önce belirlenmiş bir sıraya göre alfabedeki ünlü sesler ve daha sonra da ünsüz seslerin tanıtımı şeklinde olur. Sesler bu şekilde tanıtıldıktan sonra da yukarıda sözü edilen alfabe yönteminde olduğu gibi, önce bu seslerle ikişerli üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelime ve cümlelere doğru bir yol izlenir.

3. Hece Yöntemi: Bu yaklaşımda öğretimin temelini hece oluşturur. Öğrenilen hece sayısı arttıkça bu hecelerden yeni kelime ve cümleler oluşturularak öğretim devam eder.

B. Okuduğunu Anlamayı Esas Alan Yöntemler

1. Kelime Yöntemi: Bu yöntemde kelime bir anlam birimi olarak ele alınmaktadır. Her öğretilen yeni kelime, önce cümle veya cümlecikler içerisinde tekrar edilir. Daha sonra kelime içerisindeki hece ve harflere öğrencinin dikkati çekilir. Arka arkaya öğretilen kelimelerin birbiriyle cümle ve metin ilişkisine dönüşecek şekilde seçilmesine özen gösterilir.

2. Cümle Yöntemi: Bu yaklaşımda gerçek bir doğal düşünce birimi olarak cümle ele alınmaktadır. Kelimeler cümle içerisinde gerçek anlamına ve konuşma vurgusuna sahip olabilirler. Cümle ile öğretimde, arka arkaya öğretilen cümleler bir metin bütünlüğü oluşturacak biçimde seçilirse öğretime sağlayacağı yarar daha da iyi olacaktır. Cümle, zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi öğretimin aşamalarını oluşturur.

3. Öykü Yöntemi: Cümle yönteminin daha geniş bir uygulamasıdır. Bu yaklaşımda, öyküler çocuklar için daha ilginç olduğu için okuma-yazmanın öğrenilmesi daha da çekici hale geldiği düşüncesinden hareket edilir. Öykülerle gerçek düşünce zinciri oluşturduğundan, diğer bütün yöntemlerin sakıncalarının bu yaklaşımla ortadan kaldırılacağına inanılmaktadır. Öğretime çocukların ilgisini çekmek amacıyla önce öykünün anlatılmasıyla başlanmakta, daha sonra da öykünün anlatılmasıyla başlanmakta, daha sonra da öykü, bütün detaylarıyla öğrencilere tanıtıldıktan sonra analitik bir yaklaşımla, öyküyü oluşturan cümleler, cümleler içinde kelimeler, keli-

meler içinde heceler, heceler içinde de sesler tanıtılarak çocukların okumayı çözümlemeleri yoluna gidilmektedir.

C) Karma Yöntemler: Bu yaklaşım, bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur (Çelenk, 1993). Bu yöntemlerde, harf-fonetik, fonetik-hece, fonetik-kelime, hece-kelime-harf, cümlecik-cümle, kelime-hikâye-cümle vb. biçimde bir araya getirilerek harmanlanmaktadır. Yöntemin, " eklektik (seçici)" ve " bilinçlendirme" başlıkları altında iki ayrı yaklaşımı vardır(Güneş, 1997).

2005 İlk Okuma-Yazma Programının Yaklaşımı

Çoklu Zekâ, Yapılandırmacı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma-yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması ön görülmüştür. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri şöyle sıralanabilir:

* Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

* İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.

* Okuma- yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.

* İlk okuma-yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi, öğrenme- öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

* Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

* Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.

* Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

* Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta;öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunulmaktadır.

* Öğrencileri bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.

* Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin aşamalarını şöylece sıralayabiliriz:

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık

2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

   * Sesi hissetme ve tanıma
   * Sesi okuma ve yazma
   * Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
   * Metin oluşturma.

3. Okuryazarlığa ulaşma

Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünde zevk aldıklarını göstermektedir. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.(1–5 Türkçe Programı, 2005).

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, 2005-2006 yılından başlamak üzere ilk okuma-yazma öğretimi uygulamalarının ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre uygulamanın benimsenen yönlerini, karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik olarak önerilebilecek çözüm yollarını ortaya koymaktır. Aynı zamanda yine ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, velilerin bu yeni uygulamaya konan ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin duygusal ve sosyal yaklaşımlarını, çocuklarına ev ortamında katkı düzeylerini ortaya koymaktır.

Problem: Milli Eğitim Bakanlığının yeni ilk okuma-yazma öğretimi uygulamalarında karşılaşılabilen güçlükler nelerdir?

Alt Problemler:

1. Ses temelli cümle yönteminin olumlu yönleri nelerdir?

2. Ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönleri nelerdir?

3. Ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönlerini gidermek için neler yapılmalıdır?

4. Bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimine başlamanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

5. "Ses temelli cümle yöntemi" ile "cümle yöntemi"nin avantaj ve dezavantajları nelerdir?

6. İlk okuma yazma öğretiminde hangi yöntem, niçin kullanılmalıdır?

7. İlk okuma yazma öğretiminde öğretim basamağı (cümle, kelime, hece, harf (ses)in öğretimi) ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?

8. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenler kendilerini yeterli buluyorlar mı?

9. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmen-veli işbirliğinin önemi nedir?

10. İlk okuma yazma öğretiminde velilerin çocuklarına evde sağladığı öğretim yardımlarının niteliği nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Erzurum ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, değişik sosyo-ekonomik özelliklere sahip olan Ömer Duygun İlköğretim Okulu, Ali Ravi İlköğretim Okulu, Aziziye İlköğretim Okulu, Kocatepe İlköğretim Okulu, Polis Amca İlköğretim Okulu, 50. Yıl İlköğretim Okulunda görev yapan 24 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır

Bilgilerin Toplanması ve Yorumu:

Araştırmada İlköğretim okulu 1. sınıf öğretmenleriyle tek tek ve gruplar halinde görüşülerek ve ilk okuma-yazma öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik belirlenen sorulara verilen cevaplar kendi içlerinde gruplandırılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemi esasları çerçevesinde bulgular oluşturulup yorumlanmıştır. Her bir alt probleme ilişkin bulgular ve yorum aşağıda teker teker ele alınmıştır.

1. Ses temelli cümle yönteminin olumlu yönlerine ilişkin bulgular

a- Öğrenciler okumaya daha çabuk çıkıyorlar.

b- Her şeyi sıra ile kavrıyorlar

c- Sesleri daha iyi kavrıyorlar

d- Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulması şartı ile öğrenciyi aktif tutup, grup çalışmalarına katılmalarına imkan veren tartışıp öğrenmeye yönelik bir yöntem olarak görüyorum.

e- Harf (ses) temelli yöntemle okuma daha kolay ve anlaşılır olması ile basitten zora doğru gitmesi.

f- Sesten başlayınca öğrenci yavaş yavaş ama kavraya kavraya okumaya başlıyor. Zaman daha iyi kullanılıyor. Öğrenci birkaç sesten sonra olayı kavrıyor ve kendiliğinden okumaya başlıyor.

g- Çocuğun yapısına uygun (zorlanmadan sesleri çıkarıyorlar).

h- Öğretmenlerin "Öğretme" kaygısı azalıyor.

ı- Devamsızlık yapan öğrencilerin hemen sınıfa yetiştikleri görülmekte.

i- Ses temelli cümle yöntemi ezberden öğrencileri kurtararak düşünmeye sevk etti.

2. Ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin bulgular

a-Harflerin veriliş sırası uygun değil.

b-Bazen sesleri karıştırıyorlar bu yüzden heceleri okumakta güçlük çekiyorlar.

c-Okuma biraz yavaş oluyor.

d-Uzun cümle karşısında öğrenci takılabiliyor.

e-Heceleri yanlış yerden ayırabiliyor.

f-Seslerin aileler tarafından yanlış öğretilmesi.

g-Bu yöntemde ezbere yer verilmediği için çocuk mantığını çalıştırmak zorunda. Bazı öğrenciler mantığını çalıştırmada zorlanabiliyor.

h-Çocukların bütünsel algılamalarına aykırı olması. Tek tek sesleri öğrenmede zorlanıyorlar.

ı-Dil gelişimi yetersiz (hatta bazı çocuklara dil terapisi bile gerekebiliyor bazen) çocuklar yazmaya zor öğreniyorlar. Sesleri yanlış yada yetersiz çıkardıkları için.

i-Sesler ağızdan çıkış şekliyle öğretildiği için iki sesi yan yana getirdikleri zaman birleştiremiyorlar ve bu öğretmenler için problem oluşturuyor. Aileler evde çalıştırırken "t" sesini "te" diye öğretiyorlar ve okulda bir karışıklık oluyor. Bana göre cümle yöntemine göre öğretim daha kolay olabilmektedir

j-Temelde yöntemin değil de yöntemle birlikte eğik el yazısının öğrenilme güçlüğü var çocuklar çok zorlanıyor.

3. Ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönlerini gidermeğe ilişkin bulgular

a-Seslerin veriliş sırası değiştirilebilir.

b-Çeşitli araç-gereçlerle sesleri, daha görselleştirerek sunmak başarıyı artırabilir.

c-Çocuklar anasınıfı eğitimini alıp gelirlerse hazır olacaklarına inanıyorum. Hazır bulunuşluk çok önemli.

d-Okul-aile birlikte, iş birliği içinde çalışmalı. Öğrenci sürekli kontrol edilmeli. Ailelerle görüşülmeli seslerin harf olarak öğretilmesi engellenmeli (sessiz harfler).

e-Yeterince hece çalışması yapılmalı.

f-Ses verildikten sonra hecelerden kelime, kelimelerden cümlelere cümlelerden okuma metinlerine gidilmeli.

g-Ders kitabında (okumaz-yazma) etkinliklere fazla yer verilmeli (örn. Metin sayıları artırılabilir)

h-Cümle ve metin çalışmalarına yeterince yer verilmesi.

ı-Bol bol kitap okumaları gerekir.

i-Ses temelli cümle yönteminde de zaman zaman bütüne (cümle öğretimi) yer verilmelidir.

j-Aileler bilgilendirilmeli. Çünkü aile bireyleri eski yöntemle öğrendikleri için ödev yaptırırken zorlanıyorlar. Çocuk okula başlamadan önce velilere belirli bir süre ses yöntemine ilişkin bilgi verilebilir.

k-Ses temelli cümle yönteminde başarıya ulaşabilmek için (kısa sürede) yeterince hazır matbu alıştırma ve etkinlik formlarına ihtiyaç vardır, bunlar temin edilebilirse başarıya ulaşılabilir.

4. Bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimine başlamanın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin bulgular

a-Hızlı yazabiliyorlar. Parmak kasları gelişmemiş olanların yazıları çok kötü görünüyor.

b- Yazıları daha seri ve düzenli olabilmektedir.

c-İskelet ve kas gelişimi her öğrencide aynı seviyede olmadığı için yazıda bazen zorlanmalar olmaktadır.

d-Çocuklara yazı yazma kuralları birinci sınıfta her seste özenle verilmekte. Her sese özen gösterilerek yazım biçimi öğretilmektedir.

e-Olumlu yönü yazmayı tam kavradıktan sonra öğrenciler yeterince yazabilmektedir. Olumsuz yönü ise ilk başlarda harfleri yapmakta çok zorlanıyorlar.

f-Bitişik eğik yazı ile yazmada ilk zamanlarda zorlanma olmakta; fakat öğrencilerin el becerileri geliştikten sona yazıda alışkanlık kendiliğinden oluşabilir. Öğretmenlere daha fazla iş düşebilir. Öğrenciler, bitişik yazıda daha hızlı yazıyorlar.

g-Akıcı, gösterişli bir yazı. Not tutmada çocuklara kolaylık sağlıyor..

h- Bitişik eğik yazı ile yazılmış kaynakların kısıtlı oluşu.

ı-Öğrenci el yazısını erken öğreniyor; kalıcı ,güzel bir el yazısı becerisi ediniyor.

i-Bitişik eğik yazının görünüşü estetiktir. Yalnız el yazısında el kaldırılmaması dolayısıyla öğrenci çabuk yoruluyor. Harflerin bağlantı yerlerini yanlış yapabiliyorlar.

j- Öğrenciler, bitişik eğik yazı ile yazılmayan kitapları okumada güçlük çekiyorlar.

k-Bitişik eğik yazı beraberinde pek çok olumsuzluk getirmektedir. Akademik bir çalışma istemektedir. El kasları gelişmemiş öğrenciye elini kaldırmadan ve kuralları olan bir yazı çeşidi uygun değildir.

l-Bitişik eğik yazı ile öğrenciler daha güzel yazmayı öğreniyorlar.

m-Eğik yazı başta zor gibi geliyor. Anasınıfına giden öğrenciler daha kolay yazıyor. Zaman geçtikçe sesleri kendiliğinden yazıyor. Harfler arasında boşluk olmaması okumayı kolaylaştırıyor. Ama evde eski yöntemde yazı gösterildiği için yazmayı karıştırıyorlar. Anasınıfı ve veli eğitimi gerekmektedir.

n-Bitişik eğik yazı düz yazıya göre yazımı daha zor ve öğrencilerin ellerini kaldırmadan yazmaları gerektiğinden daha yorucudur.

5. "Ses temelli cümle yöntemi" ile "cümle yöntemi"nin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin bulgular

a- Öğrenciler, ses temelli cümle yöntemlerinde okumaya hızlı çıkıyorlar ama okumaları gelişmiyor. Daha çok heceleyerek okuyorlar.

b-Cümle yönteminde çocuklar okumaya sanki (mısır patlar) gibi çıkıyorlardı. Ses temelli cümle yönteminde tam bir grup çalışması yapılmaktadır.

c- Cümle yönteminde daha geç okuyorlar fakat okuma daha seri oluyor. Öğrenciler cümleyi birden görüyor. Göz sıçraması daha fazla, ses temelli cümle metodunda göz sıçraması olmuyor. Sesler birbirine vurdurularak okunduğu için daha yavaş okuyorlar. Seri okuma olmuyor. Bu da çok okuma çalışmasıyla giderilebiliyor.

d-Cümle yönteminin cümle ve kelime aşamaları iyi gittikten sonra hece dönemine geçince öğrenci her şeyi unutup baştan başlıyor. Ses dönemine geldiğinizde her şey baştan başlıyor. Bir bakıma önceki dönemler zaman kaybı oluyor. Ses temelli cümle yöntemi bu zaman kaybını ortadan kaldırdı.

e-Ses verildikten sonra hecelerden kelime, kelimelerden cümlelere cümlelerden okuma metinlerine gidilmeli.

f-Ses temeli cümle yöntemi ile öğrenci daha erken fakat yavaş okuyor. Cümle yöntemi ile öğrenci biraz geç fakat hızlı okuyordu.

g-Ses temelli cümle yöntemi karışıklığa meydan vermemekte, okunulan anlaşılabilmektedir. Cümle yöntemi kavram kargaşasına yol açmaktadır.

h-Ses temellide çocuklar erkenden fazla stres yaşamadan okumaya çıkıyorlar. Ama okumaları bolca kitap okumalarsa kopuk kopuk kesilerek oluyor.

ı-Cümle yöntemi çocuklar için çok uzun bir dönem. Fiş ezberleme özellikle öğrencileri zorluyor. Ama okumaya çıktıklarında bütün görebildikleri için daha bütün akıcı okuyorlar.

i-Ses temelli cümle yöntemi avantajlı fakat aileler cümle yöntemi ile okuma yazma öğrendikleri için çocuk evde ödev yaparken bocalıyor.

j-Öğrenciler uzun uzun bilgileri ezberlemek zorunda kalmıyorlar.

6. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere ilişkin bulgular

a-Yaparak yaşayarak, drama, uygulama, gösterip yaptırma, tüme varım, sunuş-buluş vb. yöntemler yeri ve zamanına göre kullanılmalıdır.

b-Müzikle (şarkılarla) öğretimin kalıcı, direkt nesnelerle harflerin ilişkilendirilmesi, yaparak-yaşayarak anlamaya imkan verebilmelidir.

c-Ses verildikten sonra hecelerden kelime, kelimelerden cümlelere cümlelerden okuma metinlerine gidilmelidir.

d- Ses temelli cümle yöntemi. Çünkü kalıcı öğreniyorlar. Fakat el yazısı (eğik yazı) daha sonra verilse daha iyi sonuçlar verir.

e-Yaparak, yaşayarak öğrenme etkili bir öğretim yöntemidir.

7. İlk okuma yazma öğretiminde en fazla sorun yaşanan öğretim basamağı ile ilgili (cümle, kelime, hece, harf (ses)in öğretimi) bulgular

a-Sesin öğretiminde çok zorlanılmaktadır.

b- Öğretmenler kelime öğretiminde zorlanıyor.

c-Öğretim basamakları ses, hece, kelime, cümle kazandırılarak ilerlerse hiçbir sorun yaşanmaz. Aceleci davranmak, bir basamak kazandırılmadan diğerine geçmek öğrenmeyi zorlaştırır.

d-İki sesin birbirine vurdurulmasında zorlanılıyor. İki sesi vurduklarında okumaya ilk adım atılmış oluyor.

e-En fazla sorun açık uçlu heceleri oluştururken yaşanıyor. Örneğin "ak" hecesini çabuk kavrıyorlar ama "ka" hecesini zor kavrıyorlar.

f-Harflerin kavratılmasında sorun yaşandığı için öğrenci, cümle ve metinleri okumakta zorluk çekiyor.

g-Hece basamağında sorun yaşanıyor. Öğrenciler sesleri birleştirirken zorlanıyorlar. Evde aile tarafından harflerin isimleri öğretiliyor bu da öğrenciyi zorluyor.

h-Ses öğretiminde ünsüz harflerden bazılarının çıkarılması çok zor çocuklar için birleştirirken de sorun oluyor.

ı-Yeni okuma-yazma uygulamasında ses-hece kelime-cümle oldu. Bunlardan en zor basamak kelime, öğrenciler yeni kelimeler türetmekte, türetilirken derse katılmakta ve bunları kavramakta zorlanıyor.

8. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin bulgular

a-Kendimi yeterli buluyorum. Öğrenciler kısa sürede okudular ve yazdılar.

b-Ses verme en zoru (basamakların).

c-Kelime öğretiminde zorlanıyoruz.

d-Bize güzel yazı eğitimi verilmedi. Kuralları olan bir uygulama için doğru bulmuyorum.

e-Kendimi yeterli bulmuyorum. Geliştirilmiş harfe öğretimi yöntemleri gerekli, oyunlar harfe yöntemiyle oynatılabilecek. Birleştirmede kolaylık sağlayacak bazı yöntemler olmalı.

f-Yeterli bulmuyorum. Çünkü her öğrenci farklı yapıdadır. Bu nedenle her yıl öğretmenin kendini geliştirmesi ve yeniliklere açık olması gerekir.

g-İnsan sürekli kendini geliştirmeli. Araştırma sormalı.

h-Tam olarak bulmuyorum, biraz eksiklerim var gibi geliyor.

ı-Uzun süreden beri eğitimin içinde olmama rağmen öğreneceğimiz daha çok şeyler var.

9. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmen-veli işbirliğinin önemine ilişkin bulgular

a-Öğretmen veli işbirliği çok önemlidir.

b-Veli desteksiz eğitim-öğretim mümkün değildir. Özellikle 1. sınıfta veli desteği çok önemlidir. Veli çocuğu bana (okula) gönderdiğinde temiz, karnı tok, kafası rahat olmalı.

c-Veliye çok iş düşüyor. Öğretmen tek başına ne yaparsa yapsın, velinin rolü yoksa, yeterli olmuyor. Ancak ikisi işbirlikli çalışırsa öğretimi tam anlamıyla tamamlanabilir.

d-Öğretmen-veli birlikte hareket etmelidir. Veliler sesleri harf olarak öğrettiği zaman çocuk okumada güçlük çekiyor. Öğretmen-veli sık sık görüşmelidir. Veli de öğretmen kadar çocuğunu takip etmelidir. Burada çevre de göz önüne alınmalıdır.

e- Ses temelli cümle yönteminde velilerle iyi bir işbirliği yapılması öğrencilerin sesleri daha erken öğrenmesini ve kavramasını sağlıyor, böylece öğrenci daha erken okuma ve yazma öğreniyor.

f-İlk okuma yazmada öğretmen veli işbirliği çok önemli. İşbirliği olmadığı zaman yanlış öğrenmeler ortaya çıkıyor yanlışları düzeltmek çok zaman alıyor. Bazen düzeltilemiyor.

g-Veli sürekli öğrencinin durumunu takip etmeli ve ödev yaparken yardımcı olmalıdır.

10. İlk okuma yazma öğretiminde velilerin çocuklarına evde sağladığı öğretim yardımına ilişkin bulgular

a-Velilerden yeterince destek alınmalıdır fakat bu desteğin olduğunu söylemek oldukça zordur.

b-Ben en başta onlara (velilere) hiçbir şekilde okuma ve yazmaya yönelik yeni bir şey öğretmemelerini istedim. Sadece benim öğrettiklerimin pekiştirici çalışmalar yapmalarını istedim. Çocuk okulda öğrenmeli evde ancak öğrendiklerinin tekrarı olabilir.

c-Velilerin çoğu bilinçsizce yardımcı oluyor. Zaten birçok veli çocuğuyla çok az ilgileniyor. Bu yöntemde sesler önce veriliyor ama velilerin çoğu ses yerine harflerin ismini vererek okutturmaya çalışıyor.

d-Evde yapılan yardım, öğretmenin önerileri doğrultusunda yapılırsa sağlıklı ve faydalıdır.

e-Veli desteği olduğunda ve evde tekrar yapıldığında öğrenci bu yaşantıya sahip olmayan diğer öğrencilere göre daha iyi olabilmektedir.

f-Velilerle işbirliği evdeki çalışmaları okulun paralelinde götürür ve daha kolay öğrenmelerini sağlar.

g-Ses temelli öğretim yöntemindeki seslerin çıkış yöntemleri veliler tarafından bilinmemesi, eski öğretimdeki ses çıkış yöntemlerini kullanmaları bu durumda çocuğun ikilem yaşadığı görülüyor. Öğretmenlerin sesi vermeden önce o sesi velilere tanıtmaları gerekiyor.

h-Programa uygun yardım yapıldığında, örneğin; sesler doğru kavratıldığında yeterince yararlı oluyor. Aksi halde yanlış ses öğretimi çocuğun okuma-yazmaya geçişini geciktiriyor.

ı-Veli çocuğuna bilinçli olarak yardımcı olabilir, çalışma imkanı ve ortamı hazırlayabilirse başarı oranı önemli ölçüde yükseliyor.

i-Yanlış olmaması durumunda faydalı, fakat bazen harflerin örn; "k"yı ses olarak değil de "ka", gibi öğretmeleri zaman onu düzeltmek çok zor oluyor. Bu konuda CD'ler harflerin öğretimi için evde öğrencilere izletilerek yardımcı olunabilir.

SONUÇ

İlk okuma – yazma öğretiminde amaç okuma ve yazma becerisi kazanmış olan çocuğun hızlı ve doğru bir şekilde anlayarak okuması, okumaktan zevk alması

ve işlevsel yazma becerisini geliştirmesidir. Bu amaca ulaşmada başta öğretmen olmak üzere velilere büyük görev düşmektedir. Bu yüzden öğretmen - veli- öğrenci işbirliği ilk okuma yazma öğretiminde büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenler, genellikle ses temelli cümle yönteminin daha önce uygulanan cümle yöntemine göre öğretim yönünden daha iyi olduğunu fakat uygulama sırasında öğrencinin fiziksel ve psikolojik durumundan ayrıca velilerinde bu yöntem hakkında yeterince bilgi sahibi olamamasından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1) Öğretmenler, yapılan araştırmada da görüleceği gibi ilk okuma yazma öğretiminde kendilerini yetersiz görmektedirler. Bunun için öğretmenler her zaman kendini geliştirmesi ve yeniliklere açık olmalıdır.

2) Öğretmenlerimizin çoğu güzel yazı eğitimi almadığı için bu konuda da kendilerini yeterli görmemektedir. Bunun için öğretmenlerimizin kendilerini ya düzenlenecek seminerlerle ya da kendi çabalarıyla geliştirmeleri gerekir.

Velilere yönelik öneriler

1) Uygulamada çocuk aile-öğretmen çelişkisi yaşamamalıdır. Bu konuda veliler, öğretmenlerle işbirliği içinde olmalıdır.

2) Bu amaçla veli eğitilmelidir. Velinin eğitimi sadece öğretim yılı başında değil öğretimin her basamağında nelerin nasıl yapılacağı, çocuğa eğitim desteğin hangi yolla nasıl sağlanacağı, hatta harflerin yazılış yönünün nasıl olacağı konusunu bile kapsamalıdır.

Öğrencilere yönelik öneriler

1) Öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları en büyük güçlük dikkatlerini toplayamamalarıdır. Öğrenciler, bu konuda ailelerinden, öğretmenlerden gerekirse psikologlardan yardım almalıdır.

2) Öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları diğer önemli bir sorunda dil sorunudur. Öğrencilerin sözcük hazinelerinin yetersiz oluşu, okuma ve yazmalarında büyük sıkıntılara neden olmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için öğrenciler ailelerinden ve öğretmenlerinden destek almalıdır.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2006) ' Türkçe Öğretim Yöntemleri', Kök Yay., Ankara.

Çelenk, S.(1993) 'İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği', Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelenk, S.(2002) 'İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri', http://www.ilkogretim-online.org.tr

Gray, W.S(1975) Okuma ve Yazma Öğretimi, Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. MEB Yayınları.

Güneş, F.(1997) Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayınları, Ankara.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1–5.Sınıflar ,(2005) MEB, Ankara.

Kesginci, Ş. (2006) ' Uygulamalı Okuma- Yazma Öğretimi', Kök Yay., Ankara.

İLKÖĞRETIM II. KADEMEDE MATEMATIK KONULARININ ÖĞRETIMINDE AKTIF ÖĞRENME YÖNTEMLERININ KULLANIMINI YAYGINLAŞTIRMA

Tunay BİLGİN
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Matematik Bölümü

Cengiz ACAR
Vali Haydar Bey Lisesi,
Matematik Öğretmeni

Özet

Bu çalışma 2004–2005 ve 2005–2006 eğitim öğretim yılı Van merkez ve ilçe ilköğretim Okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Van merkez ve ilçe ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme olarak 24 matematik öğretmeni ve her bir öğretmenin derslerine girdikleri (İkişer sınıf, Kontrol ve Deney Grubu) 1462 öğrenci seçilmiştir.

Bu çalışmada; Matematik öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanmalarını yaygınlaştırma, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlama ve Aktif öğrenme yöntemlerinin matematik başarısına etkilerini belirleme hedeflenmiştir.

Bunun için İl merkezine bağlı iki ilköğretim okulunda pilot çalışma ve ilçe merkez veya köy ilköğretim okullarında uygulama yapılmıştır. Belirlenen konular deney gruplarında Buluş yöntemi, İşbirlikli öğrenme teknikleri veya aktif öğrenme etkinlikleri kullanarak, kontrol gruplarında ise geleneksel yöntemle işlenmiştir.

Araştırmada kontrol gruplu ön test – son test modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ise SPSS (demo) paket programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel yönteme göre daha olumlu etkileri olduğu fakat öğrenci, okul şartları ve müfredat değişkenlerinden kaynaklanan bazı olumsuzlukları içerdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi , Buluş Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Teknikleri, Aktif Öğrenme Etkinlikleri, Geleneksel Öğretim.

THE GENERALIZATION OF USING ACTIVE LEARNING METHODS IN TEACHING MATHEMATICS AT JUNIOR HIGH SCHOOL LEVEL

Abstract

This study has been carried out in the academic years 2004-2005 and 2005-2006 in the primary schools in central Van and its towns. The focus of the study is the teachers of Mathmatics and students in the primary schools in central Van and its towns. 24 teachers of Mathmatics and their 1462 students were chosen as the sampling (two classes of each teacher: an experimental group and a control group).

The aim of this study is to universalize the use of active learning methods of teachers of Mathmatics, to enable the students to actively take part in the learning process and to determine the effects of active learning methods on Mathmatic succes.

To reach the aims, the study was piloted in two primary schools in central Van and applied in primary schools in the towns and villages. Chosen topics were taught by using discovery method, cooperative learning techniques or by active learning activities in the experiment group while in control group they were taught by using traditional methods.

Pre test – post test model with a control group was applied in the study. To analyse the findings of the study SPSS program was used.

According to the findings of the study Active learning methods have more positive effects on the students academic achivements (success) than traditional methods. However, it is found out that active learning methods have some negative aspects resulting from the variables of student, school conditions (circumstances) and syllabus.

Keywords: Teaching Mathmatics, Discovery Method, Cooperative Learning Techniques, Active Learning Activities, Traditional Method.

1. Giriş

Çağdaş eğitim anlayışında öğretmen; bilgiyi doğrudan aktaran değil, kolektif öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenim sürecine öğrencinin aktif katılımını sağlayan bilgi ve beceriye sahip bir orkestra şefi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğretmenin donanımı ve ders sürecini yönetmesi eğitim-öğretimi etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

Öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrenenin üzerinde olması sınıf içindeki rolleri de değiştiriyor. Öğretmenin rolü "öğreten" olmaktan "yol gösteren, öğrencinin tıkandığı noktalarda danıştığı kişi" olarak değişiyor. Yaygın olarak sanıldığı gibi bu durum öğretmenin sınıf içindeki etkinliğini azaltmıyor tersine arttırıyor. Çünkü hala, öğrencilerinin öğrenmesi gerekeni öğrenip öğrenmediğinin sorumluluğunu büyük ölçüde öğretmen taşıyor (1).

Matematik öğretimindeki yeni anlayışlar öğretmenlerin yeni ve modern öğretim yöntemlerini kullanmalarını zorunlu hale getirmektedir (2). Bu yöntemler öğrencinin derse aktif katılımını önermektedir.

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve ön düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık eğitimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (3).Aktif öğrenme bir öğretim modelidir. Aktif öğrenmenin düşüncelerini sınıfta uygulayabilmek için çeşitli yazarlarca, çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleri geliştirilmiştir. Bunların bir gurubu işbirlikçi öğrenme tekniklerinden oluşmaktadır. Yalnızca bu grupta 20–30 teknik yer almaktadır (3).

İşbirlikli öğrenme, Counsil of Theachers of Mathematics (CTM,1989; CTM, 1991) ve National Reaserch Counsil (1989) tarafından bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi Amerika Birleşik Devletlerinde başlatılmış, Kanada, Japonya, Almanya, İngiltere, Avusturalya, Norveç, İsrail, Hollanda gibi ülkelerde araştırma ve uygulamalara geçilmiştir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine

yardım ederek çalışmalarıdır (4). İşbirlikli öğrenme uygulamaları çocuklara birbirine destek verme, paylaşma, kendi öğrenme durumu hakkında karar verebilme, bağımsız hareket edebilme, bilişsel yeteneklerini kullanabilme ve öğrenmesini yönlendirme için arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma fırsatı vermektedir. Bu etkileşim, sınıf atmosferini ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek başarıyı ve öğrenme güdüsünü artırmaktadır (5).

Diğer bir yaklaşım olarak Buluş yoluyla öğrenmeyi göz önüne alabiliriz. Pasif öğrenmeye karşın buluş yoluyla öğrenmenin değeri, öğrenme ve öğretme üzerine yapılan araştırmaların ilgi odağı olmuştur.

Buluş yoluyla öğrenmede öğretmen, örnekleri sunar ve öğrenci konunun yapısını; fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri, özellikleri keşfedinceye kadar örneklerle çalışır. Bu yaklaşım, özelden genele doğru düzenlenir ve öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrenciler aktif olup, öğretmenin asıl görevi öğrencileri yönlendirmektir. Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşursa öğretimin öğrenmeyle sonuçlanması mümkün olur. Bu nedenle öğrenmede öğrencinin aktif katılımı ve katkısı gerekir (6).

Aktif öğrenmenin düşüncelerini sınıfta uygulayabilmek için çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleri geliştirilmiştir. Yapılan araştırmaların çoğunluğu matematik alanında bu yöntem ve tekniklerin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23).

2. Yöntem

Araştırmada kontrol gruplu ön test - son test modeli kullanılmıştır. Bu yöntemde daha önceden herhangi bir biçimde oluşturulmuş (örneğin herhangi bir öğretim kurumunda oluşturulmuş sınıflar) şans yoluyla biri deney, biri de kontrol grubu olmak üzere iki ayrı grup seçilir ve bu gruplar deneyden önce ve sonra olmak üzere iki kez test edilir. Bu tür bir yöntemde iç geçerliliği bozabilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kayaklardan gelen hatalar yada etkiler oldukça sık kontrol edilebilmektedir. Çünkü bu değişkenlerin deney ve kontrol gruplarındaki etkileri aynı olacaktır. Bu tür araştırmaların daha önce açıklanmış olanlara oranla çok daha gelişmiş ve kullanışlı oldukları görülmektedir (24).

Bu çalışma 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılı Van merkez ve ilçe ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Van merkez ve ilçe ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma hakkında yaklaşık 30 dan fazla Matematik öğretmeni ile görüşülmüş; literatür desteğiyle Buluş yöntemi, İşbirlikli öğrenme teknikleri ve aktif öğrenme etkinliği hazırlama hakkında teknik bilgi, doküman ve örnek materyaller ve yapılacak çalışma ile ilgili bilgiler içeren Hazırlık Dosyası verilmiştir. Örnekleme olarak, il ve ilçe merkezlerinden ikişer okul olmak üzere 24 matematik öğretmeni ve her bir öğretmenin derslerine girdikleri (İkişer sınıf, Kontrol ve Deney Grubu) 1462 öğrenci seçilmiştir. Pilot çalışma il merkezine bağlı iki ilköğretim okulunda, uygulamaya ise ilçe merkezleri ile köy ilköğretim okullarında yapılmıştır. Bazı okullarda Şube sayısı yeterli olmadığından ve sınıf başarıları farklı olduğundan, başarısız

sınıflar deney grubu seçilmeye çalışılmış bu da çalışmanın verimliliğini düşürmüştür.

Örnekleme alınan öğretmenlere belirledikleri konularla ilgili yeni materyaller oluşturmaları için teknik bilgi ve malzeme (çeşitli kırtasiye malzemeleri, renkli-renksiz baskılı çalışma yaprakları ve etkinlikler, çeşitli malzemelerden hazırlanmış geometrik şekiller, plastik malzemeler, vb.) desteğinde bulunulmuş olup dersler uygulanan tekniğin gerektirdiği şekilde materyal kullanılarak işlenmiştir. Derslerin bir kısmı kameraya kaydedilip gerekli geri dönüşümler alınmıştır. Çalışma bitiminde öğretmenler ve bir çok öğrenciden uygulanan teknikler hakkında yazılı görüşleri alınmıştır.

Araştırmada ölçme aracı olarak konusuna göre 20 ile 30 arasında değişen sorudan meydana gelen testler kullanılmıştır. Bu testler deneklere ön test, son test ve uygulamanın bitiminden 2-3 hafta sonra da hatırda tutma testi olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Pilot Çalışma: İl merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan iki matematik öğretmeni seçilen konuları deney gruplarında biri (Alaköy İ.Ö. Okulunda Mat.Öğrt. Birkan Erçerman) 6. Sınıflarda Buluş yöntemiyle, diğeri (Merkez Beyüzümü İ.Ö.Okulunda Mat. Öğrt. Akpınar Özer) de 6. Sınıflarda aktif öğrenme etkinlikleri ve 7. Sınıflarda işbirlikli öğrenme tekniklerinden birini (TOT-Takım Oyun Turnuva) kullanarak işlemiştir. Kontrol gruplarında ise geleneksel yöntemle dersler işlenmiştir. Deney gruplarında bazı derslere araştırmacılar da katılmış dersler kameraya kayıt edilip sonradan değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Ölçme aracı olarak konu ile ilgili başarı testleri hazırlanıp öğrencilere ön test- son test ve hatırda tutma testi olarak uygulanmıştır.

2. Uygulama Çalışması: İlçe merkezleri ile köy ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri ile en az iki kez görüşme yapılmış olup ilk görüşmede örnekleme dahilinde belirlenen öğretmenlere, Hazırlık Dosyası sunulmuştur (Pilot çalışma materyalleri ilaveli). İkinci buluşmada belirlenen konu ve teknik için çalışma planı belirlenmiş, kullanılacak materyaller oluşturulmuş ve Başarı testleri hazırlanmıştır. Deneysel çalışma sürerken bir kısım Öğretmenle bir kaç kez tekniğin uygulama aşamalarında ortaya çıkan problemleri ortadan kaldırabilmek için görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden bazıları konuları deney gruplarında Buluş yöntemiyle, bazıları da İşbirlikli öğrenme teknikleri veya Aktif öğrenme etkinliklerini kullanarak, kontrol gruplarında ise geleneksel yöntemle işlemişlerdir. Seçilen konuların bir birinden farklı olmasına özen gösterilmiş, çok az konu aynı veya kısmen aynı seçilmiş bu durumda da metotlar farklı seçilmiştir. Bu da aynı konunun farklı metotlarla verilmesinin başarıya etkisini araştırmada ortaya koymuştur.Yine ölçme aracı olarak başarı testleri öğrencilere ön test- son test ve hatırda tutma testi olarak uygulanmıştır.

Tablo 3.1. Konu kodları

Konu	Kod	Konu	Kod
Doğal Sayılar	**K0**	Ölçüler	**K11**
Tamsayılar	**K1**	Açılar	**K12**
Bölünebilme , asal sayılar	**K2**	Doğru parçası,ışın	**K13**
Harfi ifadeler ve Denklemler	**K3**	Çevre ,Alan,Pi sayısı	**K14**
Asal sayılar,çarpanlara ayırma	**K4**	Açılar,Üçgenler ve çokgenler	**K15**
Ekok-Ebob	**K5**	Doğrunun eğimi	**K16**
Çok küçük sayılarda işlemler	**K6**	Yüzey ölçüleri ve hacim	**K17**
Nokta doğru,düzlem,ışın,uzay	**K7**	Açılar, çokgenler	**K18**
Paralel kenar ve üçgenin alanı	**K8**	Oran,orantı ,yüzdeler	**K19**
Ondalık sayılar	**K9**	Çokgen,özellikleri,Alan Hesabı	**K20**
Ondalık Kesirler	**K10**	Kesirler	**K21**

Konu başlıkları Öğretmenlerin verdiği şekilde alınmıştır, uygulama çalışmaları 2 -4 hafta arasında değiştiğinden bazı konular daha geniş bazıları daha kısa olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplama aracı olarak, araştırmacılar ve öğretmenler (Pilot ve uygulama çalışmalarına katılan öğretmenler) tarafından seçilen konuların hedef davranışları göz önüne alınarak hazırlanan **Başarı Testileri** kullanılmıştır.

3. Bulgular Ve Yorumlar

Tablo 3.1. Frekans dağılımı

Deney (N) AÖE-BY-İÖT-GÖ	Plot-uygulama (N)	Bay-Bayan (N)	Ön Test (N)	Son Test (N)	H.T. Testi (N)	Toplam (N)
114-357-257 -734	115 -1347	1142-320	1359	1307	1135	1462

AÖE - Aktif Öğrenme Etkinlikleri; **BY** - Buluş Yöntemi; **İÖT** - İşbirlikli Öğrenme Teknikleri; **GÖ** - Geleneksel Öğretim; **H.T. Testi** - Hatırda Tutma Testi

Tablo 3.2. Pilot çalışması sonuçları

Metot-Konu Gruplar	N	Ön Test $\overline{X}$	S	p	N	Son Test $\overline{X}$	S	p	N	H. Tutma Testi $\overline{X}$	S	p
Deney AÖE-K0	20	26,20	2,18	,093	20	45,50	3,96	,997	16	36,25	2,49	,032
Kontrol	22	41,64	2,88		22	43,09	3,89		22	39,82	3,82	
Deney BY-K2	19	20.26	3,96	,523	19	53,68	5,07	,769	19	57,63	4,42	,791
Kontrol	17	25,12	4.46		17	52,53	4,81		17	57,94	4,58	
Deney İÖT-K1	17	29,00	6,30	,946	17	33,65	7,15	,041	16	34,31	6,11	,395
Kontrol	20	38,05	5,06		20	45,15	4,36		19	34,84	4,78	

Tabloda verilen sonuçlara bakıldığında Ön test istatistiklerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Son Test istatistiklerinde İÖT de ve Hatırda tutma testinde AÖE ve İÖT de kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Fa-

kat Grupların Ön test ortalamaları dikkate alındığında AÖE de deney grubu ortalaması 26,20 den 36,25 yükselmişken, kontrol grubunda 41,64 den 39,82 ye düşmüştür. BY de deney grubu ortalaması 20,26 dan 57,63 yükselmişken, kontrol grubunda 25,12 den 57,94 ' e yükselmiş, İÖT de deney grubu ortalaması 29,00 dan 34,31'e yükselmişken, kontrol grubunda 38,05 den 34,84 ' e düşmüştür.

Tablo 3.3. Pilot çalışması (Metot Grupları) ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.Toplamı	Sd	K.Ortalaması	F	p
Ön Test	Gruplar arası	3970,626	3	1323,542	3,698	,014
	Gruplar içi	39732,105	111	357,947		
	Toplam	43702,730	114			
Son Test	Gruplar arası	3719,432	3	1239,811	2,750	,046
	Gruplar içi	50049,733	111	450,898		
	Toplam	53769,165	114			
HT Testi	Gruplar arası	5985,614	3	1995,205	4,912	,003
	Gruplar içi	42649,359	105	406,184		
	Toplam	48634,972	108			

Gruplar arsında yapılan karşılaştırmada her bir testte anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-111)}$= 3,698 , p < .05; $F_{(3-111)}$= 2,750 , p < .05; $F_{(3-105)}$= 4,912, p <.05).

Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan scheffe testi sonucunda Ön testte BY - GÖ arasında ,Hatırda tutma testinde ise AÖE -BY ve İÖT- BY arasında anlamlı fark olduğu bunun dışında karşılaştırılan gruplar arasında farkın anlamlı olmadığı görüldü. Ön test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup GÖ ve en düşük grupta BY grubu iken Son test ve Hatırda Tutma testi istatistiklerinde ise başarısı en yüksek grup BY ve en düşük grupta İÖT olmuştur.

Tablo 3.4. Uygulama çalışması sonuçları

Metot-Konu Gruplar	N	Ön Test $\overline{X}$	s	p	N	Son Test $\overline{X}$	s	p	N	H. Tutma Testi $\overline{X}$	s	p
Deney AÖE -K10	35	38,46	2,67	,190	24	78,67	2,32	,593	31	58,39	3,90	,002
Kontrol	28	26,54	2,03		34	27,79	1,71		33	30,48	2,01	
Deney AÖE -K13	15	0,00	0,00		15	62,33	3,23	,084	15	60,67	3,96	,968
Kontrol	27	0,00	0,00		27	52,22	3,43		27	46,48	2,56	
Deney AÖE -K21	27	29,63	3,10	,627	27	36,85	2,91	,221	27	32,78	2,66	,075
Kontrol	32	34,22	3,39		23	41,30	4,35		32	42,34	3,27	
Deney AÖE -K20	11	50,00	2,34	1,000	11	69,09	2,51	1,000				
Kontrol	11	50,00	2,34		11	57,27	2,37					
Deney BY-K3	26	24,81	1,81	,432	26	54,38	2,94	,260	26	50,88	3,02	,147
Kontrol	30	30,33	1,38		30	47,87	2,18		30	41,13	2,18	
Deney BY-K5	27	17,96	1,49	,267	25	38,40	2,54	,431	24	39,17	2,97	,100
Kontrol	26	25,00	2,22		25	41,60	2,82		22	37,27	2,39	

Deney	43	29,88	1,98	25	63,60	3,88	20	80,50	3,18
BY-K8			,000			,738			,332
Kontrol	36	46,94	3,41	32	66,41	3,69	28	59,64	3,44
Deney	24	30,63	2,49	27	45,74	3,74			
BY –K10			,330			,236			
Kontrol	21	38,81	3,28	21	50,24	3,41			
Deney	38	44,97	2,30	38	65,21	2,70	30	72,67	4,42
BY –K11			,680			,616			,002
Kontrol	45	44,71	2,24	45	56,13	2,66	26	70,81	2,81
Deney	23	25,43	1,83	26	53,65	3,08			
BY-K12			,279			,157			
Kontrol	25	19,40	2,30	27	45,37	3,59			
Deney	31	0,00	0,00	31	49,52	2,78	31	45,16	3,03
BY-K13						,331			,029
Kontrol	26	0,00	0,00	26	38,46	2,35	26	52,31	2,29
Deney	31	23,55	1,77	31	24,35	1,85	31	28,39	1,95
BY-K14			,318			,823			,551
Kontrol	27	35,37	1,69	18	33,06	2,29	27	30,56	2,16
Deney	30	23,00	1,67	29	38,45	3,06	28	40,71	2,93
BY-K16			,503			,958			,295
Kontrol	25	30,40	2,04	23	43,48	3,26	23	42,83	2,55
Deney	19	22,89	2,57	18	45,00	2,52	18	51,67	2,97
BY-K18			,691			,029			,248
Kontrol	25	32,80	2,04	25	45,60	3,64	25	51,80	2,96
Deney	25	44,00	3,86	25	31,20	3,70	25	42,40	3,99
BY-K19			,388			,353			,491
Kontrol	25	40,20	3,49	25	30,60	2,86	25	32,80	3,66
Deney	25	24,80	2,13	18	65,28	3,09	23	50,43	1,72
İÖT-K3			,253			,134			,000
Kontrol	20	29,50	3,05	22	53,86	2,03	23	36,74	3,65
Deney	44	26,70	1,74	44	45,45	3,35	44	37,61	2,76
İÖT-K4			,265			,022			,632
Kontrol	40	23,38	1,53	40	37,63	2,74	40	35,50	3,03
Deney	26	32,27	2,56	26	38,19	2,98	26	37,35	3,15
İÖT-K6			,935			,069			,397
Kontrol	26	36,08	2,42	26	64,00	3,75	26	56,23	3,95
Deney	35	29,49	1,86	35	58,63	2,86	34	63,74	2,96
İÖT-K7			,002			,332			,056
Kontrol	40	37,35	2,81	39	66,00	3,18	40	63,05	3,64
Deney	32	38,44	2,80	31	45,48	3,06	28	47,50	4,63
İÖT-K9			,903			,374			,838
Kontrol	29	41,72	2,70	27	60,00	3,80	25	69,40	4,43
Deney	33	28,33	2,27	34	38,38	2,13	35	41,86	3,02
İÖT-K15			,710			,333			,705
Kontrol	38	31,58	1,97	24	32,71	2,33	27	38,89	3,56
Deney	19	29,74	2,00	16	58,75	4,58	11	45,00	6,22
İÖT-K17			,254			,001			,286
Kontrol	22	42,73	2,67	18	62,22	7,24	14	62,86	6,46

Tabloda verilen sonuçlara bakıldığında Ön test istatistiklerinde BY-K8 ve İÖT-K7 de kontrol grupları lehine ; Son Test istatistiklerinde BY-K18 ve İÖT-K17 de kontrol , İÖT-K4 de deney grubu lehine ve Hatırda tutma testinde de AÖE-K14,BY-K11 ve İÖT-K3 de deney BY-K13 de kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Fakat Grupların Ön testler ortalamaları dikkate alındığında Kontrol grubu lehine görülen farklılıkların önemli olmadığı görülmektedir. Çünkü BY-K18 de deney grubu ortalaması 22,89 dan 45,00' e yükselmişken, kontrol grubunda 32,80 den 45,60 ' e yükselmiş; İÖT-K17 de deney grubu ortalaması 29,74 den 58,75' e yükselmişken, kontrol grubunda 42,73 den 62,22 ' ye yükselmiştir (BY-K13 de Ön test ortalamaları her iki gruba da 00,00 verildiğinden karşılaştırma yapılamamıştır). Görüldüğü gibi başarı oranları deney gruplarında daha yüksektir. Bu durum bütün uygulama sonuçlarında gözlenebilmektedir.

Tablo 3.5. Uygulama çalışması (Metot Grupları) ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.Toplamı	Sd	K.Ortalaması	F	P
Ön Test	Gruplar arası	4956,190	3	1652,063	5,708	,001
	Gruplar içi	364994,2	1261	289,448		
	Toplam	369950,3	1264			
Son Test	Gruplar arası	9437,229	3	3145,743	7,682	,000
	Gruplar içi	486451,2	1188	409,471		
	Toplam	495888,4	1191			
HT Testi	Gruplar arası	1532,805	3	510,935	1,133	,335
	Gruplar içi	460765,8	1022	450,847		
	Toplam	462298,6	1025			

Grupları arsında yapılan karşılaştırmada Ön Test ve Son testte anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(3\text{-}1261)}$= 5,708 , p < .05; $F_{(3\text{-}1188)}$= 7,682 , p < .05).

Gruplar arasında Yapılan scheffe testi sonucunda Ön Testte AÖE-GÖ,BY-GÖ grupları ve Son testte GÖ-BY,AÖE-BY,AÖE-İÖT,AÖE-GÖ, grupları arasında anlamlı fark olduğu fakat bunun dışında karşılaştırılan gruplar arasında farkın anlamlı olmadığı görüldü. Ön test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup GÖ ve en düşük grupta BY grubu (Sıralama; GÖ,AÖE,İÖT,BY) iken Son Testte ortalaması en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta BY grubu (Sıralama;AÖE,İÖT, GÖ,BY) olmuştur. Hatırda Tutma testi istatistiklerinde ise başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta İÖT olmuştur (Sıralama; AÖE, BY, GÖ, İÖT)

Tablo 3.6. Uygulama çalışması (Konular-Deney Grubu) ANAVO sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.Toplamı	Sd	K.Ortalaması	F	p
Ön Test	Gruplar arası	76297,380	18	4238,743	29,150	,000
	Gruplar içi	88846,381	611	145,411		
	Toplam	165143,8	629			
Son Test	Gruplar arası	76249,439	18	4236,080	14,164	,000
	Gruplar içi	171667,7	574	299,073		
	Toplam	247917,1	592			
HT Testi	Gruplar arası	83406,855	16	5212,928	16,940	,000
	Gruplar içi	150784,9	490	307,724		
	Toplam	234191,8	506			

Deney gruplarında konular arsında yapılan karşılaştırmada her bir testte anlamlı fark olduğu görülmektedir

($F_{(18\text{-}611)}$= 29,150 , p < .05; $F_{(18\text{-}574)}$= 14,164 , p < .05; $F_{(16\text{-}490)}$= 16,940 , p < .05).

Yapılan scheffe testi sonucunda Ön test istatistiklerinde başarının en yüksek olduğu konu K20 ve başarının en düşük olduğu konu K13 (Sıralama; K20 (50,00),

K19 (45,83), K11, K9, K10, K6, K8, K17, K21, K7, K15, K4, K12, K3, K14, K16, K18, K5(17,96), K13 (00, 00) olmuştur.

Son test başarının en yüksek olduğu konu yine K20 ve başarının en düşük konu K14 (Sıralama; K20 (69,09), K11 (65,21), K8, K10, K3, K17, K7, K13, K12, K9, K4, K18, K19, K16, K5, K15, K6, K21 (36,85), K14 (24,35) olmuştur.

Hatırda Tutma testi istatistiklerinde ise başarının en yüksek olduğu konu K8 ve en düşük olduğu konu K14 (Sıralama; K8 (80,50), K11(72,67), K7,K10, K18,K3, K13, K9,K17, K19, K15, K16,K5, K4, K6, K21 (32,78), K14 (28,39)) olmuştur.

Tablo 3.7. Uygulama çalışması (Metotlar-Deney Grubu) ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.Toplamı	Sd	K.Ortalaması	F	p
Ön Test	Gruplar arası	1287,457	2	643,729	2,463	,086
	Gruplar içi	163856,3	627	261,334		
	Toplam	165143,8	629			
Son Test	Gruplar arası	9084,976	2	4542,488	11,222	,000
	Gruplar içi	238832,2	590	404,800		
	Toplam	247917,1	592			
HT Testi	Gruplar arası	1288,633	2	644,317	1,394	,249
	Gruplar içi	232903,1	504	462,109		
	Toplam	234191,8	506			

Deney grubu Metotlar arsında yapılan karşılaştırmada sadece son testte anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2\text{-}590)}$= 11,222 , p < .05).

Gruplar arasında Yapılan scheffe testi sonucunda Son Testte AÖE-BY ve AÖE-İÖT arasında anlamlı fark olduğu fakat bunun dışında karşılaştırılan gruplar arasında farkın anlamlı olmadığı görüldü. Ön test ve Son test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta BY grubu iken Hatırda Tutma testi istatistiklerinde ise başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta İÖT olmuştur.

Farklı metotlarla verilmiş konularla (K3, K10 ve K13) ilgili sonuçlar

Tablo 3.8 K 3 sonuçları

Gruplar	Ön Test			Son Test			Hatırda Tutma Testi		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
BY	26	24,81	1,81	26	54,38	2,94	26	50,88	3,02
İÖT	25	24,80	2,13	18	65,28	3,09	23	50,43	1,72
GÖ	50	30,00	1,46	52	50,40	1,57	53	39,23	2,01

Tablo 3.9 K 3 ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.Toplamı	Sd	K.Ortalaması	F	p
Ön Test	Gruplar arası	681,665	2	340,832	3,326	,040
	Gruplar içi	10042,038	98	102,470		

	Toplam	10723,703	100			
Son Test	Gruplar arası	2958,674	2	1479,337	9,149	,000
	Gruplar içi	15038,284	93	161,702		
	Toplam	17996,958	95			
HT Testi	Gruplar arası	3338,725	2	1669,362	8,908	,000
	Gruplar içi	18553,589	99	187,410		
	Toplam	21892,314	101			

Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada her bir testte anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-98)}$= 3,326 , p < .05; $F_{(2-93)}$= 9,149 , p < .05; $F_{(2-99)}$= 8,908 , p < .05).

Yapılan scheffe testi sonucunda Ön test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup GÖ ve en düşük grupta İÖT grubu iken Son teste en yüksek grup İÖT ve en düşük grupta GÖ grubu olmuştur. Hatırda Tutma testi istatistiklerinde ise başarısı en yüksek grup BY ve en düşük grupta GÖ olmuştur.

Tablo 3.10 K 10 Sonuçları

Gruplar	**Ön Test**			**Son Test**			**Hatırda Tutma Testi**		
	N	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**
AÖE	35	38,46	2,67	24	78,67	2,32	31	58,39	3,90
BY	24	30,62	2,49	27	45,74	3,74			
GÖ	49	31,80	2,00	55	36,36	2,22	33	30,48	2,01

Tablo 3.11. K10 ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**K.Toplamı**	**Sd**	**K.Ortalaması**	**F**	**p**
Ön Test	Gruplar arası	1196,647	2	598,323	2,944	,057
	Gruplar içi	21336,270	105	203,203		
	Toplam	22532,917	107			
Son Test	Gruplar arası	30144,198	2	15072,099	56,416	,000
	Gruplar içi	27517,246	103	267,158		
	Toplam	57661,443	105			

Gruplar arsında yapılan karşılaştırmada Son testte anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-103)}$= 56,416 , p < .05).

Yapılan scheffe testi sonucunda Son testte AÖE-BY ve AÖE-GÖ arasında anlamlı fark olduğu fakat bunun dışında karşılaştırılan gruplar arasında farkın anlamlı olmadığı görüldü.

Ön test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta BY grubu iken Son teste en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta GÖ grubu olmuştur. Bir grubun Hatırda Tutma testi olmadığından Hatırda Tutma testinde karşılaştırma yapılmadı.

Tablo 3.12 K 13 Sonuçları

Gruplar	Ön Test			Son Test			Hatırda Tutma Testi		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
AÖE	15	00,00	00,00	15	62,33	3,23	15	60,67	3,96
BY	31	00,00	00,00	31	49,52	2,78	31	45,16	3,03
GÖ	53	00,00	00,00	53	45,47	2,28	53	49,34	1,75

Tablo 3.13 K 13 ANOVA sonuçlar

	Varyansın Kaynağı	K.Toplamı	Sd	K.Ortalaması	F	p
Ön Test	Gruplar arası	,000	2	,000		
	Gruplar içi	,000	96	,000		
	Toplam	,000	98			
Son Test	Gruplar arası	3326,222	2	1663,111	6,730	,002
	Gruplar içi	23724,283	96	247,128		
	Toplam	27050,505	98			
HT Testi	Gruplar arası	2449,273	2	1224,637	5,800	,004
	Gruplar içi	20269,414	96	211,140		
	Toplam	22718,687	98			

Gruplar arsında yapılan karşılaştırmada Son test ve Hatırda tutma testinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-96)}= 6,730$, $p < .05$; $F_{(2-96)}= 5,800$, $p < .05$).

Yapılan scheffe testi sonucunda her iki Testte de AÖE-BY ve AÖE-GÖ arasında anlamlı fark olduğu fakat bunun dışında karşılaştırılan gruplar arasında farkın anlamlı olmadığı görüldü. Ön test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta GÖ grubu iken Hatırda Tutma testi istatistiklerinde başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta BY olmuştur.

Öğretmen Görüşleri

Buluş yolu ile öğrenmenin ders işlerken birçok faydaları olduğunu gözlemledim. Öğrencilerin derse olan ilgileri arttı. Kendileri buldukları için ezbercilikten kurtuldular. Ancak yine de başarılı öğrenciler daha iyi öğrendi. Diğer öğrenciler pasif kaldıkları için kendilerini geri çektiler istenilen başarıya sınıfın belli kesimleri ulaştılar

Buluş yolu ile öğretim metodu kullanılacak grubun hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Aksi halde öğrenciler ulaşmaları gereken sonuca kolaylıkla ulaşamıyorlar. Çok zevkli ve hatırda kalması kolay olan bir yöntem olmasına rağmen öğrenciler sonuca ulaşmakta zorluk çektiler. Alıştıkları yöntemden farklı olduğu için deney grubunda konuya daha kolay dikkat çekilebildi.

Bana göre aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin ilköğretimin 2. Kademesinde değil, 1. Kademesindeki kullanımı yaygınlaştırılmalı.

Aktif öğrenmenin; klasik yöntemlere göre başarılı olduğu bilinmektedir. Fakat ağır olan müfredat konularını bu yöntemlerle (aktif öğrenme yöntemleri) işlemek hem zaman alıcıdır. Hem de maddi kaynaklar yetersizdir.

Öğrencinin derse etkin olarak katılması öğrenciyi motive etmiş ve 2. test sonuçlarına göre deney grubu kontrol grubuna göre daha fazla başarı sağlamıştır.

Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için güzel bir yöntem fakat zaman problemi olduğu için (müfredatın zamanında bitirilmesi açısından) her konuda uygun olmayabilir.

TOT tekniği, öğrencileri kendi aralarında bilgi paylaşımını artırmaktadır. Çekinmeden kendi aralarında soru hakkında tartışabiliyor, bilen öğrenci bilgisini arkadaşlarına aktarırken bilgisini pekiştirmiş oluyor. Kendileri öğrenmeye çalıştıkları için matematiğe karşı özgüvenleri artıyor. Derse katılım artıyor ancak sınıfta gürültü oluyor. Müfredattan geri kalınıyor.

6-A sınıfında işbirlikçi öğrenme sayesinde öğrencilerin derse ilgisi ve katılımı 6-B sınıfına göre daha fazla oldu.

Bu yöntemin matematik derslerinde kullanılmasının çok faydalı olacağı kanaatindeyim. Dersin geleneksel yöntem dışında bir yöntemle işlenmesi öğrenciler tarafından çok olumlu bir şekilde karşılandı. Öğrencilerin ilk defa böyle bir şekilde işliyor olması onları derse daha farklı bir ilgi göstermelerini sağladı. Farklı yöntemlerle öğrencilerin derse katılımını öğretmeninde yol gösterici olma konumunun sağlandığı derslerin daha verimli olduğu muhtemel bir görüştür. Ancak bu yöntemlerin rahatça uygulanabileceği ortamların oluşturulması da bu yöntemlerin kullanılması kadar dikkat edilecek bir noktadır.

Öğrenci Görüşleri

Yaptığımız iş çok zevkliydi. Elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalıştık ve bunun sonucunda çok güzel bir çalışma meydana geldi ve ben bu işten çok zevk aldığımı söyleyebilirim ve buna benzer bir çalışma daha yapılırsa zevkle yaparım. Yaptığımız işler bizim açımızdan bize çok yararlı.

Yaptığımız çalışmada çok eğlendik ve bir şeyi yapmayı da bildik ve bir şeyi öğrenmişiz. Çalışma 16'lı ve 8'li kağıtlar yaptık birde nasıl yapılacağını kağıda şekiller yaptık şekilleri boyadık.

Bir şeyler değil çok şey öğrendik ama aklıma girmedi. Zevkli bir dersti ama bir kere olduğu için hiç bir şey girmedi tekrar yapsak daha iyi olurdu ama okul bitti yazılılar başlıyor ve bitiyor seneye bizden ayrılmazsanız tekrar yapalım zevkli karton yapıştırma işini

Sadece öğrenmek ve öğretmek önemlidir. Benim için nerede olursam olayım benim tek amacım öğrenmektir. Bazı arkadaşlarım bilgisayar laboratuarını tercih ediyor ama sonuçta aynı öğretmen değil mi? Orada da sınıfta da gösterir. Oranın tek farkı işlemlerin bilgisayar ile duvara yansıtılmasıdır. Sınıfta ise tahtaya yazılıyor. Yansıtmak ve yazmak aynı şeydir. Önemli olan dinlemek, anlamak ve derse bağlanmaktır.

4. Sonuç Ve Öneriler

Pilot çalışma sonuçlarına bakıldığında; Ön test istatistiklerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Son Test istatistiklerinde İÖT de ve Hatırda tutma tes-

tinde de AÖE de kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Fakat Grupların Ön testler ortalamaları dikkate alındığında AÖE de deney grubu ortalaması 26, 20 den 36,25 yükselmişken, kontrol grubunda 41,64 den 39,82 ye düşmüştür. BY de deney grubu ortalaması 20,26 dan 57,63 yükselmişken, kontrol grubunda 25,12 den 57,94 ' e yükselmiş, İÖT de deney grubu ortalaması 29,00 dan 34,31'e yükselmişken, kontrol grubunda 38,05 den 34,84 ' e düşmüştür. Başarı oranları deney gruplarında daha yüksek olmuştur.

Ön test istatistiklerinde ortalaması en yüksek grup GÖ ve en düşük grupta BY grubu iken Son test ve Hatırda Tutma testi istatistiklerinde ise ortalaması en yüksek grup BY ve en düşük grupta İÖT olmuştur.

Uygulama çalışması sonuçlara bakıldığında; Ön test istatistiklerinde BY-K8 ve İÖT-K7 de kontrol grupları lehine ; Son Test istatistiklerinde BY-K18 ve İÖT-K17 de kontrol , İÖT-K4 de deney grubu lehine ve Hatırda tutma testinde de AÖE-K14, BY-K11 ve İÖT-K3 de deney BY-K13 de kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Fakat Grupların Ön testler ortalamaları dikkate alındığında Kontrol grubu lehine görülen farklılıkların önemli olmadığı görülmektedir. Çünkü BY-K18 de deney grubu ortalaması 22,89 dan 45,00' e yükselmişken, kontrol grubunda 32,80'den 45,60 ' e yükselmiş; İÖT-K17 de deney grubu ortalaması 29,74 den 58,75' e yükselmişken, kontrol grubunda 42,73 den 62,22 ' ye yükselmiştir Başarı oranları deney gruplarında daha yüksektir. Bu durum bütün uygulama sonuçlarında gözlenebilmektedir.

Gruplar arasında yapılan karşılaştırmada Ön Test ve Son testte anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ön test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup GÖ ve en düşük grupta BY grubu (Sıralama; GÖ, AÖE, İÖT, BY) iken Son Testte başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta BY grubu (Sıralama;AÖE,İÖT, GÖ,BY) olmuştur. Hatırda Tutma testi istatistiklerinde ise başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta İÖT olmuştur (Sıralama; AÖE, BY, GÖ, İÖT). Son test ve hatırda tutma testinde GÖ grubu sırasıyla BY ve İÖT den daha ilerde gözükmektedir. Fakat Ön test istatistikleri dikkate alındığında bu farkın sınıfların seviye farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Deney gruplarında konular arasında Yapılan scheffe testi sonucunda Ön test istatistiklerinde başarının en yüksek olduğu konu K20 ve başarının en düşük olduğu konu K13 (Sıralama; K20 (50,00), K19 (45,83), K11, K9, K10, K6, K8, K17, K21, K7, K15, K4,K12,K3, K14,K16, K18, K5 (17,96), K13 (00,00) olmuştur.

Son test başarının en yüksek olduğu konu yine K20 ve başarının en düşük konu K14 (Sıralama; K20(69,09), K11(65,21),K8,K10 K3,K17,K7,K13 ,K12,K9, K4,K18, K19, K16,K5,K15,K6, K21(36,85),K14(24,35) olmuştur.

Hatırda Tutma testi istatistiklerinde ise başarının en yüksek olduğu konu K8 ve en düşük olduğu konu K14 (Sıralama; K8 (80,50), K11 (72, 67), K7,K10, K18,K3, K13, K9,K17, K19, K15, K16, K5 ,K4,K6,K21(32,78),K14(28,39)) olmuştur. K12 ve K20'nin hatırda tutma testi yapılmadığından değerlendirmeye alınmamıştır.

Aktif öğrenme teknikleri (AÖE, BY ve İÖT) ile Ön test - Son test ortalamalar farkına gore en yüksek başarının; K13 (0,00- 62,33),K10 (38,46-78,67) ve K8 (29,88- 63,60) en düşük başarının ise K6 (32,27-38,19), K14 (23,55-24,35) ve K19 (44,00-31,20) konularında olduğu görülmektedir.

K3 konusu BY, İÖT ve GÖ ile verilmiş olup ;Ön test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup GÖ ve en düşük grupta İÖT grubu iken Son teste en yüksek grup İÖT ve en düşük grupta GÖ grubu olmuştur. Hatırda Tutma testi istatistiklerinde ise başarısı en yüksek grup BY ve en düşük grupta GÖ olmuştur.

K10 konusu AÖE, BY ve GÖ ile verilmiş olup ; Ön test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta BY grubu iken Son teste en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta GÖ grubu olmuştur.

K13 konusu AÖE, BY ve GÖ ile verilmiş olup ; Ön test istatistiklerinde başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grup GÖ grubu iken Hatırda Tutma testi istatistiklerinde başarısı en yüksek grup AÖE ve en düşük grupta BY olmuştur.

Öğretmen ve Öğrenci görüşlerine bakıldığında; Aktif öğrenme metotlarının (AÖE,BY ve İÖT) matematik başarısını artırmak , öğrenciler arasında bilgi paylaşımını sağlamak, öz güveni ve derse katılımı sağlamak, öğrenci kendi çabasıyla bir takım kuralları ve formülleri öğrendiği için ezbercilikten kurtularak kalıcı bilgiler edinmek ve öğrencilerde matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirmekle beraber , başarılı öğrencilerin daha iyi öğrendiği, diğer öğrenciler pasif kaldıklarından daha da çekingen oldukları , öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olmadığından ulaşmaları gereken sonuca ulaşmakta zorluk çektikleri, müfredat konularını bu yöntemlerle işlemenin hem zaman alıcı hem de maddi kaynak gerektirdiği, sınıflarda gürültüyü artırdığı ve müfredattan geri kalındığı görülmektedir.

Araştırma bulgularından, Aktif öğrenme metotlarının (AÖE, BY ve İÖT) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel yönteme göre daha olumlu etkileri olduğu fakat öğrenci, okul şartları ve müfredat değişkenlerinden kaynaklanan bazı olumsuzlukları içerdiği söylenebilir. Bu sonuçlar Aktif öğrenme metotları ile ilgili daha önce yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmen ve öğrenci görüşleri ve bu süreçteki gözlemlerimiz dikkate alındığında aşağıdaki önerilerden söz edilebilir.

- ✓ Aktif öğrenme metotlarının kullanımına ilköğretimin 1. kademesinden itibaren başlanılmalıdır.
- ✓ Müfredat programları Aktif öğrenme metotlarına uygun hazırlanmalıdır.
- ✓ Okul şartları Aktif öğrenme metotlarını uygulamaya elverişli hale getirilmelidir
- ✓ Öğretmenler Aktif öğrenme metotlarını nerede ve nasıl kullanabilecekleri bilgisine ve donanıma haiz olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

Umay,A.,(2004) Matematik eğitiminde değişim, http://www.matder.org.tr/ bilim /aumed.asp(2006-03.03)

Artz, A.,(1999) Cooperative Learning in Mathematics Teacher Education. Mathematics for School Mathematics, Reston, VA: NCTM.

Açıkgöz,K.Ü.,(2003) Aktif Öğrenme. 3.Baskı. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.335.

Açıkgöz,K.,(1992) İşbirlikli Öğrenme, Kuram,Araştırma,Uygulama. Uğurel Matbaası. Malatya.

Yıldız, V.,(1998) İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocukların Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla Ilgili Öğretmen Görüşleri.(Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Fidan N., Erden, M., (1983) Eğitime Giriş. Meteksan Yayınları. 256.

Acar,C., (2005) Aktif Öğrenmenin Matematik Başarısı Üzerine Etkileri, (Yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Van.

Baykara,K.,(2000) İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,18:201-210.

Bilgin,T.,Akbayır,K.,(2002) İşbirlikli Öğrenmenin Dizi ve Serilerin Öğretimindeki Etkililiği. V.Ulusal Fen Bil. ve Mat. Eğit. Kongresi, ODTÜ. Ankara

Bilgin,T.,(2003) İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ölçüler konusunun öğretimindeki etkisi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,15:125-137.

Bilgin, T.,Dinç,Y.,(2003) Buluş yöntemi ile öğretimin üslü sayılar konusunu öğrenme düzeyine ve erişiye etkileri,Abant İzzet Baysal Üniv.,Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt3,Sayı 6,125-139.

Bilgin,T.,(2004) İlköğretim yedinci sınıf matematik dersinde(çokgenler konusunda) öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin kullanımı ve uygulama sonuçları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,XVII(1):19-28.

Bowen, C.W.,(2000) A Quantitative Literature Reviw Of Cooperative Learning Effects On High School And College Chemistry Achievement. Journal of Chemical Education. V.77, No.1,116-19.

Değerik, M.,(1999) İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Etkileşimli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi. (Yüksek Lisans tezi) Uludağ Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Demirci,C.,(2003) Etkin öğrenme yaklaşımın erişiye etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,25:38-47.

Dinç,Y.,(2002) Orta Öğretim Ders Kitaplarında Buluş Yoluyla Öğretimin yeri, (Yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Van.

Erçelebi, E., (1995) Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri. (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Nakiboğlu,M.,Altıparmak,M.,(2002) Aktif Öğrenmede Bir Grup Tartışması Olarak Beyin Fırtınası. 5.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi Bildirileri.16-18 Eylül 2002. Ankara.

http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/Bildiri/t25d.pdf (2006-03.03)

Özder, H., (2000) Tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği. HacettepeÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19, 114-121.

Tarım,K.,Akdeniz,F.,(2003) İlköğretim matematik derslerinde kubaşık öğrenme yönteminin kullanılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 215-223.

Tıraş, S., (1997) Buluş Yoluyla Öğretimin Matematik Başarısı Üzerindeki Etkileri(Yüksek Lisans tezi) M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Ubuz,B.,Haser,Ç.,(2002) Matematik Öğretiminde Rol Yapılarının Değişimi.5.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi Bildirileri.16-18 Eylül 2002.Ankara

Yılmaz,G.,Fer,S.,(2003) Çok yönlü zeka alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri ve başarıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,25:235-245.

Kaptan, S.,(1993) Bilimsel Araştırma veİstatistik Teknikleri. Tek ışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Dr. Yasin ÖZKARA
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi,
İlköğretim A.B.D Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Özet: Bu araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan her bir özelliğin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulun 5. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin bir şubesi de örneklem olarak belirlenmiştir. Örnekleme alınan öğrencilerin fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri ile ilgili olarak öntestten aldıkları puanlar ile ilgili özelliklere yönelik eğitim aldıktan sonraki puanları arasında manidar bir fark tespit edilmiş ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir model olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: 6+1 Analitik Yazma Modeli, Yazma Becerileri.

A RESEARCH ON IMPROVING 5TH CLASS PRIMARY STUDENTS' WRITING SKILLS

Abstract: In this research, it was examined whether each trait presented in 6+1 Analytic Writing and Evaluation Model applied to improve the writing skills of the primary 5.th class students is effective in improving the writing skills or not. The universe of this study was comprised of 5th grade students from Hacı Mustafa Tarman Primary School bound to Ministry of National Education, Keçiören, Ankara. One of the groups in this school was determined as sample. A significant difference was found between pre-test scores and post-test scores after they took the education on 6+1 traits such as Ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, conventions and presentation. It was seen that 6+1 Analytic Writing and Evaluation Model is an effective model on the improvement of the students' writing skills.
Key Words: 6+1 Analytic Writing Model, Writing Skills

Giriş

İnsan dil becerilerinin bazılarını okula başlayınca kadar aile ve çevresinde belirli ölçüde kazanabilir. Bazı kişiler okula gitmediği halde aile ve çevresinden kazandığı bu becerileri geliştirebilir. Fakat yazma becerisinin geliştirilmesi daha çok örgün eğitimin işidir. İnsanlar için vazgeçilmez bir iletişim aracı olan yazma Akyol'a (2005: 47) göre, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.

Ana dili öğretim etkinliklerinin birisi de yazılı anlatım becerisinin öğretilmesidir. Bu etkinlik yazmakla öğrenilir ve geliştirilir (Özdemir, 1987; Göker, 1997; Demirel, 1999). Metzger'e (2004) göre, öğrencilerin sahip oldukları yazılı iletişim

becerileri hem okul içinde hem de okul dışındaki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi Programında (2005:22) yazma becerisi şöyle açıklanmıştır; "Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır."

Yazma doğuştan gelen bir beceri değildir, alıştırma yaparak geliştirilen bir beceridir. Yazma, biraz olsun ilhama dayalı olmasına rağmen güzel fikirlerin doğru zamanda gelmesi ve bunun uygulanmasının bir sonucudur ve bu beceri çalışmayla gelişir (White, 1987: 10). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi diğer becerilerden (dinleme, konuşma, okuma) farklı ve zor olmakla birlikte, bu becerinin geliştirilmesi diğer becerilerin de gelişimine bağlıdır.

Yazma öğretimi, çocuğun yaratıcı yönünü ortaya çıkarma ve kendi üslubunu oluşturma süreci olarak görülmektedir. Yazmaya başlanan ilk zamanlarda; ne anlatılmak istendiği tam olarak bilmeden yazılır. Zamanla bu durum değişir ve gelişir. Bu nedenle yazma, gelişimi devam eden bir organizma olarak düşünülebilir. Bu gelişmenin sonunda, ne demek istenildiği ve bunun hangi kelimelerle ifade edileceği öğrenilir (Elbow, 1973; akt., Czerniewska, 1992:89).

En küçük bir yazma aktivitesi bile bazı beceriler gerektirdiğinden yazmaya yeni başlayanların öğrenmesi gereken birçok önemli nokta vardır. Fakat tüm bunlar bir anda öğrenilemeyeceği için önceliklerimizi belirlemek gerekmektedir. Yazmaya yeni başlayanlar için önemli olan, güzel yazıyı fark etme ve takdir etme, yazma sürecini anlama, yazıya nasıl başlanacağını öğrenme ve yazıyı planlamayı öğrenme olmalıdır (Hairston, 1986: 4).

Türkiye'de lise ya da üniversiteyi bitirdiği halde duyduğunu, düşündüğünü ve hayallerini karşısındakilere rahat bir şekilde anlatamayanların sayısı oldukça fazladır. Bunun nedeninin ise eğitim sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterince geliştirilememesidir. Yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapılan araştırmalarda değişik yöntemlerin etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada da, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı incelenecektir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, 1980'li yıllarda Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Bu model, hem iyi bir yazıda olması gereken özelliklerin öğretimini, hem de analitik bir değerlendirmeyi birleştiren bir modeldir (Özkara, 2007). Bu modeli öğrenmek, nitelikli yazmanın kriterlerini öğretmek demektir (Culham, 2003). Öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik eden bu model, Spandel'e (2005) göre, öğrencilerin kendi yazma sürecinin yükünü üstlenmeyi, yazılarının güçlü ve zayıf yönlerini anlamayı ve daha güçlü yazılar yazabilmek için o bilgiyi kullanmayı öğretir. Öğretmenlerin, öğrencilere yazıda ne aradığını, kâğıdın nasıl puanlandırılacağını söylemesi öğrencilerin başarısını da artıracaktır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğretmenlere değerlendirme yaparken yazıyı analitik olarak puanlayabilecekleri ortak bir ölçme aracı sağlamaktadır. Bu model yurt dışında farklı düzeylerdeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme ve değerlendirmede kullanılmış, yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazma başarıları üzerinde etkili bir model olduğu ortaya konulmuştur. Analitik bir yaklaşım aracılığı ile öğretmenlerin yazı yazma tekniğini öğretme ve değerlendirmelerine yardımcı olmak için tasarlanan bu model, aşağıdaki yedi özellik üzerinde odaklanmıştır;

- Fikirler: Verilmek istenen bilgiyi canlı ve çekici yapan ayrıntıları içerir. Ayrıca fikirler, yazının ne demek istediği veya vermek istediği mesajın gelişimi ve anlamıdır.

- Organizasyon: Yazının yapısı, paragrafların nasıl sıralandığı, paragraflar arası geçişin uygunluğunu içerir. Açık bir düzen olmadan fikirleriniz birbirine karışır ya da çarpışır. Yazıyı devam ettiren ve okuyucunun konuyu anlamasını ve fikir yürütmesini sağlayan organizasyondur.

- Üslup: Yazarın okuyucuya ulaşma yoludur. Yazarın üslubu, yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazıya bu özel dokunuşu sadece yazar yapabilir. Çünkü dünyayı yazardan başka kimse yazar gibi göremez. Üslup yazarın parmak izi gibidir.

- Kelime Seçimi: Zengin, renkli, titiz dil kullanımıdır. Diğer insanların konuşmalarını dinleyerek renkli ve zengin bir kelime hazinesine sahip olunabilir. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak da yazarın tam olarak ne demek istediğini söylemesine yardımcı olur. Kelime seçimi için bu iyi bir yoldur. Her yeni kelime, yazının gücünü artırır.

- Cümle Akıcılığı: İfadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır. Yazarın amacı, fikirleri akıcı bir şekilde birleştirmek olmalıdır.

- İmla: Diğer beş özellikten farklılık gösterir, çünkü diğer özellikleri geliştirmek için tekrar nasıl düşüneceğinizi, nasıl göreceğinizi öğrenirsiniz. İmladaki amaç kâğıdınızı başkası için okunur hale getirmektir. Bazen imladaki hatalar okuyucunun mesajınızı almasını zorlaştırabilir.

- Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşüdür. Yazı uygun bir şekilde yazılmış mı? Sayfalar açık bir şekilde numaralandırılmış mı? Eğer el yazısı kö-

tü yazılmışsa, okuyucunun yazıda verilmek istenen mesajı anlaması zorlaşır ya da imkânsızlaşır (Paquette, 2002).

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, planlanmış etkinlikler içeren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, öntest-sontest tek gruplu deneysel model kullanılmıştır.

Tek grup öntest-sontest modelde, gelişi güzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Bu modelde hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçümler vardır. Modelin simgesel görünümü:

G_1 $O_{1.1}$ X $O_{1.2}$ şeklindedir.

Modelde $O_{1.2} > O_{1.1}$ olması halinin "X" den dolayı olduğu kabul edilir. (Karasar, 2001).

G_1 deney gurubunu, $O_{1.1}$ deney grubunun öntest ölçümlerini, $O_{1.2}$ deney grubunun sontest ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulun 5. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin bir şubesi de örneklem olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri elde etmek amacıyla 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği: Nitelikli yazma öğretimiyle yakından bağlantılı bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca karşılık 1980'li yıllarda geliştirilmiştir. Ölçek, ABD'de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu laboratuardaki araştırmacılar ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Beaverton ve Oregon'daki öğretmenlerle birlikte çalışmışlardır. Bu ölçekte nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler ve bu özelliklerin ölçülmesinde kullanılacak kriterler bulunmaktadır (Grundy, 1986).

Özkara (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek, nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar, fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum (Ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, conventions ve presentation) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerden öğretim öncesinde, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda elde edilen yazılı ürünler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinde bulunan

özelliklere ait kriterler göz önünde bulundurularak araştırmacı ve iki uzman tarafından 5, 3 ve 1 şeklinde puanlandırılarak veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın Uygulaması

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce belirlenen şubenin sınıf öğretmenine, araştırmanın amacı ve yapılacak uygulamalar hakkında genel bilgi verilerek öğretmenle birlikte hâlihazırda uygulanan ilköğretim 5. sınıf programında yer alan temalara uygun yedi konu başlığı belirlenmiştir (Güvenli Yaşam, Çevre, Deprem, Yangın, Bayrak, Sevgi ve Bayram). Daha sonra, deney grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenine uygulama başlamadan önce beş gün süreyle 2'şer saat 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli hakkında eğitim verilerek yapılacak "Etkinlikler" ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmacı ve öğretmen tarafından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin her bir özelliğinin haftada iki ders saatinde uygulanmasına karar verilerek, hazırlanan etkinlikle birlikte öğretmen tarafından bir ders saati içerisinde eğitimin verilmesine ve takip eden ders saati boyunca belirlenen konu başlığı ile ilgili olarak öğrencilerin bir hikâye yazmalarının istenmesine karar verilmiş ve yedi hafta süren deneysel işlemlere başlanılmıştır;

Her hafta öğrenciler birinci ders saatine girmeden önce 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinde bulunan sırasıyla, "Fikirler", "Organizasyon", "Üslup", "Kelime Seçimi", "Cümle Akıcılığı", "İmla" ve "Sunum" özellikleriyle ilgili olarak verilecek olan eğitim ve yapılacak olan etkinlik hakkında öğretmen tekrar bilgilendirilmiş ve zaman zaman araştırmacı da öğretmenle birlikte sınıfa girerek yapılan uygulamayı gözlemlemiştir.

Birinci hafta, birinci ders saatinde "Fikirler" özelliğiyle ilgili eğitim ve hazırlanan etkinlik yapılmıştır. Hazırlanan etkinlik ile, öğrencilerin ana fikri ve yardımcı fikirleri ifade edebilmelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlik sırasında öğrencilere çeşitli konularla ilgili sorular sorulmuş ve farklı fikirlerin sıralanması sağlanmıştır. İkinci ders saatinde ise, öğrencilerden "güvenli yaşam" konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

İkinci hafta, birinci ders saatinde "Organizasyon" özelliğiyle ilgili eğitim ve hazırlanan etkinlik yapılmıştır. Hazırlanan etkinlik ile, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru sıraya koyabilmelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere cümlelerinin yerleri değiştirilmiş bir hikâye verilmiş ve doğru sıralamayı yapmaları istenmiştir. İkinci ders saatinde ise öğrencilerden, daha önceden hazırlanmış olan "çevre" konusundaki hikâye edici bir metni düzenlemeleri istenmiştir.

Üçüncü hafta, birinci ders saatinde "Üslup" özelliğiyle ilgili eğitim ve hazırlanan etkinlik yapılmıştır. Hazırlanan etkinlik ile, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kendi kelimeleriyle ifade edebilmelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere aynı konuyu (deprem) ele alan farklı üslupla yazılmış iki gazete yazısı okutularak aralarındaki üslup farkına dikkat çekilmiştir. İkinci ders saatinde ise, öğrencilerden "deprem" konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Dördüncü hafta, birinci ders saatinde "Kelime Seçimi" özelliğiyle ilgili eğitim ve hazırlanan etkinlik yapılmıştır. Hazırlanan etkinlik ile, öğrencilerin kelimeleri doğru yerde ve şekilde kullanabilmelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere yangın ile ilgili bir resim gösterilerek, bu resimde gördükleri detayları, doğru kelimeleri seçip uygun yerlerde kullanarak betimlemeleri istenmiştir. İkinci ders saatinde ise, öğrencilerden "yangın" konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Beşinci hafta, birinci ders saatinde "Cümle Akıcılığı" özelliğiyle ilgili eğitim ve hazırlanan etkinlik yapılmıştır. Hazırlanan etkinlik ile, öğrencilerin cümleleri akıcı ve anlaşılır şekilde kurabilmelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere birkaç cümle başlangıcı verilerek bu cümleleri tamamlamaları sağlanmıştır. İkinci ders saatinde öğrencilerden "bayrak" konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Altıncı hafta, birinci ders saatinde "İmla" özelliğiyle ilgili eğitim ve hazırlanan etkinlik yapılmıştır. Hazırlanan etkinlik ile, öğrencilerin yazılarını imla kurallarına uygun bir şekilde yazmalarının öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere ilk olarak, noktalama işaretlerinde değişiklik yapılmış bir hikâye verilmiş ve buradaki hataları bulmaları sağlanmıştır. İkinci olarak; imla kurallarına dikkat ederek istedikleri konuda bir yazı yazmaları ve bu yazılarda yapılan noktalama işaretlerindeki hataların diğer öğrenciler tarafından düzeltilmesi istenmiştir. İkinci ders saatinde ise, öğrencilerden "sevgi" konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Yedinci hafta, birinci ders saatinde "Sunum" özelliğiyle ilgili eğitim ve hazırlanan etkinlik yapılmıştır. Hazırlanan etkinlik ile, öğrencilerin yazdıkları yazıyı dış yapı kurallarına uygun yazabilmelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere dış görünüm olarak farklı yapılarda hazırlanmış üç metin gösterilerek aradaki farklara dikkat çekilmiş ve dış yapı kurallarına tam olarak uyulmadan yazılmış olan yazıyı değerlendirmeleri istenmiştir. İkinci ders saatinde ise, öğrencilerden "bayram" konusunda hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir.

Deneysel işlemlerin her aşamasında öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak araştırmacı ve iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirme öğrencilerin sontest puanlarını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 11.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin öntest sonuçları ile eğitim aldıktan sonraki yazdıkları metinlerden aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için t-Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları puanlara ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1.
Deney Grubu Öğrencilerinin "Fikirler" İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	**Fikirler**	2.31	1.27	4.02	1.01	7.82	.000

Tablo 1. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, fikirler ile ilgili öntestten aldıkları puan ortalamalarıyla, fikirlere yönelik eğitim aldıktan sonra aldıkları puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte fikirler özelliğinden ortalama 2.31 puan alırken; fikirlere yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 4.02 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin fikirlere yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.
Deney Grubu Öğrencilerinin "Organizasyon" İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Değişken	Ön test puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Organizasyon	2.37	1.16	3.97	1.01	7.48	.000

Tablo 2. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, organizasyon ile ilgili öntestten aldıkları puan ortalamalarıyla, organizasyona yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte organizasyon özelliğinden ortalama 2.37 puan alırken; organizasyona yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 3.97 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin organizasyona yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.
Deney Grubu Öğrencilerinin "Üslup" İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	**Üslup**	1.80	.99	3.00	.97	7.14	.000

Tablo 3. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, üslup ile ilgili öntestten aldıkları puan ortalamalarıyla, üsluba yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte üslup özelliğinden ortalama 1.80 puan alırken; üsluba yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 3.00 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin üsluba yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.
Deney Grubu Öğrencilerinin "Kelime Seçimi" İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	**Kelime Seçimi**	2.71	1.29	3.68	1.27	4.36	.000

Tablo 4. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, kelime seçimi ile ilgili öntestten aldıkları puan ortalamalarıyla, kelime seçimine yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte kelime seçimi özelliğinden ortalama 2.71 puan alırken; kelime seçimine yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 3.68 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin kelime seçimine yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5.
Deney Grubu Öğrencilerinin "Cümle Akıcılığı" İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	Cümle Akıcılığı	2.77	1.35	4.02	1.12	6.21	.000

Tablo 5. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, cümle akıcılığı ile ilgili öntestten aldıkları puan ortalamalarıyla, cümle akıcılığına yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte cümle akıcılığı özelliğinden ortalama 2.77 puan alırken; cümle akıcılığına yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 4.02 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin cümle akıcılığına yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.
Deney Grubu Öğrencilerinin "İmlâ" İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	**İmla**	2.14	1.11	3.68	1.18	7.62	.000

Tablo 6. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, imla ile ilgili öntestten aldıkları puan ortalamalarıyla, imlaya yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte imla özelliğinden ortalama 2.14 puan alırken; imlaya yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 3.68 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin imlaya yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7.
Deney Grubu Öğrencilerinin "Sunum" İle İlgili Öntestten Aldıkları Puanlar İle İlgili Özelliğe Yönelik Eğitim Aldıktan Sonraki Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Değişken	Öntest puanları		Eğitim aldıktan sonraki puanları		t	p
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
Deney Grubu (N=35)	**Sunum**	2.31	1.45	3.85	1.21	7.62	.000

Tablo 7. incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, sunum ile ilgili öntestten aldıkları puan ortalamalarıyla, sunuma yönelik eğitimi aldıktan sonra aldıkları puan ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler öntestte sunum özelliğinden ortalama 2.31 puan alırken; sunuma yönelik gerekli eğitimi aldıktan sonra ortalama 3.85 puan almışlardır. Bu bulgular öğrencilerin sunuma yönelik eğitim aldıktan hemen sonra, aynı özelliğe ait kriterleri gerçekleştirmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ

Deney grubu öğrencilerinin, nitelikli bir yazıda bulunması gereken; fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum özellikleri ile ilgili olarak öntestten aldıkları puan ortalamalarıyla, ilgili özelliklere yönelik eğitim aldıktan sonraki puan ortalamaları arasında manidar bir fark tespit edilmiştir. Bu fark, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile verilen yazma eğitiminin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir model olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Culham, R. (2003). *6 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and Up.* New York: Scholastic.

Czerniewska, P. (1992). *Learning About Writing: The Early Years.* Oxford; Cambridge, Mass.: Blackwell.

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Göker, O. (1997). *Uygulamalı Türkçe Bilgileri.* Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Grundy, T. (1986). "The Writing Program in the Beaverton School District", *OSSC Bulletin, 30*(2).

Hairston, M. (1986). *Contemporary Composition.*.Boston, Mass: Houghton Mifflin Co.

Karasar, N. (2001). *Araştırmada Rapor Hazırlama.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Meb. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar).* Ankara.

Metzger, K. L. (2004). *Six Case Studies of High School Students' Attitudes Towards Writing and How That Affects Their Succes in School.* PhD Thesis. The Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.

Özdemir, E. (1987). *Türkçe Öğretimi Kılavuzu.* İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Paquette, K. R. (2002). *Cross-Age Tutoring Writing Program: Investigation of Academic Achievements and Attitudes Among Elementary Students.* Ph.D Thesis. College Wilmington.

Spandel, V. (2005). *Creating Writers Through 6- Trait Writing Assessment and Instruction.* New York: Pearson Education, Inc.

White, R. (1987). *Writing Advanced.* Oxford: Oxford University.

http://www.nwrel.org/eval/PDFs/6plus1traits.PDF

İSTANBUL (ERKEK) LİSESİ'NİN KURUCUSU MEHMED NADİR BEY'İN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Yrd. Doç. Dr. ENFEL DOĞAN
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Özet

Bu makalede, İstanbul (Erkek) Lisesi'nin temelini oluşturan Numûne-i Terakki Mektebi'nin kurucusu Mehmed Nadir Bey'in hayatı; bilimsel, edebî ve idareci yönleri ele alınmıştır. Ayrıca Mehmed Nadir'in öğretmenlikle ve öğretim yöntemleri ile ilgili çeşitli görüş ve önerileri yazarın çeşitli tarihlerde gazetelerde yazdığı yazılardan faydalanılarak ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: öğretim yöntemleri, Numûne-i Terakki Mektebi, İstanbul Erkek Lisesi

Abstract

This article reviews the life of Mehmed Nadir Bey, the founder of "Numûne-i Terakki" School, which later became Istanbul (Boys) High School in terms scientific, literary and administrative aspects. Besides, Mehmed Nadir Bey's various ideas and suggestions regarding teaching and teaching methods which appeared in his newspaper articles are presented.

Key words: teaching methods, Numune-i Terakki School, Istanbul (Boys) High School

1. Mehmed Nadir Bey'in Hayatı

Mehmed Nadir, 1856 yılında Sakız adasında dünyaya gelmiştir. Sonradan kendisiyle evleneceği Ayşe Hanımın da babası olan bir kaptan bir deniz yolculuğu dönüşünde gemisiyle Sakız Adası'na uğramış ve bu adada zekiliği, gayret ve ciddiyeti ile dikkatini çeken yoksul bir çocuk görmüştür. O da bu çocuğu -güzel bir eğitimden geçirip memleket hizmetine vermek maksadıyla- alıp İstanbul'a getirmiştir.

Nadir Bey, ilk, orta ve lise öğrenimini Bursa Askerî Rüşdiyesi ve İstanbul Kuleli Askerî Lisesi'nde tamamladıktan sonra Harbiye Mektebi'ne girmiştir. Burada okurken "karacı değil, denizci olma" arzusunu ileri sürerek kendi isteğiyle Deniz Harp Okulu'na geçer. Bu okuldan erkân-ı harbiye-i bahriye mülâzımı (deniz kurmay üsteğmeni) olarak mezun olur. Çok geçmeden Divanhane'de bulunan Bahriye Meclisi Başkanlığı'nda kâtipliğe (sekreterliğe) atanır.

Bu görevi bir süre yürüttükten sonra 1878 yılında, 22 yaşındayken,[30] Bahriye Nezareti tarafından, Heybeliada'da bulunan Bahriye Mektebi'ne (Deniz Harp Okulu'na) matematik hocası cebirci Eşref Bey'in yardımcısı olarak atanır. Yine aynı yıl, Bahriye Nazırı'nın emri ile, buradaki görevini sürdürmekle beraber, Niğdeli Sadık Bey'in müdürü olduğu Darüşşafaka'da da "hesap (aritmetik), cebir, hendese (geometri), münhaniyât (eğriler)" derslerini vermeye başlamıştır.[31] Darüşşafaka'da Mehmed Nadir'in öğrencileri arasında -sonradan memleketin en önde gelen matematikçilerin, eğitimcilerinden ve akademisyenlerinden biri olacak olan- Salih Zeki Bey de bulunmaktadır.[32]

Mehmed Nadir Deniz Harp Okulu'ndaki ve Darüşşafaka'daki görevlerinden izinsiz olarak ayrılmış, 1879 yılında arkadaşı Hüseyin Avni Bey ile beraber Londra'ya gitmiştir. Burada iki arkadaş, yüksek matematik kurslarına devam ederek riyaziye/matematik bilgilerini kuvvetlendirmişlerdir. İngiltere'de vakitlerini siyasetle ve boş işlerle geçirmeyip ilim ve fen tahsil edişleri, memlekete döndükleri zaman yalnız askerlikten çıkarılmakla cezalandırılmaları sonucunu vermiş ve bu muamele üzerine bu iki arkadaş hayatlarını ve geçimlerini hükümet memuriyetlerinde değil, özel okullarda öğretmenlik ve idarecilikle geçirmeye mecbur kalmışlardır.[33]

Ancak Nadir Bey'in talebelerinden Mehmed İzzet, bu konuda farklı bilgiler vermektedir: "Nadir, baytarlara satılmak üzere bir kitap tercüme eder ve buradan elde ettiği az bir para ile, arkadaşı matematikçi Hüseyin Avni'yi de ayartarak, onunla birlikte Kıbrıs'a kaçar ve orada bir gazete çıkarmaya kalkar. Fakat hurufat almak için İstanbul'a geldiği bir sırada tanınarak yakalanıp Mesudiye zırhlısına hapsedilir. Bir seneden fazla hapiste kalır. Sonunda, "Çalışmayacağım, beni beyhûde hapsetmeyiniz!" diye feryat etmesi üzerine askerlikten çıkarılır."[34]

Burada ayrıntılar farklı olsa da şu konularda bir birliktelik vardır: Mehmed Nadir 1879-1880 yıllarında izinsiz olarak yurt dışına kaçmış ve Kıbrıs'tan İstanbul'a geldiğinde yakalanarak askerlik görevinden çıkarılmıştır.

Nadir Bey 1882 yılında deneyimli bir eğitimci olan Selânikli Abdi Kâmil Bey ile birlikte İstanbul'un Vefa semtinde Şemsü'l-Maârif[35] adlı bir özel okul açmışlardır. İlkokul ve ortaokul (ibtidâî ve rüşdiye) kısımlarından teşekkül etmiş olan bu okul Osmanlı döneminde açılan ilk özel okuldur. Müdürlük görevini Abdi Kâmil'in deruhte ettiği okulun ders nazırı Nadir Bey'dir.

---

[30] Mehmed Nadir, "Salih Zeki Bey", *Muallimler Mecmuası,* sene 2, sayı 21, Mayıs 1924, s. 594.

[31] Mehmed İzzet, "Türk Riyaziyecilerinden Mehmed Nadir", *Talebe Mecmuası*, sayı 62, Aralık 1936, s. 11.

[32] Mehmed Nadir'in, öğrencisi Salih Zeki Bey hakkındaki düşünceleri için bkz. Mehmed Nadir, agm., s. 594-597.

[33] Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, cilt 3, İstanbul 1941, s. 1001-1002.

[34] Mehmed İzzet, agm., s. 10.

[35] Şemsü'l-Maârif Mektebi hakkında bilgi almak için bkz. Osman Ergin, *age.*, cilt 3, s. 951-956.

Mehmed Nadir bu okulda iki yıl çalışıp özel okulculuk ve idarecilik konusunda yeterli bilgi ve deneyim kazandıktan sonra, 1884 yılında Şemsü'l-Maârif öğretmenlerinden Hıfzı ve Ali Beyleri de yanına alarak Çırçır'da Numûne-i Terakki Mektebi adlı özel okulu açmıştır. Okul kısa sürede İstanbul'da başarısı ve kalitesiyle nam kazanmıştır. İlk açıldığında ilk ve ortaokul öğrencilerinin tahsil gördüğü okulda, kısa bir süre sonra kızlar bölümü de açılmış, daha sonra da idadî (lise) sınıfları faaliyete geçmiştir. Bu lise, -ortaokul kısmı ile aynı isim altında olup aynı birimde bulunmuş olmasına rağmen- Osmanlı döneminde İstanbul'da açılan ilk özel lise olarak kayıtlara geçmiştir. İstanbul'un önde gelen ailelerinin çocukları bu okulda öğrenim görmeye başlamış, okulda uygulanan modern eğitim-öğretim yöntemleri okulu İstanbul'un en gözde eğitim kurumlarından biri hâline getirmiştir.[36] Nitekim Numûne-i Terakki Mektebi, Türkiye'nin en eski ve güzide liselerinden biri olan İstanbul (Erkek) Lisesi'nin temelini oluşturmuştur.[37]

Mehmed Nadir, entelektüel kişiliği ile kısa sürede, zengin ve aristokrat sınıfına mensup ailelerin çocuklarını okula çekebilmiş, birçok bürokrat, paşa, hatta dönemin Şeyhülislâmı Cemalettin Efendi de oğlunu bu okula göndermiştir.

---

[36] Bu dönemde Numûne-i Terakki'de öğrenim gören ve sonraki yıllarda, Türkiye'de çeşitli meslek ve sanat alanlarında önemli hizmetler vermiş olan kimselerin nicelik ve nitelikleri Mehmed Nadir Bey'in başarılı eğitimcilik anlayışının neticelerindendir: Hamdullah Suphi [Tanrıöver], Ahmet Haşim, Musahipzade Celâl, Mimar Kemalettin, Fazıl Ahmet [Aykaç], Hüseyin Sadeddin [Arel], Abdülhak Adnan [Adıvar], Hüseyin Avni [Lifij], Neşet Ömer [İrdelp], Orhan Abdi [Kurtaran], Yusuf Kemal [Tengirşenk], Hüseyin Selâhattin [Köseoğlu], Hakkı Behiç [Bayiç], Akif Şakir [Şakar], Cafer [Seydahmet]

[37] Genellikle *İstanbul (Erkek) Lisesi*'nin kuruluş tarihi olarak, *Numûne-i Terakki Mektebi*'nin Mehmed Nadir Bey tarafından kuruluş yılı olan 1884 senesi kabul edilir. Ancak bazı araştırmacılar okulun kuruluş tarihi olarak Abdi Kâmil ile Mehmed Nadir'in birlikte kurdukları *Şemsü'l-Maârif Mektebi*'nin açılış tarihi olan 1882 tarihinin kabul edilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler.

Bu iki farklı görüş, bu okulun tarihî temeli hakkında bilgi karmaşasına yol açmaktadır. *Şemsü'l-Maârif Mektebi*'nin iki kurucusundan Mehmed Nadir -yukarıda da belirtildiği üzere- iki yıl bu kurumda çalıştıktan sonra ayrılmış ve 1884'te kendi başına *Numûne-i Terakki Mektebi*'ni kurmuştur. Uygulanan çağdaş ve gelişmiş eğitim-öğretim teknikleri ile bu okul İstanbul'da büyük ün kazanmış ve isminin "*İstanbul Leylî İdadîsi*" şeklinde değiştirildiği 1909 yılına kadar 25 yıl boyunca hizmet vermiştir.

Mehmed Nadir'in ayrılmasından sonra *Şemsü'l-Maârif Mektebi* de eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmiş, hatta iki okul arasında büyük bir rekabet başgöstermiştir. Nitekim, 14 Nisan 1885 tarihli *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinde "**Şemsü'l-Maârif Mektebi'nin bazı muallim ve talebelerinin yeni açılan Numûne-i Terakki Mektebi'ne gittiği yolundaki iddia hakkında"** başlığıyla Abdi Kâmil Bey tarafından kaleme alınmış bir yazı yayımlanmış ve yazıda "Nadir ve Ali ve Hıfzı Efendilerden başka hiçbir öğretmenin mektebi terk etmediği, hatta mektepten ayrılan muallim efendilerin dahi yerine derhal erbâb-ı liyâkat ve kemalden muallimler tedarik edilerek derslerin intizamına bir an bile halel gelmemiş olduğu ... ifade edilerek, iki okul arasındaki eğitim-öğretim rekabetinin toplumun yararına olacağı; ancak birbirinin yönetimini ve yapısını karıştırmayı hedefleyen bir rekabetin de hoş karşılanmayacağı" belirtilmiştir.

Bütün bunlar bir tarafa, iki okul aynı kulvarda, bu rekabet duygusuyla çalışmalarını gerçekleştirmiş ancak bir süre sonra *Şemsü'l-Maârif Mektebi* eğitim-öğretim faaliyetlerine son vermiştir.

Bu sebeplerden dolayı *İstanbul (Erkek) Lisesi*'nin *kuruluş yılı* olarak *1884* yılının; *temeli* olarak *Numûne-i Terakki Mektebi*'nin; *kurucusu ve ilk müdürü* olarak da *Mehmed Nadir Bey*'in kabul edilmesi doğru ve yerinde olacaktır.

Nadir Bey, 1890 yılında Numûne-i Terakki'nin bir şubesini Edirne'de açmıştır. Bu okul da kısa sürede kendini kabul ettirmiş ve 100'den fazla öğrenci öğrenim görmeye başlamıştır.

1897 senesinde İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin II. Abdülhamid'i tahttan indirip yerine Mehmed Reşad'ı geçirmeyi hedefleyen ve Numûne-i Terakki Mektebi'nden bazı öğretmenlerin de içerisinde bulunduğu bir darbe girişimi, planları yakından bilen Mehmed Nadir'in II. Abdülhamid'in yakın adamlarından Zülüflü İsmail Paşaya (kendi rızasıyla/sarhoş bir hâldeyken/baskılar neticesinde) önceden haber vermesi üzerine sonuçsuz kalmış ve üç yüz civarında cemiyet üyesi sürgün edilmiştir. Mehmed Nadir bu ihbarından dolayı sürgünden kurtulmuştur. Ancak mektep devlet tarafından 120.000 kuruşa satın alınıp bir devlet okulu hâline dönüştürülmüştür.

Mehmed Nadir kısa bir süre sonra, İmparatorluktaki Arap aşiretlerinden İstanbul'a getirilen kabiliyetli ve soylu öğrencilere eğitim verilmesi amacıyla 1892'de açılmış bir yatılı okul olan Aşiret Mekteb-i Hümayunu'na müdür olarak tayin edilir. Beş sene bu okulda görev yaptıktan sonra 1902 yılında Cemiyet-i Rüsumiye üyeliğine atanır. Bu görevde çok kalamaz ve aynı sene içerisinde Kastamonu vilayeti maarif müdürlüğüne atanır. Ama daha buradaki görevine başlamadan[38] 1903 yılında Halep maarif müdürlüğüne tayin edilir.

Nadir Bey Halep'te beş sene görev yapar. 1908'de İkinci Meşrutiyet ilan edilince, iktidara gelen İttihatçılar, on sene önceki darbe girişiminde jurnalcilik yaptığını öne sürerek Mehmed Nadir'i Halep'teki görevinden alarak İmparatorluğun en meşhur sürgün yeri olan Fizan'a sürmeyi kararlaştırırlar. Ancak yine İttihatçılardan olup Mehmed Nadir'in eski arkadaşlarından olan Dr. Şükrü Kâmil Bey ricacı olarak onun Fizan'a değil, Trablusgarb'a sürülmesini sağlar. Mehmed Nadir, burada üç yıl kalmıştır.

1911'de İtalyan işgali başlayınca İstanbul'a döner. Ancak burada kalması uygun görülmeyerek başka bir görevle Edirne'ye gönderilir. Bir sene sonra Edirne'nin Bulgar işgaline uğraması üzerine tekrar İstanbul'a döner. Eskiden olduğu gibi İstanbul'da tekrar bir özel okul açmak istediyse de gerekli izni alamaz. Resmî bir görev de verilmediği için maddi bakımdan büyük sıkıntılar çeker. Darüşşafaka'da müdür olan eski öğrencisi Fuad Şemsi Bey, Mehmed Nadir'i mektebinde hesab-ı âlâ (yüksek aritmetik) dersi hocalığına getirir.

İttihatçıların ileri gelenlerinden ve Darülfünûn hocalarından rasyonel mekanik profesörü Mustafa Salim Bey'in teklifi neticesinde 1913-14 öğretim yılında Menbau'l-İrfan İdadîsi'ne matematik öğretmeni olarak atanmıştır.[39]

Yine Mustafa Salim Bey'in teklifiyle, 1915 yılında yeni açılan İnas Darülfünûnu'na hesab-ı âlâ (yüksek aritmetik) hocası olarak atanır. 1919 yılında da

---

[38] Ş. Levent Deniz, "İstanbul (Erkek) Lisesi'ne Tarihçe", *Düyûn-ı Umûmiye'den İstanbul (Erkek) Lisesi'ne*, Editör: Sabri Koz, İELEV Yayınları, İstanbul 2006, s. 135.

[39] Erdal İnönü; *Mehmet Nadir - Bir Eğitim ve Bilim Öncüsü;* TÜBİTAK Yayınları, Ankara 1997, s. 15.

Darüşşafaka'dan eski öğrencisi olan meşhur matematikçi ve bilim tarihçisi Salih Zeki'nin emîni (rektörü) olduğu Darülfünûn'da, Nazariye-i A'dâd (Sayılar Teorisi) Kürsüsü kurulur ve Mehmed Nadir bu kürsünün başına getirilir. Mehmed Nadir, bu göreve geldikten sekiz sene sonra 13 Aralık 1927 tarihinde vefat etmiştir. Mezarı Edirnekapı kabristanındadır.

2. Mehmed Nadir Bey'in Bilimsel, Eğitimci ve Edebî Yönleri

Mehmed Nadir'in hayatı incelendiğinde onun çok yönlü bir şahsiyet olduğu kolayca anlaşılmaktadır. Çalkantılarla, başarılarla ve gelgitlerle çok yoğun bir şekilde geçen yaşam sürecinde onun bazı yönlerinin daha da ön planda olduğu, hayatına bu ilkelerin istikamet verdiği anlaşılmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

a) Matematikçi Kişiliği

Mehmed Nadir her şeyden önce bir matematik öğretmenidir. 22 yaşında başladığı matematik öğretmenliği mesleğini -çeşitli kesintiler ve görev değişiklikleri istisna tutulursa- bir ömür boyu, neredeyse 50 yıl sürdürmüştür.

Matematik sevdasıyla, bilgi ve görgüsünü artırmak için, askerlik mesleğini bırakmayı bile göze almış ve arkadaşı Hüseyin Avni Bey ile Londra'ya kaçmıştır (1879).

Numûne-i Terakki Mektebi müdürüyken *Numûne-i Terakki* adlı bir öğrenci dergisi çıkarmıştır (1887-1888).[40] Türkiye'nin ilk öğrenci/okul dergisi olan bu yayında hem imtiyaz sahipliği yapmış hem de "Matematik Öğretmenlerine Kılavuz" başlığı altında seri makaleler yazmıştır. Yine bu derginin her sayısında cebir, geometri ve aritmetikle ilgili problemler vererek bunları doğru cevaplayan okuyuculara dergi aboneliği mükâfatı vadederek matematiğin toplumda sevilme ve yayılma oranını artırmıştır.

Aşiret Mektebi müdürlüğünü devam ettirdiği sıralarda, Fransa'da yayınlanan meşhur matematik dergisi *l'Intermédiaire des Mathématiciens* ile yazışmaya başlamış; Halep maarif müdürü olarak bulunduğu Suriye'den, 1907 ve 1908 senelerinde bu dergiye problemler ve çözümler göndermiştir.[41]

Darülfünûn'da çalışırken de matematikle ilgili birçok makale yazmıştır.[42] Bu makalelerden birinde kendi keşfi/tespiti olan genel bölünebilme kuralı (Kabiliyyet-i Taksim Hakkında Kaide-i Umumiye)'ndan bahsetmektedir.

---

[40] Maalesef ancak 9 sayı çıkabilen bu dergi, paralel metinler verilerek tarafımızdan yayına hazırlanmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Enfel Doğan, *İlk Öğrenci Dergisi - Numûne-i Terakki*, İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı (İELEV) Yayınları, İstanbul 2008.

[41] Mehmed Nadir Bey'in matematikçi kişiliği hakkında ayrıntılı bilgi edinmek için bkz. Erdal İnönü, *age*., s. 3-30.

[42] Bu makalelerin künyeleri için bkz. Feza Günergun, "Darülfünun Fünun (Fen) Fakültesi Mecmuası (1916-1933)", *Osmanlı Bilimi Araştırmaları,* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 1995, s. 285-349.

Lise son sınıflarda, cebir dersinden sonra okutulmak üzere, ***Hesâb-ı Nazarî*** adlı bir matematik kitabı kaleme almıştır (Maarif Vekâleti Neşriyatı, Millî Matbaa, İstanbul 1926, 333 s.).[43]

b) Yönetici Kişiliği

Mehmed Nadir'in çalışma hayatının büyük bir kısmı idarî görevler-le/idarecilikle geçmiştir: Abdi Kâmil Bey ile Şemsü'l-Maârif adlı ilk özel okulu açmış ve bu okurun ders nazırlığı görevini üstlenmiştir (1882). Okul idareciliği konusunda yeterli deneyimi edindikten sonra 1884 yılında Numûne-i Terakki adlı okulu kurmuş ve bu okulun müdürlüğünü -okulun elinden alındığı 1897 yılına kadar- on üç yıl başarılı bir şekilde yürütmüştür. Aşiret Mekteb-i Hümayunu'nda beş yıl müdürlük yapmıştır (1897-1902). Halep'te de beş yıl maarif müdürlüğü görevinde bulunmuştur (1903-1908). Son olarak 1919'da Darülfünûnda kurulan Nazariye-i A'dâd (Sayılar Teorisi) kürsüsünün başkanlığına getirilmiş ve vefat ettiği 1927 yılına kadar bu görevi yürütmüştür.

c) Edebiyatçı/Yazar Kişiliği

Mehmed Nadir, *Âfâk, Güneş, Hâver, Kevkeb, Envâr-ı Zekâ, Numûne-i Terakki, Mir'at-i Âlem* gibi dergilerde ve *Tercüman-ı Hakikat, Sabah, Tarîk* ve *Vakit* gazetelerinde edebî veya bilimsel yazılar yayınlamıştır.

Edebî yazılarından önemli bir kısmını Fenelon, Lamartine, Robert Greene, François V. Hugo ve özellikle de Shakespeare'den yaptığı çeviriler teşkil eder.

Bu çeviriler arasında; Hamlet, Troilos ve Cressida, Romeo ve Juliet, Kleopatra ve Antuvan piyeslerinden bazı bölümler ve Türk edebiyatında ilk kez Nadir Bey tarafından tercüme edilmiş kırk iki adet sone (sonnet) de bulunmaktadır. Kitap şeklindeki Shakespeare çevirilerinin pek sınırlı olduğu ve adı geçen şairin sadece bir iki tiyatro eserinin yazarı olarak tanındığı bir dönemde, çeşitli gazetelerde 1882-1888 yılları arasında Nadir Bey tarafından yapılan bu çeviriler, Shakespeare'in şairlik yönünü de geniş okuyucu kitlesine tanıtmıştır.[44]

Gazetelerde yayımlanan bu çevirilerden iki tanesi kitap hâlinde de yayımlanmıştır:

Kış Masalı, (çev.: Nadir), Matbaa-i Esad İzzet, İstanbul 1299/1882, 45 s. (Robert Greene'in Pandosto'su).

İngiliz Edîb-i Âzamı William Shakespeare'in Kıskançlar Nâm Beş Piyesi Üzerine Victor Hugo-zâde Fransuva Tarafından Bir Sûret-i Edîbânede

---

[43] Kitap 7 ana bölümden oluşmaktadır: 1. Bölüm: "Ta'dâd ve Terkîm Nazariyesi", 2. Bölüm: "Cem' ve Tarh", 3. Bölüm: "Darb", 4. Bölüm: "Taksîm" [*Mehmed Nadir'in bulduğu genel bölünebilme kuralı da bu bölümden sonra, 42-47. sayfalarda yer almaktadır*], 5. Bölüm: "Şekli Adetler", 6. Bölüm: "Birinci Dereceden Müteâdiller", 7. Bölüm: "Küsûrât-ı Mütevâliye Nazariyesi". Ayrıca 7. Bölümden sonra ayrıntılı 6 adet not ve işlem uygulamaları yer almaktadır.

[44] İnci Enginün, "Mehmed Nadir'in Shakespeare'den Yaptığı Tercümeler", *İÜEF Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, cilt XIX, İstanbul 1971, s. 83-84, 112.

Kaleme Alınmış Olan Malûmât, (çev.: Nadir), Cemiyet-i Hâdim-i Terakki-i Maârif Kütüphanesi, İstanbul 1299/1882, 36 s.

ç) Yenilikçi Kişiliği

Mehmed Nadir, kurucusu olduğu mektepte modern eğitim sistemlerini ve çağdaş öğretim yöntemlerini uygulamış; kendisi gibi aydın öğretmenlerden oluşan seçkin bir öğretim kadrosu kurmuştur. Bu seçkin öğretim kadrosu okula ilgiyi artırmış; Mehmed Nadir de, devrin diğer özel okulları tatil dönemlerinde öğretmenlere aylık vermezken, öğretmenlerine tatillerde de maaş vererek onları ödüllendirmiş ve motive etmiştir.

Mehmed Nadir aydın ve bilgili bir adam olduğu için zengin ve aristokrat ailelerden çoğunun çocuklarını (Şeyhülislâm Cemaleddin Efendi'nin oğlu Muhtar Bey gibi) Numûne-i Terakki Mektebi'ne çekebilmiş hatta pek yüksek aristokrat aile çocuklarına ayrı bir teneffüs ve istirahat yerleri ayırtmak suretiyle de okuluna farklı bir rağbet kazandırmıştır.[45]

Nadir Bey, her gün akşam ders çıkışında öğrencilerle ayak divanı yapıp onlara evâmir (emirler) denilen defteri okurmuş (Meselâ, devrinin diğer gözde okullarından Darüşşafaka'da her gün değil, haftada bir kez ayak divanı yapılırmış).[46]

Numûne-i Terakki'de önceleri ilk ve orta kısımlar varken daha sonra kız ve lise kısımları da açılmıştır. Böylece Türkiye'de ilk özel lise Mehmed Nadir tarafından açılmış bulunmaktadır.[47] Hatta Nadir Bey, kız öğrencilerinin okula rahatça gidip gelmesi için -servis mahiyetinde- bir çift zarif omnibüs arabası inşa ettirmiştir.[48]

1890 yılında Edirne'de Numûne-i Terakki Mektebi'nin bir şubesi açılmış, daha ilk senesinde 100'den fazla öğrenci bu şubede öğrenim görmeye başlamıştır. İstanbul'daki merkez şubede olduğu gibi burada da modern ve uygulamalı eğitim-öğretim çalışmaları yürütülmüştür. Sözgelimi, okuldaki bazı derslerde verilen teorik bilgilerin pratik uygulamaları için yine Edirne'de bir "numûne çiftliği" açılmış ve burada ekim-dikim başta olmak üzere birçok uygulama gerçekleştirilmiştir.[49]

d) Pedagog Kişiliği

Mehmed Nadir'in eğitim teorileri ve öğretim yöntemleri üzerine yazılar kaleme almıştır:

Yukarıda da belirtildiği üzere, Türkiye'nin ilk öğrenci/okul mecmuası olan *Numûne-i Terakki* dergisinde "Matematik Öğretmenlerine Kılavuz" başlığı altında seri makaleler yazmıştır (1887-1888).

---

[45] Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, cilt 3-4, İstanbul 1941, s. 997.

[46] ae., s. 997.

[47] bkz. *Tercüman-ı Hakikat,* 14 Ekim 1891.

[48] bkz. *Tercüman-ı Hakikat*, 14 Ekim 1891, s. 3.

[49] bkz. *Tercüman-ı Hakikat*, 18 Mart 1892, s. 2.

Sabah gazetesinde 15 Haziran-26 Temmuz 1895 tarihleri arasında "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl"; 28 Temmuz-29 Ağustos 1895 tarihleri arasında da "Kızıma Malûmat" başlığıyla toplam yirmi iki adet yazı yayımlamıştır.[50]

Nadir Bey'in "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl" başlığıyla kaleme aldığı yazılarda ağırlıklı olarak "pedagoji biliminin ortaya çıkış şartları, tahsil-terbiye (eğitim-öğretim) kavramları, ahlâk eğitimi-fikrî eğitim, kızların eğitimi, öğretim yöntemleri vs." gibi konulardan bahsedilmektedir. Dizinin son yazılarında ise öğretmenlik mesleğine yeni başlamış genç hocaları eğitici, geliştirici mektuplar yer almaktadır.

"Kızıma Malûmat" başlıklı yazılarda ise; fizik, astronomi, kimya, matematik ve sanayi gibi fenlerle ilgili bahislerden, ayrıca "maddenin özellikleri, kuvvet ve sürat, kurşun kalemi nedir, nasıl ve neyden yapılır; ahlâk-haset-gıpta, okul ruhu" gibi konulardan söz edilmektedir.

Mehmed Nadir, *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinin 16 Teşrinievvel 1311 / 28 Ekim 1895 tarihli sayısında, "Ta'lîm ve Terbiye-i Etfâl yahud Usûl-i Tedrîs" başlığı altında bir makale kaleme almıştır. Burada eğitim ve öğretim yöntemleri ile ilgili bilgiler vermiştir. Yine *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinin 22, 23 ve 31 Teşrinievvel 1311 / 3, 4 ve 12 Kasım 1895 tarihli sayılarında da meşhur pedagog J. H. Pestalozzi'nin hayatı, mesleği ve çalışmaları hakkında ayrıntılı bilgiler vermiştir.

3. Mehmed Nadir Bey'in Öğretmenler ve Öğretim Yöntemleri ile İlgili Görüşleri[51]

Öğretmen "insan beynini işleyen; çocukların vicdanlarını düzenleyen" kimsedir; bir "insan fabrikacısı"dır. Bu, çok büyük bir hizmet, çok yüce bir mevkidir. Bir fabrikatör, fabrikasında imal edilen şeylerin güzelliğinden söz edildiğini işitse, son derecede mutlu olur. Halbuki onun ürettiği şeyler ne kadar güzel olsa da, cansızdır, ruhsuzdur! Bir öğretmenin, eğitmenin yücelik tezgâhında imal edilip yetişen şey ise varlıkların en mükemmeli olan insandır. Onun genel vicdanıdır! Bu sanat, yeraltından çıkarılan ham madenleri cilalamak sanatı değil, tabiatın sinesinden çıkan cahillik tozuyla örtülü beyinleri bilim ve irfanla, olgunluk cilasıyla cilalamak sanatıdır.

İşte, öğretmenlik bölümünde okuyan bir öğrenci, yukarıda bahsedilen bu saygın mevkie ulaşmak için; kibirlenmeden, çalışarak, görevin büyüklüğünü ve görünüşteki gibi kolay olmadığını bilerek hakkıyla öğretmen olmayı hedeflemelidir. Hakkıyla eğitmen sıfatını takınmak! Bu ne kadar zor bir iştir. Büyüklük taslamadan bu görevi yerine getirmek ne kadar zordur.

---

[50] Bu yazılar, paralel metinler hâlinde yayına hazırlanmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. M. Sabri Koz, Enfel Doğan*; Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl (Çocukların Eğitim ve Öğretimi) / Mehmet Nadir Bey: Bir eğitim öncüsünün yazıları - 1895*, İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı (İELEV) Yayınları, İstanbul 2005.

[51] Hayatı boyunca öğretmenlik mesleğiyle meşgul olan Mehmed Nadir, meşgul olduğu mesleğin nazari yönüyle de ilgilenmiş ve gazetelerde pedagoji ve öğretim yöntemleri ile ilgili yazılar yazmıştır (bkz. "d) Pedagog Kişiliği"). Bu bölümde Mehmed Nadir'in hayatı boyunca kendine rehber edindiği ve uyguladığı bazı pedagojik görüşleri onun üslubuyla anlatılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunun sanatlarına zarar veren, kibirdir. Bu sanatta iyi niyetle rekabet etmek kabul edilebilir ve itibarlı bir iştir; kıskançlık, kibir ve gurur ise reddedilmiş, kötü görülmüştür. Temiz rekabetten gelişme ortaya çıkar. Kıskançlık ve kibirden ise gerileme, hatta yıkılıp dağılma meydana çıkar.

İnsan ders verdikçe ilmi artar. Bu artışı gören öğretmen, bunu hazmedemeyip de kendini kibir cereyanına kaptırırsa onun için kurtuluş yoktur. İnsan bilim ve fende yükseldikçe, hep, bildiğinden çok bilmediği şeyleri düşünmelidir. Böylece görür ki her zaman bilmediği şeyler, bildiği maddelerden daha çoktur.[52]

Bir öğretmen ders vereceği branşı ve sahayı hakkıyla bilmelidir. İyi öğretmen olmanın, iyi ders vermenin birinci şartı branşına hâkim olmaktır. Branşına hâkim olmanın yolu da çok kitap okumaktır. Öğretmen, kitap okumayı asla ihmal etmemelidir. Kitap okumak ders vermekten ayrı düşünülemez bir unsurdur.

Bir öğretmen adayının yüksek öğrenimde aldığı eğitim çok sınırlıdır. Ancak çokça kitap okuyarak bilgiler zenginleştirilir. Yoksa ne kadar üniversite eğitimi alınırsa alınsın, edinilecek bilgiler ders verme konusunda yeterli değildir. Çünkü bilim ve teknoloji sürekli gelişmektedir. Yeni buluşlar, icatlar saymakla her an çoğalmaktadır. Hâl böyle iken bir öğretmen kitap okumayı terk ederse yeni buluşlar, icatlar ve yöntemler karşısında kendisini cahilliğe mahkûm etmiş olur. Yalnız kendisini mahkûm etmekle de kalmaz, ders verdiği zavallı öğrencileri de şimdiki çağın gelişmelerinden yoksun bırakmış olur.[53]

Bu edindiği ve her an güncellediği bilgileri öğrencilerine en iyi surette aktarmak isteyen bir öğretmen, güzel bir ifade gücüne sahip olmalıdır. Bu da, zorunlu bir şarttır.[54]

Öğretmenlik, belli bir bilgi birikimi ve kişisel olgunluk gerektirdiğinden, yirmi yaşından önce, öğretmenlik ve eğitimcilik mesleğine girmek doğru değildir.[55]

Eğitim-öğretim ciddî olmalıdır. Öğretim binası sağlam bir temel üzerine kurulmalıdır. Yüzeysel bir tahsil yaldızcılıktan başka bir şey olamaz. Bilgileri bir yüce fikir şeklinde öğretmek ya da yüzeysel bir öğretim yolunu takip etmek seçeneklerinden birini ortaya koymak, öğrenciden ziyade öğretmenin elindedir.[56] *Öğretim araçları ve ders verme yöntemlerindeki seçim, öğretmenin maharet ve gücüne bağlı konulardır. Öğretmenin huyları, kişisel eğitimi, çocuklara duyduğu babacanca sevgisi, sahip olduğu ilim ve erdemi onu eğitim ve öğretimde doğru bir araç ve yöntem seçmeye sevk edebilmelidir.*

---

52 "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 7", *Sabah*, Nu: 2126, 14 Muharrem 1313 / 25 Haziran 1315 / 7 Temmuz 1895, s. 3.

53 "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 1", *Sabah*, Nu: 2103, 21 Zilhicce 1312 / 3 Haziran 1315 / 15 Haziran 1895, s. 3.

54 "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 1", *Sabah*, Nu: 2103, 21 Zilhicce 1312 / 3 Haziran 1315 / 15 Haziran 1895, s. 3.

55 "Kızıma Ma'lûmât, Dördüncü Mükâleme", *Sabah*, Nu: 2158, 17 Safer 1313 / 27 Temmuz 1311 / 8 Ağustos 1895, s. 3.

56 "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 4", *Sabah*, Nu: 2116, 4 Muharrem 1313 / 15 Haziran 1315 / 27 Haziran 1895, s. 3.

Öğretmenin bu konuda birkaç alternatifi vardır. Bu alternatif yöntemlerden önemli bir tanesi tümdengelim yöntemidir. Bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, bütünden parçaya, parçadan bütüne geçme kuralıyla fikrin yaptığı işlemlere *tümdengelim* yöntemi denmektedir.

Yüzyıllardır yapılan gözlem ve araştırmalardan sonra insanların bulup tesis ettiği birtakım kuralları bir hakikatin sentezlenmiş bir ifadesi olarak kabul edip özel örneklerle ilişkilerini sağlama işlemine tâbi tutarak mümkün olabilen sonuçları çıkaran; ayrı ayrı hadiselerdeki müşterek vasıflara dikkat ederek genel bir netice çıkaran yönteme *tümevarım* denildiği gibi, sentez işlemine dayanmasından dolayı *birleştirme* de denir.

Her ne kadar tümdengelim yönteminden daha az önemli olsa da, fikri delil aramaya, uyanıklığa, sonuçlara ulaşma konusunda deliller getirmeye alıştıran yöntem, tümevarımdır. Tümdengelim teorileri, tümevarım vasıtasıyla ispat derecesine ulaşır. Bundan anlaşılıyor ki, ders verirken güzel sonuçlara ulaşabilmek için bu iki büyük yöntemi de kullanmak gerekmektedir.[57]

Bir okulda yapılması beklenilen yalnız öğretim değildir. Öğretim ve eğitimle beraber, insanlığa çok gerekli ileri fikirlerin de çocuklara benimsetilmesi önemli işlerdendir. İşte, bu sebeple kendisini gösteren "okul ruhu" meselesine hakkıyla vâkıf olmak gerekir. Okul ruhu, bir önlem alıcı ve yönetici fikirlere tâbidir ki, bu ruh, bu fikir sayesinde gelişir; bunun ışığından parlaklık alarak, geleceğinin parıltısını gösterir. Bu fikrin yardımıyla olgunluğa kavuşur. Okulun ruhu ise, bizzat öğretmendir. Okulu idare eden, hareket ve tavırları belirleyen, ileri fikirleri zihinlere yerleştiren, kısacası, okuldan beklenen gaye ve maksat ne ise, onu hakkıyla ilham kılan kişi öğretmenden başkası değildir.

"Ruhsuz okul"ların öğretmenleri incelenince görülen şudur: Öğretmen yalnız basitçe çalışır; maddî ihtiyaçlarını karşılayacak derecede hayal gibi işini görür, kitabını kapar. Ne bir yüksek fikir ile zihinleri süsler, ne de temiz ve temiz ve yüce fikirlerle işine girişir. Hayalet gibi gelir gider; hayal gibi okur, okutur; yapay bir makine kuvvetiyle hareket ettiği sanılır.

Öğretmen, düşünen herkese; "Devletine, memleketine hizmet ve muhabbet, insanlığın ve haysiyetin gereklerindendir" fikrini yüceltir, her işini, her sözünü, buna bağlı olarak, anlatarak yaparsa, işte okul ruhu; sadakat ve vatanseverlik hissi olmuş olur.

Öğretmen, yardımlaşmanın övünülecek meziyet ve erdemlerden; birbirinin iyiliğine çalışmak lezzetinin insanlığın mutluluğuna sebep olan güzel davranışlardan olduğunu söyler; bunun gerçekten ortaya çıkabilmesi için, her bireyin bütün imkânlarıyla çalışmak zorunda olduğunu düşündürür ve buna dair de güzel, ibretli örnekler, fıkralar, ciddi hikâyeler okuyup anlatarak, bu yüksek fikri öğrencilerin zihnine yerleştirmeye muvaffak olursa, işte okulun ruhu; insanlık, doğruluk duygusu olur.

---

[57] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 6", *Sabah*, Nu: 2123, 11 Muharrem 1313 / 22 Haziran 1315 / 4 Temmuz 1895, s. 3.

Öğretmen, doğru olmalı, çocukları da doğruluğa alıştırmalıdır. İşte, sözü ile özü bir olan öğretmen, zamanla maksatlarına kavuşur; şu çocuk grubunda, kendi sınırları içinde, aynı düşünceye sahip, aynı maksat ve görüşlere sahip, aynı hareketlere tâbi, "bir saf ruh" oluşturmayı başarır ki, işte okulun ruhu; şu ilhamlar olmuş olur.

Bir okulun binası, "beceri"; cismi, "ahlâk güzelliği"; ruhu, "ileri fikir"dir. Binası olan, cismi bulunan, ama ruhu var olmayan bir okuldan hiçbir fayda beklenilmez.

Bilgili, fikir sahibi olan öğrenci gerçek bir servettir. Bütün olan insanlık toplumu, tek tek fikirli bireylerin toplamından ve bir araya gelmesinden teşekkül ederse, hakikî servetin aslı da ortaya çıkar.

Okulun ruhu bizzat öğretmendir. Öğretmen zeki, ileri görüş sahibi olmalıdır. Bununla beraber böyle olan öğretmen, maddî ihtiyaçlarını düşünmekten uzak bulunmalıdır. Öğretmen, zihnini, fikrini, vücudunu hep vazifesine sarf etmelidir. Yiyecek ekmeğini, çoluk çocuğunun geçimini düşünmemelidir. Bu cihet, her halde temin edilmelidir ki, öğretmenin zihni rahat olarak, yalnız fikirli, bilgili öğrenci yetiştirmekten başka düşüncesi, işi gücü olmasın.

Kendinden hoşnut olan öğretmen, öğrencilerini severek, düşüncelerini onların mükemmelliği için kullanmalıdır. Ailelerle öğretmen arasında asla uyuşmazlık bulunmamalıdır. Bunlar, el ele vererek, çocukların eğitim ve öğretimlerine vakitlerini, fikirlerini sarf etmelidir.

Meşhur bir söz vardır: "Kiminle arkadaşlık ettiğini söyle! Senin nasıl adam olduğunu bileyim." İşte bu söze uygun olarak; "Hangi okuldan mezun olduğunu söyle! Senin ne olduğunu bileyim!" denilebilir.[58]

Genç öğretmenlerin çoğu "Biz müdürlerimizi hoşnut ettik. Vicdanımız rahattır. Başkaları ne derlerse desinler. Umurumuzda bile değil!" demektedirler. Fakat bu gibi sözler bir öğretmenin ağzına yakışmaz. Çünkü bir öğretmen sadece müdürünü memnun etmekle yükümlü değildir. Hem onların hem de halkın, özellikle velilerin teveccühlerini kazanmaya, gönül rızalarını elde etmeye gayret edip çalışmalıdır ki hürmet görsün, sözü dinlensin. Böyle yapılmazsa, çevresindeki insanların fikirlerinden çok ve çabuk etkilenen çocuklar üzerinde hâkimiyet kurup onlara söz dinletebilmek asla mümkün olmaz.[59]

Kamuoyu öğretmenlerden, çocuklarını olgunluğun son derecelerine ulaştırmalarını beklemektedir. Bunun için bu konuda gereken önlemler de alınmıştır. Öğretmenleri devamlı bir bakanlığın kontrolü altında bulundurarak onların hareket ve tavırlarını kayıt altında tutmaktadır. Her zaman öğretmenleri tenkide veya sorgulamaya hazırdırlar. Öğretmenler, memur olduğundan dolayı bu meşru kayıtlara

---

[58] "Kızıma Ma'lûmât, Dokuzuncu Mükâleme", *Sabah*, Nu: 2175, 4 Rebiyülevvel 1313 / 13 Ağustos 1311 / 25 Ağustos 1895, s. 3.

[59] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 7", *Sabah*, Nu: 2126, 14 Muharrem 1313 / 25 Haziran 1315 / 7 Temmuz 1895

boyun eğmek zorundadır. Çünkü öğretmenler de ailelerden oluşan bir topluluğun üyesidir. Dolayısıyla her aile, öğretmenlerin hâl ve hareketlerini kontrol etmek yetkisine sahiptir. Toplumun, öğretmenler hakkında bu kadar aşırı müdahaleci davranması ilk anda haksız görünür. Fakat kendilerinin ve evlatlarının geleceğini öğretmenlere emanet ettiği insafla düşünülürse, toplumun şu ihtiyatlı hareketine ve menfaatleri için öğretmenleri son raddeye kadar çalıştırmak istemesindeki ısrar ve talebine hak vermek gerekir.[60]

Bir çocuğun eğitimi konusunda öğretmenlerle aile eşit miktarda sorumluluk sahibidir.

Aileler "Çocuk eğitimiyle uğraşmaya vaktimiz ve hâlimiz müsait değildir. Bu görev de öğretmenlere düşer. Çocuğun öğretimini düşünürken eğitimini de elbette gerçekleştirmelidir." dememelidir. Öğretmenler de bilgi ve fenleri çocuğun fikrî yapısını aydınlatacak şekilde ders vermeli, ibretli hikâyelerle çocukların zihinlerini açmalıdırlar. Çünkü anlayış ve ahlâka uygulamalı olarak verilen bilgiler mutluluğun artmasına sebep olduğu gibi, adî ve çirkin zevklerden de uzak kalmaya bir alet olur.[61]

Öğretmenin en büyük görevlerinden biri, "kendilerine saygı duymak hususunu" öğrencilere telkin etmektir. Bu görev, öğretmenlerin sıkıntıya düştükleri en önemli konulardan biridir.

Bu sıkıntının sebebi, bunun nasıl başarılacağının tam bilinememesidir. Ayrıca okulda, aileleri tarafından tam eğitilememiş, bazı yanlış arkadaşlıklardan dolayı istikametten çıkmış çok sayıda öğrenci bulunduğu için onlar ile düzenli-başarılı öğrencilerin bu "kendisine saygı duyma" hedefine nasıl ulaştırılacağı konusu da sıkıntı vericidir.

Bilinmelidir ki herkes tarafından hakarete maruz kalan insan pek çabuk alçalır ve alçaklaşır. Bir çocuğun, verilen cezalara pervasızca katlandığını ve hatta her türlü ceza çocuk tarafından yemek yer gibi sıradan bir tesir gösterdiğini bir öğretmen pek çok defa görmüştür. Bunun sebebi, ailesinde veya okulunda bu cezanın fazlaca uygulanmasıdır. Bir kimseye saygı gösterilmezse, o kimse de kendisine mukayyet olmaktan çok çabuk vazgeçer.

Öğretmenler, öğrencilerin kendilerine saygı duyması hislerini uyandırmak için de onlara saygı göstermelidir. Fakat bu sözle kastedilen şey onlarla laubali olmak değildir. Yöneticilik başka, öğrencilik başkadır. Öğrencilerin kendilerine saygı duymasını sağlarken muhakkak bu ayrım gözetilmelidir.

Bu ululama hissinden çocuklar çok mutlu olurlar. Hatta bazen sevinçten gözyaşı bile döktükleri olur. Bu ululama ve saygıyı gördükçe kendilerini sanki büyümüş, adam sırasına geçmiş zannederler. Bununla beraber, çocuklara gösterilen bu saygının sırf insanlık gereği olduğu ve bu gerekliliğin birtakım kural ve kaideleri

---

[60] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 8", *Sabah*, Nu: 2130, 18 Muharrem 1313 / 29 Haziran 1315 / 11 Temmuz 1895, s. 3.

[61] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 2", *Sabah*, Nu: 2109, 27 Zilhicce 1312 / 9 Haziran 1315 / 21 Haziran 1895, s. 3.

olup bunlara uyarak düzenli bir şekilde yaşamak mecburiyetinin insanlara verilmiş görevlerden bulunduğu hakkında çocuklar ikna edilmezse, öğretmenler bu görevlerini noksan olarak tamamlamış olurlar. Çocuklar insanın ne olduğu bilmelidirler. Çocuklara; zeki, duygulu, akıllı bir varlık olduklarını ve iyilik yolunda çalışabilmeye ne derecelerde kudretli bulunduklarını anlatmak, öğretmenlerin vazifesidir.[62]

Öğretmenin diğer bir büyük gayesi, çocuğa kendi kendisini yönetmesini öğretmektir.

Buna göre, öğretmen çocuğa görevlerini anlatır, ahlâkî vicdanını uyandırıp, aydınlatır, kuvvetlendirir. Bu şekilde, çocuk bir gün halkın yararı için çalışmayı ve meşru olmayan şiddetli arzularına karşı çıkmasını öğrenerek ahlâkî erdemlerle donanmış olgun bir insan olur. Fakat bu konuda sadece iyi niyetli nasihatler, etkili uyarılar ve doğruya sevk edici teşvikler yeterli sebepler olarak kabul edilemez. Özellikle çocuğa kendi kendisini yönetmesini öğretmek lâzımdır. Bunun için öğretmenler, öğrencileri çocukluklarından itibaren kendilerinin hakikî sahibi olduklarına ikna etmelidir. İleride kendilerini kontrol etmeyi başarabilmeleri için de, onları şimdiden eksikliklerine, kötü eğilimlerine üstün gelmeye alıştırmalıdırlar. Çünkü öğrenciler nefisleri ile edecekleri şu mücadelede öğretmenlerinin tecrübeleri ölçüsünde zafere ulaşırlar. Kötü âdetlerine sonsuza kadar mağlûp olma isteğinde bulunan hiçbir çocuk düşünülemez.

Yalnız, öğrencilerin bu amaçlarına tek başlarına ulaşmaları mümkün değildir. Bu konuda öğretmenlerinde de arzu olmalıdır. Bir öğretmen, görevi gereği sınıfta okul idaresi tarafından belirlenen süre kadar durur, söyler, konuşur. Ama çocukların gelişmesine yardım eden ciddî, samimî bir arzu taşımadığı için böyle bir öğretmenden fayda sağlanma oranı çok düşüktür. Öğrencileri üzerinde gerçekten yararlı bir etki icra etmek için öğretmen kuvvetli bir arzu da duymalıdır. Onun bu arzusu her şeyden bağımsız, yani sarsılmaz bir hâlde bulunup, sıkıntı ve zahmetlere, yorgunluğa göğüs germelidir. Azminden dönmek gibi sıradan kimselere özgü hâller öğretmenlerde bulunmamalıdır.

İstek hakikî olursa, gelişme yolu üzerinde rastlanılacak bütün engeller yerle bir edilir ve öğretmen, sabır ve metaneti sayesinde arzusuna kavuşur. Zaten eğitimin, sabır ve sebatın bir eseri olduğu inkâr edilemez bir gerçektir.

İşte bu inceliği bilen öğretmen, öğrencilerinden her birine -kabiliyetleri ölçüsünde- bütün mükemmellik öğelerini kazandırmak konusunda asla ümitsizliğe düşmez. Gerçi iş ve görev ağır, pek zordur. Ama amaç da pek yücedir. Vatana hizmet bağlamında, gençliği aydınlatmak ve son mükemmellik derecelerine ulaştırmaktan daha büyük ve daha saygın bir iş yoktur.[63]

Bir öğretmen, öğrencilerin düşünme gücünün eğitilmesine ve kuvvet kazanmasına, onların bilgilerini düzenlemeye ve öğrencilerini yeni şeyler keşfetmeye yönlendirmeye çalışmalıdır.

---

[62] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 9", *Sabah*, Nu: 2133, 21 Muharrem 1313 / 2 Temmuz 1315 / 14 Temmuz 1895, s. 3.

[63] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 10", *Sabah*, Nu: 2137, 25 Muharrem 1313 / 6 Temmuz 1315 / 18 Temmuz 1895, s. 3.

Zira, iş görmek, akıl gücünün uygulamasına bağlıdır. Çünkü akıl gücü bize istekleri ve araçları gösterir. Çocuğun aklını -iyiyi, kötüyü, doğruyu, yanlışı anlamaktan uzak sanarak kavrayışsızlıkla itham etmek kadar büyük hata düşünülemez. Bu yanlış görüş ile işe girişerek, çocukların düşünme güçlerini keşfetmekten, onları eğitmekten ümidi keserek onları sadece zor ve kuvvetle -koyun sürüsü gibi- sevk etmekten büyük hata olamaz.

Çocuğa, düşünme gücü uyandığında, yalnız teorik olarak değil, pratik olarak da, akıl gücünü kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Böylece, çocuğun düşünme gücü eğitildikten sonra müstakbel bir iş adamının bir kabataslağı vücuda getirilmiş sayılır.[64]

Derslerin başarılı geçmesi ve verim alınabilmesi için öğrencilerin "dikkat"lerinin derse çekilebilmesi ve bu "dikkat"in devamlılığının sağlanması en önemli etmendir.

Öğretmenin çalışmalarını zorlaştıran sebeplerden biri, çocukların sabırsız ve yaramaz olmalarıdır ve bu durum onların belirli bir konu üzerine dikkatlerini toplamalarına engeldir. Gerçi çocuklar yaradılıştan sorgulayıcıdırlar; ama şu sorgulayıcılıklarını varlıkları derince düşünmek yolunda kullanmazlar. Araştırmacılığın verimli olması için "dikkat"in onların yönetimi altına verilmesi gereklidir. Dikkat ise eğitimle kazanılır. Muhakkak ki "dikkat"siz bir eğitim-öğretim çok eksik, verimsizdir. Bundan dolayı bu konuda bir fayda sağlamak çok sınırlıdır. Bir sınıfta normal bir zekâya sahip fakat çalışkan çocukların, kendilerinden daha zeki fakat dikkatsiz, zihinleri dağınık çocuklara üstülük sağladıklarına çok rastlanılır? Dikkat çok kıymetli bir özelliktir ve çoğunlukla doğal yeteneklerin yerine yerleşmiştir.

Çocuğun dikkatsiz olması istek noksanlığından ileri gelir. İstek olmayınca tabii olarak dikkat de olmaz. Kendisine verilen derslerden nasıl istifade edeceğini bilemeyen bir çocuğun dikkatli olması için ne aklına ne de arzusuna güvenmek doğru değildir. Böyle bir çocuk için başka çareler aranmalıdır.

Bir çocuğun dikkatini çeken, zihnini meşgul eden, hoşuna giden şeyin nelerden ibaret olduğunu anlamak için çocuğu biraz gözlemleyip sorgulamak yeterlidir. Bu hâlde çocuğu ders dinlemeye davet etmenin en iyi çözümü, dersi -özellikle ilk dakikalarda- cazibeli, eğlenceli bir şekilde göstermeye çalışmaktır. Öğretmen güler yüzlü, tatlı sözlü olmalıdır. Öğrencileri azarlamamalı; onların cesaretlerini, gayretlerini artıracak hâl ve davranışlarda bulunmalıdır. İşte çocuğu okul ortamına alıştırmanın ve derse dikkatini, sevgisini çekmenin ilk şartı budur. Sonra her türlü öğretim etkinliğinde, dersi tekdüze olarak vermekten sakınarak çeşitliliğe son derece önem vermelidir.

Çocukların zihinleri çabuk dağılmaya eğilimlidir. Öğretmen derse soğuk başlamamalıdır. Zira böyle soğuk bir şekilde derse başlayan öğretmeni sonuna kadar dinleyen çok az öğrenci bulunur. Bunun için fırsat oldukça çocuklardan anlatılan derse uygun örnekler istemeli yahut daha önce söylenip geçmiş olan bazı maddeleri

---

[64] "Kızıma Ma'lûmât, Dördüncü Mükâleme", *Sabah*, Nu: 2158, 17 Safer 1313 / 27 Temmuz 1311 / 8 Ağustos 1895, s. 3.

onlara hatırlatmalıdır. Eğer ispat yoluyla bir şeye karar verilecekse, çocukların fikir yürütme kuvvetlerini uyandırarak derse katılımları sağlanmalıdır.

Çocuklar derse dikkat ettiklerini ispat ederlerse, öğretmen derse uygun bir fıkra anlatabilir. Bu durum onlar için hem bir ödül olur, hem de şevk ve gayretlerini artırmaya vesile olur. Fakat fıkranın uzun olmamasına ve dersle de ilgili olmasına dikkat etmelidir. Yoksa bazı öğretmenler gibi sınıfta uzun uzadıya ilgili ilgisiz fıkralar, hatta masallar anlatıp sınıfı tiyatroya çevirmemelidir.

Öğrencilerin öğretmenlerini kolaylıkla takip edebilmelerini sağlamak ve dersin başında onların dikkatlerini derse çekebilmek için gerekli görülen önemli noktaları önceden söyleyerek, hatta tahtaya yazarak derse başlamak da doğru bir harekettir. Çünkü derse ait konuların ne kadar olduğuna, izlenecek yolun neresinde bulunduklarına ve daha kat edilecek ne kadar mesafe kaldığına dair çocuklar bir fikir edinebilirler. Bu özellik de çocuklara fayda sağlayarak dikkatlerinin uzun süreli olmasına sebebiyet verir.

Öğretmen, çocukların dikkat edip etmediklerini ve verilen dersi iyice anlayıp anlamadıklarını ufak bir sınama ile bilebilir. Şöyle ki, dikkatinden şüphe ettiği öğrenciye ara sıra kısa sorular sormalıdır. Ayrıca olağanüstü bir dikkatle dersi dinlemiş ve anlamış olanlar da ödüllendirilmelidirler.

Şunu göz önünden uzak tutmamalıdır ki, belirli bir süreden sonra, ders dinleyip dikkat ve zihinlerini sarf etmiş olan çocuklara bir yorgunluk gelir, artık öğretmenlerin anlattığı şeyler zihinlerine girmez olur. Onlar bu raddeye gelmeden önce dersi bitirip çocukları teneffüse göndermelidir. Bunun içindir ki düzenli okullarda farklı farklı verilen derslerin süreleri bir saat olup her dersten sonra da on beş dakika teneffüs verilir. Sadece beslenme teneffüsü -sindirim kolaylığı olsun diye- bir saattir. Kısacası, dikkatin devamı için derslerin çeşitlenmesi kadar güzel bir araç yoktur.[65]

Gıpta, başkasının güzel bir hâlinin kendisinde de olmasını şiddetle arzu etmek demektir. Sınıf ortamında öğretmenin öğrencilerini -kıskançlık ve kin duygusuna itmeden- başarılı öğrencilere gıpta ettirerek onları çalışmaya teşvik etmeleri çok önemli bir motivasyon kaynağıdır.

Bir çocuğun, okul arkadaşlarının başarılarını gördükçe, onlara denk veya onlardan üstün olmayı -acı çekmeden- istemesi konusunda eğitimcinin gayet ihtiyatlı davranması gerekir. Arkadaşlarından geri kalmış bir çocuğu, içtenlikle çalışmaya teşvik edici, yüreklendirici yolda söylenecek sözlerin, pek dikkatli, pek düşünüp taşınılarak sarf edilmesi gerekir ki, bu sözler, çocukta kötü duygular uyandırmasın. Çocuk, diğer çalışkan, zeki arkadaşlarına gıpta etmek, -onlar aleyhine hiçbir kin ve kıskançlık duygusu uyandırılmaksızın- onların derecesine varmak hususunda teşvik edilmeli ve özendirilmelidir.

---

[65] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 9", *Sabah*, Nu: 2133, 21 Muharrem 1313 / 2 Temmuz 1315 / 14 Temmuz 1895, s. 3.

Bu gıpta-haset konusu gayet çetin ve zor bir konu olup, eğitimin en zor kısımlarından biridir. Ama zor, imkânsız demek değildir. Özellikle, ustalıklı sevk ve idare edildiğinde, gıptanın neticeleri o kadar kıymetlidir ki, onu elde etmek için çekilen sıkıntılara değer. Gıptanın hüküm sürdüğü bir okul içindeki manzara ne kadar güzeldir! Gerçi bu hâli, gözle görmek güç ise de, çocuklar görevlerini yerine getirince, insan hemen anlar. Herkese üstün gelmek fikri bir çocukta varsa da, öyle güzel duyguları boğmak derecesinde değildir. Bilir ki, kendisinde olan özellikler öbür arkadaşlarında da bulunabilir. Hak ettiği ödülden, kazandığı imtiyazlardan başka bir şey arzu ve talep etmez. Kavrayışının kaynağını bütünüyle görmekte olduğu işe bağlar. Böyle öğrencinin ödevlerine bakarken, becerikli bir öğretmen bu halin farkına hemen varabilir.

Gıpta, bir öğretmenin en kıymetli yardımcısıdır. Bunun için bir öğretmen, gıptayı, gayet ileri görüşlü bir şekilde davranarak, övgü veya azar ile çocukların zihinlerinde uyandırmaya gayret etmelidir. Övgüyü hak eden üzerine, kibir ve gurur fikrini uyandıran yahut sınıf arkadaşlarını hiç derecesinde gösterecek gururlu tavır almaya yönlendiren övgülerden kaçınılmalıdır. Özellikle, övülen çocuğun biçare yarışma arkadaşlarını üzüntü ile yaralamasına sebep olmaktan son derecede dikkat ederek kaçınılmalıdır. Azarlama hususunda da bu gibi noktalara uymak şarttır. Azarlanan çocuğun gayet acı, gayet katı sözlerle ümitsiz bir hâle gelmesinden kaçınılmalıdır. Her hâlde, azarın acılığı, gerçekleri birlikte kavrayarak değiştirilip yumuşatılmalıdır. Bu husus için öğretmenlere fazla söz söylemeye lüzum yoktur. Çünkü çocuklarda, gıpta hissini tehlikesizce uyandırmak, öğretmenin yaratılıştan getirdiği yeteneklerine, tecrübeye dayanan maharetine bağlıdır.[66]

Bir öğretmen yeri geldiğinde başarısız öğrencilerini cezalandırmalı, başarılı öğrencilerini de ödüllendirmelidir. Ceza ve ödül eğitim-öğretim etkinliklerinde motive edici birer unsurdur.

Bazı öğretmenler, öğrencilerini ne cezayla tehdit, ne de mükâfatla ödüllendirmeyerek, bu şekilde okul içerisinde düzen ve intizamın, ahlak ve eğitimin ve öğretim etkinliklerinin sürdürülebileceğini iddia ederler. Halbuki bu bir hayalden ibarettir. Tecrübeler neticesinde ortaya çıkmıştır ki bu dünya hakikat dünyasıdır. Hayal âleminde yaşamak insana tatlı gelir ama gerçeklerle karşılaşınca da insan birçok sıkıntıya maruz kalır.

İnsanlar genellikle büyücek çocuk, çocuklar da küçücük insandırlar. Zira çoğunlukla, yaşlılarda çocukça hareketler; çocuklarda ise yaşlılara özgü tavırlar gözlemlenir. Gerek iyilik, gerekse kötülük konusunda büyük yaştaki adamların fiil ve hareketlerini teşvik eden şeylerin hepsi çocuklarda da vardır. Bunu görmemek, bilerek körlüğü kabul etmektir. Görüp aldırmamak ise gaflettir. İşte, bunu hem görmeli, hem de aldırmalı. Çocuğu iyiliğe yönlendirmenin çaresi neyse onu yapmaktan geri durmamalıdır. Bir öğretmenin görevlerinden birisi de budur.

---

[66] "Kızıma Ma'lûmât, Sekizinci Mükâleme", *Sabah*, Nu: 2172, 1 Rebiyülevvel 1313 / 10 Ağustos 1311 / 22 Ağustos 1895, s. 3-4.

İnsanın şu ahlaki hâli o kadar açıktır ki toplumlar içinde hiçbiri -isterse siyasi ve medeni oluşumlarının daha başında olsunlar- ödül veya ceza kanunlarına sahip olmayanı yoktur.

Okul da toplumun küçük bir örneğinden başka bir şey değildir. Okuldaki ihtiyaçlar büyükler için gerekli ihtiyaçların aynısıdır. Hatta, daha doğrusu, ihtiyaçlar konusunda okul, toplumdan daha da ileridedir. Çünkü çocuğun duyguları daha şiddetli, üzüntüleri ise daha sahtedir. Bunun için kazanılmış bir ödül ümidi veya haklı bir şekilde cezaya çarptırılmak korkusu elbette faydalı sonuçlar verir. İnsanların hepsinde korku ve ümit vardır. Zira bunlar kalıtsal ve yaratılıştan olmasa bile gerçek yaşam insana çocukluğundan itibaren ümidi de korkuyu da öğretir.

Bundan dolayı cezasız ve ödülsüz bir eğitim-öğretim fikrinden vazgeçmek gerekir. Aksi takdirde gerçekleşmesi imkânsız bir şeyle uğraşılmış, boş yere kıymetli vakitler harcanmış olur.

Yalnız, ödül ve cezayı hakkaniyetli ve insaflı bir şekilde uygulamak lazımdır. Ödül ahlaki ve fikrî gayret ile, ceza da kusur ve hatalar ile orantılı olarak yerine getirilmelidir. Özellikle de uyanık olunmalıdır. Bir çocuğun mizacını, huyunu ve üzerinde oluşturacağı etkileri sezmeden ödül veya ceza uygulamasına başlamamalıdır.[67]

Bir öğretmen, öğrencilerin sınavlarında daima tarafsız ve adaletli olmalı; her ne şekilde olursa olsun, bu konuda asla taviz vermemelidir.

Sınavlardan sonra okula pek çok "torpil" isteyenler gelir. Çocuklarının sınıfı geçemediklerinden bahsederek bunlara gerekli notun verilmesini ister. Çocuklarının zekâlarından emin olarak yeniden sınav yapılmasını rica ederler. Bu konuda hatıra, gönüle uyarak veya bazı yanıltıcı sözlere kanarak doğruluk yolundan sapmak çok yanlıştır. Ancak öğretmen velinin kalplerini de kırmamalı, onlara çok sert çıkıp incitmemelidir de. Nazikçe okulun sınav yönetmeliğinin uygun olmadığı söylenip veliye red cevabı verilebilir.[68]

Bir öğretmen öğrencilerin hepsini -deyim yerindeyse- babacan bir muhabbetle sevmeli, fakat asla onlarla laubali olmamalıdır. Çünkü öğretmenlik izzet ve şerefi buna engeldir. Çocukların hepsine eşit seviyede yaklaşmak gerekir. Fakat bu eşitlik onların ailelerinin büyüklüğü nispetinde değil, terbiyeleri göz önünde bulundurularak sağlanmalıdır.[69]

Müdür, öğretmen ve eğitimci olacak kimse ciddi, keskin fikirli, zeki, kavrayışlı olmalıdır. Okulunda bulunacak çocuklardan her birinin mizacına, ilk eğitimine, kişiliğine göre davranmalıdır. Doğruluğa yönlendirmenin yolunu, kurallarını bilmeli; bunu yaparken de asla karşılık beklememelidir.

---

[67] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 10", *Sabah*, Nu: 2137, 25 Muharrem 1313 / 6 Temmuz 1315 / 18 Temmuz 1895, s. 3.

[68] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 8", *Sabah*, Nu: 2130, 18 Muharrem 1313 / 29 Haziran 1315 / 11 Temmuz 1895, s. 3.

[69] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 7", *Sabah*, Nu: 2126, 14 Muharrem 1313 / 25 Haziran 1315 / 7 Temmuz 1895, s. 3.

Şu sayılan konuları bilmek, uygulamalarını gerçekleştirmek için öğretmenin veya müdürün pedagoji bilimine hakkıyla vâkıf olması gerekir.

Pedagoji, insana toplum içinde mutlu, namuslu yaşamasını öğretir. Bu bakımdan, bu bilim, yalnız öğretmenlere, okul müdürlerine değil, herkese de lazımdır. Çünkü her insan, toplum içinde yaşamaya muhtaçtır. Pedagoji, vicdandan bahseder. Herkes, vicdan sahibi olmaya mecburdur. Bu bilim, doğruluğu, sadakati, akıl ve hikmeti, kısacası, insanlığı öğretir. Bu bilimin, diğer kimselerden çok, öğretmenlere, okul müdürlerine özgü sayılmasına sebep ise meydandadır. Çünkü çocukların öğrenim ve eğitimi, herkesten çok öğretmenlere, müdürlere emanet edilmiştir. Onlar şu küçük adamların, ileride topluma, olgunlaşmış bir halde dâhil olabilmeleri için çalışıp çabalarlar. Fakat iyice gözden geçirilirse, insanların da topluma dâhil olmuş büyük çocuklardan ibaret oldukları meydana çıkmaz mı? Bunlar, eğer bu topluma hak kazanarak dâhil olmuşlarsa, bilgilerinin artması, kendilerine zarar mı verir? Yok, öğrenim görmemiş ve eğitimsiz insanlar arasına katılmışlarsa, okuma sayesinde bir şeref ve meziyet kazanmak, insanlığın şanına da zarar vermez.[70]

Okullardaki müdürler ile müdür yardımcılarının yüklendikleri görevler öğretmenlerinkinden daha önemli, daha zor ve daha çoktur.

Çünkü müdürler ve müdür yardımcıları için yalnız ders verme yönteminden anlamak yeterli değildir. Bir öğretmen ders verdiği branşı hakkıyla bilir, ders anlatma yöntemine de vâkıf olursa, görevini -yabancı dil bilmek, okumayı bırakmamak şartıyla- yerine getirmiş olur. Ancak bir müdür veya yardımcısı böyle değildir. Bunların hem ders verme yöntemlerini, hem de "eğitim-öğretim" ilkelerini hakkıyla bilmeleri gereklidir. Bir müdür yardımcısı programda bulunan branş derslerinden -hiç olmazsa- en önemlilerini bilmeye mecburdur. Bundan başka, adları geçen diğer branşların ders yöntemlerini de bilmelidir. Çünkü öğretmenlerin ders vermeye yeterli olup olmadıklarını -sınıfları ziyaretleri esnasında- fark etmek idarecilere verilmiş bir görevdir. Ders verme yöntemlerinde görülen eksiklikleri öğretmenlere bildirerek durumlarını düzeltmek yine idarecilerin görevlerindendir.

Bir müdür âlim de olmalıdır ve ders verme yöntemlerini hakkıyla bilmelidir. Çünkü eğitim-öğretim meselesi ilim ve irfan ile daha güzel yoluna konur. Bir öğrenci, müdürün heybetinden, hiddet ve şiddetinden korktuğu hâlde onun ilmine ve meziyetine saygı göstermek konusunda vicdanen bir mecburiyet hissetmelidir.[71]

KAYNAKÇA

AYDÜZ, Salim; "Mehmed Nadir", *Yaşamları ve Yapıtlarıyla Osmanlılar Ansiklopedisi*, cilt 2, İstanbul 1999, s. 151-152.

DENİZ, Ş. Levent; "İstanbul (Erkek) Lisesi'ne Tarihçe", *Düyûn-ı Umûmiye'den İstanbul (Erkek) Lisesi'ne*, Editör: Sabri Koz, İELEV Yayınları, İstanbul 2006, s. 127-154).

---

[70] "Kızıma Ma'lûmât, Dördüncü Mükâleme", *Sabah*, Nu: 2158, 17 Safer 1313 / 27 Temmuz 1311 / 8 Ağustos 1895, s. 3.

[71] "Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl, Pedagoji 1", *Sabah*, Nu: 2103, 21 Zilhicce 1312 / 3 Haziran 1315 / 15 Haziran 1895, s. 3.

ENGİNÜN, İnci; "Mehmet Nadir'in Shakespeare'den Yaptığı Tercümeler", İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, cilt XIX, İstanbul 1971, s. 81-118.

---- ; *Tanzimat Devrinde Shakespeare Tercümeleri ve Tesiri*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 1977.

---- ; "Matematik ve Edebiyat", *Terbiye ve Ta'lîm-i Etfâl (Çocukların Eğitim ve Öğretimi) / Mehmet Nadir Bey: Bir eğitim öncüsünün yazıları - 1895*, Haz. M. Sabri Koz, Enfel Doğan, İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı (İELEV) Yayınları, İstanbul 2005, s. 26-29.

ERGİN, Osman; *Türkiye Maarif Tarihi*, Osmanbey Matbaası, İstanbul 1941.

FAZLIOĞLU, İhsan; "Mehmet Nadir", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi,* cilt 28, Ankara, 2004, s. 499-500.

GÜNERGUN, Feza; "Darülfünun Fünûn/Fen Fakültesi Mecmuası (1916-1933)", *Osmanlı Bilimi Araştırmaları,* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul 1995, s. 285-349.

İNÖNÜ, Erdal; *Mehmet Nadir, Bir Eğitim ve Bilim Öncüsü*, TÜBİTAK Yayınları, Ankara 1997.

Mehmed İzzet, "Türk Riyaziyecilerinden Mehmed Nadir", *Talebe Mecmuası*, sayı 62, Aralık 1936, s. 9-11.

Mehmed Nadir, "Salih Zeki Bey", *Muallimler Mecmuası*, sene 2, sayı 21, Mayıs 1924, s. 594-597.

YÜCEL, Hasan Âli, *Türkiye'de Orta Öğretim*, İstanbul 1938.

MESLEKİ SÜRECİN BAZI BOYUTLARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Araş. Gör. Adem TAŞDEMİR
Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZET

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin program, planlama, sınıf birleştirmeleri ve görev süreçlerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma örneklemini Kırşehir ilinde görev yapmakta olan 219 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve Cronbach Alpa iç tutarlık katsayısı 0,82 olan ölçek ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde, frekans, yüzde, ağırlıklı ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, okullarda program hedeflerine yerli düzeyde ulaşılamamakta, öğretmenler programın geliştirme sürecine aktif katılma isteğinde bulunmakta, kendilerinin mesleki gelişmelerinde hizmet öncesi eğitim veren kurumları önemli görmekte ve mevcut mekanı etkili kullanma görüşündedirler. Buna karşın, sınıf birleştirmeleri, ekip öğretimi konularına yeterince taraf olmamaktadırlar.

Anahtar sözcükler: Sınıf Öğretmeni, Eğitim Programı, Planlama Yeterliği, İlköğretim Programını Algılama Düzeyi, Mesleki Süreç, Sınıf Birleştirmesi

ABSTRACT

This research has been performed in order to determine teachers' views on curriculum, planning, classroom linking and duties. The study was carried over with the 219 classroom teachers working in Kırşehir. The research data were obtained through the scale which was developed by the researcher, and of which the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was 0.82. Frequencies, percentages, weighted mean, and standard deviation values were considered in the analysis of the data.

The research findings suggest that the curriculum objectives are not sufficiently achieved, that teachers are willing to take active part in the process of curriculum development, they attach importance to the institutions providing pre-service training for their professional development, and that they are of the opinion that the available locations should be used effectively. On the other hand, they are in part against classroom linking and team teaching.

Key Words: Classroom teacher, educational curriculum, planning competence, the level of perceiving the primary education curriculum, professional process, classroom linking

1. GİRİŞ

İnsan yetiştirmenin hangi boyutu ele alınırsa alınsın, gerçekleştirilmeye çalışılan bu yetiştirme sürecinin gelişi güzellikten uzaklaştırılıp, sonuçlarının beklendik

düzeyde oluşabilmesi için bu sürecin belli bir disiplinde gerçekleşmiş olması gerekir. Genel olarak tüm canlı varlıkların özel olarak ise insan unsurunun eğitimsel gelişmesinin söz konusu olduğu durumlarda uygulamaya sokulacak olan etkinliklerin, insan ve gelişmesine ilişkin çağdaş bulguların ışığında tasarlanmış ve geliştirilmiş olan öğretim sistem ve programları doğrultusunda gerçekleştirilecek etkinlikler olması gerekir. Ancak böyle bir uygulama sürecinde ortaya çıkacak olan eğitim süreci çağdaş denilebilecek bir özellik kazanır.

Eğitim programı kavramını; Ertürk (1984) geçerli öğrenme yaşantıları düzenleme, Sönmez (1994) kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri ve bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dirik bir bütün, Demirel (1999), öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği, Varış (1988), bir eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler, Doğan (1997), öğrencilerin davranışında istenilen değişikliği meydana getirebilmek amacıyla kapsamlı ve ayrıntılı olarak yapılan öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmaları olarak tanımlamaktadır. Bunlara karşılık, Saylor ve Alexander (1968), okul içi ve dışı bütün durumlarda beklenen sonuçlara ulaşmak için girişilen bütün çabalar, Oliver (1968), öğretmenin etkinlikleri sonucu öğrencilerin karşı karşıya geldikleri durum, Taba (1962) öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasını sağlayacak organize edilmiş etkinliklerin tümü, Bellon ve Handler (1982) ise planlanmış ve planlanmamış tüm okul tecrübeleri olarak açıklamaktadır.

Öğretim; içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli hedeflere yönelik öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretimi düzenleyen ve uygulayan kişi olarak öğretmenin görevi, belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama gibi görevleri vardır (Güven, 2004).

Kemp (1975) ve Yalın (Tarihsiz) tarafından öğretim tasarımı olarak da açıklanan sistem, üç ana noktada açıklanmaktadır. Bunlar;

- Öğretimin planlanması
- Öğretimin uygulanması
- Öğretimin değerlendirilmesidir.

Bu tanımlarda görüleceği üzere program çok yönlü ve kompleks bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde uygulama sürecinde, ilgili alan programı olarak var olan programlar ve özellikle ilköğretim programları eğitim sistemi içerisinde sürekli tartışılan konular olmuştur. İlköğretim uygulamaları sürecinde, planlama, farklı durumlarda öğretim uygulaması, öğretmenlerin nitelik güvencesi ve görevlendirilme biçimleri tartışılan ve araştırılması gereken konular olarak hep güncel kalmıştır. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığı tarafından ilköğretim 1-5. sınıflar Hayat

Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları yapılandırmacı/oluşturmacı yaklaşım felsefesi çerçevesinde yeniden geliştirilmiş ve 2004-2005 akademik yılı boyunca Türkiye'nin farklı bölgelerinden belirlenmiş 100 okulda pilot çalışmaları yapılmıştır. 2005-2006 akademik yılında tüm okullarda uygulamaya gedilmiştir.

1.1. Problem

"Öğretim kademeleri ve uygulanma sürecinde öğretmen öğretim programının neresindedir?" sorusu çok karşılaşılan sorulardan birisidir. Bununla ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığınca saptanan öğretmen yeterlikleri incelendiğinde; öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler "Eğitme-Öğretme Yeterlikleri", "Genel Kültür Bilgi ve Becerileri" ve "Özel Alan Bilgi ve Becerileri" şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2002). Bu yeterlik gruplarından "Eğitme ve Öğretme Yeterlikleri" 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşmaktadır. Eğitme ve öğretme yeterliklerinin alt bölümleri şunlardır:

1. Öğrenciyi tanıma, 2. Öğretimi planlama, 3. Materyal geliştirme, 4. Öğretim yapma, 5. Öğretimi yönetme, 6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme, 7. Rehberlik yapma, 8. Temel becerileri geliştirme, 9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, 10. Yetişkinleri eğitme, 11. Ders dışı etkinliklerde bulunma, 12. Kendini geliştirme, 13. Okulu geliştirme, 14. Okul–çevre ilişkilerini geliştirme.

Shulman (1987), iyi bir öğretimde en az yedi kategorinin olabileceğini ifade etmektedir. Bu kategoriler 1) içerik bilgisi 2) pedegojik içerik bilgisi (çocukların yanlış anlamalarına yönelik analojiler ve temsiller) 3) genel pedogojik bilgi (yönetim ve organizasyon), 4) program bilgisi 5) öğrenen kişilerin bilgisi (çocuk gelişim teorileri) 6) eğitimsel içerik bilgisi (grupla çalışma, sınıf-içi gruplar) 7) eğitimsel sonuçların, amaçların, değerlerin ve onların tarihsel ve felsefî temelleri (Akt: Schallcross ve Spınk (2002).

1994-98 yılları arasında yürütülen YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde öğretmenlik yeterlilikleri belirlenmiştir. Bunlar, konu alanı ve alan eğitimi (konu alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi), öğrenme-öğretme süreci (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim) değerlendirme ve diğer mesleki yeterliklerdir (YÖK, 1998).

Yukarıda sıralanan öğretmen yeterliklerinden de anlaşılacağı üzere her ülke öğretmenlerin temel yeterlilikleri belirleme çabasındadır. Öğrenme–öğretme sürecinde öğretmen yeterlikleri incelendiğinde, öğretmenin öğretim sürecinde program bilgisi, etkili planlama ve değerlendirme yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir.

Bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Okullardaki başarı grafiği de nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez. Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır

(Seferoğlu, 2004). Öğretim programının uygulanma sürecindeki en uç birimleri olan okullarda, uygulama sorumluluğunu yerine getirecek olması bakımından merkezi bir konumda bulunan öğretmenlerin, geliştirilmiş olan programı, ilkelerine uygun olarak uygulama sorumlulukları bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmen hem programın etkin bir biçimde uygulanmasında görevli olmakla birlikte, hem de mevcut programın geliştirilmesine dönük geri bildirim alınmasındaki temel unsurlardan biri olmaktadır. Çünkü, bir program ne kadar ideal boyutlarda geliştirilmiş program olursa olsun sonuçta programın uygulama sürecindeki en uç ve en önemli unsur öğretmen olmaktadır. Bu konumuyla öğretmen, program geliştirme sürecinin dönütüne uygulama tecrübesi yeterlikleri ile katkı sağlayabilir.

Öğretmenin öğretim etkinliklerini başarı ile gerçekleştirebilmeleri onların ünitelendirilmiş yıllık, ders planı ya da gezi, gözlem, deney gibi öğretim etkinliklerini ilkelerine uygun olarak kullanabilme ve planlayabilme (programlama) yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir.

Sınıf öğretmenlerinin programı algılamaları İlköğretim I. kademe (1-5) öğretim programının uygulanabilirliği ve etkinliğine katkı sağlaması bakımından da hem bir öğretmen yeterliği hem de önemli bir uygulama sorunudur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinden, programı algılama düzeylerinin tespiti onların mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine ve öğretmen yetiştirme sistemine dönüt sağlaması bakımından, alanın gelişmesine katkı sağlayabilir.

Teorik olarak, geliştirilerek uygulama sürecine konulmuş olan programlara ilişkin sorunlar yaşanması doğaldır. Yaşanılan bu sorunlar genelde öğretmenlerin programı gerçekçi bir biçimde algılama, planlama, farklı durumlarda (Taşra-merkez) öğretime uyarlama yeterlikleri üzerine yoğunlaşmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Sınıf öğretmenlerinin program ve onun uygulamasına dönük algı düzeylerinin tespiti, okul temelli öğretim sürecinde; hem programın, hem okulun hem de öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesine geribildirim sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmada, program, planlama, sınıf birleştirmeleri ve öğretmenlik mesleğinin bazı durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretimin planlanmasına ilişkin görüşleri nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin okul-çevre etkileşimine ilişkin görüşleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf birleştirmelerine ilişkin görüşleri nedir?
5. Öğretmenlerin öğretim sürecindeki konumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nedir?
6. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

7. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, genel tarama modellerinden tekil tarama modelinden yararlanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup, örnek yada örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay madde, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanımlanmaya) çalışılır (Karasar, 1991). Kaptan (1998)'a göre olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlenmeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Betimleme çalışmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Bu çalışmada da program, planlama, sınıf birleştirmeleri ve öğretmenlik mesleğinin bazı durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri tarama modeli ile tanımlanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmaktadır. Buna çalışma evreni (Arseven, 1993, Karasar, 1991) de denilmektedir. Çalışma evreni ulaşılabilen evrendir. Araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçları da yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Karasar, 1991:110). Bu çalışmanın evreni 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkez ve ilçelerinde görev yapan 4194 sınıf öğretmeni (MEB,2006) oluşturmaktadır.

Veriler merkez ve köy okullarındaki ilköğretim 1-5. sınıflardaki farklı kıdem, yaş düzeyindeki öğretmenlerden amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılarak seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminin seçilmesi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmıştır. Çalışma örneklemini; 164'si erkek ve 55'si bayan öğretmen olmak üzere toplam 219 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma örneklemindeki öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları; 1-9 yıl (68), 10-19 yıl (48) ve 20 yıl ve üzeri (103) 'dir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Hazırlanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerin Öğretimi Programlama Sürecini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracının hazırlanmasında literatür taraması yapılmış ve ölçek taslak formunun hazırlanmıştır. Daha sonra konu alanı uzman görüşlerinden faydalanarak geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeme aracının güvenirlik çalışmaları için, çalışma grubuna dahil olmayan 84 öğretmen üzerinde pilot uygulama yapılmış ve ölçeğin en son haliyle Cronbach Alpa iç tutarlık katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Verilerin analizinde alt probleme ilişkin yeterlik maddeleri gruplandırılarak, maddeler frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss) değerlerine dayalı olarak yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve kıdem açısından analizinde bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farkın kaynağına Scheffe test analizleri kullanılarak bakılmıştır. Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında kullanılan değerlendirme ölçeği; (Dizi genişliği - 1)/ yapılacak grup sayısı (Taşdemir, 2003) formülü ile oluşturulmuş olup, değerlendirme grupları ve değer aralıkları şöyledir: Tam katılıyorum (5.00-4.20), Yüksek düzeyde katılıyorum (4.19-3.40), Katılıyorum (orta) (3.39-2.60), Kısmen katılıyorum (2.59-1.80), Katılmıyorum (1.79-1.00). Araştırma bulguları, oluşturulan bu boyutlar, geliştirilen ölçek ve çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

4. BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri

Katılma Düzeyi / Görüşler	Tam Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum		Cinsiyet ile görüşler arası t-testi analizleri		Mesleki kıdem ile görüşler arası tek yönlü varyans analizleri	
	f %	f %	f %	f %	f %	$\overline{X}$ ss	t	p	F	p
Okulumuzda İlköğretim programının tüm hedef ve kazanımlara ulaşılmaktadır.	18 8	41 19	55 25	70 32	35 16	2,71 1,18	1,780	,077	8,560	,000**
Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu program hedeflerine ulaşmış görünmek için öğretimleri ile yasal planlarını farklı şekillerde gerçekleştirmektedirler.	29 13	42 19	61 28	53 24	34 16	2,90 1,26	0,307	,559	6,901	,001**
İlköğretim programında bulunan derslerden, benzer içerikli dersler birleştirilerek ve haftalık ders saatleri en fazla 25 saat olarak düzenlenmelidir.	73 33	34 16	47 22	26 12	39 18	3,35 1,49	0,541	,589	0,356	,701

(**p<.01)

Sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri içeren Tablo 1 bulgularına göre, sınıf öğretmenleri; okullarında ilköğretim programının tüm hedeflerine ulaşıldığı görüşüne orta düzeyde ($\overline{X}$ =2.71), program hedeflerine ulaşmış görünmek için öğretimleri ile yasal planlarını farklı şekillerde gerçekleştirmekte orta düzeyde ($\overline{X}$ =2.90) ve ilköğretim programında bulunan derslerden, benzer içerikli dersler birleş-

tirilerek ve haftalık ders saatlerinin en fazla 25 saat olarak düzenlenmesinde orta düzeyde ($\overline{X}$ =3.35) katıldıkları görüşünde oldukları görülmektedir .

Sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı fark oluşturmazken, kıdeme göre "Okulumuzda İlköğretim programının tüm hedef ve davranışlarına ulaşılmaktadır" maddesinde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın hangi kıdem düzeylerinde olduğunu saptamak içim yapılan Scheffe testinde; hedef ve davranışlarına ulaşılmada 1-9 yıl kıdem ile 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında ikinciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur (.000<.01). Bununla birlikte "öğretmenlerin program hedeflerine ulaşmış görünmek için öğretimleri ile yasal planlarını farklı şekillerde gerçekleştirmektedirler" görüşüne kıdeme göre bakıldığında, 1-9 yıl kıdem ile 10-19 yıl kıdem arasında (.026<.05) ve 1-9 yıl kıdem ile 20 yıl ve üzeri yıl kıdem arasında (.000<.01) birinciler lehine anlamlı fark vardır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimin planlanmasına ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin öğretimin planlanmasına ilişkin görüşleri

Katılma Düzeyi / Görüşler	Tam Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum		Cinsiyet ile görüşler arası t-testi analizleri		Mesleki kıdem ile görüşler arası tek yönlü varyans analizleri	
	f %	f %	f %	f %	f %	$\overline{X}$ ss	t	p	F	p
Öğretimi planlama zorunluluğu öğretmenler için yasal bir angarya yüktür.	25 11	18 8	42 19	46 21	88 40	2,30 1,37	-,0587	,558	4,087	,001*
Öğretim planları öğretimde birliği sağlamak için merkezi birimlerce hazırlanıp öğretmenlere ulaştırılmalıdır.	65 30	28 13	35 16	45 21	46 21	2,93 1,66	0,077	,939	1,831	,163
Ünitelendirilmiş yıllık planlama öğretimin ana taslağıdır.	119 54	43 20	36 16	13 6	8 4	4,15 1,12	0,308	,759	1,671	,190
Öğretim planları öğretmen-okul-öğrenci ve çevre faktörleri gerçeği esas alınarak öğretmen tarafından yerinde ve zamanında planlanmalıdır.	128 58	37 17	33 15	17 8	4 2	4,22 1,07	1,703	,090	1,088	,339
Ünitelendirilmiş yıllık plan, ünite öğretiminin bir gereği olarak öğrencilerle birlikte planlanmalıdır.	64 29	31 14	57 26	40 18	27 12	3,29 1,38	2,854	,005**	1,694	,186
İlköğretim programındaki derslerin programlama yaklaşımlarındaki farklılık planlama sürecinde kargaşa yaratmaktadır.	27 12	35 16	57 26	57 26	43 20	2,75 1,28	0,480	,632	2,402	,093

(**p<.01)

Sınıf öğretmenlerinin öğretimin planlanmasına dönük görüşlerini içeren Tablo 2 bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin; öğretimi programlama (planlama) zorunluluğunun öğretmenler için yasal bir angarya yük olarak görülmesinde kısmen ($\overline{X}$ =2.30), öğretim planları/programlarının öğretimde birliği sağlamak için merkezi birimlerce hazırlanıp öğretmenlere ulaştırılması görüşüne orta düzeyde ($\overline{X}$ =2.93), Ünitelendirilmiş yıllık planlamanın öğretimin ana taslağı olduğu görüşüne yüksek düzeyde ($\overline{X}$ = 4.15), Öğretim planları öğretmen-okul-öğrenci ve çevre faktörleri gerçeği esas alınarak öğretmen tarafından yerinde ve zamanında planlanmalı görüşüne tam ($\overline{X}$ =4.22), Ünitelerin planlamasının öğretiminin bir gereği olarak öğrencilerle birlikte planlanması görüşüne orta düzeyde ($\overline{X}$ =3.29) ve İlköğretim programındaki derslerin programlama yaklaşımlarındaki farklılıkların, planlama sürecinde kargaşa yarattığı görüşüne orta düzeyde ($\overline{X}$ =2.75) katıldıkları görülmektedir .

Sınıf öğretmenlerinin öğretimin planlanmasına ilişkin görüşleri cinsiyet açısından incelendiğinde "Ünitelendirilmiş Yıllık plan, ünite öğretiminin bir gereği olarak öğrencilerle birlikte planlanmalıdır" maddesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark vardır. Bununla birlikte öğretimi planlama zorunluluğu öğretmenler için yasal bir angarya yük olduğu görüşü öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Hangi kıdem düzeylerinde anlamlılığın olduğunu saptamak içim yapılan Scheffe testinde, 1-9 yıl kıdem ile 20 yıl ve üzeri kıdem arasında 1-9 yıl kıdem lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimin planlanma sürecinde okul çevre etkileşimine ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin okul çevre etkileşimine ilişkin görüşleri

Katılma Düzeyi / Görüşler	Tam Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum		Cinsiyet ile görüşler arası t-testi analizleri		Mesleki kıdem ile görüşler arası tek yönlü varyans analizleri	
	f %	f %	f %	f %	f %	$\overline{X}$ ss	t	p	F	p
Öğretmenler "çevre incelemesi" çalışmalarını okul çevresinin madde insan kaynakları katkısından maksimum düzeyde yarar sağlamak için yapmalıdırlar.	89 41	47 22	42 19	30 14	11 5	3,79 1,25	1,703	,090	2,792	,064
Okul-veli etkileşimi okul eğitiminin en temel ilkesi olmalıdır.	117 53	56 26	31 14	10 5	5 2	4,23 1,00	0,583	,561	0,568	,567

Sınıf öğretmenlerinin okul çevre etkileşimine ilişkin görüşlerini içeren Tablo 3 bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin; okullardaki çevre incelemesi çalışmaları okul çevresinin madde-insan kaynakları katkısından maksimum düzeyde yarar sağlamak için yapmalı görüşüne yüksek düzeyde ($\overline{X}$ =3.79) ve okul-veli etkileşiminin okul eğitiminin en temel ilkesi olmalısı gerektiği görüşüne tam ($\overline{X}$ = 4.23) olarak katıldıkları görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretimin planlanma sürecinde okul çevre etkileşimine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf birleştirmeleri uygulamasına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf birleştirmeleri uygulamasına ilişkin görüşleri

Katılma Düzeyi / Görüşler	Tam Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum		Cinsiyet ile görüşler arası t-testi analizleri		Mesleki kıdem ile görüşler arası tek yönlü varyans analizleri	
	f %	f %	f %	f %	f %	$\overline{X}$ ss	t	p	F	p
Zaman zaman sınıf birleştirmeleri yolu ile aynı ya da farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin birlikte etkileşime sokulması eğitim değeri yüksek olacak olan uygulamalardır.	44 20	41 19	56 26	42 19	36 16	3,06 1,36	-,0972	,332	2,075	,128
Okullarda bazı derslikler, farklı düzey ve gruplarla bazı etkinlikleri ortak bir anlayışta gerçekleştirecek şekilde uygun yapılarda düzenlenebilmelidir.	73 33	56 26	56 26	24 11	10 5	3,72 1,17	-,0469	,639	14,238	,000**

(**p<.01)

Sınıf öğretmenlerinin sınıf birleştirmeleri uygulamasına ilişkin görüşlerini içeren Tablo 4 bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin; okullarda zaman zaman sınıf birleştirmeleri yolu ile aynı ya da farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin birlikte etkileşime sokulmasının eğitim değeri yüksek olacak olan uygulamalar olduğu görüşüne orta düzeyde ($\overline{X}$ =3.06) ve okullarda bazı dersliklerin farklı düzeydeki öğrenci grupları ile bazı öğretim etkinlikleri ortak bir anlayışta gerçekleştirecek şekilde uygun yapılarda düzenlenebilmelisi görüşüne yüksek düzeyde ($\overline{X}$ = 3.72) katıldıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf birleştirmeleri uygulamasına ilişkin görüşleri kıdem açısından incelendiğinde, "Okullarda bazı derslikler, farklı düzey ve gruplarla bazı etkinlikleri ortak bir anlayışta gerçekleştirecek şekilde uygun yapılarda düzenlenebilmelidir" maddesi ile ilgili görüşlerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı

farklılığın olduğu görülmektedir. Hangi kıdem düzeylerinde anlamlılığın olduğunu saptamak içim yapılan Scheffe testinde, 1-9 yıl kıdem ile 20 yıl ve üzeri kıdem arasında (.000<.01) ve 10-19 yıl kıdem ile 20 ve üzeri yıl kıdem arasında (.000<.01) birinciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Fark 20 ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki konumları, nitelik garantisi ve görevlendirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerin öğretim sürecindeki konumlarına ilişkin görüşler

Katılma Düzeyi / Görüşler	Tam Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum		Cinsiyet ile görüşler arası t-testi analizleri		Mesleki kıdem ile görüşler arası tek yönlü varyans analizleri	
	f %	f %	f %	f %	f %	$\overline{X}$ ss	t	p	F	p
Bir program ne kadar mükemmel olursa olsun uygulayıcıları öğretmenlerdir.	160 73	27 12	17 8	10 5	5 2	4,49 98	1,780	,077	0,903	,407
Öğretmen yetiştirme sisteminde hizmet öncesi eğitim veren kurumlar, mezunlarının mevcut yeterlikleri ve gelecekte ortaya çıkabilecek olası eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasından sürekli sorumluluk taşımalıdır.	102 46	38 18	43 20	21 10	15 7	3,87 1,29	0,987	,325	2,599	,077
Sınıflarda ekip (takım) öğretimine elverir sayıda birden fazla öğretmen görevlendirilebilmelidir.	52 24	30 14	54 25	31 14	52 24	2,99 1,48	-0,444	,658	5,716	,004** **

(**p<.01)

Sınıf Öğretmenlerin öğretim sürecindeki konumlarına ilişkin görüşlerini içeren Tablo 5 bulgularına göre, sınıf öğretmenleri; bir program ne kadar mükemmel olursa olsun uygulayıcıları öğretmenler olduğu görüşüne tam olarak ($\overline{X}$ =4.49), öğretmen yetiştirme sisteminde hizmet öncesi eğitim veren kurumların, mezunlarının mevcut yeterlikleri ve gelecekte ortaya çıkabilecek olası eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasından sürekli sorumluluk taşıması gerektiği görüşüne yüksek düzeyde ($\overline{X}$ =3.87) ve sınıflarda ekip (takım) öğretimine elverir sayıda birden fazla öğretmen görevlendirilebilmeli görüşüne orta düzeyde ($\overline{X}$ =2.99) katılmaktadırlar.

Sınıf Öğretmenlerin öğretim sürecindeki konumlarına ilişkin görüşleri kıdem boyutunda incelendiğinde, "sınıflarda ekip (takım) öğretimine elverir sayıda birden fazla öğretmen görevlendirilebilmelidir" maddesi ile ilgili görüşlerde öğret-

menlerin kıdemleri açısından anlamlı farklılık oluşmaktadır. Hangi kıdem düzeylerinde anlamlılığın olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testinde, 1-9 yıl kıdem ile 20 yıl ve üzeri kıdem arasında (.001<.01) birinciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları sonucunda sınıf öğretmenlerinin program, planlama, sınıf birleştirmeleri ve öğretmenlik mesleğinin bazı durumlarına ilişkin görüşleri ile ilgili sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Okullarında programının tüm hedeflerine ulaşıldığı, görüşüne orta düzeyde katılmaktadırlar. Bu bulgular, ilköğretim uygulamaları hakkında tartışıla gelen nitelik sorununa dikkat çekici olması bakımından önem taşımaktadır.

2. İlköğretim programında bulunan derslerden, benzer içerikli dersler birleştirilerek ve haftalık ders saatlerinin en fazla 25 saat olarak düzenlenmesine görüşüne orta düzeyde katılmaktadırlar. Okullarımızda birleştirilmiş sınıflı, ikili öğretim ya da normal öğretim olarak gerçekleştirilen uygulamalar, günlük altı saat haftalık toplam otuz ders saatidir. Buna karşılık bu gruplarla öğretim için görevlendirilen öğretmenler ya tam gün ya da yarım gün programlı olarak fakat 6saat/gün olarak farklı biçimlerde görevlendirilmektedirler. Bu araştırmada, öğretmenlerin hem bu farklı gruplar için hem de bir bütün olarak tüm program için haftalık ders saatlerinin azaltılması görüşüne orta düzeyde katılmaları, onların program içeriğine ulaşma kaygılarından kaynaklanmış olabileceği gibi, özlük haklarına dönük bir kaygıdan da kaynaklanmış olabilir.

3. Öğretmenler, öğretimi programlama (planlama) zorunluluğunun öğretmenler için yasal bir angarya yük olarak görüldüğü görüşüne biraz (kısmen), öğretim planların/programlarının öğretimde birliği sağlamak için merkezi birimlerce hazırlanıp öğretmenlere ulaştırılması görüşüne orta düzeyde, yıllık planlamanın öğretimin ana taslağı olduğu görüşüne yüksek düzeyde, ünitelerin planlamasının öğretiminin bir gereği olarak öğrencilerle birlikte planlanması görüşüne orta düzeyde katılıyor olmalarına karşın; öğretim planlarının öğretmen-okul-öğrenci ve çevre faktörleri gerçeği esas alınarak öğretmen tarafından yerinde ve zamanında planlanmalı görüşüne tam düzeyde ve ilköğretim programındaki derslerin programlama yaklaşımlarındaki farklılıkların, planlama sürecinde kargaşa yarattığı görüşüne orta düzeyde katılmaktadırlar. Bu bulgular, öğretmenlerin planlama çalışmalarını bir angarya olarak görmeyip, kendi öğretim planlarını kendi şartlarında hazırlama eğiliminde olduklarını göstermesi bakımından anlamlıdır. Fakat sınıf öğretmenleri, ünite öğretim süreçlerinde ünitenin öğrencilerin katılımını sağlamayı yüksek düzeyde istememektedirler. Bu da ünitenin öğretim sürecinin öğrencilerle birlikte planlama ve öğretime öğrenci katılımını sağlama düşüncesine yüksek düzeyde eğilimli olmadıklarını göstermesi bakımından anlamlıdır.

4. Öğretmenler, okullardaki çevre incelemesi çalışmalarının, okul çevresinin madde insan kaynakları katkısından maksimum düzeyde yarar sağlamak için yapmalıdır görüşüne yüksek düzeyde, okul-veli etkileşiminin okul eğitiminin en temel

ilkesi olmalısı gerektiği görüşüne tam olarak katılmaktadırlar.Bu bulgular öğretmenlerin okul ve okul dışı madde insan kaynaklarını öğretim sürecinde dikkate alma konusunda yüksek duyarlık düzeyinde olduğunu göstermektedir.

5. Öğretmenler, okullarda zaman zaman sınıf birleştirmeleri yolu ile aynı ya da farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin birlikte etkileşime sokulmasının, eğitim değeri yüksek olacak olan uygulamalar olduğu görüşüne orta düzeyde, buna karşın okulun bazı dersliklerin farklı düzeydeki öğrenci grupları ile zaman zaman bazı etkinliklerinin ortak bir anlayışta etkinlikler gerçekleştirecek şekilde uygun yapılarda düzenlenebilmelisi görüşüne yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Bu bulgular, öğretmenlerin farklı gruplarla bir arada öğretim için, yüksek yoğunlukta bir düşünce içerisinde olmadıklarını göstermesi bakımından manidardır. Bu sonuç, öğretmenlerin normal öğretim uygulamasının söz konusu olduğu öğretim uygulamaları içerisinde böylesi bir uygulama hakkında yeterli deneyim ve bilgiye sahip olmamalarından da ortaya çıkmış olabilir. Buna karşılık öğretmenler klasik-sabit sınıf yapısı konusunda olumlu düşünceler taşımamaktadırlar. Sınıfların değişik büyüklüklerdeki gruplar ve değişik öğretim etkinlikleri için elverişliliğini mümkün kılacak, biçimlenebilir sınıf yapıları oluşturulmasına yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Bu da onların mevcut fiziksel mekanı etkili kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

6. Öğretmenler, programlar ne kadar mükemmel olursa olsun uygulayıcılarının öğretmenler olduğu görüşüne tam olarak katılmaktadırlar. Bu da öğretmenlerin kendilerini programların uygulama sürecinde ne kadar önemli bir mevkide gördüklerini göstermesi bakımından anlamlıdır. Geliştirilen programların uygulamada etkin kılınması konusunda öğretmenin önemine dikkat çeken bu bulgu, öğretmenlerin geliştirilen programlar hakkında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının önemine de vurgu yapması bakımından ayrıca bir anlam taşımaktadır.

7. Öğretmenler, öğretmen yetiştirme sisteminde hizmet öncesi eğitim veren kurumların, mezunlarının mevcut yeterlikleri ve gelecekte ortaya çıkabilecek olası eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasından sürekli sorumluluk taşıması gerektiği görüşüne yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Bu bulgu, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde rol almış olan, mezun oldukları kurumları, kendi mezunlarının kalite güvencesinden sorumlu gördüklerini ifade etmesi bakımından da ayrıca bir anlam taşımaktadır.

8. Öğretmenler, sınıflarda ekip (takım) öğretimine elverir sayıda birden fazla öğretmen görevlendirilebilmelidir görüşüne orta düzeyde katılmaktadırlar. Bu bulgular, öğretmenlerin kendilerini tüm derslerin öğretimi için yetkin görmüş olmalarından kaynaklanabileceği gibi, süre gelen öğretmen görevlendirmelerindeki uygulamalar sonucunda, aynı sınıfın öğretiminde grup/takım oluşturma uygulaması hakkında yeterli bilgi ye deneyime sahip olmamalarından da kaynaklanmış olabilir.

9. Sınıf öğretmenlerinin öğretimin planlanması boyutunun "Ünitelendirilmiş yıllık plan, ünite öğretiminin bir gereği olarak öğrencilerle birlikte planlanmalıdır" maddesinde cinsiyete göre incelendiğinde erkek öğretmelerin görüşleri lehine an-

lamlı bir farkın oluştuğu diğer boyutlarda ise cinsiyet açısından anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmemektedir.

10. Sınıf öğretmenlerinin program, öğretimin planlanması, sınıf birleştirmeleri uygulaması ve öğretim sürecindeki konumları ile nitelik garantisi ve görevlendirilmesi boyutlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık oluştuğu görülmektedir. Öğretmenler "program hedeflerine ulaşmış görünmek için öğretimleri ile yasal planlarını farklı şekillerde gerçekleştirmektedirler", "öğretimi planlama zorunluluğu öğretmenler için yasal bir angarya yüktür", "Okullarda bazı derslikler, farklı düzey ve gruplarla bazı etkinlikleri ortak bir anlayışta gerçekleştirecek şekilde uygun yapılarda düzenlenebilmelidir" ve "Sınıflarda ekip (takım) öğretimine elverir sayıda birden fazla öğretmen görevlendirilebilmelidir" maddelerine ilişkin görüşlerinde, 1-9 yıl kıdem ile 20 ve üzeri kıdemdeki öğretmenler arasında birinciler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna karşılık "öğretmenlerin program hedeflerine ulaşmış görünmek için öğretimleri ile yasal planlarını farklı şekillerde gerçekleştirmektedirler" görüşünde 1-9 yıl kıdem ile 10-19 yıl kıdem arasında birinciler lehine farklılığın oluştuğu görülmektedir. Sadece sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinin kıdeme göre incelenmesinde "Okulumuzda ilköğretim programının tüm hedef ve davranışlarına ulaşılmaktadır" maddesinde, 1-9 yıl kıdem ile 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında ikinciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Öneriler

Öğretmenlerin programı etkin bir şekilde uygulamalarına katkı sağlaması bakımından, gerek hizmet öncesi eğitim sürecinde, gerekse merkez ve taşra teşkilatları organizasyonları ile hizmet içi eğitim, seminer, yayın ve e-kaynaklar yoluyla öğretmenlerin program ve programın öngördüğü niteliklere ulaşmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin öğretimlerini kendi şartlarında kendilerinin planlama yapmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulabilir. Bu süreçte, gerek genel boyutta olsun, gerekse özel boyutta olsun geliştirilmiş tüm programlar, öğretmenlerce uygulama sürecinin genel ya da biraz özelleştirmiş çerçeve programları olarak algılanıp uygulanmalıdır.

Öğretmenlerin hizmet sürecinde ortaya çıkacak eğitim ihtiyaçlarına üniversiteler, özellikle mezunu oldukları yüksek öğretim birimleri duyarlı davranmalı, bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde ama üniversitelerin sorumluluğunda hizmet içi öğretmen eğitimi uygulamalarına yer verilmelidir. Bu uygulamalar, süreli yayınlar yoluyla desteklenerek beşer yıllık periyotlarda yüz yüze olarak, yaz okulu gibi uygulamalar şeklinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

ARSEVEN, A.D., *Alan Araştırma Yöntemi.* Ankara: Gül Yayınevi-1993.

BELLON, J.J, J.R.HANDLER,. *Curriculum Development and Evaluation a Desing For Improvement,* Kendal /Hunt P.C.-1982.

DEMİREL, Ö., *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara:Pegem A Yayıncılık -1999.

DOĞAN, H., *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara – 1997.

ERTÜRK,S., *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara:Yelkentepe Yay. :4 - 1984.

GÜVEN, İ., "Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler", *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 164-2004.

KAPTAN, S., *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Rehber Yayınevi – 1998.

KARASAR, N., *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık, 4.Basım-1991.

KEMP, J.E., *Planning and Producing Audivisual Materials,* New York:T.Y.Crowell-1975.

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü., *Öğretmen Yeterlikleri.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi-2002.

MEB., *Milli Eğitim İstatistikleri***-**2006.

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/turkıye_egıtım_ıstatıstıkleri_2005_2006.pdf (Erişim tarihi: 14.08.2006).

OLIVER, A.I., *Curriculum Improvement:A Guide To Problems, Principles And Procedurs,* New Ork, Head Mead And Co – 1968.

SAYLOR, J.G. ve W.M. ALEXANDER., *Curriculum Planning For Better Teaching And Learning,* New York, Rinehart and Co-1968.

SCHALLCROSS, T. ve SPINK, E., "How Primary Trainee Teachers Perceive The Development of Their Own Scientific Knowledge: Links Between Confidence and Competence?", *International Journal of Science education,* 24(12), 1293-1312- 2002.

SEFEROĞLU, S.S., "Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, yıl: 5 sayı: 58.-2004.

SÖNMEZ, V., *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara:Pegem Y:12 – 1981.

TABA, H., *Curriculum Development*, N.Y:Harcourt, Brace and Word Inc.-1962.

TAŞDEMİR, M., *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, Ocak Yayınları, 2.basım, Ankara - 2003.

VARIŞ F., *Eğitimde Program Geliştirme*, A.Ü.Yayınları.157-1988.

YALIN, H.İ., *Öğretim Tasarımı*, Pegem yayıncılık, Ankara- tarihsiz.

YÖK., *Fakülte-Okul İşbirliği*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: Bilkent.-1998.

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Dr. Mustafa BEKTAŞ
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü

Özet

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği geliştirmektir. Bu amaçla ilk olarak alanyazın incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu değerlendirmek üzere beş uzmana verilmiş ve alınan öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ölçek, Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın üçüncü sınıfında okuyan 157 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilere geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak toplam 18 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öz yeterlik algısı, hayat bilgisi öğretimi, hayat bilgisi dersi öğretiminde öz yeterlik algısı ölçeği.

PRESERVICE TEACHERS' SELF EFFICACY BELIEF SCALE TOWARD INSTRUCTION OF LIFE STUDY

Abstract

The purpose of this study is to develop a self efficacy belief instrument for preservice elementary teachers' toward instruction of life study lesson. For this purpose, firstly an item repository was constituted by investigating literature. This item repository was given to five experts for evaluating and rearranged according to their recommendations. After that, this scale was applied to the 157 third grade students from Department of Elementary Education in Gazi University. By applying validity and reliability studies to the collected data, a valid and reliable scale is formed which consist of totally 18 items.

Keywords: Self efficacy belief, instruction of life study, self efficacy belief scale towards instruction of life studies lesson.

GİRİŞ

Öz yeterlik (self efficacy) algısı, güdülenme ile ilgili yapılan araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir değişkendir. Öz yeterlik algısı, Bandura tarafından ilk kez 1975 yılında kullanılmıştır. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öne çıkan öz yeterlik algısı zamanla değişik disiplinlerde yapılan araştırmalarda da önemli bir değişken olarak ele alınmaya başlamıştır (Hazır-Bıkmaz, 2004).

Bandura'ya göre *öz yeterlik algısı* ve *sonuç beklentisi* yeterlilik algılarını oluşturan bilişsel güdüleyicilerdir. Öz yeterlik algısı, bireylerin bir görevle ilgili performansları gerçekleşmeden bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine, gerçekleştiğinde ise ne kadar etkili olacağına yönelik algıyı; sonuç beklentisi ise bu performansın gerçekleşmesiyle ne elde edileceğine ilişkin algılarıdır (Bandura, 1982).

Bandura, bireylerin belli eylemleri gerçekleştirecek yeteneğe sahip olmasının bu eylemleri gerçekleştirebileceği anlamına gelmediğini, bu yeteneğe ilişkin algıların da eylemleri gerçekleştirme performansına doğrudan etkide bulunduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik algısının yüksek olması sonuç beklentisinin, sonuç beklentisinin yüksek olması da öz yeterlik algısının yüksek olması anlamına gelmemektedir. Bireyin sonuç beklentisi yüksek, öz yeterlik algısı düşük; öz yeterlik algısı yüksek, sonuç beklentisi düşük olabilir (Akt.: Horzum, 2007).

Öz yeterlik algısı, insanların yeteneklerle nasıl donatıldığı ve öz düzenleme kapasiteleri hakkında belirli çerçeveler sağlar (Bandura, 1989). Öz yeterlik algısı, davranış üzerinde etkilidir. Öz yeterlik, bireylerin düşünce, duygu, tutum ve hareketlerini kontrol altında tutmalarını sağlayan yeteneklerine olan güvenini ifade etmektedir. Bu yönüyle önceleri fobi, kaygı, depresyon, stres vb. psikolojide; sağlık, ağrı kontrolü, sigara, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılık yaratan maddelerden kurtulma, aşırı yeme problemleri gibi tıp alanlarında kullanılan öz yeterlik algısı kavramı artık birçok disiplin tarafından önemsenmektedir.

Öz yeterlik algıları, göreve ve duruma özeldir, bağlamsaldır ve bireyler bazı amaçlarda bu algılardan yararlanmaktadırlar. Birçok insan kendinden emin ve kendini yeterli hissettiği görevlerle ilgilenir, yapamayacağını düşündüğü görevlerden uzak durur (Pajares, 1997). Bu yönüyle öz yeterlik algısı her alanda konu edilebilecek önemli bir değişkendir. Eğitimde de öğretmen ve öğrencilerin belirli durumlara ilişkin öz yeterlik algıları, bu algıların davranışa etkileri ve ilişkili diğer değişkenler konusunda birçok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar, öz yeterlik algısı kavramının eğitim-öğretim ortamlarındaki kullanımına ilişkin önemli bilgi birikimi sağlamıştır (Hazır-Bıkmaz, 2004).

Pajares, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yapılan öz yeterlik araştırmalarının, üç grupta toplandığını belirtmiştir. Birinci grupta, özellikle matematik ve fen bilimlerinde öz yeterlik algıları ile branş, kariyer seçimleri arasındaki bağlantıyı konu alan araştırmalar yer almaktadır. İkinci grup; öğretmenlerin yeterlik algıları, öğretimsel uygulamalar ve çeşitli öğrenci ürünlerini konu eden araştırmalardan oluşmaktadır. Üçüncü grupta ise öğrencilerin öz yeterlik algılarının, diğer güdülenme yapıları, akademik performans ve başarıları ile ilgili olduğunu konu edinen araştırmalar bulunmaktadır (Pajares, 1997).

Pajares'in vurguladığı araştırmalardaki üç gruptan ikincisi olan öğretmenlere yönelik çalışmalar alanyazında sıkça konu edilmektedir. Hazır-Bıkmaz'a (2004) göre eğitim alanında öz yeterlik algılarıyla ilgili yapılan araştırmalarda önemli bir odak noktasını öğretmen ve öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Gibson ve Dembo, (1984); Tschannen-Moran vd.'ye (1998) göre öğretmenin öz yeterlik algısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışları, yeni fikirlere açık olması ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Akt.: Yılmaz vd., 2004). Alanyazın incelendiğinde öğretmen yeterliği alanında en kabul gören ölçeğin Gibson ve Dembo tarafından geliştirilen ölçek olduğu görülmektedir. Ancak bu ölçek öğretmen yeterliğini genel anlamda ölçmektedir. Zimmerman, yeterlik inancının, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılı olduğunu ve öz yeterlik ölçümlerinin duruma bağımlı olduğunu belirtmiştir (Akt.: Hazır-Bıkmaz, 2002). Bu yönüyle öz yeterlik algısının duruma özgü olduğu göz önüne alındığında genel bir öğretmenlik öz yeterlik algısı bakmak yerine derslere özgü öz yeterlik algılarına bakmak daha etkili olacaktır. Alanyazında değişik derslere yönelik öğretmen öz yeterlik algısı ölçeklerine rastlanmaktadır.

Hazır-Bıkmaz (2002) Riggs ve Enochs tarafından geliştirilen sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersine yönelik öz yeterlik algıları ölçeğini Türkçe'ye uyarlamış, Kaptan ve Korkmaz (2001) Gibson ve Dembo tarafından geliştirilen ölçeği fen bilgisi öğretimine uyarlamış, Morgül ve diğerleri (2004) kimya eğitiminde öz yeterlik algısı ölçeğini geliştirmiş, Gerçek vd. (2006) araştırmalarında, Enochs ve Riggs tarafından sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik algısını ölçmek için geliştirilen ve Hazır-Bıkmaz tarafından 2002 yılında Türkçe'ye uyarlanan ölçekte "fen" ifadesi yerine "biyoloji" ifadesi kullanılmış, Akbulut (2006) 2001 yılında Tschannen-Moran ve Woolfolk tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla ilgili ölçek Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve ölçekle müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ölçülmüştür.

Araştırmalardan da görüldüğü gibi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını ölçülmek üzere duruma ve derse yönelik ölçekler geliştirilmiştir. Bu araştırma hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği geliştirmek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışma Grubu

Bu araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi amaçlandığı için 2006-2007 öğretim yılında Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın üçüncü sınıfında okuyan öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği geliştirilmesi aşamasında ölçek toplam 165 öğrenciye uygulanmıştır. Bu ölçeklerden sekiz tanesinde eksik bilgi bulunduğu veya ölçeğin geçerliğini artırmak amacıyla kullanılan aynı maddenin ters sorulmasıyla elde edilen verilerde tutarlılık göstermediği için araştırmadan çıkarılmıştır. Sonuçta ölçek geliştirme işlemleri top-

lam 157 ölçek üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 89'u kız ve 68'i erkek öğrencilerden oluşmuştur.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği geliştirilirken öncelikle maddelerin oluşturulması amacıyla alan yazın incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda toplam 33 soru yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili görüşler için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1) şeklinde oluşturulmuştur. Daha sonra ölçekte olumlu ve olumsuz maddeler bulunacak şekilde yerleştirilerek geçerlik güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam geçerliği için başvurulacak olan uzmanlar belirlenmiştir. Ölçek bu uzmanlara kapsam ve yüz görünüş geçerliği için sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ve eleştiriler doğrultusunda ölçekte gerekli düzeltme ve çıkarma işlemleri yapılıp kişisel bilgiler elde etmek için sorular eklenerek toplam 20 maddeden oluşacak şekilde ölçek oluşturulmuştur.

Daha sonra yordayıcılık, yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları için ölçekler öğrencilere uygulanmıştır. Elde dilen verilerde, ölçekteki maddelerin yordayıcılığı için t değeri, yapı geçerliliği için faktör analizi ve güvenirliği için Cronbach α güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada tüm çözümlemeler SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve çözümlemelerde manidarlık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Üniversitede İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın üçüncü sınıfında okuyan öğrencilerin hayat bilgisi dersinin öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından öz yeterlik algısı ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek; öğrencilerin bu dersi öğretmeye yönelik öz yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. "Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği" geliştirilirken öncelikle araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundan madde seçimi, içerik-kapsam geçerliği ve yüz görünüş geçerliği için beş alan uzmanına başvurularak madde sayısı 21'e indirilmiştir. Bu maddelerden bir tanesi ölçeklerin samimi bir şekilde doldurulup doldurulmadığını ölçmek amacıyla iki defa kullanılmış, ölçekler girilirken bu madde tutarlılık amacıyla kontrol edilerek veri olarak girilmemiştir. Sonuçta ölçek toplam 20 madde üzerinden değerlendirilmiştir. Bu işlemler sonucunda ölçeklerin uygulandığı toplam 157 kişiden elde edilen verilere, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle ölçekte yer alan maddelerin yordayıcılık düzeylerine bakmak üzere alt %27 ve üst %27'lik gruplar için t-testi uygulanmıştır. T-testi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar için t-testi Sonuçları

Madde	t (Alt%27-Üst%27)	Madde No	t (Alt%27-Üst%27)
M1	-6.481 *	**M11**	-7.357 *
M2	-5.386 *	**M12**	-6.403 *
M3	-5.806 *	**M13**	-6.256 *
M4	-6.730 *	**M14**	-5.645 *
M5	-5.917 *	**M15**	-5.974 *
M6	-5.638 *	**M16**	-5.633 *
M7	-7.055 *	**M17**	-5.201 *
M8	-4.612 *	**M18**	4.755 *
M9	-8.158 *	**M19**	3.504 *
M10	-6.066 *	**M20**	-6.250 *

* p<.05

T-testi sonucunda tüm maddelerin alt %27 ve üst %27'lik kısmında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmüş ve maddelerin yordayıcılık düzeylerinin uygun olduğu bulunmuştur. Yordayıcılıktan sonra 20 maddeye yapı geçerliğine bakmak üzere açımlayıcı (exploratory) faktör analizi işlemine geçilmiştir. Bu analizin yapılabilmesi için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) testine bakılmıştır. KMO değeri .85 olarak bulunmuştur. Bu değerin .70'den büyük olması nedeniyle örneklemin yeterli olduğu görüşüne varılmıştır. İkinci olarak Bartlett'in Sphericity testine bakılarak (p=.00) elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde 20 madde öz değeri 1 olarak alınarak temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi yapılmıştır. Maddelerin faktörlerdeki en küçük değeri olarak da .25 seçilmiştir. Bu maddelerden 18 ve 19 .25'in altında değer aldıkları için faktör analizinden çıkarılarak 18 maddeden oluşan ölçeğe tekrar faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen 2 faktörlü yapı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde	***Faktör Ortak Varyansı***	***Faktör Yük Değeri***	**Döndürme Sonrası Yük Değeri**	
			Faktör–1	Faktör–2
M1	.417	.494	.638	
M2	.525	.476	.724	
M3	.491	.477	.700	
M4	.471	.636	.613	
M5	.196	.394	.412	
M6	.456	.655	.554	

M8	.089	.285	.255	
M7	.481	.693		.537
M9	.454	.674		.501
M10	.428	.607		.617
M11	.442	.665		.498
M12	.507	.655		.677
M13	.432	.627		.601
M14	.436	.544		.656
M15	.234	.484		.368
M16	.483	.387		.671
M17	.360	.536		.582
M20	.193	.418		.404
Açıklanan Varyans Toplam: %40.0 Faktör-1: 9 Faktör-2: 31				

"Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" iki faktörlüdür. Bu faktörlerden birincisi toplam yedi maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 8) oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri 0.25-0.72 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %9'unu açıklayan bu faktör "Öz Yeterlik Algısı" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktör toplam 11 maddeden (7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 20) oluşmaktadır. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0.37-0.67 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %31'ini açıklayan bu faktör "Sonuç Beklentisi" olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin tek faktörlü yapıdaki yük değerleri yüksek olduğu için ölçek aynı zamanda tek faktörlü olarak da kullanılabilir.

Yapı geçerliği çalışması sonucunda ölçek toplam 18 maddenin yer aldığı iki faktörden oluşan ve faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın %40 olduğu bulunmuştur. Yapı geçerliğine baktıktan sonra ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach α) hesaplanmıştır. İç tutarlılık testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

Faktörler	**İç Tutarlılık Katsayısı**
Öz Yeterlik Algısı (Birinci Faktör)	.68
Sonuç Beklentisi (İkinci Faktör)	.81
Hayat Bilgisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (Toplam)	.84

"Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" güvenirlik testi sonuçları incelendiğinde ölçeği oluşturan boyutların sırasıyla .68 ve .81 Cronbach α iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu, bunun yanında ölçeğin toplam güvenirlik kat-

sayısının ise .84 olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin iç tutarlılık değerleri için uygun değerler olduğu ve ölçeğin güvenirlik katsayılarının iyi olduğu söylenebilir.

Analizler sonucunda 18 maddeden oluşan ölçekte ilk alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35; ikinci alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 11 ve en yüksek puan 55'tir. Ölçeğin toplamında ise en düşük puan 18 ve en yüksek puan 90'dır.

SONUÇ

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi dersi öğretiminde öz yeterlik algısı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla ölçek, 2006-2007 öğretim yılında Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın üçüncü sınıfında okuyan toplam 157 öğrenciye uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekte 18 maddeden oluşan iki alt boyut yer almıştır. Alt boyutlardan birincisi olan *öz yeterlik algısı* adlı alt boyut altısı olumlu biri olumsuz toplam yedi maddeden, *sonuç beklentisi* adlı alt boyut ise tamamı olumlu maddeler içeren toplam 11 maddeden oluşmuştur. Bu alt boyutta maddelerin tamamının olumlu olmasının nedenlerinden biri olarak istatistiksel işlemler sırasında çıkan maddelerin olumsuz maddelerden oluşması görülebilir. Ölçekte yer alan birinci alt boyutun .68, ikinci boyutun .81, ölçeğin tamamının ise .84 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmanın sonucu, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi dersi öğretiminde öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak ortaya koyulduğunu ve kullanılabileceğini göstermektedir. "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" Ek 1'de sunulmuştur. Bu ölçek, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi dersi öğretimi ile ilgili olarak sahip oldukları algıları belirleyecek ve bunu etkileyen değişkenler konusunda çalışma olanağı tanıyacak niteliktedir. Bu ölçekle elde edilen verilerle sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin öğretimine yönelik öz yeterlik algıları belirlenebilir. Algıları düşük olan öğretmen adaylarının göreve başlamadan değişik etkinliklerle ya da göreve başladıktan sonra hizmet içi eğitimlerle öz yeterlik algılarının artırılması sağlanabilir.

Bu çalışmanın Türkiye'de sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin çalışmalar için bir ilk adım olması umulmaktadır.

KAYNAKÇA

AKBULUT, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3/2, 24-33.

BANDURA, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. American Psychologist, 37 (2), 122-147.

BANDURA, A. (1989). Exercise of Control Through Self-Belief. Department of Psychology Stanford University CA.

GERÇEK, C., YILMAZ, M., KÖSEOGLU, P. ve SORAN, H. (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik inançları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39/1, 57-73.

HAZIR-BIKMAZ, F. (2002). Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(2), 197-210.

HAZIR-BIKMAZ, F. (2004). Öz Yeterlik İnançları. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Kuzgun,Y., Deryakulu, D. (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

HORZUM, M. B. (2007). İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksiyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Özyeterlilik Algısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KAPTAN, F., KORKMAZ, H. (2001). İşbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Milli Eğitim Basımevi, Ankara

MOGÜL, İ., SEÇKEN, N. ve YÜCEL, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6/1.

PAJARES, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research .In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.). Advances in Motivation and Achivement. 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Pres.

YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C., SORAN, H. (2004). Öğretmen Öz-yeterlik İnancı. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58.

Ek 1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Değerli Aday Öğretmen,

Aşağıda hayat bilgisi öğretimine yönelik ifadeler göreceksiniz. Belirtilen ifadelere ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili seçeneğin altındaki kutunun içine "X" işareti koyarak belirtiniz. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

	Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1. Hayat bilgisi dersinde etkili bir şekilde öğretim gerçekleştirebilmek için gerekli yöntemleri biliyorum.					
2. Hayat bilgisi dersinin öğretilmesi için gerekli yöntemleri kullanabilirim.					
3. Öğrencilere hayat bilgisi dersini sevdirmek için ne yapmam gerektiği hakkında endişe taşıyorum.					
4. Eğer öğrenciler hayat bilgisi dersini öğrenmede başarısız iseler buna yönelik çözümler üretebilirim.					
5. Hayat bilgisi dersinde öğrenciler eğer cevabından emin olamadığım sorular sorarlarsa ne yapabileceğim konusunda endişe taşıyorum.					
6. Hayat bilgisi dersindeki kavramları etkili bir şekilde öğretebilirim.					
7. Öğrencilerimin hayat bilgisi dersinde karşılaştıkları problemleri çözebileceğimi düşünüyorum.					
8. Öğrencileri hayat bilgisi dersine nasıl yönlendireceğimi bilmiyorum.					
9. Hayat bilgisi dersindeki kavramları etkili bir şekilde öğretebilecek kadar iyi biliyorum.					
10. Hayat bilgisi dersini öğretmek için sürekli daha iyi etkinlikler bulabilirim.					
11. Öğrencilerin hayat bilgisi dersi ile ilgili sordukları soruları ideal bir şekilde cevaplayabileceğimi düşünüyorum.					
12. Hayat bilgisi dersini öğretirken öğrencilerde başarılı olabilecekleri duygusunu uyandırabileceğimi düşünüyorum.					
13. Hayat bilgisi dersini öğretirken mutlu olacağımı düşünüyorum.					
14. Öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki öğreticiliğimi örnek almaları konusunda özendirici olmak isterim.					
15. Hayat bilgisi dersi ile ilgili kavramsal bilgilerimin pek çok meslektaşımdan daha iyi olduğunu düşünüyorum.					
16. Bir veli çocuğunun hayat bilgisi dersine karşı daha fazla ilgi duyduğunu belirtiyorsa, bunun nedeni büyük olasılıkla öğretmenin dersteki performansıdır.					
17. Öğrencilerin hayatta karşılaşacakları problemleri çözmede onları hayat bilgisi dersinde öğrendikleri bilgileri kullanmaya yönlendirebileceğimi düşünüyorum.					
18. Öğreteceğim bütün dersler içinde en iyi hayat bilgisi dersini öğreteceğimi düşünüyorum.					

SINIF VE ADAY SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLENEN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAKIŞI

Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İPEK
Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. H.İbrahim SAĞLAM
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öğr. Gör. Ahmet Duysak
Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, yenilenen ilköğretim programlarını sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında incelemektir. Araştırma, anket yoluyla sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlenmeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada yenilenen ilköğretim programları sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında karşılaştırılmıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim öğretim yılında Rize ilinin Çayeli ilçesinde bulunan 5 ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenleriyle Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrende yer alan 93 sınıf öğretmeni ve 101 aday sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama aracı ile elde edilen veriler üzerinde, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss)'dan yararlanılmış; sınıf öğretmenleri ile aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen programlara ilişkin görüşleri ise t testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarına yönelik genellikle olumlu görüş belirttikleri; aday sınıf öğretmenlerinin yeni program hakkında, özellikle motivasyon boyutunda, sınıf öğretmenlerinden daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: İlköğretim programı, aday sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

This study aims to investigate the views of in-service and pre-service primary school teachers about the new primary school program. A questionnaire was prepared by the researchers for data gathering. After the validity and reliability tests, the questionnaire was applied to in-service and pre-service primary school teachers to get their opinions on the new primary school program. Study sample consisted of 93 in-service primary school teachers working in five different primary schools in Çayeli district belonging to Rize province and 101 last grade pre-service primary school teachers going to the primary teachers training program at the Faculty of Education in Çayeli.

Statistical analysis were conducted on the gathered data and some statistical techniques like mean ($\overline{X}$), standart deviation (ss) were used to describe the views of in-service and pre-service primary school teachers about the new primary school program. The views of in-service and pre-service primary school teachers were compared by using Student's t-

test. The results of the study showed that in-service and pre-service primary school teachers had moderately positive views about the new primary school program, and pre-service primary school teachers had more positive views than in-service primary school teachers about the new primary school program, especially in terms of the motivation dimension.

Key words: Primary school program, in-service primary teachers, pre-service primary teachers.

1. GİRİŞ

Evrendeki canlı ve cansız yapıların değişen zamanın etkilerinden bağımsız olarak varlığını sürdürmesi düşünülemez. Değişmeyen tek şeyin değişim olduğu bu evrensel süreçte, özellikle bireyler açısından yaşam mücadelesinin temel kaynağını sürekli öğrenme oluşturmaktadır. Bu anlamda, bireylerden beklenen sadece ilişkili bilgilere anlamlı yorumlar getirmek değil, daha etkili bir sosyal anlayış, iletişim ve ortak çalışma yeteneği, değişen şartlarda diğer alanlardaki uzmanlarla çalışma becerisi, kritik tercihler yapabilme, bilginin kazanımı, üretilmesi ve kullanılması gibi yeteneklere sahip olmasıdır. Bu nedenle bireyler, kendi yaşamları boyunca öğrenilmesi gerekenlerin çeşitliliği ve değişimi karşısında yaşamak ve bireysel gelişimlerini sağlamak için sürekli öğrenen olmak zorundadır (Keser, 2003, 1). Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bilginin aktarılmasından çok öğrencinin bilgiye ulaşması vurgulanmaktadır (Windschitl, 1999, s.190). Bilgiyi kullanmanın ve ondan yeni bilgiler üretmenin bilgiyi edinmekten çok daha önemli olduğuna dikkat çekilmekte, öğretmenin bilgiyi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma geçmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bunun için öğretmenin, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya çalışan bir öğrenme arkadaşı, bir yönlendirici gibi daha çok yetki ve sorumluluk alması, öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi gerekmektedir (Holt-Reynolds, 2000, s.21; Özden, 2002, s.84; Tozlu, 2003, s.120).

Eğitim kurumlarının en önemli görevi, işlevsel bilgiyi kazanmaları ve mezuniyet sonrasındaki yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma ve test etme yeteneklerini geliştirmeleri için öğrencilere uygun ortamlar sağlamaktır (Keser, 2003, 1). Bunun için, öğrenme yaşantıları öğrencilerin keşfetmesini, analiz yapmasını, değerlendirme yapmasını, bilgiyi asıl kaynağından sentezlemesini, yorumlamasını ve öğrendiklerinden bir anlam çıkarmasını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu da, öğrenmede ön bilgilerinden yararlanmayı, sonraki öğrenmeleri önceki öğrenmelerin üzerine etkin bir şekilde inşa etmeyi gerekli kılmaktadır (Jadallah, 2000, s.221). Öğrenenin, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerini uyumlu hale getirerek yapılandırdığı bilgiyi yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyması öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir (Perkins, 1999, s.6). Öğrenenlerin düşünen ve problem çözebilen bireyler olarak yetişebilmeleri için onlara öğrenme sürecinde bu tür fırsatlar sağlanmalıdır. Hayatları boyunca karşılaşacakları karmaşık, çelişkili, çoklu gerçeklik ve doğrularla nasıl baş edecekleri öğretilmelidir (Brooks & Brooks, 1999, s.1). Bu da eğitim etkinliklerinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bunun için yapılması gerekenlerden biri

eğitim programlarını günün şartlarına uygun hale getirmektir. Çünkü program, eğitim sisteminin öğrenci ve öğretmen dışındaki üçüncü temel öğesidir.

İnsan öğrenmesiyle ilgili yapılan araştırmalar ile bilimsel ve teknolojik alanlarda kaydedilen hızlı gelişmeler bir yandan eğitim anlayışını değiştirirken diğer yandan da öğretim uygulamalarında yeni fırsatların doğmasına neden olmaktadır. Bu değişim ve gelişim sürecinde istenen yeterliklerde bireylerin yetiştirilmesi için öğretim tasarımında her geçen gün farklı uygulamaların ve modellerin gelişimini gözlemek mümkündür. Öğrenme anlayışındaki değişmelere paralel, nesnelci öğrenme anlayışının yanında öğrenen merkezli yeni öğretim uygulamalarının kabul görmeye başladığı görülmektedir (Tezci, 2002, s.1).

Dünyadaki hızlı değişime paralel ilköğretimde okutulan derslerin bilgi temelini oluşturan bilimlerdeki bilgi birikiminin artması, çocuk gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili ortaya çıkan yeni bulgular ilköğretim programlarının sürekli geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. (Doğanay, 2004, s.204) İlköğretim programlarının geliştirilmesinin ihtiyaç haline gelmesi Milli Eğitim Bakanlığı'nı harekete geçirmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim programlarını yenilemek amacıyla yoğun bir çalışma başlatmıştır. Bu çerçevede, hazırlanan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Türkçe ve Matematik program taslakları 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 pilot ilde toplam 120 ilköğretim okulunda uygulamıştır. Pilot uygulamaların ardından son şekli verilen programlar 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur. Bu araştırma ile eski ilköğretim programlarıyla yenilenen ilköğretim programları sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında karşılaştırılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında yenilenen ilköğretim programlarını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ilköğretim öğrencilerini derslere motive edip etmedikleri konusundaki görüşleri nasıldır?
2. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ders ve zaman yönetimine etkisi konusundaki görüşleri nasıldır?
3. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının öğrenme sürecine katkısı konusundaki görüşleri nasıldır?
4. Yenilenen ilköğretim programlarının öğrencilerin motivasyonlarına etkisi konusunda sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
5. Yenilenen ilköğretim programlarının ders ve zaman yönetimi konusunda sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

6. Yenilenen ilköğretim programlarının öğrenme sürecine etkisi konusunda sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yenilenen ilköğretim programlarını sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında ele almaya yönelik betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim okullarında yeni uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim programı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın evrenini, Çayeli ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile bu okullarda uygulama yapmakta olan aday sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Yeni programlar hakkındaki görüşlerin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanan veri toplama aracı, ilçe merkezinde bulunan altı ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 93 sınıf öğretmeni ile bu okullarda uygulama yapmakta olan 101 aday sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Aday sınıf öğretmenleri Rize Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünün son sınıfında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının hazırlanmasında, yenilenen (yapılandırmacı) ilköğretim programları ile ilgili yayınlardan (araştırma, makale, kitap) yararlanılmıştır. Sözü edilen yayınlarda, özellikle yenilenen programlarla eski programların karşılaştırıldığı hususlara dikkat edilerek, karşılaştırma yapılan durumlar anket maddelerine dönüştürülmüştür. Bu şekilde oluşturulan anket maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak toplam 25 maddelik bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Veri toplama aracı üzerinde, uygulama alanının dar oluşu nedeniyle bir ön uygulama yapılmamış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları asıl uygulamadan sonraya bırakılmıştır. Veri toplama aracında yer alan anket maddeleri "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" seçenekleri arasında, 5'li Likert ölçeği tipinde derecelendirilmiştir.

Sınıf ve aday sınıf öğretmenleri olmak üzere toplam 194 kişiye uygulanan veri toplama aracı, üzerinde yapılan geçerlik (faktör) analizinden sonra, üç alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar öğrencilerin motivasyonu, ders ve zaman yönetimi ile öğrenme süreci olarak adlandırılmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, veri toplama aracının, "öğrencilerin motivasyonu" olarak adlandırılan alt boyutunda yer alan toplam dokuz anket maddesinden her birinin bu boyuta ilişkin faktör yük değerinin ,55'in üzerinde olduğu; bu dokuz maddeye ilişkin açıklanan boyut varyansı değerinin % 46 olduğu ve bu dokuz madde üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının ise %85 olduğu görülmüştür. Veri toplama aracının "ders ve zaman yönetimi" alt boyutunda yer alan toplam sekiz anket maddesinden sadece birinin bu boyuta ilişkin faktör yük değeri ,32 çıkmış, diğer yedi maddenin faktör yük değerleri ise ,40 ve üzerinde gerçekleşmiştir.

Ders ve zaman yönetimi alt boyutunda yer alan sekiz maddenin açıkladığı toplam boyut varyansı %31; bu alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise %65 olarak hesaplanmıştır.

"Öğrenme süreci" alt boyutunda yer alan toplam sekiz maddeye ilişkin faktör yük değerleri de ,45'in üzerinde gerçekleşmiştir. Bu sekiz maddenin açıkladığı toplam boyut varyansı %37; bu maddeler üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise %75 olmuştur. Veri toplama aracında yer alan toplam 25 madde üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise %88 çıkmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler üzerinde, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (ss)'dan yararlanılmış; sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen programa ilişkin görüşleri ise t testi ile karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları alt problemlere göre aşağıda verilmiştir.

Tablo 1:Motivasyon Boyutuna İlişkin Sınıf ve Aday Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Anket maddeleri	N	$\overline{X}$	ss
1.Öğrencilerin ilgisini ders süresince canlı tutuyor.	194	3.70	.79068
2.Öğrencilerin derse katılımını artırıyor.	194	4.04	.86602
5.Öğrencilerin derse katılma isteğini artırıyor.	194	3.83	.86194
8.Öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap ediyor.	194	3.80	.90811
9.Öğrencileri öğrenmeye motive ediyor.	194	3.78	.82534
18.Öğrencileri derslerde işbirliğine yönlendiriyor.	194	3.73	.94420
19.Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlıyor.	194	4.10	.82052
22.Öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırıyor	194	3.67	.77822
23.Öğrencileri derslerde aktif hale getiriyor.	194	4.16	.79089
Motivasyon Boyutu Toplamı	194	3.87	.57180

Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin, yenilenen programların öğrencileri ve dersi daha çekici ve aktif hale getirip getirmediğini belirlemeyi amaçlayan anket maddelerine ilişkin görüşleri Tablo 1'de gösterilmektedir. Tabloda 1'de de görüldüğü gibi, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin en çok katılım gösterdikleri anket maddeleri sırasıyla "öğrencileri derslerde aktif hale getiriyor" ($\overline{X}$ =4,16), "öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor" ($\overline{X}$ =4,10) ve "öğrencilerin derse katılımını sağlıyor" ($\overline{X}$ =4,04) maddeleri olmuştur. Bu durumun, sınıf ve aday sınıf öğretmenleri-

nin açık uçlu soruya verdikleri cevaplarla da desteklendiği görülmektedir. Aday sınıf öğretmenlerinden biri;

> Yeni program işleniş itibariyle tamamen öğrenci merkezli hazırlanmış. Öğrencinin gerçekten aktif olduğu, sürekli dersle iç içe olduğu görülmekte. Öğrenciyi araştırmaya, düşünmeye ve yorum yapmaya sevk ediyor. Öğretmen ise dersi anlatan değil, dersi yönlendiren konumda.

derken diğer bir aday sınıf öğretmeni ise;

> Etkinlikler öğrencileri eğlendirmeye, onların dikkatlerini toplamaya yönelik oluyor. Öğrenci bilgileri deneyimlerle öğreniyor. Öğretmen öğrencinin ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar çerçevesinde bilgiyi organize ediyor. Öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı oluyor.

Bir başka aday sınıf öğretmeni de;

> Öğrencilerin araştırma yapmalarını sağlayan, öğrenci merkezli bir program. Bilgiyi hazır olarak sunmak yerine öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlıyor. Ders kitapları ve çalışma kitaplarının ayrı olması, sınıfta kitaplık yoksa, öğrencilerin taşıma sorunu yaşamasına neden oluyor. Bazı etkinlikler ödev olarak verildiğinde aile yardımını gerekli kılıyor. Bu durumda ailenin eğitim seviyesinin buna uygun olmayabileceği göz ardı edilmemelidir.

ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili dikkat çekici görüşlerinden biri;

> Başka bir yenilikse öğrencileri dersteki pasif dinleyiciler durumundan çıkarıp aktif bireyler haline getirdi. Artık öğrenciler derslerde daha aktif oluyorlar. Onlar da dersin bir parçası haline geldiler. Artık etkinliklere katılıyorlar. Bu etkinlikler sayesinde de kendilerini rahat ifade etme şansını yakalıyorlar ve bu yönlerini geliştiriyorlar.

Başka bir öğretmen;

> Bu programın en güzel yanı öğrenci merkezli oluşudur. Öğrenci sürekli aktif durumdadır. Öğretmen rehberlik görevini yerine getirme fırsatı bulmuştur.

Bir başka öğretmen,

> Yaparak yaşayarak öğrenmeye faydalı ve çok gerekli olduğu için bolca programda yer verilmiştir. Birinci sınıfta yazıya eğik el yazısı ile başlanması iyi olabilir; ama gazete, dergi, kitap okurken…

Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin bu doğrultudaki görüşlerine ait örnekleri artırmak mümkün olmakla birlikte burada en dikkat çekici olanlarına yer verilmiştir. Öğretmenlere ve aday sınıf öğretmenlerine ait bu ifadelerden "aktif katılım" ve "yaparak yaşayarak öğrenme"yi sağlama konusunda yenilenen ilköğretim programlarının önemli bir katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum kayda değer bir gelişme olarak görülmektedir.

Sınıf ve aday sınıf öğretmenleri, diğer maddelere beş dereceli ankette 4.00 aritmetik ortalamanın altında katılım göstermişlerdir. Buradan, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin, yenilenen programın dersleri öğrenciler için daha çekici ve eğlen-

celi hale getirdiğini düşündükleri ancak bunun öğrencilerde öğrenme sorumluluğu kazandırdığına ($\overline{X}$ =3,67); öğrencilerin dikkatlerini ders süresince canlı tutmayı sağladığına ($\overline{X}$ =3,70) ve öğrencileri derslerde işbirliğine yönlendirdiğine ($\overline{X}$ =3,73) aynı düzeyde katılmadıkları anlaşılmaktadır. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin, yenilenen programın dersleri öğrenciler için daha çekici ve eğlenceli hale getirdiği yönündeki görüşleri ile Sağlam (2006)'ın öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarını karşılaştırmasındaki yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları lehine bulduğu sonuç benzerlik taşımaktadır. Benzer durum Aykaç ve Başar (2005)'ın araştırmalarında da gözlenmektedir. Eski ile yeni Sosyal Bilgiler Programlarını karşılaştırdıkları araştırmalarında; yeni programın öğrencinin derse katılımını artırma, araştırmacı kişiler yetiştirme ve uygulanan yöntemlerin yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat vermesi açısından daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme isteğinin olumlu yönde değişeceğini göstermektedir.

Tablo 2. Ders ve Zaman Yönetimi Boyutuna İlişkin

Sınıf ve Aday Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Anket maddeleri	N	$\overline{X}$	ss
3.Öğretmenleri günlük formalitelerden kurtarıyor.	194	3.44	1.2255
4.Konuların zamanında bitirilmesini sağlıyor.	194	2.94	1.2308
10.Öğretmenin sınıfı yönetmesini kolaylaştırıyor.	194	3.17	1.0265
12.Öğrencilerin değerlendirilmesini kolaylaştırıyor.	194	3.36	1.0366
14.Başarılı/başarısız öğrenci ayrımını kolaylaştırıyor.	194	3.54	.99805
15.Derste olumsuz öğrenci davranışlarını azaltıyor.	194	3.12	1.0135
21.Bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sağlıyor.	194	3.78	.86050
25.Ders kitabına bağlı kalmayı azaltıyor.	194	3.24	1.2165
Ders ve Zaman Yönetimi Boyutu Toplamı	194	3.33	.58541

Yenilenen programların ders ve zaman yönetimi açısından değerlendirilmesine yönelik anket maddeleri ve bu maddelere ilişkin sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin Tablo 2'te yer alan anket maddelerine ilişkin görüşleri, motivasyona yönelik anket maddelerine ilişkin görüşlerinden daha alt düzeyde gerçekleşmiştir. Bu tabloda yer alan aritmetik ortalamalardan sadece iki tanesi (14. madde $\overline{X}$ =3,54 ve 21. madde $\overline{X}$ =3,78) 3,50'nin üzerinde gerçekleşmiştir. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yeni programın "konuların zamanında bitirilmesini sağladığına" ($\overline{X}$ =2,94); "derste olumsuz öğrenci davranışlarını engellediğine" ($\overline{X}$ =3,12); "öğretmenin sınıfı yönetmesini kolaylaştırdığına" ($\overline{X}$ =3,17); "ders kitabına bağlı kalmayı azalttığına" ($\overline{X}$ =3,24) ve "öğrencilerin değerlendirilmesini kolaylaştırdığına" ($\overline{X}$ =3,36) yeterince inanmadıkları görülmektedir. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin sınıfın yönetimi ve kontrolüne ilişkin anket maddeleri arasında en çok katılım gösterdikleri anket maddeleri

"bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sağlıyor" ($\overline{X}$ =3,78); "başarı/başarısız öğrenci ayrımını kolaylaştırıyor" ($\overline{X}$ =3,54) ve "öğretmenleri günlük formalitelerden kurtarıyor" ($\overline{X}$ =3,44) maddeleri olmuştur. Ancak, aritmetik ortalamalara bakıldığında, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin, yeni programın sınıfın yönetimi ve kontrolüne, dersi öğrenciler için daha çekici ve eğlenceli hale getirdiği kadar katkı sağlamadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durumun, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin açık uçlu soruya verdikleri cevaplarla da desteklendiği görülmektedir. Aday sınıf öğretmenlerinden biri; "Zaman ve sınıfın yönetimi ve kontrolünde zorluklar yaşanıyor" derken bir diğeri; "Yeni programla öğretmenin sınıf içindeki otoritesini kaybettiğini düşünüyorum." demektedir. Başka bir aday sınıf öğretmeni; "Öğrenciler fazla rahat olduğu için sınıf içi disiplini azaltıyor." derken bir diğeri; Zamanlama daha iyi ayarlanabilir. Çünkü etkinlikler ve öğrencinin aktif katılımı zamanı yetiştirememeye yol açıyor. Çalışma kitapları çok iyi düşünülmüş. Konuyu çok iyi pekiştiriyor" görüşünü ileri sürmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri de aday sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerden biri; "Etkinlikler çok fazla. Yapacak zaman yok. Öğrenci merkezli işlendiğinde üniteler yetişmiyor. Esneklik yönü, araştırmaya yönelik yönü güzel" demektedir. Bir başka öğretmen; "Program güzel hazırlanmış. Fakat programın içeriği geniş olduğu için zaman yetmiyor. Biz de gereken etkinlikleri ve araştırmaları tamı tamına yapamıyoruz" Diğer bir öğretmen de; "Tek sorun yapılması öngörülen etkinliklerin verilen zaman diliminde yetiştirme zorluğu çekmemizdir. Bu sorunun da zamanla aşılacağını düşünüyorum" demektedir. Bu doğrultuda bir başka öğretmen; "Genellikle zaman konusunda zorluklar ortaya çıkıyor" diyerek görüşünü dile getiriyor.

Bu durum Sabancı ve Şahin (2005)'in ilköğretim müfettişlerine yönelik yenilenen ilköğretim programları ile ilgili olarak sınıf ortamının zaman yönetimine ilişkin ileri sürdükleri görüşlerle benzerlik taşımaktadır. Adı geçen araştırmacıların müfredatı yetiştirme kaygısının öğretimsel hedeflerden daha fazla öncelik kazandığı yönündeki açıklamaları dikkat çekmektedir. Böyle bir sonuç, programın öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamadığını göstermektedir.

Tablo 3 : Öğrenme Süreci Boyutuna İlişkin Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin Görüşleri

Anket maddeleri	N	X	ss
6.Öğrencileri ezberleyerek öğrenmeden kurtarıyor.	194	3.97	.88415
7.Farklı kaynaklardan öğrenilmesini sağlıyor.	194	3.44	1.0815
11.Öğretmeni kendini yenilemeye yönlendiriyor.	194	3.84	1.0214
13.Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamla bağdaştırıyor.	194	4.08	.77754
16.Farklı dersler arasında amaçların uyumunu sağlıyor	194	3.74	.81308
17.Güncel konulara yeterince yer veriyor.	194	3.98	.91027
20.Öğrencileri araştırmaya yönlendiriyor.	194	3.75	.99382
24.Derslerde öğretmene esneklik sağlıyor.	194	3.72	.89734
Öğrenme Süreci Boyutu Toplamı	194	3.81	.56150

Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin, yenilenen programların öğrenme süreci ile ilgili görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yeni programın öğrenme sürecine ders ve zaman yönetimine yaptığı katkıdan daha çok katkı yaptığını düşündükleri görülmektedir. Tablo 3'teki anket maddelerine ilişkin görüşleri yansıtan aritmetik ortalamalardan sadece bir tanesi (7. madde: farklı kaynaklardan öğrenilmesini sağlıyor) 3,50'nin altında gerçekleşmiş; 13. madde dışında kalan diğer maddelere ilişkin aritmetik ortalamalar 3,50 ile 4,00 arasında gerçekleşmiştir. Yenilenen programların öğrenme sürecine katkıları ile ilgili olarak, aday sınıf öğretmeni ve öğretmenler en çok 13. maddede yer alan "öğrencilerin öğrendiklerini yaşamla bağdaştırıyor" ifadesine katılmışlardır ($\overline{X}$ =4,08). Katılım düzeyleri açısından bu ifadeyi "güncel konulara yeterince yer veriyor" ($\overline{X}$ =3,98); "öğrencileri ezberleyerek öğrenmeden kurtarıyor" ($\overline{X}$ =3,97) ve "öğretmeni kendini yenilemeye yönlendiriyor" ($\overline{X}$ =3,84) ifadeleri izlemiştir. Sınıf ve aday sınıf öğretmenleri "öğrencileri araştırmaya yönlendiriyor" ($\overline{X}$ =3,75); "farklı dersler arasında amaçların uyumunu sağlıyor" ($\overline{X}$ =3,74) ve "derste öğretmene esneklik sağlıyor" ($\overline{X}$ =3,72) ifadelerine, yenilenen programların öğrenme sürecine katkılarını belirlemeye yönelik diğer ifadelere göre daha az katılmışlardır.

Bu aritmetik ortalamalar, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen programları eski programlara göre, daha güncel ve yaşamla bağdaşır konulara yer verdiğini ve öğrencileri ezberci eğitimden kurtardığını düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, yenilenen programların, öğrencilerin farklı kaynaklardan öğrenerek araştırmacı ruhu kazanmalarını yeterince sağlayamadığını ve öğretmenlerin derslerde yeterince esnek davranamadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu durumun, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin açık uçlu soruya verdikleri cevaplarla da desteklendiği görülmektedir. Aday sınıf öğretmenlerinden biri; "Yeni program içerik düzenlemesi ve etkinlikler açısından gerçekten eğitimde ezbere öğrenme devrini kapatacak diye düşünüyorum" derken bir başka aday sınıf öğretmeni; "Ezberi kısmen ortadan kaldırıyor" görüşünü ileri sürmektedir. Bu doğrultuda bir başka aday sınıf öğretmeni; "Ezberciliği bir nevi ortadan kaldırıyor" diyerek bu konudaki görüşünü ortaya koyuyor. Bu görüşler Aykaç ve Başar (2005)'ın programla ilgili olarak ortaya koyduğu; konular hayatla iç içe olarak hazırlandığı için öğrenciyi ezberden kurtardığı ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağladığı yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarla aday sınıf öğretmenlerinin cevaplarının benzeştiği görülmektedir. Öğretmenlerden biri; "Bu programın en güzel yanı öğrenci merkezli oluşudur. Öğrenci sürekli aktif durumdadır. Öğretmen, rehberlik görevini yerine getirme fırsatı bulmuştur" derken bir başka öğretmen;" Yeni program öğrencileri aktif kılmasına rağmen konuları fazla basite alması en büyük kötülüğü olmuştur. Günlük yaşamla ilişki kurmada başarılı olmuştur" demektedir. Bir başka öğretmen; "Belli bir kültür düzeyinde olan çevreler için iyi bir program. Sınıfınız homojense programı uygulama şansınız yüksek. Okuma ve

anlama zorluğu yaşayan öğrencilerin bu programdan yararlanması mümkün değil" demektedir. Bir başka öğretmen de; "Yeni program günlük yaşantıya yönelik ama konular eğitimli aile çocuklarına göre hazırlanmış. Türkiye koşulları göz önünde bulundurulmamış" diyerek endişelerini dile getirmektedir. Başka bir öğretmense; "Yeni programın daha çok veli katkılarıyla başarılı olacağına inanıyorum. Çünkü daha fazla materyal kullanmamız gerekiyor. Maddi olarak destek almamız bu programda çok önemli" demektedir. Gerek anket sorularına verilen cevaplardan, gerekse açık uçlu soruya verilen cevaplardan yenilenen ilköğretim programlarının öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı anlaşılmaktadır. Burada açık uçlu soruya verilen cevaplardan, öğrenme sürecinin veriminin arttırılmasında "aile" faktörünün göz ardı edilemeyeceği gerçeği yatmaktadır.

Tablo 4: Motivasyon Boyutuna İlişkin Olarak Sınıf ve Aday Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Anket maddeleri	Değişken	N	$\overline{X}$	ss	t	p
1.Öğrencilerin ilgisini ders süresince canlı tutuyor.	S.Öğretmeni	93	3.57	.86474	-2.240	.026
	A. Sın. Öğrt.	101	3.82	.69851		
2.Öğrencilerin derse katılımını artırıyor.	S.Öğretmeni	93	3.81	.93551	-3.656	.000
	A. Sın. Öğrt.	100	4.25	.74035		
5.Öğrencilerin derse katılma isteğini artırıyor.	S.Öğretmeni	93	3.64	.82942	-2.920	.004
	A. Sın. Öğrt.	101	4.00	.86023		
8.Öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hitap ediyor	S.Öğretmeni	93	3.84	.86339	.584	.560
	A. Sın. Öğrt.	101	3.76	.95025		
9.Öğrencileri öğrenmeye motive ediyor	S.Öğretmeni	93	3.68	.79620	-1.642	.102
	A. Sın. Öğrt.	100	3.87	.84455		
18.Öğrencileri derslerde işbirliğine yönlendiriyor.	S.Öğretmeni	93	3.77	.82263	.597	.551
	A. Sın. Öğrt.	101	3.69	1.0463		
19.Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlıyor.	S.Öğretmeni	93	3.97	.80016	-2.227	.027
	A. Sın. Öğrt.	101	4.23	.82318		
22.Öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırıyor.	S.Öğretmeni	93	3.60	.80945	-1.168	.244
	A. Sın. Öğrt.	101	3.73	.74687		
23.Öğrencileri derslerde aktif hale getiriyor.	S.Öğretmeni	93	3.93	.76338	-4.028	.000
	A. Sın. Öğrt.	101	4.38	.75962		
Motivasyon Boyutu Toplamı	S.Öğretmeni	93	3.76	.54776	-2.629	.009
	A. Sın. Öğrt.	101	3.97	.57711		

Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen programların öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarına katkılarını belirlemeye yönelik anket maddelerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te karşılaştırılmaktadır. Tablo 4'te yer alan maddelere bakıldığında, iki madde dışında (8. ve 18. maddeler) kalan bütün maddelerde aday sınıf öğretmenlerinin görüşlerini yansıtan aritmetik ortalamaların öğretmen görüşünü yansıtan aritmetik ortalamalardan yüksek çıktığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının yeni programın öğrencilerin ilgisini derse çekip güdülediğine öğretmenlerden daha çok inandıklarını göstermektedir.

Tablo 4'te yer alan dokuz maddenin beşinde öğretmenlerle aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmektedir. Dört maddede ise öğretmenlerle öğretmen adaylarının görüşleri istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerle öğretmen adaylarının görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenen maddelerin tamamında öğrenci görüşlerini yansıtan aritmetik ortalamalar öğretmen görüşlerini yansıtan aritmetik ortalamalardan yüksek çıkmıştır. Tablo 4'te yer alan dokuz maddenin aritmetik ortalamalarının toplamına bakıldığında da aday sınıf öğretmenlerinin toplam aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin toplam aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bütün bunlardan çıkan sonuç, öğretmen adaylarının, öğretmenlerle karşılaştırıldıklarında, yeni programın öğrencilerin ilgilerini derse çekip güdülediğini daha çok düşündükleridir. Bu aday sınıf öğretmenlerinin yenileşmeye daha açık olduklarını da göstermesi bakımından önemlidir ve umut vericidir.

Tablo 5: Ders ve Zaman Yönetimi Boyutuna İlişkin Olarak Sınıf ve Aday Sınıf öğretmenlerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Anket maddeleri	Değişken	N	$\overline{X}$	ss	t	p
3.Öğretmenleri günlük formalitelerden kurtarıyor.	S.Öğretmeni	93	3.25	1.2037	-2.158	.032
	A. Sın. Öğrt.	101	3.62	1.2235		
4.Konuların zamanında bitirilmesini sağlıyor.	S.Öğretmeni	93	2.88	1.2670	-.668	.505
	A. Sın. Öğrt.	100	3.00	1.2000		
10.Öğretmenin sınıfı yönetmesini kolaylaştırıyor.	S.Öğretmeni	93	3.19	1.0348	.305	.761
	A. Sın. Öğrt.	101	3.15	1.0235		
12.Öğrencilerin değerlendirilmesini kolaylaştırıyor.	S.Öğretmeni	93	3.24	1.1072	-1.545	.124
	A. Sın. Öğrt.	101	3.46	.95461		
14.Başarılı/başarısız öğrenci ayrımını kolaylaştırıyor.	S.Öğretmeni	93	3.50	1.0490	-.410	.682
	A. Sın. Öğrt.	100	3.56	.95306		
15.Derste olumsuz öğrenci davranışlarını azaltıyor.	S.Öğretmeni	93	3.18	1.0626	.846	.398
	A. Sın. Öğrt.	101	3.06	.96770		
21.Bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sağlıyor.	S.Öğretmeni	93	3.78	.72005	.022	.982
	A. Sın. Öğrt.	101	3.78	.97575		
25.Ders kitabına bağlı kalmayı azaltıyor.	S.Öğretmeni	93	3.10	1.0841	-1.605	.110
	A. Sın. Öğrt.	101	3.38	1.3179		
Ders ve Zaman Yönetimi Toplamı	S.Öğretmeni	93	3.27	.62750	-1.428	.155
	A. Sın. Öğrt.	101	3.39	.54009		

Ders ve zaman yönetimine ilişkin öğretmen ve aday sınıf öğretmeni görüşlerinin karşılaştırıldığı Tablo 5'te yer alan maddelerin sadece bir tanesinde (3. madde) öğretmen görüşleri ile aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmektedir. Aday sınıf öğretmenleri ($\overline{X}$ =3,62), yenilenen programların "öğretmenleri günlük formalitelerden kurtardığına" sınıf öğretmenlerinden ($\overline{X}$ =3,25) daha çok inanmaktadırlar. Görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark gözlenmemekle birlikte, aday sınıf öğretmenleri, yenilenen programların "konuların zamanında bitirilmesini sağladığına", "öğrencilerin değerlendirilmesini kolaylaştırdığına", "başarılı/başarısız öğrenci ayrımını kolaylaştırdığına" ve "ders kitabına bağlı kalmayı azalttığına" öğretmenlerden daha çok inandıkları görülmektedir. Öte yandan, yine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmamakla birlikte öğretmenlerin, yenilenen programların "öğretmenin sınıfı yönetmesini kolaylaştırdığına" ve "derslerde olumsuz öğrenci davranışlarını azalttığı-

na" aday sınıf öğretmenlerinden daha fazla inanmaktadırlar. Tablo 5'te yer alan maddelerin toplamındaki ortalamasına bakıldığında, aday sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, aday sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlerle karşılaştırıldığında, yenilenen programların ders ve zaman yönetimine daha çok katkı yaptığını düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 6: Öğrenme Sürecine İlişkin Olarak Sınıf ve Aday Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Anket maddeleri	Değişken	N	$\overline{X}$	ss	t	p
6.Öğrencileri ezberleyerek öğrenmeden kurtarıyor.	S.Öğretmeni	93	3.76	.91364	-3.265	.001
	A. Sın. Öğrt.	101	4.17	.81326		
7.Farklı kaynaklardan öğrenilmesini sağlıyor.	S.Öğretmeni	93	3.65	.91479	2.736	.007
	A. Sın. Öğrt.	100	3.24	1.1844		
11.Öğretmeni kendini yenilemeye yönlendiriyor.	S.Öğretmeni	93	3.84	.98124	-.087	.931
	A. Sın. Öğrt.	101	3.85	1.0619		
13.Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamla bağdaştırıyor.	S.Öğretmeni	93	3.85	.80685	-4.172	.000
	A. Sın. Öğrt.	101	4.30	.68622		
16.Farklı dersler arasında amaçların uyumunu sağlıyor.	S.Öğretmeni	93	3.73	.78213	-.097	.923
	A. Sın. Öğrt.	100	3.74	.84443		
17.Güncel konulara yeterince yer veriyor.	S.Öğretmeni	93	3.78	.94235	-2.910	.004
	A. Sın. Öğrt.	101	4.16	.84537		
20.Öğrencileri araştırmaya yönlendiriyor.	S.Öğretmeni	93	3.79	.80162	.648	.518
	A. Sın. Öğrt.	101	3.70	1.1449		
24.Derslerde öğretmene esneklik sağlıyor.	S.Öğretmeni	93	3.48	.87988	-3.569	.000
	A. Sın. Öğrt.	101	3.93	.86322		
Öğrenme Süreci Toplamı	S.Öğretmeni	93	3.74	.53798	-1.848	.066
	A. Sın. Öğrt.	101	3.89	.57584		

Tablo 6'da, yenilenen programların öğretim sürecine katkılarını belirlemeye yönelik toplam altı madde yer almakta ve bu maddelere ilişkin sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırılmaktadır. Tablo 6'da yer alan toplam sekiz maddenin beş tanesinde aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri istatistiksel olarak aday sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir şekilde faklılaşmaktadır. Öğretmen adayları yeni programın "öğrencileri ezberleyerek öğrenmeden kurtardığı", "öğrencilerin öğrendiklerini yaşamla bağdaştırdığı", "güncel konulara yeterince yer verdiği" ve "derslerde öğretmene esneklik sağladığı" fikirlerine öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Buna karşılık yenilenen programın "farklı kaynaklardan öğrenilmesini sağladığı" fikrine öğretmenler aday sınıf öğretmenlerinden daha çok katılmışlardır. Bu ifadeye öğretmenlerin aday sınıf öğretmenlerinden daha fazla katılım göstermiş olmaları, aday sınıf öğretmenlerinin daha çok sınıf içi öğretim etkinliklerini gözlemelerine; öğrencilerin derslere ön hazırlık yaparak gelmeleri gerektiği konusunu yeterince fark edememelerine bağlanabilir. Tablo 6'da yer alan ve öğretmen adayları ile öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmayan ifadelere sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin birbirlerine çok yakın görüş belirttikleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf ve aday sınıf öğretmenleri yenilenen programların dersleri daha ilgi çekici ve cazip hale getirdiğini düşünmektedirler. Özellikle, aktif katılımı sağlamada, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesinde yenilene programlarla birlikte önemli bir gelişmenin yaşandığı anlaşılmaktadır. Anket maddelerindeki aritmetik ortalamaların yüksek olması ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar bunu göstermektedir.

Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin ders ve zaman yönetimine ilişkin görüşleri, motivasyona yönelik anket maddelerine ilişkin görüşlerinden daha alt düzeyde gerçekleşmiştir. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin yeni programın "konuların zamanında bitirilmesini sağladığına"; "derste olumsuz öğrenci davranışlarını engellediğine"; "öğretmenin sınıfı yönetmesini kolaylaştırdığına"; "ders kitabına bağlı kalmayı azalttığına" ve "öğrencilerin değerlendirilmesini kolaylaştırdığına" yeterince inanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin sınıfın yönetimi ve kontrolüne ilişkin anket maddeleri arasında en çok katılım gösterdikleri anket maddeleri "bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sağlıyor"; "başarı/başarısız öğrenci ayrımını kolaylaştırıyor" ve "öğretmenleri günlük formalitelerden kurtarıyor" maddeleri olmuştur. Ancak, aritmetik ortalamalara bakıldığında, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin, yeni programın sınıfın yönetimi ve kontrolüne, dersi öğrenciler için daha çekici ve eğlenceli hale getirdiği kadar katkı sağlamadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler dersi kontrol etme ve yönetme, konuları zamanında yetiştirme ile ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin programı yeterince anlayamadıklarını göstermektedir.

Sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin, yenilenen programların öğrenme süreci ile ilgili görüşlerinden yenilenen programları eski programlara göre, daha güncel ve yaşamla bağdaşır konulara yer verdiğini ve öğrencileri ezberci eğitimden kurtardığını düşündüklerini sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, yenilenen programların, öğrencilerin farklı kaynaklardan öğrenerek araştırmacı ruhu kazanmalarını yeterince sağlayamadığı ve öğretmenlerin derslerde yeterince esnek davranamadıkları da görülmektedir. Bu durumun, sınıf ve aday sınıf öğretmenlerinin açık uçlu soruya verdikleri cevaplarla da desteklendiği görülmektedir.

Öğretmenlerle aday sınıf öğretmenlerinin yenilenen programların öğrencilerin motivasyonuna, ders/zaman yönetimine ve öğrenme sürecine etkisi konusunda görüşleri karşılaştırıldığında aday sınıf öğretmenlerine ait aritmetik ortalamaların yüksekliği dikkat çekmektedir. Öğretmenler öğrenme süreci ile ilgili yenilenen programların öğrencilerin "farklı kaynaklardan öğrenilmesini sağladığı" yönündeki maddeye aday sınıf öğretmenlerinden daha çok katılım göstermişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf dışı çalışmalarla ilgili öğrencileriyle ilgili bilgi sahibi olmalarına bağlanabilir.

Öneriler

1. Yenilenen programların daha iyi anlaşılması amacıyla öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi sağlanmalıdır.

2. Öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırmak amacıyla gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.
3. Öğrencilerin işbirliği yapmaları sağlanmalıdır.
4. Derste olumsuz öğrenci davranışlarını ortadan kaldırıcı önlemlerin alınması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

AYKAÇ, Necdet ve Erdoğan BAŞAR. "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi", *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi & Tekışık Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, (14-16 Kasım), 2005.

BROOKS, Jacqueline G. & Martin G. BROOKS. *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Assocation for Supervision and Curriculum Development, New York, 1999.

DOĞANAY, Ahmet. "Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır?", Dokuz Eylül Üniversitesi, *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğleri*, İzmir, (15-17 Mayıs), 2004.

HOLT-REYNOLDS, Diane. "What Does Teacher Do ? Constructivist Pedagogies and Prospective Teachers' Beliefs About The Role of Teacher", *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000.

JADALLAH, E. "Constructivist Learning Experience for Social Studies Education", *The Social Studies*, 9, 2000.

KESER, Ömer Faruk. "Fizik Eğitimine Yönelik Bütünleştirici Bir Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Uygulaması", *KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon, 2003.

ÖZDEN, Yüksel. *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem Yayınları, Ankara, 2002.

PERKINS, David. "The Many Faces of Constructivism", *Educational Leadership*, Vol., 57, Nov., 1999.

SABANCI, Ali ve Ahmet Şahin. "Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru", *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi & Tekışık Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, (14-16 Kasım), 2005.

SAĞLAM, Halil İbrahim. "Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2006.

TEZCİ, Erdoğan. "Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2002.

TOZLU, Necmettin. *Eğitim Felsefesi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2003.

WİNDSCHITL, Mark. "A Vision Educators Can Put Into Practice: Portraying the Constructivist Classroom as a Culturel System", *School Science and Mathematics*, Volume: 99 (4), April, 1999.

SOSYAL ÖĞRENME KURAMI VE EĞİTİMDE UYGULANMASI

SOCIAL LEARNING THEORY AND ITS EDUCATIONAL APPLICATIONS

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

Davranışçı kuramların insanın öğrenme biçimine ilişkin görüşlerine çeşitli eleştiriler getiren ve davranışçı kuramların insan davranışını tam olarak açıklayamadığından hareketle gelişen "Sosyal Öğrenme Kuramı" günümüzde eğitim ve psikoloji alanında geniş kabul görmektedir. Kimi zaman "Sosyal Bilişsel Kuram" olarak da adlandırılan bu kuram insanın öğrenmesinin bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Ayrıca insanın sosyal bir varlık olmasından hareketle, toplumda bireylerin diğer insanları model alarak ve gözlem yaparak da öğrendiği savunulmaktadır. Bu çalışmada Sosyal Öğrenme Kuramının tarihsel gelişimi, temel kavramları ve dayandığı temel ilkeler açıklanmaya çalışılmış ve bu kuramın eğitimsel uygulamalarına dikkat çekilmiştir.
Anahtar Sözcükler: Sosyal Öğrenme Kuramı, Gözlem yoluyla öğrenme, Model alma.

ABSTRACT

Social Learning Theory, which criticizes behaviouristic theories about their views on human learning and developed as behaviouristic theories were insufficient in explaining human learning, is widely accepted in the field of education and psychology. This theory which is also named "Social Cognitive Theory" emphasizes the reciprocal interaction among personal, environmental and behavioral factors in human learning. Furthermore, accepting the human as a social being, it is emphasized that individuals learn by observing and modelling the others in the society. In this study, the historical development of Social Learning Theory, its major concepts and basic principles are explained and then its educational applications are examined.
Key Words: Social Learning Theory, Learning by observation, Modelling.

GİRİŞ

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların deneysel olarak çok katı olan kuralları ve bazı temel prensiplerinin insan davranışlarını tam olarak açıklayamadığından hareketle gelişmiş bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramını savunan bilim adamları, bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışmışlardır.

Davranışçı yaklaşımlar arasında yer alan klasik ve edimsel koşullanma kuramları insan ve hayvan davranışlarının hangi uyarıcılarla azaldığı ya da çoğaldığını açıklamaktadırlar. Ancak insanların göreli olarak karmaşık bazı davranışları, doğrudan pekiştirilmeden bir kerede tüm özellikleri ile gösterdikleri gözlenmektedir. Örneğin, öğrenciler parmak kaldırarak söz istemeyi, öğretmen geldiği zaman sessiz durmayı genellikle doğrudan pekiştireç almaksızın öğrenirler (Erden & Akman, 1998). Skinner ve diğer bazı davranışçılar, insan zihninde geçen süreçleri kuram ve açıklamalarına sokmamakta ısrar etseler de, bazı davranışçılar kuramlarına zihinsel süreçleri de ekleme ihtiyacı duymuşlardır. Bu durum özellikle sosyal öğrenme için doğrudur (Bacanlı, 2003).

Sosyal öğrenme kuramcıları insanların düşünme, planlama, algılama ve inanma şekillerinin öğrenmenin önemli bir kısmını oluşturduğunu iddia etmektedirler. Ayrıca bu kuramcılar, davranışçıların benimsediği öğrenme kurallarının ve hayvanlar üzerinde yapılan birçok deneylerin, insanlarınki ile benzerlik göstermesine rağmen, daha kompleks ve karmaşık olan insan davranışlarını ve insanın öğrenmesini açıklamakta eksik ve yetersiz kaldığına dikkat çekmişlerdir. Sosyal öğrenme kuramcıları, davranışçı kuramların insanlara bireysel hayvanlar olarak yaklaştığını ve öğrenmenin sosyal boyutlarını göz ardı ettiğini savunmaktadırlar. Üstelik insanlarda birçok pekiştireçler sosyal boyutludur. Davranışçı deneylerde, hayvanlar kendi çevrelerini seçme özgürlüğüne sahip değildirler ve çevreleri de hayvanların varlığı ile değişmemektedir (Neill & Fleming, 2003). İnsanlar ise kendi çevrelerini seçebildikleri gibi, çevrelerine de etki ederek değiştirebilirler.

Toplumda bireyler diğer insanları seyrederek ve gözlem yaparak, onların yaptığı davranışın pekiştirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek öğrenirler. Bu nedenle sosyal öğrenme "başkalarını seyrederek çevreden öğrenme" veya "toplum içinde ve toplum için öğrenme" olarak da tanımlanabilir. Bisiklet sürme, yüzme gibi pekçok becerileri deneme-yanılma ile öğrenirken, bazı becerileri ise başkalarını gözlemleyerek öğreniriz. Her zaman deneme-yanılma ile öğrenmek mümkün olmamaktadır. Örneğin zehirli bir yılanın tanınmasında deneme-yanılma ile öğrenemeyiz (Korkmaz, 2003; Ültanır, 1997).

Öte yandan, sosyal öğrenme kuramına göre gözlem yoluyla öğrenme, pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi kadar basit bir olgu değildir. Gözlemin bireyi bilgilendirme işlevi de vardır. Sosyal öğrenme kuramcıları insanların çevresindeki kişilerin davranışlarını gözlediklerini, bu gözlemlerden bazı sonuçlar çıkararak kendileri için yararlı olan durumlarda davranışı gösterdiklerini öne sürmüşlerdir. Model alınan davranış saklanabildiği ve değişikliğe uğratılabildiğine göre, gözlenen davranışların bireyin belleğine kodlanması ve gerektiği zaman hatırlanması gerekir. Bu özelliklerinden ötürü gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel boyutu da önemlidir (Erden & Akman, 1998). Bundan dolayı sosyal öğrenme kuramı, insan davranışlarının, bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleştiğini savunmaktadır (Ergün, 2004).

Sosyal Öğrenme Kuramının Tarihi Gelişimi

İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusuna ilk dikkat çeken John Dewey olmuştur. Dewey zihni ve zihnin oluşumunu toplumsal bir süreç olarak görmüştür. Dewey'e göre, okul sivil toplumun bir uzantısı olarak görülmeli ve öğrenci bir toplumun üyesi gibi davranmaya ve diğerleri ile işbirliği içerisinde ilgilerini yönlendirmeye teşvik edilmelidir (Field, 2001). Rus psikolog Lev Vygotsky de sosyal ortamda öğrenme ile ilgili bir başka kuramcıdır. Vygotsky'ye göre yaşam boyu gelişim süreci, gerçekte bilişsel gelişime götüren sosyal etkileşim ve sosyal öğrenmeye bağlıdır. Vygotsky "potansiyel gelişim alanı" kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dahilinde ve öğretenlerin rehberliğinde gerçekleştiğini savunur (Riddle, 1999; Korkmaz, 2003).

Sosyal öğrenme kuramı, ilk önce 1950'lerin ortalarında Rotter tarafından geliştirilmiştir, ancak kurama asıl büyük katkılar daha sonra Bandura ve Mischel tarafından yapılmıştır. Sosyal öğrenme kuramının temel öğeleri davranışçı kuramlardan türemişlerdir (Hogben & Byrne, 1998).

Sosyal öğrenme kavramı ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'e göre, insan, hayatına tesir eden yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Bununla birlikte dış uyarıcılar ve pekiştireçler de insan davranışlarını etkilemektedirler. Kişilik, bireyin kendisi ile çevresi arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. İnsan davranışını anlayabilmek için hem bireyi (geçmiş öğrenme ve tecrübelerini), hem de çevresini (bireyin farkında olduğu ve tepki verdiği uyarıcıları) göz önünde bulundurmak gereklidir (Mearns, 2004; Korkmaz, 2003). Günümüzde ise sosyal öğrenme kuramı deyince akla ilk olarak Albert Bandura gelmektedir. Bandura'nın ilk olarak öğrenmeye getirdiği yaklaşım sosyal-davranışçılıktır. Sosyal öğrenme kuramı da Albert Bandura tarafından bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamak üzere ortaya atılmıştır. Daha sonra, taklit ve gözlemin, insanın öğrenmesini açıklamada yetersiz kaldığını anladığında, Bandura kuramını düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri de içine alacak biçimde genişletmiştir (Malone, 2002). Sosyal öğrenme kuramı değişik görüş açılarının bir karışımı olarak şu şekilde tanımlanmıştır (Muuss, 1996): "Sosyal öğrenme kuramı klinik olarak çok yönlü psikoanalitik kavramlar ile, deneysel olarak katı davranışsal yapıların bir karışımıdır (s.281)." Sosyal öğrenme kuramının ana teması bireylerin kendi gelişimlerini sağlamada aktif katılımcılar olduklarıdır.

Sosyal Öğrenme Kuramının Genel Prensipleri

Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar hayatlarının gidişatında aktif katılımcılardır, çevresel olaylar tarafından yönlendirilen beyin mekanizmalarını sadece seyretmekle yetinen varlıklar değildirler. Duyuşsal, motor ve beyin ile ilgili sistemler, insanların hayatlarına yön ve anlam veren amaçları başarabilmek için kullandıkları araçlardır (Bandura, 1999).

Düşünmenin fiziksel temeli ve işlevsel yönleri arasında dikkatli bir ayırım yapılması gerekmektedir. Bilişsel süreçler sadece beyin ile ilgili aktivitelerde ortaya

çıkmakla kalmayıp, aynı zamanda karar verici süreçlerde de etkili olmaktadırlar. İnsan zihni sadece reaktif (tepki verici) değil, bunun yanında üretici, yaratıcı, proaktif ve kendini yansıtıcı niteliktedir. İnsanlar karar verici işlevleri bulunan düşüncelerin üreticileridirler. Onlar değişen durumlara uyum sağlamak üzere gelecekteki hareketlerini planlarlar, hareketlerinin işlevsel yönlerini değerlendirirler, stratejik olarak seçilen tercihleri organize ederler ve yapacakları hareketlerin muhtemel sonuçları üzerinde değerlendirmeler yaparlar (Bandura, 1999). Buna göre sosyal öğrenme kuramının genel prensipleri şu şekilde sıralanabilir (Rutledge, 2000):

1. İnsanlar başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını *gözlemleyerek öğrenebilirler.*

2. Öğrenme davranışta bir *değişiklik meydana gelmeksizin* oluşabilir. Davranışçılar öğrenmenin davranışta kalıcı bir değişiklik meydana getirmesinin zorunlu olduğunu düşünürken; sosyal öğrenme kuramının savunucuları, insanlar sadece gözlemleyerek öğrenebildikleri için öğrenmenin performansa (davranışa) yansıması zorunlu değildir. Öğrenme davranışta bir değişiklik meydana getirebilir de getiremeyebilir de.

3. Algı öğrenmede rol önemli oynar. Son 30 yılda sosyal öğrenme teorisi, insanın öğrenme sürecine gittikçe artan bir şekilde *algısal (bilişsel)* olarak yaklaşmıştır. Gelecekteki pekiştireç veya da cezaların farkında olma ve onlarla ilgili beklentiler insan davranışlarında önemli bir etkiye sahiptir.

4. Sosyal öğrenme kuramı davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları arasında bir köprü veya *geçiş* olarak kabul edilebilir.

Sosyal Öğrenme Kuramının Temel Kavramları

Sosyal öğrenme kuramcıları içsel ve çevresel kaynaklı olmak üzere 3 grup pekiştireçten bahsetmişlerdir:

Sosyal Pekiştireçler (Social Reinforcement) : İnsan davranışına etki eden faktörler sadece bireyin kişisel ihtiyaçları değil psikolojik ihtiyaçları ile de ilgilidir. Dolayısıyla insan davranışını ve kişiliğini oluşturan güçlü bir pekiştireç şekli de sosyal pekiştireçlerdir. Onaylama, gülümseme, ilgi gösterme, övgü ve teşvik etme gibi gibi sosyal pekiştireçler bireylere istenilen davranışları kazandırabilme açısından önemlidir. Çocuğun eğitiminde sosyal pekiştireçler fiziksel şefkat (sevgiyle sarılma, öpme v.b.) ve ebeveyn-çocuk aktivitelerini (birlikte kütüphaneye veya hayvanat bahçesine gitme, hikayeler okuma v.b.) de içerir ve bu tür pekiştireçler kesinlikle ihmal edilmemelidirler (Schmitt, 2004; Neill & Fleming, 2003).

Öznel Pekiştireçler (Self Reinforcement) : Öznel pekiştireçler bir kişinin belirli olumlu davranışlar karşılığında kendisini gerçek ödüllerle ödüllendirmesinin yanı sıra (örneğin bir saat ders çalışırsam, bir dilim kek yiyebilirim gibi); içsel olarak kendi kendisine pozitif konuşması ve pozitif hisler duymasını kapsamaktadır. İnsanlar başarı ve olumlu davranışlar karşılığında kendilerini ödüllendirebilirler. Diğer taraftan olumsuz davranışlar karşılığında da kendilerini cezalandırabilirler (Neill & Fleming, 2003).

Dolaylı Pekiştireç (Vicarious Punishment) : Bireyin başka insanların davranışlarının ödüllendirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemlemesi, bireyde o davranışların dolaylı olarak pekiştirilmesi ile sonuçlanır. Örneğin, çok çalışan insanların olimpiyatlarda altın madalya kazandığını görmek, gözlemleyen üzerinde fiziksel antrenman yapmayı teşvik edecek ve davranışı pekiştirecektir (Neill & Fleming, 2003). Dolaylı pekiştireçler bir nevi öznel pekiştireçtirler ve bazı durumlarda davranış değişikliği için yetersiz kalabilirler (Bandura, 2004).

Sosyal öğrenme kuramı ile ilgili bilinmesi gereken diğer kavramlar ise şunlardır:

Dolaylı Ceza (Vicarious Punishment) : Model olan kişi herhangi bir davranıştan dolayı cezalandırıldığında, gözlemleyenin o davranışı yapma eğilimi azalmaktadır (Kessler, 2004). Örneğin arkadaşının trafik kurallarına uymadığından dolayı bir yıl ehliyetine el konulmasını gözlemleyen birinin aynı hataları yapmamaya özen göstermesi gibi. Bununla birlikte bireyler korkularından dolayı davranışı gösteremiyorlarsa, korkunun ortadan kalktığı veya azaldığı durumlarda istenmeyen davranışı yapma eğilimi göstermektedirler. Örneğin, öğrencilerin öğretmeninin göremeyeceği bir durumda sigara içmesi veya diğer arkadaşlarına karşı saldırgan davranması gibi (Korkmaz, 2003).

Dolaylı Duygusallık (Vicarious Emotional Arousal) : Başka birisinin davranışını gözlemlerken oluşan empati durumu, gözlemlenen kişide meydana gelen davranışsal koşullanmayı temel alan bir duygusal koşullanmaya neden olur (Neill & Fleming, 2003). Birçok duygu gözlem yoluyla kazanılır. Bazı insanlar doğrudan kendileri bir zarar görmedikleri halde fareden, kediden veya başka şeylerden korkabilir. Örneğin, evde bir fare görüldüğünde çığlık atan anneyi gören çocuk, farenin korkulacak bir yaratık olduğu sonucuna varır ve annesini taklit eder. Genellikle bu şekilde kendimiz yaşamasak da başkalarının yaşantılarını gözleyerek dolaylı olarak korku, kaygı gibi duyguları geliştirebiliriz (Korkmaz, 2003).

Anlamsal Genelleştirme (Semantic Generalization) : Anlamsal genelleştirme renk, boyut ve şekil gibi somut özelliklerden çok, soyut özellikler temelinde yapılan genelleştirmeyi ifade eder. Öğrenme belirli bir çevrede oluşan belirli durumlarla sınırlı değildir. Benzer durumlara anlamsal bağlantılar ve genelleştirmeler yapılabilir. Pozitif ve negatif duygular daha kolay genelleştirilir. Örneğin, bir futbol maçına gidip hoş olmayan tecrübeler yaşamak o kişide bir kriket maçına gitmek hakkında olumsuz duygular uyandıracaktır (Neill & Fleming, 2003).

Kurala Dayalı Öğrenme (Rule-Based Learning) : İnsanlar belirli çevrelerde öğrendiği prensip ve kurallardan hareketle, farklı çevrelerdeki durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini belirleyebilirler – ör. aşırı genelleştirme ve aşırı düzenleme. Örneğin okul müsameresini izlerken uyması gereken kuralları öğrenen bir öğrenci, dışarıda bir tiyatro gösterisini izlerken nelere uyması gerektiğini genelleştirme aracılığı ile tahmin edebilir ve uygulayabilir.

Modelleme ve Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Bandura'ya göre insanların sergilediği birçok davranış, diğer insanların yaptıkları davranışları gözlemleme ve onları modelleme yoluyla kazanılır.

Birçok davranış, en azından bir parça da olsa modelleme yoluyla öğrenilebilir. Örneğin, öğrenciler ebeveynlerini kitap okurken izleyebilirler, matematik problemlerinin çözümlerini izleyebilirler veya da bir kişinin cesurca ve korkusuzca hareket ettiğini gözlemleyebilirler. Saldırganlık da modeller yoluyla öğrenilebilir. Birçok araştırma göstermektedir ki çocuklar agresif ve vahşi modelleri gözlemlediklerinde daha da saldırganlaşmaktadırlar. Ahlaki düşünce ve ahlaki davranış da gözlem ve modellemeden etkilenirler. Buna göre de bir kişinin ahlaki yargıları – doğru veya yanlış – modeller aracılığıyla gelişir (Rutledge, 2000).

Bandura 3 değişik tür modelden bahsetmektedir (Syracuse University, 2003):

1- Canlı model: belirli bir davranışı sergileyen gerçek bir kişi.

2- Sembolik model: bir filmde, televizyon şovunda, kitapta veya başka bir platformda tasvir edilen bir karakter veya da kişi.

3- Sözlü direktifler: nasıl davranılacağına ilişkin açıklamalar – canlı veya da sembolik bir insan tarafından gösterilmeyen.

Etkili Modellemenin Oluşması İçin Gerekli Süreçler:

Bandura bir kişinin diğer bir insanın davranışını başarılı bir şekilde modellemesi için dört sürecin gerekli olduğunu belirtmiştir: modele dikkat etmek, taklit edilecek davranışları akılda tutma, gözlenen davranışları yeniden üretebilme kapasitesi ve yeniden üretmeye motive olma. Bu süreçleri şu şekilde açıklayabiliriz (Malone, 2002; Rutledge, 2000) :

1. *Dikkat:* Kişi ilk önce modele dikkat etmeli ve dikkatini yoğunlaştırmalıdır. Bilindiği gibi öğrenmede dikkat önemli bir yer tutar. Modelin özellikleri dikkatimizi etkiler. Örneğin model çekici ise, dramatik ya da çok etkileyici ise, model bize benziyorsa ya da çok prestijli birini yansıtıyorsa bütün bunlar bizim dikkatimizi toplamamızı sağlar.

2. *Hatırlama – Akılda Tutma:* Gözlemci gözlemlenen davranışı hatırlamalıdır. Bunu artırmanın bir yolu da tekrarlama tekniğidir.

3. *Yeniden Üretme:* Üçüncü süreç ise modelin gösterdiği davranışı tekrarlayabilme yeteneğidir. Bu, gözlemcinin gözlemlediği davranışı tekrarlayabilmek zorunda olduğu anlamına gelir ve eğer öğrenici birey gözlemlediği davranışı gelişimsel olarak tekrarlayamayacak durumda ise problem yaşayabilir. Örneğin küçük çocuklar kompleks fiziksel hareketleri yapmakta zorlanırlar.

4. *Motivasyon:* Modelleme için son gerekli öğe motivasyondur, çünkü öğreniciler öğrendiklerini uygulamaya, göstermeye istekli olmalıdırlar.

Bu dört öğe bireyler arasında değişiklik gösterebileceği için, değişik bireyler aynı davranışı farklı biçimlerde davranışlarına yansıtacaklardır. Ayrıca, sosyal öğrenme kuramcıları, öğrenme ile performans (davranışı yapma) arasında, geleneksel davranışçı kuramcıların yapmadıkları önemli bir ayırım yapmaktadırlar. İnsanlar bir davranışı kazanmalarına (öğrenmelerine) rağmen, o davranışı o anda göstermemeyi (yapmamayı) tercih edebilirler (Malone, 2002).

Sosyal Öğrenme Kuramının Dayandığı Temel İlkeler

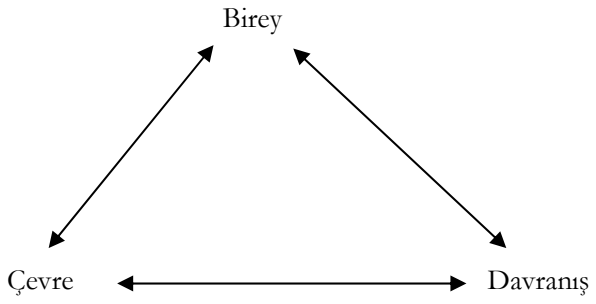
Sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler karşılıklı belirleyicilik (birey, çevre ve davranış değişkenleri), sembolleştirme kapasitesi (dil ve mimikler), dolaylı öğrenme kapasitesi (modelleme, taklit ve tanımlama), öngörü aktivitesi (sonuçların bilişsel olarak sezilmesi), kendini düzenleme kapasiteleri (amaç belirleme ve kendini yönlendirme), ve öz-yeterliği (kendine güven) kapsar (Bandura & Kupers, 1964).

Karşılıklı Belirleyicilik

Sosyal öğrenme kuramı, öğrenmeyi; "çevre, kişisel faktörler ve davranış"ın üç yönlü, dinamik ve karşılıklı etkileşimiyle açıklamaktadır (Şekil 1). İnsanlar ve sosyal çevreler karşılıklı olarak etkileşen sistemler olarak görülürler. Sosyo-kültürel çevreler kişilik yapılarının gelişimine bulunmaktadırlar. Aynı şekilde, kişilik ile ilgili faktörler de insanların yaşadıkları çevreleri kısmen etkilerler (Cervone & Diğerleri, 2001). Bununla birlikte bu karşılıklı etkileşim, tüm etki alanlarının eşit derecede davranışa etki ettiğini açıklamaz. Sosyal öğrenme kuramına göre bazı etki alanları diğerlerinden daha güçlüdür ve her zaman birlikte oluşmazlar. Yani, bu üç faktör arasındaki etkileşim bireye, gösterilen belirli davranışa ve davranışın oluştuğu spesifik duruma göre değişir (Bandura, 1989).

Birey-davranış etkileşimi bir kişinin düşünceleri, hisleri ve biyolojik özellikleri ile bireyin davranışlarını içermektedir. Örneğin, bir insanın beklentileri, inanışları, kişisel kabulleri, amaçları ve istekleri davranışa yön ve şekil verir. Bununla birlikte benimsenen ve yapılan davranış da daha sonra bireyin düşünce ve hislerini etkileyecektir.

Şekil 1: Öğrenmede Karşılıklı Etkileşimler



Kaynak: Zimmerman, Barry J; Schunk, Dale H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement – Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. s.126.

Çevre ve kişisel karakteristikler arasında da yine iki yönlü bir etkileşim oluşur. Bu süreçte, bireyin beklentileri, inanışları, ve bilişsel yetenekleri; sosyal etkiler ve çevredeki fiziksel yapılar tarafından geliştirilir ve şekillendirilir. Bu sosyal etkiler bilgi içerebilirler ve modelleme, öğretim ve sosyal ikna gibi faktörler aracılığıyla duygusal reaksiyonları harekete geçirebilirler (Bigge & Shermis, 1999). Yine insanlar yaş, cinsiyet, ırk, fiziksel çekicilik vb. fiziksel karakteristiklerinin bir sonucu olarak sosyal çevrelerine çeşitli reaksiyonlar üretirler.

Son etkileşim ise davranış ve çevre arasındadır. Bandura insanların kendi çevrelerinin hem ürünü hem de üreticileri olduğunu iddia etmektedir (Bandura, 1989). Bir insanın davranışı içinde bulunduğu çevrenin çeşitli boyutlarını etkileyecektir ve aynı şekilde davranış da o çevreye göre şekillenecektir. İnsanlar daha önceden öğrenilmiş seçenek ve yeterliklerine göre, birçok değişik ihtimal olmasına rağmen etkileşime girecekleri kişileri ve katılacakları olayları seçme eğilimindedirler. İnsan davranışı onun çevresini de etkiler, tıpkı saldırgan bir insanın düşmanca bir çevre yaratması gibi.

Sembolleştirme Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramına göre birçok dışsal etkiler davranışı, bilişsel süreçler aracılığıyla etkiler. Bununla birlikte, Bandura "sembol"lerin düşünce için bir mekanizma olarak işlediğini savunur. İmajlar (zihinsel resimler) veya kelimeler gibi sembolleri kullanarak, insanlar yaşantılarına mana, şekil ve süreklilik verirler. Üstelik, sembolleştirme yeteneği insanlara gelecekteki yaşantılarında kullanılmak üzere hafızalarında bilgi depolama imkanını verir. Bu süreç aracılığıyla insanlar gözlemlenen davranışı modelleyebilirler.

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Dolaylı öğrenme, insanların direkt yaşantı yoluyla öğrenmenin yanı sıra, diğerlerini gözlemleyerek de öğrenebileceğine işaret eder. Dolaylı öğrenme önemlidir çünkü insanlara bazı davranış kalıplarının öğrenilmesinde kolaylık sağlar ve bu süreçte zaman alan deneme-yanılma yolundan ve büyük hatalardan kaçınılmış olur. Aynı zamanda dolaylı öğrenme kapasitesi bireyin; normalde zaman, kaynak ve mekan sınırlılıkları nedeniyle ulaşamayacağı yeni bilgilerin edinilmesi için yeni durumlar ve aktiviteler keşfetmesini sağlar. Örneğin, televizyon insanın her gün etkileşime girdiği model ve davranışların oranını aşırı derecede artırmıştır, ve insanların kendi çevrelerinin sınırlarını aşmalarına neden olmuştur (Brown, 1999).

Öngörü Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramına göre insan davranışı amaca yöneliktir ve öngörü ile düzenlenir. Öngörü bir insanın kendini motive edebilme ve önceden tahmin ederek hareketlerini yönlendirebilme kapasitesidir (Bandura, 1989). Önceki yaşantılar, henüz davranış gerçekleştirilmeden, o davranışın sonucunda ne olacağı ile ilgili beklentiler (tahminler) yaratır. Bunun için, davranışın sonuçları ile ilgili *beklentiler,*

davranışın gerçek sonuçlarından da çok, o davranışın tekrarlanması olasılığını etkiler. *Beklentiler* bireyin önceden tahmin ettiği sonuca ilişkin değerlendirmesidir. Bireyin beklentilere dayalı olarak davranışlarını düzenleyebilme kapasitesi, *öngörülü* davranış için bir mekanizma sağlar.

Gelecekle ilgili bakış açısı kendini birçok değişik biçimde göstermektedir. İnsanlar kendilerine amaçlar belirlerler, çeşitli davranış biçimlerinin muhtemel sonuçlarını tahmin ederler, ve istedikleri sonuçları elde etmek için belirli hareket tarzlarını seçerler ve uygularlar, zararlı olanlardan ise kaçınırlar (Bandura, 2001). Öngörülü davranış insanın sembolleştirme kapasitesi olduğu için mümkündür. Bir insanın gelecekteki olayları bilişsel olarak o anda oluşuyormuş gibi düşünmesini sağlayan, semboller oluşturabilme sürecidir. Öngörü ise *kendini düzenleme* mekanizması ile güdüye ve harekete dönüşür.

Kendini Düzenleme Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramına göre, kendini düzenleme sistemleri dış faktörleri gözlemleyerek amaçlı davranış için bir temel oluştur ve insanların kendi düşünceleri, duyguları, motivasyonları ve hareketleri üzerinde kontrol sahibi olabilmelerini sağlar. Bireyin kendini biçimlendirme potansiyeli olduğunu kabul etmesi sosyal öğrenme kuramının temel ilkelerinden birisidir. Beslenme, çalışma durum ve şekilleri, toplumda yaşayış biçimleri, dinlenme ve eğlenme biçimleri gibi tüm kişisel işlerde insanlar kendi yaşantılarını başkalarına göre değil kendilerine göre ayarlayabilirler (Brown, 1999).

Öz – Yeterlik

Öz-yeterlik bireyin, yaşamını etkileyen olaylar ve kendi yaptığı işler üzerindeki kontrolüne ilişkin inanış düzeyidir. Bir anlamda, bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır. Wood ve Bandura (1989) öz-yeterliği şu şekilde tanımlamıştır *"bireyin, belirli durumsal amaçlara ulaşmak için gerekli motivasyon, bilişsel kaynaklar ve hareket tarzlarını oluşturma kapasitesine olan inanışları"*dır (s. 408).

Öz-yeterlik seviyesi insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, davrandıklarını ve kendilerini motive ettiklerini belirler. Öz-yeterliğe ilişkin bu inanışlar bu etkileri 4 farklı süreç aracılığıyla gerçekleştirirler. Bunlar bilişsel (amaçlar hakkında düşünme), motivasyonel (amaçlar belirleme ve onları gerçekleştirmek üzere çalışma), davranışsal (algılanan başa çıkma yeterlikleri) ve seçimsel (tercih etme ve ortam ve aktiviteler yaratma) süreçlerini içerir (Malone, 2002; Bandura, 1994).

Öz-yeterlik inanışları bireylerin düşüncelerini, zorluklar karşısında kendilerini nasıl motive ettikleri, duygusal yaşamlarının kalitesi ve yaşamları sırasında önemli kararlar verecekleri sıradaki tercihleri açısından etkilerler (Bandura, 2002). Güçlü bir öz-yeterlik duygusu insan başarısını ve kişisel tatmini birçok yollardan artırır. Bireysel yeteneklerine güveni yüksek olan insanlar, karşılarına çıkan zor durumlara kaçınılması gereken tehditlerden çok yönetilmesi ve başa çıkılması gereken durum-

lar gözüyle bakmaktadırlar. Bu tür etkili bir bakış açısı bireye aktivitelerinde gerçek bir ilgi göstermesini ve derin bir konsantrasyona girmesini sağlamaktadır. Diğer taraftan, öz-yeterlikleri konusunda şüpheleri olan insanlar kişisel tehditler olarak gördükleri zor durumlardan kaçınmakta ve uzaklaşmaktadırlar. Gerçekleştirmek istedikleri hedeflere karşı az istek ve daha düşük azim gösterirler. Başarısızlık durumunda telafi etmeleri oldukça yavaştır. Stres ve depresyona düşmeleri son derece kolaydır (Driscoll, 2000; Bandura, 1994).

Sosyal Öğrenme Kuramının Eğitimde Uygulanması

Sosyal öğrenme kuramından ortaya çıkan başarı kuramına göre insanların neden başarıya ulaşmak istedikleri bilinirse öğrencileri motivasyona yönlendirici stratejiler seçilebilir. İnsanlar başarısız olma olasılığını en aza indirgeyip başarılı olma duygusunu en üst düzeye çıkardıkları zaman kendileri için gerçekçi amaçlar oluştururlar. Başarı deneyimi yaşayan öğrencilerde başarma ihtiyacı güçlenir (Ergün, 2004). Bir derste sosyal öğrenme, bir öğrenci kendi öğrenme başarısını sınıf arkadaşları içerisinde ortaya çıkardıkça, arkadaşları tarafından başarısının büyük bir kısmı kabul gördükçe anlamlıdır. Sosyal öğrenme grupta "diğerleri ile birlikte" diğerlerinin gözetimi ve yorumu altında edinilerek gerçekleşir. Burada grup içerisinde iletişim, etkileşim ve kendine özgü kişilik oluşturma faktörü önem kazanır.

Sosyal öğrenmeye özellikle grup derslerinde erişilir. Bu öğrenmede öğretmen, öğrencilerle daha çok yakınlaşır. Küçük grupta bir öğrencinin kendinden uzaklaşması ve engeller kurması avantaj olarak kabul edilir. Çünkü öğrenci bu şekilde grup içerisine daha rahat girebilir ve aktivitelere daha etkin katılabilir (Ültanır, 1997).

Öğretmen öğrencilerinin dikkatini hangi davranışı model almalarını istiyorsa o davranışa doğru yönlendirmelidir. Öğrencilerin problem çözme ve araç gereç kullanma becerilerini kazandıracak faaliyetlerde, öğretmen ilk önce yapılacak işlerde kendini model olarak sunabilir. Yeni davranışların kazandırılmasında öğretmenin uygun model olması önemli bir faktördür. Öğretmenin kullandığı dil ve kelimeler, öğrencilere karşı davranışları ve tutumu öğrenciler tarafından model olarak alınır.

Sosyal öğrenme kuramında, öğretmenin sınıfta model olma durumu öğretmenin niteliği ile doğru orantılıdır. Eğer öğretmen öğrencilerle iyi ilişkiler içinde ise, öğrencilerine model olabilir. Tersi durumda ise, öğrenciler sınıfın dışında model ararlar. Öğretmenin çalışma planı, standardı, ilkeleri ve öğrenciye karşı olumlu tutumu iyi bir model olmasına olumlu katkı sağlar (Korkmaz, 2003). Model alma yolu ile öğrenmenin gerçekleştirilmesinde aşağıdaki çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir (Tuckman, 1991; Aktaran, Demirbaş & Yağbasan; 2006).

1. Modellenecek davranış belirlenmelidir.

- Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlu olarak oluşturulmalı,
- Davranış biçimi (nezaket, saygı göstermek vb) belirlenmeli,

- Ödüllendirilen veya cezalandırılan bir davranış biçimi oluşturulmalı,

2. Model belirlenmelidir.

- Öğretenin kendisi olabilir,
- Benzer durumda başka bir öğrenci olabilir,
- Toplumda bulanan, canlı bir model seçilebilir,
- Sembolik modeller alınabilir (kahramanlar vb),

3. Modellenen davranış sunulmalıdır.

- Öğrencilerin dikkati, model davranış basit ve ilgi çekici yapılarak artırılır,
- Öğrencilerin zihinsel kodlama yapması sağlanarak, hatırlamasına yardım edilir,
- Öğrencilerin davranışı gerçekleştirmesi sağlanır,
- Öğrenciler, davranışı gerçekleştirmek için motive edilir,

4. Model davranışın, işlevsel değeri oluşturulmalıdır.

- Olumlu model davranışları sunulur,
- İstenmeyen davranışlar ödüllendirilmemelidir,
- Modelin davranışı, olduğunun dışında bir özellik taşıyacak şekilde gösterilmemelidir.

Bununla birlikte, sosyal öğrenme kuramının ilkelerine göre bir kişinin kendi öğrenme aktivitelerini ve motivasyonunu düzenlemeye olan öz-yeterlik algısı, bireyin entelektüel gelişimi açısından çok önemlidir. Eğitimin en büyük amaçlarından birisi, öğrencilere yaşamları boyunca kendi kendilerini eğitebilmeleri için gerekli entelektüel araçları ve kendini düzenleme kapasitelerini kazandırabilmektir. Sürekli gelişen eğitimsel teknolojiler ve bilimsel değişimlerin hızı, kendi kendini düzenleyerek öğrenme için gerekli öz-yeterlik algısının önemini ve önceliğini artırmıştır (Bandura, 2002). Bu nedenle öğrenciler tarafından her yönden model alınan öğretmen sınıf içerisinde kendi öz-yeterliğine olan inancını en iyi şekilde ortaya koymalı ve bunun yanında öğrencilerin kendilerine güvenlerini tam olarak sağlayabilmeleri için onları sürekli olarak desteklemeli ve motive etmelidir.

Sonuç

Sosyal öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde insanların beklentileri, anlayışları, bilgileri, kendi kendilerini memnun etme ve kritik yapma duygularının önemini vurgulamaktadır. Böylece kuram, insanların sadece nasıl beceri ve yeterlik kazandıkları ile ilgili değil birbirlerine tutum, değer ve fikirleri nasıl yaydıklarını anlamamızla ilgili geniş bir görüş açısı sunmaktadır (Korkmaz, 2003). Gelişen kitle iletişim araç-

ları ve teknoloji sayesinde bireyler arasında sosyal etkileşimin son derece önem kazandığı eğitim kurumları içerisinde, sosyal öğrenme kuramı, öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlamada ve öğretimsel aktivitelerin daha etkin olarak sürdürülmesinde kullanılabilmektedir. Davranışçı yaklaşımı temel alan, bu yaklaşımın çeşitli yönlerine eleştiriler getiren ve bilişsel ve çevresel faktörleri de ekleyerek eksik yönlerini tamamlamayı hedefleyen bu kuram günümüzde psikoloji ve eğitim alanlarında çalışan bilim adamları tarafından geniş kabul görmektedir.

Öğrencilerin bilime yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesinde son derece etkili olan sosyal öğrenme kuramının daha iyi uygulanması amacıyla, öğretim sürecinde görsel öğelerin kullanılmasının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Sosyal öğrenme kuramının dayandığı gözlem yoluyla öğrenme sürecinin ilk ve en önemli aşaması "dikkat" olduğu için, tüm derslerde öğrencilerin dikkatlerini öğrenilecek konuya çekici görsel öğeler ve gerçek yaşam modellerinin artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. *IN: Annuals of Child Development, 6,* 1-60. Greenwich, CT: Jai Press LTD.

Bandura, A. (1994). Self Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior, 4*, 71-81. New York: Academic Press

Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*, 21-41.

Bandura, A. (2001). SocialCognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review, 51* (2), 269-290.

Bandura, A. (2004). *Social Learning and Self-Efficacy – Lecture Notes.* <http://www.sonoma.edu/users/d/daniels/Bandura.html>, 19 Temmuz 2007'de indirildi.

Bandura, A & Kupers, C.J. (1964). Transmission of Patterns of Self-Reinforcement Through Modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 69*, 1-9.

Bigge, Morris L. & Shermis, S. S. (1999). *Learning Theories for Teachers.* New York: Longman Inc.

Brown, K. M. (1999). *Social Cognitive Theory Overview.* <http://edutechwiki.unige.ch/en/Social_cognitive_theory>, 13 Ocak 2004'de indirildi.

Cervone, D; Shadel, W. G. & Jencius, S. (2001). Social Cognitive Theory of Personality Assessment. *Personality&Social Psychology Review, 5* (1).

Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2006). Sosyal Öğrenme Teorisi ile Kazandırılan Bilimsel Tutum Davranışlarının, Akademik Başarı, Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzey Tarafından Yordanmasına İlişkin Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6* (2), 331-371.

Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction.* Boston: Allyn and Bacon.

Erden, M. & Akman, Y. (1998). *Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergün, M. (2004). Sınıfta Motivasyon. (Ed. Karip, Emin) *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Field, R. (2001). "John Dewey". *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. <http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm>, 13 Ocak 2004'de indirildi.

Hogben, M & Byrne, D. (1998). Using Social Learning Theory To Explain Individual Differences In Huan Sexuality. *Journal of Sex Research*. Feb98, Vol:35 (1).

Kessler, M. (2004). *Vicarious Punishment*. <http://www.library.oit.edu/ ereserves/data/ PSY201Maria%20Kessler13.pdf>, 19 Temmuz 2007'de indirildi.

Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Malone, Y. (2002). Social Cognitive Theory and Choice Theory: A Compatibility Analysis. *International Journal of Reality Therapy, 22* (1), 10-13.

Mearns, J. (2004). *The Social Learning Theory of Julian B. Rotter*. <http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm>, 19 Temmuz 2007'de indirildi.

Muuss, R.E. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: McGraw-Hill.

Neill, J. & Fleming, M. (2003). *Social Learning&Social Cognitive Perspectives on Personality – Lecture Notes*. <http://www.wilderdom.com/personality/L9-3SocialLearning Cognitive.html>, 19 Temmuz 2007'de indirildi.

Riddle, E. M. (1999). *Lev Vygotsky's Social Development Theory*. <http://www.pdxcoopschool.org/Vygotskys.pdf >, 13 Ocak 2004'de indirildi.

Rutledge, K. (2000). *Social Learning Theory – Notes on Ormond's Psychology of Learning*. <http://teachnet.edb.utexas.edu/lynda_abbott/Social.html>, 13 Ocak 2004'de indirildi.

Schmitt, B. D. (2004). Guide For Parents – Using Incentives to Motivate Your Child. *Contemporary Pediatrics*. <http://www.contpeds.com/be_core/k/ templates/issue/show_ articles>, 19 Temmuz 2007'de indirildi.

Syracuse University. (2003). *Definition of Social Learning Theory and How It Applies to Learning*. http://suedstudent.syr.edu/~ebarrett/ide621/social.htm., 13 Ocak 2004'de indirildi.

Tuckman, B.W. (1991). *Educational Psychology: From Theory to Application*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Ültanır, Y. G. (1997). *Öğrenme Kuramları*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Wood, R.E. & Bandura, A. (1989). Impact of Conceptions of Ability on Self Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 407-415.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement – Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

SÜRDÜRÜLEBİLİR ORYANTASYON MODELİ VE SAKARYA ÜNİVERSİTESİ'NDEKİ DURUM

Öğr. Gör. Ayşe KOLUNSAĞ
Eğitim Fakültesi SNÖ Anabilim Dalı

Okt. Gülşen VATANSEVER ÖZDEMİR
Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı

Özet

Oryantasyon, üniversiteye başlarken öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler ve uyum sorunları ile başa çıkabilmeleri için yol göstermeyi amaçlamaktadır. Sürdürülebilir Oryantasyon Modeli ise; oryantasyon eğitiminin süreklilik göstermesidir. Sadece üniversiteye yeni başlayan öğrencilerle sınırlı kalmaması ve tüm sınıflar için ne zaman ihtiyaç duyulursa uygulanmasıdır. Okulun öğrenciye yaptığı oryantasyon, öğretmenin öğrenciye yaptığı oryantasyon, öğrencinin öğrenciye ve hatta mezun olan öğrencinin lisans öğrencisine yapacağı mesleki oryantasyon gibi çok yönlü olarak uygulanabilmelidir. Bu çalışmada, Sakarya Üniversitesi'nde yöneticilerin oryantasyon eğitimine verdiği önem ve oryantasyon eğitiminin üniversite öğrencileri üzerindeki etkililiğinin araştırılması hedeflenmiş ve *sürdürülebilir oryantasyon modelinin* gerekliliği konusu üzerinde durulmuştur.

Gelişen ve değişen çağımızda oryantasyonun sağladığı faydaları yadsımak mümkün değildir. Bu çalışma hazırlanırken, oryantasyonun olmadığı durumlardaki olumsuzluklar göz önüne alınarak, bu konunun Sakarya Üniversitesi'nde yeterince ele alınıp alınmadığı araştırılmıştır. Bu konu ile ilgili olarak Sakarya Üniversitesi'ndeki idari ve akademik personel ile mülakatlar yapılmıştır. Bunların sonucunda Sakarya Üniversitesi'nin genel anlamda oryantasyon eğitiminin öneminin farkında olduğu ve bu doğrultuda çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oryantasyon, üniversite öğrencileri**,** sürdürülebilir oryantasyon.

Abstract

Orientation aims to guide first year university students (freshers) so as to deal with the difficulties and adaptation problems they will face with when they start their university education. On the other hand "Sustainable Orientation Model" aims to make orientation studies sustained: not limited to the first year fresher students, but for all the classes and years whenever it is needed. This model also can be multi sided and applied on students by school, teacher, other students and even graduate students. In this study it was aimed to research how much importance was given by Sakarya University's academic administrators to orientation and how effective is the orientation applications on university students. In addition, *sustainable orientation model* 's necessity was emphasized in this study.

It is almost impossible to ignore the benefits of orientation in our continuously developing and changing world. In the preparation of this study, the negativeness of non-oriented situations were considered and it was researched whether the orientation was cared about enough in Sakarya University. In accordance with this topic several interviews were done with administrative and academic staff in Sakarya University. As a result of those interviews it was found out that in general Sakarya University is aware of the importance of orientation studies and does many activities to apply orientation on its students.

Key Words: Orientation, university students, sustainable orientation.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde öğrenciye erişimin kolaylaşması, bilginin paylaşımına olanak sağladığı gibi bu bilginin hızla yayılmasına da kaynak olmaktadır. Oryantasyon, üniversiteye başlarken öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler ve uyum sorunları ile başa çıkabilmeleri için yol göstermek ve oryantasyon çalışmalarının daha geniş bir öğrenci grubuna yayılmasını sağlamaktır. Üniversiteye yeni giren öğrenciye okula başlamadan önce veya kayıt olmasını takiben ilk haftalarda okula alıştırma yönünde, daha sonraki yıllarda da kendini yenileyerek devam eden bir süreç şeklinde uygulanabilir. Oryantasyon eğitiminde, okul ve öğrenciye ait bilgilerin edinilmesi, düşünsel ve bedensel becerilerin kazandırılması ile öğrencinin en kısa zamanda okuluna uyumun sağlanması amaçlanmaktadır. Oryantasyon eğitimi, üniversitelerin gerek mevcut düzenlerinin devamında, gerekse organizasyonel gelişmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilere okula ilk geldikleri günlerde veya ara sınıflarda karşılaşacakları muhtemel zorluklar esnasında yapılan oryantasyon eğitimi öğrencinin okula yabancılaşmasını önlemekte ve sosyal kaynaşmayı çabuklaştırmaktadır. Öğrencilerin belirsizlik ve bilgisizlikten doğan şikayetlerini azaltmak, deneme –yanılma yoluyla öğrenmenin önüne geçmek ve mevcut düzenin işleyişinde aksamalar meydana gelmemesi için oryantasyon eğitiminin yapılması gerekmektedir. Oryantasyon eğitimi, öğrencinin okulla bütünleşmesinde, öğrencilerin hocalarını ve birbirlerini yakından tanımalarında faydalı olmaktadır. Etkili bir oryantasyon programı uygulamaya başlamadan çok önce, işe öğrenci ile ilişki kurmakla başlamalıdır: Öğrenciye kayıt, barınma, okulundaki rehberlik ve öğrenci hizmetleri, oryantasyon programının duyurusu (tarih – yer – saat – ulaşım) gibi bilgilerin iletilmesi önemlidir. Bu bağlamda üniversiteler ÖSYM ile işbirliği yaparak sınav sonuçları postalanırken üniversite hakkındaki bilgiler bir kitapçık ile gönderilmektedir.

1.ORYANTASYON'UN TANIMI VE AMAÇLARI

Oryantasyon eğitiminin bir bölümü eğitim kurumuna yeni başlayan öğrencilere yapılmaktadır. Bu eğitim, sene başında, öğrencinin okula uyumunu sağlamak ve bu süreci hızlandırmak amacıyla, okulla ilgili öğrencilere gerekli bilgiler aktararak yeni girdikleri ortama kısa sürede alışmalarına yardımcı olmak amacıyla yapılmaktadır. Diğer uygulama yerleri içerisinde yeni bir işe, yeni bir ortama giren kişinin veya devam etmekte olduğu aynı işinde, ortamında, okulunda zaman içerisinde karşılaşabileceği sorunlarla başa çıkması ve yeni durumlara uyum sağlaması amacıyla oryantasyona tabi tutulması vardır (Akt. Yeşilyaprak, 2005:Ceyhan, 1995).

İyi planlanarak düzenlenmiş bir oryantasyon katılımcıların kuruma karşı ilk olumlu izlenimi edinmelerinde etkili olabilmektedir. Oryantasyon eğitimi sayesinde yüksek motivasyon sağlanarak, iletişimsizliğin veya zayıf iletişimin sebep olacağı hatalar, yanlış anlamalar ve hoşnutsuzluklar önlendiği gibi, katılımcıların bulundukları yeni ortamdaki görevleri ve hakları ile ilgili doğru bilgilerle sahip olması sağlanmaktadır. Oryantasyon eğitimi, kişilerin yeni geldiği bir ortamda karşılaşabilecekleri güçlükleri en aza indirerek, yeni durumlarına kolayca alışmalarını sağlamak ve kendilerini yalnız ve çaresiz hissetmelerini önlemek amacıyla yapılmaktadır. Böylece

bireylerin kısa sürede tanıyıp uyum sağladığı bu ortamda daha başarılı ve uyumlu olması beklenir. Bazı sorunların çıkması engellenebilir. Bu bakımdan oryantasyon hizmetinin "uyum sağlayıcı" işlevinin yanı sıra "koruyucu, önleyici" bir işlevi vardır (Yeşilyaprak, 2005).

Oryantasyonun eğitiminin başlıca amaçları arasında;

- Öğrenciye "okulumuza hoş geldin" diyerek okula bağlılığı sağlamak,
- Okulun genel yapısı, amaçları, felsefesi ve öğrencinin kendi hakları konularında bilgi vermek,
- Kişide kendine güven duygusu yaratmak,
- Bireyde ait olma duygusu geliştirmek, verimli olma isteği uyandırmak ve verimliliğin arttırılması konusunda bilinçlendirmek,
- Öğrencilere içinde bulunduğu şartları tanıtmak ve mevcut durumu öğrenme zamanını kısaltmak,
- Motivasyonu arttırmak,
- Öğrencileri daha sonraki eğitimlere hazırlamak,
- Disiplin suçlarını azaltmak, deneme-yanılma yolu ile öğrenmeye fırsat vermemek,
- Hizmet verirken kendisi ile arkadaşları için risk oluşturabilecek hususları kontrol altına almak,
- Öğrenciyi görev-yetki ve sorumlulukları konularında bilgilendirmek,
- Öğrencilerin değişimlere, gelişimlere ve yeni teknolojilere uyumunu sağlamak, bilgi ve becerilerini arttırmak gibi amaçlar bulunmaktadır.

Ayrıca kurumun misyon ve vizyonunun da çalışana benimsetilmesi oryantasyon aracılığıyla olmaktadır. Böylece örgüt kültürünün oluşmasına da katkı sağlanabilmektedir.

2. ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN UYUM PROBLEMLERİ

"Uyum" kavramı, öğrencilerin hem kendisi, hem de çevresi ile sağlıklı ilişkiler sürdürebilmesi anlamına gelmektedir. Uyum kavramı literatürde, "uyum- uyumsuzluk", "normal-normal dışı", ruh sağlığı açısından ise "sağlıklı- sağlıksız" şeklinde ele alınmaktadır. Bireylerin uyum düzeylerini "var" ya da "yok" şeklinde, kategorik bir kavram olarak ifade edemeyiz. Uyum bir derece meselesidir.

Kırsal yöreden veya küçük illerden, ilçelerden büyük kente gelmiş, ailesinden ayrılarak yeni ve yabancı bir ortama girmiş olan öğrenciler uyum sorunu yaşayabilirler. Bunun sebepleri arasında yüksek öğrenime yeni başlayan öğrencilerin gittikleri şehri tanımaması, üniversiteyle, yönetim, program ve öğretimle ilgili uyulması gereken kuralları bilmemesi ve aileden ilk kez ayrılmaları sayılabilir. Öğrenmeleri ve çevreyi tanımaları uzunca bir zaman aldığı için deneme yanılma yoluyla bir şeyleri öğrenmeye çalışmaları zaman kaybı ve uyum sorunlarına neden olmaktadır. Bu

aşamada dikkat edilmesi gereken husus, bu durumda olan öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik destek faaliyetlerinin ve bilgilendirmelerin yapılmasıdır (Korkmaz,2000).

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin sosyal, ekonomik ve kültürel yapıya yansıması, bu alandaki ve buna paralel olarak eğitimdeki değişikliğin aynı hızda olmaması gençleri etkilemektedir. Bu sebeple gençliğin problemlerinin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ortak ve önemli problemleri hâline geldiği anlaşılmaktadır. Değişen ve gelişen dünya şartlarında ülkeler ortak problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Hızlı toplumsal değişmeyi karakterize eden özelliklerden bir tanesi de eğitimin değerindeki artıştır. Eğitimin; bütünleşen dünyanın rekabetçi ortamında ülke statülerini belirlemede önemli rol oynayan faktörlerden biri olduğu göz ardı edilemez. Bundan dolayıdır ki, eğitimin mikro, makro ve mega hedeflerinin çok iyi belirlenmesi, yeterli kaynağın ayrılması, bu hedeflere ulaşmada temel ilkelerin oluşturulması, niteliği ve niceliği artırıcı tedbirlerin alınması önem taşımaktadır. Bu tedbirlerin temelinde de eğitim problemlerini ortadan kaldırma, uygun eğitim ortamını oluşturma yatmaktadır.

Burada söz konusu edilen yüksek öğretim gençliğidir. Yüksek öğretim; Millî Eğitim sistemi içinde, orta öğretime dayalı en az dört yılı kapsayan her kademedeki eğitim ve öğretimin tümüdür. Üniversitelerde öğrenim yapan 18–24 yaş grubunu kapsamaktadır. Üniversiteler ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren kurum olmanın dışında birer araştırma merkezleridir. Bu özelliklerinden dolayı yüksek öğrenim kurumları ülke kalkınması ile doğrudan ilişkilidir. Ülke kalkınmasında en etkin unsurların doğal kaynak, sermaye ve insan gücü üçlüsü olduğu, bu unsurların verimli olarak kullanılması gereği kabul edilmektedir.

Üniversitelerin bu kalkınma çabasında üstün nitelikli insanlar yetiştirmek suretiyle katkıları inkâr edilemez. Nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın da çok olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sebeplerden, nitelikli insan gücü yetiştirmek sorumluluğunu üzerine alan üniversiteler, öğrencilerine bilgi, beceri, ideal ve iyi alışkanlıklar kazandırmanın yanı sıra, onların kişiliklerinin gelişmesi için problemlerinin de kaynağını bulup çareler aramalıdır (Korkmaz,2000). Bireylerin, problem olan ve dolayısıyla uyumsuzluğa neden olan durumlarla baş etmeleri için oryantasyon etkinliklerine büyük görev düşer.

2. 1. PROBLEM ALANLARI

Üniversite gençliğinin mevcut problemlerini belli başlı şu başlıklar altında toplayabiliriz (Koç ve İskender,1993): Ekonomik problemler, eğitim ve öğretim problemleri, sosyo-kültürel problemler, psikolojik problemler, iş yaşamı ve iş bulma problemleri, engelli öğrencilerin problemleri, yabancılaşma problemleri.

2.1.1. Ekonomik Problemler

Aileden yeni ayrılan öğrenciler, maddi imkânlara sahip olsalar dahi parasal açıdan harcamalarını gerekli ve etkili düzeyde yapmakta sıkıntı çekebilirler. Kendi maddi bütçelerini dengelemekte ve denetlemekte zorluk yaşabilirler. Diğer bir taraftan ise üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu, aileden gelen sınırlı bir yardımla

öğrenimlerini sürdürmekte ve maddi yetersizliklerden dolayı "kredi" ve "burs" olanaklarına başvurmaktadırlar. Öğrenim harçlarının, barınma, beslenme, ulaşım ve ders materyal giderlerinin de olmasından dolayı aileden bağımsız olarak ilk defa yaşamaya başlayan öğrenciler maddi ihtiyaçlarını karşılamakta sıkıntılar çekmektedir. Ekonomik problemleri şöyle sıralayabiliriz: Öğretim giderleriyle ilgili problemler, barınma problemleri, beslenme problemleri, sağlık problemleri.

a) Öğretim Giderleri İle İlgili Problemler: Öğrenciler genellikle ailelerinden aldıkları maddi desteklerle öğrenimlerini devam ettirmektedirler. Bu ailelerin meslek ve gelir düzeylerine bakıldığında, büyük bir kısmının emekli, işçi, memur ve çiftçi olması, gelirlerinin orta gelir düzeyinin altında bulunması, öğrencilerin yeteri kadar ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bunun için çare arayan öğrenciler kredi ve bursluluk sistemini zorlamaktadır. Kredilerin katkı açısından öğrencilere problemleri çözmede kısmen yardımcı olmasına karşılık, bunun günün şartlarına göre ayarlanmaması istenilen faydayı sağlayamamaktadır. Bursluluk sisteminin de katkı açısından büyük bir önemi yoktur. Öğrenci harçları adı altında alınan katkı payları öğrencilere birer maddî problem olarak görülüyor ise de, isteyen öğrencilerin tamamına harç kredisinin verilmesi şimdilik bu problemi ortadan kaldırıyor gibi görülmektedir.

b) Barınma Problemleri: Sürekli olarak üniversite öğrencilerin karşılaşabileceği problemlerden birisi de barınmadır. Üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu üniversitenin bulunduğu kentin dışından gelmekte ve bu nedenle de yabancısı oldukları şehirde onlar için barınma ve yurt sorunları önem taşımaktadır. Son yıllarda yurtların sayısının oldukça artmasına rağmen, yurtlar nitelik ve nicelik açısından yetersizdir. İhtiyaca cevap verecek çalışma ve sosyo-kültürel faaliyetleri yürütecek salonların sayısı ihtiyacı karşılayacak şekilde değildir. Bunun yanı sıra ev kiralamak suretiyle barınma ihtiyacını gidermeye çalışan öğrencilerin çoğunun kaldığı yerler de son derece elverişsizdir. Ayrıca barınma imkânı buldukları yurtlardaki arkadaşları ile aralarında uyumsuzluklar görülebilmektedir.

c) Beslenme Problemleri: Maddî gücün yetersiz oluşu, beslenme hizmeti veren yerlerin gerekli şartları taşımaması ve sağlık açısından yetersiz koşullara sahip olması öğrencileri beslenme problemi ile karşı karşıya getirmektedir. Aileden bağımsız yaşamaya başlayan öğrencilerin sağlıklarını korumaları için iyi beslenmeleri gerekir; ama dışarıda yemek yemek zorunda kalan öğrenciler çoğunlukla hazır gıdalarla sağlıksız ve kalitesiz beslenmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum da sağlıklı ve dengeli beslenmenin söz konusu olmadığı görülmekte ve bu durum da öğrencilerin fiziksel ve zihinsel becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

d) Sağlık Problemleri: Üniversitelerde sağlık hizmetleri Sağlık ve Spor Dairesi Başkanlığınca yürütülmektedir. Ancak bu daireler de verdiği hizmetler branş doktorlarının sayısı çoğunlukla yeterli değildir. Oralarda oluşan kuyruklar sadece muayene için öğrencilerin yarım gününe mal olmaktadır (Tetkik, tedavi ve bazı bölümlerdeki muayeneler hariç). Aynı hizmeti vermekte olan üniversite hastanelerinde de durum bundan farklı değildir. Ayrıca sağlık güvencesine sahip velilerin çocukları (Memur, emekli sandığı, sosyal sigortalar kurumu mensupları) bu hizmet-

ten yararlanamamaktadırlar. Mediko-Sosyal merkezleri ve Üniversite Hastaneleri arasındaki kurulacak ilişkilerle bu problem halledilebilir. Barındıkları yerlerde genellikle yeterli sağlık hizmetleri alamayan öğrenciler, kendi kendilerine bakamadıkları zaman sağlık problemleri yaşamaktadırlar. Koruyucu sağlık hizmetleri de yeterince uygulanmadığından dolayı bu alanda da problemler görülmektedir.

2.1.2. Eğitim-Öğretim Problemleri

Üniversite eğitim ve öğretiminde öğrencilerin başarılı olmaları için etkinlikler düzenlenmektedir. Üniversite yönetimi, yeni gelen öğrenciye aidiyet duygusunu aşılama adına iyi bir oryantasyon eğitimi vermektedir. Oryantasyon eğitiminde, olumlu tutum ve düşüncelere sahip öğrenciler ile başarının temelleri atılmaya çalışılır. Eğitim ve öğretim problemlerinin başında öğrencilerin başarıları gelmektedir. O zaman başarıyı etkileyen faktörler nelerdir? Bu faktörleri şöyle sıralayabiliriz: Bireysel faktörler, aileden kaynaklanan faktörler, eğitim-öğretim ortamından kaynaklanan faktörler.

a) Bireysel Faktörler: Öğrencilerin ortaöğretimden yetersiz gelmesi, başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Zira ortaöğretimle üniversite öğretimi birbirlerinden soyutlanamaz. Ortaöğretimde aldığı ezbere ve şişirilmiş bilgilere dayalı olarak girdiği üniversitede, öğrenci yüksek öğrenime yönelik kaygılanmaya başlar. Başaramama korkusu ile öğrenci sıkıntı duyar. Öğrencilere disiplinli çalışma alışkanlığının verilmemesi, sadece sınav öncesi edindiği notlarla çalışma veya tek kaynaktan bilgi edinme alışkanlığı da öğrencilerde bir başka başarısızlık sebebidir. Devam, başarı ile genellikle doğru orantılıdır. Oysaki öğrenciler devamsızlığı bir hak olarak görmektedir. Bunun sebepleri ciddi olarak araştırılması gereken bir konudur. Devamsızlığı zorunlu olmadıkça en aza indirmek başarıyı yükseltecektir. Verimli çalışma metotlarını bilmeyen öğrenciler, çalışmaya istekli, öğrenmeye ilgili ve yetenekli olsa da yeteri kadar başarılı olamamaktadırlar. Hazır bulunuşluğunun yetersizliği ve ilgi alanının dışında bir programa kayıtlı olma da bir başka başarısızlık sebebidir. Anne-baba veya çevrenin baskısıyla istemediği bir programı seçmek zorunda bırakılan, açıkta kalma endişesiyle son sıralardaki bir programı seçen bir öğrenciden de başarı beklemek haksızlık olur. Bu durum öğrencinin psikolojik durumunu olumsuz yönde etkileyecektir. Ayrıca ekonomik kökenli problemler de başarıyı olumsuz olarak etkilemektedir. Üniversitelerde verilen oryantasyon eğitiminde öğrencilerin kaygılarını gidermek ve öğrenci haklarına yönelik eğitim yapılmaktadır. Öğrencilere bölümlerin tanıtımı, derslikler, öğretim elemanları, idareciler, danışmanlıklar ve not sistemi hakkında gerekli açıklamalar yapılmaktadır.

b) Aileden Kaynaklanan Faktörler: Özellikle fazla tutucu veya ilgisiz ailelerden gelen öğrenciler, ergenlik dönemini henüz atlatamadıkları yaşlarda üniversitede aileden ayrı şehirde bulunmalarını sınırsız özgürlük olarak algılamaktadır ve bu aşamada özellikle ilk yıllarda otokontrollerini oluşturana kadar kendilerini bir boşlukta hissetmektedirler. Bu dönemde zararlı alışkanlıklar edinmeleri, olumsuz gruplar ve arkadaşlıklar kurmaları muhtemeldir. Sağlam bir aile yapısına sahip öğrencilerin başarıları genellikle yüksektir. Ailenin sıcak ve samimi ortamından ayrılan gençler bir anda kendilerini büyük şehrin kalabalık ortamı içerisinde bulurlar. Bu orta-

ma, çeşitli yerlerden gelmiş arkadaşlarına ve okuluna uyum sağlamada oldukça zorlanırlar. Bu da uyum problemlerini ortaya çıkarıp gençlerin psikolojik açıdan olumsuz şekilde etkilenmesine sebep olur. Ailenin eğitim düzeyi, eğitime verdiği önem ve sosyo-ekonomik yapısı da başarıyı etkileyen faktörlerdendir.

c) Eğitim-Öğretim Ortamından Kaynaklanan Faktörler: Ortaöğretimde olduğu gibi üniversitelerde de öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iyi bir iletişim olması gerekmektedir. (Çilenti,1984). Fakat üniversite ortamında, öğretim elemanları ile öğrenciler arasında statü farkından, sınıfların kalabalık olmasından ve ders dışı birlikte yapılan etkinliklerin azlığından kaynaklanabilecek daha mesafeli ve sınırlı bir etkileşim söz konusudur. Bunun sonucunda da öğretim elemanlarının öğrenciyi tanıması, onlara gerekli ilgiyi göstermesi mümkün olmamaktadır. Öğrenci sayılarının az olması, hem öğrencilerin kendi arasında, hem de öğretim elemanı ile ilişkiyi artıracak, sınıf ortamında tartışmaya, araştırmaya ve yaratıcılığa yöneltecektir. Üniversitede çalışmakta olan öğretim elemanlarının pedagojik formasyona sahip olmaları zorunlu olmadığı için öğrencilere karşı olan tutum ve davranışları da yeterince etkili olamamaktadır. Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki ilk köprü oryantasyon eğitiminde atılmaktadır. İlk tanışmada iletişim kurulmaya çalışılmaktadır. Öğrencinin öğretim elemanını tanıması, öğrencinin okuluna daha kolay uyum sağlamasına neden olmaktadır.

Yabancı Dil: Yabancı dil bilmenin bir ihtiyaç olduğu günümüzde ilköğretimden itibaren tüm üniversitelerimizde yabancı dil öğretimine yer verilmelidir. Oryantasyon eğitiminde, üniversiteye kayıt sırasında Yabancı Diller Bölümünün açtığı stantlarda İngilizce hazırlık okumayla ilgili gerekli açıklamalar yapılmaktadır. Ayrıca her fakültede bulunan koordinatörler tarafından Avrupa Birliği çalışmaları kapsamında yürütülen uluslar arası öğrenci değişim programları ve bunlara katılmak için yabancı dil bilmenin gerekliliği öğrencilere anlatılmaktadır.

Kütüphane, Bilgisayar, **Laboratuar:** Fakülteler, öğrencilerin kendi bölümlerinde ve üniversite ortamında bulunan bilgisayar, kütüphane, internet ve laboratuar ortamlarından faydalanabilmeleri için öğrencilere gerekli tanıtımı yaparak bu birimlerin sunduğu hizmetler konusunda öğrencileri bilgilendirmektedirler. Bu birimlere öğrencilerin nasıl ulaşabileceği ve onlardan nasıl faydalanabilecekleri öğrencilere anlatılmaktadır.

2.1.3. Sosyo-Kültürel Problemler

Bu problemlerin başında boş zamanların değerlendirilmesi gelmektedir. Okul ve çalışma saatleri dışında kalan boş zamanlarını doğru bir şekilde değerlendirmek de öğrenciler açısından mevcut olan enerjilerini doğru yönlendirmeyi gerektirir. Özellikle sınavın hemen öncesinde çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerde zaman kullanımı daha çok önem kazanmaktadır. Bu zamanın verimli bir şekilde değerlendirilmesi öğrencinin eğitsel sosyo-kültürel gelişimi açısından önemlidir. Bunun için de sosyal ve kültürel faaliyetleri geliştirmek, spor aktiviteleri yapmak, sinema, tiyatro, müzik, folklor gibi sanat ve kültür dallarının geliştirilmesi ve desteklenmesiyle üniversitelerde ve yurtlarda boş zamanların değerlendirilmesi problemin

çözümü açısından faydalı olacaktır. Bu sayede öğrencilerin enerjilerini olumsuz mekânlarda harcamaları ve zararlı alışkanlıklar edinmeleri engellenecektir. Sosyo-kültürel problemlerden bir diğeri de öğrencilerin uyum problemleridir. Kırsal kesimden ve küçük yerleşim birimlerinden büyük kentlere gelen öğrenciler okula, arkadaş çevresine, büyük kentin yaşayış biçimine kendilerini yabancı hissetmektedirler. Bu uyum sorunundan dolayı istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir bazen de uyum sağlamak çok zaman alabilir. Uyum problemi birinci sınıf öğrencilerinde daha fazladır (Özdemir,1997). Bu problemi çözmek için oryantasyon programları düzenlenmeli ve buna gereken önem verilmelidir.

2.1.4. Psikolojik Problemler

Günümüz ortamında öğrenciler pek çok problemlerle karşı karşıyadır. Bunların içerisinde öğrencilerin ailelerinden, okuldaki derslerden, arkadaş çevrelerinden veya özel hayatlarından kaynaklanan bazı problemler psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Öğrencilerin, tek başlarına bu sorunlarla baş etmeleri güç olduğundan yardım almaları gerekebilir. Bu aşamada öğrencilerin yardım alabilecekleri birimler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Danışmanlık hizmetleri, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmayan ve ön yargılarla hareket eden öğrenciler sorunlarını çözmede güçlük çekmektedir. Yükseköğretim kurumlarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri istenilen seviyede olmaması bu konuyla ilgili önemli bir engeldir. Bu engelin aşılması için psikolojik desteğin verilmesiyle görevli olan mediko-sosyal merkezlerinin ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri birimleri etkili bir şekilde faaliyet göstermelidir.

2.1.5. İş Yaşamı ve İş Bulma Problemleri

Gençler pek çok hayallerle geldikleri üniversitede okudukları bölümler sonucunda işsiz kalma, az ücretle çalışma, işi sevmeme ihtimalleri nedeniyle kaygılar yaşamaktadırlar ve bunun sonunda da motivasyonları düşerek geleceğe yönelik endişeler taşımaktadırlar. Bu bağlamda oryantasyon etkinliklerine, mezun olan öğrencilerden alınacak dönütlere, rehberlik ve danışma birimlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.6. Engelli Öğrencilerin Problemleri

Üniversitede okumakta olan engelli öğrenciler, diğer öğrencilerle aynı koşullarda yaşamak zorunda kalmaktadırlar ve böylece iki kat sorun yaşamaktadırlar. Eğitim gördükleri sınıfın, barındıkları yurtların, ulaşım araçlarının vb. imkânların onlara uygun olmaması uyum sorunlarını daha da arttırmaktadır. Eğitimlerini çok güç şartlar altında gerçekleştiren bu öğrencilerin istihdam edilmesi de ayrıca güç bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yönetime ve ilgili birimlere bu öğrencilere yönelik düzenlemeler yapma görevi düşmektedir.

2.1.7. Yabancılaşma Problemleri

Üniversitede okuyan gençler üniversitedeki farklı ideolojik yapılar ve bakış açılarından dolayı toplumdan soyutlanmakta, iş bulamayınca onları anlayan insanları

yanlarında görememekten dolayı veya okudukları bölümlerdeki bilgilerin çoğunu iş yaşamında uygulayamamaktan kaynaklanan sorunlar sonucunda toplumdan soyutlanmaktadırlar (Uygun, 2004). Bunu engellemek için üniversite yönetimine ve çeşitli birimlere büyük görevler düşmektedir.

Üniversite öğrencilerinin uyum sorunlarını çözmede bazı birimler etkili olabilir. Bunlar: Üniversitelerdeki genel sağlık ve ruh sağlığı hizmetleri, sosyal hizmetler, kültür hizmetleri, spor hizmetleri, ders dışı boş zamanları değerlendirme faaliyetleri, yöneltme hizmetleri, yerleştirme hizmetleri, öğrenciye parasal destek hizmetleri, barınma ve beslenme hizmetleridir.

3.ORYANTASYON GEREKLİLİĞİ

Eğitim kurumlarında, sistem temelde öğrencilerin varlığı üzerine kurulur. Yeni gelen öğrencilere, üniversiteyi ve üniversitenin hizmet olanaklarını tanıtma programlarının yapılması gerekir. Bu programların yapılma amaçları şunlardır (Korkmaz,2000):

- Öğrencilerin üniversite olanaklarından azami derecede yararlanmasını sağlamak
- Öğrencilere üniversitenin olanaklarını, kurallarını, üniversitenin tarihçesini tanıtarak yakın çevreye uyumlarını sağlamak
- Öğrencilerle ilgilenildiği, hoş karşılandığı duygusunu hissettirmek ve güvenini arttırmak
- Öğrenci kişilik hizmetlerinin temeli olan iyi insan ilişkileri kurmak ve geliştirmek
- Öğrencilerin kısa sürede okula uyum sağlamasına yardımcı olmak
- Öğrencileri okula güdeleyerek okuldaki başarılarını arttırmak
- İlk yılda karşılaşılabilecek problemler, sorunları ortaya çıkmadan önleyebilmek

4. ORYANTASYONUN YAPILMA ZAMANI

Okullar açısından bakılacak olursa oryantasyon hizmeti, öğrencileri yeni bir duruma ve yeni ortama alıştırma amacına yöneliktir. Bu hizmetin amacına ulaşması için, henüz öğrenciler okula gelmeden, öğretim yılının başında ya da ara sınıflarda problemler yaşadıkları zaman yeterli çalışmaların ve organizasyonun yapılması gerekir. Genel olarak oryantasyon çalışmaları okulun ilk haftasında veya gerekli görülen ara zamanlarda uygulanır. Tanıtma hizmetleri, yakın çevrenin olanaklarını, kültür sanat, meslek ve teknolojik kurumları ve etkinlikleri görme, tanıtma, paylaşma amacı ile gezi ve gözlem turları olarak yıl içinde ve öğrencilerin öğrenimleri boyunca da bazı hizmetler sürdürülebilir (Özgüven, 2001).

5. ORYANTASYON ETKİNLİKLERİNİN KAPSAMI

Oryantasyon hizmetleri kapsamında yapılabilecek etkinlikler aşağıdaki gibi sınıflanabilir:

- Okula yeni gelen öğrencileri karşılama (sıcak bir tebessümle "hoş geldin" diyerek başlayabiliriz.)
- Üniversiteyi ve birimlerini gezdirip tanıtma: Üniversite yönetim yapısı ve işleyişi hakkında bilgi verme; öğrenci işleri müdürlüğünün öğrenciye yönelik hizmetlerini tanıtma; öğrenim görülecek bölümleri ve müfredatlarını tanıtma, yabancı dil, laboratuar, bilgisayar olanaklarını tanıtma.
- Disiplin, sınıf geçme ve devam yönetmelikleri hakkında bilgi verme
- Kütüphane, yemekhane, barınma ve ulaşım gibi olanaklar hakkında açıklamalar yapma ve nasıl yararlanılacağını gösterme
- Mediko-sosyal, sağlık ve spor hizmetlerini tanıtmak, nasıl faydalanılacağını anlatmak
- Ruh sağlığı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerini tanıtmak ve nasıl faydalanılacağını anlatmak
- Okuldaki etkinlikler, varsa öğrenci kulüpleri hakkında bilgi verme
- Okulu ve çevreyi tanıtma gösterileri, tanışma çayları, çevreyi tanıma gezileri, ... vb. etkinlikler okulun özelliğine ve ihtiyaca göre düzenlenebilir.

Oryantasyon hizmetlerinin kapsamına, derslerin amaçlarının, çalışma yöntemlerinin açıklanması ve "çalışma becerileri"nin kazandırılmasına yönelik uygulamalar de alınabilir. Ayrıca gençlerin sorunlarına yönelik konferanslar, söyleşiler düzenlenebilir. Önemli olan öğrencinin ihtiyaçlarına, okulun amaç ve koşullarına göre öğrenci gelişimine ve uyumuna hizmet edebilecek bir programın okulca hazırlanıp uygulanmasıdır.

6. ORYANTASYONA KATILMASI GEREKEN KİŞİLER

Bu etkinliklere katılması gereken kişiler şunlardır: Okula yeni başlayan öğrenciler, ara sınıflara geçiş yapanlar, ara sınıflarda zorluk yaşayanlar, staj esnasında yardıma ihtiyaç duyanlar, engelli öğrenciler, üniversitelerin sosyal hizmet birimlerindeki çalışanlar, bölüm başkanları, danışmanlar ve ders hocaları, öğrenci işleri ve bilgi işlemden ilgili kişiler, üst sınıflardaki gönüllü öğrenciler gibi kişilerin katılımı etkinliklerin verimli olmasını sağlar.

7. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ'NDE ORYANTASYON EĞİTİMİ

Sakarya Üniversitesi akademik ve idari birim sorumluları ile oryantasyon eğitimi üzerine yaptığımız mülakatlar ile bilgi alınmaya çalışılmıştır.

Öğrenci İşleri Daire Başkanı Kazım ÖZKAN'ın oryantasyon eğitimi ile ilgili görüşleri:

> Oryantasyon çalışmalarının genel olarak Sakarya Üniversitesi'ni yeni kazanan öğrencilere yapılmaktadır. Şimdiye kadar yapılmış olan oryantasyon uygulamaları, üniversitenin açılmasına müteakiben kampusta olan öğrenciler için Süleyman Demirel Konferans Salonu'nda, diğer kampuslarda de okulların bünyesinde bir açılış ve tanıtım toplantısı şeklindedir. Bu oryantasyon eğitimine ilgili fakültelerin Dekanları, Bölüm Başkanları ve ilgili hocalar katılmaktadır. Verilen bilgilerde öğrencilere Sakarya Üniversitesi tanıtılmakta, öğrencileri ilgilendiren yönetmeliklere değinilmekte, öğ-

rencinin karşılaştığı diğer üniversitelere göre üstünlüklerden (erken mezun olabilme şansı, çift ana dalda eğitim, 2. öğretim öğrencilerin 1 yılsonunda başarı olarak %10'a girerlerse 1. öğretim katkı payı verecekleri, bu %10'a giren öğrenciler gecede okumak istemiyorlarsa gündüze geçiş yapma imkânlarının olduğu vb.), disiplin yönetmeliğinden, kütüphaneyle ilgili bilgilerden, öğrenci sağlık karnelerinden ve kimliklerinden, yemekhane hizmetlerinden, Sağlık Kültür ve Spor Başkanlığındaki kulüplerden ve Bilgi İşlem Daire Başkanlığı tarafından da internet üzerinden kendilerine ait otomasyon sayfasını nasıl kullanmaları gerektiğinden bahsedilmektedir. Öğrenci kayıtları, öğrencilere belirli gün ve saat verilerek kişi başı 1dk dan az sürede, günde 2000 kayıt olmak üzere 4 gün içerisinde tamamlanmaktadır. 2007–2008 eğitim-öğretim yılından itibaren de öğrenci işlerinin kalite hedefleri doğrultusunda öğrencilere kayıta geldikleri gün, sabah ve öğleden sonra olmak üzere 2 ayrı oryantasyon sunumu yapılmıştır. Oryantasyon çalışmalarına öğrencilerle birlikte velilerin katılması da teşvik edilmektedir.

ÖSYM'den yerleştirme sonuçlarına göre öğrencilere çok kısa bir süre içerisinde numara verilerek bu öğrenciler otomatik olarak 1 günde kaydedilmektedir. Akabinde, öğrencilere kargo ile oryantasyonun ana maddelerinin de belirtildiği kayıt dosyaları gönderilmektedir. Kayıt dosyaları içerisinde, kayıt tarihleri, istenen belgeler, Sakarya Üniversitesi Rektörü'nün öğrencilere hitabı, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın bir beyanı, yönetmelikler, kütüphane ile ilgili bilgiler, okul yurtlarıyla ilgili bilgiler, okula ulaşım krokisi, Sakarya'ya turizm seyahatleriyle (otobüs firmaları) gelmek isteyen öğrencilerin kampüse kadar otobüs firmalarının servisleriyle ücretsiz gelebilecekleri ile ilgili bilgiler başlıklar halinde yer almaktadır.

Öğrenci kayıtları esnasında dikkat edilen noktalar; öğrencilerin önceden aldığı bilgi formunu doldurmasından dolayı kayıt esnasında başka bir formla zaman kaybetmemesi, öğrenci kimliğini ve öğrenci belgesini hemen alması, bu işlemler yapılırken de her öğrenciye eşit davranılması, psikolojik danışmanlık birimlerinin, acil durumlar için ambulans, doktor ve hemşirelerin yer alması ve engelli öğrencilerin kayıtlarının özel olarak yapılmasıdır. Kayıtlarda yapılan bir diğer uygulama da okul kapısına "Hoş Geldiniz" yazısının asılması, üniversite içerisinde hafif bir fon müziğinin ve Sakarya Üniversitesi'nin marşının dinletilmesi, velilere yemekhanede ücretsiz yemek verilmesi ve özellikle de güler yüzle muamelelerin yürütülmesidir. Yapılan bütün bu çalışmalarla ilgili 2007–2008 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanan diğer bir husus da sunulan hizmetlerle ilgili geri dönüşüm alınabilmesi için velilere ve öğrencilere anket yapılmasıdır.

Oryantasyon uygulamaları çerçevesindeki çalışmalardan bir diğeri de ihtiyacı olan öğrencilere burs verilmesidir. Sağlık Kültür Spor Başkanlığı'nın Burslar Birimi'nde öğrencilere devlet bursları ve üniversitenin verdiği yemek ve rektörlük bursları hakkında da bilgi verilmektedir.

Ara sınıflardaki öğrenciler için yapılan sürdürülebilir oryantasyon modeline örnek teşkil edebilecek uygulamalar, öğrencilerin bulundukları herhangi bir şehirden katkı paylarını yatırıp, kayıtlarını okula gelmeden de yapabilmeleri ve istedikleri zaman dilekçe ya da başvuru ücreti gerekmeksizin öğrenci belgelerini ve transkriptlerini Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan alabilmeleridir. Sürdürülebilir oryantasyon çalışmalarıyla ilgili diğer bir uygulama da Sağlık Kültür ve Spor Başkanlığı'nın engelli öğrencilerin barınma, yeme içme, gezme gibi diğer ihtiyaçlarını tümüyle takip etmesidir. Bu modelle ilgili önemli bir husus da, üniversite içerisinde her

fakültede ve yüksekokulda, öğrenci konseylerinin yer alarak Senato'da öğrencileri temsil edip, öğrencilerin beklentilerini, soru ve önerilerini iletmeleridir. Böylece yapılması gereken ara sınıflardaki oryantasyon uygulamalarına yol gösterilmektedir.

Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Başkanı Nafi FİLİZ'in oryantasyon eğitimi ile ilgili görüşleri:

2006-2007eğitim-öğretim yılı itibariyle oryantasyon çalışmalarına daha ayrıntılı bir şekilde başlanmıştır. Kayıt esnasında Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından yapılmakta olan oryantasyon eğitimine ilave olarak öğrenciler için verilen bilgiler üniversitenin özel internet sayfasında yayınlanmaktadır. Öğrencilerin soruları ve sorunları da bu sayfalar aracılığı ile de çözülmektedir. Örneğin, sağlık ile ilgili ihtiyaçları için Mediko-Sosyal Merkezi'ne, barınma ihtiyaçları için Yurtlar Şube Müdürlüğü'ne, sosyal faaliyetler için Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı'na başvurmaları gerektiği; bir kulüp kurmak veya kültürel bir gezi düzenlemek isteyen öğrencilerin hangi aşamaları izleyeceği bu sayfalarda belirtilmektedir. Ayrıca, Sakarya Üniversitesi'nin internet sayfasında resimlerle tanıtımı yapılmaktadır.

Sürdürülebilir oryantasyon çalışmaları açısından bakıldığında yapılan faaliyetlerden biri, engelli öğrencilerle ilgili bir yönetim kurulunun bulunması, bu kurulun öğrencilerin ihtiyaçlarını takip etmesi, bu öğrencilerle sık sık birebir görüşmeler yapması ve özel olarak sosyal hizmet uzmanlarının bulunmasına ilaveten bu öğrenciler için ücretsiz kullanabilecekleri bilgisayarların temin edilmiş olmasıdır. Ayrıca bu kapsamda engelli öğrenciler için özel bir web sayfası kurulmuş olup, burada öğrenciler için 3000 kitaplık bir arşive sahip olan ayrı bir kütüphane yer almaktadır. Sürdürülebilir oryantasyon modeliyle ilgili diğer bir çalışma da, öğrenci kulüplerinin faaliyetlerinin sürekli olarak takip edilmesi, işlevi olmayanların uyarılarak, herhangi bir gelişme göstermemeleri halinde kapatılması veya talep olduğu takdirde yeni kulüplerin açılmasıdır. Sakarya Üniversitesi bünyesinde yürütülmekte olan sürdürülebilir oryantasyon modeliyle ilgili önemli uygulamalardan biri de bahar dönemindeki öğrenci şenlikleridir. Bu şenliklerin programları, yapılan anketler sonucunda öğrencilerin istek, görüş ve tavsiyelerinin alınması ile oluşturulmaktadır. Sponsorlar bulunarak faaliyetlerin ücretsiz olması sağlanmaktadır. Fakültelerin talepleri olduğu takdirde de şenliklerde stant açmalarına izin verilmektedir.

Yapılan uygulamalarda rastlanan yetersizliklerden biri ise okul bünyesinde öğrencilerin barınma ihtiyacını karşılayacak yeterli mekânların olmamasıdır.

Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi'nden Sosyal Hizmet Başkanı Gül Başak DİKTAŞ'ın oryantasyon eğitimi ile ilgili görüşleri:

Hem akademik hem de idari anlamda bütün birimlerin internet ortamında da tanıtıcı bilgileri mevcuttur. Ayrıca 2007–2008 eğitim-öğretim yılı başında öğrencilere kayıt esnasında Sakarya Üniversitesi'nin tanıtım kataloğu elden verilmiştir. Bu katalog, internet ortamında da yer almaktadır.

Sakarya Üniversitesi'nin Sosyal Hizmetler Birimi'nde bulunan Sosyal Hizmet Başkanı Sayın Gül Başak DİKTAŞ ve Mediko-Sosyal'deki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü ile yapmış olduğumuz görüşmelerde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Mediko-Sosyal'de uyum çalışmaları üzerine herhangi bir çalışma yapılmamakta sadece bireysel psikolojik danışmanlık hizmetleri verilmektedir.

Öğrenciler bireysel oryantasyona tabi tutulmadığı için uyum sorunları yaşayarak okula başladıktan yaklaşık bir ay sonra Mediko- Sosyal'e başvurup yardım talebinde bulunmaktadırlar.

Mediko-Sosyal'de çalışmakta olan ve bireysel psikolojik danışmanlık hizmetlerini yürütmekle yükümlü olan kişiler oryantasyon hakkında yeterli bilgiye sahip değildir.

Sosyal Hizmetler Birimi oryantasyon çalışmalarından sorumludur; fakat bu yıla dek bu çalışmalar yalnız internet üzerinden yönetmeliklerle ve üniversitenin web sayfasından sunulan bilgilerle sınırlı kalmıştır.

2007–2008 eğitim-öğretim yılına kadar bireysel olarak ancak engelli öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmaları yapılabilmiştir.

Sürdürülebilir oryantasyon modeli açısından Sakarya Üniversitesi'nin hedefinin daha faydalı ve kapsamlı bir kitapçık çıkarmak olduğu ve beraberinde de rehberlik çalışmaları, konferanslar, tanıtımlar ve küçük çaplı eğlenceler düzenlemek olduğu Sayın Gül Başak Diktaş tarafından belirtilmiştir.

Yapılmış olan mülakatlar sonucunda, üniversitelerdeki oryantasyon hizmetlerinden illerdeki Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin sorumlu olmadığı, bu çalışmaların üniversite bünyesinde sosyal hizmetler kapsamında yürütülmesi gerektiği tespit edilmiştir.

İşletme Bölüm Başkanı Yrd. Doç. Dr. Remzi ALTUNIŞIK'ın oryantasyon eğitimi ile ilgili görüşleri:

İşletme bölümüne yeni gelen öğrencilere İşletme Bölüm Başkanlığı tarafından birinci ve ikinci öğretim olmak üzere ayrı saatlerde bölüm başkanlarının, bölüm sekreterlerinin ve ders hocalarının tanıtılması, yönetmeliklerle ilgili öğrencilerin bilmesi gerekenlerin anlatılması, fakülte binasının fiziki olarak tanıtılması, öğrencilere çeşitli öneri ve tavsiyelerde bulunulması ve son olarak da öğrencilerden gelen soruların yanıtlanması şeklinde oryantasyon yapılmaktadır.

Çevre Mühendisliği Bölümü Bölüm Başkanı Prof. Dr. Recep İLERİ'nin oryantasyon eğitimi ile ilgili görüşleri:

Oryantasyon için ilan edilen günde, birinci sınıf öğrencilerine bölüm hocaları tanıtılmakta, bölüm içerisindeki anabilim dallarıyla ve 8 yarıyıl boyunca öğrencilerin nasıl bir eğitim görecekleriyle ilgili bilgiler verilmektedir. Ayrıca, ağırlık olarak hangi derslerin işleneceği, stajların nasıl ve hangi dönemlerde olacağı, öğrencilerin bu bölümden mezun olduktan sonra hangi yetkin yerlerde bulunma imkânlarının olacağına da değinilmektedir. Oryantasyon kapsamında verilen bilgiler ağırlıklı olarak fakülte binası, bölümleri ve sunduğu hizmetlerle ilgilidir. Yönetmeliklerle ilgili bilgilendirmeler Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından verildiği için tekrar yapılmamaktadır. Toplantı sonunda da öğrencilerin yönelttiği sorular cevaplandırılmaktadır.

Sürdürülebilir oryantasyon modeli kapsamında hedeflenen bir çalışma ise öğrencilerle birebir ilgilenecek danışman hocaların sağlanmasına yöneliktir. Böylece ara sınıflardaki öğrencilere de karşılaştıkları sorunlarla ilgili yardımcı olunabilir. Sürdürülebilir oryantasyon modeline yönelik, öğrencilere ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda seminerler verilmekte, kulüpler kurulmakta, öğrencilerin stajları ve mezun olduk-

tan sonraki istihdamlarıyla ilgili bilgilendirilmeler yapılmakta ve iş hayatına atılan mezun öğrencilerden mesleki oryantasyona yönelik de geri dönüşümler alınmaktadır. Ayrıca öğrencilere bu doğrultuda destek olması için seçmeli ders olarak "Girişimcilik" dersi konmuştur. Bölümün geleceği açısından ayrıca İngilizce destekli eğitime ve Erasmus çalışmalarına önem verilmektedir. Bu konuyla ilgili birimler faaliyet göstermektedir.

Makine Mühendisliği Bölüm Başkan Yardımcısı İmdat TAYMAZ'ın oryantasyon eğitimi ile ilgili görüşleri:

Yeni gelen öğrencilere bölümü, fakülte yönetimini, okul kurallarını, dersleri, stajları, ders seçme sistemlerini, hocaları, ana bilim dallarını, not sistemlerini, sınıf geçme sistemlerini, bölümün imkânlarını tanıtmak amacıyla ve öğrencilerin ara sınıflarda karşılaşabilecekleri muhtemel sorunlara yönelik genel bir bilgi, oryantasyon kapsamında verilmektedir. Bu çalışmalar, daha çok akademik anlamda yapılmaktadır.

Sürdürülebilir oryantasyon modeli kapsamında ara sınıflardaki öğrenciler için staj komisyonu kurulmuştur ve bu komisyondaki görevli öğretim üyeleri öğrencilere ayrıca bilgilendirmeler yapmaktadır. İnternet ortamında da öğretim üyelerinin bilgileri, verdikleri dersler ve onlara nasıl ulaşılabileceği yer almaktadır.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (BESYO) Spor Yöneticiliği Bölüm Başkan Yrd. Serdar GERİ'nin oryantasyon eğitimi ile ilgili görüşleri:

Okula gelmeden önce öğrencilere, bu yüksekokulda eğitim görmek için hangi yetenek sınavlarına girecekleri, kendilerinden hangi becerilerin beklenildiğine yönelik tanıtıcı broşürler hazırlanmakta ve bu broşürlere yüksekokuldaki bölümler, derslik sayıları ve okulun tanıtıcı fotoğrafı eklenerek, üniversite tarafından broşürün illere dağıtımı yapılmaktadır. Ayrıca, yetenek sınavından bir hafta önce koordinasyon parkuru öğrencilerin hazırlık yapabilmesi amacıyla açılmaktadır.

Yetenek sınavlarını kazandıktan sonra Spor Yöneticiliği-Rekreasyon Bölümü-Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümü öğrencilerine kayıt yaptırdıkları ilk hafta, okulun tanıtılması amaçlı bir oryantasyon uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulama esnasında bölüm başkanları konuşmalar yapmakta, hocalar tanıtılmakta ve öğrenim görecekleri dersler ve yaz stajları hakkında bilgi verilmekte ve öğrenim görecekleri binadaki derslikler ve spor salonları ile kullanım kuralları tanıtılmaktadır. Not sistemi, sınıf geçme şartları, devam-devamsızlık hakları, harf sistemine göre not ortalamalarının hesaplanması ve öğrenci yönetmeliği ile ilgili bilgiler verilmektedir. Bilgilendirme sonunda öğrencilerden gelen sorular cevaplanmaktadır. Öğrenciler kayıt vb. işlemler için danışman hocalarına yönlendirilmektedir.

Sürdürülebilir oryantasyon modeli kapsamında ara sınıflardaki öğrenciler için, yüksek lisans, akademisyenlik, ALES (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı) sınavı, yeni atamalar, kurum içi atamalarla ilgili bilgiler verilmektedir.

Yabancı Diller Yüksek Okulu (ROSEM), İngilizce Okutmanı M. Barış ÖVÜN'nün oryantasyon eğitimi ile ilgili görüşleri:

Eğitim-öğretim yılı başında yeni başlayan öğrencilere hazırlık eğitimiyle ilgili oryantasyon kapsamında bir tanıtım programı hazırlanmaktadır. Bu program doğrultusunda, öncelikle öğrenci işlerinin gönderdiği kayıt kılavuzunda, hazırlık eğitimiyle

ilgili genel bilgiler verilmektedir. Kayıta gelen öğrenciler için hazırlık birimiyle ilgili öğrenci işlerinde ayrıca kurulan stantta hazırlık okumak isteyen ya da tereddütte olan öğrencilere bilgi verilerek, hazırlıkta uygulanan sistemle ilgili tanıtıcı formlar verilmekte ve katılmayı düşünenler hazırlık binasında yapılacak olan sunuma yönlendirilmektedir. Bu sunumlar ROSEM binasının konferans salonunda gün içinde üç-dört defa yapılmaktadır. Sunumda verilen bilgiler şu hususları içermektedir: Hazırlık eğitiminin öğrencilerin tercihine bağlı olduğu ve belirli bir ücret karşılığında verildiği, hazırlık eğitimine başlamadan önce yapılacak olan seviye tespit sınavı, dersler ve içerikleri, işlenecek olan CD'ler, bilgisayar laboratuarları ve kullanım amaçları, sınav şekilleri, örnek dersler ve hazırlığı bitirdikleri halde neler kazanacakları. Sunumların akabinde öğrencilere gruplar halinde sınıflar, idari birimler, kantin vb. bina kısımları gezdirilip tanıtılmaktadır.

Hazırlık eğitimi bir yıl sürmektedir. Sonrasında öğrenciler bölümlerine gittikleri zaman da dil becerileriyle ilgili olumlu olumsuz geribildirimleri alınarak sürdürülebilir oryantasyon modeli kapsamında hazırlık eğitimi görmekte olan öğrencilerle paylaşılmaktadır.

Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL'ın oryantasyon eğitimi ile ilgili görüşleri:

Eğitim Fakültesi'nde oryantasyon eğitimi okulu yeni kazanan öğrencilere dersler başlamadan ilk hafta yapılmaktadır. Oryantasyon eğitiminde bölüm başkanları, ana bilim dalı başkanları ve araştırma görevlileri bulunmaktadır. Birinci ve ikinci öğretim öğrencilerine toplu halde büyük sınıflarda bölümleriyle ilgili tanıtımlar yapılmaktadır. Akabinde de öğrencilerin soruları cevaplandırılmaktadır.

Sürdürülebilir oryantasyon modeli kapsamında danışman hocalar ara sınıflardaki öğrencilerin soru ve sorunlarıyla yakından ilgilenmektedir. Ayrıca, fakülte bünyesindeki öğrencilerin sosyal faaliyetlere ve kulüplere katılmaları teşvik edilmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Oryantasyonun Sakarya Üniversitesi'nde nasıl ele alındığı bu çalışmada incelenerek aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Sakarya Üniversitesi genel anlamda oryantasyon eğitiminin öneminin farkındadır ve bu doğrultuda çalışmalar yapmak için çeşitli çabalar sarf etmektedir.
- İnternet tabanlı bilgi edindirmesi de güçlü olan Sakarya Üniversitesi, sadece sanal ortamdaki çalışmalarla kalmayarak çoğu birimde ayrıca oryantasyon çalışmalarını yürütmektedir.
- Sakarya Üniversitesi'ndeki oryantasyon çalışmalarda en etkili birimin Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı olduğu düşünülmektedir. Bu birim, tüm öğrencileri ve velileri hedef kitlesi seçerek sistematik ve disiplinli oryantasyon çalışmaları yürütmektedir. Ayrıca yapılmakta olan bu çalışmaların geri bildirimlerini de araştırmak istemeleri onların bu konuya verdiği önemi gözler önüne sermektedir.

- Sakarya Üniversitesi'nde oryantasyon eğitimine öğrenci okula gelmeden gönderdikleri kılavuzla ve öğrenci geldiği zaman öğrenciye ilk olarak verdikleri Sakarya Üniversitesi Öğrenci Rehberiyle başlanmaktadır.
- Kayıt günü gelen öğrenciler ve veliler en güzel şekilde karşılandıktan sonra öğrenci ve velilere kayıt esnasında ihtiyaçlarını giderici hizmetler sunulmaktadır.
- Öğrenciye ilk oryantasyon eğitimi genel olarak Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı, Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı tarafından ve ayrıca kayıt günü fakülte ve yüksekokulların stantları aracılığı ile tanıtım yapılması ve öğrenci sorularının cevaplanması yoluyla verilmektedir.
- Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı üniversitenin merkez kampüsünde, Süleyman Demirel Konferans Salonu'nda üniversiteyi kazanan öğrencilere oryantasyon gün ve saatlerini ilan ederek tanıtıcı ve bilgilendirici bir eğitim yapmaktadır.
- Engelli öğrencilere yapılan oryantasyon çalışmaları okula ilk geldiklerinde ve ara sınıflarda bireysel olarak etkili bir şekilde yürütülmektedir.
- Kayıt işlemleri, rekor denecek kadar kısa sürede ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmektedir.
- Kulüplerin ve barınma mekânlarının tanıtımları kayıt esnasında açılan stantlarda yapılmaktadır.
- Ulaşım araçları ile ilgili bilgilendirme yapılmaktadır.
- Sakarya ilinin deprem kuşağında olması nedeniyle risk altında bulunan hasarlı binalar konusunda Rektörlük kapsamında özel olarak öğrencilere bilgilendirme yapılmaktadır.
- Yapılan oryantasyon çalışmaları asıl olarak okula yeni başlayan öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır ve akademik ağırlıklı yapılmaktadır.
- Ara sınıflardaki öğrenciler için yapılan faaliyetler öğrenci temsilcilikleri, kulüpler, danışman hocalar, bahar şenlikleri vb. uygulamalarla sınırlı kalmaktadır.
- Mezun olan öğrencilerden, öğrenim süreleri boyunca gördükleri derslerin işlevselliği ve iş istihdamları ile ilgili yeterli geribildirim alınmamaktadır.
- Bireysel danışmanlık hizmetleri yetersiz kalmaktadır.
- Öğrenci akran grupları arasındaki etkileşim istenen düzeye henüz ulaşamamıştır.

Sakarya Üniversitesi'ndeki oryantasyon çalışmaları ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, öneriler olarak aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulabilir:

- Üniversitedeki öğrencilere ihtiyaç duyacakları her zaman hizmet verebilecek etkili bir oryantasyon birimi kurulmalıdır.
- Akademik bilgilendirmelerin yapılmasına ilave olarak kayıt sonrası için düzenlenebilecek bir program çerçevesinde, üniversitenin bulunduğu şehir, üniversitenin faaliyet gösterdiği birimler, ilçelerdeki yüksekokullar ve sunulan imkânların (barınma, beslenme, burslar, ulaşım, sağlık, sosyal faaliyetler vb.) tanıtım filmleri öğrencilere izletilmeli ve üniversite yerleşkesi ile çevre gezileri yapılmalıdır.
- Üniversite kurallarının, şehirle ilgili fiziksel ve coğrafi bilgilerin, depremle ilgili bilinmesi gerekenlerin yer aldığı bilgiler, anlaşılır, kısa ve öz bir şekilde ifade edildiği çeşitli tanıtıcı broşürler öğrencilere dağıtılmalıdır.
- Üniversitenin internet sitesinde yer alan bölümlerle ilgili bilgiler sürekli güncellenip, taze tutulmalı ve öğrencilerin soru ve sorunlarına internet ortamında yer alacak sanal oryantasyon birimi aracılığı ile cevap verilmelidir.
- Danışmanlık faaliyetleri yaygınlaştırılmalı ve danışman hoca sayılarının yeterli ve verimli duruma getirilmelidir.
- Sosyal hizmetler birimince, oryantasyon eğitimi ile ilgili, ara sınıflardaki öğrencileri de kapsayan daha aktif faaliyetler yürütülmelidir.
- Öğrenciler bireysel oryantasyona tabi tutulmalı ve uyum sorunları yaşayan öğrencilere özel ilgi gösterilmelidir.
- Mediko-Sosyal'de çalışmakta olan ve bireysel psikolojik danışmanlık hizmetlerini yürütmekle yükümlü olan kişiler oryantasyon hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı ve yeterli sayıda olmalıdır.
- Sosyal hizmetler, halkla ilişkiler ve insan kaynakları birimleri oryantasyon çalışmalarını ortaklaşa yürütmelidirler.
- Eğitim-öğretim yılı başında yapılmakta olan oryantasyon çalışmalarının önemi vurgulanmalı, öğrencilerin bu çalışmalara katılması teşvik edilmelidir.
- Bireysel danışmanlık birimleri kurulmalı, öğrencilerin gündemindeki konular "sorun" haline dönüşmeden önlenmelidir.
- Kurulacak olan bireysel danışmanlık birimlerinin faaliyet göstermesi gereken alanlar şu başlıklar halinde sıralanabilir: İlişki sorunları, akademik ve mesleki sorunlar, duygu durumuyla ilgili sıkıntılar, kaygı sorunları, aile içi sorunlar, kendini tanıma ve geliştirme, zihinsel işlev sorunları, üniversiteye uyum, gelecek kaygısı, beslenme sorunları, intihar düşüncesi veya girişimi, cinsel işlev veya yönelim, maddi sorunlar, travma (taciz, kayıp), kimlik karmaşası, kültürel uyum sorunları, sağlık sorunları, psikolojik sorunlar, madde kullanımı.

- Bireysel danışmanlık hizmetlerine ek olarak yaşıtlar arasında etkileşimi ve akran rehberliğini sağlamak amacıyla grup çalışmaları yapılmalıdır.
- Tüm bunlar yapılmadan önce öğrencilere oryantasyon programının kapsam ve içeriklerinin tanıtılması ve bu programdan öğrencilerin nasıl faydalanabileceklerini öğrenmelerinin gerekliliği üzerinde durulmalıdır.
- Üniversiteyi tanıtma amacıyla yapılan oryantasyon programının öğrencilere etkinliklerin saatleri, içerikleri ve yapılacakları yerleri kapsayan bir akış planı önceden verilmelidir.
- Üniversiteyi tanıtma oryantasyon programı içerisine bölümlerin ve akademik birimlerin tanıtılmasının yanında müzik dinletileri, tiyatrolar, bilgi yarışmaları, eğlenceli oyunlar, şehir turları, film gösterimleri, dans gösterileri ve çeşitli eğlenceli partiler dahil edilirse bu program daha etkili olacaktır.
- Sürdürülebilir oryantasyon modeli açısından bakıldığında, staj ile ilgili birebir etkili işlev gören bir staj komisyonunun kurulmasının öğrencilerin öğrenimleri boyunca edindikleri bilgileri pratiğe dökebilmek ve mezuniyet sonrası da istihdamlarını sağlamak açısından da etkili olacaktır. Kurulacak olan bu komisyonun görevleri arasında şunlar olabilir: Staj yapılacak kurum ve kuruluşların, öğrencilerin eğitim gördüğü alanla birebir ilgili olacak şekilde seçilmesi, staj için seçilecek kurum ve kuruluşlarda mezuniyet sonrası öğrencilerin istihdam edilmesini sağlaması veya bu kuruluşların referansı ile benzer bir kurumda istihdam edilmelerini kolaylaştırması.
- Tüm bu etkinlikler yapıldıktan sonra ise oryantasyon programının etkililiği ile ilgili geri dönüt alınmak için öğrencilere bir anket yapılmalı ve programla ilgili görüş, eleştiri ve önerileri öğrenilmeli, bunun sonucunda diğer uygulamalar da bu doğrultuda şekillendirilmelidir.
- Bu geri dönütlerin sürekli olarak takibini yapacak ve yeni düzenlemeleri uygulamaya koyacak ayrı bir oryantasyon takip ve denetleme birimi kurulmalıdır.

Oryantasyon eğitiminin, kurumların gerek mevcut düzenlerinin devamında, gerekse örgütsel gelişmede ileri düzeye erişmelerinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. İş yaşantısında olduğu gibi üniversite ortamına yeni girecek olan gençlerimize yapılacak olan oryantasyon eğitiminin ilk seneye özgü kalmayarak sürekliliğe sahip olması daha faydalı olacaktır. Kişilerin bulunduğu ortama daha kolay adapte olmaları ve aidiyet duygusunu aşılamak adına yapılan çalışmalar çok yönlü yapılmalıdır. Oryantasyon eğitimi ile genel olarak bazı bilgilerin edinilmesi, düşünsel becerilerin kazandırılması, öğrenci haklarının neler olduğu, not sistemi, bölümlerin öğretim elemanlarını tanıtarak öğrencilerin en kısa zamanda okula uyumunun sağlanması amaçlanmaktadır.

Diğer bir ifade ile burada vurgulanmak istenilen husus, oryantasyonun sadece ilk yılda kalmaması gerektiği, ihtiyaç duyulduğu hallerde ara sınıflarda, staja başlarken ya da öğrenciler bir sorunla karşılaştığında tekrar edilebilirliğinin gerekliliği-

dir. Bahsedilen "Sürdürülebilir Oryantasyon Modeli" bu görüşle ilgilidir. Oryantasyon çalışmalarının devamlılığının sağlanması için üniversite bünyesinde sadece bu işlerden sorumlu bir birim kurulmalıdır. İçerisinde öğrenci hakları, idari bilgilendirmeler, işleyiş prosedürleri, staj bilgileri, not sistemleri, barınma, sağlık ihtiyaçları, Sakarya şehri ile ilgili bilgi alabilecekleri bir birim (iklim, yaşam şartları, alışveriş yerleri, otobüs güzergâhları, doğal güzellikleri, gezilecek yerleri, depremle ilgili bilgiler vb.), Erasmus Programı ile gelen öğrencilere ilişkin bilgilendirmeler, mezunlardan gelen geri dönüşümleri değerlendiren birimler, psikolojik danışma ile ilgili her nevi bilgiyi verebilecek alan uzmanlarının bulunması faydalı olacaktır. Bu sayede oryantasyon eğitimi her ihtiyaca cevap verebilir ve öğrencinin sadece öğretim yılı başında karşılaşacağı sorunları giderici değil de her yıl ve her zaman bilgi, danışma, dayanışma ve yönlendirme alacağı bir birim olacaktır. Böyle bir birimin yanında öğrencilerin her zaman ellerinde olabilecek bir oryantasyon el kitabının hazırlanmasının da son derece faydalı olacaktır.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, oryantasyon eğitiminin süreklilik göstermesinin öğrenci açısından ihtiyaçlara cevap vermesi bakımından daha etkili olacağı düşünülmektedir. Okulun öğrenciye yaptığı oryantasyon, öğretmenin öğrenciye yaptığı oryantasyon, öğrencinin öğrenciye ve hatta mezun olan öğrencinin lisans öğrencisine yapacağı mesleki oryantasyon gibi çok yönlü olması daha verimli olacaktır. Unutmayalım ki, "Kişinin gelecekteki umudu, onun şimdiki gücünün kaynağıdır". Bu sebepten üniversite gençliğine gelecekte karşılaşacağı durum, olgu ve olaylarla ilgili olarak verilecek bilgiler onun umudunu, direncini, başarısını arttıracaktır.

KAYNAKÇA

ÇİLENTİ, K. (1984). " **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim"**, Ankara: Gül Yayınları.

DORNAN, J., Çev. İdil Güpgüpoğlu (1997). "**Başarı için stratejiler**", İstanbul: Sistem Yayıncılık, Beşinci Basım.

3'üncü Beş YıllıkKalkınma Plânı, D.P.T.Yayınları.

KOÇ, Mustafa ve İskender Murat (1993), "**Yüksek Öğretim Ortamında Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler"**, Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl 18, Sayı 191.

KORKMAZ, A. (2000), "**Yüksek Öğretim Gençliğinin Problemleri"**,Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Sayı 145
http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/korkmaz.htm 26.04.2007

ÖZDEMİR, İ. E., (1997). "**Üniversite Gençliğinin Problemleri",** Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 17, Sayı 1.

ÖZGÜVEN, İbrahim E. (2001), "**Çağdaş eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik"**, Ankara: PDREM Yayınları.

UYGUN, S. (2004), "**Üniversite Gençliğinin Yabancılaşması",** *Bilimin Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Yıl 5, Sayı 57, Kasım, s. 231–235.

YEŞİLYAPRAK, B. (2005), "**Eğitimde rehberlik Hizmetleri"** , Ankara: Nobel Yayıncılık.

http://www.sabem.saglik.gov.tr/kaynaklar/356_hastane_oryantasyon_egitimi.pdf 18.04.2007

TÜRK ÖĞRETMEN YETİŞTİRME (ÖĞRETMEN OKULLARI) FELSEFESİ

Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

Hemen bütün toplumlarda her türlü sosyal değişmenin temelinde eğitim vardır. Öğretim; eğitimin okulda yapılan, organize edilmiş şeklidir. "Okullar insanlığın atölyeleridir." Okul etkinliklerinin merkezinde veya arka planında öğretmen vardır. Öğretmen "Öğretmen Okulu"nun ürünüdür. Öğretmen okulları sistemin dinamosudur. Türk Öğretmen okullarının köklü bir öğretmen-insan ve toplum felsefesine sahip olmaları zaruridir. Bu felsefenin ana hatları;

a. Toplumsal bütünlük
b. Bağımsızlık
c. Kurumsal istikrar (Devamlılık)
d. Millilik
e. İlmilik

şeklinde özetlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Okulu, Öğretmen Eğitimi, Felsefe

ABSTRACT

Education is the basis of all social development almost in every society. Instruction is a form of organized education given in the schools. "Schools are the ateliers of the humankind". Teachers are at the center and also the background of most activities take place in schools. Teachers are the products of "teacher training schools" and therefore, they are the motive power of educational systems. It is necessary to have a strong philosophy of teacher-humankind-society for Turkish teacher training schools. The main components of this philosophy can be summarisez as:

a. Social integration
b. Independentness
c. Instutitional stabilization
d. Nationality
e. Scientificalness

Keywords: Teacher Training School, Teacher Training, Philosophy

1. GİRİŞ

Çalışmamızın başında en önemli iki omurga terimi "felsefe" ile "öğretmen" kavramlarından ne anladığımızı kısaca ifade etmenin uygun olacağı kanaatindeyiz.

"Felsefe, tabiat hakkında toplu bir görüşün araştırılması, külli bir izah tecrübesidir… Alemi bir bütün olarak izah etmek külli vak'a veya hadiseyi anlatmak

için… insan zihninin cehtidir."[72] Başka bir ifadeyle felsefe "Tanrıbilim ile bilim arasındadır. Tanrıbilim gibi, kesin bilginin sağlanamaz olduğu konulardaki kurgulardan kuruludur."[73] Fakat bu felsefenin gözlemden bağımsız, tabii ve sosyal realiteden soyutlanmış, objenin ve aklın kanunlarından müstakil bir entelektüel faaliyet olduğu anlamına gelmez.

1.1 Öğretmen Kimdir?

Sokrates; "Dünyada her şeye bir değer biçilebilir, fakat öğretmenin yaptıklarına asla. Çünkü o her şeydir. Belki de hiçbir şey!" Platon; "Öğretmenlik Tanrı mesleğidir. Tanrı yeryüzüne inseydi öğretmenliği seçerdi," Büyük İskender; "Babam beni dünyaya indirdi, hocam (Aristoteles) beni göğe çıkardı," Bismark; "Bir ülkeye bir savaşı kazandırsa kazandırsa ancak ilkokul öğretmenleri kazandırabilir,"V. Lenin; "Bana yeterli sayı ve kalitede öğretmen verin size yeni bir dünya yaratayım," Atatürk; "Öğretmenler yeni nesil sizlerin eseri olacaktır," De Gaulle; "Bize II.Dünya Savaşını öğretmenler kaybettirdi,"Henri Adams; "Bir öğretmen ebediyete hükmeden insandır. Tesirlerinin nerede biteceği asla bilinemez," demektedir. "Bir eğitim sisteminin en önemli ve sürekli görevi öğretmen yetiştirmek olmalıdır."[74]

"Her şeyin ötesinde, öğretmen yetiştirmeyi, insan kaynağı geliştirme planlarının kalbi olarak görmek zorundayız,"[75]

"Eğitim sistemlerini yenilemek isteyen ülkeler reform çalışmalarına öğretmen yetiştirme işinden başladıkları ölçüde başarılı olmaktadırlar."[76]

Yukarıdaki ifadeler açıklamaya ihtiyaç bırakmayacak bir şekilde; öğretmenin kimliğini, ülkeleri, yani vatan ve milletleri ve milli istikballeri bağlamında ne önem ve değer taşıdığını çok net bir şekilde ortaya kolymaktadır.

1.2 Felsefe ve Öğretmen

Rostand, adlı bir Fransız Filozofu diyor ki: "Bir kumandan için, karşısındaki düşman ordusunun ne kadar askeri, ne kadar silah ve mühimmatı olduğunu bilmek çok faydalıdır. Fakat onun için bunlardan daha çok faydalı bir şey vardır ki, o da karşısındaki düşman ordusunun felsefesini bilmektir".[77] Çünkü iki ordu arasındaki mücadelede birinin mağlup, diğerinin galip gelmesi neticesini veren en önemli amiller iki tarafın felsefeleridir.

---

[72] Weber, Alfred. Felsefe Tarihi. Çeviri.H.V.Eralp, Devlet Basımevi. İst.,1938, s.1.

[73] Russel, Bertrand. Batı Felsefe Tarihi. Çev. M.Sencer, Bilgi Yayınevi, Ank.1972. s.55

[74] Don Adams. Robert M.Björk. Education in DevelopingAreas, David McRay Company, İnc. Newyork, 1969, s.124İçinde; Duman, Tayyip. Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme, MEB Yayınları. İst.,1991. s.2.

[75] Butts, R.F.teacher Education, A. Foeol Point. İçinde; Hanson J.W.ve Brembeck, C.S. Education and the Development of Nations, Halt, Reinehart and Winston, İnc., New York, 1966, s.369. İçinde; Duman, Tayyip. A.g.e., s.3.

[76] Varış, Fatma. Cumhuriyetin 50.Yılında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Birkaç Sorun. 50.Yıl Armağan. Ank.Üniv.Eğitim bilimleri Fak.Yayınları, 36. Yıl 1973. s.56 vd.

[77] Gökalp, Ziya. Türkçülüğün Esasları, MEB. Yayınları, 2116., İst., 1990, s.187.

Ordular için geçerli olan bu hakikat, milletler içinde geçerlidir. Eğer siz bir milletin kim olduğunu merak ediyorsanız, nasıl yaşadığına bakmalısınız. Fakat onun nasıl yaşadığı, ne olduğuna dair her şeyi vermez. Millet hatta daha genel ifade ile toplumun nasıl yaşadığı niçin yaşadığının bir yansımasıdır ve buradaki nasıl; niçinin içinde gizlidir. Yani toplumun şifreleri onun niçin yaşadığında saklıdır. Lakin bir toplumun milli şifrelerine inmenin yolu, toplumun; inançları idealleri, ideolojisi, yakın ve uzak amaçları, rüyaları hatta hayalleri yani tek kelime ile felsefesine ulaşmaktan geçer. Fakat bir toplumun felsefesinin en somutlaşmış hali öğretmenin felsefesidir. Hiçbir toplum öğretmeninin felsefesinden ayrı, farklı ve bağımsız bir felsefeye sahip olamaz. Çünkü toplum bizatihi öğretmenin felsefesinin ürünüdür. O bir neticedir. Öğretmenin felsefesinin okullardaki uygulamasının bir sonucudur. Lakin öğretmenin felsefesinin kaynağı neresidir veya öğretmen felsefesini nereden almış yada bulmuştur? İşte sırların sırrı bu cevapta gizlidir. O cevap "ÖĞRETMEN OKULU" dur. Öğretmen okulunun felsefesi yetiştirdiği öğretmenin felsefesini belirlemektedir. Dolayısıyla Öğretmen Okulu felsefe ve dünya görüşünü öğretmen aracılığıyla topluma ulaştırmakta, öğretmen de toplumu şekillendirmektedir.

Milletler birbirlerine karşı kendilerini Öğretmen Okulları ile savunmakta, sosyal entegrasyonları, yani toplumsal birlik, bütünlük ve dayanışma keyfiyetlerini öğretmen okulları ile sigortalamakta, öğretmen okulları ile teminat altına almaya çalışmaktadırlar.

Aslında çağımızın toplumlarını "Öğretmen Okulları" ürünleri, medeniyeti "Öğretmen Okulları" eseri, tarihi "Öğretmen Okulları" felsefesinin milletlerin şahsında tatbikat sahası olarak görmek mübalağa olmaz.

Durum böyle olunca "Öğretmen Okulları" felsefemizin çok iyi belirlenmesi uzak ve yakın hedefleri ile asırlar ötesini planlaması ve kimsenin onunla oynamasına izin verilmemesi gerekmektedir. Fakat bir handikapımız vardır. Ne yazık ki, günümüz kültür ve bilim dünyamızda artık Z.Gökalp, M.Ş.Tunç, M.F.Köprülü, İ.H.Baltacıoğlu, İ.H.Tanguç, H.A.Yücel, M.Turhan…. gibi sadece bilen değil, hayal eden düşünen, planlayan, teoriyi pratik ile bütünleştiren derinlik, ufuk sahibi, filozof karakterli insanlara sahip değiliz. Sahip olduğumuz bol miktardaki Batı kaynaklı ve kendi yetiştirdiğimiz uzmanlarımız onların yerini dolduramamaktadır. Bu yönüyle yani kendi felsefesini kendisinin belirleyebilmesi iktidarı hususunda eğitimimiz kelimenin tam anlamıyla mevcuda rağmen öksüzdür.

1.3 Öğretmen Okulları ve Öğretmen Yetiştirme Felsefesi

Bir öğretmen okullar sisteminin felsefesi yetiştirdiği öğretmende hayat bulur. Öğretmen okulu felsefesini öğretmen aracılığıyla toplumuna ulaştırır. Toplum bu felsefe ile biçimlenir. O felsefe o toplumu peşine takar, toplum onu yaşar, o toplumu kullanır. Hakikat olmak yolunda birlikteliklerini sürdürürler. Fakat bu birliktelikte perdenin arkasında öğretmen, tabiri caizse işin mutfağında veya tiyatro diliyle kuliste "Öğretmen Okulu" vardır.Çünkü öğretmen aracılığı ile topluma ulaştırılacak felsefenin kotarıldığı yer "Öğretmen Okulu"dur.

Türk Öğretmen Okulları sisteminin hayal ettiğimiz öğretmen yetiştirme felsefesinin karakteristiklerini beş madde altında toplayabiliriz. Bunlar;

a-Vatanın Bütünlüğü

b-Ülkenin Bağımsızlığı

c-Kurumsal İstikrar (Devamlılık)

d-Millilik

e-İlmilik'dir. Bu özellikler Türk Öğretmen Yetiştirme sisteminin herhangi bir kademesinde rol alan her okulun yaşama sebebidir.

a-VATANIN BÜTÜNLÜĞÜ

"Devletler hayır kurumları değildir". Varlıkları birbirlerinin yoklukları yada zayıflıkları ile pekiştirmeye çalışan siyasi kuruluşlardır. Çağımıza gelinceye kadar devletler birbirleriyle olan mücadelede zaferi, diğerini işgal etmek, saf dışı bırakmak, tarihten silmek şeklinde görürlerdi. Günümüzde bunların yerini "bölmek" aldı. Bölmek daha ekonomik, daha az kan ve can kaybı demek. Bölmek için kahraman cesur, hatta dürüst olmanız gerekmiyor. Ekonomik. teknolojik ve medyatik üstünlüğünüz yetiyor. Bölünce rakibinizi küçültüyorsunuz, daha kolay kontrol ediyor, daha rahat sömürüyorsunuz. Bölmek ile bağımsızı yarı bağımlı, yarı bağımlıyı tam bağımlı hale getiriyorsunuz. Böylece daha kapsamlı ve daha uzun süre kontrol etmenin yolu "bölmek" den geçiyor. Bölmek aslında "yarım öldürme" oluyor. Hem varlığını sürdürüyor hem de başkalarının eline geçmemiş yani kucağınızda kalmış oluyor. O yüzden "bölmek"; daha ekonomik, daha siyasi, daha popüler, daha çağdaş! daha moda. Hem bölen ile bölünen birbirlerinin azılı düşmanları da olmuyor. Çünkü her bölünenden bir miktar satın alınmış insana demokrasi kavramı içinde teorik bir rol de verebiliyor ve uygulama daha kitabi, legal, rasyonel, masum hale getirilebiliyor. Bu münasebetle bölen bölmekle bir taşla üç, beş değil, sekiz on kuş birden vurmuş oluyor.

Bu gerçekleri bilen "Öğretmen Okulu" yetiştirdiği öğretmende bağımsızlığımızı daha kolay sağlamak için bütünlüğü, sonsuza dek bütünlük için bağımsızlık fikrini bir "şuur" haline getirecektir. Öğretmen bu bilinci bu milletin genç nesline ulaştıracak onları bu istikamette şekillendirecektir.

"Öğretmen Okulu" öğretmen yetiştirme felsefesinde "Vatanın Bütünlüğü, Ülkenin Bağımsızlığı" umdelerinin dayanağı kuru bir fantezi olmayıp Atatürk'ün şu ifadesinin gerçekleşmesi ülküsüne dayanmaktadır. "Yüksel Türk! Senin için yükselliğin hududu yoktur. İşte parola budur."[78]

b-ÜLKENİN BAĞIMSIZLIĞI

Bir ülkenin bağımsızlığının en anlaşılır şekli; kendisi hakkındaki kararları kendisi adına, kendi menfaatleri doğrultusunda kendisinin verebilmesi, kendi istikbal ve kaderini tayine yönelik tercihleri bizzat belirleyebilmesidir. Bu duygu Türk'te

[78] Karal, Enver Ziya. Atatürk'ten Düşünceler, MEB Basımevi, İst.,1981, s.152.

çok güçlüdür. Atatürk'ün "Özgürlük ve bağımsızlık benim karakterimdir" derken bahsettiği nitelik budur.

Atatürk'ün eğitime biçtiği rol şu satırlarda gizlidir. "Eğitimdir ki; bir milleti ya özgür, bağımsız, büyük ve yüksek bir toplum olarak yaşatır, ya da esirlik ve yoksulluğa terk eder."[79] Tam bir eğitim filozofu eda ve üslubuyla, yukarıdaki ifadesini biraz daha derinleştirerek;

> "Yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekleri öğretim ve eğitimin sınırı ne olursa olsun, en önce ve her şeyden önce, Türkiye'nin bağımsızlığına, kendi benliğine, ulusal ananelerine düşman olan, bütün unsurlarla mücadele gereği öğretilmelidir. Uluslar arası dünya durumuna göre böyle bir mücadelenin getirdiği ruhsal unsurlarla donatılmayan kişiler ve böyle kişilerden oluşmayan toplumlara hayat ve bağımsızlık yoktur"[80] demektedir.

Çünkü milletlerini, kendilerini savunabilecekleri en etkili silah eğitimdir. Eğitimin, öğretim kalitesine yükseltildiği yer okullar, okulların dinamosu öğretmenlerin fikir ve felsefelerinin şekillendiği atölyeler "Öğretmen Okulları" dır.

c-KURUMSAL İSTİKRAR (DEVAMLILIK)

Türklerde eğitim işinin devlet işi olduğu ilk dönem Büyük Selçuklular (1038-1157) dönemidir. Devlet eliyle kurulan ilk medrese Nişabur'da 1040 yıllarında Tuğrul Bey tarafından açılan medresedir.[81] Teorik olarak okul çizgisinden yetişen ilk Türk Öğretmenleri buradan mezun olmalıdırlar. Doğu dünyasının ilk üniversitesi kabul edilen 1067 tarihli Bağdat Nizamiye Medresesi ile bu hareket Yemen'den Anadolu'ya Mısır'dan Türkistan'a geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Batının ilk üniversitesi 1119 tarihli Bologna Üniversitesidir[82]ki; Nişabur Medresesinden 79 yıl, Bağdat Nizamiye Medresesinden 52 yıl yani yaklaşık yarım asır sonra kurulmuştur.

İlk Osmanlı Medresesi 1330 tarihli Orhangazi tarafından yaptırılan İznik Medresesidir.[83]

Öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk teşebbüs ise Fatih Sultan Mehmed'in Fatih Medresesinde ilk mektep muallimi yetiştirmeye tahsis ettiği "Tetimme" kısmıdır.[84] Bizde öğretmen yetiştirme tarihini bu kurum ile başlatmak yanlış olmaz. Biz Türkler bu kurum ile 1982 tarihli YÖK kanunuyla öğretmen yetiştiren kurumları "Eğitim Fakülteleri" adıyla üniversiteye bağlayan yasaya kadar; Musile-i Tetimme'den Darü'l-Muallimin-i Evvel'e, Darü'l Muallimat'dan Yüksek Öğretmen

---

[79] Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri. C.II, TTK Basımevi, Ank.,1952. s.200.

[80] Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri. C.I, TTK Basımevi, Ank.,1961. s.231-232.

[81] Koymen, M.Altay. "Alparslan Zamanı Selçuklu Kültür Müesseseleri 1-Üniversiteler " Selçuklu Araştırmaları Dergisi. S.IV, Ank.,1975. s.77 Akyüz, Yahya. Türk Eğitim Tarihi.Pegem yayınları, Ank.2006, s.43.

[82] Aytaç, Kemal. Avrupa Eğitim Tarihi. Marmara Üniv. İlahiyat Fak.Vakfı yayınları, İst.1998, s.91.

[83] Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı. TTK Yayınları. Ank.,1984, s.1.

[84] Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı. TTK Yayınları. Ank.,1984, s.6,9,12,15,16,28.

Okulu'na, Köy Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine 25'in üstünde öğretmen yetiştiren kurumu kapatmış yenisini açmışızdır.[85]

Oysa bir kurumun etkisi kurumlaşmış olmasıyla, geleneklerinin oluşması ile, bir karizmaya sahip oluşuyla yakından ilgilidir Tarihi'lik karizmanın önemli kriterlerinden biridir. Kurumların gücü bilgi birikimlerinde, birikim ise geçmişlerinin derinliklerinde saklıdır.

Türk Ordusunun 5 bin yıllık bir geleneğe sahip oluşuyla haklı olarak öğünüyoruz. Galatasaray Lisesinin 1868, Siyasal Bilgiler Fakültesi (Mekteb-i Mülkiye)'nin 1859 tarihinde kurulmuş olmasının, Oxford'ın 1249, Combridge'nin 1249 Paris Üniversitesinin 1200 yıllarında kurulmuş olmaları bu kurumlarının saygınlığı, prestiji ve güvenirliğini artırdığını dolayısıyla etkisini yükselttiğini bilmiyenmi var. Bizin 85 yaşındaki Cumhuriyetimizden daha köklü kaç öğretmen yetiştirme kurumumuz vardır?

En köklü üniversitelerimizden İstanbul Üniversitesinin kuruluş tarihi 1933'dür. Oysa Paris Üniversitesi Notre Dame psikoposluk Manastırının temelleri üzerine kurulmuştur (1200). Batılı kurumlarını kapatıp yenilerini açmamış, bilgi birikimini mezara gömmemiş, revizyona tabi tutup yeni şartlara göre reorganize edip güncelleştirmiş. Biz ise yıkıp yeniden yapmayı kâr saymışız.

Fakat biz de haklıyız. Bir hastayı ölüme terk edip, ölür ölmez de mezara gömüp yeni bir çocuk sahibi olmaya soyunmuşuz. Ölenin hayati tecrübesi ve bilgi birikimi ile yeni doğanın hayat tecrübeleri arasındaki hiçbir para birimiyle satın alınmayacak değerdeki farkı kavrayamamışız.

Ama biz de haklıyız. Bir kurum ile teşbih ettiğimiz hastayı;

a-Tetkik

b-Teşhis

c-Tedavi

d-Bakım (teftiş), aşamalarından geçirip hayata döndürmek uzman, ufuk, çap, bilgi, birikim ve vizyon işi. Oysa yıkıp yenisini yapmak sıradan insan işi.

Şu an sahip olduğumuz öğretmen yetiştiren kurumlarımız; Tetimme'den medreseye, Darü'l - Mualliminden Köy Enstitülerine, Yüksek Muallim mekteplerinden Eğitim Enstitülerine kadar benzer kurumların öğretmen yetiştirme tecrübe-

[85] Duman, Tayyip. Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme, MEB Yayınları, İst.1991, s.26-269. Kavcar, C. "Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli, Yüksek Öğretmen Okulu", Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 1982, C.15,S.1,s.197-214. Ergün, Mustafa. Atatürk Devri Türk Eğitimi, A.Ü. Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ank.1982, s.68-87. Koçer, H.Ali. Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu, Uzman Yayınları, Ank.1987, s.146-147,203-206. Sönmez, Selami, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Kısa Tarihçesi ve Yeniden Yapılanma", A.Ü. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Erzurum-2003,S.7,s.280-290. Sönmez, Selami, "Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Eğitim Felsefesi, Amacı ve Politikası", A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Erzurum-2002, Yıl:9, S.19, s.305-330. Başaran, İ.Ethem, Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası, Ank.-1996, s.109-114.

leri yoğrularak gerçekleştirilmiş olsalardı; ürün kaliteleri daha yüksek, hata oranları daha az, kurumsal karizma, statü ve prestijleri daha büyük olmazmıydı. O zaman Avrupa'dan uzmanlar davet ederek bu milletin kıt kaynakları dolar üzerinden "yeniden yapılanma" simsarlarına ödenmek durumunda kalınır mıydı?

Nitekim "yeniden yapılandırma" nın felsefesi yoktur. Derhal bu milletin; evrensel, milli figürleri içeren Cosmos'taki insana, insanlığa, çevreye, sanata bakış açılarından esinlenerek Türk'ün atasında var olan erdemler, faziletler ve paylaşımcılık vb. gibi kavramlarla örülmüş bir öğretmen yetiştirme felsefesinin bizzat belirlenmesi gerektiğine inanmaktayız.[86] Çünkü Amerika ve İngiliz eğitim sistemlerinin ürünü insanların son marifetleri ortadadır. Onları taklit edemeyiz. Çünkü eğitim felsefesi noktasında zengin bilgi, görgü ve tecrübe birikimine sahip olan bizleriz.

Dünyada 5 bin yıllık tarihe dolayısıyla binlerce neslin tecrübelerini aktarıp, biriktirip zenginleştirecek günümüze ulaştıran, "insan nedir?", "nasıl" ve "niçin eğitilir" sorularına Türk'ten daha tatminkar cevap verebilecek kaç millet olabilir. Bunların hangisi; anavatanını, coğrafyasını, kıtasını, komşularını, dinini.. değiştirmek gibi zengin bir tarihi macera yaşamış, 4'ü imparatorluk 16 devlet kurup, üç kıtada at koşturmuş olabilir? Eğitimin bilimsel temelleri ve teknolojik araç ve gereçlerinde Batıdan faydalanmak durumunda olabiliriz. Bu pragmatizmin ve her şeyden önce rasyonelizmin bir gereğidir. Fakat yukarıda değinilen tarihi derinlik ve insan faktörünün eğitimi felsefesi hususunda nasıl olur da Batıya ihtiyaç duyabiliriz. Bunu aklım almıyor. Ya birikimimden, imkanlarımdan haberim yok, ya haberim var ama değerlerime sırt çevirerek ihanet içindeyim, ya da satın alınmışım kendi kararımı kendim veremiyorum ya da deliyim!

Fakat öğretmen yetiştiren kurumlarımın bir "öğretmen" dolayısıyla bir "insan" ve "toplum" felsefesinin olmadığı ve derhal olması gerektiği bir gerçektir.

Asırlar öncesinin birikimi ve izleri ile asırlar sonrasının insan-toplum ve devlet hedeflerini içeren bu felsefe bir kez yapılmalı,kimsenin onunla oynamasına izin verilmemeli, O kendini asırlara hatta bin yıllara yayarak ruhu baki kalmak şartıyla yenilemelidir.

d-MİLLİLİK

Hiçbir aklı başında millet kendi genç neslinin eğitimini tesadüfe veya başkalarının merhametine bırakmaz. Çünkü bir milletin gençliği o milletin geleceğidir. Kimse geleceğini üçüncü şahıslara emanet etmez.

Aklı eren milletler bilirler ki; her tür okulun ithali olur, "Öğretmen Okulu"nun olmaz. Her tür uzmanın ithali olur, öğretmenin olmaz. Öğretmeni yetiştiren "Öğretmen Okulu"da yetiştirdiği öğretmen de "milli" yani toplumu ve ülkesiyle, bu milletin kültürel değerleri ile yoğrulmuş olmalıdır. Bu değerlerin içinde en spesifik

[86] Sönmez, Selami. Genç Öğretmen. Atatürk Üniversitesi.K.K. Eğitim Fakültesi Yayınları 115. Erzurum-1999, s.10-21. Nirun Nihat, Sistematik Sosyoloji Açısından Ziya Gökalp, Kültür Bakanlığı Yayınları. İst., 1981, s.165-167.

olanı toplumun felsefesidir. Bu felsefe toplumun inançları, itikadî yapısı, idealleri, antipati ve sempatileri, özlemleri, hedefleri, hayal ve düşlerini içerir. Geleceğe yönelik arzularını kapsar.

Her millet bir orijinal sosyal realitedir. Her milletin bir toplum, tarih ve yaşama felsefesi olabilir. Ama başka milletlerin olan felsefe benim olamaz. Çünkü ben onlar değilim. Benim felsefem bana ait olmalı, benim akıl ve gönül değerlerimden teşekkül etmeli, o yüzden bana göre olmalı, benim için ve benim tarafımdan yapılmalıdır. Hiçbir milletinki ile örtüşmemeli veya onun tekrarı olmamalıdır. Bu hem sosyal realitenin hem de milli orijinallik gerçeğinin bir gereğidir. Bundan tabii ne olabilir.

Milli karakterdeki felsefesi ile "Öğretmen Okulu" milli nitelikli öğretmenini yetiştirmeli, bu felsefeyi toplumun genç nesli üzerinde pratiğe dönüştürmelidir. Bu felsefe ile bugünün gençliğinin şahsında veya donanımı geleceğe yürünmektedir.

Türk öğretmen okulları öğretmen yetiştirme felsefesinde millilik karakteri içinde gizli bir inanç vardır. O da "Ulvilik" tir. Ulviliğin esası şudur: Türk öğretmeni; varlığın ezeli ve ebedi bir hakimi, bu kozmik emanetin bir sahibinin olduğunu nihai yargının onun tarafından yapılacağını bilir ve inanır. Kozmik emanet insana verilmiştir. Küre üzerinde en değerli varlık ve evrenin sahibinin vekili insandır. O yüzden yaratıcının rızasına giden yol insana hizmet ve hürmetten geçer. Türk öğretmeni bütün diğer inançları ve felsefesini bun anlayış içine yerleştirir. Çünkü bir tür öğretmeni milli, pedagojik ve dünyevi hedefler tatmin etmez. O emeğinin, ceht ve gayretlerinin ilahi ve uhrevi dünyaya ulaşmasını ister. O böyle mutlu olur. Bu mutluluk ve umut onun aynı zamanda bitmek tükenmek bilmeyen motivasyon kaynağıdır. Zaten millilik içinde ulviliği de barındırırsa evrensellikle birleşmiş, bütünleşmiş olur.

e-İLMİLİK

Türk öğretmen felsefesinin son önemli özelliği "ilmilik" olmalıdır. Türk öğretmeni ilim zihniyetinin bütün gerçekleri yerine getirilerek yetiştirilmeli ve dünyanın öğretmen yetiştirmede en ileri düzeyde bulunan ülkeleri öğretmenlerini nasıl yetiştiriyorlarsa öyle yetiştirilmelidir.

Türk öğretmen okulları; eğitim durumları ve öğrenme ortamlarındaki teori ve pratik uygulamalarda, değerlendirme şekillerinde pedagoji, didaktik ve ilgili bilim dallarının veri, bulgu ve ilklerinden en yüksek oranda yararlanmalıdır.

I-Neyin öğretileceği (ders muhtevası)

II-Nasıl öğretileceği (öğretim metodları)

III-Hangi araç-gereçlerin kullanılacağı (öğretim teknolojisi)

IV-Ölçme ve değerlendirme teknikleri

V-Program geliştirme uygulamaları vb. hususlarda evrensel bilim ilkeleri, en son bilimsel araştırma sonuçları dikkate alınarak öğretmen yetiştirilmelidir. Öğretmen yetiştirmenin bundan önceki maddelerdeki ilkeleri milli ve rasyoneldir. Bu madde ise evrenseldir. Bu madde gereği Türk öğretmeni en ileri bilimsel ve teknik

şart ve imkanlar sağlanarak yetiştirilecektir. Bu madde bazında dünyanın diğer ülke öğretmenlerinin yetiştirme tarzları ile iştirak halinde bulunmaktadır Öğretmen yetiştirmede ortak madde ilmilik maddesidir.

SONUÇ

Bir devlet yüzyılların getirdiği felsefi mesajını milletine "Öğretmen Okulları" yoluyla ve onun ürünü olan öğretmen aracılığıyla ulaştırır. Bu felsefe o milletinin tarihinin derinliklerinden izler taşırken yüzyıllar sonraki geleceğine de ışık tutar, onun bu gelecek noktasına donanım ile yetiştirilmesine mimarlık eder.

Öğretim okulları felsefesi asla deneme metaı olmaz. O bir kere hazırlanır ve kendini asırlara yayarak yeniler. Yenilenen kısımları çağdaş ve teknik gelişmelere ayak uydurmak zorunda olduğu metodoloji, öğrenme ortamları ve değerlendirme şekillerinde olabilir.

Bir ordunun en üst karar organı komuta kademesi ne ise bir milletin öğretmen okulu o'dur. Öğretmen okulu karar verir, kararı öğretmen milletine ulaştırır. Toplum bu istikamette şekillenir ve ideale yürür.

KAYNAKÇA

AKYÜZ, Y. (2006). Türk Eğitim Tarihi.Pegem yayınları, Ank..

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri. C.I, TTK Basımevi, Ank.,1961.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri. C.II, TTK Basımevi, Ank.,1952.

AYTAÇ, K. (1998). Avrupa Eğitim Tarihi. Marmara Üniv. İlahiyat Fak.Vakfı yayınları, İst..

BAŞARAN, İ., (1996).Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası, Ank.

BUTTS, R.F. (1966). Teacher Education, A. Foeol Point. İçinde; Hanson J.W.ve Brembeck, C.S. Education and the Development of Nations, Halt, Reinehart and Winston, İnc., New York, s.369. İçinde; Duman, Tayip. MEB Yayınları, İst.1991

DON A.. ROBERT M.B.(1969) Education in DevelopingAreas, David McRay Company, İnc. Newyork, 1969, s.124İçinde; Duman, Tayip. Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme, MEB Yayınları. İst.,1991. s.2.

DUMAN, T. (1991). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme, MEB Yayınları, İst.

ERGÜN, M.(1982). Atatürk Devri Türk Eğitimi, A.Ü. Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ank.

GÖKALP, Z. (1990). Türkçülüğün Esasları, MEB. Yayınları, 2116., İst.

KARAL, E. Z. (1981). Atatürk'ten Düşünceler, MEB Basımevi, İst.

KAVCAR, C.(1982) "Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli, Yüksek Öğretmen Okulu", Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 1982, C.15,S.1s.197-214.

KOÇER, H.A. (1987). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu, Uzman Yayınları, Ank.

KÖYMEN, M.A.(1975). "Alparslan Zamanı Selçuklu Kültür Müesseseleri 1- Üniversiteler" Selçuklu Araştırmaları Dergisi. S.IV, Ank.,1975. s.75-125.

NİRUN N.(1981). Sistematik Sosyoloji Açısından Ziya Gökalp, Kültür Bakanlığı Yayınları. İst.

RUSSEL, B.(1972). Batı Felsefe Tarihi. Çev. M.Sencer, Bilgi Yayınevi, Ank.1972.

SÖNMEZ, S.(1999) Genç Öğretmen. Atatürk Üniversitesi.K.K. Eğitim Fakültesi Yayınları 115. Erzurum.

SÖNMEZ, S.(2003). "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Kısa Tarihçesi ve Yeniden Yapılanma", A.Ü. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Erzurum-2003,S.7,s.280-290.

SÖNMEZ, S.(2002). "Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Eğitim Felsefesi, Amacı ve Politikası", A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Erzurum-2002, Yıl:9, S.19, s.305-330.

UZUNÇARŞILI, İ. H.(1984) Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı. TTK Yayınları. Ank.

VARIŞ, F.(1973) Cumhuriyetin 50.Yılında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Birkaç Sorun. 50.Yıl Armağanı. Ank.Üniv.Eğitim Bilimleri Fak.Yayınları, 36. Yıl 1973. s.56 vd.

WEBER, A.(1938) Felsefe Tarihi. Çeviri.H.V.Eralp, Devlet Basımevi. İst.

Türk Edebiyatında Kadın Öğretmen Tiplemeleri*

Engin Yılmaz**

"*Kadınları eğitmeyen bir devlet sadece sağ kolunu kullanan bir insana benzer*"

Plâton.

ÖZET

Oldukça genç sayılabilecek yaşlarda, kadın öğretmenlerin İstanbul'dan, İstanbul'daki yaşamlarından feragat edip, Anadolu'nun çeşitli şehir, kasaba ve köylerinde öğretmen olarak görev yapmalarına, birçok zorluğa göğüs germelerine Türk Edebiyatında, özellikle hikâye ve romanlarda genişçe yer verilmiştir. İşte romanlarda ana karakter olarak kadın öğretmenlerin betimlenmesiyle; kadının yeni sosyal rolünün pekiştirilmesi; kadının etkinliğinden yararlanılarak yeni toplumun çağdaş bir yapıda şekillendirilmesi; Anadolu'da kadın eliyle kalkınma hamlesine ivme kazandırılmak istenmesi; kadın tiplemeleri ile toplumda yer edinmiş her türlü hurafe, batıl inanç ve taassuba karşı çıkılması, toplumun aydınlatılmak istenmesi amaçlanmıştır. Bu makalede; ilk yayınlanma/tefrika edilme tarihleri de dikkate alınarak dört roman (Hüseyin Rahmi Gürpınar, *Mürebbiye* (1897); Reşat Nuri Güntekin, *Çalıkuşu* (1922); *Acımak* (1928) ve Halide Edip Adıvar, *Tatarcık* (1938-1939) esas alınmış, bu romanlardaki kadın öğretmen tiplemeleri öğretmenlik mesleğinin tarihi, psikolojik, eğitsel, sosyal ve felsefi temelleri de dikkate alınarak, karşılaştırmalı olarak incelenmiş, özellikle adı geçen romanlarda geçen tiplemelerin "Öğretmen Mesleki Kişilikleri" tartışılarak; günümüzde bu alanda yapılan ve yapılması tasarlanan çalışmalara ışık tutabileceği irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Roman, Kadın Öğretmen, Mesleki Yeterlik

ABSTRACT

In Turkish literature, especially in stories and novels, it has been a recurrent theme that female teachers at an early age leave İstanbul and their lives there, teach in various cities, towns, and villages of Anadolu, and struggle to overcome difficulties. The aim of using female teachers as main characters in novels is to reinforce the new social role of women, to form the new society in a civilized way by the help of the efficiency of women, to speed up the movement towards better welfare by women in Anadolu, to resist any kind of superstitious and dogmatic believes by female characters, and to enlighten the society. This article examines female teacher characters in four novels selected according to their publication dates (Hüseyin Rahmi Gürpınar, Mürebbiye (1897); Reşat Nuri Güntekin, Çalıkuşu (1922); Acımak (1928) ve Halide Edip Adıvar, Tatarcık (1938-1939). Female teacher characters were analysed contrastively in terms of the historical, psychological, educational, and philosophical principals of the teaching profession, also of their professional roles as teachers. This study may shed light to the similar studies on this subject area.

Key words: Novel , Female teachers, Professional Efficacy

---

* Bu yazı, 26 Kasım 2007, Hendek Rasimpaşa Kültür Merkezi'nde gerçekleştirilen "21. Yüzyılda Öğretmenlik Vizyonu" konulu panelde sunulan aynı adlı bildirinin makale haline dönüştürülmüş şeklidir.

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

Cumhuriyetin kurulmasından sonra toplumsal alanda yapılan yeniliklerin Anadolu'daki geniş halk kitleleri tarafından benimsenmesi, toplumsal değişimlerin yaygınlaşması, derinlik kazanıp kökleşmesi, kısacası halka mal edilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu noktada, erkek olsun, kadın olsun öğretmenler tarihi bir misyon yüklenmişlerdir. Bu hızlı dönüşüm/değişim sürecinde çok önemli sosyal haklar kazanan kadınlar, toplumda kendilerine arka sıralarda değil, öğretmen sıfatıyla en ön sıralarda yer bulmuşlardır.

Kadın öğretmenler, toplumun dönüşümünde önemli bir rol üstlenmişler, başta bilgisizlik olmak üzere her türlü taassuba, batıl inanca karşı öz veri ile mücadele etmişlerdir. Oldukça genç sayılabilecek yaşlarda, kadın öğretmenlerin İstanbul'dan, İstanbul'daki yaşamlarından feragat edip, Anadolu'nun çeşitli şehir, kasaba ve köylerinde öğretmen olarak görev yapmalarına, birçok zorluğa göğüs germelerine Türk Edebiyatında, özellikle hikâye ve romanlarda genişçe yer verilmiştir. Medeni toplumlarda, toplumda kadının konumu (kadın hakları, kadının temsil ağırlığı) önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. İşte romanlarda ana karakter olarak kadın öğretmenlerin betimlenmesiyle; kadının yeni sosyal rolünün pekiştirilmesi; kadının etkinliğinden yararlanılarak yeni toplumun çağdaş bir yapıda şekillendirilmesi; Anadolu'da kadın eliyle kalkınma hamlesine ivme kazandırılmak istenmesi; kadın tiplemeleri ile toplumda yer edinmiş her türlü hurafe, batıl inanç ve taassuba karşı çıkılması, toplumun aydınlatılmak istenmesi amaçlanmıştır.

Bu makalede; ilk yayınlanma/tefrika edilme tarihleri de dikkate alınarak dört roman esas alınmış, bu romanlardaki kadın öğretmen tiplemeleri öğretmenlik mesleğinin tarihi, psikolojik, eğitsel, sosyal ve felsefi temelleri de dikkate alınarak, karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İncelemeye esas olarak Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın, *Mürebbiye* (1897); Reşat Nuri Güntekin'in *Çalıkuşu* (1922); *Acımak* (1928) ve Halide Edip Adıvar'ın *Tatarcık* (1938-1939) adlı romanları seçilmiştir. *Mürebbiye*'deki "Anjel", *Çalıkuşu*'ndaki "Feride", *Acımak*'taki "Zehra" ve *Tatarcık*'taki "Lâle" tiplemeleri "Öğretmen olmak için öğrenim gördükleri okullar; mesleki öz geçmiş ve deneyimleri; öğretmenlik nitelikleri ve yeterlilikleri; eğitim-öğretim faaliyetlerindeki tutum ve davranışları; öğrencilerle, öğretmenlerle, idarecilerle ve velilerle kurdukları iletişimleri vb." bakımından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş, adı geçen romanlarda geçen tiplemelerin "Öğretmen Mesleki Kişilikleri" tartışılarak; günümüzde bu alanda yapılan ve yapılması tasarlanan çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Karşılaştırmalı incelemeye esas teşkil etmesi bakımından, adı geçen romanların ortak temaları olan "eğitim-öğretim" çerçevesinde ve yazılış amaçları bakımından değerlendirilmesinin düşünülmektedir.

i) Hüseyin Rahmi Gürpınar, *Mürebbiye*: *Mürebbiye,* Hüseyin Rahmi'nin "natüralist" bir anlayışla yazdığı, ilk olarak 1898 yılında *İkdam* gazetesinde tefrika edilmeye başlanan romanıdır. *Mürebbiye*, batılılaşmanın yanlış anlaşılmasının toplum yapısında doğurduğu olumsuz sonuçların eleştirel bir yaklaşımla gösterilmesi bakımından önemli bir eserdir. Bu yönüyle, Hüseyin Rahmi "Fransız natüralizmi"nden ayrılmaktadır (Akyüz, 1982:142). Çünkü; natüralist anlayışta "sosyal eleştiri" söz

konusu değildir. Oysa, Hüseyin Rahmi, diğer romanlarında olduğu gibi *Mürebbiye*'de de; "toplumsal yozlaşma"yı ironik bir tarzda ve yarattığı gülünç, anormal tiplemeler aracılığı ile yoğun bir şekilde eleştirmektedir.

Bilindiği gibi, 19. yüzyıl Osmanlı'sında dönemin paşaları, iyi gelir sahibi aileleri çocuklarına batılı tarzda modern bir eğitim verebilmek için (özellikle yabancı dil eğitimi, güzel sanatlar eğitimi -batılı müzik aletlerini çalabilmek için-) evlerine; genellikle yatılı olmak kaydıyla yabancı uyruklu "mürebbiye"ler almaktaydılar. Ancak, bu uygulama zamanla yozlaşarak, bir nevi "moda" akımına dönüşmüş ve "sosyal statü"nün bir göstergesi hâline gelmiştir. Yazarının eleştirel bakışı dolayısıyla âdeta bir "sosyal roman" hüviyeti kazanan *Mürebbiye*'de; kurumsal yapısı bozulan "mürebbiyelik"in çok köklü aileleri bile temelden sarstığı, yozlaştırdığı, hatta çökerttiği açıkça anlatılmaktadır.

Hüseyin Rahmi, yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermemek için; romanının baş tarafına bir ön söz yazmayı gerekli görmüştür[*].

ii) Reşat Nuri Güntekin, *Çalıkuşu*: Reşat Nuri, yazı hayatına I. Dünya savaşı yıllarında küçük hikâyeler ve piyesler yazarak başlamış ve ilk olarak 1922 yılında *Vakit* gazetesinde tefrika etmeye başladığı *Çalıkuşu* adlı romanının yayınlanması ile de geniş bir şöhrete ulaşmıştır[*]. Reşat Nuri, gerek edebiyat öğretmenliği sırasında, gerek Milli Eğitim Bakanlığı müfettişliği sırasında; gezip dolaşma imkânını bulduğu Anadolu'nun yerli hayatını ve kişilerini büyük bir başarıyla yansıtmıştır (Akyüz, 1982:188). Yazar, bu gezilerle ilgili izlenimlerinin bir kısmını 1936'da *Anadolu Notları* I-II adıyla yayınlamıştır.

Çalıkuşu'ndaki olaylar, ağırlıklı olarak Anadolu'da geçer ve arka planda da Osmanlı'nın son yılları anlatılır. Eser, ana kahraman konumundaki Feride'nin tuttuğu günlük şeklinde kaleme alınmıştır. Asıl teması bir "aşk çıkmazı" olan romandaki olaylar, Batı Anadolu'nun değişik şehir, kasaba ve köylerinde geçmektedir. Romanın dikkat çeken en önemli özelliği, İstanbul'da bir Fransız okulunda (Dam De Sion) yetişmiş olan bir genç kızın, bir romanda, ilk defa, üstelik Anadolu'nun kasaba ve köylerinde öğretmen olarak yer alması, kendisini öğrencilerine adaması, bu uğurda çeşitli zorluklara göğüs germesidir (Akyüz, 1982:188). *Çalıkuşu*, TRT tarafından dizi haline getirilmiş ve geniş halk kitleleri tarafından sevilerek seyredilmiştir.

---

[*] **ÖNSÖZ:** "Mürebbiyelere kadınlıkları yüzünden saygı göstermeye, çocukların terbiyecileri olmaları yüzünden de şükran borçluyuz. Fakat adını verdiğimiz bu hikâyemizdeki mürebbiye Matmazel Anjel, yalnız isimce mürebbiye, onun için ne saygı, ne de şükrana değer olmayan bir sefiledir. Paris'te hovarda kucağından başka bir terbiye mektebi, "Histoires grivoises" denilen açık seçik eserlerden başka tahsil görmemiş iken, İstanbul'da her nasılsa namuslu bir ailenin dalgınlığından faydalanarak oraya kendini mürebbiyeliğe kabul ettirmiştir…Temiz bir çiçeklikte bir baldıran yetişmesinin havayı bozamayacağı gibi, bunun vücudundan da iffet sahibi öteki muhterem muallim kadınlara bir leke düşmez zannederim" (Hüseyin Rahmi, 1 Aralık 1897).

[*] Reşat Nuri Güntekin, *Çalıkuşu* adlı romanını önce *İstanbul Kızı* adıyla dört perdelik bir oyun olarak yazmış, daha sonra Vakit gazetesinde tefrika etmeye başlamıştır.

iii) Reşat Nuri Güntekin, *Acımak*: Reşat Nuri, *Acımak*'ta, görevine bağlılığı ile tanınmış bir "başöğretmen" olan Zehra Hanım'ın trajik serüvenini, "günlük" tarzında -ikinci bölümden itibaren- ele almıştır. Temizlik, fedakârlık, titizlik kendisinde âdeta bir hastalık haline gelmiş olan Zehra, insanlığın en değerli yeteneği olan "acımak"tan yoksundur. Duygusal ve asil ruhlu bir kadın olan Zehra, güzel, doğru, temiz şeyleri çılgınca sever. Ama zaafa, düşkünlüğe ve çirkinliğe karşı asla tahammül edemez. Zehra, hangi şartlarda olursa olsun yapılan bir yanlışlık, hata için asla mazeret kabul etmez, hiç bir gerekçe tanımaz.

Babasından kalan günlüğü baştan sona okuyan Zehra, aslında babasının ne kadar iyi bir insan olduğunu öğrenir ve "titreye titreye yerinden kalkarak babasının cenazesinin yattığı odaya" gider (*Acımak*, ss. 145). "Kendini zaptedemez" ve "Baba…Benim zavallı babam…Affet beni…" diye feryat eder (*Acımak*, ss. 145). Zehra, en önemli zaafı olan "acıma duygusundan yoksunluk"u, babası Mürşit Efendi'den kalan "günlük" şeklindeki hatıra defterini okuduktan sonra yener ve bir kaç gün sonra Anadolu'daki mektebine bu zaafını yenmiş, acımayı öğrenmiş birisi olarak geri döner (*Acımak*, ss. 145).

iv) Halide Edip Adıvar, *Tatarcık*: Halide Edip, karakter yaratmakta son derece usta bir romancıdır. Karakterlerini daha çok kadınlar arasından seçen yazar, yarattığı karakterlerinin bütün psikolojik inceliklerini yansıtmakta başarılıdır. Halide Edip'in romanları hem psikolojik bakımdan, hem de sosyal bakımdan güçlüdür. Halide Edip, *Tatarcık* adlı romanını ilk defa *Yedigün*'de tefrika etmeye başlamıştır (1938-1939). Yazar, *Tatarcık*'ta büyük şehrin (İstanbul) fakir bir çevresi olan Poyrazköy'e, dolayısıyla köy hayatına yönelmiştir. Romanda kişi ve çevre tasvirleri gerçekçi olmakla birlikte, tabiat tasvirlerinin öznel olduğu söylenebilir (Akyüz, 1982:180-181).

Tespitler ve Değerlendirmeler

i) Osmanlı tarihinde "Yenileşme Devri" olarak bilinen 1773'ten 1839'a kadarki süreçte devleti yönetenler, batılı ülkeler karşısında alınan yenilgiler sonucunda eğitim sahasında da bazı yenilikler yapma ihtiyacı hissetmişler ve bu çerçevede; modern anlamda askeri okullar açılmış, batılı ülkelerden bilhassa Fransa'dan özel eğiticiler getirilmiş, öğrenciler de batı ülkelerine, bilhassa Fransa'ya gönderilmiştir. 16 Mart 1848'de Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere üç yıl süreli "Darü'l-Muallimin-i Rüşdi" adını taşıyan bir okul kurulmuştur. Bu tarih, öğretmen okullarının ilk kuruluş tarihi olarak kabul edilmektedir. 1857'de "Maarif-i Umumiye Nezareti" (Genel Eğitim Bakanlığı) kurulmuştur. 1869'da Darü'l-Muallimat (Kız Öğretmen Okulu) açılmıştır. İlk üniversite (Darü'l-Fünun) 1870'de hizmete açılmıştır. 1876'da "Kanun-i Esasi" kabul edilmiştir. Kanun-i Esasi'nin kabul edilmesi ile birlikte, ilk defa, her vatandaşın genel ve özel eğitim izni/hakkı olduğu, mevcut okulların devletin gözetiminde olduğu ilkesi benimsenmiştir. Kanunla güvence altına alınan bu "özel eğitim" hakkı geliri yüksek düzeyde olan ailelerde özel "mürebbiye tutma" modasını başlatmıştır. Romanın kaleme alındığı dönem, Tanzimat'ın çoktan ilan edildiği, batılılaşmanın siyasal ve sosyal bir politika haline geldiği yıllardır. *Mürebbiye*, böyle bir dönemin özeti gibidir. Kanunla güvence altına alınan

"özel eğitim" hakkı çocukların, öğretmenlik eğitimi almamış, niteliksiz yabancı mürebbiyelerin elinde yetişmesine neden olmuş, milli bir eğitim politikası geliştirilemediği için amaç ve ilkeler belirlenememiş, yeni neslin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim sistemi kurulamamıştır. Bu da, istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasında neden olmuştur.

ii) Başarılı bir eğitimden söz edebilmek için; eğitim-öğretim amaçları doğrultusunda, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilecek planlamaların/programlamaların bilinçli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Başarılı bir eğitim için, eğitim-öğretim yapılan ortamların fiziksel şartlarının, teknolojik donanımlarının uygun olması gerekmektedir. Başarılı bir eğitim için, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitim teşkilatları arasındaki eş güdümü iyi sağlayacak, mevcut sorunları akılcı bir şekilde çözüme kavuşturacak yöneticilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Başarılı bir eğitim için, en önemli görev ve sorumluluk ise, eğitim-öğretim faaliyetleri içinde doğrudan bir rol üstlenen ve iki temel unsurdan birisi olan "öğretmenler"e düşmektedir. Öğretmenler, hedef kitleleri konumundaki öğrencilerine, bilişsel yeterlik, duyuşsal özellik ve davranışsal beceriler kazandırabilmek için gerekli olan öğretmenlik yeterliliklerine, mesleki, kültürel ve entelektüel donanımlara sahip olmalıdır. İyi bir eğitimcide bulunması gereken nitelikler bakımından, dört romandaki kadın öğretmen tiplemeleri karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

iii) "Mesleki Öz geçmişleri" bakımından dört romandaki kadın öğretmen tiplemeleri karşılaştırıldığında; sadece *Acımak*'taki Zehra Hanım'ın öğretmen yetiştiren bir kurumdan (Darü'l-Muallimat) mezun olduğu görülmektedir. *Çalıkuşu*'ndaki Feride, yabancı dilde eğitim veren bir Fransız Okulu'ndan (Dam de Sion) mezun olmuştur. *Tatarcık*'taki Lâle Kandilli Kız Lisesi'ni ve Arnavutköy Kız Koleji'ni bitirmiştir. Mürebbiye'deki Matmazel Anjel ise, öğretmenlikle uzaktan yakından ilgisi olmayan, yalnız "isimce mürebbiye" olan ve Paris'te 'Histoires grivoises' denilen açık seçik eserlerden başka tahsil görmemiş" bir tiptir.

	MÜREBBİYE	*ÇALIKUŞU*	*ACIMAK*	*TATARCIK*
Ana Karakter	**Anjel**	**Feride**	**Zehra**	**Lâle**
Yaş	"Mürebbiye Anjel. güzellik baharının, kadınlık letafetinin tam olgunluk çağında, yani yirmi yaşındadır" (*Mürebbiye*, s. 63).	Ø	"Şimdi yirmi dokuz, otuz yaşlarında vardır" (*Acımak*, s. 9).	"Babası öldüğü zaman Tatarcık on üç yaşındaydı, şimdi yirmi yaşındadır" (*Tatarcık*, s. 15).
Unvan/ lakap	Matmazel	P Çalıkuşu P İpekböceği P Gülbeşeker	Başmuallim: "Merkezde Zehra isminde bir başmuallim varmış" (*Acımak*, s. 7).	Tatarcık "Kızlarının adı Lale idi. Köyde herkes onu Tatarcık diye tanırdı" (*Tatarcık*, s. 11 ve 21).
MESLEKİ ÖZ GEÇMİŞ				
Mezun Olduğu Okul(lar):	"Histoires grivoises" denilen açık seçik eserlerden başka tahsil görmemiş iken, İstanbul'da her nasılsa namuslu bir ailenin dalgınlığından faydalanarak oraya kendini mürebbiyeliğe kabul ettirmiştir" (ÖNSÖZ'den).	Dam De Sion Mektebi	Marabet Mektebi Darü'l-Muallimat	P "Tatarcık, on sekiz yaşında Kandilli Kız Lisesi'ni hem de birincilikle bitirince..."(*Tatarcık*, s. 26). P "Yaz bitince kız köyden kayboldu. Arnavutköy Kız Koleji'ne gittiği duyuldu" (*Tatarcık*, s. 26).
Öğretmenlik Deneyimi	"Az bir zaman sonra da mürebbiyelik işi ile Dehri Efendi ailesine gönderilir" (*Mürebbiye*, s. 43-44 ve 48).	P B...vilayetinin Merkez Rüştiyesinde açık bulunan bir Coğrafya ve Resim muallimliği (s. 130). P *Zeyniler Mektebi* muallimliğine talip olduğuma dair bir kağıt imzalattılar" (*Çalıkuşu*, s. 153) P "Bu sabah B...Darülmuallimatında Fransızca hocalığı" (*Çalıkuşu*, s. 232) P *Ç...Rüştiyesi* (*Çalıkuşu*, s. 262). P*Mürebbiyelik* (Reşit Bey) "Hanım kızım, kızlarıma ders verirsiniz. Beraber oturur, kalkarsınız. Size güzel bir oda veririz olmaz mı? " (s. 305). P*Kuşadası Mektebi* (*Çalıkuşu*, s. 314)	"Beş seneye yakın zamandır tanırım... Bundan dört sene evvel küçük bir kız, minimini bir darülmuallimat mezunu olarak buraya gelmiş...Daha yirmi beş yaşına gelmeden mektebine başmuallim yapmışlar, eline kocaman bir kız mektebini teslim etmişler" (s. 9).	"Tatarcık on altısına gelmeden yalıların bazılarında gençlere İngilizce dersi vermeye başladı" (*Tatarcık*, s. 24); "Herhalde o yıl sonunda İngilizce Öğretmenliği sınavına girdi, kazandı ve Kandilli Kız Lisesi'ne İngilizce Öğretmenliği'ne atandı" (*Tatarcık*, s. 26); "Tatarcık, Süleyman Bey'in kızlarına İngilizce ders verdiği sıralarda..." (*Tatarcık*, s. 26).

ÖĞRETMEN MESLEKİ KİŞİLİKLERİ				
Olumlu Yönleri	Ø	P *İdealist* P *Fedakâ* P *Çalışkan/gayretli* P *Kendini mesleğine ve öğrencilerine adamış* P *Sorumluluk sahibi* P *Çağdaş değerlere sahip* P *Kararlı* P *Yenilikçi* P *Heyecanlı* P *İyiliksever*	P *İdealist* P *Fedakâr* P *Çalışkan*/gayretli P *Kendini mesleğine ve öğrencilerine adamış* P *Sorumluluk sahibi* P *Çağdaş değerlere sahip* P *Dürüst ve İlkeli* P *Azimli* P *Titiz* P *İkna yeteneği güçlü* P *Cesur*	P *İdealist* P *Hassas/Kırılgan* P *Yardımsever* P *Kendini insanlara/öğrencilerine adamış* P *Çocuklara düşkün* P *Meslek onuruna sahip*: "Ben kimsenin özel sekreteri olamam, Bay Balta… Ben öğretmenim" (*Tatarak*, s. 184).
Olumsuz Yönleri	P *Yalancı* P *Riyakâr* P *Kurnaz/Fırsatçı* P *Menfaatçi/Açgözlü* P *Gösteriş Meraklısı*	"Pek fena bir kız değilim, küçükleri, ehemmiyetsizleri çok seviyorum. Fakat servetleri, yahut yapmacık kibarlıklarıyla övünenlere karşı daima *zalimim*" (*Çalıkuşu*, s. 273).	P *Acımak duygusundan yoksun* P *Sinirli* P *Soğuk tabiatlı* P Çekingen	

EĞİTİM-ÖĞRETİM FAALİYETLERİ				
Görev Yaptığı Yer	İstanbul'da Dehri Efendi'nin * Köyündeki *yalısı*	İstanbul Dışı (Batı Anadolu'nun değişik şehir, kasaba ve köyleri…)	İstanbul Dışı (Anadolu'da bir vilayetin merkezi)	İstanbul'da Poyraz Köyü'nde
Görev Yaptığı Eğitim-Öğretim Ortamları	Genellikle yalının *bahçesindeki kameriye* Ara sıra da *Dehri Efendi'nin kütüphanesi*	(Zeyniler Köyü'nde) Eski bir ahır olan dershane	Görev yaptığı mektebi adeta çiçek bahçesine çevirir: "Zehra…binanın sağ tarafında büyük bir kestane ağacının altına armut biçiminde bir havuz yaptırmış, kenarını çiçek saksılarıyla süslemişti" (*Acımak*, s. 17).	"Tatarcık on altısına gelmeden yalıların bazılarında gençlere İngilizce dersi vermeye başladı" (*Tatarcık*, s. 24).
Sosyal İlişkileri	Öğretmen-Öğrenci İlişkileri: Ø Öğretmen-Öğrenci Velisi İlişkileri: Ø	**Öğretmen-Öğrenci İlişkileri:** Öğrencileri tarafından sevilir. **Öğretmen-Öğretmen İlişkileri:** "Arkadaşlarıma gelince, doğrusu onlara da fena insanlar diyemem. Bana karşı soğuk duranlar, odanın bir köşesinde yan yan bakarak benim için herhalde iyi olmayan şeyler fısıldaşanlar yok değil" (*Çalıkuşu*, s. 352). **Öğretmen-İdareci İlişkileri:** (Müdür Efendi) "*Müdür Efendi* benden çok memnun" (*Çalıkuşu*, s. 241); (Müdire Hanım): "Feride Hanım, kızım, ciddiyet ve hayretinizden memnunum" (*Çalıkuşu*, s. 284) **Öğretmen-Halk (Veli) İlişkileri:** "Komşularım, beni birdenbire sevdiler" (*Çalıkuşu*, s. 267).	**Öğretmen-Öğrenci İlişkileri:** Zehra, öğrencileri ile son derece yakından ilgilenir: "Sabahları olduğu gibi akşamları azat vaktinde de kapının yanında durur, çocukların kıyafetlerini muayene ederdi. Kiminin saçını düzeltir, kiminin kuşağını bağlar, kiminin kirlenmiş yüzünü, mürekkeplenmiş parmaklarını yıkamağa gönderirdi. Hatta ayak üzeri sökük elbise, kopuk düğme diktiği de olurdu…Fotinini bağladığı küçük kızla bir arkadaş gibi konuşuyor, gülüyordu" (*Acımak*, s. 15). **Öğretmen-İdareci İlişkileri:** "Maarif müdürü ile başmuallim birbirlerini hürmetle severlerdi" (*Acımak*, s. 24); "Çok tatlı ve samimi konuştuğumuz, bir *baba-kız gibi* dertleştiğimiz saatler de vardır" (*Acımak*, s. 26). **Öğretmen-Halk (Veli) İlişkileri:** "Bugün ekserisi bir kocaman ev hanımları olan eski talebesi üzerinde hala eski nüfuzunu muhafaza eder…Onu bir abla, bir ana gibi dinlerle, bütün müşkülleri ona hallettirirler" (*Acımak*, s. 9).	**Öğretmen-Öğrenci İlişkileri:** "Lale, yaz kış arkasında aynı dümdüz tayyör kostümüyle dolaşır. İş bu kadarla kalsa, 'Zavallı hoca parçası, nereden bulsun da yapsın' der geçerlerdi. Fakat Tatarcık onların kılığına öyle bir yukarıdan bakar, davranışlarına ve konuşmalarına karşı öyle bir ilgisiz ve zaman zaman hafif bir alay gösterirdi ki, ister istemez gençlerin sinirlerine dokunurdu… Çoğu kendinden yaşlı olan öğrencisi…" (*Tatarcık*, s. 25); "Helen, bana yeni bir ders teklifi var…İngilizce dersi. Bu öğrencim… korunun sahibi Albay Nihat" (*Tatarcık*, s. 64) **Öğretmen-Halk (Veli) İlişkileri:** "Niçin okula, üniversiteye gittim zannediyorsun?..Sizin gibi köhne kafaların içini gençleştirmek, sizi medenileştirmek için" (*Tatarcık*, s. 29); "Tatarcık'ı pek kimse sevmemekle beraber, gençler ona çok ilgi gösteriyor. Ya onu taklide kalkarlarsa…" (*Tatarcık*, s. 36); "Tatarcık, koru halkıyla ilişki kurmamıştı. Kadınlarıyle yalnız vapurda görüşür. Salim'le Haşim'e de bir defa Zehra'nın bahçesinde tanıtılmıştı. O günden beri rastladıkları zaman bazen selamlaşır, bazen selamlaşmazlardı" (*Tatarcık*, s. 56); "Ev ev dolaştı, entari, pantolon yamadı, saç taradı, çocuk yıkadı" (*Tatarcık*, s. 166).

• "Öğretmenlik deneyimleri" bakımından dört romandaki kadın öğretmen tiplemeleri karşılaştırıldığında; en deneyimli ve başarılı öğretmen olarak Acımak'taki Zehra Hanım görülmektedir. Zehra Hanım, "Daha yirmi beş yaşına gelmeden mektebine başmuallim" olmuştur (Acımak, ss. 9). Zehra Hanım, meslek hayatında o kadar başarılıdır ki, "Halk mektebin asıl adını unutmuştur. "Zehra Abla Mektebi" diye tanınır. Hatta kâtiplerimiz bile şaşırırlar, resmi evrakta "Zehra Abla Mektebi" diye yazarlar" (Acımak, ss. 7-8). Ancak, Zehra Hanım roman boyunca sadece Anadolu'da tek bir okulda, bir "vilayetin merkezi"nde görev yapmaktadır. Romanlarında okul isimlerini çoğu zaman gizli tutmayı tercih eden Reşat Nuri, Acımak'ta da bu geleneğini sürdürür: "Merkezde Zehra isminde bir başmuallim varmış…Hangi mektep olduğunu bir yere kaydettim, ama bir türlü bulamıyorum. Zehra, vilayetin en maruf simasıdır" (Acımak, ss. 7). Bununla birlikte, Feride, Zehra'dan daha fazla şehir ve ortamda öğretmenlik mesleğini yürütür. Feride; "Zeyniler Mektebi"nde; "B…Darülmuallimatı"nda; "Ç. Rüştiyesi"nde; "Reşit Bey'in konağı"nda (mürebbiye olarak); "Kuşadası Mektebi"nde olmak üzere toplam beş farklı şehir, kasaba ve köyde görev yapmıştır. Lâle, "daha on altısına gelmeden yalıların bazılarında gençlere İngilizce dersi vermeye başlamıştır" (Tatarcık, ss. 24). Ayrıca İngilizce Öğretmenliği sınavında başarılı olarak "Kandilli Kız Lisesi'ne İngilizce Öğretmenliği'ne" atanmıştır (Tatarcık, ss. 26). Bir süre sonra Poyrazköy'e dönen Lale, yalılarda özel ders olarak İngilizce vermeyi sürdürmüştür. Matmazel Anjel ise, öğretmenlik eğitimi almadığı gibi ana dili olan Fransızca bilgisi dışında ne bir alan bilgisine, ne de öğretmenlik yeterlilik ve donanımlarına sahiptir. Matmazel Anjel, mürebbiyelik görevini İstanbul'da "Dehri Efendi'nin * Köyündeki yalısında" yapmaktadır. Bu durumda, Feride ve Zehra Hanım'ın İstanbul dışında, Anadolu'da; Anjel'in ise İstanbul'da görev yapması dikkat çekicidir.

• "Öğretmen kişiliği" bakımından dört romandaki kadın öğretmen tiplemelerini karşılaştırdığımızda; şu sonuçlara ulaşabiliriz:

1. *İyi bir eğitimci, iyi bir öğretmen toplumun genel ahlak kurallarına aykırı hareket etmez.* Zehra Hanım da, Feride de, Lâle de son derece onurlu, ahlaklı, olgun tiplerdir. Mesela; Zehra Hanım'ın hayatında "en küçük bir leke, ahlakında en ehemmiyetsiz bir zaaf" (*Acımak*, ss. 11) bile gösterilemez" ". Ancak, bu noktada Anjel, olumsuz bir örnektir. Anjel, ahlaken düşkün, hafif bir kadındır. Anjel'e göre; ahlak bir "maske"den ibarettir. Annesi de kendisi gibi kötü bir kadın olan Anjel, pek çok gönül ilişkisine girmiş ve bir sevgilisinden de çocuğu olmuştur. Çocuğunun olması bile onu değiştirmez ve sevgilisi ile İstanbul'un yolunu tutarlar. İstanbul'a geldiğinde bu defa da sevgilisini aldatır ve sevgilisi tarafından kovulur. Yalnız ve çaresiz kalan Anjel, "Fransa'dan mürebbiyelik için geldiği" yalanını uydurarak iffetli, dürüst bir kız izlenimi uyandırarak Dehri Efendi'yi ikna etmeyi başarır.

2. *İyi bir eğitimci, sarsılmaz bir meslek ahlakına sahip, öğrencileri için iyi bir örnek, doğruları gösteren bir rehberdir. İyi bir eğitimci, mesleğinin gerektirdiği "etik kurallara" özenle uyar, şartlar ne olursa olsun gerekli olan her türlü öz veride bulunur. Zehra Hanım da, Feride de, Lâle de son derece idealist, kendilerini eğitime, öğrencilere*

adamış, sorumluluk sahibi tiplerdir. Feride, İstanbul'da büyüyüp yetişmesine rağmen kendi rızasıyla, Anadolu'ya gitmiştir: "Ben, Arabistan'ı hayal meyal biliyorum. Anadolu herhalde ondan çok daha güzeldir. Oradaki insanlar bize benzemezlermiş. Kendileri fakirmiş, fakat gönülleri öyle zengin, öyle zenginmiş ki…Küçük bir mektebim olacak. Baştan başa çiçeklerle donatacağım. Çocuklarım, bir alay çocuğum olacak. Kendime 'abla' dedirteceğim. Fakir olanlara, elimle, siyah önlükler dikeceğim" (Çalıkuşu, ss. 119); "-Amma yaptın ha! dedi. Gönlünün rızasıyla Anadolu'ya gitmek isteyen muallimeye ilk defa tesadüf ediyorum. Ayol, biz muallimlerimizi İstanbul'dan çıkarıncaya kadar akla karayı seçeriz…Bak, Şahap Efendi, hanım kızı odaya al, Anadolu'da muallimlik istiyor, bir istida müsveddesi yaz, bana getir" (Çalıkuşu, ss. 125); "Bütün bunlarda şaşılacak bir şey yoktur, herkesin bir şeye heves ettiği gibi, ben de hocalığa heves ettim. Gönlümün rızasıyla bu vilayette çalışmak, memleketin çocuklarına hizmet etmek istedim. Hayatımdan memnunum" (Çalıkuşu, ss. 229). Zehra da, kendini öğrencilerine adamış örnek bir öğretmendir: "Kendi insanlığımı kendi haklarımı unuttum. Hayatımı başkalarının saadetlerine vakfettim. Kendimi kendi ihtiyarımla en basit emellerden, zevklerden mahrum ettim. Küçücük bir çocuk olduğum yaştan beri direndim, çırpındım" (Acımak, ss. 30); "Zehra (…) da kendini bütün kuvvetiyle mektebine verdi. Yavaş yavaş varlığını, benliğini unuttu" (Acımak, ss. 43). Lâle, öğretmenlik onurunu her şeyin üstünde tutar: "Ben kimsenin özel sekreteri olamam, Bay Balta…Ben öğretmenim" (Tatarcık, ss. 184). Ancak, Anjel'de sağlam bir meslek ahlakından da söz etmek mümkün değildir. O, yetiştirmesi gereken iki küçük çocuğun (Nezahat Hanım ve Vahip Bey) sorumluluğunu taşımaktan çok uzaktır. Anjel'de -Fransız olması dolayısıyla- yabancı dil bilgisinin dışında, iyi bir eğitimcide bulunması gereken "liderlik" niteliği de yoktur. Yalı hayatının şartlarında Küçük Nezahat'ın ve Vahip Bey'in -görünüşte de olsa- model olarak alabileceği, onun gibi olmak isteyebileceği tek eğitimci Anjel'dir. Yalıda birbirleriyle düşmanca bir rekabet içinde olan üç erkek ve otoriter bir babanın baskısı altında ezilen küçük çocuklar bu ortamdan olumsuz olarak etkilenirler.

3. İyi bir eğitimci öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği olumlu nitelikleri taşır. Feride'de, Zehra'da ve Lâle'de bu bakımdan birçok ortak olumlu özellik vardır: Her üç öğretmen de; "İdealist, çalışkan, azimli, yenilikçi, sorumluluk sahibi, çağdaş değerlere sahip, öz verili, iyilik sever, aydın" tiplerdir. Anjel de ise; öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği olumlu özellikler bir yana, birey ve toplum yaşamı bakımından tehlike arz eden birçok olumsuz özellik mevcuttur. Anjel; "yalancı, riyakar, kurnaz/fırsatçı, menfaatçi/aç gözlü, gösteriş meraklısı" birisi olarak Fransız kültürünün en alt tabakasını temsil eden bir örnektir.

4. İyi bir eğitimci, öğrencileri, meslektaşları, idarecileri ve öğrenci velileri ile sağlıklı bir iletişim kurar. Dört romandaki kadın öğretmen tiplemeleri kurdukları sosyal ilişkileri bakımından karşılaştırıldığında; Zehra da, Feride de gerek öğrencileri ile olan ilişkilerinde, gerek meslektaşları ile olan ilişkilerinde, gerek idareciler ile olan ilişkilerinde, gerekse öğrenci velileri ile olan ilişkilerinde son derece sade, samimi, seviyeli ve başarılıdırlar. Anadolu'da öğretmenlikle birlikte yeni bir hayata başlayan Feride, birden değişir. Eski uçarı Feride, ağırbaşlı, sorumluluk sahibi, idealist genç bir öğretmen hâline gelir: "Kızlarımdan çok, amma pek çok memnunum. Beni o kadar sevdiler ki, teneffüste bile peşimi bırakmıyorlar" (Çalıkuşu, ss. 237); "Nöbet gecelerinde herkes uyuduktan

sonra boş koridorlarda, sessiz, karanlık yatakhanelerde dolaşmak çok hoşlandığım bir şeydi. Burada üstü açılmış bir küçük kızı örterim, ötede yatağında öksüren minimini bir hastanın yatağını düzeltirim, ateşli başına yavaşça elimi koyarım" (Çalıkuşu, ss. 246). Zehra, öğrencileri ile son derece yakından ilgilenir: "…Çocukların kıyafetlerini muayene ederdi. Kiminin saçını düzeltir, kiminin kuşağını bağlar, kiminin kirlenmiş yüzünü, mürekkeplenmiş parmaklarını yıkamağa gönderirdi. Hatta ayak üzeri sökük elbise, kopuk düğme diktiği de olurdu. Maarif müdürüyle mebus, kapıdan girdikleri zaman onu bir dadı gibi yere çömelmiş, minimini bir ana sınıfı çocuğunun fotinini bağlıyor buldular…Fotinini bağladığı küçük kızla bir arkadaş gibi konuşuyor, gülüyordu" " (Acımak, ss. 15). Hatta, Zehra, artık koca koca ev hanımı olan "eski talebesi üzerinde" bile "eski nüfuzunu" korur. Nitekim onu "bir abla, bir ana gibi dinlerler, bütün müşkülleri ona hallettirirler" (Acımak, ss. 9). Lâle, ise babası Osman Kaptan dolayısıyla çevresiyle pek de iyi ilişkiler içinde değildir: "Tatarcık, koru halkıyla ilişki kurmamıştı. Kadınlarıyle yalnız vapurda görüşür. Salim'le Haşim'e de bir defa Zehra'nın bahçesinde tanıtılmıştı. O günden beri rastladıkları zaman bazen selamlaşır, bazen selamlaşmazlardı" (Tatarcık, ss. 56). Hele Lâle'nin Poyrazköylüleri medenileştirme projesi halkla arasını daha da açmıştır: "Niçin okula, üniversiteye gittim zannediyorsun?..Sizin gibi köhne kafaların içini gençleştirmek, sizi medenileştirmek için" (Tatarcık, ss. 29). Lâle'ye gençler ve çocuklar ilgi göstermekte, Lâle de onlardan ilgisini esirgememektedir: "Tatarcık'ı pek kimse sevmemekle beraber, gençler ona çok ilgi gösteriyor. Ya onu taklide kalkarlarsa…" (Tatarcık, ss. 36); "Ev ev dolaştı, entari, pantolon yamadı, saç taradı, çocuk yıkadı" (Tatarcık, ss. 166). Anjel'in başta öğrencileri olan Vahip Bey ve Nezahat Hanım ile olmak üzere, yalının diğer sakinleri ile sağlıklı bir iletişim kurduğunu söylemek söz konusu değildir. Ana dili Fransızca olan Anjel, Türkçeyi iyi konuşamamaktadır. Bozuk bir Türkçe ile konuşan Anjel ile, iki küçük öğrencisi (Vahip Bey ile Nezahat Hanım) arasında ciddi bir iletişim kopukluğu vardır: "A, ben adam yiyecek? Ben değilim canavar…Niçin korkar", "Yok…yok…kırmayacak…ben anahtar verecek", "Şem'i açma açma sonra çok pişman olacak" vb. Bu iletişim kopukluğunu, sadece dil farklılığına indirgemek doğru olmaz. Çünkü, Anjel ile öğrencileri ve yalı sakinleri arasında sosyal ve kültürel bakımdan da büyük bir uçurum söz konusudur. Çocuk eğitiminin küçük yaşlarda başlaması gerektiğinin bilincine varan Dehri Efendi, iyice sınava tabi tutmadan, araştırmadan Anjel'i, üstelik yatılı olarak mürebbiyeliğe kabul eder. Ancak, bu çocuklar bir taraftan daha yeni farkına vardıkları kendi öz kültürleri ile Fransız kültürü arasında (üstelik de Fransız kültürünün de iyi bir temsilcisi sayılamayacak olan birisinden öğrenmeye çalışırken) sıkışıp kalır, psikolojik ve kültürel bir travmayı derinden yaşarlar. Zaten, Anjel'in de çocukları iyi yetiştirmek gibi nitelikli öğretmenlere özgü bir kaygısı da yoktur. Menfaatçi, riyakâr, gösteriş meraklısı olan Anjel'in asıl amacı başkadır: "Anjel'in sevda teorisi, bu işteki maksadı bambaşka idi. Kız, mürebbiyelikten ne kazanabilecek? Ayda dört beş lira. Bu kadarcık parayı kalbinde beslediği emellerin gerçekleşmesi için hiç yeter bulmuyordu. Evlerinde mürebbiyeliğe çağrıldığı aile pek zengindi. O hizmetten alacağı parayı iki katına, üç katına, belki de dört katına çıkarmak için yalnız çocuklara gramer ve lisan okutmak değil, evdeki genç beylere aşkın en ince noktalarından dersler vermek lazım geleceğini, böylece kendine mühim bir irat yolu açabileceğini düşünmüştü…Sonra tutkunlarının arasına kıskançlık

düşürüp bu halden hem hazlanmaya, hem de paraca faydalanmaya karar vermişti" (Mürebbiye, ss. 27-28).

KAYNAKÇA

Adıvar, H. Edip: *Tatarcık*, Özgür Yay., 1. Bas., İstanbul (Basım tarihi verilmemiştir).
Akyüz, Kenan: *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri*, İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1982.
Güntekin, Reşat Nuri: *Çalıkuşu*, 39. Bas., İstanbul: İnkılap Kitabevi, t.y.
Güntekin, Reşat Nuri: *Acımak*, 29. Bas., İstanbul: İnkılap Kitabevi, t.y.
Gürpınar, Hüseyin Rahmi: *Mürebbiye*, 15. Bas., İstanbul: Özgür Yay., 2005

Yahya Kemâl ve Geleneği Yanlış Yerde Arayan İki Edebî Topluluk: Nev-Yunânîler ve Nayîler

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

ÖZET

Geleneğin sosyal hayattaki önemini inkâr edemeyiz. Çoğu zaman, gelenek ve görenek diyerek ifade ettiğimiz ve biraz da hafife aldığımız bu gerçek aslında gelişmenin ve ilerlemenin vazgeçilmez unsurudur. Geleneğin sosyal hayattaki bu önemi hiç şüphesiz sanat için daha çok geçerlidir. Edebiyat tarihimiz, geleneği sürdüremeyen birçok teşebbüsün başarısızlıkları ile doludur. Nev-Yunânîlik ve Nâyîlik bunlardan sadece ikisidir.

Bu yazımızda önce, üzerinde çok fazla durulmayan her iki topluğun ilkeleri, mensupları ve bir araya geliş sebepleri ele alındıktan sonra Yahya Kemâl'in fikirlerinden nasıl etkilendikleri tespit edilmiş, daha sonra Nev-Yunânîler ve Nâyîler hakkında yapılan eleştiriler irdelenerek, başarısız da olsalar edebiyatımıza yapmış oldukları katkılar ortaya koyulmaya çalışılmıştır.
ANAHTAR KELİMELER: Nev-Yunânî, Nâyî, Yahya Kemâl, Gelenek

ABSTRACT

We cannot deny the importance of tradition in our social life. This fact that we mostly interpret as custom and tradition and slightly underrate is actually an indispensable component of development and progress. This kind of importance of tradition in social life is no doubt more valid for art. Our history of Literature is full of failures of many attempts which couldn't continue the tradition. Nev-Yunânîlik and Nâyîlik are only two examples of many.

In our article, firstly after discussing the members and reasons of getting together and underrated principles of each of these two societies, it was highlighted how they were influenced by the ideas of Yahya Kemal and then examining the critics about Nev-Yunânîs and Nâyîs despite their being unsuccessful, their contributions to the literature were aimed to be demonstrated.

Key words: Nev-Yunânî, Nâyî, Yahya Kemâl, Tradition

Giriş

Edebiyat tarihimizde ortaya çıkan yeni edebî toplulukların ortak tavrı, öncekileri reddederek işe başlamak olmuştur. Her yeni gelen, kendi geleneğini kurmak için eskiyi reddederek yola koyulmuştur. Bu da tabii olarak geleneksizliği doğurmuştur. Geleneksizlik ise sosyal gelişmelerin önündeki en büyük engeldir. Gelişme,

eskinin kaldığı yerden devam etmeyi gerektirir, bir başka deyişle; gelişmenin temelinde yatan en büyük gerçek devamlılıktır. Edebiyat tarihimizde Yahya Kemâl'i, yeniliği geleneğin değişmeyen ruhunda arayan ve bu ruhun derinliklerine nüfûz etmeye çalışan bir kişilik olarak tanınmaktayız. Kendisi de zaten Paris'ten döndükten sora Ziya Gökalp'in;

Harâbîsin harâbâtî değilsin
Gözün mâzîdedir âtî değilsin

sözlerine karşılık, yukarıda ifade etmeye çalıştığımız ve kendisinin de henüz daha o yıllarda oluşturmaya çalıştığı hayat felsefesini müjdeleyen şu cevabı vermiştir:

Ne harâbî ne harâbâtîyim
Kökü mâzîde olan âtîyim

Ayrıca, "Edebiyatın yüzde doksan beşi mâzî zemini üzerinde kurulmuştur." dedikten sonra, bir yanlış anlamaya da meydan vermemek için, "Zemînin mâzî olması ile eserlerin mutlaka mâzîyi dirilttiğini farz etmek kadar safvet olamaz." (BEYATLI,1984;311) uyarısına gerek duyar.

Onun bu yönünü ele alacağımız yazımızda elbette gelenek ve yenilik üzerinde uzun uzadıya duracak değiliz, çünkü bu konu ayrı bir araştırmanın konusu olacak kadar geniş ve önemlidir. Yahya Kemâl'e gelinceye kadar, edebiyat tarihimize şöyle bir baktığımızda, Tanzimat Edebiyatının da gelenekten kopma iddiasında ve çabasında olduğunu görmemek mümkün değildir. Şinâsi, Namık Kemâl ve - bazı tereddütleri ile - Ziya Paşa'nın gayesi budur. Yeni şiiri kurma adına, geçmiş ile bütün bağlarını – en azından – düşünce plânında koparan bu kadro ve onlardan sonra gelenler, bir taraftan Batı'yı, yön gösteren bir kutup yıldızı olarak görürken, diğer taraftan da ortadan kaldırmaya çalıştıkları divan şiiri geleneğini içten içe sürdürmeye devam etmişlerdir. Yeniliği geleneğe bağlama konusunda Servet-i Fünûncular daha anlaşılmaz bir tavır sergileyerek bir taraftan Tanzimatçıları reddederken diğer taraftan Fransız edebiyatına yönelmişlerdir. Geleneği, Batı taklitçiliğinde arayan bu anlayış da sonuçta 'yeni' olmaya çalışırken düştüğü ikilikten bir türlü kurtulamamıştır.

Servet-i Fünûn dergisinin 16 Ekim 1901 tarihinde kapatılması ile edebiyatımızda başlayan sessiz dönem, II.Meşrutiyet'in ilânına kadar devam eder. İstanbul'dan uzakta, Selânik'te *Çocuk Bahçesi* mecmuasında yaklaşık üç ay (21 Eylül – 14 Aralık 1905 tarihleri arasında) süren "Türk Dilinin Sadeleşmesi ve Hece Vezni Üzerine Bir Münâkaşa" (UÇMAN, 1997) ya rağmen bu dönem gerçekten edebiyatsız bir dönemdir.

23 Temmuz 1908'de, II.Meşrutiyet'in ilânı ile başlayan yepyeni dönemde aslında bu açıdan bir değişiklik olmamıştır. Sessiz dönemde yetişen yeni kuşak da geleneği Batıda aramaktan vazgeçmemiştir. Bu dönemin ilk edebî topluluğu olan Fecr-i Âti'nin, gene edebiyatımızda bir ilk olan beyannamelerine baktığımızda, onların da: "Edebiyat tarihimizi incelersek en parlak devirlerde bile, edebiyatın en geniş mânâsıyla anlaşılıp anlatılamadığını görürüz." (SERVET - İ FÜNÛN, 1910; 227) diyerek, kendi geleneğimizi eleştirdiklerini, "Avrupa'daki emsâlinin küçük bir

numûnesi" olacaklarını kendi ağızlarıyla ikrar ederek geleneğin temellerini - Servet-i Fünûnculardа olduğu gibi - batıya dayandırmaya çalıştıklarını söyleyebiliriz. Onlar da varlıklarını "reddiye" üzerine kurmaya çalışmışlardır. Halbuki gelenek yukarıda da bahsettiğimiz gibi; değişenin içindeki değişmeyende yaşayan ruhtur ve orada aranmalıdır.

Yahya Kemâl'in Paris'ten yurda döndüğü yıl (1912), Fecr-i Âti'nin dağılmaya yüz tuttuğu yıldır. On yıla yakın Avrupa'da kalan Yahya Kemâl, yurda döndüğünde kendisini Fecr-i Âtî - Nesl-i Âtî tartışmalarının içinde bulur. Kendilerinden öncekileri tenkit eden Fecr-i Âti topluluğu aynı akıbete uğramıştır. Rübâb mecmuasında toplanan ve kendilerine "Yeni Nesil" adını veren bir grup genç de onlara karşı bir mücadele başlatmıştır. Zaten Millî Edebiyatçıların yoğun eleştirilerine maruz kalan Fecr-i Âticiler bu yeni cephenin hücumları ile iyice bunalır. Aslında ortada garip bir durum vardır. Çünkü Fecr-i Âti'nin önemli mensuplarından ve dışarıya karşı savunucularından olan Şahabettin Süleyman, Nesl-i Âti adını sanki Fecr-i Âticilere karşı bir nazire gibi kullanmaya başlayan bu gençlere yol göstermektedir. Servet-i Fünûn'un önemli romancısı Mehmet Rauf ise bu topluluğu açıkça desteklemektedir. Daha ziyade, "dünküler – bugünküler" savunmaları ya da "Garbı Şarka nakletmek" iddiaları etrafında gelişen bu tartışmalarla ilgili en çarpıcı yorumu Hamdullah Suphi yapar: "Salı günü yazanlarla Çarşamba günü yazanlar arasında bir nesil farkı olamaz" (HAMDULLAH SUPHİ, 1912; 342)

Görüldüğü gibi, yeniyi geleneğin ruhu ile irtibatlandıramayan bu çabalar, öncekilerden hiç de farklı değildir. Yeni Türk şiirinin nasıl olması gerektiği konusunda daha Paris'te bulunduğu yıllardan itibaren bir arayış içinde olan Yahya Kemâl'in bu tartışmalara asla karışmadığını görüyoruz. Çünkü o yeni Türk şiirinin, geleneğin içinde aranması gerektiğini keşfetmişti, ama henüz bunu nasıl yapabileceğini bilemiyordu… Nev-Yunânîlik işte böyle bir ortamın ve kafa karışıklığının sonucudur. Yahya Kemâl'i bu sonuca sürükleyen süreç nasıl gelişmiştir?

İran'dan Yunan'a…

Fransa'ya, Servet-i Fünûn şiirinin bir hayranı olarak giden Yahya Kemâl'in bu kanaati kısa sürede değişmiştir. Özellikle Fransızca'yı öğrendikten sonra, Sevet-i Fünûn şiirini "ihtirassız, zevksiz, köksüz, acemîce" görmeye başladığını söyleyen şair, "1905'te zevkçe ve ruhça Servet-i Fünûn'dan ayrıldım."(UYSAL,1972;131) diyerek, yeni bir arayışa girer. Amacı, Türk şiirini geleneğin değişmeyen ruhu ile buluşturup, millî ve tarihî bir zemîne oturtmak, tamamıyla millî bir söyleyişe kavuşturabilmektir. Ona göre, bir sanatçı, ait olduğu medeniyetin geleneğini temsil etmediği sürece millî olması mümkün değildir. Bu düşünce ile, 1906 Temmuzunda gittiği Londra'da, yeni bir *Türk Destanı* yazmaya heveslenir. Gerçi onu yazamaz ama, aradığı şiir lisanını bulur. Uzun süren bu titiz çalışmaların sonunda Viktor Hugo'yu aştığını, Charles Baudelaire'in şiirini tattığını, ondan sonra Paul Verlaine'i daha başka sevmeye başladığını söyleyen Yahya Kemâl sonunda: "Lâkin zevkim, bütün bu şairlere nisbetle çok geri sayılan Josè Maria de Hèrèdia'nın şiiri üzerinde durmuştu." (BEYATLI,1976;106) der. Onun, klâsik, ilhamdan ve ihtirastan uzak fakat bir kuyumcu gibi işlediği 'sonnet'lerini tanımayı, hayatının en esaslı bir talihi olarak

değerlendiren şair: "Heredia'yı severken, eski Yunan ve Lâtin şiirinin zevkini almıştım. Öteden beri aradığım yeni Türkçe'nin yanına yaklaştığımın bu münâsebetle farkına vardım. Söylediğimiz Türkçe, eski Yunan ve Lâtin şiirindeki *beyaz lisan* gibi bir şeydi. Bu müşâhedeyi tartıyordum. Eski şairlerimizden *mısra-ı berveste* diye kalan birçok mısraların güzelliklerindeki hikmeti anlıyordum:

Geçdi Gaalib Dede candan yâhû

mısra'ı, eski edâda olmakla beraber Türkçeydi ve bir Mevlevî dedesinin öldüğünü, bir Mevlevî dergâhının sabâhında, münzevî ve mu'tekif dedelerin odalarına, hâlis bir şiir sesiyle haber veriyordu.

Ağlarım hâtıra geldikçe gülüştüklerimiz

mısra'ı da böyle Türkçe'ydi" diyerek, daha bir çok mısraı saydıktan sonra aradığı Türkçe'yi, Heredia sayesinde, eski Lâtin ve Yunan şiirinin tâ yanı başında bulur. Artık asıl Türkçe ona Sophokles'in Yunancası ve Tacite'in Lâtincesi gibi saf görünmeye başlar.

Yahya Kemâl, 1903 senesinde gittiği ve aralıksız dokuz seneden fazla kaldığı Paris'ten İstanbul'a, 1912 Nisan'ında bu düşüncelerle döner. Yahya Kemâl'in bu yeni görüşleri o dönemin gençlerini hemen etkilemeye başlar. Bu etkileri Halit Fahri, "O tarihte Paris'ten yeni gelmişti ve André Chénier tarzında Yunan mitolojisinden alınmış ilhamlarla yazdığı mısraların dil sadeliği ve ahenk berraklığı o zamanki biz gençleri hayran bırakıyordu" (OZANSOY,1970;21) diyerek ifade ettikten sonra, aşağıdaki beyti örnek gösterir:

Mermerden üstü hâreli bir tülle örtülü
Şehvet ilâhı genç Adonis bekliyor ölü

Bu şiirdeki beyit mükemmelliğinin ve bu 'zengin kafiye harikulâdeliği'nin, o zaman Rübab mecmuasında toplanan **Yeni Nesil** gençlerine şevk verdiğine, erişilmez bir sanat kudreti olarak belirdiğine dikkat çeken Halit Fahri, Yahya Kemâl'in o 'şifâhi' devrinde bile genç edebiyatımız ve edebiyatçılarımız üzerinde çok büyük tesiri olduğunu vurgular. Halit Fahri de Josè Maria de Hèrèdia ile Yahya Kemâl arasındaki ilgiyi: "Kendisi sık sık Hèrèdia'nın bir sonesini otuz senede tamamladığını söylerdi." (OZANSOY,1970;22) cümlesi ile ifade eder.

"Onunla benim yaradılışım arasında büyük bir tezat vardı" (BEYATLI,1984;19) dediği Yakub Kadri ile "sevk-i tabiîden gelen bir tecellî ile dost" olan Yahya Kemâl, Nev-Yunânîlik hareketini nasıl başlattıklarını şöyle anlatır: "...Gerek şiiri ve gerek nesri, bir türlü anlamakta Yakub Kadri ile anlaşmış, yaşlı ve genç bazı arkadaşlara görüşlerimizi anlatmaya koyulmuş ve kendimize göre yeni bir çığır açmağa heveslenmiştik. O vakit Nev-Yunânîler ve Nev-Yunâlîlik tavsifleri ortada bir müddet dolaşmış, bazen iyi, bazen kötü telâkkîlere sebep olmuştu. En iyi telâkkîlerden tâ Lâtinlere ve Yunânîlere kadar Avrupa zevklerine nüfûz etmekte, nadir görülen bir kudreti olan Yakub Kadri, bu anlaşmamızın daha ziyade nesir tarafını kolluyordu ve aynı zamanda Yunan ve Lâtin çeşnisinde belirmiş Türkçe

satırların numûnelerini ortaya koyuyordu… Ben, o vakit, bu anlaşmamızın, daha ziyade şiir tarafı ile uğraşıyordum." (BEYATLI,1984;20)

Bu sözler, yeni edebiyatın o güne kadar kendisine örnek aldığı Fransız edebiyatından kurtulup, onların da kaynağı olan eski Roma ve eski Atina'ya yöneldiğini gösteren ilk ifadeler olması açısından çok önemlidir.

Yahya Kemâl, zaman zaman o yıllarda hasta olan Tevfik Fikret'i "Âşiyan"daki evinde ziyarete gitmektedir. İşte bu ziyaretlerden birinde, sohbet esnasında "Havza" adıyla bir mecmua çıkarma fikri doğar. Aslında mecmuayı Yahya Kemâl ile Yakub Kadri çıkaracaktır. Fakat Tevfik Fikret, ısrarla Cenab Şahabeddin ve Rıza Tevfik'le de görüşülmesini ve bu harekette onların da yer almasını ister. Bu amaçla Tevfik Fikret'in evinde bir toplantı yapılmasına karar verilir. Fakat yapılan toplantı, çok can sıkıcı bir şekilde sona erer. Tartışmalarla geçen toplantının sonunda Yakub Kadri, "Bizim yıkmak istediğimiz zevk ve fikirler işte bunların zevki ve fikirleridir, halbuki onlarla anlaşmağa gelmişiz.!" (BEYATLI,1986;10) diyerek kızgınlığını ortaya koyar. Böylece kadroyu genişletme çabası sonuçsuz kalır.

1914 yazını ve sonbaharını Yakub Kadri ile Büyükada'da, Azaryan Yokuşu'nda küçücük bir evde geçirmeye karar verdiklerini (BEYATLI,1976;129) söyleyen Yahya Kemâl, burada Yat Kulübü'nde Peyam'ın sahibi Necib Şâkir ve Paris'te tanıştıkları Ali Kemâl'le beraber olurlar. Bu düşünce ile kaleme aldıkları yazılar "Peyam"da yayımlanır, Yahya Kemâl, yazılarını Peyam-ı Edebî'de Süleyman Sadi müstearıyla, "Çamar Altında Musâhabe" başlığı altında yazar. Yahya Kemâl'in Nev-Yunânîlik anlayışıyla yazdığı üç de şiiri vardır: Sicilya Kızları, Bergama Heykeltraşları ve bitmemiş şiirlerden Biblos Kadınları...

Şairin, *Muhtar Tevfikoğlu'*na ithaf ettiği, aa bb cc dd şeklinde kafiyelenen, aruzun Mef ûlü \ Fâ i lâ tü \ Me fâ î lü \ Fâ i lün kalıbıyla yazdığı Bergama Heykeltıraşları şiirini önemine binâen buraya almakta fayda görüyoruz:

Pek tâze penbe tenlere benzer bu taşları
Yontarken eski Bergama heykeltıraşları
İlhâm eden vücûdun edâsıyle mest imiş;
Heykeltraş demek o zaman putperest imiş.
İnsan vücûdu bâzan açık, bâzan örtülü,
Her çizgisiyle san'atı canlandıran büyü,
Artık dehâya eski güzellikte sinmiyor.
Gördük ki yeryüzünde ilâhlar gezinmiyor.

Millî edebiyatın etkili olmaya başladığı bir dönemde ileri sürülen bu görüşler, millî edebiyatın önde gelen isimleri tarafından eleştirilmiştir. Özellikle Ömer Seyfettin, Tanin gazetesinde yayınladığı Boykotaj Düşmanı (ÖMER SEYFETTİN, 1914; 3-4) isimli hikâyesini, bu düşünceyi eleştirmek ve bu anlayışla alay etmek gayesiyle yazmıştır. Hikâyenin iki kahramanı vardır: Gazeteci Mahmut Yesrî ve arkadaşı şair Nihat… Mahmut Yesrî, "Din ve bilhassa milliyet taassubundan tamamıyla kurtulmuş medenî ve centilmen bir adam"dır. Ona göre, medeniyet, insaniyet, edebiyat, ilim, felsefe ve fen, Yunan ve Rum muhabbetinden başka bir şey değildir. Mahmut

Yesrî o kadar Yunan hayranıdır ki mendili bile, mavi kenarlı beyaz bir mendildir. Hatta çocuklarının sütannesi bile Rum'dur. Arkadaşı Nihat da Neo-bizantin'dir. Yunan edebiyatını, Yunan ruhunu, Yunan zevkini yaymak için kaç senedir önüne gelene propaganda yapmaktadır. Hikâyede, şiirlerini "Yazıyor, neşretmiyordu" ya da, "o şiirlerini yarımşar mısra yarımşar mısra yazar ve daima kafiye tarafından başlardı" cümleleri ile tanıtılan Nihat, gerçek hayatta Yahya Kemâl'den başkası değildir. Mahmut Yesrî de Yakup Kadri… Sembolik olarak da olsa, Ömer Seyfettin bu benzerlikler ile Kozmopolit bir anlayış olan Nev-Yunânîliği kıyasıya eleştiriyordu.[87]

Yahya Kemâl'in bir müddet sonra terk ettiği bu anlayışın, *"öz şiir, rythme ve derûni âhenk"* gibi yeni kavramları şiirimize kazandırması yanında bir faydası da onu Klâsik şiirin mükemmeliyetçiliğine yöneltmek olmuştur. Nev-Yunânîliğin nesir tarafını üstlenen Yakub Kadri, Peyam-ı Edebî'deki yazılarının dışında, "*Siyah Saçlı Yabancı ile Berrak Gözlü Genç Kızın Sözleri"* adlı nesir yazısıyla, hatta daha sonra kısmen *Okun Ucundan* ve *Erenlerin Bağından* kitaplarıyla Nev-Yunânîlik idealini biraz daha gerilere Kitab-ı Mukaddes hikâyelerine bağlayarak havza kültürü fikrini devam" (OKAY,1992;298) ettirmiş ve bu geçici hevesi bir müddet sonra terkederek Millî Edebiyat saflarındaki yerini almıştır. Edebiyatımızda, "Devletin buhranlı yıllarının biraz safdilâne mahsûlü" (OKAY,1992;297) olarak değerlendirilen, kalıcı ve sağlam bir yer edinemeyen bu akımın daha sonra, Salih Zeki Aktay'ın şiirlerinde, kısmen de olsa Halikarnas Balıkçısı Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın hikâyelerinde, Sebahattin Eyüboğlu, Azra Erhat ve Melih Cevdet'in anlayışlarında devam ettiğini söyleyebiliriz.

Nâyîler

Aynı yıllarda edebiyatımızda, biraz da Trablusgarp ve Balkan savaşlarının tesiri ile bir millî hassasiyet dönemi başlamış bulunuyordu. Aslında Fecr-i Âti ve Nesl-i Âti'nin başarısızlığının altında yatan asıl sebep bu millî hassasiyetin toplum tarafından da benimsenmiş olmasıdır. Ancak genel anlamda benimsenen bu millîleşme eğilimi, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmıyordu. Ziya Gökalp ve arkadaşları millîlik anlayışlarını 'Oğuz Kağan'a, yani Orta Asya'ya kadar götürüyorlar, Ziya Paşa'dan mülhem Rıza Tevfik, Faruk Nafiz ve Orhan Seyfi gibi bazı gençler Millî Edebiyat'ı "halk şiirine dönüş" olarak algılıyorlardı. Bir de tek başına, başını Yahya Kemâl'in çektiği, Türk tarihini 1071 ile başlatan ve Anadolu Türklüğünü bu süre içinde tekâmül etmiş kabul eden, öncesini reddetmeyen ama henüz belgelendiremediği için "kablettarih" sayan, öncekilerden farklı bir millîlik anlayışı hüküm sürmeye başlamıştır.

Ayrı ayrı taraftarları bulunan bu üç farklı görüş, aynı zamanda birbirleri ile de mücadele halinde idi. Tartışmalar özellikle Yahya Kemâl ve Ziya Gökalp arasında yoğunlaşır. Fransa'da bulunduğu yıllarda, Camille Julian'ın, "Fransız milletini, bin yılda Fransa'nın toprağı yarattı" cümlesi, Yahya Kemâl'in, milliyetimizin teşekkülü konusundaki dağınık düşüncelerini yeni bir istikamete sevk eder. "Düşünmeye

[87] Bu konuda daha fazla bilgi için bak. Dr.Yüksel Topaloğlu, "Nev Yunâlîlik Akımına İlk Tepki – Boykotaj Düşmanı", TÜRK KÜLTÜRÜ, S.515-516, (Mart-Nisan 2006)

başladım. Acaba bizi de Malazgirt'ten, 1071'den sonraki sekiz yüz senede Türkiye'nin toprağı yaratmamış mıydı?" (BANARLI,1960;47) diyen şair, bu noktadan hareket ederek yepyeni bir bakış açısına ulaşır. Özellikle Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde Anadolu, Rumeli ve yine özellikle İstanbul'a manzara ve mimari açısından verilen şekil, dilin yeniden tecellisi, yeni bir medeniyet terkîbinin ortaya koyulması, sanayinin dışarıdan bir çiviye bile muhtaç olmadan, bütün ihtiyaçlarımızı giderebilmesi, ordumuzun bütün silahlarını, donanmamızın beş yüz sene bütün tahta, demir ve yelkenleriyle kendi elimizden çıkışını, şair büyük bir hayranlıkla yeniden keşfeder. Büyük bir merakla, belgelere dayanarak bu yılları okumaya başlar. Amacını şu cümlelerle ifade eder: "İstiyordum ki milliyetimizin tedkîki, hiçbir zaman inkâr edilemeyecek, böyle sağlam vesikalarla tahlîl ve terkib edilsin. O kadar ki asırlarca Türk gençleri bir vesîkadan bir saniye bile şüphe etmesinler." (BANARLI,1960;48) Yahya Kemâl'in bu titizliğinin altında yatan sebep, milliyetimizin ortaya koyuluşu esnasında tahmîne, hayâle, uydurmaya zerre kadar yer verilmemesi ve söylenecek her şeyin mutlaka bir vesikaya dayandırılması mecburiyetinden kaynaklanmaktadır. Milliyetimizin tarifini, "İşte biz sekiz asır zarfında buymuşuz ve buyuz. Buna mensub olmaya millî olmak derler. Bizim millîyetimiz millîdir. Biz ona mutabık olduğumuz nisbette millîyiz." (BANARLI,1960;49) esasına bağlayan Yahya Kemâl, bu görüşlerini İstanbul'a döndükten sonra, Türk Ocağı'nda ve Bilgi Derneği'nde "Türkçüler arasında daima ifade ettiğini" söyler. "O zaman Ziya Bey'le aramızda, gerek lisan, gerek tarihî tekevvün noktasından, büyük bir ihtilâf vardı… Bu münakaşaların sevkiyle Ziya Gökalp benden uzaklaşmak şöyle dursun, beni daha ziyade takdîre başlamıştı." der. Aynı düşüncelerini o senelerde çevresinde bulunan, düşünen, araştıran ve sanatkâr gençlere telkin eden Yahya Kemâl, geniş bir ilgi ile karşılanır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Halit Fahri bu gerçeği, "Yahya Kemâl'in o şifâhi devrinde bile genç edebiyatımız ve edebiyatçılarımız üzerinde tesiri çok büyük olmuştu." (OZANSOY,1970;22) diyerek, tasdik eder.

Bütün bu gelişmeler ve Şahabettin Süleyman'ın, aşağıda ayrıntıları ile ele alacağımız Nâyîler – Yeni Bir Gençlik Karşısında, isimli makalesi gösteriyor ki Yahya Kemâl farkında olmadan yeni bir edebî topluluğun temellerini atmıştır. Kimdir bu sanatçılar, nasıl ve hangi ilkeler etrafında toplanmışlardır? Bunlar, daha önce tanıdığımız, Fecr-i Âticilere ve Millî edebiyatçılara hücum eden, Şahabettin Süleyman'ın ikili oynayarak alttan alta desteklediği, girsinler diye mutfağın kapısını aralık bıraktığı "kurnaz farelerinden" başkaları değildir. Yani, Yeni Nesil veya nâm-ı diğer Nesl-i Âti…

Şahabettin Süleyman, bu gençlerin, kendisinin de içinde bulunduğu Fecr-i Âti topluluğunu eleştirmelerine göz yumar. Hatta onlarla bu konuda bir de gizli anlaşma yaptığını Halit Fahri yıllar sonra şu cümlelerle açıklıyor, "Şahabettin Süleyman'la bir anlaşmamız da var. Selâhattin Enis bu anlaşmaya bayılıyor. **"Yeni Nesil"** Fecr-i Âtî'ye hücûm edecek; Şahabettin Süleyman, sözde kendi sanat okulunu müdafaaya girişecek ama bizi tanıtmaya yol açsın diye, tavizli yoldan, atıp tutmalarımıza açık kapı bırakacak! Biz de kurnaz fareler gibi, o delikten içeriye dalacağız. Hey gidi günler!" (OZANSOY,1970;39)

Daha sonra Şahabettin Süleyman bu gençleri herkese tanıtmak amacı ile Safahat-ı Şiir ve Fikir mecmuasında bir makale yayınlar: Nâyîler – Yeni Bir Gençlik Karşısında. (ŞAHABETTİN SÜLEYMAN,1914;3-6) Nâyî adı ilk defa bu makale ile duyulur. Bu adı kendilerine Şahabettin Süleyman'ın taktığını söyleyen Halit Fahri, bunun ne demek olduğunu şöyle açıklar: "Efendim, o zamanlar Fransız sembolistleri yeni görüşleri, duyguları ve anlatış şekilleri ile klâsisizmi de romantizmi de batırmış çıkmıştı! E, bu yeni şiir cereyanına dayanılır mı? Biz de **sembolist** olmuştuk. Bu arada **Paul Verlaine'in** 'De la misque avant toutechose / **her şeyden evvel musiki…'** diye başlayan şiiri vardır ya işte o şiirle Verlaine'in ortaya attığı teze sarılmıştık. Tez doğrudur, şiir iç sesidir, şair kendi içinde o sesi bulursa orijinaldir, bulamazsa demek ki şiire yeni bir ses getirememiştir. Meselâ bizim edebiyatımızda yüce Yunus Emre'nin sesi kendisininse taklitçilerinin sesi kendilerinin değildir. Onun için Yunus unutulmaz yaşar, ötekiler kenarda kalırlar, yahut büsbütün unutulur giderler. İşte Şahabın bizde bulduğu iç musikisi ki o zaman buna **'aheng-i derûnî'** ismini vermişti, böyle bir sesti ve ney sembolü ile bizi Mevlâna Celâlettin Rûmî'ye halef yapıyordu. Onun 'ney'i, bizim ney'imiz olmakta idi." (OZANSOY,1970;227-228)

Halit Fahri burada, iç musikiye "aheng-i derûnî" ismini Şahabettin Süleyman'ın verdini söylemektedir. Bu konuda Yahya Kemâl de şunları söylemektedir: "Öz şiir tesmiyesini gülünç ve iddialı görenler vardı. Şiirde rythme'in, fennî ve mihanîkî tarifinden başka bir şey olduğunu anlatabilmek için derûnî âhenk tarifini bulmuştuk. Derûnî âhenk terkîbinin Türkçe'de ilk defa 1912 de kullanılmış olduğunu zannederim." (BEYATLI,1984;21)

Şahabettin Süleyman'ın makalesinin yayımlandığı Safahat-ı Şiir ve Fikir mecmuasının aynı sayısında ve bu makaleden bir sayfa önce (s.2), Hıfzı Tevfik tarafından - Nayîlere – ithaf edilmiş "Ney" isimli şu uzun şiir yayımlanmıştır:

Ney

Reng ü âhenk içinde nâz ü niyâz
Bir girîzân nağmedir:me'nûs;
Ki eder rûhu teşne-i pervâz
Ki döker kalbe neş'e-i me'yûs

Hele bir leyl; her taraf mahmûr...
Hâb ü mestî içinde cümle ibâd...
Ra'şe yok, beste yok, hayât uyur,
Uyur esrâr içinde nefha-i bâd.

Sanki rü'yâ görür bütün eşyâ,
Öyle dalgın ve bîhaber uyumuş
İnce bir nûra örtünen deryâ
Yatmış âvâre, kimsesiz, hamûş...

Ah !...Birden bu samt içinde o ses
Aks eder; sanki bir şehîk ü fisûn;
Sanki giryân bir zavallı nefes,
Ki verir leyle irtiâş ve cünûn...

Ra'şeler, bûseler, feşâfeşi râz,
Bir garâmî sürûd içinde güler;
Dökülür bir nesîs dûr ü dırâz
Titreşir besteler, tebessümler...

Uyanır gölgeler bakar hayrân,
Bu füsûnî enîne secde eder;
Hangi hülyâdır eyleyen seyrân?
Hangi rü'ya bu hoş nesîm-i seher?

Hangi cennetten eylemiş nebeân?
Hangi âyâtı eylemiş taklîd?
Yoksa deryâ mıdır olan giryân?
Ki döker rûha ra'şe-i tevhîd.

Sorar âfâka selsebîl ü cibâl:
"Neredendir bu sekr-i peyder pey?...
Titreyip sekr içinde rûh-ı leyâl:
"Dinle, gel ! – der- o ; ağlayan bir Ney"
21 Şubat 1329, Kalamış

Şahabeddin Süleyman Nayîleri, yukarıda bahsettiğimiz makalesinde şu cümlelerle tanıtmaya başlar: "Bu gün yeni bir zümre-i güzîde-i şebâb *'Nayî'* kelimesinin etrafında toplanmış, yeni bir meslek-i edebî ile hayat-ı matbuâta atılıyor. Gençler, selefleri gibi, meselâ Hamid gibi bugün bir irticâ' ile teceddüdü, teceddüd-i edebîyi temîni düşünüyorlar." diyen Şahabeddin Süleyman, Hamit'in ancak altmış ile seksen senelik bir geçmişe – Şeyh Galib'in vefatından kendisinin dünyaya geldiği zamana kadarki bir geçmişe - döndüğünü, Nayîlerin ise daha eskilere gittiklerini: "Bugünkü gençler, bana anlattıklarına göre, daha derinlere, bidâyet-i Saltanat-ı Osmâniyâna, hatta Rum Selçukîlerinin son devrelerine kadar gitmek, şiir-i Osmânî'yi menbâından ahz etmek ve bu mayayı yeni nazariyât-ı bedîaya ile mecz ederek teceddüdü husûle getirmek istiyorlar, teceddüdât ekseriyâ mâziye, yani kavmin ruh-ı esâsiyesine ric'atle te'min olunduğu takdirde pâyidâr ve makbul olur...

İşte Nayîler de bu suretle hareket ediyorlar, Osmanlı Türklüğü'nün esasına çıkıyorlar, bizim için Osmanlı Türklüğü için pîr-i mutasavvıfîn olan Mevlâna Celâleddîn-i Rûmî hazretlerinden ahz-ı nefes-i meslek ediyorlar ve kendilerini teberrüken *'Nayî'* tesmiye eyliyorlar." diyerek anlatır. Bu isimlendirmenin kendisinde başka başka hisler uyandırdığını söyleyen yazar, bu başka hisleri şöyle açıklar: "Bu kelime ve Celâleddin-i Rûmî hazretleri daima bana Nev-Eflâtuniliği... kadîm Bahr-ı Sefîd havzasını, *'Hüsn-i Mutlak'* iddiasını nazarlarımda ve hafızamda canlandırdı...

Havza – Bahr-ı Sefîd'le mûhat ekâlimde oturanlar – kurûn-ı ûlâda hüsn-i ta'lîye ediyorlar ve ona bir şekl-i mahsûs veriyorlardı. Yunanistan'da – yani eski Yunanistan'da – güzel ve kavî bir vücûd her şeydi. Zafer, şeref, iklîl, hürmet hep ona aiddi. Binaenaleyh efrâd-ı kadîm, uryan ve pür-gurur vücûdlarını teşhîr ediyor, binnetice ale-t-tarîki'l kıyas, kolun, gözün, dudağın, vechin, endâmın en güzeli intihâb olunuyor, timsâl olarak kabûl ediliyordu..."

Yahya Kemâl'in -Yakub Kadri ile beraber - Paris'ten döndükten sonra bir müddet seslendirdiği *"Havza Edebiyatı veya Nev-Yunânîlik"* i de hatırlatan bu sözlerden sonra Şahabeddin Süleyman, iki medeniyet arasındaki farkı şöyle açıklar: "Havza, doğrudan doğruya ham mermerin, ham lisanın, ham esvâtın heyecân-ı bedîîyi nakletmesini emreder. O mermerin üzerinde ne renge, ne de ziyânın sihr u füsûnuna, ne de eşkâlin herc ü merc-i muntazamına râzı değildir. Fazla süs, fazla sanat onu yorar." Buna karşılık Şark sanatının bunun tam tersi olduğunu, Kanûnî Sultan Süleyman'ın türbesi ile Sultan II.Mahmud'un türbelerini karşılaştırarak misâl gösteren yazar: "Mimar Sinan'ın türbesi derûnî, tamamıyla Şarkî'dir. Orada ifâde-i sâdekâr-ı hutûtdan mâada çinilerin de ziyaların da hatta biraz mübâlağakâr bir sûrette heyecân-ı bedîî-i mimâriyi izhar ve irâe ettiklerini görürüz. Halbuki Sultan Mahmûd türbesinde mesele tamamıyla aksinedir. Orada yalnız bir renk, beyaza yakın sincâbî bir renk, gerek hututta, gerek müzeyyinât-ı ezhâriyede ifadekâr, hâmil-i hüsn-i bediîdir. Burada vasıta ile esas, tamamıyla birleşmiş demektir." Yazar daha sonra İskenderiye Mektebi hakkında bilgi verir. Bu mektebin ruh ve hissiyâtı, mantıktan üstün tuttuğunu, Arapların ve Acemlerin İslâm medeniyetinin gelişmesinden sonra bu mesleğin yalnız rûhiyâta, itikâdâta aid kısmını aldıklarını, bunu Şark felsefesi ve İslâmiyet ile mecz ederek tasavvûfî bir nehir meydana getirdiklerini savunur. Bu noktada Mevlâna Celâleddin-i Rûmî Hazretlerinin ona hem şeklî, hem de ruhî kıymetini verdiğini, hatta Yunus Emre ile beraber sadelikten ayrılmayarak, Nev-Eflâtuniliği bize taşıdıklarını savunan yazar; "Zaten o devirde, hatta biraz sonralarda yazılan âsâr tetkik edilecek olursa değil efkâr ve tahassüsat, hatta şekl-i edebî, esas-ı edebî itibârıyla – bütün nevâkısa rağmen- Nev-Eflâtûni oldukları görülür" der. Şahabeddin Süleyman, Aşık Paşa'yı, Nesîmi'yi ve Aşık Emrah'ı da bu gruba dahil eder.

Türk milletinin bir Asya kavmi olmasına rağmen Arap ve Acem'den farklı, savaşlarda olduğu gibi kayd-şîken, serâzad, tıpkı yaylalarda olduğu gibi sadeliğe meyyal olduğunu söyledikten sonra buna bir de Selçukluların yıkıldığı, Osmanlıların kurulduğu o iki asırda yaşanan 'cenk ve cidâlin' sebep olduğu 'tefessüh' ve 'tereddî' nin, yokluk ve kıtlıkların insanları, sadeliği esas alan tasavvufa sevkettiğini ileri sürer. Türklerin böylece Arap ve Acem'in *'tarz-ı telakkî-i hüsnünden'* ayrıldıklarını söyledikten sonra, Osmanlı Devletinin tekkeler üzerine kurulmuş olmasının unutulmaması gerektiğini hatırlatır. ve "İlk padişahın kâim-pederi Şeyh Edebâli, ikinci padişahın duâ-gûsu Hacı Bektaş-ı Velî idi." tespitini yapar ve sözü sonra tekrar Nayîliğe getirir:

"...Bu günkü gençlik, Edebiyat-ı Cedîde ve Fecr-i Âti mensublarının bulamadıkları bir nazariye, bir kaide etrafında toplanmak ve yeni bir çığır açmak istiyor,

o da evvelce arz ettiğim "Nayî" liktir. Nayîlik demek, teşekkül-i Osmâniyâna ric'at demektir. Nayîlik demek vasıta ile esas, yani lisan ile hassasiyeti mezc etmek, tahassüsatı mihanîkiyet-i lisan ile ifâde edebilmek ve vezin ve âhenkden başka bir süs kabul etmemek, sâdegîyi timsâl addeylemekdir." Nayîlik düşüncesinin kaynağının itirâf edilmesini, vicdâni bir "lâzıme"olarak gören yazar bu hakikati: "...Bu nazariyenin mâyesini, esâsını Avrupa'da senelerce tedkikât-ı edebiyede bulunduktan sonra İstanbul'a avdet eden şâir Yahya Kemâl'in getirmesidir" diyerek açıklar. "Nefis manzûmelerini ancak birkaç dostuna gösterecek kadar kıskançtır." dediği Yahya Kemâl ile ilgili şu değerlendirmeyi yapar: "Mumâileyh bana bir gün:

bir kanlı sevinç
Kahkahâtıyla bu havâlinin en genç, en dinç
Şehsüvârânı kılıç koymamak azmiyle kına
Dolu dizgin koşuyorlardı akından akına.

sözlerini okuduğu zaman, âhenk ve hassasiyetin yek-vücûd gibi bu kadar birleşmesine hayret etmiş ve hemen meslek-i edebîsini sormuştum. O zaman bana hassasiyetin lisanla imtizâc etmesi luzûmundan, bunun Türk rûhiyat ve zihniyetine daha muvâfık geleceğinden" bahsettiğini, bu görüşleri aktardığı Rıza Tevfik'in de benimsediğini yazan Şahabeddin Süleyman, Yahya Kemâl'in "meselenin rûhuna nüfûz" ettiğini söyler. "Nayî" tarzı şiir örneklerinin sadece tasavvuf edebiyatında olmadığını, altı yüz senelik Osmanlı edebiyat tarihi içinde saray edebiyatı şiirleri içinde de bu anlayışa uygun eserlerin olduğunu savunur ve Nedîm'den:

Ben mi sâki olayım bezme dururken sevdiğim
Böyle sîmîn sâklar,billûr bâzûlarla sen

beytini, Fuzûlî'den:

Perîşan hâlin oldum, sormadın hâl-i perişânım
Gamından derde düştüm, kılmadın tedbîr-i dermânım

*

Ne dersin rûzgârım böyle mi geçsin güzel hânım
Gözüm, cânım, efendim, sevdiğim, devletlü sultânım.

beyitlerini buna misâl verdikten sonra şöyle devam eder: "Yeni nesil bize başka bir lisan, başka bir hisle geldi. Yeni nesil başka bir nazariyeyi hâmil bulunuyor. Takrîben bir sene evvel bu cereyânın başında ben ibtidâ Halid Fahri'yi buldum. Halid Fahri, sakin ve sâkit Nayî lisânını teşkil ve tesis ile uğraşıyordu; lâkin ihtiyaç ve cereyân... diğer gençleri de aynı gayeye tevcîh ediyordu.

Halid Fahri şark masallarını Nayî bir şekil ve ifâde ile tespite çalışırken, ötede Selâhaddin Enis *"Hakîkiyûn"* mesleğini, Hakkı Tahsin esâtir-i şarkiyeyi, Enis Behiç ve Hıfzı Tevfik asr-ı âhir hislerini ve Yakub Salih fantazileri, Sâfi Necib Mopasan tarz tahkiyesini aynı lisâna nakle uğraşıyorlardı." Yazar, menfaat düşünmeksizin sadece sanatkâr bir hevesle çalışan bu gençlerin birleşerek aynı "Parnasyenler" gibi

bir edebî mektep oluşturduklarını söyledikten sonra makalesini şu cümlelerle bitirir: "Şu dakikadan itibâren yeni bir meslek-i edebî, tarih-i edebiyata ayak basıyor. Gençliğin hümâ-yı sanatla; menfaat beklemeyen hümâ-yı sanatla çırpınması, bence âti için en büyük ümiddir. Sanatın en büyük simalarını, en büyük mekteblerini bu aşk-ı menfaat-nâendîş tevlîd etmiştir. Nayîliğin de bu sûretle ve pek büyük terakkîye mazhar olmasını temenni eder ve takdîs eylediğim Fecr-i Âti'ye mensûb olmasaydım ve o neslin Osmanlı Edebiyatı'na ciddî hizmetler îfâ ettiğine kâni bulunmasaydım yeni gençliğe iltihak etmek husûsunda bir saniye tereddüt etmezdim."

Görüldüğü gibi Şahabeddin Süleyman, yeni bir oluşumdan bahsederken bile hâlâ Fecr-i Âti'yi takdîs etmekte ve mensûbiyet bildirmekte, onların edebiyatımıza ciddî hizmetleri bulunduğuna inanmaktadır.

Nâyîlerle ilgili bu uzun alıntılardan sonra, onlarla ilgili burada verilmiş şu önemli hüküm dikkatimizi çekmektedir: "Teceddüdât ekseriyâ mâziye, yani kavmin ruh-ı esâsiyesine ric'atle te'min olunduğu takdirde pâyidâr ve makbul olur..." Yani, yazımızın başından itibaren vurgulamaya çalıştığımız gibi yenilik, geleneğin ruhuna sinmiş olan değişmeyene bağlanmakla gerçekleşebilir. Hüküm ve tespit doğru fakat Nâyîler bunu gerçekleştirebilmiş midir? Buna evet dememiz mümkün görünmemektedir. Bir şeyi bilmek önemlidir, fakat yapabilmek daha önemlidir… Nâyîler, pâyidâr ve makbul olamadıklarına göre bunu başaramamışlar demektir…

Bu noktada Nâyîlere ağır bir eleştiri de Ahmet Hidayet'ten gelir: "Bizde Edebiyât-ı Cedîde'den sonra müesses ve mükemmel bir mekteb-i edebî vücûda getirilememiştir." diyen Ahmed Hidayet de Nâyîleri şöyle tenkid eder: "Garib bir iddia ile saha-i edebiyata atılıp bundan iki sene mukaddem zuhûr ve tefessüh eden (Nesl-i Âti) müntesiblerinin muakkibleri gibi görünen *Nayiler*'e gelince; bu mesleği de mantıksız görüyorum. Çünkü, her yeni tezâhürü azîm bir nişâne-i takdir ile karşılamak hiss-i teşvikiyle yeni mesleğin beyannâmesi tarzında yazılan makaleden anlaşıldığına göre Nayîler, kendilerine Mevlâna Celâleddin-i Rûmî hazretlerini nümûne ittihâz ederek, eserlerinin heyet-i umûmiyesinden çıkacak mânâ-yı şiir ve sanatı ibdâ ve intihâb edecekleri âhenk ile ifâde etmek istiyorlar..." (AHMED HİDAYET, 1914;21) dedikten sonra, onların şu soruları cevaplandırmalarını ister: "Evvelâ, Cenâb-ı Mevlâna, edebiyatta hiçbir gaye-i menfaat gözetmeyerek sırf sanat nokta-i nazarından yazı yazmak isteyen bir mektebe, bir mesleğe meşk ve taklîd olunmağa şâyan bir üstâd vazîfesini mi îfâ etmiştir?..

Zirâ o her şeyden evvel büyük bir filozoftan, lisan-ı şiir ve nazmı kendi fikirlerinin ezhân-ı umûmiyede kavî ve metin bir sûrette yerleşmesi için ihtiyâr etmiştir.

Saniyen; bir eserin heyet-i umûmiyesinden istihrâç edilecek mânâ yalnız âhenkten müstebân olabilir mi?... Esasen ahenk, şiir ve nazmın aksâm-ı esâsiyesinden biridir. Her eser-i sanatta; mevzû ile mütenâsib, ifâdeye muvafık bir ahengin bulunması meşruttur. Bunun için ahengi, sade kendi hem-mesleklerinin kaleminden çıkan eserlere inhisâr ettirmek mümkün olmaz zannederim. Velhâsıl hangi cihetten mütâlaa edilse bu mesleğin de zayıf noktaları göze çarpıyor." der.

Nâyîlerin kendilerinden öncekilerle ilgili yapmış oldukları eleştiriler ve hücumlar, yukarıdakilere benzer, hatta biraz da mizahi karşılıklar buluyordu. Halit Fahri, Yusuf Ziya Ortaç'ın Akbaba'daki hatıralarında anlattıklarına dayanarak, Cenap Şahabettin'e ait bir hicivden: "Gel gelelim, bu Nâyîler takma adı Bizim Yokuş'ta hemen **Enayiler** olup çıkıvermişti." (OZANSOY, 1970;228) diyerek bahseder.

Bütün bu değerlendirmelere baktığımızda bir edebî topluluk olarak Nâyîler hakkında, "Esasen Nâyîlik, aynı sanat heyecanı ve prensipleri etrafında şuurlu bir toplanışın ifadesi değildir. Nâyîler, edebiyatımıza millî bir ruh ve canlılık kazandırmak isteyen Şahabettin Süleyman'ın gayretleriyle birkaç nefeslik sun'î hayat yaşamış edebiyat meraklısı gençler grubudur." (POLAT,1986;535-536) hükmünü vermek ve onların bir araya gelmelerinde de Yahya Kemâl'in fikirlerinin etkili olduğunu ifade etmek zannediyorum yanlış olmayacaktır.

Sonuç

Siyâsî ve edebî tarihimizin en bunalımlı bir dönemecinde, kısa süre de olsa boy gösteren bu iki topluluk, köklerini ne yazık ki değişen geleneğin değişmeyen ruhuna kadar uzatamamıştır. Dolayısı ile yeni olmak iddiasıyla eskiyi tenkit etmekten öteye geçememişlerdir. Ayrı ayrı ele alındığında belki Nâyîlerin, geleneğin değişmeyen ruhuna Nev-Yunânîlerden daha çok yakınlaştıklarını söyleyebiliriz. Yenilik anlayışını, her halde Mevlânâ ve Yunus Emre'de aramak yerine Fransız edebiyatından kurtarıp eski Yunan'da aramak yanlış bir tercihtir. Aslında Mevlevilik ile hiçbir ilgisi bulunmayan Nâyîlerin hareket noktası bu açıdan doğru gibi görünmesine rağmen, onlar bu zor amacı gerçekleştirebilecek birikime ve tecrübeye sahip olmadıklarından başarılı olamamışlardır. Bütün bu çabaların boşa gittiğini de söyleyemeyiz. Çünkü bu arayış, eleştiri ve mücadele süreci, yani kısmen Nev-Yunânîlik ve kısmen de Nâyîlik tecrübesi, sonuçta bize, başta Yahya Kemâl ve Yakup Kadri olmak üzere bir çok sanatçıyı kazandırdıktan sonra, "Yankısız [bir] Yöneliş" (GARİPER,2006;162) olarak, edebiyat tarihlerinin sayfaları arasındaki yerini almıştır.

Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerine damgasını vuran Yahya Kemâl'in, her iki topluluğun oluşumunda adının geçmesinin sebebi ise, onun "Kökü mâzîde olan âtî" olma çabasından başka bir şey değildir.

KAYNAKÇA

AHMED HİDAYET (1914), "Edebiyât-ı Hâzıramız", Servet-i Fünûn, nr.1198, 8 Mayıs 1330 (21 Mayıs 1914), s.21

BANARLI Nihat Sami (1960), Yahya Kemâl'in Hatıraları, Baha Matbaası, İstanbul, 224 s.

BEYATLI Yahya Kemal (1976), Çocukluğum Gençliğm Siyasi ve Edebî Hâtıralarım, İstanbul

BEYATLI Yahya Kemâl (1984), Edebiyata Dair, İstanbul Fetih Cemiyeti yay.,İstanbul, 370 s.

BEYATLI Yahya Kemâl (1986), Siyâsî ve Edebî Portreler, İstanbul

GARİPER Cafer (2006), "Yankısız Yönelişler: Nev Yunânîler ve Nâyîler", Türk Edebiyatı Tarihi, c.3, KB yay., Ankara

HAMDULLAH SUPHİ , "Fecr-i Âti'nin İflâsı", Servet-i Fünûn, nr.1107, 9 Ağustos 1328 (22 Ağustos 1912), s.342

OKAY Orhan (1992), "Yirminci Yüzyılın Başından Cumhuriyete Yeni Türk Şiiri (1900-1923), Türk Dili, S.481-482, Ocak – Şubat, Ankara

OZANSOY Halit Fahri (1970) , Edebiyatçılar Çevremde, Sümerbank Kültür yay., Ankara, 373 s.

ÖMER SEYFETTİN (1914), "Boykotaj Düşmanı", Tanin, nr.1902, 17 Mayıs 1330 (30 Mayıs 1914), s.3,4

POLAT Nazım Hikmet (1986), "Nâyîler", TDEA, c.6, Dergâh yay., İstanbul

SERVET-İ FÜNÛN, C.38, nr.977, 11 Şubat 1325 (24 Şubat 1910), s.227

ŞAHABETTİN SÜLEYMAN (1914)**,** "Nâyîler – Yeni Bir Gençlik Karşısında", Safahat-ı Şiir ve Fikir, Aded 1, 6 Mart 1330 (19 Mart 1914), s.3-6

UÇMAN Abdullah (1997), Türk Dilinin Sadeleşmesi ve Hece Vezni Üzerine Bir Münakaşa, Kitabevi, İstanbul, 184 s.

UYSAL Sermet Sami (1972), İşte Gerçek Yahya Kemâl, İnkılâp ve Aka, İstanbul, 272 s.

Yaratıcı Yazı Yazmanın Gelişim Süreci ve İlköğretimde Yaratıcı Yazı Yazma Öğretimi

Dr. Ergün ÖZTÜRK
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü

Özet

Bu çalışmanın amacı: Yaratıcı yazı yazmanın tarihsel gelişimine kısaca bakmak ve eğitim ortamında yaratıcı yazma öğretiminde gerekli olan unsurlar hakkında bilgi vermektir. Yaratıcı yazma, eğitimin bütün kademelerinde çocuklara kazandırılması gereken bir beceri olup yaratıcı yazmanın öğretilmesi bir gerekliliktir. Çalışma literatür taraması şeklinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ilköğretim düzeyindeki öğretmenlere; öğrencilerin yaratıcı yazı yazma becerilerinin geliştirilmesinde nelere dikkat etmeleri gerektiği açıklanmıştır.

The Development of Progress of Creative Writing and Teaching of Creative Writing at Primary School

Abstract

The aim or this research is to look at the historic development of creative writing and give information about the necessary elements in teaching writing in education. Creative Teaching is a skill that children should acquire at every level of education and its teaching is necessity. The research has been done in the way of literature survey. At the end of the research teachers are provided with the information explaining what the teachers should be careful about to improve their student's creative writing abilities.

GİRİŞ

Yaratıcı yazma, düşüncelerdeki doğruluk ya da standartlaştırmadan daha çok, özgünlük ve hayal gücü tarafından karakterize edilmiştir. Ayrıca, bilgi iletmeden çok, dili kullanabilme yeteneğine sahip olmaya yardım etmenin bir yolu olarak da vardır. Yaratıcı yazma, kişisel bir ifade olduğu için standart bir biçimi izlemez (Brookes ve Marshall, 2004).

Yaratıcı yazma, yazarların yazdıklarını tartıştıkları ve isteklerini karşılamak için bir grup yazar tarafından akademik bir girişim olarak düzenlenmemiştir. Yaratıcı yazı yazma, belirgin bir problemin açık bir çözümü olarak tasarlanmıştır. Yaratıcı yazı yazma edebiyat çalışmalarında bir reform çabası olarak 1880–1940 yılları arasındaki 60 yıllık bir süreçte ortaya çıkmıştır. Yaratıcı yazı yazma, metinlerdeki çalışmalar ve uygulama teknikleri, çalışma ve düşünme disiplinini birleştirme olarak

yazım çalışmalarını düzenleme girişimlerini ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. 19. yy. sonlarında ve 20. yy. başlarında Harvard'daki kompozisyonların yaratıcı yazıya örnek oluşturduğu kabul edilmektedir (Myers, 1993; Bishop,1994). Yaratıcı yazı yazma, kişisel ifadelerdeki fikirlerin iletilmesi ve kullanma becerisinin ayrılmasıyla şekillenmiştir. 1931'de English Journal'ın yaptığı bir araştırmaya göre, 41 kolej ve üniversite programının bir bölümünde yaratıcı yazmanın bazı biçimlerini benimsediğini ortaya koymuştur. Fakat bu yıllarda kolejlerdeki yaratıcı yazmalar, birinin yarım kompozisyonu ve birinin yaratıcı ifadelerinin yarısı gibi belirsiz ve amaçsız uğraşlar olarak yapılmaktaydı (Myers, 1993).

Yaratıcı yazı yazma, edebi çıraklığa benzetildiği zaman daha az özelmiş gibi görülen edebi bir kuramdır. 19. yy. başlarında Avrupa'da oldukça yaygın olan şairlerin eğitim modeli, bireysel yaratıcılığın önemini azaltmak ve diğer şairleri taklit etme düşüncesini ön plana çıkarma eğilimindeydi (Bishop,1994).

Yaratıcı yazı yazmayı tek bir edebi kurama bağlamak mümkün değildir. Her edebi akım kendi içinde yaratıcı eserlerini meydana getirmiş ve bu akımlar yaratıcı yazma çalışmalarını etkilemiştir. Fakat hümanizm akımını benimseyenlerle yaratıcı yazı yazma çalışmaları yapanlar arasında bir çatışmadan söz edilebilir.

Hümanist eğitimin amacı, şair yetiştirmek değil, '"insanlık' kavramını öne çıkaran bireyler yetiştirmektir. Hümanizm şair yetiştirmenin karşısında değildi fakat hümanistik bir düzendeki birey, daha mükemmel bir insan olmak için şair olur, anlayışı vardı. Dil bilimcilerin araştırdıkları şey kesinlik, birbirine benzerlik ve usul olduğu için hümanizm ideallerinin tamamını kabul etmemişlerdir. Yeni hümanistlerden Foester bireyin kendi düşüncesini yaratma görüşüne kesinlikle karşıydı. Foester'e göre, yazmayı öğrenme bireyin sadece kendi ifadelerini yazmayı öğrenmesi değil, yazma biçimlerinde bulunan kültürel değerleri kullanmayı ve özümsemeyi öğrenmektir (Myers, 1993).

Bunların dışında yaratıcı yazının değerlendirilme sürecinde metin ve dil yapılarına odaklanan yapısalcılık ve yapısalcılık sonrası yaklaşımlar, bireylerin yapısını değerlendiren pikoanalitik, toplum yapısına odaklanan femimizm ve sömürge sonrası eleştiri, yaratıcı yazı yazmayı etkilemiştir (Boulter, 2004). Yapısalcılık sonrası, öznellik ve yazı yazma arasındaki ilişkiyle ilgili olarak bizim düşüncelerimizi belirginleştirmiş ve değiştirmiştir. Psikoanalitik pedagoji, yazı yazma ve sosyal biliş bağlantılarını geliştirmede kişisel yazı yazmanın faydasını göstermiştir. Freud'un yaratıcı yazı yazma kuramı, yazarların mutlu olmak adına hayallerinin bir bölümünü açığa çıkarmaları ile diğer bölümünü utanma duygusuyla gizlemeleri arasında ilgi kurmaktadır. (Haris, 2001). Sonraki yıllarda yazı yazmada süreç yaklaşımının ögeleri, bilişsel psikoloji araştırmalarında ortaya atılmış ve yaratıcı yazma becerilerini içine alan yazmada değişim sürecine neden olmuştur. Burada temel alınan bilişsel yazma süreci ve yaratıcı yazma bağlantısı olmuştur.

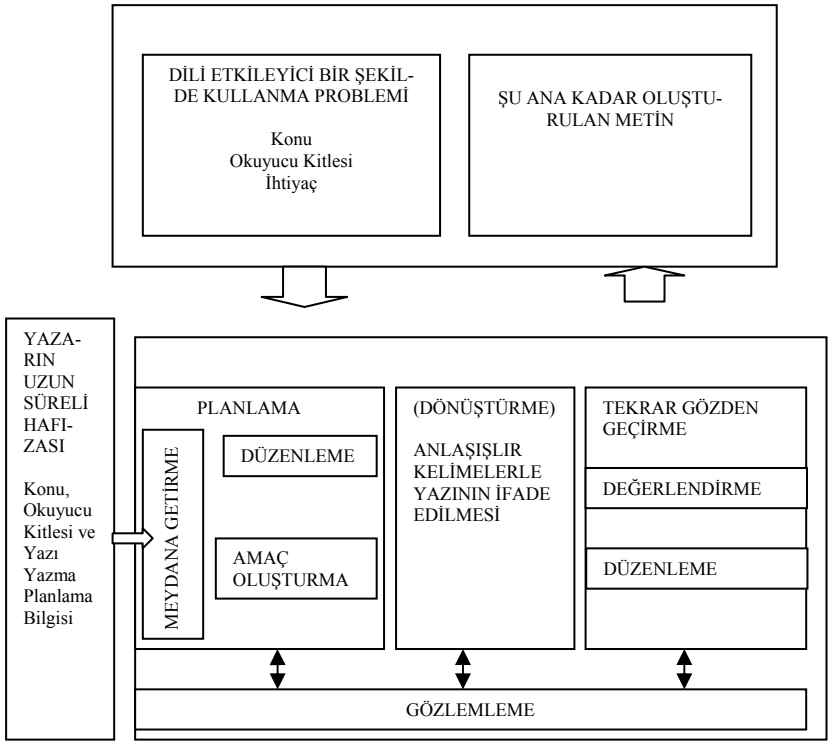
1970'lerden önceki araştırmacıların, öğrencileri yaratıcılığa teşvik etmenin yolları üzerine çok az dikkat çektiği görülmektedir. Parnes (1967), öğretmenlerin sınıflarında zamanın sadece %5 ini yaratıcılığı teşvik edici uygulamalara ayırdıklarını

belirtmiştir. Eğitimde yaratıcılığı savunanlar, dil gelişimine göre yaratıcı yazmayı geliştirme stratejilerine odaklanmışlardır. Yazmayla ilgili bu günlerdeki görüş, doğru imla kuralları, söz dizimi ve dil bilgisinden daha çok yazmanın bilişsel bir süreç olduğu yönündedir (Aktaran: Odell, 1980).

1970'li yılların başlarında yazı yazmada süreç yaklaşımının ögeleri bilişsel psikoloji araştırmalarında ortaya atılmıştır. Janet Emig, durum çalışmaları araştırmalarının öncüsü ve Protocal çözümleme yaklaşımından dolayı yazı yazma araştırmalarındaki büyük bir gelişmenin temsilcisidir (Grabe ve Kaplan, 1996). Süreç modelinde çözümlemenin başlıca birimi, fikirleri üretme sürecine benzeyen temel zihinsel süreçtir. Bu süreç, düşünce üretme gibi hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Zihinsel faaliyetlerin her biri yazı yazma sürecinde az bir zamanda meydana gelebilir (Flower ve Hayes, 1981).

Bu değişim, yaratıcı yazma becerilerini içine alan yazmada değişim sürecine neden olmuştur. Lin (1998) yazmanın, yaratıcılığın bir görünümü olduğu tahminine dayanarak yaratıcılık ve yazı yazma arasında ayrılmaz bir halka olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle yazı yazma süreci, öğrencilerdeki yaratıcılığı geliştirmenin bir temel aracı gibi görülebilir. Bu düşüncenin doğuşu, yazma becerilerinin öğretiminde etkili bir yoludur. Yazı yazma ve yaratıcılık arasındaki tek bağlantı 1980 yılında Flower ve Hayes tarafından tanımlanmıştır (Aktaran: Cheung, Tse ve Tsang, 2003). Onların görüşü, yazarın hafızası ve yazma çevresini kapsayan çok yönlü ilişki düzeyidir.

Flower ve Hayes'in Yazı Yazma Süreç Modeli'nde; yazı yazma süreci planlama, değiştirme ve yeniden incelemeden meydana gelmektedir. Düşünce üretme, organizasyon ve amaç oluşturma yazma için öğrencilerin hazırlanmasının alt süreç gibi görülebilir. Düşünce üretmenin fonksiyonu, yazmayla ilgili ögelerin hafızada yeniden düzenlenmesidir.



Şekil 1: Flower ve Hayes'in Yazı Yazma Süreç Modeli (Flower ve Hayes, 1981: 370).

Yazı yazma süreci, yazılı bir metni üretmek için planlama, değiştirme ve tekrar gözden geçirme olmak üzere üç aşamadan oluşur. Bu üç aşama gözlemci olarak adlandırılan idarecinin denetiminde gerçekleştirilir. Planlama süreci; fikirlerin üretilmesi, bilgilerin organizasyonu ve amaç oluşturma olarak üç ögeden meydana gelmektedir. Flower ve Hayes yazılı bir metni üretmede çalışma çevresinin önemini vurgulamışlardır.

Çalışma Çevresi: Bu alanı oluşturan ögelerden biri iyi konuşma ve yazı yazma problemidir. Bu problem yazı yazma sürecinin ilk aşamalarında görülür. Bilişsel süreç kuramındaki bu problem çok karmaşıktır. Bu sadece birinin yazı yazmasına sebep olan hedef kitleyi ve dilin güzel kullanılmasını değil, aynı zamanda yazarın yazıda kendi amaçlarını da kapsamaktadır. Eğer bir yazarın güzel sözle ifade etme tasviri hatalı ya da tek kelimeyle az gelişmiş ise o zaman bu yazar problemi çözmede başarısız ya da probleme yanlış açıdan bakıyor anlamına gelmektedir. Yazı yazma ilerledikçe yazarın söyleyebileceği şeyler üzerine daha fazla sınırlamalar koyan yazma çevrelerine yeni ögeler girer. Bir başlık bir sayfanın içeriğini sınırlandırır ve bir konu cümlesi bir paragrafı şekillendirir. Gelişen metinde her bir kelime belirlenir ve gelecekte olabilecek şeylerin seçimi sınırlanır. Bununla birlikte yazma sürecinde metni geliştirme çabalarının etkisi değişebilir.

Yazarın Ön Bilgileri: Yazarın kitap ve benzeri kaynakların dışında düşüncesinde var olan, yazma planları ve problemi tasvir etme bilgisine ek olarak konu ve okuyucu kitlesi hakkındaki bilgilerinin bir deposudur.

Planlama: Uzun süreli hafızadaki bilgilerle ilgili düzeltmeleri içeren fikir üretme faaliyetidir. Bazen bu bilgiler hafızada düzenlenir ve geliştirilir. Yazar hafızasında daha önce var olan fikirlerini aktarırken, yapmış olduğu çalışmada dili etkili bir şekilde kullanamıyorsa, planlamanın alt süreçlerinden olan Düzenleme devreye girer ve yazarın fikirlerini düzenlemesine, anlamlı yapılar oluşturmasına yardım eder. Düzenleme süreci, yaratıcı düşünmede ve keşfetmede önemli bir rol oynar. Düzenleme süreci, yazarın konuyla ilgili bölümleri tespit etmesinde ve yazmış olduğu konuyu geliştirmesinde, ikinci derecedeki fikirleri araştırmasında yol gösterici bir rol oynar. Planlamanın bir diğer alt süreci olan amaç oluşturmada yazı yazmayla ilgili en önemli şey amaçların yazar tarafından yaratılma gerçeğidir. Bazı amaçlar ve planlar uzun süreli hafızada kelimelerle tasvir edilmiş olmasına rağmen yazarlar amaçlarının çoğunu yeni fikirlerinin düzenlenmesi ile benzer süreçlerde düzeltir, geliştirir, üretir. Bu süreç yazı boyunca devam eder.

Değiştirme: Bir yazıdaki fikirleri ileri sürme bu süreçte gerçekleşir.

Tekrar Gözden Geçirme: Değerlendirme ve düzenlemeyi içeren iki alt süreçten oluşmaktadır. Bu dönem sıklıkla değiştirme ve planlamada yeni bir döngüye yol açmaktadır. Düzenleme süreci, bireyin kendi planlarıyla ya da her bir metnin değerlendirilmesiyle harekete geçen plansız bir hareket olabilir.

Gözlemleme: Yazarların, ilerlemelerini ve içlerinde bulundukları süreci gözlemektir. Gözlemenin fonksiyonu, bir yazı yazma stratejisi tespit edildiğinde yazarın bu süreçten geleceğe doğru hareketini belirlemektir.

Süreç modelinde yaratıcılık, bireysel olarak düşüncelerin üretilebildiği çoğu faktörleri yansıtır. Yaratıcılığın sonuç aşaması, düşünce üretmekle mümkün olan faktörlerin niteliklerinin yazıya yansımasıdır. Araştırmacılar, okuldaki çocukların yaratıcı yazma becerilerini ilerletmek için bilişsel bir çatının, söz dizimi, imla kurallarına göre yazma ve dil bilgisini açık bir şekilde vurgulayan geleneksel yöntemlerden daha üstün olduğu görüşünde hemfikirdir.

Öğrencilerdeki yaratıcı ifadeleri destekleyen faktörler, bu alandaki araştırmacılarda oldukça fazla ilgi uyandırmıştır. Öğrenci öğretmen arasındaki ilişki ilk odak noktası olmuştur. Yaratıcı yazma modelinde öğretmenin rolü, öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik ederek yaratıcılığı geliştirmek için ilgili sınıfta başlıca çevresel etkenleri oluşturmak biçiminde tanımlanmıştır. Öğretmenler yaratıcılığı ilerletme, destekleme ve değerlendirme becerilerinin yetersizliği yüzünden öğrencilerindeki yaratıcılıklarını istemeyerek de olsa köreltebilir ve sınıfta yaratıcı problem çözme stratejisini kullanmada isteksiz olabilirler (Tsang ve diğerleri, 2003).

Çocukların çoğu, doğal bir yazma merakıyla ve kendilerini kelimelerle ifade etme ihtiyacı duyan bir durumda okula başlar. Bu, rastlantı değildir. Çocuklar okula

gitmeden önce, herhangi bir şeyi belirlerken kalem, tebeşir ve pastel boyayla gazeteleri, kaldırım taşlarını, duvarları çizerler.

Yaratıcı Yazmanın Gerekliliği

Tompkins (2000), çocukların neden yazmaları gerektiğiyle ilgili yedi sebep ileri sürmüştür;

1- Eğlenmek için,
2- Sanatsal ifadelerini beslemek için,
3- Yazmanın önemini ve işlevlerini açıklamak için,
4- Hayal gücünü teşvik için,
5- Düşüncelerini açıklamak için,
6- Kendini tanımlamak üzere araştırma yapmak için,
7- Okuma ve yazmayı öğrenmek için.

Düşüncelerdeki bu zorlayıcı nedenlerle, ilköğretim sınıfı, günün önemli bir bölümünde yaratıcı yazma çalışmaları yapmaktadır. Yazmadaki bu sebeplerin, yaratıcı yazmayı sınıflandırabilen idareciler ve aileler için daha anlaşılır yapılabilmesi önemlidir. Yaratıcı yazma çalışmaları yapılırken çocuklara sahip oldukları amaçları ve yazma yöntemlerini seçme fırsatları verildiğinde, gelişme çağındaki çocukların yaratıcı yazılarındaki bilişsel ve iletişimsel becerileri önemsenmeyebilir. Çocuk yazarlar, yazılara ve sözel iletişimi oluşturan unsurlara aktif olarak katıldıklarında, bu unsurları aktif bir biçimde sorgulayarak bir sezgi gücüne ulaşırlar (Tompkins, 2000).

Kurgu ve düzyazı yazarları, yazılarında kendi yaşadıkları olaylarda yaptıkları sorgulamaya benzer bir sorgulama türünü gerçekleştirebilmelidir. Öğretmenler, iyi bir kurgunun mantıksal bir uyum içinde ve gerçeklere dayalı olmasının gerekliliğini vurgulayabilmelidir. Yaratıcı yazarlar, verdikleri ayrıntıların doğruluğuna ve kendi rüyalarına inanılmasını isterler. Canavar ve uzay yaratıkları içeren fantastik ya da bilim kurguya dayalı bütün hikâyelerin, çeşitli mantıksal kurallara uyması ve anlamlı olması gerekir. Örneğin; "Canavarlar ne yiyebilirler?", "Uzay yaratıkları ne tür bir gezegenden geleceklerdir?"gibi. Bu tür sorular, entelektüel olan birçok yeni alanda fantastik ve bilim kurgu yazıları yazan öğrenci yazarların duygusal ilgilerinin görülmesine yol açar. Bunlar diğer yazı tipleri gibi kolaylıkla kabul edilemeyen alanlardır. Böylece, kendi dünyalarının anlayışları derinleştirilir.

Sınıf ortamında kendilerine kompozisyon yazmaları için fırsat verildiğinde, düşüncelerini akıcı olarak anlatabilmek ve yazma tekniklerini kullanmada yeterli ustalığa henüz ulaşamayan çocukların birtakım sorularını cevaplayarak onlara yardımcı olmak için, bu çocukları diğer dil sanatlarına yönlendirme yoluna başvurulabilir. Oftedal, 25 dördüncü sınıf öğrencisiyle resim yazısı çalışması yapmıştır. Bu çalışmada, çocuklar düşüncelerini bir takım resimlerle, skeçler yaparak yazmışlar ve bu resimleri hikâyeleri anlatmada bir rehber olarak kullanmışlardır. Araştırmacı, daha sonra bu hikâyelerin tamamen yazıya dökülmesi sırasında, bir takım hikâye faktörlerinin çok etkili olduğunu bulmuştur (Akt; Burns ve Lowe, 1966).

Gerek eğitimciler gerekse aileler çocukların yaratıcı yazılarının gelişimi için neler yapmaları gerektiğini bilmeli ve çocukları istekli olarak bu sürece dâhil etmelidir. Öğrencilerin yazma çalışmalarında resimler kullanmaları teşvik edilmeli, hikâyeyi oluşturan ögeler çocuklara kavratılmalıdır.

Bir öğretmenin okuldaki yaratıcı yazma çalışmaları sırasında yapması ve öğrencilerden beklemesi gereken birtakım davranışlar bulunmaktadır. Bunlar;

1- Çocuklara, fikirler yaratmak için zaman, fikirleri genişletmek için stratejiler ve fikirleri konuşmak ve paylaşmak için fırsatlar sağlama,

2- Öğrencilerden, yazdıkları bütün yazım türlerinde fikirleri vurgulamalarını bekleme. Örneğin şiir, hikâye, eleştirel raporlar yazma. Öğretmenler ve öğrencilerin, eleştirel yazmanın bir yaratma çabası olduğunun ve bunun fikir oluşturmanın bir gerekliliği olduğunun farkına varması,

3- Gençleri, yazımlarını yeniden incelemeleri, kenara çekilip yeni bir gözle bakmaları için cesaretlendirme,

4- Öğrencileri fikir üretmek üzere akran gruplarıyla çalışmaları için teşvik etme,

5- Öğrencilere, meydana getirilen fikrin hemen her şeyle ilgili olabileceğine dair tecrübeler kazanmaları için imkân sağlama (Hennings, 2000: 321-322).

Bir öğretmenin okuldaki yaratıcı yazma çalışmaları sırasında yapmaması ve öğrencilerden beklememesi gereken birtakım davranışlar bulunmaktadır. Bunlar;

1- Öğrencilerden düşünmelerine fırsat tanımadan yazmalarını isteme (fikirler emredilen bir konuyu yapma değildir),

2- Öğretmenlerin dışarıdan değerlendirici rolünü oynaması,

3- Öğrencilerden, düşünceden çok biçimi vurgulamalarını isteme (biçimler fikirleri takip eder. Bir yazar yarattığı kahramanın değerini kavrarken biçimler düşüncelerden akar),

4- Öğrencileri, yaratma zevkinden uzaklaştırma.

Torrance, sağlıklı bir sınıf iklimini; işbirlikçi çalışmanın olduğu, yardımlaşmanın, birlikte çalışma düzenlemesinin yapıldığı, birinin övdüğü, nezaketin olduğu, iletişime açık ve merakın teşvik edildiği bir ortam olarak ifade etmiştir. Bütün çocuklara başarılı deneyimler sağlamak bakımından yaratıcı öğrenmenin ve fikirlerin zengin olabileceği bir sınıf ikliminin oluşması çok önemlidir (Chenfeld, 1978).

İlköğretimde çocuklarımızın yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için hem öğrenciler desteklenmeli, hem de gerekli olan sınıf stratejileri ve yaratıcı yazmayı geliştirecek yöntemler çocuklarımıza kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

BOULTER, A. (2004). Creative Writing and Literary Theory, "**International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing**" Vol. 1, No. 2.

BISHOP, W. (1994). **Crossing the Lines: On Creative Composition and Composing Creative Writing. Colors of a Diferent Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy.** Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

BURNS, P. C. and ALBERTA L. L. (1966). **The Languace Arts In Childhood Education.** Chicago: Rand M. Nally Company.

CHENFELD, M. B. (1978). **Teaching Language, Arts Creatively**. Toronto: HBJ Publishers.

CZERNIEWSKA, P. (1999). **Learning About Writing,** Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

GRABE, W. and KAPLAN, R. B.(1996). **Theory & Practice of Writing: an Applied Linguistic Perspective**. New York: Longman Pearson Education.

HENNİNGS, D.G (2000).**Communication in action :teaching literature-based language arts Houghton Mifflin Co**. Boston: MA

MYERS, D.G. (1993). The Rise of Creative Writing, **Journal of Ideas**, Vol.54, No. 2. pp. 277-297.

HARIS, J. (2001). Re-Writing the Subject: Psychoanalytic Approaches to Creative Writing and Composition Pedagogy. **College English**, Vol. 64, No. 2. pp. 175-204.

İBRİŞOĞLU, Zehra. (2006). **Yaratıcı Yazma**. Morpa. İstanbul.

KÜÇÜK, Salim (2007), Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları, Samsun.

ODELL, L. (1980). Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), **Cognitive Process in Writing** (pp. 139-154). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

FLOWER, L. and JOHN R. H. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, Vol. 32, No. 4. (Dec., 1981), pp. 365-387.

TOMPKINS, E. G. (2000). **Teaching writing** "Balancing Proces and Product". New Jersey: Prentice-Hall.

TSANG, H. W; CHEUNG, W. M, B.A; TSE, S. K. (2003). Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers **The Journal of Creative Behavior**, Volume 37, Number 2.