

ISBN: 1302-3241



KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

**YIL : 2012 SAYI : 25
ERZURUM**

**JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR
EDUCATION FACULTY**

**YEAR : 2012 NUMBER : 25
ERZURUM**

ÖZEL SAYI

**Baskı : Eser Ofset Matbaacılık
Saraybosna Cad. Altunalem Sitesi D Blok No. 1
Tel : 0442 233 46 67 - Erzurum
e-mail : eserofset25@hotmail.com**

KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Sayı: 25

Sahibi

Yönetim Kurulu adına Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Ali YILDIRIM

Editör

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

Yardımcı Editör

Arş. Gör Serdar AYDIN

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Münir OKTAY
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ
Doç. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Doç. Dr. Ersin GÜLSOY
Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Dizgi

Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ayten GENÇ
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR
Prof. Dr. Ayten ER
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Prof. Dr. Nazire AKBULUT
Prof. Dr. Yakup ÇELİK
Prof. Dr. Sırrı AKBABA

Not: Üniversiteler yayın yönetmeliğinin 6. maddesi uyarınca yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

.....
Baskı: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Ofset Tesisleri



“Eğitimidir ki bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı, yüce bir sosyal toplum halinde yaşatır veya bir milleti esaret ve sefaletle terk eder.”

K.Atatürk

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten ER KILIÇ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten GENÇ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Münir OKTAY	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Dr. Şeref KARA	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz ÖZBEK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet SARI	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Uğur NALCIOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah KAPLAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Erdoğan KÖSE	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Erol KILIÇ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Ersin GÜLSOY	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Fikret HAŞİMOV	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan BAYRAKTAR	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. H. Nalân GENÇ	On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KAVUKÇU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Rıfat GÜNDAY	On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Sabriye SEVEN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Tacettin PINARBAŞI	Atatürk üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cemil ŞAHİN	Gümüşhane Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdiñ PARLAK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TOZOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ÖZTÜRK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih KIYICI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BEKDEMİR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat BAŞAR	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nail İLHAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay AKARSU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay YAĞIZ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özber CAN	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKÖĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA	Atatürk Üniversitesi

Önyazı,

Atatürk Üniversitesinin 55. Kuruluş yıldönümü etkinlikleri çerçevesinde bu sayımızı daha farklı bir heyecanla siz okurlarımızla paylaşmak istedik. Köklü bir geçmişle, ülke ve yurt çapında değerli araştırmacı ve akademisyenler yetiştiren üniversitemiz, bir ocak verimliliğinde, kalımlığını insana hizmete adanmış bir misyonun öncülüğünü yapmaktadır.

Ülkelerin sosyal, kültürel ve tarihsel varlıkları, ürettikleri eserleriyle birlikte anılmaktadır. Bu tür faaliyetlerin üretim yatakları hiç şüphe yok ki, bilimsel kurumlar ve bu kurumlar içinde belirli bir misyonu yüklenmiş araştırma merkezleridir. Milletlerin ülke ve dünya ekseninde varlık oluşturup; tanınabilirliğinin en önemli göstergesi de bu kurumlardan elde edilen bilimsel verilerdir. Rekabet edilebilirlik, şeffaflık, bilimsel normlara uygunluk, çağdaş gelişmelere ve değerlere uyumluluk değerler eğitimi konsepti içinde yeni değerlere açıklık üniversitemizin değerli akademisyenlerinin ilkeleri arasında yer almaktadır.

Bu çerçevede, üniversitemizin 55. Kuruluş yıldönümü vesilesiyle bu özel sayımızı, eğitimde değişmez kabullerin değişebilirliğine, üretme çabasında olan araştırmacıların yeni zihinsel tasarımlar oluşturabilmelerine ve özeleştiri, özdenetim yeteneklerinin geliştirilebilmesine uyarıcı olması umuduyla sizlerle paylaşmaktan büyük mutluluk duyacağız.

DOÇ. DR. MELİK BÜLBÜL
EDİTÖR

İÇİNDEKİLER

KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT ÇALIŞMALARININ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE SAĞLADIĞI KATKILAR Melik BÜLBÜL	1
YAZIN EĞİTİMİ VE ESTETİK BOYUTU Hanife Nâîân GENÇ	15
TANPINAR VE BAUDELAIRE'DE MAVİ NİTELEMELER Sadık TÜRKÖĞLU	23
STRATEGIES POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE DE L'EXPRESSION ECRITE EN DIDACTIQUE DE LANGUE ETRANGERE Rıfat GÜNDAY	39
ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞÖTESİ FARKINDALIKLARINA İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA Fatma ALKAN, Emine ERDEM	55
TRABZON SAĞLIK YÜKSEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK DERSİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF YÖNETİMİNDEKİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI Nesrin NURAL, Eşref NURAL, Yüksel BAYDAR, Şükrü ADA	77
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINI YÜRÜTEN ÖĞRETİM ELEMANLARININ MATEMATİK UYGULAMALARINA BAKIŞLARI Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ, Hasan Hüseyin AKSU	101
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ZORUNLU EĞİTİM KAPSAMINA ALINMASINA İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ Rengin ZEMBAT, Türker SEZER, Sinan KOÇYİĞİT	119
EGİTİM DENETİCİLERİNİN MESLEKİ MEMNUNİYET/ MEMNUNİYETSİZLİK DÜZEYLERİ Durdağı AKAN, Sinan YALÇIN, İsa YILDIRIM	141
EDEBİ METİNLERİN YABANCI DİL DERSLERİNDE KULLANILMASI Melik BÜLBÜL, F. Şeyma TAŞ	159

SPOR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ Atalay GACAR, M. Fatih KARAHÜSEYİNOĞLU, Eyyüp NACAR	179
JIGSAW TEKNİĞİNİN KÜMELER VE ÖNERMELER KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ Abdullah KAPLAN, Seda DEMİRAL	191
FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME MODELİNİ SINIFLARDA UYGULAMASI: MUŞ İLİ ÖRNEĞİ Kemal DOYMUŞ, Adem AKKUŞ, Samih BAYRAKÇEKEN	203
ÜLKEMİZDE SANAT EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ Oğuz DİLMAÇ, M. Emin KAYSERİLİ, Memduha SATIR	221
ETKİLEŞİM VE GELİŞİM SÜREÇLERİ İÇİNDE TÜRK RESİM SANATI EĞİTİMİ Memduha SATIR, M. Emin KAYSERİLİ	243
ELEMENT SEMBOLLERİNİN ÖĞRETİMİNDE İSİM TÜRETME TEKNİĞİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA Mehmet YÜKSEL	253

KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT ÇALIŞMALARININ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE SAĞLADIĞI KATKILAR

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL*

Özet:

Karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının yabancı dil öğretimine olan katkısı, diğer metin türleriyle yürütülen çalışmaların katkısına oranla daha işlevseldir. Çünkü seçilen metin türleri edebi metinlerden olacağından, dilin en işlevsel kullanım kuşağı kendiliğinden ortaya çıkmış bulunmaktadır. Şiirsel etki, imgesel derinlik, anlamsal katmanlılık ve diğer yazınsal öğeler, bu çalışmada uygulamalı olarak ele alınan kısa öyküler gibi yazınsal türlerde de benzerlikler oluşturarak, öğrenenin imgeleminde kimi kavram haritalarının doğmasına ve soyut düşüncelerin üretimine ve yeni düşünsel devinimlere yol açmaktadır. Bu da, açıkça düşünce üretimi anlamına gelmektedir. Eğitimden amaçlanan da bu olmalıdır.

Yabancı dil eğitiminde, sınıf ortamında uygulamaya en elverişli metin türleri şiir, roman ve öykü gibi yazınsal metinlerdir. Uygulamaya dönük seçilen metinlerle yürütülen çalışmalar, özgün ve yabancı kültür bağlamında yer etmiş ortak ve farklı öğeler yönünden zengin olmalıdır. Öğrenen açısından, özgün yaratım süreçlerinin etkinleşmesi, büyük oranda yazınsal türler aracılığıyla kazanılan soyut düşünme becerileriyle gerçekleşmektedir.

Anahtar sözcükler: *Karşılaştırmalı edebiyat, okur, dil eğitimi, yazınsal metin.*

* Atatürk Üniv. K.K. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitim ABD Öğretim Üyesi.

CONTRIBUTION OF COMPARATIVE LITERATURE STUDIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract:

The contribution of comparative literature studies in foreign language education is more functional than other occupational areas. The most functional zone of the language has been revealed because of the fact that genres of the selected text will be literary text. Poetic effect, imaginative depth, semantic layered and other items lead to the birth of the some imaginations and abstract motions in learner's imagination by creating similarities in literary types such as novel analyzed above by me, short stories and poem. This clearly means that the production of thought. This should be the aim of the education.

In foreign language education, the most convenient genres of texts for implementing in classroom are literary texts such as poem, novel and short stories. Studies carried out with the selected texts for implementing should be rich in terms of common and different elements ingrained in the context of original and foreign culture. In terms of learner, activation of unique creativity processes takes place through abstract thinking skills gained by largely literary genres.

Keywords: *comparative literature, reader, language training, literary text.*

GİRİŞ

Dil malzemelerinden oluşan ve sanatsal bir yaratı olan edebiyat ürünü okuruna, çok anlamlı, sanatlı bağdaştırmalarla örülü, imgelerle derinlik kazanmış, yazınsal söylem sayesinde şiirselliği olan, metaforik öğeler taşıyan, devingen anlam sarkacıyla çok boyutlu bir yaşam ve yorum dünyası sunar. Bu denli yoğun ve derinlikli bir ortamı barındıran edebiyat, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi süreçlerinde de etkisini sürdürür ve öğrenenin dil edinim eylemlerine büyük katkılar sağlar. Yazınsal yaratılara odaklı çalışmalar, karşılaştırmaya dayalı olarak sürdürüldüğü ortamda ise, okurun/öğrenenin düş (imge) dünyasına dönük kimi zengin uyarınlar ve çağrışımlar zinciri yaratacağından, daha büyük bir anlam taşır (Bülbül, 2005). Çünkü şiirsel söylemli olan ve imgelerle yapılandırılmış yazınsal metinlere dayalı karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları,

okura/öğrenene soyut dünyasını devindirmesine yönelik, yeni metin odaklı alımlama alanları, eletiri ruhu ve pratik yaşama dönük anlamsal çıkarımlara elverişli ortamlar yarattığından, öncelenmesi gerekli çalışmalardır. Ayrıca özgün ve yabancı dilde yazılmış metinler, yaşamın kodlarını farklı kültür ortamlarında şifrelediklerinden bunların açılımları bir yandan farklı bir dünyanın çözümlenmesini diğer yandan da sıra dışı becerileri gerektirecektir. Okurun nitelikli yanı da, bu noktada belirginleşecektir.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Yaygın kanının tersine, Yabancı Dil öğretilmez; öğrenilir. Bu süreçte öğrenenin/öğrencinin karşılaştığı tanımsız güçlüklerin altını çizmenin yararları göz ardı edilemez. Daha son zamanlara kadar yabancı dil öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin, nasıl ortadan kaldırılacağına dönük zengin metodik ve didaktik yaklaşımların yoğunluğu belleklerden silinmemiş ve bunlar bugün de önemini hala korumaktadır. Çünkü bu sorunsal konu, insanlık tarihi kadar uzun bir zaman dilimine yayılmaktadır. Bu anlamda en büyük eksikliğin, dilin bildirişim odaklı işlevinden çok, bir dilbilgisi yığını bilgilerinden oluşan ve dahası, dil öğretimi esnasında bir nedenle geliştirilen, dil üstü (Metasprache) bir dil ile sürdürülmeye odaklı, değişik ve işlevsiz bir öğretim yönteminin etkili oluşuydu. Sonuç, tam bir fiyasko ve karamsarlık ağırlıklı bir tablodan başkası değildi.

İşte böyle bir ortamda yabancı dil öğretiminin yeniden gözden geçirilmesi çalışmaları bir takım ilgili yöntemsel doğurguları da zorunlu kıldı. Bunlardan en önemlisi, yabancı dilin artık bundan böyle bir gramer, yani dilbilgisi ağırlıklı uğraşı olmadığı gerçeğinin belirginleşmesiydi. Çünkü yabancı dil öğretimi denince büyük oranda, geliştirilen bir üst dil yordamıyla, öğrenene kimi dilbilgisel yapıların aktarılmaya çalışılması ve bu yönde bir öğrenme faaliyetinin gerçekleşeceği umudunun taşınması anlayışı etkiliydi. Bu da istenen sonuçların doğmasını önemli oranda geciktiriyordu. Bu soruna bir de yabancı dil ile uğraşanların, daha doğrusu bu öğrenme sürecinde ortaya çıkan sorunların ortadan kaldırılmasıyla ilgili sorumlu kişilerin kendi aralarında bir türlü gerçekleştirilemeyen koordinasyon ise, daha büyük sorunlara ve iletişimsizliklere yol açıyordu. Sonuçta dil eğitimi başarısı istenen noktada

gerçekleşmiyor; bu da yeni dil öğrenme metotlarının ortaya çıkmasını gerekli kılıyordu (Richard ve Rodgers, 2001).

Hazırlanan programların beklenen işlevinden uzak oluşu ve bu uzantıda verimsizliklerin git gide yaygınlaşması da buna eklenince, sorun içinden çıkılmaz bir hal alıyordu. Şimdi tüm bu anlatılanlardan yola çıkarak, neler yapılabilir ve yapılacakların, öğrenme ortamına nasıl aktarılabilir sorularına yanıtlar arayalım:

Her şeyden önce unutulmaması gereken bir ilke vardır. Basit anlamda bir iletişim etkinliği için varlığından yararlandığımız dil olgusu, tek düze bir işleve sahip olmaktan öte; diller arası, kültürler arası, düşünler arası, duyular arası ve daha birçok zihinsel, imgesel ve sanatsal işlevleri barındırır. Buradan çıkarak, dil öğeleri ile yapılandırılmış yazınsal yaratıların, öğrenenin dil öğrenme süreçlerinde soyut dünyasını geliştirme ve onu devindirme noktasındaki yararlarından söz etmek yerinde olur kuşkusuz. İşte tam da bu ara düzeyde edebiyatın ve yazınsal ürünlerin yabancı dil öğretimine katkılarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bir de iki farklı dil ve farklı kültür dizgelerinde biçimlenmiş; sanatlı bağdaştırmalarla yoğrulmuş, derin anlamsal çokgenlilik içinde varlığını konuşlandırmış karşılaştırmalı çalışmaları bu öğrenme sürecine katarsak, yabancı dil öğretimine olan olumlu katkılarının değeri su götürmez bir gerçek olarak karşımıza çıkar. Bunun nedeni önce de değinildiği gibi, yazınsal ürünlerin dil öğretimine daha elverişli metin örülerini içermeleri ve dahası karşılaştırmalı olarak yapılan çalışmaların bu sürece, artı değerinde farklı kültürel imgeleri katmasıyla zengin bir anlama ve anlamlandırma ortamı yaratmasıdır.

Yazınsal metinlerin farklı kültür dizgelerinden seçilerek, karşılaştırmalı olarak incelenmesi ile elde edilen dil öğretimine katkıları bağlamında yukarıdaki açıklamaların yanında, geleneksel olarak karşılaşılan yabancı dil öğretim sorunlarını şöyle sıralayabiliriz:

- Genel olarak yabancı **dil öğretiminden** dilbilgisi öğretimi anlaşılmaktadır.
- Öğrenci, genel anlamda **dilden söz eden** oluyor; dili kullanan değil.
- Önemli bir sorun da yabancı dil **bütün** olarak algılanıyor; oysa **dil alanları** oluşturularak basitten karmaşığa doğru bir öğretim skalası, yani gösterge çizelgesi daha verimli olacaktır. Yabancı dil, anadile karşı olarak

gelişen **ikinci ve karşıt bir davranış düzeni** dayatır. Bu davranış düzenine uyum sağlamak ve onu içselleştirmek etkili bir uğraşmayı zorunlu kılar.

- Yabancı dil öğretimi/eğitimi, işlevsel olmaktan öte, oyalayıcı, yalınkat, korku-tutku sendromu içeren (fobili-mani) bir biçimde yürütülmektedir(Bk. Başkan 2006).

Yabancı bir dili, belli kavramların daha başka ses dizilerine **düğümlemiş**, şifrelenmiş olduğu bir **anadil** olarak değerlendirmek bu bağlamda hiç de yanlış olmayacaktır. Ne de olsa farklı bir dil dizgesi içinde yuvalanmış, anlam yüklü kavramların kod açılımı yapılmaktadır yabancı dil öğretimi sürecinde. Eğer biz öğretmenler olarak, yabancı dil öğretimi sürecinde çalışmalarımızın aşınmaya, pörsümeye ve verim kısıtlılığına tutsak olmasını istemiyorsak, yabancı dil öğrenmenin ve öğretiminin bir **bildirim işlevi** olması gerektiğini unutmadan, **Kim Kime Neyi** çalışma aralığında sıkışmadan, **Nasıl Niçin** uzantılarını etkinleştirerek **kişisel beceri ve gerekircilik** konsepti uyarılarını da sürece katarak, etkili bir uğraşının yükünü göğüslemeliyiz.

NEDEN EDEBİYAT YOLUYLA YABANCI DİL EĞİTİMİ

Sistemik dil felsefesi açısından bakıldığında, edebiyat ve yazın dili, bilimsel ve felsefi araştırmaların ele aldıkları tüm öbür dil kullanımlarından ve konularından ayrılır. Çünkü buradaki dil, bu bilimsel ve felsefi araştırmaların sadece konusu olmakla kalmaz; hatta aynı zamanda bu bilimsel ve felsefi araştırmaların kendilerini de betimler. Yani dil hem araştırılması gereken bir konu, hem de bu araştırmaların betimlenme yeridir. Felsefi açıdan bakıldığında bu olgusal durum, insanın bizzat kendisi üzerine refleksiyle yönelebilmesi anlamını taşır ki, "dil içinde dil üzerine konuşabilmek ", sadece insana özgü bir şey olarak kendisini göstermektedir. Tam bu noktada yazın dilinin kendine özgü bir anlatı biçimi, tutumu ve konumu ortaya çıkmaktadır. "Neden yazın yoluyla dil eğitimi" dendiğinde ise, çünkü dil öğretiminde soyut dünyanın sıradan bağdaştırmalarının yanında, derinlikli olarak yapılandırılmış bir sanatlı bağdaştırmalardan söz edilebileceği tek ortam, yazınsal metinlerin imgelerle örülü ortamıdır. Çünkü yazınsal ürünler, dış dünyayı ve bu dünyada yer alan gerçeği okurun değişik zaman ve ortam koşullarında değişebilen bir iç gerçek olarak alımlamasına olanak veren yoğun bir doku içerirler. Bu bakımdan,

edebiyatta,“anlatılmak isteneni daha canlı, daha duyulur biçimde anlatmak için onunla, başka çağrışım halkaları arasında bağlantı kurarak tasarlanan yeni biçimler” (Özkırımlı, 1990: 681)”; ortaya çıkmakta ve “sanatçının çeşitli duyularıyla algıladığı özel, özgün bir görüntünün dille aktarılışı” (Aksan, 1993: 32) olarak tanımlanmaktadır. Buna anlam yaratma veya imge yordamıyla yapıtın etkili kılınması da diyebiliriz. İmge, yazıyı yazınsal yapan üç öğeden- duygu, düşünce ve hayal- biri olan zihinsel tasarımın, çağrışım noktasında, duygunun akıl ile yoğrulduğu, hissin düşünceyle muvazenesi sonucunda oluşan, amacı anlamı derinleştirmek ve söylemin etkisini güçlendirmek olan, düşünce ve duygunun kelimelere yansıyan şeklidir. Onun hem görsel, hem de mana boyutu vardır ve sonuçta, imgenin, **yazınsal ürünün hayal ve mana noktasında, etkileyciliğini artırdığını ve güçlendirdiğini** söyleyebiliriz.(Aksan, 1993).

İnsan, çevresini etkileyip değiştirirken ve ona amaç ve istemine göre biçim verirken, iş bölümüne ve işbirliğine gereksinim duyar. Eğer, iletişim ve bildirişim yoksa bu olanaksızdır. İşte dilin zorunluluğu bu gereksinimden doğmuştur. Belli bir işin başarılabilmesi, onunla ilgili araçların kullanımındaki işbirliğinin gerçekleşebilmesi, ortaklaşa imgelerin oluşturulmasını ve paylaşılmasını gerekli kılar. Bu ise dilin toplumsal yanının olduğunu gösterir.

Bir dil önermelerden örülüdür. Dil içinde anlamlı en küçük birim ise “sözcük”tür. Sözcükler, **duyularla algılanmış dış dünyanın genelleştirilmiş bir yansımasını dile getirir**. Birey toplum içinde ne ise, sözcük de dil içinde odur. Her sözcük, içinde bulunduğu dile anlam ve mantık bağıyla bağlıdır. Sözcükler, mantıksal düzene sokularak tümceler oluşturulur. (Baudrillard, 1992)

Dil, bilincin zorunlu gerecidir. Dil olmaksızın bilinçten söz etmek olanaksızdır. İnsan dünyayı dilinde üretirken, kendini de insan (bilinçli varlık) olarak dil yoluyla var eder. Bunun için insanın anlamlı dünyası diliyle sınırlıdır.(Wittgenstein 2006). Ancak, dil üretilebilir, geliştirilebilir. Buna bağlı olarak da insanın anlamlı dünyası gelişir. Üretime bağlı olarak da öğrenen açısından şunları söyleyebiliriz: Yazın yoluyla dil eğitimi en işlevsel etkinliktir; çünkü imgeler, semboller, anlam-dil sanatları (Stilmittel) gibi yazınsallık öğeleri, öğrenme sürecinde yeterince uyarıcı olan **ve unutmayı engelleyen,**

kalıcı olan dinamiklerdir. Çünkü bu sayede kavram ve anlamın ortak fotoğrafı belleğe kaydedilir; imgelemde devinerek üreyen anlam, bellekte anlamlı bir zemin bulur ve böylece kalıcı olur. Yabancı dil eğitiminde de zaten amaç, etkili, uyarıcı ve kalıcı süreçlerin işlevselleşmesidir. Bu konuyla ilgili gerekçelerimizi şöyle sıralayabiliriz:

- İmgelerle örülü yazınsal metinler, özel tümce-yapı kalıplarını olduğu gibi aktardıklarından, edinilen dilsel birimler için ayrıca bir **bilinç katı ayarlaması** yapılmaz.

- Uygun metinler seçilmek suretiyle, sözcükler, deyimler ve özel dil kullanımları anlamlı yapılara oturtularak verimli ve kalıcı biçimde edinilir.

- Önemlisi, yazınsal metinlerde **evrensel duyuş, çoşum, heyecan, korku ve alımlama süreçleriyle ilgili diğer yaşamsal hislenmeler** öğrenenin alımlama süreçlerine olumlu katkılar yaparak, yeni anlam ve çağrışım olanaklarının uyarılmasına olanak sağlarlar.

- Çok katmanlı ve üretime dönük anlam öbekleri sayesinde, ortak payda olan evresel dil ve estetik duyuş kolaylıkla yakalanmış olur.

KISA ÖYKÜ ÖLÇEĞİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÖRNEK

Kısa öykülerle sürdürmeyi amaçladığım çalışmalara, Türk yazın dünyasından seçtiğim yazarlardan başladık. Öğrencilerin çağdaş Türk yazarlarının pek çoğunu tanımamaları şaşırtıcı gelse de, bunda eğitim sisteminin biçimlendirdiği öğrenci profilinin daha fazlasını veremeyeceği gerçeği rol almaktaydı. Yabancı dilde (Almanca) yazılmış ürünlere etkili, çözümleyici bir bakış biçimi (okur ölçeğinde) geliştirmek için, öncelikli olarak ana dilimizde yazılmış ürünlere bakmayı, onlarla uygun tarzda bir diyalog (ana dilde) sürdürmeyi uygun gördüm. Ancak bu sayede öğrencilerimizin beklenti ufkunun ve alımlama-değerlendirme becerilerinin daha da zenginleşeceğine inanıyordum. Sonuç olarak da, tüm grup öğrencilerinin dönem sonundaki yazınsal metinlerle sürdürülen diyaloglara dönük alımlama becerileri göz doldurur noktaya ulaşmıştı. Bu durum benim açımdan sevindiriciydi. Örtüşük anlamlı yazınsal metinlerle karşılaşan öğrenciler, artık daha dikkatli, acele etmeden, düşünerek, sorgulayarak, her an yeni bir açılımın çağrışimsal etkisini bekleyerek, eleştirel

bir tavır içinde metinsel ilişkilere bakıyor ve değerlendirmelerini temellendirmeden ifade etmiyorlardı.

Sınıf ortamında uygulamak için, öncelikle çağdaş Türk öykü yazarlarımızdan hem modern hem de postmodern tarzda düz yazılar yazan Ferit Edgü'nün "ÇIĞLIK" (Edgü, 1982) adlı kısa öyküsünü incelemek için ele aldık. Yazınsal kurmaca öykü, okurun düşüncelerinde değişik çağrışımlar yarattı. Kırsal kesimden gelen öğrencilerin bakışı, duygusal bir bağlılık içeren yaklaşımlardan oluşmaktaydı. Aynı toplumun değişik çevrelerinden gelen insanların değerlendirmelerinde bile kişisel algılama biçimi, ekonomik seviyelerinin farkları, çevre ve eğitim düzeyleri gibi belirleyici öğelerle belli farklılıkların yaşandığına tanık olduk. Öykünün konusu ile ilgili olarak kısaca şunları söyleyebiliriz: Bir güz günü ebegümece toplamak için, elinde bir bıçak ve bir de sepet bulunan bir adamın çalılar arasında bulunurken, tanık olduğu bir kargaşadan gelen çığlık seslerine dönük ikilemli düşüncelerinin yol açtığı iç sıkıntıları ve gerilimler işlenmektedir öyküde.

Bu öyküyle ilgili olarak öğrencilerin kimi, adamın kararsız tavrını sorgulayarak onu sorumsuz ve suçlu olarak nitelemek yoluna gitti. Kimi öğrenciler de zorba kişilere direnen adamı, hırpalanmasına rağmen suçlu buldu ve zorba olan üç kişiyi kanun adamı olarak değerlendirdi. Az da olsa, bir kısım öğrenci de "çığlık" olgusunu bir suçsuzluğun yansıması, dışa vurumu biçiminde değerlendirdi. Buna bağlı olarak, "çığlık" atan, hırpalanan adama, öykü kişinin her ne pahasına olursa olsun, yardım etmesi gerektiği üzerinde ısrarla durdular. Bunda toplumumuzun bu tür konularda duyarlı oluşunun ve bu duyarlılığın duygusal boyutta bir bağlılığı da getirdiği gerçeğinin büyük rolü olduğu düşüncesini unutmamak gerekir sanırım. Diğer taraftan öğrenciler, ilgi çekici bir tartışma ortamı yaratarak "çığlık", "adamın yaşadığı ikilem", "adamın iç hesaplaşmalarına dönük monologları", "suç", "duyarsızlık", "çağın nemelazımcı anlayışı" gibi sorun odaklarında özgün düşünceler ürettiler. (Bkz. Bülbül 2008). Ancak ülkemizin bir dönem içinde bulunduğu bunalımlı günlere bağlı olarak, bir değerlendirmenin yapılmaması öğrencilerin kendi dönemsel algılarıyla, ortam koşullarıyla ve bunları algılama biçimleriyle ilgili olduğu düşüncesini bende güçlendirdi. Buna karşın az sayıda öğrenci tarafından duyarsız bir toplumda, insansal sıkıntılara kulak tıkanmasının eleştirilecek bir sorun olduğu gerçeğine vurgu yapıldı.

Öğrencilerle sürdürdüğümüz uygulamalı çalışmamıza konu olan bir diğer öykü, çağdaş Türk yazın dünyamızın önemli yazarlarından olan İnci Aral'ın "ALIN YAZISI" (Aral, 2006; 126) adlı öyküsüdür. Aral, diğer öykülerinde olduğu gibi bu öyküsünde de hayal gücünün, soyutlamalar yoluyla kurmacaya dönüştüğünü, gerçeği görme ve algılama biçimini genişlettiğini ve bunu sözcüklerin gücüyle yeniden kurabilen dipsiz bir dünya yaratabildiğini ispatlamıştır. Bu, bir bakıma *sinema tadında bir görsellik sunuyor* ve okuru fantastik bir yalnızlıklar dünyasına sürüklüyor. Öykü ile ilgili olarak, öğrencilerin alımlama-çözümleme çalışmalarına geçmeden, konusuna kısaca değinmek yerinde olur düşüncesindeyim: Öykü kahramanı Dünder Akyurt, yaşadığı zorluklarla ve umutsuzluklarla yoğun kısa geçmişinden olumsuz yönde etkilenerek, yaşama küsmüş, umutsuz ve mutsuz olarak sorunlarına çare arayışında olan ve böbrek simsarlarının tuzağına düşüp, böbreğini kaybeden; yine de hayata bağlanma çabasında yılmadan direnen bir karakterdir. Öykü, Dünder'in başından geçen iğrenç, gülünç ve düşündürücü serüvenini işlemektedir. Gülmece yoluyla toplumsal çarpıklıklara bir gönderme niteliği de taşıyan öykü, çağdaş toplumların çıkar ilişkilerinde sakınmadan başvurdukları yasadışı yolları ince bir eleştiriyle değinerek resmeder.

Öykünün, öğrencilerin tepkilerine uyarıcı olarak yaptıkları etkileri şöyle sıralayabiliriz: öğrenciler ilk öykü örneğindeki çalışmamızda olduğu gibi, değişik tepkiler vererek öyküyü değerlendirdiler. Aral'ın öyküsü, Edgü'nün öyküsüne oranla daha sürükleyici ve zevkli bir etki yarattı. Bunda işlenen konunun ve Aral'ın kullandığı rafine bir dille kanaviçe gibi olayları işleme biçiminin rolü büyük olsa gerek. Öğrenciler, ait oldukları kültürel çevre ve geldikleri farklı ortamlardan edinmiş oldukları bakış biçimi ve değer yargılarıyla öykünün başlığında kısa bir süre tartışmalı bir halde takılıp kaldılar. Öykünün akışı içinde bu tartışmalı durum daha da keskinleşti. Kimi öğrenciler aile, eğitim ve yaşanan çevre koşullarının biçimlendirdiği bir yaklaşımla "yazgı" olgusunun kutsal değerlerden olduğuna, kendisine müdahale edilemeyen bir olgu olduğuna sıkça vurgu yaptılar. Kimi öğrenciler ise, bunun ötesinde öykü adının, kendilerine ilk bakışta bildik bir takım acıma duygusu uyandıran, acılı-dokunaklı duygular çağrıştırdığı biçimindeki düşüncelerini dile getirdiler. En önemlisi ise, öykü kişisi Dünder'in gündüz düşleri halinde bilinçaltının çözümlenmesiyle ortaya çıkan, yönlendirme olmaksızın, serbest çağrışımlarla

örülü düşünce akışının eleştirilecek önemli bir sorun gibi algılanıyordu. Öykünün ilk satırlarında kendine acıacak biri olarak görülen Dünder, öykünün sonuna doğru neredeyse zevk düşkünü bir züppe olarak algılanmıştı. Bunda zamana bağlı, serbest çağrışımların rolünün etkili olduğu düşüncesi bende uyandı. Yazınsal metinlerin anlamasal yanının çok katmanlı oluşu, bu gibi çağrışım alanlarını yaratmaya elverişli olduklarını, üretime açık yapılar barındırdıklarını bilmekteyiz. Öğrenciler Aral'ın öyküsüyle daha yoğun bir hesaplaşma süreci yaşadılar.

Yer yer kimi öğrencilerde, metnin yarattığı ruhsal etkinin akıntısına kapıldıklarına tanık oldum. Bu gibi anlarda ise, araya girmek zorunluluğu hissettim. Fazla yönlendirici olmamak koşuluyla, yazınsal metnin okuma biçiminin nitelikli okur olmayı gerektirdiğine(Bülbül 2005) dikkat çekmek durumunda kaldım. Yazınsal metinlerle sürdürülen diyaloglarda esas olan, olaylar içinde erimek ya da figürlerle özdeşleşmek olmadığını, aksine olaylara belli uzaklıktan, eleştirel bir gözle bakmanın daha yararlı, daha sorgulayıcı ve daha sonuca götürücü olduğunu vurgulamak durumunda kaldım. Çağdaş, deneyimli, sorgulayan ve düşünme becerisi gelişmiş okurların, sosyal yaşamda karşılaşılabilecekleri çarpık olaylar karşısında belli bir tavır belirlemelerinin ancak sağlıklı düşünmelerine bağlı olduğu noktasına dikkat çekerek, onların metne bu açıdan yaklaşımlarını sağladım.

Tartışmanın önemli bir kısmını da, metinde geçen “Bir kadının alın yazısını değiştirmesi kolay mı?”(Aral 2006,129) biçimindeki ifade oluşturdu. Öğrenciler genel olarak, bir insanın yazgısının değişmesinin olası görülmediği noktasında buluşurken, az da olsa bazı öğrenciler yazgının insan çabasının bir ürünü olabileceği ve insanın her olayı ön kabullerle benimsemesinin doğru olmayacağı, bu durumda daha olaylarla karşılaşırken yenik sayılabileceği yönünde düşünceler de ürettiler. Bu yaklaşımlarda da öğrencilerin geldikleri çevrelerde etkin olan değer yargılarının, hoşgörü ve öngörü anlayışlarının izleri görülebilmekteydi. Ayrıca öykü kişinin, mutsuzluğunu (Aral, 131) bir doktor yardımıyla gidermeye çalışması da tepki aldı. Çağdaş bireyin, kendi sorunlarını öncelikle kendi deneyimleriyle çözmesi gerektiği şeklinde kimi yaklaşımlar bununla ilgili olarak ortaya kondu. Metinde geçen ve diğer bir tartışmayı alevlendiren konu da, Dünder'in aldatılması olayıydı (Aral,133). Öykü kişinin cehenneme dönmüş yaşantısı, aldatılma olayıyla da bütünleşince, içinden

çıkılmaz bir sanrılı ortama düştüğü ve cinayet çıkaracak bir ruh haline saplandığı metinden de anlaşılıyordu: “*Belediyede torpille bulunmuş zabıta memurluğuna razı oluş. Taptaze umutlarla mahalleden tanıdığı bir kızla acele bir evlilik. Karısıyla annesinin avuç içi kadar gecekonduda birlikte Yaşa(yama)masının neden olduğu hır güür ve kıt kanaat geçen cehennem gibi iki yıl daha. Ucu neredeyse cinayete varacak aldatılma olayı.*”(Aral,133). Bunun karşısında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Dünder’in davranışını yersiz bir tez canlılık olarak değerlendirdi. Çağdaş toplumun ortak özelliği, anlaşma yoluyla birliktelik olabileceği gibi, yine anlaşma yoluyla ayrılma biçiminde bir yaşama kuralı olmalıydı onlara göre.

Aral’ın öykü kitabına egemen olan ortak ana düşünce “ölüm” olduğundan, bu öyküde de “ölüm” konusu genişçe yankı buldu. Ortak toplumsal değer yargıları, dönemsel ortamın dayattığı yaşantılar ve deneyimler bu olguya değişik değerlendirmelerin yapılmasına zemin hazırladı. Öykü kişinin, tüm bu ölüm ve yaşam duygusu arasındaki gerilimli gel-gitlerden etkilenerek, “öz kıyım”a (Selbstmord) başvurmaması da öğrencilerin dikkatinden kaçmadı. Öykü kişisi sonuç olarak, yitirilen böbreği ile birlikte, kaybolan sıkıntılı yıllarının ardından yaşama tutunma çabasında olan, geleceğe umutla bakabilen bir figür olarak değerlendirildi.

Sınıf ortamında kullanmak üzere Alman yazınından seçtiğimiz kısa öykü ise, Franz Kafka’nın “TASCHENDIEB IN DER NACHT” (Kafka, 1982) adlı öyküsüdür. “TASCHENDIEB...”adlı öykü çok çok kısa ölçekli (minimal-küçürek) bir öykü olup, kısaca genç bir adamın, gece geç vakitte bir parktan geçerek eve dönüşü esnasındaki olayları işlemektedir. Bu arada öyküde önemli bir uyarıcı rol oynayan “grev” olgusunu ve genç adamın yolda karşılaştığı yabancı bir adamla aralarında geçen, yanlış bir anlaşılardan kaynaklanan “hırsızlık” olayını da unutmamak gerekir. Öğrencilerin bu öyküyle ilgili olarak ürettikleri düşünceler, Türk yazınından seçtiğimiz öyküler kadar hem etki yaratıcı ve hem de üretime dönük olarak yeterince uyarıcı oldu. Yine çok değişik değerlendirmelerden oluşan, tatlı -sancılı bir tartışma ortamı doğmuş oldu. Hatta yer yer öyküler arasında sosyal-kültürler arası bağlar kurulmaya gidildi. Çağımızın genel geçer, sanrılı ve nevrotik insanının, bildik yaşamsal çarpıklıklara olan bazen normal, bazen de normal ötesi tepkilerinin bir yansıması olarak görüldü öykülerdeki davranış biçimleri ve durumsal olaylar.

Kafka'yı kısmen de olsa, tanıyan öğrenciler onun biyografik dünyasından yola çıkarak, kimi düşünceler üretme yoluna gittiler. Aynı doğrultuda bazı öğrenciler eleştirel ve sorgulayıcı bir tutumla olaylara yaklaşmanın, çağdaş toplumun davranış biçimi olması gerektiğine vurgu yaptılar. Ayrıca çocukluk, "korku", "geç vakit sendromu", "grev" olgusu, gibi kültürel dizgede olumsuz düşünceler çağrıştıran çözümlemelere sıkça başvuruldu. Süper egonun, bireyi sancılı dönemlerinde korumaya ve denetlemeye varan etkisine dikkat çeken öğrenciler de oldu. Ayrıca güvensiz ortamlarda yetişen insanların, birbirleriyle olan ilişkilerinde yanılırlara kolaylıkla düşebilecekleri sorununa dikkatler çekildi. Özgüven ve pozitif ilişkiler arasında kimi paralellikler kuruldu. Başkalarına potansiyel suçlu gözüyle bakmanın, çağın makineleşen insanının genel eğilimi olduğu noktasına vurgu yapıldı. Metnin tamamlanmadığını, ucunun açık kaldığını, dolayısıyla metnin yeniden üretilmeye elverişli olduğunu savunan öğrenciler de çıktı.

Bazı öğrenciler de komik, gülmece tarzında bir öykü olarak, Kafka'nın bu öyküsünü değerlendirdi. Ancak bu gülmece yanıyla birlikte okurun düşüncelerini devindiren, daha da etkinleştiren, sorgulamaya yönlendiren etkisinin de öykünün arka planında var olduğunun üzerinde duruldu.

SONUÇ:

Yazınsal yapıtlarla sürdürülen karşılaştırmalı çalışmaların kimi ortak, benzer ve farklı alanlara dayalı olarak yapıldığı bilinmektedir. Farklı kültür dizgelerinde yer etmiş sanatsal yaratılar öğrenenin düş (imge) dünyasını devindirerek, onun dış dünyayı çok açılı bir gözle kavramasına olanak sağlayacaktır. Ortak zevkleri, ortak mutlukları ve gereksinimleri, ortak insan manzaralarında ve sorun odaklarında yakalamak ve tanımak daha kolay ve kalıcıdır. Bu kalıcılık, bir anlaşma aracı olan dil kodlarına sinmiş olduğundan, bu kodların çözümü dilsel bir çözümleme etkinliğiyle gerçekleşebilir ancak. Bunun en önemli getirisi, yabancı bir dili etkili bir biçimde öğrenmenin yanında, yeni perspektiflerin de edinilebileceğinin olmasıdır.

KAYNAKLAR

- Aksan, Doğan (1993). **Şiir Dili ve Türk Şiir Dili**, İstanbul: Be-Ta Basım Yayım.
- Aral, İnci (2006). **Ruhumu Öpmeyi Unuttum**, “Alın Yazısı”, İstanbul: Epsilon Yay.
- Aytaç, Gürsel (200). **Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi**, Ankara: Gündoğan.
- Barthes, Roland,(1999). **Yazı ve Yorum**, haz. Tahsin Yücel, İstanbul: Metis yayınları.
- Başkan, Özcan (2006). **Yabancı Dil Öğretimi**, İlkeler ve Çözümler, İstanbul: Multilingual.
- Bülbül, M. (2005). **İngesal İletişim**. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Bülbül, M. (2008). **Seçme Kısa Öyküler ve Karşılaştırmalı Öykü Çözümlenmeleri, Konya: Çizgi Kitabevi.**
- Edgü, Ferit (1982). **“Çılgılık”**, Üç Düş/üş: Ada yay.
- Jauss, Hans R; (1988): **„Literaturgeschichte als Provokation“**, In: **Rezeptionsästhetik**, Hrsg. Von R. Warning, UTB.
- Kafka, Franz; (1982). **Gesammelte Werke**, Suhrkamp, 1982.

- Lukacs, **Marks ve Engels'in Estetik Yazıları**, Çev: B.Cömert-Z. Özcan, Forum, 1969, sayı 356.
- Özbek, Yılmaz;(2006). “**Kafka’yı Anlamak**” içinde: **Bellek Mekan İmge**, Nilüfer Kuruyazıcı’ya Armağan, Yay. Haz. Mahmut Karakuş-Meral Oralış, İstanbul: Multilingual Yay.
- Richards, J. C. Ve Rodgers T. S. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Canbridge: Cambridge Universty Pres.
- Soykan Ö. N. (2006). **Felsefe ve Dil**, Wittgenstein Üzerine Bir Araştırma, İstanbul: MVT Yayınları.

YAZIN EĞİTİMİ VE ESTETİK BOYUTU

Doç. Dr. Hanife Nâılân GENÇ*

Özet

Yazın biliminin önemli bir parçası olan yazın eğitimi, iki temel asal olan yazın ve eğitimi buluşturan, bütünleştiren bir kavramdır. Bu eğitimin temel niteliği soyut ya da kurmaca olan yazınsal yapıt aracılığıyla öğrencinin özellikle anlama/anlamlandırma, duyma/duyurma, sezme/sezdirmeye yetilerini geliştirmesidir. Bu kazanımlar dışında yazın eğitiminin dikkate alınması gereken en temel işlevi okurun/öğrencinin estetik duyguları geliştirmesi, söz dağarcığını varsıllaştırması ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmasıdır. Bunlara bireysel, ulusal ve evrensel değerleri edindirme de eklenebilir. Bu çalışmada yazın eğitiminin estetik zevkin geliştirilmesine olan katkısı üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yazın, estetik, dil, yazın eğitimi.

LITERARY EDUCATION AND ITS AESTHETIC DIMENSION

Abstract

Literary education, an important part of literary science, is a concept that unites and integrates two fundamental subjects, literature and education. The basic characteristic of this education is to develop the student's abilities to understand/signify, feel/affect, perceive/enlighten through the medium of an abstract or fictional literary work. Besides these, a basic function of literary

* Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
ngenc@omu.edu.tr

education is to develop the aesthetic feelings of the reader/student, to enrich their vocabulary and to enhance their creative thinking. Heightening the awareness of individual, national and universal values can also be included. This study emphasizes the contribution of developing aesthetic pleasure in literary education.

Key Words: *Literature, aesthetics, language, literary education.*

Giriş

Bilindiği gibi yazın düşünce, duygu, görüş, olay, izlenim ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü ya da yazılı olarak anlatılmasıdır. Kendine dili malzeme edinen yazın eğitimi ise temelde dil kazanımı ve kullanımını hedeflemekle birlikte estetik zevki geliştirmeyi, kültürel değerleri ve onun özgün ve farklı yanlarını öğrenilen dille aktarmayı sağlamayı da amaçlar. Yazın eğitimi çeşitli yazınsal metinlerle dilin öğrenilmesine doğrudan katkı sağlar. Şiir, öykü, roman, tiyatro metni ve düşün yazıları gibi yazınsal metinler aracılığıyla gerçekleştirilen yazın eğitimi odağına dili yerleştirir. Bu yazın ürünlerinin temel malzemesini oluşturan dil asla yazından ayrı düşünülemez. Yazınsal metinlerin ilk amacı dili etkili ve doğru kullanmayı sağlamaktır. Ancak dolaylı olarak da okurun/öğrencinin duygu ve düşüncelerini biçimlendirme ve geliştirme görevini de üstlenir. Yazınsal her metin düşünce dünyasını geliştirirken, bilişsel gelişime katkı sağlar ve kişinin estetik yönünü besler.

Yazın eğitimi, sözünü ettiğimiz metinlerdeki sanatsal değeri sezmeyi/sezdirmeyi ilke edinir. Bu metinlerde kullanılan dilin değerini kavrayarak, ona kazandırdığı anlamları yine merkezine aldığı dille kavratmaya çalışır. Bu, aynı zamanda metni yorumlama becerilerini de kazandırmayı beraberinde getirir. Yazının dille ve dolayısıyla sanatla ilişkili olması nedeniyle, sanata özgü bir yaşantı geçirme de bu eğitimde söz konusudur. Bilginin büyük bir hızla üretildiği ve yaygınlık kazandığı günümüzde bilgi üretimine önem veren bir eğitim anlayışı benimsenmektedir. Bu da yazınsal ürünlerdeki yapı, izlek, dil, anlatım yollarını çözümleme becerisi ve alışkanlığı kazandırmayı doğurmaktadır. Yazınsal her tür, sanatsal yaratıcılığı özellikle anlama olgusu üzerinde temellendirerek biçimlendirir. Yazın eğitimi özellikle anlama edimini

gerçekleştirmeyi hedef alır. Bunun sağlanabilmesinin ön koşulu da tamamen metnin okunması, onun yeniden üretilmesi ve anlamlandırılmasından geçer. Yazın eğitimi asıl olarak okuma ediminin yaratıcılığa nasıl dönüştürülmesi gerektiği üzerinde durur, ya da onun bilinenleri beceri ve ifadeye dönüştürme süreci olduğu söylenebilir.

Yazın eğitimi kavramı üzerinde düşünmeden önce ilk yanıtlanması gereken temel soru hiç kuşkusuz yazının kendisi olmalıdır. Bu kavramı açıklamadan ve anlamadan yazın eğitiminin tanımlanamayacağı açıktır. İnsanı insana anlatan yazın, bireye duygu eğitiminde büyük katkı sağlar. Bunu, yalnızca toplumsal ya da tarihsel düzlemde geçirilen değişimlere tanıklık ederek değil, aynı zamanda bireyin duygu dünyasını çevreleyen içsel yaşamını tüm çıplaklığıyla yansıtarak yapar. O halde, yazın ürünü gerek bir dönemin, gerekse kişisel bir yaşantının yansıması olarak yaşam bulur. Yazın sayesinde insan, varoluşunun değişik yüzleriyle karşılaşarak kendi gerçekliğini anlamaya başlar. Yazınsal yapıt, kurmacayı insana yabancı olmayan bir evrende yansıttığında ancak okurun ilgisini uyandırabilir, onda kendi dünyasını oluşturabilir. Bu kurmaca evren, okura tanıdık gelirse onda okuma isteği ve ilgisi uyandırabilir. Eğer yazınsal yapıt okurda yabancılik duygusu yaratırsa en baştan onu dışlamış olur.

İnsanın ortaya koyduğu en eski sanat dallarından olan yazın, onun yaşamında hep var olmuştur. İnsanın güzel söz söylemeye olan eğilimi yazını insan yaşamının merkezine oturtmuştur. Kuşkusuz bu eğilim insanın öncelikle güzele yani estetiğe olan tutkusundan kaynaklanmıştır. İnsanın güzele olan tutkusunu anlamlandırdığı yazının temel malzemesi de dildir, dile getirmedir, sözcüklerdir. Zira yazın güzelliği öncelikle bir dilde meramını anlatmada arar. Bu güzellik salt kendisi olarak değil, duygu ve düşüncelerle bezenmiş olarak kendini var eder. İnsanın kendini onda bulması da bu yüzdendir. İnsanın güzel söz söylemesi, bunu dile getirmesi yalnızca aşk, mutluluk, sevinç veya coşku duyguları için değil, hüznün, nefret, acı için de olmuştur, yani hem duyular hem de duygular üstüdür. Bu duyguların anlatılma isteği anlama gereksiniminden doğar. Anlamı bulmaya, evreni anlamlandırmaya yönelik insan yazınla yüz yüze gelir.

Yazın üzerinde kısaca bu şekilde durduktan sonra, yazın eğitiminin sınırlarını belirlemenin yerinde olacağını düşünüyoruz. Yazın eğitiminin temel

uğraş alanı dil ve söylemdir. Yazınsal söylem ve yazın dilinin gerçekte örtüşmesi ve onu doğrulaması beklenmez. Yazın yapıtlarının temel niteliği tanımlanmış bir bilgiyi vermek değil, sanatsal çok anlamlılığı oluşturabilmektir. Sanatsal yapıt, çok anlamlılığı içinde barındırdığı çok katmanlılıkla gerçekleştirir. Sanat eğitimi sezgisel bir yeteneği koşulladığı gibi, eleştirel bir bakışı da ön koşul olarak görür. Hissetme ve algının çok önemli olduğu sanat eğitiminde yorumlama gücü de kuşkusuz geliştirilmesi gereken becerilerdendir. Yazınsal yapıtın çok anlamlılığı, gizlediği anlamın yorumlanmasından geçer. Belirttiğimiz gibi yazınsal yapıtın ortaya çıkış amacı bilgi vermek olmadığı için, yazın eğitiminde sanatsal bakış açısı öncelikle çok anlamlılığının yorumlanmasına dayanır. Dolayısıyla, yazın eğitimi okuma sayısı kadar anlamın olduğu kabulünü esas alır. Bir başka deyişle, yazınsal yapıt her okurun kendi anlamını oluşturmasını, kendi yorumunu yapmasını öngörür. Bu da yazınsal metnin tek bir doğru ve anlaşılma biçimi olmadığı/olamayacağı gerçeğini bir kez daha ortaya koyar. Yazın ya da dilbilgisi sınıfında “öğretmen, metnin anlamını elinde tutan kişi değildir. O’nun rolü bundan daha ziyade, metinden hareketle anlamın yeniden oluşmasının hangi araçlarla ve nasıl mümkün olduğunu göstermektir.” (Albert-Souchon, 2000; 52-53). Bu alıntıdan da anlaşılacağı gibi, yazın eğitiminin okurun yorum gücü ve yaratıcı düşünce biçimini geliştirmesi beklenir. Zira yazın eğitiminde karşılaşılan en temel sorun okurun yorumsama ya da çıkarımda bulunma yetisini başlatıp, başlatamadığıdır. Yazınsal metin içerdiği özgünlük ve sıra dışılık gereği okurun yorum ve yaratıcılığını kullanmasını koşullar. Bu yüzden herhangi bir yazınsal metnin biçimsel yapısından çok, anlamsal varsıllığını oluşturan yapısının okurca çözümlenmesi gerekir. Bu çözümlenmenin yapılabilmesi okurun yaşantısı, birikimi, önyargıları gibi pek çok değişkene bağlı olabilir. Yazınsal metin sanatsal niteliğinden dolayı anlam ve yorumu birbiriyle ilişkili biçimde kullanır. Bu nedenle farklı okuma biçimleri ve farklı anlama seçeneklerini beraberinde getirir. Okurun öznelliğiyle yoğrulan anlama durumu yorumlamaya açıktır. Yazınsal metin “belli bir bilgiyi okuyucuya aktarma işlevini yerine getirmekten çok, bir ‘anlam’ taşıyıcısıdır” (Toprak, 2003; 7). Bilimsel bir metin içerdiği anlamın sınırlılıklarını en baştan belirleyerek kesin tanımlar ortaya koymayı amaçlar. Oysa yazınsal metin içerdiği anlamın ötesine geçmeyi hedefler daima. Böylece bilimsel metnin tek anlamlılığı, yazın yapıtlarında çok anlamlılığa

dönüşür. Okur/öğrenci yazarın düş dünyasına girdiğinde/girebildiği ölçüde kendi yorumunu üretebilir.

Yazın eğitiminin bir diğer temel amacı bireyi yaşamı anlamlandırmaya hazırlamaktır. Yazınsal bir yapıttan alınan estetik doyum o sanat yapıtını anlamak ve üretmek açısından yaratıcı bir nitelik taşır. Bu nitelik insanı anlamının yolunu açar, onun ruh evrenine girmeyi sağlar. İnsanların psikolojilerini anladığımızda onlarla duygudaşlık kurabilir, acılarına, sevinçlerine ortak olabiliriz. İnsanların duygularının derinliklerine ulaşabilmek yazının en temel işlevidir. Zaten yazının temeli hissettirmeye ve düşündürmeye dayalıdır. Bu işlev kurgusal düzlemde yer alan dünyalara girmeyi hedefler. Okur/öğrenci metnin kurgusal dünyasındaki kişilerle duygudaşlık kurabildiğinde oradaki yaşamları kendi iç yaşamında yeniden üretebilir. Bu bağ kurul(a)madığında yazın eğitimi başarılı olmuş sayılamaz. O halde, öğrenci açısından yazın eğitiminin yapılması gereken bir takım görevlerden arındıran en önemli yanı, onda içsel yaşantı boyutunu oluşturabilmesidir. Yazın eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşamamasının en önemli sebebi yazınsal yapıyla bağlantı kurmanın, bir paylaşma süreci geliştirmenin göz ardı edilmiş olmasıdır. Yazınsal bir metin çok anlamlı yapısıyla içinde birçok anlama olanağını saklı tutar. Bu ise metindeki anlamın nasıl üretildiğinin bilinmesini gerektirir. Bu yüzden de öğrenci bu derslerde okuduklarıyla gerçek bir (paylaşım)da bağdaştırmada bulunamamaktadır. Bu ilişki ya hiç kurulamamakta, bir yanıyla eksik kalmakta veya iz bırakmadan silinip gitmektedir.

Yazın eğitimi kişinin iç gerçekliğine bir katkı sağlamadığında öğrenciye bilgi depolayan bir ders olmanın ötesine de geçemeyecektir. Yazın eğitiminin birincil amacı okurda/öğrencide yaşantı oluşturmaktır. Bu bakımdan yazınsal metinlerde okuyucunun sorumluluğu oldukça önemlidir. Okurun en önemli sorumluluğu okuduklarını sorgulamak ve onlara bir anlam katmaktır. Yazınsal metin yaşamın her alanında olanla ilişkilidir. “*Kâhinin alanıdır, arkalıksız kanepedir, çok yüzlü bir küptür, ilaçlara katılan bir dolgu maddesidir, bir Japon yahnisidir, bir dekorlar hayhuyudur, bir örgüdür, bir Valenciennes dantelidir, Fas'taki yitip giden bir deredir, bozuk bir televizyon ekranıdır, açılmış yufkadır...*” (Barthes, 1998; 91). Yani yaşamın tüm anlarında, tüm uzamlarındadır.

Yazın zevkinin oluşturulmasının yolu, seçilmiş bazı örnek metinler aracılığıyla yazın bilgisi yüklemekle değil, okuma sevgisini aşlamakla, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesiyle olasıdır. Her şeyin ötesinde yazın eğitimi dil eğitimidir. Birbirlerini tamamlayan bu iki kavram sürekli etkileşim halindedir. Bunun yanı sıra, yazın eğitiminin amacı yalnızca öğrencinin duygularını eğitmek değil, aynı zamanda güzel sanatlar konusunda ondaki estetik beğeni düzeyini yükseltmektir. Sanat ya da sanat eğitimi ilk anda akla güzellik duygusu getirmektedir. Bilindiği gibi sanat eğitiminin öncelikli amacı okurun/öğrencinin yaratıcılığını geliştirerek, yeteneklerini ortaya çıkartmasına vesile olmak, estetik bir hoşlanma duygusu oluşturmaktır. Estetizm anlam olarak öncelikle beğeni ve güzellik duygusunu çağrıştırmaktadır. Bilimsel bir nesnellığe ulaşmak gibi bir amacı olmayan yazınsal metinlerin hedefi güzelliştir. Yazınsal metin kullandığı imgeler, alegoriler, eğretilmelerle anlam alanını tek yönlülükten kurtarıp, gerçeği büyük bir estetik duygusu ekleyerek yansıtır. “Yazın gerçeğin bir parçası değildir, ondan bağımsızdır, gerçek göndergesi kendi kendisidir, tek bir saniyenin ve tek bir noktanın öyküsü olduğu zaman bile kendi kendisidir” (Yücel, 1995; 18). Okuru etkileyen bu estetik yön yazınsal metnin değerini artırarak, güzelliğini en üst düzeye yükseltir. Yazınsal bir yapıt öncelikle bir güzellik nesnesidir. İçinde estetik bakış açısını barındıran yazınsal yapıtın yorumlanması doğal olarak sanat eğitimciliği görevini de üstlenir. Öğrencinin/okurun metinden aldığı hazla güzellik duygusu ortaya çıkartan yazın eğitimi, aynı zamanda onda sanatsal duyarlılıkları geliştirip, zenginleştirmeyi de amaçlar. Yazınsal metnin içine girip, imgelerin altına gizlenmiş anlamları çözmek ve sonunda estetik bir doyuma ulaşmak da buna bağlıdır. Yazınsal metinler dilin ve kültürün farklı farklı yönlerini yansıttığından gerek dil kullanımı, gerekse düşünce sistemi gelişimine doğrudan katkı sağlar. Bu yüzden yazınsal metinler özgün olmalı, ezbere dayanan bilgiler vermeyi değil, okurun/öğrencinin kendi bilgisini üretmesine olanak sağlamayı amaçlamalıdır. Ancak bu şekilde okurun/öğrencinin okuduklarından bir çıkarsama yaparak, kendi yargısını geliştirmesi olası olabilir. Yazın eğitimi asla tek bakış açısına dayalı ve tekelci bir anlama ve anlamlandırmayı amaçlamaz. O halde, yazın eğitimi öncelikle bir metni okuma ve bu okumaya bağlı bir değerlendirme yapmayı amaçlamalıdır. Bu, yaratıcı bir anlama sürecidir. İçimizden yaşamların tanıdığı yazın, bu yolla okurun kendi yaşantısı içine girebilir. Şu halde, yazın

eğitimiyle estetik haz ve güzellik duygusunun geliştirilmesi öğrenci için bir yaşam öğretisi anlamı taşıyacaktır. Yazın eğitiminin estetik boyutu güzel olanın ayırımına varma değil, öncelikle bu güzelliğin üreticisi olmayı gerektirir. Acısıyla, sevinciyle, hüznüyle, coşkusuyla insanı insana anlatan yazın, öncelikle güzellik duygusunu ve estetik beğeniye geliştirir. Bu özellikleriyle de çözümleyici ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlar. Yazın eğitimi ise insan varoluşunun türlü hallerini yeniden üretmeyi, birey olarak yaşadığımız dünyaya karşı sorumluluk duyma bilincini aşlamayı gerektirir. Bu, aynı zamanda insanlık onuru ve adalet duygusunun geliştirilmesi bakımından da elzemdir.

Yazın eğitimi öncelikle bir sanat eğitimi olup, sanatla eğitilmeyi ifade eder. Bir başka deyişle, sanatla eğitilmek ifadesi sanat için eğitilmeyi anlatır. Diğer derslerde olduğu gibi yazın eğitiminde de öncelikli amaç, öğrencinin kendisine dikte edileni alması değil, kendi bilgi ve yorumunu üretmesini sağlamaktır. Yine estetik konusuna dönecek olursak, sanatsal bakımdan popüler ve estetik olgusu birbiriyle karşıt anlam taşır. Estetik olan özünde evrensel ve kalıcı bir beğeni oluşturmayı amaçlar. Çok anlamlı ve çağrışımlarla yüklü yazınsal yapıt, öncelikle okurun metinle iletişime girme ön koşulunu gerçekleştirmeyi amaç edinir. Bundan dolayı okurun bağlam içinde saklı bulunan örük anlamları bulgulasını ve bu anlamları değerlendirmesini bekler. (Bülbül 2005) Bu değerlendirme okurun kendi yaşantısını, bildiklerini metinde saklı bulunan anlamlarla birleştirerek eleştirel bir bakış yakalamasını gerçekleştirir. Varsıl bir çağrışım alanı ve imgelerle yüklü yazınsal metin, okurun üretimine açılım yapar. Böylece geleneksel yazın öğretimde baskın biçimde duyumsanan eğitici bakış açısı yerini okurun alımlama gücüne bırakır. Değindiğimiz gibi yazınsal eğitimin amacı belli bir öğretiyi veya doğruyu iletmek değildir. Yazınsal metinler aracılığıyla oluşturulan estetik boyutun temel amacı okurun/öğrencinin yaşama bakışını değiştirerek ona davranışında farklı boyutlar kazandırmaktır. Bu, okur odaklı yaşantıya dayanan yazın eğitiminin en temel niteliğidir. Yazın metnin nelere gönderme yaptığının açık ya da yapıtlı olduğu yazınsal ürünlerde okurun çıkarsaması okuma sürecinde somut bir hal alır. Yazın eğitiminde seçilen metnin dilsel ve içeriksel nitelikleri onun estetik boyutunu doğrudan etkileyecektir. Yazınsal metinler ancak estetik boyutlarıyla okura sundukları kurmaca dünyalarla gerçeklerin farklı kurgulanabileceğini somut olarak gösterebilirler.

KAYNAKÇA

Albert, Marie-Claude, SOUCHON Marc (2000). **Les Textes Littéraire en Classe de Langue**, Paris, Hachette.

Barthes, Roland (1998). **Roland Barthes (Yaşantı)**, İstanbul, YKY.

Bülbül, Melik (2005). **İmgesel İletişim**, Çizgi Kitabevi, Konya.

Toprak, Metin (2003). **Hermeneutik (Yorum Bilgisi) ve Edebiyat**. İstanbul, Bulut Yayınları.

Yücel, Tahsin (1995). **Yazın, Gene Yazın**, 1. Baskı, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

TANPINAR VE BAUDELAIRE'DE MAVİ NİTELEMELER**Sadık TÜRKOĞLU¹****Özet**

Bu çalışmanın amacı Tanpınar ve Baudelaire'in 'Bütün Şiirlerinde' mavi renk ile yapılan nitelemeleri ve imgeleri incelemek ve buldukları bağlamlardan hareketle hangi duyumsalaları çağrıştırdığını saptamaktır. Her iki şairin de mavi ile kurdukları imgeler dikkate alınarak okuyucuda çağrıştırdığı anlamlar üzerinde durulmaktadır. Aynı zamanda bu konuda her iki şairde ortaya çıkan kesişme noktaları vurgulanmaktadır. Yöntem olarak hem anlamlandırma süreçleri, hem de seçilen sözcük evrenleri düzeyinde karşılaştırma olanakları kullanılmıştır. Mavi rengin anlamsal özellikleri ortaya konulduktan sonra Tanpınar ve Baudelaire'de hangi anlamları içerdiği her iki şairin de dizelerinde araştırılmıştır. Tanpınar şiirlerinde mavi aracılığı ile gökyüzüne, denize, zamana, rüyaya ve hayale oldukça yer vermiştir. Baudelaire şiirlerinde mavi rengi ve değişik biçimlerini kullanarak nitelemeler yapmıştır. Baudelaire'de mavi gökyüzünün, denizin, akşamın ve sabahın ufkunun ve gözüün rengi olarak görünmektedir. Her iki şairdeki kesişme noktası is mavinin deniz ve gökyüzü sözcüklerini aynı anlamda nitelemesidir.

Anahtar Sözcükler: *Şiir, Mavi, gökyüzü, deniz, sonsuzluk.*

¹ Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

BLUE MODIFIERS IN THE POEMES OF BAUDELAIRE AND TANPINAR

Summary

The aim of this study is to study qualifications and images which are made with colour of blue in all poems of Tanpınar and Baudelaire and it aims to determine which perceptions evoke based on contexts in which they are found. By considering images which both poets aggregate about colour blue it is insisted on what reader evoke. Also it is emphasized on interception point which arises on both of them about this subject. Signification processes and the possibilities of comparison on the level of universes of word chosen as method. After semantic particularities were put forth in Baudelaire and Tanpınar it was searched on lines of both poets which meanings this colour consist of. Tanpınar quite gave place to sky, sea, time and dream and imagine by means of blue in his poems. And Baudelaire took colour of blue and by using its other different styles in his poems. The blue is seen as colour of sky, sea, evening, of horizon of morning and eye in the Baudelaire. Interception point of both poets is to qualify words such as sea and sky.

Keywords: *Poem, blue, sky, sea and eternity.*

Giriş

Bu çalışma Tanpınar'ın "Bütün Şiirleri'nde" ve Baudelaire'in "Kötülük Çiçekleri" adlı yapıtında bulunan mavi renkle yapılan nitelemelerin incelenmesini kapsar. Başka bir deyişle her iki şairin şiirlerindeki mavi ile yapılan nitelemeler, imgeler ve eğretilmelerden hareketle mavi rengin hangi öğelere gönderme yaptığı ele alınacaktır. Yöntem olarak rengin göstergesel düzeyde içerdiği imgesel anlamlara başvurulacaktır. Mavinin Tanpınar ve Baudelaire şiiri üzerindeki etkileri dikkate alınarak zaman algısında mavi, betimleme nitelemelerinde mavi sonsuzluk ve su başlıklarıyla renk algısı dile getirilecektir. Mavi rengin diğer renklere göre Tanpınar'da daha fazla yer aldığı görülmektedir. Baudelaire'de ise mavi, diğer renk anlatımlarına göre daha az yer tutar. Renklerin edebi metinlerde, özellikle şiirlerde göstergesel olarak birçok anlam içermesi anlatım açısından dikkate değerdir.

Alkan Tanpınar'da Baudelaire'in etkisinin yüzeysel olduğunu dile getirir. "Baudelaire'de düşünce olabildiğince yoğunlaşır, mayalanır. Tanpınar ise resim çizer." (Alkan,1995;426) Özellikle ses, koku ve renk üçlemesi Tanpınar'da da görülmektedir. Eserinde yer yer bu üç sözcükten esinlenilerek oluşturulan dizeler yer almaktadır.

Baudelaire'in birçok şaire esin kaynağı olan *Uyuşumlar* şiirinin en çarpıcı belirtisi Tanpınar'ın *Bir Gül Bu Karanlıklarda* adlı şiirinin şu dizelerinde yer almaktadır: “Başında bu mucizenin/Sesler, kokular ve renkler/Bilmiyorum hangi derin/Ve uzak hayali bekler.” (Tanpınar,1998;36) Fakat onda Baudelaire'deki kadar yoğun olarak bulunmaz bu kavramlar. Bu çalışmada özellikle mavi rengin her iki şairde hangi biçimler altında yer aldığı araştırılacaktır. Benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulacaktır. Sonuçta mavi rengin nitelediği öğeler aracılığı ile Tanpınar'ın Baudelaire'den ne kadar etkilendiği konusunda bir fikir verilecek ve aynı zamanda yukarıda verilen kanının doğru olup olmadığı konusunda bir yargıya varılacaktır.

Şairler mavi renk ile denizi veya gökyüzünü işaret eder, deniz ve gökyüzü ile de maviyi. Mavi, bu yeryüzü ve gökyüzü harikaları ile öylesine bütünleşmiş ve iç içe geçmiştir ki her ikisi de birbirini çağırıştırabilmektedir. Mavi, yapılan tüm eğretilme ve nitelemelerin sonunda anlamsal olarak denize veya gökyüzüne dönüşmektedir. Öyle ya da böyle denizi veya gökyüzünü salık vermektedir. Fransızca Larousse (1989;786) sözlüğü şiiri “duygu çağrıştırma veya heyecan uyandırma sanatı” olarak tanımlamaktadır. Buna göre her iki şair de mavi ile farklı veya benzer eğretilmeler yaparak okuyucu da bu iki önemli öğeyi çağrıştırmakta ve heyecan uyandırmaktadır. Cohen (1966;203) de şiirin amacının bu şekilde olduğuna vurgu yaparak şiiri şiir yapan öğelerin başında eğretilmenin geldiğini belirtmektedir. Fontanier (1977;99) de onu benzetmeye dayalı söz sanatları arasına alarak şöyle tanımlamaktadır: “Eğretilme bir düşünceyi kendisine aralarında belirgin bir benzerlik kurulma bağından başka hiçbir şey olmayan daha çarpıcı ve daha bilindik bir başka düşünceyle sunmaktan oluşmaktadır.” Bu tür sanatların isim, sıfat, ortaç fiil ve fillerle yapılabildiğini belirterek böylece dört gruba ayırır. Şiirleriyle birçok şairi etkileyen Baudelaire siyah rengi yoğun olarak kullanır. Öteki renklere göre mavi rengi daha az kullansa da belirli bir oranda yer verir. Bütün şiirlerine bakıldığı zaman mavi toplam olarak on üç dizede geçer. Bazen mavi rengi tek başına kullanmaz, mavinin değişik isimlerle adlandırılan ve ona yakın tonları olan mor, lacivert ve gök mavisi gibi renk isimlerine bağlı olarak farklı biçimlerde yer verir.

Tanpınar'ın ise bütün şiirlerini topladığı yapıtındaki metinlere bakıldığında ilk olarak ‘Şiirler’ adlı toplam otuz yedi şiirden oluşan bölümde dokuz mavi nitelemesine rastlanılmıştır. Derlemede ikinci bölüm başlığı yalnızca *Eşik* adlı şiirden oluşur. Yani burada şairin sadece bir şiiri yer almaktadır. *Eşik* şiirinde de bir kez mavi kullandığı görülür. Sekiz şiirin yer aldığı üçüncü bölüm “Zaman Kırıntıları” adlı bölümdür. “Avare İlhamlar” adlı bölümde toplam on şiir yer almaktadır. Bu kısımda iki şiirde mavi renge rastlanılır. Şairin “Yayınlanmamış ve Bitmemiş Şiirler, Mısralar” bölümünde ise yirmi yedi şiiri yer almaktadır. Bu bölümde iki mavi nitelemesi ile karşılaşılır. Dolayısıyla şiirlerinin tamamında on üç kez mavi nitelemesi yer almaktadır. Şairin maviye verdiği

yer nicelik olarak bu şekilde anlaşılabilir. Her iki şairin maviyi eşit oranda kullanması dikkat çekici olsa da bu bir rastlantı olabilir. Maviyi her iki şairin şiirlerinde incelemeyen önce onun imgesel ve anlamsal özelliklerine bakmak gerekir.

1-Barışın ve Dinginliğin Rengi: Mavi

Daha önce renklerin anlamlarını konu alan bir makalede mavi renk ile ilgili olarak şu saptamalara yer verilmişti. (Türkoğlu, 2003; 277) Burada çalışmanın temellendirilmesi açısından bu rengin anlamlarına kısaca değinmek yerinde olacaktır. Buna göre mavinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Mavi renklerin en derin ve en soğuk olanıdır. İnsanın bakışları mavide engel tanımadan sonsuzluğa ulaşmaktadır. Çünkü mavi suyun, havanın, denizin ve gökyüzünün rengidir. İnsanüstü mağrur ve sakin olma düşüncesini telkin etmektedir. Nesnelere biçimlerdeki yoğunluğu azaltmaktadır. “Maviye boyanmış bir yüzey biçimini kaybetmekte, mavi bir duvar artık bir duvar olarak görülmemektedir.” (Chevalier ve Cheerbrant, 1969;129) Gerçekdışının veya gerçeküstünün devinimsiz alanı veya daha çok iklimi olan mavi, insan yaşamını uyumlu bir duruma getiren almaşmaları -gece ve gündüzün art arda gelmesi gibi- ve zıtlıkları kendi bünyesinde eritir. Gökyüzünün ve denizin rengi olan mavi bu dünyaya ait değildir; o, insani olmayan, insanüstü olan yüksek ve sakin bir sonsuzluk düşüncesi salık verir. Kandinsky (1969;129) gibi bir ressam için onun devinimi hem insanın kendisinden uzaklaşma hareketi hem de insanı sonsuzluğa doğru çeken ve onda saflık arzusu ve doğaüstüne susamışlık uyandıran kendi merkezine yönlendirme hareketidir.

Huzur, barış, sadelik, sadakat ve dürüstlük mavinin olumlu anlamları arasında sayılabilir. Mavi sakinleştirici ve rahatlatıcı bir özelliğe sahiptir. İnsanlarda düşünme, karar verme ve soğukkanlı olma duygusunu uyandırarak yaratıcı düşüncelerin doğmasına olanak verir. Betimsel anlamda mavihastalık, yasaklanmış bölge, şaşkınlık ve duygusallık ifade etmektedir.

2-Zaman Algısında Mavi: Sonsuzluk

Yukarıda mavinin özelliklerinden söz ederken bu rengin özellikle sonsuzluk düşüncesi üzerine kurulu olduğu söylenmişti. Mavi renk Tanpınar’ın birçok şiirinde sonsuzluğu çağrıştıran imgeler içermektedir. Mavi, zamanı parçalanmaz bir bütün olarak gören Tanpınar’ın birçok şiirinde zamanı ifade eder. Bu zaman kavramı büyük bir çoğunlukla sonsuzluk arzusu taşımaktadır. Buraya alınan şu dördlükte şair mavi, masmavi bir ışık ortasında yüzdüğünden söz etmektedir: “Kökü bende bir sarmaşık/Olmuş dünya sezmekteyim./Mavi, masmavi bir ışık/Ortasında yüzmekteyim.” (Tanpınar, 1998;19) Zamanı parçalanmaz bir an olarak kabul eden Tanpınar’da “zaman” kavramı pek çok şiirinde ön plana çıkar. Bu şiirde zaman kavramının ele alınması şiirin başlığından itibaren başlar. Mavi, masmavi bir ışık kavramı ve ortasında yüzmekteyim

anlatımlarının yine özellikle gündüzün gökyüzünü ve sonra denizi çağrıştırdığı söylenebilir. Yüzmek eylemine başvurulması mavi ışığın kesinlikle deniz olduğunu göstermeyebilir çünkü şiirin tamamı göz önüne alındığında açık ve net bir yargı ortaya koymak olası değildir. Bir sarmaşığa dönüşmüş dünya anlatımı ise şairin bu dünyada çözülemeyen bir sürü sorunla karşı karşıya kalmış olduğunu ifade ediyor gibi görünmektedir. Mavi de bir anlamda bu sorunların aslında tam olarak ne olduğunu anlayamamış olmasını düşündürülebilir. Bu durumda mavi renk gökyüzünün sonsuzluğuna bağlı olarak bilinmezliği çağrıştırır.

Mavi renk gökyüzü ve deniz ile adeta bütünleştiği için her iki şairin yaptığı bütün eğretilmelerde gökyüzünü ve denizi çağrıştırmaktadır. Şair somut dünya ile soyut dünya arasındaki algıya yer verir. Tanpınar kendisini manevi dünyanın şairi olarak duyumsar. Fakat aynı şiirin ilk dördünlüğünde zamanın içinde bulunup bulunmamakla da fiziksel dünyadan kopamayacağını dile getirir: “Ne içindeyim zamanın/Ne de büsbütün dışında;” Beden olarak gerçek bir dünyada bulunsa da ruhen soyut bir dünyada bulunur. Şair bu anlamlara mavi imgesini de katarak sonsuzluk duygusuna yer verir. O, mavi, masmavi bir ışık ortasında yüzmektedir. Zamanla kayıt altında değildir. Sonsuz, maddesiz, soyut bir evrene yayılmış bir sonsuzluğa ulaştığını belirtir. Öte yandan mavi sonsuzluğun ifadesidir. Şair de kendisini zaten mekân ve zamanın ötesinde duyumsar.

Baudelaire'deki mavi öncelikle çölün mavisidir. Fakat kadının ve yılanları oynatan hokkabazların insanın acısına duyarsız olduğunu ve her ikisinin de donuk kumdan ve çölün mavisinden farksız olduğunu dile getirir. Burada çölün mavisini olumsuz bir şekil verilen mavi olarak yerini alır. *Sedef Renkli, Dalgalı Elbiseleri İle* adlı şiirin buraya alınan şu iki dizesinde “İkisi de duyarsız acısına insanın,/Farksızlar donuk kumdan ve çölün mavisinden,” (Baudelaire, 2006;57). Baudelaire sedef renkli dalgalı elbiseleri ile yürürken bile dans ediyor gibi görünen bir kadınla değnekleri ucunda yılanları da böyle harekete geçiren şerbetli hokkabazlar arasında bir koşutluk kurar. Bu koşutluk kadının soğuk ihtişamının çölün donuk mavisine gönderme yapılarak ifade edilmesidir.

Tanpınar'ın *Bendedir Korkusu* adlı şiirindeki mavinin alışılmamış bağdaşıklıkla bağlı olarak yaptığı “mavi kartal” eğretilmesi yine gökyüzüne gönderme yapmaktadır: “Bendedir korkusu biten şeylerin/Çelik gagasında fecri taşıyan/Mavi kartal benim...” (Tanpınar,1998;23) İlk planda Baudelaire'de ve Tanpınar'da –belki diğer şairlerde de aynı şey söz konusu- mavinin çoğu zaman gökyüzünü ve denizi anıştırmakta olduğunu söylemek gerekir. Buradaki mavi kartal şairlerde değişik eğretilmelerle ortaya çıkan Rimbaud'daki “mor durağanlık” (1993;87), Hugo'daki “yıldızlar tarlası” (1955;36), Tarancı'daki “Ve sema ağaçlarda kımıldamayan bir kuş” “Gök masmavi bu sabah” (Tarancı, 1994;55,141) Baudelaire'de “mor yıldız” (1996;118) ve “mavi saçlar”, Tanpınar'da “mavi, masmavi bir ışık” (1998;19 ve “mavi kartal” (1998;23) olarak geçen

gökyüzü müdür? Kartalın rengi mavi olur mu? Mavi renkli kartal olmaz. Bu durumda şunu söylemek gerekir: Mavi çoğu zaman gökyüzünü ve denizi salık vermektedir, o zaman mavi kartal gökyüzünü anımsatır ve buna bağlı olarak bir sonsuzluk duygusu uyandırmaktadır. Kartal yeryüzüne yükseklerden bakar ve gökyüzüne hakimdir. Bu yüzden kartal ile gökyüzü arasında bir benzerlik kurulmuştur. Şair mavi bir kartal gibi kanatlarını açmış gökyüzü olarak evreni izlemektedir. *Bendedir Korkusu* adlı şiirinde şair yine zamana yer vermiştir. O biten şeylerin kaybolmasıyla, yaşanmış ayrılıklarla üzgündür. Şair bunun korkusunu yaşar. Şiirin tamamı dikkate alındığında o hayatın bir zümrüt kadar değerli olduğundan söz eder. Hayata susamış bir ceylan kadar yanı başındadır. Tıpkı bir avcı gibi onu izler. Şairin kendisini mavi kartalın yerine koyduğu söylenebilir. O bir yırtıcı kartal kadar kuvvetlidir. Ve bu mavi kartal ceylanı yani hayatı takip eder. Hayat pençeleri arasındadır ve düşürmekten korkar. O bir mavi kartaldır. Mavi kartalın gayesi sonsuzluğu sürdürmektir. Kartala yapılan niteleme ögesi olarak mavi sonsuzluğun göstergesidir. Çünkü o ceylana benzetilen hayatı pençeleri arasında tutarak zamanı sonsuzluğa katmıştır. Mavi kartal olarak şair bu şekilde zamana yenilmez. Gücü yettiği kadar ölümsüzlüğe ulaşmaya çabalar. Mavi kartal, ölümün pençeleri arasında hayata bu şekilde devam etmeye çalışır. Ceylan yani hayat nereye kaçarsa kaçsın ecelin kartalı tarafından yakalanır. Fakat kartal burada hayatı elinde tutar ama onun cellâdı olmaz.

Saçlar adlı şiirinde Baudelaire mavi sıfatını yerinde olmayan veya başka bir deyişle alışılmamış bağdaşıklıkla dayalı bir kullanımla eğretileme yaparak anlamı güç bir duruma getirmiştir. Şiirin bir dördlüğü şu şekildedir: “Bana sonsuz bir göğün laciverdini veren,/Mavi saçlar, simgesi o gergin gecelerin;/Kıvrık saç örgünüzün tüylerinde gezinen/Hindistan cevizinin ve katranın ve miskin/Karışık kokusudur beni sarhoş düşüren.” (Baudelaire, 2006;219) Şair bazı şiirlerinde saç imgesini büyük bir sıklıkla kullanmaktadır. Fakat burada maviye çok özel bir nitelemede bulunarak aslında hiç olmayacak bir anlam kazandırır. Çünkü saçların rengi bir makyaj işlemi olmazsa hiçbir zaman mavi olmaz. O zaman yapılan çok dolaylı bu eğretilemenin çözümlenmesi gerekir. Emre (1995;100) mavi saçlar anlatımı ile ilgili olarak “saçlar için kullanılan “pavillon” sözcüğü, çadır anlamına geldiği gibi *bayrak*, *bandıra* olarak da anlaşılabilir. Yine saçlar için kullanılan “mavi” sıfatı da bir alt dizedeki “göğün mavisini” hazırlıyor” olabilir saptamasına yer veriyor. Bu açıdan bakıldığında mavi saçların yine gökyüzünün yerine geçtiği söylenebilir. Arkasından göğü tanımlayan “sonsuz” ve “yuvarlak” sıfatları gök kubbeyi gözümüzün önüne getiriyor. Mavi saçlar nitelemesine yine Rimbaud’da rastlanır: “Uzun mavi saçlarıyla dolu dalganın kirlettiği” (1993;26) dizesinin geçtiği dördlük göz önüne alındığında yine gökyüzü söz konusu olmaktadır. Böylece “bilincin bilinç dışı sınır ötesinde düşlemlerin içerdiği duyum ve duyguların yoğunlaştığı imgelem aracılığıyla bir iletişim, şiirsel dilin yarattığı iletişim biçimi” (Bülbül, 2005;55) ortaya

çkar. Saçların mavi olması bu imgeler evreni içinde bilinç dışı düşlemlerin içerdiği duyum ve duyguların öngördüğü çok dolaylı olarak denize veya gökyüzüne gönderme yapmış olabileceği söylenerek açıklanabilir.

Yine Baudelaire'in *Tinsel Şafak* adlı şiirinde mavi, düş gören, acı çeken, güçsüz kalmış insan için tinsel göklerin erişilmez mavisidir. Tanpınar'da olduğu gibi Baudelaire'de de göklerin mavisini erişilmezliği ve sonsuzluğu çağırır. Mavinin geçtiği bağlam "Erişilmez mavisini Tinsel Gökler'in artık/Düş gören, acı çeken, güçsüz kalmış insana,/Açılır ve kaybolur düşerek uçuruma," (Baudelaire, 2006;84) dizelerinde yer alır. Burada Tinsel Gökler hayali ve soyut bir biçim altında yansıtılır, ama rengi yine mavidir ve erişilmez bir sonsuzluğu kapsar. Böylece denebilir ki gökyüzü söz konusu olur olmaz hemen mavi renk devreye girer ya da tersi durumda yine mavi söz konusu olduğunda gökyüzü ve deniz aynı bağlama girer. Gökyüzünün ve denizin mavi olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Ama yine de şairler ikisini de bir arada kullanmaktan çekinmezler. Bunu, okuyucunun dikkatini her defasında her ikisinin de maviliğine vurgu yapmak için yeniden söylerler. Denizin ve gökyüzünün rengi zaten mavidir. Yine burada mavi gök, mavi deniz derken okurun dikkatini gökyüzünün ve denizin sonsuzluğunu yeniden anımsatmak için yinelerler. Ama düş gören ve acı çeken güçsüz kalmış insan için bir şeye ulaşmak zordur. Bu durumda erişilmek istenen şeyler hemen ulaşılmaz gökyüzüne dönüşür. Erişilmezlik gökyüzünün maviliği ile dile getirilmeye çalışılır. Erişilemiyorsa o zaman Baudelaire şiirinde hemen erişilmezliğin tersi olan uçurum ortaya çıkar. Bir bakıma sonsuzluk ulaşılmak istenen amaç olarak adlandırılmıştır, ya bu amaca ulaşılır ya da uçuruma düşülür.

3-Betimsel Nitelemelerde Mavi: Gökyüzü

Tüm renkler aynı zamanda sıfatlardır. Her sıfat, niteleme görevinde kullanılır. Şairlerin sıklıkla kullandıkları mavi nitelemeleri de bu renklerin aldığı görev doğrultusunda hareket eder. Mavi genel betimlemelerde, doğa betimlemelerinde, denizin, gökyüzünün, şimşeklerin rengidir. Huzurun, sakinleşmenin, soğğun, rahatlığın simgesidir. Tanpınar'da mavi renk ile bu anlamları kuşatan nesnelere gönderme yaparak şiirlerinde kullanır: "Yüzlerce çeşmenin serinliğinde/Ovanın yeşili göğün mavisini/Ve mimarilerin en ilahisi." (Tanpınar, 1998;50) *Bursa'da Zaman* adlı şiiri genel itibarıyla bir görsel betimleme izlenimi uyandırır. Şair Bursa'yı betimlerken geniş bir bakış tarzı ile şekilleri gözle sunuyor. Söz konusu şehrin tarihi dokusuyla birlikte genel görünüşü sunulmaktadır. Şair Bursa'nın bütün maddi ve manevi değerlerini betimlemelere bağlı olarak sunarken mavi renge başvuruyor. Gökyüzünün açıklığını bakışlara veriyor. Şiir bu tarihi şehri canlı bir hava içinde, bütün olumlu yanları ile karşımıza diyor. Onu okurken sıkıntıya neden olacak ve insanın ruh halini sıkacak bir izlenime rastlanmaz.

Aksine mavi ile görselliği sunarken şair, ruhu okşayıp huzur verecek sonsuz bir gökyüzü manzarasını dikkatlere sunar.

Mavi Baudelaire'in (2006;126) şiirlerinde gökyüzüne bağlı olarak gözleri niteler ve gözlerin rengidir. Gözler onda kimi kez mavi, kimi kez de mosmor olarak nitelendirilir. Bu mosmor gözler zevk kadınlarının gözleridir. Mor renk ile mavi renk arasında da bir ilişki söz konusudur. Mor adeta mavi rengin bir türevidir. Kadının aya benzetildiği şiirin tümünü sarmalayan bir eğretileme olarak yer aldığı *Ayın Hüznü* adlı şiirde "Gözler dolaşıyor o bembeyaz dişlerde/Çiçekler gibi açıp gök maviye yükselen." (Baudelaire, 2006;134) dizesinde de olduğu gibi her zaman bir gökyüzüne yükselme arzusu söz konusudur. Yani burada gökyüzü sakin ve dingin bir yer olarak kendisine sığınılacak bir kurtuluş mabedi gibi görülür. Gök ve deniz bir sığınma ve sıkıntılardan kaçılıp kurtuluşa erilen bir yer olarak ortaya çıkar.

Tanpınar'da eğretileme yapmadan doğrudan mavi ile yapılan bir nitelemeye bağlı olarak yapılan bir dize: "Mavi, maviydi gökyüzü/Bulutlar beyaz, beyazdı/Boşluğu ve üzüntüsü/İçinde ne garip yazdı..."(Tanpınar,1998;46) *Mavi, Maviydi Gökyüzü* şiirinde mavi bir şiir başlığı olarak karşımıza çıkıyor. Yaşamı bütünüyle saran özellikte bir renktir mavi onda. Kafasını gökyüzüne doğru kaldırdığında insanın maviyi tüm semada görmesi olasıdır. Tanpınar mavi imgesi ile şiirine başlangıç yapar. Mavi yine gökyüzünün rengi olarak ortaya çıkar. Şair insanın başını yukarı doğru kaldırmağa ya da onu güneşli bir ilkbahara konuk eder. Okur şiirde kendisini bir doğa betimlemesi içinde bulur. İlk mavi dizesi ile baharın olumlu duyguları ve mavinin verdiği dinginlik uyanır belleklerde. Şiirde maviyi izleyen dizeler bu olumlu bahar izlenimini üzüntüye bırakır. Burada birden hüznünlü bir izlenim ortaya çıkar. Boşluk ve üzüntü kelimesiyle huzurun yerini gariplik duygusu alır.

Başka Bir Yıldızda adlı şiirinde şair, *Selam Olsun* şiirindeki gibi dünyaya, evrende yer alan somut doğa öğelerine gönderme yapar: "Ve açık pencerelerden/Mavi gökle giren rüzgar/ Düşmüş melek oynumuza/Uzanan yemyeşil dallar..."(Tanpınar,1998;33) Dünyadaki çeşitli nesnelere üzerinde durur, onlara karşı kendi bakış biçimini gözler önüne serer. Dünyada bir değişim ve kayboluştan söz eder. Doğup ölen güvercinler anlatılır. Doğaya öfkelenilir. Bütün bunlar sunulurken son dörtlükte yine mavi ile karşılaşılır. Burada mavi yine gökyüzünün rengidir, hava boşluğunu ve sonsuzluğu anımsatır, havayuvarı ile rüzgârın seyri dile getirilir.

Selam Olsun adlı şiirinde şair güzel dünya diye tanımladığı ve hayranlıkla sözünü ettiği uzamdan uzaklaşmış bir göçmen havasını yansıtır: "Hepsi güzeldir kar, tipi, fırtına/Günlerin geçişi ardı ardına/Hasretiz bir kanat şakırtısına/Mavi gökte yine kuşlar uçar mı?" (Tanpınar, 1998;28) Öyle anlaşılıyor ki dünyaya özgü bir özlem duygusu şairin benliğini baştanbaşa kaplıyor. O dünyada meydana gelen sıradan görülecek olayları bir mutluluk havası içinde anlatır. Kardan, tipiden, fırtınadan şaşkınlık içinde

söz eder. Şair burada huzurun ve sakinliğin rengi olan maviye başvurur. Burada mavi bir sıfattır ama gökyüzünün rengidir. Şair mavi nitelemesiyle gökyüzünü belleklere kazır ve onun mavi nitelemesiyle bu sıradanlığı olağanüstü bir manzaraya dönüştürerek sunduğu söylenebilir.

Şair yine başlıksız olan, ancak XII olarak numaralandırdığı bir şiirinde bir doğa manzarasını betimlemeye çalışır. O sakin, aynı zamanda huzurlu bir ortamın, bir uzamın havasını insana duyumsatır: “Gök mavi toprak nemliydi/Ağaçlıklar içinde bir yerde/Kesik kesik öten kuş sesinde/Aurelia ağlar gibiydi/Sanlis’de, Mortefon’da” (Tanpınar, 1998;148) İlk beş dizede yaşadığı, gezip gördüğü çeşitli yer isimlerine gönderme yaparak şiirine alır. Buralar Fransa’daki Sanlis’de, Mortefontaine’de ve Eremenonville ormanında dolaştığı yerlerdir. Havanın sıcak olduğu bir orman manzarası çizer. Burada özellikle mavi rengi kullanır. Mavi berrak bir gökyüzünde baharı ve yazı akla getirir. Şair bu manzara ile sakinliği ve sessizliği yansıtmaya çalışır. Mavi imgesi burada sakinliğin ve rahatlatıcılığın bir aracı olarak ortaya çıkar. Orman manzarası da Mavi nitelemesiyle açık bir gökyüzü altında olduğuna vurgu yapılarak ortaya çıkar.

Baudelaire bazen de doğrudan maviyi kullanmadan göndergesel olarak onu çağrıştıran bir sözcük grubuna yer verir. Bu gök rengidir. Bir kadın imgesinin doğal öğelerle bağdaşık olarak betimlendiği *Sisli Gök* adlı şiirde o, kadına gönderme yaparak “Senin gizemli gözün (mavi, gri, yeşil mi?)/Zaman zaman sevecen düşünceli ve gaddar.” (Baudelaire, 2006;89) dizelerinde gözleri sis basmış mevsimlerin güneşleriyle, güzelim ufuklara benzeterek sisli göklerden düşen ışınla tutuşan, ışıldayan bir lamba gibi, bir manzara tablosu gibi okuyucuya sunar. Burada gökyüzüne ve ufuklara benzetilen gözlerin mavi mi, gri mi, yoksa yeşil mi olduğu tam olarak belirli değildir. Çünkü zaten burada gözlerin gizemli olduğu dile getirilmiştir. Bu eğretilmeler söz konusu şiir boyunca devam eder. Bu bağlamda mavi ve yeşil hem doğanın rengi hem de gözlerin rengi olarak bağdaşık bir yapı içinde yer alır.

Gözlerle ilgili olarak mitolojik öğelerinde kullanıldığı *Lesbos* adlı uzun şiirde “Mağlup olmuş mavi göz, acıların çizdiği” (Baudelaire, 2006;145) dizesi yer alır. Güzellik ve sevi tanrıçası Venüs’ten daha güzel şair ve sevgili olan erkek ruhlu Sapho’nun sararmış hali ile acıların çizdiği mağlup olmuş gözleri mavidir. Burada mavi bağlama göre olumsuz bir anlam alarak yenilmiş bir insan imgesine gönderme yapar. Bu bağlamda Tanpınar’ın gözleri mavi ile nitelediği bir dizeye rastlanmaz.

Pipo adlı şiirde “Bir dumanda devingen mavi” (Baudelaire, 2006;136) dizesinde ateşli bir ağızdan yükselen halka halka duman öyle bir merhem yapar ki sevgilinin yüreğine ferahlık verir, ruhunu sarıp yorgunluktan kurtarır. Şairde devingen mavi duman gökyüzüne yükselmektedir. Bir açıdan yine gökyüzünü anımsatır. *Cehennemlik Kadınlar* adlı şiirde mavi yine “Sanırsın ki başını mavi bir ufka doğru/Çevirmiş bir gezgindir, ötesinde sabahın” (Baudelaire, 2006;147) dizesiyle yer alır. Amazon’ların kraliçesi

(Erhat, 1993;145) Hippolyte günahsız bir yaşamın uzağındaki gökyüzünü fırtına bulanıği bir gözle arayan, başını sabahın ötesinde mavi bir ufka çeviren bir gezgindir. Burada mavi ufuk ulaşılmayacak bir çıkış yolunu simgeler. Yine aynı şiirden “Çevir haydi yıldız ve gök dolu gözlerini” (Baudelaire, 2006;149) şeklinde bir dize. Burada mavi doğrudan değil de dolaylı olarak bağlama girer. Öteki dizelerde her zaman gökyüzüne yükselme isteği varken bu kez gökyüzü ve yıldızlar gözlerde yerlerini almaktadır. Hipolyte’in gözleri öylesine büyüdü ki ve öylesine büyük ki bütün bir evreni içine alan kozmik bir görünüme dönüşmektedir. Onda tanrısal bir umudu yansıtan tatlı bir bakış vardır. Şair en karanlık zevklerin peçesini kaldırıp onu sonsuz düşler içinde uyutacaktır.

Sabahın ufkuca bağlı olarak ortaya çıkan berrak mavi yine başka bir şiirin dörtlüğünde ortaya çıkar. *Aşıkların Şarabı* adlı şiirde “Perişan iki melek misali/Kalpte dinmeyen sevda ateşi,/Kristal mavisinde sabahın/Ardına düşelim bir serabın” (Baudelaire, 2006;189) yer alan bu dörtlükte yeni bir günün başlangıcında umutsuzluğu perçinleyen bir serabın, bir sanrının ardına düşülmektedir. Sanki her gün aynı serabın peşindedir. Bu asla dinmeyen bir arayışın dönüp dolaşıp aynı noktaya gelmesidir. Baudelaire’de mavi renk bazen sabahleyin berrak bir gökyüzünü nitelerken bazen de akşamleyin gün batımındaki gökyüzünü nitelemektedir.

Kötülük Çiçekleri’nde ölüm başlığıyla bir bölüm olarak yer alan *Aşıkların Ölümü* adlı sonede mavi gizemli bir akşam saatindeki gökyüzünü niteler. Yani bir zaman kavramı ile birlikte ortaya çıkar. Pembe ile mavinin birbirine karıştığı üçlük kıtada “Gizemli mavi, pembe bir akşam saatinde/Ayrılık dolu uzun bir hıçkırık halinde./Alacak vereceğiz o biricik şimşegi;” (Baudelaire, 2006;193) yine zaman algısı içinde bir sonsuzluk duygusu uyanır. Bu belki de bir günün sonu ve uzun bir gecenin başlangıcıdır. Burada sabahın mavisinin tersini oluşturan bir günün ayrılışının belirlendiği pembe, mavi bir gökyüzü betimlenir. Bu, bir günün daha sona ermesi, yaşanacak zamandan bir günün ayrılışını dile getirir. Sabahın ufku nasıl bir günün başlangıcı ise akşam gün batımı da bir günün sonudur. Her ikisinde de bir umutsuzluk kapısı açılır. Bu umutsuzluk şairde iyileşmeyen bir yaradır, ister sabah ister akşam durumu değiştirmez. Her defasında yaşamında şimşekler çakmaktadır. Çok geçmeden yürekten bağlı ve şen bir melek kapıları açarak kararmış aynaları ve ölgün alevleri diriltmeye gelecektir. Bununla birlikte zayıf da olsa bir umut ışığı yanmaktadır. Şiirin tamamı dikkate alındığında ölümden hiç söz edilmez. Yalnızca şiirin başlığında ve son dizede söz edilir. Çoğu zaman olumsuz bir olgu olan ölüm olayı bu şiirde olumlu bir görünüm kazanır. Bunu, şiiri oluşturan sözcükler ele vermektedir. Mezar onlar için güzel gökler altında hafif kokuyla dolan acayip çiçeklerle süslenmiş derin bir divan gibidir. O kadar ki yaşamdan bile daha güzeldir. Bu bağlamda ölüm zamanının rengi de “gizemli mavi, pembe bir akşam saatinde” anlatımıyla mavi ve pembedir. Şair öldükten ve vücudu yok olduktan sonra da duygularını muhafaza eder. Sonenin son üçlüğünde öldükten sonra

geleceği ve endişeyi yeniden algılayarak yeni bir hayata dönüş işareti verilir. Çok geçmeden dost ve neşeli bir melek kararmış aynaları ve ölgün alevleri yeniden diriltmeye gelecektir. Bu bağlamda ölüme geçiş, olağan olanın tersine yeni bir hayata dönüş, bu dünyadaki yaşamdan daha güzel olan, en iyi olan bir yaşama dönüş olarak yansıtılır. İşte bu ölüm anının zamanı mistik bir mavi ve pembe bir akşam saatidir.

3-Betimsel Nitelemelerde Mavi: Su ve Deniz

Moesta ve Erabunda adlı şiirde yine Agathe adlı bir kadına seslenerek adeta bir söyleşi gerçekleştirir. Bu şiirde ayrı kıtalarda mavi rengin iki kez yer aldığı görülür. Mavi birinci kıtada “Söyle bana, Agathe, kalbin uçar mı bazen/İğrenç kentin o siyah okyanusundan öte,/Bir başka okyanusa görkemle parıldayan,/Aydınlık, mavi, derin bir el değmemişliğe?” ve dördüncü kıtada “Ne kadar uzaksınız, ey mis kokulu cennet,/Orda mavi bir gök altında, her şey sevda ve neşe,/Orda boğulur yürek kaplayınca saf şehvet,/Orda herkes layıktır sevmeye, sevimye!” (Baudelaire, 2006;106) bağlamlarında yer almaktadır. Yine bu iki bağlamda da deniz ve gökyüzü sözcüklerini nitelemektedir. Eldeğmemişlik belki de bu her iki mavi sonsuzluğun içinde yer almaktadır. İçinde bulunulan mekân ve zamandan mutsuzluk duyulduğu için belki başka bir yere gitme düşüncesi ortaya çıkar. Bu gidilen yerlerin rengi mavidir ve mavinin burada yine dinginliği ve sükûneti simgelediği söylenebilir. Bu gidiş iğrenç kentin siyah okyanusundan görkemle parıldayan bir başka okyanusa doğrudur. Siyah okyanus bir eğretileme olarak şehri kaplayan sisli hava olabilir. Yani şehir yaşamından ve havasından bunalmışlık sonucu başka yerde bulunma isteği ön plana çıkar. Şehri iğrenç kılan şeyin bu bağlamda sisli ve kirli bir havanın olduğu söylenebilir.

Malabar'lı Bir Kadına adlı şiirde ise mavi, söz konusu şiire konu olan kadının yaşadığı ülkeyi doğrudan nitelemekte, onun sıcak ve mavi olduğuna vurgu yapmaktadır. “Teninden de siyahtır o kadife gözlerin,/Tanrı yaratmış mavi, sıcacık ülkelerde,” (Baudelaire, 2006;298) dizelerinde mavi bir anlamda bu ülkenin temiz ve berrak bir havasının olduğunu ve bu ülkenin bir deniz ülkesi olduğunu dile getiriyor olabilir. Diğer mavi nitelemelerinden farklı olarak mavi burada bir ülkenin betimlenmesinde devreye girer. Baudelaire'de mavi bu iki şiirde suya gönderme yapar.

Tanpınar *Bırak Aydınlığa* adlı şiirde sarhoş bir ruh durumuyla hülyaya dalarak uçsuz bucaksızlığı, derinliği ifade eden, deryada yüzmeyi salık vererek bir an olsun zamanın dışına çıkmayı önerir: “Asıl maviliğe, iç doya doya/Denizin yaldızlı laciverdini,/Sonra tamamlansın istersen rüya/Git, uzak akşamda dağıt kendini.” (Tanpınar, 1998;56) Şair ister gökyüzünün maviliği ile olsun, ister denizin maviliği ile olsun yine sonsuzluğa ulaşmak ister. Fakat bu geçici evrende sonsuzluğa ulaşma duygusu sürekli dönüp dolaşıp tekrar gelir. Onun sonsuzluğu dünya lezzetlerinin devamındadır. Zaman içinde zamanı aramak duygusuna dayalıdır. Şair mavi imgesi ile

bu görüşü daha da kuvvetli bir duruma getiriyor. Asıl maviliğe iç doya doya diyerek; zamanı sonsuzluğa katmayı ve bunu doya doya yaşamayı öneriyor. Şair denizin maviliğindedir. Kesin yeri belli olmayan, sınırsız, gözün algısı dışında, uçsuz bucaksız bir uzam anlatımı olan denizin mavisinde sonsuzluğa ulaşma çabası vardır. Şair son iki dizede rüya tamamlansa dahi bir an olsun zamanın dışında olmaktan haz alır.

Zaman Kırıntıları adlı uzun şiirde ise Tanpınar büyük sularla birlikte yine maviyi zamanın algılanmasında ele alıyor: “Daha güzel doğardı eşya!/Daha zengin olurdu aydınlık/Kendi karanlığından çağırıyordu sesin,/Sular başka türlü akardı/Büyük, mavi, aydınlık sular” (Tanpınar, 1998;75) Şairin sevgiliden bir isteği vardır. Sevgilinin dünyayı yaratmasını ister. Eşyanın daha güzel olacağına inanır. Dünyadaki deniz de ona haz vermez. O sevgilinin müdahalesi ile suların başka türlü akacağına inanır. Şu andakinden farklı olarak kayalardan yeryüzüne değil, suyun gökyüzüne akacağını belirtir. Şair suyu büyük, mavi, aydınlık olarak niteler. Mavinin gökyüzüne akması mavinin gururluluğunu ifade eder. Su göklere doğru çıkarak sonsuzluğa ulaşır. Şair maviyi gökyüzüne harmanlayarak zamanı geniş tutar, sonsuzluğa kavuşmaya çalışır. Çünkü gökyüzü başı ve sonu görünmeyen, insanın sırrına eremediği geniş bir uzamdır. Şair bu uzama mavi suyu akıtarak, zaman çemberine karşı bir ütopya üretmeye çalışır. O da zaman içinde sonsuzluk duygusudur. Bu şiirdeki “Büyük, mavi, aydınlık sular” dizesi yukarıda Baudelaire’in *Moesta ve Erabunda* adlı şiirde geçen “Aydınlık, mavi, derin bir el değmemişliğe” dizesiyle benzerlik göstermektedir. Özellikle aydınlık ve derin sıfatları bir kesişme noktası oluşturur. Ayrıca “büyük” sıfatı da “derin bir el değmemişliği” karşılar gibi görünmektedir. Derin bir el değmemişlik büyük sulara gönderme yapmaktadır. Baudelaire bir eğretileme eşliğinde suları anlatırken, Tanpınar doğrudan büyük sular demeyi yeğlemiş gibi görünüyor.

Eşik adlı şiirde şair zaman kavramını açık bir şekilde vurgulamaktadır: “Bir ses, bin uykudan mahmur ve zengin/Zümrüt usaresi maviliklerin/Suların üstünde arar kendini/Yoklar, ömrün bütün sahillerini” (Tanpınar,1998;64) Mavi zamandır ve bu zaman suların üstünde yani hayatın içinde arar kendini. Zaman ömrün tüm sahillerini; doğumdan ölüme kadar geçen süreyi kapsayan çocukluk, gençlik ve yaşlılık yıllarını anımsatır. Hayatın içinde başka bir zaman arayışı söz konusudur.

Ayna adlı şiirde yine mavi doğrudan suyu nitelenmekte ve bilinen ve sürekli özlenen bir mekâna gönderme yapmaktadır: “Hep bu aynadasın artık kış ve yaz/Mavi sularıyla arkanda Boğaz/Köpüren aydınlıkta her tepeden,” (Tanpınar,1998;45) Şair ilk dörtlükte ‘senden’ diye sözünü ettiği kişiyi, sondan bir önceki üçlükle aynaya tutsak ederek sonsuzlaştırır. O burada aynayı görüntü alıcısı olarak görür. Sevgilinin yansımaları, mavi sularıyla boğaz dahi bu aynada tutsak olmuştur. Şair sevgilinin yansımalarını aynada sonsuzlaştırmaya çalışırken bir boğaz manzarasına da tanık olunur. Boğaz mavi renk ile nitelenmiştir. Şiirde baştan sona insana huzur veren rahatlatıcı bir

duygu egemendir. Mavi renk ile şair bu huzuru doğrular. Mavi nitelemesi aracılığı ile suların bir dinginliğin manzarası olarak resmedildiği görülür.

Şair *Akşam* adlı şiirinde yine bir mavi kullanır: “Sihirli aksi çok uzak/Ve kanlı bir maceranın;/Can verdi kanat çırparak/Mavi gölünde akşamın.” (Tanpınar, 1998;60) Siyah, dağınık bulutlar ile akşam havasını yansıtmaya çalışır. Akşam ile tüm varlıklar karanlığa bürünür. Ama şair akşam vaktinde bir kuşun kanat çırparak can verişinin siyah gölde meydana geldiğinden söz etmez. Akşam da olsa gölün gündüzün olan rengini gölden, gölün maviliğinden ayrı tutmaz. Mavi rengi ile gölü niteler. Buradaki mavi derinliği, uçsuz bucaksızlığı anlatır. Kuşun can verışı akşamın bu mavi gölünde meydana gelir. Kuş mavi olan bu tenha gölde kaybolmuştur. Buradaki mavilikte bilinmezliğin, tenha bir yerin betimlemesi söz konusu olur.

Kış Bahçesi adlı şiirinde mavi imgesi şimşek rengi olarak karşımıza çıkıyor: “Belli ki çok derinlerde/Oluşun ışık sızmaz mahzenlerinde/Bir şeyler oluyordu, bir şeyler karanlık/ Gecede yıldızlar arasında/Olup biten şeylere benzer;/Şimşekler çakıyordu mavi, berrak/ Kandan daha kırmızı, beyazdan daha sessiz/Mordan daha hiddetli.” (Tanpınar,1998;83) Şiirde bir kış bahçesi görünümü gözlerde renk nitelemeleri ile canlanır. Güllerin henüz derinlerde; bahar için çalıştığını anlatır. Dolayısıyla bahar daha gelmemiştir. Ama baharın habercileri kış bahçesinde kendilerini gösterir. “Şimşekler çakıyor mavi ve berrak renkleri ile” dizesinde mavi renk şimşegi niteler. Şimşek yağmurun habercisidir. Şimşekle bütünleşen mavi renk soğukluğu ifade eder. Kırmızı sığacağı, mavi ise soğuğu simgeler. Hayatımızda da renk ifadeleri bizlere soğuk ya da sıcaklığın durumunu imgeler vasıtasıyla gösterirler. Şair şimşegi mavi ile nitelerken sudan haber verir ve onun kış bahçesindeki baharı hazırlayan önemli bir araç olduğu üzerinde durur. Burada Tanpınar ve Baudelaire’in maviye bağlı olarak ortak niteledikleri ve mavi ile yapılan nitelemelerin kesiştiği veya birbirine yaklaştığı en önemli benzerlik olarak ortaya çıkan bir sözcük olduğunu söylemek yerinde olur. Bu sözcük şimşek sözcüğüdür. “Şimşekler çakıyordu mavi, berrak” ve “Gizemli mavi, pembe bir akşam saatinde/Ayrılık dolu uzun bir hıçkırık halinde./Alacak vereceğiz o biricik şimşegi;” birincisi Tanpınar’dan, ikincisi Baudelaire’den olmak üzere yukarıda verilen kıtalardan iki dize. Her ne kadar mavi Baudelaire’in dizesinde şimşek sözcüğünü doğrudan nitelemese de aynı bağlam içinde şimşegin rengi gizemli mavi gibi durmaktadır. Tanpınar’a göre Baudelaire’de mavi denizi veya suyu daha az nitelemektedir.

5-SONUÇ

Sonuç olarak Tanpınar’ın şiirinde Baudelaire şiirinden doğrudan, olduğu gibi alınmış dizelere rastlanmaz. Ancak en önemli saptamalardan biri yaklaşık olarak mavi ile yapılan nitelemeler aynı sayıdadır ve bu bağlamda da bire bir alınmış dize bulunmamaktadır. Şiirlerinin kesiştiği en çarpıcı nokta renk ses ve koku üçlemesidir.

Tanpınar'ın Baudelaire'den çok yüzeysel olarak etkilendiğini söylemek yanlış olmaz. Mavi renk şairlerde çeşitli anlamları ve duyguları çağrıştırır. Ortaya çıkan en çarpıcı sonuç; çeşitli okumalar yapıldığında mavi renk büyük bir çoğunlukla, özellikle şiirsel metinlerde gökyüzüne ve denize gönderme yaparak bu kavramlara bağlı olarak bulunmaktadır. Bu rengin su ve gök ile adeta bütünleşmiş olduğu söylenebilir. Bu çalışmada bunun her iki şairde de böyle olduğunu vurgulamak gerekir. Belki başka şairlerde de bunun böyle olacağı olasıdır. Aynı zamanda mavi rengin yukarıda söylenen kavramlara bağlı olarak zaman algısında sonsuzluğu çağrıştırdığı da söylenebilir. Vurgulandığı gibi mavi gökyüzünün, denizlerin ve okyanusların rengidir. Buna göre özellikle Tanpınar'da zaman kavramı ile bağlantılı olarak ortaya çıkar. Bu da sonsuzluğa ulaşma isteği ve zamanı ifade eden mavi imgelerine yer verilmekle birlikte betimlemede kullanılan mavi nitelermelerinin hangi hayalleri ve duyumsamaları yansıttığı da ortaya konulmuştur. Tanpınar'da toplam olarak on üç şiirde maviye rastlanır. Tanpınar zaman, rüya ve hayal gibi imgelerle mavi renkten hareketle vazgeçilmez duygu halleri oluşturur. Mavi; sonsuzluğu, uçsuz bucaksızlığı, huzuru, rahatlığı ifade etmektedir. Baudelaire'de ise mavinin çoğunlukla sabahın ve akşamın ufkuna yani gökyüzüne göndermede bulunduğu, buna göre onun denize ve suya daha az gönderme yaptığı görülmüştür. Yine onda mavi Tanpınar'dan farklı olarak gözleri ve dumanı niteler. Tanpınar'da ise neredeyse eşit oranda yalnızca gökyüzü ve denize gönderme yapar.

KAYNAKÇA

- Alkan, Erdoğan (1995). **Şiir Sanatı**, İstanbul, Yön Yayıncılık.
- Baudelaire, Charles (1857). **Kötülük Çiçekleri**, Çevr: Ahmet NECDET (2006). İstanbul, Dharma,.
- Baudelaire, Charles (1964). **les Fleurs du Mal et Autres Poèmes**, Paris, Garnier-Flammarion.
- Bülbül, Melik (2005). **İmgesel İletişim**, Konya, Çizgi Kitabevi.
- Chevalier, J. ve Gheerbrant, A. (1982). **Dictionnaire des symboles**, Paris, Robert Laffont/ Jupiter.
- Cohen, Jean (1966). **Structure du Langage Poétique**, Paris, Flammarion
- Dubois, Jean (1989). **Dictionnaire du Français**, Paris, Larousse.
- Emre, Abidin (1995). *Kuzguni Siyah "Saçlar" dan "Mavi Saçlar" ın Asya ve Afrika Göklarine* Frankofoni Ortak Kitap 7 S. 93-102 Ankara, Şafak Matbaacılık.

- Erhat, Azra (1993). **Mitoloji Sözlüğü**, İstanbul, Remzi Kitabevi
- Hugo, Victor (1955). **La Légende des Siècles**, Paris, Editions Garnier Frères.
- İnal, Tuğrul (2000). *Uzak iklimlerin Kokusu Erotika, Egzotika ve Nostaljiya*, Frankofoni Ortak Kitap 12 S. 123-132 Ankara, Şafak Matbaacılık.
- Rimbaud, Arthur (1993). **Poésies**, Paris, Booking international
- Tanpınar, A. Hamdi, (2010) **Bütün Şiirleri**, İstanbul, Dergâh Yayınları,
- Tarancı, C. Sıtkı (1994). **Otuz Beş Yaş**, İstanbul, Can yayınları
- Türkoğlu, Sadık (2003). KKFD, *Anlatım ve Deyimlerde Renklerin Dili*, S. 277-290 Erzurum, KKEF Ofset Tesisleri.

*Strategies Pour Developper la Competence de l'Expression Ecrite En
Didactique de Langue Etrangere
Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirme Stratejileri*

**STRATEGIES POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE DE L'EXPRESSION
ECRITE EN
DIDACTIQUE DE LANGUE ETRANGERE**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİ
GELİŞTİRME STRATEJİLERİ**

Doç. Dr. Rifat GÜNDAY¹

Özet

Yazılı anlatım becerisi, yabancı dil öğretimindeki dört temel beceriden birisi olarak kabul edildiği sürece dil öğretim programlarındaki vazgeçilmez yerini koruyacaktır. Dil bir iletişim aracıdır, bu nedenle onu hem sözlü hem de yazılı iletişim aracı olarak öğretmek/öğrenmek gerekmektedir. Öğrencilerin sözlü ifade kadar, yazılı ifade becerilerinin gelişmesi de önem arz etmektedir. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak farklı stratejiler izlenebilir. Bu çalışmada yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik bilişsel yaklaşımlar ele alınmış ve ne tür sınıf içi etkinliklere yer verilebileceği konusu irdelenmiştir. Zira öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmek ve yazılı iletişim performansını artırmak, gerçekleştirilecek sınıf içi etkinlikleriyle yakından ilintilidir. Yazılı anlatım bağlamında öğrenciler, farklı alanlarda ve konularda kendilerini ifade edebilmelidirler. Söz konusu dersin içeriği, öğrencileri her türlü yazılı iletişimi başarıyla gerçekleştirebilecek ve çeşitli alanlarda metinler üreterek onların yaratıcılıklarını geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.

Anahtar Sözcükler: *Yazılı anlatım, Yazma etkinliği, Yazılı iletişim, Yazılı yaratıcılık, Yazılı ürün, Yazma becerisi.*

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
rgunday@omu.edu.tr

STRATEGIES FOR IMPROVING WRITING SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

***Abstract:** As long as it is accepted as one of the four basic skills in language teaching, writing skills will always save its place as an indispensable part of language teaching programs. Language is a communication tool, therefore, it is necessary to teach/learn it as a tool which is both verbal and communicational. The improvement of students' writing skills is also as important as the improvement of speaking skills. To improve writing skills, different strategies may be followed. In this study, cognitive approaches intended to improve writing skills are dealt, and the issue of what kind of class activities can take place is covered, because the improvement of students' writing skills and increase in their written communication skills are directly related to the class activities to be done. In the concept of writing skills, students should be able to express themselves in different areas and different subjects. The content of this course should be designed in a way that students can easily achieve every kind of written communication and that will improve their creativity by producing texts on different areas.*

***Key Words:** Written expression, writing effectiveness, written communication, creative writing, written products, writing skills*

1. Introduction

L'expression écrite gardera sa place incontournable dans les programmes de l'enseignement tant qu'elle est acceptée l'une des quatre compétences en didactique de langue étrangère. Compte tenu de cette remarque, le cadre européen commun de référence, les livres de méthode et les départements de langue étrangère accordent une place importante à l'enseignement de cette compétence. On l'enseigne et l'évalue à tous les niveaux déterminés (A1, A2, B1, B2, C1, C2) par le cadre européen commun de référence pour les langues.

La langue est un moyen de communication tant écrite qu'orale. De ce fait, il faut l'enseigner/apprendre en tant qu'un instrument d'expression; soit orale et soit écrit. Pourtant, par rapport à la langue de l'oral, il est possible d'employer la

*Strategies Pour Developper la Competence de l'Expression Ecrite En
Didactique de Langue Etrangere
Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirme Stratejileri*

langue de l'écrit dans plus de domaines. L'expression écrite est importante, non seulement par sa fonction à la communication courante, mais aussi par sa dimension de produire des écrits de nature diverse.

D'autre part, bien que l'expression écrite soit considérée comme le reflet de l'expression orale à l'écrit, il y a des différences entre la langue écrite et la langue orale. L'expression écrite est la plus difficile parmi les quatre compétences principales parce qu'elle exige de la correction grammaticale et d'une bonne cohérence de la pensée. Il est tolérable des fautes à la langue parlée, alors qu'il est nécessaire de recourir à l'usage formel et aux règles grammaticales à la langue écrite.

Avant tout, il est indispensable de déterminer les objectifs, buts et finalités. Il faut chercher la réponse aux questions telles que quels futurs adultes doit-on former? Quelles connaissances, quelles compétences, quelles valeurs faut-il privilégier à l'avenir. Les apprenants doivent avoir un esprit créatif, productif et critique. 7

A chaque niveau de l'expression écrite, le cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) vise à développer la performance de la communication écrite et la créativité des apprenants.

Lorsqu'on regarde la définition du cours de l'expression écrite dans le programme de FLE en Turquie (<http://www.yok.gov.tr>):

L'expression écrite I: Les travaux afin de pratiquer les connaissances sur vocabulaire et morphosyntaxe au niveau de phrase et à celui de texte, les techniques pour écrire le texte descriptif, narratif et argumentatif.

L'expression écrite II: A partir des exemples, les activités pour écrire l'invitation, la lettre, le tarif, l'article, etc. et les techniques pour faire le résumé.

Les cours de l'expression écrite dans le programme de FLE visent l'emploi correct des règles grammaticales, la communication écrite et la créativité des apprenants.

Acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche facile, en vue de surmonter ce problème il importe de développer les stratégies que les apprenants suivront en situation de production écrite. Le but principal du cours d'écrit est de développer les stratégies pour que les apprenants réalisent une situation de communication écrite et présentent leur créativité en tant que

producteurs de texte. Les activités d'écrit favorisent la maîtrise de langue écrite chez les apprenants.

En classe de langue étrangère, dès le niveau débutant il est possible d'exercer les activités d'écrit. En présentant le cours d'expression écrite, il faut suivre un programme bien planifié, en l'occurrence il est très important de déterminer les niveaux et les contenus. Il faut s'avancer dans un ordre et suivre une connaissance progressive.

Pour perfectionner la compétence de l'expression écrite, il est nécessaire de pratiquer des activités fonctionnelles et pragmatiques. Parce que l'approche fonctionnelle "a mis en avant des concepts énonciatifs ou sémantiques qui sont mieux à même de rendre compte de l'apprentissage d'une parole étrangère que les concepts structuraux qui relevaient de la langue; elle a contribué à redonner à l'écrit une place plus conforme à son statut dans les échanges langagiers." (Besse et Galisson, 1980:129). Les activités créatrices et les adaptations personnalisées développent plus efficacement l'expression écrite des apprenants.

Nous avons focalisé notre étude sur la dimension théorique. Nous avons recherché des stratégies cognitivistes à suivre et abordé des activités d'écrit diverses en classe.

2. Ecrire en classe de français langue étrangère

Les apprenants peuvent développer leur performance de l'expression écrite en utilisant de méthodes différentes. Pour acquérir un bon niveau de compétence en écrit, il faut résoudre, de prime abord, le problème de méthodologie.

S'il faut jeter un coup d'œil sur la place importante de l'expression écrite aux méthodes différentes, son enseignement change de l'une à l'autre (Cornaire et Raymond, 1999:3-13): Dans la méthode grammaire-traduction, les activités d'écrit sont en deux sortes: 1) les travaux de la traduction, 2) les exercices de mettre en ordre les mots dans la phrase. La méthode audio-orale propose les activités qui se limitent à des exercices de transformation et de substitution où il suffit de changer des éléments linguistiques. Les apprenants rédigent des compositions qu'on évalue en tant qu'une imitation des textes présentés au début de la leçon. Comme ces types de productions écrites ne sont pas fonctionnels, mais superficiels, ils peuvent n'améliorent pas leur compétence de l'expression

*Strategies Pour Developper la Competence de l'Expression Ecrite En
Didactique de Langue Etrangere
Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirme Stratejileri*

écrite. Selon la méthode structuro-globale audiovisuelle, le travail d'écrit commence par le truchement de la dictée qui est limité en général aux phrases et ne contient aucune dimension créatrice. Ici, il s'agit d'écrire correctement des mots. A partir de l'approche cognitive, au lieu d'enseigner une langue étrangère par des exercices d'automatismes, la dimension de compréhension tient une place essentielle. Quant à la méthode communicative, les pratiques de composition visent à faire acquérir les stratégies d'apprentissage pour mettre en œuvre la compétence de communication en expression écrite. Les travaux d'écrit ne se limitent plus à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue en faisant produire des énoncés hors contexte convenables à un modèle syntaxique, par contre ils constituent les bases de méthodes d'expression écrite plus systématiques. Ainsi, la production libre est apparue aux activités d'écrit. A l'heure actuelle, la méthode perspective co-actionnelle accorde une grande importance à la créativité et à la dimension communicative aux activités de l'expression écrite.

Pendant leurs pratiques d'écrit, les apprenants doivent savoir de planifier, organiser, réorganiser, transformer, écrire, raconter, modifier, produire, compléter, caractériser, décrire, commenter, illustrer, comparer, critiquer, argumenter une vue et arriver à une conclusion par des faits ou des raisonnements. D'abord, Ils peuvent travailler sur les vocabulaires et la structure syntaxique, plus tard, ils s'efforcent d'utiliser toutes les formes d'expression selon leurs niveaux: débutant, élémentaire, intermédiaire, avancé.

Les travaux d'écrit donnent l'occasion d'utiliser correctement et d'une façon fonctionnelle les vocabulaires et les phrases dans un contexte, et de présenter un sujet dans son unité. La réalisation de la communication dépend du mode de construction de l'écrit (Poslaniec et Houyel, 2000:17) et des relations qui se manifestent par l'ordre dans lequel se succèdent les phrases (Lundquist, 1983:81). La langue continue sa fonction par sa dimension linguistique et communicative à la fois.

3. Un plan d'action

En tout cas, il y a la nécessité de suivre un plan d'action. Construire le paragraphe d'introduction et celui de conclusion, élargir le sujet dans les paragraphes de développement prennent place parmi la planification générale. Il

est très important de choisir des mots clés qui précisent ce qui se passe dans chaque paragraphe et dans le texte. La mise en relation des informations, la structuration des scènes de description et de narration, la liaison des phrases doivent être bien organisés. La composition nécessite une articulation interne.

Il faut adopter les formes de structure comme structure chronologique, structure allant de la généralité à la particularité ou de la particularité à la généralité. Pour former une bonne composition, Il est essentiel d'utiliser les mots outils qui désignent les articulateurs spatiaux (devant, sous, dehors, en face de, etc.), temporels (d'abord, ensuite, puis, plus tard), causaux et concessifs (car, mais, pourtant, cependant, en raison de, à cause de, puisque), un but (pour que, en vue de,), une comparaison ou une analogie (à l'instar de, d'après, ainsi que, de même que, par rapport à, ainsi, comme, quant à, pareillement, de la même façon), une opposition (or, au contraire, en revanche, par contre, en fait, au lieu de, malgré, en dépit de), une conclusion (donc, c'est pourquoi, d'où), une condition (si, à condition de, à supposer que), une conséquence (par conséquent, en conséquence, finalement, en somme), un moyen ou un outil (à raison de, à l'aide de), une preuve ou une démonstration (car, en effet, ainsi, du reste, pour cela), une nuance ou une remarque (exempte, sans, sauf, cependant, pourtant, à l'exception de), une précision (de plus, dans ce sens), une confirmation (d'ailleurs, du reste, pour cela, ainsi, de même). Ils sont des connecteurs de relation ou de rupture. Pouvoir utiliser ces articulateurs est utile pour développer la compétence de l'expression écrite des apprenants. (Beltrami et Quet, 2002:61; Niquet, 1996:38-53; Gohard-Radenkovic, 1995:171; Jolibert, 1994:137).

Les apprenants effectueront l'organisation du paragraphe soit dans son unité et soit dans l'unité du texte. Ils commenceront le paragraphe par une phrase d'introduction. Apprendre à écrire l'introduction d'une composition, planer un décor en décrivant un lieu, narrer un événement au présent, au passé ou au futur, faire le portrait d'un personnage, choisir les lexiques sur le sujet qu'on aborde et organiser les éléments et les articulations internes de l'écrit se trouvent parmi les stratégies du développement la compétence de l'expression écrite.

En faisant un cours de l'expression écrite on peut suivre un processus suivant: 1) l'apprenant imagine et fait un plan général du thème qu'il écrira, 2) il détermine sa technique et son style, 3) il écrit en paragraphes; l'introduction, les

*Strategies Pour Developper la Competence de l'Expression Ecrite En
Didactique de Langue Etrangere
Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirme Stratejileri*

paragraphes de développement et la conclusion, 4) après avoir fini d'écrire, il fait une rédaction, dans cette échelle il évolue son écrit et corrige des fautes/erreurs s'il y en a. (Biard et Denis, 1993:195).

4. La créativité

Développer la créativité à travers de l'écrit constitue le fondement des études d'expression écrite. Parmi les objectifs d'enseignement/apprentissage, il est primordial de former des apprenants producteurs de textes. Ils peuvent enrichir leur imagination et mettre en œuvre leurs produits personnels. Il s'agit de réfléchir à sa propre manière d'écrit et de développer sa faculté de créativité. Les apprenants, à partir de leurs connaissances ou leurs expériences, peuvent écrire des notes, des compositions ou des commentaires biens organisés. "Si l'on s'inscrit dans une problématique de la langue, la didactique impose le détour par l'articulation entre reconnaître et produire. La stratégie appliquée à cet objectif s'appuie...sur l'apparition de l'écrit; autant l'oral s'introduit de lui-même dans l'échange communicatif, autant l'écrit est un codage secondaire... et pour lequel la production nécessite la maîtrise d'opérations de nature fort différente." (Peytard, 1982:55). Dans ce cadre, ils peuvent perfectionner leur habileté d'expression écrite en produisant des écrits de nature différente.

5. Produire des textes différents

Lors du cours de l'expression écrite, il faut donner place souvent aux pratiques. En faisant ces pratiques, la sélection du sujet, l'organisation de l'écrit et la gestion de l'activité sont très importantes pour atteindre l'objectif. La production écrite ne doit pas rester restreinte aux épreuves, mais recourir à chaque domain de la vie et de l'art. Si les thèmes des activités seront souvent attirés de la vie quotidienne, les apprenants peuvent être plus motivés et montrer une grande réussite.

Les apprenants ont besoin de connaître les typologies des textes et de produire les textes différents. Ils peuvent écrire non seulement des textes concernant les écrits pragmatiques, mais aussi les textes littéraires dans la langue-cible. Au début, les savoir-faire à acquérir sont: écrire des textes simples ainsi que remplir une fiche d'inscription, écrire une carte, un e-mail, laisser un bref message pour proposer ou demander quelque chose à quelqu'un, se

présenter, présenter sa famille, accepter ou refuser une proposition, s'excuser, demander un renseignement, exprimer un jugement personnel sur quelqu'un ou quelque chose, décrire une personne ou un lieu, raconter un événement au passé qui lui est arrivé, parler de ses plans à l'avenir, écrire des lettres personnelles, présenter en écrit une composition visuelle, faire une affiche, écrire un scénario d'un petit film ou d'une publicité, etc. Mais plus tard, les apprenants doivent commencer à travailler sur les types de texte ainsi que narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif. Ainsi, ils peuvent apprendre l'emploi des formes d'expression différentes: le cadre descriptif, le fil narratif, les éléments explicatifs, les points argumentatifs, etc. Au fur et à mesure que leurs niveaux progressent, ils peuvent rédiger des lettres formelles, des résumés, des dissertations et commencer à produire des textes littéraires ainsi que conte, petite histoire, pièce de théâtre, poème.

D'autre part, il est possible de compléter la suite du texte donné, écrire une composition en utilisant des mots choisis (Bayram, 2009:104-106) ou écrire une composition en parallèle du texte modèle. "Tous recourent à des phrases modèles dont le vocabulaire, choisi selon la fréquence d'usage, est étudié dans les textes construits autour d'un thème utilitaire (le voyage, l'hôtel, le resto...). Cette méthode permet l'emploi immédiat d'une langue correcte." (Anciaux et Boulengier, 1996:58). Selon Jolibert et Crépon (1994:82), a) reconstituer un récit, préalablement découpé (puzzle) par le professeur en fonction des principaux moments du récit, b) inventer pour une histoire incomplète une fin ou une situation initiale qui soit en cohérence par le sens avec le reste du texte, c) choisir entre plusieurs fins ou situations la plus cohérente avec le texte, peuvent prendre parmi les activités d'écrit.

En bref, selon leur niveau, les apprenants peuvent créer toute sorte de texte, d'un e-mail personnel à une lettre informelle, d'un texte argumentatif au poème. Parmi les stratégies de l'enseignement de langue étrangère; il est utile de pratiquer les activités de produire des textes dans lesquels on peut voir nettement le niveau de l'habileté de l'expression écrite. (Biard et Denis, 1993:16). Grâce à leurs produits, les apprenants apprennent comment progresse-t-il un écrit dans son unité structurale et thématique.

5. 1 Produire un texte narratif

La forme narrative nécessite la présentation des événements dans un enchaînement temporel. Les apprenants peuvent exercer l'emploi des termes de temps ainsi qu'autrefois, en ce moment-là, à cette époque, ces derniers jours, de nos jours, récemment, à l'heure actuelle, à l'avenir ou des termes qui précisent un moment du jour: le matin, de bon matin, vers le midi, le midi, l'après-midi, vers le soir, le soir, la nuit, la minuit, au cœur de la nuit, etc. En l'occurrence, ils apprennent à employer la concordance des temps des verbes (présent, passé composé, futur, etc.) et des expressions de temps (hier, maintenant, l'année dernière, la semaine prochaine, etc.). Car, il faut choisir le temps des verbes parallèlement au temps des événements (Gohard-Radenkovic, 1995:144-146). D'autre part, ils apprennent à utiliser les liens logiques (d'abord, au début, ensuite, puis, plus tard, tout à coup, le jour suivant, le lendemain, enfin, finalement, etc.) au cours du sujet. La fiction des textes nécessite un ordre et une énumération dans la narration. Dans ce cadre, raconter les rapports entre les personnes aussi est une caractéristique importante de la narration. (Günay, 2003:87,118). Lors de la production d'un texte narratif, les apprenants distinguent aussi la place de l'utilisation des verbes qui expriment un mouvement: aller, venir, arriver, partir, entrer, sortir, rester, tomber, se lever, se coucher, un sentiment ou une émotion: pleurer, rougir, avoir peur, paniquer, avoir faim, soif, avoir envie de, être en colère, être heureux, un désir: vouloir, souhaiter, etc.

5. 2 Produire un texte descriptif

Les travaux de description occupent une place privilégiée parmi les activités en didactique de langue étrangère. "La description signifie la représentation, et la représentation est bien la manière dont l'objet est présenté. Dans la syntaxe, l'énumération donne l'ordre de la description, scandé par des mots d'articulation;" (Biard et Denis, 1993:197-198).

On peut traiter la description en quelques dimensions (Gohard-Radenkovic, 1995:144-146): 1): décrire le portrait physique et le portrait moral des personnes prend place parmi les activités d'écrit. Les termes de la description physique d'une personne ou d'un personnage: grand, petit, gros,

mince, blond, le visage rond, ovale, carré; au nez grand, petit, long; aux joues rouges, au teint blanc, brun; les yeux sont bruns, bleus, verts; les cheveux sont noirs, châains, gris, blancs, courts, longs, ondulés, frisés, plats, etc. La description du caractère: gentil, sympathique, méchant, antipathique, gai, triste, fidèle, ambitieux, dur, timide, modeste, honnête, malhonnête, travailleur, etc. 2) décrire un lieu, un paysage ou un monument; la ville, la campagne, la forêt, le palais, la mosquée, l'église, etc. En l'occurrence, utiliser la localisation ainsi que devant, derrière, à côté de, près de, en face de, loin de, sous, sur, au-dessous de, en bas, en haut de, à droite, à gauche de, etc. est utile.

Dans cette perspective, les apprenants apprennent les emplois du verbe être, des adjectifs et des prépositions de lieu. S'ils travaillent dans le secteur de tourisme, ils doivent acquérir efficacement comment présenter ou décrire un lieu, un monument ou un objet, etc.

5. 3 Produire un texte injonctif

Grâce aux travaux d'écrit de cette nature, les apprenants peuvent produire des textes pragmatiques relatifs à la vie quotidienne ainsi que des modes d'emploi, des notices, des règlements, des conseils, des recettes, etc. En écrivant les textes injonctifs, ils apprennent particulièrement les emplois de l'infinitif et de l'impératif. De plus, ils apprennent comment utiliser la forme impersonnelle + infinitif et des verbes demi-auxiliaires + infinitif ainsi que les verbes "devoir, pouvoir".

5. 4 Produire un texte explicatif

Dans la vie quotidienne, les apprenants sont vis à vis partout des écrits explicatifs. S'il faut citer quelques exemples: des textes informatifs, des documents officiels et des démarches administratives. Pour produire les textes explicatifs, il est essentiel de situer la relation cause-conséquence, d'enchaîner les faits les uns aux autres et d'illustrer l'explication par des exemples. On peut demander aux apprenants d'expliquer une nouvelle en détail.

5. 5 Produire un texte argumentatif

Lorsqu'il s'agit de produire un texte argumentatif, il est très important de connaître les techniques et de maîtriser les termes de liaison qui sont

*Strategies Pour Developper la Competence de l'Expression Ecrite En
Didactique de Langue Etrangere
Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirme Stratejileri*

indispensables pour écrire ce type de texte (Niquet, 1996:4). Les apprenants acquissent l'utilisation des connecteurs logiques ou celle des expressions de la concession (certes, bien sûr...), de l'opposition (par contre, or. . .) et des conjonctions (en effet, ainsi, pourtant, cependant).

Quand on produit un texte argumentatif, il faut mettre au fond de l'écrit une thèse. En produisant les textes de ce type, les apprenants apprennent comment défendre un point de vue, montrer des arguments, donner des exemples et justifier une thèse. Dans une composition argumentative, ils doivent présenter des arguments positifs et des arguments négatifs à l'égard du sujet qu'ils abordent. Ainsi, ils utilisent les termes marquant l'opposition et la justification.

5. 6 Ecrire à partir des images

On peut durer les activités d'expression écrite parallèlement aux arts plastiques (Jolibert, 1994:146) au scénario d'un petit film ou au produit d'une publicité.

Les apprenants peuvent inventer une histoire à partir d'un tableau ou d'une photo. Ils peuvent produire des lexiques et des phrases, et transformer les images en texte. Ils découvrent comment présenter une image par écrit. On peut leur demander, de reconstituer un guide touristique d'une région ou d'un pays. On peut évaluer l'articulation ou l'opposition entre l'image et le texte. "Les activités viseront à faire sentir aux jeunes ce style particulier qui mêle intimement écriture et peinture, texte et image. " (Poslaniec et Houyel, 2000:151).

Au lieu de faire écrire seulement des compositions à partir des proverbes ou des sujets abstraits, il est plus utile de développer la compétence de l'expression écrite des apprenants à partir des images, d'une publicité ou d'un petit film. En abordant ces modèles concrets, ils peuvent décrire et interpréter bien de choses. Ces types d'activité sont amusants et explicatifs.

5. 7 Produire un texte littéraire

Selon leurs niveaux, les apprenants commencent à écrire un texte littéraire. Par exemple, ils peuvent commencer d'abord par BD, puis le poème, et plus tard ils peuvent écrire le conte, la nouvelle policière ou science-fiction, la

pièce de théâtre, la biographie, le scénario d'un film, etc. Quand ils écrivent un poème, ils peuvent travailler sur les vocabulaires, les rimes, etc. Avant d'écrire ce genre de texte, ils ont besoin de connaître les textes exemplaires. D'où, ils gagnent deux fois, ils développent leur compétence de l'expression écrite d'une part, et d'autre part leur compétence de la compréhension écrite. Une telle démarche développe plus vite la créativité des apprenants.

5. 8 Le travail de résumé

Les travaux de résumé sont des activités incontournables pour développer la compétence de l'expression écrite. A cet égard, Romainville et Gentile (1990:60-73) proposent une démarche qui repose sur quatre étapes: la lecture panoramique, l'analyse, la synthèse et la rédaction. Après avoir fait une lecture panoramique, dans l'étape d'analyse, il faut identifier et mettre en évidence dans le texte les phrases clés, les mots cibles et les mots outils. Dans l'étape de la synthèse il faut organiser l'articulation des informations. Dans l'étape de la rédaction, pour présenter une vue d'ensemble, il faut établir de nouveaux liens entre les parties différentes en groupant les parties appartenant à un même thème ou en suivant l'évolution d'une idée ou d'un sujet. Lorsqu'on conçoit bien ces indices, il est facile de distinguer le réseau lexical, morphosyntaxique et l'organisation interne de l'écrit. Afin de résumer, il est important de saisir la cohérence de l'écrit et son dynamisme intérieur. On voit que les activités de résumé sont utiles dans quatre dimensions. Et, elles perfectionnent également la compétence de la compréhension écrite et celle de l'expression écrite.

5. 9 La dissertation / le commentaire

Pour écrire une bonne dissertation, il faut comprendre tout d'abord le texte à commenter. En l'occurrence, il est primordial d'utiliser ses connaissances et de préciser son point de vue par rapport au sujet abordé. Puis il faut faire un plan détaillé de l'écrit, choisir ses techniques et son style, et enfin il faut faire une évaluation soi-même. Au début, le professeur doit guider aux apprenants à la technique du commentaire composé. (Biard, 1993: 190-191).

Selon Chevalier (1993:178-182), pour une bonne dissertation, il est important d'acquérir des techniques d'introduction, de paragraphe et de conclusion. Le paragraphe est une dissertation modèle réduit. Il constitue la plus

*Strategies Pour Developper la Competence de l'Expression Ecrite En
Didactique de Langue Etrangere
Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirme Stratejileri*

petite unité de sens. Dans un paragraphe on aborde une seule idée principale. Mais cette idée est accompagnée d'idées complémentaires qui l'expliquent, illustrées par des exemples ou des faits. Quant à la conclusion, ici il faut arriver à un jugement ou donner son opinion personnelle.

Alors qu'il est suffisant de classer les informations et connaître les structures pour commenter un texte pragmatique, avant de commenter un texte littéraire, il est incontestable d'acquérir une culture générale sur les textes littéraires. Il faut distinguer l'organisation de la narration, la structure du récit, l'identification du sujet qui parle, le repérage des champs lexicaux et de leurs rapports entre eux, les relations entre les personnages, les symboles ou les images. Dans le cadre du plan d'une composition, l'introduction doit présenter le problème ou le sujet. La partie du développement doit concerner l'explication des idées principales et secondaires, présenter des arguments et donner des exemples. A la conclusion, il faut faire un résumé des idées principales qu'on a développées. On peut terminer soit sur une affirmation ou un doute, soit sur une interrogation, question ou réflexion qui élargisse le sujet de départ. Mais il est nécessaire d'unir chaque partie par une formule de transition. (Gohard-Radenkovic, 1995:159-166). Pendant la production les apprenants seront capables de cerner les principaux niveaux de la mise en texte: la cohérence sémantique et progression, l'emploi des connecteurs, les relations syntaxiques. (Jolibert, 1994:15).

Pour l'enseignement de langue étrangère, dans la méthode traditionnelle et la méthode lecture-traduction on a utilisé les textes littéraires en vue d'écrire. "Un des objectifs possibles de la lecture de textes littéraires en classe de FLE peut être de "lire pour écrire"... Chaque fragment littéraire serait vu comme un aperçu des manifestations de la langue française, en son fonctionnement le plus affirmé, comme un exemple d'écriture signalant les potentialités et les ressources du français. On aboutirait, à un va-et-vient constant entre une analyse et la production." (Louis, 1996:70). Ainsi, il est possible d'enrichir l'expression écrite des apprenants et mettre en œuvre leurs produits personnels.

Conclusion

En didactique d'une langue étrangère pour développer la compétence de l'expression écrite, des activités pratiques sont importantes. Mais, il faut choisir

les activités convenables au niveau du public. Selon leurs niveaux, les apprenants peuvent produire toutes sortes de texte. Au début les apprenants peuvent travailler sur les vocabulaires, les éléments de syntaxe et écrire des textes simples. Plus tard, ils doivent commencer à travailler sur les textes différents et complexes. Alors que produire des écrits simples ainsi que se présenter, présenter sa famille, décrire sa ville etc. occupent une large place aux niveaux débutant et élémentaire, produire des textes complexes ainsi que narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, poème, conte, récit ou faire une dissertation aux niveaux intermédiaire et notamment avancé.

Les apprenants peuvent produire des textes dans lesquels ils peuvent constituer une concordance du temps, utiliser des connecteurs logiques et des conjonctions, défendre un point de vue, montrer des arguments, donner des exemples dans un produit d'expression écrite. Dans le cadre général, il s'agit d'une forte cohérence entre les éléments différents d'une phrase, d'un paragraphe et même d'un texte. A partir de la cohérence de ces éléments, ils apprennent à produire des textes bien articulés où tout est lié et à sa place.

Par conséquent, il est essentiel de suivre une progression et de développer systématiquement la compétence de l'expression écrite. Les apprenants peuvent maîtriser une méthode modifiée par des activités multiples et fonctionnelles. En cours d'expression écrite, la tâche du professeur est de faire accéder les apprenants aux activités d'écrire consciemment et méthodiquement. En didactique de langue étrangère deux compétences sont très importantes: la communication et l'expression. Puisque la langue est un tout, donc il faut l'enseigner et l'apprendre en tant qu'un instrument de communication et d'expression tant écrite qu'orale. Le but primordial, c'est rendre capable les apprenants de vivre une situation de communication écrite et de produire des textes divers.

Bibliographie

Anciaux, R., et Boulengier, P. (1996). **Ali, Mehmed et les autres voudraient réussir**, Buxelles, De Boeck.

Basse, H, et Galisson R. (1980). **Polémique en didactique, Didactique des langues étrangères**, Paris, CLE.

Bayram, Y. (2009). **Yazma Yöntemleri**, İstanbul, Kriter.

*Strategies Pour Developper la Competence de l'Expression Ecrite En
Didactique de Langue Etrangere
Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirme Stratejileri*

- Beltami, D. et Quet, F. (2002). Lecture *Le Français Aujourd'hui*, 137, 57-71.
- Biard, J. et Denis, F. (1993). **Didactique du Texte Littéraire**, Paris, Nathan.
- Chevalier, B. (1993). **Méthodes pour apprendre**, Nathan, Paris.
- Conseil de l'Europe (2001). **Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues**, Paris, Éditions Didier.
- Cornaire, C. et Raymond, P. M. (1999). **La production écrite**, Paris, CLE.
- Gohard-Radenkovic, A. (1995). **L'Écrit, stratégies et pratiques**, Paris, CLE.
- Günay, V. D. (2003). **Metin Bilgisi**, İkinci Baskı, İstanbul, Multilingual.
- Jolibert, J. (1994). **Former des enfants producteurs de textes**, Paris, Hachette.
- Jolibert, J. et Crépon, C. (1994). **Former des enfants lecteurs de textes**, Paris, Hachette.
- Louis, V. (2000). *La lecture du texte littéraire dans l'enseignement du FLE, Français 2000*, 150-151, 63-73.
- Lundquist, L. (1983). **L'analyse textuelle, méthode, exercices**, Paris, Cédic.
- Niquet, G. (1996). **Expression écrite et orale, Ecrire avec logique et clarté**, Paris, Hatier.
- Peytard, J. ve arkadaşları. (1982). **Littérature et classe de langue, français langue étrangère**, Hatier-Crédif.
- Poslaniec, C. et Houyel, C. (2000). **Activités de lecture**, Paris, Hachette.
- Romainville, M. et Gentile, C. (1990). **Des méthodes pour apprendre**, Editions d'organisation. <http://www.yok.gov.tr>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞÖTESİ FARKINDALIKLARINA İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA¹

Fatma ALKAN²
Emine ERDEM³

Özet

Bu çalışma, öğrenim görülen program türü ve bilişötesi farkındalıkların temel ve alt boyutları temel alınarak öğretmen adayı öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi OFMA bölümünde öğrenim gören Biyoloji, Fizik, Kimya ve Matematik öğretmenliğinden 316 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akin, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ($\alpha=.95$) kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenim görülen program türüne göre bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutlarındaki düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip oldukları bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Biliş, bilişötesi, bilişötesi farkındalık, öğretmen adayları.

¹Bu çalışma II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu’nda bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. alkanf@hacettepe.edu.tr

³ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. erdeme@hacettepe.edu.tr

A STUDY ON THE METACOGNITIVE AWARENESS OF PROSPECTIVE TEACHERS¹

Abstract

This study which is based on program types, metacognitive awareness and its subdimensions was conducted to determine level of prospective teachers' metacognitive awareness. The study group of the study comprises of the 316 prospective teachers from the departments of Education of Biology, Physics, Chemistry and Mathematics in Hacettepe University, Faculty of Education. In this study survey method was used. As a tool of data gathering, in the study, "Metacognitive Awareness Inventory" ($\alpha=.95$), which is developed by Schraw and Dennison (1994) and the validity and reliability study of the Turkish form of which is done by Akin, Abaci, and Cetin (2007), is used. The difference between program types is not statistically significant in terms of knowledge and regulation of cognition. It was determined that prospective teachers have high-level metacognitive awareness in the subdimensions of declarative knowledge, procedural knowledge, conditional knowledge, planning, monitoring, evaluation, debugging and information management.

Keywords: *Cognition, metacognition, metacognitive awareness, prospective teachers.*

GİRİŞ

Bilgi çağı olarak tanımlanan günümüzde bireylerin, kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgiye sahip olmaları neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle bireylerin, bir şeyi nasıl öğreneceğini, öğrendiklerini ihtiyaç duyduğunda nasıl hatırlayacağını ve kendi öğrenmesini etkin bir şekilde nasıl kontrol edip yönlendireceğini bilmesi gerekmektedir. Eğitim bilgiyi aktarmakla uğraşırken insanın bilme yeteneğinin ne olduğunu öğretmek konusuyla ilgilenmemektedir (Morin, 2003). İnsanın ne bildiğini bilme yeteneği yani bilişötesi, insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Huitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003). Değişim ve gelişimlere ayak uydurabilen, hızla artan bilginin içinden gerekli olanları seçip kullanabilen, yaşam boyu öğrenen bir birey olmanın en önemli etmeni; kişinin neyi bilip neyi bilmediğini bilme, düşünme süreçlerini sorgulama ve dolayısıyla düşüncelerini düzenleme ve değerlendirme yeteneği olan bilişötesi farkındalığa sahip olma da yatmaktadır.

Bilişötesi; girdileri bilinçli şekilde yapılandırma ve belleğe alma, bellekte bulunan bilgileri tarama ve içinden gerekli olanı bulup çıkarma işlemi; bellekte bulunan bilgileri izleme işlemleri ve depolanmış bu bilgilerin farkında olma olarak açıklanmıştır (Flavell, 1979). Reeve ve Brown (1985) bilişötesini, bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve yönlendirebilme yeterliliği olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle kendi bilişsel sürecimiz hakkında ne bildiğimiz ve bu süreci öğrenme ve hatırlama için nasıl kullandığımız olarak tanımlanmaktadır (Ormrod, 2004). Sternberg (1988) ise bilişötesini bireyin problem çözmesinde planlama, izleme ve değerlendirmenin kullanıldığı yüksek düzeyde bir yönetsel süreç olarak açıklamıştır. Shanahan (1980) bilişötesini bilişsel aktivitenin anlaşılması ve kontrol edilmesi olarak tanımlamaktadır. Butterfield, Albertson ve Johnston (1995) bilişi etkileyen faktörlerin anlaşılması ve küçük modeller eşliğinde bilişin izlenip kontrol edilmesi olarak betimlemektedir.

Bilişötesi, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsadığına (Brown, 1980) göre bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin şu davranışları göstermesi beklenir (Dromrod, 1990): kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması, hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi, karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması, öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması, o anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi, daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi gerekmektedir.

Bilişötesi, bireylerin plânlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır (Brown, 1978). Marzano ve diğerleri (1988) bilişötesini; belli görevleri yerine getirirken düşünmemizin farkında olmak ve daha sonra bu farkındalığı, ne yaptığımızı kontrol etmek için kullanmak şeklinde tanımlamıştır. Bilişötesi, öğrenmenin planlanması, problemlerin çözümünde uygun becerilerin ve stratejilerin kullanılması, performansın değerlendirilmesi ve öğrenme kapsamının ayarlanması gibi üst düzey zihinsel süreçlerle ilgili olan öğrenme ile ilgilidir (Dunslosky ve Thiede, 1998). Schraw ve Dennison (1994) yaptıkları çalışmalarında

bilişötesi farkındalıklarını geliştiren öğrencilerin daha stratejik oldukları ve bu yeteneklerinin farkında olmayanlara göre daha iyi performans sergilediklerini ortaya çıkarmışlardır. Bilişötesi kavramı bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesini içerdiği (Çakıroğlu, 2007) için bireylerin bu yetilere sahip olması gerekmektedir. Bilişötesi, biliş ve duygu arasında yer almakta ve öğrenmede başarıya ulaşmak için gerekli olan öz-düzenlemede temel bir rol oynamakta (Lucangeli & Cornoldi, 1997), bilgiyi kazanma, kavrama, hatırlama ve uygulama gibi birçok unsuru etkilemektedir (Hartman, 1998).

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Bilişötesi farkındalığı yüksek olan bireyler içinde buldukları durumu rahatça tanımlayabilir, bir problemle karşılaştıklarında onu çözebilmek için çözüm önerileri ileri sürebilir, tasarladığı çözüm önerilerinden en uygun olanı seçebilir ve çözümde dikkat edeceği noktaları bilerek hareket edebilir. Buradan yola çıkılarak yürütülen bu çalışmada öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu model geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışmaktadır (Karasar, 2005). Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adayı öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarının belirlenmesinde tarama modeli kullanılması uygun görülmüştür.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 öğretim yılı bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Biyoloji, Fizik, Kimya ve Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan toplam 316 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler “Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)” ile toplanmıştır. Bilişötesi Farkındalık Envanteri ilk olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Abacı, Çetin ve Akın (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. 5’li likert tipindeki “BFE” 52 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Bilişin Bilgisi” ve

“Bilişin Düzenlenmesi” olmak üzere iki temel boyut ve toplam 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bilişin Bilgisi alt boyutunda açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi alt boyutları yer alırken, Bilişin Düzenlenmesi alt boyutunda ise planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutları yer almaktadır. BFE'nin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları envanterin bütünü için 0.95'dir (Abacı, Çetin ve Akın, 2007).

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Science) 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde istatistikleri kullanılmıştır. Bilişötesi farkındalıkların öğrenim görülen program türüne göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının BFE puanları hesaplanırken ölçek maddelerine 5'li likert tipindeki seçeneklerin cevapları için “Hiç bir zaman” ifadesi için 1, “Nadiren” ifadesi için 2, “Sık sık” ifadesi için 3, “Genellikle” ifadesi için 4 ve “Her zaman” ifadesi için 5 değerleri verilmiştir. Envanterden alınan yüksek puan yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığı göstermektedir. Envanterden alınan toplam puan madde sayısına bölünerek ilgili bireyin bilişötesi farkındalık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. BFE'den 2,5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğu söylenebilir (Abacı, Çetin ve Akın, 2007).

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ve öğrenim görülen program türüne bağlı olarak bilişötesi farkındalık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine, ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenim Görülen Program	N	\bar{x}	sd	F	p
Biyoloji Öğretmenliği	81	3,9881	3	1,312	,270
Fizik Öğretmenliği	64	3,8816	312		
Kimya Öğretmenliği	87	3,8495			
Matematik Öğretmenliği	84	3,8665			
Toplam	316	3,8961			

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerinin 2,5'in üstünde olduğu görülmekte ve yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen program türüne göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçlarına göre fark anlamlı bulunmamıştır.

Bilişötesi farkındalık envanteri, “Bilişin Bilgisi” ve “Bilişin Düzenlenmesi” temel boyutlarından oluşmaktadır. Bu iki temel boyuta ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Temel Boyutlara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Öğrenim Görülen Program	N	\bar{x}	sd	F	P
Bilişin Bilgisi	Biyoloji Öğretmenliği	81	4,0036	3	1,121	,341
	Fizik Öğretmenliği	64	3,9476	312		
	Kimya Öğretmenliği	87	3,8702			
	Matematik Öğretmenliği	84	3,8880			
	Toplam	316	3,9248			
Bilişin Düzenlenmesi	Biyoloji Öğretmenliği	81	3,9806	3	1,407	,241
	Fizik Öğretmenliği	64	3,8496	312		
	Kimya Öğretmenliği	87	3,8394			
	Matematik Öğretmenliği	84	3,8561			
	Toplam	316	3,8821			

Bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutlarında öğretmen adaylarının düzeylerinin yüksek olduğu Tablo 2 incelendiğinde görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen program türüne göre

bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutlarındaki düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile incelenmiş ve farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Bilişötesi farkındalık envanterinin tüm alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Alt Boyutlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	\bar{x}	Standart Sapma
Bilişin Bilgisi	Açıklayıcı Bilgi	3,9316	,03005
	Prosedürel Bilgi	3,8528	,03172
	Durumsal Bilgi	3,9715	,03389
Bilişin Düzenlenmesi	Planlama	3,8440	,03101
	İzleme	3,8501	,03128
	Değerlendirme	3,8497	,03319
	Hata Ayıklama	3,9291	,03220
	Bilgi Yönetme	3,9357	,03413

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının, bilişötesi farkındalık envanterine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde çalışma grubunun homojen olduğu söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalara göre öğretmen adayları en düşük aritmetik ortalamaya ($X=3,84$) planlama alt boyutunda sahip iken, en yüksek aritmetik ortalamaya ise ($X=3,97$) durumsal bilgi alt boyutunda sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık envanterinin bilişin bilgisi temel boyutunun alt boyutlarındaki maddelere ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Bilişin Bilgisi Temel Boyutunun Alt Boyutlarına Yönelik Yüzde Dağılım

	Hiç bir zaman		Nadiren		Sık sık		Genellikle		Her zaman		
	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%	
Açıklayıcı Bilgi	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	6	1,9	12	3,8	34	10,8	178	56,3	86	27,2
	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	2	0,6	14	4,4	44	13,9	188	59,5	68	21,5
	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	3	0,9	20	6,3	68	21,5	164	51,9	61	19,3
	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	4	1,3	15	4,7	81	25,6	153	48,4	63	19,9
	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	11	3,5	36	11,4	89	28,2	130	41,1	50	15,8
	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	0,3	12	3,8	45	14,2	192	60,8	66	20,9
	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	2	0,6	15	4,7	52	16,5	189	59,8	58	18,4
	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	3	0,9	8	2,5	18	5,7	121	38,3	166	52,5
Prosedürel Bilgi	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	0,3	14	4,4	37	11,7	208	65,8	56	17,7
	Kullandığım her öğrenme stratejisi için özel bir amacım vardır.	4	1,3	15	4,7	88	27,8	164	51,9	45	14,2
	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	2	0,6	18	5,7	52	16,5	171	54,1	73	23,1
	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	3	0,9	15	4,7	81	25,6	165	52,2	52	16,5
Durumsal Bilgi	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	2	0,6	5	1,6	15	4,7	139	44,0	155	49,1
	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	6	1,9	15	4,7	73	23,1	160	50,6	62	19,6
	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	4	1,3	23	7,3	43	13,6	175	55,4	71	22,5
	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	5	1,6	12	3,8	49	15,5	187	59,2	63	19,9
	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	4	1,3	17	5,4	69	21,8	166	52,5	60	19,0

Tablo 4 incelendiğinde açıklayıcı bilgi alt boyutunda öğretmen adaylarının, %52,5'inin ilgi duydukları konuları her zaman daha iyi öğrendiklerini, %3,5'inin bilgileri hatırlamada hiçbir zaman iyi olmadıklarını düşündükleri göze çarpmaktadır.

Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık envanterinin prosedürel bilgi alt boyutundaki maddelere ilişkin yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bir görevi yerine getirirken önceden kullandıkları stratejileri tekrar deneyecekleri, çalışırken ne tür stratejiler kullandıklarının farkında oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık envanterinin durumsal bilgi alt boyutundaki maddelere ilişkin yüzde ve frekans değerlerine göre öğretmen adaylarının %44'ünün genellikle ve %49'unun ise her zaman, bir konuyla ilgili önceden bir şeyler bildikleri zaman daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ihtiyaç duydukları bilgiyi öğrenmek için kendilerini motive edebileceklerini düşünmektedirler. Bu sonuç öğretmen adaylarının, öğrenmede motivasyonun öneminin farkında olduklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık envanterinin Bilişin düzenlenmesi temel boyutunun alt boyutlarındaki maddelere ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Bilişin Düzenlenmesi Temel Boyutunun Alt Boyutlarına Yönelik Yüzde Dağılım

	Hiç bir zaman		Nadiren		Sık sık		Genellikle		Her zaman		
	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	
Planlama	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	2	0,6	12	3,8	52	16,5	193	61,1	57	18,0
	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	0,3	12	3,8	29	9,2	200	63,3	74	23,4
	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	2	0,6	26	8,2	67	21,2	173	54,7	48	15,2
	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	4	1,3	41	13,0	73	23,1	155	49,1	43	13,6
	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	4	1,3	12	3,8	55	17,4	183	57,4	62	19,6
	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	8	2,5	22	7,0	50	15,8	185	58,5	51	16,1
	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	6	1,9	23	7,3	52	16,5	160	50,6	75	23,7
	Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	4	1,3	19	6,0	43	13,6	193	61,1	57	18,0
	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	4	1,3	12	3,8	21	6,6	221	69,9	58	18,4
	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	3	0,9	16	5,1	57	18,0	175	55,4	65	20,6
İzleme	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	2	0,6	22	7,0	63	19,9	167	52,8	62	19,6
	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	4	1,3	24	7,6	61	19,3	158	50,0	69	21,8
	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	4	1,3	40	12,7	63	19,9	155	49,1	54	17,1

Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalıklarına İlişkin Bir Çalışma

	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	5	1,6	37	11,7	52	16,5	164	51,9	58	18,4
	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	3	0,9	15	4,7	48	15,2	187	59,2	63	19,9
	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	0,3	9	2,8	70	22,2	170	53,8	66	20,9
	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	0,3	18	5,7	54	17,1	162	51,3	81	25,6
	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	4	1,3	20	6,3	56	17,7	176	55,7	60	19,0
	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	4	1,3	22	7,0	68	21,5	173	54,7	49	15,5
	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.	9	2,8	28	8,9	60	19,0	164	51,9	55	17,4
	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	4	1,3	15	4,7	57,	18,0	178	56,3	62	19,6
	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	5	1,6	18	5,7	35	11,1	190	60,1	68	21,5
	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	5	1,6	14	4,4	61	19,3	184	58,2	52	16,5
	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	2	0,6	13	4,1	40	12,7	194	61,4	67	21,2
	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	6	1,9	27	8,5	59	18,7	154	48,7	70	22,2
	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	3	0,9	13	4,1	30	9,5	181	57,3	89	28,2
Bilgi Yönetme	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	8	2,5	25	7,9	65	20,6	158	50,0	60	19,0

Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	2	0,6	9	2,8	30	9,5	191	60,4	84	26,6
Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	0,3	7	2,2	29	9,2	209	66,1	70	22,2
Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	4	1,3	8	2,5	33	10,4	183	57,9	88	27,8
Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	15	4,7	28	8,9	57	18,0	139	44,0	77	24,4
Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	2	0,6	12	3,8	33	10,4	184	58,2	85	26,9
Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	4	1,3	10	3,2	25	7,9	206	65,2	71	22,5
Ders çalışırken yapacağım çalışmalarını küçük adımlara ayırırım.	2	0,6	29	9,2	60	19,0	161	50,9	64	20,3
Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	7	2,2	39	12,3	86	27,2	129	40,8	55	17,4

Tablo 5 incelendiğinde bilişin düzenlenmesi temel boyutunun planlama alt boyutunda öğretmen adaylarının bir şeyi öğrenmeye başlamadan önce, nelere ihtiyaç duyacaklarını tespit ettikleri, özel amaçlar belirledikleri, öğreneceği materyaller hakkında kendilerine sorular sordukları, bir problemi çözmede farklı yollar düşündükleri ve bunlardan en iyisini seçtikleri ve zamanı organize edebildikleri görülmektedir.

İzleme alt boyutunda öğretmen adayları, amaçlarına ulaşım ulaşımadıklarını düzenli olarak kontrol etme, bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatifini düşünme ve bu alternatiflerin dikkate alınıp alınmadığını kontrol etme, önemli ilişkileri anlayabilmek için yapılan işleri düzenli olarak gözden geçirme, yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenilebileceğine dair kendi kendine sorular sorma gibi işlemleri genellikle ya da her zaman yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Fakat öğretmen adaylarının herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırma, çalışma sırasında anlayıp anlamadığını kontrol etmek için düzenli olarak ara verme, öğrenmeye yardımcı olması için metni bütün halinde ele alma işlemlerini nadiren kullananların oranı dikkati çekmektedir.

Değerlendirme alt boyutunda öğretmen adaylarından %1,3'ünün çalışmalarını tamamlamadan önce amaçlarına daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceklerini kendi kendilerine hiçbir zaman sormadıkları ve %7,0'sinin ise nadiren sordukları dikkati çekmektedir. Bir problemi çözdükten sonra

bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğini kendine sorma işlemini %2,8'inin hiçbir zaman yerine getirmezken, %8,9'unun ise nadiren yerine getirdikleri görülmektedir.

Yeni bir bilginin anlaşılması fark edildiğinde sorunun nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla başa dönerek tekrar etme bilişötesi farkındalığın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Hata ayıklama alt boyutunda, öğretmen adaylarının genellikle tekrar etme ve başa dönme işlemini yerine getirdikleri görülmektedir. Bir şeyin anlaşılması zaman başkalarından yardım isteyebilme öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Buna ilişkin olarak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yardım isteme konusunda bir problemlerinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Bilgi yönetme alt boyutunda öğretmen adaylarının düşüncelerinin genellikle seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenmenin kolaylaştırılması amacıyla resim veya diyagramlar çizdiği, bunun yanında öğrencilerin %4,7'sinin hiçbir zaman resim veya diyagramlar çizmediği dikkati çekmektedir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada bilişötesi farkındalık envanterinden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre; öğretmen adayı öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Literatürde bilişötesi farkındalıkları yüksek olan bireylerin bilişötesi ile ortaya çıkması beklenen; kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması, bilinçli davranma, kendini kontrol, planlama, nasıl öğrendiğini izleme, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme becerilerini (Doğanay, 1997) meslek hayatlarında uygulamada sorun yaşamayacağı ve öğrencilerinin bilişötesi becerilerini artırıcı aktiviteleri uygulayabilecekleri şeklinde belirtilmiştir. Buna göre çalışma grubunda yer alan bilişötesi farkındalıkları yüksek olan öğretmen adayı öğrencilerin eğitim öğretimde daha başarılı olacakları söylenebilir. Öğretmen adaylarının yüksek bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öğrenme ve düşünmenin kontrol edilmesine yardımcı olan ve karşılıklı olarak etkileşimde bulunan bilişötesi aktiviteleri ve öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etmen olan öğrencilerin tutumları ve bu tutumların içinde bulunduğu bilişsel farkındalık becerileri (Wang, Heartel and Wolbeng, 1994) rahatlıkla yapabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bilişötesi farkındalığa sahip olma öğrencinin motivasyonunu arttırdığı

(Demir Gülşen, 2000), derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Küçük Özcan, 2000) ve derse ilgi ve kendine güveni geliştirdiği (Stewart and Landine, 1995) yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Bu nedenle yüksek düzeyde bilişötesi farkındalık ile öğretmen adaylarının bu özellikleri gösterebilecekleri düşünülmektedir. Demir ve Doğanay (2010) ise yapmış oldukları çalışmada, bilişsel farkındalık ile ilgili stratejilerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarısını artırdığı ve kalıcılığa olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Öz (2007), bilişötesi farkındalığın öğrencilerin yabancı dilde başarılarını etkileyen faktörlerin başında geldiği, yüksek düzeyde farkındalığa sahip olan öğrencilerin daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Daha az bilişötesi farkındalık sergileyen öğrencilerin çeşitli aktivitelere katılımlarının sağlanması ile bilgi ve kavramsal etkinlikleri düzenlemenin geliştirilmesi sağlanabilir (Borkowski, 1992). Bu nedenle yüksek düzeydeki bilişötesi farkındalığın öğrencilerin başarısında etkili olacağı inanılmaktadır.

Öğrenmenin kalıcı hale getirilebilmesi için yeni bilgilerin öğrenen tarafından anlaşılabilir duruma dönüştürülmesi ve önceden bilinenler ile ilgili olup olmadığının tespit edilmesi, bilginin daha anlamlı hale getirilmesi için örnekler oluşturulması önemlidir. Araştırmada öğretmen adaylarının envanterin alt boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda, tüm alt boyutlarda olumlu görüşler tespit edilmiştir (Tablo 5). Araştırma sonucu öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan, çalışırken ne tür stratejiler kullandığını tespit eden, hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilen, bir problemi çözmek için farklı yollar düşünen ve bunlardan en iyisini seçebilen, amaçlarına ulaşmış ulaşamadığını düzenli olarak kontrol eden, çalışmayı tamamladıktan sonra öğrendiklerini özetleyebilen, bilgiyi kavrayamadığı durumlarda kullandığı stratejileri değiştiren, ders çalışırken yapacağı çalışmaları küçük adımlara ayırabilen bilişötesi farkındalığa sahip olan geleceğin öğretmenlerinin bu özellikleri öğrencilerine kazandırmada daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının Schraw (1998)'in belirttiği gibi bilişötesi farkındalığın alt boyutlarından olan prosedürel bilgiyle görevleri daha otomatik biçimde yapabileceği ve bu bilgi stratejilerini verimli biçimde sıraya koymak için daha geniş stratejiler kazanmalarında bireylere yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bilişötesi farkındalığın alt boyutlarından olan bilgiyi yönetme, bilginin anlam ve önemine odaklanma, resim ve diyagramlar çizme ve bilgiyi anlaşılacak şekle

dönüştürme gibi etkinlikleri kapsar. Fotoğraf, grafik, şekil, şema vb. görsel öğelerin bilinen en önemli üstünlüğü, bir şeylerin neye benzediğini göstermesidir. Özellikle öğrencilerin deneyim alanı dışındaki nesne ve olayların sözle yapılan betimlemelere somutluk getirmektedirler (Gökdağ, 1986). Yapılan araştırmalar incelendiğinde bilginin şemalandırılması ve görselleştirilmesinin, öğrencilerin yeni materyali daha etkili öğrenmelerine ve düşünceler arası ilişkileri anlamalarına yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Sübaşı, 2000).

Araştırmada öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyinin öğrenim görülen program türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Ünal (2010) çalışmasında öğrencilerin devam ettikleri bölüm ile bilişötesi stratejileri kullanma düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin bilişötesi stratejileri kullanma düzeyleri, fen bilgisi öğretmenliği, elektrik ve pazarlama bölümünde okuyan öğrencilerin bilişötesi stratejileri kullanma düzeyinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

ÖNERİLER

Bireyin kendi bilişsel sürecini bilmesi, bu süreci bir şeyi öğrenme ve öğrendiği şeyi hatırlamada kullanabilmesi onun bilişötesi farkındalığı ile ilgilidir. Bu nedenle öğretmen adayı öğrencilerin, bilişötesi farkındalığın öğrenim hayatlarında kendilerine sağlayacağı yararları fark etmeleri sağlanabilir ve böylece ileride meslek hayatlarında bilişötesi farkındalığı kazanabilmelerine katkıda bulunacak uygulamaları yapmaları teşvik edilebilir. Öğrencilerin bilişötesini kavramalarını sağlayacak öğretim süreçleri planlanabilir.

Bilişötesi becerilerin incelendiği çalışmalarda öğrenci başarısında bilişötesi becerilerin etkili olduğu ve yüksek bilişsel düzeye sahip öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bilişötesi farkındalığı yüksek olan bireyler; bilgileri hatırlamada iyi olan, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan, bir şeyi anlayıp anlayamadığını bilen, öğrenmede farklı stratejiler kullanan, kendini motive edebilen, öğrenmek için ihtiyaç duyacağı şeyleri bilen, öğrenmesini kontrol edebilen, öğrendiklerini özetleyebilen, anlaşılmayan noktalarda yardım istemekten çekinmeyen, yeni bilgilerin öncekilerle ilişkisini sorgulayabilen bireylerdir. Öğretmen adaylarının, bu özelliklere sahip olan bireylerin elde edecekleri yararları, fark etmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Yapılan araştırmalarda bilişötesi yeteneklerin gelişimini sağlayacak öğretim düzenlemelerinin, bilişötesi becerileri arttırabileceği belirtilmektedir (El-Hindi, 1996). Pedagojik formasyon dersleri kapsamında öğretim adaylarının bilişötesi becerileri attırabilecek uygulamalarına ağırlık verilebilir.

Öğretim programları oluşturulurken, açıklayıcı bilginin (Derry, 1989), bir problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgi ve aktivitelerin organize edilmesi aracılığıyla bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme imkânı sağlayan prosedürel bilginin (Kumar, 1998) ve açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman, niçin kullandığını ifade eden ve hangi stratejilerin verimli ve ne zaman etkili olduğunun anlaşılmasına yardımcı olan durumsal bilginin (Campbell, 1999) kazanılmasına yönelik uygulamalara yer verilebilir.

Bilişötesi bilginin erken yaşta ortaya çıktığı, yavaşça geliştiği ve en azından ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini devam ettirdiği (Brown, 1987) yürütölen çalışmalarla tespit edilmiştir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin ilköğretim ve ortaöğretim öğretimlik programlarında geleceğin öğretimleri olan öğrencilerin yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip bireyler olarak yetiştirilmesine yönelik uygun güncelleştirmeler yapılabilir.

Bu çalışma öğretim adaylarının bilişötesi öğrenme etkinliklerini kullanabilmelerine yönelik yürütölecek çalışmalarla desteklenebilir ve elde edilecek sonuçlar diğer çalışmalar için bir başlangıç olabilir.

KAYNAKLAR

Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.

Borkowski, J.G. (1992). Metacognitive Thory: A framework for teaching literacy, writing and math skills, *Journal of learning disabilities*, 25, 4, 253–257.

Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glasser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E., Weinert, & R. H., Kluwe (Ed), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Butterfield, E.C., Albertson, L.R. and Johnston, J.C. (1995). On making cognitive theory more general and developmentally pertinent. In F. E. Weinert, W. Schneider (Eds.). *Memory performance and competencies: issues in growth and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Campbell, B.D., (1999). An evaluation between confidence judgment and differences in monitoring ability. Unpublished master thesis, University of Nevada, Las Vegas.

Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21–27.

Demir Ö. & Doğanay A. (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 106–127.

Derry, S.J. (1989). Strategy and expertise in solving word problems. In C. B. McCormick, G. E. Miller & M. Presley (Ed.) *cognitive research strategy: From basic research to educational application* (pp. 269–302). New York: Springer-Verlag.

Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili bilgilerin kullanımı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.

Drmrod, J.E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan.

Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83–87.

Dunslosky, J., & Thiede, K.W. (1998). What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study. *Acta Psychologica*, 98, 37–56.

El-Hindi, A.E. (1996). Enchancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*, 37, 214–230.

Flavell, J.H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Gökdağ, D. (1986) *Uzaktan Öğretimde Basılı Materyeller*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

Hacker, D.J. & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.

Hartman, H.J. (1998). Metacognition in Teaching and Learning: An Introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3.

Huitt, W. (1997). *Metacognition*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınevi. Ankara.

Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.

Kumar, A.E., (1998). The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

Lucangeli, D. & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship? *Mathematical Cognition*, 3, 121-139.

Marzano, R., Brandt, R.S., Hughes., C.S., Jones, B.F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., Suhor, C. (1988), *Dimension sthinking: A framework for curriculum and instruction*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. Çeviren: H. Dilli. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Ormrod, J.E. (2004). *Human Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Öz, H. (2007) Understanding meta-cognitive knowledge of Turkish EFL students in secondary education. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 53–83.

Reeve, R.A. & Brown, A.L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 343-356.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (1-2), 113-125.

Schraw, G. & Dennison, R. (1994), “Assessing metacognitive awareness”, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.

Shanahan, T. (1992). Reading comprehension as a conversation with an author. In: M. Presley, K.R. Harris & J.T. Guthrie (Eds.), *Promotion Academic Competence and Literacy in School*. San Diego, CA: Academic Press.

Sternberg, R.J. (1988). *Intelligence applied*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Sübaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.

Thiede, K. W., Anderson, M.C.M., & Therriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 66–73.

Ünal, M., (2010). Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Ahi Evran Üniversitesi Örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 840–864.

Wang, M. C., Heartel, G. D. & Wolberg, H. J. (1994). Synthesis of research: what help students learn? *Educational Leadership*. 51(4), 74–79.

SUMMARY

Bilişötesi; girdileri bilinçli şekilde yapılandırma ve belleğe alma, bellekte bulunan bilgileri tarama ve içinden gerekli olanı bulup çıkarma işlemi; bellekte bulunan bilgileri izleme işlemleri ve depolanmış bu bilgilerin farkında olma olarak açıklanmıştır (Flavell, 1979). Reeve ve Brown (1985) bilişötesini, bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve yönlendirebilme yeterliliği olarak tanımlamaktadır.

Bilişötesi farkındalığı yüksek olan bireyler içinde buldukları durumu rahatça tanımlayabilir, bir problemle karşılaştıklarında onu çözebilmek için çözüm önerileri ileri sürer, tasarladığı çözüm önerilerinden en uygun olanı seçer ve çözümde dikkat edeceği noktaları bilerek hareket eder. Buradan hareketle yürütülen bu çalışmada öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada öncelikli olarak öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri araştırılmış ve öğrenim görülen program türüne bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık envanterinin alt boyutlarındaki düzeyleri de incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 öğretim yılı bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Biyoloji, Fizik, Kimya ve Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan toplam 316 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Çalışmada veriler “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” ile toplanmıştır. Bilişötesi Farkındalık Envanteri Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Abacı, Çetin ve Akın (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Envanterin güvenilirlik katsayısı .95,dir (Abacı, Çetin ve Akın, 2007). Çalışılan grup için Bilişötesi Farkındalık Envanterinin güvenilirlik katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim görülen program türüne göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçlarına göre fark anlamlı bulunmamıştır. Yapılan analizler sonucunda bilişötesi farkındalık envanterinin, “Bilişin Bilgisi” ve “Bilişin Düzenlenmesi” temel boyutlarında ve “Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi, Durumsal Bilgi, Planlama, İzleme, Hata Ayıklama ve Bilgi Yönetme” alt boyutlarında da öğretmen adaylarının düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının envanterin alt boyutlarına ilişkin

görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine yönelik yapılan yüzde ve frekans analizi sonucunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun; ilgi duydukları konuları daha iyi öğrendiklerini, bir şeyi öğrenirken önceden kullandıkları stratejileri tekrar denediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları bilgiyi öğrenirken kendilerini motive edebildiklerini, bir göreve başlamadan önce nelere ihtiyaçları olduğunu düşündüklerini ve yeni bir şeyi öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğine yönelik kendilerine sorular sorduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının, bilişötesi farkındalığın öğrenim hayatlarında kendilerine sağlayacağı yararları fark etmeleri sağlanabilir ve böylece ilerde meslek hayatlarında öğrencilerinin bilişötesi farkındalığı kazanabilmelerine katkıda bulunacak uygulamaları yapmaları teşvik ettirilebilir. Bilişötesi ile ilgili araştırmalar bilişötesinin akademik performansta önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Dunning vd, 2003; Dunslosky ve Thiede 1998; Kruger ve Dunning, 1999; Thiede vd, 2003). Buradan hareketle öğrencilerin bilişötesini kavramalarını sağlayacak öğretim süreçleri planlanabilir. Bilişötesi farkındalığı yüksek olan bireyler; bilgileri hatırlamada iyi olan, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan, bir şeyi anlayıp anlayamadığını bilen, öğrenmede farklı stratejiler kullanan, kendini motive edebilen, öğrenmek için ihtiyaç duyacağı şeyleri bilen, öğrenmesini kontrol edebilen, öğrendiklerini özetleyebilen, anlaşılmayan noktalarda yardım istemekten çekinmeyen, yeni bilgilerin öncekilerle ilişkisini sorgulayabilen bireylerdir. Öğretmen adaylarının, bu özelliklere sahip olan bireylerin elde edecekleri yararları, fark etmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Yapılan araştırmalarda bilişötesi yeteneklerin gelişimini sağlayacak öğretim düzenlemelerinin, bilişötesi becerileri arttırabileceği belirtilmektedir (El-Hindi, 1996). Pedagojik formasyon dersleri kapsamında öğretmen adaylarının bilişötesi becerileri arttırabilecek öğretim düzenlemeleri uygulamalarına ağırlık verilebilir. Yüksek düzeyde prosedürel bilginin görevleri daha otomatik biçimde yapmak ve bilgi stratejilerini verimli biçimde sıraya koymak için stratejiler kazanılmasında (Schraw, 1998) bireylere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencinin kendi bilişsel sürecini bilmesi, bu süreci bir şeyi öğrenme ve öğrendiği şeyi hatırlamada kullanabilmesi onun bilişötesi farkındalığı ile

ilgilidir. Bu nedenle Öğretmen adayı öğrencilerin, bilişötesi farkındalığın öğrenim hayatlarında kendilerine sağlayacağı yararları fark etmeleri sağlanabilir ve böylece ileride meslek hayatlarında bilişötesi farkındalığı kazanabilmelerine katkıda bulunacak uygulamaları yapmaları teşvik edilebilir. Öğrencilerin bilişötesini kavramalarını sağlayacak öğretim süreçleri planlanabilir.

**TRABZON SAĞLIK YÜKSEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN
MESLEK DERSİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF
YÖNETİMİNDEKİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI**

Doç. Dr. Nesrin NURAL¹
Yrd. Doç. Dr. Eşref NURAL²
Yüksel BAYDAR³
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, Trabzon Sağlık Yüksek Okulu öğrencilerinin, meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin algılarının , bölümlere ve sınıflara göre saptanmasıdır .

Araştırmanın evrenini; Sağlık Yüksek Okulu Ebelik ve Hemşirelik bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Verilerin toplanılmasında “Öğretim Elemanlarının Eğitim Öğretim Ortamlarında Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Belirleme” ölçeği kullanıldı.

Hemşirelik ve Ebelik bölümü öğretim elemanları, sınıf yönetimini oluşturan alanlara ilişkin; fiziksel, plan-program, iletişim ve zaman boyutunda “ara sıra” düzeyinde, davranış boyutunda “çok az” düzeyde rol davranışı sergilemektedirler. Sağlık Yüksek Okulu öğrencilerinin, öğretim elemanlarının sınıf yönetim niteliklerine ilişkin algıları en yüksek ortalama ile “fiziksel boyuta”, en düşük ortalama ile “davranış boyutuna” aittir.

Ebelik ve Hemşirelik bölümü öğrencilerinin, meslek derslerine giren öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarında bölümler arasında fark vardır ($P < .05$).

Anahtar kelimeler: *Hemşirelik- Ebelik Öğrencileri, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Değişkenleri, Öğrenci Algıları, Meslek Dersi Öğretim Elemanları*

¹ KTÜ Trabzon Sağlık Yüksek Okulu nnural@yahoo.com

² KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü esrefnural@hotmail.com

³ Trabzon Mimar Sinan İlköğretim Okulu Resim Öğretmeni yuksel_baydar@hotmail.com

⁴ Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü sukruada@atauni.edu.tr

**TRABZON SCHOOL OF HEALTH STUDENTS' PERCEPTIONS
RELATED WITH THE SUFFICIENCY OF VOCATIONAL LESSON
TEACHERS'**

Abstract:

The aim of this research is to find out Trabzon School of Health students' perceptions related with the sufficiency of vocational lesson teachers' classroom management according to departments and classes.

The sample of the study includes students having education at Midwifery and Nursing Departments at School of Health. In data collection, the scale of "Finding out classroom management competence of lecturers in teaching environment" is used.

Nursing and midwifery department teachers display role behavior concerning the fields forming classroom management; as "sometimes" about physical, plan-program, communication and time dimension, and "a little" about behavior dimension. The perception of Health School students concerning classroom management qualities of lecturers is at its highest mean on "physical dimension", and at its lowest mean on "behavioral dimension".

There is difference between the midwifery and nursing departments students' perceptions related to the sufficiency of vocational lesson teachers' classroom management. (P<.05)

Keywords: *Nursing-Midwifery students' Education, student, Classroom management, students' perceptions*

Giriş

Teori ve uygulamanın birbiriyle etkileşimi sonucu oluşan hemşirelik ve ebelik eğitimi bireysel ve mesleki açıdan sürekli gelişimi karşılayacak nitelikte olmalıdır (Gillespie & McFetridge, 2006). Günümüzde eğitim ve öğretim anlayışı, öğrencinin özel bir öğretim ortamında ve öğretim elemanı rehberliğinde eğitilmesi ilkesine temellendirilmektedir. Bu süreçte öğretim elemanının rolü; öğrencinin şimdiki ve gelecekteki eğitsel gereksinimlerinin farkına varmasına, zihinsel ve fiziksel yeteneklerini keşfetmesine ve gereksindiği bilgi, tutum ve davranışları kazanmalarına yardımcı olmaktır. Öğrenmede öğrencinin sorumlulukları fazla olmakla birlikte, bu durum öğretim elemanının sorumluluklarını azaltmamakta, aksine boyutlarını genişletmektedir (Karadağ ve Uçan, 2006). Yetersiz öğretmenler öğrencinin başarısını ve öğrenmeyi azaltmaktadır (Anderson, 2004). Öğretim elemanın yeterliliğine ilişkin yapılan

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

çalışmalarda, yeterliliği yüksek olan öğretim elemanlarının, öğrencilerin verimliliklerini artırmak için, ders-proje-ödev hazırlıklarına ve yazılı çalışmaların değerlendirmesine daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir (Sartawi & Alghazo, 2006). Öğretim elemanın empatik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu farklı bir araştırma sonucunda vurgulanmaktadır (Murat, Özgan ve Arslan, 2005). Hemşire-ebe adayları için gerekli mesleki felsefenin kazanılmasında öğretim elemanın geliştirdiği tutumlar önem kazanmaktadır.

“Eğitim” kavramı açıklanırken eğitimcilerin üzerinde durduğu ortak nokta “davranış değişikliği gerçekleştirme” eylemidir. Kalıcı izli davranış değişikliği eylemi etkin öğrenmeden başka bir şey değildir. Öğrenmenin eğitime dönüşmesi için, önce olumlu tutumlar gerçekleşmekte, daha sonra bu tutumlar eğitime dönüşmektedir. Ertürk (1979)’e göre eğitim, bireye kendi yaşantısı yoluyla istendik davranışları kasıtlı olarak kazandırma sürecidir. Öğrencide eğitsel tutumların oluşması öğretim elemanının kendi yaşantısal ve mesleki uygulamalarıyla deneyimlerine bağlıdır. Bu özelliklerle donatılmış öğretim elemanları, sınıf içi etkinliklerinde daha yüksek düzeyde öğrenmelerin oluşmasına katkı sağlamaktadırlar (Scanlan, Care & Udod, 2002). Uygulamalı meslek alanlarından birisi olan hemşirelik-ebelik eğitiminde, öğrencilerin öğrenme yapısı, kuramsal bilgilerin öğrencilere eksiksiz verilmesi ve uygun öğrenme çevreleriyle desteklenmesine bağlıdır. Kuramsal bilginin yetersiz aktarımı ya da istenilen düzeyde olmaması uygulama becerilerinin eksik kazanılmasına neden olabilmektedir (Gillespie & McFetridge, 2006). Tam öğrenme öğrenci tarafından öğrenilen bilgilerin ve becerilerin uygulamaya dönüştürülmesi ile olasıdır. Tam öğrenme özellikle uygulamalı alanlarda sıfır hata ile gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Sıfır hata belirlenen hedef davranışların tamamının öğrenci tarafından kazanımıyla olanaklıdır. Anderson ve Pellincer “başarı için sıfır tolerans” yaklaşımını vurgulamaktadırlar (Anderson, 2004). Hemşirelik-ebelik eğitimi yaparak, yaşayarak kazanılan bir meslektir. Öğrencilerin, farklı uygulama alanlarında klinik yargı ve karar verebilmelerine temel oluşturacak gerekli bilgi ve becerinin kazandırılmasında ilk basamak sınıf ortamıdır. Mesleki gelişimin gerçekleşmesinde, tüm öğretmenler için etkili sınıf yönetimi temeldir.

Sınıf yönetimi; öğrenmeyi gerçekleştirebilecek en uygun ortamının sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğrenmeyi olumsuz etkileyecek etkenlerin ortadan kaldırılması, öğrencilerin öğrenme ortamına ve öğrenmelere doğrudan katılımın sağlanması, öğrenme ortamındaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2001). Etkili öğrenmenin sağlanması ve öğrenme ortamının sürdürülmesinde öğretmenin sınıf içi yeterliliklerine ilişkin rolü yapılan çalışmalarla da belirlenmiştir (Sartawi & Alghoza, 2006) .

Başarılı bir eğitim-öğretim için, sınıftaki eğitim-öğretim ortamının amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi sınıf yönetiminin ana işlevidir. Bu konuda yapılması gereken temel etkinlikler öğretim için uygun fiziksel ortamın hazırlanması, planlamanın en uygun biçimde yapılması, zamanın iyi yönetilmesi ve etkili kullanılması, sınıftaki sosyal ilişkilerin ve öğretimle ilgili davranışların öğretim amaçlarına uygun olarak düzenlenmesidir (Celep, 2002).

Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak, öğrencinin okula isteyerek gelmesini sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla yapılır. Sınıf içindeki oturma düzeni, dersin içeriğine ilişkin araç gereçlerin seçimi öğrencinin sınıf içi etkinliklerini gerçekleştirmesine doğrudan katkı sağlar (Başar, 2000). Çağdaş bir sınıf yönetimi anlayışına göre sınıfın fiziksel düzeni, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre hazırlanan, farklı eğitim köşelerinin yer aldığı, öğrencilerin bireysel veya gruplar halinde çalışabildikleri, birbirlerinin yüzlerini görebildikleri, yardımlaşabildikleri, rahatça hareket edebildikleri, çok bölümlü, dört duvar arasına sıkıştırılmamış, açık ortamlar şeklinde olmalıdır (Küçükahmet, 2002) .

Okulun girdileri aynı zamanda etkili öğrenme çıktılarıdır. Öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı, etkili bir öğrenme yönteminin kullanılması ile başlar (Anderson, 2004; Başar, 2000). Program, öğrencileri toplumda geleceğin yetişkinleri olarak yerlerini almalarına ve bireysel olarak potansiyellerini gerçekleştirmesine yardım edecek araçtır. Amacı bireylerin topluma uyum sağlamalarını, değerler, tutumlar ve beceriler kazanmalarını sağlamaktır (Güven, 2004). Sınıf yönetiminde zamanın işlevi, rolü ve önemi düşünülmeli ve bu doğrultuda yapılandırılmalıdır. Bu planlama, sınıf içi etkinlikleri içerecek şekilde olmalıdır (Başar, 2000).

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Öğretmen ve öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf içinde oluşturulacak olumlu bir ortam, eğitim amaçlarına ulaşmayı kolaylaştıracak etkenlerin en önemlisidir(Güven ve Akdağ, 2002). Sınıf içindeki iletişimin düzeyini öğrencilerin ve öğretmenlerin rolleri, sosyal yapıları belirler. Sağlıklı ilişki kuramayan bireylerin olduğu ortamda sağlıklı iletişim yaşanamaz (Başar, 2000). Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin iyi düzenlenmesi, bu ilişkileri düzenleyen kuralların öğrenciler tarafından benimsenmesi, sınıf ortamındaki eğitim-öğretime ilişkin davranışların şekillenmesinde önemli rol oynar (Başar, 2002). Çağdaş yaklaşım sınıfı dinamik bir etkileşim sistemi olarak algılamayı gerektirir (Aydın, 2004). Bu yaklaşım öğrenci davranışlarını ve sınıftaki ilişki düzenini etkileyen tüm değişkenleri birbirinden bağımsız olarak değil, sistemi tamamlayan öğeler olarak ele alır. Sınıfın içinde ve dışında yer alan ve öğrencilerin davranışlarıyla eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen tüm faktörler bir bütünlük içinde değerlendirilir (Ağaoğlu, 2002; Aydın, 2004).

Glasser (2000)'a göre öğrencinin gözünde öğretmen modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir. Sınıf yönetiminin diğer bir boyutu sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilerek istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyumun sağlanmasını içeren davranış yönetimidir (Başar, 2000). Öğrencilerin gelişim özellikleri ile sınıftaki ilişki ve etkileşime önem veren bir yaklaşım giderek güç kazanmaktadır (Ağaoğlu, 2002).

Sınıf yönetiminin temel amacı olumlu, verimli öğrenme çevresini oluşturarak, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır (Erden, 2001). Öğretim elemanları, öğrencilerin öğrenmedeki zorluklarını ortadan kaldırmak için onların duygusal durumlarını anlayabilecek bilgi ve becerilerle donatılmış olmalıdırlar. Bu da onların içsel ve dışsal motivasyonlarını en üst düzeye taşıyabilir (Başar, 2002).

Etkili bir sınıf yönetimine katkı yapmak amacıyla, eğitim yöneticileri, eğitim sosyologları, eğitim psikologları, eğitim felsefecileri ve eğitim bilimleriyle ilgilenen uzmanlar araştırmalar yapmaktadırlar. Yapılan araştırmaların çoğu sınıf yönetiminin değişkenleri arasında yer alan, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretmen nitelikleri, sınıf atmosferi, sınıf ortamında

istenmeyen davranışlar, öğretim yöntemleri vb. konuları kapsamaktadır (Kocabaş, 2007; Murat, Özgür ve Arslan, 2005; Şentürk ve Oral, 2008).

Bu çalışmayla, yüksek öğrenim ortamında; sınıf ortamlarının sınıf yönetimi değişkenlerine ilişkin özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sınıf ortamlarının iyileştirilmesinde, sınıf ortamlarında sınıf yönetimine etki eden (fiziksel, plan-program, iletişim, zaman yönetimi ve davranış düzenleme) etmenler üzerinde durulmuştur. Sınıf yönetiminin bu değişkenleri eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılmasında, ders görevlilerinin öğretim liderliği rollere ilişkin yeterlilik düzeylerinin artırılmasında, yönetsel eylemlere ilişkin yükünün azaltılmasına, verimliliklerinin değerlendirilmesinde ve bu konuya ilişkin araştırma yapacak araştırmacılara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Trabzon Sağlık Yüksek Okulu öğrencilerinin, meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin rollerini, bölümlere ve sınıflara göre saptamaktır.

YÖNTEM

Tanımlayıcı olarak planlanan bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksek Okulunda (KTÜ Trabzon SYO) yapıldı.

Trabzon S.Y.O. 'nda 3 öğretim üyesi , 12 öğretim görevlisi 1 okutman meslek derslerini yürütmektedir. Öğretim elemanlarının akademik çalışma yılları 25- 7 yıl arasında değişmektedir.

Okulda, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmede kullanabileceği internete bağlı bilgisayar, ebelik ve hemşirelik uygulamalarını yapabileceği beceri laboratuvarı vardır. Ayrıca, öğrenciler derse bağlı uygulamaları klinik ve sahada öğretim elemanı danışmanlığında yapmaktadırlar.

Bu araştırma, 2005–2006 Mayıs –Haziran aylarında okul yönetiminden gerekli izin alınarak yapıldı. Ebelik bölümünde (160 öğrenci) ve hemşirelik bölümünde (365 öğrenci) toplam 525 öğrenci vardır. Araştırmada hemşirelik bölümü öğrencilerinin yaklaşık % 30'u random tekniği kullanılarak 160 öğrenci belirlendi. Araştırmanın örneklemi 160 hemşirelik, 160 ebelik öğrencisinin tamamı olmak üzere toplam 320 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yaş ortalaması 20.22 ± 1.88 'dir ve tamamı kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, verilerin toplanması için bilgi toplama aracı olarak, Nural (2002) tarafından geliştirilen; geçerlilik ve güvenirlik ($r = 0.85$) çalışması yapılan ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf ortamının sınıf yönetimine etkileri konusundaki görüşleri belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda da geliştirilen “Öğretim Elemanlarının Eğitim Öğretim Ortamlarında Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Belirleme” ölçeği kullanıldı (Nural ve Kılıçaslan, 2003; Nural ve Aktaş, 2003; Nural ve Kıran, 2002; Nural ve Örnek, 2002).

Anket formu beş bölümden oluşmakta; 1.bölümde fiziksel düzenlemelere ilişkin 8, 2. bölümde plan program boyutuna ilişkin 42, 3.bölümde iletişim düzenlemelere ilişkin 29, 4. bölümde davranış düzenlemelere ilişkin 17 ve 5. bölümde zaman düzenlemelerine ilişkin 9 olmak üzere, sınıf yönetimi yeterlilik özelliklerini belirleyen 105 durum cümlesi ve her bir durum cümlesinin önünde meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin yeterlilik düzeylerini belirlemede kullanılan 6 aşamadan oluşan Likert tipi bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır (Tablo 1).

Ankette her bir grup için hesaplanan aritmetik ortalamalar sınıf yönetimini etkileyen etkenlerin seviyesini göstermektedir. Ortalamaların karşılaştırılması birden dörde kadar olan derecelendirme ölçeği ile dört eşit parçaya bölünerek her seçeneği karşılayan puan aralıkları belirlenmiştir ($(6 - 1) / 5 = 0.75$).

Tablo 1:Sınıf Yönetimi Etkenlerinin Yeterlilik Düzeyleri

<i>Verilen Ağırlık</i>	<i>Sınıf Yönetimi Yeterlilik Düzeyleri</i>	<i>Sınıf Yönetimi Yeterlilik Düzeyleri (Sınırlar)</i>
0	<i>Hiçbir zaman</i>	0.97- 1.80
1	<i>Çok az</i>	1.81- 2.64
2	<i>Ara sıra</i>	2.65- 3.48
3	<i>Sık sık</i>	3.49- 4.32
4	<i>Genellikle</i>	4.33- 5.16
5	<i>Her zaman</i>	5.17- 6.00

Anketin Uygulanması

Araştırma kapsamına ve örnekleme alınan ebelik ve hemşirelik bölümü 1.2.3.4. Sınıf öğrencilerine sistematik olarak anket uygulaması yapılmadan önce 60 dakika “Sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin özellikleri, sınıf yönetimi modelleri, öğretmen tipleri ve öğretmenlerin kişilik özellikleri nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin” bilgilendirilme etkinliklerinde bulunuldu. Anketler dağıtıldıktan 15 gün sonra toplandı.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Anketlerden elde edilen verilerin çözümlemesinde ebelik ve hemşirelik bölümlerine, her iki bölümün (1.2.3.4.) sınıflarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplandı. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlemesinde “SPSS for Windows” paket programı kullanıldı. Öğrencilerin sınıf ortamının sınıf yönetimine etkilerine ilişkin görüş farklılığı bölümlere ve sınıflara göre test edildi. Bölümler arası öğrenci görüşlerinin farklılığını test etmek için “t- testi” kullanıldı. Öğrenci görüşlerini her bir bölümü kendi içinde sınıflar arası farklılığı test etmek için Anova testi kullanıldı. Sınıflar arasında ikili karşılaştırmalarda, Levene istatistiği yapılarak varyansların homojenitesine bakıldı. Gruplar arası varyansların homojen olduğu ve bu nedenle de ikili karşılaştırmaların Tukey HSD ile yapılması gerektiği sonucuna varıldı. Tek yönlü varyans analizinde gruplar arasında farklılık bulunduğunda, ve gruplar arası homojenliğin olması durumunda hangi grupların farklı olduğunu araştırmak için Post Hoc analizlerinden olan Tukey HSD testi kullanıldı.

BULGU VE YORUMLAR

Tablo 2:Öğrencilerinin Meslek Derslerine Giren Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Bölümlere ve Sınıflara Göre Algıları (t- testi)

Faktör	Değişken	N	\bar{x}	Ss	t	P
Fiziksel Boyut	Hemşirelik	40	2.20	0.906	-5.000	0.00
	Ebelik	40	3.27	0.998		
Plan-Program Boyutu	Hemşirelik	40	2.23	0.563	-1.969	0.05
	Ebelik	40	2.54	0.812		
İletişim Boyutu	Hemşirelik	40	2.58	0.543	-0.956	0.34
	Ebelik	40	2.54	0.812		

*Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim
Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları*

	<i>Ebelik</i>	40	2.71	0.725		
<i>Davranış Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	1.59	0.350	-3.545	0.00
	<i>Ebelik</i>	40	1.92	0.466		
<i>Zaman Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	2.98	0.651	0.154	0.87
	<i>Ebelik</i>	40	2.96	0.646		
<i>Fiziksel Boyut</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	3.43	1.758	1.540	0.12
	<i>Ebelik</i>	40	3.07	1.236		
<i>Plan-Program Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	2.38	0.582	0.926	0.35
	<i>Ebelik</i>	40	2.26	0.585		
<i>İletişim Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	2.66	0.552	0.559	0.57
	<i>Ebelik</i>	40	2.58	0.671		
<i>Davranış Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	1.87	0.454	-0.195	0.84
	<i>Ebelik</i>	40	1.89	0.423		
<i>Zaman Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	2.84	0.646	2.657	0.01
	<i>Ebelik</i>	40	2.44	0.708		
<i>Fiziksel Boyut</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	3.10	0.735	-0.435	0.66
	<i>Ebelik</i>	40	3.18	0.867		
<i>Plan Program Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	1.96	0.449	-0.567	0.57
	<i>Ebelik</i>	40	2.02	0.587		
<i>İletişim Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	2.17	0.446	-2.064	0.04
	<i>Ebelik</i>	40	2.41	0.578		
<i>Davranış Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	1.79	0.414	-0.904	0.36
	<i>Ebelik</i>	40	1.87	0.370		
<i>Zaman Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	2.52	0.510	-0.540	0.59
	<i>Ebelik</i>	40	2.58	0.591		
<i>Fiziksel Boyut</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	3.22	0.905	0.287	0.77
	<i>Ebelik</i>	40	3.16	0.850		
<i>Plan Program Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	2.45	0.595	0.158	0.87
	<i>Ebelik</i>	40	2.43	0.654		
<i>İletişim Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	2.58	0.504	0.674	0.50
	<i>Ebelik</i>	40	2.49	0.638		
<i>Davranış Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	1.96	0.392	0.433	0.66
	<i>Ebelik</i>	40	1.92	0.457		
<i>Zaman Boyutu</i>	<i>Hemşirelik</i>	40	2.78	0.570	0.416	0.67
	<i>Ebelik</i>	40	2.73	0.68		

P<.05

Bölgümlere ve sınıflara göre öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından sınıf yönetimi yeterlilikleri Tablo 2'de görülmektedir. Ebelik ve hemşirelik bölümü 1. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları değerlendirildiğinde; öğretim elemanları; fiziksel boyuta (2.20; 3.27), plan-programa (2.23; 2.54), iletişim (2.58; 2.71), ve zaman boyutuna (2.98; 2.96) ilişkin **ara sıra** düzeyinde, davranış boyutuna (1.59;

1.92) ilişkin **çok az** düzeyinde rol davranışı sergilemektedirler. Ebelik 1. sınıf öğrencileri fiziksel ($t=-5.00$; $p=.001$) ve davranış boyutunda ($t=-3.54$; $p=.001$) öğretim elemanlarını hemşirelik 1. sınıf öğrencilerine göre daha yeterli görmektedirler. Yapılan istatistiksel işlemde de fark anlamlıdır ($p<.05$). Bu memnuniyetin nedeni, ebelik öğrenci sayısının hemşireliğe göre daha az olmasından ve ebelik 1.sınıf öğrenci sınıflarının fiziksel özellikleri ve teknolojik donanımlarının daha iyi olmasından kaynaklanabilir. Her iki bölümün 1. sınıf öğrencilerinin meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi değişkenlerinden, sınıf ortamlarında zaman boyutuna ilişkin yeterliliklerinin **ara sıra** düzeyde olması genel olarak meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf ortamlarında zaman yönetiminde istenilen düzeyde rol davranışları sergileyemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri ebelik ve hemşirelik 2. sınıf öğrenci algılarına göre değerlendirildiğinde; öğretim elemanları, fiziksel (3.43; 3.07), plan-programa (2.38; 2.26), iletişim (2.66; 2.58), ve zaman boyutuna (2.84; 2.44) ilişkin **ara sıra** düzeyinde, davranış boyutunda (1.87; 1.89) ise **çok az** düzeyinde rol davranışı sergilemektedirler. Hemşirelik 2. sınıf öğrencileri zaman boyutunda ($t=2.657$; $p=.010$) öğretim elemanlarını ebelik 2. sınıf öğrencilerine göre daha yeterli görmektedirler. Yapılan istatistiksel işlemde de fark anlamlıdır ($p<.05$). Zamanın daha etkin kullanımının nedeni, hemşirelik meslek derslerinin konu içeriklerinin ebelik meslek dersleri konu içeriklerine göre daha yoğun ve kapsamlı olmasından kaynaklanabilir. Bu da hemşirelik bölümünde derse giren öğretim elemanları zamanı daha etkin kullanmaya zorunlu kılabilir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri ebelik ve hemşirelik 3. sınıf öğrenci algılarına göre değerlendirildiğinde; öğretim elemanları; fiziksel boyuta (3.10; 3.18), iletişim (2.17; 2.41), ve zaman boyutuna (2.52; 2.58) ilişkin **ara sıra** düzeyinde, plan-programa (1.96; 2.02) ve davranış boyutuna (1.79; 1.87) ilişkin ise **çok az** düzeyinde rol davranışı sergilemektedirler. Her iki bölüm için en yüksek ortalama fiziksel boyuta, en düşük ortalama davranış boyutunda gözlenmektedir. Ebelik 3. sınıf öğrencileri iletişim boyutunda ($t=-2.064$; $p=0.042$) öğretim elemanlarını hemşirelik 3. sınıf öğrencilerine göre daha yeterli görmektedirler. Yapılan istatistiksel işlemde de fark anlamlıdır ($p=.05$).

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Ancak, iletişim boyutunda her iki bölüm öğrenci algıları **ara sıra** düzeyindedir. Ebelik bölümü meslek dersi öğretim elemanları, hemşirelik bölümü öğretim elemanlarına göre daha iyi iletişim becerileri sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri ebelik ve hemşirelik 4. sınıf öğrenci algılarına göre değerlendirildiğinde; öğretim elemanları; fiziksel boyuta (3.22; 3.16), plan-programa (2.45; 2.43), iletişim (2.58; 2.49) ve zaman boyutuna (2.78; 2.73) ilişkin **ara sıra** düzeyinde rol davranışı sergilemekte ve davranış boyutuna (1.96; 1.92) ilişkin ise **çok az** düzeyinde rol davranışı sergilemektedirler.

Tablo 3:Sağlık Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Öğrenciler Tarafından Sınıf Yönetimi

Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Bölümlere Göre Farklılıkları

BOYUTLAR	N	Bölümler	\bar{x}	SS	F	P
	1160	Hemşirelik	2.99	0.946	16.800	0.000
Fiziksel Boyut	1160	Ebelik	3.17	0.993	0.260	0.260
	1160	Hemşirelik	2.25	0.578	6.420	0.000
Plan Program Boyutu	1160	Ebelik	2.31	0.688	4.608	0.004
	1160	Hemşirelik	2.50	0.543	7.437	0.000
İletişim Boyutu	1160	Ebelik	2.55	0.656	1.602	0.191
	1160	Hemşirelik	1.80	0.423	6.085	0.001
Davranış Boyutu	1160	Ebelik	1.90	0.425	0.136	0.938
	1160	Hemşirelik	2.78	0.615	4.226	0.007
Zaman Boyutu	1160	Ebelik	2.68	0.677	4.602	0.004

P<.05

Tablo 3' de Hemşirelik bölümünde sınıflara göre öğrenci algıları açısından; sınıf yönetimi değişkenlerinden fiziksel boyut (F =16.8, p<.05), plan program (F =6.42, p<.05), iletişim (F =7.47,p<.05), davranış, (F =6.09, P<.05) ve zaman boyutuna (F=4.22,p<.05) ilişkin öğrenci algıları arasında anlamlı bir fark vardır.

S.Y.O. öğretim elemanlarının **sınıflara göre** öğrenciler tarafından sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığı (gruplar

arası varyansların homojen olması nedeniyle ikili karşılaştırmalar) Tukey HSD testi ile analiz edildi. Tukey HSD sonuçlarına göre;

Hemşirelik bölümünde fiziksel boyutta 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda okuyan öğrencilere göre, plan program boyutunda 3. sınıf öğrencilerinin, 2. ve 4. sınıf öğrencilerine göre yine 3. sınıf öğrencilerinin iletişim boyutunda diğer sınıflarda okuyan öğrencilere göre ortalamalarının daha düşük olduğu sonucu elde edildi. Hemşirelik bölümü öğrencileri derslerine giren meslek dersi öğretim elemanlarının fiziksel boyuta ilişkin yeterliliklerinin az olduğu kanısındadırlar.

Davranış boyutunda 1. ve 3. sınıf hemşirelik bölümü öğrencileri arasında farklılık yoktur. Buna karşın davranış boyutunda 1. sınıf hemşirelik bölümü öğrencilerinin, 2. ve 4. sınıflarda okuyan öğrencilere göre ortalamalarının daha düşük olduğu sonucu elde edildi. 1. Sınıf öğrencileri, derslerine giren meslek dersi öğretim elemanlarının kendilerine daha otoriter davrandıklarını ifade ederlerken, 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf ortamlarında meslek dersi öğretim elemanlarının daha iyi davranış sergiledikleri ifade etmektedirler. Meslek dersi öğretim elemanları 1 ve 4. sınıflarda daha baskıcı otoriter bir sınıf yönetimi anlayışı sergiledikleri söylenebilir.

Zaman boyutunda sadece hemşirelik okulu 1. sınıf ve 3. sınıfta okuyan öğrenciler arasında zaman boyutu ortalamaları arasında farklılık olduğu sonucu bulundu. Bu boyutta 1. sınıfın ortalaması 3. sınıfa göre daha yüksektir.

Ebelik bölümünde sınıflara göre öğrenci algıları açısından; sınıf yönetimi değişkenlerinden; plan program ($F=4.608, p<.05$) ve zaman boyutuna ($F=4.602, p<.05$) ilişkin öğrenci algıları arasında anlamlı bir fark vardır (Tablo 5). Tukey HSD sonuçlarına göre;

Plan program boyutunda ebelik bölümü 3. sınıf öğrencilerinin, 1. ve 4. sınıf öğrencilerine göre ortalamalarının daha düşük olduğu sonucu elde edildi. 1 ve 4. Sınıf öğrencileri derslerine giren öğretim elemanlarının plan-program boyutunda daha duyarlı olduklarını düşünmektedirler. 1 ve 4. Sınıfın derslerine giren meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi değişkenlerinden plan-program boyutunda daha yeterli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Zaman boyutunda sadece ebelik bölümü 1. sınıf ve 2. sınıfta okuyan öğrenciler arasında zaman boyutu ortalamaları arasında farklılık olduğu sonucu

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

bulundu. Bu boyutta 1. sınıfın ortalaması 2. sınıfa göre daha yüksektir. Bunun nedeni 1.sınıf öğrencilerinin eğitim ve öğretime yeni başlaması, öğretim elemanlarını ve sınıf ortamlarını yeterince tanıyamamalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4:Sağlık Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Öğrenciler Tarafından Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Bölümlere Göre Farklılıkları

BOYUTLAR	nN	Bölümler	\bar{x}	SS	T	P
Fiziksel Boyut	1160	Hemşirelik	2.99	0.946	-1.693	0.91
	1160	Ebelik	3.17	0.993		
Plan Program Boyutu	1160	Hemşirelik	2.25	0.578	-0.812	0.17
	1160	Ebelik	2.31	0.688		
İletişim Boyutu	1160	Hemşirelik	2.50	0.543	-0.782	0.35
	1160	Ebelik	2.55	0.656		
Davranış Boyutu	1160	Hemşirelik	1.80	0.423	-2.002	0.046
	1160	Ebelik	1.90	0.425		
Zaman Boyutu	1160	Hemşirelik	2.78	0.615	1.440	0151
	1160	Ebelik	2.68	0.677		

P < .05

S.Y.O. öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarının bölümlere göre farklılık olup olmadığı t testi ile incelendi (Tablo 4).

S.Y.O. öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından sınıf yönetimi yeterlilikleri değerlendirildiğinde; hemşirelik ve ebelik bölümü öğretim elemanları, fiziksel (2.99; 3.17), plan-programa (2.25; 2.31), iletişim (2.50; 2.55) ve zaman boyutuna (2,78; 2,68) ilişkin **ara sıra** düzeyinde; davranış boyutunda (1.80; 1.90) **çok az** düzeyinde rol davranışı sergilemektedirler.

S.Y.O. öğrencilerinin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin en yüksek ortalama “fiziksel boyut” iken, en düşük ortalama yine her iki bölüm için de “davranış boyutuna” aittir.

Ebelik bölümü öğrencilerinin davranış boyutu ortalaması (Ort=1.90, Ss=0.43), hemşirelik bölümü öğrencilerine (Ort=1.80, Ss=0.42) göre daha yüksektir. İstatistiksel olarak “**davranış boyutu**” açısından bölümler arasında öğrenci algıları arasındaki fark anlamlı bulundu (t=-2.002; p=0.046). Bu bulgu,

ebelik öğrencileriyle, hemşirelik öğrencilerine göre derslerine giren öğretim elemanlarının daha iyi iletişim kurdukları şeklinde yorumlanabilir. Ebelik ve hemşirelik bölümleri karşılaştırıldığında ebeklik bölümünde öğrenci sayılarının daha az olması sınıf ortamlarında karşılaşılan istenmeyen davranışların az görülme nedeni olarak da yer alabilir. Kalabalık sınıflar istenmeyen davranışların görülme sıklığı ve iletişim engeli olarak görülmektedir. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin uygulamalı derslerde ve hastane ortamlarında sayılarının fazla olması davranış boyutunda meslek dersi öğretim elemanlarının öğrencilerin istediği düzeyde davranış boyutuna ilişkin rol sergileyememesine yol açabilir. Başar (2002) uygulamalı dersliklerde öğrenci sayılarının 9 ve 15 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir.

Tablo 5:Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elamanlarının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Bölümlere Göre Dağılımları

Değişken	Kaynak	N	KO	KT	SD	F	P
Fiziksel	Gruplar arası	160	6.70	2.23	3	2.47	.006
	Gruplar içi	160	286.38	0,91	316	.....	.....
	Toplam	320	293.08	----	319	.....	.....
Program	Gruplar arası	160	9.949	3.32	3	8.83	.001
	Gruplar içi	160	118.713	.38	316	....	....
	Toplam	320	128.66	.....	319	....	....
Davranış	Gruplar arası	160	109.29	2.12	3	6.14	.001
	Gruplar içi	160	115.66	.35	316	.....	....
	Toplam	320	115.66	....	319	.....	....
İletişim	Gruplar arası	160	1.53	.51	3	2.87	.004
	Gruplar içi	160	56.29	.18	316	.....	....
	Toplam	320	57.82	.....	319	.....	....
Zaman	Gruplar arası	160	7.91	2.64	3	6.61	.001
	Gruplar içi	160	126.06	.40	316	.....	....
	Toplam	320	133.97	.....	319	.....	....

P<.05

Tablo 5’de Öğrencilerin meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğrenci algılarının bölümlere göre dağılımları görülmektedir. S.Y.O. öğrencilerinin, derslerine giren meslek dersi öğretim

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılamalarında bölümler arasında anlamlı fark vardır (plan- program: F=8.83; p <.001, davranış: F:6.14; p<.001, iletişim: F:2.87; p<.004, zaman: F:6.61; p<.001). Bu fark genelde 2. ve 3. Sınıf öğrenci algılarında görülmektedir (P<.003). Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi uygulandı ve sonuçlar Tablo 6 'da sunulmaktadır.

Tablo 6: Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algılarının Sınıflar Arası Algılama Farklılığı (Ranj Testi)

<i>Değişkenler</i>	<i>Sınıf</i>	<i>Sınıf</i>	<i>OrtFark</i> $(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)$	<i>Ort</i> (\bar{X}_1)	<i>Ss</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı fark</i>
<i>Fiziksel Boyut</i>	<i>1. sınıf</i>	<i>2. sınıf</i>	-.39*	2.81	1.04	.05	<i>1.sınıf-2.sınıf</i>
	<i>2. sınıf</i>	<i>1. sınıf</i>	.39*	2.42	1.06	.05	<i>2.sınıf-1.sınıf</i>
	<i>1.sınıf</i>	<i>3. sınıf</i>	.40*	1.98	.52	.01	<i>1.sınıf-3.sınıf</i>
<i>Plan ve Program Boyutu</i>	<i>2. sınıf</i>	<i>3. sınıf</i>	.33*	2.44	.62	.01	<i>2.sınıf-3.sınıf</i>
	<i>3. sınıf</i>	<i>1.sınıf</i>	-.40*	2.38	.71	.01	<i>3.sınıf-1.sınıf</i>
		<i>2.sınıf</i>	-.33*	2.31	.58	.01	<i>3.sınıf-2.sınıf</i>
		<i>4.sınıf</i>	-.46*	2.44	.62	.01	<i>3.sınıf-4.sınıf</i>
	<i>4. sınıf</i>	<i>3.sınıf</i>	.46*	1.98	.52	.01	<i>4.sınıf-3.sınıf</i>
<i>Davranış Boyutu</i>	<i>1. sınıf</i>	<i>3.sınıf</i>	.36*	2.28	.52	.01	<i>1.sınıf-3.sınıf</i>
	<i>2. sınıf</i>	<i>3.sınıf</i>	.33*	2.28	.53	.01	<i>2.sınıf-3.sınıf</i>
	<i>3. sınıf</i>	<i>1.sınıf</i>	-.36*	2.64	.64	.01	<i>3.sınıf-1.sınıf</i>
		<i>2.sınıf</i>	-.33*	2.61	.61	.01	<i>3.sınıf-2.sınıf</i>
		<i>4.sınıf</i>	-.25*	2.53	.57	.04	<i>3.sınıf-4.sınıf</i>
<i>İletişim Boyutu</i>	<i>4. sınıf</i>	<i>3.sınıf</i>	.24*	2.28	.53	.04	<i>4.sınıf-3.sınıf</i>
	<i>1. sınıf</i>	<i>4.sınıf</i>	-.18*	1.94	.42	.02	<i>1.sınıf-4.sınıf</i>
	<i>4. sınıf</i>	<i>1.sınıf</i>	.18*	1.76	.44	.02	<i>4.sınıf-1.sınıf</i>
<i>Zaman Boyutu</i>		<i>2. sınıf</i>	.33*	2.64	.70	.01	<i>1.sınıf-2.sınıf</i>
	<i>1.sınıf</i>	<i>3.sınıf</i>	.41*	2.55	.55	.01	<i>1.sınıf-3.sınıf</i>
	<i>2. sınıf</i>	<i>1.sınıf</i>	-.33*	2.96	.64	.01	<i>2.sınıf-1.sınıf</i>
	<i>3. sınıf</i>	<i>1.sınıf</i>	-.42*	2.96	.64	.01	<i>3.sınıf-1.sınıf</i>
<i>Toplam</i>	<i>2. sınıf</i>	<i>3.sınıf</i>	.21*	2.24	.40	.03	<i>2.sınıf-3.sınıf</i>
	<i>3.sınıf</i>	<i>2.sınıf</i>	-.21*	2.45	.47	.03	<i>3.sınıf-2.sınıf</i>

Ebelik ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin meslek derslerine giren öğretim elemanlarının sınıf yönetimi değişkenlerine ilişkin sergiledikleri rol davranışlarının sınıflar arası yeterlilik düzeyleriyle ilgili öğrenci algıları Tablo 6'da görülmektedir. Ebelik bölümü öğrencileri derslerine giren meslek dersi öğretim elemanlarını hemşirelik bölümü öğrencilerine göre sınıf yönetimi değişkenlerine ilişkin daha yeterli bulmaktadır. S.Y.O. 2. ve 3. sınıf öğrencileri

farklı algı düzeylerine sahiptir. Bu fark 3. Sınıf ortalamasının (Ort=2.45,P<.003), 2. sınıf öğrenci ortalamalarından (Ort=2.24,P<.003) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

TARTIŞMA

Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin, derslerine giren meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları açısından; fiziksel, plan program, iletişim, davranış boyutu ve zaman boyutu değişkenlerine ilişkin sınıflar arasında anlamlı bir fark vardır (p<.05) . Hemşirelik bölümü 1. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre meslek dersi öğretim elemanlarını fiziksel boyutta, 3. sınıf öğrencileri iletişim ve zaman boyutunda öğretim elemanlarının daha az yeterli olduğu kanısındadırlar. Hemşirelik 1 ve 3. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre öğretim elemanlarını davranış boyutunda daha otoriter davrandıklarını belirtmektedirler. 1. sınıf öğrencileri öğretim elemanlarının zamanı daha iyi kullandıklarını düşünmektedirler. Sınıfların kalabalık olması, fiziksel donanımın uygun ve yeterli olmaması, öğretim elemanlarının yüksek lisans, doktora gibi akademik çalışmalarının olması, ekonomik kaygılar, mesleğe ve geleceğe ilişkin kaygılar öğretmenleri geleneksel yöntemleri seçmeye ve kullanmaya doğru yöneltebilmektedir (Gözütok, 1995).

Ebelik Bölümü öğrencilerin sınıf yönetimi değişkenlerine ilişkin algıları açısından sınıflar arasında; plan program ve zaman boyutu değişkenlerine ilişkin anlamlı bir fark vardır (p<.05). Plan-program boyutunda 1 ve 4.sınıflar öğretim elemanlarının daha yeterli olduğu kanısındadırlar. Zaman boyutunda 1 ve 2. sınıflar arasında farklılık vardır. 1. sınıf ortalamaları 2. sınıflara göre daha yüksektir. Zaman yönetimi, zamanı akılcı bir şekilde kullanarak daha verimli sonuçlar elde edilmedi. Zaman yönetimi için yapılması gereken ilk şey zamanın nasıl geçirildiğini belirlemektir. Bu da beraberinde etkili plan-program yapılma gereğini yaratır.

Ebelik bölümü öğrencilerinin davranış boyutu ortalaması, hemşirelik bölümü öğrencilerine göre daha yüksektir. İstatistiksel olarak “davranış boyutu” açısından bölümler arasında öğrenci algıları arasındaki fark anlamlıdır (p<.05). Ulupınar (1998) tarafından öğrenci ve öğretim elemanlarına göre öğretmen niteliklerine ilişkin yapılan çalışmada; Öğretim elemanın öğrenci ile ilişki boyut

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

ortalaması 25.41, plan- program boyutuna giren, öğretim stili ve yöntemleri puan ortalaması 55.35, ölçme ve değerlendirme puan ortalaması 35.75 'dir. Bu araştırma sonucuna göre de öğrenciler iletişim boyutunda en düşük ortalama ile öğretim elemanını değerlendirmişlerdir (Ulupınar,1998). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, öğrencinin derse katılımını etkilemektedir. Olumlu ilişkiler öğrenciyi derse katılıma motive etmektedir. Sınıf ortamını "empatik" algılayan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005).

Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin, derslerine giren meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarında bölümler arasında anlamlı fark vardır. Sağlık Yüksekokulu öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından sınıf yönetimi yeterlilikleri değerlendirildiğinde; hemşirelik ve ebelik bölümü öğretim elemanları, fiziksel, plan-programa, iletişim ve zaman boyutuna ilişkin **ara sıra** düzeyinde, davranış boyutuna ilişkin ise **çok az** düzeyinde rol davranışı sergilemektedirler. Bu bulgu Sartawi ve Alghazo (2006) yaptıkları çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sartawi ve Alghazo yaptığı çalışmada, öğretmenlerin dersin uygulanmasına ilişkin (Dersin planlanması, yönetimi, işlenmesi ve değerlendirilmesi) etkililiği (ortalama=2.08, SD=0.55) ortadır (Sartawi ve Alghazo, 2006).

Yine, Demirkıran (1998) hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin aldıkları eğitimi değerlendirdiği çalışmada; öğrenciler derslerin sunumu, araç-gereç kullanımı, öğrenciyi aktif tutma ve öğrencinin dikkatini toplama gibi öğretmenlik becerilerine ilişkin kriterleri "orta" ya da "kötü" olarak değerlendirmişlerdir (Demirkıran, Ok ve Genç, 1998). Bu sonuç, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin, derslerine giren meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri algıları arasında anlamlı fark vardır. Bu fark genelde 2 ve 3. sınıf algılarında görülmektedir. 3. sınıf ortalamaları 2. sınıf ortalamasından daha yüksektir. Ebelik ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin meslek derslerine giren öğretim elemanlarının sınıf yönetimi değişkenlerine ilişkin sergiledikleri rol davranışlarının yeterlilik düzeyleriyle ilgili öğrenci algılarına bakıldığında ebelik bölümü öğrencileri derslerine giren meslek dersi

öğretim elemanlarını sınıf yönetimi değişkenlerine ilişkin daha yeterli bulmaktadır.

Sağlık Yüksekokulu öğrenci algılarında elde edilen diğer bir sonuç, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin en yüksek ortalama “**fiziksel boyut**” iken, en düşük ortalama yine her iki bölüm için de “**davranış boyutuna**” aittir. Etkili sınıf yönetiminin önemli değişkenlerinden biri öğretmen davranışlarıdır. Öğretim elemanı bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerin eğitim görevini yürütürken, diğer yandan da davranışlarıyla onları etkiler. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilere liderlik yapmaları gerekir.

Bununla birlikte literatürde vurgulandığı gibi; öğretmenin sınıf içi etkinliklerini, öğretmenin statüsü, öğrencinin algılama ve hazır bulunuşluk düzeyi, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, sosyo ekonomik durum, iş doyumunu ve memnuniyet durumu gibi faktörler de etkilemektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

S.Y.O. öğrencilerinin, derslerine giren meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılamalarında bölümler arasında anlamlı fark vardır

S.Y.O. öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından sınıf yönetimi yeterlilikleri değerlendirildiğinde; hemşirelik ve ebelik bölümü öğretim elemanları, fiziksel boyuta, İletişim, Plan-Program ve zaman boyutuna ilişkin **ara sıra** düzeyinde; davranış boyutuna ilişkin ise **çok az** düzeyinde rol davranışı sergilemektedirler.

S.Y.O. öğrenci algılarında, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin en yüksek ortalama “**fiziksel boyutta**” iken, en düşük ortalama yine her iki bölüm için de “**davranış boyutuna**” aittir

Ebelik bölümü öğrencilerinin davranış boyutu ortalaması, hemşirelik bölümü öğrencilerine göre daha yüksektir. İstatistiksel olarak “**davranış boyutu**” açısından bölümler arasında öğrenci algıları arasındaki fark anlamlıdır (p<.05).

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Hemşirelik bölümü öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğrenci algılarında; **fiziksel, plan program, iletişim, davranış ve zaman boyutunda** sınıflar arasında anlamlı bir fark vardır ($p<.05$) .

Hemşirelik bölümü öğrencileri **fiziksel boyuta ilişkin** öğretim elemanlarının yeterliliklerinin az olduğu görüşündedirler ($p<.05$).

Ebelik bölümü öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğrenci algılarında; **plan program ve zaman boyutunda** sınıflar arasında anlamlı bir fark vardır ($p<.05$) .

Sonuç olarak S.Y.O. meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi değişkenlerinden plan-program, davranış, iletişim ve zaman yönetimi boyutuna ilişkin yeterlilik düzeyleri öğrencilerce algılanması arzu edilen düzeyde değildir.

Gelişen teknoloji ve değişen sağlık politikalarına cevap verebilecek, nitelikli öğrencinin yetiştirilmesinde kendini yenileyen, teorik ve uyguma arasındaki ilişkiyi kurabilen, dinamik öğretim elemanlarına gereksinim vardır. Hemşirelik-ebelik eğitiminde uygulamanın alt yapısını oluşturacak kuramsal bilginin kazandırılmasında etkili sınıf yönetimine gereksinim olduğu kaçınılmazdır.

Bu çalışmanın bulgularının yüksek öğrenimdeki öğretim elemanlarına yapılması planlanan hizmet içi eğitimlerde, öğretim elemanlarının mesleki ve kişisel gelişimleriyle ilgili etkinliklerde fikir vereceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma sonuçlarının öğretim elemanlarının yeterlilikleri konusunda hemşire ve ebe yetiştiren Yüksek Öğretimde yer alan kurumlara referans olabilecektir.

KAYNAKÇA

1. Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. In Z. Kaya (Ed) *Sınıf Yönetimi*, 1-14 . Ankara : Pegem A Yayıncılık
2. Anderson, L. V. W. (2004). **Increasing Teacher Effectiveness, Unesco:International Institute For Educational Planning, Paris second edition, <http://www.unesco.org/ieep>**
3. Aydın, A. (2004). **Sınıf yönetimi. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.**
4. Başar, H. (2002). **Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.**

5. Başar, H. (2000). Sınıf yönetimi . İstanbul: Pegem Yayınları.
6. **Celep, C. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.**
7. Celep, C. (2000). Sınıf yönetimim ve disiplini. Ankara:Anı Yayınları.
8. Demirkıran, F., Ok, Ş. Ve Genç, M. (1998). Hemşirelik ve Ebelik Öğrencileri Aldıkları Eğitimi Değerlendiriyor. Uluslararası Katılımlı VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı,ss:206-214
9. Ertürk, S. (1979). Eğitimde Program Geliştirme, 3.Baskı. Ankara: Yelkentepe Yayınları
10. Erden, M. (2001). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alkim Yayınları.
11. Gözütok, F. D. (1995). Öğretmenlerin Demokratik Tutumları. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı, Etkin Matbaacılık. 28.
12. Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler. Milli Eğitim Dergisi-160,sayı:164
13. Güven, S. ve Akdağ,M. (2002). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı: 29, 69-80.
14. Glasser, W. (2000). Bilimsel Araştırma Teknikleri. Ankara.Bilim Kitap Kırtasiye.
15. Gillespie, M. & McFetridge, B. (2006). Nurse Education- The Role Of The Nurse Teacher. *Journel of Clinical Nursing*,15,639-644
16. Karadağ, G. ve Uçan, Ö. (2006). Hemşirelik Eğitimi ve Kalite. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*,Cilt:1(3):42-51
17. Kocabaş, A. ve Susar, F. K. (2007). Öğrencilerin Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Algıları.XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat, 5-7 Eylül.
18. Küçükahmet, L. (2002). Sınıf Yönetimi, Nobel Yayınları, Ankara.
19. Murat, M., Özgan, H. ve Arslantaş, İ. (2005). Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları İle Ders Başarıları Arasındaki İlişkisi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*.Cilt:33(168)

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

- 20.** Nural, E. (2005). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Detay Kitap Evi ve Yayıncılık, Ankara.
- 21.** Nural, E. ve Kılıçarslan, A. H. (2003). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Profileri. KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Dönem Projesi, Trabzon.
- 22.** Nural, E. ve Aktaş, H. (2003). Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Ortamının Sınıf Yönetimine Etkileri Konusundaki Görüşleri Nedir. KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Dönem Projesi, Trabzon.
- 23.** Nural, E. ve Türkan, K. (2002). İlköğretim Okullarının Beşinci Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerden Bekledikleri Ve Gözledikleri Davranışlar. Yakın Doğu Üniversitesi XI Eğitim Bilimleri Kongresi, KKTC
- 24.** Nural, E. ve Örnek, B. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Profileri. Yakın Doğu Üniversitesi XI Eğitim Bilimleri Kongresi, KKTC.
- 25.** Sartawi, A. & Alghazo, E. M. (2006). Special education teachers' Perceptions of factors Influencing Their Instructional practices. International journal of rehabilitation research . 29(2):161-165
- 26.** Scanlan, J. M., Care, D. & Udod, S. (2002) . **Unravelling The Unknowns Of Reflection İn Classroom Teaching, Journal of Advanced Nursing, 38(2),136-143**
- 27.** Şentürk,H. ve Oral,B. (2008). **Türkiyede Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi.Cilt:7,Sayı.26: Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Güz-2008 C.7 S.26 (001-026)**
- 28.** Şentürk,H. (2007). Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 8, 7-16
- 29.** Ulupınar,S. (1998). Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Öğretmenin Nitelikleri.Uluslararası Katılımlı VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı:327-330

EXTENDED ABSTRACT

Nursing and Midwifery Education consists of experiences of both theoretical and practical learning. In teaching theoretical information, eliminating negative effects which are likely to affect learning process and arranging the convenient environment depend on effective classroom management.

The aim of this research is to find out Trabzon School of Health students' perceptions related with the competence of vocational lesson teachers' classroom management according to departments and classes.

The sample of the study includes students having education at Midwifery and Nursing Departments at School of Health. The sample group of 320 students is chosen at random.

In this study, the data are collected through the scale of "Identifying Instructors' Classroom Management Competence" which is developed by Nural (2002), is evaluated for validity and reliability and aims to find out how Education Faculty students' perceptions on their instructors' class management are affected by the class environment that they are instructed in.

In evaluation of the questionnaire results, mean and standard deviation figures related to 1st, 2nd, 3rd, and 4th classes of both Midwifery and Nursing departments are calculated. In order to do this, "SPSS for Windows" is used. The effect of classroom environment on students' perceptions about classroom management is tested according to departments and years of education. To test the difference of students' perception according to departments, t-test is used. Besides this, to test the difference of students' perceptions according to years, Anova test is used. While comparing the results between two different classes, Levene Statistics is used to find out the homogeneity of variants. Then, it is decided that the variants among groups are homogenate, and so it is better to compare two different variables by means of "Tukey HSD". When there is difference and homogeneity among groups in one-sided variant analysis, Tukey HSD, which is one of the Post Hoc analysis, is used to find out which group is different.

Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

According to the results of the study, 1st year students, who have education at Midwifery and Nursing Departments in School of Health, perceptions on classroom management skills of the instructors at the called departments are at the level of “sometimes” in terms of physical, planning, communication and duration dimensions, and at “rarely” in terms of behaviour dimension. When compared with the perceptions of 1st year students of Nursing Department, 1st year students of Midwifery Department consider the instructors more competent in terms of physical ($t=-5.00$; $p=0.001$) and behavioural ($t=-3.54$; $p=0.001$) dimensions.

2nd year Midwifery and Nursing Department students’ perceptions on the classroom management competence of the instructors are “sometimes” in terms of physical, planning, communication and duration and at “rarely” in terms of behavior. Results show that 2nd year students of Nursing Department regard the instructors as more competent on duration dimension ($t=2.657$; $p=0.010$) when it is compared with the perceptions of 2nd year students of Midwifery Department.

3rd year Midwifery and Nursing Department students’ perceptions on the classroom management competence of the instructors are “sometimes” in terms of physical, communication and duration and at “rarely” in terms of planning and behavior. Results show that 3rd year students of Midwifery Department regard the instructors as more competent on communication dimension ($t=-2.064$; $p=0.042$) when it is compared with the perceptions of 3rd year students of Nursing Department.

When it comes to evaluate 4th year students’ perceptions, the results seem similar. According to the students of both departments, instructors behave “sometimes” in terms of physical, planning, communication and duration, and “rarely” in terms of behaviour.

In conclusion, when students’ perceptions are studied according to the departments and year of education, it is seen that 1st, 2nd and 4th year students regard instructors competent at “sometimes” level in terms of physical, planning, communication and duration dimensions, and at “rarely” level in terms of behavior; however, 3rd year students’ perception results display that instructors classroom management competence is at “sometimes” in terms of physical,

communication and duration dimensions, and at “rarely” in terms of planning and behaviour.

Difference exists among Nursing Department students’ perceptions in terms of classroom management variables. Instructors are regarded as less competent by 1st year students on physical dimension and by 3rd year students on communication and duration dimensions. When compared with other years of education, 1st and 3rd year students endorse that instructors behave in authoritarian manner. 1st year students think that instructors use time more efficiently.

There is significant difference among Midwifery Department students’ perceptions in terms of class management variables. 1st and 4th year students regard instructors as more competent about planning. There is difference between 1st and 2nd year students’ perceptions at duration level. Means of 1st year students are higher than 2nd year students.

When instructors’ competence is compared according to departments, it is at “sometimes” in terms of physical, planning, communication and duration while at “rarely” in terms of behaviour. Behavioural mean of Midwifery Department is higher than behavioural mean of Nursing Department.

The perception of Health School students concerning classroom management qualities of lecturers is at its highest mean on “physical dimension”, and at its lowest mean on “behavioral dimension”. 3rd year students’ perception means are higher than 2nd year students. Students of Nursing Department regard their instructors more competent.

As a result, the perceptions of Health School students concerning classroom management quality variables of lecturers teaching occupational lessons are not a satisfactory level.

The results of this study can be helpful for vocational and personal development of instructors taking part in in-service training activities. Moreover, the results can be used as reference to the competence of instructors in organizations at Schools of Health with departments of Midwifery and Nursing.

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINI YÜRÜTEN ÖĞRETİM ELEMANLARININ MATEMATİK UYGULAMALARINA BAKIŞLARI¹

Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ²
Hasan Hüseyin AKSU³

Özet

“Öğretmenlik Uygulaması” dersi çerçevesinde planlanan uygulama süreci öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının yeterliliklerini geliştirme ve mesleğe hazırlama sorumluluğunu birlikte üstlenmelerini gerektirmektedir. Uygulama, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir Üniversitenin İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan 7 öğretim elemanı ile yapılmıştır. Çalışma, özel durum yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler, uygulama sonunda öğretmenlerle gerçekleştirilen gözlem ve mülakat ile elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretim elemanlarının önemli bir kısmının “Öğretmenlik Uygulaması” dersini bir ders olarak görmedikleri, matematik uygulaması hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları, kendilerine verilen gruba ait bir fikirlerinin olmadığı, rehberlik konusunda pek çok eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, nitelikli bir eğitimin ancak nitelikli bir öğretmen yetiştirme programının uygulanmasıyla sağlanacağına dikkat çekmektedir. Nitelikli bir programa hayat verecek olan da onu uygulayacak olan öğretmen ve öğretim elemanlarıdır. Dolayısıyla bu konuda yeterli eğitim ve bilgi düzeyine sahip uzman kişilere ihtiyaç vardır.

¹ Çalışma, 26-28 April 2012’de Antalya’da düzenlenen 3RD International Conference on New Trends in Education and Their Implications’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, mihrideniz61@hotmail.com, 0 0507 952 99 01.

³ Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, hhaksu@hotmail.com, 0 505 211 41 27.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Elemanı, Okul Öncesi Öğretmeni Adayı, Öğretmenlik Uygulaması, Matematik Uygulamaları.

THE VIEWS OF THE ACADEMIC STAFF ENGAGED IN TEACHING PRACTICES ON MATHEMATICS APPLICATION¹

Abstract

The application-process planned in parallel with the course of 'Teacher-Practice' requires both the lecturers and the practice-teachers to take over the responsibility for the preparation of prospective-teachers in line with the teaching-career and the development of their proficiency or competence. In the study were involved 7 lecturers employed in the Department of Pre-school Teaching, The Department of Primary-school Teaching, The University, in spring term, in the academic year of 2010-2011. The study was implemented with a special-case method. The data were obtained from the interviews and observations made with the teachers at the end of the application or practice. Descriptive-analyses method was used to analyse the qualitative data. The results obtained indicated that a important number/part of the lecturers did not view the teacher-practice as a course and were not very well informed of Mathematics-Practice. The results also showed that a great part of the lecturers were not well informed about the group of prospective-teachers and they also knew next to-nothing about guidance. This is the case that points out that qualified education can only be based on the application of a qualified teacher-training program. The most crucial element of a qualified program is the lecturers and teachers who are to implement or apply the program. Therefore, what is needed here is the specialists or experts who are well trained and equipped in the field concerned.

Key Words: Academic Staff,, Pre-school Prospective Teachers, Teacher-Practice, Mathematics Applications.

GİRİŞ

Türkiye'de öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesine ilişkin çalışmalar Cumhuriyet öncesinden günümüze kadar dayanır. Günümüzde, öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin önemi gittikçe artmaktadır. Özellikle de okul öncesi öğretmenleri, çocukların ilk defa karşılaştıkları öğretmen modeli ve onların şekillenmelerinde büyük payı oluşturacak kişi olması nedeniyle daha da önem

Öğretmenlik Uygulamasını Yürüten Öğretim Elemanlarının Matematik Uygulamalarına Bakışları

taşımaktadır. Evinden sonra ilk geldiği mekanda karşılaşacağı okul öncesi öğretmeniyle etkileşime giren çocuklar için yepyeni bir dünyanın kapıları açılmaktadır. Bu kapı ne kadar donanımlı ve bilinçli açılırsa çocuk için uzun yıllar sürecek eğitimin niteliği o kadar başarılı olacaktır. Çünkü okul öncesi eğitimi ile çocuğa temel bilgi ve beceriler kazandırılmakta, doğuştan gelen gizilgücünü zirveye çıkarabilmekte ve bunu yapabilmek için de kendisine sunulan doğru uyarıcılara gereksinimi vardır. Dolayısıyla çocuğa verilecek okul öncesi eğitimin niteliği gündeme gelmektedir. Günümüzde giderek yaygınlaşan okul öncesi eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde fiziksel çevre, araç-gereç, materyal ve program okul öncesi hizmetlerinden beklenen yararın sağlanması öğretmenlerin nicelik ve nitelik açısından yeterliliklere sahip olmasına bağlıdır (Yaşar, 2002). Başka bir deyişle okul öncesi öğretmeni adaylarının alacakları eğitimin niteliği hizmet öncesinde ve sonrasında kazandırılan yeterliliklere bağlıdır. Alkan ve Hacıoğlu (1995), çağımızda eğitim sürecinde kuram ve uygulama bütünlüğüne önem verilmesine, geleneksel olarak ihmal edilmiş öğretmenlik uygulamalarının ağırlık kazanması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesinde başarılı olmak için, hizmet öncesinde uygulanması gereken programın bilimsel olarak yürütülmesine önem verilmelidir (Gözütok, 1991).

Okul öncesi eğitimde öğretmen yeterliliği ve özelliklerinin nitelikli olması, bu eğitimin nitelikli olacağı anlamına gelmektedir. 2005-2006 eğitim öğretim yılında İlköğretim Programında yapılan yenilikler, okul öncesi eğitim alanında yapılan araştırmalar ve uygulamalardan alınan geri bildirimler, Avrupa Birliği ve uluslar arası normlara uyum sağlama amacıyla analiz edilmiştir. Ayrıca, çocukların insan haklarına, demokrasiye ve farklı kültürlere duyarlılık kazanmaları da amaç olarak benimsenmiştir. Verilerin incelenmesi sonucunda programın gözden geçirilmesi ve güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, “Temel Eğitimi Destekleme Projesi” çerçevesinde, uluslar arası uzmanlardan, üniversitelerin ilgili bölümlerinden, akademisyenlerden, öğretmenlerden ve Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü yetkililerinden oluşan bir komisyon tarafından, çağdaş program geliştirme yaklaşımları ve günümüzde kabul gören psikoloji kuramları dikkate alınarak Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır (MEB, 2006). Bu bağlamda 2006

yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programındaki “Matematik Eğitimi” dersinin içeriğinde yer alan; “Matematiksel düşüncenin yeri ve önemi, matematiğin zeka, cinsiyet, toplumsal değerler gibi değişkenlerle ilişkileri, okul öncesi dönemde matematiksel düşünmenin gelişimi ve geliştirilmesi ile ilgili farklı yaklaşımlar, matematik kavramlarının öğretilmesinde eğitim programlarında dikkate alınması gereken temel öğretim ilkeleri, sezgisel matematiğin tanımı, okul öncesinde kazandırılacak temel matematiksel kavramlar (sayı sayma, çokluk, doğal sayılarla işlemler, ölçme ile ilgili kavramlar, temel geometrik şekiller vb.) gibi öğeler kullanılarak etkinlik örnekleri oluşturma” amacına yönelik hedeflerin, öğretmen adaylarına, “Öğretmenlik Uygulaması” kapsamında matematik uygulamaları açısından yeterli düzeyde kazandırılmasını gerektirmektedir (YÖK, 2004).

YÖK/Dünya Bankası tarafından oluşturulan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, 1994-1998 yılları arasında “Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi” derslerinin önemine vurgu yapmak ve buna paralel olarak da öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine dikkatleri çekmek amacıyla ortaya çıkmıştır (YÖK, 1998). Bu durum okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye yönelik değerlendirilirse; öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen beceri ve davranışların lisans döneminde hizmet öncesinde yer alan meslek bilgisi, ders ve etkinliklerle sağlandığı görülmektedir. Bu ders ve etkinliklerden elde edilen kazanımların uygulamalarla ilişkilendirilmesi ve öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce öğretim uygulamaları yapmalarının ne kadar hayati değer taşıdığı açıkça görülmektedir (Şahin, 2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında fakülte ve MEB okullarının ortak sorumluluğu temelinde öngörülen ve uygulamalı bir ders olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin amacı, öğretmen adayının daha önce edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyup geliştirmesi ve mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanması için planlanmış bir derstir (Kavcar, 2003). Bu uygulamanın sonunda adayların mesleğinin gerektirdiği yeterliliklere ulaşması, kendi alanıyla ilgili okul-eğitim programını doğru bir şekilde öğrenebilmesi, okullarda kullanılan program kaynaklarını ve materyalleri hakkında bilgi sahibi olması, programın önerdiği “öğrenci değerlendirme” teknikleri ile ilgili yorum yapabilmesi, uygulama sırasında elde ettiği deneyimleri uygulama öğretmeni,

Öğretmenlik Uygulamasını Yürüten Öğretim Elemanlarının Matematik Uygulamalarına Bakışları

öğretim elemanı ve arkadaşlarıyla paylaşmayı geliştirebilmesi beklenmektedir (YÖK, 1998; YÖK, 1999).

Üniversiteler, Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında okuyan öğrencilerine, dört yıllık hizmet öncesi eğitim süresi boyunca, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarındaki anasınıflarında uygulama yapma olanağı tanımaktadırlar. Adaylar, uygulamalar kapsamında “Öğretmenlik Uygulaması” adı altında çeşitli dersler olarak, sınıf ortamında gerek gözlem yoluyla, gerekse öğretme öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak öğretmenlik becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu sürecin işleyişi, fakülte-okul işbirliği çerçevesinde, fakülteler ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarca görevlendirilen çeşitli koordinatörler, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından sağlanmaktadır. “Öğretmenlik Uygulaması” dersi YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çerçevesinde; öğretmen adaylarının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği kazanımları sağlaması için planlanan bir derstir (Dursun ve Kuzu, 2008).

Eğitim fakültelerinde “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması yapmak üzere seçilmiş uygulama okullarına haftada altı saat süreyle devam ederek yaptıkları sınıf içi uygulamalarını tartışmak ve değerlendirmek amacıyla öğretim elemanı tarafından fakültede yürütülen ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin haftada iki saatlik teorik kısmına katılmaktadırlar (YÖK, 1998). Bu süreçte “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde kazanılan bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra mesleki yeterliliklerinin kazanılması, sınıf içi matematik uygulamaların yapılması, okul öncesi eğitim programı ve öğretmen kılavuz kitabı hakkında bilgi sahibi olunması, kullanılan materyallerin tanınması, çocukları değerlendirme teknikleri hakkında deneyim kazanılması ve bu süreçte kazandıkları deneyimleri uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve arkadaşlarıyla tartışabilecek seviyeye gelmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak yapılan sınıf uygulamalarının değerlendirilmesi sürecinde ise fakültelerin belirlediği esaslara göre uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni öğretmen adayının başarısını birlikte değerlendirmektedirler. Fakülte-okul işbirliği çerçevesinde uygulanan

“Öğretmenlik Uygulaması“ sürecinde başarılı olunabilmesi için öncelikle bu programın üzerine oturtulduğu üçlü sacayağını oluşturan uygulama öğretmeni, ilgili öğretim elemanı ve aday öğretmenin her birinin rol ve sorumluluğunun bilincinde, sürekli iletişim içinde, planlı ve koordineli bir şekilde çalışması gerekmektedir (Beck ve Kosnik, 2002; Burton, 1998). Çünkü bu sistem içinde her bir ayak birbirini tamamlamakta ve denetlemektedir. Sistemin önemli ayağını oluşturan öğretim elemanının uygulamaların yürütülmesi ile ilgili görüşleri son derece önemlidir. Literatürde adayların ve uygulama öğretmenlerinin “Öğretmenlik Uygulaması” ile ilgili değerlendirmelerinin yapıldığı pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Ancak bu dersin sadece öğretim elemanları boyutunda değerlendirilmesi konusunda çok az çalışmaya ulaşılmış olması çalışmamıza ayrıca bir önem kazandırmaktadır. Çalışmanın alt problemleri;

1. Öğretim elemanlarının okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Öğretim elemanlarının, yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersinde okul öncesi öğretmeni adaylarının yararlanacağı sınıf içi matematik uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Öğretim elemanlarının, okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri “Öğretmenlik Uygulaması” hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

şeklinde sıralanabilir.

Yukarıda sıralanan nedenlerle çalışmada, öğretim elemanlarının, okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri “Öğretmenlik Uygulaması” dersi ve bu dersin sınıf içi matematik uygulamaları ile ilgili yukarıda sıralanan alt problemlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi planlanmıştır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda tasarlanan bu çalışma, YÖK/Dünya Bankası tarafından oluşturulan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, 1994-1998 yılları arasında “Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi” derslerinin önemine vurgu yapmak ve buna paralel olarak da öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine dikkatleri çekmek amacıyla ortaya çıkan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin sınıf içi matematik uygulaması boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır.

Öğretmenlik Uygulamasını Yürüten Öğretim Elemanlarının Matematik Uygulamalarına Bakışları

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda nitel araştırmalar, araştırmacının ürettiği sosyal bağlama duyarlılığı sağlamaktadır (Kuş, 2003).

Bu çalışma, bir üniversitenin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersi hakkındaki görüşlerini ve bu ders kapsamında yapılan sınıf içi matematik uygulamalarını ortaya koymak için yapılan bir özel durum çalışmasıdır. Özel durum çalışmaları, belirli bir fenomene ait özel bir durumu derinlemesine inceleyerek fenomene ışık tutmaya çalışan araştırmalardır (Çepni, 2007).

Katılımcılar

Bu çalışma, bir üniversitenin Eğitim Fakültesindeki Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalından seçilen 7 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. Öğretim elemanları “ÖE1”, “ÖE2”, “ÖE3”, “ÖE4”, “ÖE5”, “ÖE6” ve “ÖE7” olarak adlandırılmışlardır. Katılımcıları belirleme aşamasında öğretim elemanlarına öncelikle hangi problem durumunun üzerine çalışıldığı ve amacın ne olduğu hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirme sonrası seçilen öğretim elemanları ile görüşme yapmak için uygun zaman belirlenmiştir. Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

<i>Öğretim Elemanlarının Kodları</i>	<i>Öğretim Elemanlarının Alanları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>Akademik Statüleri</i>
ÖE1	Alman Dili ve Edebiyatı	Kadın	25	Yrd.Doç.Dr
ÖE2	Eğitim Bilimi	Erkek	23	Yrd.Doç.Dr
ÖE3	Bilgisayar	Erkek	16	Öğr. Gör
ÖE4	Resim	Kadın	19	Öğr. Gör
ÖE5	Bilgisayar	Erkek	12	Öğr. Gör
ÖE6	Çocuk Gelişimi	Kadın	22	Öğr. Gör
ÖE7	Okul Öncesi	Erkek	17	Öğr. Gör

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, eğitim-öğretim sürecinde öğretim elemanlarının; okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki görüşlerinin neler olduğu, bu derste okul öncesi öğretmeni adaylarının yararlanacağı sınıf içi matematik uygulamaları hakkındaki görüşleri ve bu ders hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşlerinin neler olduğuna yönelik 7 açık uçlu soru bulunmaktadır. Etkili iletişim sağlamak için görüşmeler yüz yüze ve öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümdeki ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yapılan analizlerde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde, görüşme ve gözlem süreçlerinde sorulan sorular ya da boyutlar göz önüne alınarak da ifade edilebilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla bireylerden elde edilen doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizin

Öğretmenlik Uygulamasını Yürüten Öğretim Elemanlarının Matematik Uygulamalarına Bakışları

asıl hedefi bulgulara ilk elden ulaşabilmek ve elde edilen bulguları düzenli bir şekilde yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra tanımlanan bulgular açıklanır ve bulgulara bağlı yorumlar yapılır (Altunışık vd., 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde öğretim elemanlarının asıl isimleri gizlenerek “ÖE1”, “ÖE2”, “ÖE3”, “ÖE4”, “ÖE5”, “ÖE6” ve “ÖE7” takma isimleri kullanılmış ve bulguların sunumunda öğretim elemanlarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntıların veriliş sırası benzer görüşlerin sıklığına göre düzenlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretim elemanlarının okul öncesi öğretmen adaylarının aldığı “Öğretmenlik Uygulaması” dersiyle ilgili genel görüşlerinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretim elemanlarının, okul öncesi öğretmen adaylarıyla birlikte yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki genel görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim elemanlarının, okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki genel görüşleri

Olumlu	
ÖE1	<i>“Öğretmen adaylarımız sorumluluk sahibiler. Kılavuzu verdim ellerine her şey orda yazıyor. Verilen görevleri çok güzel yerine getiriyorlar. Staja her hafta gidiyorlar, içlerinde devamsız kimse yok. Gittikleri okuldaki ana sınıf öğretmeni ne isterse onu yerine getiriyorlar. Hem saygılılar, hem çalışkan. Çocuklarla bol bol oyun oynuyorlarmış, çocuklarda onları çok seviyor. “</i>
ÖE2	<i>“İçlerinde bir erkek öğretmen adayım hariç hepsi çok iyiler. O çocukta bölüme karşı soğuk o nedenle isteksiz. Ancak staja gidiyor, sorumluluklarını yerine getiriyor. Öğretmen adayları burada öğrendikleri her şeyi staj okullarında uyguluyorlar. Bizim çocuklar okullara gidince oradaki öğretmenler bayram ediyor. Çünkü öğretmen adaylarımız çok hevesli ve çalışkanlar.”</i>

ÖE3	<i>“Benim staj grubum çok iyi. Bu yılki çocuklar geçen seneye göre daha gayretliler. Durmadan beni bilgilendiriyorlar. Ben onlara çok güveniyorum. Her biri gelecekte çok iyi birer okul öncesi öğretmeni olacaklar. Bahçede, yolda beni gördüklerinde okulda işlerin iyi gittiğinden bahsediyorlar. Mesleklerini çok seviyor hepsi. En önemli şey bu. Diğerleri ardından geliyor zaten. Okullardaki öğretmenlerde çok memnun bizim öğretmen adaylarından. “</i>
ÖE4	<i>Olması gereken her şeyi yapıyoruz. Öğrencilerimiz zaten her şeyin fakında. Benim yapmam gereken pek bir şey yok. Gerçek öğretmen olduklarında daha iyi olurlar. Bu meslek yaptıkça gelişir. Çok sıkmaya gerek yok. Adaylar gayet iyiler. Okullardan gelen tepkiler de iyi.</i>
ÖE5	<i>“Stajın çok önemli olduğunu düşünmesem de çocuklara, gerekirse “FF” bile verebileceğimi söyledim. O yüzden çok iyi çalışıyorlar. Öğretmen adaylarımız stajı çok ciddiye alıyorlar. Bunlar öğretmenlikte kazanılan tecrübelerdir.”</i>
ÖE6	<i>“Öğretmen adaylarımız her hafta düzenli olarak program kitabından plan ve etkinlik hazırlayarak staj okuluna gidiyorlar. İki haftada bir toplantı yapıyorum, toplantıda onlardan geri bildirimler alıyorum. Dosyalarını kontrol ediyorum. Varsa eksiklikleri söylüyorum.”</i>
ÖE7	<i>“Öğretmen adaylarımız seneye öğretmen olacaklar, atamaları da rahat. İsterse çalışmasınlar, öğretmen olunca görürler gerçek dünyayı. Benim bu yılki grubum iyi, zaten 4 yıldır derslerine giriyorum. Hepsi üstesinden geliyor stajın, okuldaki öğretmenden iyiler.”</i>

Tablo 2’de, öğretim elemanlarının (ÖE5 hariç) okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersini olumlu karşıladığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının, yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersinde okul öncesi öğretmeni adaylarının yararlanacağı sınıf uygulamaları hakkındaki görüşleri ise Tablo 3’de verilmiştir.

Öğretmenlik Uygulamasını Yürüten Öğretim Elemanlarının Matematik Uygulamalarına Bakışları

Tablo 3. Öğretim elemanlarının, yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersinde okul öncesi öğretmeni adaylarının yararlanacağı sınıf içi matematik uygulamaları hakkındaki görüşleri

	Önem	Bilgi
ÖE1	<i>“Fakültede öğrendikleri teorik bilgilerin nasıl uygulandığını öğrenmeleri açısından çok gerekli, hatta bu dersin kredisi daha da yükseltilmeli.”</i>	<i>“Yıllardır staj verdiğim için öğretmen adaylarına rehberlik yapabiliyorum. Alanı çok bilmiyorum ama öğretmen adaylarım çok gayretli ve sorumluluk sahibiler. Matematik uygulaması da yapıyorlar. Hem gözlem yapıyorlar hem de uygulama. Dolayısıyla iyi yetişiyorlar.”</i>
ÖE2	<i>“Dört yıldır gördükleri bilgileri gerçek okul ortamında uygulamaları açısından çok önemli. Mesela matematikte öğrendiklerini stajda uygulamaları.”</i>	<i>“Yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Yıllardır staj grubum olduğu için öğrencilerden çok şey öğrendim. Matematik etkinliklerine bakıyorum, somutlaştırdıklarını görüyorum. Bu ilköğretim programında yer alan ‘Matematiği somut nesne veya resimlerle öğretmeliyiz’ ifadesine uygun düşmektedir.”</i>
ÖE3	<i>“Uygulama çok önemli, teori her şekilde alınır, önemli olan onu pratiğe aktarmak. Onu da ancak öğretmen olunca yaparlar. Çok zorlamaya gerek yok. Örneğin, matematikte kolay mı pratik yapmak?”</i>	<i>“Uygulamaları iyi yapıyor öğrencilerimiz. Bu yıl aldığım grup bilgili ve çok çalışkan. Ben de motivasyonu sağlıyorum. Okul deneyimi adı üzerinde öğretmenlerimize deneyim kazandırıyor. Yaptıklarını çok anlamasam da sanırım iyi şeyler yapmaya çalışıyorlar. Özellikle matematikten çok şey yapmışlar dosyalarına.”</i>
ÖE4	<i>“Öğretmenlik mesleği tecrübeye dayalı bir meslek olduğu için stajın çok sıkı olmasına gerek yok. Atanınca zaten öğrenecek her şeyi.”</i>	<i>“Alanlarını pek bilmiyorum. Kadrom burada olduğu için staj grubu veriyorlar. Dersim de çok zaten, ara sıra görüşüyoruz. Gözlem yapıyorlar, çocuklarla oynuyorlar. Onlar yapılması gerekenleri yapıyorlar. Matematik olmalı mı o dönemde? Çocuklar yapıyorlardır herhalde. Bundan sonra dikkat ederim.”</i>
ÖE5	<i>“Uygulamanın çok önemli olduğunu düşünmüyorum. Çoğu okullarda -dostlar</i>	<i>“Dönem sonunda bir dosya getirecekler. Her yıl bir önceki yıllarda yapılanlara bakıyorlar. Zaten okula gittiklerinde ana sınıf öğretmeni onlara</i>

	<i>alışverişte görsün- zihniyeti mevcut. Oradaki öğretmen ciddiye almayınca öğretmen adayı da çok önemsemiyor.”</i>	<i>gerekleri söylüyor. Çok staj grubum var, kim olduklarını bile bilmiyorum. Alan dışı bir hocayım üstelik. Matematik olması gerektiğini biliyorum. Ancak yapıp yapmadıklarını bilmiyorum. Dönem sonunda dosyalarını inceleyip notlarını vereceğim.”</i>
ÖE6	<i>“Benim için bu ders çok önemli. Öğretmen adaylarımızda bunun farkında. Bu dönem olumlu geçerse adayın hayatı boyunca unutamayacağı bir deneyim kazanır.”</i>	<i>“Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan amaç-kazanımlar doğrultusunda plan hazırlayarak okullara gidiyorlar. Uygulama öğretmenin rehberliğinde matematik etkinliği düzenliyor ve sınıfta uyguluyorlar. Matematik etkinliklerini çok özenli ve güzel hazırlıyorlar.”</i>

Tablo 3’de, öğretim elemanlarının, yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersinde okul öncesi öğretmeni adaylarının yararlanacağı sınıf uygulamaları hakkındaki görüşlerini ele aldığımızda; öğretim elemanlarının ikisi hariç (ÖE4 ve ÖE5) okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersini önemseyen görüştedir. Öğretim elemanlarının bu derse yönelik bilgi düzeylerine baktığımızda ÖE3, ÖE4 ve ÖE5 öğretim elemanlarının, dersin içeriğini çok fazla bilmedikleri gibi matematik uygulaması yapılması gerektiğinin de farkında olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna rağmen ÖE3 bu dersi önemsemese de grubunda bulunan adayların dosyalarında bol matematik etkinliği olduğunu ifade etmiştir. ÖE3, ÖE1 ve ÖE4 öğretim elemanlarının ise dersin adını bilmedikleri tespit edilmiştir. Hatta bazı öğretim elemanları hangi ana bilim dalına ait öğretmen adayı grubuna sahip olduğunu bilememektedir. Bazı öğretim elemanları (ÖE1, ÖE3 ve ÖE4) öğretmen adayları ile dönem sonunda karşılaştıklarını, verilen dosyaya göre değerlendirme yaptıklarını yapılan ayaküstü sohbetlerde ortaya çıkmıştır. ÖE4 ve ÖE5 öğretim elemanları okul öncesinde kadro aldıkları için burada olduklarını, çok fazla uygulama grubuna sahip oldukları gerekçesi ve alan dışından oldukları için öğretmen adaylarıyla çok fazla ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik Uygulamasını Yürüten Öğretim Elemanlarının Matematik Uygulamalarına Bakışları

Tablo 4. Öğretim elemanlarının, okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri “Öğretmenlik Uygulaması” hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri

	Bilgi Düzeyi
ÖE1	<i>“Öğretmenlik Uygulaması” dersinin içeriğinde bulunan tüm etkinliklerin öğretmen adayları tarafından gerçek okul ortamında uygulamasıdır. Bu derste öğretmen adayının öğretmen olduğunu hissetmesi çok önemli. Bir öğretmenin, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları görmesi, sınıfın disiplinini sağlaması, kısacası yaparak yaşayarak öğretmenliği öğrenmesi gerekmektedir. Öğretmen adayımız bunları da ancak stajla kazanabilir. Ellerinde kılavuz da var. Ona göre uygulama yapıp dosya hazırlayacaklar.”</i>
ÖE2	<i>“Bu dersin en önemli özelliği adayların okul havasını tatması, çocukların seviyesine inmeyi öğrenecek olmaları. Uygulama kılavuzunu aldılar, kılavuzun yardımıyla uygulamalarını yapacaklar. Gerçek bir sınıf ortamında gerçek öğrencilerle iletişim kuracaklar. Orada ortaya çıkan gerçek problemlere çözüm arayacaklar. Belki matematik, fen ve Türkçe etkinliklerinin uygulamasını öğrenemeyecekler ancak çocuklarla bir arada olacaklar, onları tanıyacaklar.”</i>
ÖE3	<i>“Staj çok önemli, teori her şekilde alınır, önemli olan onu pratiğe aktarmak. Okul deneyimi adı üzerinde öğretmenlerimize deneyim kazandırıyor. Öğretmen adayların deneyim edinmeleri için iyi bir ders. Biz onlara 4 yıl boyunca çok şey öğretiyoruz. Öğrendiklerini okullarda uygulayacaklar. Üst sınıflardan yardım alabileceklerini söyledim. Eski dosyalardan da yararlanıyorlar.”</i>
ÖE4	<i>“Öğretmen adayları gözlem yapıyorlar, oradaki öğretmenler onlara yardımcı oluyorlar. Üst sınıflara da soruyorlar. Staja gittiklerinde öğretmenlere sorsunlar. Sonuçta onların görevi bu. Geçen dönem yaptıkları gözlemleri bu dönem uygulayacaklar. Açıkçası bu çocuklarla çok fazla ilgilenemiyorum. Çok dersim var, bazı grupları tanımıyorum bile. Dönem sonunda dosyalarını getiriyorlar. Onlar biliyor ne yapacaklarını.”</i>
ÖE5	<i>“Uygulama ile ilgili elimizde bir kaynak yok. Yıllardır yaptığımız gibi eski dosyaları inceleyerek bir dosya hazırlatıyoruz. Bu dosyalar çok önemli dağ başına gittiklerinde ellerinde sadece bu dosyalar olacak.”</i>
ÖE6	<i>“Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzunu anlattım onlara. Fotokopi yaptırdım dağıttım. Bu dersin amacı; öğretmen adayının, kazanılan bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra mesleki yeterliliklerinin kazanılması, sınıfta matematik uygulamaların yapılması, okul öncesi eğitim programı hakkında bilgi sahibi olması, kullanılan materyalleri tanıması, bu süreçte kazandıkları deneyimleri uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve arkadaşlarıyla tartışabilmesidir. Son olarak yapılan sınıf uygulamalarının değerlendirilmesinde ise fakültelerin belirlediği esaslara göre uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni öğretmen adayının başarısını birlikte değerlendirmesidir.”</i>

Tablo 4’de, ÖE3 öğretim elemanı grubundaki öğretmen adaylarının, “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin yerine “Okul Deneyimi” dersini aldıklarını düşünmektedir. Üstelik öğretim elemanı, öğretmen adaylarının yaptıkları çalışmalardan haberdar olmadığını da ifade etmektedir. ÖE4 öğretim elemanı öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde “Gözlem” yaptıklarını söyleyerek bu dersle Okul Deneyimi dersini birbirine karıştırdığı ortaya çıkmıştır. Üstelik bu öğretim elemanı, dersinin fazla olması nedeniyle öğretmen adayları ile yeterince ilgilenemediğini de ifade etmiştir. ÖE5 öğretim elemanı elinde bir kaynak olmadığını belirtmiştir. Bundan dolayı öğretim elemanı “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin içeriğinin eski dosyalardan yararlanarak öğretmen adaylarına hazırlatılan bir dosyadan ibaret olduğunu düşünmektedir. Oysa YÖK/Dünya Bankası tarafından oluşturulan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, 1994-1998 yılları arasında “Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi” derslerinin önemine vurgu yapmak ve buna paralel olarak da öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine dikkatleri çekmek amacıyla ortaya çıkmıştır (Anonim, 1998). Ayrıca bu derslerin kılavuz kitapları da uzmanlar tarafından hazırlanarak fakültelere gönderilmiştir. ÖE5 öğretim elemanının sahip olduğu bu düşüncelerinden bu dersle ilgili bilgisinin ne kadar eksik olduğunu ve yıllardır bu eksikliğin farkına bile varmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğretim elemanının pek çoğu “Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi I-II” yerine hepsine birden “Staj” demektedirler. Bazı öğretim elemanlarının bu derslerin ayırımını yapamamalarının nedeni bu olduğu düşünülebilir. Ortaya çıkan bu durum da düşündürücüdür.

Ayrıca ÖE1, ÖE2, ÖE6 ve ÖE7 dışındaki öğretim elemanlarının Fakülte-okul işbirliği çerçevesinde hazırlanmış bir kılavuzdan haberdar olmadıkları da şaşırtıcıdır. ÖE5 öğretim elemanının; “Uygulama ile ilgili elimizde bir kaynak yok. Yıllardır yaptığımız gibi eski dosyaları inceleyerek bir dosya hazırlatıyoruz. Bu dosyalar çok önemli dağ başına gittiklerinde ellerinde sadece bu dosyalar olacak.” şeklindeki görüşleri durumu olduğu gibi ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ÖE1, ÖE2, ÖE6 ve ÖE7 öğretim elemanlarının, okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri öğretmenlik uygulaması hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Uygulama öğretim elemanlarının, rol ve sorumluluklarını yerine getirme hususunda yeterince titiz davranmadıkları ortaya çıkmıştır (ÖE3, ÖE4, ÖE5). Öğretmen adaylarına rehberlik edecek uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları yetişmiş, deneyimli ve istekli öğretim elemanlarından seçilmelidir (Brooks ve Sikes, 1997). Uygulama öğretmenlerine üniversite bünyesinde yaz aylarında kısa süreli kurslar vasıtasıyla rehberlik, gözlem ve değerlendirme, dönüt verme ve elde edilen bilgi ve değerlendirme formlarını öğretim elemanı ile paylaşımı hususunda yetiştirilerek kendilerine “uygulama rehber öğretmeni statüsü” verilmelidir (Brooks, 2006). Benzer şekilde uygulama öğretim elemanına da “uygulama rehber öğretim elemanı statüsü” verilmelidir. Bu şekilde bu tür aktivitelerin yetişmiş ve istekli kişiler tarafından daha profesyonelce yapılması sağlanacaktır. Güzel vd. (2010) çalışmasında, Fakülte-okul işbirliği sürecinin yürütülmesini üstlenen görevliler, uygulama öğretim elemanı-uygulama öğretmeni iletişiminin etkili düzeyde olmadığını düşünmektedirler. Buna neden olarak ise, fakülte uygulama öğretim elemanlarının ilgisizliklerini göstermişlerdir (Güzel vd., 2010). Bu bulgular çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Çalışmada öğretim elemanlarının, okul öncesi öğretmeni adaylarıyla birlikte yürüttükleri öğretmenlik uygulaması dersi hakkındaki genel görüşleri sonucunda belirlenmiş ve çalışma kapsamındaki sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir. Öğretim elemanları tarafından dile getirilen görüşlerde sorunlar dersin daha verimli yürütülebilmesi için oldukça önemli birer veri konumundadır. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu (ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4 VE ÖE5) ana bilim dalındaki kadro eksikliğini giderme gerekçesiyle alan dışından görevlendirilmiş olduklarından okul öncesi eğitimi alanından haberdar değillerdir. Dolayısıyla “Öğretmenlik Uygulaması” dersine gereken özeni gösterememektedirler. Buna rağmen çalışmada adayların bu derse gereken hassasiyeti ve ciddiyeti gösterdikleri, mesleklerine olan saygıdan ve aldıkları eğitimden dolayı uygulamaları gayet güzel bir şekilde yürüttükleri öğretim

elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretim elemanları, adayların bu dersi çok önemsediklerini ve kendilerine bu noktada çok güvendiklerini açıkça ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları dört yıl boyunca edindikleri bilgi ve becerileri “Öğretmenlik Uygulaması” dersiyle uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Dolayısıyla bu uygulama boyunca yaşadıkları ve edindikleri deneyimler gelecekteki öğretmenlik mesleğini icra ederken meslekle ilgili olumsuz yargı geliştirmelerine zemin hazırlayabilir. Bu nedenle öğretim elemanlarının, adaylar uygulama süreci başlamadan önce okul, okul yöneticileri, uygulama öğretmeni, kuralları, okul öncesi öğretmenleri ve eğitim-öğretim süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları sürecin etkili ve verimli geçmesini sağlayabilir. Öğretim elemanları uygulama sürecine başlamadan önce uygulama öğretmeni ve adaylar ile iletişime geçerek bir toplantı düzenlemeli ve dönemin planı birlikte yapılmalıdır. Süreç boyunca bu toplantılar devam etmeli, öğretim elemanı öğretmen adaylarından ve uygulama öğretmeninden geri bildirim almalıdır. Öğretim elemanı, adayların MEB okullarındaki uygulama çalışmalarını izleme, öğretmen adayları ile bu çalışmaları tartışma ve adaylara yazılı dönütler verme “Öğretmen Adayı Değerlendirme” formu ile son değerlendirmeyi yapma şeklinde sıralanan sorumluluklarını yerine getirmelidir. Öğretim elemanı, adayları değerlendirme konusunda uygulama öğretmenini bu değerlendirme sürecine mutlaka katmalı ve uygulama öğretmenin görüş ve önerilerinden yararlanmalıdır.

Ayrıca vurgulanması gereken bir son nokta ise adayların, fakülte-okul işbirliğinin önemli bir ayağı olan “öğretim elemanlarına” yönelik olumlu veya olumsuz bir değerlendirme yapmamalarıdır. Bunun nedeni, süreçte görev alan öğretim elemanlarının, bu uygulamayı sürekli takip etmemeleri ve her hafta adayların yapmış olduğu uygulamalarla ilgili fakültede düzenli değerlendirme toplantıları yapmamaları, aday öğretmenlerin bu toplantıları öğretmenlik uygulamasının bir parçası olarak algılamalarını zorlaştırmış ve bu hususta değerlendirme yapmalarını engellemiş olabilir. Son olarak öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirme yapmaları halinde bu durumun başarı notlarına yansıtılabileceğini düşünmeleri de bir gerekçe olarak gösterilebilir.

Çalışmanın sonuçları öğretim elemanlarının dönem sonunda açık uçlu sorulara verdikleri yazılı ifadeler ile sınırlıdır. “Öğretmenlik Uygulaması”

Öğretmenlik Uygulamasını Yürüten Öğretim Elemanlarının Matematik Uygulamalarına Bakışları

dersinin eksik ve aksayan yönlerinin tespitine yönelik yeni araştırmaların bire bir görüşlerinin yansira okulda görev yapan uygulama öğretmenlerinin ve fakülte'deki öğretim elemanlarının da görüşlerini içine alacak şekilde genişletilmesi, bu dersin geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesine katkıda bulunacaktır.

İleri araştırmalar için; daha fazla örneklem grubunda benzer araştırmalar yapılabilir. Sınıf öğretmeni adayları, fen bilgisi öğretmeni adayları, ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adayları, kısacası öğretmenlik uygulaması yapacak tüm aday öğretmen ve bu uygulamaları yürüten öğretim elemanı ve rehber öğretmenler için benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1995). *Öğretmenlik Uygulamaları*, Ankara: Önder Matbaacılık.

Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, Ankara: Alkım Yayınevi.

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

Beck, C. ve Kosnik, C. (2002). *Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions*, *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.

Brooks, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of Training Schools on Initial Teacher Training Partnerships, *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379–393.

Brooks, V. ve Sikes, P. (1997). *The Good Mentor Guide: Initial Teacher Education in Secondary Schools*, London: Open University Press.

Burton, D. (1998). The Changing Role of The University Tutor within School-Based Initial Teacher Education: Issues of Role Contingency and Complementarity within a Secondary Partnership Scheme, *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 129–146.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (Genişletilmiş Üçüncü Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25.159 -178.

Gözütok, F. D. (1991). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*, [Needs Assessment of Secondary School Teachers' Educational Needs from the Viewpoint of Teaching Certification.] İstanbul Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, 214-217.

Güzel, H., Cerit Berber, N., Oral, İ. (2010). Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programında Görevli Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:18 No:1, 19-36.

Hall, G. E. ve Hord, S. M. (2006). *Implementing Change: Patterns, Principles and Potholes*, 2nd Edition, Allyn and Bacon, Boston.

Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavcar, C. (2003). *Alan Öğretmeni Yetiştirme, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas, 10-12.

Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK/DÜNYA BANKASI. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.

YÖK. (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*, Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.

YÖK. (2004). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, Ankara.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ZORUNLU EĞİTİM KAPSAMINA ALINMASINA İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

**Rengin ZEMBAT²
Türker SEZER³
Sinan KOÇYİĞİT⁴**

Özet

Bu araştırma, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması hakkında yönetici görüşlerini ortaya koymak amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları İstanbul ili; Kadıköy, Ümraniye, Maltepe, Kartal, Fatih, Beşiktaş ve Bakırköy ilçeleri milli eğitim müdürlüklerine bağlı ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıflarında, bağımsız ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 108 (75 erkek, 33 kadın ve 48 müdür, 60 müdür yardımcısı) yöneticiden oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemine uygun planlanan araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz, yüzde ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yöneticilerin okul öncesi eğitimin zorunlu olması durumunda ortaya çıkacak yararlarından en fazla "Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için fırsat eşitliği sağlar" görüşüne katıldıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların neler olabileceği yönündeki yönetici görüşleri incelendiğinde ise en fazla "Fiziksel alan yetersizliği" görüşünü ileri sürdükleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, yönetim, zorunlu eğitim

¹ Çalışma, "23-25 Kasım 2011, Girne-KKTC'da düzenlenen "2011 New Trends on Global Education Conference",de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, rzembat@marmara.edu.tr

³ Arş. Gör. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, turkersezer@marmara.edu.tr

⁴ Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, kocyigit@atauni.edu.tr

AN ANALYSIS OF EDUCATION ADMINISTRATORS' VIEWS ON INCORPORATING PRESCHOOL EDUCATION WITHIN COMPULSORY EDUCATION

Abstract:

This paper examines education administrators' views on incorporating preschool education within compulsory education. 108 education administrators (75 men, 33 women, 48 preschool directors, 60 vice principals) serving at independent preschools, private preschools, and nursery classes within primary schools run by the National Education Directorates of District at the following managerial districts of Istanbul- Kadıköy, Ümraniye, Maltepe, Kartal, Fatih, Beşiktaş and Bakırköy, were chosen to participate in the research. A structured interview form was used to obtain the data used in this qualitative research. Descriptive analysis, percentage analysis and frequency analysis techniques were used in analysing the data. The research findings show that preschool principals mostly take the view that if compulsory preschool education were to be introduced, one of the resulting benefits would be the provision of equality of opportunity for those children not currently receiving preschool education. The analysis of preschool principals' feedback on the probable problems that might arise if compulsory pre-school education were to be introduced, established they were mostly concerned about a lack of adequate physical space.

Key Words: *Preschool, management, compulsory education*

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen dönemi kapsayan, zihinsel, sosyal-duygusal, dil ve psikomotor gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı ayrıca kişiliğinin şekillendiği “erken çocukluk çağı” diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2001). Çocuklarının bilişsel özelliklerine, gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre içerisinde, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1996). Kısaca çocuğun ilköğretime başlayıncaya kadar geçirmiş olduğu bütün yaşantıları içeren etkileşim sürecidir (Oktay, 2007). Çocukların bu dönemde geçirdikleri yaşantıları ve sağlanan olanaklar, hayatlarında en az kalıtımsal özellikleri kadar

önemli görülmektedir (Güneysu, 2001). Erken dönemde verilen eğitim çocuklara bilgi ve beceri fırsatları ile karşılaşmalarını sağlamanın yanında bu bilgi ve becerileri nasıl kullanmaları gerektiği hakkında da tutumlar ve planlar geliştirmelerine yol açar. Özellikle çocuklar okul öncesi dönemden 3. sınıfa kadar okuma, yazma ve öğrenmeye karşı hazırlıkları kazanmış olurlar (Harris ve Gronlund-Gaye, 2000). Araştırmalar çocukların okul öncesi eğitim almalarının ilköğretime başarılı bir şekilde geçmelerini ve istekli olmalarını sağladığını ortaya çıkarmıştır (Black, 2008).

Bireylerin kişilik gelişimi, kazanılan bilgi, beceri ve alışkanlıkların yanı sıra daha sonraki eğitim basamaklarına olan etkisi düşünüldüğünde bu dönem yaşamın kritik dönemi olarak yorumlanabilir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Ayrıca bireylerin akademik becerileri ve sosyal becerilerinin desteklenmesi ile birlikte nitelikli okul öncesi eğitimin, bütün sosyal ve ekonomik gruplardaki çocuklar için faydalı olduğu görülebilir. Erken dönemde sağlanan nitelikli eğitim, kısa ve uzun dönemde toplum için ekonomik faydalar sağlamaktadır (Calman ve Tarr-Whelan, 2005).

Nitelikli erken çocukluk eğitimi çocukların ilköğretime başarılı bir şekilde geçmelerini ve iyi vatandaşlar olmalarını (daha fazla kazanç, vergi ödeme ve daha az suça karışma) destekler. Erken çocukluk dönemine yatırılan her bir dolar gelecekte 13 dolar olarak geri dönmektedir. Nitelikli erken çocukluk eğitim programları ailelerin de sorumluluklarını yerine getirmelerine olanak sağlamaktadır (Calman ve Tarr-Whelan, 2005). Okul öncesi dönemde edinilen bilgi, beceri ve tutumların bireylerin daha sonraki deneyimleri üzerindeki etkisinin yanı sıra (Marcon, 2002), sosyal refahın ve düzenin gelişmesine katkısı da çok önemlidir (Bernett, 1990; Ball, 1994). Dolayısıyla nitelikli, sağlıklı ve istenen davranışlara sahip bireyleri yetiştirmek için eğitime erken yaşlarda başlanılmasının gerekliliği yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Zembar, Yıldız, Önder ve Fathi, 1994). Bu dönemde alınan eğitimin yaşamın sonraki yıllarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997).

Ülkemizde son yıllarda okul öncesi eğitime yönelik geliştirme ve yaygınlaştırma çalışmaları hız kazanmıştır. Okul öncesi eğitim isteğe bağlı olmasına rağmen, 2009-2010 eğitim öğretim yılında 32 ilde başlatılan pilot proje ile bu illerdeki bütün 5 yaş grubundaki çocuklar için zorunlu eğitim uygulaması

başlatılmıştır. Bu sayede 2010-2011 verilerine göre çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı 3-5 yaş grubu için % 26,2, 4-5 yaş grubu için % 38, 3 ve 5-6 yaş grubu için % 64,4 olarak ortaya çıkmıştır (EURYDICE/EURYBASE, 2010a). Okul öncesi eğitim alanında Avrupa Birliğine üye ülkelerin durumuna kısaca bakılacak olursa okul öncesi eğitimin 5 yaşından itibaren zorunlu olduğu ülkeler aşağıdaki gibidir;

- Hollanda'da 5 yaşına kadar okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 4 yaşındaki çocukları okul öncesi eğitime katılım oranı % 99'dur (EURYDICE/EURYBASE, 2010b).

- Polonya'da 6 yaş grubu için okul öncesi eğitim zorunludur ve okul öncesi eğitime katılım oranı % 94,5'tir (EURYDICE/EURYBASE, 2010c).

- Lüksemburg'ta 4 yaşından itibaren okul öncesi eğitim zorunludur (EURYDICE/EURYBASE, 2008a).

- Letonya'da 5-6 yaş grubu için okul öncesi eğitim zorunludur ve 2008-2009 verilerine göre okul öncesi eğitime katılım oranı % 74'tür (EURYDICE/EURYBASE, 2010d).

- Macaristan'da 5 yaşa kadar zorunlu eğitim kapsamında olmayan okul öncesi eğitim 6 yaş grubu için zorunludur. Okul öncesi eğitime katılım oranı % 85'tir (EURYDICE/EURYBASE, 2010e).

- Yunanistan'da okul öncesi eğitim 5 yaştan itibaren zorunludur (EURYDICE/EURYBASE, 2010f). 2003 verilerine göre 5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı %78'dir (maol.meb.gov.tr).

- Bulgaristan'da 6 yaş grubu çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur ve 3-6 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılma oranı % 73.9 dur. Ayrıca bu oran 6 yaş grubu için % 88 olarak karşımıza çıkmaktadır (EURYDICE/EURYBASE, 2010g).

Yukarıdaki verilere karşın okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olmadığı ülkeler de aşağıda sunulmuştur;

- Avusturya'da okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 3-5 yaş grubundaki çocukların % 88,5'i okul öncesi eğitime katılmışlardır (EURYDICE/EURYBASE, 2010h).

*Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin
Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*

- Çek Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitime katılım zorunlu değildir, 3-6 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılma oranı % 85 ve 6 yaş grubu için bu oran % 92'dir (EURYDICE/EURYBASE, 2010i).
- Danimarka'da okul öncesi eğitime katılım zorunlu değildir. 2007 verilerine göre 3-5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı % 96'dır (EURYDICE/EURYBASE, 2010i).
- Estonya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 0-6 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı % 70,8'dir (EURYDICE/EURYBASE, 2010j).
- Finlandiya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 2008 yılı verilerine göre 6 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılma oranı % 99'dur (EURYDICE/EURYBASE, 2010k).
- Almanya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. 2009 verilerine göre 3-6 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılma oranı % 91,2'dir (EURYDICE/EURYBASE, 2010l).
- İzlanda'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 2009 verilerine göre 3-5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı % 97'dir (EURYDICE/EURYBASE, 2010m).
- İtalya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 3-5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı % 96'dır (EURYDICE/EURYBASE, 2010n).
- Litvanya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 2009-2010 verilerine göre 6 yaş grubundaki çocukların okul öncesine katılım oranı % 95'tir (EURYDICE/EURYBASE, 2010o).
- Malta'da okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen 3-4 yaş grubundaki çocukların katılım oranı % 98'dir (EURYDICE/EURYBASE, 2010ö).
- Romanya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 2008-2009 verilerine göre katılım oranı % 100'dür (EURYDICE/EURYBASE, 2010p).
- Slovakya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 3-5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı % 85,9'dur (EURYDICE/EURYBASE, 2010r).

- Slovenya’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 2007 verilerine göre 5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı % 89’dur (EURYDICE/EURYBASE, 2010s).

- İspanya’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 2008-2009 verilerine göre 3-5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı % 98,7’dir (EURYDICE/EURYBASE, 2010ş).

- İsveç’te okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve 2008-2009 verilerine göre 4-5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı % 97,3’tür (EURYDICE/EURYBASE, 2010t).

Görüldüğü üzere okul öncesi eğitim, Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen katılım oranları incelendiğinde bu oranların ülkemize göre çok yüksek olduğu açıktır. Ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırma süreci öğretmen eğitimi, altyapı, fiziksel koşullar, yönetim, denetim vb. sorunları da beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin fiziksel çevre koşullarını ve kontrol mekanizmalarını önemli problemler olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularının ışığında okul öncesi eğitimin, 60-72 aylık çocuklar için zorunlu eğitim kapsamına alınması, ailelerin bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin karşılanması ve erken çocukluk eğitimi ile ilişkili standartların ve düzenlemelerin farklı modeller geliştirilerek yeniden gözden geçirilmesi gerektiği önerilmiştir. Ayrıca ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin, yöneticiler ve diğer alan dışı personelle ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmeleri çarpıcıdır (Aktan ve Comert, 2003; Aktan-Kerem ve Cömert, 2005). Özellikle okul öncesi eğitim açısından bakıldığında yönetim daha farklı bir boyut kazanmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitim kurumları çocukların aile ortamından sonra karşılaştıkları ilk ortam olması sebebiyle; okul öncesi eğitim örgütlerinde diğer eğitim örgütlerinden farklı bir ilişki ortaya çıkmakta ve bu ilişkilerin, direkt, açık ve yalın, bununla beraber belirli sınırlar içinde olması gerekmektedir (Zembat, 1994). Bu yüzden yöneticilerin okul öncesi dönemde bulunan çocukların gelişimleri, ihtiyaçları, ilgileri, gereksinimleri, hali hazırda uygulamada olan program, okul öncesi eğitimin önemi ve özellikleri gibi birçok alanda gerekli bilgi ve deneyime sahip olma gereksinimleri ortaya çıkmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitim, eğitim

*Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin
Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*

sisteminin en can alıcı noktası olmakla beraber tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmelidir (Sevinç, 2003). Bu dönemdeki yaşantılar çocukların gelecekte nasıl birileri olacağı konusunda büyük ölçüde belirleyicidir (Oktay, 2007).

YÖNTEM

Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Katılımcıların tespit edilmesinde, araştırma sorularını cevaplamak için gerekli verilerin toplanmasında ve verilerin analizinde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Katılımcılar

Katılımcıların tespit edilmesinde "Kolay Ulaşılabilir Örneklem (convenience sampling)" metodu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul ilinde Kadıköy, Ümraniye, Maltepe, Kartal, Fatih, Beşiktaş ve Bakırköy ilçeleri milli eğitim müdürlüklerine bağlı ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları, bağımsız okul öncesi eğitim kurumları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin 75'i erkek, 33'ü kadın, 48'i müdür, 60'ı müdür yardımcısı ve 93'ü ilköğretimde, 15'i anaokulunda görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme seçilmiştir. Patton (2002)'ye göre görüşme, başkalarının düşünce ve algılamalarına ilişkin veri toplamak ve bakış açılarındaki çeşitlilik ve farklılıkları yakalamak için en uygun veri toplama yöntemidir. Yarı yapılandırılmış görüşme protokolüne göre gerçekleştirilmiş olan görüşmeler araştırmanın temel veri toplama yöntemini teşkil etmektedir. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Katılımcıların cevapları arasında karşılaştırma yapabilmek için tüm katılımcılara aynı sorular sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın amacı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yöneticilerin, ülkemizde okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının doğuracağı olumlu ve olumsuz sonuçlara yönelik genel görüşlerine ilişkin 2 giriş sorusu, 2 ana soru ve katılımcının soru ile ilgili yüzeysel cevaplar verdiği sırada görüşlerini derinleştirebilmesi için kullanılan sonda sorulardan oluşturulmuştur.

Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce katılımcıları ile ön görüşmeler yapılmış ve araştırmaya katılımları için gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir. Her bir katılımcı ile bire bir yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak metin haline dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen görüşme verilerinin analizi için nitel analiz stratejilerinden olan tümevarımsal betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Miles ve Huberman 1994; Patton, 2002). Araştırmanın betimsel analiz kısmında, elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi, yorumlanması ve neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konulması gerçekleştirilerek bir sonuca varılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu nedenle katılımcıların görüşleri incelenirken kullandıkları kelime, kavram ve cümlelere dikkat edilmiş ve frekansları çıkarılmıştır. Elde edilen veriler iç güvenirlik için birbirlerinden bağımsız olarak üç araştırmacı tarafından analiz edilmiş, ortaya çıkan benzerlik/farklılıklar incelenmiş ve nihai sonuçlara ulaşılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasının Olumlu Etkilerine Yönelik Görüşleri

<i>Size göre okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının ne gibi yararları olur?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için fırsat eşitliği sağlar.</i> • <i>Okul öncesi eğitimin zorunlu olması ile ailelerin de eğitilmesi sağlanır.</i> • <i>İlköğretim ve ortaöğretimde verimlilik artar.</i> • <i>Okul öncesi öğretmenlerinin istihdam sorunu giderilir.</i> • <i>Çocukların sosyalleşmesini sağlar.</i> • <i>Çocuğun bütünsel gelişimini destekler.</i> • <i>Özel eğitime gereksinimi olan çocukların erken fark edilmesini sağlar.</i> • <i>Türkçenin doğru kullanılmasını sağlar.</i> • <i>İlköğretime geçişi kolaylaştırır.</i> • <i>Ailenin çocuğun eğitimindeki yükünü azaltır.</i>

*Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin
Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*

Tablo 1'e göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde ortaya çıkacak olumlu sonuçlara yönelik görüşleri incelendiğinde, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, aile eğitimi, ilk ve orta öğretim kademesine sağlam temellerin atılması, mezun olan öğretmen adaylarının istihdamı, çocukların sosyalleşmesini sağlaması ve bütün gelişim alanlarını desteklemesi, ailenin yükünü azaltması ve özel eğitime muhtaç çocukların erken tanı ve teşhis edilmesi, Türkçenin doğru kullanılması ve ilköğretime geçişi kolaylaştırması açısından olumlu sonuçlar doğuracağına yönelik görüşlerde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Belirtilen görüşlerin yöneticilerin cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıda tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasının Olumlu Etkilerine Yönelik Görüşlerin Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	CİNSİYET	
	Kadın (f)	Erkek (f)
Olumlu Sonuçlar		
<i>Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için fırsat eşitliği sağlar.</i>	16	26
<i>Çocuğun bütünsel gelişimini destekler.</i>	10	12
<i>Okul öncesi öğretmenlerinin istihdam sorunu giderilir.</i>	3	7
<i>İlköğretim ve ortaöğretimde verimlilik artar.</i>	1	8
<i>Çocukların sosyalleşmesini sağlar.</i>	3	5
<i>İlköğretime geçişi kolaylaştırır.</i>	-	8
<i>Türkçenin doğru kullanılmasını sağlar.</i>	-	4
<i>Özel eğitime gereksinimi olan çocukların erken fark edilmesini sağlar.</i>	-	3
<i>Okul öncesi eğitimin zorunlu olması ile ailelerin de eğitilmesi sağlanır.</i>	1	-
<i>Ailenin çocuğun eğitimindeki yükünü azaltır.</i>	-	1

Tablo 2'ye göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde ortaya çıkacak olumlu sonuçlara yönelik görüşlerinin yöneticilerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunacağı 16 kadın ve 26 erkek yönetici, aile eğitimine yarar sağlayacağı 1 kadın yönetici, ilk ve orta öğretim kademesine sağlam temellerin atılmasına etki edeceği 1 kadın ve

8 erkek yönetici, mezun olan öğretmen adaylarının istihdamını artıracak 3 kadın ve 7 erkek yönetici, çocukların sosyalleşmesini sağlaması 3 kadın ve 5 erkek yönetici, çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemesi 10 kadın ve 12 erkek yönetici tarafından belirtilmiştir. Özel eğitime gereksini duyan çocukların erken fark edilmesi (3 erkek), Türkçenin doğru kullanılmasını sağlaması (4 erkek), ilköğretime geçişi kolaylaştırması (8 erkek) ve ailenin çocuğun eğitiminde yükünü azaltması (1 erkek) yönündeki görüşlerin sadece erkek yöneticiler tarafından belirtildiği görülmektedir.

Görüşlerin yöneticilerin çalıştıkları yaptıkları kurumdaki yöneticilik görevlerine göre dağılımı aşağıda tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasının Olumlu Etkilerine Yönelik Görüşlerin Yöneticilerin Kurumdaki Yöneticilik Görevlerine Göre Dağılımı

<i>Olumlu Sonuçlar</i>	<i>GÖREV</i>	
	<i>Müdür (f)</i>	<i>Müdür Yardımcısı (f)</i>
<i>Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için fırsat eşitliği sağlar.</i>	18	22
<i>Çocuğun bütünsel gelişimini destekler.</i>	12	11
<i>Okul öncesi öğretmenlerinin istihdam sorunu giderilir.</i>	5	5
<i>İlköğretime geçişi kolaylaştırır.</i>	2	6
<i>İlköğretim ve ortaöğretimde verimlilik artar.</i>	4	5
<i>Çocukların sosyalleşmesini sağlar.</i>	3	5
<i>Özel eğitime gereksinimi olan çocukların erken fark edilmesini sağlar.</i>	-	6
<i>Türkçenin doğru kullanılmasını sağlar.</i>	2	2
<i>Okul öncesi eğitimin zorunlu olması ile ailelerin de eğitilmesi sağlanır.</i>	1	-
<i>Ailenin çocuğun eğitimindeki yükünü azaltır.</i>	1	-

Tablo 3’e göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde ortaya çıkacak olumlu sonuçlara yönelik görüşlerinin yöneticilerin görevlerine göre dağılımı incelendiğinde, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunacağı 18 müdür ve 22 müdür yardımcısı, aile eğitimine yarar sağlayacağı 1 müdür, ilk ve

*Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin
Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*

orta öğretim kademesine sağlam temellerin atılmasına etki edeceği 4 müdür ve 5 müdür yardımcısı, mezun olan öğretmen adaylarının istihdamını artıracığı 5 müdür ve 5 müdür yardımcısı, çocukların sosyalleşmesini sağlaması 3 müdür ve 5 müdür yardımcısı, çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemesi 12 müdür ve 11 müdür yardımcısı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların erken fark edilmesi 6 müdür yardımcısı, Türkçenin doğru kullanılmasını sağlaması 2 müdür ve 2 müdür yardımcısı, ilköğretime geçişi kolaylaştırması 2 müdür ve 6 müdür yardımcısı, ailenin çocuğun eğitiminde yükünü azaltması yönündeki görüşlerin 1 müdür tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Görüşlerin yöneticilerin çalıştıkları kuruma göre dağılımı aşağıda tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasının Olumlu Etkilerine Yönelik Görüşlerin Yöneticilerin Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımı

Olumlu Sonuçlar	KURUM	
	İlköğretim (f)	Anaokulu (f)
<i>Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için fırsat eşitliği sağlar.</i>	31	9
<i>Çocuğun bütünsel gelişimini destekler.</i>	20	3
<i>Okul öncesi öğretmenlerinin istihdam sorunu giderilir.</i>	8	2
<i>Çocukların sosyalleşmesini sağlar.</i>	7	1
<i>Özel eğitime gereksinimi olan çocukların erken fark edilmesini sağlar.</i>	4	2
<i>İlköğretime geçişi kolaylaştırır.</i>	8	
<i>İlköğretim ve ortaöğretimde verimlilik artar.</i>	8	-
<i>Türkçenin doğru kullanılmasını sağlar.</i>	4	-
<i>Ailenin çocuğun eğitimindeki yükünü azaltır.</i>	1	-
<i>Okul öncesi eğitimin zorunlu olması ile ailelerin de eğitilmesi sağlanır.</i>	-	1

Tablo 4’e göre, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde ortaya çıkacak olumlu sonuçlara yönelik görüşlerinin yöneticilerin çalıştıkları kuruma göre dağılımı incelendiğinde, ifade edilen görüşleri belirten yöneticilerin çok büyük bir kısmının ilköğretim okullarında görev yaptıkları görülmektedir. Yöneticilerin

görüşleri incelendiğinde ilköğretim okullarında ve anaokullarında görev yapan yöneticilerin en sık ifade ettikleri görüşler; “Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için fırsat eşitliği sağlar”, “Çocuğun bütünsel gelişimini destekler”, “İlköğretime geçişi kolaylaştırır”, “Çocukların sosyalleşmesini sağlar” ve “Okul öncesi öğretmenlerinin istihdam sorunu giderilir” şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bunların yanında diğer görüşler incelendiğinde; “İlköğretime geçişi kolaylaştırır”, “Özel eğitime gereksinimi olan çocukların erken fark edilmesini sağlar” ve “Ailenin çocuğun eğitimindeki yükünü azaltır” şeklindeki ifadelerin sadece ilköğretimde görev yapan yöneticiler tarafından, “Okul öncesi eğitimin zorunlu olması ile ailelerin de eğitilmesi sağlanır” ifadesinin ise anaokulunda görev yapan yönetici tarafından belirtildiği görülmektedir.

Yöneticilere “Size göre okul öncesi eğitimin zorunlu olmasında ne gibi olumsuzluklar yaşanabilir?” yönünde yöneltilen soruya yöneticilerin verdikleri yanıtlar aşağıda tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasının Ortaya Çıkaracağı Muhtemel Sorunlara Yönelik Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Görüşleri

<i>Size göre okul öncesi eğitimin zorunlu olmasında ne gibi olumsuzluklar yaşanabilir?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Fiziksel alan yetersizliği • Öğretmen yetersizliği • Yardımcı personel yetersizliği • Materyal ve donanım yetersizliği • Okulların geliri düşer • Zorunlu eğitim ilköğretimden başlamalıdır • Bölgesel etkenler zorunlu olmayı engeller • Erken okula başlamak çocuğu okuldan bıktırır

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının ortaya çıkaracağı muhtemel sorunlara yönelik okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görüşlerinin fiziksel alan yetersizliği, öğretmen yetersizliği, yardımcı personel yetersizliği, materyal ve donanım yetersizliği, okulların

*Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin
Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*

gelirinin düşmesi, zorunlu eğitimin ilköğretimden başlaması gerektiği, bölgesel olumsuzluklar ve erken okula başlamanın çocuğu okuldan bıktıracağı yönündeki ifadeler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının ortaya çıkaracağı muhtemel sorunlara yönelik yönetici görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasının Ortaya Çıkaracağı
Muhtemel Sorunlara Yönelik Görüşlerin Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre
Dağılımı

<i>Sorunlar</i>	<i>CİNSİYET</i>	
	<i>Kadın (f)</i>	<i>Erkek (f)</i>
<i>Fiziksel alan yetersizliği</i>	22	40
<i>Yardımcı personel yetersizliği</i>	2	4
<i>Materyal ve donanım yetersizliği</i>	3	4
<i>Okulların geliri düşer</i>	2	1
<i>Erken okula başlamak çocuğu okuldan bıktırır</i>	1	2
<i>Öğretmen yetersizliği</i>	-	9
<i>Zorunlu eğitim ilköğretimden başlamalıdır</i>	-	3
<i>Bölgesel etkenler zorunlu olmayı engeller</i>	-	5

Tablo 6'da görüldüğü üzere, okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının ortaya çıkaracağı muhtemel sorunlara yönelik okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde; fiziksel alan yetersizliği 22 kadın ve 40 erkek yönetici, öğretmen yetersizliği 9 erkek yönetici, yardımcı personel yetersizliği 2 kadın ve 4 erkek yönetici, materyal ve donanım yetersizliği 3 kadın ve 4 erkek yönetici, okulların gelirinin düşmesi 2 kadın ve 1 erkek yönetici, zorunlu eğitimin ilköğretimden başlaması gerektiği 3 erkek yönetici, bölgesel olumsuzluklar 5 erkek yönetici, erken okula başlamanın çocuğu okuldan bıktıracağı 1kadın ve 2 erkek yönetici tarafından belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının ortaya çıkaracağı muhtemel sorunlara yönelik yönetici görüşlerinin yöneticilerin kurumlardaki yöneticilik görevlerine göre dağılımı tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasının Ortaya Çıkaracağı Muhtemel Sorunlara Yönelik Görüşlerin Yöneticilerin Kurumdaki Yöneticilik Görevlerine Göre Dağılımı

<i>Sorunlar</i>	<i>GÖREV</i>	
	<i>Müdür (f)</i>	<i>Müdür Yardımcısı (f)</i>
<i>Fiziksel alan yetersizliği</i>	27	36
<i>Öğretmen yetersizliği</i>	3	4
<i>Materyal ve donanım yetersizliği</i>	6	1
<i>Yardımcı personel yetersizliği</i>	5	1
<i>Bölgesel etkenler zorunlu olmayı engeller</i>	3	2
<i>Okulların geliri düşer</i>	1	2
<i>Zorunlu eğitim ilköğretimden başlamalıdır</i>	1	2
<i>Erken okula başlamak çocuğu okuldan bıktırır</i>	1	2

Tablo 7’de görüldüğü üzere, okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının ortaya çıkaracağı muhtemel sorunlara yönelik okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görüşlerinin yöneticilik görevlerine göre dağılımı incelendiğinde; fiziksel alan yetersizliği 27 müdür ve 36 müdür yardımcısı, öğretmen yetersizliği 3 müdür ve 5 müdür yardımcısı, yardımcı personel yetersizliği 5 müdür ve 1 müdür yardımcısı, materyal ve donanım yetersizliği 6 müdür ve 1 müdür yardımcısı, okulların gelirinin düşmesi 1 müdür ve 2 müdür yardımcısı, zorunlu eğitimin ilköğretimden başlaması gerektiği 1 müdür ve 2 müdür yardımcısı, bölgesel olumsuzluklar 3 müdür ve 2 müdür yardımcısı, erken okula başlamanın çocuğu okuldan bıktıracağı 1 müdür ve 2 müdür yardımcısı tarafından belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının ortaya çıkaracağı muhtemel sorunlara yönelik yönetici görüşlerinin yöneticilerin çalıştıkları kurumlara göre dağılımı tablo 8’de verilmiştir.

*Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin
Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*

Tablo 8. Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Olmasının Ortaya Çıkaracağı
Muhtemel Sorunlara Yönelik Görüşlerin Yöneticilerin Çalıştıkları Kurumlara
Göre Dağılımı

Sorunlar	KURUM	
	İlköğretim (f)	Anaokulu (f)
<i>Fiziksel alan yetersizliği</i>	56	7
<i>Öğretmen yetersizliği</i>	7	1
<i>Materyal ve donanım yetersizliği</i>	5	2
<i>Yardımcı personel yetersizliği</i>	1	5
<i>Okulların geliri düşer</i>	2	1
<i>Erken okula başlamak çocuğu okuldan bıktırır</i>	2	1
<i>Bölgesel etkenler zorunlu olmayı engeller</i>	5	-
<i>Zorunlu eğitim ilköğretimden başlamalıdır</i>	3	-

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi eğitimin zorunlu olmasının ortaya çıkaracağı muhtemel sorunlara yönelik yöneticilerin ifade ettikleri görüşlerin yöneticilerin çalıştıkları kurumlara göre dağılımları incelendiğinde; fiziksel alan yetersizliği ifadesini 56 ilköğretim yöneticisi ve 7 anaokulu yöneticisi, öğretmen yetersizliği ifadesini 7 ilköğretim yöneticisi ve 1 anaokulu yöneticisi, materyal ve donanım yetersizliği ifadesini 5 ilköğretim yöneticisi ve 2 anaokulu yöneticisi, yardımcı personel yetersizliği ifadesini 1 ilköğretim yöneticisi ve 5 anaokulu yöneticisi, okulların geliri düşer ifadesini 2 ilköğretim yöneticisi ve 1 anaokulu yöneticisi, erken okula başlamanın çocuğu okuldan bıktıracağı ifadesini 2 ilköğretim yöneticisi ve 1 anaokulu yöneticisi, bölgesel olumsuzluklar ifadesini 5 ilköğretim yöneticisi, zorunlu eğitimin ilköğretimden başlaması gerektiği ifadesini 3 ilköğretim yöneticisi belirtmişlerdir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Yapılan araştırmada yöneticilerden elde edilen görüşler sonucunda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının sağlayabileceği yararların on maddede toplandığı görülmüştür. Görüşlere bakıldığında yöneticilerin okul öncesi eğitimin zorunlu olması durumunda ortaya çıkacak yararlardan en fazla “Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için fırsat eşitliği sağlar”

görüşüne katıldığı görülmektedir. Bunun dışında en çok ifade edilen diğer görüşler ise; “*çocukların bütünsel gelişiminin desteklenmesi*”, “*ilk ve ortaöğretimde başarının artması*”, “*ilköğretime geçişi kolaylaştırması*” ve “*öğretmen adaylarının istihdam sorunun ortadan kaldırılması*” şeklindedir. Okul öncesi eğitimin zorunlu olması ile ortaya çıkacak olumlu sonuçlara yönelik ifadeler incelendiğinde okul öncesi eğitimin yararları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları arasında paralellik görülmekle birlikte (Ayhan, 1998; Dirim, 2004; Esaspehlivan, 2006; Kaytaz, 2005; Kırca, 2007; Siva, 2008; Unutkan, 2003; Yazıcı, 2002), müdür ve müdür yardımcılarının ifadeleri ışığında okul öncesi eğitimin ilkelerinin benimsendiği ve okul öncesi eğitimin öneminin kavrandığı söylenilebilir.

Yöneticilerin cevaplarının cinsiyetlerine, görevlerine ve kurumlarına göre dağılımına bakıldığında da yine “*Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için fırsat eşitliğinin sağlanması*”, “*çocukların bütünsel gelişiminin desteklenmesi*”, “*ilk ve ortaöğretimde başarının artması*”, “*ilköğretime geçişi kolaylaştırması*” ve “*öğretmen adaylarının istihdam sorunun ortadan kaldırılması*” şeklindeki görüşlerin yaygın bir biçimde ifade edildiği görülmektedir. Bunun yanında “*Özel eğitime gereksini duyan çocukların erken fark edilmesi*”, “*Türkçenin doğru kullanılmasını sağlaması*”, “*İlköğretime geçişi kolaylaştırması*” ve “*Ailenin çocuğun eğitiminde yükünü azaltması*” yönündeki görüşlerin sadece erkek yöneticiler tarafından belirtildiği görülmektedir. Ayrıca yöneticilerin görüşleri kurum değişkenine göre de benzer farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın sebebi erkek yöneticilerin ilköğretim okullarında görev yapmaları ve kendi eğitim kademelerinin hassasiyetlerini göz önünde bulundurmaları şeklinde açıklanabilir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların neler olabileceği yönündeki yönetici görüşleri incelendiğinde en fazla “*Fiziksel alan yetersizliği*”, “*Öğretmen yetersizliği*”, “*Yardımcı personel yetersizliği*”, “*Materyal ve donanım yetersizliği*” ve “*Okulların gelirinin düşmesi*” görüşlerinin ileri sürdüğü görülmektedir. Burada dikkat çeken ve ortaya çıkacak sorunlar içerisinde yer alan ifadeler ise “*Zorunlu eğitimin ilköğretimden başlaması gerektiği*”, ve “*Erken okula başlamanın çocuğu okuldan bıktıracağı*” şeklindedir. Ayrıca bu sorunların ilköğretim okullarında görev yapan, hem müdür hem de müdür yardımcısı erkek yöneticiler tarafından

*Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin
Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*

ifade edilmiş olması dikkat çekicidir. İlköğretim okullarında yöneticilik yapan katılımcıların branş olarak okul öncesi öğretmeni olmamaları ve ilköğretim okullarının anaokullarından farklı bir yapıya sahip olması bu şekilde görüşlerin ortaya çıkmasının sebepleri olarak ifade edilebilir. İlgili literatüre bakıldığında ise belirtilen ifadelerin tersine okul öncesi eğitimin ilköğretim ve ortaöğretimdeki olumlu etkilerini çok sayıda araştırma (Dağlı, 2007; Esaspehlivan, 2006; Kırca, 2007; Siva, 2008; Unutkan, 2003; Yazıcı, 2002) ile ortaya konulduğunu görmekteyiz.

KAYNAKLAR

- Aktan, E. K. ve Cömert, D. (2003). Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, *Eğitim Araştırmaları*, 13(22) 43-51.
- Aktan-Kerem, E., ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, pp, 155 - 172.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can-Yaşar, M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim 1*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ayhan, S. (1998). *İlkokul Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimi İle İlgili Düşünceleri ve Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ball, C. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*, London: Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce. London.
- Bernett, W.S. (1990). Benefits of Compensatory Preschool Education, *The Journal of Human Resources*, 27(2).
- Black, S. (2008). Early Education, Later Success, *American School Board Journal*, p.61-63. Calman, J. L., ve
- Tarr-Whelan, L. (2005). *Early Childhood Education for All A Wise Investment*, <http://web.mit.edu/workplacecenter/docs/Full%20Report.pdf> Erişim Tarihi: Temmuz 2010.

- Dağlı, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dirim, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitimi*, İstanbul: Esin Yayınevi.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kumruna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- EURYDICE/EURYBASE (2008a). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Luxembourg, December, 2008. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_LU_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010a). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Turkey, November, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_TR_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010b). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, The Netherlands, October, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NL_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010c). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Poland, June, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_PL_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010d). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Latvia, October, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_LV_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010e). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Hungary, August, 2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_HU_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.

*Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin
Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*

- EURYDICE/EURYBASE (2010f). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Greece, November, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_EL_EN.pdf
- EURYDICE/EURYBASE (2010g). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Bulgaria, July, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_BG_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010h). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Austria, September, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_AT_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010ı). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Czech Republic, June, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_CZ_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010i). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Denmark, July, 2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DK_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010j). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Estonia, July, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_EE_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010k). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Finland, November, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_FI_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010l). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Germany, July, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_DE_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010m). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Iceland, September, 2010.

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_IC_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010n). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Italy, October, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_IT_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010o). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Lithuania, October, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_LT_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010ö). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Malta, March, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_MT_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010p). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Romania, February, 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/RO_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010r). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Slovakia, August, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_SK_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010s). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Slovenia, July, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SI_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010ş). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Spain, October, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_ES_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- EURYDICE/EURYBASE (2010t). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Sweden, October, 2010. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_SE_EN.pdf Erişim Tarihi: Temmuz 2010.

*Okul Öncesi Eğitimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin
Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*

- Güneysu, S. (2001). Neden Erken Çocukluk Eğitimi, *Çoluk Çocuk Dergisi*. 2.
- Harris, J. and Gronlund-Gaye, H. (2000). Linking Standards and Engaged Learning in the Early Years, *ECRP*, 2(1).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaytaş, M. (2005), *Türkiye 'de Okul Öncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi*. AÇEV.
- Kırca, M. A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler/Greece%20\(TR\)_doc](http://maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler/Greece%20(TR)_doc). Erişim Tarihi: Temmuz 2010.
- M.E.B. (2006). *36- 72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the Grades: Relationship Between Preschool Model and Later School Success, *Early Childhood Research&Practice*, 4(1).
- Miles, B. M. & Huberman. M. A. (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd. ed.), California: SAGE Publications, Inc.
- Oğuzkan Ş. ve Oral, G. (1996). *Okul Öncesi Eğitim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Orta Dereceli Kız teknik Öğretim Okulları Okul Öncesi Eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*, (Yayıma Hazırlayanlar: A. Oktay ve Ö.P. Unutkan), s. 11-24, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Patton, Q. M. (2002), *Qualitative Research And Evaluation Methods* (3rd ed.), Sage Publications, Inc.
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Siva, L. (2008). *Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Başarısına Etkisi ve Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* , <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156./yazici.htm>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R. (1994). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Özellikleri, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı, 6.
- Zembat, R.; Yıldız, G.; Önder, A. ve Fathi, L. (1994). İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespit Araştırması. *10. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

EĞİTİM DENETİCİLERİNİN MESLEKİ MEMNUNİYET/MEMNUNİYETSİZLİK DÜZEYLERİ

**Durdağı AKAN¹
Sinan YALÇIN²
İsa YILDIRIM³**

Özet

Bu araştırmada eğitim deneticilerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlik düzeyleri incelenmektedir. Araştırmanın alışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Erzincan, Bayburt, Kayseri, Gümüşhane ve Kocaeli illerinde görev yapan toplam 44 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemiyle toplanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. İçerik özümlemesi ile veriler sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, müfettişlerin mesleki memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu, üst yönetimden, görevin doğasından, çalışma koşullarından ve teftişte yaşanan sorunlardan kaynaklanan memnuniyetsizliklerinin oldukça fazla olduğu görölmektedir. Bunun yanında, müfettişlerin çoğunluğu ücret, statü ve MEB'deki hiyerarşık konumlarına ilişkin memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim Deneticisi, Denetim, Mesleki Memnuniyet*

¹ Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
durdagiakan@atauni.edu.tr

² Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
sinan29@gmail.com

³ Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
isaakademik@hotmail.com

Professional Contentment and Discontentment of the Education Supervisors

Abstract

In this research, the levels of satisfaction and dissatisfaction of education supervisors are studied. The working group of research consists of 44 school supervisors working in Erzincan, Bayburt, Kayseri, Gumushane and Kocaeli in 2011-2012 school year. The inputs of research were collected with the method of qualitative research. Inputs were got with semi-structured interview form. They were classified with content solution. According to the results of research, it is seen that the levels of Professional satisfaction are low and there is so much dissatisfaction because of the problems resulting from inspection, the nature of the task and top management, besides, most of the supervisors stated their dissatisfaction about fee, status and line position at ministry of national education.

Keywords; Education supervisor, supervision, Professional satisfaction

Giriş

Örgütler canlı organizmalara benzerler, yaşamlarını devam ettirebilmeleri için çevrelerine duyarlı olmaları ve çevrelerinde meydana gelen değişme ve gelişmelere uygun bir dönüşüm gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bu dönüşümün sağlanabilmesi için örgütlerdeki denetim birimlerine önemli görevler düşmektedir.

Denetim, yönetim sistemlerinin en önemli alt sistemidir (MEB, 1993). Fayol (1919) yönetim süreçlerini; planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon ve kontrol etme olmak üzere beş başlık altında toplamıştır. Bu süreçler daha sonraki çalışmalarda planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir (Hoy ve Miskel, 1991; Lunenburg ve Ornstein, 2000).

Örgütler, genellikle çok karmaşık bir yapıya sahip olduklarından denetim sistemi, örgütler için bir zorunluluktur (Aydın, 1993). Denetleme; plânlama ve uygulamaların hedefe ulaşip, ulaşmadığının belirlenmesi, varsa eksik ve sapmaların düzeltilmesi amacıyla yapılır. Yapılan faaliyetlerden istenilen verimin alınması, beklenen fayda ve gelişimin sağlanması, faaliyetlerin başarı ile

sürdürülebilmesi, sürekli ve etkili bir denetimle sağlanabilir(MEB 2004). Denetim, durum saptama, değerlendirme ve düzeltme geliştirme etkinliklerinden oluşan bir süreçtir. Değerlendirme, denetimin sadece üç öğesinden biridir (Başar, 2000, 2005, 2006).

Denetim, öğretmen ve denetmen dâhil tüm ilgililerin işbirliği çerçevesinde eğitim ve öğretim adına yapılan faaliyetlerin planlanması ve sonuçların yine aynı işbirliği içinde analiz edilmesidir (Jacobson ve diğ, 1973). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmayı; eğitim hedeflerinin, öğretim materyalinin, öğretmen yöntemlerinin ve öğretimin değerlendirmesi etkinliklerini kapsar (Aydın, 1986). Glickman (1990)'a göre denetim, öğretmenlere doğrudan yardım edilmesi, programın, eğitimcilerin, grupların geliştirilmesi ve yöneylem araştırması yollarıyla öğretimi geliştiren okul işlevidir. Kısaca denetim, yapılan kurumsal faaliyetlerin etkililiğini ve verimliliğini artırmak için ortaya koyulan çabalar bütünü olarak ifade edilebilir.

Eğitim uygulamalarının denetimi, etkili eğitimin gerçekleştirilebilmesi açısından ve yapılan uygulamaların geri bildirimlerini alma, mevcut durumu ortaya koyabilme, gelişim açısından gerekli düzenlemeleri ve yönlendirmeleri yapabilme, uygun ortamların oluşturulmasına katkı sağlayabilme açılarından büyük önem taşımaktadır(Özmen ve Yasan, 2007).Eğitim sisteminde denetim, çeşitli kuramlar yolu ile tahmin edilen sonuçları sentez eden bir süreçtir. Denetim faaliyeti, eğitimin ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmaya yardımcı olur (Bursalıoğlu, 1978). Eğitim denetiminin amacı etkili bir öğrenme ve öğretmeyi ve sağlamak ve eğitim süreci ile beraber öğretmeni geliştirmektir (Oğuz, Yılmaz ve Taştan, 2007). Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel alanda hedeflenen ve planlanan düzeyde amaçların gerçekleştirilmesine bağlıdır (Başaran, 2000).Denetim sayesinde eğitim sisteminin etkililiğinin ve verimliliğinin artırılmasına, hataların önlenmesine ve giderilmesine (Astor, 2005; Alleman, 2006; Kovats, 2006)ve öğretimi geliştirme amacıyla yöneltmeye, rehberlik etmeye ve öğretmenlerin öğretimsel davranışlarının geliştirilmesine imkan sağlanmış olunur (McCarty ve diğ, 1986, akt: Yalçınkaya, 2003).Eğitimsel etkinliklerin örgüt amaçları doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılabilmesi, öğretimin düzeyi, yapılabilecekler hakkında alınacak kararlar denetim ile mümkün olabilecektir (Özmen, Batmaz, 2006).

Öğretmen ve öğretim kalitesinin geliştirilmesi noktasında denetimin önemli bir işlevi vardır(İlğan, 2008). Denetim, kontrole dayalı bir hata arama mekanizması olarak değil genel anlamda eğitim sürecini dolayısıyla öğretmeni zaman içinde kişisel ve mesleki anlamda şekillendiren ve geliştiren bir süreçtir (Rizzo, 2004). Denetim ile bir yandan mevcut işleyişin mevzuata uygunluğu kontrol edilirken diğer yandan da eğitim sisteminin çağın gereklerine uygunluğu artırılmaktadır (Yıldırım, 2006). Denetim sonuçlarıyla beslenmeyen örgütlerin etkililiklerinin, gelişmelerinin ve problem çözme yeteneklerinin rastlantılara kaldığı söylenebilir. Denetim bu sonuçları sistemleştirerek ve planlı hale getirerek rastlantılardan kurtarır (Çakıcı,1985). Denetimin sayesinde öğretmenler mesleklerinde gösterdikleri gelişmeyi fark edip, geliştirmeye ihtiyaç olan yönlerini görebilirler (Jacobson ve diğ., 1973). Denetim aynı zamanda yönetimin kendisi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayarak eksikliklerin ortaya çıkarılmasında, düzeltilmesi ve geliştirilmesinde yönetime yardımcı olur(Yalçınkaya,1993). Denetim, sadece kontrol amaçlı değil, aynı zamanda sistemi ve eğitim öğretim sürecini geliştirmek amacıyla yapılır. Bu nedenle daha objektif ve sağlıklı bir denetim için sistemin bütün girdilerini dikkate almak gerekir (Lee, 1998).

Türk eğitim sisteminde denetim, üç farklı denetim birimi tarafından yapılmaktadır. Bu birimler; merkezde Bakanlık düzeyinde bulunan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Eğitim Denetmenleri Başkanlığı ve Yükseköğretim Kurumu bünyesinde yer alan Yükseköğretim Denetleme Kuruludur(Özmen ve Yasan, 2007). Eğitim Denetmenleri bu sistem içerisinde başka adlar altında da olsa uzun yıllardan beri denetim ve değerlendirme görevini yürütmekte (Töremen, Hozatlı, 2006), il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde kurum denetimi, kurs ve seminer denetimi yapmaktadırlar. Kurum denetimi sırasında denetimin yapıldığı kurumda görevli yönetici, öğretmen ve diğer personeli denetlerler. Denetmenler kurum personeline sistemdeki yenilikleri iletirler, kurumun güçlü ve zayıf yanlarını belirlerler, eğitim-öğretim ve yönetim sürecini ilgili mevzuata göre inceleyip, önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirirler. Kurumların daha etkili hale gelebilmeleri için geliştirilmelerine rehberlik ederler (MEB, 2001).

Eğitim denetmenlerinin görev alanları rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma olarak dört ana başlık altında

toplanır. Denetmenlerin denetim süreci haricinde de birçok görev ve işlevleri bulunmaktadır. Eğitim denetmenleri çok farklı işlevi yerine getiren farklı kurumları denetlemektedirler(MEB, 1999).Yönetmeliklerde belirlenen eğitim denetmenlerinin görevleri ile uygulamada yerine getirilen görevler çoğu zaman örtüşmemektedir. Uygulama daha çok durum saptama nitelikli olmakla birlikte, rehberlik ve iş başında yetiştirme, eğitim sorunlarıyla ilgili inceleme ve araştırma yapma görevleri, uygulamada pek gözükmemektedir (Başar, 2000). Buradan da anlaşılacağı üzere eğitim sistemi içerisinde yer alan denetmenler aşırı bir iş yükü ile mesleklerini yerine getirmektedirler. Eğitim Denetmenleri okullardasadece eğitim öğretim faaliyetlerinin denetlenmesi değil aynı zamanda inceleme soruşturma gibi farklı işleri de yerine getirmektedirler.Eğitim Denetmenlerine verilen bu farklı iş yükü mesleki anlamda bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı eğitim denetmenlerinin mesleki memnuniyet düzeylerinin kıdem yılına göre hangi boyutlarda olduğunubilinmesi ve buna etki eden kurum içi ve kurum dışı unsurların neler olduğunu belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Eğitim denetmenlerinin mesleklerine ilişkin memnuniyet düzeyleri nedir?
- 2- Eğitim denetmenlerinin memnuniyet düzeylerini belirleyen etkenler nelerdir?
- 3- Eğitim denetmenlerinin meslekte karşılaştığı sorunlar meslek ile ilgili düşüncelerini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yönteminden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını sağlamaktadır. Ayrıca sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkan, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını

kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan olgu bilim desenidir. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmacının odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Çalışma da, Erzincan, Bayburt, Kayseri, Gümüşhane ve Kocaeli illerinde görev yapmakta olan 44 eğitim denetmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, denetmenlerle yapılan görüşme sırasında; değişen koşullara uyum sağlayabilme esnekliği, geribildirim mekanizmasının anında işleyebilmesi, derinliğine bilgi edinilebilmesi, yanlış anlamaların azaltılması, cevaplarda bireyselliğin korunması gibi özelliklerinden (Yılmaz, 2011) dolayı bu araştırma için uygun görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak örneklem dışından 5 eğitim denetmeni ile birlikte çalışma ile ilgili pilot görüşme yapılmış, bu görüşme bulguları doğrultusunda “görüşme formu” hazırlanmıştır. Bu form alan uzmanları ve eğitim denetmenleri tarafından incelenmiştir. İncelenme sonucunda, gerekli düzeltmeler yapılarak formun son hali elde edilmiştir.

- 1- Meslekteki kıdem yılınız nedir?
- 2- Denetmenlik mesleğini tercih etme sebebiniz nedir?
- 3- Denetmenlik mesleğinden beklentileriniz nelerdir?
- 4- Bu meslekte beklentilerinizi karşılayabiliyor musunuz?
- 5- Mesleğinize karşı olan ilginiz zamanla değişmekte midir?
- 6- Mesleğiniz ile ilgili olumsuz düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?
- 7- Milli eğitim bakanlığı mesleğiniz ile ilgili taleplerinizi ne ölçüde karşılayabilmektedir?
- 8- Bu mesleği seçmenizdeki öncü sebepler zamanla değişmiş midir?
- 9- Mesleki tecrübelerinizi dikkate alarak tekrar bu mesleği seçer miydiniz?

Çalışma gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Erzincan, Bayburt, Kayseri, Gümüşhane ve Kocaeli illerinde görev yapan toplam 44 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır.

Verilerin değerlendirilmesi

Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların, frekans ve yüzdeleri hesaplanarak dağılımları belirlenmiştir. Her bir soruya verilen yanıtlar incelenerek kendi aralarındaki benzerliklerine göre gruplandırılmış, tablolaştırılmış ve değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Eğitim deneticilerinin kıdem yılına göre sınıflandırılması

<i>Kıdem yılı</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
0-5 yıl	12	27.29
6 -10 yıl	3	6.8
11-15 yıl	8	18.14
16-20 yıl	18	40.93
21 ve üzeri yıl	3	6.8
Toplam	44	100

Tablo. 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan eğitim deneticilerinin 18'inin (% 40.93) 16-20 yıllık mesleki kıdeme, 12'sinin (% 27.29) 0-5 yıllık mesleki kıdeme, 8'inin (% 18.14) 11-15 yıllık mesleki kıdeme, 3'ünün (% 6.8) 6-10 yıllık mesleki kıdeme, 3'ünün (% 6.8) ise 21 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo. 2. Eğitim deneticilerinin eğitim deneticiliğini tercih etme sebepleri

<i>Eğitim deneticilerinin cevapları</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Çalışma şartlarının olumlu olması	2	4.54
Ekonomik yönden tatmin edici olması	4	9.09
Kariyer meslek olması	13	29.54
Toplumda önemli bir yere sahip olması	1	2.27
Eğitim sistemine olumlu katkıda bulunma isteği	13	29.54

İyi bir yönetici olma isteği	1	2.27
Bilgi paylaşımı isteği	2	4.54
Kişiliklerine uygun oluşu	1	2.27
Farklı yerler ve ortamlar görme isteği	2	4.54
Tesadüf	4	9.09
Toplam	44	100

Tablo.2 incelendiğinde; eğitim deneticileri “bu mesleği tercih etme sebebiniz nedir?” sorusuna en yüksek oranda “*eğitimdenetçiliğini bir kariyer meslek olarak görme*”(%29.54) ve “*eğitim sistemine olumlu bir katkıda bulunma*” (%29.54) cevaplarını vermişlerdir. Eğitim deneticileri “bu mesleği tercih etme sebebiniz nedir?” sorusuna en düşük oranda “*eğitim denetçiliği mesleğinin toplumda önemli bir yere sahip olması*” (% 2.27), “*iyi bir yönetici olma isteği*” (% 2.27), “*kişiliklerine uygun olması*”(% 2.27), cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca eğitim deneticileri bu mesleği tercih etme nedenleri arasında “*eğitim denetçiliği mesleğinin ekonomik yönden tatmin edici olması*” (%9.09) ve “*tesadüf olması*” (% 9,09), “*çalışma şartlarının olumlu olması*” (% 4.54), “*farklı yerler ve ortamlar görme*” (%4.54) ve “*bilgi paylaşımı isteklerinden dolayı*” (%4.54) cevaplarını sıralamışlardır.

Tablo.3 Eğitim deneticilerinin mesleki beklentileri

<i>Eğitim deneticilerinin cevapları</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Mesleğin yapısının sürekli değiştirilmemesi	2	4.54
Eğitim müesseselerinin daha iyi kontrol edilmesi	3	6.08
Özlük haklarının iyileştirilmesi	5	11.4
Meslekte yükselebile imkânlarının tanınması	1	2.27
Öğretmenlerin işbaşında en iyi bir şekilde yetiştirebilme	3	6.08
Çalışma şartlarının daha özgür hale getirilmesi	4	9.09
Üst yöneticilerin bu mesleğe olumsuz bakış açılarının değişmesi	1	2.27
Mesleki doyumun sağlanması	4	9.09
Eğitimin kalitesinin artırılmasında öncü rol alma	13	29.54
Mesleğe itibar kazandırma	1	2.27
Mesleğin icra gücünü artırma	2	4.54
Hiçbir beklentinin olmaması	3	6.08
Mesleği daha etkin ve verimli hale getirme	2	4.54
Toplam	44	100

Tablo.3 incelendiğinde; eğitim deneticileri “eğitim denetçiliği mesleğinden beklentilerinin neler olduğu?” sorusuna en yüksek oranda “*eğitimin kalitesinin artırılmasında öncü rol alma*” (% 29.54), “*özlük haklarının iyileştirilmesi*” (% 11.4) cevaplarını vermişlerdir. Eğitim deneticileri “eğitim denetçiliği mesleğinden beklentilerinin neler olduğu?” sorusuna en düşük oranda “*Meslekte yükselebile imkânlarının tanınması*” (% 2.27), “*Üst yöneticilerin bu mesleğe olumsuz bakış açılarının değişmesi*” (% 2.27), “*Mesleğe itibar kazandırılması*” (% 2.27) cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca eğitim deneticileri “eğitim denetçiliği mesleğinden beklentilerinin neler olduğu” sorusuna “*Çalışma şartlarının daha özgür hale getirilmesi*” ve “*Mesleki doyumun sağlanması*” (% 9.09), “*Eğitim müesseselerinin daha iyi kontrol edilmesi*”, “*Öğretmenlerin işbaşında en iyi bir şekilde yetiştirebilme*”, “*Hiçbir beklentim yok*” (% 6.08), “*Mesleğin yapısının sürekli değiştirilmemesi*”, “*Mesleğin icra gücünün artırılması*”, “*Daha etkin ve verimli hale getirilmesi*” (% 4.54’ü), cevaplarını sıralamışlardır.

Tablo.4. Eğitim deneticilerinin mesleki beklentilerinin karşılanma düzeyi

<i>Eğitim deneticilerinin cevapları</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Kısmen karşılanmaktadır	7	15.9
Son zamanlarda karşılanmamaktadır	3	6.08
Yeteri kadar karşılanmamaktadır	13	29.54
Hiç karşılanmamaktadır	17	38.63
Genel olarak karşılanmaktadır	4	9.09
Toplam	44	100

Tablo.4 incelendiğinde; eğitim deneticileri “ eğitim deneticilerinin mesleki beklentilerinin karşılanma düzeyi?” sorusuna % 38.63 (17 katılımcı) oranında “*hiç karşılanmamaktadır*”, %29.54(13 katılımcı) “*yeteri kadar karşılanmamaktadır*”, % 15.9 (7 katılımcı) “*kısmen karşılanmaktadır* ” %11.36’sı (5 katılımcı)) “*Genel olarak karşılanmamaktadır*”, % 9.09 (4 katılımcı) oranında “*Genelde karşılanmaktadır*” ve % 6.08 (3 katılımcı) oranında “*Son zamanlarda karşılanmamaktadır*” cevaplarını verdikleri görülmektedir.

Tablo.5. Eğitim deneticilerinin mesleğe karşı ilgilerinin zamanla değişimi

<i>Eğitim deneticilerinin cevapları</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Daha da çok artmıştır	7	15.9
Zamanla azalmıştır	9	20.45
Önceki yıllara göre azalmıştır	2	4.54
Olumsuz manada değişmektedir	21	47.72
Herhangi bir değişme olmamıştır	4	9.09
Bakanlığın tavrına ve tutumuna göre değişmektedir	1	2.27
<i>Toplam</i>	<i>44</i>	<i>100</i>

Tablo.5 incelendiğinde; araştırmaya katılan eğitim deneticilerine “Mesleğinize karşı olan ilginiz zamanla değişmekte midir?” sorusu sorulduğunda, eğitimdeneticilerinden 21’inin (% 47.72) “olumsuz manada değişmekte olduğunu”, 9’unun (% 20.45) “mesleğe olan ilgilerinin zamanla azalmakta olduğunu”, 7’sinin (% 15.9) “mesleğine olan ilgilerinin gün geçtikçe arttığını”, 4’ünün (% 9.09) “mesleğine olan ilgilerinde zaman ilerledikçe herhangi bir değişme olmadığını”, 2’sinin (% 4.54) “önceki yıllara göre ilgilerinin azaldığını” ve 1’isinin de (% 2.27) “milli eğitim bakanlığının tavrına ve tutumuna göre değişmekte olduğunu” beyan ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo.6. Eğitim deneticilerinin mesleğe karşı olumsuz düşünceleri

<i>Eğitim deneticilerinin cevapları</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Rotasyon, bölge hizmeti, branşlaşma	2	4.54
Mesleki enaniet, yolluk	6	13.63
Mesleğe yeri başlayan arkadaşların seçim kriterleri yeterli değil	1	2.27
Branşlaşmanın ve bölge sisteminin gerçekleşmemesi	2	4.54
Gelir adaletsizliği ve kariyerde yükselme	5	11.36
Çağın gerisinde kalma	2	4.54
Mesleki statü ve sürekli değişen yapı	11	25.00
Herhangi bir olumsuz düşüncem yoktur	8	18.18
Mesleki adaletsizlik	2	4.54
İş yükünün fazla olması	3	6.08
Yaptırım gücünün olmadığını düşünüyorum	1	2.27
Denetim sisteminde bir standart yok	1	2.27
<i>Toplam</i>	<i>44</i>	<i>100</i>

Eğitim Deneticilerinin Mesleki Memnuniyet/Memnuniyetsizlik Düzeyleri

Tablo.6 incelendiğinde; araştırmaya katılan eğitim deneticilerine “Mesleğiniz ile ilgili olumsuz düşünceleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir? sorusu sorulduğunda: Deneticilerden % 25.00 (11 katılımcı) oranında “mesleki statü ve sürekli değişen yapı”, % 13.63 (6 katılımcı) oranında “mesleki enaniyet ve yolluk”, % 11.36 (5 katılımcı) oranında “gelir adaletsizliği ve kariyerde yükselme”, % 6.08 (3 katılımcı) oranında “iş yükünün fazla olması”, % 4.54 (2’şer katılımcı) oranında “rotasyon-bölge hizmeti-branşlaşma”, “branşlaşmanın ve bölge sisteminin gerçekleşmemesi”, “çağın gerisinde kalma”, “mesleki adaletsizlik”, % 2.27 (1’er katılımcı) oranında “Yaptırım gücünün olmadığını” ve “Denetim sisteminde bir standart olmadığını” cevaplarını vermişlerdir. Araştırmaya katılan 8 katılımcı (%18.18) ise herhangi bir olumsuz düşüncelerinin bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Tablo.7. Milli Eğitim Bakanlığının eğitim deneticilerinin beklentilerini karşılama düzeyi

<i>Eğitim deneticilerinin cevapları</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Kısmen	9	20.45
Taleplerimizi karşılayamıyor	4	9.09
Çok az karşılıyor	6	13.63
Hiç karşılamamaktadır	21	47.72
Karşılamamakta hatta var olanı da ortadan kaldırmakta	4	9.09
Toplam	44	100

Tablo.7 incelendiğinde; eğitim deneticileri “milli eğitim bakanlığı beklentilerinizi hangi ölçülerde karşılamaktadır?” sorusuna % 47.72 (21 katılımcı) oranında “hiç karşılamamaktadır”, %20.45.72 (21 katılımcı) “kısmen karşılamaktadır”, % 13.63% (6 katılımcı) “çok az karşılamaktadır”, % 9.09 (4 katılımcı) oranında “taleplerimiz karşılayamıyor” ve % 9.09 (4 katılımcı) oranında “karşılamamakta hatta var olanları da ortadan kaldırmaktadır” cevaplarını vermişlerdir.

Tablo.8. Eğitim deneticilerinin eğitim deneticiliğimesleğini seçmedeki öncü sebeplerin zamanla değişimi

<i>Eğitim deneticilerinin cevapları</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Hayır	16	36.36
Evet	21	47.72
Kısmen	5	11.36
Kararsızım	2	4.54
Toplam	44	100

Tablo.8 incelendiğinde; eğitim deneticileri “eğitim denetçiliği mesleğini seçmenizi sağlayan öncü sebepler zamanla değişmişmidir?” sorusuna % 47.72 (21 katılımcı) oranında “*evet*”, % 36.36 (16 katılımcı) oranında “*hayır*”, % 11.36 (5 katılımcı) oranında “*kısmen evet*” % 4.54(2 katılımcı)oranında “*kararsızım*” cevaplarını vermişlerdir.

Tablo.9. İlköğretim deneticilerinin tekrar bu mesleği seçme istekleri

<i>Eğitim deneticilerinin cevapları</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Bu mesleği tekrar seçerdim	19	43.17
Kesinlikle Hayır	23	52.26
Belki	1	2.27
Biraz düşünürdüm	1	2.27
Toplam	44	100

Tablo.9. incelendiğinde; “mesleki tecrübelerinizi dikkate alarak tekrar bu mesleği tercih eder miydiniz?” sorusuna araştırmaya katılan 44 eğitim deneticisinden 23’ünün (% 52.26) “*kesinlikle hayır*”, 19’unun (% 43.17) “*tekrar seçerdim*”, 1’sinin (% 2.27) “*belki*”, 1’sinin de (% 2.27) “*biraz düşünürdüm*” cevaplarını vermişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim deneticilerinin mesleki memnuniyet düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde; eğitim deneticilerinin görevlerinin doğası gereği birçok zorluk yaşadıkları, gelir düzeylerini yetersiz gördükleri,

genel olarak üst yönetimden rahatsız oldukları, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde örgütsel işleyişteki yerlerini belirsiz ya da mesleki statülerini yetersiz buldukları söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, denetmenler mesleki memnuniyetlerinden daha çok memnuniyetsizliklerine vurgu yapmaktadırlar. Bu sonuçlar Şahin, Çek ve Zeytin (2011) tarafından yapılan "Eğitim Müfettişlerinin Mesleki Memnuniyet ve Memnuniyetsizlikleri" adlı çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Çalışmanın bulgularına göre; eğitim deneticilerinin mesleklerini tercih ederken kariyer sahibi olmayı, eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlamayı ve eğitimde kalitenin artırılmasında öncü rol olmayı amaçladıkları söylenebilir. Bulgulara göre eğitim deneticilerinin mesleki beklentilerinin karşılanamadığı anlaşılmaktadır. Deneticilerinin mesleğe karşı olan ilgilerinin zaman ilerledikçe olumsuz manada değiştiği de söylenebilir.

Bulgulara bakıldığında; eğitim deneticilerinin meslekleri ile ilgili olarak bir takım olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Eğitim deneticileri meslekleri ile ilgili olumsuzlukları daha çok mesleki statü ve sürekli değişen yapı, mesleki enanitet, yolluk, gelir adaletsizliği ve kariyerde yükselme başlıkları altında dile getirmişlerdir. Özellikle milli eğitim bakanlığının beklentilerini karşılamadığını ifade etmektedirler. Milli eğitim bakanlığının mesleki beklentilerini karşılama noktasında eğitim deneticilerinin Bakanlıkla ilgili genel olarak olumsuz düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bulgulara göre, eğitim deneticilerinin deneticilik mesleğini tercih etme sebeplerinin zamanla değişmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum eğitim deneticilerinin mesleklerini icra ederken hem görev anlamında yaşanan sıkıntıların hem de yönetsel anlamda yaşadıkları sorunların eğitim deneticilerini bu düşünceye sevk ettiği söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde; eğitim deneticilerinin büyük bir kısmının mesleki tecrübelerine dayanarak tekrar bu mesleği seçmeyeceklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Buradan hareketle eğitim deneticilerinin meslekleri ile ilgili olarak yapılan işe gerek üst yönetim gerekse denetlenenlerce gereken önemin verilmemesi, görev çeşidinin ve iş yükünün fazla olması ve hiyerarşideki yerlerinin tam olarak tanımlanmamasından ötürü (Şahin, Çek ve

Zeytin, 2011), duygusal olarak mesleki tükenmişliklerinin çok yüksek olduğu (Arabacı ve Akar, 2010; Balay ve Engin, 2007; Başer ve Çobanoğlu, 2011), buna bağlı olarak mesleklerine karşı olan ilgilerinin zamanla azalmakta olduğu söylenebilir.

Öneriler

- 1- Eğitim deneticilerinin mesleki statülerinin korunması ve eğitim deneticiliği mesleği ile ilgili belirsizliklerin bir an önce giderilmesi,
- 2- Gelir adaletsizliği ve kariyerde yükselme sorunlarının bir an önce çözüme kavuşturulması,
- 3-Eğitim deneticilerinin iş yükünün azaltılması,
- 4-Eğitim deneticilerinin mesleki beklentilerinin milli eğitim bakanlığı tarafından dikkate alınması ve karşılanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Arabacı, İ. B. & Akar, H. (2010). Eğitim deneticilerinin bazı sosyal, demografik ve mesleki özelliklerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 78-91.
- Arabacı, İ. B. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı "Nındenetim politikası ve bu konuda ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *I. Ulusal Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Ankara.
- Aydın, M.(1986).*Çağdaş Eğitim Denetimi*, İM Eğitim Araştırma Yayıncılık Danışmanlık A.Ş., Ankara.
- Aydın, M.(1993).*ÇağdaşEğitim Denetimi*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Aydın, M.(1982). *İlköğretim Müfettişlerinin Rol Algıları*.Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara.
- Astor, Edward K. (2005). *A Case study of InstructionalSupervision, IncludingTeacher Evaluation andtheImpact on TeacherPractice*. California: University of Southern California. UnpublishedDoctoralDissertation.
- Allemann, Jason. (2006). *Links BetweenTeacher Evaluation /SupervisionandStudentAchievement: A Case Study of a Successful Urban*

Elementary School. California: University of Southern California. Unpublished Doctoral Dissertation.

Aydın, B. (1996). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin algı ve beklentileri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Balay, R. & Engin, A. (2007). GAP bölgesinde görev yapan ilköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeyi üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 205-232

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.

Başar, H. (2006). *Türkiye’de eğitim denetimi*. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri bilanço denemesi* (s.157–165). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Başer, M. U. & Çobanoğlu, F. (2011). İlköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 125-136

Brewer, E. W. & Clippard, L.F. (2002). Burnout and Job Satisfaction Among Student Support Services Personnel. *Human Resources Development Quarterly*, 13 (2) 169-186.)

Baltas, A. & Baltas, Z. (1998). *Stres ve Basa Çıkma Yolları*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.)

Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.,

Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim de Yönetim de Teori ve Uygulama*, Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Sistemi Anlamak-Sistemi Çözümlmek*, Pegem Yayıncılık, Ankara

Calabrese, R. L., & Zepeda, S. J. (1997). *The reflective supervisor: A practical guide for educators*. New York: Eye on Education.,

Çakıcı, L. (1985). Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu açılış konuşması 25-26 Nisan, 1985. Ankara. 10.

Göksu, M. Z., Sariçam, İ. ve Kuru, M. (2010). İlköğretim müfettişlerini motive eden faktörler. *I. Ulusal Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Ankara.

Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Glickman, C.D. (1990) *Supervision. The Art of Management*, London: Allyn-Bacon.)

Garubo, R. C., & Rothstein, S. W. (1998). *Supportive supervision in schools*. London: Greenwood Press.,

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*, New York

Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Random House.,

İlğan, A. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 55, ss: 389-422

Jacobson, Paul B., James D. Logsdon & Robert R. (1973). *Wiegman. The Principalship: New Perspectives*. Englewood Cliffs, New Jersey.

Kovats, Simone M. (2006). *The Impact of the Teacher Evaluation Process on Teacher Practice and Student Achievement in an Urban School: A Case Study*. California: University of Southern California. Unpublished Doctoral Dissertation.

Karaköse, T. & Kılıç, L. (2010). İlköğretim denetmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *I. Ulusal Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Ankara.

Lee, J. (1998). *İmproving Student Learning*, Kalder Yayınları, İstanbul.

Lunenburg, F.C. & Ornstein, A. C. (2000) *Educational Administration*, Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.,

MEB. (1993). *Ondördüncü Milli Eğitim Şurası: Hazırlık Dokümanı*, MEB Yayınları, Ankara

MEB. (2004). MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı www.meb.gov.tr adresinden 21.07.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB. (1999). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. *Resmi Gazete* (19.08.1999 tarih ve 23785 sayılı)

MEB. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*, Teftiş Kurulu Başkanlığı.

MEB.(2001). İlköğretim müfettişliği başkanlıkları rehberlikve teftiş yönergesi.

Maslach, C & Jackson, S.(1981).TheMeasurement of ExperiencedBurnout, *Journal Of OccupationalBehaviour*, (2), s.99-113.

Oğuz, E. (2010). Denetmenlerin denetim sürecinde yaşadıkları sorunlar (Samsun İli Örneği). *II. Uluslar Arası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. 23-25 Haziran 2010. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya

Oğuz, E., K. Yılmaz, M. Taştan. (2007). İlköğretim Denetmenlerinin ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Denetim İnançları. *Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-5

Özmen, F.&Yasan, T.(2007).Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleri İle Karşılaştırılması, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*

Özmen, F. &Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri, Hizmet Yılı Ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-12

Pajak, E. (2010). Thehistoryandfuture of instructionalsupervision in the United States. *2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 23-25 Haziran2010, 1-19. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.,

Rizzo, J. F.(2004). *Teachers' andSupervisors' Perceptions of CurrentandIdealSupervisionand Evaluation Practices*.UnpublishedDoctoralDissertation.Graduate School of theUniversity of Massachusetts , School of Education.

Sullivan, S.,&Glanz, J. (2009). *Supervisionthatimprovesteachingandlearning: Strategiesandtechniques*. CA:Corwin A SageCompany.,

Şahin, S;Çek, F. & Zeytin, N.(2011).Eğitim Müfettişlerinin Mesleki Memnuniyet veMemnuniyetsizlikleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 17, Sayı 2, ss: 221-246.

Töremen, F. & Hozatlı,M.(2006). İlköğretim Okul Yöneticilerinin, İlköğretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim*, 170, 202-217.

Yalçınkaya, M.(1993). Klinik Teftiş Farklı Bir Model mi?,*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26,2: 379-386

Yıldırım, A. (2006). İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 715-728

Yıldırım, M.C. Beycioğlu, K., Uğurlu, C.U. ve Sincar, M. (2011). Eğitim müfettişlerinin görev alanları boyutunda karşılaşılan sorunlar. *III. Uluslar arası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. 22-24 Haziran 2011. Mersin Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *The International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73.

EDEBİ METİNLERİN YABANCI DİL DERSLERİNDE KULLANILMASI

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL
Arş. Gör. F. Şeyma TAŞ

Özet:

Yabancı dil dersinde etkili bir şekilde kullanılan her materyalin olduğu gibi, edebi metinlerin de derse katkısı büyüktür. Edebi metinlerin örneğin bir şiirin, bir makalenin, kısa bir öykünün, masalın veya bir hikâyenin derste öğrencilerin ilgi ve seviyeleri göz önünde bulundurularak kullanıldığı takdirde, öğrencilerde derse karşı büyük ilgi uyandıracak ve dersi etkili hale getirecektir. Dersin zevkli ve etkili bir şekilde geçmesi hem öğretmenleri hem de öğrencileri memnun edeceği gibi, öğrenme duygusu da gelişecek, öğrencilerin kendilerine güvenini artıracak ve onları derse daha istekli hale getirecektir. Bunların yanı sıra, edebi metinlerin hem öğrencilerin dört temel becerilerini geliştirmeleri açısından, hem de diğer bazı bilgi ve becerilerin kazandırılması açısından dil derslerinde önemli bir role sahip oldukları yadsınamayacak bir özelliktir.

***Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil, yazınsal metin, temel beceriler, dil eğitimi.*

UTILISATION OF LITERARY TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE COURSES

Abstract:

The contribution of comparative literature studies in foreign language education is more functional than other occupational areas. The most functional zone of the language has been revealed because of the fact that genres of the selected text will be literary text. Poetic effect, imaginative depth, semantic

layered and other items lead to the birth of the some imaginations and abstract motions in learner's imagination by creating similarities in literary types such as novel analyzed above by me, short stories and poem. This clearly means that the production of thought. This should be the aim of the education.

In foreign language education, the most convenient genres of texts for implementing in classroom are literary texts such as poem, novel and short stories. Studies carried out with the selected texts for implementing should be rich in terms of common and different elements ingrained in the context of original and foreign culture. In terms of learner, activation of unique creativity processes takes place through abstract thinking skills gained by largely literary genres.

Keywords: *comparative literature, reader, language training, literary text.*

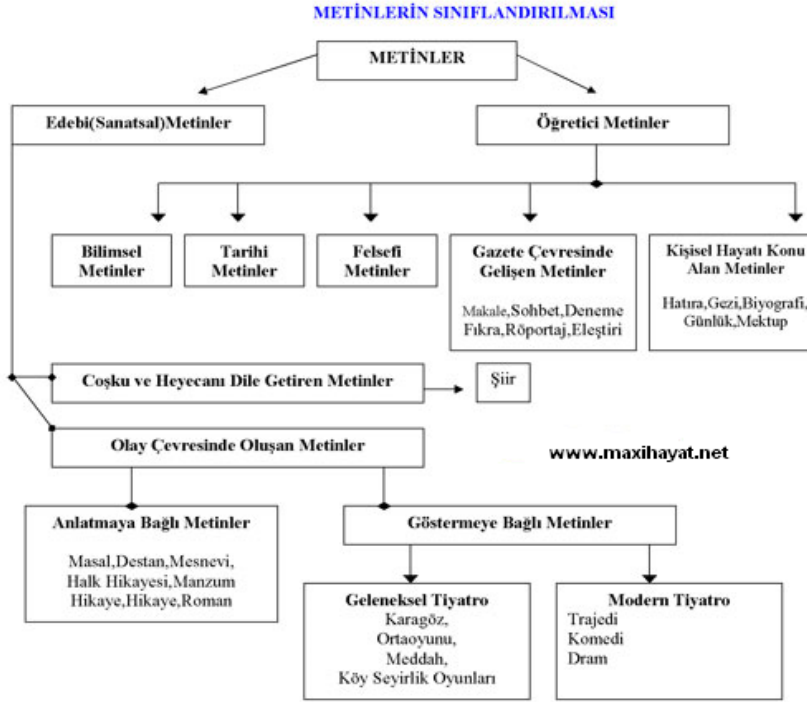
GİRİŞ

Dil derslerinde öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisi derslerinde veya kelime bilgisi derslerinde edebi metinlerin kullanılması öğretmene büyük kolaylık sağlamaktadır. Etkili ve yerinde bir uygulama ile eğitimde ve öğrenimde zorlanılan konular kolaylıkla aşılabılır ve öğrenilebilir duruma gelecektir. Ayrıca, okur bu metinlerle kendi deneyimlerini sınama ve çağdaş kimliğini geliştirme olanağı elde edecektir. Böylece değişen ve gelişen dünyada kendine kolaylıkla bir yer edinecek, ufkunu ve bakış açısını geliştirerek kalifiye bir insan olma yönünde kendinden emin adımlarla ilerleyecektir.

Yazın yaşamdır, yaşamın ta kendisidir ve yaşamın içindedir (Bülbül, 2011). Bu cümle edebiyatın yaşamın içindeki yerini ve önemini kısa ve etkili bir biçimde anlatmaya yetmiştir. Nitekim gerçekten de yaşamın her evresinde edebiyatı, edebi öğeleri ve edebi türleri görmek mümkündür. Yaşamla iç içe olan bu metinler okurun hayatını kolaylaştırmakta ve ona yol göstermektedir. Çünkü metnin kodları yaşamın kodlarında gizlidir. Bütün bu yazılanların ışığında denilebilir ki, edebi metinlerin kolaylıkla ulaşılabilecek yerlerde olması ve öğrencilerin-okurların onlara yönlendirilmesi bireysel olarak okura, genel olarak da ülkeye ve insanına yapılabilecek iyiliklerin ve katkıların başında sıralanabilir.

EDEBİ METİNLERİN ALMANCA DİL DERSİNE KATKILARI VE ÖNEMİ

“Dış dünyayı, insan açısından görüntüleyen yazınsal ürünlere duyulan gereksinim, başka hiçbir dönemde bu kadar çok kendini hissettirmemişti.”(Bülül, 2005) Çalışmamızın ana fikrini oluşturan bu cümle, edebi metinlerin hayatımızdaki yerini ve önemini özetlemiştir. Aşağıda detaylı olarak ele alacağımız gibi, birçok nedenden dolayı edebi metinler hayatımızda büyük bir rol oynamaktadır. Belki de farkında olmadan günlük yaşamımızda elden ele dolaşan birçok yazıyı edebi metin olduğunu bilmeden okumuş ve hatta okuduklarımızı analiz ederek başkalarıyla edebi diyaloglara girmiştir. Çalışmamıza başlamadan önce ana hatlarıyla metinlerin sınıflandırmasını içeren bir tabloyu sizlerle paylaşmak yararlı olacaktır:



Tablo-1

Tablo-1’de de görüldüğü üzere, günlük hayatta yazılı, sözlü ve görsel olarak kullandığımız birçok “metin” (örneğin masal, şiir, hikâye, tiyatro vb.) edebi metinler kategorisine girmektedir. Edebi metinlerin bir başka yönü ise, okurunu farklı yaşam hikâyeleriyle tanıştırmayı ve ona farklı açılardan olaylara nasıl bakabileceğini göstermesidir. Bu konuyu Spinner şu sözlerle açıklamıştır:

Kendilerini tanımaya yönelik çabaları olan genç okurlar, edebi metinlerde birçok yaşam hikâyesiyle karşılaşabilirler. Okur, metinde geçen olaylarla kendi yaşantısını karşılaştırmak suretiyle kendine yeni bir bakış açısı kazandırır. Bu durumda okur ya kendini metinle özdeşleştirir ya da metinden tamamen koparak yabancılaşır. Kim metinle kendini özdeşleştirmeyi başarır, başkalarını anlamayı da başarmış demektir. (Spinner 1989).

Yukardaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, farklı türleri okumak insana farklı bakış açıları kazandırmakla kalmıyor, okura hem kendini hem de başkalarını anlamada ve başkalarıyla empati kurmada okura yardımcı oluyor. Bu yüzden edebi metinlerin rahatlıkla ulaşılabilecek yerlerde olması önemlidir ve toplumun gelişmesi, okurun düş dünyasının gelişmesi ve ülkemizde eğitim seviyesinin yükselmesi açısından gereklidir. Zira bu eserler okurlarının farklı durumlara farklı bakış açıları geliştirmelerinden ve farklı dünyaları keşfetmelerini kolaylaştırmaları açısından büyük önem arz ederler.

Edebi metinlerin yukarıda görüldüğü üzere çok farklı çeşitleri bulunmaktadır. Bu çok çeşitlilik okur açısından ne okuyacağını ve nasıl okuyacağını bilememesi bakımından bir sorun oluşturabilir. Bundan dolayı okuru edebi metinlere yönlendirirken, onların yaşam tarzlarını göz önünde bulundurmaya ve onlara kitap seçiminde yardımcı olmak gereklidir. Bilindiği gibi, bir metin okurun yaşam tarzına ve yaşanmışlıklarına uygun değilse, okurun metinle olan diyalogu ya kısmen devam eder ya da hiç başlamaz. Edebi eserlerden tam olarak faydalanmak için ise kitap ile okur arasında sağlıklı bir diyalogun olması kaçınılmazdır.

Edebi eserlerin yazıldığı döneme ışık tuttıkları da yadsınamaz bir durumdur. Bu metinler yazıldığı dönemin şifrelerini içerdiğinden dolayı okuyucuya yazıldığı dönemin özelliklerini yansıtır. Yani bir nevi okur için dün ile bugün arasında bir köprü görevi görür. Böylece okur dün yazılan bir

metinden dün ile ilgili bilgi alabilirken, yüz yıl önce yazılmış bir metni okurken de o zamanın yaşam tarzını ve dönem özelliklerini okuduğu metinde bulması mümkündür.

Müzik, spor, resim ve mimari gibi edebiyat da bir iletişim biçimidir. Edebiyat yardımıyla geçmiş zaman ile şimdiki zamanı karşılaştırmak ve geçmişten dersler çıkarmak mümkün olduğu gibi, şuan yaşadığımız durumu iyileştirmek ve daha kalifiye bir yaşam sürmek için de yine geçmişten gelen izleri takip etmemiz kaçınılmazdır. Bu durumu atalarımız şu iki sözle çok iyi özetlemişlerdir kanımca: Geçmiş olmayanın geleceği de olmaz ve ibret alınmayan tarih tekrarlanmaya mahkûmdur. Bu sözlerin ışığında denilebilir ki, tarihi ve kültürü her yönüyle ele alan edebi metinler, geleceğe de ışık tutmakta ve önümüzü görmemizde yardımcı olmaktadır.

Dil eğitimi açısından edebi metinleri ele aldığımızda ise, bu metinlerin kullanımının, hem materyal açısından derse bir zenginlik kattığı, hem de derste kalıplaşmış ders kitaplarının dışına çıkılabilmesi açısından önemli bir rol oynadığı gözlemlenebilir. Ayrıca, aşağıda daha detaylı bir şekilde ele alınacak olan dört temel becerinin geliştirilmesi için de edebi metinlerin dil derslerinde “biçilmiş kaftan” görevini gördüğü söylenebilir. Bir başka konu ise, edebi metinlerin iyi birer kültür bilgisi ve ülke bilgisi aktarıcıları olmalarıdır. Kullanılacak metinlerle de paralel bir şekilde derste bu tür metinlerin uygulanması, aktif bir dersin yanı sıra, istenildiği ve hedeflendiği gibi öğrenci merkezli bir dersi mümkün kılar.

Edebi metinleri kullanmadan önce veya kullanırken dikkat edilmesi gereken özellikler neler olmalıdır:

- Derste işlenecek edebi metinler öğrencinin/okurun yaşına ve dil seviyesine uygun değilse, öğrenciler derste sıkılacak ve dersten kopacaklardır. Bunun için daha önceden hazırlanan anketlerle öğrencilerin yaşlarını belirlemeli, kültür seviyelerini kısmen de olsa ölçmeli ve talep doğrultusunda konular özenle seçilmelidir. Böyle bir yol izlenildiği takdirde öğrenci/okur dersi dikkatle takip eder ve derse katılmaya çalışarak yeni fikirler üretmeye başlar. Böylece istenilen hedefe rahatlıkla varılabilir.

- Edebi metinlerin orijinal dilde okunması önemlidir. Fakat bu durum bazen okura zorluklar yaşatabilir ve onu çeviri kitaplar okumaya itebilir. Bu

yüzden derste kullanılacak metinler öğretmen tarafından önceden analiz edilmeli ve olası yanlış anlaşılmalara, metnin tamamen anlaşılmama durumuna veya öğrencinin kafasında boşluklar kalmasına karşı önlem alınmalıdır. Öğretmen bu durumu bertaraf etmek için, öğrencilerine metni sunmadan önce metin, metnin yazarı ve metnin yazıldığı dönem hakkında öğrenciye ön bilgi vermelidir. Böylece birçok olumsuz durum ortadan kaldırılmış olur.

- Okurun ve öğrencilerin kitapla ilgili motivasyonları çok önemlidir ve bunun kesinlikle dikkate alınması gerekir. Eğer öğrenci bir kitabı okumak istemiyorsa ve okuması ona dayatılıyorsa, öğrenci o kitaptan hiçbir verim alamadığı gibi kitap okuma isteğini de kaybedebilir.

- Okullarda öğretmen ve öğrenciler arasında metin türleriyle ilgili anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir. Örneğin, öğretmen yaşanmış ve gerçek metinleri ele almak isterken, öğrenciler ise kurmaca/uydurulmuş ve gerçek dışı konuları ele alan eserleri okumayı seçebilirler. Bu durumda bir orta yol bulunmalı, öğrencilere seçme hakkı tanınmalıdır.

Farklı edebi eserlerin derste kullanımı öğrenciye birçok yazarı ve yazarların yazış tarzını görme imkânı tanır. Böylece okur, aynı türdeki eserlerin ne tür farklılıklar gösterebildiğinin farkına varır ve değişik yazım türlerini görme imkânı bulur. Edebi eserlerde yer alan anlatım tekniklerini ve onların nasıl kullanıldığını somut bir şekilde gören okur, bir yazı yazarken bu teknikleri kullanmaya çalışır ve onları kullanmada daha başarılı olabilir. Bütün bunların yanında, farklı konularda ve farklı tarzlarda birçok edebi metin yazıldığı için bu metinler kız-erkek her öğrenciye ve her okura hitap eder. Öğrenciler ise, okuma sürecinde bu farklı türdeki metinlerin yazarlarıyla kendilerini özdeşleştirerek onların düşüncelerini, yaşadıklarını ve hissettiklerini düşünmeye, yaşamaya ve hissetmeye çalışırlar. Bu da onların empati özelliklerini geliştirmelerinde yardımcı olacağı gibi, onlara farklı olaylar karşısında olaya maruz kalanla kendilerini özdeşleştirme imkanı sağlayarak, yanlış yapma ihtimallerini azaltabilir.

Edebi metinler etkin kullanılabilirdiğinde öğrenciler öğrenmekten ve yeni şeyler üretmekten zevk alabilir, öğrencileri geleneksel ders işleme sisteminden kurtarıp onlara farklı sunuş tarzları gösterilebilir. Bu **da yeni eğitim ve öğretim sisteminde başarılı ve üretken öğrenci** modeline yaklaşılabileceğinin kanıtı olarak sunulabilir. Ayrıca, edebi metinlerin dil dersinde kullanılması dersi

monotonlaşmaktan kurtarır ve derse farklılık katar. Yazın türlerinde **genelde ironiden** yararlanıldığı için, yazılan metin öğrenciyi düşünmeye ve metni anlamak için çaba sarf etmeye yönlendirebilir. Bunun yanı sıra öğrenci araştırmaya ve kitapta aklına yatmayan, anlayamadığı yerleri başkalarına sormaya başlayacaktır. Böylece hem **okurun sosyalleşmesi hem de araştırma becerisinin** gelişmesi sağlanabilecektir.

Edebi metinler okura sadece bireyselleşmesi, sosyalleşmesi ve kültürel açıdan gelişmesi için yarar sağlamaz. Bunların yanında şu 4 kazanımı da geliştirmemizde yardımcı olurlar:

EDEBİ METİNLER YOLUYLA

Konuşma becerisinin geliştirilmesi

Çoğu zaman insanların, örneğin arkadaş çevrelerinde bir “Bestseller” hakkında konuştuklarına, ya da çalışma arkadaşlarıyla bir gazete metni hakkında tartışmalarına veya bir davette küçük gruplar halinde bir kitaptan bahsettiklerine şahit olmuşsunuzdur . Bu iletişim türünü, sosyal çevrede kendine yer edinmeyi başaran kitaplara borçluyuz. Bundan dolayı bu tür kitapların derslerde kullanılması –özellikle dil derslerinde- öğrencilere edebi diyaloglar kurmalarında yardımcı olacaktır. Öğrenciler de metinlerin anlamlarını **aralarında konuşarak ve tartışarak** daha iyi ve etkili öğrenebilirler. Bundan daha etkili bir öğrenme biçimi ise, okurun günlük hayattaki tecrübelerini, duygu ve düşüncelerini de okuduğu edebi metin veya metinlerle özdeşleştirerek karşı tarafa aktarmasıdır. Karşı taraftan da aynı ölçüde cevap gelmesi durumunda sağlıklı bir edebiyat iletişimi ortaya çıkacaktır. Böylece aktüel bir okuma deneyiminin yaşanmasına önayak olunmuş olacaktır.

Edebi eserlerin **karşılaştırılması** yapılarak öğrencilere nasıl eleştiri yapabilecekleri, metinler hakkında düşündüklerini nasıl ifade edebilecekleri öğretilir. Örneğin aynı konuyu ele alan iki eser öğrencilere verilerek onlardan bu eserlerin ne yönden farklı oldukları, nelerin hangi metinde eksik bırakıldığı, nelere daha çok dikkat edildiği vs. üzerinde yorum yapmaları istenebilir. Böyle bir durumda öğrenci serbest olarak düşüncelerini sınıfla paylaşacağından, sunuş yoluyla, yani sadece öğretmenin anlatması yoluyla, yapılan bir dersten daha faydalı ve daha öğretici olacaktır. Burada yine

öğretmenlerimizin yaratıcılığı ve derse, metinlere, ders materyallerine bakış açısı büyük rol oynamaktadır.

Edebi metinler, sesli bir şekilde okunduğu takdirde, okur için -metnin yazıldığı dile bağlı olarak- hem yabancı dildeki hem de okurun ana dilindeki kelimelerin telaffuzunu geliştirmesinde ve yine hem ana dilde hem de yabancı dildeki iletişim becerilerini sağlamlaştırmasında büyük rol oynamaktadır. Konuşma zorluğu çeken veya karmaşık kelimeleri rahatlıkla telaffuz edemeyen kişiler, sesli kitap okuma alışkanlığını edinerek, yaşamlarını büyük ölçüde engelleyen bu durumdan tamamen kurtulmaktadırlar. Bu durum da yine kitap okumanın faydalarını bir yönüyle tekrar göz önüne koymaktadır.

Okuma süreci birçok zihinsel faaliyetler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bunlardan birisi, iletişim kurma isteği ve gereksinimidir. Okur, başkalarıyla okuduğu metni (yani okuduğu metni sevip sevmediğini, metni okurken neleri anlayıp anlamadığını, başkalarının metni nasıl anladığını ve onu nasıl yorumladığını vs. öğrenmek için) paylaşmak ve bu konuda onlarla iletişim kurmak için okumak isteyebilir. Burada önemli olan okurun hangi hedef doğrultusunda okuduğu değil, okuduklarını ve düşündüklerini karşısındakine nasıl aktardığı, okuduğu metin hakkında konuşurken kendi deneyimlerini işin içine katıp katmadığı, ana dilinden edindiği bilgileri yabancı dildeki metinlerde de uygulayıp uygulamadığıdır.

Okuma sürecini etkileyen diğer bir zihinsel faaliyet de öğrencinin öğrenme isteğidir. Öğrenci bir metni (sesli veya sessiz) okurken kelimelerin telaffuzuna ve vurgulamasına dikkat edecektir. Nitekim bilindiği üzere, her dilin kendine özgü bir telaffuz biçimi, kelimelerin ise bir vurgulanma yöntemi vardır. Telaffuz, vurgu ve tonlama doğru olarak yapıldığı zaman, kelimelerin anlamı farklı algılanabilir ve yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebilir. Bunu önlemek için doğru telaffuz ve doğru vurgulama yapmak önemlidir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi

Çeşitli türlerde edebi metinlerin okunması öğrenciye diğer beceriler kadar yazma becerisini geliştirmesinde de etkili olacaktır. Bir öğrenci ne kadar çok ve çeşitli kitap ve edebi metin okursa, herhangi bir olayı ve olguyu yazılı ifade becerisi de o denli kolay ve etkili olacaktır. Nitekim tüm yazarlar yazmadan önce, belli bir okuma **seviyesine** yükselmişlerdir-yükselmeleri gerekmektedir. Bilgi olmadan (hayali bir metin bile olsa) bir eser ortaya koymak

çok güçtür. İyi bir okur, çoğu kişinin anlatımda ve yorumlamada bile zorlandığı resimleri, grafikleri, ağır metinleri vs. yazarak kolayca ifade edebilmektedir.

Yazma becerisini birkaç **yöntemle geliştirmek** mümkündür:

- Kendi hayatımıza ışık tutacak ve deneyimlerimizden oluşacak ve mümkün olduğunca fazla edebi unsuru içerisinde barındıracak küçük bir gazete oluşturabiliriz. Böylece hem edebi yönden kendimizi geliştirmiş oluruz hem de duygu ve düşüncelerimizi kâğıda aktararak yazma becerimizi geliştiririz. Bunun her hafta tekrarlanması hem hayatımıza dönük güzel bir çalışmanın ortaya çıkmasına hem de geçmişle gelecek arasında bir köprü kurabilmemize yardımcı olacaktır.

- Okuduğumuz kitaplar ile ilgili bir günlük tutmamız, özetleme kabiliyetimizi güçlendireceği gibi, analiz ve sentez yapabilmemizi de sağlayarak ufkumuzu geliştirecektir. Bu sayede hem okuduğumuz kitapları günü gününe irdeleyebilir hem de kitaplarla aramızda güçlü bir bağ oluşturabiliriz. Bu yöntem empati yeteneğimizi de güçlendireceğinden sosyal çevremizde de yararını çokça görmemiz mümkün olacaktır.

- Bir fotoğrafı veya bir resmi de yazılı olarak ifade etmek size yazılı ifade becerinizi geliştirmenize oldukça yardımcı olacaktır. Ayrıca yukarıda saydığımız analiz ve sentez yöntemlerinizi geliştirmenizde ve yaratıcılığınızı güçlendirmenizde de size büyük katkı sağlayacaktır. (Abraham, U. Kepser, M., 2005)

Öğrencilere, yabancı dilde yazma becerilerini geliştirmeleri için edebi metinler yardımıyla birçok olanak sağlanabilir. Örneğin, bir **metin başlığı verilerek metnin** ne ile ilgili olduğu hakkında yazılı bir ödev istenebilir. Bu uygulamayı sadece **düz yazılar** için geçerli saymak doğru olmayacaktır. Nitekim yabancı dilde yazılmış bir **şiiri de** aynı şekilde ele almak mümkündür. Böylece öğrencileri yaratıcı düşünmeye ve yazmaya teşvik edebiliriz.

Edebi metin türlerini yukarıda bir tablo aracılığıyla aktarmaya çalışmıştık. Görüldüğü üzere, çok kısa edebi metinler olduğu gibi (örneğin, kısa şiirler) çok uzun edebi metinlere de rastlamak doğaldır (örneğin uzun romanlar). Yabancı dil dersinde kısa metinlerin yorumlanması, analiz edilmesi yoluyla uzatılabileceği gibi, uzun olan metinleri de özetleme yoluyla kısaltabiliriz. Öğrencilere bu olanaklar sağlandığı ve onlara uygun biçimde rehberlik edildiği

takdirde, onların yazma becerilerini büyük ölçüde geliştirmek mümkün olacaktır.

Okuma becerisinin geliştirilmesi

“Son zamanlarda yüksek sesle kitap okumanın (Pennec,1994) ve okurun okumaya yönelik motivasyonunun geliştirilmesinde edebi diyalogların ne kadar önemli olduğu sürekli vurgulanmaktadır.”(Richter, 2003) Pennec ve Richter’in sözlerinden de anlaşılacağı üzere, sesli kitap okuma hem okurun okumaya yönelik motivasyonunu artırmakta hem de okurlar arasında edebi diyalogların gelişmesini sağlamaktadır. **Edebi diyalogu**, iki veya daha çok okurun, edebi bir metin hakkında ya da edebiyat hakkında tartışmaları, karşılıklı fikir alış verişi yapmaları vs. gibi durumlarda ortaya çıkan bir diyalog türü olarak tanımlamak mümkündür.

Okurun okumaya yönelik motivasyonunu geliştirmesi ise, edebi metinlerin özellikleri ile açıklanabilir. Duygu, düşünce ve hayallerin insanda heyecan ve hayranlık uyandıracak şekilde ve estetik bir yapı içinde söylenmesi ve yazılması okurda okumaya yönelik olumlu bir duygu uyandıracaktır. Edebi metinlerin bu özelliği de okura daha verimli ve zevkli bir okuma sürecinin kapısını aralayacaktır. Bilindiği üzere, edebi metinlerde birçok edebi sanattan faydalanılmaktadır. Bunlardan birkaçına değinmek, birazdan ele alacağımız konunun daha net anlaşılmasında bize yardımcı olacaktır.

Edebi metinlerde sıkça kullanılan sanatlardan bazıları şöyledir:

- Teşbih (Benzetme): Bir sözü daha etkili anlatmak için güçsüz olan bir varlığı veya nesneyi güçlü olan bir varlığa veya nesneye benzetmektir. Örneğin: O tilki gibi bir çocuk.

- Kinaye: Bir sözü hem gerçek hem de mecazi anlamında cümle içinde kullanmaya denir. Örneğin: Mum dibine ışık vermez.

- Teşhis (Kişileştirme): İnsan dışındaki canlı veya cansız varlıkları insanlara has özelliklerle tabir etmeye denir. Örneğin: Ağaçlar ilkbahar gelmeden derin uykularından uyanmaya başlamışlardı.

- Mübalağa (Abartı): İfade edilecek durumun etkisini güçlendirmek için onu olduğundan çok veya az olarak nitelendirmeye denir. Örneğin: Ben ki toz kanatlı bir kelebeğim, minicik gövdeme yüklü Kafdağı.

Yukarda da değindiğimiz üzere, edebi metinlerde bu tür söz sanatlarına sıkça rastlanmaktadır. Bundan dolayı, sürekli edebi metinlerle içli dışlı olan okur, bu sanatları içselleştirir ve hangi tür metin okursa okusun, kolaylıkla çözümlemesini yapabilir, yazar tarafından asıl anlatılmak istenen rahatlıkla anlayabilir. Bunun yanı sıra, okurun kendisi de bu sanatları günlük hayatında kullanmak suretiyle anlatılması veya tasviri zor olan durumları ve konuları zorlanmadan karşısındakine aktarabilir. Yine bu sanatlar sayesinde okur, okuma sürecinde aktif bir rol oynar. Nitekim okur, okuduğunu anlamaya ve doğru bir şekilde yorumlamaya çalışarak farkında olmadan zihinsel faaliyetlerini hızlandırır ve çok yönlü düşünmeye çalışır. Uzun süre bu işlemin yapılması halinde, okur **nitelikli bir düşünür** olmanın yanı sıra, hızlı ve doğru düşünme becerisini de kazanmış olacaktır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi

Sesli metinleri veya işitme becerisini geliştirmek için derse konu edinilen metinleri farklı amaçlar doğrultusunda derste kullanmak mümkündür. Örneğin, ses bandından veya herhangi bir işitsel araçtan çıkan sesleri öğrenciye bir metin olmadan sunmak mümkündür. Böylece öğrencinin dikkati ve anlama kabiliyeti ölçülebilir veya aynı materyali öğrencinin yararlanabileceği bir metinle takviye ederek vermek de mümkündür. Bu sayede de öğrenciyi direkt metine yönlendirmiş ve duyma becerisini geliştirmekten çok örneğin, telaffuz becerisini geliştirmesini sağlanmış olunabilir. Bu tür farklı uygulamalar öğrencinin her bakımdan duyma becerisini geliştirecektir. Tabi burada yine öğrencilerin ilgi ve becerileri, yaşları ve seviyeleri vs. dikkate alınmalı ve ona göre işitsel metinler derse konu edinmeli. Ancak bu sayede etkili bir “dinleme dersi” yapılabilmektedir.

Yabancı dil dersinde uygulanan sesli otantik metinler, konuşmaların yanı sıra konuşmanın geçtiği ortamı da (etraftan gelen gürültüler, anonslar, müzik vs.) dinleyiciye/öğrenciye yansıtır. Öğrenci bu yan seslerden faydalanarak işittiği cümleleri ve diyalogları tam olarak anlamasa da

konuşmanın/konuşmaların nerelerde geçtiği hakkında bilgi sahibi olabilir. Örneğin, havaalanında geçen bir konuşma derste ele alındığında, öğrenci tam olarak konuşulanları anlamayabilir. Fakat arka planda geçen anonslardan, belki uçak seslerinden, gürültüden vs. konuşmanın nerede geçtiğini anlayabilir. Burada karşımıza şöyle bir engel çıkabilir: Eğer öğrenci daha önce hiç uçağa binmemiş veya havaalanına gitmemişse, konuşmalardan ziyade etraftaki gürültüler ve yan sesler de ona bir şey ifade etmeyecektir. Burada yine asıl görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrencileri bu tür otantik metinlere farklı materyallerle hazırlamalı ve metni daha anlaşılır kılmak adına öğrenciye metni anlamlandırmasında yardım edilmelidir.

Dinlemeye ve duymaya yönelik ses kayıtları, eğitici bir kaygı içermiyorsa, bunların derste uygulanması doğru olmayacaktır. Bunun için öğretmen, bu materyalleri derste ele almadan önce iyice ölçüp tartmalı ve hedef grubuna uygun olup olmadığını tespit etmelidir. Yine çok fazla diyalekt ve şive içeren sesli metinlerin ele alınması öğrencinin kafasını karıştıracak ve dili öğrenmesinde, anlamasında ona zorluk yaşatacaktır.

Okunanı dinlemek insanın hayal gücünü olabildiğince güçlendirir. Öyle ki, okunan her şeyi **dinleyen kişi kendi hayal dünyasında canlandırmaya çalışır ve her şeyi öyle yerli yerine oturtur ki, okunandan çok daha fazlasını anlar. Bir kitabı okurken olamadığımız kadar, dinlerken o kitabın içinde oluruz.** Oradaki figürlerle kendimizi özdeşleştiririz ve onlar gibi hayal kurmaya, düşünmeye başlarız. Yani beynimizin bütün fonksiyonlarını kullanarak adeta kitabın içine gireriz diyebiliriz. Bunun içindir ki okuduğumuz veya dinlediğimiz bir kitabın filmi yayınlandığında onu çoğu zaman yavan bulur ve büyük ölçüde beğenmeyiz ve hayal kırıklığına uğrarız. **Nitekim her insanın anlama ve alımlama farklılığı olduğu gibi senarist ile okur arasında da doğal olarak bir anlama, düşünme ve hayal kurma farkı olacaktır.**

ÜLKE BİLGİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE KÜLTÜR TANITIMI

İlk bakışta edebi metinlerle ülke bilgisini bağdaştırmak biraz zor ve anlamsız gibi gelebilir. Fakat ilerde ele alacağımız konularda bu iki olgunun birbirleriyle nasıl iç içe olduğunu görmemiz mümkün olacaktır. Ülke bilgisi deyince aklımıza kültür, tarih, coğrafya, politika veya günlük yaşamdan kesitler

(örneğin; otobüs bileti almak, bir restoranda yemek siparişi vermek vs.) gelebilir. Yani çoğumuzun düşündüğü gibi ülke bilgisi sadece ülkenin nüfusu, coğrafi bilgileri gibi olguları barındırmıyor, ayrıca o ülkenin yaşam tarzını, gelenek ve göreneklerini de işin içine katıyor. Kısacası, Hindistan’da bir seminer katılımcısının ifade ettiği gibi **“Yabancı bir ülkede kendini daha az yabancı hissetmek için gerekli olan her şey”** (Bischof, Kessling, Krechel, 2003) ülke bilgisine dâhil oluyor.

Bu tür ülke bilgilerini de sadece **kullanmalık metinlerde değil, edebi metinlerde** de görmek mümkündür. Nitekim bilindiği üzere her yazar, yapıtıyla yaşadığı döneme ışık tutmaktadır. Yani yazarın yaşadığı dönemin özellikleri yapıtlarına yansır ve her halükarda küçük de olsa, ülkesi ile ilgili okura bilgiler sunar. Okur da bu metinlerde kendine yakın gördüğü olayları ve yaşantıları özümser ve içselleştirmeye başlar. Böylelikle okur yapıttaki figürlerin yaşantılarıyla kendi yaşantısını özdeşleştirmeye başlayarak okuduğu metni bir nevi kendi dünyasında yaşamaya başlar. Böylece farklı durumlarla baş edebilme **ve empati kurma** yeteneğini de geliştirmeye başlar.

Yazar, eserlerinde genel ölçüleri ele aldığı gibi, yapıttaki figürler aracılığıyla insanların iç yaşantılarını yani duygu ve düşüncelerini de bir anlamda ele almaktadır. Buna örnek olarak savaş dönemlerinde ele alınan yapıtları gösterebiliriz. Bu eserlerde yazarlar, insanların savaştan nasıl etkilendiklerini ve yokluklar içinde nasıl yaşam mücadelesi verdiklerini savaşı yaşayanların gözüyle okuyucuya aktarmışlardır. Edebi metinlerin bir başka özelliği ise, her konuda açık açık söylenemeyecek veya söylenemeyecek şeylerin mecazi/değişmeceli yollarla eleştirilebilmesidir. Bu yönüyle edebi metinler okura diğer metinlerden daha samimi ve daha içten gelirler. Yaşanmışlıkları ele alması sebebiyle onları benimsemek ve içselleştirmek diğer eserler göre daha kolay olmaktadır.

Edebi metinler, yazılış tarzı ve kendine has özellikleriyle her okuyucu tarafından farklı algılanabilir. Bunun sebebi her okuyucunun aynı metni farklı bilgi düzeyleri ve farklı yaşam deneyimleriyle okumalarıdır. Yani okur, bir yönüyle kişisel bilgilerini okuma sürecine dâhil ederken diğer yandan kendi kültüründen edindiği bilgilerle metni anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır. Önemli olan ise sizin okurken nelere dikkat ettiğiniz ve edebi metinlerde ele alınan ülke bilgisini veya o ülkenin kültürünü nasıl algıladığınızdır. Yani, edebi

bir metni okurken ne düşündüğünüz ve hangi kanaate vardığınız çok önemlidir. Fakat öğrenmenin ve anlamının etkili olabilmesi için sizin ne düşündüğünüzle metinde asıl anlatılmak istenen şey birbiriyle örtüşmelidir. Aksi takdirde birçok yanlış anlaşılmalara ve ön yargıların oluşmasına sebebiyet verilebilir.

Ülke bilgisi hedef dilin kültürünü yani orada yaşayan insanların dünya görüşünü, onların nasıl yaşadıklarını ve hangi durumlarda nasıl tepkiler verdiklerini, nelerin onlar için önemli, kutsal, daha az önemli veya itibarsız olduğunu gösteren bilgilerdir. Edebi metinler, bu tür bilgilerin çokça yer aldığı ve okuyucuya aktarıldığı bir yazın türüdür. Fakat bu aktarım direk olarak gerçekleştirilmez. Çeşitli edebi unsurlar ve sanatlar kullanılarak okuyucuya farklı bir perspektiften bakmayı, olayları farklı ve daha derin olarak algılamalarını sağlar. Bu zor okuma becerisini anlaşılır hale getirmek ve basitleştirmek ise edebiyat derslerinin ve öğretmenlerinin bir görevi olarak belirtilir. Tabii bu arada her bir okurun aynı metinden farklı şeyler çıkarması doğaldır. Önemli olan metnin okunduğu ortamda bütün bu bakış açılarını değerlendirmek ve doğru bir şekilde yorumlamaktır. Edebi metinler, yanlış anlaşılmalara çokça sebebiyet verebilirler. Bunun için, bu metinler ele alınmadan önce öğretmenlerin öğrencilerin var olan bilgilerini aktif hale getirmeleri ve gerekli ön bilgileri onlara aktarmaları önemlidir.

Yabancı dil dersinde edebi metinler yardımıyla ülke bilgisini ele alarak şu iki olguyu geliştirmek mümkündür:

1.) Öğrenciler edebi metinlerle farklı dünyaların kapılarını aralayabilir ve onları tanımaya çalışabilirler. Böylece daha geniş bir bakış açısıyla olaylara yaklaşabilir ve değerlendirmeler yapabilirler.

2.) Edebi metinler yardımıyla öğrenciler birçok ülkeyi her açıdan karşılaştırabilir ve kendi ülkelerini daha iyi anlamaya çalışabilirler. Böylece kendi kültürlerini de araştırma gereksinimi duyarak yabancılaşmanın önüne bir nevi geçebilirler.

Bilindiği üzere, aynı metnin anlamı kişiden kişiye farklılık arz eder. Çünkü yukarda da ifade edildiği gibi, her okur metni okurken kendi yaşamışlıklarını, bilgi, duygu ve düşüncelerini okuma sürecine dâhil eder. Bu olgular herkeste farklı düzeyde olduğu için de herkes okuduğundan farklı şeyler çıkarabilir. Bırakın farklı kişilerin farklı şeyleri anlayıp yorumlamasını, aynı kişi

bir metni 10 sene önce okuduğunda farklı şekilde yorumlamasına karşın 10 sene sonra çok farklı sonuçlar çıkarabilmektedir. Bu da yine yaşanmışlıklarla ve bilgi düzeyiyle ilgilidir. Bu tür farklılıklar bilhassa sınıf ortamlarında çokça görülebilir. Aynı metni okuyan yerli ve yabancı öğrencilerin, o metnin ilgileri farklı olacaktır. Bunun nedeni yaşadıkları ortamın ve yetiştikleri kültürün farklı olmasıdır.

Edebi metinlerin bir özelliği de anlatmak istediğini direk olarak açıkça anlatmamasıdır. Edebi unsurlardan ve motiflerden yararlanarak yazılan metinler, okuru düşünmeye sevk eder ve metinle ilgili okuru beklentiye sokar. Okur, beklentisinin karşılığını almak için tüm parçaların yerine oturmasını beklemelidir. Bir yandan da okur, metindeki boşlukları yine kendi deneyimleri ve yaşanmışlıklarıyla doldurmaya ve metni bu yönde yorumlamaya çalışır. Zira elinde başka bir malzemesi yoktur. Ne zaman ki okur farklı deneyimler edinir veya farklı düşüncelere kendini açar, o zaman çeşitli düşünmeye başlar ve olaylara bakış açısı farklılık arz eder.

Edebi metinlerin dil derslerinde ele alınması, metinlerin anlam zenginliği açısından öğrenciye birçok olanak sağlar. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz: edebi metinler öğrenciyi motive eder, öğrencinin derse karşı ilgisini artırır, öğrenciyi düşünmeye ve üretmeye sevk eder, öğrenciye sadece bilişsel açıdan değil, duygusal açıdan da hitap eder, öğrencinin merak duygusunu tetikler, başka ülkelerin gelenek ve görenekleriyle ilgili bilgiler sunarak başkalarını anlamayı kolaylaştırır vs.

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Okuma süreci okur için aktif bir süreçtir. Yani, okur, yazılanları okuduğu süre zarfında ve hatta okumayı bitirdikten sonra bile metinle diyalog halindedir. Ona kendi deneyimlerini katar, ondan yeni ve güncel bilgiler almak suretiyle adeta metinle iletişime geçer. Fakat okur bu süreçte okuduklarını sadece anlam bakımından değil, yazım şekilleri bakımından da analiz etmeye çalışır. Metnin nasıl yazıldığını, hangi kelimelerin cümlede neresinde olduğunu, edat ve bağlaçların nasıl kullanıldığını vs. anlamaya ve kendi içinde anlamlandırmaya çalışır. Yani okur bir nevi metnin içinde yer alan dil bilgisi kurallarını metnin anlamıyla bağdaştırarak hem yapı hem de içerik açısından metni anlama gayretine girer.

Dil bilgisi kuralları her dilde farklılık arz eder. Fakat bir okur veya öğrenci, yabancı bir dildeki cümle yapısını (yani ismin, fiilin, edatın, bağlacın vs. gibi cümle öğelerinin sıralamasını) bildiği takdirde, herhangi bir cümleyi tam olarak anlamasa bile en azından cümlenin yapısından, yazarın ne anlatmak istediğini anlayabilir. W. Boettcher ve H. Sitta'nın da dediği gibi "metinleri okumanın, analiz etmenin ve onları anlamının yolu, o dilin dil bilgisi kurallarını bilmeye dayalıdır." (Boettcher, Sitta, 1978) Kısacası, yabancı bir dilin dil bilgisi kurallarını bilmek en az o dildeki kelime bilgisi kadar önemlidir.

Yabancı bir dilde, sözlü olarak olsun, yazılı olarak olsun, bir fikir beyan etmek veya herhangi bir konu hakkında bir şeyler söylemek için o dilin dilbilgisi kurallarına hakim olmak şarttır. Çünkü yukarıda da değindiğimiz üzere, bir metnin anlamı kadar onun yapısı da çok önemlidir. Eğer bir okura veya bir okur kitlesinde ulaşmak isteniliyorsa, metnin önce şeklinden yola çıkılmalı, daha sonra içeriğine ağırlık verilmelidir. Bu yüzden devrik cümlelere ve dilbilgisi kurallarına uymayan cümlelere yer verilmemeye çalışılmalıdır.

Klasik ders işleme yöntemine ait olan kitaptaki dil bilgisi kurallarını ezberleme ve onları yerinde ve doğru kullanabilme olgusu gelişen dil dersi yönteminde ne öğretmenler ne de öğrenciler tarafından artık tasvip edilmemektedir. Bunların yerini artık öğrencilerin kuralları bulabilmesini sağlayan verimli öğretmenler ve yaratıcı öğrenciler almıştır. Bundan dolayı kullanmalık metinlerin yanı sıra öğretmenler edebi metinlere de dil bilgisi derslerinde artık çokça yer vermektedirler. Bu metinler sayesinde öğretmen yukarıda ifade edilen birçok kazanımın yanı sıra, gizlice dil bilgisi kurallarını öğrencilere öğretmekte ve onları sıkıcı dil bilgisi kurallarıyla yormamaktadır. Edebi metinleri sadece okumak ve anlamlarını analiz etmek suretiyle, bu hedef dilden ana dile çeviri yöntemiyle de olabilir, öğrenciye zamanları, cümle öğelerini, cümle yazım biçimini vs. gibi birçok dilbilgisi konusunu öğretmek mümkün olmaktadır. Düz yazıların yanı sıra, bir başka edebi tür olan şiirlerden de faydalanarak öğrenciye yukarıda değindiğimiz edebi sanatları da öğretmek mümkün olacaktır.

Yabancı dil derslerinde öğrencilere dilbilgisi kurallarını cümlelerin yapılarını inceleyerek ve anlam bakımından onları çözümlyerek kendi kendilerine bulma imkanı verildiğinde, klasik dil bilgisi öğretiminden daha etkili bir yol izlenmiş olunur. Nitekim çocuk yaparak, yaşayarak ve deneme-yanılma

yoluyla öğrendiği kuralları kısa süreli belleğine değil, uzun süreli belleğine yerleştirecektir. Böylece ezber yoluyla öğretilen ve kısa süreli hatırlanabilen, sürekli tekrar etmek zorunda kalınan kurallar silsilesine bağlanılmamış olunacaktır.

Edebi metinler sayesinde dili salt bir şekilde öğretmenin yanı sıra, öğrenciye hedef dilin dilbilgisi kurallarını da gizli bir şekilde öğretmek mümkündür. Şöyle ki, öğrencilere örneğin doğum günü ile ilgili bir metni okuturken ona gizli bir şekilde orada geçen “Dativ” kurallarını da öğretmiş oluyoruz. Nitekim söz konusu metinde ister istemez “gratulieren” gibi “Dativ” ile kullanılması gereken kelimeler geçecektir. Bu kelimeler öğrencinin zihninde bir yer oluşturacak ve öğrenci bilmeden de olsa bu dilbilgisi kuralını metin içinde öğrenmiş olacaktır. Bu da sıkıcı dilbilgisi kurallarını ezberlemekten daha etkili ve eğlenceli bir yoldur.

KELİME DAĞARCIĞININ GELİŞTİRİLMESİ

Yabancı bir dili öğrenirken en çok zorlanılan ve en çok zaman harcanılan nokta, şüphesiz kelime ezberleme noktasıdır. Bu konuda öğrenciler kadar öğretmenler de zorlanmakta ve kelime öğretmenin en etkili yolunu bulmaya çalışmaktadırlar. Bundan dolayıdır ki, yabancı bir dili öğrenmek için yola çıkmış bir kişiye öğretmenler tarafından verilen ve şiddetle tavsiye edilen kelime kartları, sayfalarca yazılmış yabancı kelimeler ve ana dildeki karşılıkları, onların okunuş şekli vs. hiç de yabancı değildir.

Bu zorlukları aşmanın kolay yollarından biri, öncelikle ana dildeki kelimelerle öğrenilecek olan yabancı dildeki kelimelerin birbirlerine çok benzeyenlerinden başlamak ve onları karşılaştırmalı bir biçimde öğretmek ve öğrenmektir. Buna örnek olarak ana dili Almanca olan bir kişinin İngilizce öğrenmesini gösterebiliriz. Böyle bir durumda önce birbirine benzeyen ve öğrenilmesi kolay olan kelimelerden başlamak gerekmektedir (Buch = Book, Finger = Finger, Fuss = Foot gibi).

Edebi metinleri derste ele aldığımızda da bu kurallara öncelik vermemiz, öğrencilerin gözünü korkutmamak ve onlara dil öğrenmenin aslında kolay bir uğraş olduğunu bildirmek açısından önemlidir. Şöyle ki, derste kullanacağımız metni öğrencilere verip, onlardan bildikleri kelimelerin altını çizmelerini isteyebilir ve anladıklarını yazmalarını isteyebiliriz. Kısacası metni analiz

etmelerini ve özetlemeleri istenmelidir. Böylece öğrenci hem kendi başına bir şeyler öğrenmeye başlayacak hem de buna kafa yoracaktır. Aktif öğrenmenin temel hedefi de budur.

Öğrenci edebi eserler yardımıyla kelime dağarcığını geliştirebilir ve bu kelimeleri rahatlıkla cümle düzeyinde, hangi bağlamda kullanabileceğini bilir. Nitekim okur, metinleri bir bütün olarak algılar ve cümlede bulunan bütün dilbilgisi kurallarını, kelimeleri, kelimelerin kullanıldığı yerleri, kelimenin cümledeki değişik yerlerinde ne anlama geldiğini vs. bir bütün olarak görür. Böylece hem kelime dağarcığını geniş bir yelpaze halinde geliştirebilir, hem de hangi kelimelerin cümledeki neresinde ve etkisini artırarak nasıl kullanabileceğini öğrenir.

SONUÇ

Yabancı dil derslerinde farklı türdeki materyallerin çokça ele alınması ve derse uyarlanması, öğrencileri dili öğrenmeye karşı motive edicidir. Dil eğitimi bu bakış açısıyla ele aldığımızda, farklı materyallerin aynı anda derse uyarlanmasını sağlayacak en uygun materyallerden birinin edebi metinler olduğunu söylememiz yanlış olmayacaktır. Özellikle son yıllarda önemle üzerinde durulan öğrenci merkezli eğitim, yaparak yaşayarak öğretim ve öğrencinin dört temel becerisini aktif hale getirerek onları geliştirmek dil öğretimi açısından büyük öneme sahiptir. Yukarıda detaylı bir şekilde ele aldığımız birçok sebepten dolayı edebi metinler bu görevi hakkıyla yerine getirebilecek niteliklere sahiptir. Edebi metinler, başka metinlerde veya derse konu edinilen başka materyallerde olmayan birçok niteliğe ve özelliğe sahiptir. Bu özelliklerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Özellikle dil öğretimi konusunda eğitimcilerin edebi metinlerden faydalanmaları hem öğretici hem de öğrenen açısından herkese büyük kolaylık sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Abraham, U.,Kepser, M.(2005). *Literaturdidaktik Deutsch*. (Baskı sayısı) Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bernstein, W.Z. (1990). *Leseverständnis als Unterrichtsziel*.(Baskı sayısı) Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Bischof, M., Kessling, V., Krechel, R. (2003): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. (Baskı sayısı) Berlin: Langenscheidt.
- Buhlmann, R., Frearns, A. (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. (Baskı sayısı) Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bülbül, M. (2005). *İmgesel İletişim*. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Bülbül, M. (2008). *Seçme kısa öyküler ve karşılaştırmalı öykü çözümlenmeleri*. Konya : Çizgi Yayınevi.
- Bülbül, M. (2011). *Yazın eğitimi ile dil eğitimi*. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Bülbül, M. (2007). *Yazınsal metinlerde anlam oluşturuıcı bileşenler*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt (34), s. 94-101.
- Ehlers, S. (1992). *Literarische Texte lesen lernen*.(Baskı sayısı) München: Klett Edition Deutsch,.
- Helmling, B., Wackwitz, G. (1986): *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*. (Baskı sayısı) München: Goethe-Institut.
- Huneke, H.W., Steinig, W. (1997): *Deutsch als Fremdsprache*. (Baskı sayısı) Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Huneke, H.W., Steinig, W. (2001): *Sprachdidaktik Deutsch*. (Baskı sayısı) Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kast, B. (1988). *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. (Baskı sayısı)Berlin: Langenscheidt.
- Polat, T. (2006). *Okur odaklı yaklaşımla yazın eğitimi*. Milli Eğitim Dergisi. Cilt (169), s. 18-23.
- Türkyılmaz, M., Can R., Karadeniz A. (2010). *Alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın eski edebiyat eğitimine uygulanması*. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt (29), s. 153-172

SPOR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Atalay GACAR*

M. Fatih KARAHÜSEYİNOĞLU*

Eyyüp NACAR¹

Özet

Bu çalışmada spor lisesi öğrencilerinin sürekli kaygı durumlarının; yaş, cinsiyet, ailenin yaşadığı yer, ebeveyn durumu (eğitimi, meslekleri,) eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kilosu, spor branşı, spor lisans türü, spor yapma yıllarına göre incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Araştırma kapsamına 2008–2009 eğitim öğretim yılında Elazığ Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde öğrenim gören 192 Spor Bölümü öğrencisinden 151 gönüllü öğrenci alınmıştır. Veri toplama aracı olarak adaylara ait kişisel bilgi formu ve Spielberger'in "Sürekli Kaygı Envanteri" kullanılmıştır, Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 17.0 programından yararlanılmış ve frekans dağılımı, aritmetik ortalama, yüzdeler, t testi ve One -Way Anova anlamlı farklılık çıkan sonuçlarda ise farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey test sonuçlarından faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda, spor lisesi öğrencileri gibi mesleki anlamda gelecek için kritik önem taşıyan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi yüksek görülmektedir. Bunların yanında öğrencilerin cinsiyet, boy, spor branşı, ailesinin gelir düzeyi ve babalarının meslekleri gibi durumlarda sürekli kaygı düzeylerinin artışına etmendir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Spor Lisesi, Kaygı, Sürekli Kaygı, Öğrenci.

¹ Fırat Üniversitesi

SPORTS HIGH SCHOOL STUDENTS CONSTANT ANXIETY LEVELS BY ANGLE INVESTIGATION OF SOME VARIABLES

Summary

The purpose of this study sports high school students of the state of constant anxiety age, gender, the family lived, where the parental status (education, professions,) education level, number of siblings, weight, sports industry, sports license type, to play sports year according to the study was planned.

The survey in the academic year 2008-2009 Arts and Sports Elaziğ studying at the High School Sports Department 192 students were taken from 151 volunteer students Personal information belonging to the applicant as a means of data collection forms and Spielberg "Trait Anxiety Inventory" was used. Data evaluation was realized using SPSS 17.0 and frequency distribution, arithmetic mean, percentages, t test and One-Way Anova significant differences in the results is the ability to different groups in which to determine benefit from the Tukey test results.

As a result of research, sports, high school students, such as critical for the future in the professional sense of the students who consistently high level of concern is be seen, In addition to these students' sex, height, sports industry, the family's income level and profession of their father in such cases is to continuously increase their anxiety levels.

Key Words: *Sports, Sports School, Anxiety, Trait Anxiety, Student.*

GİRİŞ

Spor, tüm dünyada insanlar üzerinde gerek aktif katılımcı olarak, gerekse pasif katılımcı olarak etki alanını arttırmakla beraber, her geçen gün gelişmekte ve büyümektedir. Bu yoğunlaşan ilgi ile birlikte ülkeler arasında önemli bir rekabet ortamı oluşmuş ve ülkeler sporun olumlu etkilerini kullanabilmek için tüm olanaklarını seferber etmeye başlamışlardır. İlerleyen bilim ve teknolojinin yardımı ile sporda rekorlar yenilenmiş, spor sahalarında yarışan takım ve sporcuların temsil ettikleri ülkenin ekonomisi, teknolojisi, eğitimi ve gelişmişlik düzeyleri birbirleri ile yarışır hale gelmiştir. Spor, bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli bir unsur haline almıştır (Gümüş; 2002). Günümüzde sporun bu şekilde işlerlik kazanması sporcuya psikolojik olarak bazı yükler getirmiş ve sporcularında psiko-sosyal varlık olarak bilimsel açıdan ele alınması bir gereklilik

halini almıştır.

Öz değerlerin tehdit edildiğinin sanılması ve içinde bulunulan durumların stresli olarak yorumlanması sonucu duyulan kaygıya (Spielberger; 1966) “Sürekli Kaygı” adını vermiştir. Kişilik özelliklerini belirlemede etkili olan “Sürekli Kaygı” içinde bulunulan ortamın fiziksel koşulları ile doğrudan bağlantılı değildir (Öner; 1983).

Sürekli kaygı sonucunda mutsuzluk, hoşnutsuzluk, karamsarlık, kolay incinebilirlik görülür. Bu kişiler durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun olarak yaşarlar. Sürekli kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısının yatınlığına bağlı olarak değişiklik gösterir. İnsanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklılığı tehlikeli ve tehdit eden durumun algılanması ve yorumlanmasındaki farklılıktan kaynaklanır (Köknel; 1997).

Spor bilimcileri sportif performansı yükseltmek için yoğun bir uğraş içindedir. Yeni antrenman prensipleri araştırmakta, sporcuyu yüksek performansa ulaştırma arayışları devam etmektedir. Tüm bu arayış ve araştırmalar spor performansında sadece fiziksel kapasitenin mükemmelliğinin yeterli olmadığını, psikolojik kapasitenin hiç de küçümsenmeyecek bir faktör olduğunu göstermiş tir (Akarçeşme; 2004).

Performans sadece bir fiziksel nitelik değil aynı zamanda bir psikolojik süreçtir. Sporcu bir müsabakayı kaybettiği zaman ekonomik olarak edineceği yer ve ün olarak da kayıplara uğrayacağını bilmektedir. Bunun sonucu olarak her yapılan müsabakada sahaya çıkarken kaygı yaşayarak performansını sergilemek durumunda kalmaktadır (Akarçeşme; 2004).

Kaygı, sporcuların davranışlarında doğru karar alma yeteneklerini olumsuz olarak etkileyebilir. Kaygı seviyesi yükseldikçe sporcu doğru karar almadan ve yeteneklerini sergileyebilmekten uzaklaşır. Aşırı baskı altında bulunan sporcular bazı yanlış hareketler yapabilmektedir. Aşırı kaygı, sporcuların çok iyi bildikleri ve defalarca antrenmanlarda gerçekleştirdikleri bazı hareketleri unutturabildiği gibi, duygularında karışıklığa yol açıp olumsuz bazı hareketler yapmasını da sağlayabilir (Gümüş; 2002).

Birçok üst düzeydeki sporcu becerilerini sadece fiziksel ve fizyolojik kapasitelerine değil, psikolojik özelliklerine de borçludur. Bu sporcunun kendini karşılaşmaya psikolojik olarak hazırlamada, motive olmada, kaygılarını yönetmede, konsantre olmada, amaçlar belirlemede mükemmel yeteneklere

sahiptirler (Koç; 2004). Müsabakadan önce veya müsabaka sırasında sporcuların son derece yoğun olarak yaşadıkları kaygı ve stres düşünüldüğünde, kontrol altına alınamayan kaygı durumları, sporcuların performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve başarısızlığa neden olmaktadır. Bu nedenle, sporcuların kaygı düzeylerinin ve kaygı nedenlerinin bilinmesi bununla başa çıkacak olan sporcu ve antrenörler açısından oldukça önemli olduğu aşikârdır.

Bu araştırmanın amacı, bireysel sporla uğraşan sporcularla takım sporu ile uğraşan sporcuların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini karşılaştırmak ve bazı değişkenlerin sporcuların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine olan etkisini araştırmaktır.

METERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı spor lisesi öğrencilerinin sürekli kaygı durumlarının araştırılmasıdır. Çalışma “öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılaşmaktadır” hipotezinden hareket edilerek şekillendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Elazığ Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde öğrenim gören 1.2.3.4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise, Elazığ spor lisesinde öğrenim gören 110 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilere ait bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amacı ile Spielberg’in “Sürekli Kaygı Envanteri” kullanılmıştır. Spielberg ve arkadaşları tarafından bireylerin sürekli kaygı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen (Öner ve Le Compte 1977) tarafından Türkçeye uyarlanan, 20 sorudan oluşan veri anketi hentbolculara yüz yüze uygulanmıştır. Veri anketi 37 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların, ilk 17 sorusu kişisel bilgileri içermekte, diğer 20 soru ise sporcuların sürekli kaygı düzeyini ölçmeye yarayan testten oluşmaktadır (Spielberge ve Charles 1989, Öner ve Le Compte, 1983).

Sürekli kaygı puanları hesaplanırken; daha önceki yapılan çalışmalara bakılarak, her soru farklı kriterler taşıdığından puanlama sistemi; 1, 6, 7, 10, 13, 16 ve 19 maddelerin puanlanması yapılırken, verdikleri cevap seçeneklerine göre -1, -2, -3, -4 ile değerlendirilmiş, diğer sorular ise 1, 2, 3, 4, olarak işleme alındıktan sonra 35 taban puanı ilave edilerek sürekli kaygı puanı oluşturulmuştur. Oluşturulan kaygı puan ortalamalarına göre; “20–35 arası puan

Spor Lisesi Öğrencilerinin Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

düşük kaygı düzeyine”, “36–42 orta kaygı düzeyine”, 42–80 yüksek kaygı düzeyine” sahip oldukları belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Analizlerin yapılmasında SPSS 17:0 paket istatistik programı kullanılmıştır. SPSS yardımıyla frekans dağılımı, aritmetik ortalama, yüzdelere, t testi ve One -Way Anova anlamlı farklılık çıkan sonuçlarda ise farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé LCD test sonuçlarından faydalanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Öğrencilerin Kişisel Bilgileri; Bağımsız Değişkenler Tablosu.

	N	%		N	%
Cinsiyet			Spor Dalı		
Bay	100	66,2	Futbol	55	36,4
Bayan	51	33,8	Atletizm	30	19,9
Toplam	152	100	Voleybol	27	17,9
Yaş			Hentbol	12	7,9
14 Yaş	5	3,3	Basketbol	8	5,3
15 Yaş	36	23,8	Badminton	5	3,3
16 Yaş	47	31,1	Diğer	12	7,9
17 Yaş	31	20,5	Cevapsız	2	1,2
18 Yaş	27	17,9	Toplam	151	100
19 Yaş	5	3,3			
Toplam	152	100	Okul Lisansı	6	4,0
Eğitim Düzeyi			Kulüp Lisansı	44	29,1
9. Sınıf	44	29,1	Okul/Kulüp Lisansı	84	55,6
10. Sınıf	42	27,8	Lisansı Yok	12	7,9
11. Sınıf	29	19,2	Cevapsız	5	3,3
12. Sınıf	36	23,8	Toplam	151	100
Toplam	152	100			
Kardeş Sayısı			1 Yıldan Az	14	9,3
1–2 Kardeş	43	28,5	1–3 Yıl Arası	21	13,9
3–4 Kardeş	54	35,8	4–5 Yıl Arası	42	27,8
5–6 Kardeş	28	18,5	5 Yıldan Fazla	71	47,0

7 Kardeş ve Üstü	23	15,2	Cevapsız	3	2,0
Kardeş Yok	3	2,0	Toplam	151	100
Toplam	152	100			
Kilo Dağılımı			Köy	13	8,6
40-50 Kilo Arası	25	16,6	İlçe	14	9,3
51-60 Kilo Arası	64	42,4	Şehir	121	80,1
61-70 Kilo Arası	47	31,1	Büyükşehir	3	2,0
71-80 Kilo Arası	8	5,3	Toplam	151	100
Cevapsız	7	4,6			
Toplam	151	100			

Tablo 2: Öğrencilerin ailelerine ait bilgileri; Aileye Ait Dağılımlar değerlendirmesi.

	Anne		Baba	
	N	%	N	%
Anne Baba Durumu				
Sağ	149	98,7	139	92,1
Ölü	1	0,7	7	4,6
Ayrı	1	0,7	1	0,7
Toplam	151	100	151	100
Eğitim Durumu				
Okumamış	59	39,1	12	7,9
İlkokul	65	43,0	57	37,7
Ortaokul	12	7,9	27	17,9
Lise	9	6,0	46	30,5
Yüksek Okul	6	4,0	7	4,6
Cevapsız			2	1,3
Toplam	151	100	151	100
Meslek Dağılımı				

Spor Lisesi Öğrencilerinin Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ev Kadını	140	92,7		
İşsiz			29	19,2
Esnaf/Tüccar			18	11,9
İşçi	2	1,3	30	19,9
Serbest			10	6,6
Memur	4	2,6	33	21,9
Emekli	1	0,7	10	6,6
Diğer	4	2,6	18	11,9
Cevapsız			3	2,0
Toplam	151	100	151	100

Öğrencilerin Kaygı Puan Ortalamaları İle Bazı Değişkenler Tabloları;

Tablo 3: Cinsiyet Eksenli Kaygı Düzeyleri Değerlendirmesi.

Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd	t	p
Erkek	100	44,61	149	-2,73	0,007
Kadın	51	47,94			

p<0.05*

Yapılan istatistiksel analiz sonucu cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Erkek öğrencilerin kaygılarının kızlara oranla daha düşük olduğu gözlenmektedir (t:149)=-2,738, p=0.007)

Tablo 4: Spor Branşı Eksenli Kaygı Düzeyleri Değerlendirmesi.

Spor Branşı	N	\bar{X}	Ss	F	p
Futbol	55	45,50	7,57	2.51*	.024
Atletizm	30	47,00	6,11		
Voleybol	27	44,55*	7,36		
Hentbol	12	51,83***	7,32		
Basketbol	8	43,75	4,89		
Badminton	5	47,40	4,97		
Diğer	12	42,16**	6,20		

p<0.05*

Yapılan istatistiksel analiz sonucu spor branşı değişkenine göre öğrencilerin kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sırasıyla hentbol ve voleybol branşlarındaki öğrenciler, diğer spor branşlarındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek kaygıya sahip oldukları gözlenmektedir (F:2.518, p=:0.024).

Tablo 5: Aile Gelir Durumu Eksenli Kaygı Düzeyleri Değerlendirmesi.

Gelir Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
500 YTL Altı	60	48,20*	7,98	5,00*	.00
501-1000 YTL Arası	43	43,97*	4,78		
1001-1500 YTL Arası	32	43,81*	7,99		
1501 YTL Fazla	11	42,63	8,00		

p<0.05*

Yapılan istatistiksel analiz sonucu aile gelir düzeyleri değişkenine göre öğrencilerin kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sırasıyla aile gelirleri 500 TL ve altı, 501-1000 TL,1001-1500 TL gelire sahip öğrenciler, 1501 ve fazlası gelire sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek kaygıya sahip oldukları gözlenmektedir (F:5,001 p:0,003).

Tablo 6: Baba Mesleği Eksenli Kaygı Düzeyleri Değerlendirme.

Baba Mesleği	N	\bar{X}	Ss	F	p
İşsiz	29	49,20*	6,002	2.463*	.027
Esnaf/Tüccar	18	43,94	9,65		
İşçi	30	46,43	5,78		
Serbest	10	42,20	5,24		
Memur	33	43,42*	7,07		
Emekli	10	45,60	5,71		
Diğer	18	46,72	8,94		

p<0.05*

Spor Lisesi Öğrencilerinin Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yapılan istatistiksel analiz sonucu baba mesleği kaygı düzeyleri değişkenine göre öğrencilerin kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Baba mesleği işsiz olan öğrenciler, baba mesleği memur olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek kaygıya sahip oldukları gözlenmektedir (F:2,463 p:0,027).

Katılımcıların; Yaşları, Kilonları okudukları Sınıfları, Kardeş sayıları, Lisans durumları, Spor yapma yılı/geçmişi, Yerleşim yeri, Anne eğitim, Baba eğitim Anne meslek, Baba meslek, Bir sorunla karşılaştıklarında sorunun çözümü için başvurulacak kişiler gibi değişkenler ile kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir (p<0.05*).

TARTIŞMA

Toplamda 110 kişiye yönelik yaptığımız bu araştırmada, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Elazığ Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinin, Spor Bölümü öğrencilerine anket uygulanmış ve cevaplara ulaşılmıştır. Bunları kısaca şöyle özetlemek mümkündür.

Spor lisesi öğrencilerinin sürekli kaygı durumlarının; yaş, cinsiyet, ailenin yaşadığı yer, ebeveyn durumu (eğitimi, meslekleri,) eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kilosunu, spor branşı, spor lisans türü, spor yapma yıllarına göre incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bulgularda çıkan sonuç; öğrencilerin yüksek kaygıya sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırmada Katılımcıların cinsiyet değişkenlerine bakıldığında, istatistiksel analiz sonucu cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sürekli kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Erkek öğrencilerin kaygılarının kızlara oranla daha düşük olduğu gözlenmektedir. Yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde de; (Girgin; 1990) yaptığı araştırmada cinsiyet faktörünün kişilerin kaygı puanlarında önemli rol oynadığını bulmuştur. (Saban, Korkmaz ve Akbaşlı; 2004), yapmış oldukları çalışmada bayan öğrencilerin kaygı düzeyinin de erkek öğrencilerin kaygı düzeyinden yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmamızın ve benzer araştırmaların sonucunda; bayan ve erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır (Girgin; 1990, Saban, Korkmaz ve Akbaşlı; 2004).

Katılımcıların spor branşları değişkenlerine bakıldığında, istatistiksel analiz sonucu spor branşları değişkenine göre öğrencilerin sürekli kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Özellikle araştırmaya aldığımız hentbol ve voleybol ile ilgilenen sporcular arasında farklılaşma önemli derecede çıkmıştır. Diğer branşlar arası herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. (Öğüt; 2000) Sürekli Kaygı ve Spor Branşları Arasındaki İlişkiyi araştırdığı çalışmada; Sürekli Kaygı ile spor branşları arasında farklılaşma görmüş, (Başaran; 2009) ise Sürekli kaygı puanı bakımından spor branşları incelendiğinde, taekwandocuların sürekli kaygı puanı basketbolcuların kaygı puanlarından anlamlı derecede yüksek bulmuşlardır. Araştırmamız ve diğer çalışmalar incelediğinde spor branşları sürekli kaygıyı etkilemektedir (Öğüt; 2000, Başaran; 2009).

Öğrencilerin baba meslekleri ve ailelinin gelir düzeyleri değişkenlerine bakıldığında babası işsiz olanların, babası memur olanlara göre sürekli kaygı puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak da ailelerin gelir düzeyleri incelendiğinde; düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin sürekli kaygı puanlarında anlamlı artış görülmüştür. Ebeveyn meslekleri ve gelir durumlarına yönelik benzer araştırmalar incelendiğinde; Varol 1990 yılında yapmış olduğu çalışmada baba mesleği işçi, çiftçi, esnaf olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin baba mesleği memur, subay ile serbest meslek olanlara göre yüksek olduğunu belirlemiştir (Varol; 1990). Bilge ve Pektas 2004 yılında yaptıkları çalışmada gelir düzeyi ile sürekli kaygı arasındaki farklılığı incelemişler ve anlamlı düzeyde fark bulamamışlardır. (Akkaya; 1999) araştırmasında ailelerin gelir düzeyi ile kaygı arasında ilişki bulamamıştır. İnsanlar zamanının yarısından çoğunu çalışarak geçirirler. Ebeveynlerin meslekleri onların kişilik özelliklerini etkileyebilmektedir. Sürekli stresli ortamda çalışan ebeveynler gün boyu gergin ve sinirli olacak ve bunu eve gittiğinde istemeden de olsa çocuğuna yansıtabilecektir (Bilge ve Pektas; 2004, Akkaya; 1999). Mesleklerin ebeveynler üzerinde psikolojik etkilerinin yanı sıra çocukta da bazı kaygılara sebep olabilir. Anne veya babasının gece nöbetlerinin olması, iş saatlerinin düzenli olmaması, sürekli seyahati veya evden uzun süre ayrılmayı gerektiren bir işlerinin olması çocukların kaygı düzeylerini etkileyebilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada da görüldüğü gibi bireyin hayatındaki olumlu ya da olumsuz etmenler öğrencilerde ve sporcularda sürekli kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olmaktadır. Kaygı düzeyi ile sportif başarı arasında bir ilişki vardır ve kaygı düzeyinde öğrencilerin ve sporcuların cinsiyet, boy, spor branşları, ailenin mesleği ve gelir düzeyleri gibi bağımsız değişkenler etkili olmaktadır. Öğrencilerin ve sporcuların sadece fiziksel becerilerin geliştirilmesine yönelik değil, psikolojik becerilerinde gelişmesine ve kazandırılmasına yönelik programlara önem vermesi gerektiği düşünülmektedir. (Konter; 1997). Spor psikologları yüksek performans için sporcuların belli bir kaygı düzeyine sahip olmaları gerekliliğinde birleşiyorlar.

Araştırmamızdaki sonuçlardan yola çıkarak:

- Okullarda eğitim-öğretim çalışmalarında, psikolojik becerilerinde gelişmesine ve kazandırılmasına yönelik programlara önem vermesi gerektiği düşünülmektedir
- Kaygıyla başa çıkma yollarının belli yaşlardan itibaren öğrencilere ve sporculara öğretilmesi
- Öğrencilerin ve sporcuların psikolojik ihtiyaçlarına uygun okullarda rehberlik servisinin verilmesi
- Bireylerin duygusal, bilişsel, fizyolojik yapıları dikkate alınarak spora ve spor branşlarına yönlendirilmesi
- Konumuzla ilgili daha kapsamlı çalışmalara yer verilmeli gerekli mercilere bilgilendirme seminerleri verilmelidir.

Gelecekteki çalışmalara ışık tutmak ve yardımcı olabilmek, yüksek kaygı durumunu ölçmek amacıyla sorulan anket soruları gözden geçirilerek daha kapsamlı ve ayrıntılı bir çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- 1- Akarçeşme C. (2004). Voleybolda Müsabaka Öncesi Durumluk Kaygı İle Performans Ölçütleri Arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 2- Akkaya Ş. (1999). Üniversite Son Sınıftaki Öğrencilerin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. Samsun.

- 3- Başaran M. H., (2009). Sporcularda Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Konya.
- 4- Bilge A. ve Pektas İ., (2004). “Öğrencilerin Sosyo Kültürel Özellikleri, Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri Ve Başa Çıkma Becerilerinin incelenmesi”. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, İzmir.
- 5- Girgin G., (1990). Farklı Sosyo Ekonomik Kesimden 13 -15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- 6- Gümüş, M. (2002). Profesyonel Futbol Takımlarında Puan Sıralamasına Göre Durumluk Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- 7- Koç H. (2004). Profesyonel Futbolcularda Durumluk Kaygı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- 8- Konter E. (1997). I. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu. Profesyonel Futbolcuları n Yaş Gruplarının Durumluk Kaygı Düzeylerine Etkisi. 10- 12 Ekim. Mersin.
- 9-Köknel Ö., (1997). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. Altın Kitaplar Yayın Evi, 14. Basım, s. 20, 21, 23, 119, İstanbul.
- 10-Öğüt F. (2000). Sosyal Uyum İle Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- 11- Öner N. ve Le Compte, A., (1983). Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- 12- Saban A., Korkmaz İ. ve Akbaşlı S., (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. Eurasian Journal of Educational Research, 17: 198 – 208.
- 13- Spielberge C. ve Charles D., (1989). Strees And Enxiety İn Sports,Anxiety İn Sports: An İnternaional Persvective.Hemisphere Publishing,N.Y. USA.
- 14-Varol Ş., (1990). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmeler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun.

JIGSAW TEKNİĞİNİN KÜMELER VE ÖNERMELER KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Abdullah KAPLAN*
Seda DEMİRAL†

Özet

Bu çalışmanın amacı; İlköğretim matematik bölümünü birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına, soyut matematik dersinde bulunan kümeler ve önermeler konusunun öğretiminde geleneksel metot ile karşılaştırmalı olarak işbirlikçi öğrenme metodunun jigsaw tekniğinin etkisini belirlemektir. Çalışma grubunu; 2010-2011 öğretim yılında Atatürk üniversitesi K.K.Eğitim fakültesi ilköğretim matematik bölümü birinci sınıfa devam eden 61 birinci öğretim öğrencisi deney grubu ve 55 ikinci öğretim öğrencisi kontrol grubu olmak üzere toplam 116 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak dört uzmanın görüşü ve tavsiyeleri doğrultusunda hazırlanan ve geçerliliği sağlanan 20 soruluk başarı testi kullanıldı. Çalışmadan elde edilen ön-test son-test verileri ANCOVA ile analiz edilerek deney grubu öğrencilerinin ortalaması kontrol grubu öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek bulundu. Grupların etki boyutu seviyesi 0,5 olarak tespit edildi. Bu çalışmaya göre, Kümeler ve önermeler konusunun öğretiminde akademik başarıyı artırmada geleneksel metot ile karşılaştırıldığında jigsaw tekniğinin daha etkili olduğu ortaya konulmuştur.

***Anahtar Sözcükler:** Jigsaw tekniği, birlikte öğrenme yöntemi, akademik başarı.*

* Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik A.B.D ERZURUM.

E-mail :kaplan5866@hotmail.com

† **Kazım Yurdalan İlköğretim Okulu Matematik öğretmeni, ERZURUM.

E-mail: demirallseda@windowslive.com

**THE EFFECT OF JIGSAW TECHNIQUE ON THE ACADEMIC
ACHIEVEMENT OF STUDENTS IN THE TEACHING OF
PROPOSITION AND SETS**

Summary

The purpose of the study is to determine the effects of Jigsaw technique, which is used in cooperative learning method compared to conventional method on the academic achievement of the first-year students attending the process of instruction of the subjects of sets and propositions included pure mathematics lesson in department of elementary school mathematics.

The grup of the study consists of 116 first-class students attending in first teaching (N:61 as experiment group) and second teaching (N: 55 as control group) of Atatürk University, K.K Education Faculty , Department of Elementary School Mathematics Education in 2010-2011 academic year. As the data collection instrument, an achievement test of 20 questions the content validity of which was determined by advices and approvals of four experts was used. In the light of the data obtained from the study, the means of the experiment group students were found to be higher than the means of the control group students, in order to evaluate the post-tests by covariation of the pre-test groups was used ANCOVA. The level of effect size the groups was found as 0.5.

Keywords: *Jigsaw technique, cooperative learning method, academic achievement*

1.Introduction

People gain various information, skills, attitudes and values in interaction with the environment throughout their life. These experiences are the basis of learning. People learn new things as long as they live. Therefore, learning can be defined as relatively permanent changes occurred in individuals (Özden, 2003). In the modern educational views, student-centered education accordingly learning is focused on.

For the last 25 years, cooperative learning method has been more commonly used as an alternative to conventional learning methods in classroom practices (Mill and Durden, 1992;Slavin, 1991 – Cited in Hendrix, 1999). Research results show that cooperative learning has significant effects on many cognitive and affective learning processes and products such as retention,

*Jigsaw Tekniğinin Kümeler ve Önermeler Konusunun Öğretiminde
Öğrencilerin Akademik Başarisina Etkisi*

transfer, high level perceptions, friendship, education of handicapped students in other groups, self-perception, self-esteem, attitude, anxiety, discipline and particularly, academic achievement (Açıkgöz, 1992–Cited in Özder, 2000). Cooperative learning can be defined as a learning method by which students, by forming small mixed group both in and outside the classroom, help the learning of each other for a common purpose, enhance their self-confidence, develop their communicative, problem solving and critical thinking skills and are actively involved in the educational and learning processes (Bowen, 2000; Levine, 2001; Eilks, 2005; Simsek, 2005; Lin, 2006; Gillies, 2006; Hennessy and Evans, 2006; Ballantine and Larres, 2007; Hazne and Berger, 2007; Ding et al. 2007).

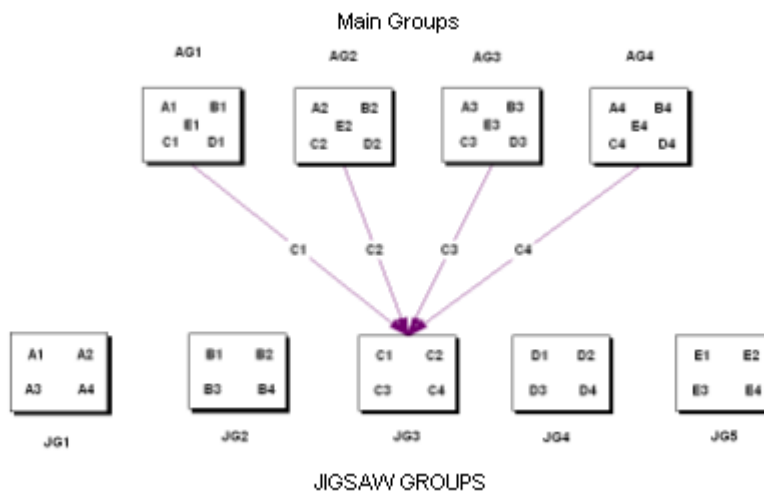
Cooperative learning method was used in the area of education along with various techniques and practices in parallel with the studies of the researchers focused on this method throughout the process from the first introduction of it to educational and instructional activities to present. Many different techniques are used in the implementation of the cooperative learning method. These techniques vary according to number of the students, social structure of the setting, physical atmosphere of the classroom (e.g. classrooms with rows) and the course and the subject of the course (Simsek, 2007).

There are various cooperative learning techniques which are different from each other. This variety proceed from the factors such as the arrangements for the enhancement of the effects of critical characteristics in cooperative learning method, construction of cooperative studies, and physical arrangement in the classroom (Hedeen, 2003; Sucuoğlu, 2003). According to the historical development, this cooperative learning techniques are Learning Together Teams-Games-Tournaments, Group Investigation, Academic Conflict, Jigsaw, Student Teams-Achievement Division, Jigsaw II, Discovery/ Descubrimiento, Accelerated Team Instruction, Cooperative Integrated Reading and Composition Cooperative Qestins cooperative teaching, Jigsaw III, Jigsaw IV, Reverse Jigsaw, Topic Jigsaw.

Only the jigsaw technique used in this research and its implementation will be explained. This technique which covers two different applications of small groups for facilitating learning and enhancing the cooperation among students was designed by Eliot Aronson first in 1978 (Hedeen, 2003). The

technique known also as integrative technique is similar to other cooperative learning practices. It gives the chance to check whether all students in the study have fulfilled their tasks by turning them into novice and expert groups at the end of the main groups (Avcı and Fer, 2004; Atasoy et al. 2007; Doymus and Simsek, 2007). Jigsaw technique creates a cooperative learning environment supporting the learner activity, cooperative acquisition of the content and collaborative explanations. The students in the class are divided into the groups called main groups. Teacher introduces the subject briefly and explains how it will be divided into sub-topics. Each member in a main group selects a certain sub-topic. The students selected the same topics come together in the expert groups to study their topic and to prepare to teach it to their own groups. “Experts” return to their own main groups and teach their sub-topics to their team friends “apprentices”. At the end, all students are individually exposed to the same examination which covers all the subjects. Surface structure of Jigsaw helps the learners acquire the knowledge autonomously and in the way they organize them and produce explanations for the others (Ghaith and El-Malak, 2004; Souvignier and Kronenberger, 2007).

Figure 1: Formation of main groups and jigsaw groups in the classrooms in which Jigsaw technique is used. MG refers to Main Groups, JG refers to Jigsaw Groups, and the letters in the boxes represent the students.



Method

Experimental Design

In this study, Jigsaw technique and the conventional method in the use of cooperative learning were applied. Of the pre-test/post-test with control group designs, nonequivalent control-group design was used. The research designs aiming to find out the cause-effect relationships among variables are called experimental designs (Mcmillan and Schumacher, 2001).

Research problem and questions

The research question of the study is “What are the effects of Jigsaw technique and the conventional teaching method in the practice of cooperative learning method on the academic achievement of the students in abstract mathematics classes?”

Group of the study

The grup of the study consists of 116 first-year students attending in first teaching (N: 61 as experiment group) and second teaching (N: 55 as control group) of Atatürk University, K.K.Education Faculty, Department of Elementary School Mathematics Education in 2010-2011 academic year.

Data Collection Tool

As the data collection instrument, Sets and Academic Achievement Test (SPAAT), consisted of 23 items, the content validity of which was determined by asking the opinions of four experts was used. All the questions in the achievement test are open-ended. They were prepared using a table of specifications. In addition, for the reliability analysis, a pilot study with 76 second-year students was conducted and the questions numbered 7, 13, and 19 that nobody could answer were eliminated from the test according to expert views since they were found not to be appropriate for the purpose. The number of the questions in the SPAAT was lowered to 20 from 23.

Application

In this section, the practices in the Jigsaw groups (JG) in which cooperative learning techniques were used and in the control groups (CG) in which conventional teaching methods were used in the instruction of *sets* and

propositions are presented. The research was conducted during 6-week and 18-class-hour time. The jigsaw groups of the study were heterogeneously formed from the students. Here, the participants were first listed according to their general points average (GPA) from highest to lowest; and then the number of the students in jigsaw group and control group were determined. By giving 11 sub-topics, topics of *sets and propositions* consisting of 11 outputs, to each main group, they were directed to prepare and make a review of literature on the given topics. Later, topics were distributed among the group members by the heads of teams to allow each of them to inquire, learn and to be able to teach one sub-topic to other group members. After the distribution of the topics in the main groups, by taking one student with the same topic from each of these groups, new Jigsaw groups were formed.

Appropriate settings for working together were prepared in order to help students deal with their topics in depth, compensate their weaknesses and return to their main groups after becoming experts. After inquiring and learning the topics, the students in the jigsaw groups completed their study by preparing a report to use while teaching it to friends who took different topics.

Finally, the students in the jigsaw groups returned to their main groups and tried to teach their group friends the topics they searched and worked on. In this process, they had the opportunity to completely learn and teach the topics by discussing them with their group members in depth. All the members in main groups completed their tasks by preparing a report after they taught their sub-topics to each other. At the end of the process, in the last two weeks and 8 class hours, all the main groups presented their reports to the researcher in the classroom.

On the other hand, the researcher assuming that conventional teaching method will be successful with a good presentation continued to teach *sets and propositions* in this method as well. Students' attention was drawn to the topics by writing them on the board and testing their level of knowledge on them. During the instruction, when necessary, questions were posed to students and depending on the answers; the presentation was repeated or continued. After each sub-topic, the students were asked whether they understood it or not and they were also asked to make a short summary. Worksheets were given to them for autonomous study at home. All classes are ended by reminding students to

*Jigsaw Tekniğinin Kümeler ve Önermeler Konusunun Öğretiminde
Öğrencilerin Akademik Başarisina Etkisi*

get prepared for next sessions. When the instruction of all topics was completed, the SPAAT was given to all research groups as a post-test.

Findings

In this section, the findings obtained from the investigation of the effects of use of jigsaw technique and conventional teaching method and interpretations of these findings are given. In the research, it was seen that average scores of the participants in control and experimental groups participated in the activities for the unit of *sets and propositions* were different; and pre-test scores were covariated. ANCOVA analyses were made for the data from the post-test. Because, ANCOVA (Analysis of covariance) is an extension of analysis of variance that allows to explore differences between groups while statistically controlling for an additional (continuous) variable (Pallant, 2007). These ANCOVA analysis are shown in TABLE-1.

TABLE-1: ANCOVA conclusions of academic achievement test prepared for the subjects of sets and propositions of experimental and control grups.

	Sum of squares	df	Mean Square	F	Sig(p)	Partial eta Squared
Pre-Test	388,334	1	388,334	2,529	,115	,022
Grups	641,903	1	641,903	4,181	,043	,035
Error	17657,727	115	153,545			
Total	395378,000	118				

According to the results of ANCOVA, when students' post-test scores from the achievement test were covariated, it was found that the effect of the teaching technique had statistically significant variance according to group (experimental/control) variable ($F=5,374$; $p < ,05$). Also, the effect size between groups was 0,5.

Results And Recommendations

The interpretation and discussion of the results presented in *Findings* are given in this section. In addition, some suggestions which may contribute to the studies to be held on the techniques used in this study are provided.

According to the results of the analyses, when students' scores from the achievement test prepared for the subjects of *sets and propositions* were covariates, on the basis of ANCOVA of SPAAT post-test scores, it was found that the effect of the teaching technique had statistically significant variance according to group (experimental/control) variable ($p=,043$; $p< ,05$). This means that the academic achievement levels of the students in the experimental group in which Jigsaw technique was used were higher than achievement levels of the students in the control group in which the conventional teaching method was followed. The higher effectiveness of jigsaw technique may be associated with the factors such as different nature of the application process in it, its effects on leading and encouraging students to develop behaviors to feel free in expressing and sharing their ideas and cooperate with their friends.

The results obtained from the academic achievement tests of the group in which the jigsaw technique was used are in parallel with the results of the studies of Colosi and Zales (1998), Sisovic and Bojovic (2001), Bilgin and Geban (2002), Avci and Fer (2004), Ghaith and El-Malak (2004), Eilks (2005), Slish (2005), Sonmez (2005), Lai and Wu(2006), Gillies (2006), Hennessy and Evans (2006), Doymus and Simsek (2007), Doymus (2007), Doymus (2008), and Avsar and Alkis (2007).

In the light of the results of the study, the following suggestions can be provided for the application of the technique used in the study and for the researchers who may wish to conduct studies on it.

-When the students are not accustomed or familiar to the techniques used in the research, some preparations should be made; during the preparations, some activities should be held for the presentation of the techniques; and students should be informed about the stages of the new technique and its evaluation process.

- In the studies on Jigsaw techniques, whether the research environment is appropriate for such techniques or not should be considered. In the cases of

*Jigsaw Tekniğinin Kümeler ve Önermeler Konusunun Öğretiminde
Öğrencilerin Akademik Başarisina Etkisi*

inappropriate settings, it is probable to face some problems for the techniques to meet the predetermined targets.

-Depending on the students' opinions, it is possible to claim that over-repetition of the subjects should be avoided during Jigsaw practices.

-The findings of the research are the results from limited number of students. A similar study can be conducted with larger groups of participants.

-All the students in the group should be active. There should not be any students not overtaking any responsibility; and activities should be performed cooperatively.

REFERENCES

Açıkgöz, K., 1992. Cooperative Learning: Theory-Research -Application. Uğurel Matbaası, Malatya, 207s.

Aronson, E., Stephen, C., Sikes, J., Blaney, N. and Snapp, M., 1978. The Jigsaw Classroom. Sage Publication 197 p, Beverly Hills, Calif.

Atasoy, B., Genç, E., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H., 2007. The Effect of cooperative Learning to grade 7 students' understanding of Physical and Chemical Changes Topic. Journal of Hacettepe University Education Faculty, 32(1), 12-21.

Avcı, S. ve Fer, S., 2004. The effect on student of learning environment, based cooperative created with the combination of technique II : a case study of kartal vocational training center. Education and Science, 29(134), 61-74.

Ballantine, J. and Larres, P.M., 2007. Cooperative Learning: A Pedagogy to Improve Students' Generic Skills? Education and Training, 49(2), 126-137.

Bowen, C.W., 2000. A quantitative literature review of cooperative learning effects on high school and college chemistry achievement. Journal of Chemical Education, 77(1), 116-119.

Colosi, J. C. and Zales, C. R., 1998. Jigsaw cooperative learning improves biology lab course. Bioscience, 48(2), 118-124.

Ding, M., Li, X., Piccolo, D. and Kulm, G., 2007. Teacher interventions in cooperative learning mathematics classes. *The Journal of Educational Research*, 100, 162-175.

Doymus, K., 2007. Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857-1860.

Doymus, K., 2008. Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique, *Research in Science Education*, 38 (2), 249-260.

Eilks, I., 2005. Experiences and reflections about teaching atomic structure in a jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lessons. *Journal Of Chemical Education*, 82(2), 313-319.

Ghaith, G. and El-Malak, M.A., 2004, Effect of jigsaw ii on literal and higher order EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 105-115.

Gillies, R.M., 2006. Teachers' and students' verbal behaviors during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.

Hazne, M. and Berger, R., 2007. Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29-41.

Levine, E., 2001. Reading your way to scientific literacy. *Journal of College Science Teaching*, 31, 122-125.

Lin, E., 2006. Cooperative learning in the science classroom. *The Science Teacher*; 73, 33-39.

Mcmillan, J.H. and Schumacher, S., 2001. *Research in education. A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Addison Wesley Longman Inc.

Hedeen, T., 2003. The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.

Hennessy, D. and Evans, R., 2006. Small-group learning in the community college classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93-110.

Özden, Y., 2003. *Learning And Teaching*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

*Jigsaw Tekniğinin Kümeler ve Önermeler Konusunun Öğretiminde
Öğrencilerin Akademik Başarisina Etkisi*

Pallant, J., 2007. The SPSS Survival Manual. New York. Open University Press

Simsek, U., Doymuş, K. ve Kızıloğlu N., 2005. Knowledge and Skills the students in the high schools acquire thanks to the cooperative learning method. Journal of Kastamonu Education, 13(1), 67-80.

Şimsek, U., 2007. The effects of the jigsaw and learning together techniques applied in solutions and chemical equilibrium subjects on learning of the particulate nature of matter by the students and their the academic achievements, Ph.D. Thesis, Atatürk University, Sciences Institute, Erzurum.

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞBİRLİKLI ÖĞRENME MODELİNİ SINIFLARDA UYGULAMASI: MUŞ İLİ ÖRNEĞİ

Kemal DOYMUŞ*

Adem AKKUŞ**

Samih BAYRAKÇEKEN***

Özet

Bu çalışmanın amacı, fen ve teknoloji öğretmenlerinin, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden biri olan ve eğitimde çok kullanan işbirlikli öğrenme modeli hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin belirlenmemektir. Çalışmanın örneklemini; Muş ilinde görev yapan toplam 51 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak işbirlikli öğrenme modeli bilgi ve uygulama düzeyi belirleme ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçek; A ve B grubu olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Soruların bir kısmı likert ölçekli bir kısmı ise açık uçlu olarak sunulmuştur. Ölçme aracından elde edilen veriler değerlendirildiğinde; öğretmenlerin bu model hakkında kısmen bilgilerinin olduğu fakat bu modelin uygulama aşamasında zorluk çektikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme modeli, Fen ve teknoloji öğretmenleri, Muş ili, Öğrenci merkezli öğretim.

* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Ana Bilim Dalı, Erzurum, kdoymus@atauni.edu.tr

** Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Ana Bilim Dalı, Muş

*** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum

**APPLICATION IN CLASSES OF COOPERATIVE LEARNING MODEL
OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS: MUŞ
PROVINCE EXAMPLE**

Abstract

Aim of this study is to determine the knowledge level of science and technology teachers on cooperative learning model which is one of the student-centered instructions and used frequently in the education and to examine the practice level of science and technology teachers on cooperative learning model. The sample of the study is composed of 51 science and technology who works in Muş province. As the data collection instruments, cooperative learning model scale, knowledge and practice level scales were used. Scale used in this study into two separate groups as Group A and Group B. Questions asked in the scale was Likert type and some of the questions are open-ended questions which are provided as a part of the Likert. When the data obtained were evaluated through the measurement tool, it is understood that although teachers have knowledge on the model yet they lack on the practice.

Keywords: *Cooperative learning method, Science and technology teacher, Muş province, student-centered instruction.*

GİRİŞ

İnsanların bir canlı olarak doğaya, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmesi için birçok ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçları karşılayabilmek için, bireylerin buldukları çevrenin koşullarına uyum sağlamaları ve öğrendiklerini de yaşamlarına aktarabilmeleri gerekmektedir. Eğitim, arzu edilen istenilen davranışların bireylerde oluşturulma süreci olmasının yanı sıra kişilerin kendi karar verecekleri maddi ve manevi ihtiyaçlarını oluşturan bilgi, beceri, tutum ve davranış modüllerine erişme, onları öğrenme ve öğrenebilme yeteneklerini keşfedebilme becerilerini bireylere kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Titiz, 1996). Öğrenme sürecinde aktif rolü öğretmenler üstlenmektedirler. Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik alanlardaki faklılıkları arttıkça birçok zorlukla karşı karşıya gelmektedirler. Bu nedenle öğretmenler bu zorlukları giderebilmek için birçok arayış içine girmek zorunda kalmaktadırlar. Bunun da en iyi yolu öğrencilerin bilgiyi nasıl

yapılandırdıklarının farkında olunmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireysel bilişte oluşan anlamların, sosyokültürel özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması olarak açıklanabilmektedir. Bilgi ise dış dünyada olduğu gibi alınamayan, bireyin eylemleri ve bu eylemlerinde edindiği ile ilişkili ve bağlama dayalı bir olgu olarak açıklanabilmektedir (Demirel, 2008; Yurdakul, 2005).Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireylerin deneyimleri temelinde geliştirdikleri aktif bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerde içsel bir bilgi gösterimi, deneyime ilişkin kişisel bir yorum oluşur. Bilgi ve yorum değişime sürekli açıktır. Bu bilgi görüşü, gerçek dünyanın var olduğunu yadsımaz ve gerçekliğin, bilinebilen kavramların kısıtlandığını kabul eder. Ancak anlamın bizden bağımsız olarak dünyada mevcut olduğunu değil, bizler tarafından dünyaya kazandırıldığını belirtir. Bir başka deyişle dünyaya ilişkin bildiklerimizin büyük bir kısmı, dünyayla ilgili deneyimlerin insanlarca yorumlanmasıdır. Dünyayı yapılandırmanın pek çok yolu vardır ve bir olay ya da kavramın pek çok anlamı bulunmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşıma göre bir tek doğru yoktur (Tüfekçi Aslım, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkesi aktif öğrenme yaklaşımıdır. Aktif öğrenme yaklaşımına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği ve öğrenmeyle ilgili eksiklerin neler olduğu gibi kararları öğrenen almalıdır. Öğrenen gerek duyduğu zaman öğretenden yardım isteyebilir, ancak bu konuda düşünmesi gereken ve sorumluluk taşıyan öğrenendir. Aktif öğrenme; öğrencilerde konuşma, dinleme, yazma ve yansımanın kullanıldığı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri kanıtlanmış işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı; temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğretim modelidir. Aktif öğrenme yöntemlerinden en çok kullanılanı ise işbirlikli öğrenme modelidir (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenme modelinde, öğrenciler gruplar halinde çalışmak zorunda oldukları için birbirlerine yardım ederler. Bu yardımlaşma aktiviteleri süresince, öğrenciler diğer arkadaşlarına düşüncelerini aktardıkları gibi onların düşüncelerini de dinleyerek kendi eksikliklerini tamamlama imkanı bulurlar (Stamovlasis, Dimos & Tsaparlis, 2006). Bu süreç içerisindeki yardımlaşmalar, öğrencilere yeni bakış açıları kazandırır ve onları geliştirir. Bunun sonucu olarak işbirlikli öğrenme modeli, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya, sosyal

ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlar (Ebrahim, 2012). İnsanın yaşamını sürdürmesi ve toplumsallaşması için, insanlar arası etkileşim esastır. Sosyal yaşam, büyük ölçüde bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimin yapısı ile belirlenir. İnsanlar arasındaki doğrudan etkileşim nispeten küçük gruplarda daha verimli ve anlamlı olur. Büyük gruplarda daha dolaylı bir etkileşim meydana gelir. Çünkü insanlar, kalabalık insan gruplarıyla doğrudan etkileşime geçemezler. Dewey'in eğitim ve öğretim anlayışı, bilginin kazanılmasında sosyal etkileşimi ve işbirlikli yaklaşımları kapsar (Bay ve Çetin, 2012; Wang, Hu & Xi, 2012; Güngör, 2011; Topping, Thurston, Tolmie, Christie, Murray & Karagiannidou, 2011).

İşbirlikli öğrenme davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme teorilerine dayanmaktadır. Davranışçı bir teorisyen olan Skinner, eğer sunulan pekiştireçlere tepki verilirse daha sık pozitif etkileşim olacağına inanmıştır. İşbirlikli bir yapıda, bireysel amaçlar grup amaçları ile ilişkilendirilmektedir. Yarışmacı bir yapıda, bireysel amaçlar gruptakilerden ayrıdır. Bireyler, diğer bireylerin amaçlarına ulaşamamaları kaydıyla amaçlarına ulaşabilirler. Son olarak bireysel bir yapıda, bireylerin başarı amaçları arasında herhangi bir ilişki yoktur. Bir bireyin amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirilememesi, başkalarının amaçlarını başarıp başaramamasını etkilemez (Karaçöp, 2010). Bu da gösteriyor ki öğrencilere istenilen bilgiyi vermek için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu görevi yerine getirmenin temelinde ise öğretimde kullanılan yöntemler yatmaktadır. Buna bağlı olarak çalışmanın amacı; fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeline ilişkin bilgilerinin hangi düzeyde olduğunu ve bu modeli kullanma düzeylerinin ne olduğunu tespit etmektir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın örneklemini, Muş ilinde görev yapan (n=51) fen ve teknoloji öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada betimleme-tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimleme-tarama yöntemi ile olayların, objelerin ve varlıkların ne olduğu betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Bu çalışma fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modelini ilişkin bilgilerinin ne düzeyde olduğu ve bu modeli uygulama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracı olarak; "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin

*Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modelini
Sınıflarda Uygulaması: Muş İli Örneği*

Demografik Durumları Ölçeği” ve uygulama öncesi “İşbirlikli Öğrenme Modelinin Bilgi ve Uygulama Düzey Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Değerlendirmeler nitel ve nicel veri analizi kullanılarak yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Ölçme aracında kullanılan soruların bir kısmı; Bourner, Hughes ve Bourner (2001) ve Garvin *et al.* (1995) çalışmalarında kullandıkları ölçeklerdeki sorulardan oluşmaktadır. Diğer sorular ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar önce öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat sorularını 10 Fen ve Teknoloji öğretmenine uygulamışlardır (Ek 1). Mülakatlar her bir öğretmen ile yüz yüze ses kaydı alınarak yapılmıştır. Yapılan mülakatlardan elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülerek analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmaya dahil edilecek öğretmenlere uygulanacak olan ölçek hazırlanmıştır. Uygulama öncesi ölçek; A ve B grubu olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. A grubunda 12 soru B grubunda ise 14 açık uçlu soru bulunmaktadır (Ek 1). Ayrıca, çalışmada öğretmenler için demografik durum ölçeği de kullanılmıştır. Bu ölçekte ise öğretmenlerin medeni durumu, mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm, meslekteki deneyimi gibi bilgiler yer almaktadır.

BULGULAR VE YORUM

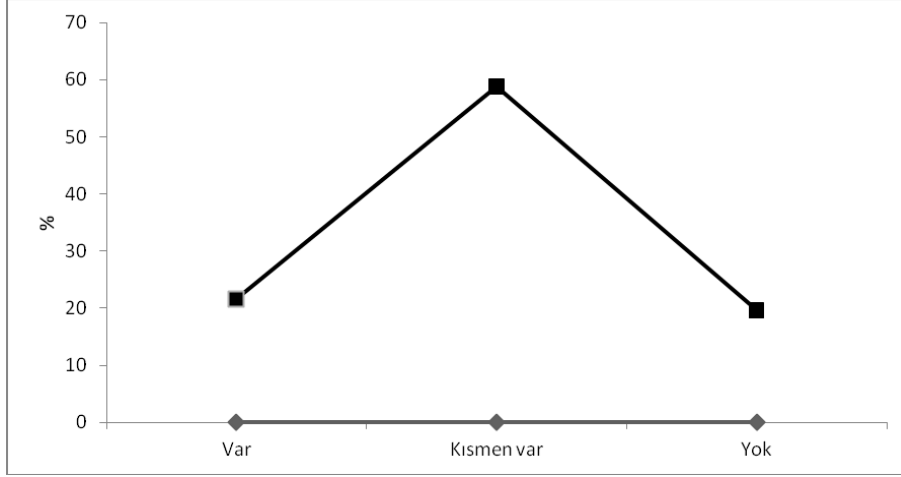
Bu bölümde; araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışmaya katılmadan önce işbirlikli model hakkındaki bilgilerinin ve sınıftaki uygulama düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçekler ve öğretmenlerin demografik durumlarını belirleyen ölçeklerinden elde edilen verilerin analizi verilmiştir. Bu analizler üç grupta sunulmaktadır. Bunlardan ilki olan öğretmenlerin demografik durumlarını tespit eden veriler Tablo 1’ de verilmiştir. İkincisi olan çalıştay öncesi öğretmenlerin bilgi ve uygulama düzeylerini tespit etmeye yönelik elde edilen veriler Şekil 1 ve Şekil 9 arasındaki grafiklerde verilmiştir. Sonuncusu olan çalıştay öncesi öğretmenlerin ortak görüşleri ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo.1. Öğretmenlerin Demografik Durumları

<i>Cinsiyet f (%)</i>	
<i>Bay</i>	20 (39)
<i>Bayan</i>	31 (51)
<i>Mesleki Deneyimi</i>	
<i>1-5</i>	48 (94)
<i>6-10</i>	1 (2)
<i>11-15</i>	2 (4)
<i>15 ve üstü</i>	0 (0)
<i>Mezun Olduğu Fakülte</i>	
<i>Eğitim enstitüsü</i>	0 (0)
<i>Eğitim Fakültesi</i>	50 (98)
<i>Fen Fakültesi</i>	1 (2)
<i>Diğer Fakülteler</i>	0 (0)
<i>Mezun Olduğu Bölüm</i>	
<i>Fen bilgisi</i>	50 (98)
<i>Kimya</i>	1 (2)
<i>Fizik</i>	0 (0)
<i>Biyoloji</i>	0 (0)
<i>Diğer Bölümler</i>	0 (0)

Muş ilinde çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerine ait kişisel bilgi formlarının değerlendirilmesi yapıldığında; cinsiyet dağılımına bakıldığında öğretmenlerin %51'inin bayanlardan oluştuğu ve çalışmaya katılan toplam 51 öğretmenden 49'unun 1-10 yıl arası mesleki deneyime, 2'sinin ise 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir (Tablo 1). Yine bu öğretmenlerden 50'sinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programından mezun olduğu Tablo 1'den görülmektedir.

Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modelini Sınıflarda Uygulaması: Muş İli Örneği



Şekil 1. (S2) İşbirlikli öğrenme modeli ile ilgili deneyiminiz?

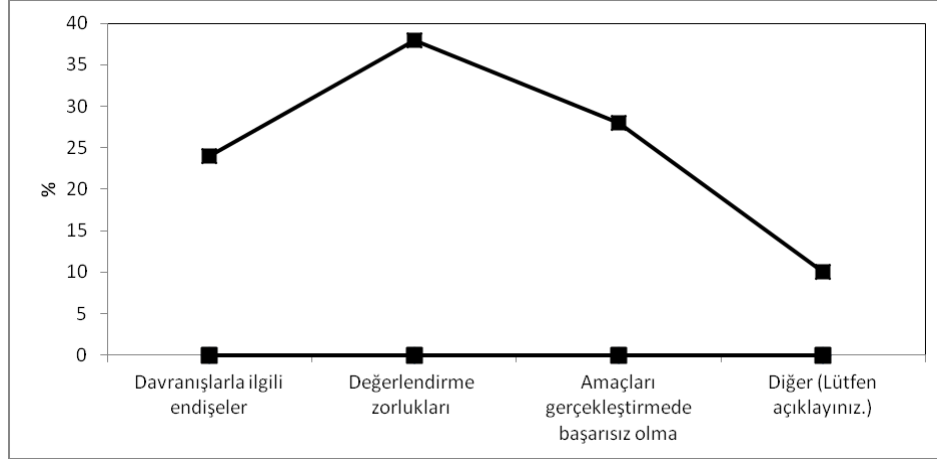
Şekil 1'deki grafik incelendiğinde; çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %21'inin işbirlikli öğrenmeyle ilgili deneyime sahip oldukları, ancak bu öğretmenlerin %59'unun işbirlikli öğrenmeyle ilgili deneyiminin "kısmen var" seviyede olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu modelde deneyimli olmadıkları söylenebilir.



Şekil 2. (S3) İşbirlikli öğrenme modelini ne sıklıkla kullandınız?

Şekil 2'deki grafik incelendiğinde çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %14'ünün işbirlikli öğrenme modelini kullanarak ders

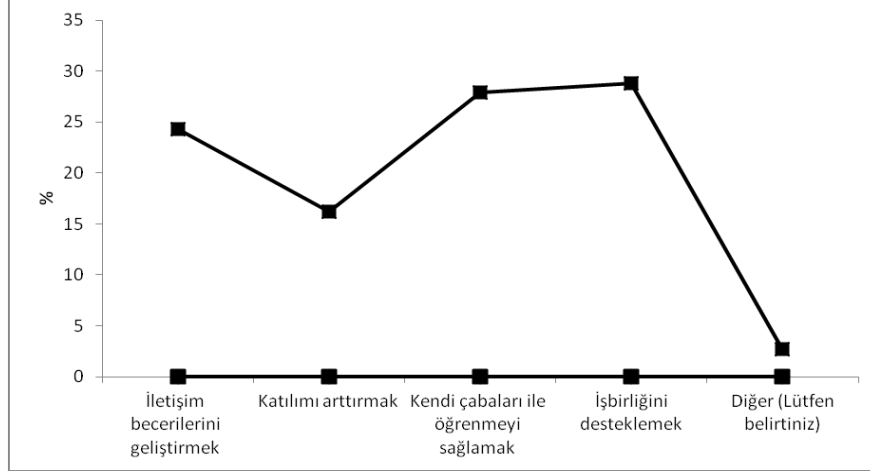
işledikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %35'inin işbirlikli öğrenme modelini “ayda bir” , %12'sinin ise “haftada bir” ve %23'ünün ise “hiç” kullanmadıkları görülmektedir.



Şekil 3. (S4) İşbirlikli öğrenme modelinin kullanımı ile ilgili endişeleriniz nelerdir? (Birden fazla seçeneği seçebilirsiniz.)

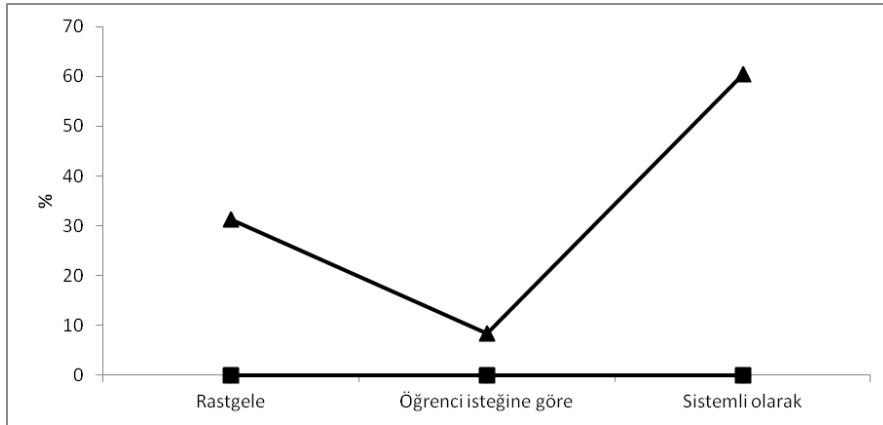
Şekil 3'deki grafik incelendiğinde çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %24'ünün işbirlikli öğrenme modelinin kullanımında “öğrenci davranışlarıyla ilgili” endişelerinin olduğu, %38'inin modelin uygulamasından sonra “gerek sosyal, gerekse akademik başarının değerlendirilmesinde” zorluk çektikleri ve %28'inin ise “öğrenme amaçlarını gerçekleştirilmede” endişelerinin olduğu görülmektedir.

Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modelini Sınıflarda Uygulaması: Muş İli Örneği



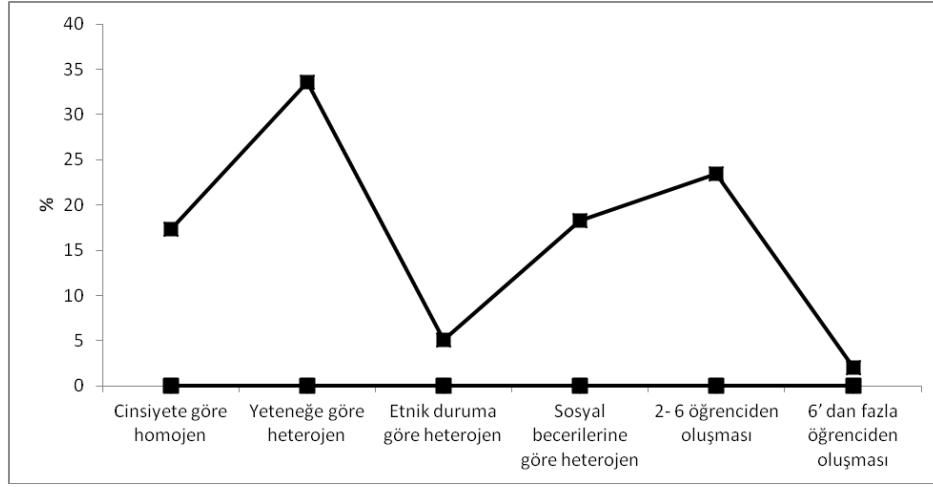
Şekil 4. (S5) İşbirlikli öğrenme modelini hangi amaçla kullandınız ? (Birden fazla seçebilirsiniz)

Şekil 4'teki grafik incelendiğinde çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %24'ünden fazlasının işbirlikli öğrenme modelinin kullanımının temel amacının “öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmek” olduğunu, %16'sının “öğrencilerin derse katılımını sağlamak” olduğunu, %28'inin “öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrenmelerini sağlamak” olduğunu ve %29'unun ise “işbirlikli öğrenmeyi uygulamak” olduğunu belirttikleri görülmektedir.



Şekil 5. (S6) Öğrencileri nasıl gruplandırdınız? (Sadece birini işaretleyiniz)

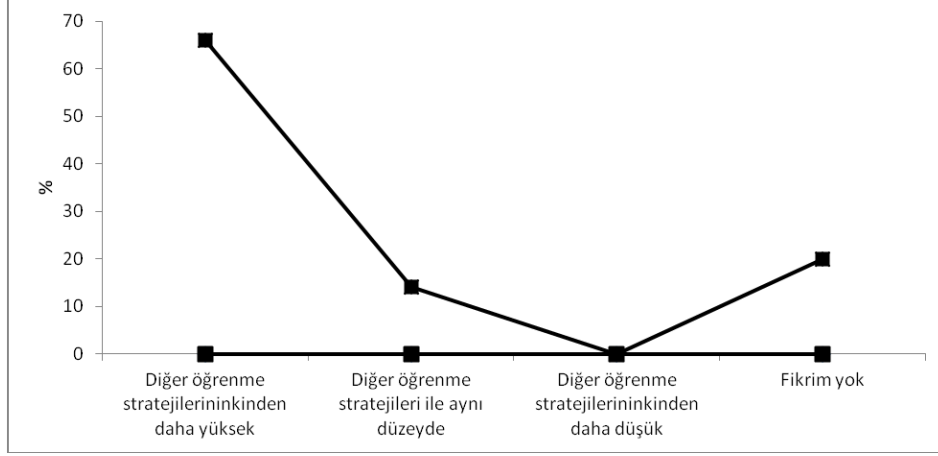
Şekil 5'teki grafik incelendiğinde çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %31'inin işbirlikli öğrenme modelinde öğrencileri "rastgele" gruplandırdıkları, %8'inin "öğrenci isteğine" göre gruplandırdıkları ve %60'tan fazlasının ise "sistemli bir şekilde" gruplandırdıkları görülmektedir.



Şekil 6. (S7)Aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri işbirlikli öğrenci grubunuzun öne çıkan özelliklerindedir?

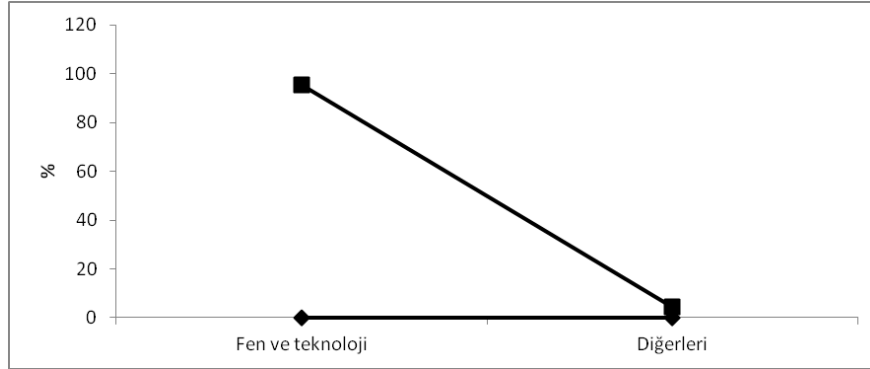
Şekil 6'daki grafik incelendiğinde çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %17'ye yakınının işbirlikli öğrenme modelinde öğrencileri "cinsiyete göre", %34'ünün "yeteneğe göre", %5'inin "etnik kökene" göre , %18'inin "sosyal beceriye" göre gruplandırdıkları görülmektedir. Ayrıca gruplardaki öğrenci sayısının "2-6 arasında olur" diyen öğretmenlerin %23'ü geçmedikleri görülmektedir. Buda öğretmenlerin işbirlikli öğrenmede uygulamayı tam olarak bilmediklerini göstermektedir.

Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modelini Sınıflarda Uygulaması: Muş İli Örneği



Şekil 7. (S8) İşbirlikli gruptaki öğrencilerin başarıları hakkındaki düşünceleriniz nedir?

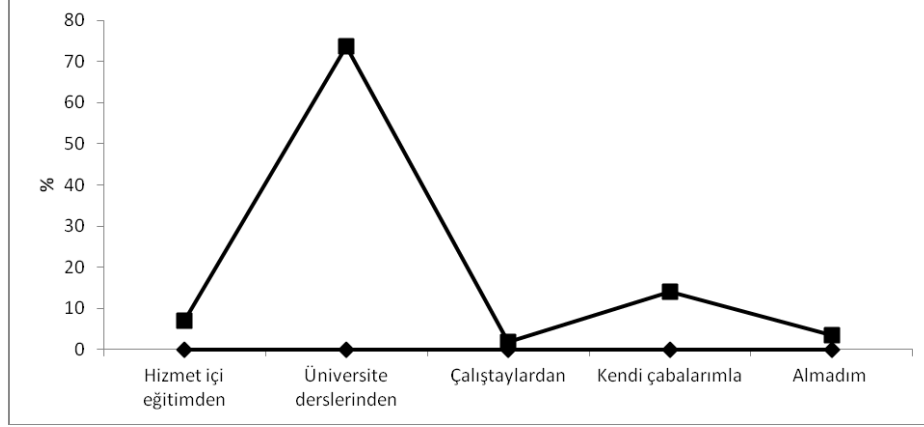
Şekil 7'deki grafik incelendiğinde çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %66'ya yakın bir bölümünün işbirlikli öğrenme modelinin diğer öğrenme yöntemlerinden "daha yüksek başarı" sağladığını, %14'ünün "aynı düzeyde" başarı sağladığını ve yaklaşık %5'inin ise diğer öğretim yöntemlerinden "daha düşük" düzeyde başarı sağladığını gözlemlediklerini ifade ettikleri görülmektedir.



Şekil 8. (S9) Hangi derslerde işbirlikli öğrenme modelini kullandınız?

Şekil 8'deki grafik incelendiğinde çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %95'inin işbirlikli öğrenme modelini fen ve teknoloji dersinde

uyguladıklarını, %5'lik kısmının ise farklı derslerde uyguladıklarını belirttikleri görülmektedir.



Şekil 9. (S10) İşbirlikli öğrenme modeli ile ilgili eğitimi nerede aldınız?

Şekil 9'daki grafik incelendiğinde çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %74'üne yakınının işbirlikli öğrenme modelini üniversitede, %7'sinin hizmet içi eğitimlerde, %2'sinin çalıştaylarda, %14'ünün ise kendi çabalarıyla öğrendikleri görülmektedir.

Tablo 2. Çalıştay öncesi öğretmenlerin işbirlikli model hakkındaki ortak görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenler;

a) Sınıfta işbirlikli öğrenme modeliyle ders işlemeyi arzuladıkları, işbirlikli grup ile küme grupları arasındaki farkın ne olduğunu tam olarak belirleyemedikleri,

b) Ayrıca, okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarınızla işbirlikli öğrenme modeli hakkında fikir alışverişinde tam olarak yapamadıkları,

c) Sınıfta çalışan öğrencilerle az çalışan öğrencilerin oturma düzenleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları,

d) Pasif öğrencilerin derse katılımını sağlamak için neler yapacaklarını bilemediklerini,

e) öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında fikirlerini rahat bir şekilde açıklamaları ve eleştirel bir düşünceye sahip olmaları için neler yapacaklarını bilemediklerini,

f) yine bu modele göre; sınıfta hiç konuşmayan sessiz oturan bir öğrencinin derse katılması ve konuşmasını sağlamak için hangi yolu izleyeceklerini ve

g) sınıfta, etkin bir öğrenme ortamını nasıl oluşturacakları hususunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2’de öğretmenlerin ortak görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin oturma düzeni ve konuşmayan sessiz öğrencileri sınıf ortamına nasıl katacakları konusunda hangi yolu izleyecekleri hakkında ve öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirme konularında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca küme ve işbirlikli gruplar arasındaki farkın ne olduğu konusunda öğretmenlerin yine yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulgularına göre; öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme için etkin bir araç oldukları söylenebilir. Ancak ilkökul ve orta okul öğretmenlerinin kesintisiz eğitim kısmında görev yapanların öğrencilere vereceği bilgi ve becerinin daha planlı ve derslerini daha detaylı bir şekilde yapması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerine ait kişisel bilgi formlarının değerlendirilmesinde; öğretmenlerin cinsiyet dağılımında ağırlıklı bayanların oluşturulması ve genç olmaları kesintisiz eğitimin (4+4) kısmında daha etkili olacağı söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin %98’i eğitim fakültesi ve bu fakültenin fen bilgisi programından mezun olması (Tablo 1), hem öğretim teknikleri hem de vermiş olduğu dersin bölümünden mezun olması öğrencilerin akademik başarıları yönünde daha etkili olması beklenir.

Bu çalışmada, fen ve teknoloji öğretmenlerinin %80’nin işbirlikli öğrenme modeli konusunda deneyimli olduğu tespit edilmiştir (Şekil 1). Ancak bu deneyimin sadece teorik bilgiden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü işbirlikli gruplarının nasıl oluşturacağı sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu doğru cevap verememişlerdir (Şekil 6). Fen ve teknoloji dersinin içeriğine yönelik bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %75’inin bu içerikten memnun

olmadıklarını ifade ettiği görülmüştür ve bu bulgular Güneş, Dilek, Hoplan ve Güneş (2012) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin %15'i derslerini işlerken genelde işbirlikli öğrenme modelini kullandıklarını belirtirken, %85'i ise bu modeli kısmen kullandıklarını veya hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir (Şekil 2).

İşbirlikli öğrenme modelinin kullanımında, çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenleri öğrenci davranışlarına yönelik endişelerinin olduğunu, modelin uygulamasından sonra sosyal beceri ve akademik başarının nasıl değerlendirileceği konusunda zorluk çektiklerini ve amaçların gerçekleştirilmesine yönelik kaygılarının olduğunu belirtmişlerdir (Şekil 3). Öğretmenlerin bu kaygılara sahip olmalarının temelinde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya alışkın olmalarının yattığı söylenebilir (Güneş, Dilek, Çelikoğlu ve Demir, 2010).

Yine öğretmenler işbirlikli öğrenme modelini kullanmanın amacı olan öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmek ve onların derse katılımını sağlamak konularında endişeleri olduğunu ifade etmişlerdir (Şekil 4). Bu sonuçlar daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Toch, 2008; Wise & Darling Hammond, 1984). Şekil 7 ve Şekil 8'deki grafikler incelendiğinde; çalışmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin başarısını arttırmada diğer öğrenme yöntemlerinden daha etkili olduğunu düşündükleri, işbirlikli öğrenme modelini derslerinde uygulamayı düşündüklerini ve bu modeli üniversitede, hizmet içi eğitimlerden, çalıştaylardan ve kendi çabalarıyla teorik olarak öğrendikleri ifade etmişlerdir. Bu ifadelerle göre öğretmenlerin bu modeli uygulama aşamasında yetersiz oldukları söylenebilir. Bu çalışmayı destekleyen diğer bir çalışmada ise öğretmenlere uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi, kaynak kitap ve kılavuzların hazırlanması gerektiği ve öğretmenlerin kendilerinin araştırıp denemeler yaparak bu yöntemleri uygulaması gerektiği belirtilmiştir (Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2009). Tablo 2 deki öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modelini uygulamayı bilmedikleri için uygulama aşamasında endişelerinin olduğu görülmektedir. Bu endişelerinin giderilmesi için öğretmenlere işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili teorik bilgilerin verilmesinin yanı sıra, bu modelle

*Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modelini
Sınıflarda Uygulaması: Muş İli Örneği*

ilgili öğretmenlerin nasıl uygulama yapacakları hususunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak fen ve teknoloji öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modeli hakkında teorik bilgiye sahip olmalarının bu modeli bildikleri anlamına gelmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu modeli sınıflarında uygulamalarının sağlanması ve uygulama esnasında oluşan hataların giderilmesi gerekmektedir. Bu eksiklerin giderilmesi için öğretmenlere uygulamalı çalıştaylar yapılması tercih edilmelidir.

Bilgi: Bu çalışma; TÜBİTAK 110K252 Nolu proje desteği ile yürütülmüştür. TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, Ü.K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.

Bay, E. ve Çetin, B. (2012). İşbirliği süreci ölçeği (İSÖ) geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 533-545.

Bourner, J., Hughes, M. & Bourner, T.(2001). First-year undergraduate experiences of group project work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 19-39.

Demirel, Ö. (2008). *Öğretme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ebrahim, A. (2012). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 293-314.

Garvin, J., Butcher, A., Stefani, A., Tariq, V., Lewis, N., Blumson, R., Govier, R. & Hill, J. (1995). Group projects for first-year university students: An evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20, 279–294.

Güneş, T., Dilek, N.Ş., Çelikoğlu, M. & Demir, E. (2010, January). *The using levels of the teaching methods and technics by science and technology teachers and class teachers*. 3th World Conference on Educational Sciences, Bahcesehir University, İstanbul, Turkey.

Güneş, T., Dilek, N.Ş., Hoplan, M. ve Güneş, O. (2012). Fen ve Teknoloji dersinin öğretmenler tarafından uygulanması üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 15-23.

Güngör, Z.Y. (2011). Birleştirme-II tekniğinin Fransızca okuma dersinde öğrenilen sözcükleri hatırlama tutmaya etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (4), 75-84.

Karaçöp, A. (2010). *Öğrencilerin elektrokimya ve kimyasal bağlar ünitelerindeki konuları anlamalarına animasyon ve jigsaw tekniklerinin etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Nas, S., Çoruhlu, T. ve Çepni, S. (2009). 5E modelinin derinleşme aşamasına ilişkin fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri: Trabzon ili örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 967-982.

Stamovlasis, D., Dimos, A. & Tsaparlis, G. (2006). A study of group interaction processes in learning lower secondary physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (6), 556-576.

Titiz, T. (1996). *Ezbere hayır*. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Toch, T. (2008). Fixing teacher evaluation. *Educational Leadership*, 66 (2), 32-37.

Topping, K.J., Thurston, A., Tolmie, A., Christie, D., Murray, P. & Karagiannidou, E. (2011). Cooperative learning in science: intervention in thesecondaryschool, *Research in Science & Technological Education*, 29 (1), 91-106.

Tüfekçi Aslım, S. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım. S. B. Filiz, (Ed.), *Öğretme ve öğrenme kuram ve yaklaşımları* (336-351). Ankara: Pegem Akademi.

Wang, J., Hu, X., & Xi, J. (2012). Cooperative learning with role play in Chinese pharmacology education, *Indian Journal of Pharmacology*, 44 (2), 253-256

Wise, A.E. & Darling Hammond, L. (1984). Teacher evaluation and teacher professionalism. *Educational Leadership*, 42 (4), 28 – 33.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

*Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Modelini
Sınıflarda Uygulaması: Muş İli Örneği*

Ek1: Ölçek ve sorulara ait birer örnek

a) Mülakat sorusu

3.Soru

İşbirlikli öğrenme modellerinin kullanımı ile ilgili endişeleriniz nelerdir?

Endişesi var ise 3a sorularına geçilir.

Endişesi yok ise 3b sorularına geçilir.

3a Soruları:

3a.1. Sizce bu endişeniz öğrencilerden mi? Okul Yönetiminden mi ya da müfredattan

mı kaynaklanmaktadır?

3a.2. İşbirlikli öğrenme modelini hangi amaçla kullandınız?

3b Soruları

3b.1. İşbirlikli Öğrenme modelini kullanmada ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

3b.2. Sizce işbirlikli öğrenme modelini kullanmayı kolaylaştırmak için neler yapılabilir?

b) Çalıştay Öncesi Öğretmenlere Uygulanacak Model Hakkındaki Görüş Ölçeği (A grubu sorusu)

A4. İşbirlikli öğrenme modelinin kullanımı ile ilgili endişeleriniz nelerdir

(Birden fazla

seçebilirsiniz)?

() Davranışlarla ilgili endişeler () Değerlendirme zorlukları

() Amaçları gerçekleştirmede başarısız olma

() Diğer (lütfen açıklayınız).....

b) Çalıştay Öncesi Öğretmenlere Uygulanacak Model Hakkındaki Görüş Ölçeği (B grubu sorusu)

B2. Sınıfta oluşturduğunuz normal grup çalışmasının işbirlikli grup çalışmasıyla bir farkının

olduğunu belirleyebildiniz mi?

ÜLKEMİZDE SANAT EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ

Yrd.Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ*
Öğr.Gör.M.Emin KAYSERİLİ†
Arş.Gör. Memduha SATIR

Özet

Sanat eğitimi, tarihsel süreci içinde, dönemlerin ekonomik kültürel koşullarına bağlı olarak eğitim sistemlerinde varlık göstermiş, teknolojik gelişmelerin yaşanmaya başlandığı dönemlerden itibaren de hedefler “toplumsal bir varlık kazanma”, insan olmanın bilincine varma” estetik duyarlılık kazanma”, “yaratıcı kişilik” çerçevesinde oluşturulmuştur. Ancak bu hedeflerin ne anlama geldiği, bireye ne tür kazanımlar sağladığı konusunda yeterince bilince sahip olmuş olduğumuz söylenemez. Bu hedeflere ulaşmada karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulabilmek için sanat eğitiminin tarihinin mutlaka göz önüne bulundurulması gerekmektedir.

Sanat Eğitimi Tarihi çerçevesinde ele alınan bu araştırmada ülkemizde sanat eğitiminin geçirmiş olduğu gelişim süreci ele alınarak bu sürece katkıda bulunan unsurlar üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sanat eğitimi tarihi, sanat tarihi, görsel sanatlar eğitimi*

* Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı. oguzdilmac@atauni.edu.tr

† Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı.

HISTORICAL DEVELOPMENT OF ART EDUCATION IN OUR COUNTRY

Abstract

Art education, in the historical process, periods of economic presence in the educational systems, depending on cultural conditions, technological developments started taking place since prehistoric times in the objectives "of winning a social creature," Awareness of the human being "to win aesthetic sensitivity," "creative personality" within the framework established. However, what it means to these goals, what kind of individual that we have in consciousness can not be said enough about the benefits provided. To find solutions to problems encountered in achieving these goals, the history of art education should be taken into consideration.

History of Art Education in our country within the framework of art education in this study had taken up the development process by considering the factors that contribute to this process is attempted to emphasize.

Keywords: *History of art education, art history, visual arts education*

Giriş

Ülkemizdeki sanat eğitiminin ilk uygulamalarını 18. yüzyılda kadar geri götürebiliriz. Bu dönemde Topkapı Sarayı yalnızca padişahın evi, yasama, yargı, yürütme, toplantılarının yapıldığı yer değil, aynı zamanda bir güzel sanatlar akademisi, bir müzik konservatuvarı idi (And, 2007, 51; Kocabıyık, 2008, 81). Burada dönemin özelliği olarak minyatür resim geleneğine göre tasvir yapılıyordu. Osmanlı Sarayı'nın resim programı Saray Nakkaşhanesi tarafından oluşturulmuştur. Osmanlı Ehl-i Hiref teşkilatının en önemli bölüklerinden olan nakkaşlar, Saray'a ait nakış sanatı ile ilgili her türlü işi yapmakla görevliydi. Bunların arasında müzehiplik, musavvirlik, ressamlık, cetvelkeşlik, renkzenklik yani kitap sanatına ilişkin faaliyetler bulunduğu gibi kutu, sandıkça gibi ahşap ya da mukavva üzerine yapılan çeşitli taşınabilir eşyanın bezenmesi önemli bir yer tutuyordu (Çağman, 1989, 35).

Saray Nakkaşhanesi, Osmanlı Sarayı'nın Ehl-i Hiref teşkilatını oluşturan bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Adından da anlaşılacağı gibi ne konuda olursa olsun, işlerinde ehil kişilerin oluşturduğu bu topluluk, Saray'ın teşkilatının Kapıkulu halkındandır (Çağman, 1988: 73). Ana görevleri, Saray'ın

işlerini yapmak olan Ehl-i Hiref mensupları yevmiye üzerinden üç ayda bir maaş almaktaydılar. Ehl-i Hiref teşkilatındaki bölüklere yetenekleri ve kendi sanatlarındaki becerileri olanlar doğrudan doğruya alınır. Pencik ve devşirme olanlar arasındaki yetenekli kişiler de, bu teşkilata alınır, önce şakirdlikle işe başlar ve kendi bölümündeki başarısı o bölümün başı ve üstatları tarafından değerlendirilerek, üstatlığa geçişleri sağlanırdı (Gürçağlar, 1994, 60). Sanat eğitimi tarihimiz içinde bu usta – çırak ilişkisine dayanan sistemin ülkemizdeki ilk sanat eğitimi uygulamaları olduğunu söyleyebiliriz. Sanat öğretimi ise usta-çırak, baba-oğul aktarımıyla gerçekleşirken sanatçılar, liderlerin ya da devlet yöneticilerinin himayesinde yetiştirilmişlerdir. Osmanlı döneminde ise ilk kez Fatih Sultan Mehmet tarafından öğretmen yetiştirme dikkate alınmışsa da, 18. yüzyıla kadar özellikle sanat öğretmeni yetiştirmede somut bir bilgi elimizde mevcut değildir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda, 18. yüzyıl başından itibaren yenileşme hareketlerinin başladığı ve diplomatik ilişkilerin önem kazandığı görülmektedir. Toprak kayıplarının önüne geçmek için askeri eğitime ağırlık verilmiş ve bu yönde yenileştirme programları uygulanmıştır. Batının yapı ve birikimi, ilkin askeri alanda ele alınmış ve böylece Nizam-ı Cedid gibi yeni askeri kurumlar oluşturulmuştur. Doğaldır ki, yeni kurulan askeri kurumlar diğer pek çok alanı etkilemiştir. Türk resminde batıya yönelme, bu kurumlar yoluyla, eğitim amacıyla da olsa gündeme gelmiştir.

II. Askeri Okullarda Verilen Sanat Eğitimi

Osmanlılar 18. yüzyılın başlarından itibaren batılı bir yaşam tarzına uymanın gerekliliğini kavrarlar. Bilim, teknik, ekonomik ve askeri alanlarda sürekli güçlenen Batı ülkeleri karşısında yeniden örgütlenme çabalarına girişirler (Ülken, 1992, 49). Osmanlı toprakları ve özellikle İstanbul'da yabancı kökenlilerle azınlık sanatçıların mimarlık ve resim alanındaki etkinlikleri sürüp giderken ülkede özellikle orduyu modernleştirme çabaları, Batı yöntemlerine uygun eğitim yapan askeri okulların kurulmasını gerektirmiştir.

Lâle Devri'nden sonra, III. Mustafa, III. Selim ve II. Mahmut'un saltanat dönemlerinde "İslahat ve Avrupailişme" akımının güçlendiği görülür. Devleti kurtarma, eski büyüklüğüne ve gücüne erişirme umudunun gerçekleşmesi

askerlik alanında kazanılacak başarılarla bağlıdır görüşü, devleti yönetenlere egemen olmaya başlamıştır (Karal, 2007, 59). Bilindiği gibi, Comte de Bonneval (Humaracı Ahmet Paşa), Baron de Tott gibi uzmanlar çalıştırılarak orduyu düzeltme ve yenileştirme girişimlerinde bulunulur. Baron de Tott Mühendishane-i Bahr-i Hümâyun'u kurar.

III. Selim ve II. Mahmut zamanında açılan bu okullardan Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun (Kara Harb Okulu), Mühendishâne-i Bahri Hümâyun (Deniz Harb Okulu), Mekteb-i Tıbbiye ve Mekteb-i Harbiye'de, ülkenin askeri alanda gelişmesine yönelik harita çizimi ve gemi tasarımı gibi mesleki derslerin yanı sıra resim eğitimi de verilmiştir (Cezar, 1971, 232). Asker amaçlarla verilen yeni resim teknikleri özellikle perspektif kuralları ile birlikte nesneyi iki boyutlu yüzey üzerinde modle ederek göstermeye yarayan ışık-gölge uygulaması gibi kurallar resim eğitiminin programı içinde yer almıştır (Tansuğ, 1996, 51). Resim sanatı bu okullarda öğrenim gören gençler arasında başlar ve ilk yağlıboya ressamlarımız bunların arasında yetişir. Mühendishane'de resim dersinden amaç kuşkusuz Avrupa yöntemlerine göre yetiştirilmek istenen genç subaylara askerlikle ilgili teknik çizimleri, arazi krokilerini, “ Menaziri krokileri” çizebilme yeteneğini kazandırmaktı. Harita, taşbaskısı, kazıma, oyma yöntemlerini bilen subaylara da gereksinim duyuluyor olmalıydı. Fakat Mühendishane'de resim derslerinin uzun yıllar bu amacı gerçekleştirecek düzeyde öğretilmediği de anlaşılıyor (Erol, 1982, 87).

Öte yandan 1834'de eğitim ve öğretime başlayan ve 1835'de resmen açılan Mektebi Fünun-u Harbiye-i Şahane'de de başlangıçtan itibaren resim derslerine önem verilmiştir. 1836'da Harbiye'de bir de matbaa kurulmuş ve 1837'de Chirans adlı bir İspanyol ressamı bu okulun resim öğretmenliğine atanmıştır (Erol, 1982, 88).

Bunun yanı sıra Harbiye'ye öğrenci yetiştirecek idadilerin kurulmasıyla Türkiye'de ilk defa bir orta öğretim kurumu ortaya çıkmıştır. Mezunları Harb okuluna girecek olan idadiler biri İstanbul'da diğerleri de ordu merkezlerinde olmak üzere toplam 12 yerde açılmıştır (Cezar, 1971: 393). Bunların içinde en erken açılanı İstanbul Askeri İdadisi olmuştur. Diğer merkezlere de subaylar yollanmış, hazırlıkların tamamlanması emredilmiştir. İdadilerde resim dersi ikinci sınıftan itibaren başlamakta ve dört sene süreyle yani 2, 3, 4 ve 5.

sınıflarda resim dersi gösterilmektedir. İdadilerde resim dersi verilmesi ülkemizde sanat eğitiminin gelişimi açısından önemli bir durumdur.

III. Cumhuriyet Öncesi Ülkemizde Sanat Eğitiminin Durumu

Sanat eğitiminin Meşrutiyetten önceki durumu incelendiğinde, okullarda resim dersleri ile ilgili programların teknikleri itibariyle başlıca iki zümreye ayrıldığını görmek mümkündür. Eğitici mahiyette olan resim derslerini Rüştüye, İdadiye okulları verirken, Endüstriyel ve Mesleki nitelikteki resim derslerini de Sanayi Okulları ile mühendis ve Harbiye okulları veriyordu. Mesleki nitelikteki resim dersleri kurumların amaçlarına hizmet ediyordu. Mesleki ve Endüstriyel resim, Sanayi-i Nefise Mektebi'nde uygulanmaktadır. Diğer okullar da öğretmenin tahtaya çizdiği bir takım geometrik çizimler kopya ettirilerek, renkli kartpostallardan çalışmalar yaptırılmaktadır (Etike, 1991, 98).

Dolayısıyla Meşrutiyetten önceki genel ve mesleki eğitim kurumlarında geçerli ve egemen olan sanat eğitimi yönteminin temelini kopya ile matematik kurallarına dayanan doğadan çalışmalar oluşturuyordu. Öğrenciyi doğrudan doğruya doğa karşısına koyan yeni düşüncenin uygulamalarına rastlanmıyordu (Çoban, 1993, 41). Çoban'ın Baltacıoğlu'ndan aktardığına göre, Türkiye'de doğadan çalışmalar uygulamasının çıkış kaynağının Güzel Sanatlar Akademisi olduğunu, fakat Sanayi-i Nefise Mektebi'nde yapılan öğretimin eğitimsel bir yaklaşımla ele alınmadığı için Batı anlayışı ile yetişen sanatçıların öğretim mesleğine geçtikten sonra, doğru ve doğal yöntemi bırakıp bunun yerine eski kopyacılık geleneğini sürdürdüklerini ve bunu bir yöntem kaygısı ile yaptıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Sanayi-i Nefise mezunlarının elinde kalmasıyla eski geleneklerin sürmesine neden olduğunu da ifade etmiştir (Çoban, 1993).

1910 yılının Ocak ayında yayın hayatına giren Türkiye'nin ilk sanat dergisi olan Osmanlı Ressamlar Cemiyeti Gazetesi, dönemin sanat eğitimi konusunda çeşitli eleştiriler getiren içeriğiyle önem kazanmıştır. Bunlardan biri öğretim sistemine ilişkin yenileşme istemini belirtir. Anatomi dersleri için; ders sayısının yetersizliği, uygulamaların sınırlılığı ve özellikle de anatomik terimlerin karşılığı olan sözcüklerin henüz yetersiz olmaları örneklerle açıklanarak eleştirilir (Naiboğlu, 1991, 14). Dönemin sanat eğitiminde

karşılaşılan problemler hakkında ipuçları vermesi bakımından bu dergide yayınlanan yazılar büyük önem taşımaktadır. Aynı dergide 1911 yılında yazılan diğer bir makalede Paris atölyelerinde resim öğretiminin örnekleri verilerek eskiz yapmanın önemi vurgulanmakta ve özellikle çeşitli teşvik edici yarışmaların okulun öğrenci kalitesini yükseltmek için özendirici olacağı savunulmaktadır (Naiboğlu, 1991, 14).

Gelişmenin temelinin okulda atılacağına inanan yazarlar, Sanayi-i Nefise'nin sınavlarını bile izlerler ve sınavların uygulanış biçimlerinden katılanların gösterdikleri düzeylere kadar her ayrıntıyı ince ince eleştiren yazılar yazarlar.

Bu makalelerde ele alınan diğer bir sorun ise akademi'deki tedrisatın köhnemişliği ve öğretim kadrolarında görev yapan yabancı öğretim üyelerinin yetersizliğidir. Bu yazılar açık bir dille ve tavırla gerçekleri yansıtır ve çözümler üretir. Bu eleştiriler yerme adına değil, sistemin düzeltilebilmesi için yapılacak gelişmeleri örneklerle açıklayan yapıcı olma erdemi taşır;

“Resim okulu hür olmalıdır. Resim öğretmeninden tasdikli belge alan ortaokul ve hazırlık sınıfını bitirmiş her Osmanlı gencinin, askerlik yaşı dikkate alınarak, açılacak ön elemeye kabul edilmelidir. Büyük bir galeriden ibaret olan bu sınıfta öğrenciler, hocalarının sürekli gözetiminde çalıştırılarak, okulun her yıl öğrenci kabulü için açtığı çalışmaya yetiştirilmelidir. Okula devam edenler, sınıf geçmenin yılların geçmesi ile temin edilemeyeceğine kesin olarak inandıkça, isdidadının gelişmesini umud ederek yağlıboya atölyesine girmek için tüm gücü ve isteğiyle çalışır” (Naiboğlu, 1991,51).

Bütün bu eğitim sistemini irdeleyen açıklamalar, bazı makalelerde okulun bütününe yönelik açık ve net eleştirilere dönüşür. Okulu içi boş süslü bir mücevher kutusu olarak tanımlama yürekliliğini gösteren bu makaleler; okulun sanatçı yetiştiremediğini, maarifin de yetişen sanatçıları değerlendirmekten uzak olduğunu, Sanayi-i Nefise hocalarını ve devrin ressamlarının resim satışı sağlayabilmek amacıyla yaptıkları hataları eleştirmekten de geri durulmayacağını dile getirirler.

Meşrutiyet İnkılâbı, Tanzimat hareketinden Şinasi ve Kemal devri olarak adlandırılan edebi ve siyasi romantizm devrinden sonra, 1908 İnkılâbını takip

eden yıllarda eğitim alanında görülen hareketlilikle İttihat ve Terakki Partisi; İstanbul'daki Darülmüallimin (İstanbul Erkek Öğretmen Okulu) yenileştirilmesi, parti namına okulların ve gece okullarının açılması, Avrupa'ya talebe gönderilmesi işlemini gerçekleştirir. İlkeliğin başlangıcının öğretmen okulları olduğunu anlayan yönetim, öğretmen okulunun yenileştirilmesi ve burada yetişen öğretmenlerle yurdun diğer yerlerindeki öğretmenleri aydınlatarak laik, teknik ve estetik ilkokulları yaratma işlevini gerçekleştirmek istemiştir. İkinci olarak da 1919'da bilimsel kendi kendini yönetme özerklik içeren tüzüğü ile Darülfünun fakültelerine yeni bir şahsiyet getirmekte etkili olmuştur (Çoban, 1993, 42). 1919'da Darülmüallim'inin yenilenmesi hareketine girişilmesinin sebebi; temelde eğitimde hürriyetçilik, öğretim sahasında serbest tartışma ve gözlemdir (Telli, 1990: 10). Ayrıca eğitim öğretimi deneysel gözlem ve uygulamalara dayanılarak bir "uygulama okulu" açılmış, birde "*Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*" adıyla bir dergi yayınlanmıştır. Baltacıoğlu'na göre "Türkiye'de resim öğretiminin yenilenmesi konusunda atılan adımda bu gelişmelerin büyük payı olmuştur"(Baltacıoğlu: 1932, 42).

Ülkemizde resim derslerin verildiği sivil kurumlar içinde ilk olarak rüştiyelerle karşılaşmaktayız. İlk rüştiye 1839 yılında kurulmuştur. Bugünkü ilkokulla ortaokul arası bir okul olan bu öğretim kurumları 1853'de İmparatorluğa yayılmaya başlamıştır. 1845'de kurulan askeri idadiden sonra sivil idadiler de düşünülmüş, ne var ki ilk sivil idadi 1874'de açılabilmiştir (Cezar, 1961). 1848'de çalışmaya başlayan Darülmüallimin, 1859'da başlangıçta rüştiye derecesinde bir okul olarak kurulan Mektebi Mülkiye, 1867'de kurulan Mektebi Mülkiye-i Tıbbiye ve 1867'de kurulan Mektebi Sanayi-i de bu arada anmak gerekir.

1869 yılında, askeri amaçlarla kurulan Mühendishane-i Berr-i Hümayun'dan sonra sivil alanlar için bir teknik öğretim kurumuna gereksinim duyulmaya başlanmış ve "*Hendese-i Mülkiye Mektebi*" kurulmuştur. Galatasaray ve sonra Darüşşafaka çıkışlı gençlerin sınavla alındığı bu okulun öğretim programında, dört sınıfta da okutulmak üzere resim dersine yer verilmiştir (Cezar, 1961, 352).1865'de Abdülaziz'in çağrısı üzerine İstanbul'a gelen Pierre Désire Guillemet adında bir Fransız ressamın, 1876 öncesinde gene Abdülaziz'in sultan olduğu dönemde, Osmanlı sarayı ile ilişkileri sürmüştü.

Eğitimi Paris'te yapmış olan Guillement, Hippolyte Flandrin'in öğrencisi olmuştur. 1857-63 arasında portre ve tarihsel konulu resimleriyle Paris Salon Sergilerine katılmıştır. Osmanlı İmparatorluğunun saray ressamı olarak görevlendirilen Guillement İstanbul'daki ilk resim okulunu kurmuştur. Kalyoncukulluğu mevkiindeki bir sokak içindeki "Académie" adını verdiği atölyesinde çoğunluğu azınlık gençlerinden oluşan öğrencilerine resim dersi veriyordu. Haftanın belli günlerinde gene azınlıktan kız öğrencilere de resim dersi veriyordu (Cezar, 1961, 425). Guillement dersleri karısı Hélien ile birlikte vermiştir. Barış Kıbrıs, atölyesinde eğitimi sürdüren öğrencilerin karakaleminden pastel ve yağlıboya geçtikleri, manzara ve çiçek resimledikleri, antik heykeller ve canlı modellerden figür çalıştıklarını ifade etmiştir. (Kıbrıs, 2003, 24). Pazar hariç her gün sabah saat sekizden akşam beşe kadar açık olan akademinin bu eğitiminden kız öğrenciler ise haftanın kendilerine ayrılan salı ve cumartesi günlerinde yararlanabilmektedir. Tüm bu özellikler, Osmanlıların Fransız geleneğine göre tasarlanmış sistemli bir güzel sanatlar eğitimiyle ilk kez Pierre Désiré Guillement'in Desen ve Resim Akademisi'nde karşılaştıkları söylenebilir (Artun, 2007, 40).

Bu özel atölyenin resmi bir okul haline gelmesi için uğraşan Guillement bunu gerçekleştirmeden 1877'de ölmüştür. 1874 yılında Beyoğlu'nda açtığı özel akademi, 1876 yılında bir resim sergisiyle tanıtılır. Osmanlı başkentinde, bir güzel sanatlar akademisinin resmen kurulmasını gerçekleştirecek padişah onayı, 19 Ekim 1877 tarihini taşıyan tezkere, Maarif Bakanlığı arşivinde yer alır (Giray, 2004). Fakat Osmanlı-Rus Harbi nedeniyle okul açılmamıştır. Bu atölyenin adı akademi olmasına rağmen atölyeden öteye gidememiş dolayısıyla ülkemizdeki ilk akademi olma ünvanını alamamış 1877 yılında kapanmıştır (Gören, 1997, 33). Bu konuda Tansuğ, Osmanlı devletinin o günkü dil politikası içinde, herşeyden önce "akademi" sözcüğünün yeri olmadığını belirterek Guillement'in okulunun akademi olamayacağını ifade etmiştir (Tansuğ, 1996, 104). Ülkemizdeki ilk akademiye kuran kişi ünvanını ise Osman Hamdi alacaktır. Ayrıca 19. yüzyıl sonlarında sanat eğitimi veren Zonaro'nun Akaretler'deki atölyesi herkese açık bir mekan olarak dikkat çekmektedir (Üstünipek, 2007, 25).

20. Yüzyılda askeri okulların yanısıra, çağdaş Batı uygarlığını örnek alan kültür değişimi sürecinde açılan bu sivil okullarda Başkent İstanbul'da özellikle Darüşşafaka Lisesi'nde resim derslerine önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu okulda Fahri Kaptan diye bilinen, fakat kimliği hakkında henüz bilgi edinilemeyen, doğum ve ölüm tarihleri saptanamayan, Fahri imzasını taşıdıkları halde birbirinden üslup farklarıyla ayrılan birçok resmin kendisine ait olduğu varsayılan bir sanatçı resim hocalığı yapmıştır (Tansuğ, 1996, 53). Kaptan lakabından dolayı, 1887'de Askeri Bahriye Rüştiyesinde, 1903'te de Darüşşafaka'nın resim öğretmeni olarak görünmesi Fahri Kaptan'ın askeri okul çıkışlı olduğunu düşündürmektedir (Erol, 1982, 95).

3.1. Sanayi-i Nefise Mektebi Âlisi

1877 yılında çıkan 93 harbi olarak bilinen Osmanlı-Rus harbi yüzünden, önceden düşünölen resim ve mimarlık eğitimi verecek bir okulun kurulması gerçekleştirilememiştir. Bu düşünce dönemin Türk ve yabancı gazetelerinde bir sanat okulunun kurulması gerektiğinin belirtilmesi, konunun çeşitli kesimlerden taraftar bulmasını sağlamış, sürdürölen çabalar sonucunda "1 Mart 1883 tarihinde Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi açılmıştır (Başkan, 1997, 4).

Osman Hamdi Bey, Türkiye'de sanat eğitimi veren bir okulun eksikliğini ve gerekliliğini fark ederek, 1881 yılında II. Abdülhamid ve Ticaret Nezaretinin de iznini alarak, müdürü olduğu Arkeoloji Müzesi'nin tam karşısına 1882 yılının sonlarına doğru Sanayi-i Nefise Mektebi'nin inşaatını başlatmıştır. Okulun kurulmasına ilişkin 1 Ocak 1882 tarihli gerekçenin Hamdi Bey'in kaleminden çıktığı sanılır:

Bu gerekçede Hamdi Bey, güzel sanatlara mahsus kurumlar oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Kısa zaman içinde kademe kademe yükselmeyi sağlayacak bu kurumların yurtdışına öğrenci göndermekle yerine kendi memleketlerimizin ihtiyaç ve özelliklerine uygun bilgiler edinebilecek hüner sahibi sanatçılar yetiştirecek hem de gerçek bir Türk sanatı vücuda getirecektir. Kısacası, yurtdışında meşhur san'atkarların hiçbirinin üslubunu taklit etmeden yalnız tabiatı ve memleketin ruh ve özelliklerine mahsus konuları, memleketin tarihi ile ilgili olayları resimlendirmek, yolunda çaba sarf edilmesinin önemini vurgulamıştır (Cezar, 1971, 459-460).

Yedi ay gibi kısa bir süreden sonra da okul eğitime hazır halde teslim edilmesi üzerine 3 Mart 1883 yılında Sanayi-i Nefise Mektebi'nin açılışı gerçekleşmiştir. Okulun ilk müdürü olan Osman Hamdi Bey, Mektebin ilk eğitim yılında hoca eksikliği nedeniyle yabancı ressamlardan yardım almıştır. 2 Mart 1883 tarihinde; beş atölyeye yerleşmiş 20 öğrenci ve iki bölümle öğretime başlayan Sanayi-i Nefise'nin iki yıl içerisinde öğrenci sayısı 60'a yükselmiş, 10 yıl sonra 120 öğrencisiyle öğretime devam etmiş, bölüm sayısı da artmıştır (Zeyinoğlu, 2003, 15). İlk mezunlarını vermesiyle birlikte düzenli yaz sergileri de açmaya başlamış, geleceğin ressamlarını yetiştirmiştir. Türkiye'nin ilk sanat akademisi olan Mekteb-i Sanayi-i Nefise-i Şahane aynı zamanda Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu resim öğretmenlerini yetiştiren bir kurum olmuştur. 1923'te Sanayi-i Nefise Mektebi yönetmeliğinde ortaöğretimde öğretmenlik yapacaklar için koşullar bulunmaktadır. Buna göre;

“ resim öğretmenliği yapmak için Sanayi-i Nefise Ehliyet namesi almak şarttır ve bunun için her yıl Şubat ve Temmuz aylarında imtihan açılır. İmtihana dışarıdan da girmek mümkündür” (Etike, 1991, 101).

1883'te kültürel gelişimimizde açılan Sanayi Nefise Mektebi başka adıyla; Güzel Sanatlar Akademisi'nin önemi çok büyüktür. Ancak sanatçı çıkışlı bu kişilerin kendi yetişme biçimlerine göre sanat eğitimi verdikleri gerekçesiyle eleştirilmişlerdir. Sanayi Nefise Mektebinde 1927 yılında ise öğretmen olmak isteyen adaylar için öğretmenlik formasyonu veren kurs açılmıştır.

Sanayi-i Nefise Mektebi'ni bitirenler ortaokullarda resim öğretmenliği yapmışlar ve ortaokullarda eski resim ananesi tamamen yıkılıp, yerine öğrencileri doğaya yönelten bir öğretim modeli koymuşlardır. Ortaokul öğrencisini doğadan, ezber, hayali ve tezyini resme, harekete kompozisyona alıştırmışlardır (Etike, 1991).

Sanayi-i Nefise Mektebi'nden 1930 yılında Resim Pedagojisi dersi kaldırılır. Resim Pedagojisi dersinin kalkmasının üç nedeni vardır. Bunlar; Akademi yalnız ressam yetiştirir, resim öğretmeni ancak öğretmen okullarından yetişebilir. Resim öğretmeni için ressam olmak lazım değildir; biraz resim bilmek ve pedagoji bilmek bu işi sağlar, düşüncesidir (Çoban, 1993).

Türkiye'de 1925 yılına kadar resim öğretimine harcanan çaba, kişilerin bu alanda bazı yenilik girişimleriyle sınırlıdır. Bu tarihe kadar yapılan işlerden

Ülkemizde Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci

önemli sayılabilecek gelişmeler arasında, Meşrutiyet dönemi öğretim programlarında yapılan değişikliklerle, resim öğretim yöntemlerine yönelik kimi yayınlar vardır. O yıllardaki sanat eğitimi ile ilgili uygulanan yöntemler hakkında bilgi veren yayınlara örnek olarak, ilköğretim dergisinde (Tedrisat - İptidaiye) çıkan; İ. H. Baltacıoğlu'nun '*Çizginin Gücü*' ve öğretmen okulu Müdürü M. Satı Bey'in '*Basitten mürekkebe*' adlı yazılarını gösterilebilir. Satı Bey'in önerdiği yöntemde, önce iki boyutlu çizimler, sonra üç boyutlular, önce basit çizimler sonra karmaşıklar gibi ardillik ilkesine bağlı çalışmalara yer verilir. Ancak daha sonraki yıllarda (1915) Yeni Fikir dergisinde İ. Hakkı Bey'in '*Resim Öğretmeninin Yolu*' adlı makalesi ile '*Resim Usulü Tedrisi*' adlı el kitabı yayınlanır (Uçar, 2007, 88). Kendisi Avrupa'ya gidip gelmiştir. Ülkeye, yeni görüşler getirir ve eski yöntemlerin bırakılmasını önerir. Resim dersinin hala doğal, daha yenilikçi bir yöntemle öğretilmesi gerektiğini savunur. Kendi yazıları da dâhil olmak üzere eski yazıları çağdaş görüşü yansıtmadığından eleştirilir (Kırıçoğlu, 2001).

Maarif Rehberinde takip eden yıllarda çocukların doğal resim dilini öğrenmelerine karşı, yaratıcı bireylerin görüş ve biçimlendirmenin kendilerine göre yorumlanmasına müsaade edilmiştir. Dolayısıyla, yetenekli bireyler resmin grameri içerisinde gereksiz yere boğulmuşlardır. Cumhuriyet döneminde ise sanat eğitiminde en parlak ve verimli süreci geçirmiştir. Çağdaş Türk kültürünün tohumlarının atıldığı bu dönemde düşünce özgürlüğü ortamının yanı sıra sanatçılara yaratıcılık yolunu da açmıştı. Batı taklitçiliğinden kurtulmak isteyen sanatçılarımız, Anadolu'da kendilerini arıyor ve yaratıcılığın kaynağını kendi öz geleneklerinde bulmaya çalışıyorlardı.

IV. Ülkemizde Cumhuriyet Dönemi Sanat Eğitiminde Görülen Gelişmeler

Ülkemizde Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana tarihsel gelişimi incelendiğinde sanat eğitimi ile toplumun uygarlaşması ve sanat eğitimi anlayışının amaçların uygun şekilde yürütülmesi bakımından gerekli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte, Ulu Önder Atatürk'ün liderliğinde sanat eğitiminin birey ve toplum açısından önemi vurgulanmış, bir toplumun çağdaşlaşma sürecinde sanatsız bir eğitimin

çağdaşlaşma amacını gerçekleştiremeyeceği düşünülmüş ve bu konuda gerekli araştırmalar ve çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların başında Cumhuriyetin ilk yıllarında hükümetin davetiyle Türkiye'ye gelen çeşitli eğitim bilimcilerle okulların mevcut durumu incelenmiş ve hazırlanan ayrıntılı rapor hazırlamaları istenir. Bunlar arasında en önemli olanı J. Dewey'in 1926'da sunduğu rapordur.

Bu raporda sanat eğitimi açısından şu görüşlere yer verilmiştir;

- 1.Okullarda bütün donanımlarıyla birlikte resim ve iş atölyeleri kurulmalı.
- 2.Yükseköğrenime devam etmeyecek kişiler için, kendilerine bilgi ve beceri kazandıracak uygulamalı çalışmalara özellikle de el işlerine önem verilmeli.
- 3.Resim, çizgi ve boya sanatları gibi görsel sanat etkinlikleri, kişisel ve toplumsal önemi ve yararı açısından yeteneklerin geliştirilmesine önem verilmelidir (Yolcu, 2004, 97).

Dewey' in etkili raporu ilk olarak aynı yıl Gazi Orta Öğretmen Okulu (Gazi Eğitim Enstitüsü) uygulanır. Resim-İş Atölyeleri ve işlikler açılır. Ayrıca bu rapor doğrultusunda ilk, orta ve lise Resim-iş eğitimi programları değiştirilmiştir.

Ülkemize o yıllarda Amerika'dan gelen diğer uzmanlar arasında Amerikalı Parker' in raporu bir hayli ilgi çekicidir. Bu raporda, yazın, müzik, güzel sanatlar, drama, dans, el işleri ve oyun gibi zengin alanların öğrenciye etkin bir biçimde kazandırılmasında geçmişten gelen kimi engeller olduğu ve bu derslere karşı takınılan tutucu tavrın geçici olması yönünde bir ifade kullanılmıştır. Raporda ayrıca, çağdaşlaşma yolunda yitirilen geçmişin kültür değerlerinden dolayı üzüntü duyulduğunu, bu nedenle halk evleri ve müzelerin bu değerleri canlandırmaya hizmet etmesi gerektiği belirtilmiştir. Öteki sanat dallarındaki çalışmalarda olduğu gibi resimde de çocuklarda bir özgünlük havası sezilmekle birlikte, okulların çoğunda uygulanması resim yönteminde yaratıcılığın engellendiği görülmüştür. Raporda son olarak, çocukların resim derslerinde anlatımlarına doğal ve yaratıcı çıkışlar bulabilmeleri için bu konuda izlenmesi gereken yolun alışılmışın dışında bir eğitim modeli ile ulaşılabileceğine işaret edilmiştir (Özsezgin, 1998).

1925 ve 1926'da Türkiye'ye davet edilen ünlü eğitimcilerden John Dewey, G. Stiekler ve Parker gibi eğitimcilerin hazırladıkları bu rapor sayesinde

Ülkemizde Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci

enstitüye resim öğretmeni yetiştirecek bir bölümün açılması sağlanmıştır. Gerçi bu raporlardan çok önce 1910- 1912 yılları arasında birçok Avrupa ülkesinde çeşitli okullarda resim ve el işi öğretimi inceleyen Baltacıoğlu 1916 yılında bir el işi öğretmen okulu açma girişiminde bulunmuş ilke olarak benimsenen öneri, I. Dünya savaşının uzaması nedeniyle gerçekleştirilememiştir (Etike, 1991).

Dewey raporunda, resim-iş eğitiminin, genel eğitim içerisindeki önemi üzerinde durmuş, bu noktayı önemle vurgulamıştır. Avrupa'ya bu amaçla öğrenci gönderilmesi onun önerisiydi. Söz konusu öneri doğrultusunda, 1928'de açılan sınavla Malik Aksel, İsmail H. Uludağ, Hayrullah Örs, Hakkı İzer, M. Ali Akdemir Almanya'ya gönderilmiştir (Özsezgin, 1998, 43).

Bu eğitimcilerin yurda dönüşüyle 1932-1933 yılları arasında Gazi Orta Öğretmen okulu bünyesinde 'Resim Bölümü' açılır. 1947 yılında Batıda uygulanan 'Bauhaus' gibi enstitülerde eğitimin devamına son verilir. Ancak takip eden yıllarda, politik ve kültürel farklılıklar yüzünden sanat eğitimi gittikçe yozlaşmaya başlar. 1972'de 'İş ve Teknik Eğitimi' adı altında bireylere yaratıcı düşünce becerisi kazanması hedeflenir.

Zeki Faik İzer, Malik Aksel gibi hocaların da görev yaptığı Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlı Resim-iş Bölümü, resim öğretmeni yetiştirmenin yanı sıra, zaman içinde Ankara'da sanatçı kuşaklarının oluşmasında etkin bir kaynak olma işlevini de üstlenmiştir. İlk İnkılâp Sergisi'nin ardından, Ankara'da sanat etkinlikleri oluşmaya başlayınca, sanatçılar başkentte yerleşme ve çalışma olanakları araştırılır: Cemal Tollu, 1935'te Ankara Arkeoloji Müzesi'ndeki görevine atanır; Muhittin Sebati, Ankara Erkek Lisesi'nde resim öğretmenliği görevi üstlenir; Turgut Zaim, resimlerine değişmez konu yaptığı Ankara ve çevresini yaşama alanı olarak seçer, Eşref Üren bu yörede resminin ana malzemesini bulur. Arif Kaptan ve Cemal Bingöl de bu sanatçı kuşağına katılır. Onları genç sanatçılar izler (Büyükişleyen, 1991, 48).

Gazi Terbiye Enstitüsü adıyla 1932-33 öğretim yılında faaliyete geçen okulun Resim-iş Bölümü, başlangıçta resim ve iş kolları ayrı ayrı ele alınarak kurulmuştu. Ancak sınıfları az olan orta dereceli okullara üç saat resim dersi için bir resim öğretmeni, üç saat iş dersi için ayrı bir iş öğretmeni verilmesine, bütçe nedeniyle olanak bulunmadığından, şube açıldıktan bir yıl sonra bu iki kol birleştirilerek Resim-iş Bölümü haline getirildi (Özsezgin, 1998, 41). Okul orta

dereceli okullara eğitimci yetiştirmek için 1926'da Konya'da açılan "Orta Muallim Mektebi"nin, üç yıl sonra Ankara'ya taşınarak, adının Atatürk'ün izniyle "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü"ne dönüştürülmesi sonucu oluşmuştu. Gazi Eğitim Enstitüsü adı ise 1946'da verildi. O günlerde Ankara'nın bağrında çağdaş nitelikli bir eğitim kurumu yaratmak temel amaçtı.

4.1.Ülkemizde Cumhuriyet Döneminde Sanat Eğitime Yön Veren Eğitimciler

Yeni kurulan Cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu en önemli kaynaklardan biri şüphesiz yetişmiş insan gücü idi. Bu güce her alanda olduğu gibi sanat eğitiminde ihtiyaç duyulmaktaydı. Bu bağlamda ülkemizde ihtiyaç duyulan eğitimcilerimizden biri, Cumhuriyet döneminin fikir yapısını etkileyen, dönemin sanat ve eğitim anlayışına bir çok yeniliği getiren İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur. Öğretmenliği sırasında resim ve eliş konusunda yepyeni düşünceler ortaya koymuştur. 1910 yılında Avrupa'ya gönderilen Baltacıoğlu, üretime ve yaratıcılığa dayanan bir eğitim sistemini savunarak, geleceğin Türkiye'sini şekillendirmede kültür, din, dil ve sanat gibi birçok kavram üzerinde durmuş ve fikirlerini ortaya koymuştur (Dikici ve Tezci, 2002).

Baltacıoğlu, eğitim ile ilgili düşüncelerini şu örnekle anlatmıştır;

Bahçivanın yapacağı iş elma ağacına armut verdirmek değildir. Elma ağacına elma vermeyi öğretmek de değildir. Bahçivanın görevi, elma ağacının elma vermesi için gerekli dış şartları sağlamaktır. Toprak, hava, güneş, su ve gübre gibi ihtiyaçları sağlanınca ağaç meyvesini kendi kendine verecektir. Eğitim işi de böyledir. İnsan dışarıdan yetiştirilemez. Yetiştirme şartları varolunca insan kendi kendini yetiştirir. Terbiye etmek yoktur, terbiye olmak vardır (Baltacıoğlu, 1967, 41).

Baltacıoğlu, mantıkçı pedagoğların sanatçı eğitiminin amacını "güzel sanat eğitimi için sanat zevki vermek, sanat şuuru uyandırmak" şeklinde belirtmelerini ele almıştır. O'na göre, sanat zevki, sanat tarihi okuyanlarda, sanat dersi alanlarda ve sanat eseri seyredenlerde olmaktan çok, sanatçıdadır. Bu zevk, sanatı okuyana varınca asgariye iner. Baltacıoğlu'na göre, sanatçı eğitiminin amacı; "...sanatçının dışında var olduğu sanılan sanat duygusunu, sanat

düşüncesini vermek değil, doğrudan doğruya sanatçı kişiliği yaratmaktır” (Baltacıoğlu, 1964, 96).

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki ülke şartları göz önüne alındığında döneminin ilerisini görerek günümüzde bile gerektiği değeri görememiş resim eğitiminin önemini vurgulamış olması onun ne kadar aydın ne kadar yenilikçi bir eğitimci olduğunu göstermektedir. Cumhuriyet dönemi sanat eğitimimize yön veren eğitimcilerimiz arasında diğer bir önemli isim ise İsmail Hakkı Tonguç’dur. 20. yüzyılda ülkemizdeki sanat eğitimine baktığımızda, Cumhuriyetin ilk sanat eğitimcilerimizden olan İsmail Hakkı Tonguç resim derslerinin önemini ortaya koyan en önemli isimlerin başında geldiğini görüyoruz.

Resim-İş dersi hep daha çağdaşı yakalama önerileri içinde ama uygulamada kuramdan oldukça geri kalarak bugüne ulaştığını düşünür ve daha çağdaş bir resim-iş eğitimine özlemi vardır. Yazdığı kitap ve makalelerinde resim derslerinin çocuğa dönük, onların yaratıcılığını geliştirici bir ders olması gerektiğini vurgulamıştır (Kırıçoğlu, 2001).

İsmail Hakkı Tonguç’un sanat eğitiminin gelişimine yaptığı katkılar oldukça önemlidir. Tonguç’un eğitim anlayışı; bireyin resmi bir ifade aracı olarak görebilme bilincine erişmesinin sağlanması, sanat eserlerini inceleme ve değerinin farkına varma bilincinin geliştirilmesi, tasarım ve yaratıcılık yetilerinin geliştirilmesi, insanı sanata yakınlaştırma gibi amaçları kapsamaktaydı (Tonguç, 1932). Tonguç’un bu eğitim hedeflerinin, bugünkü amaçların temellerini oluşturan bir nitelikte olduğunu görürüz. Ayrıca Tonguç’un Köy Enstitülerinin kuruculuğunu üstlenerek yapmış olduğu uygulamalar ve çalışmalar, sanatın ve sanat eğitiminin yaygınlaşmasında da çok önemli rolü oynamıştır. Köyleri, köylerdeki yaşamı inceleyerek, çağdaşlaşmayı engelleyen nedenleri tespit etmiştir. Bu engellerden bazılarını şu şekilde özetlenebilir:

Yaparak öğrenme ilkesi uygulanmadan insanlar üretken olamazdı. Ayrıntılara önem verilmezse bütünlük ve gelişim sağlanamazdı. İnsanların yaratıcı gücü ortaya çıkarılmadan uygarlığa erişilemezdi (Telli, 1990, 39). Tonguç, Cumhuriyet’in ilk yıllarında bu düşüncenin temellerini atar. Yaratıcılığın uygarlığa ulaşmada ön koşullardan biri olması, bir gereklilik

olması bakımından, öncelikle köylerdeki insanın her yönden eğitimine önem vermiştir. Bilindiği üzere Köy Enstitüleri'nde sanat eğitimine önem verilerek eğitim öğretim gerçekleştirilmiş ve bu yolla oldukça önemli adımlar atılmıştır.

Tonguç'un sanat eğitimi şekillendiren en önemli olaylardan biri 1912' de Dresden'de düzenlenen sanat kongresidir. Bu kongrede, çocuğun duyarlılığının eğitilmesi olarak ifade edilen “*Sanat Eğitimi Hareketi*”, eğitim dizgesinde bir reform hareketi olarak gelişmiştir (Kurtuluş, 2004, 50). Çocuğun duyarlılığının eğitilmesinin önemi bu kongrelerde tartışılmaya başlanmış, insanın ve toplumun kurtuluşunun, ilerlemesinin, gelişmesinin sanat eğitimi kapsamında verilebilecek bir eğitimle mümkün olabileceği fikri yaygınlaştırılmıştır. 20. yüzyıl başlarında, Avrupa'da doğan Sanat Eğitimi Hareketindeki gelişmeler, genel eğitime de yansımıştır. Tonguç Avrupa'daki bu gelişmeleri incelemiş ve sanat eğitimi düşüncesini daha da şekillendirmiştir. Sanat Eğitimi Hareketi, sanat eğitiminin eğitim dizgesine yaratıcılık eğitimi olarak girmesine yol açmıştır (Kurtuluş, 2004, 52). Tonguç yaratıcılık, uygulama, geliştirilebilme, denenebilme, güdülenebilme gibi daha sayacağımız birçok sürecin ancak sanat eğitimi derslerinde en uygun ve en doğru ortamı bulacağına inanıyordu. Tonguç, dünyadaki çağdaşlaşma hareketi içinde sanat eğitiminin rolünü ve önemini gördükten sonra sanat eğitiminin toplum için, birey için önemini ve gerekliliğini vurgulayan çalışmalar ortaya koymuştur.

V. Ülkemizde Sanat Eğitiminin 1950'lerden Sonraki Gelişimi

1930, 1938, 1949 yıllarında ülkemizde, ortaokul programları resim dersleri önceleri oldukça yalın ve yüzeysel iken 1949'da en gelişmiş biçimine ulaşmıştır. Bu yıllarda Resim derslerinin program bütünü içindeki yeri uzun yıllar %3'lük oranını koruduğu, ancak amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından ise, 1950'ye doğru daha çok gelişmiştir. 1938 programında bilinçli olarak belirlenen hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlara dönüşmesi için somut çabaların programlara yansıdığı görülmektedir. Ayrıca 1938'de başlayan geleneksel disiplinlere dönüş eğilimi sonucu, resim ders saatleri azaltılmış ve programlarda ağırlık sosyal bilgilere verilmiştir (Yetkin, 1968, 126).

Ülkemizde Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci

1938 Köy Mektepleri Müfredat Programında ise, birinci sınıfta basit yaprak imgeleri çizdirilirken, ikinci sınıfta cetvel yardımı ile ve yahut da cetvelsiz çizgi çalışmaları süsler yaptırmak ve üçüncü sınıfta da daire, çizgi ve şekillerin uygulandığı bir programla karşılaşırız. Bu eğitimcilerin doğaya verdiği önemi vurgularken, bu yöntemin eskiden uygulanması ile görüleceği yarar saptanmıştır.

1950 yılına değin amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından gelişme gösteren sanat eğitimi anlayışı ve uygulamaları aynı zamanda belki de öneminin gereğince anlaşılabilmesi nedeniyle ders saati azaltılarak, başka derslere önem verilmesi ile aşağı doğru bir ivme kaydetmiştir. 1970 yılına kadar uygulanan bu programda da “iş bilgisi” dersinin programa konulmasından başka herhangi bir değişikliğin uygulanmadığı anlaşılmaktadır.

1950'li yıllarda Sanat yolu ile Eğitim” görüşü yaygınlaşmaya başlar. O yıllarda insanın ruh sağlığı insan tabiatının temel unsurlarından hiçbir şey feda etmeksizin bu unsurları uyumcu olarak geliştirmeyi ve bu gelişim içinde yetenekleri doruğuna götüreceği olan tam bir eğitim vermeyi gerektirdiği düşüncesi bazı estetikçilerimiz tarafından savunulmaktaydı. Yalnız burada bir noktayı iyice belirtmek yerinde olur. Bu düşünce sanat eğitiminin amacını, sanat için eğitim değil sanatla eğitim olduğu yönündedir (Yetkin, 1968, 127).

1962 yılında 7. Milli Eğitim Şurasında Resim-İş eğitiminin durumu gözler önüne serilmiştir. Bugün çeşitli kademelerdeki bütün okullarımızdaki bir resim öğretiminin mevcudiyeti nasıl bir gerçekse, bu öğretimin ileri milletler seviyesinde olmadığı da o derece bir gerçektir. Bu hal, dünyanın her tarafına yayılmakta olan modern resim öğretiminin gerçek anlamda ele alınamamış ve öğretimindeki esaslı rolün yeteri kadar anlaşılmamış olmasının tabii bir sonucudur (Yetkin, 1968).

1974'teki 9. Milli Eğitim Şûrası'nda sanat eğitiminin ders içi etkinliklerinin dışında ders dışı etkinliklerle de desteklenmesinin sanat eğitimi açısından önemli gelişmelerdir. Bu şûrada ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre seçecekleri kol faaliyetleriyle sanat eğitiminin desteklenmesi öngörülmüş; lise ve dengi okullarda da sanat eğitimi dersleri seçmeli dersler arasına konulmuştur.

1981 yılına gelindiğinde ise sanat eğitiminin lisans düzeyinde de gittikçe artan bir önem verildiği görülmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 5. maddesinin 1. fıkrasında “Güzel Sanatlar eğitimi; Fakülte ve Yüksekokulların birinci sınıflarından itibaren eğitime başlayanlara seçmeli dersler olarak uygulanmaktadır” denmektedir (YÖK, 1981). Böylece, tüm yüksekokul kademelerinde, plastik sanatlar eğitimi alanlarından biri seçmeli ders olarak verilmiştir.

1991 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulan Resim Dersi Öğretim Programlarını Geliştirme Özel İhtisas Komisyonunca hazırlanıp daha sonra kabul edilen İlköğretim Kurumları resim-İş Dersi Öğretim Programı, 1992-1993 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur.

Son yıllarda ülkemizde sanat eğitimi alanındaki en önemli gelişme Milli Eğitim Bakanlığı'nın Dünya bankası ile birlikte 1980'li ve 90'lı yıllarda gerçekleştirdiği Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde YÖK tarafından öğretmen yetiştiren fakülteler yeniden yapılandırılmıştır. Özsoy (2003) bu yıldan itibaren sanatçı öğretmen anlayışından uzaklaşarak, sanatla ilgili farklı disiplinlerin birleştirilmesi ile oluşmuş yeni bir anlayışa yönelindiğini ifade etmiştir. YÖK tarafından, resim (iş) öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde kullanılmak üzere disipline dayalı sanat eğitimi anlayışı çerçevesinde ilk ve ortaöğretim sanat öğretimi programları hazırlanarak yayınlanmıştır (YÖK, 1998).

Disipline Dayalı Sanat Eğitimi, başta ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen fakat aynı zamanda yetişkin eğitiminde, yaşam boyu eğitimde ve sanat müzelerinde kullanmak için formüle edilen kapsamlı bir görsel sanatlarda öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Bu amaçla yaratıcılık, sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik gibi farklı disiplinlerin yanı sıra, çok kültürlü ve kültürler arası anlayışı içeren bir ders öğretim programı ülkemiz koşullarına uygun olarak geliştirilmiş ve bu yeni yöneme de “Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi” adı verilmiştir (Özsoy, 2003, 168-170).

Sonuç

Sanat eğitimi bir anlamda resim ve el işine yönelik bir ders olup, bir anlamda da insanın kendine yabancılaşma kaygılarını giderebilmesi açısından önemli bir ders niteliğini yıllar içinde kazanmıştır. Aslında insanın kendine yabancılaşma kaygısı bugünde süregelmektedir. Teknoloji çağında yaşamının verdiği olanakların yanı sıra insanın insani değerlerini yitirmemesi, kendine ve başkalarına yabancılaşmaması gibi değerlerin oluşturduğu kaygıları sanat eğitiminde eritmek ihtiyacı bugün de sorun olarak varlığını sürdürür. Bu sorun, sanatın ve sanat eğitiminin gerçek öneminin anlaşılması, çağın ihtiyaçlarına ve koşullarına göre doğru uygulamaların yapılması ile sağlıklı bir çözüme kavuşur. Zaten sanat eğitimin tarihsel sürecindeki bu gelişim basamaklarını tırmanırken hedeflenen de bu amaçtır.

Bu paralelde ele alınan bu çalışmada sanat eğitiminin ülkemizde izlediği gelişim sürecinden bir kesit sunulmaya çalışılmıştır. Ülkemizde başlangıçta askeri amaçlar için verilmeye başlanan sanat eğitimi tarihsel süreç içerisinde çocuğun yaratıcı gücünü artıracak ve böylece ülkeyi uygar medeniyetler seviyesine çıkaracak düşüncesi ile verilmeye başlandı. Yıllar boyunca gözlemlenen imkânsızlıklar ve zorlu koşullar geliştirilmeye çalışılırken, bugünkü durumu değerlendirdiğimizde belli bir yol kat edilmiş, sayıları yıldan yıla artan güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakülteleri oluşturulmuştur. 1935 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü ilk mezunlarını veren tek kurumken, 2012 yılına geldiğimizde görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren fakülte sayısı otuz'u aşmıştır.

Bu gelişmeler nicelik olarak olumlu görülürken, nitelik açısından derin problemleri beraberinde getirmiştir. Okul öncesi, ilk ve orta öğretimde görsel sanat derslerinde verilen önem tutarsız bir grafik göstermektedir. Genel olarak değerlendirdiğimizde ülkemizde ve üniversitelerimizde sanat eğitimine ilişkin olumlu beklentiler hala arzu edilen bir düzeyde olmamasına karşın sarf edilen gayretler de göz ardı edilemeyecek boyutta görülmektedir.

KAYNAKÇA

And, M. (2007). *Minyatürlerle Osmanlı-İslam Mitologyası*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Artun, D. (2007). *Paris'ten Modernlik Tercümeleleri*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Baltacıoğlu, İ. H. (1932). *Terbiye*, Semih Lütfü Sühulet Kütüphanesi, İstanbul.

Baltacıoğlu, İ. H. (1967). *Kültürce Kalkınmanın Sosyal Şartları*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Başkan, S. (1997). *Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye'de Resim*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

Büyükişleyen, Z. (1991). *Türk Resminde Ankaralı Sanatçılar*, Ankara: Sanat Yapım Yayınları.

Cezar, M. (1971). *Sanatta Batıya Açılış ve Osman Hamdi*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Çağman, F. (1989). "*Saray Nakkaşhanesinin Yeri Üzerine Düşünceler*", Sanat Tarihinde Doğudan Batıya Ünsal Yücel Anısına Sempozyum Kitabı, İstanbul: Sandoz Kültür Yayınları.

Çağman, F. (1988). *Mimar Sinan Döneminde Saray'ın Ehl-i Hiref Teşkilatı, Mimar Sinan Dönemi Türk Mimarlığı ve Sanatı*, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Çoban, İ. (1993). *Gazi Eğitim Enstitüsü, Resim-iş Bölümü'nün Çağdaş Türk Resim Sanatı İçerisindeki Yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dikici, A., Tezci, E. (2002). İsmayil Hakkı Baltacıoğlu'nun Sanat, Sanat Eğitimi ve Milli Sanat Hakkındaki Düşünceleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(2), 235-244.

Etike, S. (1991). *Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci İçinde Ortaokula Resim Eğitimi ve Resim Öğretmeni Yetiştirme (1923-1950)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,

Ülkemizde Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci

Erol, T. (1982). *Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi*, C. 1, İstanbul: Tıglat Yayınevi.

Giray, K. (2004). *Cumhuriyetin İlk Ressamları*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gören, A.K. (1997). *Türk ve Resim Sanatında Şişli Atölyesi ve Viyana Sergisi*, İstanbul: Şişli Belediyesi / İstanbul Resim ve Heykel Müzeleri Derneği.

Gürçağlar, A. (1994). 19. Yüzyılda Osmanlı Saray Ressamlığı Kurumu, *Türkiye'de Sanat*, S. 12, İstanbul, Ocak/Şubat, s. 60-67.

<<http://www.yok.gov.tr/content/view/435/>>, (Erişim Tarihi: 15.03.2012).

Karal, E. Z. (2007). *Osmanlı Tarihi*, (Sekizinci Baskı), C. 5, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kıbrıs, B. (2003). Pierre Désire Guillemet ve Akademisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

Kırıçoğlu, O. T. (2001). *Sanatta Eğitim, Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kocabıyık, N. (2008). Minyatürün Seyri, *Artist Modern*, İstanbul, 10(94), 81-89.

Kurtuluş, Y. (2004). Aydınlanma ve Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi, *İmece Üç Aylık Eğitim Bilim Sanat Kültür Dergisi*, Ağustos, 50-55.

Naiboğlu, S. (1991). Osmanlı Ressamlar Cemiyeti Gazetesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özsezgin, K. (1998). *Cumhuriyetin 75. Yılında Türk Resmi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi: Resim-iş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel*

Temelleri. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Tansuğ, S. (1996). *Çağdaş Türk Sanatı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Telli, H. (1990). *Ortaöğretim Kurumlarında Resim-iş Öğretimi ve Sorunları*, Ankara: T.E.D. Yayınları.

Tonguç, İ.H. (1932). *Resim, Elishleri ve Sanat Terbiyesi*, İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi.

Uçar, A. (2007), *Türkiye ve İtalya'da Yüksek Öğretimde Plastik Sanatlar ve Bilgi Teknolojisinin Sanat Eğitime Katkısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülken, H. Z. (1992). *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, İstanbul: Ülken Yayınevi.

Üstünipek, M. (2007). *Tanzimattan Cumhuriyet'e Çağdaş Türk Sanatında Sergiler*, İstanbul: Artes Yayıncılık.

Yetkin, S. K. (1968). Güzel Sanatların Eğitimdeki Yeri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ankara, 1 (14), 126-127.

Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

Yükseköğretim Kurulu (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Yükseköğrenim Kurulu.

Zeytinoğlu, E. (2003). *Akademiye Tanıklık Resim ve Heykel*. İstanbul: Bağlam Yayınevi.

ETKİLEŞİM VE GELİŞİM SÜREÇLERİ İÇİNDE TÜRK RESİM SANATI EĞİTİMİ

Arş. Gör. Memduha SATIR*
Öğr. Gör. M. Emin KAYSERİLİ**

Özet

Türk Sanatı ve Sanat Eğitimi, Türk toplumunun gelişen bilinç ve ekonomik düzeyi ile gün geçtikçe daha ciddi ve kararlı bir tutumla ele alınmaktadır. Batılı bir sanat anlayışının temel alındığı Osmanlı İmparatorluğunun son dönemleri ve Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan bu güne çağının teknolojik ve kültürel gelişiminden haberdar bir tutum izlendiği görülür. Yapılan köklü reformlar, sanat ve sanat eğitimini çağının beklendik ölçütlerine kavuşturmak üzeredir.

Anahtar Kelimeler: *Sanat, Eğitim, Aile, Toplum, Çağdaş, Türkiye, Cumhuriyet, Gelişim, Kültür*

* Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.

** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.

TURKISH ART EDUCATION IN THE DEVELOPMENT AND INTERACTION PROCESSES

Abstract

Turkish Art and Art Education handled more seriously and in a decisive manner as economic level of the consciousness of the Turkish society developed. Based on a western concept of very recent periods of the Ottoman Empire and since the foundation of Republic of Turkey to this day has been followed at the age of technological and cultural development. With the comprehensive reforms, the era of art and art education is about to restore expected criteria.

Key Words: *Art, Education, Family, People, Modern, Republic, Türkiye, Development, Culture*

Giriş

Gelişmiş toplumların mevcut dünya düzeni içindeki yeri çoğunlukla sosyo- ekonomik düzeylerine göre ölçülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin alt yapısını ise ülkelerin eğitim, kültür ve sanata vermiş oldukları değerler belirlemektedir. Doğru bir sanat eğitiminin verilebilmesi ise ülkelerin kültür ve eğitim düzeyi gelişmiş ailelere sahip olmasıyla mümkün olacaktır.

Ülkemizde sanat eğitiminin köklü ve bilimsel temellere dayandırılma süreci 19.y.y.sonlarına rastlamaktadır. Daha önceleri Osmanlı İmparatorluğunun en önemli başkenti İstanbul ve saray çevresinde Nakkaş hanelerde usta çırak ilişkisi içinde gelişen geleneksel Türk minyatür resim anlayışı 19. yüzyıldan itibaren yerini bilimsel perspektif anlayışına dayanan Batılı anlayışta resim kurallarıyla değiştirmiştir. Sanat eğitiminin dolaylı yollardan temellendirildiği bu süreç o günkü ismiyle 1793 de kurulan Mühendishaneyi Berri Hümayundur. Esas amacı asker yetiştirmek olan bu kurumda verilen perspektif dersleri ve yine bu kurumdan mezun olan subayların resme olan ilgileri, Türk resim ve heykel sanatının zeminini oluşturmuştur. Bu ressamlar Türk resminde önemli bir yere sahip olup “Asker Ressamlar” dönemi olarak Türk Sanat Tarihi sürecinde yer almışlardır. Asker Ressamların açmış oldukları sergi ve bireysel sanat dersleri Türk Sanat Eğitiminin kurumsallık dışındaki eğitim sürecini oluşturmaktadır. Osmanlı İmparatorluğunun yenileşme ve aydınlanma sürecine ciddi olarak

yöneldiği bu önemli sürecin diğer bir atılımı da Batı ya sanat eğitimi için gönderilen asker ressamlardır. “1885 de uygulamaya konan bu program gereğince, Viyana Berlin, Paris ve Londra ya iki yıl içinde on iki kişi gönderilmiştir”*. Batıya pencerelerini daha önce açmış olan Osmanlı, sanatın bu yeni anlatım dilini de yadırgamamıştır. Geleneksel Türk Sanat Eğitiminin diğer ve en önemli bir kurumu ise; asli görevini sanatçı ve sanat eğitimcisi yetiştirmek olarak gören Sanayi-i Nefise mektebidir. Çağdaş Türk Sanatının ve sanat eğitiminin bu günkü seviyelere ulaşmasının tek ve en önemli resmi kurumu olan bu okulun kurulması İkinci Abdülhamit in emriyle Osman Hamdi Beye verilmiştir. Bu gün Anadolu'nun birçok ilinde Güzel Sanatlar Fakültesi ve Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi ile ilgili Bölümlerinin açılmasının temellerini daha sonra sırasıyla Güzel Sanatlar Akademisi ve Mimar Sinan Üniversitesi olarak ismi değiştirilen bu kuruma borçludur. Sanayi-i Nefise Mektebinde erkek öğrenciler kabul edilmiştir. Daha sonra ise İnas (Kızlar) Sanayi-i Nefise Mektebi 1914' yılında açılmıştır. Gelişen ve değişen yeni düzeni içerisinde Osmanlı kadınının yeride olumlu değişimlere kavuşmaya başlamıştır. Tarih boyunca sanata olan yatkınlıklarıyla dünya kültürüne zengin miraslar bırakan Türk milleti sanatla olan ilişkilerini zayıfladığı dönemlerde bile koparmamıştır.. Günümüz Türk Sanatı ve Sanat Eğitimi ise bulunmuş olduğu seviyede artık çağdaş dünya sorgulamaları içinde gelişmeleri kendisine görev edinmiştir. Bu sorgulamaların temelinde ise kendi kimliğini açık ve anlaşılır düzeyde ortaya koyabilen bir özgünlüğün yaratılabilmesi yatmaktadır. Batılı anlayışta bir resim sanatı ve sanat eğitimi kıstaslarının kabul edildiği süreçlerden itibaren bu sorgulama yaklaşık bir asırdır süregelmektedir.

Türk resminin geleneksel ve kendi doğal süreçleri içinde gelişmemesi ve yaygınlaştırılmaması sorununu bir tek nedene bağlamak mümkün değildir. Türk resim sanatı kendi çağları içinde Batı toplumlarıyla kıyaslandığı zaman sürekli kendini tekrar eden bir yapıda olduğu görülür. Nakkaş hanelerde birkaç bireysel yeteneğin zengin katkıları dışında kendi temel kalıplarını kıramayan bir izlekte seyrettiği görülür. Bu gün Klasik bir Türk Resim geleneğinin ve Batıda

* Sezer Tansuğ, Çağdaş Türk Sanatı Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991, s 54

ki gibi Rönesans süreçleri yasayamamasının temel nedenlerini bu süreçlerde aramak gerekir. Rönesans döneminde İtalya da üç ayrı okulun (Floransa, Venedik, Roma)oluşu göz önüne alındığı zaman sadece İstanbul ve sarayla kısıtlı kalan bu sürecin durumu daha iyi kavranabilir. Anadolu da herhangi bir şehirde resimle ilgili bir okulun olmayışı da sanat eğitimi ve sanata verilen önemi açıklamada önemli bir göstergedir. Sanatın özgün ve ileri noktalara ulaşabilmesinin diğer önemli bir unsuru da sanatçının özgür ortamlarda kendi ifade diline olanak bulamaması sorunudur. Daha çok el yazma kitaplarında açıklayıcı görev üstlenen ve mimaride süsleme amacı taşıyan Osmanlı Resim geleneği kendi dilini tek başına ifade imkânı bulamamıştır. Diğer bir sorun ise boyutları itibarı ile kısıtlı kalması ve şövale resmi boyutuna ulaşamamasıdır. Yukarıda belirtilen aşamaların gerçekleşemediği uzun bir süreci, günümüzün Batılı sanat kıstaslarıyla yargılamak mümkün değildir. Köklü ve geleneksel bir resim dilinin oluşabilmesi, bu günden yarına kadar kısa sürede yapılacak bir iş de değildir. Sanatın toplumun kültür, eğitim ve ekonomik süreçleriyle paralel olarak geliştiği göz önüne alındığında gelinen noktadaki tartışmaların boyutu azımsanamayacak kadar önemlidir.

Türk Ulusunun var olma mücadelesini verdiği Kurtuluş Savaşından zaferle çıkışı, ulusunun kendine olan güvenini de doruk noktasına çıkarmıştır. Kurulan genç ve dinamik Türkiye Cumhuriyeti, aynı zamanda kendisini geri bırakan sebeplerle de yüzleşme dönemidir. Batı ile arasındaki mesafenin uzun soluklu bir yol olduğunu gören Türk milletinin en büyük sermayesi ise yine kendine olan inancı ve özgüvenidir. M. Kemal Atatürk ün aydın ve ileri görüşlü fikirleri bu yolun haritasını belirliyordu. Ardı ardına gelen devrimlerle birlikte çağdaş, demokratik ve gelişmiş ülkeler düzeyi hedefleniyordu. Sanatçıya ulusun bireyleri içinde en yüksek mertebeyi “Efendiler, Hepiniz mebus olabilirsiniz, vekil olabilirsiniz; hatta reisicumhur olabilirsiniz. Fakat bir sanatkâr olamazsınız. "vecizesi ile M. Kemal Atatürk Türk Ulusunun aydınlanmasın da en önemli görevi sanatçılara veriyordu.” İpşiroğlu o dönemi şu tümcelerle özetler” bu dönem çağdaş Türk kültürünün tohumlarının atıldığı bir dönemdir. Düşünce özgürlüğü ortamı sanatçılara yaratıcılık yolunu açmıştır. Batı

taklitçiliğinden kurtulmak istiyorlar, Anadolu da kendilerini arıyor ve yaratıcılığın kaynağını kendi öz yeteneklerinde bulmaya çalışıyorlar”[†]

İmparatorluk döneminde, birçok kez denenip başarısız olunan atılımlar kararlı ve tutarlı bir tavırla yeniden ele alınıyordu. Türk kültürünün kökleri bilimsel yöntemlerle inceleniyor, güncel sanata aktarılıyordu. Çağdaş bir sanat eğitim sistemi için uygun derslik ve atölye sistemleri araştırılıyor, gerektiğinde konunun uzmanı yabancı kişiler getirtiliyordu.1926 da J.Dewey in ülkemize gelişi ve hazırladığı raporlar doğrultusunda derslik araç, gereç ve atölyelerin kurulması bu atılımlara önemli birer örnektir.” J.Dewey in raporu üzerine ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Ankara da Gazi Öğretmen Okulu (Gazi Eğitim Enstitü tüsü) açılır (1926). İlk, orta lise Resim-İş programları değiştirilir. Okullarda resim-iş odaları ve işlikler kurulur.”[‡] 1925 yılından sonra müfredat programlarına resim, eliş ve müzik dersleri dahil edilir.1936 da açılan Halkodaları ve Halkevleri de ülkede sanat ve kültür politikasını tabana yayabilme arzusunun en somut göstergesidir. Amaç sanat yoluyla toplumu bu gelişim programına dahil edip, sanata olan ilgiyi toplumun bütün katmanlarına aktarabilme arzusudur. 1950’de altmış üç ilde 477 Halkevi ve 4332 Halkodası varken, çok partili döneme geçişte Halkevleri kapatılmış ve Kız Enstitüleri’ne öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulları’na dönüştürülmüştür.

Gelişimin sadece eğitim ve öğretim kurumlarının tek başına üstlenemeyeceğini bilen M. Kemal Atatürk, ekonomi ve sanayileşme yolunda da doğru atılımlarla genç Türkiye Cumhuriyetinin yolunu aydınlatıyordu.

Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu ile birlikte artık gözler Batı medeniyetlerinin gelmiş olduğu sanayi ve ekonomik seviyelere dikilmişti. Türkiye Cumhuriyeti bütün kurumlarını yeniden tesis etmek ve Batılı ülkeler seviyesine çıkarmak zorundaydı. ”Türkiye Cumhuriyeti, İmparatorluktan az gelişmiş bir ekonomi devralmıştı. On beş milyona yaklaşan nüfusun büyük bir

[†] Olcay Tekin Kırıçoğlu, Sanatta Eğitim, Pegem Yayıncılık1991Ankara, 1. baskı s36

[‡] Kırıçoğlu, a.g,e s36

çoğunluğu(%81,6) köylerde yaşıyordu. Tarımın ulusal gelir içindeki payı, ağırlıklı bir yere (%67) sahipti. Buna karşılık sanayinin payı, çok düşük bir oranda (%10)kalmaktaydı. Ülkede tarım, çok geri koşullar ile Gerçekleştiriliyor, toprakların ancak %5 i işlenebiliyordu. Toprak sürümünde karasaban, yaygın bir tarım aracıydı, ülke çapında traktör sayısı ise 200 dolayındaydı. Uygulanan sanayi, daha çok yiyecek ve giyecek gibi temel ihtiyaçları karşılamaya yönelikti.”[§].

Türk köylüsünün çağdaş anlayış ve yöntemlerle doğru bir ziraat yapabilmesinin önemi, onun çağın bilgi ve yöntemlerini de kullanmayı gerekli kılıyordu. Türk köylüsünü aydınlatma düşüncesinde sanatçılar da kendine düşen görevleri yerine getirmede hiçbir sorumluluktan kaçmıyordu.” 1928 yılında kabul edilen Latin alfabesi, cumhuriyet rejiminin dil ve kültür açısından geçmişle bağlarını koparma kararının en önemli uygulamalarından birisidir. Latin alfabesine geçilmesiyle birlikte, okuma-yazma bilen nüfus çoğunluğu bir anda, okumaz ve yazmaz konuma düşmüştür. Bu nedenle yeni alfabenin hızlı bir şekilde öğrenilmesi ve yurt geneline yayılmasını sağlamak amacıyla normal eğitime ek olarak Millet Mektepleri teşkilatı kurulmasına karar verilmiştir. 1929’da açılan Millet Mekteplerinde beş yıl içinde 1.200.000 yetişkin okuma-yazma öğrenmiştir. Ancak zaman içerisinde, ilk dönemdeki heyecan yitirilmiş, öğrendiği okuma-yazmayı, günlük yaşamında kullanma ihtiyacı duymayan yoksul köylüler, konunun gerçek önemini kavrayamamıştır. Şeref Akdik’in “Okuma Yazma/Millet Mektebi” (1933), “Okula Kayıt” (1935), Cemal Tollu’nun “Alfabe Okuyan Köylüler” resimleri, halkın ve köylünün eğitilmesi projesinin resimsel gösterimleridir. Bu resimlerde temiz giyimli sağlıklı, güler yüzlü köylü kadınlar, Anadolu’ya yönelmiş cumhuriyet modernleşmesini simgelerler. Kucağında çocuğuyla tarlada çalışan köylü kadını bu kez de millet mekteplerinde okuma yazma öğrenecektir. Bu mutlu, umutlu köylü kızları, geleceğin ‘çağdaş Türk kadını’ olarak ülküleştirilirler.”^{**} 1973’te çıkarılan 1739 sayılı Milli eğitim temel

[§] Kaya Özsezgin, Cumhuriyetin 75.yılında Türk Resmi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, s 23.

^{**} Zeynep Yasa Yaman, Kadınlar-Resimler-Öyküler, Pera Müzesi Yayını, 2006

kanununun 43. ve 44. maddelerinde öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi için şu hükümler yer almıştır.

1 “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.”

2 “Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır.”

3“Hangi derece ve türdeki eğitim, öğretim, teftiş ve yönetim görevlerine, hangi seviye ve alanda öğrenim görmüş olanların ne gibi şartlarla seçilebilecekleri yönetmelikle Düzenlenir.”⁸

1982 yılında Öğretmen okulları genel müdürlüğü kaldırılmış, öğretmen yetiştiren kurumlar, yüksek öğretim kanunu ile üniversitelere devredilmiştir. Ülke nüfusunun hızlı artışı ve yeni öğretmen kadro ihtiyaçları doğrultusunda üniversitelerin öğretmenlik alanı dışındaki dallardan bu ihtiyacın giderilmeye çalışılması bir çok aksaklıklarında ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bir öğretmenin ziraat mühendisi olamayacağı gibi, bir ziraat mühendisinin öğretmeni olamayacağını kavramak hiçte zor olmasa gerekir. Özellikle temel eğitimin sağlıklı verilmesi üzerine ancak doğru bir sanat eğitimi sürecinin başlayabileceği göz önüne alınırsa, bu sürecin ülkemizin sanat eğitimine yaptığı olumsuz etki daha iyi kavranabilir. Günümüzde eğitim kurumlarında eğitici ve öğretici konumunda olan kişilerin bile orta öğretim karne sıralaması düzeyinde önemsedikleri sanat dersleri, geline noktanın yerini belirlemede önemli bir göstergedir. Sanat Eğitiminde ülkemizde yer yer yaşanan olumsuz etkileşim süreçlerine rağmen iyi niyetli çabalar hep devam etmiş, amaç bu anlamda ilerlemeyi sürdürmek olmuştur. Örgün ve Yaygın Eğitimin ana hedefi Batı karşısında bilimde ve sanatta geri kalışın telafisini en kısa sürede sağlamak ve medeni toplumlar düzeyinde bir gelişmişlik düzeyi yakalamaktır. Daha sonraki yıllarda yapılan Milli Eğitim Şuraları da Türkiye de ki sanat eğitiminin yapılandırılması doğrultusunda önemli yer tutar.Sırasıyla;1949, 1962,1974 ve 1981 de yapılan Milli Eğitim Şuralarında sanat eğitiminin bilinçli ve sistemli oluşturulması konusunda önemli kararlar alınmıştır.1974 deki Şurada

yetiştirilmesi için şu hükümler yer almıştır.

öğrencilerin istek ve ilgileri doğrultusunda kol faaliyetlerinde sanat eğitimi derslerinin desteklenmesi öngörülmüştür.1998 -1999 yılları arasında YÖK-Dünya Bankası işbirliği ile yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması ele alınmış, Müzik ve Resim –iş Eğitimi Bölümleri Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu süreçte Resim ve Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının ders içerikleri ve kredi yapılandırılmaları yeniden oluşturulmuştur. Eğitim Fakültelerinde daha önce Ana Sanat Dallarına ayrılan bölümler yeniden tek bir çatı altında Resim Eğitimi Anabilim Dalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yeni yapılandırılma sürecinin uygulanması üniversitelerin kararına bırakılmıştır. Bu programda uygulama (atölye) ders saatleri ve kredileri azaltılmış, seçmeli dersler ve teorik derslerin sayıları arttırılmıştır. Bu yeni programın uygulama sürecinde program içeriği ve uygulaması konusunda akademik kadroların yeterli bilgilendirilmemesinden kaynaklanan bazı aksaklıklar ortaya çıkmıştır.

Sanatı gelişmenin önemli unsurlarından biri olarak gören uluslar, ülkenin kalkınmasını bir bütün olarak ele almışlardır. Gelişmiş bir toplumun bütün kurumlarıyla bir bütünlük ve kolektif ilişki içinde oluşu, bu yapının en küçük birimi olan ailenin de bu yapıya uygun bir sisteme kavuşmasını zorunlu kılmaktadır. Maslow un ihtiyaçlar hiyerarşisi listesinde sanatı üçgenin tepe noktasında yer alan bir konumda göstermesi aynı zamanda toplumun alt ihtiyaçlarının da karşılanmasını gerekli kılar. Tek başına sanat eğitimi kurumlarının üstlenebilmesinin mümkün olmadığı bu karmaşık yapı, işleyişinde bir bütünlüğü gerektirir. Sanat eğitimi veren kurumlardan mezun olanların tümünden sanatçı olmasını beklemek de diğer büyük yanlışlıklardan biridir. Sanatçı olmanın alt yapıda çok daha karmaşık gereksinimlerle temellendirildiği bir yapıya ihtiyacı vardır. Günümüz aile ve bireylerinin daha çok toplumsal statü ve ekonomik beklentileri göz önünde bulundurarak seçtiği yükseköğretim meslek dallarında sanata ayrılan yer çok azdır. “Lisans öncesi eğitim kurumlarında; ilk ve orta öğretim aşamalarında hem aile hem de eğitim kurumlarınca böyle motive edilen, böyle yönlendirilen gençler, sanat eğitimine, birazda zorunlu iniş yapınca, salt teknik öğrenmelerindeki kavrama güçlerini yada el becerilerindeki hünerlerini fark edince, bunları ‘yaratıcılık ‘olarak tanımlamaktadırlar”. “Cumhuriyet döneminin sanatına toplu bakıldığında, bireyi

kalkınmanın ve çağdaşlaşmanın temel itici gücü olarak gören ve “ferdiyet” kavramını öne çıkaran bu dünya görüşünün, sanatçının özgür yaratımını, her tür anlayış ve eğilime yaşama şansı tanıyan çoğulcu sanat üretimini özendirdiği görülecektir”^{††}. Temel inancını bireylerinin çağdaş ve ideal yaşam düzeyi olarak belirleyen ve gelişim çizgisini bu eksen üzerinde sürdüren Türkiye Cumhuriyeti, yaşanan birçok engelleyici tutuma rağmen çizgisinden sapmadan yürümektedir.

SONUÇ

Günümüzde Sanat eğitimi ile ilgili kurumlarının yaygınlaşıp ülke sathına yayıldığı bu evrede güncel sorun, donanımlı eğitimciler yetiştirmek ve eğitim verilen okul ve dersliklerini modern düzeye kavuşturmak olmuştur. Çağının bilgi birikim ve deneyimlerini takip eden ve bu bilgilendirilmeler doğrultusunda her geçen gün çağdaş ölçütlere ulaşan Türk Sanat eğitimi düzeyi geleceğe umut ve güvenle bakabilmeyi olanaklı kılmaktadır. Teknolojide yaşanan yenilikleri bilgi düzeylerini arttırmada doğru kullanmaya başlayan Türk sanat eğitimcileri çağının sanatından haberdardır artık. Ülkemizin bir çok Üniversitelerinin düzenlemiş oldukları sempozyum, seminer ve kongrelerinde konu büyük bir titizlikle ele alınmakta ve elde edilen sonuçlar doğru şekilde değerlendirilmektedir. Türk sanatçılarının dünyanın önemli müzelerinde hak ettiği yeri alan eserleriyle taçlanan bu mücadelede yüzyılı aşkın süredir verilen çabanın meyveleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüz elli yılı aşkın süredir verilen bu mücadele de ise gelinen nokta azımsanamayacak kadar büyüktür.

8.Öğretmenin Dünyası ,Odunpazarı Belediyesi Yayınları,s8

9.Sıtkı M Erinç ,Sanatın Boyutları 2 baskı 2004 Ütopya Yayınev-Ankara s,39

KAYNAKÇA

- Sezer Tansuğ, Çağdaş Türk Sanatı Remzi Kitabevi İstanbul 1991, s 54
Olca Tekin Kırıçoğlu, Sanatta Eğitim, Pegem
Yayıncılık 1991 Ankara, 1. baskı s36
Kaya Özsezgin, Cumhuriyetin 75.yılında Türk Resmi, Türkiye İş Bankası
Kültür Yayınları, s 23.
Zeynep Yasa Yaman, Kadınlar-Resimler-Öyküler, Pera Müzesi Yayını,
2006

*Element Sembollerinin Öğretiminde İsim Türetme Tekniğinin
Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma*

**ELEMENT SEMBOLLERİNİN ÖĞRETİMİNDE İSİM TÜRETME
TEKNİĞİNİN KULLANILMASINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

Mehmet YÜKSEL*

Özet

Bu çalışmanın amacı 9. Sınıf kimya dersinde periyodik cetveldeki element sembollerinin öğretiminde isim türetme tekniğinin etkililiğini belirlemektir. Araştırma Ankara Yenimahalle Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan toplam 83 öğrenci kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Çalışmada her iki gruba uygulanan ön-test sonucunda grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Deney grubuna isim türetme tekniği ile kontrol grubuna ise düz anlatım tekniği ile elementlerin sembollerinin öğretilmesinden sonra her iki gruba son-test uygulaması yapılmıştır. Son-test puan ortalamalarına göre deney grubunun puan ortalaması kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur. İki grubun son-test ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) bulunmuştur. Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde isim türetme tekniğinin element sembollerinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Element ve Semboller, Düz anlatım Yöntemi, İsim türetme*

*Dr. Kimya Başöğretmeni.,Yenimahalle Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi / ANKARA
Tel: 90-312-315-6274 Fax: 90-312-343-6336 E-mail: m06yuksel@hotmail.com

A RESEARCH OF USING THE NAME DERIVATION TECHNIQUE FOR THE SYMBOLS OF THE ELEMENTS IN EDUCATION

Abstract

Turkish Art and Art Education handled more seriously and in a decisive. The aim of this study is to determine the effectiveness of the name derivation technique in teaching the symbols of the periodic elements in the chemistry courses for the 9th grade in the secondary education. The study was implemented the Yenimahalle Technical and Vocational High School in Ankara. The sample consisted of 83 secondary education students divided into two groups as the control and experimental group. In the study, by applying pre-test to determine the level knowledge of the students about the symbols of the elements, it was found not a significant difference between two groups ($p>0.05$). Then, post-test was applied to the groups after the symbols of the elements were lectured to the control group with the narrative method and to the experimental group with the name derivation technique. According to the post-test mean, experimental groups' mean were found higher than control group mean. The difference between the post-test means of the experimental and control group were found statistically significant ($p<0.05$). When evaluated the findings of the study as a whole, "the name derivation technique" has been found as an effective technique in teaching of the symbols of the periodic elements.

Keywords: *Elements symbols, Narrative teaching methods, Name derivation*

GİRİŞ

Bilimsel bilginin artışına paralel olarak etkili bir öğretim için eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri farklılaşmakta ve sayıca artmaktadır. Öğretimin daha etkili olmasına olanak sağlayan yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların kimya eğitimi alanında da yapıldığı literatürde yer alan çalışmalarda (Aydoğdu 2003; Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006; Morgil, Yılmaz ve Yavuz, 2002; Pekdağ, 2010) görülmektedir. Kimyanın doğasından ya da algıdan kaynaklanan öğrenme güçlüğü'nün (Holbrook, 2005; Demircioğlu vd., 2006; Pekdağ, 2010) aşılması, etkili bir öğrenmeye fırsat verebilecek öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla olasıdır. Nitekim son yıllarda ortaöğretimde kimya derslerinde

*Element Sembollerinin Öğretiminde İsim Türetme Tekniğinin
Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma*

öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrenci merkezli aktif öğrenme metoduna dayalı farklı öğretim tekniklerinin kullanıldığı ya da önerildiği çalışmalar yapılmıştır (Russel, 1999). Kimya dersinin içeriğini oluşturan diğer konularda olduğu gibi element kavramının ve sembollerinin etkili bir şekilde öğretimine yönelik araştırmaların (Aycan, Türkoğuz, Arı ve Kaynar, 2002; Dreyfuss 2000; Earl, 1991; Eichstadt, 1993; Palmer ve Brosnick, 2005; Tezcan ve Uzun, 2007) yapılmış olduğu literatür incelemesinde görülmektedir. Kimya dersinin içeriğini oluşturan konuların öğrenciler tarafından anlaşılması makroskobik, moleküler ve sembolik seviye arasında anlamlı ilişkiyi kurabilmesiyle olasıdır (Çalık, Ayas ve Ünal, 2006; Pekdağ, 2010). Elementler ve semboller bu üç düzey arasındaki ilişkinin öğrenilmesinde ve anlaşılmasında başlangıç koşulu oluşturmaktadır. Bir diğer deyişle, kimya biliminin doğasının, yapısının ve işleyişinin anlaşılması, açıklanması, öngörülmesi ve kontrol süreçleri elementlerin kavranmasına ve bilinmesine bağlıdır. Element kavramının öğrenilmesinde ise öncelikli olarak sembollerin öğrenilmesini gerektirmektedir (Aycan vd., 2002).

Elementlerin sembollerinin öğretiminde karşılaşılan güçlükleri en aza indirmek ve etkili bir öğretim yöntemiyle öğrencilerin elementlerin sembollerini kolaylıkla öğrenebilmesine yönelik yapılan çalışmalarda farklı yöntemler kullanılmıştır. Ancak literatürdeki mevcut çalışmaların biri birinden ayrı bir şekilde ele alındığı, yapılan çalışmaların literatürdeki önceki çalışmaların eksik ya da yetersiz yönlerini tamamlamaya, geliştirmeye yönelik bulunmadığı görülmektedir. Her bir çalışmanın literatürdeki mevcut önceki çalışmalardan kavramsal ve yönetsel açıdan bağımsız yapılandırılması, elementlerin sembollerinin kavranmasına yönelik önerilen yöntemlerin genellenabilirliğini sorgulamakta ve düşündürmektedir. Elementlerin öğretimine yönelik çalışmaların kendi içerisinde güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılmış olması önemli olmakla birlikte, farklı bağımsız evren ve örneklerde önerilen yöntemin geçerliliğinin sınanmamış olmasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Elementlerin sembollerinin öğretimini kolaylaştırmaya yönelik yapılan çalışmaların (Earl, 1991; Eichstadt, 1993; Dreyfuss, 2000; Aycan vd., 2002; Palmer ve Brosnick, 2005; Woelk, 2009) çoğunluğu öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmeye yönelik bulunmaktadır. Elementlerin sembollerini isim

türetme yaklaşımı ile öğretmeyi amaçlayan Eichstadt (1993) sınıf ortamında yaptırmış olduğu etkinlikte, elementlerin sembollerini kullanarak öğrencilerin kimya adlarını yazmalarını istemiştir. Etkinlik sonucunda öğrenciler bir ya da iki harfi ihmal ederek kimya adlarını element sembolleriyle yazabilmişlerdir. Benzer şekilde Palmer ve Brosnick (2005) de öğrencilerine yaptırmış olduğu etkinlikte element sembolleriyle isimlerini yazmalarını istemiştir. Etkinlikte Eichstadt'tan (1993) farklı olarak Palmer ve Brosnick (2005) öğrencilerine yaygın olarak bilinen sözcükleri periyodik tabloyu kullanarak türetmelerini öğretmiştir. Bununla birlikte Eichstadt'ın (1993) çalışmasından farklı olarak etkinlikte üretilmiş olan sözcükler bilgisayardan özel bir kâğıda yazdırılmış ve bu çıktılar ütü yardımıyla öğrencilerin tişörtlerine baskılanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin düzenlenen etkinliklere olumlu tepki verdikleri, yaptıkları basılı tişörtleri giymelerinden hoşlandıkları görülmüştür. Palmer ve Brosnick'in (2005) düzenlemiş olduğu etkinliğin öğrencilerin okul içinde sınıflarının tanıtımına da katkısının olduğu ve kimya dersinin öğrenciler tarafından seçilmesine olumlu etkide bulunduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin ilgisini çekerek element sembollerinin öğretilmesini amaçlayan etkinliklerin bir kısmı (Earl, 1991; Dreyfuss, 2000; Aycan vd., 2002; Woelk, 2009) ise bulmaca ve oyun niteliğindedir. Earl (1991) öğrencilerine yaptırmış olduğu etkinlikte öncelikle element sembollerinin kullanılarak 2x2 boyutunda kareler oluşturmuştur. Element sembolleri yazıldığı yönde okunmuş ve sembollerde büyük harfin kullanımı dikkate alınmamıştır. İzleyen aşamada görel olarak daha zor oluşturulan kareler; semboller çapraz, aşağıdan yukarı ya da yukarıdan aşağıya da okunabilecek şekilde düzenlenmiştir. Son aşamada ise öğrencilerin en az altı iki harfli sembol içeren ve sembollerin ters yönde, köşegen, çapraz, aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağıya okunacak şekilde kareler oluşturacak alıştırmalar yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin etkinlik sonucunda en az 12 element sembolü içeren kareleri yapabildikleri görülmüştür. Dreyfuss'un (2000) öğrencilerine yaptırmış olduğu bir proje çalışmasında ise bir arabanın yüzeyinde periyodik cetvel oluşturulmaya çalışılmıştır. Periodic olarak isimlendirilmiş olan araç yüzeyine elementlerin kimyasal özelliklerinin benzerliklerine göre dokuz farklı renkte 92 kareye elementler rastgele yerleştirilmiştir. Proje çalışması neticesinde yöntemin farklı yaş ve sınıflara

*Element Sembollerinin Öğretiminde İsim Türetme Tekniğinin
Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma*

yönelik yapılan çalışmalarda da öğrenciler tarafından öğrenme açısından işlevsel olduğu görülmüştür. Periyodik cetveldeki elementlerin ve simgelerin öğretilmesini eğlenceli bir yaklaşımla öğretmeyi amaçlayan bir diğer çalışmada (Aycan vd., 2002) tombala oyunu ve bilgisayar etkinlikleri kullanılmıştır. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği ve Manisa Demirci İlçesinin İlköğretim 5. ve 6. Sınıflarında eğitim yapan 120 öğrenciye yönelik araştırmanın sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin periyodik tombala oyununa ilgisiz kaldıkları, ilköğretim öğrencilerinin ise tombala oyununu çok eğlenceli buldukları görülmüştür. Ancak periyodik cetveldeki elementlerin ve simgelerinin öğretiminde bilgisayar etkinlikleri ile tombala oyunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ABD’de yarışma şeklinde yapılan bir etkinlikte (Woelk, 2009) ise devlet posta servisi tarafından kullanılan eyaletlerin kısaltılmış (state abbreviations) isimleri ile periyodik cetveldeki elementlerin sembolleri eşleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada önerilen etkinliğin yalnızca ABD eyaletleri ile elementlerin sembollerinin eşleştirilmesi ile sınırlı olmadığı, benzer şekilde başka ülkelerin ya da bölgelerde yaygın olarak kullanılan iki harfli kombinasyonlarla da etkinliğin yapılabileceği belirtilmiştir. Buna örnek olarak Alman otomobil plakaları üzerinde, ilçeleri tanımlamak için kullanılan iki harfli kombinasyonlar ile eşleşebilen element sembollerinin bir listesi sunulmuştur. Eşleştirme etkinliği sınıf içi yapılabileceği gibi sınıf dışında öğrencilerin evde yapabileceği bir etkinlik olduğu ifade edilmiştir.

Literatürde elementlerin sembollerinin öğretimini alternatif öğretim yaklaşımlarına konu edinen çalışmaların da (Tezcan ve Uzun, 2007; Duvarcı, 2010) yapılmış olduğu görülmektedir. Tezcan ve Uzun (2007) Ankara Tevfik İleri İmam Hatip Lisesi 1. Sınıfı öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada element ve bileşikler konusunun öğretiminde geleneksel anlatım yöntemi ile işbirlikçi öğretim yönteminin başarı üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışma kapsamındaki öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak iki ayrı gruba ayrılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel anlatım yöntemi, deney grubuna ise işbirlikçi öğretim yöntemiyle element ve bileşikler konusu anlatılmıştır. Çalışmada öğrencilere öncelikle element ve bileşikler konusunda hazırlanmış olan Kavram Testi-İlk, Mantıksal Düşünme Yetenek Testi ve

Bilimsel İşlem Beceri Testi uygulanmıştır. Deney sonrasındaki başarıyı belirlemek amacıyla Element ve Bileşikler Kavram Testi-Son test her iki gruba uygulanmıştır. ANCOVA (Analysis of Covarianca) ve “t” testi ile veriler analiz edilmiş ve işbirlikçi öğretimin yapıldığı deney grubunun daha başarılı olduğu saptanmıştır. Son dönemde yapılan bir başka çalışmada (Duvarcı, 2010) ise, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının element ve bileşikler konusundaki etkililiği araştırma konusu edilmiştir. Çalışmada elementler ve bileşikler için geliştirilmiş olan etkinlik kartlarına bir bileşiğin formülü ya da bir elementin sembolü; kartın arka yüzüne ise başka bir bileşik veya elementin adı yazılmıştır. Konunun öğretiminden sonra öncelikle elementler, ikinci olarak bileşikler ile ilgili kartlar öğrencilere dağıtılmıştır. Etkinlikte öğretmen sınıfa bir elementin adını içeren kartı göstererek, elementin sembolünü içeren kartın hangi öğrencide olduğunu öğrenciler kendilerine dağıtılan kartlara bakarak yanıtlamaya çalışmışlardır. Benzer yöntem bileşikler için de benzer şekilde yapılmıştır. Yaklaşım öğrenciler tarafından eğlenceli ve sembollerini anımsatıcı bulunmuştur.

Yukarıda verilen literatür incelemesinde görüldüğü gibi kimya dersinde periyodik cetveldeki elementlerin sembollerinin öğretimine yönelik “düz anlatım” tekniğine alternatif olan bir dizi teknik ya da etkinlik içeren yöntem geliştirilmiş ve önerilmiştir. Elementlerin sembollerinin öğretimine yönelik geliştirilen alternatif yöntem ve tekniklerin geleneksel “düz anlatım” tekniğine göre olan üstünlüğü az sayıda da olsa bazı görgül çalışma ve deneylerde (Aycan vd., 2002; Tezcan ve Uzun, 2007) istatistiksel olarak sınanmaya çalışılmıştır. Ancak elementlerin sembollerinin öğretiminde “isim ve sözcük türetme” tekniğinin etkin olduğu ileri sürülen çalışmalarda (Eichstadt, 1993; Palmer ve Brosnick, 2005) sonuçların istatistiksel bir analize dayandırılmadığı görülmektedir. Bir diğer deyişle isim türetme tekniğinin elementlerin sembollerinin öğretiminde etkin olduğuna ilişkin sav istatistiksel olarak sınanmamıştır. Dolayısıyla her ne kadar önerilen isim türetme tekniği ile elementlerin sembollerinin öğretiminin olası olduğu ve geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu ifade edilmiş olsa da, bu savın diğer bir deyişle ilgili araştırmalarda gözlemlenen sonucun istatistiksel açıdan da sınanmasına gereksinim bulunmaktadır. İsim türetme tekniğinin elementlerin sembollerinin öğretimindeki etkililiğinin istatistiksel analizlerle desteklenmesi

*Element Sembollerinin Öğretiminde İsim Türetme Tekniğinin
Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma*

gerekmektedir. Yukarıdaki bilgilerin ışığında bu çalışmanın temel amacı ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi kapsamındaki elementlerin sembollerinin öğretiminde “isim ve sözcük türetme” tekniğinin etkililiğini istatistiksel olarak belirlemeye çalışmaktır.

2. YÖNTEM

Çalışmanın giriş kısmında ifade edilen amaç doğrultusunda gereksinim duyulan verilerin toplanmasına ve istatistiksel analizlerin yapılabilmesine uygun araştırma tasarımı yapılmıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında, Yenimahalle Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde 9. sınıf kimya dersini alan iki sınıfta kimya başöğretmeni olarak ders veren çalışmanın yazarı tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamına alınan toplam 83 öğrenci kontrol ve deney grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubu 41 öğrenciden, deney grubu ise 42 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma “bileşikler” konusunun öğrencilere öğretildiği üniteye gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilere elementlerin sembolleri ve bileşiklerin formüllerinin yazılması ve adlandırılması konusu anlatılmadan önce 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli 5 şıklı bir ön test uygulanmıştır. Testler 9. sınıf kimya ders kitabının içeriğinde yer alan elementler ve bileşikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Çalışmada ön test yapılmasının amacı, deney grubu ile kontrol grubu arasında araştırma öncesi öğrencilerin elementlerin sembollerini öğrenme ve bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi içindir. Araştırmanın bulgular kısmında görülebileceği gibi ön testler açısından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Araştırmanın bu bulgusu deney sonrasında uygulanan son test puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel açıdan görülebilecek olası farklılığın açıklanabilmesine ve yorumlanabilmesine olanak vermesi açısından önemlidir.

Araştırmada ön test uygulaması aşamasından sonra kontrol grubuna “düz anlatım” tekniği ile deney grubuna ise “isim türetme” tekniği ile elementler konusu anlatılmıştır. Düz anlatım tekniğinde sunum şeklinde elementlerin isimleri ve sembolleri öğrencilere verilmiş ve günlük hayatta en çok sık rastlanılan elementlerin kullanım alanları verilerek element sembollerinin akılda kalıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. İsim türetme tekniğinde ise düz anlatım

teknğinde verilen element sembollerini kullanarak öğrencilerden isim türetmeleri istenmiştir. Çalışmada şekil 1’de verilen örneklere benzer biçimde sınıf ortamında öğrencilerin elementlerin sembolleriyle isim türetmeleri istenmiştir.

Azot	Uran	Rady	Azot	Lanta	Titan	Flor	
Selen	Sody	Alüm	Fosfo	Nikel	Neon		

Şeki 1: İsim Türetme Etkinliğine İlişkin Örnekler (a,b,c,d,e)

Çalışmada elementlerin sembolleri düz anlatım ve isim türetme yaklaşımı ile öğrencilere anlatıldıktan sonra son test uygulaması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan son test de beş seçenekli çoktan seçmeli toplam 20 sorudan oluşmuştur. Son testin amacı deney sürecinde öğrencilere kazandırılan bilgi düzeyinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak gruplara ilişkin deney öncesi ve sonrası bilgi düzeyleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak sınanabilmesine yöneliktir. Bu çalışmada da bu düşünceden hareketle “düz anlatım” tekniği ile “isim türetme” tekniği arasında akademik başarının farklılık oluşturup

*Element Sembollerinin Öğretiminde İsim Türetme Tekniğinin
Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma*

oluşturmadığı, bir diğer deyişle elementlerin sembollerini hangi düzeyde öğrendikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan test 20 maddeden oluşmuştur. Uygulanan testin en yüksek puanı 20 ve en düşük puan ise 0'dır. Araştırmada kullanılan testlerin içerik geçerliliği konusunda deneyimli başöğretmen, uzman öğretmen kariyer aşamalarında bulunan bir öğretmen grubu tarafından incelenmiş ve kabul görmüştür. Uygulanan testin güvenilirliği ise Kuder-Richardson tekniğinin KR21 eşitliğiyle (Hovardaoğlu, 2000) hesaplanmıştır. KR21 eşitliğine göre yapılan hesaplama sonucunda testin güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.64$ bulunmuştur. Literatürdeki sınıflandırmalara göre (Özdamar, 1999) bu güvenilirlik düzeyinin yeterli sayılabilecek bir değerde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın verilerinin istatistiksel analizi için "t" testi kullanılmıştır. Bilindiği gibi "t" testi iki örneklemlili gruplara ilişkin ortalamaları arasındaki farkın sınanmasında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Ergün, 1995). Bu araştırmada da kontrol grubu ile deney grubu arasındaki ortalamaların istatistiksel olarak farklılığı SPSS for Windows 11.0 programı ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sınanmıştır. Bunun için bağımsız örneklemler için uygulanan "t" testi analizi (t-tests for independent samples) yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre (Tablo 1) deney grubunun puan ortalaması 12.3810, kontrol grubunun puan ortalaması 11.5610 bulunmuştur. Ön test ortalamalarına göre her ne kadar deney grubunun ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuş ise de "t" testi sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Araştırmanın bu bulgusu deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin araştırmanın başlangıç aşamasında elementlerin sembollerine ilişkin bilgi düzeyleri bakımından benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir.

Tablo1. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Ön-Test Puan Ortalaması ve “t” Testi Sonucu

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t</i>	<i>Serbestlik Derecesi df</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi p</i>
<i>Deney Grubu</i>	42	12.3810	2.89619	0.44689	1.009	81	0.316
<i>Kontrol Grubu</i>	41	11.5610	4.37635	0.68347			

Kontrol grubuna düz anlatım tekniği ile ve deney grubuna ise isim türetme tekniği ile elementlerin sembollerinin öğretilmesinden sonra araştırmanın kapsamındaki her iki gruba son test uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubuna ilişkin son test bulguları Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’nin içeriğinden görülebileceği gibi, deney grubunun son test ortalaması 13.6429, kontrol grubunun son test ortalaması 12.2638 bulunmuştur. Deney grubunun son test ortalaması kontrol grubunun son test ortalamasına göre daha yüksektir. İki grubun son test ortalamaları arasında görülen bu farklılık yine “t” testi ile istatistiksel olarak sınanmıştır. Bağımsız örneklem için uygulanan “t” testi (t-tests for independent samples) sonuçlarına göre, kontrol ve deney grubunun son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) farklılık bulunmuştur. Bu bulgu araştırmada kullanılan “isim türetme” tekniğinin elementlerin sembollerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bir diğer deyişle “düz anlatım” tekniğine göre “isim türetme” tekniği daha etkin bulunmuştur.

*Element Sembollerinin Öğretiminde İsim Türetme Tekniğinin
Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma*

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Son Test Puan Ortalaması ve “t” Testi Sonucu

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t</i>	<i>Serbestlik Derecesi df</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi p</i>
<i>Deney Grubu</i>	42	13.6429	2.55497	0.39424	2.000	81	0.049
<i>Kontrol Grubu</i>	41	12.2683	3.62646	0.56636			

Araştırmada deney ve kontrol grubunun kendi içinde ön ve son test ortalamaları arasındaki istatistiksel farklılık da analiz edilmiştir. Grupların kendi içindeki ön ve son test ortalamaları arasındaki farklılık eşleştirilmiş örneklem için uygulanan t testi (t- test for paired-samples) ile belirlenmiştir.

Tablo 3’te kontrol grubuna ilişkin ön ve son test ortalamaları ve “t” testi sonuçları görülmektedir. Tablo 3’te ki bulgulara göre kontrol grubunun ön test puan ortalaması 11.5610 ve son test puan ortalaması ise 12.2683’tür. Kontrol grubunun son test ortalaması her ne kadar ön test ortalamasına göre yüksek bulunmuş ise de, ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık “t” testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bu bulgu araştırmanın taşıdığı temel düşünceye göre beklenen bir sonuç olmuştur. Somut bir ifadeyle bu bulgu, kontrol grubuna “düz anlatım” tekniği ile elementlerin öğretilmesi sonrasında bilgi düzeyinde bir değişimin olmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Kontrol Grubuna İlişkin Ön ve Son Test Puan Ortalaması ve “t” Testi Sonucu

<i>Testler</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t</i>	<i>Serbestlik Derecesi df</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi p</i>
<i>Ön Test</i>	41	11.5610	4.37635	0.68347	-0.836	40	0.408
<i>Son Test</i>	41	12.2683	3.62646	0.56636			

Deney grubuna ilişkin ön ve son test ortalamaları ve “t” testi sonucu Tablo 4’te sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde deney grubunun ön test puan ortalamasının 12.3810, son-test puan ortalamasının ise 13.6429 olduğu

görülmektedir. Deney grubunun son test ortalaması ön test ortalamasına göre yüksek bulunmuştur. Ön ve son test ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak ($p < 0.05$) anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu da araştırmada beklenen bir sonuçtur. Araştırmanın bu bulgusu elementlerin sembollerinin “isim türetme” tekniği ile daha etkili öğretilbildiği savını desteklemektedir.

Tablo 4. Deney Grubuna İlişkin Ön ve Son Test Puan Ortalaması ve “t” Testi Sonucu

<i>Testler</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t</i>	<i>Serbestlik Derecesi df</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi p</i>
<i>Ön Test</i>	42	12.3810	2.89619	0.44689	-2.479	41	0.017
<i>Son Test</i>	42	13.6429	2.55497	0.39424			

4.TARTIŞMA

Bu çalışmada ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi kapsamındaki elementlerin sembollerinin “isim türetme” tekniği ile öğretimi ve bu tekniğin “düz anlatım” tekniğine göre etkinliği incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma tasarımı aşamaları temelinde değerlendirildiğinde; başlangıçta, yapılmış olan ön-test sonuçlarına göre, kontrol ve deney grubu arasında elementlerin sembollerinin bilinme düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, başlangıç aşamasında her iki öğrenci grubunun elementlerin sembolleri konusundaki bilgi düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Araştırmada ön test sonrasında, kontrol grubuna “düz anlatım” ve deney grubuna “isim türetme” tekniği ile elementlerin sembollerinin öğretimi sonucunda uygulanan son test bulgularına göre, deney grubunun son test puan ortalaması kontrol grubunun son test puan ortalamasına göre daha yüksek bulunmuştur. Son test ortalamaları arasında görülen bu farklılığın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu saptanmıştır. Deney grubunun son test ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olmasının istatistiksel olarak da anlamlı bulunması, “isim türetme” tekniğinin elementlerin sembollerinin öğretiminde etkili bulunduğunu göstermektedir. İsim türetme tekniği ile elementlerin sembollerinin öğretiminin, düz anlatım tekniğine göre daha etkili olduğunu ifade eden bu sonucu, grupların

*Element Sembollerinin Öğretiminde İsim Türetme Tekniğinin
Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma*

kendi içerisinde yapılan istatistiksel analizlerde desteklemektedir. Nitekim kontrol grubunun ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, deney grubuna ilişkin son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına göre yüksek olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç deney grubunun “isim türetme” tekniği ile yapılan eğitim öncesi elementlerin sembollerine ilişkin bilgi düzeyi ve “isim türetme” tekniği ile yapılan eğitim sonrasında edinilen bilgi düzeylerinin farklı olduğunu ve deney sonrasında öğrencilerin elementlerin sembollerine ilişkin öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu çalışmanın konusu olan ve yapılan araştırma ile sınıanan “isim türetme” tekniğinin, elementlerin sembollerinin öğretiminde etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçları mevcut literatürdeki, elementlerin sembollerini “isim türetme” yaklaşımıyla öğretmeyi amaçlayan sınırlı sayıdaki benzer çalışmaların (Eichstadt, 1993; Palmer ve Brosnick, 2005) sonuçlarıyla da uyumlu bulunmuştur. Literatürde yer alan çalışmaların (Eichstadt, 1993; Palmer ve Brosnick, 2005) önermiş oldukları “isim türetme” yaklaşımının elementlerin sembollerinin öğretiminde etkili bir yöntem olduğu bu çalışmadaki istatistiksel analizler neticesinde görülmüştür.

5.ÖNERİLER

Çalışmada “isim türetme” tekniği elementlerin sembollerinin öğretiminde kullanılabilir ve işlevsel bulunmasına karşın, sonuçlar araştırma kapsamındaki örnekleme sınırlıdır. Genellenebilir bir sonuç için araştırma örneğinin genişletilerek; farklı bölge, kent ve okul türlerinde araştırmaların yapılmasını gerektirmektedir. Bu kısıtla birlikte önerilen “isim türetme” yaklaşımının 9. sınıf kimya dersi kapsamında verilen elementlerin sembollerinin öğretiminde kullanılabilceği söylenebilir. Çünkü farklı eğitim seviyelerinde ve demografik özelliklerdeki öğrencilerin ilgileri ve algıları farklılık gösterebilmektedir (Aycan vd., 2002). Bu nedenle her eğitim seviyesindeki öğrencilere elementlerin sembollerinin öğretiminde aynı ya da benzer öğretim (Earl, 1991; Dreyfuss, 2000; Aycan vd., 2002; Tezcan ve Uzun, 2007; Woelk, 2009; Duvarcı, 2010)

yaklaşımlarının kullanılmasının önerilebilmesi olası değildir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin eğitim seviyeleri ve demografik özelliklerine göre elementlerin sembollerinin öğretimine yönelik önerilen alternatif yaklaşım ve tekniklerin görece üstünlüklerinin incelenmesinin önemli olabileceği söylenebilir.

KAYNAKLAR

Aycan, Ş., Türkoğuz, S., Arı, E. ve Kaynar Ü. (2002). Periyodik cetvelin ve elementlerin tombala oyun tekniği ile öğretimi ve bellekte kalıcılığının saptanması. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* 16-18 Eylül, Ankara.

Aydoğdu, C. (2003). Kimya Eğitiminde Yapılandırmacı Metoda Dayalı Laboratuvar İle Doğrulama Metoduna Dayalı Laboratuvar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 14-18.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çalık, M., Ayas, A. ve Ünal, S. (2006). Çözünme Kavramıyla İlgili Öğrenci Kavramlarının Tespiti: Bir Yaşlar Arası Karşılaştırma Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 309-322.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve Kimya Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.

Dreyfuss, D. (2000). A Rolling Periodic Table. *Journal of Chemical Education*, 77(4), 434.

Duvarcı, D. (2010). Activity-based chemistry teaching: A case of elements and compounds. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2506-2509.

Earl, B. L. (1991). A Divertimento on the Symbols of the Elements. *Journal of Chemical Education*, 68(12), 1011.

Eichstadt, K. (1993). A Large Lecture Hall Activity-Writing Your Name "in Chemistry" *Journal of Chemical Education*, 70(1), 37.

Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları*. Ankara: Ocak Yayınları.

*Element Sembollerinin Öğretiminde İsim Türetme Tekniğinin
Kullanılmasına Yönelik Bir Araştırma*

Holbrook, J. (2005). Making Chemistry Teaching Relevant. *Chemical Education International*, 6(1),1-12.

Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. Ankara: VE-GA Yayınları.

Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yavuz, S. (2002).Kimya Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme Modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.

Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Palmer, J. & Brosnick, L. (2005). Designing Element T-shirts: Spelling with the Periodic Table. *Journal of Chemical Education*, 82(4), 517.

Pekdağ, B. (2010). Kimya Öğreniminde Alternatif Yollar: Animasyon, Simülasyon, Video ve Multimedya İle Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.

Rusell, J. V. (1999). Using Games to Teach Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 6(4), 481-484.

Tezcan, H. ve Uzun, M. (2007). Element ve bileşiklerin öğretiminde işbirlikçi ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 105–118.

Woelk, K. (2009). Matching Element Symbols with State Abbreviations: A Fun Activity for Browsing the Periodic Table of Chemical Elements. *Journal of Chemical Education*, 86(1), 1205-1207.

MAKALE GÖNDERME

Makalenin bir nüshası isimli, üç nüshası isimsiz, toplam dört nüsha A4 kâğıda lazer baskı kalitesinde çıktısı alınarak, CD ile birlikte dergiye gönderilmelidir.

Cd'de, dosya ismi, ilk yazarın soyadı ve makale başlığının ilk üç kelimesi bulunmalıdır.

Yayımlanan makalelerin her türlü ortamda yayım ve yayın hakkı Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisine aittir. Değerlendirme için makale gönderen yazarlar bu hususu peşinen kabul etmiş sayılır.

Yayımlanan makalelerin her türlü sorumluluğu yazar/yazarlarına aittir.

Yayımlanmak üzere gönderilen bir makale, daha önce başka bir yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Bu hususları içeren “Yayın Teslim Formu” tüm yazarlarca imzalanarak makale ile birlikte sunulmalıdır.

YAZIM

KKEFD' e sunulacak makaleler;

"Publication Manual of the American Psychological Association" nın (American Psychological Association, 2001) 5. baskısında tarif edilen APA' ya uygun olarak hazırlanmalıdır. Türkçe metinlerin imlâları Türk Dil Kurumu' nun yayımladığı İmlâ Kılavuzu esas alınmalıdır.

Makaleler Türkçe, Almanca, Fransızca veya İngilizce ile yazılabilir.

Başlık hem Türkçe, hem İngilizce olmalıdır.

150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe ve İngilizce özet yazılmalıdır.

Makalede 3-6 arası anahtar kelime verilmelidir.

Atıflar dipnotta gösterilmemeli, alıntı yapılırken çift tırnak işareti içinde sunulmalı ve sonunda (Bülbül ve Yıldırım, 2000, 122) şeklinde kaynak belirtilmelidir. Alıntı

yapılmamış atıflar ise; "...Bülbül (2010) de benzer bulgular elde etmiştir. ..." şeklinde yapılmalıdır.

Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

BİÇİM

Bir sayfada muhatabın yazışma adresi, e-posta adresi, telefon numarası ve faks numarası sunulmalıdır.

Makale için gerekli ayarlar şu şekildedir:

Sayfa düzeni: A4 kâğıt boyutunda

Kenar boşlukları: Üst: 4,5 cm, alt: 2,5 cm, sol: 2,5 cm, sağ: 2,5 cm

Satır Aralığı: 1,5

Yazı fontu: Times New Roman

Makale başlıkları: 12 punto ve koyu

Yazar adları: 10 punto ve normal

Yazar adresleri: 10 punto ve italik

Özetler: 10 punto ve italik

Metin: 11 punto ve normal

Tablo ve şekil adları: Times New Roman, 10 punto ve normal

Tablo ve şekil yazıları: Times New Roman, 10 punto ve italik

Bölüm ve alt-bölüm başlıkları:

1. Seviye: Ortalı, 10 punto ve koyu
2. Seviye: Ortalı, 10 punto ve italik
3. Seviye: Satır başı, 10 punto ve normal
4. Seviye: 1 tab, 10 punto ve koyu

Makaleler en fazla 12 sayfa olmalıdır.