

EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRME Mİ, ÖZELLEŞME Mİ?

Yrd. Doç. Dr. İrfan KALAYCI*

Özet

Bu çalışmanın amacı, ekonominin alt sektörlerinden biri olan eğitimde özelleştirme sorunsalını bir iktisatçı gözüyle irdelemektir. Konunun iki önemli sacayağı vardır: 1) Özelleştirme, Türkiye gibi gelişen ülkeler için küreselleşmenin iktisadi aracı haline gelmiştir. Dolayısıyla, eğitim dahil tüm sektörleri etkilemektedir. 2) Eğitim alanında doğrudan özelleştirme değil, örtük özelleştirme uygulamaları sözkonusudur. Daha da ötesi, özelleştirme yerine, kamunun yanısıra özel eğitim kurumlarının sayıca artması anlamında "özelleşme" olgusu öne çıkmaktadır. Bu çerçevede konu betimleyici yöntemle işlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde özelleştirme, eğitimde özelleşme.

Abstract

The purpose of the study is to examine the problem of privatizing education system as an economist. The study is based on two directions: 1) For developing countries like Turkey, privatization becomes an economic tool of globalization. Thus, this process effects all the other sectors together with education system. 2) In the education system, privatization process is not as clear as in the other sectors. Also, number of private education institutions instead of privatization increased substantially nowadays. In this framework, descriptive method adapted in the study.

Key Words: Privatization in education, private education.

Giriş

Eğitim, hizmetler ana sektörü içerisinde yer alan sağlık, bankacılık, ulaştırma ve turizm gibi önemli bir alt sektördür. Diğerlerinden farkı, bütün ekonomik ve ekonomik olmayan sektörler için gerekli elemanların yetişmesini sağlayan tek "motor" sektör olmasıdır. Bu nedenle eğitim *stratejik* bir sektördür; stratejik olduğu için de, her devletin, ekonomide korumacı ve karışmacı bir rol oynaması anlamında iktisat politikalarının ilgi alanına girer.

Kapitalist küreselleşmeciliğin hız kazandığı ve orta vadeli eğitim planlamalarının da bu tempoya uygun yapılmaya çalışıldığı günümüzde, eğitim hizmetleri ile, küreselleşmenin iktisadi aracı kabul edilen özelleştirme arasında ciddi bir ilişki kurulmaktadır. Özelleştirme, kapitalistleşme ömrünü tamamlamış ve kapitalizmi pek çok çelişkisiyle bir yaşam biçimi haline getirmiş gelişmiş ülkelerin değil, kapitalistleşme sürecini sancılı geçiren ve hâlâ kalkınamamış Türkiye gibi ülkelerde ekonomik olmaktan çok siyasal bir soruna dönüşmüştür. Türkiye'de

* İnönü Üniversitesi İİBF İktisat Bölümü Öğretim Üyesi.

özelleştirme politikasının ekonomik bir zorunluluğun mu yoksa ideolojik bir tercihin mi sonucu olduğu tartışmalıdır. Liberaller açısından her sektör özelleştirme konusu olabilirken, eğitimin özelleştirmeye elverişli olup olmadığı, kalkınma planlarını özelleştirmeye odaklamış devletler için ciddi bir sorunsaldır.

Özelleştirmenin ekonomik sistemle doğrudan bir ilişkisi vardır. Teorik olarak doğru olan bu tez, kapitalist Avrupa uygulamasında pek geçerli değildir. Gerçekten de kapitalizmin olmazsa olmaz bir koşulu olduğu varsayılan özelleştirme, dünyanın pek çok kapitalist ülkesine bakıldığında görülecektir ki, sanıldığı aksine, keskin ve yaygın bir uygulama değildir. Özellikle sözkonusu eğitim sektörü ise; Almanya, Fransa, Hollanda ve Danimarka gibi, -kapitalizmi ABD'den farklı bir zemine oturtmuş- Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde kamusal eğitim ağırlığını ve saygınlığını korumaya devam etmektedir. Kamusal eğitim sosyal devletçiliğin bir gereğidir. Eğitim hizmetlerini ve diğer pek çok hizmeti devlet önceliği ve *sosyalizasyon* içeriğiyle sunmak, kapitalizmin kendini arzu edilebilir kılma ya da sevimli gösterme çabalarının bir ürünüdür. Ancak bu, serbest rekabeti, kamusal mülkiyetin zayıflatılmasını ve özel kâra dayalı sermaye birikimini sistemleştiren kapitalizm için tipik bir dilemma sayılmaktadır.

Her devlet gelecek nesillerinin *standart* bir eğitim almalarını sağlamak için eğitimin kamu okullarında yapılmasına özen gösterir. Ancak günümüzde, yabancı dil ve bilgisayar öğreniminin *moda* ve zorunlu olması ve bu öğretim biçimlerinin özel kesimin hem girişimciliğine açık olması ve hem de kâr güdüsüne hitap etmesi yüzünden, devletler çağdaş devlet olmak adına, özel okullaşmayı ve onun bir türevidir olan özel dershaneciliği teşvik etmektedirler. Aslında çağdaş devlet olmak, medyanın yaptığı propogandaya göre, kapitalist devlet olmaktır. Dolayısıyla bu kimlik altında özel kesimin okul öncesinden yüksek öğretime kadar eğitim hizmetleri vermesine kısıtlama getirilemez. Zaten özel kişi ve kurumlar, kârlı bulmadıkları, devletten vergi bağımsızlığı gibi teşvik alamayacakları, dolayısıyla sermaye birikimini yapamayacakları hiçbir alana yatırım yapmazlar. Bu durum eğitim alanı için de geçerlidir artık.

Özel kesim; gıda ve imalat gibi reel sektör ile bankacılık ve borsacılık gibi mali sektörde elde ettiği üstünlüğü eğitim sektörüne de yaymak istemiştir. Örneğin ülkemizde fabrikaları ve bankaları olan bir sermaye grubu, istihdam edeceği teknisyeninden mühendisine dek neredeyse tüm personelinin kendi işletmecilik anlayışı doğrultusunda yetişmesini sağlayacak şekilde kendi kolejini ve üniversitesini kurmaktadır. Devlet de, mevcut ekonomik sistemin zorlaması, bir başka deyişle, daha az kamusal eğitim harcamalarını yapmak ve biraz da istihdam politikalarını özel sermaye gruplarına havale etmenin rahatlığına kavuşmak istemesi nedeniyle, eğitimin her kademesindeki özel okullaşmaya yönelik hukuksal ve ekonomik desteğini sürdürmektedir.

Çağdaş dünyanın eğitim sistemi ile etkileşim içerisinde olan ülkemizde, devlet okulları herhangi bir şekilde el değiştirmede için kamusal eğitim geleneksel ve bütüncül özelleştirme uygulamalarına tabi değildir. Devletçi gelenekten gelen ulusal eğitim sistemini birdenbire katı bir liberal eksene oturtmak yerine, onu, yumuşatıcı formüller denilebilecek parçalı ya da örtülü biçimlerde özelleştirmek olanaklı hale gelmiştir. Ancak buna karşın, kamusal eğitim alanında somut ve yaygın bir daralmaya yol açmaksızın, yerli ve yabancı sermayeli özel kesimin toplam eğitimdeki niteliksel

payının ya da özel okul ve üniversite sayısının arttığını gösteren, tek taraflı ve kendiliğinden bir gelişmeyi ifade eden bir "özelleşme" olgusu sözkonusudur.

Bu çalışma ile amaçlanan; *motor* sektör olarak nitelendirilen eğitimde özelleştirmenin hangi anlamda varolduğunu, özelleşmeden hangi noktalarda ayrıştığını, dünya ülkelerinin kamusal eğitim sorunlarını nasıl finanse ettiklerini ve bütün bunların Türkiye açısından neler ifade ettiğini ortaya koymaktır.

Eğitimin Finansman Sorunu ve Özelleştirme

Ekonomik büyüme ile eğitimin finansmanı arasında güçlü bir etkileşim vardır: Birincisi, bir ülkenin eğitim harcamalarını finanse edebilmesi belirli bir ekonomik büyüme, daha geniş anlamıyla belirli bir kalkınma düzeyine ulaşmış olması ve bunu sürdürülebilir kılmaya olanaklıdır. İkincisi, C. Benson'ın (1994-ç:79) görüşüyle belirtmek gerekirse, bir ülkenin kabul edilebilir bir ekonomik büyümeyi gerçekleştirebilmesi için belirli bir eğitim düzeyini sağlaması gerekir: Eğitim (kamu + özel), hemen hemen tüm ülkelerde gayri safi milli hasıla (GSMH)'nın %6 ile %10'u arasında önemli bir kaynağı tüketir.

Eğitim sektörünü özelleştirme konusu yapan gerekçeler, eğitim için konsolide bütçe¹ ve GSMH'den yapılan harcamaların önemli bir paya sahip olması ve eğitimin finansman yapısının karmaşık olması noktalarında odaklanmaktadır. Eğer devlet, varlığını daha fazla hissettirmek istiyorsa ya da toplumun eğitimin fırsat eşitliğinden yararlanmasını sağlayacaksa, eğitim sektöründe gerekli cari ve yatırım harcamalarından kaçınmayacaktır. Bu saptamada, uygulanan ekonomik sistemin ne olduğu tartışılmıyor. Zira kapitalist sistemli AB'deki devletçi eğitim modeli gözönünde bulundurulacak olursa, uygulamada, ekonomik sistemin liberal kapitalist, sosyalist, devletçi ya da karma yapıda olması salt bir "ayrıntı" sayılabilecektir. Devletin eğitim sektöründe tekelleri olması, hizmet sunumunu özel kesimle paylaşması ya da bu sunumu bütünüyle özel kesime bırakması, gerçekte ekonomik olmaktan çok, ideolojik ya da siyasal tercihtir.

Eğitim hizmetlerinin, hangi anlamdaki özelleştirmenin konusunun yapılabileceğinin sınırlarının iyi çizilmesi gerektir. Özelleştirmenin dar anlamında, salt kamu iktisadi girişimlerinin mülkiyetinin, yönetiminin, pay senetlerinin, bütünüyle ya da kısmen özel kişi ve kurumlarının hak ve yetkisine geçmesi sözkonusudur. Buna göre, ülkemizde kısa adı KİT olan kamu iktisadi teşebbüslerinden devletin kurtarılması operasyonları için kullanılan özelleştirme modelleri, kamusal eğitim sektörü için geçerli olamaz. Çünkü devletin okul öncesi, ilk ve ortaöğretim okulları ile üniversiteleri birer KİT statüsünde değildirler. Ayrıca, devletin eğitim kurumlarının KİT'miş gibi özelleştirme kapsamına alınmasına yönelik bir gereksinim de doğmuş değildir. Bırakın kapitalistleşme sürecinde bulunan Türkiye gibi gelişen (developing) ülkeleri, kapitalizmin "anavatanı" ve "yavru vatani" kabul edilen gelişmiş (developed) ülkelerde bile kamusal eğitime son derece ciddi bir önem verilmektedir. Zira devlet, gelecekteki yöneticilerini kendi kurulu (resmi) ideolojik mekanizmalarından geçirtmek zorundadır. Kamu yöneticisi adaylarının ilköğretimden başlanarak yetiştirilmesi, özel okullarının aşırı rekabetçi ve kâr hırsı gibi "kamucu birey" modeliyle zıt bir anlayışına terkedilemez.

Kamusal eğitim, devlet ile yurttaş arasında ileriye dönük her türlü (ekonomik, hukuksal, siyasal) ilişkinin kurulmasında bir köprüdür. Devlet, parasız okuttuğu öğrenciden bir ulusalcı ve/ya devletçi bir yurttaş modeli yaratmayı amaçlar. Bu, aslında eğitimin keskin bir ekonomi-politik boyutuna işaret etmektedir. Kapitalizmde hiçbir şey parasız pazarlanmadığına, kapitalist iktisat teorisinde de "her arz kendi talebini yarattığına" göre, kapitalist ülkelerdeki eğitimin büyük bir bölümünün devlet tarafından parasız karşılanması, *ceteris paribus*, başka nasıl açıklanabilir? İktisat politikası açısından belirtmek gerekirse; devlet ister kapitalist olsun, ister olmasın; insan hakları çerçevesinde eğitim hizmetlerini herkese hakça bir şekilde dağıtmayı, fırsat eşitsizliğini gidermeyi, hakça gelir dağılımını sağlamayı düşünüyorsa, -ki bunlar bir sistemin kendini sürdürebilir kılmasında "asgari koşullar"dır- eğitim ürünlerini ve haklarını ya kamusallaştırması ya da büyük bir bölümünü kamu yararı adına üstlenmesi, dolayısıyla kamu yararını riske etmemesi için özelleştirme kapsamına sokmaması gerekmektedir. Zira, en basitinden özelleştirilmiş ya da özel eğitim kurumlarının, herkesi eğitimden eşit / hakça bir şekilde yararlandırmak ya da eğitim yoluyla hakça gelir dağılımını gerçekleştirmek gibi bir kaygısı ve sorumluluğu yoktur. Dolayısıyla kamuculuk (kamu yararı) ve kamusallaştırma adına, devlet, ya üretime dayalı sağlam gelir kaynaklarıyla ya da kayıt altına aldığı yurttaşlarının vergileriyle eğitimin finansmanını yüklenmek durumundadır.

Dar anlamdaki özelleştirmenin konusu olamayacağı belirtilen eğitim sektörü, doğal olarak, bütün ekonomik sektörler için düşünebilecek geniş anlamdaki özelleştirme açısından bir istisna değildir. Buna göre, *geniş prospektüslü* özelleştirme, kamunun yani devletin her türlü görev, sorumluluk ve harcama alanlarının daraltılması ya da harcama yetkilerinin kısıtlanması demek olunca; eğitim de, yine devletin çıkaracağı yasalar doğrultusunda ve serbest piyasa ekonominin bir uzantısı olarak, özel kişi ve kurumlarının yatırım yapacağı sektörlerden biri olabilecektir. Elbette, özel kesim tıpkı devlette olduğu gibi kamu yararı için eğitim hizmetlerini üretip piyasaya sunacaktır. Bu noktada özelle kamu arasındaki fark, özeline, sunduğu hizmetleri marjinal kârını hesaplayarak, devletin ise zararı pahasına sunabilmesidir.

Acaba eğitim kurumları ve/ya hizmetleri niçin özelleştirilmek istenir; daha doğrusu özelleştirilebilir mi? Genel olarak özelleştirme, ekonomik yaşam (üretim, dağıtım ve tüketim, vb.) ile ilintili kamu erkinin gevşetilmesi ve kamusal düzenlemelerin kaldırılması (*deregülasyon*) yoluyla tarımdan sanayiye ve hizmetlere kadar bütün ekonomik sektörlerde devletin yaptığı (kamusal) mal ve hizmet üretimi ve pazarlamasının özel kesim tarafından yerine getirilmesidir. Liberal ekonomik anlayışın daha da etkili ve egemen olmaya başladığı 1990'dan beri, elektrik, su, telefon gibi doğal tekel niteliğindeki bazı mal ve hizmetler de artık özelleştirilen sektörler haline gelmiştir. Bütün bunlar, devleti olabildiğince ekonomide daha önce gelir sağlayıcı ve harcamacı konumda olduğu alanlarda sıfır gelir eden ve sıfır harcama yapan bir örgüt yapma amacına yöneliktir. Böylece devlet, çeşitli özelleştirme yöntemleriyle ekonomik niteliklerinin hepsini ya da bir kaçını özel kesime devretmiş olarak kaybetmiş ya da edilgen bir rol üstlenmiş olmaktadır.

Özelleştirmeyi savunanların birkaç önemli amacı vardır: Devletin eğitim harcamalarının azaltılmasıyla ekonomideki karışmacı rolünün kısıtlanması, yaratıcı bireysel girişimci ruhunun harekete geçirilmesi, ucuz ve kaliteli bir eğitimin halka

yansıtılması,vb... Kuşkusuz bu görüşlerin hepsi eleştiriye açıktır. Bir kere, kaliteli eğitim vermek, salt adları özel olduğu için özel eğitim kurumlarının tekelinde değildir. Kalite, kurumsallaşma ve altyapı ile ilgilidir. Örneğin Türkiye’de bu anlamda çok sayıda devlet lisesi ve üniversitesi vardır. Özel eğitim kurumlarının yaptıkları kalite reklamının kökeninde devlet okulları ile üniversitelerinden, yetişmelerinde hiçbir katkı sağlamadan transfer ettikleri öğretmenleri-öğretim üyeleri bulunmaktadır. Ayrıca devletin eğitim ve diğer kamu harcamalarını kısıtlamasını isteyen özel sermaye çevreleri, vakıf üniversitelerinin bazı giderlerinin karşılanmasında doğrudan hazineye yararlanmakta ve bunu devletin ekonomiye müdahalesi biçiminde algılamamaktadırlar. Özel eğitim kurumlarının adeta yarışarak belirledikleri öğrenim harç miktarlarına bakıldığında, eğitimi ne kadar ucuza verdikleri ve bu halleriyle eğitimi ne kadar tabana yayabildikleri ise bir başka sorundur. Özel yerli sermaye çevresi, özellikle yüksek öğretimin devletin sırtında büyük bir kambur olduğunu, dolayısıyla paralı eğitime geçilerek üniversiteler arasında rekabetin sağlanması gerektiğini ve yabancı sermayenin ülkeye gelmesi için özelleştirmelerin aralıksız yapılmasını savunurken, önce devletle olan mali bağlarını kesmeli, yani özelleştirmeye kendisinden başlamalıdır.

Reel sektör (KİT’ler) ile mali sektörde (kamu bankacılığında) cereyan eden çeşitli düzeylerdeki ve biçimlerdeki özelleştirmelerin arkasında IMF ve Dünya Bankası’nın koşullu kredi politikalarıⁱⁱ ve yerli özel sermayenin bu uluslararası finans kuruluşlarına verdikleri sınırsız destek yer almaktadır. Her iki blok, Türkiye’de serbest piyasa ekonomisinin bütün kurum ve kurallarıyla yerleşmesi fikrinde ve bu yöndeki çabalarda birleşmektedir. Sırada kamu eğitim kurumlarının özelleştirilmesi olabilir: Ancak burada herhangi bir KİT’in özelleştirmesinde izlenen yöntemin geçerli olamayacağı açıktır. KİT’lerin verimsiz çalıştığı ve zarar ettiği savına toplum inandıkça, özelleştirme lobisi haklı olduğu sanısına kapılmaktadır. Ayrıca kamusal eğitimin, devletin belli bir süre daha sosyal devlet niteliğini sürdürmek istemesinin bir sonucu olarak, geleneksel özelleştirmeye elverişli olmadığı vurgulanmalıdır.

Tablo 1: Seçilmiş Ülkelere Göre Kamusal Eğitim Harcamaları^a (%)

Ülke Grupları ^b	GSMH’deki Payı		Konsolide Bütçedeki Payı	
	1985-87	1995-97	1985-87	1995-97
G-8				
Amerika Birleşik Devletleri	5.0	5.4	11.9	14.4
Japonya	-	3.6	-	9.9
Almanya	-	4.8	-	9.6
Fransa	5.5	6.0	18.0	10.9
İngiltere	4.8	5.3	11.3	11.6
İtalya	5.0	4.9	8.3	9.1
Kanada	6.7	6.9	14.1	12.9
Rusya Federasyonu	3.4	3.5	-	9.6
AB ^c				
Belçika	5.1	3.1	14.2	6.0
Hollanda	6.8	5.1	-	9.8

Lüksemburg	4.1	4.0	9.5	11.5
Danimarka	7.2	8.1	13.7	13.1
Finlandiya	5.5	7.5	11.6	12.2
İsveç	7.3	8.4	12.8	12.2
Avusturya	5.9	5.4	7.8	10.4
İrlanda	6.7	6.0	9.5	13.5
İspanya	3.7	5.0	8.8	11.0
Portekiz	3.8	5.8	-	11.7
Yunanistan	2.2	3.1	6.1	8.2
Gelişen Pazarlar				
G. Kore	3.8	3.7	-	17.5
Çek Cumhuriyeti	-	5.1	-	13.6
Romanya	2.2	3.6	7.4	10.5
Polonya	4.6	7.5	12.5	24.8
Brezilya	4.7	5.1	17.7	-
Meksika	3.5	4.9	-	23.0
Arjantin	1.4 ^d	3.5	8.9	12.6
Çin	2.3	2.3	11.1	12.2
Malezya	6.9	4.9	18.8	15.4
Türkiye	1.2 ^d	2.2	-	14.7

Notlar: ^a Kamusal Eğitim Harcamaları = Cari Harcamalar + Sabit Sermaye Harcamaları.

^b Ülke grupları tarafımızdan sınıflandırılmıştır.

^c AB'nin başat ülkeleri olan Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya G-8'de yer aldığı için ilgili verileri tekrarlanmamıştır.

^d Orta öğretimden sonraki eğitim kademesini kapsamaktadır.

Kaynak: UNDP, Human Development Report 2001.

Dünyanın bütün ülkelerinin belirli bir kamusal eğitim harcama programı ve potansiyeli vardır; bu, hükümetlerden hükümete pek değişmez, bir "devlet politikası"dır. Dünyanın sayılı-gelişmiş 8 ülkesinin biraraya gelip kurdukları G-8 kulübü içerisinde, 1985'li ve 1995'li yılların ortalaması dikkate alındığında, ulusal gelirlerinden kamusal eğitim harcamaları (KEH) için %3.5 ile Rusya ve Japonya en az, %5.8 ile Fransa ve %6.8 ile Kanada en fazla pay ayıran ülkeler iken; konsolide bütçe (KB)den ise %10'un üzerinde bir pay ayıran ülkeler ABD, Fransa, İngiltere ve Kanada olmaktadır. Avrupa Birliği'nde "KEH / GSMH" payı açısından en cömert ülkeler, her iki dönemin ortalamasına göre %7-8 oranlarında Danimarka ve İsveç dikkati çekmektedir. "KEH / KB" skalasında, bu iki ülkeyi yaklaşık %12 ortalama ile Finlandiya ve İrlanda izlemektedir. Türkiye'nin de aralarında yer aldığı, ancak kişi başına düşen ulusal gelir açısından büyük farklılıklar gösteren gelişen pazarlar liginde, ilk ölçüte göre, uzak doğudan Malezya ve AB'ye önümüzdeki ilk genişleme döneminde katılacağı olası Çek Cumhuriyeti ve Polonya %5'in üzerinde; ikinci ölçüte göre ise, Polonya ve Latin Amerika'nın iki büyük ekonomisinden biri Meksika, tablodaki bütün ülkelerin ortalamasının neredeyse iki katı, %20'den fazla bir oranda eğitim harcaması yapmışlardır. Türkiye ise "KEH / GSMH" ölçütüne göre %2.2 oranı ile çağının ve çağdaşlarının gerisinde kaldığını, fakat %15'leri zorlayan "KEH / KB" oranı yönünden ise genel ortalamayı yani "çağdaş çizgi"yi tuttuğunu, son 1995-7 verileri ortaya

koymaktadır (bkz. Tablo 1).

Liberal İktisat Öğretisinde Eğitimin Özelleştirilmesi

Liberalizmin eğitim anlayışı, Klasik ve Neo-klasik iktisat öğretilerinde okunabilir. Ekonomide “*birakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler*” söylemini dillendiren Klasik iktisatçıların da, yine onlar gibi tam rekabet piyasasının yaşama geçirilmesini savunan Neo-klasik iktisatçıların da, sıra eğitim konusuna gelince aynı felsefeyi gütmelikleri, koydukları çekincelerden anlaşılmalıdır.

Klasik İktisadın babası A. Smith’e göre, devlet zenginlere son derece sınırlı bir eğitim olanağı sağlamalıdır. Çok gerekli olmadıkça devletin ekonomik düzene karışmaması gerektiği görüşünü benimsemiş olan Smith, kamu kurumları dışında verilen eğitimin en iyi model olduğunu, fakat bunun salt zenginlerin yararlanmasına yolaçağını, fakirleri eğitimden yoksun kılmamak için devletin okullar açması gerektiğini, büyük halk kitlelerinin tamamen çökmesini ve dejenere olmasını önlemek için gereken dikkatin gösterilmesinin zorunlu olduğunu savunur. Klasik İktisadın en popüler nüfus teorisini kuran, papaz da olan T. R. Malthus’a göre, kamu destekli eğitim sayesinde yoksul nüfus artışı önlenir ve toplumsal huzursuzluk ortadan kaldırılabılır. J. S. Mill ise, uygar bir hükümet sayesinde toplumun gereksindiği eğitim masrafları karşılanmalıdır (Serin, 1979: 8 ve12).

Neo-klasik iktisatçılarda eğitim yarı kamusal bir maldır (quasi-public good); çünkü eğitim, yetiştirme ve göç gibi insan sermayesi yatırımı sonucunda üretilen mallar hem bireye ve hem de topluma yarar sağlayan mallardır. Ayrıca bu iktisatçılara göre, eğitim için eksik rekabet koşullarının geçerli olması nedeniyle devlet insangücü ve istihdam politikaları yoluyla işgücü piyasasını oluşturmalıdır (Ünal, 1996: 42 ve 65). Benson (1994-ç:79) da, eğitimi kamunun tekeli olmaktan çıkartan etmenin, eğitimin yarı kamusal bir mal olduğunu, eğitimin hem kamu ve hem de özel kesim tarafından yürütülmesinin sonucunda –yukarıda adı geçen- *eğitimin finansman sisteminin karmaşık hale geldiğini* belirtmiştir.

Bir Parantez: Özelleşme Pratiği

Türkiye’de eğitim sektörünün “özel”leşmiş halde olup olmadığını anlamak için özel (okul öncesi, ilk ve orta öğretim) okullara, özel dersanelere (yabancı dil, Anadolu ve Fen liselerine hazırlık, üniversiteye giriş kurslarına) ve vakıf üniversitelerine bakmak yeterlidir.

Eğitimde özelleşme, eğitim kurumlarının devletten özel kesimin eline geçmesi değil, herhangi bir eğitim kademesindeki bir kurumun başlangıçtan itibaren özel sermaye tarafından faaliyete geçirilmesini ifade eder. Bu bağlamda özelleşme, ne özelleştirmedir ve ne de kamulaştırma karşıtı bir uygulamadır.

Özelleşme, gerçekte karma ekonomik modeliyle örtüşebilen bir kavramdır. Buna göre, bir yandan devlet eğitim kurumları (okullar ve üniversiteler) varlığını korumakta ve nüfus artışına koşut olarak devlet mülkiyetli okullaşma ve üniversiteleşme artmakta, öte yandan özel eğitim kurumları da sayısını arttırarak gelişimini sürdürmektedir.ⁱⁱⁱ Özelleşmede, özelleştirmenin aksine, hiçbir açıdan–devletten özelel değiştirme yoktur.

Bir ekonomide özelleşmenin somut varlığını gözlemleyebilmek için, ulusal eğitim sektörü içerisinde devlet ve özel eğitim kurumlarının öncelikle bir niceliksel karşılaştırılmasının yapılması gerekir. Eğer genelin içerisinde ve belirli bir dönemde özel eğitim kurumları kamu eğitim kurumlarından daha fazla artıyor ve böylece özel eğitim alanı kamununkinden daha fazla genişliyorsa, o ekonomide yaygın bir özelleşme var demektir.

Tablo 2'de de görüldüğü gibi; özel kesimin toplam eğitimde salt yükseköğretimde yoğunlaşması, bir başka deyişle, özelleşmenin yüksek öğretim kademesinde artması önemli bir ayrıntıdır. Bu durum, bütün öğretim kademelerinin özel kesim için aynı derecede önem taşımadığını da göstermektedir. Burada vurgulanmak istenen, Türkiye koşullarında özel eğitimin yaygınlığını kısıtlayan bir takım etmenlerin varlığıdır: a) Özel eğitimin okul öncesi ve ilk öğretimde %3 ve %2 gibi oldukça düşük bir paya sahip olmasının asıl nedenlerin başında, özel kesimin köy ve kasabalarda okullaşmayı yüksek maliyetli bulmasıdır. b) Orta ve yüksek öğretimde özel kesimin kurum sayısı ile öğrenci sayısı bazında okullaşma oranı arasında büyük bir uçurum vardır. Kamu kesimiyle karşılaştırıldığında; orta öğretimde 6'ya 1, yüksek öğretimde ise 4'e 1 oranında kuruma sahip olduğu halde, özel kesimin "müşteri" sayısının yani pazar payının düşük oranda (sırasıyla %5 ve %2) gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Bunun nedenlerinden biri, istihdam edilen öğretmen ve öğretim üyelerine ödenen "astronomik" ücretlerin ve rekabetin yapmaya zorladığı yüksek maliyetli promosyon harcamalarının öğrenci harçlarına giydirilmesidir.

Türkiye'de hükümetler KİT'lerdeki radikal özelleştirmeyi eğitim kurumlarına uygulayamadıkları için, biraz da seçmen profillerine uygun olarak, örtülü özelleştirme yöntemlerine başvurmuşlardır. Özelleşmenin bir çeşitlemesi de sayılabilecek ve aşağıda sıralanmış örtülü özelleştirme uygulamaları ile, eğitim kurumlarının devletteki mülkiyeti ve yönetimi hiçbir şekilde özel kesime geçmemekte, bu kurumların sadece bir ya da birkaç birimi, kamu mülkiyeti ve yönetimini işlevsiz kılmayacak şekilde özel kesimin "kazanç kapısı"na dönüştürülmektedir.

Tablo 2: Ulusal Eğitim Sisteminde Özel Eğitimin Yeri

	Okullaşma Oranı %	
	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı
Okul Öncesi	3	3
İlköğretim	2	2
Ortaöğretim	17	5
Yükseköğretim	26	2

Kaynak: MEB 1999'dan aktaran (TÜSİAD, 2000: 42).

Örtülü ya da hafif özelleştirme uygulamalarının başlıca örnekleri şunlardır:

a) Devletin okulları, üniversiteleri ve üniversite hastanelerinin temizlik işlerinin özel temizlik şirketlerine yaptırılması.

b) Ders için temel ve yardımcı kitap, dergi ve diğer araç ve gereçlerin özel yayınevi ve diğer özel şirketlerden karşılanması.

c) Okul ve üniversitelerinin kantin işletmeciliğinin özel kesime devredilmesi.

d) Kamu eğitim kurumları tarafından, çoğunluğu yasal ya da sistemli hale getirilmiş eğitime katkı payları, öğrenci harçları, kayıt ve karne paraları ve çeşitli "gönüllü yardımlar"ın alınması.^{iv}

e) Çeşitli kamu binalarının, düşük kira bedelli ya da teşvik adı altında parasız olarak özel eğitim kurumlarının kullanımına sunulması.

f) Devletin, yapacağı kamu eğitimi için, kamulaştırma yapamaması halinde, özel mülkiyet sahibinden yüksek bedelle bina kiralaması (devletten özele gelir transferinin bir başka örneği).

Bunların dışında kalan, özel üniversitelerde göze çarpan "mütevelli heyet" şeklindeki yönetim anlayışı devlet üniversitelerine uygulanırsa, bu örtük değil, tipik bir özelleştirme uygulaması olur.

Eğitimde Özelleştirme Bir Tehdit mi?

Özelleştirme, paralı eğitimi/eğitimin paralı yapılmasını meşrulaştırmaktadır. Tersine de geçerlidir: Okul karne parasından, okulun temizlik, yakıt, kırtasiye, telefon vb. giderlerine katkı sağlama ve harç ödemeleri biçiminde kendini gösteren-kamu okullarında uygulamalarına sıkça rastlanan-paralı eğitim, değişik düzeylerdeki eğitimin özelleştirilmesi için zemin hazırlamaktadır. Ortalama liberallerin bile, fırsat eşitliğine aykırı buldukları paralı eğitim uygulaması, gerçekte asıl özelleştirmeler ya da özelleşmeler için bir geçiş politikasıdır. 'Devlet vergi bile toplamamalıdır' diyen ultra-liberallere göre, 'devletin asli işi eğitim yaptırmak değildir. Çünkü eğitim de ticari bir

metadır; devlet ticaret yaparak iç ve dış güvenlik işlevlerini yerine getiremeyecektir. O halde devletin asıl işi, özel bir eğitim sistemini yaşama geçirebilmek için yasa ve yönetmelikler çıkartmaktır.' Onlara göre devlet, eğitimin ekonomisine değil, salt hukukuna karışabilir.

Toplam eğitimdeki kamu finansman payı %70'ten fazla olmasına karşın, ultra liberalizmin dünyadaki en büyük takipçisi Amerika Birleşik Devletleri'nde okul sistemi için gerçek tehlike ve tehdidin özelleştirme olduğu (Kohn, 2001) ileri sürülmektedir. Milam (2001) özel eğitimin sakıncalarını şu sözlerle ortaya koymaktadır: "Genişletilmiş ya da daha da ötesi, tümüyle özel(leşmiş) bir eğitim sisteminin etkileri korkutucu olduğu kadar, köklü Amerikan ideallerine de aykırıdır. Kamusal okullar ise fırsat eşitliğine adanmış olarak, arkaplanı çok-dinli, çok-mezhepli ve çok-uluslu bir mozaik yapı ile hoşgörüyü dayalı demokratik bir toplum için gereklidir."

Gelir dağılımındaki adaletsizliğin eğitimde fırsat eşitsizliğine yolaçtığına, yukarıdaki çözümlene dikkate alındığında, şimdiki G. W. Bush yönetimine gönderme yapılarak yine Amerikan eğitim sistemi örnek verilebilir: Eğer özel kesim eğitim işini üstlenirse, zengin ve yoksul sınıflar arasındaki uçurum kaçınılmaz bir şekilde genişleyecektir. Özel okul taksitlerine para dayandırabilen ya da dayandıran zengin orta ve üst sınıflar için eğitim harcamaları sorun oluşturmazken, zengin olmayan aileler ise çocuklarını etkinliği zayıf (kuşkulu) öteki okullara göndermek zorunda kalmaktadırlar. Buradaki net kazanç, -her zaman özelleştirme ve genellikle de "bırakınız yapınlar" kapitalisti (muhafazakar) olan Bush politikaları sayesinde- bir sınıfın refahının lehine olmaktadır (Milam, 2001). Bu gözlem ile, iktisatçıların "teori" olarak pek hoşlandıkları "Pareto optimumu"^v mikro planda ve ironik bir dille, neredeyse dünyanın her tarafından "ithal" edilen Amerikan eğitim sistemine uyarlanmış olmaktadır.

Sonuç

Türkiye'de eğitimin özelleştirilmesini ve/ya bu çalışmada derinlik kazandırılan anlamıyla özelleşmesini tetikleyen, hızlandıran ve geri dönülemez bir aşamaya getiren-içsel ve dışsal olmak üzere- birkaç önemli etmen vardır:

a) *KİT'ler özelleştirilebiliyorsa devlet eğitim kurumları da özelleştirilebilir anlayışı:* Verimsiz ve zararda olduğu için değil, verimsiz çalıştırıldığı ve zarar ettirildiği için KİT'lerin özelleştirilmesine^{vi} zemin hazırlanmıştır. Bu, ekonomide bir sistem dönüşümünün programı niteliğindeki neo-liberal 24 Ocak 1980 ekonomik kararlarının nihai hedeflerinden ve sonuçlarından biridir. Çok zor olsa da, kamu eğitim kurumlarının KİT statüsüne indirgenerek özelleştirme planlarına dahil edilmesi olanaklıdır. Bu planlarla kamuoyuna aşılarmaya çalışılan söylem aynı: 'Devlet okulları iflas etmiştir! O halde devlet okulları, öğrenciyi daha iyi yetiştirecek özel okullara dönüştürülmelidir.' Buna, özel kesimin "kamu" olan herşeye, hastalık derecesinde takıntısı denilebilir. Unutulmamalıdır ki, kamu kesimi özel kesim için çeşitli düzeylerde "dışsal ekonomi" yaratmaktadır.

b) *Ulusal eğitimin her kademesinde paralı eğitim uygulamalarının yaygınlaşması:* Özel okulların öğrenci harçlarının zengin aileler için bile yüksek bir maliyete yolaçtığı düşünülürse; gelir düzeyi ve dağılımının dengesiz olduğu, dört kişilik bir ailenin

süreğen-yüksek enflasyon ortamında 1 milyar TL'yi aştığı bir ülkede, kamu eğitim kurumlarında artarak yaygınlık kazanan çeşitli katkı payları adı altındaki paralı eğitim uygulamalarının ülke gerçekleriyle uyuşmadığı ortadadır. 'Piyasada mal ve hizmet üretimi ve tüketimi daha fazla artsın ve bundan ülke kazansın' diye yapılan bu ve benzeri uygulamalardan, açıktır ki, girişimci olan küçük bir kesim gerçekten çok kazanırken, girişimci olmayan diğer kesimler ise kaybetmektedir. Kısacası paralı eğitim modeli ve uzantıları, toplumu ikiye bölmüştür. Ayrıca özel eğitim sisteminin ulusal eğitimdeki payını arttırmasını sağlayan burs ve vergi indirimi gibi eğitim politikaları, fırsat eşitliği için kesin çözümler olmaktan uzaktırlar.

c) *Kamu ekonomisinin özel ekonomiyle ikame edilmesi*: Bu, "laissez-faire kapitalizmi"nden başka bir şey olmayıp, Türkiye için, AB yedeğinde ABD'nin ve IMF'nin başını çektiği uluslararası kapitalizmle bütünleşmenin ve küreselleşmenin nimetlerinden yararlanmanın tek yolu olarak gösterilmektedir. Ayrıca, ekonomide özel olanı kamusal olanın önüne çıkarırken; bilinmelidir ki, bireysel girişimcilik insanın doğasına ne kadar uygunsunsa, kamusal ekonomik faaliyetler de ulusal kültürün bir parçasıdır.

Tablo 2 için yapılan çözümlenmeden anlaşılacağı üzere; şu mevcut "denge ve istikrar" sorunu olan ekonomik ve toplumsal yapıda, ulusal eğitimin devlet öncülüğünde yapılma zorunluluğu vardır. Bir yandan kamusal eğitim verilirken, öte yandan günümüz koşulları gereğince özel eğitim hizmetlerine bir kısıtlama getirilemez. Ancak özel kesimin piyasacı mantığa dayanarak açtığı "kalite tuzağı"na devletin düşmemesi gerekmektedir. Ayrıca devlet uygar insan modelini yaratmayı uzun erimli kalkınma planları çerçevesinde, evrensel bilimin ve teknolojinin ışığında gerçekleştirebilmelidir.

Notlar:

ⁱ Konsolide bütçe = Genel bütçe + Katma bütçe - Hazine yardımı.

ⁱⁱ 1980 öncesine kadar IMF, Dünya Bankası ve kardeş kuruluşları, az gelişmiş ülkelerdeki sadece - öncelikle mevcut KİT'lere değil, başka ve yeni KİT'lerin oluşması için de kredi açıyorlardı. Öte yandan, çok uluslu şirketler de özel sektörden çok, KİT'lerle ortak iş yapmayı ve ortaklık kurmayı yeğliyorlardı. Fakat 1980'lerin başından itibaren esen neo-liberal rüzgarın etkisiyle, 1982 Meksika krizinin de somutlaştırdığı gibi, KİT'lere yaklaşımda 180 derecelik bir dönüş yaşandı. Bu kez mevcut ya da yeni KİT'ler için kredi açmak bir yana, bu KİT'lerin özelleştirilmesi borç vermenin ön koşulu haline getirildi. Bu uluslar arası finans kuruluşlarına verilen niyet mektuplarında özelleştirme taahhüdünde bulunmayan borçlu az gelişmiş ülkelere yeni kredi açılmadığı gibi, ne borç ertelemelerine gidiliyor ve ne de kredi açılmasına aracılık ediliyordu (Başkaya, tarihsiz: 65). Temel anlayış şuydu: KİT, Türkiye için serbest piyasa ekonomisinin kurulması için bir engeldir! Ayrıca dış borçların kolayca ödenmesinin yolu, KİT'lerin yerli / yabancı özel sermaye gruplarına satılmasından ve satışlardan elde edilecek gelirlere geçmektedir!

ⁱⁱⁱ Türkiye'nin 1995-2001 dönemi için yıllık nüfus artışı ortalama %1.5 olduğuna göre; 1999-2000 eğitim-öğretim yılında okullaşma oranı a) kamu ve özel okul öncesinde 59.374 öğrenciyle %9.8 ; b) ilk ve orta öğretimde 12.700.000 öğrenciyle %59.4; c) kamu ve özel çıraklık ve yaygın eğitimde 3.000.000 öğrenciyle %8; d) 21 tanesi vakıf toplam 74 üniversite ve yaklaşık 1.500.000 örgün ve açık öğretim öğrencisi ve 64.000 öğretim elemanı ile %22.8 şeklinde gerçekleşmiştir (DPT, 2000: 13).

^{iv} Bu bir tür, özel kesimin uyguladığı paralı eğitim modelinin kamu için "alıştırma" aşaması sayılabilir.

v Mikro ekonomik anlamda "Pareto optimumu", bir kişinin refahının artması başkasının refahının azaltılması halinde gerçekleşmiş olur.

vi Başkaya'nın (tarihsiz:62) bu noktadaki eleştirel yaklaşımı dikkat çekicidir: Eğer KİT'ler mutlaka verimsiz olsaydı, zarar eden özel şirketlerin KİT'leştirilmesini (kamulaştırılmasını) anlamak mümkün olmadığı gibi, bazı gelişen ülkelerin KİT'lerinin gelişmiş Avrupa KİT'leri tarafından satın alınmasını anlamak da mümkün olmazdı. Örneğin bazı Arjantin KİT'leri İtalyan ve İspanyol KİT'leri tarafından satın alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Başkaya, F. (tarihsiz), *Sömürgecilik Emperyalizm Küreselleşme*, Ankara: Öteki Yayınları.
- Benson, C. (1994-ç), "Eğitimin Finansmanı", iç. *Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar*, çev.: Y. Kavak ve B. Burgaz, Ankara: HÜEF, ss. 79-88.
- DPT (2000), *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 2001-2005*, Ankara.
- Kohn, A. (2001), "The Real Threat to American Schools", Institute for Labor and Mental Health: *Tikkun*, March/April, Vol.16.
- Milam, M. C. (2001), "G. W., The Privatization of Education, and American Values", American Humanist Association: *Humanist*, May/June, Vol. 61.
- Serin, N. (1979), *Eğitim Ekonomisi*, 2.b., Ankara:AÜEF Yayın No: 77.
- TÜSİAD (2000), *Yüksek Öğretimin Finansmanı: Yasal Düzenleme İçin Öneriler*, İstanbul: Yayın No: 10/287.
- UNDP (2001), *Human Development Report*, www.undp.org
- Ünal, I. (1996), *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*, Ankara:Epar Yayınları.

KÜRESELLEŞME SÜRECİ KARŞISINDA ATATÜRKÇÜ DÜŞÜN SİSTEMİNİN KONUMU

17. Dünya Futbol Şampiyonasında dünya üçüncüsü olarak insanımıza büyük bir coşku yaşatan mazlum ulusumuzun ulusal takımına...

Doç. Dr. Sezgin KIZILÇELİK*

Özet

Amerikanlaşma ve Avrupalılaşma olarak küreselleşme, ulus devletleri parçalayan ve ulusal bağımsızlıkları tahrip eden bir süreçtir. Türk toplumunun küreselleşme politikaları ile Batı'yı yakalaması güçtür. Türk toplumunu çağdaş uygarlık düzeyine çıkarmak Mustafa Kemal Atatürk'ün düşünce ve eylemlerinin doğru anlaşılmasına bağlıdır. Atatürk'ün önderliğindeki Ulusal Kurtuluş Savaşı, anti-emperyalist ve anti-kapitalist bir harekettir. Atatürk'ün amacı Türk halkını, emperyalizm ve kapitalizmin tahakkümünden ve zulmünden kurtarmaktır. O halde emperyalizmin yeni adı olan küreselleşmeye karşı Atatürkçü düşün sistemini yeniden değerlendirmek gerekir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, emperyalizm, ulusal bağımsızlık, mazlum milletler ve Mustafa Kemal Atatürk.

Abstract

Globalization meaning Americanization and Europeanization is a process destroying nation states and their independences. With globalization policies it is not easy for the Turkish society to catch up with the Western world. To make the Turkish society a modern one, it is very important to understand Mustafa Kemal Atatürk's thoughts and actions correctly. The national independence war led by Atatürk is an anti-imperialist and anti-capitalist movement. The aim of Atatürk is to pull through the Turkish nation from the cruelty and hegemony of imperialism and capitalism. Therefore, it is required that we should reconsider Atatürk's thought system as an objection to globalization which is a new name to imperialism.

Key words: Globalization, imperialism, national independence, oppressed nations, Mustafa Kemal Atatürk.

Giriş ya da Küreselleşme Üzerine

Günümüzün entelektüel modalarmın başında gelen ve herkesin dilinden düşmeyen söylem küreselleşmedir. Küreselleşme, son yıllarda entelektüellerin üzerine en çok söz söylediği alanlar arasında ilk sırada yer aldı. Çünkü küreselleşme, dünya ölçeğinde önemli toplumsal sorunlara kaynaklık etti, sorgulandı ve tartışılan sorunlu alanlar arasında en ayrıcalıklı yere sahip oldu.

Küreselleşme, dünyanın son yıllardaki durumunu tanımlar, yani geç 20. yüzyıldaki toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel dönüşümlere tekabül eder. Küreselleşme, günümüzdeki toplumlarının tamamını ilgilendirdiği için göz ardı edilmemesi gereken bir süreçtir.

* Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi.

Ancak küreselleşme, yeni bir şey değildir. Küreselleşme fenomeninin anlaşılır kılınması için onun tarihsel gelişim öyküsüne kısaca değinmek gerekir. Çünkü biz bütün sistemlerin, toplumların ve düşüncelerin ancak tarihsel bağlama yerleştirilerek anlaşılabilceğini düşünüyoruz. Comte'un dediği gibi; toplum, düşünce ve "bir kavram yalnızca kendi tarihi sayesinde iyi bir biçimde bilinebilir" (2001: 32).

Küreselleşme, 1492'de Amerika kıtasının keşfedilmesiyle şekillenen bir süreçtir. Bu sürece ilişkin Marx ve Engels (1998: 10), "Amerika'nın keşfi, Ümit Burnunun dolaşılması, yükselen burjuvazi için yeni bir alan açtı" derler. Marx ve Engels'den önce Adam Smith de *Ulusların Zenginliği*'nde Amerika'nın keşfi ile Avrupa pazarının gitgide genişlediğini ve Avrupa'nın önemli bir bölümünün (bugünkü Batı Avrupa) büyük bir ilerleme gösterdiğini ileri sürer (1985: 171-173). Gerek Marx gerekse Smith, "Avrupa'nın Amerika 'keşfini' ve Ümit Burnu üzerinden Doğu Hint Adaları'na giden bir geçit bulmasını dünya tarihinin kesin bir dönüm noktası" (Arrighi, 2000: 41) olarak görürler. Dünya tarihinin bu kesin dönüm noktası kapitalizmin yükselişidir. Bu durumu, Marx *Kapital*'de; "Amerika'da altın ve gümüşün bulunması, yerli halkın kökünün kazanması, köleleştirilmesi ve madenlere gömülmesi, Doğu Hint Adalarının ele geçirilmeye ve yağmalanmaya başlanması, Afrika'nın, kara-deri ticaretinin av alanı haline getirilmesi, kapitalist üretim çağının pembe renkli şafak işaretleriydi", şeklinde ifade eder (1986: 769).

Amerika'nın keşfi, günümüz küreselleşme sürecinin mantığının özeti olan *dünya pazarı fenomeninin* inşa edilmesine kaynaklık etmiştir. Demek ki küreselleşme, yeni bir fenomen değil, beş yüz yıl önce Amerika'nın keşfi ile başlayan ve günümüze değin devam eden bir süreçtir. Küreselleşme, kapitalizmin Batı'daki yurdundan (Amerika ve Batı Avrupa'dan) çıkıp bütün dünyaya dağılması, yayılması, esnemesi, kısaca onun diasporasıdır.

Küreselleşme, öznesi olmayan bir fenomen değildir. Küreselleşmenin öznesi, öncelikle Amerika ve Avrupa'dır. Küreselleşme, Amerika ve Avrupa'nın çıkarına bir dünya kurma düşüdüdür. Zaten küreselleşme, onların çıkarına bir dünya düzeni inşa etmiştir. Günümüzde dünya, Amerika'nın *Dolar Bloğu* ile Batı Avrupa'nın *Euro Bloğu* çerçevesinde şekillenmeye başladı. Küreselleşme, dünya toplumları arasında kutuplaşmaya, düzensizliğe, eşitsiz gelişmeye yol açtı ve eşitsizliklerin boyutlarını yükseltti. Küreselleşme süreci sayesinde, Amin'in de (2000) belirttiği gibi, çevre ülkelerden merkez ülkelere, yani Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerine sürekli olarak sermaye transfer edildi.

Küreselleşme, Amerika ve Avrupa'nın refah yolunda hızla ilerlediği, buna karşın Batı-dışı toplumların sefalet içinde yaşamaya mahkûm edildiği bir dünya inşa etmiştir. Günümüz dünyasında ulusal ekonomilerin etkinliklerini yürüttükleri mekânın kayganlığı ve yurtsuzlaşması sayesinde, küresel finans piyasaları yasalarını ve reçetelerini tüm dünyaya dayatmaktadırlar. "Küreselleşme bu piyasaların mantığının hayatın bütün veçhelerinde totaliter bir uzantısından başka bir şey değildir" (Bauman, 1999: 77). Küreselleşme, bu doğrultuda çağımıza yön veren egemen güçlerin programı durumundadır. Poulantzas'ın dediği gibi, küreselleşme, "emperyalistlerin zincirlerini saklama eğiliminden başka bir şey değildir" (Jessop, 2001: 66).

Küreselleşme, Amerika ve Avrupa'nın egemenliğini güçlendirme ve Batı-dışı ülkelerin otonomilerini azaltma (Burgi ve Golup, 2001: 47) ve ulus-devletleri zayıflatmaya yönelik uygulamaya konmuş bir projedir. Küreselleşmenin amacı **ulus-devlet egemenliğinin geriletilmesidir**. Küreselleşmenin failleri istediklerine kavuşmuş gibi gözüküyorlar: "Üretim ve mübadelenin asli unsurları-para, teknoloji, insanlar ve metalar-ulusal sınırları giderek daha kolay geçiyor; dolayısıyla ulus-devlet bu akışı düzenleme gücünü ve ekonomi üzerindeki otoritesini günden güne yitiriyor" (Hardt ve Negri, 2001: 18).

Avrupa Birliği ve Amerika'nın büyük şirketlerinin çıkarlarını gerçekleştirebilmeleri, dünyada serbestçe hareket etmelerine bağlıdır. Küresel ölçekte faaliyet gösteren büyük şirketler için güçlü ulus-devlet yapılanmaları handicap teşkil eder. Büyük şirketler yerkürede sınırsız özgürlük ve hareket serbestileri bakımından **dünyanın politik parçalanmasına** gereksinim duyarlar. Her zaman için büyük şirketlerin çıkarlarını gerçekleştirebilmeleri zayıf devletlerin varlığı ile mümkündür.

Küreselleşme, Amerika ve Avrupa'nın çıkarına bir düzen inşa ederken, özellikle Batı-dışı toplumlarda ulus-devleti zaafa uğratacak **yerelliği, kimlikleri ve etniklikleri** ön plana çıkarır, yeni etnik ideoloji ve oluşumların ivme kazanmalarına katkı sunar, hem küresel hem de ulusal ölçekte her türlü ayrımcılığı destekler. Küreselleşmenin *ayrımcılıkla* olan bağlantısını Wallerstein (2001: 42) şöyle ortaya koyar: "Öyle bir sistemde yaşıyoruz ki, başlangıçtan itibaren ırkçılığı ve seksizmi temeline harç yaptı."

Küreselleşme, Amerika ve Avrupa'nın çıkarına işlevde bulunurken Batı-dışı toplumlarda ulus-devletleri ve ulusal bağımsızlıkları tahrip etmeye çalışır. **Emperyalizmin yeni adı** olan küreselleşme, ulus-devlete ve ulusal bağımsızlığa karşı bir süreç olarak ele alınabilir.

Küreselleşme Karşısında Atatürk

Küreselleşme fenomeni, ancak kapitalizm ve emperyalizm bağlamında ele alındığında açıklığa kavuşabilir. Atatürk ile küreselleşme arasında teorik bir bağ bu çerçevede kurulabilir. Atatürk, emperyalizm ve kapitalizmin karşısındadır. Eş deyişle Atatürk'ün düşün sistemi ve yapmak istedikleri tamamıyla kapitalizme ve onun ileri bir aşaması olan emperyalizme karşı koymaktı.

Atatürk'e göre Ulusal Kurtuluş Savaşı, anti-emperyalist ve anti-kapitalist bir hareket olarak başlamıştır. Atatürk bu gerçeği, 1921'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunduğu Teşkilât-ı Esasiye Kanunu'nun, yani anayasanın "Maksat ve Meslek" kısmında açıkça dile getirmiştir: "Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti, hayat ve istikbâlini kurtarmayı yegâne maksat ve gaye bildiği halkı, emperyalizm ve kapitalizm tahakkümünden ve zulmünden kurtararak, idare ve hâkimiyetinin hakiki sahibi kılmakla, gayesine vâsıl olacağı kanaatindedir" (Aydemir, 1999a: 323).

Atatürk, anti-emperyalisttir. Atatürk'ün anti-emperyalizm tezi, Onun Batılılık anlayışı ile çelişmez (Kongar, 1994: 295). Batı'nın gelişme mekanizmalarını, dinamiklerini ve düşün sistemini iyi kavramış olan Atatürk için, Batı gibi olmanın, yani Batılılığın önkoşulu, anti-emperyalizmdir. Türk toplumunu Batı gibi yapmanın ilk koşulu, elbette Türkiye'yi Batı sömürsünden kurtarmaktır.

Atatürk'ün Batı'ya bakış açısı iki noktada ele alınabilir. Başka bir deyişle Atatürk'de iki Batı ile karşılaşırız: "Birinci Batı, devrimler çağının Batısıdır; Aydınlanmadır; Büyük Fransız Devrimi'dir" (Perinçek, 2001: 11). Zaten Atatürk de kendi devrimlerinin, Fransız Devrimi'ni izlediğini bildirir. Atatürk'e göre, "Türk demokrasisi Fransa ihtilâlinin açtığı yolu takip etmiştir" (Atatürk, 1989a: 120). Atatürk'ün Fransız Devrimi'ndeki Batı'yı referans aldığı en iyi kanıtlarından biri Onun Osmanlı hanedanlığının sona erdirilmesi tartışmalarında sergilediği tavrıdır: "... hâkimiyet ve saltanat hiç kimse tarafından, hiç kimseye ilim gereğidir diye, görüşme ve tartışmayla verilmez. Hâkimiyet, saltanat, kuvvetle, kudretle ve zorla alınır. Osmanlıları, zorla Türk milletinin hâkimiyet ve saltanatına el koymuşlardır. Bu zorbalıklarını altı yüzyıldan beri sürdürmüşlerdir. Şimdi de Türk milleti bu saldırganlara isyan ederek ve artık dur diyerek, hâkimiyet ve saltanatını fiilen kendi eline almış bulunuyor. Bu bir oldubittidir. Söz konusu olan, millete saltanatını,

hâkimiyetini bırakacak mıyız, bırakmayacak mıyız meselesi değildir. Mesele, zaten oldubitti haline gelmiş olan bir gerçeği kanunla ifadeden ibarettir. Bu mutlaka olacaktır. Burada toplananlar, Meclis ve herkes meseleyi tabii olarak karşılarsa, sanırım ki uygun olur. Aksi takdirde, yine gerçek, usulüne uygun olarak ifade edilecektir. Fakat, belki de bazı kafalar kesilecektir" (Atatürk, 2000a: 468). Atatürk'ün bu vurgusu, Onun Fransız Devrimi'nin üslubunu ve dilini ne kadar iyi bildiği ve hangi Batı'yı referans aldığı gösteren en somut kanıtlardan biridir. Bu bağlamda yüzyılımızın önemli düşün adamlarından Arnold Toynbee, *Türkiye-Bir Devletin Yeniden Doğuşu* kitabında Atatürk'ü şöyle tanımlar: "Mustafa Kemal Paşa, onsekizinci yüzyıl Avrupasında olduğu gibi, modern Doğu'da ön plâna çıkmış aydınlardan biri: Halk iradesi tarafından onaylanan, aşırılığa kadar giden bir ilerici ve güçlü reform ateşi ile yanan bir kişiydi" (2000: 101).

Atatürk'te karşılaştığımız ikinci Batı ise emperyalist Batı'dır. Atatürk'te çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak için emperyalist Batı ile savaşım vermek esastır. Aydınlanmayı gerçekleştiren devrimci Batı ile emperyalist Batı, aynı şey değildirler ve hatta birbirlerinin karşıtıdır. "Bir zamanlar devrimin merkezi olan Batı, emperyalizm çağında artık gericiliğin merkezi haline gelmiştir" (Perinçek, 2001: 11). Bu bağlamda Atatürk'ün referans aldığı Batı, insanlık tarihinde büyük bir dönüşüme kaynaklık etmiş Aydınlanmanın mirasına ve Fransız Devrimi'ne dayanan Batı'dır, yoksa İstiklâl Marşımızda belirtilen 20. yüzyılın "tek dişi kalmış canavarı", yani sömürgeci Batı'sı değildir. Bu bağlamda Atatürk'e göre, Batı, "artık bizim düşmanımızdır" (Perinçek, 2001: 13).

Atatürk, 24 Eylül 1919'da General Harbord'a verilen muhtıradaki; Türk toplumunun büyük bir toplum olduğunu hatırlatmakta ve toplumumuzun içinde bulunduğu olumsuz koşulların tek sorumlusu olarak emperyalist Batı'yı göstermektedir: "Türk milleti bin yıldan fazla bir zamandır bu topraklarda yaşama hakkına sahiptir. . Osmanlı Devleti'ne gelince, bu devlet yedi asırdır yaşamaktadır ve muhteşem mazisi ve tarihiyle övünebilir. . Fakat son asır boyunca Avrupa kuvvetlerinin hükümet merkezimizdeki entrikaları ve bu entrikaların neticesinde bağımsızlığımıza müdahaleleri, iktisadi hayatımızı sekteye uğratan sınırlamalar, asırlarca bir arada kardeşçe yaşadığımız Müslüman olmayan unsurlarla aramızda ettikleri anlaşmazlık tohumları ve bu durumlara ek olarak hükümetimizin zayıflığı ve bunun neticesi olan kötü idare, muasır gelişmeye ve refah yolunda ilerlememize, mani teşkil etti. Bugün içinde bulunduğumuz müşkül vaziyet, hiçbir zaman bizim esastan ehliyetsizliğimizi veya muasır medeniyete itibak edemediğimizi ifade etmez. Bu, tam amen yukarıda sayılan birbirine zıt sebepler yüzünden hasil olmuştur" (Atatürk, 2000b: 113). Bu çerçevede Celal Bayar'ın *Atatürk Gibi Düşünmek (Atatürk'ün Metodolojisi)* adlı çalışmasında Atatürk'e ilişkin tespiti oldukça yerindedir: "Atatürk'ün amacı, Türkiye'yi, anti-emperyalist olan milliyetçi bir Batı ülkesi haline getirmektir. Bütün devrimlerinin tek hedefi budur" (Bayar, 1999: 92).

Atatürk, sık sık devrimci Batı ile emperyalist Batı arasında ayırım yapmıştır. Atatürk, Cumhuriyet'in ilan edildiği 29 Ekim 1923'de Fransız gazeteci Pernot'a ideolojik kaynağının devrimci Batı ve özellikle Fransa olduğunu söyler: "Her zaman Fransa hürriyet için kahramanâne mücadelede bütün dünyaya misâl teşkil etmiştir" (Atatürk, 1989a: 89). Atatürk söz konusu gazeteciye emperyalist Batı ile yapılan eski anlaşmaların Türk toplumunu yoksullaştırdığını ve sefalet içine düşürdüğünü bildirmiştir: "Uhûd -u atika memleketimizi fakre düşürdü, harabetti" (Atatürk, 1989a: 91). Günümüzde aynı süreç devam etmiyor mu? IMF ve Avrupa Birliği ile yapılan anlaşmaların Türk ekonomisini krize soktuğu ve toplumumuzu yoksullaştırdığı açıkça ortadadır. Örneğin Avrupa Birliği ile imzalanan "Gümrük Birliği" anlaşmasının ekonomik gelişmemize katkı sağladığı söylenebilir mi?

O halde küreselleşmeyi Atatürk'ün emperyalist Batı tezi ile temellendirmeliyiz.

Yoksa biz de küreselleşmeyi Tony Blair'in mücahit sosyologu Giddens'in (1994: 62) ele aldığı şekliyle, yani "dünya çapında toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması" olarak görür ve onun bütün toplumların çıkarına bir süreç olduğunu düşünmeye başlarız. Oysa küreselleşmeyi dünyadaki sosyal ilişkilerin yoğunlaşması ve bütün insanlığın çıkarına bir süreç olarak görmek müthiş bir tuzaktır. Öncelikle *ilişki* terimi basitçe ele alındığında *karşılıklık* terimini içerir. Oysa ki küreselleşmenin ördüğü dünyadaki ilişkilere bütün toplumlar katılamaz, ilişkiler tek taraflı olarak belirlenir. Amerika ile Batı-dışı toplumlar arasındaki ilişkilere Batı-dışı toplumlar ne kadar belirleyici olabiliyor? Türkiye'deki politik elitler ya da iktidarlar, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerinde sürekli olarak Avrupa Birliği'nin istedikleri çoğu şeyi yaparken, acaba Avrupa Birliği Türkiye'nin istediği bir şeyi gerçekleştiriyor mu? Türkiye'yi yönetenler yalnızca Avrupa'nın mı istediklerini yapıyor? Hayır. IMF, yakın bir zaman önce Cumhuriyet tarihimizde rekor denebilecek bir süreçte Türkiye Büyük Millet Meclisi'nden 15 yasayı 15 günde çıkartmadı mı? Ya da son çıkarılan Bankalar Yasası her halde yurttaşlarımızın talebi sayesinde olmadı, adres aynı: IMF.

Bugünü anlamak için Atatürk iyi bir başvuru kaynağı olacaktır. Atatürk, yakın arkadaşı Salih Bozok'a gönderdiği 24 Eylül 1911 tarihli mektubunda; "Orduyu, memleketi kurtarmak için çok ve fedakârca çalışmak lazım. Başka çare yok," demişti (Atatürk, 1998: 125). Çünkü Atatürk'e göre ulus ve ulus sevgisi her şeyin üstündedir. Atatürk'ün bu konudaki görüşlerini, Afetinan, *Mustafa Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım* adlı çalışmasında şöyle dile getirir: "Millet sevgisi kadar büyük sevgi yoktur. İstiklal harbinde benim de milletime ettiğim bir takım hizmetler olmuştur zannedirim. Fakat, bunlardan, hiçbirini kendime mal etmedim. Yapılan hepsi milletin eseridir dedim. Aranacak olursa doğrusu da budur. ... Benim arkadaşlarıma tavsiyem şudur: Şahsımız için değil, fakat mensubu olduğumuz millet için elbirliği ile çalışalım. Çalışmaların en büyüğü budur" (Afetinan, 1998: 112). Günümüzde ise ülkemizi yönetenler tek çare olarak Avrupa Birliği'ni gördüklerinden 15 günde 15 yasa çıkardılar, Avrupa'nın çıkarları için oldukça yoğun çalıştılar, gece ve gündüzlerini mecliste geçirdiler, kendi işlerine dahi bakamadılar.

Ülkemizi yönetenlerin yaptıklarının Atatürk'ün yolunu izlemekten başka bir şey olmadığını sık sık vurgulamaları, oldukça düşündürücüdür. Hatta şimdilerde ve geçmişte kendilerini Atatürkçü ilan eden siyasal partiler ve oluşumlar "Atatürk yaşasaydı, bize oy verirdi, bizim politikamızı benimserdi" biçiminde temelsiz iddialar ortaya atmaları şaşırtıcıdır. Atatürk'ün çok yakını olan Falih Rıfkı Atay, ünlü yapıtı olan *Çankaya*'da "Ara sıra: -Atatürk sağ olsa ne yapardı? gibi bir soru duyulur. Ben cevap vereyim mi? Topumuza birden lânet okurdu", der (1999a: 79).

Gerçekten, Türkiye'yi yönetenler, Batı'nın bir dediğini asla iki etmiyor, Batı ne buyursa gereğini yapıyorlar. Oysa Türkiye'de iktidar olanlar, Atatürk'ün 1918 yılında İstanbul'un İngilizler tarafından fiilen işgal edildiği bir ortamda İngiliz işgal kumandanlarına söylediklerine kulak versinler: "Başta general Harrington olmak üzere bir kısım işgal kumandanları Pera Palas salonunun (Beyoğlu'ndaki Pera Palas Otelinin) bir köşesinde otururlar. (O günlerde söz konusu otelde kalan) Mustafa Kemal nedense dikkatlerini çeker. Kim olduğunu soruştururlar. 'Mustafa Kemal' denir. Onlar için Mustafa Kemal, Birinci Dünya Harbinin ünlü şahsiyetlerinden biridir. Yabancı dillerde Çanakkale harplerinden bahseden ve daima Mustafa Kemal'in isminde düğümlenen kitaplar, yazılar, o zaman bile bir kitaplığı doldururdu. Kendisine haber göndererek masalarına davet ederler. Ama Mustafa Kemal'in cevabı hem nazik, hem kesindir: *Burada ev sahibi biziz. Kendileri misafirdirler. Onların bu masaya gelmeleri gerekir...*" (Aydemir, 1999b: 324).¹

¹ Parantez içindekiler tarafımızdan eklenmiştir. S.K.

Oysa bu dönemde emperyalistler, yani Batılı ülkeler, Osmanlı İmparatorluğu'ndan geriye kalan her şeyi bölüşmeyi amaçlamışlardı. Ancak onlar istediklerine ulaşamadılar. Çünkü "emperyalizmin güttüğü amaçlarla tam bir çelişki içinde bulunan tek bir grup varsa, o da ordu, yani subaylardı" (Yerasimos, 1989: 22). Ordu, emperyalizme karşı verilen savaşında başı çeken güçlerden birisi olmuştur. Nitekim Mehmet Akif Ersoy'un yazdığı İstiklâl Marşı'nı kahraman ordumuza ithaf etmesi (Aybars, 1986: 278) oldukça anlamlıdır.

Atatürk'e göre ordu bağımsızlığımızı koruma amacıyla kurulmuş ve örgütlenmiş olan ulusal kuvvetlerdir. Devletin ve ulusun kaderinde ise ulusal irade etken ve egemendir. "Ordu işbu millî iradenin emrinde ve hizmetindedir" (Atatürk, 2002a: 155). Nitekim ordu, günümüzde de aynı işlevini sürdürmekte ve ulusal bağımsızlığımızı sürdürmemiz noktasında ön planda yer almaktadır.

İşte Türk toplumu günümüzde küreselleşme adı altında kendini dayatan Batı'nın emperyalizmine karşı savaşım vermede kendi deneyimlerinden ve tarihinden çıkış noktası bulabilir, bir *Ulusal Kurtuluş Savaşı* örneğinden, bir *Kuvâyi Milliye* (Millî Kuvvetler) ruhundan hareket edebilir.

Kuvâyi Milliye, bir halk hareketidir. *Kuvâyi Milliye*'nin Ulusal Bağımsızlık Savaşı'na katkıları büyüktür. *Kuvâyi Milliye*, "çeşitli saldırılar, can ve yurt tehlikeleri karşısında Halk'ın, kendi içinden beliren bir savunma çabasıdır" (Aydemir, 1999c: 141). *Kuvâyi Milliye*'nin meydan gelmesinin esas nedenini Atatürk, 13 Ekim 1919'da *Tasviri Efkâr* gazetesi başyazarı Velit Beyefendi ile yaptığı bir söyleşide şöyle dile getirmiştir: "Milletin maruz kaldığı haksız muameleler" (Atatürk, 2000b: 295).

Enver Behnan Şapolyo *Kuvâ-yi Milliye* adlı yapıtında *Kuvâyi Milliyeci*'yi şöyle tanımlar: "Kuvâ-yi Milliye'ci, yalnız millî vicdanından emir alan, mücadelesinde hayatını istihkar eden, ferdi menfaatlerinden tamamıyla uzak, millî bir aşkla içi yanan, emperyalistlere ateş püskürten, cesur, yiğit, milliyetçi ve halkçı bir kuvveti temsil ediyordu" (Şapolyo'dan aktaran Aydemir, 1999c: 162). *Kuvâyi Milliye*'nin amacını Atatürk 24 Aralık 1919'da Kırşehir Gençler Derneği'nde yaptığı konuşmada şöyle açıklamıştır: "Kuvâyi Milliye'nin esası, millî iradenin hâkim olmasıdır. Ve teşkilatın ruhu budur" (Atatürk, 2001a: 381). Samet Ağaoğlu, *Kuvâyi Milliye* yapıtında *Kuvâ-yi Milliye ruhunu* şöyle tanımlar: "Bu ruh yaratıcılık, iyimserlik, dayanma, tenkit, murakabe, şiddet ve azim demektir. Bu ruh bütün maddî ve mânevî kabiliyet ve zenginliklerin millet ve dava uğruna bırakılması demektir" (Ağaoğlu, 1981: 156). Atatürk, *Kuvâyi Milliye* üzerinde milletten başka hiçbir gücün etkisinin olmadığını bildirir: "Kuvâyi Milliye'mizin hâkim etkeni, ancak millet ve yüksek millî maksatlardır. Başka hiçbir fert ve cemaat, teşkilat üzerinde tesir icra edilemez" (Atatürk, 2000b: 323).

Kuvâyi Milliye'ciler, özgürlük ve bağımsızlık için Ulusal Kurtuluş Savaşı'na girişmiş insanlardır. *Kuvâyi Milliye*'cileri ve o hareketin ruhunu Nazım Hikmet, *Kuvâyi Milliye* destanında şöyle anlatır (1994: 26-29):

"İstanbul'da hanımlar, beyler paşalar,
tül perdeler, kravatlar, apoletler, şişeler,
çıtı pıtı dilleri ve pamuk gibi elleri
ve biçare telgraf telleri
devretmek için Amerika'ya Anadolu'yu
şöyle diyorlardı Erzurum'dakilere:

"Bizi bir başımıza bıraksalar,
tarafgirlik, cehalet
ve çok konuşmaktan başka müspet

bir hayat kuramayız.
 İşte bu yüzden Amerika çok işimize geliyor.
 Filipin gibi vahşi bir milleti adam etti Amerika.
 Ne olacak,
 Biz de on beş, yirmi sene zahmet çekeriz,
 sonra Yeni Dünya'nın sayesinde
 İstiklâli kafasında ve cebinde taşıyan
 bir Türkiye vücuda geliverir.
 Amerika içine girdiği memleket ve millet hayrına
 nasıl bir idare kurduğunu
 Avrupa'ya göstermek ister.
 Hem artık işi uzatmağa gelmez.
 Çok tehlikeli anlar yaşıyoruz.
 Sergüzeşt ve cidâl devri geçmiştir:
 Türkiye'yi, geniş kafalı birkaç kişi belki kurtarabilir."

4 Eylül 1919'da toplandı Sivas Kongresi,
 ve 8 Eylülde

Kongrede bu sefer

yine ortaya çıktı Amerikan mandası.

Ak koyunla kara koyunun

geçitte belli olduğu günlerdi o günler.

Ve İstanbul'dan gelen bazı zevat,

sapsarı yılgınlıklarıyla beraber

ve ihanetleriyle birlikte

bir de Amerikan gazeteci getirmiştiler.

Ve Erzurumlulardan ve Sivaslılardan ve Türk milletinden çok

işbu Mister Bravn'a güveniyorlardı.

Bu zevata:

"İstiklâlimizi kaybetmek istemiyoruz efendiler!"
 denildi.

Fakat ayak diredi efendiler:

"Mandanın, istiklâli ihlâl etmiyeceği muhakkak iken,"
 dediler,

"Herhalde bir müzâherete muhtacız diyorum ben,"
 dediler,

"Hem zaten,"

dediler,

"birbirine mani şeyler değildir

istiklâl ile manda

Ve esasen,"

dediler,

"müstakil kalamayız böyle bir zamanda

Memleket harap,

toprak çorak,

borcumuz 500 milyon,

vâridât ise 15 milyon ancak

Ve Allah muhafaza buyursun

İzmir kalsa Yunanistan'da

ve harbetsek,
 düşmanımız vapurla asker getirir.
 Biz Erzurum'dan hangi şimendiferle nakliyat yapabiliriz?
 Mandayı kabul etmeliyiz, hemen,"
 dediler.

"Onlar dretnot yapıyor,
 biz yelkenli bir gemi yapamıyoruz.
 Hem, İstanbul'daki Amerikan dostlarımız:
 Mandamız korkunç değildir,
 diyorlar,
 Cemiyeti Akvam nizamnamesine dahildir,
 diyorlar."

Ve böylece, bin dereden su getirdi İstanbul'dan gelen zevat.
 Sivas, mandayı kabul etmedi fakat,
 "Hey gidi deli gönülüm,"
 dedi,
 "Akıllı, umutlu, sabırlı deli gönülüm,
 ya İSTİKLÂL, ya ölüm!"
 dedi.

Çünkü Atatürk'e göre, "Türkiye, esir olarak mahvolmaktansa, son nefesine kadar mücadele ve mücahedede bulunmağa azmetmiştir" (Atatürk, 1989a: 79).

Kuvâyi Milliye düşüncesi, ilk kez Erzurum Kongresi'nde şekillenmiştir. Bu kongrede Kuvâyi Milliye, Atatürk tarafından şu şekilde formüle edilmiştir: "Her türlü yabancı işgal ve müdahalesine karşı ve Osmanlı Hükümeti'nin dağılması halinde, millet topyekûn kendisini savunacak ve direnecektir. ... Kuva-yı Milliye'yi tek kuvvet olarak tanımak ve millî iradeyi hâkim kılmak esastır" (Atatürk, 2000a: 46). Atatürk, Kuvâyi Milliye ve ulusal iradeye olan güvenini, 21/22 Haziran 1919 gecesi Amasya'da yazdığı genelgede dile getirmiş ve özellikle ulusun bağımsızlığının tehlikede olduğuna işaret etmiştir. Atatürk (2000a: 21), **Türkiye'nin bağımsızlık bildirgesi** olan Amasya Genelgesi'nde; "milletin bağımsızlığını, yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır," demiş ve ulusal güçlere olan güvenini sürekli olarak söylemiştir. Bu konuda Falih Rıfki Atay'ın *Çankaya* kitabında anlattığı bir anektot ilgi çekicidir: "Bir gün Müslüman memleketlerinden birinde (Mısır'da) bağımsızlık davası için çalışan liderlerden biri, Mustafa Kemal'i görmeye gelmişti. Kendisine: -Bizim hareketin de başına geçmek ister misiniz? diye sordu. Olabilecek şey değildi ama, insan yoklamalarını pek seven Mustafa Kemal: -Yarım milyonunuz bu uğurda ölür mü? diye sordu. Adamcağız yüzüne baka kaldı: Fakat paşa hazretleri yarım milyonun ölmesine ne lüzum var? Başımızda siz olacaksınız ya... dedi. -Benimle olmaz, beyefendi hazretleri, yalnız benimle olmaz. Ne zaman halkınızın yarım milyonu ölmeye karar verirse o vakit gelip beni ararsınız" (1999b: 122-123).

Atatürk, ulusun kendi bağımsızlığını kendisinin elde etmesinin dışında hiçbir seçeneğin, yani manda ve himayenin asla kabul edilemeyeceğini ve Türk toplumunun asla köleliğe rıza gösteremeyeceğini çok net bir biçimde ortaya koymuştur. Atatürk, 6 Temmuz 1919'da harbiye nâzırı Ferid Paşa'ya gönderdiği bir ultiमतonda bu gerçeği şöyle dile getirir: "Altı yüz elli sene efendilik eden bir milletin ve onun başında mübarek bir hanedanın köle mevkiine düşmesi kolay bir hadise değildir" (Atatürk, 2002a: 149). Atatürk'e göre Türk toplumu derhal bu kölelik düzeninden kurtulmalı ve ulusal bağımsızlığına yeniden kavuşmalıdır.

Berkes'in de (1993: 104) bildirdiği gibi, Atatürk'ün adı ulusal bağımsızlık ile eşittir. Atatürk'ün ulusal bağımsızlıkçı ve emperyalizm karşıtlığı çizgisi çok net, keskin ve radikaldi. Atatürk bu tavrını bütün yaşamı boyunca sürdürmüştür. Sözelimi Atatürk 13 Ekim 1918'de Adana treninden inip Haydarpaşa rıhtımına ayak bastığında düşman gemilerinin zafer bayrakları açarak İstanbul limanına girdiklerini görür. Bu manzara karşısında Onun söylediği şu söz oldukça anlamlıdır: "Gelirler, ve bir gün, geldikleri gibi giderler" (Kinross, 1994: 171, Aydemir, 1999b: 309). Atatürk bu konuda çok kararlıdır. Nitekim 21 Şubat 1920'de Rauf Bey'e gönderdiği bir yazıda şöyle der: "Boş bir fişek kovanının bile İngilizlere iade edilmemesi daha uygun olur fikrindeyiz" (Atatürk, 2001b: 374). Çünkü Atatürk, sürekli bir biçimde **egemenliğin ulusa ait olduğunu** bildirmiştir. Atatürk'e göre, "bugün, bütün cihanın milletleri yalnız bir hâkimiyet tanurlar: Milli hâkimiyet" (Atatürk, 2001b: 30). "Türk halkı kayıtsız şartsız hâkimiyetine sahiptir" (Atatürk, 2000a: 474), "hâkimiyet kayıtsız şartsız millettir" (Atatürk, 2000a: 382) ve "hâkimiyet millettir" (Atatürk, 2000a: 486) şeklindeki vurgular, Atatürk tarafından en ön emli metni olan *Nutuk*'da sürekli olarak dile getirilmiştir.

"Benim için en büyük korunma noktası ve şefaahat kaynağı milletimin sinesidir" (Atatürk, 2002a: 282) diyen Atatürk, ulusa ve ulusal iradeye dayalı olmayan hiçbir seçeneğin benimsenemeyeceğini ileri sürer. Atatürk, 19 Temmuz 1919'da 20. kolordu kumandanı Ali Fuat Paşa'ya gönderdiği bir telgrafta şöyle der: "Milli arzuya bağlı ve uygun olmayan kararlar hiçbir zaman millet nazarında veri olamayacağına göre milli ve vatani mukadderatta milli vicdana tercüman olmaktan ibaret bulunan vazifemizi iyi yapmak için milli arzunun toplanmasını ve ilgilenmesini beklemeden hiçbir meselede yetkili görünmemiz doğru değildir. ... Şurası da nazarı dikkatte tutulmalıdır ki, memleket ve milletin mukadderatı hakkında Amerika veya herhangi bir devletle anlaşmaya yetkili olabilecek bir hükümet ancak milli hâkimiyet esasını kabul ve bir milli şüranın varlığını onaylayan ve ona dayanmayı uygun gören bir hükümettir. Şu taktirde merkezi hükümeti oluşturacak kişilerin mutlaka bu nitelikte olması gerekmektedir" (Atatürk, 2002a: 176-177). Atatürk'e göre ulusal bağımsızlığa gönül vermiş ve onun için her türlü fedakârlığa katlanmış olan yoksul Anadolu insanının mukaddes heyecanını, ancak ulusun güvenini kazanmış bir hükümetin işbaşına getirilmesi tatmin edebilir (Atatürk, 2002b: 49). Atatürk, Türk ulusunun kaderine egemen olacak bir ulusal iradenin, müdahaleden korunmuş bir şekilde ortaya çıkışının, ancak Anadolu'dan beklenebileceğini bildirmiştir (Atatürk, 2002a: 185). Bu nedenle Atatürk, **Ulusal Kurtuluş Savaşı**'nı Anadolu'dan başlatmıştır.

Atatürk, bütün yaşamı boyunca emperyalistlerin isteklerinin asla kabul edilemeyeceğini bildirmiştir. Atatürk 29 Mayıs 1919 tarihinde Havza'dan Sivas, Erzurum ve Ankara'daki kolordu kumandanlarına gönderdiği bir telgrafta, "İtilaf devletlerinin milletimize itisâfîkâr bir siyaset uyguladıkları, milli bağımsızlığımızı ve devletimizi idama mahkûm etmekte oldukları ortaya çıkmıştır," der (Atatürk, 1999: 337). Atatürk'ün bu saptamasını ve "ya istiklâl ya ölüm" anlayışını, IMF'den para alabilmek için Washington'da turlar atanların, Brüksel'in buyurduğu ev ödevlerini uysal öğrenci edasıyla hızlıca yapanların ve genel olarak toplumumuzdaki küreselleşme, yani emperyalizm taraftarlarının dikkatle okuması gerekir. Atatürk bu anlayışın temel mantığını *Nutuk*'da şöyle dile getirir: "Temel ilke, Türk milletinin haysiyetli ve şerefli bir millet olarak yaşamasıdır. Bu ilke, ancak tam istiklâle sahip olmakla gerçekleştirilebilir. Ne kadar bolluk ve zenginlik içinde olursa olsun, istiklâlden yoksun bir millet, medenî insanlık dünyası karşısında uşak olmak mevkiinden yüksek bir muameleye lâyık görülemez. Yabancı bir milletin koruyup kollayıcılığını kabul etmek, insanlık vasıflarından yoksunluğu, güçsüzlük ve miskinliği itiraftan başka bir şey değildir. Gerçekten de bu seviyesizliğe düşmemiş olanların, isteyerek

başlarına bir yabancı efendi getirmelerine asla izin verilemez. Halbuki, Türk'ün haysiyeti, gururu ve kabiliyeti çok yüksek ve büyüktür. Böyle bir millet esir yaşamaktan sa yok olsun daha iyidir!... O halde, ya istiklâl ya ölüm! İşte, gerçek kurtuluş isteyenlerin parolası bu olacaktır" (Atatürk, 2000a: 9-10).

Ulusların güçlü, mutlu ve istikrarlı yaşayabilmesi, devletlerin bütünüyle **ulusalci bir politika** izlemesine bağlıdır. Bu gerçeği Atatürk bize *Nutuk*'ta şöyle dile getirir: "Millî siyaset dediğim zaman kastettiğim anlam ve öz şudur: Millî sınırlarımız içinde, her şeyden önce kendi kuvvetimize dayanmakla varlığımızı koruyarak, millet ve memleketin gerçek saadet ve refahına çalışmak... Genellikle milleti uzun emeller peşinde yorarak zarara sokmamak... Medenî dünyadan, medenî, insanî ve karşılıklı dostluk beklemektir" (Atatürk, 2000a: 299).

Atatürk, "hiçbir millet ve memleketi karşı fikir-i tecavüz beslemeyiz" (Atatürk, 1989a: 49) derken bile emperyalistlerin ulusumuza yönelik tehditlerinin olacağını ve ulusal bağımsızlığımızı tehlikeye düşürmek için her türlü yola başvuracaklarını ve **yerli işbirlikçiler** yaratacaklarını biliyordu. Hatta bu durum Atatürk tarafından Türk gençliği ne bıraktığı emanet olan *Gençliğe Hitabesi*'nde açıkça dile getirilir. Atatürk'ün *Gençliğe Hitabesi*'ndeki "... memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hattâ bu iktidar sahipleri, şahsi menfaatleri, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhid edebilirler. Millet, fakrî zaruret içinde harap ve bitap düşmüş olabilir," biçimindeki saptamaları, aslında Türk toplumunun günümüzde içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve politik durumu çok iyi bir şekilde özetlemektedir.

Günümüzde dünyadaki ve ülkemizdeki çoğu problemin özellikle de **ekonomik krizlerin** kaynağı, küreselleşme süreci ve onların öznelere olan Amerika ve Avrupa'dır. Dünyada yaşanan açlık ve sefaletin baş sorumlusu Amerika ve Avrupa'nın küreselleşme anlayışlarıdır. Bugün dünyadaki son krizlerin (özellikle Türkiye ve Arjantin'deki krizler) temel nedenini Amerika ve Avrupa Birliği'nin politikalarında aramak gerekir. Dünyanın en zengin ekonomik kaynaklarına sahip ülkelerinden biri olan Arjantin'deki toplumsal isyanın tek nedeni ve sorumlusu, küreselleşmenin, yani Amerika'nın uluslararası kurumları olan IMF ve Dünya Bankası'dır. Aslında Arjantin'deki toplumsal patlama, küreselleşmenin araçlarına yöneliktir. Türkiye'deki 2001 Şubat krizinin ana nedeni IMF ve Dünya Bankası değil midir? Batı-dışı toplumların ekonomilerini IMF ve Dünya Bankası yönetmiyor mu? Sözgelimi Türkiye, Şubat Krizi'nden sonra kurtarıcı olarak IMF'te çalışan sayın Kemal Derviş'i getirmedi mi? Ya da Derviş gönderilmedi mi?

Oysa Atatürk, günümüzde kendilerini Atatürkçü olarak gösteren iktidar ve muhalefette olan politik partilerin savduklarının tam tersine, **ulusal bağımsızlığımız için ekonomimizin gelişmesinin** öneminden sürekli söz etmiştir. Sözgelimi Atatürk, 1 Kasım 1933'de TBMM'de yaptığı konuşmada şöyle der: "... ülkeye gerekli olan sanayi kuruluşları tamamlanmadıkça her yönden gönül rahatlığı duymamıza imkân yoktur. Bu nedenle ülkemizin sanai kuruluşlarını tamamlamak için bütün güç ve dikkatinizi çekmeyi yerinde buluyorum" (Atatürk, 1987: 206). Atatürk, Batılı emperyalistlere ekonomik yönden bağımlı olmak ile ulusal bağımsızlığın bağdaşmayacağını farkındaydı. Atatürk, Türk toplumunun tam bağımsızlığının güçlü bir ekonomiye sahip olması ile mümkün olabileceğini bildirmiştir: "Tahakkuku tamamını temin edebilmek için yegâne kuvvet, hakikî en kuvvetli temel iktisadiyattır" (Atatürk, 1989b: 111). O, asla "borç yiğidin kamçısıdır," anlayışına sığınmamamız gerektiğini bildirmiştir. Çünkü yiğit adam borçlu olmaz. Bunun için Atatürk, ekonomiye oldukça önem vermiştir. Atatürk'e göre "iktisadiyat demek, her şey demektir" (Atatürk, 1989b: 114).

Atatürk, toplumlar için ekonominin ne denli önemli olduğunu, özellikle kendi

toplumumuzun bağlamından yola çıkarak, 17 Şubat 1923 tarihindeki İzmir İktisat Kongresi'nde yaptığı konuşmada şöyle dile getirmiştir: "Efendiler, tarih, milletlerin itilâ ve inhitatı esbabını ararken bir çok siyasî, askeri, içtimaî sebepler bulmakta ve saymaktadır. Şüphe yok, bütün bu sebepler, hâdisatı içtimaiyede müessirdir. Fakat bir m illetin doğrudan doğruya hayata, itilâsile, inhitatı ile alâkadar ve münasebettar olan milletin iktisadiyatıdır. Tarihin ve tecrübenin tesbit ettiği bu hakikat, bizim milli hayatımızda ve milli tarihimizde de tamamen mütecellidir. Hakikaten Türk tarihi tetkik olunursa bütün itilâ ve inhitat esbabının bir iktisat meselesinden başka bir şey olmadığı anlaşılır. Efendiler, tarihimizi dolduran bunca muvaffakiyetler, zaferler veyahut mağlubiyetler, izmihlâl ve felâketler, bunların, kâffesi; vukua geldikleri devirlerdeki ahvali iktisadiyemizle münasebettar ve alâkardardır. Yeni Türkiye'mizi lâyük olduğu mertebeye isal edebilmek için, behemehal iktisadiyatımıza birinci derecede ehemmiyet vermek mecburiyetindeyiz. Çünkü zamanımız tamamen bir iktisat devresinden başka bir şey değildir" (Atatürk, 1989b: 104). Eş deyişle Atatürk'e göre bir toplumun hayatı ile ilgili olan, o toplumun ekonomisidir. Tarihin ve deneyimlerin yoğunlaştırdığı bu gerçek Türkiye'nin tarihinde tamamen tecelli etmiştir. Gerçekten Türk tarihi dikkatlice değerlendirilirse, yükseliş ve çöküş nedenlerinin ekonomi sorunlarını olduğu açıktır. Türk tarihini dolduran zaferlerin ya da yenilgilerin tamamı ekonomik durumuyla bağlantılıdır. Türk toplumunu layık olduğu çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek için ekonomimize birinci derecede ve en çok önem vermek zorundayız. Çünkü çağımız tamamen bir ekonomi çağıdır. Atatürk'e göre "yeni Türkiye devleti temellerini süngü ile değil, süngünün dahi istinat ettiği iktisadiyatla kuracaktır. ... yeni Türkiye devleti bir devleti iktisadiye olacaktır" (Atatürk, 1989b: 60-61).

Ekonominin önemini çok iyi bilen Atatürk, döneminde etkin olan sosyalizm ve kapitalizm dışında yeni bir model üretmiştir: *Devletçilik*. Devletçilik anlayışı, "hem kapitalizmin hem de sosyalizmin dışında bir kalkınma yolu" (Yerasimos, 1989: 118) olarak görülebilir. Atatürk devletçilikten ne anlaşılması gerektiğini şöyle dile getirir: "Türkiye'nin tatbik ettiği Devletçilik sistemi, XIX. asırdan beri sosyalizm nazariyecilerinin ileri sürdükleri fikirlerden alınarak tercüme edilmiş bir sistem değildir. Bu, Türkiye'nin ihtiyaçlarından doğmuş Türkiye'ye has bir sistemdir. Devletçiliğin bizce manası şudur: Fertlerin hususî teşebbüslerini ve faaliyetlerini esas tutmak; fakat büyük bir milletin bütün ihtiyaçlarını ve bir çok şeylerin yapılmadığını göz önünde tutarak, memleket iktisadiyatını Devletin eline almak. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Türk Vatanında asırlardan beri ferdî ve hususî teşebbüslerle yapılamamış olan şeyleri bir an evvel yapmak istedi ve görüldüğü gibi kısa zamanda yapmağa muvaffak oldu. Bizim takip ettiğimiz yol görüldüğü gibi liberalizmden başka bir sistemdir" (Afetinan, 1972: 15).

Atatürk'ün devletçilik anlayışı ulusal kurtuluş savaşı veren toplumlara özgü, sınıf karşıtlıklarını gideren, fakat sosyalizm ve kapitalizminden ayrı bir üçüncü yoldur. "Bu sistemde, geniş bir devlet sektörü bulunacak ve devlet, milli iktisadiyatın kumanda manivelâlarını elinde tutacaktır" (Avcıoğlu, 1990: 450).

Atatürk, devletçilik anlayışı ile Türk toplumuna bir çok sanayi teşebbüsleri kazandırmıştır. Atatürk, ülkemizde özellikle 1980 sonrası hor görülmeye başlayan ve şimdilerde hızlıca özelleştirme adı altında satılan çok sayıda sanayi teşebbüsü kurduğunu belirtmiştir. Bunlar arasında Kayseri, Ereğli, Nazilli, Malatya ve Bursa'da tekstil; Erzurum'da pamuk ipliği fabrikası; İzmit'te kağıt ve selüloz; Gemlik'te yapay ipek; Paşabahçe'de cam ve şişe; Kütahya'da çini; Isparta'da gülyağı fabrikası; Keçiözü'de sülfür; Sivas'ta çimento fabrikaları; Zonguldak'ta antrasit; Karabük'te demir ve çelik tesisleri; Ankara ve Kırıkkale'de silah fabrikaları; Kayseri ve Eskişehir uçak fabrikaları; Gölcük tersanesi; Alpullu, Eskişehir, Turhal ve Uşak şeker fabrikaları başta gelir (Lewis, 1991: 286 ve Mikusch, 2000: 111-112).

Devletçiliğin bir diğer önemli yönü, ülkedeki yabancı şirketlerin ulusallaştırılmasıdır. Batılı emperyalistlerden satın alma yoluyla ulusallaştırılan yabancı şirketleri arasında, Mersin-Tarsus-Adana demiryolları, Haydarpaşa Liman Şirketleri, Mudanya-Bursa Demiryolu T.A.Ş., İstanbul Türk Anonim Su Şirketi, İzmir Rıhtım Şirketi, İzmir Kasaba ve Temdidî, İstanbul Rıhtım, Dok ve Antrepo T.A.Ş., Aydın Demiryolu Şirketi, İstanbul Telefon T.A.Ş., Ereğli Şirketi, Şark Demiryolları T.A.Ş., İzmir Telefon T.A.Ş., Üsküdar ve Kadıköy T.A.Ş., İstanbul Türk Anonim Elektrik Şirketi, İstanbul Tramvay Şirketi, İstanbul Türk Anonim Tünel Şirketi, Ankara Elektrik, Ankara Havağazı, Adana Elektrik T.A.Ş., Bursa ve Müttehit Elektrik T.A.Ş., Ilica İskele-Palamutluk Demiryolu T.A.Ş., İzmir Tramvay ve Elektrik T.A.Ş., İzmir Suları A.Ş. ve Ergani Bakır T.A.Ş. önemli bir yer tutar (Avcioğlu, 1990: 454-456).

1929-1939 döneminde uygulama olanağı bulan devletçi ekonomi politik anlayışı ile birlikte- Atatürk'ün öldüğü yılın dışında- Türkiye'nin ihracatı sürekli olarak artmış, buna karşın ithalâtı azalmıştır. Yerasimos'un (1989: 126) bildirdiği üzere; örneğin Türkiye'nin 1930'da ithalâtı 147 milyon TL, ihracatı 151 milyon TL; 1931'de ithalâtı 126 milyon TL, ihracatı 127 milyon TL; 1932'de ithalâtı 85 milyon TL, ihracatı 101 milyon TL; 1933'de ithalâtı 74 milyon TL, ihracatı 96 milyon TL; 1934'de ithalâtı 86 milyon TL, ihracatı 92 milyon TL; 1935'de ithalâtı 88 milyon TL, ihracatı 95 milyon TL; 1936'da ithalâtı 92 milyon TL, ihracatı 117 milyon TL; 1937'de ithalâtı 114 milyon TL, ihracatı 137 milyon TL; 1938'de ithalâtı 149 milyon TL, ihracatı 144 milyon TL; 1939'da ithalâtı 118 milyon TL, ihracatı 127 milyon TL olmuştur.

Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası'nın 1951 yılındaki raporuna göre, "devletçilik yöntemi altında Türkiye büyük ilerlemeler yapmıştır" (aktaran Lewis, 1991: 286). Yine ünlü sosyolog M. Duverger, Türkiye'deki devletçilik modelinin özellikle az gelişmiş ülkelerin kalkınması için çok önemli bir model olduğunu bildirir (Ülken, 1988: 270).

Kısaca devletçilik, ağırlıklı olarak devletin ekonomi alanına yatırım yapmasını esas alır. Burada asıl amaç, kamu yararınıdır. "Kamu çıkarı olan noktada devlet özel sermayenin yerini almalydı" (Koçak, 1995: 110). Sonuçta Atatürk emperyalizme karşı yaptığı başarılı devrimlerle Türk toplumunu içinde bulunduğu kaos ortamından uzaklaştırmanın yanı sıra, 1930'lar dünyasında uygulamaya koyduğu devletçilik ile günümüzdeki bir çok ülkenin hedeflediği sosyal refah devleti anlayışına da yaklaşmış oluyordu. Çünkü Atatürk'ün benimsediği ve uygulamaya çalıştığı devletçilik anlayışı, mevcut dengelerin korunmasının yanı sıra, sosyo-ekonomik kalkınma ve sosyal güvenlik sorunlarını da içermektedir.

Açıkçası günümüzde uygulanan ekonomi politikalarla Türkiye'nin küreselleşme sürecinde etkin ve başat bir konum elde etmesi mümkün değildir. Türk toplumu, toplumlar arası ilişkilerdeki tarihsel misyonunu yitirmek üzeredir. Türk toplumunun, toplumlar arası ilişkilerde, özellikle Doğu-Batı ilişkilerinde, belirleyici olabilmesi için yeniden kendi ulusal temeline, ulusal kültürüne ve öz kaynaklarına yönelmesi gerekir. Bu da öncelikle Amerika ve Avrupa'nın hükümranlığından başka bir anlam ifade etmeyen ve onların çıkarlarına olan küreselleşme sürecine karşı, adeta yeniden ulusal bağımsızlık savaşı vermesi ile mümkündür. Türk toplumu olarak küreselleşme girdabından çıkmalıyız. Bunun için Atatürk'ün *Gençliğe Hitabesi*'ndeki "Muhtaç olduğun kudret damarlarındaki asil kanda mevcuttur" sözünü iyi anlamalıyız.

O halde, Türkiye'nin kurtuluşu için Avrupa Birliği tek seçenek mi? yoksa Asya Birliği seçeneğini de düşünmek gerekir mi?

Amerika ve Avrupa Birliği'nden neden bu kadar medet umuyoruz? Yöneticilerimizin çok istediği "Türkiye'yi Avrupa Birliği'ne üye yapmak" çok zor gerçekleşecek bir şeydir. Bunu bize Almanya'nın eski başbakanı Helmut Schmidt, 2000

yılında yayımlanan bir çalışmada açıkça söylüyor: "Binlerce yıllık bir süreç içinde benimsediğimiz ortak kültürümüz, Yunan, Roma ve Hıristiyanlık unsurlarından oluşuyor. Türkiye'nin Avrupa kültür çevresi dışında kaldığına hiçbir kuşku yok. Avrupa'nın devlet ve hükümet şefleri Türkiye'yi geleceğe dönük olarak aday üye diye nitelendiriyorlarsa da, böylesi bir genişleme bana aldatici bir fikir olarak gözüküyor. ... Gerek büyük kültürel farklılıklar gerekse jeopolitik düşünceler dolayısıyla ... Türkiye'nin AB'ye alınmasından vazgeçilmesini tavsiye etmek zorundayım. Avrupa kültüründen farkları, Rusya ve Ukrayna'nunkilerden çok daha fazla. Türkiye'yi AB'ye almak isteyen kişinin Mısır, Fas, Cezayir ya da Libya'nın olası başvurularını hangi gerekçelerle geri çevireceğini bilmesi gerekiyor" (Schmidt'den aktaran Perinçek, 2002: 116).

Oysa Atatürk, Türkiye'nin geleceğini asla Avrupa'da ya da Amerika'da görmemiştir. Atatürk, 29 Ekim 1930 tarihinde Türkiye'nin nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bize açıkça bildirir: "Türkiye bir maymun değildir, ve hiçbir milleti taklit etmeyecektir. Türkiye, ne Amerikanlaşacak, ne de batılacaktır; O sadece özleşecektir" (Atatürk'ten aktaran Perinçek, 2001: 20).

20. yüzyılın başında, Atatürk'ün liderliğinde emperyalizme karşı mazlum ulusların bağımsızlık savaşlarına öncülük eden Türkiye, Çalık'ın (2001: 65) belirttiği gibi, 21. yüzyılın başında da küreselleşme adı altında kendisini kamufle eden küresel vahşi kapitalizme karşı yoksul ülkelerin ekonomik bağımsızlık ve ulusal kalkınma savaşlarına yol gösterici olabilir. Tabii ki bunun için öncelikle IMF ve Dünya Bankası gibi Bretton Woods kurumlarının reçetelerini terk etmesi gerekir. Türkiye'yi yönetenler sosyal problemlere çözümü Edirne ile Kars'ın arasında değil de Brüksel ile Washington arasında aramayı sürdürürse son olmayacak krizlere zemin hazırlarlar. Atatürk'ün dediği gibi, "bir ulus, varlığını kendi gücü ile ispat etmedikçe, başka devletlerden insanlık görmeye bel bağlamamalıdır" (Berkes, 1993: 104). Atatürk'e göre bağımsız bir Türkiye Batılıların hiç işine gelmez (Atatürk, 2001a: 130). Atatürk'ün (2002a: 274), 16 Ağustos 1919'da Damat Ferit Paşa'ya gönderdiği "İngilizlerin gösterdikleri yolda kurtuluş çaresi aramak abestir. Ve netice olarak hüsrana nedenidir", biçimindeki ultiमतom, günümüzde sürekli olarak Batı'dan medet uman, el kapılarında yardım toplayan ve sorunlarımıza çözüm ve kurtuluş çareleri arayanların temel şiarı olmalıdır. Yine Atatürk, 15 Ekim 1919'da *United States Radio Press'e* şöyle demiştir: "... Türkiye eğer iyi bir hükümete kavuşursa, zengin ve müreffeh bir ülke yapılıbilir inancındayız. Hükümetimiz yabancı müdahale ve entrikaları yüzünden zayıf düştü" (Atatürk, 2000b: 314). O halde Atatürk'ün düşün sistemine önem vermeli ve ulusça kurtuluş çarelerinin ancak **ulusun kendi ruhundan ve örgütlenmesinden** kaynaklanacağını temele koymalıyız.

Zaten, Amerika ve Avrupa Birliği, Türkiye'nin dediklerini ve isteyeceklerini karşılayacak gibi gözüküyor, tersi ise mümkün gözüküyor. Artık şunun farkına varma zamanı çoktan geldi: Birine bağlı olarak gelişme ve özgürleşme mümkün değildir. *Bağımlılık* ilişkileri ile *gelişme ve özgürlükler* söz konusu olamaz. Aslında bu gerçeği Atatürk "Özgürlük ve bağımsızlık benim karakterimdir" diyerek belirtmiş ve bize de emperyalizme karşı nasıl durulacağını göstermiştir. Atatürk'e göre, "bir millette şeref, haysiyet, namusun ve insanlığın vücut ve beka bulabilmesi mutlaka o milletin hürriyet ve istiklâline sahip olmasıyla kaimdir" (Aydemir, 1999a: 445). Atatürk'te "istiklâli tam, denildiği zaman, bittabi siyasi, malî, iktisadi, adlî, askeri, harsî ve ilâ her hususta istiklâli tam ve serbestii tam demektir" (Atatürk, 2000c: 624). Eş deyişle Atatürk'te tam bağımsızlık, elbette politik, kültürel, ekonomik, malî, adli ve askeri vb alanlarda tam bağımsızlık ve tam serbestlik anlamına gelir. Söz konusu alanlardan herhangi birinde bağımsızlıktan yoksunluk, ulus ve toplumun bütün bağımsızlığından yoksun olması demektir.

Atatürk, emperyalist Batı karşısında Türkiye'nin yerini **Asya** ve **Balkanlar** olarak görmüştür. Çünkü Atatürk, sürekli olarak Batı kapitalizmine ve emperyalizmine karşı savaşım vermiş ve her zaman ezilmiş ve zulüm görmüş uluslardan yana tavır takınmıştır.

Türk ulusu mazlum uluslardandır. Bu gerçeği bize Atatürk şöyle dile getirtir: "Bahusus Bolşevizm millet için mağdur olan bir sınıf halkı nazar-ı mütalâaya alır. Bizim milletimiz ise heyet-i umumiyesiyle mağdur ve mazlumdur. Bu itibarla dahi bizim milletimiz beşeriyeti tahlise müteşebbis olan kuvvetler tarafından himayeye şayestedir" (Atatürk, 1989c: 102). Atatürk, 2 Mart 1922'de Afganistan'ın bağımsızlığının dördüncü dönüm yılı dolayısıyla Afganistan'ın Ankara elçilik binasında düzenlenen şöleninde yaptığı konuşmada, "mazlum ulus" tespiti ile Türk toplumunun dünya coğrafyasındaki yerine vurgu yapar: "Biz Türkiyeliler Asyai bir milletiz, Asyai bir devletiz. ... Bir taraftan da biz, bir ayağımızla, bir kolumuzla, bir gözümüzle Avrupa'dayız" (Borak, 1998: 140 -141).

Türk toplumu, emperyalist Batı'nın karşısında, **ezilen Asya'nın safında** yer almıştır. Atatürk 5 Mart 1922'deki bir konuşmasında, "Afganistan nasıl Asya'nın bir kapısı ise Türkiye'de Asya için metin ve rasin (sağlam) bir kale halindedir. Teminat -ı kaviye ile bugün dostlara arzederim ki Türkiye halkının en son ferdi kanunu akıtuncaya kadar bu kalenin muvaffakiyetle ve muzafferiyetle muhafaza olunacağına emin olsunlar," demiştir (Atatürk'ten aktaran Borak, 1998: 142). Atatürk'e göre Türk halkının ve ordumuzun elde ettiği başarı, "bütün şark'ı ve şarktaki mazlum milletleri elbette alakadar eder" (Atatürk'ten aktaran Borak, 1998: 151). Zaten Atatürk'e göre Türkiye bütün mazlum ulusların kurtuluşu için çalışmıştır. "Türkiye'nin bugünkü mücadelesi yalnız kendi nam ve hesabına olsaydı belki daha kısa, daha az kanlı olur ve daha çabuk bitebilirdi. Türkiye âzîm ve mühim bir gayret sarfediyor. Çünkü müdafaa ettiği bütün mazlum milletlerin, bütün şarkın dâvasıdır ve bunu nihayete getirinceye kadar Türkiye, kendisiyle beraber olan şark milletlerinin beraber yürüyeceğinden emindir" (Atatürk, 1989b: 44).

Atatürk, yaşadığı dönem içinde sürekli olarak Türkiye'nin yakın komşularıyla ve özellikle Doğu toplumlarıyla ilişki kurmuştur. Atatürk hem Balkanlarda bir *Balkan Birliği*, hem de Asya'da bir *Asya Birliği* kurmak çabasıydı. Nitekim Atatürk'ün girişimleri ile 1935 yılında Türkiye, İran, Irak ve Afganistan arasında dördümlü bir paktın tasarısı hazırlandı ve bu pakt, iki yıl sonra Tahran'da Saadabad sarayında imzalandı. Bu pakta, Mikusch'nin de (2000: 116) bildirdiği gibi, Batılı devletler ve özellikle İngiltere karşı çıkmıştır. İngiltere, bu birliğin dağılması için elinden gelen her şeyi yapmış ve Atatürk'ün ölümüyle de amacına ulaşmıştır.

Atatürk'ün projelerinden biri de **Balkan Birliği** idi. Bilindiği üzere, Balkan milletleri, yani Yugoslavya, Arnavutluk, Bulgaristan, Romanya, Yunanistan ve Türkiye gibi devletler asırlarca beraber yaşamışlardır. Balkan milletlerinin, ortak tarihsel kökleri vardır. Balkan milletleri arasında ekonomik, kültürel ve politik alanlarda işbirliği geli ştirilebilir. Atatürk'ün dediği gibi, "Balkan milletleri ... uzak ve derin mazinin kırılmaz çelik halkalarıyla birbirine pekâlâ bağlanabilir" (Atatürk, 1989b: 305).

Balkan Antantı/Paktı, 1934 yılında Türkiye, Yunanistan, Romanya ve Yugoslavya arasında imzalanmıştır. Atatürk, Balkan ülkeleri arasında önemli bağların ve dayanışmanın olduğunu, Balkan Antantı'nın ise bunun en somut adımlarından birisi olduğunu bildirir.

Atatürk, Balkan Antantı hakkında 2 Şubat 1938'de şöyle demiştir: "Balkan ittifakı bizim öteden beri samimiyetle üzerinde durduğumuz bir idealdir. Bu idealin her gün geniş bir saha üzerinde daha ziyade genişlemesini ve mesaha almasını görmekle bahtiyarım. Bu hususta müttefik Balkan devletlerini sevk ve idare eden zevatın büyük hizmetleri ve muvaffakiyetleri ve ittifaka bağlılıkları şayamı takdirdir. Bugün, bu şekliyle dahi hepimizin memnuniyetini mucip olan Balkan birleşik vaziyetinin, birgün birçok kimselerin

hâtralarından bile geçirmedikleri müttekâmil şekli alacağına itimadım berkemaldir. Bu yüksek ideale giderken müttefik devletlerin başında bulunan zevatın himmetlerine, matbuatın dahi büyük hizmetlerinin sebkâttmekte olduğunu müşahede etmekteyiz. Balkan milletleri matbuatının bu yüksek ideali kendi idealleri telâkki etmelerini ve bu idealin tahakkuku için bütün imkânlarla çalışmalarını kendilerinden temenni ederim" (Atatürk, 1989b: 329-330).

Atatürk'e göre "Balkan Paktı, gittikçe, Avrupa barışının başlıca temel taşlarından biri olmak yerindedir" (Atatürk, 1989c: 400). Atatürk, Balkan devletleri ile olan işbirliğine çok önem vermiştir. Nitekim Atatürk, 1938 Haziranı başlarında Balkan devletlerinin başkentlerine bir gezi planlamıştı. Ama bu gezi Atatürk'ün sağlığının bozulması nedeniyle iptal edilmiştir (Mikusch, 2000: 126).

Kısaca cehaletimiz o kadar çok ilerledi ki, Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreteri Orgeneral Tuncer Kılınç'ın, Türkiye için tek seçenek Avrupa Birliği değildir, gerekirse Rusya ve İran ile bir işbirliğine gidilebilir, şeklinde bir tez ileri sürmesi entelektüellerimiz ve politikacılarımız tarafından çok tuhaf karşılandı. Oysa Atatürk bu gerçeği bize çok önceleri söylemişti. Atatürk, "dünyanın mukadderatı Avrupa ya da Amerika değil, Asya'da hallolunacaktır", görüşünü benimser (Atatürk, 1989a: 135).

Sonuç Yerine

Küreselleşme, kapitalizm ve emperyalizm bağlamının dışında ele alınırsa doğru olarak kavranamaz. Küreselleşme, Batı'nın, özellikle de Amerika ve Avrupa Birliği'nin çıkarıdır. **Türkiye'nin, Batı yanlısı küreselleşme politikaları ile gelişmesi ve Batı'ya yakalaması mümkün değildir.** Türkiye, jeopolitik konumunu, ekonomik gücünü ve tarihsel misyonunu iyi değerlendirmeli, Avrupa Birliği'ni tek kurtuluş yolu olarak görmemelidir. Türkiye'nin yeniden etkin bir ülke olması Avrupa Birliği politikalarını harfiyen yerine getirmesiyle ya da Amerikanlaşmasıyla mümkün değildir. Türkiye'nin dünyanın etkin ve belirleyici ülkelerinden birisi olması, Atatürk'ün düşün sistemini ve politikalarını temele koymasıyla mümkündür. **Ulusal Kurtuluş Savaşı ve Kuvâyi Milliye deneyimimizden yararlanmanın işte tam zamanıdır.** 21. yüzyıl çok açık bir biçimde Amerika'nın ya da Avrupa Birliği'nin değil, mazlum milletlerin yüzyılı olacaktır. **Dünyanın bütün mazlum milletleri birleşin!** Batılı emperyalistlerin mahvettikleri dünyanın kurtuluşu da ancak yeniden ulusal bağımsızlık savaşlarıyla olacaktır. Çünkü, Atatürk'ün bildirdiği gibi, "milletlerin esareti üzerine kurulmuş müesseseler her tarafta yıkılmağa mahkûmdur" (Atatürk'ten aktaran Âfetinan, 1988: 35).

Atatürk'ün düşün sistemi ve politik tavrı, Türkiye'nin ve dünyanın geleceğine esas alınmalıdır. Çünkü Atatürk, ulusal bağımsızlığa ve özgürlüğe önem vermekle birlikte bütün insanlığın sorunlarına ilgi duymuş ve dünya barışını çok önemsemiştir. Dünyayı açlık, sefalet, baskı, korku, ayrımcılık ve savaş gibi çeşitli problemler alanı haline getiren ve adeta insanlığın başına bela olan küreselleşme sürecinin taraftarları, Atatürk'ün şu vurgularını dikkate alırlarsa günümüzde dünya barışının sağlanmasının ne kadar kolay olduğunu anlarlar: "Beşeriyetin hepsini bir vücut ve her milleti bunun bir uzvu saymak icap eder. Bir vücudun bir parmağının ucundaki acıdan, diğer bütün uzuvlar müteessir olur. Ancak böyle bir düşünüş, insanları, milletleri hodbinlikten kurtarır. Eğer milletler arasında bir hastalık varsa, hadise ne kadar uzak olursa olsun, kendi aramızda olmuş gibi, bu esastan şaşmamak lazımdır. Eğer devamlı sulh isteniyorsa, insan kitlelerinin vaziyetlerini iyileştirecek milletlerarası tedbirler alınmalıdır. İnsanlığın heyet-i umumiyesinin refahı, açlığın ve baskının yerine geçmelidir. Dünya vatandaşları haset, açgözlülük ve kinden

uzaklaşacak şekilde terbiye edilmelidir" (Aydemir, 1999a: 505).

Atatürk, bugünkü terimlerle küreselleşme olarak karşımıza çıkan sömürgecilik ve emperyalizme karşı tavrı takınımıştır. Atatürk'e göre "sömürgecilik ve emperyalizm yeryüzünden yok olacak ve yerlerine milletler arasında hiçbir renk, din ve ırk farkı gözetmeyen yeni bir uyum ve işbirliği çağı hâkim olacaktır" (Kara'ndan aktaran Perinçek, 2001: 20). O halde dünyayı her türlü problemlerden; eşitsizliklerden, yoksulluklardan, belalardan, savaşlardan ve her türlü sefaletten kurtaracak Atatürk gibi düşünen gerçek bir düşün adamına ve evrensel lidere gereksinim vardır. Chopra'nın (2002: 5) dediği gibi, "dünyaya mutlaka bir Atatürk lazım."

KAYNAKÇA

- AFETİNAN, Devletçilik İlkesi ve Türkiye Cumhuriyetinin Birinci Sanayi Planı 1933, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1972.
- AFETİNAN, A.; Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1988.
- AFETİNAN, A.; M. Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul, 1998.
- AĞAOĞLU, Samet; Kuvayı Milliye, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1981.
- AMİN, Samir; Değişim Halindeki Dünya Sistemi, Çev. F. Başkaya, Cantekin Mat. Yay. Tic. Ltd. Şti., Ankara, 2000.
- ARRIGHI, Giovanni; Uzun Yirminci Yüzyıl-Para, Güç ve Çağımızın Kökenleri, Çev. R. Boztemur, İmge Kitabevi, Ankara, 2000.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Gazi Mustafa Atatürk'ün 1923 Eskişehir-İzmit Konuşmaları, Yayına hazırlayan: Arı İnan, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1982.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni Açış Konuşmaları, TBMM Basımevi, Ankara, 1987.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri III, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1989a.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1989b.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1989c.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Bütün Eserleri (1903-1915), Cilt: 1, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1998.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Bütün Eserleri (1915-1919), Cilt: 2, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1999.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Nutuk, (Bugünkü dille yayına hazırlayan Zeynep Korkmaz), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, 2000a.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Bütün Eserleri (1919), Cilt: 4, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2000b.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Nutuk II, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2000c.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Bütün Eserleri (1919), Cilt: 5, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001a.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Bütün Eserleri (1919-1920), Cilt: 6, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001b.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Bütün Eserleri (1919), Cilt: 3, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2002a.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal; Atatürk'ün Bütün Eserleri (1920), Cilt: 7, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2002b.
- ATAY, Falih Rifki; Çankaya, Cilt: V, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul, 1999a.
- ATAY, Falih Rifki; Çankaya, Cilt: III, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul, 1999b.

- AVCIOĞLU, Doğan; *Türkiye'nin Düzeni- Birinci Kitap*, Tekin Yayınevi, İstanbul, 1990.
- AYBARS, Ergün; *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1986.
- AYDEMİR, Şevket Süreyya; *Tek Adam*, Cilt: III, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999a.
- AYDEMİR, Şevket Süreyya; *Tek Adam*, Cilt: I, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999b.
- AYDEMİR, Şevket Süreyya; *Tek Adam*, Cilt: II, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999c.
- BAUMAN, Zygmunt; *Küreselleşme-Toplumsal Sonuçları*, Çev. A. Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999.
- BAYAR, Celal; *Atatürk Gibi Düşünmek (Atatürk'ün Metodolojisi)*, Derleyen: İ. Bozdağ, Tekin Yayınevi, İstanbul, 1999.
- BERKES, Niyazi; *Atatürk ve Devrimler*, Adam Yayınları, İstanbul, 1993.
- BORAK, Sadi; *Atatürk'ün Resmî Yayınlarına Girmemiş Söylev Demeç Yazışma ve Söyleşileri*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1998.
- BURGI, Noelle ve GOLUP, Philip S.; "Küreselleşme Gerçekten Ulus-Devletleri Lüzumsuz Hale Getirdi mi?", Çev. A. Atalık, *Türkiye Günlüğü* (iç.), Sayı: 64, Kış 2001, s. 44-48.
- CHOPRA, Deepak; "Dünyaya mutlaka bir Atatürk lazım", *Milliyet*, 3 Mayıs 2002, s. 5.
- COMTE, Auguste; *Pozitif Felsefe Kursları*, Çev. E. Ataçay, Sosyal Yayınları, İstanbul, 2001.
- ÇALIK, Mustafa; "Ekonomik Kriz, Siyasî İflâs ve 'Küresel' Yalan", *Türkiye Günlüğü* (iç.), Sayı: 65, Bahar 2001, s. 58-65.
- GIDDENS, Anthony; *Modernliğin Sonuçları*, Çev. E. Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994.
- HARDT, Michael ve NEGRI, Antonio; *İmparatorluk*, Çev. A. Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2001.
- JESSOP, Bob; "Küreselleşme ve Ulus Devlet", Çev. E. Ala ve A. Altıparmak, *Türkiye Günlüğü* (iç.), Sayı: 64, Kış 2001, s.61-78.
- KINROSS, Lord; *Atatürk-Bir Milletten Yeniden Doğuşu*, Çev. N. Sander, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1994.
- KOÇAK, Cemil; "Siyasi Tarih (1923-1950)", *Türkiye Tarihi 4- Çağdaş Türkiye 1908-1980* (iç.), Cem Yayınevi, İstanbul, 1995, s. 85-173.
- KONGAR, Emre; *Devrim Tarihi ve Toplum Bilim Açısından Atatürk*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994.
- LEWIS, Bernard; *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Çev. M. Kırathı, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1991.
- MARX, Karl; *Kapital I-Kapitalist Üretim Üretim Eleştirel Bir Tahlili*, Çev. A. Bilgi, Sol Yayınları, Ankara, 1986.
- MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich; *Komünist Parti Manifestosu*, Çev. Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.
- MIKUŞCH, Dagobert von; *Avrupa ile Asya Arasındaki Adam: Gazi Mustafa Kemal*, Cilt: 4, Çev. E. N. Erendor, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul, 2000.
- NÂZİM HİKMET, *Kuvâyi Milliye*, Adam Yayınları, İstanbul, 1994.
- PERİNÇEK, Doğu; "Kemalist Devrim'in Stratejik Kimlik Beyanı: Asyalıyız", *Teori* (iç.), Sayı: 140, Eylül 2001, s. 5-24.
- PERİNÇEK, Doğu; *Karen Fogg'un E-Postalları*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2002.
- SMITH, Adam; *Ulusların Zenginliği*, Çev. A. Yunus ve M. Bakırcı, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1985.
- TOYNBEE, Arnold J.; *Türkiye II-Bir Devletin Yeniden Doğuşu*, Çev. K. Yargıcı, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul, 2000.
- ÜLKEN, Yüksel; "Atatürk'ün İktisadi Düşüncesi ve Politikası", *Atatürkçülük -İkinci Kitap* (iç.), Yayınına Hazırlayan: Genel Kurmay Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1988, s. 251-272.
- YERASİMOS, Stefanos; *Az gelişmişlik Sürecinde Türkiye-Kitap: 3- Dünya Savaşından 1971'e*, Çev. B. Kuzucu, Belge Yayınları, İstanbul, 1989.
- WALLERSTEIN, Immanuel; "Yirminci Yüzyıl: Gün Ortasında Karanlık", Çev. S. Karahocagil, *Türkiye Günlüğü* (iç.), Sayı: 64, Kış 2001b, s. 37-43.

EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRME VE ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARININ SORUNLARI

Prof. Dr. Hüseyin KORKUT*
Yrd. Doç. Dr. Elife DOĞAN**

Özet

Bu çalışmada özelleştirmenin tanımı; Türkiye'deki tarihsel gelişim, özelleştirmenin amacı, eğitimde özelleştirme, eğitimin devlet tarafından verilmesi, eğitim ve demokrasi, özel öğretim yapan kurumların sorunları sosyal ve demokratik bir perspektiften ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özelleştirme, eğitimde özelleştirme, özel öğretim kurumları ve sorunları

Abstract

The purpose of this study was to discuss privatization. The concept of privatization and its background in Turkey was explained. The concept of privatization of education was discussed from a social and democratic perspective. In this study problems of privatization in education was examined.

Keywords: Privatization, privatization in education, private schools and its problems

Giriş

Türkiye'nin gündeminde özelleştirme 10-15 yıldır önemli bir tartışma konusu olarak yerini almış bulunmaktadır. Sık sık medyada gündeme gelen özelleştirme, kamuya ait menkul ya da gayri menkullerin teklif alma ya da ihale yoluyla satışını yaparak özel duruma getirmek ya da özel olarak kullanmak (TDK, 1992.1147) şeklinde tanımlanmaktadır. Özelleştirme kamu iktisadi teşebbüslerinin özele devredilmesi ya da belirli oranda satılmasını içermektedir.

Bu çalışmada özelleştirmenin Türkiye'deki tarihsel gelişim, özelleştirmenin amacı, eğitimde özelleştirme, eğitimin devlet tarafından verilmesinin nedeni, eğitimde özelleştirme girişimi ve gerekçeleri, yükseköğretimde özelleştirme konuları ele alınmaktadır.

Türkiye'de Özelleştirme Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi ve Özelleştirmenin Amacı

1970'li yıllardan beri yüksek enflasyon, işsizlik, kamu açıkları, kamu borçları vb. ile yüz yüze gelinmesi ve 1980'li yılların sonuna doğru sosyalist ülkelerin ekonomilerinin çökmesiyle özelleştirme bir alternatif olarak ortaya atılmış ve politik bir araç haline dönmüştür. Özelleştirme devletin amaçlarındaki karışıklık, işgörenlerin güdülenme düşüklüğü, bürokrasinin artması, savurganlık ve yolsuzluklar ile devletin başarısızlıklarından kurtulmanın yolu olarak görülmektedir. Özelleştirme yine buna

* Akd. Üni. Eğit. Fak. Öğretim Üyesi

** Akd. Üni. Eğit. Fak. Öğretim Üyesi

koşut olarak kişisel çıkarın itici gücünü kullanma, değişmeye ve yenileşmeye açıklık, yarışma ortamında piyasada üstünlük aracı olarak da görülmektedir (Demir 2000).

Bu nedenle, son yıllarda iktidara gelen hükümetler ekonominin düze çıkarılmasında özelleştirmenin önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedirler. Bu dönemlerde iktidara gelen hükümetler Devlet Planlama Teşkilatı aracılığıyla özelleştirme uygulamalarının stratejik bir planlamaya dayandırılmasını amaçlamışlardır. 1985 yılında amaçların, önceliklerin, kapsamın ve özelleştirme planının belirlendiği bir stratejinin oluşturulması gereğinden hareketle Devlet Planlama Teşkilatı, **Özelleştirme Ana Planı** hazırlatmaya karar vermiştir. Bu plan için uluslar arası bir ihale açılmış ve ihalenin sonunda Özelleştirme Ana Planı'nı hazırlamışlardır. Bu hazırlanan planda Türkiye koşulları göz önünde bulundurularak özelleştirmenin amaçları belirlenmiştir. Bu plana göre özelleştirmenin amaçları (Kılcı 2002):

- Pazar güçlerinin ekonomiyi hareketlendirmesine olanak tanınması,
- Verimliliğin artırılması,
- Üretimde ve hizmette kalitenin, miktarın ve çeşitlerin artırılması,
- Halka açık şirketlerin teşvik edilmesi,
- Sermaye piyasalarının geliştirilmesinin hızlandırılması,
- Kamu İktisadi Teşebbüs (KİT) lerine sağlanan hazine desteğinin asgari düzeye çekilmesi,
- KİT'lerin uyguladığı tekeli fiyatlandırma ve dolaylı vergilendirmenin azaltılması,
- Kamu işgörenlerinin kendilerini ilgilendiren politika ve yönetmelik konularında çalışmalarına izin verilmesi,
- Modern teknoloji ve yönetim tekniklerinin kullanılması için teşvik edilmesi,
- İşgörenlere hisse senedi vererek üretimde ve hizmette verimliliğin artırılması,
- Kamu kurum ve kuruluşları ile özel kuruluşlar arasındaki dengesizliği gidererek dengenin sağlanması,
- Yabancı yatırımlarla uluslararası ekonomik ve politik bağların kuvvetlendirilmesi
- Devlete gelir sağlanmasıdır.

Bu amaçlar, Özelleştirme Ana Planı'nda önerilen **Genel Eylem Planı** alt başlığı ile yasal, toplumsal ve muhasebe açısından incelenmiş ve önemli bir yasal engel olmadığı tespit edilmiştir.

Özelleştirme ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılan koşulların da tanımlanması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Bu zorunlulukla birlikte, hizmet ya da mal üretimi ve bunların tüketimi konusunda da çalışmalar devam etmiştir. Tüketimde ise iki ögenin başat rol oynadığı konusunda dikkat çekilmiştir. Bu iki başat öge kalite ve maliyet olarak tanımlanmıştır. Bu iki öge ile üretimin kime, niçin, neden yapılacağı konusunda da bir takım sorular sorulmuş ve bunlara yanıt arama girişimleri hızlandırılmıştır. Demir (1997) üretimdeki bu soruları yanıtlanırken dört farklı durumdan söz etmektedir. Bunlar:

1. Malı ya da hizmeti birey kullanır, bedelini başkası öder. Bu durumda, kalite

önemli, fiyat önemsizdir.

2. Malı ya da hizmeti başkası kullanır, bedelini birey öder. Bu durumda kalite önemsiz, fiyat önemlidir.

3. Malı ya da hizmeti birey kullanır, bedelini birey öder. Bu durumda hem kalite hem de fiyat önemlidir.

4. Malı ya da hizmeti başkası kullanır, bedelini başkası öder. Bu durumda hem kalitenin hem de fiyatın önemi yoktur.

Birinci durum vakıf ve dernekleri, ikinci durum başkalarının gözündeki konumunu ifade ederken, üçüncüsü özel sektörü, dördüncüsü ise kamuyu ilgilendirmektedir. Bu davranış türlerinden kamunun ve özel sektörün aynı alanda aynı işi yaparken birbirlerinden nasıl farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu durumlar eğitim hizmeti açısından ele alınıp incelendiğinde, eğitim hizmetlerini birey alırken,bedelini büyük çoğunlukla başkası(anne-baba, vatandaş, iş çevreleri, toplum) ödemektedir. Bu nedenle, pazar piyasasında aranan nitelikte bir işgören bulmak ve bunu istihdam etmek okul ve iş çevresi arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Bir başka deyişle, eğitim sektöründe hizmeti alan ve hizmeti kullanan kişi eğitimin kalitesinden ve fiyatından dolayı da olsa etkilenmektedir.

Eğitimi alan ve eğitimin ücretini ödeyenlerin farklı olmasından dolayı eğitimin neden devlet tarafından verildiği sorusunu akla getirmektedir. Bundan sonraki bölümde eğitim devlet tarafından neden verilmeli ya da neden verilmemeli sorusuna yanıtlar verilmeye çalışılmıştır.

Eğitimin Devlet Tarafından Verilmesinin Nedenleri

Devlet okullarındaki eğitim düzeyinin düşük olduğunun bilinmesine karşın hemen her ülkede eğitimin neden devlet tarafından verildiği sorusuna yanıt aranmaktadır.

Bu soruya ABD Başkanlarından T. Jefferson, hükümet ve diğer kurumlardaki özgürlüklerin korunması için eğitimin bir anahtar olduğunu ifade etmiş; eğitimin devletin sorumluluğunda olması gerektiğini belirtmiştir. Demokrasi ve özgürlüğün kurumlar ve bireyler arasında yaygınlaşması çalışmalarına okullarda ağırlık verileceği düşüncesiyle devletin eğitimi desteklemesi görüşü benimsenmiştir (Kavak ve Burgaz 1994:30).

Ekonomistler ise, devletin eğitime katkıda bulunması ve onu teşvik etmesindeki başat nedenlerden birinin "eğitimin çeşitli alanlarda ortaya çıkardığı dışsallıkları" olduğunu belirtmektedirler. Eğitimin dışsallıkları bireysel ve toplumsal alanlarda sağlanan dolaylı yararlar olarak ele alınmaktadır. Eğitimin dışsallığı eğitimden elde edilen yararın öğrencinin kendisini aşır topluma ulaşmasıdır. Bu nedenle, devlet eğitime destek vermektedir(Şimşek 2001:239-240). Eğitimin dışsallıkları olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin olumlu dışsallıkları diğer bireylere dönük yararlar,demokratik kuralların işlediği bir toplumda yaşamın gerektirdiği doyum ve bununla bağlantılı özgürlükler, düşük suçluluk oranı, daha çok kitap,gazete vb'dir. Eğitimin olumsuz dışsallıkları ise, eğitim alan bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak geliştirdiği, kendine ya da topluma zarar verici tutum ve davranışlardır (Ünal 1996'dan Aktaran Şimşek 2001:240). Ekonomistler toplum içerisinde daha çok eğitimin olumlu dışsallıkları üzerinde durmakta ve olumsuz dışsallıkların oranının düşük olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Eğitimin olumlu dışsallıklarını sağlayabilmek için

de devletin eğitim konusunda yeterli olması bir zorunluluk olarak gündeme gelmektedir.

Demokratik ülkelerde eğitim ve politik örgütler arasındaki sağlıklı iletişimin ve ilişkinin eğitim aracılığıyla kurulup işletilmesi, bireylere kazandırılacak değer ve davranışların demokratik ilke ve değerlere dayalı olmasını öngörmektedir. Demokratik ülkelerde demokratik yasa ve ilkeler çerçevesinde haklarını bilen, kullanan, sorumluluklarına sahip çıkan bireylerin yetişmesi etkin okuryazar olması ile mümkündür (Şişman 1999:94).

Bu nedenle, eğitimle demokrasi arasındaki ilişkide sağlanan faydanın kişinin kavrama yeteneğine bağlı olduğu düşünülürse, eğitimin kendisi demokratik değerlerin öğretilmesi ve benimsetilmesinde kullanılarak, bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak suç işleme oranının azaltılacağı kabul edilebilir. Eğitimin dışsallıkları açısından demokrasi ele alındığında demokrasi ile ilgili üç farklı yaklaşım ortaya atılmaktadır. Bunlar:

1. Demokrasi doğuştan olan bir şeydir.

2. Demokrasinin değeri kişi eğitildikçe anlaşılır. Bu görüşe göre eğitimi belirli görüşlerin benimsetilmesi şeklinde değerlendirmek olanaklı iken; farklı görüşler içerisinde olan kişilerin yaşamlarını sürdürme olanağının benimsetilmesi olarak da kabul edilebilir.

3. Demokrasinin desteklenmesi okullarda öğretilir.

Birinci görüşte, devlet demokrasi eğitimini takip etmemektedir. İkinci görüşte ise kültürlerin bir potada eritilerek homojenleştirilmesini ifade etmektedir. Bu görüşe göre, kamunun müdahalesine evrensel bir açıklama getirilmemektedir. Eğer birinci görüş desteklenirse ve özel öğretim insan yatırımı sermayesini ürettiği kabul edilirse özel öğretimin üstünlüğü kabul edilmiş olur. Eğitimin devlet tarafından verilmesinin, birinci ve üçüncü görüşleri uygulanması halinde daha etkili olacağı kabul edilmektedir (Lott 2002'dan Aktaran Meriç 2002).

Eğitimi Özelleştirme Girişimleri ve Gerekçeleri

Eğitimin olumlu dışsallıkları gözönünde bulundurulurken, küreselleşme sürecinde özelleştirme politikasıyla "özel öğreti yaygınlaşsın mı, sembolik düzeyde mi kalsın?" sorusu da gündemde yerini almıştır.

Eğitimde devletin yeterli olmadığı yerde özel kurum ve kuruluşlar ya da vakıflar devreye girmektedir. Richard Pringe bir makalesinde "özel okullar, eğitimde disiplinin, etkinliğin ve niteliğin yegane yoludur" demektedir. Kurtner, Sherman, Williams (1986:83)'e göre özel okulların bütün dünyada üç gerekçeye dayandırılarak gelişme gösterdiği ileri sürülmektedir. Bunlar:

1. Kamu okullarının kapasite yetersizliği

2. Kamu okullarının nitelik yetersizliği

3. İnsanların farklı eğitim alma isteğidir.

Türkiye'de özel okulların yaygınlaşması, kamu okullarının kapasite ve nitelik açısından yetersizliğine bağlanmaktadır. Ancak özel okullara yönelmede;

- Yabancı dil öğrenme,
- Kamu okullarının kalabalık sınıflarından kaçma,

- Üniversiteye girişte avantaj elde etme, gibi nedenler rol oynamaktadır.

Özel okullar konusunda farklı düşüncelerde olan gruplar bulunmaktadır. Bunlar özel okulların yaygınlaşmasını isteyenler ve yaygınlaşmasını istemeyenler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır.

Özel okulların yaygınlaşmasını istemeyenler "bu okullar kimler için?", "fırsat ve imkân eşitliği ne olacak?" gibi soruları da sormaktadırlar. Bu soruyu soranlar fırsat ve olanak eşitliğinde, eğitim olanaklarının ırk,cinsiyet, etnik köken, yaşanan bölge, sosyo-ekonomik köken gibi özelliklere bakılmaksızın herkese eğitimin eşit sunulması düşüncesini savunmaktadırlar(Winkler 1989:17-20'den Aktaran Tural 1995:292). Özel okulların yaygınlaşmasını istemeyenlerin ileri sürdükleri görüşleri ise aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

1. Özel kurum ve kuruluşların açacağı okullar belli merkezlerde toplanacak, bu da eğitimde imkân ve fırsat eşitliğini zedeleyecektir.
2. Sektörün özellikleri nedeniyle eğitimde "piyasa ekonomisi, koşullarını uygulayabilmek hem mümkün hem rasyonel değildir.
3. Gelir dağılımını düzeltmeksizin özel okulları geliştirmek sosyal sınıflar arasındaki gelir dağılımını adaletsizliğini daha artıracaktır.
4. Özel okullara yardımı kamu kaynaklarını yanlış kullanılma anlamına gelir, bu nedenle yasal ve mantıklı da değildir.
5. Eğitimi fiyatlandırabilmek mümkün değildir.

Özel okulların yaygınlaşmasını isteyenler ise bu görüşleri politik görüşler olarak değerlendirmektedir ve :

1. Bölgelerarası fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak için eğitimin katkısını artırmak gerektiğini, bunun yolunun yerel ve özel kaynakların teşvikinden geçtiğini,
2. Eğitimde özelleştirmenin eğitimi tümü ile piyasa ekonomisi koşullarına sokmak anlamı taşımadığını, kamunun düzenleyici ve teşvik edici araçları ile fiyatlandırma, talebi ve arzı düzenleme olanaklarının olduğunu,
3. Yetenekli, ancak gelir yetersizliği nedeniyle, özel öğretim kurumlarında eğitim olanağı olmayan öğrencilerin, burs kredi veya borçlandırma yoluyla gelirden kaynaklanan dezavantajların giderilebileceğini,
4. Eğitimin bütün dünyada sadece finansman açısından değil yönetim ve program açısından da sorunlar yaşadığını, bu nedenle "özel okul" konusunun sadece finansman sorunu açısından değerlendirilmemesi gerektiğini, bu konunun aynı zamanda veli, öğrenci ve yerel yöneticiler için bir özgürlük yolu olarak görülmesi gerektiğini,
5. Eğitimin maliyetten hareketle fiyatlandırılabilceğini ileri sürmektedirler.

Özel okul taraftarları, karşıtlarının, "milli hedeflere ve değerlere karşı duyarlı olunmayacağına ilişkin" görüşlerini yersiz bulmakta, yasalara göre, program bütünlüğü ve standardizasyon sağlanırken milli öğelerin dikkate alınması zorunluluğu bulunduğuna işaret etmektedirler

Özel okul taraftarları Türk Eğitim Sisteminde sorunların çözülemeyişini, eğitimin devlet tekelinde olmasına bağlamaktadırlar. O nedenle, özel eğitim

kurumlarının yaygınlaştırılmasını kaçınılmaz görmektedirler.

Özel okulların yaygınlaşmasını savunanlar paralı okula devam eden öğrencilerin oranında 10 yıllık süre içinde önemli bir gelişme olmadığını söylemektedirler. Gelişmiş ülkelerde, özel okullara devam eden öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranı %10, Japonya'da lise öğrencilerinin %28'i özel okullarda okumakta, AB ülkelerinde bu oranlar ilköğretim için %27, ortaöğretim için ise %26'dır (Öz-De-Bir, 20??). Özel öğretim taraftarları, devletin sağlık, savunma, adalet ve sosyal güvenlik gibi vazgeçilmez öncelikleri bulunduğunu, paralı okulların yaygınlaşması ile devletin finansal açıdan rahatlayacağını, buradan elde edilecek paranın diğer öncelikli konulara kaydırılabileceğini, eğitim sektörüne yeni kaynaklar oluşturabileceğini belirtmektedirler. Bu görüşü savunanlara göre özel okullar yaygınlaştığında;

1. Eğitimde rekabet artar, bu da daha çok eğitimsel hizmetin sunulmasına, maliyetlerin azalmasına ve niteliğin artmasına neden olur.
2. Yeni paralı kurumlar, bölgesel kaynaklar kazandırılması (çünkü paralı okullar kendi olanaklarını kullanarak ek kaynaklar yaratabilirler) sonucunu getirir.
3. Eğitimde bölge gereksinimleri ve koşulları daha iyi tanınır, arz ve talebin daha dengeli hale gelmesi sağlanmış olur.
4. Bölge düzeyinde gelişmelere ve gereksinimlere cevap verecek yeni tip okullar meydana gelir.
5. Programlar, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik olur.

Yukarıda sıralanan görüşlerin yanı sıra özel okullarla ilgili başka görüşler de bulunmaktadır.

1. Mevcut devlet okulları özel okul anlayışına göre yapılandırılabilir. Örneğin, devlet okullarındaki yemekhane, taşımacılık işleri, İngilizce derslerinin verilmesi özel kurumlara devredilebilir.
2. Özel girişimcilere devletin sağlayacağı arsa vb. yer karşılığı özel girişimcilerin belirlenen süre içinde devletten aldığı alana tesisler yapmaları, yap işlet devret uygulamasına gitmeleri mümkündür. Devletin özel okullara yardımı bunların gelişmesi için kaçınılmaz görülmektedir.

ABD'de özel okulların kaynaklarının %26' sının devlet tarafından karşılandığı buna örnek olarak verilmektedir. Sözü edilen yardımların şu şekilde de detaylandırılabilirdiğinden söz edilmektedir:

1. Eğitime yatırım yapmak isteyen özel girişimcilere vergi iadesi sağlanabilir.
2. Özel okullara çocukları giden ailelere belli oranda vergi iadesi veya parasal yardım yapılırsa bu okullara daha çok çocuk gider ve okullar yaygınlaşabilir.
3. Devlet özel okullara nakit yardım yapabileceği gibi, bazı hizmetleri (Özel okullardaki öğrencilere burslar sağlamak, Sağlık hizmeti sunmak, Rehberlik hizmetlerini vermek, Ulusal amaçlarla ilgili olan Tarih ve Türkçe derslerinin verilmesini üstlenmek) üstlenebilir.

Türkiye'de özel öğretim ile ilgili olarak geçmişte pek çok deneyim yaşanmıştır.

"Özel yüksekokullar deneyiminin" nitelik sorunu nedeniyle kapandığı hatırlardadır. Bugün bu konu gündeme geldiğinde "sütten ağzı yananlar yoğurdu üfleyerek yiyorlar" ve gerçekten nitelik ön plâna çıkmaktadır. İlköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyinde çok nitelikli özel okulların eğitim sisteminde yerlerini aldıkları görülmektedir.

Türkiye'de Özel Okullar ve Gelişimi

Türkiye'de özel okullar yaygınlaşmaya başlamıştır. Fakat özel okulların yaygınlaşmasının yanı sıra Türkiye'de VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında belirtilen eğitim hedeflerine ulaşılmaya çalışılmaktadır. Tablo 1.'de 2000-2001 eğitim-öğretim yılı için Türkiye'deki okullaşma hedef ve gerçekleşme düzeyleri verilmektedir.

Tablo1. Türkiye'de Okullaşma

Okullaşma Oranları	Yıl	Hedef	Gerçekleşen
Sekiz Yıllık İlköğretim	2000-2001	% 100	% 80
Orta Öğretim	2000-2001	% 75	% 67
Genel Orta Öğretim	2000-2001	% 40.5	% 40.9
Meslek Teknik	2000-2001	% 34.5	% 20.8
Yükseköğretim (Toplam)	2000-2001	% 31	% 27.7
(Örgün)	2000-2001	-	% 17.9

Kaynak: 2001 Yılı Başında Milli Eğitim (MEB 2000).

2000-2001 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimde okullaşmada hedeflenen oran %100 iken ulaşılan oran %80'dir. Aynı şekilde, orta öğretimde okullaşma oranında hedeflenen %75'iken, ulaşılan oran %67 dir. Orta öğretimde hedeflenen okullaşma oranında genel eğitim veren liselerde hedeflenen oran yakalanmışken, mesleki eğitimde istenilen hedefe ulaşılamamıştır. Yükseköğretimde ise okullaşma oranı %31 olarak hedeflenirken ulaşılan oran %27.7 olarak gerçekleşmiştir (Tablo1). Bu sayısal veriler doğrultusunda Türkiye'deki okullaşmadaki kapasite yetersizliği hakkında yeterince fikir edinmek olanaklıdır.

Devlet okulları ile belirlenen hedef ve oranlara ulaşılamazken Türkiye'de özel okullar da eğitim sistemi içerisinde yerini almaya çalışmaktadır. Tablo 2'de 2000 yılındaki resmi ve özel okul sayıları verilmektedir.

Tablo 2. Türkiye Eğitim Sisteminde Özel Öğretimin Yeri

Eğitim Kademesi	Resmi Okul Sayısı	Özel Okul Sayısı
Okulöncesi	8.297	699
İlköğretim	35.329	718
Orta Öğretim	5.485	482
Yükseköğretim	53	20

Kaynak: 2001 yılı Başında Milli Eğitim (2000:102)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2000 yılındaki verilerine göre özel öğretim kurumları

ve resmi okul sayılarının oranları karşılaştırıldığında okulöncesi eğitim kurumunun sayısı 699 iken, devlete ait okulöncesi eğitim kurumlarının sayısı 8.297'dir. Resmi ilköğretim sayısı 35.329 iken, özel ilköğretim sayısı 718'dir. Devlete ait olan resmi ortaöğretim kurumlarının sayısı 5.485 iken, özel ortaöğretim kurumlarının sayısı 482'dir. Devlete ait yükseköğretim kurumu sayısı 53 iken vakıflara ait olan özel yükseköğretim kurumunun sayısı ise 20 'dir. Tablo2'de görüldüğü gibi resmi okul sayıları binlerle ifade edilirken özel okul sayıları yüzlerle ifade edilmektedir. Aynı şekilde devlete ait üniversite sayısı 50'yi geçmişken, özel üniversitelerin sayısı 20'lerle ifade edilmektedir.

Tablo 3. Özel Okulların Oranı

	1984-85 Öğretim Yılı	1993-94 Öğretim Yılı
Okul Öncesi	% 4.1	% 4.6
İlkokul	% 02	% 0.7
Ortaokul	% 1.1	% 2.4
Lise	% 01	% 2.4
TOPLAM	% 0.56	% 1.4

Kaynak: Türk Eğitim-Sen, (2001). 21.Yüzyılda Türk Milli Eğitimi

Buna karşın özel okulların okullaşma oranları 1984-85 öğretim yılı içerisinde okul öncesi eğitim kurumlarında % 4.1 iken, bu oran %0.5'lik bir artışla 1993-94 öğretim yılında % 4.6 olarak kalmıştır. 1984-85 öğretim yılında özel ilkokulların oranı %02 iken, 1993-94 öğretim yılında %0.7 olarak tespit edilmiştir. Özel ortaokullar 1984-85 öğretim yılında %1.1 iken, 1993-94 öğretim yılında %2.4 olarak bir büyüme göstermiştir. 1984-85 öğretim yılında özel liselerin oranı ise %01 iken, 1993-94 öğretim yılında %2.4 olarak artmıştır. Özel okulların 1984-85 öğretim yılı içerisinde toplam oranı %0.56 iken 1993-94 öğretim yılında bu oran yaklaşık ikiye katlanarak %1.4 olmuştur. Bu oranlar, Türkiye'de özel okulların yaygınlaşması konusunda dikkat çekici bir ilerleme yaşanmadığını da göstermektedir (Tablo3).

Bilindiği gibi, devletin verdiği hizmetlerin sayısı sınırlıdır. Bu hizmetler milli savunma, emniyet, adalet, ulaşım ve eğitimidir. Eğitim hemen her ülkede genelde devlet tarafından verilmektedir. Eğitimin neden devlet tarafından verildiği ilk başta karışık gibi gelse de kamu harcamaları içinde eğitime yapılan harcamalar GSMH' nin % 2.70'ini oluşturmaktadır(VIII. BYKP,2000). Eğitimin devlet tarafından verilmesinin şartıtcı yönü kişi başına düşen harcama miktarının devlet okullarında özel okullara göre daha yüksek olmasıdır. Yapılan araştırmalara göre diğer ülkelerde de devlet okullarında verilen eğitim düzeyinin özel okullara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Lott, 2002' den aktaran Meriç2002).

Tablo 4. Kolombiya, Filipinler, Tanzanya ve Tayland'daki Kamu ve Özel Okullara İlişkin Ortalama Maliyetleri

Ülke	Para Birimi	Ortalama Maliyet		Özeli Maliyeti/Kamunun Maliyeti
		Kamu	Özel	
Kolombiya	Peso	18.281	12.674	69
Filipinler	Peso	820	450	55
Tanzanya	Şiling	3.539	2.456	69
Tayland	Baht	4.492	-	-

Kaynak: Aktan, 1992, The Rationale For Privatization, D.E. Ü. İİBF Dergisi Cilt7 Sayı2,s.218

Aktan ve Özkıvrak(2000) Devlet mi?, Piyasa mı? adlı çalışmalarının bir bölümünde "Kamu Okulları İle Özel Okullar Arasında Performans Karşılaştırması"na yönelik ampirik bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular (Tablo 4) özel okulların ortalama maliyet rakamlarının Kolombiya, Filipinler ve Tanzanya'da kamu okullarının maliyet rakamlarından daha düşük olduğu yönündedir. Kolombiya ve Tanzanya'da kamu okulları özel okullardan yaklaşık %30 ve Filipinler' de ise yaklaşık %45 daha yüksek maliyetle çalışmaktadır. Bu çalışmaya göre ortalama olarak, özel okulların birim maliyetleri kamu okullarınınkinden belirgin biçimde düşüktür (Aktan ve Özkıvrak 2002). Bundan da anlaşılmaktadır ki, dünyanın çeşitli yerlerinde de özel eğitim kurumlarında maliyet düşmektedir. Kişi başına düşen maliyet, özel öğretim kurumlarında, devlet okullarına göre daha düşük olarak gerçekleştiği yönünde ABD'de yapılan araştırma bulgularına rastlanılmaktadır. Tablo 5'de ABD'de kişi başına düşen maliyetin devlet okullarından iki kat daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise ABD'de özel okulların ¾'ünün kiliseye bağlı olmasıdır. Kiliseye bağlı olan okullarda hizmetleri din adamları verdiği için maliyetin normalin altında olduğu görülmektedir. Bu da özel okulların maliyetinin düşük görülmesine neden olmaktadır. ABD'de uygulanan teşvikler bile bu oranı değiştirememektedir.

Tablo 5. ABD 'de Devlet ve Özel Okullarda Öğrenci Başına Düşen Ortalama Harcamalar

Okul Yılı	Öğrenci Başına Harcanan \$					
	Ortalama	Kamu	Özel	Kamu/Özel	Özel	Kamu/Özel
1976-77	1.353	1.544	760	2.03	844	1.83
1977-78	1.512	1.736	819	2.12	909	1.91

Kaynakça: Lott 2002'den Aktaran Meriç 2002 "Eğitim Niçin Devlet Tarafından Sunulmaktadır? Eleştirel Bir Çalışma"

Kamu harcamalarının büyüklüğü düşünüldüğünde eğitim, sağlık vb hizmetlerin devlet tarafından sağlanmasının durdurulması devlet için büyük bir mali kazanç olacaktır (Lott 2002'den Aktaran Meriç 2002).

Eğitim-Sen(2001), UNESCO ve OECD raporlarından yararlanarak hazırladığı raporda Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya ile Türkiye'nin eğitim harcamalarını dolar bazında karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmaya göre, yapılan harcamada öğrenci başına

yılda Almanya'da 5.663 \$, Fransa'da 4.965\$, İngiltere'de 4.564\$, İtalya'da 4.573\$ düşerken, Türkiye'de ise 172\$ düşmektedir. Yine eğitim harcamaları kişi başına yılda Almanya'da 890\$, Fransa'da 1.108\$, İngiltere'de 770\$, İtalya'da 921\$ düşerken, Türkiye'de ise 112\$ düşmektedir (Tablo 6). Kamunun eğitim harcaması yıllık olarak Almanya'da 62.188 milyon \$, Fransa'da 94.226 milyon \$, İngiltere'de 45.394 milyon\$, İtalya'da 53.610 milyon \$ iken Türkiye'de 5.500 milyon \$ olarak görülmektedir.

Tablo 6. Eğitim Harcamalarının Karşılaştırılması

Ülkeler	Öğrenci Başına Yılda \$	Kişi Başına Yılda \$	1000 Nüfusta Öğrenci Sayısı	Kamunun Eğitim Harcaması Milyon \$
Almanya	5.663	890	2.770	62.188
Fransa	4.965	1.108	2.655	94.226
İngiltere	4.564	770	1.543	45.394
İtalya	4.573	921	2.182	53.610
Türkiye	172	112	1.112	5.500

Kaynakça: Eğitim-Sen., (2001) **Eğitimde Acı Tablo**, Eylül, Ankara

Gelişmiş ülkelerde yılda öğrenci başına 4.000\$ düşerken Türkiye'de bu oran 200\$ bile değildir. Yine gelişmiş ülkelerde eğitim için kişi başına 750\$ fazlası düşerken, Türkiye'de ise 100\$ civarında bir para düşmektedir. Türkiye'de kamunun eğitim harcaması 5.500 milyon\$ iken gelişmiş ülkelerde ise bu oran 45milyon\$ ve üzerindedir (Tablo6). Türkiye'de kamunun eğitime ayırdığı oran gelişmiş ülkelerin ayırdığı orandan çok çok düşüktür.

Özel Yükseköğretim

Sanayi devrimi ile başlayan ekonomik ve toplumsal gelişmeler eğitimsel niteliklerle yetişkin statüleri arasında temel bir ilişkinin kurulmasına neden olmuş ve toplumdaki konumlarını geliştirmek isteyen kitleler eğitime yönelmeye başlamıştır.

Schultz(1961)'un çalışmalarıyla, 1960'lı yıllarda, "İnsan Sermayesi Kuramı" gelişmiş, ve eğitimin ivme kazanmasına neden olmuştur. Eğitim gelecekte yüksek gelir sağlayan bir yatırım olarak görülmüştür.

1980'lere gelindiğinde kamu kaynaklarından eğitime ayrılan kaynakların eğitim talebini karşılayamadığı, finansman güçlüklerinin ortaya çıktığı tezleri ortaya atılmaya başlanmıştır (Ekinci 2000 :221-222).

Örgün eğitimin hemen her düzeyinde eğitim istemi, gerek demografik etkenlerin gerekse birey ve ailelerin eğitimden beklentilerinin yükselmesiyle hızla artmıştır. Özellikle gelişmekte olan bazı ülkelerde artan eğitim istemi varolan kaynaklarla karşılanmaya çalışılmıştır. Ancak böyle bir tercih, eğitimde niteliğin düşmesine yol açmıştır. Eğitimde niteliği artırmak için eğitime ayrılan maddi desteğin artırılması konusunda değişik düşünceler ortaya atılmıştır. Buna koşut olarak ekonomistler, eğitimin yararlarını bireye ve çevresine sağladığı yararlar olarak iki boyutta ele almışlardır. Ekonomistlere göre toplumsal etkinlikler bugün ve gelecekte, eğitim aracılığıyla doğrudan öğrenciye yararlar sağlayacaktır. Ekonomistler, böylece öğrenci

aracılığıyla çevreye ve topluma yönelik dışsallık yararlarını da göz önüne alarak, eğitimden yarar sağlayanların (birey, aile, çevre, işyerleri, gönüllü kuruluşlar, toplum, vb.) eğitimin maliyetini paylaşmasını düşünmektedirler (Tural 1995).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretime parasal kaynak sağlamada üç yaklaşım gözlenmektedir. Birincisi, yükseköğretimde parasal kaynakların kamu bütçesinden sağlanması; ikincisi, eğitim hizmetini alan birey ve ailesinden sağlanması; üçüncüsü ise, yükseköğretimden doğrudan ya da dolaylı yoldan yararlananlardan alınmasıdır. Eğitimin kalitesini artırmak ve eğitime daha çok kaynak ayırmak için eğitimin özelleştirilmesini isteyenler ise, bireylerin bir bedel ödemediği mal ve hizmetleri yeterince iyi kullanmadıklarını belirtirken, mal ve hizmetin bedelini ödediğinde, eğitim sürecini ve ürününü yargılama ve değerlendirme hakkına sahip olacağından etkinliğin artacağı görüşünü savunmaktadırlar (Tural 1995:297-298).

Çeşitli ülkelerde görece oranlar değişse de yükseköğretim hem özel hem de kamu kesimince sunulmaktadır. Eğitimde özelleştirme ile ilgili alan yazın incelemesi yapıldığında OECD ülkeleri içinde Anayasasında özel yükseköğretimin kurulamayacağı yazılı tek ülke Yunanistan'dır. Ancak, bu ülkeler içinde yurtdışı ve yurtiçi öğrenci oranı en yüksek olan (%20) yine Yunanistan'dır. Özel üniversite tüm üniversitelere göre: **İsrail'de %74, Japonya'da %73, Kore'de %67, Tayvan'da %55, ABD'de %39** dur.

Özel üniversitelerde öğrenci kalitesi mi? kâr mı? sorusu sorulduğunda, ABD'de kâr amacı güden özel üniversitelerin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. ABD'de özel üniversiteler ülkenin en prestijli, öğrenci başına en çok harcama yapılan, lisans üstü eğitim ve araştırma faaliyetlerinin lisans düzeyindeki eğitime kıyasla büyük ağırlık taşıdığı araştırma üniversiteleridir. 1994'de yapılan bir sıralamada ilk 25 üniversitenin 21'i özel üniversitelerdir. İlk 10 sırada: (1)- Harvard, (2)-Princeton, (3)-Yale, (4)-MIT, (5)-CALTECH, (6)-Stanford, (7)-Duke, (8)-Dartmouth, (9)-Chicago üniversiteleri bulunmakta, bunların da özel üniversiteler olduğu görülmektedir. Bunlar aynı zamanda, dünyanın en iyi üniversiteleri arasında bulunmaktadır.

Singapur ve Malezya'da özel yükseköğretim kurumu bulunmamaktadır. Ancak, yur içinde ve yurtdışında kayıtlı yükseköğretim öğrenci oranı Singapur'da %25.3, Malezya'da %44.6'dır.

ABD'de özel üniversitelerin böylesine prestijli olmaları;

- Kâr amacı gütmemeleri.
- Akademik faaliyetler bakımından devlet kurumları ile aynı mevzuata tabi tutulmaları.

• İlgili kamu kurumları ve mesleki kuruluşlar tarafından sürekli olarak denetlenip akreditasyona tabi tutulmalarıdır.

Japonya'da ise "Özel Eğitimli Okullar" (Özel Dersaneler) devletin özel okullara destek verdiği okullardır. Bu destekler:

- Okul için arsa tahsisi,
- Okul bina ve donatım kredisi,
- Vergiden muafiyet,
- Cari harcamalarını düşürücü önlemler şeklindedir.

Ayrıca burslar Japon Burslar Derneğince verilmektedir.

Kamu kurumlarının, talebi karşılayamaması ve kamu kaynaklarının kısıtlı olması nedeniyle, hükümetlerin toleranslı politikaları sonucu kurulan Hindistan, Tayland, Endonezya, Filipinler, Orta ve Latin Amerika ülkelerindeki birçok özel yüksek öğretim kurumunda kalite tartışılır durumdadır.

Tablo 7'ye bakıldığında Türkiye'deki 53 devlet üniversitesinde 960.037 öğrenciye karşılık öğretim elemanı sayısı ise 67.192' dir. Buna karşılık 20 Vakıf üniversitesindeki öğrenci sayısı 44.237 iken öğretim elemanı sayısı 4.248'dir.

Tablo 7. Türkiye'deki Üniversitelerin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Durumu

	Devlet Üniversitesi	Vakıf Üniversitesi	Vakıf Üniversitesi Oranı (%)	Vakıf Üniversitesi Öğrenci Oranı (%)
Kurum Sayısı	53	20	-	-
Öğrenci Sayısı	960.037	44.237	27	4.4
Öğretim Elemanı Sayısı	67.192	4.248	-	-

Kaynak: 2001 Yılı Başında Milli Eğitim (MEB 2000).

Türkiye'de akademik düzeyini her geçen gün yükselten ve popüler devlet üniversitelerine rakip olan özel üniversitelerin(vakıf üniversitelerinin) yanı sıra alt yapısı yeterli olmayan sorunları olan özel üniversiteler de bulunmaktadır. Özel üniversitelerin yaşadığı sorunlardan bazıları öğretim elemanı yetiştirememesi ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesine kısıtlı kaynak ayrılması, araştırma ve yayın sayısının azlığı, üniversite-sanayi işbirliğinin olmaması, uygun mekanın olmaması, düşük puanla öğrenci alınması, ekonomik kriz nedeni ile öğrenci talebinin az olması, burs olanaklarının sınırlı olmasıdır. Bu sorunların yanı sıra özel üniversitelere ayrıcalık sağlayan özellikleri de bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; mali ve idari özerkliğin olması, uluslararası işbirliğini kolaylıkla kurabilmesi, kaliteli ve başarılı öğrencilere burs verilmesi, bilişim teknolojilerinin rahat kullanılması ve bunun için altyapının olması, yabancı dilde eğitim verilmesidir(Güçlü Milliyet Gazetesi 22.06.2002, 19).

Sonuç

Devlet tarafından verilen eğitim yetersizlikler göstermektedir. Özel öğretim kurumları eğitimi düşük maliyetle gerçekleştirirken, devlet ise eğitimi yüksek maliyetle gerçekleştirmektedir. Bununla birlikte Türkiye 'de devlet okulları da özel okullar da hemen hemen benzer sorunları yaşamaktadır. Özelleştirmeye hız verilerek devletin verdiği eğitimin maliyeti düşürülmelidir.

Türkiye'de özel okul sorunlarının biran önce çözüme kavuşturulmasıyla, eğitim sorunlarının da önemli ölçüde hafifleyeceği kuşkusuzdur.

KAYNAKÇA

- Aktan,C.C. ve Özkıvrak, Ö.,(2002). "Eğitim: Kamu Okulları İle Özel Okullar Arasında Performans Karşılaştırması-Ampirik Bulgular" <http://www.canaktan.org/ekonomi/özelleştirme/devlet-piyasa-karşılaştırma/egitimde-k...05.06.2002>
- Baloglu, Z., (1994). **Türkiye'de Eğitim: Sorunlar ve Değişme Yapısal Uyum Önerileri** Yayın No:TÜSİAD-T/94 6-167 İstanbul.
- 1999 Yılında Türkiye'de Özelleştirmenin Faaliyetleri. http://www.foreigntrade.gov.tr/ead/ekonomi/sayı_2_özelleş.htm.05.06.2002.
- Bolay, S. H. ve Diğerleri (1996). **Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif**. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık, Ankara.
- Demir, O.,(2000) Özelleştirmenin Gerçekleri ve Engelleri **Atatürk Üniversitesi İİB. Fakültesi Dergisi** Sayı: 14.
- Demir,Ö., Tüketim Kalite Maliyet, Özelleştirme, **İslam Mart1997- İktisat** <http://www.aitco.com/islam/islam/islam163/trk/O.demir.htm>
- Eğitim-Sen., (1998). **Demokratik Eğitim Kurultayı 2-6 Şubat** Ankara. (2001) **Eğitimde Acı Tablo** Eylül 2001. Ankara.
- Ekinci, C. E., (2000)Yükseköğretim Finansmanına Öğrenci Katılımını Öngören Yaklaşımların Gerekçelerine İlişkin Öğrenci Görüşleri **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** Sayı:22 Yıl:6 PEGEM Ankara.
- Güçlü, A.,(2002).Vakıf Üniversitelerinin Vizyon Arayışı.**Milliyet Gazetesi**, 22 Haziran
- Kansu, I.,(2002). YÖK'ten YÖK'e Tepki. **Cumhuriyet Gazetesi**, 12 Ocak .
- (2002). Kurtarma Sırası Özel Okullarda. **Cumhuriyet Gazetesi** 7 Ocak.
- Kavak, Y. ve Burgaz, B., (1996). **Eğitim Ekonomisi**. PEGEM Yayıncılık ,Ankara.
- Kutner, M.A., Sherman, J.D., Williams, M. F., (1986). **Federal Polices For Private Schools, Private Education**, Newyork.
- Lott, J.,(2002) **Eğitim Niçin Devlet Tarafından Sunulmaktadır? Eleştirel Bir Çalışma**(Çev: Metin Meriç). <http://www.canaktan.org/ekonomi/özelleştirme/kamu-ekonomisi-genisleme/Meriç-Lott.....05.06.2002>
- MEB.,(2000). **2001 Yılı Başında Milli Eğitim**, Ankara
- Oğuz, O. ve Diğerleri, (2001). **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**.Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık. İstanbul.
- Okun, R., (2002). **Yasal Kurumsal Serbestleşmenin Yararları** (Çev: Prof. Dr. Coşkun Can Aktan)
- Öz-De- Bir., (20??). **Japon Eğitim Sistemi ve Özel Dershaneler**. Özel Dershaneler Birliği Derneği İnceleme ve Araştırma Yayınları. Ankara.
- Şimşek, Y., (2001). Eğitimin Dışsallıklarının Dikkat Çeken Olguları, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** Bahar Sayısı PEGEM Yayıncılık,Ankara.
- Şişman, M., (1999). **Öğretmenliğe Giriş** PEGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Tural Kurul, N.,(1995).Çeşitli Ülkelerde Yükseköğretimin Parasal Kaynakları **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi** Yıl:1 Sayı:2 PEGEM Yayıncılık, Ankara.
- Türk Eğitim- Sen., (2001). **21. Yüzyılda Türk Milli Eğitimi**. Türk Eğitim- Sen ,Eğitim Bilim ve Kültür Serisi:6. Ankara
- Türkiye'de Özelleştirme Uygulamaları** 03.06.2002 <http://www.dpt.gov.tr/dptweb/ekutup98/kilcim/özel2html>.

EĞİTİMDE ÖZELLEŞTİRME

Kemal ŞAHİN*

Özet

Türkiye eğitim sisteminin tüm kademelerinde ciddi bir mali kaynak sorunu olduğu açık bir şekilde ortadadır. Bu araştırma ile kaynak sağlama yollarından biri olarak tercih edilen özelleştirmenin gelişimi, amaçları, nedenleri ve sonuçlarını belirlemek, eğitim sistemimize etkilerini açıklamak ve okul çağındaki tüm nüfusun öğrenim olanaklarından yararlanabilmesi için eğitimde özelleştirmenin ortaya çıkaracağı ekonomik, finansal sorun incelenerek eğitim sektöründe yapılan özelleştirmenin uygulama ve sonuçları eleştirel bir yaklaşımla ortaya konulması amaçlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim, Özelleştirme

Abstract

In the levels of education systems, it is apparent that Turkey has serious financial resource problem. With this study it is aimed to find out that the development of privatization, its aims, reasons and results, which is one of the preferences of supplying resource, to explain the effects on our education system and with the aim of to make profitable education facilities for whole population, the results of educational privatization economically and financially examined and in education the applies and results examined with the critical approach.

Key words: Education, Privatization

Eğitim toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan doğumundan ölümüne kadar, eğitim sürecinin içindedir. Yani ailede, okulda, sokakta, işyerinde, yaşamın her alanında etken ve edilgen davranışlar içerisinde girmeye ve bulunduğu toplumsal yapıda kişiliğiyle bağdaşan bir yer almaya çalışır.

Temelde eğitimin hammaddesi insandır, amacı iyi davranışlar kazandırmak, bir mesleğin bilgi, beceri ve tekniğini öğretmek ve bireyi üretken kılmaktır (Adem, 1993:57). Eğitimde insan nesne değil "özne"dir. Eğitim kişide bulunan bulunması muhtemel yetenekleri potansiyelleri keşfeder, açığa çıkarır, bunların gelişmesi için gerekli şartları hazırlar. Eğitimin amacı, insanı bir bütün olarak geliştirmektir.

Bilginin sürekli üretildiği ve uygulandığı günümüzde insanın eğitimi, yeni deyimle geleceğe hazırlanması süreci yalnızca yeni kuşağın değil her yaştaki insan için geçerlidir. Öğrenmeyi ve eğitimi acilen ve sürekli olarak bireylere götürmek gerekmektedir (Drucker, 1994: 355).

Eğitilmiş insan gücü, herhangi bir ülke ekonomisinin en can alıcı girdisidir. Fiziki sermaye eksikliğinin sık görüldüğü, gelişmekte olan ülkelerde, eğitilmiş insangücünün hazır bulunması daha da önemlidir.

Eğitimin, işgörenleri daha verimli kıldığı gerçeği ve gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyümenin temel sınırlayıcılarından birinin becerili insangücü eksikliği olduğu inancı birçok araştırmancının, eğitilmiş insangücü talebini tahmin etme sorunlarına eğilmesiyle sonuçlanmıştır (Kavak ve Burgaz, 1994:9).

* Malatya Merkez Kemal Özalper İlköğretim Okulu Müdürü, İ.Ü. S.B.E. Doktora Öğrencisi.

Eğitim, hem birey hem toplum açısından üretim malı üreten bir yatırım malıdır (Adem, 1995:67). Bir ekonomik mal olarak eğitim, diğer mallara oranla farklı özelliklere sahip olması nedeniyle kamu ekonomisinde “yarı kamusal mal” ya da “karma mal” olarak adlandırılır (Görgün, 1990:7).

Eğitim hizmetleri iki tür fayda yaratmaktadır. Bu faydalardan birincisi tamamen kişisel olup, kişisel tüketim için geçerlidir. İkinci fayda ise toplumsal olup, bundan da toplumun bireyleri yararlandığından, bu dışsallık niteliğiyle bir sosyal mal görünümündedir.

Eğitim, bireyi bilgi, değer ve davranış ilkelerine göre toplumda hangi sınıf egemense, onun çıkarlarına uygun bir şekilde biçimlendirir. Eğitim kurumları hiçbir zaman toplumdan, ekonomik şekillenişten, bağımsız olamaz. Eğitim kurumları var olan sisteme, onun yaşamasına, onun gelişmesine hizmet eder, insan eğitimi bu çerçevede yapılır.

Her üretim biçimi ya da sosyal formasyon kendi gereksinmelerine uygun düşen eğitim sistemini oluşturmuştur. Bugünkü eğitim sistemi de kapitalist üretim biçiminin gelişmesiyle ortaya çıkmış ve yerleşmiştir. Kapitalizm öncesi toplumsal formasyonlarda, kapitalist sisteminkinden farklı olarak değişik sosyal sınıfların, değişik eğitim ve okul sistemleri oluşturulmuştur (Başkaya, 1995:138).

İnsanoğlunun ilkel toplumdan bugüne kadar gerçekleştirdiği ekonomik gelişmeleri, bu konudaki öğrenmelere ve böylece oluşan kültürel sürekliliğe borçlu olduğu belirtilebilir. İkel toplumda mülkiyet ilişkilerinin oluşmaya başlaması ve belirginleşmesi köleliğin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu dönemde köle sahipleri fiziksel güç gerektirmeyen işlerde örneğin, yönetim, sanat, hukuk ve benzeri olanlarda yoğunlaşmışlar, bu konudaki bilgi ve becerilerini çocuklarına aktararak sürdürmüşlerdir (Ünal, 1996: 8).

Toplumun içinde mülk ve iktidar sahibi zengin aileler kendi çocukları için tarihin her döneminde seçkin ve ayrıcalıklı bir eğitim hakkına sahip olmuşlardır. Köleci toplumdan sonra gelişen feodal üretim biçiminde toprağa bağlı üretim becerilerini serfler kazanmış ve uygulamışlardır. Feodal sistem gelişen el sanatları ve atölyede yapılan üretimde kullanılan bilgi ve beceriler de usta-çırak ilişkisiyle öğrenilmiş ve öğretilmiştir (Ünal, 1996: 7). Şunu da belirtmek gerekir ki sanayi devrimi gerçekleşmeden önce aristokratların çocukları, her zaman ayrıcalıklı eğitim hakkı kullanırken, genel olarak köle ve topraksız köylülerin çocuklarının eğitim hakkı diye bir hak, dönemin ekonomik-politik özellikleri gereği yoktu. Kapitalist sisteme kadar bireyler, ailede, çevrede ve usta-çırak ilişkisi içinde ekonomik rollerini öğrenmişlerdir.

Sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıkan kapitalist üretim biçimi, daha öncekilerden farklılık gösterir. Fabrika ve işletmelerin kurulmasıyla gelişmiş makina ve araçlar kullanılmaya başlanmış, farklı mesleklere ve farklı niteliklere sahip insanların birlikte çalışmalarını gerektirmiştir (Ünal, 1996: 10).

Pazar için üretim yapılmaya başlanması, sermaye birikiminin oluşması, sanayi devriminin gerçekleşmesi ve tüm bunların sonucu olan işbölümü ve uzmanlaşma gereği nitelikli işgücüne ihtiyaç duyulmasıyla devlet, ekonomik, politik ve ideolojik çıkarlarına uygun olmak koşuluyla yaygın ve kitlesel bir eğitim uygulamaya başlamıştır.

Kapitalist dönemde kullanılan bilgi birikimi, evrensel nitelik gösteren bilimsel bilgi ve buluşlar hızla üretimde kullanılmaya başlanmıştır. İşte bu kültürel ve mesleksi birikiminin sonraki kuşaklara aktarılmasında, eğitimin kurumsallaşması büyük ve önemli bir rol oynamıştır. Gerek bilimsel bilginin, genel olarak toplumun ve ekonominin işleyişi ile ilgili bilgilerin, gerekse özel olarak bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, okulda gerçekleştirilen planlı bir öğrenme ve öğretme süreciyle gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Ünal, 1996: 10).

Kapitalizmin gelişimi ile birlikte üretim araçlarının özel mülkiyetine sahip olan bir sınıf ile bundan yoksun bir sınıf ortaya çıkmıştır. Bu durum toplumların ekonomik, politik ve ideolojik yapılarını ve yaşam biçimlerini oldukça derinden etkilemiştir. Zengin sınıf, ekonomik gücüne dayalı olarak, toplumsal yaşamın her alanında kendisine ayrıcalık ve üstünlük sağlamıştır. Eğitim de toplumsal yaşamın bu alanlarından birisidir.

Kamu yararı nedeniyle eğitim kamusal bir hizmet olarak kabul edilmiştir (Adem, 1993: 92). Ayrıca eğitimin vazgeçilmez en temel hak olması, insanı geliştiren ve özgürleştiren bir süreç olmasıyla ilgilidir. Devlet eğitimi bireylerin sosyal, kültürel, zihinsel yeteneklerinin gelişmesi için sunar. Bireyler sadece bu haktan yararlanırlar ve gelişinler diye sunmaz. Bu gelişme topluma ve bireye yansiyarak eğitimden beklediğimiz işlevler ortaya çıkar.

Sonuçta bir çocuğun eğitilmesinden elde edilen yalnızca çocuk ve ailesi için değil toplumun öteki üyeleri için de bir kazanımdır. Herhangi bir kimsenin çocuğunun eğitimi istikrarlı ve demokratik bir toplumun oluşmasını sağlayarak herkesin refahına katkıda bulunur (Friedman, 1988: 144).

Bu da her çocuğun asgari düzeyde öğrenim görmesine ve bu öğrenimin de devlet tarafından karşılanmasına gerekçe oluşturur. Çağdaş kamu hukukunda devlet vatandaşlarına mutluluk sağlayacak düzeni kurar, yani kamu hizmetlerini verir. Serbest piyasa ekonomisinin tam olarak oturtulmaya çalışıldığı günümüzde ülkemizin dünyada olduğu gibi devletçi politikalarından ve sosyal devlet anlayışından vazgeçerek liberal politikalar oluşturmaya ve uygulamaya konduğu belirtilebilir. Bu durum eğitim sektörüne büyük oranda yansımıştır.

Eğitimde, kaynak sağlamaya yönelik olarak yapılanlar; okullarda istenen kayıt ve harç paraları, eğitime katkı payı altında alınan aidat uygulaması, dergi, kitap, karne, diploma gibi belgelerden alınan paralar vb. biçimde elde edilen gelirlerdir.

Okul yönetiminin, eğitim hizmetlerinin devletçe karşılanmayan giderlerinde öğrenci ve velilerden doğrudan para olarak ya da dolaylı yoldan alındığı yönünde bir eğilimi olduğu görülmektedir. Bu konularda çok sık basın ve medya da haberlerin çıkması, konunun ne kadar önemle ele alınması ve çözülmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim, insanın insanlaşma sürecinde büyük bir rol oynayan, insanlığın daha iyi koşullarda yaşamasını ve daha ileriye taşınabilmesini sağlayan yaşama hakkı kadar doğal bir haktır.

Birçok ülkenin ve bölgenin öğretim sistemlerinin kaynak sıkıntısıyla karşı karşıya buldukları ve bu sıkıntıları aşmak için çeşitli arayışlar içerisine girdikleri bilinmektedir. Türkiye’de böyle bir arayış içerisindeyiz. Ancak bulunan ve bulunacak olan çözüm yollarının eşitlik, adalet, uygulanabilirlik ve süreklilik açılarından irdelenmesi gerekmektedir.

Bugün ülkemizde özelleştirme uygulamaları, özelleştirme tartışmasından çok önce başlamıştır. Eğitimde dershaneler ve özel okullar özendirilerek şimdiye kadar sürmüştür. Bugünlerde ise eğitimde özelleştirme çok geniş anlamda ve bu program çerçevesinde uzun vadeli olarak düşünülmektedir.

Özelleştirmenin başlı başına bir amaç değil, başka amaçlara hizmet eden bir araç olduğu belirtilebilir. Bu çerçevede eğitim ve diğer alanlarda özelleştirme yanlısı politikalar geliştirmeden önce, bu politikaların belirlenen amaçlar çerçevesinde geniş ve ayrıntılı bir analize tabi tutulması gerekmektedir. Özelleştirme politikalarının verimliliğinin yanısıra, kalite, eşitlik ve hepsinin üzerinde eğitim hakkı açılarından ayrıntılı olarak irdelenmesi gerektiği belirtilebilir.

Eğitimde var olan problemler ve finans sorunları, özelleştirme teşvik edilerek azaltılacağı iddia edilmektedir. Oysa özel öğretim yatırımları en çok ihtiyaç duyulan bölgeler dışında, özellikle sanayileşmiş, zengin nüfusu barındıran yerlere yapılmaktadır. Özel öğretim kurumları var olan problemlerin sonucu olarak ortaya çıkan okullar olarak yalnızca parası olanlara sunulmaktadır. Geline süreçte ise eğitim metalaştırılarak tam bir "mal" haline getirilmiş ve parası olan bu "mal"ın iyisini kullanmıştır. Eğitimde özelleştirme ya da paralı eğitim, bir bakıma insanların paraları kadar okuyabileceği veya parası olanların iyi bir öğretim yapabileceği anlamına gelmektedir.

Oysa, eğitimin, toplumsal ve bireysel yararlarına ilişkin açıklamalar, eğitimin birey ve toplum açısından vazgeçilmez bir araç olduğunu kanıtlayacak düzeydedir. Bu bağlamda eğitimin, kültürel sürekliliğin sağlanması, demokratik bir toplumun oluşturulmasının, bireylerin ve toplumun yaşam standartlarının yükseltilmesinin, insanın gelişmesine çok önemli katkıları olan vazgeçilmez bir olgu olduğunu belirtmek gerekir.

Günümüzde devletin, sosyalleşme düzeyinin, yurttaşlara sağladığı toplumsal güvencelerle doğru orantılı olduğunu, devleti sosyal devlet haline getiren özelliklerin bu toplumsal güvencelerde aranması gerektiği söylenebilir. Bu açıdan tüm yurttaşların eşit olarak ve insana yaraşır düzeyde toplumsal güvencelere kavuşturulması, çağımız devletlerinin en önemli görevi, toplumsal güvencelere sahip olmak ise her yurttaşın temel haklarından birisidir.

Bu bağlamda; gerek temel eğitim gerek ondan sonraki öğretim düzeyleri açısından ele alındığında, devletin, ekonominin gereksinimi olmasa da, toplumda her konuda uzmanlaşmış çok sayıda insangücü bulunsa da; toplumu oluşturan bireylerin etnik ve dinsel özellikleri ne olursa olsun, insansal yeteneklerini geliştirme haklarını kullanmalarını ve devletin tüm yurttaşlarına nitelik ve nicelik olarak eşdeğer düzeyde bir eğitim olanağının sunulmasını sağlamakla görevli olmalıdır. Ulusal ve uluslararası yasal dayanaklar eğitimin temel bir insan hakkı olduğunu, bireylerin, ilgi, beceri ve yetenekleri ölçüsünde bundan açıkça yararlanabileceğini belirtmektedir. Bu da parası olmayan öğrencilere devletin yardım etmesini zorunlu kılmaktadır.

Eğitim sektöründe finansman biçimleri ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte genel anlamda aşağıda biçimde incelenebilir (Hesapçıoğlu ve Özcan, 1995:150):

1. Doğrudan Finansman: Eğitim sosyal mal olarak sayılmakta ve doğrudan harcamaların tümü devlet tarafından karşılanmaktadır.

2. Kısmi Finansman: Burada eğitim karma mal olarak, görülmekte, harcamaların

bir kısmının öğrencilerden alınması yoludur.

3. Dolaylı Finansman: Burada da eğitim karma mal olarak görülmektedir.
4. Serbest piyasa modeline göre finansman, Burada eğitim salt özel mal olarak algılanmaktadır.
5. Borçlanma Yöntemi: Genelde yükseköğretimde uygulanan yöntemdir.

Köksal (1996: 272), "Eğitim Nasıl Bir Maldır?" adlı çalışmasında, eğitim malı kim tarafından üretilirse üretilsin, her okul bir işletme olarak kabul edilmeli, her öğrencinin maliyet hesapları yapılmalı ve genel olarak işletmecilik prensipleri malın üretilmesinde tatbik edilmelidir demektedir. Öncelikle her eğitim malının bir fiatı, bedeli olmalıdır. Ödeme gücü olan fertler, ister kamusal ister özel kuruluşlardan aldıkları eğitimin karşılığını, bedelini ödemelidir. Yüksek gelir gruplardaki kişilerin devlet okullarında bedava okutulması, kıt kamu kaynaklarının yüksek gelir gruplarına aktarılması ile sonuçta gelirin dağılımının adaletsizleştirilmesinin sağlanması olarak açıklamaktadır.

Eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğinin hem hizmet dağıtılırken oluşturulan koşullarla, hem bireysel farklılıklarla, hem de ülkenin sosyo-ekonomik koşulları ile ilgili pek çok değişkenden etkilendiği kabul edilmektedir. Bu değişkenler şöyle sınıflandırılabilir (Ünal, 1996:262):

1. Ekonomik etkenler (gelir dağılımı, gelir düzeyi)
2. Toplumsal etkenler (Cinsiyet, dil, nüfus dağılımı, aile büyüklüğü ve eğitim düzeyi)
3. Politik etkenler (Eğitim Politikaları)
4. Psikolojik etkenler (bireysel farklılıklar).

Ekonomik süreçlerdeki fırsat ve olanak eşitsizlikleri, eğitim sürecindeki fırsat ve olanak eşitsizliklerinin temelini oluşturur. Gelir düzeyi farklılıklarına dayalı okullar ve bu okulların eğitim ve öğretim amaçlarının belirlenmesi, önemli ölçüde sınıfsal ayrımların temelini oluşturur. Bu okullara giden öğrencilerin, sınıfsal, sosyo-ekonomik kökenleri, bu okullara yönelmenin önemli ölçüde belirleyicileridir. Çelişki tümüyle sosyo-ekonomik yapıdaki çelişkilerin ürünüdür ve eğitim-öğretim süreçleri bu çelişkiyi tümüyle kendinde var eder yaşatır (Topsel, 1998:36).

Türkiye eğitim sistemindeki fırsat ve olanak eşitliği konusu dört başlık altında incelenebilir (Coşar, 1988:14).

1. Yoksul-varlıklı arasındaki eşitsizlikler
2. Eğitimde cinsiyet açısından fırsat eşitliği
3. Köylü-kentli arasındaki eşitsizlikler
4. Bölgesel eşitsizlikler

Gelişmiş ülkelerde eğitim gereksiniminin, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde büyük ölçüde karşılanmış olduğu, bu düzeylerdeki eğitim gereksinimi açısından toplumun bir doygunluğa ulaştığı söylenebilir. Ancak Türkiye'de durum farklıdır. Türkiye'de devletin eğitim konusundaki tavrı, toplumsal açıdan ciddi bir olumsuzluk taşımaktadır. Türkiye toplumunda devletin algılanışı, halkın eğitim ile ilgili umutları ve ona verdiği önem ve devletin eğitimi sağlanması gerektiği yönündeki yaygın görüşün karşısında, devlet eğitim finansmanı konusundaki tavrını açıkça belli etmesine

ve henüz yasal düzenlemelere gitmemesine karşın eğitimde özel kaynak kullanımı gittikçe artmaktadır. Türkiye’de zorunlu ve parasız olan ilköğretimde özel kaynak kullanımı fiilen yaygınlaşmıştır (Önder ve diğerleri, 1998:185).

Devletin, kamu eğitim kurumlarında özelleştirme operasyonu ilk olarak açık bir şekilde üniversitelerde uygulandı. 2453 sayılı Y.Ö.K (Yüksek Öğretim Kanunu) ile 2880 sayılı kanunla değişen 46. maddesi ile 1984,1985 öğretim yılından itibaren harç uygulanmasına başlanmış, gençlerin eğitim maliyetinin karşılanmasında pay sahibi olması istenmiştir. İlk ve öğretim kademelerinde oluşturulan katkı payı uygulamaları bu harç sisteminin tamamlanması olarak görülebilir. Böylece eğitim-Öğretimin paralı hale getirilmesi giderek hızlanmıştır.

İlköğretimde velilerden “kayıt parası” ve “bağış” adı altında toplanan kaynaklar, 1994-1995 öğretim yılından itibaren M.E. vakfı adına, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinden her ay, alınan eğitime katkı payı uygulaması ile elde edilen kaynaklar, okul yönetimi ya da okul koruma derneklerinin girişimleri sonucu toplanan kaynaklar aslında eğitimin özel gelir kaynaklarıyla karşılandığına örnek oluşturmaktadır. Bu tür özel kaynaklar bir araştırmaya göre (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997:38) 29 kalemden oluşmaktadır.

Bireysel geliri yüksek olan ilköğretim ve genel ortaöğretim sağladığı toplumsal kazançlar yaşama katkısının daha fazla olduğu kabul edilmekte, bu nedenle de ilköğretim ve ortaöğretimin, devletçe desteklenmesi gerektiği savunulmaktadır (Ünal, 1996:327).

7Bugün ülkemiz, eğitimde herşeyden önce bir finansman kaynakları sonunu ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bu bağlamda ülkemizin ekonomik potansiyeli de konunun çok önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Genel olarak birey başına düşen GSMH, ya da kamu gelirleri, bu gelirlerden eğitime ayrılan pay yüksek olan ülkeler, eğitim kesimini daha hızlı geliştirebilmektedirler (Adem, 1993:205).

Çizelge-1Kimi Gelişmiş Ülkelerde Birey Başına GSMH ve Bütçeden Ayrılan Miktar (1999 yılına ait-% olarak)

<u>Ülke</u>	<u>Birey Başına GSMH</u> <u>Dolar Olarak</u>	<u>Bütçeden Eğitime</u> <u>Ayrılan Pay</u>
İsviçre	30270	9,1
Lüksemburg	24860	10,8
Japonya	23730	7,7
Norveç	21850	-
ABD	21000	-
İsveç	19150	12,5
Kanada	19020	31,1
Danimarka	18470	8,2
Fransa	17830	23,6
Avusturya	17360	7,3
Belçika	16390	15,1
Hollanda	16010	18,1
Türkiye	1360	8,5

Çizelgeden anlaşılacağı üzere gelişmiş ülkelerin birey başına düşen geliri, bütçe gelirleri çok yüksek İsviçre de birey başına düşen milli gelir Türkiye'nin 22 katı, Fransa da Türkiye'den 13 kat fazla İsviçre GSMH'dan %4,9 unu, Türkiye %2,9 eğitime ayırmaktadır. Birey başına düşen GSMH'den eğitime ayrılan pay İsviçre'de 1483 dolar, Türkiye'de 39 dolardır. Bu ülkemizdekinden 38 kat fazladır (Adem, 1993:206).

Eğitimde, ödeneklerin yeterli olmaması nedeniyle, çağdaş teknoloji kullanılmakta, araç-gereç, donatım çağın gerisinde kalmakta, buda eğitimde niteliği olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretim kesiminde çalışan öğretmen ve öğretim elemanlarına ödenen ücret yetersizliği sonucu, eğitimde verim düşmekte buda öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını düşürmektedir. (Adem, 1993:207)

Türkiye'nin genç bir nüfus yapısına sahip olması, eğitime olan talebi arttırmaktadır. Ayrıca 1980'li yıllardan itibaren kamunun eğitim harcamalarını kısması diğer bir nedendir. Diğer yandan eğitim talebinin muazzam boyutlara varmasına bağlı olarak politik bir tercih olarak bir dizi üniversitelerin arka arkaya açılması beraberinde eğitimde kalite düşüşüne neden olmuştur. Eğitim kalitesi açısından iyi olduğu düşünülen okullara giriş yönündeki eğilimin artması da, bu okullara giriş için özel eğitim almayı, yani dershanelerin varlığına neden olmuştur (Ercan, 1997:263).

Eğitimde özelleştirmenin dolaylı bir yönü, devletin eğitim için ayırdığı fonun azaltılmasıdır. Bütçeden eğitime ayrılan payın skandal boyutlara düşürülmesi bunun bir örneğidir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin bütün boyutlarıyla gözden düşürülmesi de hep kamu eğitiminin değerinin ve kalitesinin düşürülmesi hesaplarının bir sonucu olmaktadır (Gerger, 1993:13).

Eğitim kesimine yeterince ödenek verilmezse, çeşitli tür ve düzeylerde eğitim kapasite ister istemez sınırlandırılmış olur. Başka bir deyişle halkın eğitim istemi karşılanmamış olur. Bu ülkemizde en çok ortaöğretim ve yükseköğretimde görülmektedir. Ayrıca ödenek yetersizliği verilen eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkiler. Ülkemizde eğitime ayrılan parasal kaynaklar, bunalım içinde bulunan Türk eğitim sisteminin bugünkü temel sorunudur (Adem, 1993:112).

Eğitimin bir kamu hizmeti olmaktan çıkıp, paralı hale getirilmesi, kamuya yönelik kitlesel bir eğitimin yerine ancak parası olanların okuyabileceği bir azınlık eğitimin olması ve ilköğretim okullarında eğitime katkı payı adı altında masrafların alınması, lise ve üniversitelerin ise tümüyle paralı olması; Cumhuriyetin ilkeleri arasında bulunan "Devletçilik ve halkçılık" gibi kavramlarının da soru olması demektir. Ayrıca özelleştirme ile kent ve kır emekçi ve yoksullarının çocukları için sadece yetersiz ve geleceği olmayan ilköğretim okullarının dışında bir seçenek kalmayacaktır.

Eğitimde eşit yararlanma ve fırsat eşitliğine ilişkin olanak İnsan Hakları Bildirgesinin" eğitimde fark gözetmeye karşı sözleşmenin "1. ve 2. maddelerinde şöyle denilmektedir (Arayıcı, 1997:14). "Eğitimden eşit yararlanma, aynı düzeyde öğretim elemanı ve aynı nitelikte okul, bina ve donanımı sağlamak ve aynı ya da eşdeğerde ders görme, fırsatı sunmak koşuluyla, iki ayrı cinsten öğrenciler için ayrı eğitim sistemi ve kurumların kurulması ve sürdürülmesi, katılma ya da yazılmanın istekli olması ve sağlanan eğitimin yetkili makamlar tarafından aynı düzeydeki eğitim için konulabilecek ya da onaylanacak standartlara uyması koşuluyla öğrencilerin ana babaları ya da yasal vasilerin isteklerine uygun bir eğitim vermek üzere din ve dil

gerekçesiyle ayrı eğitim kurumlarının, kurulması ve sürdürülmesi, herhangi bir kişi ya da grubu herhangi bir tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakmak; kişi ya da herhangi bir grubu, düşük düzeyli bir eğitimle sınırlamak vb. gibi" olmak üzere yapılan herhangi bir ayırım, dışlama ya da sınırlama üstün tutmayı içerir.

Türkiye'de giderek artan oranda ailenin parasal durumuna bağlı duruma gelen eğitim düzeyinin, toplumun en yetenekli çocuklarını ve gençlerini seçtiğini ve öne çıkardığı söylenemez. Kimi yeteneksizlerin yalnız parasal güçleriyle yükseldiği, yeteneklilerinde yoksullukları nedeniyle elendiği bir eğitim düzensizliği egemendir. Bu düzensizlik, bilim adam ve sanatçı olarak, uluslararası düzleme çıkacak değerleri seçemeyen, yetenekleri gençleri çürüten bir yapıdadır (Kepenek, 1997:2).

Özel okulları tarif eden en önemli nitelik, kuşkusuz bu okulların paralı eğitim veren kurumlar olmasıdır. Her ne kadar 625 sayılı kanunun 3035 sayılı kanunla değişik 2. maddesine "Bu kurumlar faaliyetlerinin sadece kazanç sağlamak için düzenleyemezler. Ancak Türk Milli Eğitimin kalitesini yükseltmek, gelişmesine fırsat ve imkan verecek yatırımlar ve hizmetler yapmak üzere gelir sağlayabilirler" ifadesi yer almışsa da son yıllarda özel okul artışlarına bakıldığında, bunların önemli bir kısmının kar amaçlı olduğu karşımıza çıkacaktır.

Sadece kazanç için okul açılmıyor denmektedir. Ama bunun tam tersi olduğu özel okuldaki kişiler ve sahipleri tarafından belirtiliyor. Örneğin Ayşe Abla kolejinden, Ayşe Hızıroğlu, "biz hayır kurumları değiliz, kar yapmak istiyoruz, para kazanmak istiyoruz, En tabii hakkımızdır bu çünkü hizmet satıyoruz" (Anadolu koleji Yayını 1993:56) demektedir.

1980 sonrasında Cumhuriyet kurulmasından beri devlet sorumluluğu olarak kabul edilen eğitim, bu özelliğini ciddi olarak kaybetti. Dönemin Başbakanı Turgut Özal "Sosyal devlet" in modasının geçtiğini ilan etti. 24 Ocak 1980 ekonomik yeniden yapılanma kararları ile başlayan dönemde, devlet okullarının hızla düştüğünü görüyoruz. Gelir dağılımındaki adaletsizlik, eğitim sisteminde çok etkilemiş, eğitim sisteminde dini ağırlık, fırsat ve olanak eşitsizliği gittikçe artmış, buna paralel olarak özel öğretim kurumları ve öğrenci sayıları artmıştır (Altunya, 1995:8-12).

Sonuç olarak eğitimin paralı hale getirilmesi, sistemde birçok yapısal değişikliğin yanında, fırsat ve olanak eşitliğini olumsuz yönde etkilemekte, en önemlisi de eğitim belirli kesimlerin elinde, belli çıkarlar doğrultusunda kullanılmasına fayda sağlamakta, bu da ülkenin yapısını ve sistemini etkileyecek boyutlara ulaşabilmektedir.

Türkiye'de eğitimin özelleştirilmesi konusunda yapılan bu araştırmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Paralı eğitimin önceki yıllarda, ülkemizde azınlıklar ve yabancılar aracılığıyla ilk defa ortaya çıktığı görülmektedir.

2. Eğitimde, özellikle ilköğretimde özelleştirme, Anayasa dayanağına aykırıdır. Özellikle son yıllarda devlet okullarında; başış, katkı parası, kayıt parası gibi değişik adlar altında para toplanması bu yasayla çelişmektedir.

3. Eğitimde özelleştirme, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini ortadan kaldırmaktadır.

4. Ülkemizde, bireyler ve bölgeler arası ekonomik çelişkiler ve farklar eğitim sürecine de yansımaktadır.

5. Eğitimde özelleştirme ile, eğitim yalnızca zenginlerin satın alabileceği bir meta

haline dönüşebileceklerdir. Halkın büyük çoğunluğunun nitelikli eğitim görme hakkı elinden alınmış olacaktır.

6. Yükseköğretim dahil hemen her kademede eğitim parasız denmesine rağmen, eğitim kademeleri yükseldikçe paranın etkisi artmaktadır.

7. Eğitimde özelleştirmenin en yoğun olarak etkilediği kademeler ortaöğretim ve üniversitedir.

8. Paralı eğitimle birlikte, özel okulların yanında, özel kurslar dershaneler ve özel statülü devlet okulları dediğimiz, Anadolu, fen ve süper liseler ortaya çıkmıştır.

9. Eğitimin niteliği birkaç kentteki belli okullar dışında diğer yörelerde son derece düşüktür. Okullaşma oranları da böyledir. Bunun temelinde de fırsat ve olanakların eşit sunulmaması yatmaktadır.

10. Özellikle orta ve yükseköğretimde öğrencilerin, ihtiyaçlarını gidermedeki maddi imkansızlığı nedeniyle belirli parasal yardımlar vb. özendiricilerle, özellikle dinsel ve etnik özellikler kullanılarak, bireysel ve ideolojik doğrultuda kullanılmaları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yine iyi kontrol edilmediği zaman, özelleştirme, belirli vakıf ve tarikatların okullar açması ve bunların çoğalmasına da neden olabilir.

11. Eğitim için ayrılan kaynakların yetersiz olması, özelleştirmenin dolaylı olarak gelişmesini sağlayacak, ayrımcılık körüklenmiş olacaktır.

12. Eğitimde özelleştirme eşitsizliği derinleştirdiği gibi, eğitim birliğinin ortadan kalkmasına, okulda ilişkilerin bozulmasına neden olabilir.

13. Eğitimde özelleştirme, sözleşmeli personel uygulaması getireceğinden, iş güvencesi olmayacak, örgütlenme ve sendikalaşmaya ket vuracaktır.

14. Okullara giriş sınavlarının devam etmesi, özel okulların artması ile öğrenciler arasında eşit olmayan bir yarış olacaktır.

15. Özelleştirme hala tartışılmaya devam etmekte ama bu yolda hayli mesafe alındığı görülmektedir. Ancak bunun yanında okuma olanağından yoksun durumda olanlara da okuması için devlet yeterli alternatifleri koymalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Özelleştirme ile beraber birtakım faydaların yanında çok daha fazla sakıncaları ortaya çıkacaktır. Bu da yeni bir ekonomik ve sosyal kaosu ortaya çıkmasına neden olabilecektir. Özellikle sosyal fayda sağlayan kurumlar özelleştirilmeden önce, devlet, sosyal devlet anlayışı gereği bir çok sosyal güvenceden yoksun geniş halk kesimine bir ekonomik ve sosyal güvence sağlamadan özelleştirmeye girmesi yarardan çok zarar getirecektir. Bu anlamda bu çalışmanın sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Anayasamızda, devletimiz "sosyal bir hukuk devletidir" denmektedir. Sosyal bir hukuk devleti kavramları içerik açısından önemli değerleri içerir. Sosyal devlet, eğitim, sağlık gibi birtakım hizmetleri halkına parasız sunmasıdır. Halkın bu gereksinimini karşılamasıdır. Hukuk devleti ise, evrensel ve ulusal hukuk kurallarına uyması gerektiğini ifade eder. Eğitim hakkında yasalarla güvence altına alınmıştır. bu bağlamda eğitimin özelleştirilmesi ve paralı hale getirilmesi için yapılan girişimlerin, "sosyal hukuk devleti" anlayışı ile bağdaşır bir tarafı bulunmamaktadır. Parasız eğitim anlayışına sahip çıkılmalı ve buna işlerlik kazandırılmalıdır.

2. Eğitimin, parasız, yaygın ve eşit olması demokrasinin de güvencesidir.

Mademki yurttaş kendi kendini yönetecektir ve madem ki bilenle bilmeyen bir değildir; öyleyse vatandaşın öğrenme hakkını sonuna kadar sağlamak, demokrasiye sağlanacak en büyük hizmettir. Demokrasinin ayrıcalıklı bir kesimin oynadığı seyirlik oyundan ibaret kalmaması, tüm yurttaş kesimlerinin aktif katılımına dayalı bir rejim haline gelebilmesinin temel şartı, eğitimin, bir kamu hizmeti olarak parasız, eşit ve yaygın bir şekilde karşılanmasıdır.

3. Belli ölçüler içinde eğitime ödenek artışı yapılırken; öğrenci artışlarının sürekli izlenmesi, eğitim sisteminin bütünü içinde her düzey ve tür eğitim için ayrı ayrı ölçütler saptanarak ödenek ayrılmalıdır. Parasal kaynakların nasıl, hangi ölçütlere göre ayrıldığı sorunu açığa kavuşturulmalı, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi kesin ölçütler saptanmalı ve uygulanmalıdır.

4. Eldeki kaynaklar ne denli çok olursa olsun; zaten Türkiye’de her dönem kaynak sıkıntısı olmuştur; bu kaynaklar rasyonel ve verimli kullanılmıyorsa, daha açık bir deyişle ciddi, bilimsel bulgulara dayalı olarak hazırlanmış ve uygulanmış bir eğitim planlama düzeni kurulmamışsa, hedeflere ulaşmak mümkün olmayacaktır.

5. Eğitim bütçesinin, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, konsalide bütçe içindeki payı en az %20, GSMH içindeki payı en az %10 düzeyine yükseltilmelidir.

6. İl özel idareler, belediyeler vb. yerel yönetimlerden, belirli ve düzenli bir pay ayrılması için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

7. Kaynak kullanımında yetki ve sorumluluklar merkezden mahalli idarelere indirilmeli, bölgeler ve iller arasında, nüfus hareketleri, ilin ve bölgenin ekonomik gelişmişlik düzeyi ve okullaşma oranına göre kaynak tahsisi yapılmalıdır.

8. Eğitim hizmeti, bu hizmetten yararlananların bedel ödemediği bir tür meta olmaktan çıkartılmalıdır.

9. Kamu eğitim harcamaları bütçe kesintileri ve tasarruf tedbirleri dışında bırakılmalıdır.

10. Eğitime bütçe kanalı ile yapılan harcamalardan daha çok kaynak ayırabilmek için, özel vakıf eğitim kurumlarına yapılan yardımların durdurularak, kamu kesimi için yürütülen eğitim alanlarına aktarılması gerekir.

11. Eğitim politikalarında süreklilik ilkesine geçilmeli, hükümetten hükümete yada kişiden kişiye değişen politika ve uygulamalardan vazgeçilmeli, kaynak ve zaman israfı önlenmelidir.

12. Nüfusu az olan yerlerde ayrı ayrı okullar açılması yerine, merkezi bir yerde tek okul bünyesinde açılan çok programlı okullar yaygınlaştırılmalıdır.

13. Toplu konut alanlarında, konut sayısı ve oturulacak alana göre, kooperatiflere, kişi ve kuruluşlara, bu yerlere gerekli eğitim tesisi yapma zorunluluğu getirilmelidir.

14. Eğitime sürekli kaynak sağlamak için Türkiye’de adil ve gelirine göre vergilendirme yapılmalıdır. Vergi reformu ile vergi ağını genişletmek ve eğitime de yeni özel fon ve vergiler oluşturmak gerekir.

15. Savunma harcamalarında kısıtlamalar yapılarak, özellikle eğitim sağlık gibi hizmet alanlarına kaynak aktarımı sağlanmalıdır.

16. Kaynakların etkin kullanımı için, uzmanlığa önem verilmeli, yöneticilerin kapasiteleri ve yöneticilik formasyonları güçlendirilmelidir.

17. Ders kitapları, birkaç öğretim yılı kullanılmasına olanak sağlayacak şekilde

hazırlanmalı, eğitim olanaklarından yararlanmada dezavantajlı bireylere destek sağlanmalıdır.

18. Eğitim giderlerini vergiden düşürülme olanağı sağlanmalıdır.

19. Ortaöğretim sistemimiz, yükseköğretimde büyük yığılmalara neden olmaktadır. Bunun çözümlerinden biri de mesleki ve teknik öğretime ağırlık verilmesidir.

20. Yükseköğretim harç uygulaması, gelir grupları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmeli ve uygulama yeterli bir burs ve kredi sistemi ile desteklenmelidir.

21. Tüm toplumun eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanması, eğitim işkolunda çalışanları sendikal ve örgütlenme haklarının güvence altına alınması ve eğitimin sermaye sınıflarının egemenlik aracı haline getirilmesine karşı durulmalı, eğitimin gerici, asimilasyoncu, şoven uygulamalarına son verilmeli, demokratik laik ve bilimsel hale getirilmelidir.

22. Özelleştirme politikaları üretilirken ve uygulanırken, ille de yapılmak isteniyorsa, ilgili tüm kesimlerin, görüş öneri ve beklentileri kesinlikle dikkate alınmalı, buna göre politikalar üretmelidir.

KAYNAKÇA

Adem, Mahmut. Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, No: 172, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1993.

Ünal, Işıl. Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi. Epar Yayınları, Torun Matbaası, I. Baskı, Ankara, Ekim 1996.

Antalya Koleji Eğitim Yayınları. Antalya, 1993.

Arayıcı, Ali. "Uluslararası Sözleşmelerde Çocuğun Anadilinde Eğitim Hakkı". Eğitim ve Yaşam Dergisi, Yıl 2, sayı 5, s. 14-15, Çizgi Ofset, Bahar 1997

Altunya, Niyazi. Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı Görüş ve Önerileri. Ankara, Ürün Yayınları, 1995.

Fikret, Başkaya. Sömürgecilik, Emperyalizm, Küreselleşme. Öteki Yayınevi, Ankara, Emel Matbaacılık, 1995.

Coşar, Numan. "Türkiye'de Eğitim ve Eğitim Harcamaları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 1988.

Dilber, Bilal. "Paralı Eğitimden, Eğitimde Özelleştirmeye Doğru". Eğitim ve Yaşam Dergisi. Yıl 2, Sayı 7, Güz 97, s. 15-20.

Drucker, Peter F. Kapitalist Ötesi Toplum. İstanbul, İnkılâp Kitabevi, 1994

Ercan, Fuat. Eğitim Ekonomisi ve Eğitimin TMMOB Yayınları, s. 255-272.

Friedman, Milton. Kapitalizm ve Özgürlük. Nobel Ekonomi Ödülü, Altın Kitaplar Yayınevi, 1988.

Gerger, Haluk. "Özelleştirme, Eğitim, Mücadele". Eğitim ve Toplum Dergisi, Güz, Sayı: 1, İstanbul, 1993, s. 13-15.

Görgün, Engin. "İlköğretim Hizmetlerinin Kamusal Maliyeti". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, 1990.

Hesapçioğlu, Muhsin-Özcan, Handan. "Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Özel Okullar Sorunu". M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi. M.Ü. Matbaası, Sayı 7, İstanbul, 1995, sayfa 149-167.

Kavak, Yüksel. Dünyada ve Türkiye'de İlköğretim. Pegem Yayınları, Önder Matbaacılık, 1. Baskı, Ankara 1997.

Kepenek, Yakup. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi. Cilt 7, s: 1765.

"Evren, Eğitim ve Demokrasi". Cumhuriyet Gazetesi 17 Şubat 1997

Önder, İzzettin. Ünal, Işık. Özsoy, Seçkin. Eğitim-Sen Demokratik Eğitim Kurultayı Ön Raporları. Ankara 1998, s. 169-219.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI MERKEZ ÖRGÜTÜNÜN TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ FELSEFESİYLE YÖNETİLMEME HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYİ¹

Doç. Dr. Mualla BİLGİN AKSU²

Özet

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütünün Toplam Kalite Yönetimi (TKY) felsefesiyle yönetilmeye hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evreni, MEB merkez örgütünde şube müdürü ve üstü düzeyinde görev yapan tüm yöneticilerden oluşmuştur. Evrende yürütülen araştırmada, uygun biçimde yanıtlanan 319 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın en önemli bulgusu, MEB merkez örgütünün TKY hazırbulunuşluk düzeyinin, "ödül ve tanınma" boyutu dışında yeterli ölçütünün üzerinde elde edilmesidir. Tüm hazırbulunuşluk düzeyleri asgari yeterlik sınırına yakın olmakla birlikte, düzeyi en yüksek olan boyut "müşteri üzerinde odaklanma" olmuştur. TKY hazırbulunuşluk boyutları arasında da yüksek düzeyde pozitif ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet, öğrenim düzeyi, öğrenim alanı ve hizmet birimi değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Unvan değişkeninde ise, "sahiplik" ve "müşteri üzerinde odaklanma" dışındaki boyutlarda görüşlerin farklılaştığı belirlenmiştir. Sürekli gelişme, eğitim - öğretim, başarı özlemi ve müşteri üzerinde odaklanma boyutlarının da yaş değişkeninde farklılaştığı saptanmıştır.

Bu konuda çalışmak isteyenler ve ilgililer için de birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: TKY, liderlik, sürekli gelişme, müşteri

Abstract

The aim of this study was to determine the level of TQM readiness in the Ministry of National Education, Turkey. Sample was 319 administrators working for the central organization. A questionnaire which consisted of 60 items within Saylor (1992)'s nine dimensions: leadership, vision, involvement, continuous improvement, training and education, ownership, rewards and recognition, yearning for success, focus on customer. Data was utilized and analyzed in terms of six independent variables.

No significant differences were found on the scales for gender, education level, education field and service unit. However, title was differentiated for all dimensions, except ownership and focus on customer. Significant differences were obtained on the dimensions of continuous improvement, training and education, yearning for success, focus on customer for the variable "age".

The most important finding in this study was that although the levels were rather low in all dimensions, TQM readiness was adequate according to the chosen criteria, except "rewards and recognition". In addition, adequacy level was the highest on "focus on customers".

Some recommendations were submitted to the authorities concerned and new researchers.

Keywords: TQM, leadership, continuous improvement, customer

¹ Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının desteğiyle yürütülmüştür.

² İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Birçok Avrupa ülkesinin genel nüfusundan daha fazla sayıda öğrenci yetiştirmekten sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığının (MEB), ana baba ve toplumun duyarlığı da dikkate alındığında, ilgi odağı olmayı sürdüreceği kolayca anlaşılabilir. Yirmi birinci yüzyılın arifesinde sekiz yıllık zorunlu ilköğretimi yaşama geçirmiş olan MEB, 19 Ekim 1999 tarih ve 401 sayılı kararıyla, "Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi"ni de kabul etmiştir. Söz konusu kararda, yönergenin bir proje ve plan çerçevesinde yürütülmesi ve bakanlık merkez örgütünde üç aşamalı olarak uygulanması görüşü benimsenmiştir (MEB, 1999:998). 2000-2001 öğretim yılının başlangıcı itibariyle de, üçüncü aşamaya ulaşılmış ve MEB merkez örgütünün tüm birimlerinde TKY uygulaması başlatılmıştır.

Sihirli bir kavram gibi dillerde dolaşan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) nasıl bir yaklaşım öngörmektedir? Bunu açıklayabilmek için önce kalite kavramının anlaşılması gerekmektedir. Sözlük anlamı ile kalite, herhangi bir şeyin yetkinlik derecesini ifade eder. Yönetim alanında kullanılan kalite ise, farklı yazarlara göre farklı biçimlerde tanımlanmaktadır.

Kalite, Juran için kullanıma uygunluk, Crosby için gereksinimleri karşılama, Feigenbaum için örgütü yönetmenin bir yolu, Hoshin için hataları düzeltme ve önlemedir. Kalite yazarları arasında adından en fazla söz edilen Deming'in kalite tanımı ise, pazarlamaya uygunluk, düşük maliyet, güvenilirlik ve aynılığı sağlamanın kestirilebilirlik derecesidir (Flood, 1993:42).

İnsanoğlu, yönetimde kalite ile ilkçağlardan bu yana ilgilenmektedir. Babil'den Eski Mısır ve Roma'ya değin, kalitenin ölüm kalım savaşı olduğu bilinmektedir. Yönetim tarihine bakıldığında, kaliteden söz edilmese de, Frederick Taylor'dan başlanarak ölçünlere (standartlara) uygunluk arayışları hep süregelmiştir. Yirminci yüzyıl kalitenin vurgulandığı; İstatistiksel Kalite Kontrolü, Toplam Kalite Kontrolü, Kalite Çemberleri vb. kavramlardan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) felsefesine ulaşıldığı bir yüzyıl olmuştur.

Saylor (1992:1)'a göre TKY, toplam müşteri doyumunu üzerinde odaklanan ilgi ve niteliksel yöntemler yoluyla sürekli gelişmeyi vurgulayan rehber ilkeler, liderlik ve yönetim felsefesidir. TKY içinde yer alan toplam kavramı, bir örgütte herkesin ve her şeyin (sistem, süreç, işlemler, donanım) sürekli bir gelişme çabasıyla ilgili olması anlamına gelir. Kalite, TKY'nin merkezinde yer alan toplam müşteri (ürün ya da hizmetten etkilenen herkes) doyumunu ifade eder. Yönetim ise, liderlik ve yetkilendirme yoluyla TKY ortamı yaratmak ve sürdürmektir.

Tüm yönetim yaklaşımlarının bir sentezi olarak görülen TKY felsefesi her örgüt için geçerlidir (Yenersoy, 1997:41). TKY, tedarikçiler kaliteyi geliştirebildikleri ve maliyeti azaltabildikleri takdirde pazarda kalınabileceği sayılına dayanır. Eğitimde kaliteyi geliştirmenin yolu, genellikle daha fazla kaynak kullanmak olarak görülmektedir. Oysaki TKY, kaliteyi daha az kaynakla geliştirmeniz gerektiğini, bunu siz yapmazsanız rakiplerinizin yapacağını vurgular (Freeman, 1993:156). Türk eğitim sisteminde de, okulların önüne geçen "özel dersane" gerçeği, bu durumu çok iyi yansıtmaktadır. MEB, kamuoyunun da beklenti ve duyarlığı karşısında sistemi yenileştirme çabasına yönelmiş ve tüm altsistemlerinde TKY uygulamasını başlatmıştır.

MEB merkez örgütünde her birimden üçer şube müdürü olmak üzere 192, taşra örgütüyle birlikte toplam 1191 yöneticinin I ve II. kademe TKY seminerine katılması sağlanmış; böylece öğrenen birey öğrenen örgüt felsefesi yerleştirilmeye çalışılmıştır (MEB 2000). Bu durumda, Bakanlık merkez örgütünün ilk adımı kendisinin attığı, TKY'nin önkoşulu niteliğinde olan "üst yönetimin rehberlik ve ilgisi"ni sunduğu görülmektedir. TKY uygulama çabaları, MEB merkez örgütünün TKY felsefesiyle yönetilmeye hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi gereksinimini yaratmıştır. Bu araştırmanın sorun tümcesi şöyle düzenlenmiştir: "MEB merkez örgütünün TKY felsefesiyle yönetilmeye hazırbulunuşluk düzeyi nedir?"

Bu çalışmada, MEB merkez örgütünün TKY felsefesiyle yönetilmeye hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. MEB merkez örgütünün liderlik, vizyon, bağlılık, sürekli gelişme, eğitim ve öğretim, sahiplik, ödül ve tanınma, başarı özlemi ve müşteri üzerinde odaklanma boyutlarında TKY için genel hazırbulunuşluk düzeyi nedir?
2. TKY için belirlenen boyutlar arasında hazırbulunuşluk düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. TKY hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin görüşler cinsiyet, yaş, unvan, öğrenim durumu, öğrenim alanı ve görev yapılan birimin türü (ana hizmet, yardımcı veya danışma) değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu konuya ilişkin alan araştırmaları ve uygulamalı çalışmalara yurtdışı yayınlarda sıkça rastlanmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmaların, daha çok yüksek lisans tezi düzeyinde ve kuramsal nitelikte olduğu görülmüştür. Yeni çalışmalarda, alan araştırmalarına yönelim de gözlenmektedir. Ulaşılabilen çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir:

VanZadelhoff ve diğerleri (1995), üniversitede yaptıkları çalışmada neden sonuç diyagramı yardımıyla bazı ders içeriklerinin uygun olmadığını; ancak öğrencilerin TKY uygulamasından heyecan duyduklarını belirlemişlerdir. Fitz-Gibbon (1997), Deming'in düşüncesini uyguladığı, sistemden korkuyu uzaklaştıran bir proje ile okullara ilişkin bilişimin paylaşılması sonucunda elde edilen başarıyı vurgulamıştır. Demichiel ve Ryba (1997), yükseköğretimde öğretim üyesi-yönetim işbirliği çabası için bir model ve kıdemli akademik personelin sorumluluk üstlenebileceği örgütsel bir iklim önermiştir. Killingsworth ve diğerleri (1997), yükseköğretimde toplam kalite ile bütünleştirilmiş öğrenme yaklaşımını uygulamışlar; öğrenci başarısı, ortaklık, sahiplik, katılım, devam ve tutum üzerinde olumlu etkiler saptamışlardır. Zbaracki (1998), TKY'nin teknik gerçeği ile yöneticilerin TKY'nin başarısına ilişkin etkili sözleri arasındaki çelişkiye dikkati çekmiş; bu sözlerin TKY için aşırı iyimser bir bakış açısı geliştirdiğini ileri sürmüştür. Abraham ve diğerleri (1999), yöneticilerin kaynak ayırma, iletişim, ödül ve tanınma yoluyla değişimi desteklediklerinin açıkça algılanmasını önermişlerdir. Houston (1999), lisansüstü eğitim programını geliştirmede öğrenciye dayalı program başlatmış ve lisansüstü öğrencilerin müşteri olmanın yanı sıra birlikte üretici olabildikleri gözlemini iletmiştir. Blackboun ve diğerleri (2000), tiyatro ve sahneden

“sınıfın en iyisi” uygulamalarını kullanarak, dersin öğrenci değerlendirmeleriyle geliştirilebileceğini savunmuşlar ve eğlence yönetimindeki ayakta alkış ya da tekrar isteme gibi zirveye yönelik etkinliklerin öğretimde de uygulanabileceğini ortaya koymuşlardır. Weller (2000), TKY sorun çözme araç ve tekniklerini eğitimin öğretim dışındaki alanlarda ortaya çıkan sorunlarını çözmek amacıyla kullanmış ve yöneticiler için bir uygulama modeli sunmuştur. Schargel (1996), liseler için; McGonagill (1997), özel zekâ ve yeteneklilere yönelik olarak; Siegel (2000) ise resmi okul eğitimini geliştirmek amacıyla çalışmalar yapmışlardır.

Öztaş (1995), TKY ve Kaizen felsefesinin Türkiye’de uygulanabileceğini belirtmiş ve başarı koşulları araştırılarak uygulamaya konulmasını önermiştir. Külahçı (1995), Aykul (1995), Çetiner (1996) ve Eroğlu (1996) tarafından TKY’de güdüleme ve katılımın önemi vurgulanmış; Yılmazlar (1998) da, TKY ile eğitim arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür. Erol (1996), TKY başarı etmenleri olarak üst yönetimin inancı ve bağlılığını göstermiş; Karamürsel (1997), TKY’de liderliğin başarısının astların gereksinimlerinin karşılanmasına bağlı olduğunu savunmuştur. Aydın ve Kökçü (2000), öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerini TKY uygulamalarına yatkın bulduklarını; Okutan ve Çetinkaya (2000) ise, yönetici ve öğretmenlerin TKY konusunda yeterince bilgi sahibi olamadıklarını saptamışlardır.

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, MEB merkez örgütü yöneticileridir. MEB Personel Genel Müdürlüğünden telefonla alınan verilere göre, Ekim 2000 tarihi itibarıyla şube müdüründen müsteşara değin toplam 511 yönetici araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Evrendeki sayının ulaşılabilir düzeyde olması nedeniyle örnekleme yapılmamış, araştırma evrende yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı MEB’ye gönderildikten sonra dönüşü beklenmiş, ulaşan anket formlarından 20 tanesi uygun biçimde doldurulmadığı için elenmiş ve 319 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada kullanılan anket, Saylor (1992:331-9) tarafından önerilmiş 45 madde ve dokuz boyut temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırmacı, öncekilere 56 madde ekleyerek toplam 101 madde (10 maddesi olumsuz ifadeli) ile bir madde havuzu oluşturmuştur. Daha sonra, bu anket taslağını TKY konusunda kısa bir seminer verdiği, müfredat laboratuvar okulları olarak sürecin içerisinde yer alan Malatya il merkezindeki dört okulun (Gazi, Fırat, Sümer, İnönü İlköğretim Okulları) öğretmenlerine uygulamıştır. Toplam 217 anket taslağı üzerinde SPSS 8.0 istatistik paket programında temel elemanlar yöntemiyle faktör analizi yapılmıştır.

Ankette “hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), genellikle (4), her zaman (5)” olmak üzere beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda biçimlenen ankette, faktör yükleri en yüksek olarak belirlenen 60 maddeye yer verilmiştir. Ayrıca her boyuta ilişkin maddelerin sonunda, deneklerin, örgütlerini o boyut açısından betimsel anlatımlarla derecelmeleri istenmiş; bu dereceler de yine en düşük (F=Zayıf) olana 1 değeri verilerek beşli ölçeğe dönüştürülmüştür.

Veriler, bilgisayar ortamına araştırmacının kendisi tarafından aktarılmış ve SPSS 8.0 istatistik paket programında ilgili istatistiksel işlemler yapılmıştır. TKY

hazırbulunuşluk düzeyi de $X \leq 3.00$ ise yetersiz, $X > 3.00$ ise yeterli olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Deneklerin kimlik bilgilerine ilişkin veriler Çizelge 1'de sunulmuştur. Deneklerin en büyük kümesini cinsiyet açısından erkekler (%77.6), unvan açısından şube ve merkez müdürleri (%66.8), yaş açısından 40-49 yaşlarında olanlar (%59.7), öğrenim düzeyi açısından lisans öncesi eğitim mezunları (%57.2), öğrenim alanı açısından diğer sınıfta yer alanlar (%39.1), birim açısından ana hizmet biriminde görev yapanlar (%63.9) oluşturmaktadır. Denekler bazı kimlik sorularına yanıt vermekten kaçındıkları için, ancak elde edilebilen veriler sunulabilmektedir.

Çizelge 1. Deneklerin Kimlikleri

Bağımsız Değişken	Değişkenin Düzeyi	n	%
Cinsiyet	Kadın	70	22.4
	Erkek	242	77.6
Unvan	Genel Müdür ve Yard	23	7.3
	Daire Başkanı ve Yard	54	17.1
	Şube ve Merkez Md	211	66.8
	Diğer	28	8.8
Yaş	40 yaştan aşağı	23	7.4
	40 - 49 yaşlar	187	59.7
	50 yaş ve yukarı	103	32.9
Öğrenim Düzeyi	Lisans Öncesi	179	57.2
	Lisans	99	31.6
	Lisansüstü	35	11.2
Öğrenim Alanı	Sosyal Alan	51	17.1
	Fen Alanı	44	14.7
	Eğitim ve Mes. Eğt	87	29.1
	Diğer	117	39.1
Hizmet Birimi	Ana Hizmet Birimi	195	63.9
	Yardımcı Hizmet Birimi	89	29.2
	Danışma Birimi	21	6.9

Amaç 1

Çizelge 2'de, iki ayrı bağımlı değişkene ilişkin veriler sunulmuştur. İlk satırda yer alan genel değerlendirme, eri toplama aracında deneklerin her boyuta ilişkin öznel dereceleme sonuçlarıdır. Ancak, bazı deneklerin ilgili soruları yanıtlamamaları nedeniyle, çözümlemelerde iki farklı örneklem değeri kullanılmak durumunda kalınmıştır. İkinci satırdaki hazırbulunuşluk düzeyi ise, veri toplama aracında her boyutu ölçen farklı sayıdaki maddelerin ortalaması ile elde edilen değerlerden oluşmaktadır.

Çizelge 2. Hazırbulunuşluk Düzeyine İlişkin Genel Verilerin Karşılaştırılması

Değişken	Sıra ^a	n	X	SS	X ^b	r ^b	t ^b
<i>Liderlik</i>							
Genel Değerlendirme	4	264	3.14	1.19	3.14	.797**	-6.409**
Hazırbulunuşluk Düzeyi	5	319	3.38	.87	3.42		
<i>Vizyon</i>							
Genel Değerlendirme	3	264	3.18	1.09	3.18	.789**	-7.252**
Hazırbulunuşluk Düzeyi	3	319	3.47	.79	3.48		
<i>Bağlılık</i>							
Genel Değerlendirme	6	264	3.03	1.05	3.03	.855**	-2.116*
Hazırbulunuşluk Düzeyi	8	319	3.07	.80	3.10		
<i>Sürekli Gelişme</i>							
Genel Değerlendirme	2	264	3.22	1.07	3.22	.831**	-8.946**
Hazırbulunuşluk Düzeyi	2	319	3.55	.83	3.55		
<i>Eğitim-Öğretim</i>							
Genel Değerlendirme	8	264	2.98	1.10	2.98	.815**	-8.319**
Hazırbulunuşluk Düzeyi	6	319	3.30	.83	3.31		
<i>Sahiplilik</i>							
Genel Değerlendirme	5	264	3.12	1.00	3.12	.781**	-6.572**
Hazırbulunuşluk Düzeyi	4	319	3.38	.77	3.38		
<i>Ödül ve Tanınma</i>							
Genel Değerlendirme	9	264	2.62	1.18	2.62	.909**	-2.955**
Hazırbulunuşluk Düzeyi	9	319	2.67	1.12	2.71		
<i>Başarı Özlemi</i>							
Genel Değerlendirme	7	264	3.03	1.11	3.03	.872**	-3.290**
Hazırbulunuşluk Düzeyi	7	319	3.12	.90	3.14		
<i>Müşteri Üzerinde Odaklanma</i>							
Genel Değerlendirme	1	264	3.32	1.03	3.32	.848**	-7.801**
Hazırbulunuşluk Düzeyi	1	319	3.59	.81	3.59		
<i>Genel Toplam</i>							
Genel Değerlendirme		264	3.07	.94	3.07	.916**	-11.738**
Hazırbulunuşluk Düzeyi		319	3.34	.74	3.36		

^a Sıralama ilk sütunda verilen aritmetik ortalamalara göre yapılmıştır.

^b Çözümlenmeler, ilişkili örneklem olarak n=264 üzerinden yapılmıştır.

*P < .05

**P < .01

Hazırbulunuşluk düzeyi, ödül ve tanınma boyutu dışında tüm boyutlarda, benimsenen yeterlik ölçütünün ($X > 3.00$) üstünde iken; genel değerlendirmede yeterlik ölçütünün altında kalan iki boyut (ödül ve tanınma ile eğitim-öğretim) bulunmaktadır. Genel toplama göre hesaplanan aritmetik ortalamalar, her iki değişken için de yeterlik düzeyinin üzerindedir. Ancak en yüksek ortalamanın 3.59 değerinde elde edilmesi, belirlenen TKY hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterlik alt sınırına oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Ayrıca genel değerlendirme ile hazırbulunuşluk düzeyi arasında tüm boyutlar için pozitif yönde anlamlı ilişkiler ve ortalamalar arasında istatistiksel farklılıklar saptanmıştır. Alfa değeri, "bağlılık" boyutu ($P < .05$) dışında tüm hesaplamalarda $P < .01$ düzeyinde elde edilmiştir. Çizelgede ayrıca, her boyutun

aritmetik ortalamasına göre, tümü içindeki sırası gösterilmiştir. Bir, iki, üç, yedi ve dokuzuncu sıra her iki değişkende de aynı iken; dört ile beşinci ve altı ile sekizinci sıranın yer değiştirdiği görülmektedir.

Tüm boyutlarda hazırbulunuşluk düzeyi ortalamaları genel değerlendirme ortalamalarından daha yüksektir. Deneklerin öznel değerlendirmelerinde daha düşük ortalama elde edilmesi, beklentilerin yüksekliğinden kaynaklanabilir. "Müşteri üzerinde odaklanma" boyutunun ilk, "ödül ve tanınma"nın son sırada yer alması da önemli bir bulgudur. Bu durum MEB'de TKY felsefesinin benimsendiğini, ancak TKY uygulamalarındaki başarının önemli etmenlerinden biri olan ödül altsisteminin gözden geçirilmesi gereğini ortaya koymuştur.

Amaç 2

Bu alt başlıkta konu iki farklı biçimde ele alınmıştır. Birincisi genel değerlendirme verilerinin yer aldığı Çizelge 3, ikincisi hazırbulunuşluk düzeylerinin verildiği Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 3. TKY Boyutlarının Genel Değerlendirilmesine İlişkin Betimsel Veriler (n=264)

Derece Boyutlar	A		B		C		D		F	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Müşteri Üzerinde Odaklanma	23	8.7	112	42.4	76	28.8	35	13.3	18	6.8
Sürekli Odaklanma	20	7.5	108	40.9	67	25.4	49	18.6	20	7.6
Vizyon	25	9.4	87	33.0	86	32.6	43	16.3	23	8.7
Liderlik	26	9.8	96	36.4	66	25.0	42	15.9	34	12.9
Sahiplik	16	6.1	85	32.2	98	37.1	47	17.8	18	6.8
Bağlılık	11	4.2	90	34.1	86	32.6	50	18.9	27	10.2
Başarı Özlemi	19	7.2	84	31.8	75	28.4	59	22.4	27	10.2
Eğitim- Öğretim	17	6.4	80	30.3	77	29.2	63	23.9	27	10.2
Ödül ve Tanınma	13	4.9	55	20.8	74	28.0	63	23.9	59	22.4

Not: Dereceler A: Mükemmel, B: İyi, C: Tatminkâr, D: Tatminkârdan daha az, F: Zayıf değerlerini betimlemektedir.

Deneklerin genel değerlendirmeleri, Çizelge 3'te ortalamaların büyüklüğüne göre sıralanmıştır. Müşteri üzerinde odaklanma, sürekli gelişme, vizyon, liderlik, bağlılık, başarı özlemi, eğitim-öğretim boyutlarında en yüksek oran "iyi"; sahiplik ile ödül ve tanınma boyutlarında ise "tاتمinkâr" derecesinde elde edilmiştir. Müşteri üzerinde odaklanma ve vizyon boyutları için en düşük oran "zayıf", diğerleri için "mükemmel" derecesinde gözlenmiştir. Mükemmel derecesi en yüksek oranla (%37.1) liderlik, iyi derecesi en yüksek oranla (%42.4) müşteri üzerinde odaklanma, tatminkâr derecesi en yüksek oranla (%37.1) sahiplik, tatminkârdan daha az derecesi en yüksek

oranla (%23.9) eğitim-öğretim ile ödül ve tanınma, zayıf derecesi en yüksek oranla (%22.4) ödül ve tanınma boyutlarında ortaya çıkmıştır. Killingsworth ve diğerleri (1999)'nin, başarı ile sahiplik ilişkisi bulguları anımsandığında elde edilen bu sonuçlar umut verici olarak değerlendirilebilir.

Beş denekten birinin görev yaptığı örgütü ödül ve tanınma; on denekten birinin liderlik, bağlılık, başarı özlemi ve eğitim-öğretim boyutlarında zayıf olarak nitelemeleri önemli bir bulgudur. Zayıf ile tatminkârdan daha az seçeneği birleştirildiğinde, oranların yüzde 20 ile yüzde 46 arasında değiştiği gözlenmiştir. Deneklerin, örgütü genel olarak değerlendirirken daha kötümser bir görüş içinde olmalarının, TKY uygulamasına geçiş sürecinde yaratabileceği olumsuz etkisi düşünülerek düzeltici çabalara yönelişte yarar görülmektedir.

Çizelge 4. TKY Boyutlarına Göre Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=319)

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Müşteri Üzerinde Odaklanma (X=3.59)			**	**	**	**	**	**	**
2. Sürekli Gelişme (X=3.55)			*	**	**	**	**	**	**
3. Vizyon (X=3.47)				*	*	**	**	**	**
4. Sahiplik (X=3.38) ^a						**	**	**	**
5. Liderlik (X=3.38) ^a						*	**	**	**
6. Eğitim-Öğretim (X=3.30)							**	**	**
7. Başarı Özlemi (X=3.12)									**
8. Bağlılık (X=3.07)									**
9. Ödül ve Tanınma (X=2.67)									

Not: Boyutlar arasında dikme oluşturan noktalarda bulunan * işareti $P<0.05$, ** işareti $P<0.01$ anlamına gelmektedir (Sd=318).

^a Sıralamada standart sapma değeri küçük olan boyut öne alınmıştır.

Çizelge 4'te, TKY boyutları aritmetik ortalamalarına göre sıralanmış ve hangi boyutlar arasında farklılık olduğu gösterilmiştir. Belirlenen TKY boyutları hazırbulunuşluk düzeyleri açısından karşılaştırıldığında, yapılan 36 işlemin 33'ünde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Farklılık yalnızca dört karşılaştırmada $\alpha = .05$, diğerlerinde $\alpha = .01$ düzeyinde ortaya çıkmıştır. Karşılaştırmalar, müşteri üzerinde odaklanma ve sürekli gelişmenin diğer yedi boyuttan, vizyonun altı boyuttan, sahiplik ve liderliğin dört boyuttan, eğitim - öğretimin üç boyuttan, bağlılık ile ödül ve tanınmanın ise birer boyuttan istatistiksel olarak farklılaştığını göstermiştir. TKY felsefesinin temelini oluşturan müşteri üzerinde odaklanma ve sürekli gelişmenin, diğer yedi boyuttan farklılaşması önemli bir bulgudur. Ödül ve tanınma boyutunun, hazırbulunuşluk açısından yeterlik düzeyinin altında saptanması da, Türkiye'de benimsenen kamu yönetimi uygulamalarının bir

sonucu olabilir. Burada, Abraham ve diğerleri(1999)'nin vurguladıkları, yöneticilerin ödül ve tanınma yoluyla işgörenleri desteklediklerinin algılanması gereği anımsanmalıdır. Eğitimin açık bir sistem olduğu düşünüldüğünde, TKY boyutları arasındaki düzey farkının, uygulamanın niteliğini etkileyebileceği akla gelmektedir. Oysaki, sürecin her aşamasında kalitenin gözetilmesini öngören TKY için, sistemin tüm alt sistemlerinin dikkate alınması ve her birinin diğerini destekleyecek biçimde donatılması gerekmektedir.

Amaç 3

Cinsiyet, öğrenim düzeyi, öğrenim alanı ve hizmet birimi değişkenlerinde TKY boyutlarının hiçbirinde $\alpha = .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılığın saptanabildiği değişkenler, yalnızca unvan ve yaş olmuştur (Çizelge 5).

Çizelge 5. Bağımsız Değişkenlere Göre, TKY Boyutları İçin Yapılan "t" Testi ve Değişkenlik Çözümlemelerine İlişkin Özet Veriler (n=319)

	Cinsiyet	Unvan	Yaş	Öğr. Düz.	Öğr. Alanı	Birim
Boyutlar	t	F	F	F	F	F
Liderlik	.317	9.229**	2.461	.423	.246	.120
Vizyon	.819	3.565*	1.408	.398	.350	.692
Bağlılık	1.142	6.797**	2.350	.313	.399	.692
Sürekli Gelişme	1.516	3.459*	4.549*	.078	.451	.996
Eğitim-Öğretim	1.775	5.459**	3.987*	.237	.631	.003
Sahiplik	1.827	1.337	2.156	.240	1.059	1.047
Ödül ve Tanınma	.058	10.156**	2.979	.402	1.667	.874
Başarı Özlemi	.681	7.893**	3.425*	.011	.225	1.053
Müşteri Üzerinde Odaklanma	.679	1.342	3.366*	1.057	.561	.853

* $P < .05$

** $P < .01$

Unvan değişkenine göre, "sahiplik" ve "müşteri üzerinde odaklanma" boyutları dışındaki yedi TKY boyutu için anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Beş boyutta genel müdür ve yardımcılar ile daire başkan ve yardımcılardan elde edilen ortalamalar, şube ve merkez müdürleri ortalamalarının üzerinde saptanmıştır. "Ödül ve tanınma" ile "başarı özlemi" boyutlarında da, genel müdür ve yardımcılar ile daire başkan ve yardımcılardan elde edilen ortalamalar, şube ve merkez müdürü ile "diğer" denek gruplarından anlamlı ölçüde farklı bulunmuştur. Yaş değişkenine göre, sürekli gelişme, eğitim-öğretim, başarı özlemi ve müşteri üzerinde odaklanma boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmış; diğer beş boyutta ise $\alpha = .05$ düzeyinde fark bulunamamıştır. 49 yaş ve altında bulunan denek kümelerinin ortalamaları, 50 yaş ve üzerindeki deneklerden daha düşük olarak belirlenmiştir.

Cinsiyet, öğrenim düzeyi, öğrenim alanı ve hizmet birimi değişkenlerinde anlamlı farklılık saptanamamış olması önemli bir bulgudur. Bu durum, deneklerin TKY için hazır bulunmuşluk konusunda benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

TKY uygulamasının başarısı için, bu sonuç umut verici olarak değerlendirilebilir. Üst yönetim görevi yapan deneklerden elde edilen ortalamaların daha alt düzeydeki deneklerden anlamlı ölçüde yüksek olması, üst yönetim desteğinin varlığını gösterirken; astlarla görüş farkının azaltılması gereği de ortaya çıkmaktadır. Yaş değişkeni için dört boyutta saptanan anlamlı farklılığın, 50 yaş ve üzerindeki denekler lehine olması da önemli bulunmuştur. Bu bulgu, genel beklentiye karşıt olarak, ileri yaşta olmanın her zaman değişmeye karşı olmak anlamına gelmeyebileceği biçiminde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü TKY hazırbulunuşluk düzeyi açısından yeterli bulunmakla birlikte, saptanan düzey asgari yeterlik ölçütüne çok yakındır. Sonuçlar TKY boyutları açısından değerlendirildiğinde, "ödül ve tanınma" dışındaki tüm boyutlarda yeterlik ölçütünün aşıldığını göstermektedir. Genel değerlendirme ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasında tüm boyutlarda pozitif yönde anlamlı ilişki ve hazırbulunuşluk lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Gerek hazırbulunuşluk düzeyleri gerekse genel değerlendirme açısından en yüksek düzeyde olan boyut "müşteri üzerinde odaklanma", en düşük ise "ödül ve tanınma" olmuştur. Hazırbulunuşluk düzeyleri, TKY boyutlarına göre yapılan 36 ikili karşılaştırmada, üçü dışında anlamlı ölçüde farklılaşmıştır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, öğrenim alanı ve hizmet birimi, hiçbir TKY boyutunda önemli değişkenler değilken; unvan ve yaş değişkeni bazı boyutlarda önemli bulunmuştur.

Bu araştırma, hangi alanlarda gelişme gereksinimi bulunduğunu göstermesi bakımından yetkililere ışık tutabilir. Tüm birimlerinde TKY uygulamasına başlayan ve okulları da kapsama çabası içinde olan Milli Eğitim Bakanlığının, bu araştırmanın veri toplama aracı olan "hazırbulunuşluk ölçütü"nü yeni girişimler öncesinde okul yönetimlerine önerebileceği düşünülmektedir. Böylece henüz başlangıç aşamasında iken, varolan durumun değerlendirilmesi sonucunda gerekli görülen önlemler alınarak, TKY yolculuğu daha keyifli ve başarılı hale getirilebilir.

Araştırma bulgularının ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılar İçin:

1. MEB merkez örgütünde asgari yeterlik ölçütüne çok yakın olarak saptanan TKY hazırbulunuşluk düzeyini yükseltebilecek önlemler alınmasında yarar görülmektedir.

2. TKY hazırbulunuşluk düzeyi yeterlik ölçütünün altında saptanmış bulunan "ödül ve tanınma" boyutu, üzerinde çalışılacak ilk konulardan biri olabilir.

3. "Eğitim - öğretim" boyutuna ilişkin etkinliklerin periyodik olarak sürdürülmesi yararlı olacaktır.

4. Genel değerlendirme ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki görüş farklılıklarına ilgililerin dikkatleri çekilerek daha gerçekçi bir bakış açısına kavuşulabilir.

5. "Müşteri üzerinde odaklanma" boyutunun en yüksek düzeyde saptanmış olması, TKY felsefesinin benimsendiğini göstermektedir. Müşteri kavramının, diğer ülkelerde örnekleri görüldüğü gibi, farklı eğitim basamakları açısından tartışılması ve

hangi müşteri(ler) üzerinde ve nasıl odaklanılacağı konularında görüş birliği oluşturulması sağlanabilir.

6. TKY boyutlarının derecelenmesinde, "mükemmel" ve "iyi" seçeneklerini artırabilecek olanak ve koşulların sağlanmasına çalışılabilir.

7. Sistem yaklaşımının bir gereği olarak, TKY hazırbulunuşluk boyutları arasındaki düzey farklılıklarını azaltma çabası içine girilebilir.

8. TKY konusunda kilit bir rol üstlenen şube ve merkez müdürlerinin, uygulama sürecine ilişkin deneyimleri daha fazla paylaşılabilir.

9. Sürekli gelişme, eğitim - öğretim, başarı özlemi ve müşteri üzerinde odaklanma boyutlarında 50 yaşın üzerindeki yöneticilerin daha yüksek ortalamaya sahip olmalarından yararlanılarak, bu boyutlara ilişkin çabalarda onların desteği artırılabilir.

Araştırmacılar İçin:

1. Bu araştırmada yalnızca hazırbulunuşluk düzeyi konu edilmiştir. TKY uygulamasının değişik süreç ve öğeleri araştırılabilir.

2. Bu araştırma, betimsel ve niceliksel olarak yürütülmüştür. Deneysel ve niteliksel araştırmalarla, daha kapsamlı ve doyurucu bulgulara ulaşılabilir.

3. Bu araştırma, MEB'nin merkez örgütü ile sınırlı tutulmuştur. MEB taşra örgütü ve okullar düzeyinde de araştırmalar yürütülebilir.

4. TKY araştırma ve geliştirme projeleri yükseköğretim düzeyinde de yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, Morris; John Crawford and Tom Fisher (1999). "Key factors predicting effectiveness of cultural change and improved productivity in implementing total quality management". *International Journal of Quality & Reliability Management*. 16(2), 112-132.
- Aydın, Ayhan ve İknur Kökçü. "İlköğretim Kurumlarına Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanabilirliği." 27-30 Eylül 2000 tarihlerinde Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından düzenlenen IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresine sunulan bildiri.
- Aycul, Harun. (1995). "Toplam Kalite Yönetiminde Motivasyon (Diğer Yönetim Anlayışlarıyla Bir Karşılaştırma)". Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blackboun, J.M.; Payne, James S.; Bumham, Sonja, Elrod, Frank; Thomas, Conn. (March 2000). "Improving classroom instruction through 'best - of - class' techniques". *Journal of Instructional Psychology*. 27 (1), 3.
- Çetiner, Osman. (1996). "Toplam Kalite Yönetimi ve Mesleki Eğitim Kesiminde Uygulanması". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demichiel, Robert and Walter Ryba. (May/June 1997). "Real heroes need less control: Dawn of a new breed of educator". *Journal of Education for Business*. 72(5), 261.
- Eroğlu, Erhan. (1996). "Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Alanında Uygulanabilirliği". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Erol, Özgür. (1996). "Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim Gereksinimi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Fitz-Gibbon, C.T. (June 1997). "Will 'joy' in work be helped or hindered by value-added indicators? Applying Deming to education." *Total Quality Management*. 8 (2/3), 152.
- Flood, Robert L. (: 1993.). *Beyond TQM*. John Wilwy and Sons, New York.
- Freeman, Richard. (:1993.). *Quality Assurance in Training and Education How to Apply BS 5750 (ISO 9000) Standards*. Kogan Page Ltd., London.

- Houston, Don. (Nov.1999). "Developing a quality management system for a postgraduate education programme: A case study." *Journal of Higher Education Policy & Management*. 21(2), 227.
- Karamürsel, Yılmaz. (1997). "Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik Anlayışı". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Killingsworth, Brenda L.; Harden, Michael B. and Dellana, Scow A. (Sept.1999). "Total Quality Involvement in the Classroom: Integrating TQM in a Systems Analysis and Design Course." *College Student Journal*. 33(3), 465.
- Külahçı, A. Ersel. (, 1995.). "Total Quality Management in Higher Education Case Study in Marmara University Engineering Faculty". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- McGonagill, Barbara. (June 1997). "Gifted education long - range planning: Using time wisely with TQM". *Roeper Review*. 19(4), 200.
- MEB. (Kasım 1999). "Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi". *Tebliğler Dergisi*. Cilt:62, Sayı:2506.
- MEB. (2000). 2000 Yılında Milli Eğitim. (MEB Web sayfası).
- Okutan, Mehmet ve Arif Çetinkaya. "Okul Yönetimlerinin Toplam Kalite Yönetimine Göre Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri." 27-30 Eylül 2000 tarihlerinde Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından düzenlenen IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresine sunulan bildiri.
- Öztaş, Ergün. (1995). "Toplam Kalite Yönetimi ve Türkiye Perspektifi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Saylor, James H. (1992). *TQM Simplified. A Practical Guide*. Second Edition, McGraw - Hill, NewYork.
- Schargel, Franklin P. (Apr.96). "Why we need total quality management in education." *Total Quality Management*. 7 (2), 213.
- Siegel, Peggy. (Feb'2000). "Using Baldrige to improve education: A rational based on results." *Training & Development*. 54(2), 66.
- VanZadelhoff, C.J. de Wet; et al. (Dec.95). "Quality management principles applied to the teaching of operations research at a small university". *Total Quality Management*. 6 (5/6), 539.
- Weller, L. David. (2000). "School attendance problems: using the TQM tools to identify root causes". *Journal of Educational Administration*. 38 (1) , 64 - 82.
- Yenersoy, Gönül. (1997). *Toplam Kalite Yönetimi*. Birinci Basım, Rota Yayınları, İstanbul.
- Yılmazlar, Recep. (1998). "Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zbaracki, Mark J. (Sept 1998). "The Rhetoric and Reality of Total Quality Management". *Administrative Science Quarterly (ASQ)*. 43, 602-636.

YANSITICI ÖĞRETİM: ÖNEMİ VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE YANSIMALARI

Hülya ALTINOK*

Özet

Yansıtıcı öğretim, öğretmen nitelikleri ve öğretmen eğitimi alanyazının da sıklıkla vurgulanan bir kavramdır. Bu makalenin amacı yansıtmanın öğretmen eğitimindeki önemini, yansıtıcı öğretim kavramına değişik açılardan yaklaşan araştırmacıların görüşlerini ve öğretmen eğitimi programlarında yansıtıcı öğretmen yetiştirme amacıyla yapılabilecek etkinlikleri ortaya koymaktır. Burada özellikle Manen ve Schon'un yansıtmaya yaklaşımları ile Schon ve Zeichner'in yansıtıcı öğretim becerisi kazandırma ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yansıtıcı öğretim, öğretmen eğitimi, yansıtma

Abstract

Reflective teaching is a term frequently mentioned in the literature concerning teacher qualities and teacher education. The aim of this article is to discuss the importance of reflection in teacher education, and to present the ideas of different researchers approaching the field from a variety of perspectives and to introduce the activities to train reflecting teachers.

Especially the approaches to reflection developed by Manen and Schon, and Schon's and Zeichner's ideas concerning the development of reflective teaching skills are discussed in this article.

Key Words: Reflective Teaching, teacher education, reflection

Son yıllarda öğretim ve öğretmen eğitimi konusunda yapılan çalışmaların odak noktasındaki kavramlardan biri yansıtıcı öğretimdir. Yansıtıcı öğretim ve yansıtıcı deneyimci kavramları öğretmen eğitimi reformlarının sloganı haline gelmiştir. 1980'lerin ortalarından itibaren öğretim ve öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar öğretmenin düşünce süreçlerine yönelmiştir (Wenzlaff, 1988). Bunda öğretmenin bir teknisyen değil karar verme yetisine sahip bir profesyonel olarak algılanmaya başlanması önemli rol oynamıştır.

Pek çok eğitimci yansıtmanın profesyonel gelişime rehberlik ettiği konusunda görüş birliği içindedir (Zeichner, 1993). Bazı eğitimcilere göre ise yansıtmanın rolü, profesyonel gelişime rehberlik etmenin ötesindedir. Sistemik yansıtma olmaksızın profesyonel gelişime olanaksızdır (Allen, 1997). Bunun yanı sıra yansıtmanın öğretmenin kendi gelişiminden sorumluluk alması ve özdenetimi üzerinde olumlu etkileri olduğu savunulmaktadır (Lindop, 1985; Zeichner ve Linston; 1987). Bu nedenle pek çok öğretmen eğitim programında yansıtma becerisini kazandırma temel hedeflerden birisi haline gelmiştir (Wildman ve Diğerleri, 1990; Calderhead, 1989; Hatton ve Smith, 1995). Pek çok eğitimci yansıtma becerisi kazandırmanın, öğretmen eğitim programlarında oldukça önemli bir hedef olduğunu kabul etmektedir (Grimmet, ve Diğerleri, 1990). Yansıtıcı öğretim becerisi kazandırmayı temel bir ilke ve felsefe olarak benimseyen

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi

hizmet öncesi eğitim programları çoğalmaktadır (Calderhead, 1989).

Öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim kavramının bu denli önem kazanmasının çeşitli nedenleri vardır. Bunların başında kuramsal bilgi ile uygulama arasında köprü kurma arayışı gelir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda aday öğretmene öğretim sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin bilgiler verilir. Gerekli bilimsel bilgiye sahip olan uygulamacının, uygulamada ortaya çıkan yapılandırılmış sorunları sistematik, bilimsel bilginin ortaya koyduğu kuram ve teknikleri kullanarak çözeceği varsayılır. Schon'un teknik ussalık olarak adlandırdığı bu yaklaşımda uygulayıcı, özel amaçlara ulaşmak için teknik bakımdan uygun durumları seçen etkili bir problem çözücüdür (Schon, 1987).

Ancak gerçek hayatta süreç böyle işlemez. Öğretim süreci karmaşık ve pek çok değişkenin etkileşimi altında işleyen bir süreçtir (Açıkgöz, 1998). Ortaya çıkan problemler yapılandırılmış durumda öğretmene sunulmazlar (Schon, 1987). Öğretmenin bütün etkenleri göz önüne alarak problemi yapılandırması ve uygun çözüm tekniklerini seçmesi gerekir. Yansıtma, öğretmene bu süreçlerde kendi etkililiğini değerlendirme ve kendini geliştirme fırsatı verir.

Üstelik öğretmen eğitiminde diğer yüksek öğrenim alanlarına göre büyük farklılıklar vardır. Öğrenimlerine yeni başlayan tıp, mühendislik, hukuk ve benzeri bölümlerdeki öğrenciler genellikle disiplin yapısı konusunda bilgi sahibi değildir. Oysa eğitim fakültelerine yeni başlayan öğrenciler okul sistemi ve sistemin işleyişiyle ilgili gizil bilgiye sahiptirler. Öğrenci bakış açısını yansıtan bu bilgiler akademik bilgilerle birlikte öğretmenlik uygulamalarını etkiler (Mills ve Donna, 2000). Öğretmenin, bu inançların ve gizil bilgilerin farkında olması, karar ve eylemlerinin bu unsurlarca yönlendirilmesini engelleyecektir. Yansıtma öğretmene davranışlarını yönlendiren gizil bilgi ve inanışları keşfetme olanağı verir.

Yansıtıcı öğretim kavramına odaklanmanın nedenlerinden biri de eğitim araştırmacılarının öğretmenin kuramsal bilgiye katkısının önemini farkına varmasıdır. Öğretim alanyazınında öğretim konulu binlerce araştırma, sayfalar dolusu yazı, öğretimin çeşitli boyutlarını inceleyen pek çok kitap olmasına rağmen öğretmenler tarafından yapılmış az sayıda araştırma bulunmaktadır (Zeichner,1993). Öğretmenin alanyazında sesi yoktur. Yansıtıcı öğretim becerisine sahip öğretmenlerin uygulamayı geliştirmekle kalmayıp kuramsal bilgiye de önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir.

Yansıtıcı öğretim kavramının böylesine gündeme gelmesinde bilişsel öğrenme kuramlarının katkısı yadsınamaz. Yansıtıcı düşünme, öğrenmede bilişüstü strateji ve iç gözlem olarak tanımlanır. İç gözlem kişinin kendi deneyimiyle ilgili kişisel denetimini sağlar. Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre içsel konuşmalar, kişinin kendi öğrenmesinde önemli rol oynar ve öğretme deneyiminin altında yatan bilişsel süreçlerin anahtarlarıdır. Yansıtma sayesinde kişi deneyimlerini yeniden yapılandırma olanağı bulur. (Mahnaz,1997).

Yansıtıcı Öğretim Nedir?

İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Norveç, İspanya ve pek çok ülkede öğretmen eğitimi uygulamalarında temel öge sayılmasına rağmen yansıtıcı öğretim terimi ile ilgili ortak bir tanım geliştirilememiştir (Zeichner,1993).

Yansıtılmış eylem en genel anlamda üzerinde düşündüğümüz eylemimizi etkileyen, ona neden olan unsurların ve sonuçlarının farkında olduğumuz eylemdir. Bu yönüyle sıradan eylemden farklıdır. Dewey'in görüşüne göre sıradan eylem gelenekler, alışkanlıklar, öğretimsel beklenti ve tanımlamalar gibi etmenlerce yönetilir. Yansıtma ise eylemin temelinde olan tüm bilgi formlarının, tüm inanışların dikkatli devamlı ve etkin olarak göz önünde bulundurulması ve sonraki eylemleri yönlendirmesidir (Peggy, ve Shadiow, 1995). Bu açıdan bakıldığında yansıtıcı öğretim, eylem hakkında düşünme olarak ele alınabilir.

Bu konuda ki çalışmalarıyla alanyazını önemli ölçüde etkileyen Van Manen üç düzey yansıtma ortaya koymuştur (Zeichner,1987). Bunlardan birincisi öğretimsel hedeflere ulaşmak için profesyonel bilginin etkiliye uygulanmasını içeren teknik ussallık düzeyidir. Öğretmen belli bir hedefe ulaşmak için pedagojik bilgisinin ışığında belli uygulamalar yapar. Bu uygulamaların etkililiği hakkındaki yansıtma teknik ussallık düzeyindedir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin en çok bu düzeyde yansıtma yaptığını ortaya koymuştur. Hatton ve Smith işe yeni başlayan pek çok öğretmenin öğretimin teknik boyutuna odaklandığını belirtmiştir (Hatton ve Smith, 1995) Guillaume ve Rudney tarafından yapılan öğretmen adaylarının öğretime ilişkin düşüncelerinin değişimiyle ilgili bir araştırmada öğretmen adayları deneyim kazandıkça düşüncelerinin teknik düzeyden daha karmaşık düzeylere geçtiğini saptamıştır (Yost ve diğerleri, 2000)

İkinci düzey pratik eylemdir. Bu düzeyde öğretim, durumsal ve kurumsal içerikte ele alınır. Öğretmenler uygulamada yaptıkları seçimleri yansıtır. Seçimlerini etkileyen kurumsal, toplumsal ve tarihsel etmenleri ve uygulamayı etkileyen gizil müfredatı analiz ederler. Bu, öğretimin etkililiğinin analizinin ötesinde öğretimi etkileyen bağlamın ve eğitimsel hedeflerin yeterliliğinin analizidir (Zeichner,1987).

Üçüncü düzey yansıtma eleştirel yansıtma olarak adlandırılır. Eleştirel yansıtma etik ve politik konulara girer. Bu düzeyde öğretimle ilgili düşüncelere yargı ve eşitlik kavramları rehberlik eder. Burada öğretmenin kendi öğretimini ve genel olarak eğitim sistemini düşünmesi ve eğitim biliminin yanısıra tüm insanlığa katkıda bulunması beklenir (Zeichner,1987).

Schon ise eylemde yansıtma, eylem hakkında yansıtma ve eylem için yansıtma olmak üzere üç tip yansıtmadan söz etmiştir. Ancak bu yansıtma arasında içerik ve düzey açısından farklılık yoktur. Bu düzeyler yansıtmanın zamanlamasını ve hedefini belirtir. Bir eylem sürerken yapılan yansıtma eylemde yansıtma, eylem sona erdikten sonra yapılan yansıtma ise eylem hakkında yansıtma olarak adlandırılır. Eylem için yansıtma ise bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırma kullanılmasıdır.

Schon'un alanyazına bu konudaki en önemli katkısı eylemde bilme kavramıdır. Schon'un yansıtıcı öğretim kavramının temelinde eylemde bilme kavramı yer alır.

Schon bireylerin herhangi bir alanda usta uygulamacılar olabilmeleri için, bilgilerinin, eylemler için aldıkları kararların ve eylemlerinin sonuçlarının farkında olmaları gerektiğini söyler. Profesyonel yaşamda uygulamaların başında kişi teknik ussallık döneminindedir. Karşılaştığı yeni durumlara uygun eylemleri düşünerek gerçekleştirir. Uygulayıcı belli durumların çeşitli şekilleriyle tekrar tekrar karşı karşıya gelir. Böylece beklentiler, imajlar ve tekniklerden oluşan bir repertuvara sahip olur.

Uygulamaları istikrarlı duruma geldikçe daha az sürprizle karşılaşır. Bir süre sonra deneyimde ustalaştıkça bilgileri gömülür, otomatik olarak hareket etmeye başlar. Bu durum eylemde bilme olarak adlandırılır (Schon,1998).

Eylemde bilme günlük yaşamımızda doğaçlama olarak öğrendiğimiz işlerden profesyonel iş yaşamına kadar pek çok etkinliğimizin temelindedir. İyi bisiklete binen bir kişiye "Düşmeden bisikletle nasıl dönüyorsun?" sorusunu yönelttiğimizde ya bunu açıklayamaz ya da yanlış açıklamalar yapar. Benzer şekilde tüm usta uygulayıcılar ölçütlerini ifade edemedikleri sayısız kararlar alır, kural ve yöntemlerini ifade edemedikleri beceriler gösterirler (Schon, 1987). Bu durum kişi araştırmalara dayalı model ve teknikleri kullanırken bile böyledir. Bu otomatikleşme, kişinin ne yaptığıyla ilgili düşünmesinin sağladığı fırsatların kaçmasına neden olur. Yanlışlar saptansa bile düzeltilemez. Bu nedenle uygulayıcı deneyimlerini yansıtmalı, sonuçlarını eylemini yönlendiren unsurları sürekli gözden geçirmelidir (Schon,1998). Böylece kendini geliştirme ve daha etkili olma olanağına sahip olabilir.

Öğretimi Yansıtabilen Öğretmenler Yetiştirme

Etkili öğretmenin önemli niteliklerinden biri yansıtma becerisine sahip olmasıdır. Yansıtıcı öğretmen ne yapacağı, ne zaman yapacağı ve niye yapacağı ile ilgili bilgi sahibi olan ve iyi kararlar verebilen öğretmendir. Dewey'den bu yana tüm öğretmen eğitimciler bu konuyla ilgilenmişlerdir. Dewey'e göre yansıtıcı düşünme, düşünmeyi başlatan bir kuşku, endişe, karışıklık ve bilişsel güçlüğü ortaya çıkması, karışıklığı çözücü, düzeltici ve kuşkuyu ortadan kaldıracı materyali bulmak için araştırma, inceleme ve arama davranışıdır (Saylan, 1991). Yansıtma, öğretim sürecinin hem çıktısı hem de girdisidir.

Yansıtıcı bireyler yetiştirme sürecinin temelinde, yaparak öğrenme ve yaptırma yer alır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretim becerisine sahip olabilmeleri için yansıtma fırsatına sahip olması gerekir. Bu fırsatı öğretmenlik uygulamaları sağlar. Bu uygulamalardan adayın gerçekten yararlanması, uygulamalarıyla ilgili yansıtma yapması kendisine yapılan rehberliğe bağlıdır.

Yansıtma becerisi üst düzey bilişsel bir beceridir. Kazanılması zaman alır ve özel programlara gereksinim duyar. Öğretmenler yansıtmanın ne olduğunu, önemini ve yansıtma sürecinde kullanabilecekleri materyalleri bilecek şekilde yetiştirilmeli, yansıtma becerisini göstermeleri için desteklenmelidir. Yansıtıcı öğretim becerisine sahip öğretmenler yetiştirmeyi hedefleyen bir öğretmen yetiştirme programı öğrencilerini iki açıdan desteklemelidir. Bunlar yansıtma becerisi kazandırma ve yansıtma sürecinde kullanabilecekleri materyalleri hazırlama ve kullanmadır.

Yansıtma Becerisi Kazandırma

Schon'e göre yansıtma becerisi diyalogla kazanılır. Bu amaçla yapılan etkinliklerde öğretmen ve öğrenci arasında, ürüne ve sürece ilişkin yansıtmayı ilerletici diyaloglara yer verilir. Öğretmen modellik ve rehberlik görevini üstlenir. Öğretmen öğrencinin kendi eylemini sorgulaması anlamlandırması ve yeniden yapılandırması için fırsatlar yaratır. Yansıtıcı etkinlikler grup çalışması şeklinde düzenlenebilir. Böyle gruplarda her bir öğrenci diğeri için rehberlik görevini üstlenir (Schon, 1987).

Schon yaklaşımına uygun olarak eylemde yansıtmayı sağlamaya yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Lucas öğrenme ve öğretimle ilgili problemlerin tanımlanması ve çözümü için öğretmenlerin işbirliği yaptığı bir strateji ortaya koymuştur. Korthagen öğretmen adaylarında yansıtmayı arttırmak için kolay ve kısa çalışmalarla başlayan bir dizi etkinlik önermiştir. Bu yaklaşımda öncelikle kişinin kendi öğrenme deneyimlerini yansıtması sağlanır. Bu yansıtmanın onların yansıtıcı öğretim becerilerini ilerleteceği düşünülür (Adler, 1991). Farrel tarafından geliştirilen bir öğretmen geliştirme modelinde ise öğretmenlerden oluşan grup, düzenli olarak bir araya gelerek bireysel deneyimlerini grupla paylaşır. Grup, gerektiğinde bilimsel kaynaklardan ve uzman kişilerden yardım alır (Farrel, 1998).

Van Manen'nin yansıtıcı öğretim basamaklarını temel olarak benimseyen Zeichner yansıtma becerisinin eleştirel sorgulama ile kazanılabileceğini savunur. Geniş ölçüde kabul gören bu yaklaşımda yansıtma eğitimi etkinlikleri, uygulamaları yansıtma etkinliklerinin yanı sıra programın analizi, öğretim alanyazınındaki çalışmalar, otobiyografiler, etnografik çalışmalar ve kurumsal yapıyla ilgili seminerleri içerir (Zeichner ve Liston, 1987).

Zeichner eleştirel sorgulama yaklaşımı Smyth'in sorgulama basamaklarına dayanır. Bu basamaklar tanımlama, anlamlandırma, karşılaştırma ve yeniden yapılandırma (Villar, 1995).

Tanımlama basamağındaki bir öğretmen "Ben ne yapıyorum?" sorusunu yanıtlamaya çalışır. Böylece yaptığı uygulamaları biçimlendiren bilgileri, inançları ve ilkeleri tanımlayarak eylemlerini yansıtır. Öğretmen gizil bilgilerini ortaya koyar ve bu bilgilerle olayları karşılaştırır.

Anlamlandırma basamağında öğretmeni "Bunun anlamı nedir?" sorusu yönlendirir. Böylece eylemleriyle ilgili saptamalarını açığa çıkarır. Sınıftaki olaylarla ilgili tanımlamalar, analiz ve yorumlar sonucu kendi eğitimsel ilkelerini ortaya koyar. Bu öznel kuramlar okula ve topluma karşı duyarlı olmasını sağlar.

Karşılaştırma basamağında öğretmen "Nasıl bu duruma geldim?" sorusunu yanıtlamaya çalışır. Öğretmen varsayımlarını, düşüncelerini, değerlerini ve inanışlarını nasıl yapılandığını, kurumsal ve toplumsal güçlerin bu yapılandırmayı nasıl etkilediğini araştırır.

Yeniden yapılanma basamağında öğretmen "Nasıl farklı davranabilirim?" sorusuna yanıt arar. Bu eylemin amacı öğretim uygulamaları ile kültürel ve toplumsal bağlam arasındaki gerilimi açığa çıkarmak ve eleştirmektir. Bu sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliği öğretmenlerin birbirlerinin bilgilerini destekledikleri sosyal bir etkinlik olmasıdır.

Zeichner eleştirel sorgulama becerisine sahip öğretmenler yetiştirmeyi hedefleyen bir programın dört ögeyi içermesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlar; öğrencinin kendi uygulamalarıyla ilgili yansıtma yaptığı ve rehber öğretmeniyle bunları paylaştığı bireysel yansıtma, öğrencilerin projeler hazırladığı sorgulama, belli başlı konularda önemli çalışmaların incelendiği öğrenci seminerleri, rehber öğretmenlerin yansıtma çalışmalarının analizine ilişkin hazırladıkları rehberlik konferanslarıdır (Adler, 1991).

Yansıtma Materyalleri

Bireylerin deneyimlerini yansıtabilmesi için yansıtma için veri toplamaya, bir başka deyişle deneyim üzerinde düşünmeyi kolaylaştırma ve bunları başkalarıyla paylaşmak için bazı veri toplama araçları ve kayıtlarına ihtiyacı vardır. Bunlar günlükler, anket, gözlem formları ve ders kayıtlarıdır (Richards, 1995).

Günlükler: Öğretim olaylarının yazılı olarak ortaya konulmasıdır. Günlük yazmanın iki amacı vardır. İlki olay ve düşünceleri sonraki yansıtma için kaydetmedir. İkinci olarak yazma sürecini keşfetme süreci olarak kullanmadır. Çünkü yazma sürecinin kendisi öğretimi kavramaya yardımcı olur. Bu yazılar rutinler, öğretmen-öğrenci konuşmaları, dersteki önemli olaylar, öğrenmeyle ilgili inanışlar, öğretimi etkileyen sınıf dışı olaylar gibi konularda olabilir. Yazılanlar daha sonra düzenli olarak gözden geçirilmelidir. Gözden geçirme sırasında öğretmen kendine "Öğretmen olarak ne yapıyorum? Öğretimimi yönlendiren inanış ve ilkeler nelerdir? Niye bu yolla öğrettim? Öğrencilerin rolü neydi? Daha farklı öğretebilir miydim?" gibi sorular yöneltmelidir.

Anketler: Öğrencilerden uygulamanın başarılı ve başarısız yanlarıyla ilgili bilgi almak amacıyla anketler düzenlenir. Bu anketlerle öğrencilerin öğrenme tercihleri, grup çalışmaları ve diğer etkinliklerle ilgili görüşleri vb. konularda çabuk ve güvenilir veri toplanabilir. Bu veriler yansıtma etkinliğine temel oluşturur.

Gözlem Formları: Öğretim sürecinin ve sınıf içi etkileşimin tam olarak ortaya konması için gözlem şarttır. Hazırlanan gözlem formları aracılığıyla öğretmen uygun etkinliklerde, örneğin işbirlikli öğrenme etkinlikleri esnasında öğrencileri gözleyip kayıt tutabilir. Ya da bir başka öğretmenden yardım alabilir.

Ders Kayıtları: Yansıtma etkinliği esnasında kullanmak üzere ders sırasında ses ve görüntü kaydı yapılarak bunların çözümlemesi yapılabilir. Bu öğretmene olayı tekrar tekrar gözden geçirme şansı verir. Ancak kayıt cihazlarının sınıfta kullanılmasının sınıf ortamını etkileme gibi bazı sakıncaları vardır.

Sonuç

Yansıtıcı öğretim öğretmenin öğretimsel karar ve eylemlerini sorgulaması, bunların temelindeki bilgilerini, inançlarını, değerlerini ve kurumsal ve toplumsal etmenleri analiz ederek karar ve eylemlerini yeniden yapılandırmasıdır.

Yansıtıcı öğretim konusuyla ilgilenen eğitimciler bu konuda ortak kavramlar ve modeller geliştirememekle birlikte benzer varsayımlardan yola çıkmaktadır. Öncelikle öğretime karmaşık bir süreç olarak yaklaşmakta ve yordanabilirliğinin düşük olduğunu kabul edilmektedir. Öğretmene karar alma yetkisi olan uygulamacılar olarak bakılmaktadır. Öğretmenlerin yansıtma becerisi geliştirmeye dönük tüm modeller özel konum ve içeriklerde öğretim becerisi ve kararları konusunda gelişmeyi kolaylaştırmak üzere öğretmenlerin algı ve sorumluluk becerilerini geliştirmeyi hedefler. Öğretmene bilgilerin edilgen alıcısı olarak yaklaşmaz.

Öte yandan bazı eğitimciler, örneğin Schon, problemi öğretim içeriğinde sınırlandırmıştır. Program, içerik ve hedeflerin sorgulanmasını gerekli görmemiştir. Öğretmenin profesyonel gelişimiyle yetinmiştir. Van Manen yansıtma eylemini tüm eğitim içeriğine yaymıştır. Bu yaklaşımda teknik uzmanlık ve sınıf içeriğinin ötesinde

hedefler, öğretimin gerçekleştiği okul ve toplumsal çevrede sorgulanmaya açıktır. Bu yaklaşım yerleşmenin getirdiği okula dayalı program geliştirme çalışmalarında öğretmenin gereken rolü üstlenmesinde büyük önem taşır (Hansen,1998).

Öğretmenlere yansıtma becerisi kazandırmada Schon diyalog ve rehberliği temel alan bir yaklaşım önerirken, Zeichner'in eleştirel sorgulama yaklaşımı, uygulamaların yansıtılmasının ötesinde programın ve alanyazının analizini ve çeşitli seminerleri içeren kapsamlı bir model önermektedir.

Yansıtıcı öğretim konusu ülkemizde dünyada gördüğü ilgiyi görememektedir. Bu konuyla gerekli alt yapı oluşmamıştır. Oysa öğretmenlerin eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimleri doğrultusunda geliştirebilmeleri yansıtıcı öğretim kavramının önemini kavramaları ve bu beceriye sahip olmalarıyla olanaklıdır. Bu nedenle hem kuramsal hem de uygulama bağlamında konu tartışılmalı, öğretmenlere yansıtma becerisini kazandıracak modeller ortaya konmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Ü. K. (1998). **Etkili öğrenme ve öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Allen, R. (1997). Evolution of novice through expert teachers recall: Implications foreffective reflection on practice. **Teaching & Teacher Education**,13:7, 741-755.
- Adler S. (1991). The reflective practitioner and curriculum of teacher education. **Journal of Education for Teacher**, 17:2, 139-151.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher, **Teaching & Teacher Education**,5:1, 43-51.
- Farrel T. (1998) Reflective teaching. **Forum**. 136:4, 10.
- Grimmet P.P, MacKinnon A. M, Ericson G.L ve Riecken T, J. (1990). Reflective practive and teacher education. (Ed) Clift R.T, Houston,W.R ve Pugach M.C. **Encourage Reflective Practice in Education**. New York: Teachers Collage Press.
- Hansen, S. E. (1998). Preparing student teacher curriculum making. **J. Curriculum Studies**. 30:2, 165-179.
- Hatton, N. ve Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. **Teaching & Teacher Education**, 11:1, 33-49.
- Lindop, C (1985). Evaluating effectiveness in teacher education. **Journal of Education for Teacher** 11:2, 165-176.
- Mahnaz M. (1997). Content and nature of reflective teaching: A case of an experiment middle school science teacher. **Clearing House**. 70:3, 143-151.
- Mills, M. ve Donna S. (2000). The disciplining of preservice teachers, reflections on the teaching of reflective teaching. **Asicia Pacific Journal of Education**. 28: 29-39.
- Peggy, R. ve Shadiow L. (1995). Reflection and teaching; Challenge of thinking beyond doing **Clearing House**. 68:5, 271-275.
- Richards, C. J. (1995). **Reflective teaching in second language classrooms** Cambridge University Press.
- Saylan, N. (1991). Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenin rolü. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 6:2, 133-137.
- Schon, Donald (1987). **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Boas
- (1998) Reflection in Action (Ed.) Pollard A. **Readings for reflective teaching in the primary school**, London.
- Villar, L.M. (1995) Reflective teaching. (Ed.) Anderson, L.W. **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Cambridge: Pergamen
- Wenzlaff, T. L. (1998). Dispositions and portfilio development: Is there a connection? <http://www.brittanica.com/bcom/magazine/article/0,5744,205877,00html>
- Wildman, T. M, Niles J.S, Magliaro S.G. ve McLaughlin, R.A. (1990). Promoting reflective practice among begining and experinced teachers (Ed) Clift R.T, Houston,W.R ve Pugach M.C. **Encourage Reflective Practice in Education**. New York: TeachersCollage Press.
- Yost, D.S, Sentner S.M. ve Bailey A. F. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming In **The 21st Century. Journal of Teacher Education**, 51:19, 39-49.
- Zeichner, K. M. (1993). Connecting genuine teacher development to struggle for social justice. **Journal of Education for Teacher**. 19:1, 5-16.
- Zeichner, K. M. ve Linston D. (1987). Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, 57:1, 23-48.

İLKÖĞRETİM 4 VE 5. SINIF FEN BİLGİSİ DERSİ YAZILI SINAV SORULARININ ÖĞRENME DÜZEYLERİNE VE TÜRLERİNE GÖRE ANALİZİ

Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ*

Özet

Bu çalışmada ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda fen bilgisi dersinde yapılan yazılı sınavlarda sorulan sorular öğrenme düzeyleri ve türlerine göre analiz edilmiştir. Beş resmi ve beş özel ilköğretim okulunda fen bilgisi dersi için yapılan yazılı sınavlarda sorulan 738 soru analiz edilmiştir. Analiz edilen soruların öğrenme düzeyinin daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde yoğunlaştığı, soru türü olarak ise birleştirici soru türünün fen bilgisi dersinde yapılan yazılı sınavlarda yaygın olarak kullanıldığı bulunmuştur.

Abstract

The purpose of this study was to analyse questions as both learning level and types asked in science examination at fourth and fifth grades. 738 questions which taken from five private and five public elementary schools were analysed. Study results showed that, most of the questions analysed as their learning level are in knowledge and comprehension level questions and convergent question type is widely used in elementary science examinations.

Giriş

Öğretim sürecinin hemen hemen her aşamasında kullanılan sorular hiç kuşkusuz öğretme öğrenme faaliyetinin kalitesi üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Etkili sorular öğrencilerin aktif olarak cevap oluşturmalarına ve öğrenme sürecine katılmalarına olanak tanıyacaktır. İster öğretimi desteklemek için olsun isterse öğrenilenleri değerlendirmek için olsun, sorular öğretmenin ustalıkla kullanması gereken önemli bir araçtır. Öğretim sürecinde doğru olarak kullanılan sorular öğrenmeyi artırır ve öğrencileri düşünmeye teşvik ederek onların araştırma sürecine girmelerine neden olur. Diğer taraftan nitelikli sorular, fen süreçleri ile birlikte öğrencilerin fenle ilgili bilgi ve becerilerinin kalitesi konusunda da öğretmenlere ölçü oluşturur (Turgut ve diğ. 1997). İlgili literatür incelendiğinde, soruların kullanım amaçlarının aşağıda verilen ana noktalarda toplandığı görülmektedir:

- * ilgi ve merakı harekete geçirmek
- * dikkati konuya odaklamak
- * öğreneni soru sorma yönünde uyarmak
- * özel öğrenme güçlüklerini teşhis etmek
- * kendini değerlendirmeye ve bakış açılarını ortaya çıkarmaya teşvik etmek
- * fikirler üzerinde düşünmeyi ve anlayışı geliştirmek
- * öğrenilen içeriği gözden geçirmek
- * özel bilgilerin hatırlanmasına yardım etmek
- * öğrenilen materyali pekiştirmek
- * öğretim sürecinde izlenecek prosedürü öğrencilere hatırlatmak ya da bu

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü

prosedürü uygulamak

* öğrenci cevapları yoluyla öğretim yapmak/ tartışmaya teşvik etmek

* verilen cevapların ardından derinliğine araştırma yapmak

* dersin hedef ve hedef davranışlarına ulaşma derecesini belirlemek (Airasian 2001; Borich 1996; Callahan, Clark & Kellough 1995, Carin & Sund 1971)

Aslında sorulan her soru öğrencileri bir şekilde düşünmeye yönlendirir. Burada önemli olan öğrenme sürecinde sorulan soruların düzeyidir. Bu soruların düzeyi ne kadar yüksek olursa öğrenci o ölçüde düşünmeye zorlanacaktır. Bu nedenle, özellikle konular işlenirken ve öğrenilenler değerlendirilirken üst düzey düşünmeyi harekete geçiren sorulara ağırlık vermek gerekmektedir. Oysa, yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıfta daha çok düşük düzeyli soruları kullandıklarını göstermekte (Borich 1996; Saunders

1992) ve öğretimin daha çok bilgi transferi şeklinde gerçekleştirildiğine işaret etmektedir (Newmann 1991; Onasko 1991). Türkiye’de ise bu alanda yapılan çalışmaların sayıca sınırlı olması bir genelleme yapma olanağı vermemektedir.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kullandıkları soruların öğrenme düzeyleri ve türleri disiplinlerin öğretim programlarını belirlenmiş olan öğretim hedefleriyle yakından ilişkidir. Öğretmenler programda kazandırılması gereken davranışların düzeyine bağlı olarak sınıfta gerçekleştirdikleri etkinlikleri planlamaktadır. Öğretim programlarında belirlenen hedeflerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin soru sorma teknikleri konusunda becerisi önemli yer tutmaktadır. Öğretmenlerin uygun soru sorma becerilerini kazanmaları ve bunu öğretim sürecinde kullanmaları öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için gerekli olmaktadır (Turgut ve diğ. 1997).

Diğer taraftan fen alanına özgü olarak öğrencilerin kendi sorularını oluşturmaları ve bunu yanıtlayabilmeleri için de öğretmen önemli bir modeldir. Öğretmenin bir konuyu işlerken ve değerlendirme yaparken sorduğu sorular ile bu sorulara ilişkin kabul ettiği cevaplar öğrencilerin öğrenilen konuda öğretmenin neleri önemli gördüğünü belirlemesine yardım edecektir. Bu belirleme onun çalışma alışkanlıklarını da etkileyecektir. Daha çok olgusal bilgilerin aktarıldığı ve sınavlarda da bu tür bilgilerin hatırlanması gerektiren soruların sorulduğu bir öğretim sürecinde, öğrenci doğal olarak konu ile ilgili bir anlayış kazanmadan başarılı olmayı tercih edecektir. Bu durum öğrencilerin kendi sorularını oluşturma ve bunu araştırma becerisine ket vuracaktır.

Literatürde soru türlerine ilişkin çok farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Callahan ve diğ. (1995) soruları açıklayıcı (clarifying), birleştirici (covergent), ipucu verici (cueing), ayırıcı (divergent), değerlendireci (evaluative), odaklayıcı (focus) ve derinleştirici (probing) olarak sınıflandırmışlardır. Doyle (1986) ise soruları ; hafıza (memory) soruları, kurallı (procedural) ya da rutin (routine) sorular, kavrama (comprehension) soruları ve fikir (opinion)soruları olarak gruplamaktadır (Aktaran: Eby1997). Borich (1996) , soruları birleştirici ve ayırıcı olarak daha genel kategorilerde ele almaktadır. Orlich ve diğ. (1990) ise, bu gruplamaya bir de değerlendirici soruları eklemektedir. Bu çalışmada, soru türlerine ilişkin yapılan analizlerde Borich’in yaptığı sınıflama temel alınmıştır. Birleştirici sorular kapsam olarak daha dar ve alt düzey düşünmeyi harekete geçirmekte, ayırıcı sorular ise daha

kapsamlı ve üst düzey düşünmeyi harekete geçirmektedir. Bu noktada alt düzey ve üst düzey düşünmeden ne kastedildiği belirtmek yerinde olacaktır.

Genel bir tanımla üst düzey düşünmede zihin daha çok düşünmek için daha çok zorlanır, oysa alt düzey (düşük) düşünmede zihin daha mekanik uygulamalarla meşgul olur ve daha sınırlı kullanılır. Newman'a (1991) göre, üst düzey düşünmede bireyin, yorumlama, analiz yapma ya da bilgiyi manipüle etmesi beklenir. Böylece bir sorunun cevabı ya da bir problemin çözümü için önceden öğrenilen bilginin alışılmış uygulaması ile yeterli olmayacaktır. Diğer taraftan; alt düzey düşünme, önceden ezberlenen bilginin listelenmesi, rakamların formülde yerine konması gibi tekrarlanan alışkanlıkları kapsamaktadır. Böylece, ister ölçme amacıyla olsun isterse öğretim sürecinde olsun, ayırıcı ve değerlendirici soruların; düşünmeyi geliştirdiği, kavramları ve soyutlamaları şekillendirdiği ve analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerilerin gelişimini desteklediği (Borich 1996) ve hayal etme, tahmin yürütme ya da deney yaratma gibi etkinliklerin bu tür sorularla harekete geçirildiği görülmektedir. Bunun aksine, birleştirici soruların gözden geçirme, hatırlama ve tanımlamalar için kullanılmakta ve belirli hedef, olgu ya da olay üzerinde odaklanmaya yaradığı bilinmektedir (Turgut ve diğ. 1997).

Fen alanında genel olarak bu belirlenen kategorileri kapsayan soru türlerinin hepsi için bir uygulama alanı bulunmaktadır. Belirli hedeflere, olgulara ya da olaylara odaklanmak, daha yüksek düzeyli sorular için gerekli olacak temel kavram ve becerileri öğrencilere sağlamak için birleştirici sorulara ihtiyaç olacağı açıktır. Fen dersleri yoluyla çocuklarda geliştirmeyi hedeflediğimiz yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi bazı temel becerilerin gelişimi için düşük düzeyli sorularla gerçekleştirilen öğrenme öğretme hizmeti etkili olmayacaktır. İçinde yaşadığımız dünyada yaşanan sorunlara farklı çözüm yolları bulmak ve bunu hayata geçirebilmek için üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir. Ayırıcı soruların kapsam olarak farklı yanıtlara olanak tanınması, açık uçlu ve çok yönlü olması nedeniyle çocukları yaratıcı ve bilimsel düşünmeye yönlendirmekte ve böylece düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Öğretmenlerin fen bilgisi dersinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin fen bilgisi öğretim programına uygunluğunu ortaya koymak ve yazılı sınavlarda sordukları soruların öğrenme düzeylerini ve türlerini belirlemek sınıf içinde yürütülen fen etkinliklerinin niteliği hakkında önemli ipuçları sağlayacaktır.

Bu araştırma ile, ilköğretim fen bilgisi dersi öğretim programında 4 ve 5. sınıf ünitelerinin hedef davranışlarının düzeylerini belirlemek, çalışma grubuna alınan resmi ve özel ilköğretim okullarında 2000-2001 öğretim yılının ilk döneminde fen bilgisi dersi için yapılan yazılı sınavlarda sorulan sorular öğrenme düzeyine göre ve soru türüne göre analiz etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Fen bilgisi öğretim programında yer alan davranışların düzeyleri nelerdir?
2. Yazılı sınavlarda sorulan soruların;
 - a. öğrenme düzeyleri nelerdir?
 - b. türleri nelerdir?
 - c. öğrenme düzeyleri ve türleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem**Veri Kaynakları**

Araştırmanın temel veri kaynağını, ilköğretim 4 ve 5. sınıf fen bilgisi dersinde 2000-2001 öğretim yılının ilk döneminde yapılan yazılı sınavlarda sorulan sorular oluşturmuştur. Ayrıca, 1992 yılında kabul edilen ve halen uygulamada bulunan ilköğretim fen bilgisi dersi öğretim programında dört ve beşinci sınıflar için öğretilmesi ön görülen üniteler ve bu ünitelerle gerçekleştirilmeye çalışılan hedefler ikinci veri kaynağını oluşturmuştur. Yazılı sınavlarda sorulan soruların türü ve öğrenme düzeyi, programdaki hedef davranışların düzeyleri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu teknikte temel amaç; birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 1999:162).

İlköğretim fen bilgisi dersi öğretim programında öğretim yılının ilk döneminde işlenen 4. sınıfların ilk dört ünitesi, 5. sınıfların ise ilk üç ünitesi ile öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar analiz edilmiştir. Bu analize sadece bilişsel nitelikli davranışlar dahil edilmiştir. Analize alınan üniteler, 4. sınıflar için "dünyamız ve gökyüzü", "canlılar ve hayat", "canlıların çeşitliliği" ve "insan ve çevre" üniteleridir. 5. sınıflar için ise "vücudumuzu tanıyalım", "canlıların çeşitliliği" ve "insan ve çevre" üniteleridir. Böylece, 4. sınıflarda 17 hedef ve 102 hedef davranış, 5. sınıflarda ise, 13 hedef ve 85 hedef davranış analiz edilmiştir. Bu işlemin ardından, 5 resmi ve 5 özel ilköğretim okulu 4 ve 5. sınıf fen bilgisi dersi birinci yarıyıl yazılı sınavlarında sorulan toplam 738 soru öğrenme düzeylerine ve soru türlerine göre analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, ilk olarak 4 ve 5. sınıf Fen Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan ve 2000-2001 öğretim yılı birinci döneminde işlenen 7 ünitenin hedef davranışları öğrenme düzeylerine göre analiz edilmiştir. Yapılan analizde Bloom'un amaçlar taksonomisinin bilişsel alanla ilgili sınıflaması dikkate alınmıştır. Bilişsel alanla ilgili olarak taksonomide en alt basamakta bilgi, daha sonra sırasıyla kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları yer almaktadır. Hedef davranışların öğrenme düzeylerine göre analiz ederken aşağıda verilen şema kullanılmıştır.

Tablo 1.Soru Sınıflama Şeması

Davranışsal Karmaşıklık Düzeyi	Beklenen Öğrenci Davranışı	Öğretimsel Süreçler	Anahtar Sözcükler
Bilgi (Hatırlama)	öğrenci bilgiyi hatırlar, olguları, terminolojiyi ve kuralları tanıır	Tekrarlama, ezberleme	Tanımlama, betimleme, belirleme
Kavrama (Anlama)	öğrenci okunanları ya da konuşulanları kendi cümlelerine çevirme ve yeniden oluşturma yoluyla iletişim biçimini değiştirir	Açıklama, gösterme	Özetleme, dönüştürme, kendine göre yeniden oluşturma

Uygulama (Transfer etme)	öğrenci öğrendiği bilgiyi başka durumlara uygular	Uygulama, transfer etme	Kullanma, işe koşma, uygulama
Analiz (İlişkilendirme)	öğrenci problemi parçalara ayırır ve bu parçalar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarır	Tümdengelim, tümevarım	İlişki kurma, ayırıştırma, farklılaştırma
Sentez (Yaratma)	öğrenci ilgili parçaları probleme yeni ve orjinal çözüm için birleştirir	Genelleme, iraksama	Formüle etme, oluşturma, üretme
Değerlendirme (Yargıya ulaşma)	öğrenci belirlenen kriterlere göre yöntemler, fikirler, insanlar ve ürünlerin değeri hakkında karar verir	Ayırıştırma, çıkarımda bulunma	Karar verme, doğruluğunu kanıtlama, değer biçme

Kaynak: Gary D. Borich.(1996). Effective Teaching Methods. 3th ed. Prentice-Hall Inc. s:354

Örn: 4. sınıf "Dünya, su ve Gökyüzü" ünitesinin ikinci amacının birinci davranışı; "dünyamızı oluşturan kaya, toprak ve suyun daimi bir değişim içinde bulduklarını söyleme" taksonomiye göre bilgi düzeyinde bir davranıştır. Çünkü öğrenciden tekrarlama ya da hatırlama türünde davranış beklenmektedir. Aynı ünitenin birinci amacının 6. davranışı ise, "dünyanın kendi eksenini etrafında dönmesinin sonucu oluşan gece ve gündüz olgusunu açıklama" taksonomiye göre kavrama düzeyine karşılık gelen bir davranıştır. Fen bilgisi öğretim programında çalışma kapsamına alınan ünitelerin sadece hedef davranışlarının düzeyleri belirlenmiş ve bu belirlemede bazı davranışların birden fazla davranışı içerdiği görülmüştür. Örn; beşinci sınıfın "Vücudumuzu Tanıyalım" ünitesinin birinci amacının üçüncü davranışı şöyledir: "Vücudumuzu oluşturan sistemleri söyleme, şema, model ve vücut üzerinde gösterme". Bu hedef davranışın ilk kısmı bilgi düzeyinde bir davranış iken; şema, model ve vücut üzerinde gösterme davranışı kavrama düzeyinde bir davranıştır. Dolayısıyla, bu davranış hem bilgi düzeyinde hem de kavrama düzeyinde olmak üzere iki kez kodlanmıştır. Bu nedenle, Tablo-2'de toplam sütununda verilen sayıların programda verilen davranış sayıları ile aynı olmadığını belirtmek gerekmektedir.

İkinci kategoride ise, programda belirlenen hedefleri gerçekleştirmek üzere çalışma grubuna alınan okullarda fen bilgisi dersi yazılı sınavlarında sorulan sorular hem tür hem de öğrenme düzeylerine göre analiz edilmiştir. Sorular öğrenme düzeylerine göre ayrıştırılırken yine Bloom'un bilişsel alanla ilgili sınıflaması temel alınmıştır. Soruları türlerine göre sınıflandırırken ise, literatürde geniş kabul gören ve soruları hem kapsam hem de harekete geçirdiği düşünme biçimine göre gruplayan bir sınıflama kullanılmıştır (Birleştirici ve Ayrıcı soru türleri). Bu analizlerin ardından soruların hem düzeylerinin hem de türlerinin okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Fen Bilgisi dersi yazılı sınavlarında sorulan esse tipi, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru yanlış türü sorular yukarıda tablo-1'de verilen plana göre analiz edilmiştir.

Buna göre; sorular gruplandırılırken bilgi düzeyi için, a.Tanımlama, b.Betitleme,c. Listeleme, d.Adlandırma, e. Belirtme, f. Anlatma gibi eylemler dikkate alınmıştır.

Örn: Yer kabuğunun şeklini değiştiren etmenleri yazınız.;Hücre nedir?;

Bitkilerde kökün görevini anlatınız.; Sindirim sisteminin organlarını yazınız. Bu sorular tamamen hatırlama becerisi ile ilişkili olup yukarıda belirlenen eylemlerle tutarlı görülmektedir. Öğrencilerden, listeleme, anlatma ve tanımlama eylemleri istendiği için bu sorular bilgi düzeyindeki öğrenmeyi ölçen sorulara örnek oluşturmaktadır.

Kavrama düzeyi için; a. Dönüştürme, b. Açıklama, c. Özetleme, d. Genişletme, e. Başka sözcüklerle ifade etme gibi eylemler dikkate alınmıştır.

Örn: İnsanların çevreye olumsuz ve olumlu etkilerine ikişer örnek veriniz.;Memeli hayvanlara örnek veriniz.;Mevsimlerin meydana geliş nedenini açıklayınız, Büyük kan dolaşımını açıklayınız. Bu sorular öğrenciden bilgiyi başka bir forma çevirmesini istemekte ve açıklama, genişletme gibi eylemleri ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle, bu sorular kavrama düzeyindeki öğrenmeleri ölçen sorulara örnek oluşturmaktadır.

Uygulama düzeyi için; a. Uygulama, b. Gösterme, c. İşe koşma, d. Çözme, e. İşlem yapma, f. Kullanma gibi eylemler dikkate alınmıştır.

Örn; AB Rh-kan grubuna sahip biri hangi gruplardan kan alamaz?; Kanı 0 grubu olan bir insana hangi kan verilir?, Bitki ve hayvan hücreleri arasındaki farkları şekille açıklayınız., Aşağıdaki şekilde ay hangi noktada olursa dünyadan dolunay şeklinde görünür? Bu tür sorularda gösterme, işe koşma, kullanma gibi eylemler kullanıldığı için uygulama düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Sorular türlerine göre gruplandırılırken ise, soruların hem kapsamı hem de harekete geçirdiği düşünme biçimi dikkate alınmıştır. Örneğin; Havanın akciğere girip-çıkması neyin sayesinde gerçekleşir?; Bitkilerin yaşadıkları ortamlara göre çeşitleri nelerdir? Aşağıdakilerden hangisi her hücrede bulunmaz? a. sitoplazma, b.çekirdek, c.klorofil tanecikleri, d.hücre zarı gibi sorular alt düzey düşünmeyi harekete geçirdiği ve dar kapsamlı olduğu için birleştirici soru grubuna dahil edilmiştir.

Diğer taraftan, " sizler, çoğunuz 11 yaşında gelişme çağının en hızlı dönemine başlamış gençlersiniz. Bunun yanı sıra çoğunuz sporcusunuz. Bugün önemli bir maçınız var ve mutlaka başarılı olmak arzusundasınız. Böyle önemli bir günde, yapacağınız sabah kahvaltısının listesini hazırlayınız. Hangi yiyeceği , hangi nedenle seçtiğinizi belirtiniz." ; "Deprem zararlarını azaltmak için neler yapılmalıdır?"; "Toprakta bitkilerin yetişmesi için bol miktarda vitaminler ve tuzlar olması gerekmektedir. Bitkiler büyürken, bu vitaminlere ve tuzlara ihtiyacı vardır. Eğer, ağaçların az olduğu topraklar üzerine çok fazla yağmur yağarsa toprağa etkileri ne olabilir?" gibi soruların gerek kapsam olarak gerekse harekete geçirdiği düşünme türü açısından yukarıda verilen ilk grup sorulardan oldukça farklı olduğu görülmektedir. Bu tür sorularla zihnin daha çok zorlanacağı ve problemin öğrenilen bilginin alışılmış uygulaması ile çözülemeyeceği görülmektedir. Bu nedenle, bu sorular ayırıcı soru türünün örnekleri olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada bulgular "Programın hedef davranışlarına ilişkin bulgular" ile "Soruların tür ve öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular" olmak üzere iki başlık halinde verilmiştir.

Programın Hedef Davranışlarına İlişkin Bulgular

1992 yılında kabul edilen ve halen uygulamada bulunan ilköğretim fen bilgisi dersi öğretim programının dördüncü sınıfının ilk dört ve beşinci sınıfının da ilk üç ünitesinin hedef davranışlarının düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Hedef Davranışların Öğrenme Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenme Düzeyi Ünite Adı Sınıf	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değer.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dünyamız ve Gök.	4	17	39.5	26	60.5	-	-	-	-	-	-	-	43	100
Canlılar ve Hayat	4	14	25.5	35	63.6	6	10.9	-	-	-	-	-	55	100
Canlıların Çeşitliliği	4	2	15.4	11	84.6	-	-	-	-	-	-	-	13	100
İnsan ve Çevre	4	2	22.2	7	77.8	-	-	-	-	-	-	-	9	100
Vücudumuzu Tan.	5	18	28.1	45	70.3	1	1.6	-	-	-	-	-	64	100
Canlıların Çeşitliliği	5	1	7.1	13	92.9	-	-	-	-	-	-	-	14	100
İnsan ve Çevre	5	2	15.4	10	76.9	-	-	-	-	-	1	7.7	13	100
Toplam		56	26.5	147	69.7	7	3.3	-	-	-	1	0.5	211	100

Tablo incelendiğinde, ilköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinin ilk dört ünitesi ile beşinci sınıfların ilk üç ünitesinin hedef davranışlarının öğrenme düzeylerinin daha çok kavrama düzeyinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Buna göre, 211 davranıştan 56'sının bilgi düzeyinde (% 26.5) ve 147'sinin de (% 69.7) kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Analiz, sentez düzeyinde herhangi bir davranışa rastlanmazken, değerlendirme düzeyinde 1 ve uygulama düzeyinde 7 davranış olduğu dikkat çekmektedir.

Soruların Öğrenme Düzeylerine Ve Türlerine İlişkin Bulgular

Bu kesimde sorular öncelikle öğrenme düzeylerine göre, daha sonra da türlerine göre analiz edilerek resmi ve özel okullarda farklılaşma olup olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Soruların Öğrenme Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğ. Düzeyi Okul Türü	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değer.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel	276	77.0	75	20.8	7	1.9	-	-	-	-	1	0.3	360	100
Resmi	262	69.3	113	29.9	3	0.8	-	-	-	-	-	-	378	100
Genel Toplam	539	73.0	188	25.5	11	1.5	-	-	-	-	1	0.1	738	100

$$\chi^2 = 9.938, sd: 2, p = .007$$

Tablo incelendiğinde, özel okullarda sorulan soruların büyük çoğunluğu (%77) bilgi düzeyinde iken resmi okullarda bu oran % 69.8'dir. Kavrama düzeyindeki soruların oranı bilgi düzeyindeki sorulara göre oldukça düşük olmakla birlikte resmi

okullardaki oran biraz daha yüksektir (Özel:% 20.8; Resmi:29.4). Uygulama düzeyindeki soruların oranı her iki okul türünde de oldukça düşük iken analiz ve sentez düzeyinde hiçbir soruya rastlanmamıştır. Değerlendirme düzeyinde özel okullarda sadece olduğu bir soru tespit edilmiştir. Genel toplam açısından analiz edilen 738 sorunun % 73.2'sinin bilgi, % 25.2'sinin kavrama, % 1.5'nin uygulama ve % 0.1'nin değerlendirme düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Soruların öğrenme düzeyleri ile okul türü arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan kay kare testi sonucunda, bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur

$$(x^2 = 9.938, sd: 2, p < .05).$$

Tablo 4. Soruların Türlerine Göre Dağılımı

Soru Türü Okul Türü	Birleştirici		Ayrırcı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Özel	337	93.6	23	6.4	360	100
Resmi	366	96.8	12	3.2	378	100
Toplam	703	95.3	35	4.7	738	100

$$x^2 = 4.217, sd: 1, p = .04$$

Analiz edilen soruların soru türlerine göre dağılımı incelendiğinde, özel ve resmi ilköğretim okullarından alınan soruların tamamına yakınının birleştirici türde olduğu, sadece küçük bir bölümünün ayrırcı türde olduğu dikkat çekmektedir. Soru türü ve okul türü arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan kaykare testi sonucunda bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($x^2 = 4.217, sd = 1, p < .05$).

Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, ilköğretim fen bilgisi programında yer alan hedef davranışların daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Programın genel olarak bilgiyi ön plana çıkardığı, önerdiği işleniş ve değerlendirme türünün daha çok bilgi aktarımını ön gördüğü görülmektedir. Böyle bir program anlayışında bilgi kazanımının ön plana çıkması ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi yerine, akılda tutma ve hatırlama becerilerinin daha çok gelişmesi söz konusudur. Bu durum, fen derslerinin doğası ile çelişen bir durumdur. İlköğretim düzeyinde çocuğun bilişsel gelişim açısından bazı sınırlılıkları olsa bile kendi düzeyine uygun olarak seçilen etkinliklerle üst düzey düşünme becerisi geliştirilebilir (Onasko 1991) ve basit çalışmalarla daha üst düzeylerde öğrenme gerçekleşebilir. Burada önemli olan seçilecek etkinliklerin dikkat çekici olması ve öğrencinin sahip olduğu bilgilerle, öğretmenin yol gösterici tavrıyla yeni türünler ya da çözümler üretmesine olanak sağlanmasıdır. Eby'nin de (1997) belirttiği gibi güvenilir öğrenme deneyimleri, üst düzey düşünmeyi ve aktif katılımı geliştirme üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerine güvenilir öğrenme yaratma isteğinde olan bir öğretmen üst düzey düşünmeyi, problem çözme becerilerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmek üzere tartışmalar planlar ve öğrencilerinin

çoklu zekaları olduğunu kabul eder.

Öğretim programı öğretmenin başvurduğu önemli bir kılavuzdur. Sınıf içinde yapılacak çalışmaların genel çerçevesi burada belirlenmektedir. Bu nedenle, öğretmenden beklenen programda vurgulanan öğelerin öğretim sürecine yansıtılmasıdır. Programın genel olarak alt düzey öğrenmeleri hedefliyor olması, bu alanda ciddi bir değişime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çağdaş fen programlarında son 30 yıldır bilgiyi temele alan anlayışlardan uzaklaşıldığı ve artan bilgi karşısında okulların öğrencilere bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmasının daha akılcı olduğu yönünde eğilimler olduğu bilinmektedir. Türkiye’de de bu eğilimlere paralel olarak 2001-2002 öğretim yılında ilköğretim düzeyinde yeni fen bilgisi öğretim programı uygulamaya geçirilmiştir.1992 programından hem kapsam olarak hem de felsefe olarak farklı olduğu öne sürülen bu programın uygulamadaki başarısını belirleme imkanı bulunmamaktadır. Ancak, yönetici ve öğretmenlerin yeni programla ilgili olarak bilgilendirilmemesi, programın pilot uygulamasının yapılmaması, ders kitabı, öğrenci ve öğretmen kılavuzlarının hazırlanmaması ve daha önemlisi programın tüm sınıf düzeylerinde aynı anda uygulamaya geçirilmesi daha şimdiden bu programın başarısına gölge düşürmektedir.

Çalışmada dikkat çeken bir başka bulgu, Fen bilgisi dersi yazılı sınavlarında sorulan soruların yaklaşık $\frac{3}{4}$ ’ünün bilgi düzeyinde olduğu ve analiz, sentez ve değerlendirme türündeki sorulara neredeyse hiç rastlanmamasıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi; Fen Bilgisi öğretim programı ile ilgili olarak yapılan analizlerde, analiz edilen ünitelerin hedef davranışlarının çoğunluğunun kavrama düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Programda yer alan hedef ve davranışlar sınıf içinde yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri için bir ölçüt oluşturmaktadır. Bu bulgu, her iki okul türünde de programla tam olarak tutarlı bir fen bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmediğini düşündürmektedir. Program, daha çok kavrama düzeyindeki öğrenmeleri ön plana çıkarırken, okulların daha alt düzey öğrenmeleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Soruların öğrenme düzeyleri okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşma beklenin tersine resmi okullar lehinedir. Bu bulguyu bütün okul sistemine genellemek hatalı olabilir. Ancak, özel okulların MEB’nın programlarını azda olsa değiştirme gibi bir avantajlarının olduğu dikkate alındığında sonucun onların aleyhine çıkması şaşırtıcıdır. Bu noktada, bu okulların yürüttükleri öğretim faaliyetlerinin daha kapsamlı olarak denetlenmesi gerekliliği gündeme gelmektedir. Gerek resmi gerekse özel okullarda uygulama ve daha üst öğrenme düzeyleri ile ilgili sorulara oldukça az ya da hiç rastlanmaması ise, ilköğretim düzeyinde yürütülen fen derslerinde önemli yanlışların yapıldığını düşündürmektedir.

Belli olgu, hedef ya da olay üzerinde odaklanmaya yarayan ve öğrencilere yüksek düzeyli soruları cevaplamak üzere ihtiyaç duyacakları kavram ve becerileri kazandırmak için gerekli olan, birleştirici soruların, analizlerde çok yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretim sürecinde sorulan her beş sorudan üçünün bilgiyi hatırlamayı gerektiren sorular olduğu, birinin sınıf idaresi ile ilgili soru olduğu ve birinin de üst düzey düşünmeyi gerektiren (ayırıcı) soru olduğunu göstermektedir (Borich 1996).

Soruların öğrenme düzeyleri ile ilgili olarak yapılan analiz ile soru türlerine göre yapılan analiz sonuçları bir birini destekler niteliktedir. Zira, bilgi isteyen, yani

tanımlatan, listeleyen, betimleyen, sıralatan, bazı özellikleri hatırlatan sorular birleştirici sorular için uygun olan zihinsel eylemlerdir. Bu nedenle, analizlerde bilgi düzeyli ve birleştirici soruların oranları oldukça yüksektir. Ancak, birleştirici soru grubundaki oranın (% 95.3) bilgi düzeyindeki soruların oranından (% 73.0) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun bir nedeni, analiz yapılırken bazı soruların öğrenme düzeylerinin yüsek olmasına rağmen öğretmen tarafından kabul edilen yanıtlarının oldukça yetersiz olmasıdır. Böylece, öğrenme düzeyine göre "uygulama" düzeyi olarak kodlanan bir soru, soru türüne göre birleştirici soru grubunda kodlanmıştır. "Örn, depremin zararlarını en aza indirmek için neler yapmalıyız" Bu soru öğrenme düzeyi açısından kavrama düzeyi olarak kodlanmıştır. Sorunun öğretmen tarafından kabul edilen cevabı ders kitabında verilen bilgilerin aynısı olduğu belirlenmişse bu soru birleştirici soru türü olarak kodlanmıştır. Bu da birleştirici soru grubundaki oranların daha yüksek çıkmasına neden olmuştur. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Örn: Dünyamızın küre biçiminde olduğunu kanıtları nelerdir?; Ayın, Dünyadan değişik şekillerde görünmesinin sebebini açıklayınız. Depremin vereceği zararları en aza indirmek için alınabilecek önlemler nelerdir?

Birleştirici sorularının oranlarının yüksek çıkmasının bir nedeni de, analiz edilen soruların çoğunluğun kısa cevaplı ya da test türü sorulardan oluşmasıdır. Bir iki kelimelik cevap gerektiren soruların kapsam olarak sınırlı olması ve testlerde sorulan soruların farklı yanıtlara olanak tanınamaması bu soruları birleştirici soru türü olarak kodlanmasını gerekli kılmıştır.

Okul türüne göre soru türlerinin oranlarının birbirine oldukça yakın olmasına, bu iki değişken arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Oranlar oldukça düşük olmakla birlikte, özel okulların çok küçük bir farkla ayırıcı sorulara daha çok yer verdikleri görülmektedir. Özel okulların öğretim programlarını planlama ve uygulama gibi konularda resmi okullara nazaran biraz daha özgür olmaları, sınıflardaki öğrenci sayılarının daha az olması, öğretmene daha fazla olanak yaratılması ve en önemlisi bu kurumlarda öğretmenlerden beklenenlerin fazla olması ve bunun bir çok öğretilerde daha iyiyi başarma arzusu yaratması gibi nedenlerle ayırıcı soru kullanılıyor olabilir.

Genel olarak, yazılı sınavlarda ayırıcı soruların çok az sorulmasının önemli bir nedeni olarak, 1992 programının içeriği ön plana çıkarması ve bu tür sorular aracılığı ile geliştirilebilecek yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin arka planda bırakılması gösterilebilir. Ayrıca, ayırıcı sorular daha uzun ve daha fazla sayıda yanıt olarak tanınması nedeniyle zaman alıcı olarak algılanıyor olabilir. Bir başka neden ise, öğretmenlerin fenle ilgili bilgilerinin yetersizliği nedeniyle bu tür soruları planlamada ve değerlendirmede yaşadıkları güçlükler onları bu tür soruları kullanmaktan alıkoyuyor olabilir. Öğrencilerin, fenle ilgili bilgi, motivasyon ve ilgilerindeki yetersizliklerde bu tür soruların kullanımını engelleyen bir faktör olabilir.

Analizlerde dikkati çeken bir başka bulgu, bazı soruların hazırlanışında teknik olarak önemli hataların yapıldığıdır. Hatalı olarak belirlenen sorulara ilişkin bazı örnekler sunulduğunda bu alanda öğretmenlerin önemli eksiklikleri olduğu daha çarpıcı olarak ortaya çıkacaktır. Örn: Tek hücreli canlılar nelerdir? Bildiklerinizi sayınız.; Balıklar deyince ne anlıyorsunuz? Yazınız.; Hayvanlar nasıl çoğalır? Yumurta ve doğumla çoğalan hayvanlara örnekler veriniz.; Geviş getirme nedir? İki örnek veriniz.; Terin yapısı neye benzer?; Kanın damarlar içinde dolunmasını sağlayan

organımız hangisidir? A. Damar b. Kalp c. Akciğer d.Aort; Eklemler hakkında bildiklerinizi yazınız.; Çoğunluğu karada yaşayan, ayakları yoktur, kış uykusuna yatarlar ve bazıları zehirlidir. Görüldüğü gibi, bu soruların açıklık, anlaşılabilirlik, bilimsel doğruluk gibi soru hazırlama teknikleri açısından yetersiz olduğu görülmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, çok genel hatlarıyla hem resmi hem de özel ilköğretim kurumlarında fen bilgisi dersinde yürütülen öğretim faaliyetlerinin niteliği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bilgi transferini hedefleyen bir fen programı ve yine bilgiyi ön plana çıkaran, hatırlama becerisinin gelişimini destekleyen yazılı sınavlar Türkiye’de ilköğretim düzeyinde yürütülen fen derslerinin niteliğini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilere fen alanını sevdirmek, bu alana olan ilgilerini geliştirmek ve onları bu alanlara yönlendirmek için yapılan öğretim sürecinde yapılan etkinliklerin vakit geçirilmeden incelenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Saunders (1992); ilköğretim düzeyinde yapılacak fen öğretiminde, öğrencilerin ucuz ve kolay bulunabilen materyallerle sorgulayıcı laboratuvar çalışmaları yapılmalı, üst düzey aktif bilişsel katılıma olanak tanıyacak bir sınıf atmosferi yaratılmalı, işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri kullanılmalı ve üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirici test maddelerinin kullanılması gerektiğini önemle vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin soru türleri, etkili soru sorma stratejileri ve soru hazırlama teknikleri konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Hiç kuşkusuz bu becerilerle donanmış bir öğretmen, öğrencilerine iyi bir model oluşturacak ve onları kendi sorularını oluşturmaları konusunda teşvik edecektir.

Bu çalışma, yalnızca fen bilgisi dersinde yapılan yazılı sınav sorularının analiz ile sınırlandırıldığı için, öğretim sırasında öğretmenin kullandığı soruların da sınıf düzeyleri farklılaştırılarak analiz edilmesi gerekmektedir. Böylece, sınıf düzeyi yükseldiğinde gerek sınavlarda gerekse fen dersleri işlenirken kullanılan soruların tür ve düzeylerinde bir değişim olup olmadığı da belirlenebilecektir. Ayrıca, 2001-2002 öğretim yılında amacı, uygulaması ve değerlendirme anlayışı bakımından önceki programlardan farklı olduğu öne sürülen yeni bir fen bilgisi öğretim programının bu çalışmada belirlenen kriterlere göre analiz edilmesi ve sınıfta yapılan değerlendirme faaliyetlerinin bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılması gerekmektedir. Böylece yeni programın uygulanmada bir gelişme yaratıp yaratmadığı da ortaya konabilecektir.

KAYNAKÇA

- Airasian,P.,W.(2001). **Classroom Assessment. Concept & Applications**,(4thed.).McGraw-Hill Inc.
- Borich,G.,D.(1996). **Effective Teaching Methods**. (3rded) . Prentice-Hall Inc.
- Callahan,J.,F.; Clark,L.,H & Kellough,R.,D.(1995). **Teaching in the Middle and Secondary Schools**, (5th ed.)Prentice-Hall Inc.
- Doyle,W.(1986). Classroom organization and management.In M. Wittrock(Ed), **Handbook of Research on Teaching**, (3rd ed.).Upper Saddle River,NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Eby, J.,W.(1997). **Reflective Planning,Teaching,and Evaluation for the Elementary School**. 2nd Ed. Prentice-Hall Inc.
- Fraenkel,J.,R & Wallen, N., E.(1996). **How to Design and Evaluate Research in Education..** 3th Ed. McGraw-Hill Inc.
- Newmann,F.M. (1991). Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of 16 High School Departments. **Theory and Research in Social Education**,XIX,4,324-340.
- Onasko,J.J.(1991).Barriers to The Promotion of Higher Order Thinking in Social Studies. **Theory and Research in Social Education**,XIX,4,341-366.
- Orlich,D.,C.; Harder, R.,J.; Callahan,R.,C.; Kauchak,D.,P.; Pendergrass, R.,A. & Keogh,A.,J. (1990). **Teaching Strategies A Guide to Better Instruction**.3th Ed. D.C. Heat and Company, Lexington, Massachusetts Toronto.
- Saunders,W.L.(1992). The Constructivist Perspective: Implication and Teaching Strategies for Science. **School Science and Mathematics**,92(3),136-141.
- Turgut,F.; Baker,D.; Cunningham,R. ve Piburn,M. (1997). **İlköğretim Fen Öğretimi**. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.
- Yıldırım,A. ve Şimşek,H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** Seçkin Yayınevi. Ankara.

BİLİŞSEL STİL İLE ZEKA KAVRAMLARININ ÖĞRENCİ BAŞARISI AÇISINDAN İRDELENMESİ VE TAŞIDIKLARI ÖNEM

Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN *

Özet

Günümüzde öğrencilerin öğrenme ve akademik başarı bakımından gösterdikleri farklılıkları anlamaya yönelik çalışmalarda artık zeka yerine başka değişkenler kullanılmaya başlanmıştır. Bilişsel stiller de bu değişkenlerden biridir. Bu makalede, öğrenci başarılarını anlamada, yorumlamada ve öğrencileri yönlendirmede bilişsel stillerden nasıl faydalanılacağı üzerinde durulmuştur. Makalede ilk olarak zekanın tanımı ve boyutları üzerinde durulmuştur. İkinci olarak, bilişsel stiller ile zeka arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Son olarak da öğrencilerin bilişsel stillerine dayalı olarak eğitim-öğretim ortamının nasıl geliştirilebileceği "test formatı" ve "öğretim yöntemi ve stratejileri" açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel stil, zeka testleri, öğrenci başarıları

REVIEWING CONCEPT OF COGNITIVE STYLE AND INTELLIGENCE AND THEIR IMPORTANCE IN TERMS OF STUDENT ACHIEVEMENT

Abstract

Nowadays, in order to understand differentiation observed among students in their learning and academic achievements, number of variables other than intelligence have been utilized. Cognitive style is one of these variables. In this paper, approaches for benefiting from cognitive styles of students in order to improve our understanding and interpretation of academic achievements of students are discussed. Besides that ways for helping students with different cognitive styles are suggested. First of all, definition of intelligence and factors constructing intelligence are reviewed. Secondly, differences between cognitive style and intelligence are defined. At the last, ways manipulating and improving learning environment based on cognitive styles of students are discussed in conjunction with "test format" and "teaching methods and strategies"

Key words: Cognitive style, intelligence tests, student achievement

GİRİŞ

Psikolojik kavramlardan biri olan "bilişsel stil" son yıllarda özellikle psikoloji ve eğitim alanlarında büyük ilgi uyandırmaktadır. Bilişsel stil ile bireylerin bilgiyi alma,

* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

organize etme, kullanma ve saklamada tercih ettiği yöntemler kastedilmektedir (Wapner ve Demick, 1991; Witkin ve ark., 1977). Bilişsel stillerin eğitimin hem teorik hem de uygulamalı alanlarında önemli etkilerinin olması bu ilginin nedenini oluşturmaktadır (Sternberg ve Grigorenko, 1997). Bilişsel stiller, öğrenci başarısını kestirme amaçlı olarak günümüze kadar yaygın olarak kullanılmakta olan zeka testleriyle yapılan kestirimin geçerliğini artırmak ve böylesi bir kestirimden kaynaklanan eksikleri gidermek amacıyla da kullanılmaktadır (Sternberg ve Grigorenko, 1997). Bu da bilişsel stile olan ilginin diğer bir önemli nedenini oluşturmaktadır. Öğrenci başarılarını anlama ve yorumlamada bilişsel stilin taşıdığı önem birçok eğitimci tarafından vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; (1) zeka ile bilişsel stil arasındaki ilişkiyi ve farklılıkları irdelemek,

(2) bireysel farklılıkları anlama açısından bilişsel stillerin taşıdığı önemi vurgulamak ve (3) öğrencilerin bilişsel stillerine göre öğretimin bazı aşamalarında ne tür düzenlemeler yapılabileceğini tartışmaktır.

ZEKA

Zekayı tanımlamak ve nasıl geliştiğini açıklamak amacıyla pek çok teori geliştirilmiştir. Zekanın tanımında geliştirilen bu teorilere göre farklı şekillerde yapılmaktadır. Wechsler (1974, s.5) zekayı "bireyin etrafındaki dünyayı anlaması ve başa çıkması için gerekli olan yeteneklerinin tümü" olarak tanımlamıştır. Gardner ise zekayı "bireyin (1) bir veya daha fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıli problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır" (Saban, 2001, s.4).

Zekanın tanımı yanında, zekayı oluşturan faktor sayısı, zekanın genetik ya da çevresel faktörlere ne derece bağlı olduğu ve nasıl ölçülmesi gerektiği de psikoloji alanının en çok tartışılan konularından olmuştur (Salvia ve Ysseldyke, 1978). Zeka uzun yıllar bireylerin zihinsel kapasitelerini ölçtüğü varsayılan çeşitli IQ (Intelligence Quotient) testleri ile ölçülmüştür. Zeka bu testlerle ölçülen nitelikler olarak ifade edilmiştir.

Zeka uzun yıllar tek bir faktörden oluşmaktadır gibi yorumlanmıştır. Fakat günümüzde artık zekanın pek çok zihinsel becerilerden meydana geldiği ve çok sayıda yeteneği içerdiği dolayısıyla da bunca yeteneğin tek bir faktörle açıklanamıyacağı görüşü ağırlık kazanmıştır. Bununla beraber zekanın kaç faktörden meydana geldiği kullanılan teoriye, istatistiksel yöntem ve verilere göre farklılık göstermektedir (Bjorklund, 1995). Örneğin, Spearman, faktör analizi yaklaşımını kullanarak zekanın iki tür faktörden oluştuğunu ifade etmiştir (Murphy ve Davidshofer, 1994). Spearman, bu iki faktörden en önemli olanına **genel faktör "g"** demiş ve bu faktörün genellebilir olduğunu, her tür zihinsel beceriyi etkilediğini öne sürmüştür. Spearman'ın önerdiği ikinci faktör ise her biri zihinsel yeteneğin çok özel boyutları ile ilgili olan faktörler grubundan oluşmaktadır

(örneğin, aritmetik hesaplamalar). Spearman bu faktörlerin g-faktörü gibi genellenebilirlik özelliğinin olmadığını öne sürmüştür (Sternberg, 1997; Bjorklund, 1995). Spearman'a göre zeka, ağırlıklı olarak tek faktörden ya da tek boyuttan ("g" faktörü) oluşur ve en iyi bu tek boyutla açıklanabilir. Bu durum her türlü iş ya da becerinin yerine getirilmesinde geçerlidir.

Öte yandan Guilford (1988) zekanın ağırlıklı olarak tek ve genel bir faktörle açıklanabileceği görüşüne karşı çıkmıştır. Guilford'a göre zekayı anlamak için üç boyutun birleşiminden oluşan bir yapıyı anlamak gerekir. Bunlar işlem, içerik ve ürün boyutlarıdır:

1. İşlemler. Zihinsel süreçleri ifade eder. Örneğin, ezberleme ve anlama.

2. İçerik. Problem içerisinde kullanılan "semantik", "sembolik (örneğin, sayılar)", "görsel (örneğin, resim)" ya da "davranış belirten kelimeler (insanların ne yaptığı)" kastedilmektedir.

3. Ürünler. İstenen cevap tipleri ya da kalıpları kastedilmektedir. Örneğin, "cevap ünitesi-birimi (örneğin, tek bir kelime, sayı ya da resim)", "sınıf (örneğin, hiyerarşi)", ya da "ilişkiler (örneğin, Ayşe, Fatma'dan uzundur.)" (Sternberg, 1997; Bjorklund, 1995; Guilford, 1988).

Guilford altı çeşit işlem, beş çeşit içerik ve altı çeşit ürün olduğundan bahsetmiş. Bunların her birinin birbiriyle kombinasyonunu sonucu ortaya 180 çeşit özel zeka türünün çıktığını savunmuştur. Guilford daha sonra bu modele başka zeka türlerini de eklemiştir.

Öne sürdükleri faktör sayısı açısından Spearman ve Guilford birbirine zıt iki uç örneği temsil etmektedirler. Thurstone, bu iki uç görüş arasında bir yaklaşım izlemiş ve zekayı yedi group faktörü yardımıyla ifade etmiştir. Bunlar;

1- Sözel kavrama. Bu boyut sözcük dağılımını ölçen testler ile ölçülüyor,

2- Sözel akıcılık. Bu boyut bireyin sınırlı bir zaman diliminde verilen bir harf ile başlayan ve mümkün olduğu kadar çok sayıda kelime söylemesini gerektiren testler ile ölçülüyor,

3- Tümevarımcı akıl yürütme. Anoloji ve sayı serilerini tamamlama gibi işlemleri içeren testler ile ölçülüyor (örneğin, 2, 5, 9, ... sayısından sonra hangi rakam gelmeli?),

4- Uzamsal görsellik. Bu boyut ise resim ya da objelerin zihinsel olarak rotasyonunu-dönüşümünü yapmayı gerektiren testlerle ölçülüyor (örneğin, üç boyutlu bir figürün rotasyonunu-dönüşümünü yapmak),

5- Sayı. Hesaplama ve basit matematik problemleri içeren testler ile ölçülüyor,

6- Hafıza. Bu boyutun ölçümünde ise resim ve kelime hatırlama testleri kullanılmaktadır,

7- Algılama hızı. Bireyin kendisine sunulan resim, sayı veya harfler ile ilgili küçük farklılıkları sezmesini gerektiren sorular ile ölçülüyor; (örneğin, verilen sayı serisi içindeki "5" leri tespit etme ya da verilen kelimeler dizisindeki "c" harflerini fark etme) (Sternberg, 1997; Bjorklund, 1995; Murphy ve Davidshofer, 1994; Thurstone, 1938).

Thurston, zekanın belirlenen bu boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğunu bundan dolayıda zekanın ağırlıklı olarak tek ve genel bir faktörle açıklanmasının mümkün olabileceğini belirtmektedir. Fakat birbiriyle aynı g-puanına sahip iki bireyin yukardaki alt faktör gruplarındaki puanlarının farklı olabileceğini ve bu nedenden dolayı zekanın genel puan olarak değil bu özel faktörler bazında ölçülmesi ve kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Zekanın çok boyutlu olduğu görüşünü kuvvetle savunan yazarlardan biri olan Gardner'da "çoklu zeka teorisi" ne dayalı olarak zekanın en az yedi türe ayrıldığını ifade etmiştir. Daha sonra Gardner zekaya sekizinci bir alanı ekleyerek zekayı sekiz boyutta açıklamıştır. Bunlar: 1-Sözel-dil zekası, 2-Mantıksal-matematiksel zeka, 3-Görsel-uzamsal zeka, 4-Bedensel-kinestik zeka, 5-Müziksel-ritmik zeka, 6-Sosyal zeka, 7-İçsel zeka, 8-Doğacı zekadır.

Gardner'a göre tüm bireyler bu zeka türlerinin her birine sahiptir. Fakat okullar bireylerin ilk iki zeka türünü (sözel-dil ve mantıksal-matematiksel) geliştirici etkinlikleri ön planda tutmakta ve böylece diğer altı tür gelişmemekte ve bastırılmaktadır (Gardner, 1999; Orlich ve ark.,1994).

Benzer şekilde Sternberg (1997) de zekanın tek bir faktör ("g" ya da "IQ" puanı) ile açıklanamayacağını, bu tek faktörün zekanın farklı boyutlarının bir bileşimi olduğunu belirtmektedir.

Gardner (1983) ve Sternberg (1997) okullar dahil çevrenin zekanın tüm boyutları üzerinde yoğunlaşarak bunları geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Özetle, bütün farklılaşmalara rağmen psikometristlerin ve eğitimcilerin önemli bir kısmı zekayı belirleyen genel bir faktörün olduğunu fakat bunun yanında daha düşük seviyede ve daha özel becerileri ifade eden başka faktörlerin de bulunduğu konusunda görüş birliği içinde görünmektedirler. Farklı teorileri savunan psikometristler arasındaki temel farklılık zekanın ne oranda bu genel faktör "g" ile ve ne oranda diğer düşük seviyedeki faktör setleri ile açıklanabildiği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Bjorklund, 1995).

Farklı teori ya da görüşleri savunmakla beraber çoğu psikometrist ve eğitimci zekanın şu üç özelliği üzerinde birleşmektedirler:

- 1-Irk, cinsiyet ve etnik sınıf zekanın gelişimi için bir engel değildir
- 2-Zeka sabit ya da duragan değildir. Öğrenilebilir ve öğretilebilir
- 3-Zeka çok boyutludur ve değişik öğrenme modelleri kullanılarak zekanın farklı yönleri, boyutları geliştirilebilir ya da öğretilebilir (Joyce ve Weil, 1996).

Zekanın geliştirilebilir olması eğitim açısından özel bir önem taşımaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarını zekanın geliştirilebilir ve farklı türleri ya da boyutları olduğu gerçeğine göre düzenleyerek öğrencilerin gelişimine katkıda bulunabiliriz. Zekanın duragan olmadığını, geliştirilebileceğini ortaya koyan önemli bir bulgu ise yeni öğrenmeler olduğunda bu öğrenmelerin beyinde yeni nöronların oluşmasına ve var olan nöronlar arasında yeni bağlantılar kurulmasına imkan vermesidir. Bu bağlantılar

öğrenmelerin bilişsel süreçleri sonucu oluşmaktadır (Sternberg,1997).

BİLİŞSEL STİL

Özellikle son yıllarda araştırmacılar bireyler arasındaki farka yönelik araştırmalarda bireylerin nasıl başarı gösterdiklerini ve nasıl öğrendiklerini açıklamak için zeka yerine bireyler arası farklılıkları belirten diğer bazı değişkenler üzerinde yoğunlaşmışlardır (Sternberg ve Grigorenko, 1997; Joyce ve Weil, 1996; Orlich ve ark., 1994). Bu değişkenler, öğrenme stilleri ve bilişsel stillerdir. Bazı yazarlar bu iki kavramı eş anlamlı olarak kullanmakla birlikte ikisi birbirisinden farklı kavramlardır. Öğrenme stili "bireylerin, belli tip öğrenme aktivitelerini kullanmaya yönelik genel yaklaşımlarını ifade eder" (Kyriacou, Benmansour ve Low, 1996, s. 22). Oysa bilişsel stiller, bireyin algısal ve bilişsel işlem sürecine yönelik karakteristik özelliklerini ifade eder (Kyriacou, Benmansour ve Low, 1996) ve bireylerin bilgiyi alma, organize etme, kullanma ve saklamada tercih ettiği yöntemler kastedilir (Wapner ve Demick, 1991; Witkin ve ark., 1977). Bireyin algısal ve bilişsel işlem sürecine yönelik karakteristik özellikleri bireyin dışarıdan gelen bilgileri nasıl aldığı ve işlediğini etkiler (Kyriacou, Benmansour ve Low, 1996). Öğrenme stilleri bu makalenin konusu dışında olduğu için üzerinde durulmayacaktır.

ZEKA VE BİLİŞSEL STİL

Yukarıda belirtildiği gibi bilişsel stiller bireysel farklılıkları araştırmada kullanılan önemli bir değişkendir. Algılama (perception) bilişsel stillerle ilgili önemli bir boyuttur. Algılama bilgileri işleme ve problem çözmede ilk adım olarak tanımlanmaktadır (Orlich ve ark., 1994). Algılama, bir materyal sunulduğunda ya da bir materyalle karşılaştığımızda, ne tür bilgiler üzerinde yoğunlaştığımızı, hangi bilgileri kodladığımızı ve onları nasıl kullandığımızı etkiler. Algılardan bahsedildiği zaman algısal tercihler de devreye girmektedir. Algısal tercihler (perceptual preferences) ile bireylerin bilgiyi almada tercih ettikleri, hoşlandıkları yol ve yöntemler kastedilmektedir.

Geleneksel zeka testlerinin kullanımı çok sayıda eleştiri aldığı için bilişsel stil, bireyler arasındaki farklılığı açıklamada zeka testlerine bir alternatif olarak görülmüştür (Çakan, 2000). Daha öncede belirtildiği gibi bilişsel stillerin yoğun ilgi görmesinin diğer bir nedeni de günümüze kadar zeka testleriyle yapılan öğrenci başarılarını kestirme işleminin geçerliğinin bilişsel stillerin kullanımıyla artırılmasıdır (Sternberg ve Grigorenko, 1997).

Zeka ile bilişsel stil arasındaki ilişki konusunda farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bilişsel stiller ile zekayı birbirinden ayıran önemli özellikler bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, bilişsel stilin bireyin değişik iş ve işlemler yaparken bilgiyi kullandığı süreci ifade etmesidir. Nasıl bir süreç kullandığından söz eder. Öte yandan zeka daha çok özel yetenekler ve becerilerle ilgilidir.

Diğer bir farklılık zeka testlerinin aksine bilişsel stiller iki kutupludur. Örneğin alana-bağlı ve alandan-bağımsız bilişsel stillerde, öğrencilerin bazıları alana-bağlı

öğrencilerdir diğer bazılarında alandan bağımsız olanlardır. Bilişsel stillerin bu özelliği, bilişsel stili zekadan ve diğer yetenek türlerinden ayırt etmek için kritik bir özelliktir (Witkin ve ark., 1977). Zekaya ilişkin yetenekler açısından düşünülürse, yeteneğe fazla sahip olmak, her zaman az sahip olmaktan iyidir. Oysa bilişsel stillerde her bir kutbun avantaj ya da dezavantaj sağladığı durumlar ya da şartlar vardır. Dolayısıyla o kutbun ne kadar avantajlı ya da dezavantajlı olduğu, bireyin içinde bulunduğu ya da karşılaştığı duruma-koşullara göre değişmektedir. Her bir kutuptaki bireyin çok başarılı ya da başarısız olduğu özel şartlar ya da durumlar vardır. Herhangi birine her zaman iyi yada kötü demek yanlıştır.

Bilişsel stilin zekadan ayrılan diğer önemli özelliği de bilişsel stillerde bireylerin tercihleri söz konusudur. Zekaya ilişkin yeteneklerde bireylerin tercihi değil, o yeteneğe ne derece sahip olduğu belirleyici olmaktadır.

Witkin ve Goodenough (1982) zeka testleri ile alana-bağlı (field-dependent) ve alandan-bağımsız (field-independent) bilişsel stil türü arasındaki ilişkiyi araştıran 11 çalışmayı incelemiştir. Bu araştırmalar sonucunda zeka ile bilişsel stil arasında ortalama $r=.14$ düzeyinde ilişki çıkmıştır. Bu sonuçta bilişsel stillerin zekadan farklı bir yapı olduğu görüşünü desteklemiştir.

Değişik bilişsel stil türleri öne sürülmüştür. Bunlardan en çok ilgi toplayan ve kabul gören bilişsel stil türleri şunlardır:

- 1- Alana-bağlı ve alandan-bağımsız (Field-dependent/ field-independent)
- 2- Duyusal tercihler (Sensory preferences)
 - a-görsel ya da uzamsal (Visual or spatial)
 - b- işitsel ya da sözel (Auditory or verbal)
- 3- Atılğan ya da yansıtıcı tepki (Impulsive or reflective responses)
- 4- Çeşitlilik ya da tutarlılık (Diversity or consistency)

(American Association of School Administrators -AASA-, 1991; Wapner ve Demick, 1991).

Bunlar arasında en büyük ilgiyi alana-bağlı ve alandan bağımsız bilişsel stil görmüştür. Araştırmacılar, bireyleri algılamadaki eğilimlerine ve tercihlerine göre iki farklı gruba ayırmışlardır: Alana-bağlı ve alandan-bağımsız. Alana-bağlı/bağımsız bilişsel stil, bireyin öğrenme sırasında çevreyi nasıl algıladığı, çevreyle nasıl bir etkileşim geçirdiği üzerinde durmaktadır. Örneğin, öğrencinin bilgiyi alırken ve işlerken sunulan bilgiyle ilgili belli tip ipuçlarını kullanması; sınav sırasında kullanılan testin formatı ile nasıl bir etkileşim geçirdiği gibi (Çakan, 2000; AASA, 1991; Wapner ve Demick, 1991). Alana-bağlı bireyler, kendilerine bir materyal sunulduğunda (bir metin, bir problem durumu vb.) bu materyali bir bütün olarak algırlarlar. O bütüne ait parçaları ayrı ayrı algılamakta güçlük çekerler. Bütünü algılama eğiliminde oldukları için o bütünü, kendisini oluşturan parçalara indirgemedi güçlük çekerler. Bu bireyler sosyal ya da insanlar arası ilişkilerde de farklı tercihlere, eğilimlere sahiptirler. Bu bireyler daha

sosyaldirler ve bireyler arası ilişkilere önem verirler. Benzer şekilde grup halinde çalışmaktan hoşlanırlar. Öte yandan alandan- bağımsız bireyler daha analitikler ve kendilerine sunulan bütünü, onu oluşturan parçalar halinde algırlar. Sunulan bir problem durumunda o bütünü kendisini oluşturan parçalarına ayırma eğilimlidirler (Bloom'un taxonomisindeki analiz basamağı). Bu bireyler, problem çözerken yapılandırılmamış öğrenme ortamlarından hoşlanırlar. Örneğin, matematik ve fen bilimlerindeki öğrenme ortamları. Alana-bağlı bireylerin aksine bu bireyler, tek başına çalışmaktan hoşlanırlar ve sosyal ilişkileri zayıftır.

BİLİŞSEL STİLİN EĞİTİMDE KULLANIMI

Öğrenciler sahip oldukları bilişsel stillere bağlı olarak birtakım avantajları ve dezavantajları öğrenme ortamına birlikte getirmektedirler. Öğrenciler hem kendilerine sunulan materyali öğrenirken hem de bu materyallerle ilgili test durumlarıyla karşılaştıklarında sahip oldukları bilişsel stilden kaynaklanan birtakım eğilimlerden ya da tercihlerden etkilenmektedirler. Bu etki, içinde buldukları şartlara, dersin ve kendilerinden istenen davranışın türüne göre olumlu ya da olumsuz olabilmektedir.

Günümüze kadar, genellikle, geleneksel zeka testleri kullanılarak hangi öğrencilerin okullarda başarılı olacağı kestirilmeye çalışılıyordu. Oysaki öğrencinin başarısını etkileyen ve öğrencinin kendisinden kaynaklanan tek faktör onun zekası değildir. Bir matematik problemiyle karşılaşan öğrenci, zekasından bağımsız olarak, sadece bilişsel stilden kaynaklanan belli eğilimlerden dolayı başarısız olabilir. Kagan (1966) bu durumu şöyle ifade etmiştir "zeka seviyeleriyle yakından ya da uzaktan bir ilgisi olmadığı halde, atılgnlık (impulsive) özelliği olan bazı öğrenciler yaptıkları işlerde dikkatli olmama eğilimlerinden dolayı okullarda daha düşük düzeyde performans gösterebilmektedirler" (Sternberg ve Grigorenko, 1997,s.702 de atf edilmiştir). Benzer şekilde Witkin (1975) şöyle ifade etmiştir: " Kendilerini algıladıkları bütünden-alandan ya da o bütünü oluşturan parçaları birbirinden ayırt edemedikleri için (alana-bağlı öğrenciler) bazı öğrenciler okumayı sökerken büyük güçlük çekmektedirler (Örneğin, bir kelimeyi hecelerine ayırma)" (Sternberg ve Grigorenko, 1997, s.702 de atf edilmiştir). Buradan da anlaşılacaktır ki öğrenci başarısını ya da performansını onların zekasından bağımsız olarak anlamak ve doğru yorumlamak için, onların bilişsel stillerinden yararlanmak durumundayız.

Bilişsel stiller öğrenci başarısını, öğrenilmesi söz konusu olan derse ve kendisinden istenilen davranış türüne bağlı olarak değişik derecelerde olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi okuma-yazmanın öğretildiği bir derste, alana-bağlı olan öğrenci bu stile sahip olduğu için dezavantajlı durumdadır. Çünkü okuma, öğrencinin o bütünü yani verilen sözcüğü, parçalarına (hecelerine) ayırması ile mümkün olacaktır. Bununla beraber, eğer okuduğu parçanın ana fikrini belirtme ya da bir bütünü özetlemesi istenirse, aynı öğrenci burada da yüksek oranda başarı gösterebilecektir. Bu durumda da alandan-bağımsız öğrenci, yani bütünü değil parçaları

algılama eğiliminde olan öğrenci, güçlük çekecektir.

Aşağıda bilişsel stillerin eğitimin değişik boyutlarında nasıl işe koşulacağı "test formatı" ve "öğretim yöntem ve stratejileri" boyutları dikkate alınarak vurgulanmıştır. Örnekler özellikle alana-bağlı ve alandan-bağımsız bilişsel stile dayalı olarak sunulmuştur.

1) Test durumları: Yapılan araştırmalar göstermiştir ki farklı bilişsel stile sahip öğrenciler uygulanan testlerin formatına bağlı olarak değişik düzeylerde başarı göstermektedirler. Test formatı ile bilişsel stil arasında istatistiksel olarak da anlamlı ilişki bulunmuştur (Çakan, 2000; Lu ve Suen, 1995; Davey ve Lasasao, 1984). Alana-bağlı ve bağımsız öğrenciler çoktan-seçmeli ve performans dayalı testlerde farklı düzeyde başarı göstermektedirler. Bu sonuç, test sorularının güçlük dereceleri kontrol edildikten yani her bir format için aynı güçlükte sorular kullanıldığı halde bulunmuştur (Çakan, 2000; Lu ve Suen, 1995). Çakan (2000) yaptığı çalışmada 8. sınıf Fransızca dersinde alana-bağlı ve alandan-bağımsız öğrencilerin performans dayalı testlerde (kompozisyon ve sözlü sınav) eşit seviyede başarı gösterdiği, fakat çoktan seçmeli testlerde alandan-bağımsız öğrencilerin alana-bağlı öğrencilerden daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırma, performans dayalı testlerin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere başarılarını ortaya çıkarma fırsatı tanınması açısından eşit olanaklar sağlayabileceğinin altını çizmiştir. Benzer şekilde Lu ve Sue (1995) yaptıkları araştırmada alana bağlı ve alandan bağımsız öğrencilerin güçlük düzeyleri aynı olduğu halde çoktan seçmeli ve performans dayalı testler üzerinde farklı başarı gösterdiklerini bulmuştur.

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, sınıflarda yalnızca tek tür soru tipinin kullanılması belli bilişsel stile sahip öğrencileri diğerlerine kıyasla dezavantajlı duruma koymaktadır ve dolayısıyla diğer stile sahip öğrenciler dezavantajlı duruma gelmektedirler. Bu haksız durumu önlemek için tek tip soru kullanmaktan kaçınılmalı ve farklı soru tipleri bir arada kullanılmalıdır. Bu yaklaşım farklı bilişsel stile sahip öğrencilere gerçek başarılarını göstermeleri için eşit olanaklar sağlamaktadır.

2) Öğretim yöntem ve stratejileri: Yapılan araştırmalar farklı öğretim metotları kullanmanın değişik bilişsel stillere sahip öğrencilerin başarısını artırdığını kanıtlamıştır. Alana-bağlı öğrenciler bütünü algılama eğilimindedirler. Dolayısıyla bu öğrenciler tümünden-gelimci bir yaklaşım kullanılarak öğretilerler. Ayrıca bu öğrenciler grup halinde öğrenmekten hoşlandıkları ve sosyal ilişkilere önem verdikleri için, kendilerine grup-projelerinde çalışma olanağı verilebilir. Bütüne ait parçaları görmede güçlük çektikleri için bu öğrencilere işlenmekte olan konuyla ilgili ayrıntılı bir taslak hazırlanıp verilebilir. Bu şekilde öğrencilerin o bütüne ait parçaları daha kolay algılaması sağlanabilir.

Alandan-bağımsız öğrenciler analitik problem çözmede daha iyi oldukları için, bu öğrencilere problem-çözme becerisini öne çıkaracak projeler verilebilir. Ayrıca bu öğrenciler yalnız çalışmaktan hoşlandıkları için kendileri ne tek çalışabilecekleri projeler verilebilir. Bu öğrenciler, problem çözerken özellikle matematik ve fen -bilimlerdeki gibi yapılandırılmamış

öğrenme ortamlarından hoşlanırlar (Orlich ve ark., 1994).

Öğretim programları bu tür küçük değişikliklerle ya da çabalarla bireyselleştirilebilir ve öğrencilerin ihtiyacına hizmet edecek duruma getirilebilir.

SONUÇ

Günümüzde bireysel farklılıklara yönelik araştırmalarda sıkça kullanılan değişkenlerden birisi de bilişsel stillerdir. Bilişsel stiller öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamının yanı sıra öğrenci başarılarını ve başarıya dayalı farklılıkları anlama ve yorumlamada büyük bir önem taşımaktadır. Bilişsel stillerin öğrenci başarıları açısından taşıdığı önem anlaşıldığı ve elde edilen bilgiler uygulamaya geçirildiği takdirde, öğrencilerin başarı düzeyleri artırılabilecek ve başarılarına ilişkin sonuçlar daha sağlıklı yorumlanabilecektir. Bu anlayış gerekli olduğu durumlarda öğrencilere doğru tür yardımcı yapmamıza olanak verecektir. Öğrencilerin bilişsel stillerinden haberdar olmamız farklı bilişsel stile sahip öğrencilere hangi öğretim yöntemiyle, hangi materyalle daha iyi öğretebileceğimize ve hatta hangi test formatıyla sınavımız gerektiğine dair eğitimcilerle önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu sayede günümüze kadar, genellikle, zeka testleriyle yapılmaya çalışılan öğrenci başarısını kestirme ve yorumlamadan kaynaklanan birtakım eksiklikler de giderilmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- American Association of School Administrators. (1991). *Learning styles: Putting Research and Common Sense Into Practice*. Arlington, VA: Author.
- Bjorklund, D. F. (1995). *Children's thinking: Developmental Function and Individual Differences* (2th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
- Çakan, M. (2000). *Interaction between cognitive styles and assessment approaches*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.
- Çakan, M., & Tashakkori, A. (In progress). *Across-cultural study of cognitive style among adolescents*. Louisiana State University.
- Davey, B., & Lasasso, C. (1984). *Relations of Cognitive Style to Assessment Components of Reading Comprehension for Deaf Adolescents*. (ERIC Document No ED 247 710)
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1988). Some changes in the structure-of-intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- Joyce, B., & Weil, M. (1996). *Models of Teaching* (5th ed.). Needham Heights, Boston: Simon & Schuster.
- Kyriacou, C., Benmansour, N., & Low, G. (1996). "Pupil Learning Styles and Foreign Language Learning". *Language Learning Journal*, 13: 22-24.
- Lazear, D. G. (1992). *Teaching For Multiple Intelligences*. Fastback 342 Bloomington, In: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Lu, C., & Suen, H. K. (1995). "Assessment Approaches and Cognitive Styles". *Journal of Educational Measurement*, 32: 1-17.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1994). *Psychological Testing: Principles and Applications* (3rd ed.). New Jersey, Prentice-Hall.

- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Kauchak, D. P., & Gibson, H. W. (1994). **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction** (4th ed.). Lexington, MA: D. C. Health and Company.
- Saban, A. (2001). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1978). **Assessment in Special and Remedial Education**. Boston: Houghton Mifflin.
- Sternberg, R. J. (1997). **Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life**. New York, NY: Plume.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). "Are Cognitive Styles Still in Style?" *American Psychologist*, 52: 700-712.
- Thurstone, L. L. (1938). **Primary Mental Abilities**. Psychometric Monographs, No. 1. Chicago: University of Chicago Press.
- Wapner, S., & Demick, J. (Eds.). (1991). **Field Dependence-independence: Cognitive Style Across the Life Span**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weshler, D. (1974). **Manual for the Weshler Intelligence Scale for Children (revised)**. New York: The Psychological Corporation.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1982). **Cognitive Styles: Essence and Origins**. New York: International Universities Press. (Original work published 1981).
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). "Field-dependent and Field-independent Cognitive Styles and Their Educational Implications". *Review of Educational Research*, 47: 1-64.

BİLGİ YÖNETİMİNDE BİLGİ HARİTALARININ İŞLEVİ

İkram ÇINAR *

Özet

Bilgi, örgütsel kararlarda çok önemli bir etken ve elde edilen, üretilen, paylaşılan, kullanılan ve depolanabilen bir süreçtir. Yönetilmesi gereken bu süreç bilgi yönetimi olarak adlandırılır. Bilgi yönetimi sürecinde bilgi haritaları örgütsel öğrenme, örgütsel belleği canlı tutma, açık ve örtük bilginin paylaşılmasını sağlama gibi işlevlere sahiptir. Bu çalışmada, bilgi haritalarının neler olduğu, hangi nitelikleri taşıması gerektiği ve bunların nasıl oluşturulacağına ilişkin ilke ve yöntemler üzerinde durulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Bilgi Haritası, Bilgi Yönetimi, Örtük Bilgi.

Abstract

Knowledge is a very important factor in organizational decision making and its a capturable, creatable, sharable, usable and storable process. This is a process that must be managed and it is called knowledge management. Knowledge maps have functions such as improving organizational learning, taking organizational memory alive and sharing explicit and tacit knowledge in this process. In this study, kinds of knowledge maps, qualifications they must have and principles and methods in developing these maps are stressed.

Keywords: Knowledge Maps, Knowledge Management, Tacit Knowledge.

Giriş

Yöneticiler örgütsel amaçlar doğrultusunda ortaya çıkan her durumla ilgili sürekli karar vermek durumundadırlar. Kararların isabet oranı, bilgiye dayalı olup olmamasına göre değişir. Örgütlerde bilgi az ya da çok ama genellikle bulunur. Köklü kurumlar olan eğitim örgütlerinde ise bilgi mutlaka vardır. Ancak bilgiler arşivlerde, yasal metinlerde, deneyimli çalışanların belleğinde, internette sarı sayfalarda vb. bulunmaktadır.

Eğitim örgütleri enformasyon işleyen örgütlerdir. Ancak Drucker (1999: 15)'ın saptadığı gibi, geleneksel örgütlerde mevcut haliyle bilginin tümü tepedeki insanların elinde kalmaktadır. Diğerleri, genellikle aynı işi yapan ve söyleneni yerine getiren çalışanlardır. Enformasyona dayalı kuruluşta bilgi esas olarak farklı bir çalışma yapan ve kendini yöneten çalışanlardadır.

Örgütün "enformasyon işleme"ye yönelik bir makine olduğu görüşü, Frederick Taylor'dan Herbert Simon'a kadar uzanan Batı yönetim geleneklerine derinlemesine kök salmıştır. Bu görüşe göre, tek yararlı bilgi, yerleşik ve sistematik bilgidir. Oysa Nonaka (1999: 31), bilgi ve onun örgütteki rolü konusunda başka (çalışanların örtük bilgilerinin ortaya çıkarılarak bilgi üretme gibi) yaklaşımların da olduğunu belirtmektedir.

* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ikram@inonu.edu.tr

Sistem düşüncesinin yaygınlaşması, örgütsel bilginin de sistemli olarak kullanılmasını gündeme getirmiş ve bilgi sistemlerini ortaya çıkarmıştır. Bilgi sistemleri, örgüt yöneticileri için gereken bilgileri sağlayan tümleşik süreçlerdir. Bilgi sistemi, karar verme ve denetimi destekleyen, bilgiyi biriktiren, yeniden işleyen ve bilgiyi yayan süreçlerin bir takımı olarak tanımlanmaktadır (Laudon ve Laudon 1988: 5).

Bilgi sistemlerinin neredeyse tamamen makine sistemi olarak algılanması ve insanı dışlayan yapısı bilgi yönetimi kavramını ortaya çıkardı. Bilgi yönetimi (BY), örgütsel amaçlara etkili biçimde ulaşmak için iç ve dış kaynaklardan edinilen bilgiler, çalışanların deneyimleri ve bilişim dizgesinin katkısıyla, örgütsel bilginin üretilmesi, paylaşılması, kullanılması ve yeniden kullanılmak üzere depolanması sürecinin yönetilmesidir.

Yeni bir disiplin olarak doğmakta olan BY, yönetimin bir alt dalıdır (Shariq 1997: 76; McAdam ve McCreedy 1999: 93; Martin 2000). BY, bilginin özelliklerini ve önemini tanımayı, iş kaynaklarını, alışılmış ya da alışılmamış bir dizi tekniğin önemini bilmeyi gerektirir. Bu durum hem yönetim hem de BY ilkelerini birleştirerek etkinlikleri bu bağlamda düşünmeyi gerektirir.

Açık ve Örtük Bilgi

Michael Polanyi örgütsel bağlamda iki tür bilginin olduğunu ortaya koymuştu. Bunlar açık bilgi (explicit knowledge) ve örtük bilgidir (tacit knowledge). Bu bilgi türlerini yönetmek kolay değildir. Örgütlerin bilgiyi yönetememesinin nedeni, bilginin genellikle somut bir biçimde (bir kitabın sayfasında, ses kasetinin manyetik bandında, konuşmacının bedeninde, tarihsel bir anıtın taşlarında) paketlenmiş olarak yöneticinin önüne gelmesidir (Stewart 1997: 61). Oysa bunlar buzdağının görünen kısmıdır. Bu tür bilgiyi (açık bilgi) bulmak ve tanımak kolay, paylaşmak daha kolaydır. Açık bilgi, biçimsel model, kural ve süreçlerde bulunur. Açık bilgi, mekanik, teknolojik yol, kitaplar ya da bilişim sistemlerinde saklanır. Somut olduğu için bu bilgiyi anlatmak, açıklamak ve paylaşmak kolaydır (Haldin-Hergard 2000: 359).

Örtük bilgi ise insanların deneyimleri, mantık modelleri ve becerilerinde bulunur. Bu bilgiyi anlatmak zordur. Çünkü örtük bilgi derslerde verilemez, veri tabanı, kitap ya da bültenlerde bulunmaz. Örtük bilgiyi, ona sahip olanın bir eylem için harekete geçtiğinde anlayabiliriz. Örneğin, tarifi olmadan bir yemek pişiren aşçı ya da sezgilerine dayanarak isabetli karar veren bir yöneticide bunu görebiliriz (Haldin-Hergard 2000: 358). Örtük bilgi kısmen teknik becerilerden (know-how terimiyle anlatılan, saptanması güç becerilerden) oluşur. Usta bir zanaatkâr yılların deneyim birikiminden sonra yaptığı işin girdisini çıktısını "avucunun içi gibi" bilir. Ama bildiği şeyin altında yatan bilimsel veya teknik ilkeleri çoğu zaman açıklayamaz (Nonaka 1999: 35). Örtük bilgiyi açık bilgiye dönüştürmek, ifade edilemeyeni ifade etmenin bir yolunu bulmak demektir (Nonaka 1999: 38). Yönetim açık bilgiyi eğitim ve teknolojik yöntemlerle elde edebilir. Ancak yönetimin etkililiği, örtük bilgiyi açık bilgiye dönüştürerek paylaşma, kullanma ve tekrar kullanmak için depolama becerisinden kaynaklanır. Bu noktada Bilgi Haritaları (BH) önemli bir işleve sahiptir.

Bilgi Haritaları

BH kavramı coğrafyadan ödünç alınan bir kavramdır. Coğrafi haritaların "nerede"(yiz) sorusunu yanıtladığı gibi, BH de örgüt bağlamında aynı işlevi görür. Birçok BH vardır. Bunlardan yeterlik haritası (Bish 1999), kavram haritası (Oughton ve Reed 2000), strateji haritası, nedensel harita (Jenkins ve Johnson 1997) ve bilişsel haritalar (Eden 1988) en çok bilinenleridir. Bunların dışında mantık haritaları, karar ağacı, sistem düşüncesi diyagramı ve bilgi akış şemaları (Stanford 2001) da bu bağlamda sıralanabilir. Bilgi yöneticileri bu haritaları kullanır ve örgüt çalışanlarının da kullanmasını sağlarlar.

Bilgi haritası her şeyden önce bilgi yönetiminin dört boyutundan biri olan bilginin aktarılması ile ilgilidir (diğerleri, bilginin üretilmesi, kullanılması ve depolanmasıdır). Bilgi haritaları örtük bilgiye sahip olanların bu bilgiyi dönüştürerek elde etme ve paylaşmanın mükemmel bir yoludur (Vail 1999: 16). Bilgi haritası, bilgi yöneticisinin örgütündeki bilgi yönetimi uygulamalarını gerçekleştirirken yararlandığı güçlü bir araçtır.

Eğitim örgütlerinde çok miktarda veri ve bilgi vardır. Ancak bu bolluk onun kullanılacağı anlamına gelmez. Bilgi, erişilebilir ve kullanılabilir olmalıdır. Stewart (1997: 75)'ın deyişiyle "tıpkı güzellik gibi, bilgi de bakan kişinin gözünde nasıl görüldüğüne bağlıdır." Bu doğru bir saptamadır. Çünkü her bilgi bir başka kişi için sadece veridir. Bu verilerin kullanıcı için değerli olabilmesi, onun gereksinimini karşılmasına bağlıdır. Bilgi haritası bu bağlamda kullanıcıya sunulan yığınlarca bilgi arasından beğendiğini, sorun çözücü olanını almasını sağlamaktadır.

Etkili bir BH, sadece özet düzeyde bilgi ve ilişkileri göstermekle kalmaz, hatta daha ayrıntılı veri ve haritaları da ortaya koyar. Ayrıca bu bağlantıları metin, öykü, resim, sayısal bilgi, model ve multimedya biçimindeki ayrıntılı iç ve dış bilgi kaynaklarına elektronik olarak yayılmasını sağlar (Vail 1999: 16).

BH, bilginin sağlanması, kullanılması ve paylaşılması için metinlerin ötesinde, bilginin görselleştirilmesidir (Stanford 2001: 19). BH sadece var olan bilgiyi yakalamaz. Sık sık bilginin transferi yoluyla diğer çalışanlarla paylaşılması, bilgiyi yeniden üretir ve inşa eder.

Bilgi haritaları aşağıdaki sorulara yanıt arama çabasından doğmuştur. Bu soruların olumlu yanıtları bilgi haritalarının işlevlerini de ortaya koyar niteliktedir.

- Örgütün amacı nedir?
- Çalışanların nitelikleri nedir?
- Çalışanlar neyi biliyorlar?
- Çalışanlar neyi bilmiyorlar?
- Çalışanların neyi bilmeleri gerekiyor?
- Çalışanların en çok aradıkları bilgi nedir?
- Çalışanların bilmesi gerekirken bilmedikleri, örgüte nasıl zarar verir?
- Bilmeleri gerekeni biliyor olmaları örgüte ne kazandırır?
- Bilgi elde etme tekniklerini nasıl geliştirebiliriz?
- Bilgiler en çok nerelerde toplanmaktadır?
- Bilgiler en çok kimlerde toplanmaktadır?
- Bilgi akış zinciri uygun bir hiyerarşi içeriyor mu?

- Çalışanlar veri ambarına ulaşabiliyor mu?
- Çalışanların en çok görev almak ya da en az çalışmak istedikleri yerler neresidir? Bu tercihlerini nasıl açıklıyorlar?

Bilgi Haritasının Yararları

BH, karar vermek ve uygulamaktan sorumlu birim ve bireylerin, bilgi yöneticileri olarak, gereksinim duydukları ve aradıkları bilgiyi bulabilecekleri yer ve kişileri gösterir.

Bilgi haritası örgütsel öğrenme için gereken becerileri sağlar. Örgütün anahtar bilgilerini elde etme, tümleştirme, paylaşma ve örgütsel belleği sürekli canlı tutma işlevleri görür. Bilgi haritası çalışanların örgütsel sosyalleşmelerini sağlamada araç işlevi de görür. Ancak bilginin yerini gösteren bu haritalar, bilgiyi içermezler. Çünkü bilgi haritası örgütte hangi bilginin nerede ve kimde olduğunu ona nasıl ulaşılacağını, nasıl elde edilip kullanılacağını gösteren kılavuzlardır. Eğitim yöneticilerinin bu haritaları örgütte görünür kılma ve kullanılmasını sağlama gibi görevleri vardır.

BH, yeni ilişkiler keşfederek, yeni bilginin üretilmesi yoluyla haritadaki bilgi sorgulaması ve kılavuzlanmasıyla çalışanların öğrenmesini olanaklı kılar.

BH, yöneticiler ve bilişim teknolojisi arasındaki bağlantıyı kurar ve eşgüdümü sağlar.

BH, yeni atanan ya da görev alanı değişen çalışanların daha hızlı öğrenme ve uyum sağlamalarına yardım eder. Kıdemli çalışanlarla, yeni atanmaların iletişimini kolaylaştırır. Çalışanlar BH kullanarak örgütsel rollerine daha iyi hazırlanırlar.

Çalışanlar bilgi kaynaklarına doğrudan ulaşmanın yollarını daha çabuk bulurlar. Gordon (2000:79) ise bilgi haritası oluşturmanın yararlarını şöyle açıklamaktadır: Bilgiyi bütün yöneticilere görünür kılar.

Dikkat gerektiren bilgi alanlarını belirlemede yöneticilere yardım eder.

Stratejik planlama ve değişimde bilgiyi dikkate almayı sağlar.

İnsan kaynağı geliştirmenin etkililiğini artırır.

Bilgi varlıkları hakkında karar vermede yöneticilere bilgi sağlar.

Bilgi Haritası Oluşturmanın Aşamaları

Bilgi haritası oluşturmanın aşamalarını Vail (1999: 19) şöyle sıralamaktadır:

1- Destekleyiciler ve onların amaçlarını belirlemek. BH için önceden önemli destekçiler üst yönetici, bilgi işlem yöneticisi strateji yöneticisi, öğretim geliştirme yöneticisi ve pazarlama yöneticisi iken, yakın zamanlarda bilgi yöneticisinin (Chief Knowledge Officer) yeni konumu onu bir destekçi olarak ortaya çıkarmıştır.

2- BH'nın hazırlanma amacını, kaynağını ve kullanıcı gereksinimlerini belirlemek.

3- Destekçilerden başlayarak haritanın yararları üzerine sürekli eğitim yapmak.

4- Asıl kullanıcıları belirlemek.

5- Teknik kurulun kilit üyeleri, destekçiler ve doğrudan temsilcilerle bir BH yönetim kurulu oluşturmak.

6- Uygun bir BH teknik kurulu oluşturmak.

- 7- Bir araç seçme ve değerlendirme süreci geliştirmek.
- 8- BH'nın konumu ve kalma süresini belirlemek.
- 9- İlk girişim olarak BH'ı ortaya koymak.

Bilgi haritası çok sayıda görevlinin ortak çalışmasını gerekli kılar. Bunlar; proje lideri, bilgi haritası lideri, harita modelleyici, standart ve süreç yazarı ile konu alanı uzmanlarından oluşur (Vail 1999: 20).

Sonuç

BH, bilginin üretilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerinin her birini destekler. Bu süreçlerin başarılı olması, eğitim yöneticilerinin etkililiğini artırır. Çünkü kararların girdisi bilgidir. Doğru bilgi doğru kararlara yol açar. Eğitim örgütlerinde hangi bilgilerin nerede ya da kimde bulunduğunu, bunun nasıl elde edilebileceğini, geliştirilebileceğini ve kullanılabilirliğini gösteren harita, şema, işaret gibi buldurlara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- BISH, C. "Building Competency Maps." *Training Journal*. January/February, pp. 10-13, 1999.
- DAVENPORT, T. H. ve L. PRUSAK. *İş Dünyasında Bilgi Yönetimi*. (Çev.: Günhan Günay) İstanbul: Rota Yayınları. 2001.
- DRUCKER, P. F. "Yeni Örgütün Ortaya Çıkışı." *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Bilgi Yönetimi*. (Çev.: Gündüz Bulut). İstanbul: MESS Yayınları. 1999.
- EDEN, C. "On the Nature of Cognitive Maps." *Journal of Management Studies*. Vol. 29, No. 3, pp. 309-324.
- GORDON, J. L. "Creating Knowledge Maps by Exploiting Dependent Relationships." *Knowledge-Based Systems*. 13 (2000) pp. 71-79. 2000.
- HALDIN-HERRGARD, T. "Difficulties in Diffusion of Tacit Knowledge in Organizations". *Journal of Intellectual Capital*. Vol. 1, No. 4, pp. 357-365. 1998.
- JENKINS, M. ve G. JOHNSON. "Entrepreneurial Intentions and Outcomes: A Comparative Causal Mapping Study." *Journal of Management Studies*. Vol. 34, No. 6, pp. 895-920. 1997.
- LAUDON, K. C. ve J. P. LAUDON. *Management Information Systems: A Contemporary Perspective*. New York: Macmillan. 1988.
- MARTIN, B. "Knowledge Management Within The Context of Management: An Evolving Relationship." *Singapore Management Review*, Vol. 22, Issue, 2, 2000.
- McADAM, R. ve S. McCREEDY. "A Critical Review of Knowledge Management Models." *The Learning Organization*, Vol. 6, No, 3, p. 91-100, 1999.
- NONAKA, I. "Bilgi Yaratan Şirket." *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Bilgi Yönetimi*. (Çev.: Gündüz Bulut). İstanbul: MESS Yayınları. 1999.
- OUGHTON, J.M. ve W.M. REED. "The Effect of Hypermedia Knowledge and Learning Style on Student-Centred Concept Maps About Hypermedia." *Journal of Research on Computing in Education*. Vol. 32. No. 3. pp. 366-384. 2000.
- SHARIQ, S. Z. "Knowledge Management: An Emerging Discipline." *The Journal of Knowledge Management*. Vol. 1 No. 1. p 75-82. 1997.
- STANFORD, X. "Map Your Knowledge Strategy". *Information Outlook*. Vol. 5, Issue, 6. p 18-28. 1999.
- STEWART, T. A. *Entellektüel Sermaye: Örgütlerin Yeni Zenginliği*. (Çev. Nurettin Elhüseyni) İstanbul: MESS Yayınları. 1997.
- VAIL, E. F. "Knowledge Mapping: Getting Started With Knowledge Management." *Information Systems Management*. Fall99, Vol. 16. Issue 4. p 16 8p. 1999.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE YERELLEŞMENİN ÜSTÜNLÜKLERİ VE SAKINCALARI

Dr. Şakir ÇINKIR*

Özet

Son yıllarda eğitim yönetiminde yetki ve sorumlulukların büyük bir çoğunluğunun yerleştirilmesi yönünde bir eğilim ortaya çıkmıştır. Az gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde, eğitim yönetimi alanında bir çok yerleştirme planları başlatılmıştır. Bir çok ülkede merkezi hükümet, yerinden yönetimin bölgeler arasında eşitsizliğe neden olacağını, zengin bölgelerin eğitimde ileri giderken, diğer bölgelerin bu tür olanaklardan yoksun kalacağı korkusunu taşımaktadırlar. Her ne kadar eğitimin yerinden yönetiminin üstünlüklerini ve sakıncalarını belirlemek güç olsa da, merkezden ve yerinden yönetimin birbirlerine karşı üstünlükleri olduğu gibi sakıncalı yanları da vardır. Bu makalede, az gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde eğitim yönetiminin yerleştirilmesinin üstünlükleri ve sakıncaları ile eğitim yöneticileri için olası öneriler tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yerinden Yönetim(yerleştirme), Merkezden Yönetim..

Abstract

In recent years there has emerged a clear trend towards the decentralization of many controls over education. A large number of decentralization schemes have been launched in both less developed, developing and developed countries. In most countries central authorities are fearful that decentralization has created inequalities and allowed richer areas to progress in education, whilst others have been denied opportunities. Although, it would be difficult to sort out the advantages and disadvantages of decentralizing the administration of education, centralization and decentralization have both advantages and disadvantages. In this article, the advantages and disadvantages of decentralizing the administration of education and its possible implications for educational administrators have been discussed.

Key Words: Education, Decentralization, Centralization.

GİRİŞ

Gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim sistemlerinin yerinden yönetiminin uygulanış biçimine ilişkin olarak birbirinden farklı uygulamalar olsa da benzer politikaların belirlendiği görülmektedir. Bu ülkelerde, eğitimin yerinden yönetimini destekleyen ya da karşı çıkan çok sayıda yazı, makale, araştırma yayınlanmaktadır (Bray, 1996; Rondienli ve Puma, 1995). Alan yazında yerinden yönetimin savunucuları ve karşıtları olmak üzere iki grubu görmek mümkündür. Birinci grup, *karar vermeyi* topluma ve okula yakın olanlara bırakan, böylece yerel gereksinimleri karşılayacak konumda olanların karar vermede etkin rol oynamalarını sağlayan bir eylem ve etkinlik olarak görmektedirler. Aynı zamanda, yerinden yönetimi, toplumun katılımını ve okullara finansal desteğin sağlanmasının bir yolu olarak görmektedirler. Öte yandan yerinden yönetim karşıtları ise merkezi otoritenin elinde bulunan yetki ve

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı

sorumlulukların yerel birimlere aktarılmasının, merkezdeki var olan sorunların yerel birimlere de bulaşması anlamına geleceği ve yerel birimde çalışanların bu sorunlarla başa çıkacak bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaması da bu sorunların daha katmerleşmesine ve yeğınleşmesine neden olacağını belirtmektedirler.

Yerinden Yönetim ve Türleri

Kısaca yerinden yönetim, merkezi otoritenin yetki ve sorumluluklarının bir kısmının alt kademedeki yerel yönetim birimleri arasında paylaşılması sürecidir. Bu süreç, merkezi otoriteler tarafından yerine getirilen hizmetleri yürütmek amacıyla yerel birimlerin kurulmasını kapsar. Adesina yerinden yönetimi, bir sistemin etkinlik ve etkililiğini artırmak için onu alt birimlere ya da alt sistemlere dönüştürme sanatı olarak görmektedir (Adesina, 1986).

Yerinden yönetim, planın ya da programın ne olduğuna ve hükümetin bunu nasıl yerine getireceğine bağlı olarak farklı biçimlerde olabilir. Rondineli ve diğerleri (1984) **görevlendirme** (decontcentraion), **yetki devretme** (delegation), **yetki aktarma** (allocation), ve **özelleştirme** (privatisations) olmak üzere dört tür yerinden yönetim biçiminden söz etmektedir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

a) **Görevlendirme**, merkezi yönetimin bir kısım yetki ve görevlerini yerel yönetimlere vererek merkezdeki tıkanıklığı azaltma girişimidir. Bu sistem, merkezdeki bazı işlerin yönetim sisteminin daha aşağısındaki alt birimlere taşınmasını sağlayarak merkezdeki aşırı iş yükünü azaltır. Burada yerel yönetimlere tam bir özerklik vermez, fakat buradaki temsilcilerine kendi başlarına daha fazla karar verebilme olanağı tanır.

b) **Yetki devretme**, görevlendirmenin tersine, merkezi otoritenin kontrolü dışında kalan etkinlikleri ve bunları yerine getirecek alt birimleri parasal ve yasal yönden desteklemesidir. Bu sistemde yerel yönetimler (bölgeler, il, ilçe) özerk ve bağımsızdırlar ve onların yasal statüleri kendilerini merkezi hükümetten belirgin biçimde ayırır. Ayrıca, bölgeler kendi otoritelerini özellikle kendilerine verilmiş ya da belirlenmiş işlevleri yerine getirmek için kendi sınırlarını belirlemektedirler.

c) **Yetki aktarma**, devletin normal yapısı dışındaki örgütlere açık olarak planlanmış görevler için yönetsel sorumluluk aktarımını içermektedir. Bu tür örgütler çoğunlukla dolaylı olmayan bir biçimde merkezi hükümet tarafından kontrol edilmektedir. Hükümet buradaki bir temsilcisine belirli işlevleri ve görevleri aktarır, ama son sorumluluğu oranın en üst amirinde tutar.

d) **Özelleştirmede**, devlet belirli işlevlerin yürütülmesini gönüllü örgütlere vakıf, dernek, sendika vb. kuruluşlara ya da onları özel bir girişimciye devreder.

Yerinden yönetim, genellikle devletin hiyerarşik yapısı içindeki iletişim kanallarının sayısının fazla ve uzun olması, devletin kendi vatandaşlarına etkili bir şekilde götürmesi gereken hizmetleri yerine getirememesi gibi nedenlerden dolayı ortaya çıkmıştır. Bundan dolayıdır ki yerinden yönetim merkez ile bölgeler arasındaki iletişim eksikliğini giderecek ümidiyle ele alınmaktadır. Bu görüş Rodinelli ve diğerleri (1984:5) tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir.

“Sıklıkla ifade edildiği gibi yerinden yönetim iletişim ve yönetim kanallarındaki tıkanıklığı ve iş yükünü azaltacaktır. Programlar, müşterilerin gereksinimlerini karşılayacak, onları memnun edecek ve

gecikmeleri en aza indirecek beklentisiyle yerleştirilmektedir Yerinden yönetimde devletin halkın beklentilerine daha hızlı yanıt vereceği ve bu hizmetlerin nicelik ve niteliğini artıracacağı düşünülmektedir”.

Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, yerelleştirme, uygulamadaki pratik yararları da göz önüne alınarak çeşitli alanlarda uygulamaya geçirme düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitim kesiminde yerelleştirme bu alanlardan biridir. Eğitim örneğinde yerelleştirme aslında eğitim sistemindeki büyümenin bir sonucudur. Öğrenci sayılarının ve buna bağlı olarak okul ve öğretmen sayılarının artması dolaylı olarak eğitim sektöründe köklü değişimlere neden olmuştur. Böylece sistem yalnızca büyümüyor aynı zamanda karmaşık bir yapıya da dönüşüyordu. Eğiti sistemlerinin ilk ortaya çıkışlarına baktığımızda, ilk olarak ilköğretim, sonra ortaöğretim ve daha sonra üniversitelerden oluşan basit bir yapıda iken, şimdiki sistemde ise ortaöğretim kendi içinde birçok okul türünden oluşmakta, üniversiteler kendi içlerinde farklı alan ve birimlerden oluşmaktadır. Sonuç olarak sistemin yönetilmesi gittikçe güçleşmektedir. UNESCO geliştirmekte olan ülkelerdeki bu durumu şöyle tanımlamaktadır.

“...ilk başta basit bir yapıda olan eğitim sistemi çok karmaşık bir yapıya dönüşmüştür...eğitim sistemi beklenenin çok ötesinde artan yönetsel sorunlarla karmaşık bir yapıya bürünmüştür. ... eğitimin aşırı merkezden yönetildiği durumlarda etkili bir yerelleştirme programına katkısı çok az olur, ve yönetimdeki kişiler girişimlere karşı koyarlar ve bozulmalara neden olurlar”.

[UNESCO, 1982]

Burada yerinden yönetimin çok büyük ve karmaşık eğitim sistemlerini, sistem içerisinde küçük birimler oluşturarak yönetmeye katkı sağlayabileceği ve yönetim konularının merkez ile bölgeler arasında paylaşılabilceği vurgulanmaktadır.

Eğitim Yönetiminde Yerelleşmenin Üstünlükleri ve Sakıncaları

Yerinden yönetim eğitim sistemlerinin sorunlarını ortadan kaldıracabilecek bir yenilik midir? Yoksa yerinden yönetimin de kendine özgü sorunları var mıdır? Eğitimin Yerinden yönetiminin avantajları arasında aşağıdakileri saymak mümkündür.

Yukarıda yerinden yönetim, merkezi otoritenin yetki ve sorumluluklarının bir kısmının alt kademendeki yerel yönetim birimleri (bölgeler, iller, ilçeler, köyler, okullar) arasında paylaşılması süreci olarak tanımlanmıştır. *Oluşturulan bu birimler merkez ile bölgeler arasındaki iletişim hatlarının kısılmasına yardım edebilir.* Oldukça büyük ve karmaşık sistemlerde, iletişim hatları çok uzundur, zaman alır ve aynı zamanda korkutucudur. Mesajlar geciktirilmekte ve çoğu zaman iletişim sürecinde mesajlar çarpıtılmaktadır. Bazı memurlar bu uzun iletişim sürecinde azarlanma korkusu ve bazı işlerin bazı nedenlerden dolayı yanlış gideceği düşüncesiyle tereddüde düşmektedirler. Bu tür gecikmeler, tereddütler ve korkular ancak yerelleştirme ve karar vermede hiyerarşik kademelerin azaltılması sayesinde ortadan kaldırılabilir (UNESCO, 1982).

Ayrıca, *yerinden yönetimde karar verme daha hızlıdır* (Bloomer, 1991). Oysa ki merkezden yönetim karar vermede yavaş ve hantal olmakla eleştirilmektedir. Örneğin okulların yerinden yönetildiği bir sistemde bir okul müdürü herhangi bir konuda karar verip vermemede kendini özgür hissedebilirken merkezden yönetimde okul müdürü

merkezden talimat beklemek zorunda kalabilir. Örneğin Venezuela'da Eğitim Bakanlığı personel ve öğretim programları ile ilgili büyük ve küçük her türlü konuda sorumluluğu kendinde tutmaktaydı (Hanson, 1984). Bunun bir sonucu olarak Bakanlık bürokratik bir hal almış, hatta çoğu zaman ufak bir tamir ve açılan bir okula yeni başlayan öğretmene ödeme yapmak için merkezden onay almak için 9-12 ay gibi bir süre beklemek gerekmiştir. Benzer durumu diğer az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için de söylemek olasıdır. Örneğin, Bursalıoğlu (1991) Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın aşırı büyümesi sonucu hantallaştığını, ve bürokratik işlemlerin oldukça fazla zaman aldığı belirtmektedir.

Eğitim sistemlerinde temel sorunlardan biri de kaynak sorunudur. *Yerinden yönetimde eğitime ayrılan kaynaklar okulun öncelikleri doğrultusunda daha etkin ve verimli olarak kullanılabilir.* Fakat, mevcut eğitim sistemlerinin büyük olduğu durumlarda (nüfus, coğrafi durum açısından) yerelleştirme çok pahalıya mal olabilir; dolayısıyla bu devlete çok ağır yükler getirecektir. Bu bağlamda yerelleştirme, bu ağır yüklerin bir kısmının bölgelere taşınmasına yardımcı olabilir, hatta bu yolla yerel halk, kendi bölgelerindeki okullara gönüllü olarak kaynak aktarımında seferber olabilir. Bostwana'da (Sephuma, 1991) olduğu gibi diğer bir çok ülkede devlet ve aile-öğretmen derneklerinin girişimleri bu tür uygulamaya örnek olarak gösterilebilir. Başaran (2000) benzer biçimde, yerinden yönetimde eğitim işlerinde halkın sorumluluk alması "*benim okulum*" duygusuyla eğitime katkıda bulunmasının daha yüksek olacağını belirtmektedir.

Diğer yandan, terinden yönetim, *aile, yerel otorite, yerel toplum vb. gibi ilgili grupların eğitimin planlanması sürecine katılmalarını hızlandırabilir.* Eğitimin planlanması sürecine katılım fikri onlara okulun yönetimi, öğretmenlerin alımı, çocuklarına verilecek eğitimin kalitesi, ve okul programlarının toplumun gereksinimlerine dönük olarak hazırlanması konularında doğrudan kontrol olanağı verir. Başaran (2000) müfredat programları ile ilgili olarak, yerinden yönetimde okulun eğitim programı, öğrencinin ve toplumun eğitim gereksinimlerine ve çevrenin özelliklerine daha uygun olabileceğini ifade etmektedir.

Örneğin, Bostwana'da merkez yönetimi, program geliştirme ve bu programların uygulanması ile ilgili bölgeler arasındaki farklılıkları görmezlikten gelme eğiliminde olduğundan dolayı eleştirilmektedir (Sephuma, 1991). Çoğunlukla merkez tarafından hazırlanan müfredat programları, yerel koşullara uyarlanmadan tüm ülke genelinde uygulanmaya çalışılmaktadır. Böylece hazırlanan müfredat programları, çok soyut ve yerel gereksinimleri karşılamaktan uzak kalmaktadır. Yerinden yönetim, bölgelere müfredat programlarında ufak değişiklikler yapma, yerel koşullara uyarlama ve kendi gereksinimlerine uygun hale getirme olanağı sağlayarak bu problemlerin bir çoğunun ortadan kaldırılmasına yardım edebilir. Genel olarak yerinden yönetim, merkez yönetimin kolaylıkla üstesinden gelemediği eksikliklerin ve dengesizliklerin ortadan kaldırılmasına yardım edebilir.

Yerinden yönetimle birlikte *merkez bir takım yetki ve sorumlulukları alt birimlere aktaracağından merkezin iş yükü önemli ölçüde azalacaktır.* Ayrıca, toplumun değişik kesimlerinden özellikle akademisyenler ve politikacılar, hatta halktan Milli Eğitim Bakanlığı'na yoğun eleştiriler gelmektedir. Yerinden yönetimle birlikte *örneğin eğitimde niteliğin ve öğrenci başarılarının düşüklüğü nedeni ile merkez üzerindeki eleştiriler azaltılabilir.* Ancak, bir çok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi

Türkiye’de de Bakanlık “*ne davulu ne de çomağı*” bırakmak istemektedir.

Bunlardan başka, Başaran’ın (2000) da belirttiği gibi yerinden yönetimde, *toplumun usta, yapıcı, önder, girişken kişilerinden, eğitimin geliştirilmesi sürecinde daha yüksek düzeyde yararlanılabilir*. Ayrıca, değişik yerel yönetimlere bağlı okullar arasında daha iyi olmaya yönelik ortaya çıkan yarışma, *halkı okullarını geliştirmeye güdelemektedir*. Aynı zamanda Başaran, yerinden yönetimde, okul aile arasında, eğitsel ve yönetsel sorunları çözmede daha iyi ilişkiler kurulabileceğini, daha etkili çözümler bulunabileceğini ifade etmektedir.

Yerinden yönetimin yukarıda açıklanan üstünlükleri kadar sakıncaları da olabilir. Yerelleştirmenin olası sakıncalarından bazıları aşağıda verilmiştir.

Yerinden yönetim, özellikle *eğitim sisteminde yeni bir emir komuta zinciri oluşturmaktadır*. Eğitimin büyümesi konusunda merkez örgütü ile yerel yönetimler arasında ortaya çıkabilir. Örneğin, yerel toplumun bir okul açma isteği merkez tarafından reddedilebilir.

Neredeyse tüm eğitim sistemlerinin ortak bir sorunu haline gelen, merkez örgütü ve eğitimin alt birimlerde *kişilikli, nitelikli ve becerili personel eksikliği yerinden yönetim sürecinin uygulanmasını zorlaştırabilir*. Gelişmekte olan ülkelerin bir çoğunda başta Afrika ülkeleri olmak üzere yerinden yönetimi planlayacak sayı ve nitelikte insangücü bulunmamaktadır. Yerinden yönetimle birlikte il ve ilçelerde yeterli miktarda para ve yeterli sayı ve nitelikte personele gereksinim vardır. Örneğin Papua Yeni Gine’de yerinden yönetimin planlaması sürecinde görev alanların bir çoğu yaptıkları işle ilgili hiç eğitimi olmayan ve uygun nitelikte elemanların bulunmamasından dolayı daha önceden ilkokul müdürlüğü yapmış kişiler eğitimin yerinden yönetimini planlama aşamasında görev almışlardır (Grieve, 1979). Lewis ve Loveridge (1965) uygun personelin bulunmadığı durumlarda yerinden yönetimin başarılı bir şekilde uygulanmasının mümkün olmadığını gözlemiştir

Aynı zamanda, eğitimle ilgili çalışmalarını yerine getirmek için yeterli finansal olanak bulunamazsa yerel liderler ve bölgedeki eğitim görevlileri yerinden yönetimi ciddiye almayabilirler. Daha öncede belirtildiği gibi, *yerinden yönetim çok pahalı bir uygulama olabilir*. Bir sistemi yeniden alt sistemlerine ayırmak çoğu zaman fazladan madde ve insan kaynakları için güç harcamayı gerektirir. Böyle bir girişimin sonucu, başka alanlardaki gelişmeleri engelleyecek şişirilmiş bütçeleri doğurur. Ayrıca, yerinden yönetim, *sonradan kaldırılması kolay olmayan standartlar getirebilir*. Yerinden yönetimle ilgili politikalar ve işlevleri açıkça belirlenmezse, bu bölgeler kolaylıkla ulusal hedeflerin dışına çıkabilir ve bu da yerelleştirme adına o ana kadar yapılan bütün uygulamaların bir düzmece olduğu izlenimi verebilir.

Bölgeler arasında olduğu kadar okullar arasında da öğrencilerin okula kabulü, bunların istihdam politikaları arasında çatışmalar, dar görüşlülük ve bölünmeler olabilir (Edem, 1982). Gelişmekte olan ülkelerin bir çoğunda eğitimin merkezden yönetimi ile ulusal bütünlüğün sağlandığı konusunda görüş birliği vardır. Bu nedenle ulusal kimliği sürdürmek ve bölgesel geri kalmışlığı ortadan kaldırmak için eğitimin merkezden yönetimi yönünde görüşler mevcuttur. Bölünmelere örnek olarak Nijerya’yı verebiliriz. Eğitimin yerelleştirilmesi konusunda Güney ile Kuzey arasında sorun yaşanmaktadır. Güneyde Batı-stili eğitim hakim iken Kuzeyde İslam-modeli kuvvetlidir. Hükümet Kuzeyde de Batı stili eğitimi yaygınlaştırmak istemektedir, fakat hükümetin bu girişimi Güney ile Kuzey arasında var olan eşitsizlik yüzünden

engellenmektedir. Çünkü, Kuzeyde daha fazla öğretmen bulunmakta, ayrıca Kuzey bölgesi eğitim olanakları ve kaynak yönünden Güneyden daha zengin durumdadır (Stephens, 1985). Bazı eğitim bölgelerinde nüfuzu elinde bulunduran bazı çıkar grupları ve siyasi parti temsilcileri, yönetimi ele geçirerek bu durumu kendi çıkarları için kullanabilir, buradaki görevler için kendi tanıdıklarını göreve getirebilir ya da seçim bölgelerindeki seçmenleri için istenmeyen işler (*creating job for their boys*) ortaya çıkarabilirler (Adesina, 1982).

Eğitim Yöneticileri İçin Bazı Öneriler

Yukarıda açıklandığı gibi, merkezin yerelleştirme hareketini ciddiye almaması, yeterli sayı ve nitelikte insan gücü yetiştirmeden bu işe girmeleri, halkın gönüllü katılımın sağlanamaması, bölgeler arasında aşırı farklılıklar gibi yanlış ve hatalı uygulamalar yerinden yönetimi uygulayacak ülkelerin dikkate alınması gereken konuların başında gelmektedir. Özellikle yerinden yönetime geçilmeden, nelerin yerelleştirileceği, bunlar için ne tür alt birimlerin oluşturulacağı ve bu alt birimlerin kullanımına ne tür görevlerin verileceği gibi genel konularda çok açık politikalar oluşturulmalıdır. Bu, gelecekte ortaya çıkabilecek birçok problemi önleyecektir.

Her ne kadar eğitimin yerinden yönetiminin etkileri çok açık tanımlanmasa da, yerinden yönetimin en önemli sonuçlarından biri okul müdürlerinin bir çoğunun daha önce yetiştirilmediği öğretimsel liderlik, toplum ve çevre ilişkiler ve okul yönetimi etkinlikleri gibi alanlardaki beklentilerin daha da artmasıdır. Yerinden yönetimi etkili biçimde uygulayabilmek için ve toplumun katılımını, desteğini sağlamak için eğitim yöneticilerinin politik becerilere de sahip olması gerekir. Bununla birlikte gerek merkez örgütünde gerekse yerel birimlerde görev yapan eğitim yöneticilerinin bir çoğu bu beceriye sahip değildir. Okul müdürlerinin ve diğer eğitim yöneticilerinin gerekli bilgi ve becerilerle donatılmadan başlatılacak bir yerinden yönetim deneyimi, onların yerine getiremeyecekleri birçok taleple karşı karşıya kalmalarına yol açacaktır (Bray, 1996). Epstein (1997) eğitim sistemindeki gelişmelerden biri olarak görünen yerinden yönetim uygulaması ile alt birimlerdeki eğitim yöneticilerinin bu sistemle kendilerine aktarılacak yetki ve sorumluluğu en az kabul etmeye hazır kişiler olduğunu belirtmektedir. Evet, gerçekten yerel birimlerdeki eğitim yöneticilerinden ne kadarı merkezin sorunlarını üstlenmek isteyeceklerdir?

Eğitimin yerinden yönetiminin en iyi uygulandığı ülkelerde, başta İngiltere olmak üzere görevlerin bir çoğunun yerel birimlere aktarılmadığı bilinen bir gerçektir. Eğitim programları ve sınavlar her yerde merkezi yönetim tarafından yerine getirilmektedir. Bununla birlikte birçok ülkede eğitim bölgeleri ve okullara, öğretmenlerin seçimi ve atanması, ders kitaplarının seçimi ve diğer öğretim materyallerinin alımı, inşaat ve bakım hizmetleri ve bütçe gibi birçok önemli görevlerde yetki ve sorumluluk aktarılmıştır (Bray, 1996; Rondinelli ve Puma, 1995). Örneğin İngiltere’de 1988 Eğitim Reformu’unun bir sonucu olarak ‘Okulların Yerinden Yönetimi’ ile birlikte okul müdürleri ilk başta okul bütçesinin %80’nini yönetmeye başlamıştır. Bugün bu oran birçok okul (Grant Maintained Schools) için %100’e ulaşmıştır (Çınkır, 2001).

Aslında “yerinden yönetimin” eğitimde bir “yenileşme” olarak görülüp görülmediği kesin değildir. Bray’inde (1996) ifade ettiği gibi, yerinden yönetim

demokrasinin ve toplumun gelişimine ve finansal yükün azaltılmasına katkı sağladığı için savunulmaktadır. Öte yandan yerinden yönetimin sınıftaki öğrencilerin deyimlerinde ne tür farklılığa yol açtığı ya da çocukların ne kadar öğrendiğine ilişkin bir etkisi olduğu bilinmemektedir. Fiske'nin (1996) belirttiği gibi yerinden yönetimin eğitime sağlayacağı değer, toplumun ve okulların kendilerine verilen yetkinin ne kadarını etkili kullandığı ile karşılaştırılabilir. Bu nedenle okullarda verilen eğitimin niteliğini yükseltebilmek, okulların madde ve insan kaynaklarını akılcı ve etkili biçimde kullanabilmek, eğitim ve okul yöneticilerinin iyi bir öğretimin öğelerini anlamalarına bağlıdır.

Yerinden yönetim, her düzeydeki eğitim yöneticilerine, özellikle de üst kademe yönetimine oldukça fazla sorumluluk yükler. Çünkü üst kademe yönetimi birçok yetki ve sorumluluğunu alt birimlere aktaracak ve yerel birimlerde görev yapanlar da merkezden aktarılan birçok yetki ve sorumluluğu yüklenenlerdir (Bary, 1996; Rondienli ve Puma, 1995). Bray'e göre yerinden yönetim uygulamasına geçilirken okul müdürleri üç durumla karşılaşacaklardır. İlk olarak, okul müdürleri kendilerine aktarılacak bu yetki ve sorumlulukla başa çıkabilecek bir eğitim almışlar mı ya da deneyimleri var mı? Türkiye'de böyle bir uygulamaya geçilmesi ve başarıya ulaşılması amaçlanıyorsa, okul müdürlerinin oldukça kapsamlı bir eğitimden geçirilmesi gerekecektir. İkinci olarak, yerinden yönetim okulun ve sistemin yönetiminde şeffaflık ve hesap verme (accountability) konusunda halk arasında büyük bir baskı oluşturacaktır. Üçüncü olarak, bir anlamda yerinden yönetim karar vermeyi/almayı halka bırakacaktır; bu ise eğitim reformlarını engelleyici bir etki yapabilecektir. Özellikle Chapman'nun (1998)da belirttiği gibi toplumun muhafazakar (tutucu) olma eğilimi göstermesi bu döngüyü daha da hızlandıracaktır. Ona göre iyi niyetli olarak öğretim materyallerinde, öğretim yöntemlerinde veya testlerdeki yapılacak değişiklikler engellemeyle karşılaşacaktır. London'ın (1997) belirttiği gibi gelişmekte olan ülkelerde aileler, çocuklarının gelecekte karşılaşacakları risklere karşı, çocukların neye çalışacakları, öğretmenlerin nasıl öğretecekleri, öğrenci başarısının nasıl ölçüleceği hakkındaki yeni düşüncelere karşı duyarlı değildiler. Bu nedenle yerinden yönetimde dikkat edilmesi gereken konulardan biri de yeni öğretim materyallerini ve uygulamaları engellemeden toplumun desteğini alacak yolların bulunmasıdır. Diğer önemli bir konu da, eğitim finansmanının büyük bir bölümünün yerel yönetimlerce (toplum) karşılandığı bir sistemde merkezi yönetimin eğitim sistemindeki kaliteyi nasıl sağlayacağını belli olmamasıdır.

Yerinden yönetim, okul düzeyinde eğitim yöneticilerinin beklemediği problemleri de beraberinde getirebilir. Örneğin, eşitsizliği artırabilir. Ülkelerin eğitim sisteminde bazı işlevleri merkezileştirmelerinin nedeni farklı ekonomik araçlarla kaynakların eşit dağıtımını sağlamaktır. Yerinden yönetime geçmek ve halkı kendi okullarının finansmanını karşılama sorumluluğunu üstlenmeleri konusunda zorlamak, zenginlerin okullarına zengin olmayanlardan daha fazla finansmanı sağlayabileceklerinden dolayı ülke içinde eşitsizliğe yol açacaktır.

Diğer yandan, birçok toplumda olduğu gibi yerinden yönetim halkın desteğini de alarak, okuldaki ayrımların ve öğrenci devamsızlıklarının önlenmesi, okul-çevre işbirliği ve okul ücretlerinin etkin kullanımı gibi konularda etkili olabilir. Tabii ki bu kendiliğinden oluşacak bir süreç değildir. Merkezin kontrol ederken diğer yandan kaynak aktarımını sağlaması, yerel örgütlerin ve toplumun ise sürekli öğrenme

sürecine katılımı buna bağlılık göstermeleri gerekmektedir.

Türkiye'nin son yıllarda yaşadığı gerek ekonomik ve gerekse politik sorunları sonucunda devletin eğitime ayırdığı bütçe azalmaktadır. Bu nedenle devletin elinde eğitime finansman kaynağı aktarma konusunda sınırlı stratejiler kalmaktadır. Bunlar, (1) kaliteyi düşürmeden maliyetleri azaltmak, (2) vergilerin artırılması, (3) öğrenci velileri tarafından ödenen ücretleri yükseltmek, (4) halktan kendi okullarını desteklemelerini istemek yada cesaretlendirmek, (5) bunlardan bazılarının bileşimi. Eğitim sistemlerinde maliyetlerin büyük bir bölümü (%90) ücret ödemelerini karşılamaktadır. Bu nedenle ücretlerin düşürülmesi hem politik hem de eğitim (eğitimin niteliği) açısından problem doğurur. Ayrıca, yeterli ücret alamayan ve işsiz kalan öğretmenler güçlü bir politik güç oluştururlar. Diğer yandan vergilerin yükseltilmesi hoş karşılanmayan bir durumdur. Zaten ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarını okula göndermenin özel maliyetine (resmi olarak eğitimin parasız olduğu ortamda bile) kendileri katlanmaktadır (Bray, 1996). Eğitimi yerelleştirmenin amaçlarından biri toplumu okulları için daha fazla finansal destek sağlamaları konusunda teşvik etmektir.

Yerelleştirmenin türleri arasında en fazla görevlendirme 'deconcentration' hükümetlerin çoğunlukla benimsedikleri ve Rodineli ve arkadaşları (1984) tarafından da önerilen bir yerelleştirme türüdür. Yerelleştirmenin bu türü yerel otoriteleri kendi kendini yöneten özerk kurumlar yapmaz fakat merkez bakanlık ve diğer birimlerdeki alt düzeydeki kurumlara belirli düzeyde yönetsel yetki ve sorumluluklar verir. Bu merkezde bulunan memurların iş yükünün merkezin dışında bulunan işgören ya da birimlerde çalışanlara verilmesidir. Bu sistemde devlet eğitimin yönetimini yerel otoriteler ve bölgelerle paylaşacaktır. Devlet hala sistemi denetleyecek, fakat, personel alımı ve bunların atanması, öğrenci kabulü gibi işlevlerini bölgelere bırakacaktır. Merkez, işgören alımını gerçekleştirecek, fakat bunların okullara atanmasını bölgelere devredebilir. Genel politikalar üzerinde standart ve bütünlüğü sağlamak için devlet denetleyicilik rolünü yerine getirebilir. Bunun alternatifi olan yetki devretmenin (Merkez dışı yönetim) bazı sakıncalı yanları vardır. Bu yönetim tipinde dikkatli takip edilmediğinde aynı ülkede farklı sistemler ve standartların ortaya çıkmasına neden olabilir. Çok açık tüzük, yönerge ve prosedürlerle düzgün bir şekilde planlanan görevlendirme "deconcentration" yetki devretmeden daha iyi bir seçenek olacaktır.

Özelleştirme hariç, yerelleştirmenin hangi türü olursa olsun yerelleştirmeyi sürdürmek için hükümet, yerelleştirmenin türü ne olacak, bölgeler ve semtler merkezin alt temsilcileri olarak mı hizmet verecekler, yoksa bunlar belli bir görevi ya da sorumluluğu üstlenerek özerk bir yapı da mı olacaklar, bu konularda açık plan, program ve politikalar oluşturulmalıdır. Böyle bir politikanın etkili biçimde uygulanabilmesi ancak bölgelerin, il ve ilçelerin ne kadar yetkiye sahip olacağı ve bunları sistemde kimin kullanacağı, aynı zamanda yerel halkın sisteme katılımının ve katkısı ne olacağı gibi konuların açıkça belirlenmesine bağlıdır. Bundan sonra devlet, merkez ve bölgelerin yeterli personele sahip olması için, çok ciddi ve güçlü bir işe alma politikası oluşturmalıdır. Böyle bir girişim, şu anda işgörenlerin sayılarının yetersiz olması nedeniyle çok pahalı bir uygulama olacaktır, ancak gelecekteki yararları dikkate alındığında uygulamaya değer bir girişim olacaktır.

Türkiye eğitim sistemi oldukça hızlı büyümekte ve bunun bir sonucu olarak hükümet eğitimin finansmanı konusunda zorlanmakta ve bütçeden eğitime ayrılan pay

her geçen yıl azalmaktadır. Türkiye yedi coğrafi bölgeden oluşan ve 65 milyon nüfusu ile geniş bir alana yayılmış bir ülkedir. Bölgeler arasındaki gelişmişlik farklılıkları Türkiye'nin yerelleştirme politikasında karşı karşıya bulunduğu en büyük sorundur. Bu sorun Batı ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu arasındaki farkla daha da ciddi bir durum almaktadır. Yerinden yönetime geçişte İngiltere modeli izlenebilir. İngiltere'de her ilde il milli eğitim müdürlükleri yok, bunun yerine belli sayıda illerin bağlı bulunduğu Eğitim Bölge Müdürlükleri (Local Education Authorities=LEA's) bulunmaktadır. İl ve ilçe düzeyinde yapılacak bir yerelleştirme planında merkezin aktaracağı yetki ve sorumluluklar bölge düzeyine aktarılacak yetki ve sorumluluklardan daha az olacaktır.

Bakanlıkça, eğitim bütçesindeki harcamaların bir kısmını kesmenin yollarından biri, maliyetlerin bir kısmını karşılama sorumluluğunu yerel otoritelere ve topluma transfer etmektir. Bunu yaparken bölgeler arasındaki gelişmişlik farkını dikkate almak, gelişmiş bölgelerde toplumun eğitime katkısı sağlanırken, daha az gelişmiş ve kalkınmada öncelikli bölgelerde devlet desteği ön plana çıkarılmalıdır. Türkiye'de kalkınmada birinci derecede öncelikli bölgelerde merkezden yönetim devam ederken (ya da bu iller için ayrı bir eğitim bölgesi oluşturulurken), gelişmiş bölgelerde bu yerel yönetimlere aktarılabilir.

Türkiye'de eğitimin yerinden yönetimi bir çok gelişmekte olan ülkede yerinden yönetimin uygulanmakta olan "görevlendirme" (deconcentration) modelidir. Bu bağlamda, hükümet eğitim ve okullarla ilgili kararların alınıp verilmesinde toplumun karara katılımını sağlama konusunda daha fazla çaba göstermelidir. Bir çok karar yerel ve bölgesel düzeyde alınırsa kararlar hükümetin onayına sunulmadan tarafsız olarak değerlendirilmiş olur. Öte yandan, Türkiye eğitimin finansmanı konusunda oldukça zorlanmaktadır. Bu nedenle hükümet bu gücünü aşmak için ilgili grupları eğitimin yönetimi ve finansmanını konularında teşvik etmelidir. Bölgesel düzeyde yapılacak bir yerelleştirmede bölgelerin gelişmişlik düzeylerine dikkate alarak finansal ve personel açısından desteklemelidir.

Sonuç

Bray (1984, Conyers, 1982'den alıntı) gelişmekte olan ülkelerde eğitimin yerelleştirilmesi ile ilgili gözlemlerini dört noktada toplamıştır. (1) Yerinden yönetim eğitimi ile bir çok hedefi başarabilecek bir araç gibi görünse de her tür sorunu çözecek bir araç olarak görülmemelidir. (2) Yerelleştirme ile ulaşılmak istenen hedefler bir ölçüde yerelleştirmenin biçimi ve düzeyine bağlıdır. (3) Yerelleştirme ile birlikte ulaşılmak istenen bir çok hedef, örneğin kırsal kesimin geliştirilmesi ve halkın katılımı, tek başına yerinden yönetimle başarılamaz. (4) Ülkelerin eğitim sistemlerine ve sorunlarına bağlı olarak yerinden yönetimin kendisi de sorun yaratabilir.

Yukarıda belirtilen görüşleri de dikkate alarak, eğitim yönetiminde karar verme, yetki ve sorumluluklar, eğitim sisteminin değişik düzeylerinde açıkça paylaşılmadığı sürece yerinden yönetim tek başına bir çözüm seçeneği olarak düşünülemez. Burada şu da bilinmelidir ki yerinden yönetim, eğitim sisteminin karşı karşıya bulunduğu tüm hastalıklara çare olacak sihirli bir değnek de değildir.

KAYNAKÇA

- Adesina S, (ed.) (1987) *Local Government and Education in Nigeria*. Lagos, Joga Educational Research and Publishers Ltd.
- Başaran, İ.E. (1993). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bloomer, K. (1991). *Decentralizing the Education System*.
- Bray, M. (1984). *Educational Planning in a Decentralized System: Papua New Guinean Experience*. Sydney University Press. Australia.
- Bray, M. (1996). *Community and Government Financing of Education (Series on Making Education System Work*. Washington DC: World Bank Human Development Department.
- Çinkır, Ş. (2001). *Training Provision for Existing and Prospective Primary Headteachers in England*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Leeds. England.
- Edem D. A, (1982) *Introduction to Educational Administration in Nigeria*, Ibadan, Spectrum Books Ltd.
- Fiske, E. (1996). *Decentralization of Education. Policies and consensus*. Washington DC: World Bank.
- Grieve, R. (1979). *Decentralization of Education in The Northern Province*. Eru Research Report No: 29: Papua New Guinea.
- Hanson, E.M. (1984). *Administrative Reform in Venezuelan Ministry of Education. A Case of Analysis of the 1970's*. *International Review of Education*. Vol.30.
- Lewis, L.J ve Loveridge, A.J. (1965). *The Management of Education*. Pall Mall Press. London.
- Rondinelli et al, (1984) *Decentralization in Developing Countries: A Review of Recent Experience*, Washington D. C. World Bank.
- Rondinelli, D. ve Puma, M. (1995). *Decentralizing the Governance of Education*. Washington DC: Academy og Educational Development.
- Sephuma P. V. (1984) *Education For All in Botswana*. Gaborone, Macmillan Botswana.
- UNESCO, (1982) *The Decentralization of Educational Administration*, UNESCO Regional Office For Education in Asia and Pacific, Bangkok.

EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. DENİZ DERYAKULU*
Yrd. Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK**

Özet

Bu çalışmanın amacı, Schommer'in (1990) Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenirliğini saptamaktır. Özgün ölçek İngilizce'dir ve dört faktörlü bir yapı altında toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş, ardından dil, içerik, ölçme ve değerlendirme gibi alanlardaki sekiz uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçek üzerinde bir takım değişiklikler yapıldıktan sonra, iki aşamalı alan uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaların ilki, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki eşdeğerliğin saptanması için O.D.T.Ü.'de okuyan 17 kişilik küçük bir öğrenci grubu üzerinde birer hafta arayla yürütülmüştür. İkincisi ise, Ankara'daki dört üniversitenin (A.Ü., G.Ü., H.Ü. ve O.D.T.Ü.) çeşitli fakültelerinde okuyan toplam 595 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçları, Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencileri üzerinde özgün ölçekten farklı olarak üç faktörlü bir yapı gösterdiğini ve toplam 35 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Epistemolojik inanç ölçeği

Abstract

The purpose of this study was to determine the validity and reliability of The Epistemological Belief Questionnaire developed by Schommer (1990) in a group of Turkish college students. The original questionnaire was in English and had four factors, 63 items. First of all, the original questionnaire was translated into Turkish, and obtained experts' critics in terms of language, content, measurement and evaluation etc. Afterwards, both the English and Turkish forms were administered to a small group of M.E.T.U. students (n=17) in a period of one week to determine the equivalency of these two forms. Finally, the Turkish version was administered to a large group of students (n=595) from four universities in Ankara. Unlike the original form, the results of factor analysis indicated that the Turkish version had three factors and consisted of 35 items.

Keywords: Epistemological belief questionnaire

GİRİŞ

Son yıllarda, eğitimciler arasında bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik gittikçe artan bir ilgi söz konusudur (Hofer ve Pintrich, 1997; Kardash ve Scholes, 1996). Bunun nedeni, bir bireysel özellik olarak kabul edilen epistemolojik inançların öğrenme üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmuş olmasıdır. Epistemolojik inançlar,

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

** Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanmaktadır (Schommer, 1990). Epistemolojik inançları inceleyen ilk çalışmalarda, bu inançlar tek boyutlu, yani yalnızca bilgi, zeka ya da öğrenme gibi tek bir boyut açısından ele alınmıştır.

Perry (1968, aktaran; Schommer ve Walker, 1995), öğrencilerin üniversiteye ilk başladıklarında ve son sınıfa geldiklerinde *bilgi* ile ilgili inançlarındaki değişimi incelemiştir; öğrencilerin üniversiteye bilginin mutlak ve kesin (ya doğru, ya yanlış), kolay anlaşılır, birbiriyle ilişkisiz parçalardan oluşan bir yapıya sahip ve bir uzman (otorite) tarafından oluşturulup öğrencilere aktarılan bir şey olduğuna inanarak geldiklerini, son sınıfa doğru ise, bilginin mutlak ve kesin olamayacağına, yani duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğine, birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna ve akıl yoluyla ya da deneysel kanıtlara dayanılarak birey tarafından oluşturulduğuna inandıklarını saptamıştır. Perry, öğrencilerin bilginin ne olduğu ve nasıl edinildiğine ilişkin inançlarının onların bilme, öğrenme ve ders çalışma biçimleri üzerinde gözlemlenebilir farklılaşmalara neden olabileceği sonucuna varmıştır.

Schoenfeld (1983, aktaran; Schommer, 1990), lise öğrencilerinin matematiği öğrenme ile ilgili inançlarını incelemiştir ve öğrencilerin çoğunun matematikte başarılı olan öğrencilerin matematik yeteneği ile doğduklarına ve bir öğrencinin bir matematik problemini en çok 10-12 dakikada çözmesi gerektiğine, eğer çözemiyorsa bunun o öğrencinin, o problemi asla çözemeyeceği anlamına geldiğine inandıklarını saptamıştır. Schoenfeld, öğrencilerin, öğrenmenin ya hemen (çabucak) gerçekleşmesi gerektiği ya da asla gerçekleşmeyeceği yönündeki inançlarının matematik problemlerini çözmede kullandıkları yaklaşımları ve problemleri çözmek için harcadıkları zamanı belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Dweck ve Leggett (1988, aktaran; Schommer-Aikins ve diğerleri, 2000), ortaokul öğrencilerinin *zekaya* ilişkin inançlarını incelemiştir. Buna göre, zekanın değişmez (sabit) bir şey olduğuna ve öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine inanan öğrenciler, zor bir akademik görevle karşı karşıya kaldıklarında çaresizlik davranışları sergilemekte ve görevi yerine getirebilmek için gerekli çabayı göstermemektedirler. Öte yandan, zekanın geliştirilebileceğine inanan öğrenciler ise, zor bir akademik görevle karşılaştıklarında çabalarını sürdürmekte, gerektiğinde ders çalışma stratejilerini değiştirmekte ve zekanın değişmezliğine inanan öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır.

Bu öncü çalışmaların sonuçlarını değerlendiren Schommer (1990), epistemolojik inançların yalnızca bilgi, zeka ya da öğrenme gibi tek bir boyut açısından ayrı ayrı ele alınmasının yetersiz bir yaklaşım olduğuna dikkat çekmiş ve epistemolojik inançların tüm bu boyutları içine alan çok boyutlu bir yapı biçiminde, yani bir inanç sistemi olarak düşünülmesi gerektiğini savunmuştur. Schommer (1990), bu amaçla yukarıda değinilen araştırmaların sonuçlarından da yararlanarak kapsamlı bir Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ) geliştirmiştir (Ek 1). Bu ölçek, dört faktörlü bir yapı altında toplam 63 maddeden oluşmaktadır (Schommer, 1998; Schommer, 1990). Ölçekteki maddelerin 35'i olumlu (+), 28'i ise olumsuz (-) yönde kodlanmaktadır. Ölçeğin ilk faktörü "**Öğrenme Yeteneği Doğustandır**" (Innate Ability) adını taşımaktadır, bu faktörde yer alan örnek bir madde şöyledir; "Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır", ikinci faktör "**Bilgi Basittir**" (Simple Knowledge) adını

taşımaktadır, bu faktörde yer alan örnek bir madde şöyledir; "Sınavlarda başarılı olmak için tanımları kelimesi kelimesine öğrenmek gereklidir", üçüncü faktör "**Öğrenme Hemen Gerçekleşir**" (Quick Learning) adını taşımaktadır, bu faktörde yer alan örnek bir madde şöyledir; "Başarılı öğrencilerin en önemli özelliği konuları çabucak anlamalarıdır", dördüncü faktör ise "**Bilgi Kesindir**" (Certain Knowledge) adını taşımaktadır ve bu faktörde yer alan örnek bir madde şöyledir; "Kesin olan tek şey, kesinlik diye bir şeyin olamayacağıdır".

Schommer'ın epistemolojik inanç ölçeği lise ve üniversite öğrencileri ile yetişkinlere kolaylıkla uygulanabilir niteliktedir. Ölçeği yanıtlayan bireyler, her bir maddeye katılma düzeylerini (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme cetveli üzerinde işaretlemektedirler. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi faktör bazında yapılmakta, ölçeğin bütününden alınan toplam puanlar genellikle pek kullanılmamaktadır. Bunun nedeni, ölçeğin her bir faktörünün diğer faktörlerden bağımsız bir inanç boyutunu ölçüyör olması ve her boyutun öğrenme üzerinde farklı etkileri olduğunun saptanmasıdır (Schommer, 1990). Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış / gelişmemiş (naive) inançlara sahip olduğunu, düşük puan ise bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmış / gelişmiş (sophisticated) inançlara sahip olduğunu göstermektedir. Özgün ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .74'tür, faktörlerin güvenirlik katsayıları ise .85 ile .63 arasında değişmektedir (Schommer, 1993). Schommer'ın epistemolojik inanç ölçeğinin kullanıldığı çeşitli araştırmaların ortaya koyduğu bazı sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Schommer (1990), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının yeni karşılaştıkları bilgileri işlemeleri ve bu bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemeleri süreci üzerinde etkili olduğunu, ayrıca, öğrencilerin aile özelliklerinin ve eğitim geçmişlerinin de epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu bulmuştur. Buna göre, öğrenmenin ya hemen (anında) gerçekleşeceği ya da asla gerçekleşmeyeceğine güçlü biçimde inanan öğrenciler, kendilerine verilen yazılı öğretim materyalindeki pasajlara aşırı basit sonuç paragrafları yazmışlar, materyali kavrama düzeylerine ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapamamışlar, başarı testinden yüksek puanlar almayı beklemelerine karşın, düşük puanlar almışlardır. Öte yandan, öğrenciler bilginin kesinliğine ne kadar güçlü inanıyorlarsa, pasajlara o denli kesin yargılar içeren sonuç paragrafları yazmışlar ve kesin olmayan bilgileri sanki kesin bilgilermiş gibi yorumlamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi ne kadar yüksekse, aile içinde kendilerine ne kadar çok sorumluluk verilmiş ve kendi düşüncelerini oluşturmaları desteklenmişse o düzeyde gelişkin epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür.

Schommer, Crouse ve Rhodes (1992), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının seçip kullandıkları ders çalışma stratejileri ve ellerindeki yazılı öğretim materyalini ne düzeyde kavradıklarına ilişkin kullandıkları denetim ölçütleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu saptamışlardır. Buna göre, bilginin basit, kolay anlaşılır ve birbiriyle ilişkisiz olgular koleksiyonu olduğuna güçlü biçimde inanan öğrenciler, ezberleme gibi basit çalışma stratejilerini kullanmışlar, kendilerine sunulan istatistikle ilgili yazılı öğretim materyalini kavramakta zorlanmışlar, materyali ne düzeyde kavradıklarına ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapamamışlar ve başarı testinden düşük puanlar almışlardır.

Schommer (1993), lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının genel akademik not ortalamaları üzerinde, cinsiyetleri, sınıf ve zeka düzeylerinin ise epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu saptamıştır. Buna göre, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre öğrenmenin anında gerçekleşmesi gerektiğine ve öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine daha güçlü biçimde inanmakta, zeka düzeyi görece daha düşük öğrenciler, zeka düzeyi yüksek olanlara göre, liseye yeni başlamış öğrenciler ise, lise son sınıftaki öğrencilere göre bilginin basit, kolay anlaşılır ve kesin bir şey olduğuna, öğrenmenin anında gerçekleşmesi gerektiğine ve öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Ayrıca, tüm bu epistemolojik inanç boyutlarına güçlü biçimde inanan (gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip) öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Schommer ve Dunnell (1994), üstün ve normal zekalı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının lisenin ilk iki yılında birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığını, ancak son iki yılda üstün zekalı öğrencilerin epistemolojik inançlarında bir değişme olurken, normal zekalı öğrencilerin inançlarında her hangi bir değişme olmadığını belirlemişlerdir. Üstün zekalı öğrencilerin özellikle lisedeki son iki yıllarında, öğrenmenin ya çabucak gerçekleştiği ya da asla gerçekleşmediği, bilginin basit, kolay anlaşılır ve birbiriyle ilişkisiz olgular koleksiyonu olduğu yönündeki inançlarının gittikçe zayıfladığı saptanmıştır.

Qian ve Alvermann (1995), Schommer'in epistemolojik inanç ölçeğini lise öğrencileri üzerinde uygulamış ve yaptıkları analizler sonucunda 32 maddelik üç faktörlü bir ölçeğe ulaşmışlardır. Araştırma, öğrenmenin hemen gerçekleşmesi gerektiği ve bilginin basit ve kesin olduğuna güçlü biçimde inanan öğrencilerin kavramsal değişim sağlamayı amaçlayan bir öğrenme durumunda görece daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Schommer ve Hutter (1995, aktaran; Schommer, 1998), yetişkinlerin epistemolojik inançlarının düşünme biçimleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Bilginin karşılıklı ilişkili kavramlardan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna ve kesin ya da mutlak değil, duruma göre değişebilen bir şey olduğuna güçlü biçimde inanan yetişkinlerin karmaşık konularla ilgili daha derin, çok yönlü ve nitelikli düşünceler geliştirdikleri, farklı bakış açılarına karşı daha açık oldukları, eldeki tüm bilgileri değerlendirmeden herhangi bir sonuca varmadıkları ve gerektiğinde düşüncelerini değiştirmekten çekinmedikleri görülmüştür.

Schommer ve Walker (1995), üniversite öğrencilerinin matematik ve sosyal bilimler alanlarına ilişkin epistemolojik inançlarının farklılaşmadığını, her iki alana ilişkin epistemolojik inançların birbiriyle tutarlılık gösterdiğini ve öğrencilerin hem matematik, hem de sosyal bilimler alanlarına ilişkin yazılı öğretim materyallerini kavramaları üzerinde epistemolojik inançlarının belirleyici etkileri olduğunu bulmuşlardır. Buna göre, öğrenciler bilginin kesinliğine ne kadar az inanıyorlarsa sosyal bilimlerle ilgili testten, bilginin basit, kolay anlaşılır ve birbiriyle ilişkisiz olgular koleksiyonu olduğuna ne kadar az inanıyorlarsa matematikle ilgili testten o kadar yüksek puanlar almışlardır.

Kardash ve Scholes (1996), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının, tartışmalı konularla ilgili çelişkili, net olmayan ve yeterli kanıt sağlamayan bilgileri kullanarak çıkarttıkları sonuçlar üzerinde belirleyici etkileri olduğunu bulmuşlardır.

Buna göre, bilginin kesin yani değişmez olduğuna güçlü biçimde inanan öğrenciler, kendilerine sunulan yazılı öğretim materyalindeki birbirine karşıt olan fakat yetersiz kanıtlara dayanan görüşleri okuduktan sonra bir görüşü benimseyip, o görüşe dayalı sonuç paragrafları yazmışlar ve bilişsel yönden kendilerini zorlayan bu tür görevleri yerine getirmekten hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, bilginin kesin ve mutlak olmadığına, duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğine inananlar ise, ellerindeki bilgilerin içerdikleri çelişkileri ve yetersizlikleri yansız biçimde ortaya koyan sonuç paragrafları yazmışlar ve bilişsel açıdan kendilerini zorlayan görevlerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj (1997), lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının birinci sınıftan son sınıfa doğru ilerledikçe daha gelişkin / olgun hale geldiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, öğrenmenin anında, çabucak gerçekleşmesi gerektiğine inanmayan öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının, öğrenmenin çabucak gerçekleşmesi gerektiğine ya da asla gerçekleşmeyeceğine güçlü biçimde inanan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Schommer ve Dunnell (1997), üstün zekalı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Buna göre, üstün zekalı olduğu halde genel akademik not ortalaması görece daha düşük olan öğrencilerin öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine daha güçlü inandıkları, öte yandan, öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine inananların not ortalamalarının ise oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrenmenin hemen gerçekleşmesi gerektiğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine ve bilginin kesin yani değişmez olduğuna güçlü biçimde inanan öğrencilerin, kendilerine verilen yazılı öğretim materyalindeki sorun durumlarına ilişkin aşırı basit ve oldukça kesin yargıları içeren çözümler ürettikleri gözlenmiştir.

Schommer (1998), yetişkinlerin epistemolojik inançları üzerinde yaşın ve eğitim düzeyinin belirleyici etkileri olduğunu saptamıştır. Yetişkinler, yaşları ilerledikçe öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen sabit bir yetenek olmadığına ve zamanla geliştirilebileceğine daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Benzer biçimde, eğitim düzeyi yükseldikçe bilginin basit değil, karmaşık bir yapıda olduğuna ve kesin yani değişmez değil, duruma göre değişebilen bir yapıda olduğuna daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Bir diğer ifadeyle, yaşın öğrenme ile ilgili inançlar, eğitim düzeyinin ise bilgi ile ilgili inançlar üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Schommer-Aikins, Mau, Brookhart ve Hutter (2000), Schommer'ın 63 maddelik epistemolojik inanç ölçeğinin 30 maddesini ortaokul öğrencilerine uygulamışlar ve bu ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırmada, öğrenmenin çabucak gerçekleşmesi gerekmediğine ve öğrenme yeteneğinin doğumla belirlenmiş değişmez bir yetenek olmadığına güçlü biçimde inanan öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar topluca değerlendirildiğinde, epistemolojik inançların öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Epistemolojik inançlar, bireylerin yeni karşılaştıkları bilgileri işleme ve yorumlama biçimleri, kavrama düzeyleri, kavrama düzeylerini denetleme ölçütleri, seçip kullandıkları ders çalışma stratejileri, üst düzey düşünme ve problem çözme yaklaşımları, öğrenme için harcadıkları çaba ve zaman gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahiptir. Öte yandan, bireylerde epistemolojik inançların gelişiminin

yaş, aile, eğitim ve içinde yaşanılan kültürle yakından ilişkili olduğu da ortaya konulmuştur. Dolayısıyla, değişik kültürlerde epistemolojik inançların gelişiminin, yapısının ve öğrenmeyle ilgili çeşitli değişkenler üzerindeki etkilerinin de farklı olması beklenmektedir. Ülkemizde bu tür çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için dil ve kültürümüze uygun ölçeklere gereksinim vardır. Bu çalışmanın amacı, Schommer'ın (1990) geliştirmiş olduğu epistemolojik inanç ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve Türk üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini saptamaktır.

YÖNTEM

Model ve Çalışma Grubu

Bu araştırma genel tarama modeline dayalıdır. Araştırmaya Ankara'daki dört devlet üniversitesinin (A.Ü., G.Ü., H.Ü. ve O.D.T.Ü.) Eğitim, İletişim, Fen-Edebiyat ve Mühendislik Fakültelerinin çeşitli bölümlerinde okuyan toplam 595 öğrenci katılmıştır. Grubun % 47.2'si kız (n=281), % 52.8'i erkektir (n=314). Öğrencilerin % 12.4'ü (n=74) birinci sınıfta, % 31.8'i (n=189) ikinci sınıfta, % 49.4'ü (n=294) üçüncü sınıfta ve % 6.4'ü (n=38) ise dördüncü sınıfta okumaktadır. Grubun yaş ortalaması yaklaşık 21'dir (en düşük=17, en yüksek=31). Öğrencilerin % 49.6'sının (n=295) doğup büyüdüğü yerleşim birimi büyük şehir, % 31.9'unun (n=190) şehir, % 10.9'unun (n=65) kasaba ve % 7.6'sının (n=45) ise köydür.

Araç ve Uygulama

EİÖ'nin İngilizce olan özgün formu, ölçeği geliştiren M. Schommer'dan elektronik posta yoluyla sağlanmış, ölçeğin Türkçe'ye çevirisi ve Türk üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Özgün ölçek öncelikle birinci yazar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, ardından hem özgün, hem de Türkçe ölçek birlikte dil, içerik, araştırma yöntembilim ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman sekiz öğretim üyesine inceltirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda Türkçe ölçek üzerinde bazı değişiklikler yapıldıktan sonra, her iki ölçek arasındaki madde eşdeğerliğinin saptanabilmesi için önce İngilizce, daha sonra da Türkçe ölçek O.D.T.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü öğrencilerinden oluşan 17 kişilik küçük bir gruba bir hafta arayla uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r=.665$, $p=.004$) olduğu görülmüş ve ölçekler eşdeğer kabul edilmiştir. EİÖ, daha sonra 595 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin doldurulma süresi 20 ile 30 dakika arasında değişmiştir.

Analiz

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden) az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler. Davranış bilimlerinde faktör analizi, ölçekte yer alan maddelerin hangi yapı ya da yapıları ölçtüğünü ortaya çıkarmak amacıyla uygulanır.

Bu yapılar ölçeğin faktörleri olarak tanımlanır (Hovardaoğlu, 2000; Tatlıdil, 1992; Tabachnick ve Fidell, 1989; Kerlinger, 1973). Faktör analizinde, ölçekte yer alan bir maddenin tanımlanan bir faktör altında yer alıp almaması, o faktörle olan ilişkisini gösteren yük değerinin yüksek olmasına bağlıdır. Bir faktörle yüksek yük değeri veren maddeler faktörün tanımladığı yapıyı ölçen maddeler olarak adlandırılır. Madde faktör yük değerinin genellikle 0.45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak uygulamalarda az sayıda madde için faktör yük değerinin 0.30'a kadar kabul edildiği görülmektedir (Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 1989). Bu çalışmada da madde seçiminde faktör yük değeri için kabul edilen sınır değer, az sayıda madde için 0.30'a kadar düşürülmüştür. Ölçeğin faktör yapılarını tanımlamak üzere önce döndürülmemiş temel bileşenler analizi (PCA), daha sonra ise temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır.

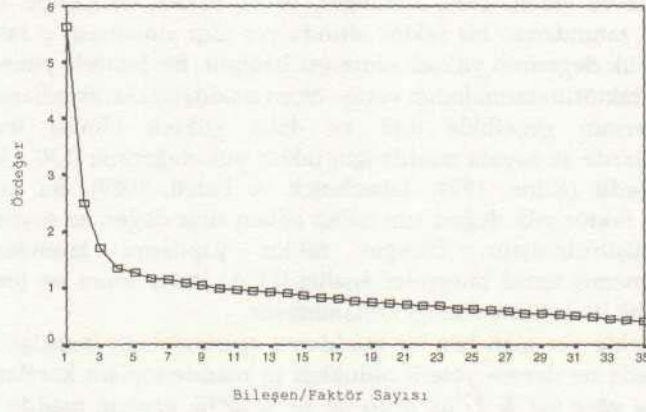
Ölçekte yer alan her bir maddenin epistemolojik inançlar bakımından kişileri ayırt etmede ne derece yeterli oldukları a) madde-toplam korelasyonları ve b) ölçek puanlarına göre üst % 27'lik grup ile alt % 27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ayrıca, ölçeğin faktör puanlarını betimlemek amacıyla ortalama, standart sapma, ortanca, en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır. Faktör puanları arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Ölçeğin faktör yapılarını belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Analize 63 madde ile başlanmıştır. Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde 28 maddenin faktör yük değerinin 0.30'un altında kaldığı ya da birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip oldukları görülmüştür. Bu tür maddeler ölçekten çıkartılmış ve kalan 35 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin öz değeri birden büyük dokuz faktörü olduğu görülmüş, ancak bu faktörlere anlamlı adlar verilememiştir. Yapılan incelemede faktörlerin açıkladıkları varyansı bulmada kullanılan öz değerlerin birinci faktör için 5.62, ikinci faktör için 2.50 ve üçüncü faktör için 1.71 iken, dördüncü ve dokuzuncu faktörler için bu değerler 1.34 ile 1.04 arasında değiştiği görülmüştür. Şekil 1'de verilen faktörlere ait öz değer çizgi grafiğinden de anlaşılacağı gibi, üçüncü faktörde bir kırılma noktası görülmekte ve grafikte bu noktadan sonra hızlı bir düşüş gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin üç faktörlü olabileceği düşünülmüştür. Üç faktör üzerinden tekrar yapılan faktör analizi sonuçları Çizelge 1'de sunulmuştur.

Faktör	Madde	Yük Değeri
1	1	0.85
	2	0.78
	3	0.72
	4	0.68
	5	0.65
	6	0.62
	7	0.58
	8	0.55
	9	0.52
	10	0.48
2	11	0.75
	12	0.70
	13	0.65
	14	0.60
	15	0.55
	16	0.50
	17	0.45
	18	0.40
	19	0.35
	20	0.30
3	21	0.65
	22	0.60
	23	0.55
	24	0.50
	25	0.45
	26	0.40
	27	0.35
	28	0.30
	29	0.25
	30	0.20
	31	0.15
	32	0.10
	33	0.05
	34	0.00
	35	0.00

Şekil 1. Faktör Öz Değerlerine Ait Çizgi Grafiği



Çizelge 1 incelendiğinde, 35 maddenin üç faktör altında toplandığı ve sadece bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 1. Epistemolojik İnanç Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Komünalite (Ortak Faktör Varyansı)	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri*		
		FAKTÖR-1	FAKTÖR-2	FAKTÖR-3
M04	0.292	0.491		
M07	0.204	0.436		
M15	0.427	0.636		
M18	0.245	0.442		-0.223
M23	0.343	0.579		
M24	0.258	0.477		
M25	0.172	0.410		
M27	0.354	0.545		0.239
M28	0.367	0.575		
M31	0.282	0.461	0.257	
M32	0.434	0.630		
M39	0.369	0.507	0.310	
M45	0.210	0.455		
M46	0.375	0.561	0.244	
M53	0.287	0.489		
M54	0.215	0.451		
M60	0.300	0.391		
M61	0.227	0.441		
M40	0.193	0.215	0.320	
M47	0.382		0.618	

M49	0.188		0.426	
M50	0.407		0.611	
M51	0.289		0.535	
M52	0.232		0.470	
M55	0.272		0.477	
M63	0.298		0.516	
M11	0.293			0.526
M12	0.215	-0.278		0.371
M33	0.156			0.384
M34	0.363			0.602
M36	0.165			0.396
M42	0.280			0.522
M44	0.226			0.470
M58	0.314	-0.292		0.438
M59	0.194			0.404

- Maddelerin 0.20'den düşük yük değerleri çizelgede gösterilmemiştir.

Buna göre, "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" adı verilen ilk faktör 18 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.636 ile 0.391 arasında değişmekte ve toplam varyansın % 14.13'ünü açıklamaktadır. "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" adı verilen ve varyansa % 7.19'luk katkı sağlayan ikinci faktörde 8 madde bulunmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.618-0.320 arasında değişmektedir. "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" adı verilen ve varyansa % 6.77 oranında katkı sağlayan üçüncü faktörde ise 9 madde yer almakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.602-0.371 arasında değişmektedir. Buna göre, üç faktörün açıkladıkları varyans miktarı % 28.09'dur. Faktörlerin her bir maddeye ilişkin açıkladıkları ortak varyans miktarı ise, 0.434 ile 0.156 arasında değişmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin kişileri epistemolojik inançlar bakımından ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan madde-toplam korelasyonları ve ölçek faktör puanlarına göre üst % 27'lik puan aralığındakiler ile alt % 27'lik puan aralığındakilerin madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir. Birinci faktörde yer alan 18 madde için madde-toplam korelasyonu 0.563 ile 0.325 arasında değişmektedir. Aynı korelasyon katsayıları ikinci faktörde 0.426 ile 0.243; üçüncü faktörde ise 0.347 ile 0.224 arasında değişmektedir. Öte yandan, t-testi sonuçları, tüm maddelerde üst % 27'lik grubun madde ortalama puanının, alt % 27'lik grubun aynı puanından anlamlı bir şekilde ($p < .001$) yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için .83, ikinci faktör için .62, üçüncü faktör için .59, ölçeğin bütünü için ise .71'dir.

Çizelge 2. Epistemolojik İnanç Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Üst%27-Alt %27 Farkın Anlamlılık Testi t***	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Üst%27-Alt %27 Farkın Anlamlılık Testi t***
FAKTÖR-1			FAKTÖR-2		
M04	0.435	11.66	M40	0.243	12.85
M07	0.325	9.59	M47	0.376	14.89
M15	0.563	10.37	M49	0.257	11.96
M18	0.388	9.05	M50	0.426	15.49
M23	0.459	11.85	M51	0.309	13.48
M24	0.429	9.80	M52	0.250	11.46
M25	0.337	11.49	M55	0.305	12.92
M27	0.391	11.56	M63	0.358	15.67
M28	0.507	10.17	FAKTÖR-3		
M31	0.401	8.52	M11	0.308	16.54
M32	0.561	9.97	M12	0.259	10.78
M39	0.493	9.06	M33	0.261	11.44
M45	0.370	11.24	M34	0.347	17.91
M46	0.509	10.35	M36	0.224	11.68
M53	0.427	9.72	M42	0.314	13.68
M54	0.353	12.50	M44	0.254	11.24
M60	0.410	8.32	M58	0.297	11.49
M61	0.359	9.74	M59	0.251	9.42

*** P<.001

Ölçeğin tanımlanan üç faktörüne ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 3'te verilmiştir. Buna göre, birinci faktörün ortalaması 34.47, standart sapması 10.55, ortancası 33.00, en düşük değeri 19.00 ve en yüksek değeri 86.00'dır. İkinci faktörün ortalaması 18.82, standart sapması 5.60, ortancası 18.00, en düşük değeri 8.00 ve en yüksek değeri 40.00'dır. Üçüncü faktörün ortalaması 28.94, standart sapması 6.15, ortancası 29.00, en düşük değeri 9.00 ve en yüksek değeri 42.00'dır.

Çizelge 3. Betimsel İstatistikler

	Madde Sayısı	X	S	Ortanca	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Korelasyon Faktör-2 Faktör-3
Faktör-1	18	34.47	10.55	33.00	19.00	86.00	0.291** -0.287**
Faktör-2	8	18.82	5.60	18.00	8.00	40.00	0.069
Faktör-3	9	28.94	6.15	29.00	9.00	42.00	

** p<.01

Faktör puanları arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, Faktör-1 ile Faktör-2 arasında pozitif ($r=0.291$, $p<.01$); Faktör-1 ile Faktör-3 arasında ise negatif ($r=-0.287$, $p<.001$) bir ilişki olduğu bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı olmakla

birlikte, belirtilen ilişkilerin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öte yandan, Faktör-2 ile Faktör-3 arasındaki ilişkinin sifıra yakın olduğu görülmektedir ($r=0.069$, $p>.05$).

SONUÇ

Bu çalışmada, Schommer'ın Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Bu doğrultuda, 63 maddeden oluşan özgün ölçek öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş, İngilizce olan özgün form ile Türkçe çevirisi arasında madde eşdeğerliği sağlanmış ve daha sonra 595 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek üzere uygulanan faktör analizi sırasında 28 madde ölçekten çıkartılmış ve ölçekte kalan 35 maddenin bağımsız üç faktöre ayrıldığı bulunmuştur. Ancak, ölçeğin Türk kültüründe göstermiş olduğu faktör yapısının Amerikan kültüründe geliştirilmiş özgün ölçeğin faktör yapısından oldukça farklı olması nedeniyle faktörlere yeni adlar verilmiştir. Bireylerin epistemolojik inançlarının içinde yaşadıkları kültürden yoğun olarak etkilenmesi nedeniyle Schommer'ın ölçeğini Uzakdoğu kültürüne uyarlamaya çalışan araştırmacılar da özgün ölçekten oldukça farklı faktör yapısına sahip ölçeklere ulaşmışlardır (Elliot ve Chan, 1998, aktaran; Dahlin ve Regmi, 2000).

Ölçeğin "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" adlı birinci faktöründe 17'si olumsuz (-), 1'i olumlu (+) toplam 18 madde bulunmaktadır. Bu faktörde yer alan örnek bir madde şöyledir; "Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir". Ölçeğin "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" adlı ikinci faktöründe hepsi olumlu (+) toplam 9 madde yer almaktadır. Bu faktördeki örnek bir madde şöyledir; "Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmaları için çok çalışmalarına gerek yoktur". Ölçeğin "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" adlı üçüncü faktöründe ise, hepsi olumlu (+) 8 madde bulunmaktadır. Bu faktördeki örnek bir madde ise şöyledir; "Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır".

Ölçeğin faktör puanları arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında, Faktör-1 ile Faktör-2 arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu, Faktör-1 ile Faktör-3 arasında düşük düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu, Faktör-2 ile Faktör-3 arasındaki ilişkinin ise sifıra yakın olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar faktörlerin birbirinden oldukça bağımsız bir yapıda olduğunu, bir diğer ifadeyle ölçeğin epistemolojik inançlarla ilgili farklı boyutları ölçtüğünü göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini sınamak üzere hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, Faktör-1 için .83, Faktör-2 için .62 ve Faktör-3 için ise .59'dur.

Sonuç olarak, Schommer'ın Epistemolojik İnanç Ölçeği'ni dil ve kültürümüze kazandırmayı amaçlayan bu çalışma ile özgün ölçeğin ölçtüğü inanç boyutlarından farklı inanç boyutlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşılmıştır (Ek 2). İleride, Türk öğrenci ve öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının öğrenme ve öğretim süreçleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara gereksinim vardır. Bu ölçeğin, böylesi çalışmalarda kullanılması umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Dahlin, B. & Regmi, M.P. (2000). Ontologies of knowledge, east and west: A comparison of the views of Swedish and Napalese students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(1), 43-61
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, B. & Chan, K.W. (1998, September). Epistemological beliefs in learning to teach: Resolving conceptual and emprical issues. Paper presented at the European Conference on Educational Research in Ljubljana, Slovenia.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hovardoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Yayınları.
- Kardash, C. M. & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 260-271.
- Kerlinger, F.N. (1973). *Foundations of behavioral research*. (2nd edition) London: Holt, Rinehart and Winston.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. NY: Routledge.
- Perry, W. G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme*. Cambridge, MA: Harvard University. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 024315).
- Qian, G. & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Beliefs system, social conditions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance, *Cognitive Science*, 7, 329-363.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 435-443.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. & Dunnell, P. A. (1994). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roeper Review*, 16(3), 207-210.
- Schommer, M. & Hutter, R. (1995). The relationship between epistemological beliefs and controversial day-to-day issues. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Fransisco.
- Schommer, M. & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains?. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424-432.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.
- Schommer, M. & Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19(3), 153-156.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer-Aikins, M., Mau, W., Brookhart, S., & Hutter, R. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *Journal of Educational Research*, 94(2), 120-127.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics*. (2nd edition). NY: Harper Collins Publishers.
- Tathdil, H. (1992). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara.

Ek 1. Schommer's Epistemological Beliefs Questionnaire © (Schommer, 1998)

1. If you are ever going to be able to understand something, it will make sense to you the first time you hear it. (+)
2. The only thing that is certain is uncertainty itself. (-)
3. For success in school, it's best not to ask too many questions. (+)
4. A course in study skills would probably be valuable. (-)
5. How much a person gets out of school mostly depends on the quality of the teacher. (+)
6. You can believe almost everything you read. (+)
7. I often wonder how much my teachers really know. (-)
8. The potential to learn is established at birth. (+)
9. It is annoying to listen to a lecturer who cannot seem to make up his mind as to what he really believes. (+)
10. Successful students understand things quickly. (+)
11. A good teacher's job is to keep his students from wandering from the right track. (+)
12. If scientists try hard enough, they can find the truth to almost anything. (+)
13. People who challenge authority are over-confident. (+)
14. I try my best to combine information across chapters or even across classes. (-)
15. The most successful people have discovered how to improve their ability to learn. (-)
16. Things are simpler than most professors would have you believe. (+)
17. The most important aspect of scientific work is precise measurement and careful work. (+)
18. To me studying means getting the big ideas from the text, rather than details. (-)
19. Educators should know by now which is the best method, lectures or small group discussions. (+)
20. Going over and over a difficult textbook chapter usually won't help you understand it. (+)
21. Scientists can ultimately get the truth. (+)
22. You never know what a book means unless you know the intent of the author. (-)
23. The most important part of scientific work is original thinking. (-)
24. If I find the time to re-read a textbook chapter, I get a lot more out of it the second time. (-)
25. Students have a lot of control over how much they can get out of a textbook. (-)
26. Genius is 10% ability and 90% hard work. (-)
27. I find it refreshing to think about issues that authorities can't agree on. (-)
28. Everyone needs to learn how to learn. (-)
29. When you first encounter a difficult concept in a textbook, it's best to work it out on your own. (-)
30. A sentence has little meaning unless you know the situation in which it is spoken. (-)
31. Being a good student generally involves memorizing facts. (+)
32. Wisdom is not knowing the answers, but knowing how to find the answers. (-)
33. Most words have one clear meaning. (+)
34. Truth is unchanging. (+)
35. If a person forgot details, and yet was able to come up with new ideas from a text, I would think he was bright. (-)
36. Whenever I encounter a difficult problem in life, I consult with my parents. (+)
37. Learning definitions word-for-word is often necessary to do well on tests. (+)
38. When I study, I look for the specific facts. (+)
39. If a person can't understand something within a short amount of time, they should keep on trying. (-)
40. Sometimes you just have to accept answers from a teacher even though you don't understand them. (+)
41. If professors would stick more to the facts and do less theorizing, one could get more out of college. (+)
42. I don't like movies that don't have an ending. (+)
43. Getting ahead takes a lot of work. (-)
44. It's waste of time to work on problems which have no possibility of coming out with a clear-cut and unambiguous answer. (+)
45. You should evaluate the accuracy of information in a textbook, if you are familiar with the topic. (-)
46. Often, even advice from experts should be questioned. (-)

47. Some people are born good learners, others are just stuck with limited ability. (+)
48. Nothing is certain, but death and taxes. (-)
49. The really smart students don't have to work hard to do well in school. (+)
50. Working hard on a difficult problem for an extended period of time only pays off for really smart students. (+)
51. If a person tries too hard to understand a problem, he will most likely just end up being confused. (+)
52. Almost all the information you can learn from a textbook you will get during the first reading. (+)
53. Usually you can figure out difficult concepts if you eliminate all outside distractions and really concentrate. (-)
54. A really good way to understand a textbook is to re-organize the information according to your own personal scheme. (-)
55. Students who are "average" in school will remain "average" for the rest of their lives. (+)
56. A tidy mind is an empty mind. (-)
57. An expert is someone who has a special gift in some area. (+)
58. I really appreciate instructors who organize their lectures meticulously and then stick to their plan. (+)
59. The best thing about science courses is that most problems have only one right answer. (+)
60. Learning is a slow process of building up knowledge. (-)
61. Today's facts may be tomorrow's fictions. (-)
62. Self-help books are not much help. (+)
63. You will just get confused if you try to integrate new ideas in a textbook with knowledge you already have about a topic. (+)

Ek. 2 Epistemolojik İnanç Ölçeği

Faktör 1

1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir. (-)
2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim. (-)
3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır. (-)
4. Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir. (-)
5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir. (-)
6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim. (-)
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir. (-)
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir. (-)
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar. (-)
10. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir. (+)
11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir. (-)
12. Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir. (-)
13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır. (-)
14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir. (-)
15. Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim. (-)
16. Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir. (-)
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir. (-)
18. Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir. (-)

Faktör 2

19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır. (+)
20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır. (+)

21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur. (+)
22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar. (+)
23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır. (+)
24. Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim. (+)
25. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar. (+)
26. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır. (+)

Faktör 3

27. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir. (+)
28. Bilim insanları yeterince çaba harcarsalarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler. (+)
29. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır. (+)
30. Doğru (gerçek) değişmezdir. (+)
31. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım. (+)
32. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam. (+)
33. Açık-seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır. (+)
34. Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim. (+)
35. Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır. (+)

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİ VE AKTİF ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Yrd.Doç. Dr. Kemal DURUHAN*

ÖZET

Bir eğitim programı, "amaç-süreç-değerlendirme" den oluşmaktadır. Amaç, okulda öğrencinin kazanacağı davranışları tutum ve kanaatleri; süreç, eğitim yaşantılarını; değerlendirme ise öğrenci başarısının tespitini ve gerekli iyileştirmelerin yapılmasını vurgulamaktadır. Öğretme ve öğrenme süreci, eğitim programının 'süreç' kısmında yer almaktadır. Bununla birlikte öğrenme ve öğretmenin yapılışı ve işleyişi, eğitim sistemine hakim olan anlayış ve yaşayışlarla ve eğitim öğeleriyle (öğretmen, öğrenci, yönetici, bina-araç ve gereçler, çevre) ilişkilidir ve kısmen bunlardan etkilenmektedir. Bu, toplumların eğitim felsefeleriyle, yani eğitilmiş olmayı yorumlamalarıyla, eğitim işini icra ederken gösterdikleri plan, strateji ve duyarlılıkları arasındaki ilişkidir. Örneğin; okul politikası ve öğretmen eğitilmiş olmayı, "bilgilenme" olarak yorumluyorsa, şeylerin ad bilgisini öğretecek, öğretim yöntemi olarak da düz anlatım yöntemini seçecektir. Bu durumda öğrencinin ulaşabileceği bilişsel hedef basamağı ise yalnızca 'bilgi' ve 'kavrama' basamakları olacaktır. Fakat okul politikası ve öğretmen eğitilmiş olmayı, "elde edilen bilginin kullanılması" ile ilişkilendiriyorsa, aktif öğretim yöntemleriyle, öğrenciye konuyu yaparak ve yaşatarak öğretecek, öğrenci de bilgi ve kavrama basamaklarının ötesinde öğrenilen konu için 'analiz', 'sentez', 'uygulama' ve 'değerlendirme' bilişsel hedef basamaklarına ulaşacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretme, Öğrenme, Hedefler, Aktif Öğretim Metotları.

SUMMARY

Teaching and Learning Process and Active Teaching Methods

Curriculum's components are aim, process and evaluation. Aim includes students' behavior, attitude and opinion acquired in school. Process includes the educational life of students. Evaluation emphasizes to determine students' accomplishment and what is needed for their improvements. Teaching and Learning Processes are situated in the components of the process in curriculum. Nevertheless, the educating process, is related to dominate mentalities and livings on system of education and components of education (teacher, student, manager, buildings-materials, surroundings) and partly affected from them. This, is a relation between societies' philosophies of education, namely their considering to have been educated, and the plan, strategy and sensitiveness of them when they implement educating. For instance, if school policy and teacher consider the having been educated as getting knowledge, the teacher will teach the names of the things and will select totally verbal presentation as teaching method. In this situation, the step of cognitive target that the students can reach will be only the step of 'knowledge' and 'understanding'. But if school policy and teacher relate the having been educated to the practising of acquired knowledge, the teacher will teach topics to the students with active methods by doing and living. In this situation students for taught topic, beyond knowledge and understanding steps, will reach the steps of cognitive aim; 'analyse', 'synthesis', 'practice' and 'considering'.

Key Words: Teaching, Learning, Aims, Active Teaching Methods.

* İ. Ü. Eğit. Fak. Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Öğretim Üyesi

a) Öğrenme ve Öğretme Süreci

Bir eğitim programı, "amaç-süreç-değerlendirme"den oluşmaktadır. Amaç,okulda öğrencinin kazanacağı davranışları,tutum ve kanaatleri;süreç,eğitim yaşantılarını;değerlendirme ise öğrenci başarısının tespitini ve gerekli iyileştirmelerin yapılmasını vurgulamaktadır. Öğretme ve öğrenme süreci, eğitim programının "süreç" kısmında yer almaktadır.Bununla birlikte öğrenme ve öğretmenin yapılışı ve işleyişi,eğitim sistemine hakim olan anlayış ve yaşayışlarla ve eğitim öğeleriyle(öğretmen,öğrenci,yönetici,bina-araç ve gereçler,çevre) ilişkilidir ve kısmen bunlardan etkilenmektedir.Bu,toplumların eğitim felsefeleriyle,yani eğitilmiş olmayı yorumlamalarıyla,eğitim işini icra ederken gösterdikleri plan,strateji ve duyarlılıkları arasındaki ilişkidir. Örneğin,okul politikası ve öğretmen eğitilmiş olmayı, "bilgilenme"olarak yorumluyorsa, şeylerin ad bilgisini öğretecek, öğretim yöntemi olarak da düz anlatım yöntemini seçecektir. Bu durumda öğrencinin ulaşabileceği bilişsel hedef basamağı ise yalnızca "bilgi" ve "kavrama" basamakları olacaktır fakat okul Politikası ve öğretmen eğitilmiş olmayı, "elde edilen bilginin kullanılması" ile ilişkilendiriyorsa, aktif öğretim yöntemleriyle, öğrenciye konuyu yaparak ve yaşatarak öğretecek, öğrenci de bilgi ve kavrama basamaklarının ötesinde öğretilen konu için "analiz" "sentez", "uygulama" ve "değerlendirme" bilişsel hedef basamaklarına ulaşacaktır.

Bir eğitim programının yapısı içerisinde amaçlar,tanımlamalar bakımından genelden özele doğru gitmektedir. Örneğin; ülkemizde yüksek öğretimin amacı tanımlanırken ifadeler daha geneldir ; öğrencilerini, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan vatandaşlar olarak yetiştirmek (Başaran, 1994). Amaçlar bir dersin bir konusu için daha özeldir. Buna davranışsal hedef denmektedir. Yani hedefin öğrenci davranışı bakımından tanımı. Örneğin;Sınıf:Lise1, Ders: Fizik, Ünite: Yerçekimi, Konu: Dünyadaki Yerçekimi. Bu konu için altı bilişsel davranışsal hedef basamağı örnekleri şunlar olabilir:

Bilgi Basamağı : Yerçekimini tanımlama.

Kavrama Basamağı : Yerçekimini kendi cümleleriyle söyleme, anlatma, yazma.

Analiz Basamağı : Ay ile dünyadaki yerçekimin farklılık nedenlerini söyleme,yazma.

Sentez Basamağı :Değişik parametre ve göstergeleri yerçekimi ile ilişkilendirme.

Uygulama Basamağı :Yerçekimi problem ve deneylerini yapabilme.

Değerlendirme Basamağı :Dünyadaki yaşamı yerçekimi ile ilişkilendirerek açıklayabilme.

Burada eğitim-öğretim yoluyla öğrenciye kazandırılacak bilişsel davranışlar tanımlanmaktadır.öğrenciye kazandırılacak davranışların bu şekilde ki tanımı ilerlemeci ve pragmatik felsefenin ilkelerini ortaya koymaktadır.Bu da öğrenme ve öğretme sürecinin şekil,yön ve anlayışını göstermektedir.

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde geçen bir çok yaşantının,ilkenin,yöntemin eğitim felsefesi bakımından yorumunun yapılması; bu yöntem ve ilkelerin amaçla bağlantısının gösterilmesini, uygulamaların eğitim anlayış ve sistemleriyle ilişkilendirilmesini mümkün kılmakta ve yetiştirilen insanın toplum kalkınması ile ilişkisi hakkında bilgi vermektedir.

Eğitim Sistemimizin söylemde ilerlemeci ve pragmatik, uygulamada ise daha çok dain içi ve esasici olduğunu vurgulanmaktadır (Sönmez, 2002). O halde söylemi,eyleme geçirmek gerekmektedir. Bu bağlamda,öğretme ve öğrenme sürecinde şu prensiplere dikkat edilmeli ve gözetilmelidir:

1. Öğrenmede bireysel farklılıklar vardır.
2. Aktif öğretim yöntemleri bireysel farklılıklara duyarlıdır.
3. Eğitim aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır.
4. Eğitim demokratik bir ortam içinde gerçekleşmelidir.
5. Öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmektir.
6. Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır.
7. Öğretimde "problem çözme" başta olmak üzere aktif öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Fidan ve Erden, 1993).
8. Gelişim seviyesi uygun normallerin oluşturduğu bir sınıfta, zaman esnek tutulmak üzere tam öğrenme gerçekleştirilebilir (Bloom, 1979).

b) Öğrenme-Öğretme etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesi

Öğretmen, eğitim politikalarının yürütücüsü,eğitim sisteminin önemli bir ögesidir.

Öğretmen, eğitimi klavuzlama işinde aktif öğretim yöntemlerini kullanır,öğrenciye aktif öğrenme yaşantıları geçirecek ortamı hazırlar ve çevreyi düzenler. Öğretmen öğrenme-öğretme etkinliklerini planlarken, varolan eğitim öğelerini (okul bina, araç ve gereçleri, laboratuvar kolaylıkları, ders programları ile ilgili basılı ve görsel kaynaklar, okul kütüphanesi, çevredeki eğitimsel imkanlar) gözönünde bulundurur ve planlama işlemini ona göre yapar.

Eğitim bir sözleşmedir. Asla tek taraflı bir belirlenim ve aktarım değildir, olmamalıdır. Örneğin; ilköğretimde okul idaresi ve öğretmenler ile öğrenci velileri ve öğrenciler arasında; ortaöğretimde, daha çok okul idaresi ve öğretmenler ile öğrenciler arasında bir sözleşmedir. Okul politikaları, genel hedef tanımlamaları (gerektiğinde özel olabilir) ile öğrenciden ve ailelerden ne beklediğini ifade etmelidir. Okulun beklentisinin, öğrenci tarafından bilinmesi, öğrencinin güdülenmesini ve hazırbulunuşluk düzeyini, dolayısıyla öğrenme performansını artıracaktır. Öğrenci ve öğrenci velilerinin eğitim-öğretime ait olumlu beklentileri de, okul tarafından gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır. Bu sözleşme, okul öğrenme ve öğretme etkinliklerinin genel çerçevesini oluşturur. Sonraki aşama kol, branş ve ders özelliklerine göre etkinliklerin planlanması ve yürütülmesidir.

Bunda şu etkinlikler yer alır:

***Hedeflerin Belirlenmesi:**

Hedef, öğrencinin gelişim seviyesine göre konu üzerinde (hakkında) varabileceği davranış ve tutumu tanımlamaktadır. Hedef, elde edilen bilginin; tanımı, kavranması, analizi, sentezi, uygulaması ve değerlendirmesini içerir. Böylece öğrenci yaşantısına geçirdiği, hayatta faydalandığı, kendisini aktifleştiren davranışları, tutumları eğitim-öğretim yoluyla kazanır.

***Öğrencinin gelişim seviyesi ve bireysel özelliklerinin belirlenmesi:**

Bunun faydası öğrenciye duyarlı, öğrencinin ilgilerine duyarlı, demokratik bir eğitimin yapılmasıdır. Hedeflerin öğrenci seviyelerine göre belirlenmesinde öğrencilerin gelişim özellikleri ve gelişim görevlerinin bilinmesine gerek vardır. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin bilinmesi, öğretimin bireyselleştirilmesinin ilk şartıdır.

***Öğretim Yöntemlerinin Belirlenmesi:**

Konu özellikleri, öğrenci özellikleri ve okul ve çevre imkanları düşünülerek, yöntem seçimi yapılır. Öğrenmenin kalıcılığı ve istendik davranışlara öğrencilerin kendi yaşatıları yoluyla ulaşılmasında, aktif öğretim yöntemlerinin değeri, büyüktür.

***Öğrenme yaşantılarını düzenleme:**

Bu, okul ve çevredeki imkanları kullanarak, onlardan yararlanarak, konu amaçlarına, konuyu aktif yöntemler ile işleyerek ulaşma işlemidir. Öğretmenin burada görevi öğrenmeyi kılavuzlama işlemidir. Öğretmen, gerekli zaman ve imkanları vererek, temel açıklamaları yaparak, temel becerileri öğretmek, öğrencinin kendi enerjisini işe koşarak öğrenmesini sağlamalıdır

***Değerlendirme:**

Öğrencinin tanımlanan amaçlara, aktif öğretim yöntemleri ve aktif yaşantılarla ne derece ulaştığının değerlendirilmesidir. Öğretmen gerekli psiko-motor ve duyuşsal amaçlarla birlikte 6 basamaktaki bilişsel alan davranışını geliştirmeyi gözetmiştir. Ölçme ve değerlendirme işlemi de buna uygun olmalıdır. Örneğin; bir ünite ve konu ile ilgili bilgi ve kavrama ile birlikte analiz, sentez, uygulama ve değerlendirme basamaklarına öğrenciyi ulaştıran veya ulaştırılmasını gözetken bir öğretmen, sınav durumlarında sadece bilgi ve kavrama basamağına ait sorular sormamalıdır. Eğer böyle yaparsa amaç ve yöntemler bireyi aktifleştirmeye çalışırken, sınav durumlarında birey ezberciliğe, öğrenilenleri aynen tekrar etmeye yönlendirilmiş olur. Bu da bireyin aktifleşmesinde, öğrendiğini sosyal hayata geçirmesinde bir engel oluşturabilir. Sınav durumunda öğrencinin analiz ve sentez, uygulama ve değerlendirme gücü de ölçülürse öğrencinin, öğrendiklerini davranışa dönüştürme gücü artar.

Değerlendirmenin birinci aşaması; öğrenci başarısının belirlenmesidir. İkinci aşaması; belirlenen öğrenme eksiklerinin telafisidir. (bu, yöntem ve muhtevanın yeniden düzenlenmesi işlemi de getirebilir.) Üçüncü aşaması ise; yüksek performans gösteren öğrencilerin, bireysel özelliklerine ve gelişim aşamalarına göre özgün, orijinal çalışmalara yönlendirilmesidir. Çünkü özgün ve orijinal çalışmalarla medeniyetler, kendilerini daha ileri zamanlara taşıyabilmektedirler. Bunu yapabilen toplumlar da insanlığa öncü toplumlar olmaktadır.

c) Etkili Öğretim Yöntemleri

1) Soru Cevap Yöntemi

İlke;

a) Okulda: Öğrencinin sürekli olarak derse hazır gelmesini sağlar. Öğrenci grup içinde kendini gerçekleştirir. Utangaçlığı gider. Öğretmen ve öğrencilerden yeni ve güzel bilgiler öğrenir, eksiklikleri tamamlanır, yanlışları düzeltilir.

b) Yaşamda: Bu yöntemle yetişmiş birey, sosyal hayatta sorgulamayı öğrenir, yanlışları peşinen kabul etmez, kendine de sorulacağından hareketle işini daha iyi yapar.

Teknik:

İlişki trafiği öğretmen→Öğrenci; Öğrenci→ Öğretmen; Öğrenci→ Öğrenci şeklindedir. Öğretmen ve öğrenciler birbirlerine karşı saygılıdır. Öğretmen herkese, ferdi veya gruba, soru yöneltebilir. Soruyu isterse başka bir öğrenciye cevaplayabilir. Doğru cevaplar öğretmen tarafından pekiştirilir, eksikler tamamlanır, yanlışlar düzeltilir. Öğrencilerin adlarıyla hitap edilir. Yanlış cevaplar karşısında öğrenciye kızılmamalı ve aşağılanmamalıdır. Öğrencilerin öğretmene sorduğu sorular, Öğretmen tarafından dikkatle ve sabırla dinlenilmeli ve gerçek ve nötr olarak cevaplandırılmalıdır. Öğrenci öğrenciye soru cevap da, öğretmen tarafından zamanlama, düzeltme, pekiştirme, tamamlama noktalarından izlenilmelidir.

2- Tartışma Yöntemi

İlke:

a) Okulda: Sınıfta demokratizasyonu sağlar, farklı görüş açılarına karşı toleransı geliştirir. Bir konu veya fikrin birden fazla yorum ve görüşünün olduğu anlaşılır. Fanatizmi önler. Demokratik bireyler yetiştirir. Grup içinde verilen söz veya fikrin yapılması gözetilir.

b) Yaşamda: Bu yöntemle yetişmiş birey, okul yaşamından sonra üstlendiği görevde danışmayı ve fikir alışverişini yapar. Böylelikle işinde ve sosyal hayatında daha az yanlış ve dolayısıyla daha az başarısızlığa düşer.

Teknik;

A- Durumsal: Konunun bir yerinde öğretmen veya öğrencinin bir sorusu tartışmayı başlatabilir. Öğrenciler, fikirlerini belirtirler, lehte ve aleyhte olanlar söz alırlar ve fikirlerini savunurlar. Öğretmen tartışmayı yönetir, öğrencilere söz hakkı verir. Öğretmenin bu tartışmada tuttuğu taraf, "gerçeklik ve bilimsellik." Öğretmen tartışmayı toparlayarak ve kendi yorumunu yaparak bitirebilir veya son sözü bir öğrenci görüşü (gerçek ve isabetli ise) ne bir pekiştirmeyle bağlayabilir (-evet, -güzel oldu, -doğru, -gerçek, gibi).

B- Planlı:

B-a) Bireysel: Önceden verilen bir problem veya konu ile ilgili olarak öğrenciler fikirlerini tek tek belirtirler ve lehte ve aleyhte olanları tartışır.

B-b) Grupla: Bir tezin lehinde ve aleyhinde kişiler belirlenir, grup oluşturulur. Yöntemin uygulama gün ve saati belirlenir. Öğretmen bir sunucu gibi tartışmayı idare

eder. (Söz haklarını verir, süreyi belirler, konuyu toparlar. Tartışmayı sonuca – mümkünse bağlar.) sınıftaki diğer bireyler de hep pasif dinleyici konumunda bırakılmaz. Onlara da fikirlerini belirtme ve tartışmacılara soru sorma hakkı tanınır.

3- Deney Yöntemi

İlke;

a) Okulda: Yaparak, yaşayarak ve birden fazla duyu organının işe koşularak öğrenmeyi sağladığından, öğrenme daha kalıcı olur. Deney yaparken, işlem basamaklarına, zamanlamaya uymayı öğrenir, miktar ve ölçü duygusu gelişir. Materyal ziyan etmemeyi öğrenir. Çalışması sonucunda bir verim elde etmeyi öğrenir. Yanlışın ve bilgisizliğin, emek, para, zaman kaybettirdiğini öğrenir.

b) Yaşamda: Deney yöntemiyle yetişen birey, sosyal yaşamda peşin fikirlere, kulaktan dolma bilgilere itibar etmez. İşini doğru bir zamanlama ile verim ilkesine göre yapar. Söze değil, yapılanı bakar. Sözüünü davranışıyla destekler.

Teknik:

Deney aletleri yeterli olduğu sürece, bireysel veya küme çalışması ile deney öğrenciye yaptırılır. Konu ile ilgili açıklamalar yapılır, gerekirse maddelerin ve deney aletlerinin özellikleri öğrencilere açıklanır ve deneyi, doğru bir zamanlama ile, işlem basamaklarına uyarak ve verim ilkesine göre yapma, öğrencilere bırakılır. Komutla veya taklitle deney yaptırılmaz. (Bu, ilk öğretimin alt basamaklarında gerekliyse uygulanmalıdır.)

4- Gezi-Gözlem ve İnceleme Yöntemi

İlke:

a) Okulda: Öğrenciyi araştırmacı yapar, öğrenmeyi okul dışına taşırır, yani öğrenme çevresini genişletir. Öğrenci varlıkların ve olayların gerçek yaşantılarını ve oluş nedenlerini bizzat öğrenir. Rapor tutmayı öğrenir. Varlık ve olaylar hakkındaki merakı artar.

b) Yaşamda: Bu yöntemle yetişmiş birey sosyal hayattada öğrenciliğini devam ettirir, merak düzeyi yüksek olduğundan kitaptan okuduklarını, televizyondan izlediklerini, yaşamda gözlemek ister. Bakmayı değil, görmeyi öğrenir. Doğadaki olay ve varlıkların ince ayrıntılarına dikkat etmeyi öğrenir.

Açıklama: (Geleneksel öğrenme çevresi, okulu hatta sınıfı aşamamıştır.)

Teknik:

Gezi, gözlem ve inceleme yapılacak konu ve bununla ilgili yer/kuruluş belirlenir.

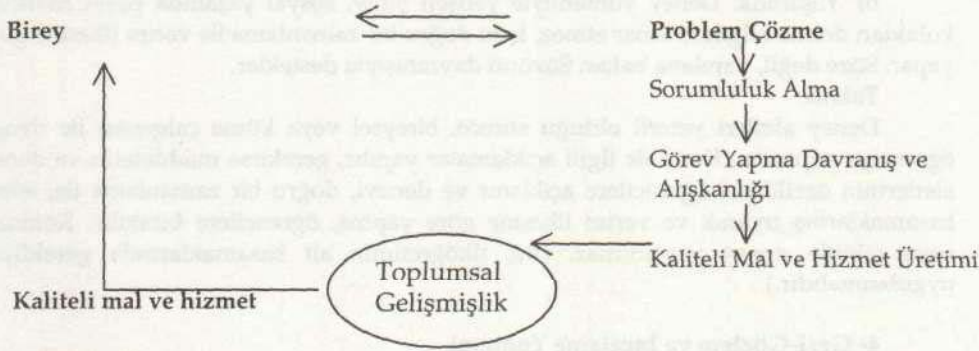
Gerekli izinler alınır, gezi ve gözleme hangi vasıta ile gidilecek, hangi aletler gidecek, kimler götürecektir, gözlem yerinde ne kadar kalınacak, beslenme ve gerekliyse barınma nasıl sağlanacak, bunlar önceden ayarlanır. Gözlem ve incelemede dikkat edilecek hususlar öğrenciye açıklanır. Belirlenen sürede gözlem ve inceleme yapılır. Bir daha ki ders için mutlaka gözlem raporu öğrenciden istenir, değerlendirilir ve geribildirim verilir.

5- Problem Çözme Yöntemi

İlke:

a) Okulda: Öğrenci problem çözdükçe birey olur; birey oldukça problemleri çözecek gücü kendinde daha çok bulur. Öğrencinin alışılmamış durumlarla başetmesi ve onların üstünden gelmesi kolaylaşır. Matematik zekası gelişir, bir alanda öğrendiğini başka bir alanda parça veya bütün olarak kullanır.

b) Yaşamda: Bu yöntemle yetişmiş birey problemlerini başkalarına havale etmez, problem çözme kendini birey yaptığından işinde sorumluluk alır, böylece herkes problemini kendisi çözeceğinden, problemler ortada yığılmaz, zaman açısından daha erken, kalite açısından daha makul olarak çözülür. Bireylerdeki problem çözme becerisi ile toplumun kalkınması arasındaki ilişki, şöyle bir döngü ile gösterilebilir:



Teknik:

Olası, olmuş, imajinatif (konu ile ilgili) problemler, çözdürülmek üzere öğrenciye verilir, gerekli süre kendisine tanınır. Burada problemlerin öğrencilerin gelişme ve olgunluk seviyelerine göre ayarlanması çok önemlidir (Seviyenin altında verilirse öğrenci beceri ve kabiliyetlerini geliştiremez; seviyesinin üstünde verilirse, öğrenci bunu başkasına yaptırır, bu nedenle öğrencide nemelazımcılık ve hazır konmacılık gelişir. Önce öğrencinin biraz gayretle çözebileceği problemler verilmeli, sonra, çalışma disiplini artırıcı ve araştırmacılığı geliştirici problemler verilmelidir.)

Problem çözme aşamaları şöyle belirlenmelidir:

- 1- Problemi Hissetme
- 2- Problemi Tanımlama
- 3- Çözüm Yolları Geliştirme
- 4- Doğrulayıcıların Tespiti
- 5- Çözüm Yollarının Test Edilmesi (Özyürek, 1983).
- 6- Örnek Olay İncelemesi

İlke:

a) Okulda: Genel olarak görülen konularda somutlaştırma gerçekleşir. Öğrencinin genelden özele, özelden genele fikir yürütmesini kolaylaştırır.

b) Yaşamda: Bu yöntem öğrencinin gerçeği arama ve araştırmacılığını, delillerden hareket etmesini sağladığından kişi yaşamında davranışlarını,

geçerli ve gerçek ölçütlere göre düzenler.

Teknik;

Konu ile ilgili örnekler (bazen örnek imajinatif de olabilir. Örneğin; psikoloji dersinde) sınıfa getirilir ve gerekli incelemeler öğrenciye yaptırılır. Örnek üzerinde tartışma yapılabilir veya öğrenciden bir değerlendirme raporu istenebilir.

7- Gösteri Yöntemi

İlke;

a) Okulda: Öğrenci, bir öğrenme konusunun alanında usta olandan öğrenir. O'nun gibi yapmaya özenir, kendinde mükemmellik fikri gelişir.

b) Yaşamda: Bu yöntemle yetişmiş birey, sosyal hayatta ödevini, baştan savma ve vasat bir şekilde değil, olabildiği kadar mükemmel bir şekilde yapar.

Teknik;

Alanında usta olan bir uzman (öğretmen, öğrenci veya bir meslek mensubu olabilir) öğrencilerin rahatça görebileceği, izleyebileceği bu yerde konunun özelliğine göre (Örneğin, Müzik Dersinde bir enstrümanın çalımı, Beden Eğitimi Dersinde bir hareketin yapımı veya bir Fen Bilgisi Dersinde bir deneyin yapımı olabilir) gösteriyi, ince ayrıntılarına ve süreye dikkat ederek yapar ve önemli gördüğü noktaları açıklar. Gösteriden sonra, tartışma açılabilir, açıklama yapılabilir veya gösteri ve izlenim ile ilgili bir problem öğrencilere verilerek çözdürülebilir.

8- Psiko-Drama (Rol Oynama) Yöntemi

İlke ;

a) Okulda. Öğrencinin duygularını eğitir, yaşanmış veya yaşanması olası durum veya olaylar karşısında onları derin bir şekilde anlamasını kolaylaştırır. Şahsiyetinin sınırlarını genişletir, elastiklendirir. Güzel davranışları daha iyi benimsemesini sağlar.

b) Yaşamda: Bu yöntemle yetişmiş birey sosyal hayatında daha çok diğergam ve sevecendir. Yardımseverdir, durum ve olayları sadece genel yönleriyle değil, bireysel yönleriyle de kavrar.

Teknik;

Edebiyat, Tarih, Türkçe, Psikoloji, Hayat Bilgisi Derslerinde öğrenciler ses, jest ve mimik ile rollendirme yaparlar. Ders sonunda veya müteakip derslerde rol oynamanın olumlu etkileri, örnek alma davranışının gerçekleşip gerçekleşmediği öğretmen tarafından izlenir.

9- Buluş Yöntemi

İlke;

a) Okulda: Öğrencinin zihinsel gayretini artırır. Öğrenilen konuların bireysel yaratı gayretiyle daha kalıcı olmasını sağlar. Alışıl gelmiş bilgileri, alışıl gelmemiş durumlar için kullanmayı öğretir.

b) Yaşamda : Bu yöntemle yetişmiş birey, sosyal hayatta yenilikçidir. Yeni âlet ve edevati kültürel gecikme olgusu göstermeksizin kullanır. İşinde ve görevinde faydalı yöntemler geliştirir.

Teknik;

1- Öğrenciye bazı madde ve öğeler verilerek farklı kullanımı istenebilir (Verilen şu maddeleri alışılmışın dışında makul olarak kullanınız: İğne, ip, kalem, bardak)

2- Proje üretme ve hayali buluş yaptırma. Ör; (Ankara'da hava kirliliğini gideren bir proje gerçekleştiriniz. -Mevcut buluşların dışında hayalinizde insanlığa yararlı bir buluş yapınız.)

10- Düz Anlatım ve Yazdırma Yönteminin, Aktif Öğretim Yöntemleri İçerisinde Kullanımı

Düz anlatım ve yazdırma yöntemini geleneksel kılan şey, öğrenciyi pasif alıcı konumunda bırakmasıdır. "Düz Anlatım"ı, "Anlatım"a çevirerek ve süresini kısaltarak (Örneğin 40 dk. lık bir ders için 5dk. giriş, ortada 5 dk. toparlama, sonuçta 5dk. özet ve dersin diğer süresi değişik yöntemlerle işlenebilir) aktif öğretim içinde mütalaa edebiliriz. Bir takım prensip ve formüller yazdırılabilir (Bu eylem 40 dk. lık bir ders için en fazla 5-6 dk. olmalıdır.)

Eğitim ve Öğretim Etkinliklerinde Aktif Öğretim Yöntemleri Kullanırken Göz Önünde Bulundurulması Gerekli Olan Bazı Noktalar

- Hiçbir dersin tek bir yöntemi yoktur.
- Bir konu birden fazla yöntemle işlenebilir.
- Yöntem; konuya ve gruba göre belirlenir
- Öğretmen ve öğrencilerin tutumları kullanılan öğretim yöntemlerini kısmen belirleyicidir.
- Aktif Öğretim Yöntemleri; amaç, süreç ve değerlendirmenin aktivite ilkesine göre belirlenmesini zorunlu kılar.
- Aktif Öğretim Yöntemleri; ideal sınıf, laboratuvar, okul bahçesi düzenlemelerini zorunlu kılar. Var olan kısıtlı okul imkanları da uygun bir şekilde düzenlenmelidir.
- Aktif Öğretim Yöntemlerinin uygulaması Öğrencinin İç Disiplinini Geliştirir. Bu nedenle disiplin kavramından daha çok iş disiplini anlaşılmalıdır.
- Ödül, öğrenmede cezadan daha etkilidir.
- Öğreninin kavrama gücü öğrenmeyi etkiler.
- Uyarılan bir insan uyarılmayana kıyasla daha kolay öğrenir.
- Aşırı uyarım öğrenmeyi olumsuz etkiler.
- Bireyin içten gelen uyarımları, dıştan verilen uyarımlara kıyasla öğrenmede daha etkilidir

d) Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesi

Öğretme sürecinin istenilen nitelikte gerçekleştirilebilmesi, öğretilenlerin öğrenilmelerine elverişli bir ortamın oluşturulmasına bağlıdır. Eğitimin kendisi,

eğitilende davranış değişikliği oluşturmada bir çevre etkenidir. Bu nedenle öğretme süreci de elverişli bir çevrede olmalıdır.

Eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için eğitilenin, kendisine sunulan her konuyu yaşayarak öğrenmesi gerekir. Eğitilen, öğrenilen konu ile ilgili bilgi ve becerileri, tutumları gerektiği kadar yaşantısına dönüştürmediği sürece eğitim olgusundan yeterince yararlanmış sayılmaz (Başaran, 1994). Eğitimin içselleştirilmesi yaşantı haline gelmesine bağlıdır. Eğitimi yaşantı haline getirip öğrencinin edimlerini disiplinleştirme işi ise öğretim ortamlarının; amacı gerçekleştirme, yöntemi uygulama, muhtevayı işlemeye göre, bunları ideal olarak yapmaya göre düzenlenmesine bağlıdır. Bu bağlamda öğretim ortamlarının düzenlenmesinde şunlar önemli hale gelmektedir:

- Ortam düzenlenmesi, mesaj, yöntem ve içerik hedefleriyle çelişmemelidir.
- Ortam düzenlenmesi, öğrenci aktivitelerine daima açık olarak yapılmalıdır.
- Ortam düzenlenmesi, Eğitim teknolojisini kullanma ve öğrenme koşullarını gerçekleştirecek şekilde yapılmalıdır (Çilenti,1984).
- Öğrenme doğal veya okul dışı ortamlarda gerçekleştiğinde gerekli ön çalışma ve tanımlamalar yapılmalı öğrenci konusu için güdülenmelidir.
- Okulda çevre uyaranlarının amaçlarına uygun düzenlenmesi, öğrenciyi öğrenmeye güdüler mahiyettedir.
- Öğrenci, öğretim ortamlarının düzenlenmesini sürekli hazır halde bulmamalı; kendisi de zaman zaman öğretim ortamlarının düzenlenmesi işlemine katılmalıdır.
- Sınıf ve laboratuvarların oturma düzeni, bireysel ve grupla çalışmaya elverişli şekilde oynar ve değiştirebilir olmalıdır.
- Okulda ortam düzenlenmesi, öğrencinin gelişim seviyesine ve gelişim görevlerine duyarlı olarak yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- BAŞARAN, İ. Ethem. *Türkiye Eğitim Sistemi*. ISBN 975-95673-O-X, Ankara, 1994.
 BAŞARAN, İ. Ethem. *Eğitime Giriş*. Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1994.
 BLOOM, B.S. Çev: Durmuş Ali Özçelik. *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. MEB Yayınları, Ankara, 1979.
 ÇİLENTİ, Kamuran. *Eğitim Teknolojisi*. Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1984.
 FİDAN, Nurettin ve Münire ERDEM, *Eğitime Giriş*. Meteksan Matbaacılık, Ankara, 1993.
 ÖZYÜREK, Leyla. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. AÜEBFY No: 124, Ankara, 1983.
 SÖNMEZ, Veysel. *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık. Ankara. 2002.

BİYOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Dr. Gülay EKİCİ*

Özet

Bu çalışmanın amacı, Lise I. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını belirleyen Likert tipi bir ölçek geliştirmektir. Ölçek 204 öğrenciye uygulandı. Ölçekte 24'ü olumlu 24'ü olumsuz olmak üzere toplam 48 madde vardır. Ölçeğin faktör analizinin iyi olup olmadığı konusunda bilgi veren KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.85 ve değişkenler arasında bir korelasyonun olup olmadığı konusunda bilgi veren Barlett Testi değeri 10972.46 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach-alpha değeri 0.91'dir. Ölçeğin güven boyutu için güvenilirlik katsayısı Cronbach-alpha değeri 0.68, yararlılık boyutu için Cronbach- alpha değeri 0.82, biyoloji dersine yönelik cinsiyet rolü boyutu için Cronbach- alpha değeri 0.73 ve öğretmen tutumları boyutu için Cronbach-alpha değeri 0.66 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Biyoloji dersi, Tutum ölçeği, Biyoloji tutum ölçeği.

Abstract

The purpose of this study was to develop a Likert type scale to measure the attitudes of first year high school students toward biology lesson. The scale was applied to 204 high school students. In this scale, there are total 48 items, 24 of which are negative and 24 of which are positive. The KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value providing information about effectiveness of factor analysis and Barlett Test value providing information related to correlation between variables, were found as 0.85 and 10972.46, respectively. Cronbach-alpha for the whole scale was found to be 0.91. Cronbach-alpha values for the confidence dimension scale, usefulness dimension scale, subject is perceived as a male domain dimension scale and biology teacher attitude dimension scale were 0.68, 0.82, 0.73 and 0.66, respectively.

Key Words: Attitude, Biology lesson, Attitude scale, and Biology attitude scale.

Problem

Eğitim, tutumları değiştirmede önemli bir araç olduğundan, biyoloji öğretmenlerinin kendi derslerine yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu, nasıl ölçülebileceğini bilmeleri eğitimin niteliğini araştırmada önemli bir etken olabilir. Bu nedenle, günümüzde öğrencilerin pek çok derse yönelik tutumlarını ölçmekte olduğu gibi biyoloji dersine yönelik tutumlarını ölçmek üzere yapılan çalışmalar da önem kazanmıştır.

Fen bilimleri içinde hem bilimsel hem de sosyal yanı olması nedeniyle özel bir konuma sahip olan biyoloji alanının öğretimi, bireylerin sosyal, psikolojik ve ekonomik kararları vermelerinde yardımcı olabilecek nitelikler taşımaktadır. Bu nitelikler biyoloji alanının çalışma konularından kaynaklanmaktadır. Çünkü biyoloji alanı bitkilerin, hayvanların ve insanların özelliklerini, yetenek-becerilerini, birbirleriyle ve diğer

*Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

canlılarla olan yaşam biçimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Sonuçta biyoloji dersini alan bireylerin bir bilim adamı gibi bilimsel düşünebilme yetenekleri kazanmasıyla kendi yaşamlarındaki kararlarını verebilme davranışları artmaktadır. Bu bakımdan, biyoloji bilimini meslek edinmiş bilim adamları dışında, her bireyin öğrenmesi gereken bir disiplin konumunda olan biyoloji dersi, Lise I. sınıfta 2 saat zorunlu ders olarak okutulurken, fen koluna seçilen öğrencilere Lise II. sınıfta 4 saat ve Lise III. sınıfta 5 saat biyoloji ders okutulmaktadır (MEB, 1996). Ancak yapılan araştırmalar üniversiteye giriş sınavında sorulan sorular arasında %7 gibi önemli bir paya sahip olan biyoloji dersinde öğrenci başarısının düşük olduğunu göstermektedir (Atav ve Morgil, 1999:24-29). Bu durum fen koluna geçen öğrencilerin biyoloji dersinde yeterli başarı düzeyine ulaşamadıklarını göstermektedir. Öğrenci başarısını etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörler öğrencinin kendisinden kaynaklandığı gibi, cinsiyet rollerinden, ailesinden, öğretmeninden, öğretim yöntemlerinden, okul şartlarından vb şeklinde sıralanabilir. Genel olarak bu faktörler öğrencinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını da etkilemektedir.

Terry ve Baird (1997) öğrencilerin fen bilgisine karşı tutumlarına 17 faktörün ne kadar etkilediğini çoklu regresyon analizi yaparak incelemişlerdir. Tutumdaki varyansın yaklaşık %20'sini açıklayan en önemli dört faktör olarak cinsiyet, yetenek, öğrencinin hedeflediği başarı düzeyi ve mesleki ilgisi olduğunu saptamışlardır (Terry ve Baird, 1997: 78-87). Johnston (1996) ise fenle ilgili tutumların kültürel yapıdan, aileden, cinsiyetten, okuldan öğretmenden, beklentilerden, arkadaşlarından ve medyadan etkilendiğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, aynı öğretmen tarafından başarısız bulunmuş kız ve erkek öğrencilerin, öğretmenin değişmesinden sonraki başarı beklentileri arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir (Dweck ve diğerleri, 1980:441-452). Ayrıca, öğretmen tutum ve tepkilerinin öğrencilerin tutum ve başarı düzeyleri üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Brophy ve Good, 1994).

Tutumlar kısaca bir objeye ya da insana karşı olumlu ya da olumsuz duygular olarak tanımlanabilir (Bem, 1970). Biyoloji öğretiminin başarıya ulaşabilmesi için bireylerde bu derse yönelik olumlu tutumların olması gerekmektedir. Öğrencilerin fen grubuna seçilmelerinde tutum puanlarının değerlendirilmesi öğrencilerin biyoloji dersinde istenilen başarı düzeyine ulaşmalarında etkili olacaktır. Biyoloji dersine olumlu tutum taşıyan bireylerin fen koluna yönltilmesiyle daha bilinçli bir yönlendirme yapabileceklerdir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Lise I. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir Likert tipi bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Aşağıda araştırmanın çalışma grubu, ölçme aracı ve verilerin analizinde kullanılan teknikler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmannın çalışma grubu, 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya Merkez İlçesine bağlı 6 lisede kayıtlı toplam 204 Lise I. sınıf öğrencisinden oluşmuştur.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Ölçme aracının hazırlanmasında ilk aşama olarak 50 Lise I. sınıf öğrencisinin biyoloji dersi hakkındaki yazılı görüşleri alınmıştır. Bu görüşler tek tek incelenerek 58 maddeden oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumunun güven, yararlılık, cinsiyet rolü (biyolojiyi erkek ya da kadın mesleği olarak algılama durumu ifade edilmektedir) ve öğretmen tutumları boyutlarından oluştuğu kabul edilerek ölçek bu 4 boyutu kapsayacak hazırlandı. Sonra, bu maddelerin uygun uzunluk, anlaşılabilirlik ve yeterlik dereceleri hakkında uzman görüşü alınarak bazı tutum cümleleri taslak formdan çıkarılmış ve yeni cümleler eklendikten sonra taslak form 48 madde olarak düzenlenmiştir (Ek 1). Tutum ölçen likert tipi ölçeklerin olumlu ve olumsuz tutum cümlelerinden oluşması gerekmektedir (Köklü, 1995:89). Bu nedenle ölçek 24 olumlu ve 24 olumsuz tutum cümlesinden oluşturulmuştur. Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla aynı tutumu ölçen birden fazla madde yazılmıştır (Frankaenkel ve Wallen, 1996: 244-245). Ölçekteki maddeler "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", " Katılmıyorum" , "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde belirtilen 5'li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Olumlu maddeler 5'ten 1'e, olumsuz maddeler 1'den 5'e doğru puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubuna uygulanan Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (BDYTÖ) toplanan verileri ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizinin iyi olup olmadığı konusunda fikir veren KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerinin ve değişkenler arasında bir korelasyonun olup olmadığı konusunda fikir veren Barlett Testi (Barlett Test of Sphericity) sonuçlarının yüksek olup olmadığının incelenmesi işlemiyle başlanmıştır. Ayrıca modele alınan faktör sayısının özdeğeri (eigen) birden büyük olan faktörlerin sayısına eşit olduğu ve faktör yüklerinin en az 0.30 ve üzeri olduğu gibi durumların kabul edilmesi gerektiği yönündeki bilgiler değerlendirmede göz önüne alınmıştır.

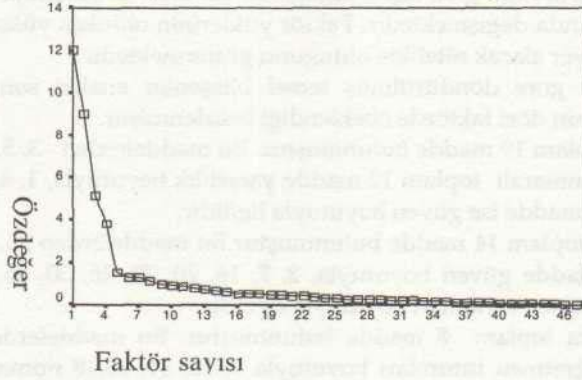
Ölçeğin güvenilirlik hesaplama aşamasında, faktör analizi yapılarak son halini alan tutum ölçeğinin Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Tutum ölçeği öncelikle yapılan temel bileşenler ve Varimax Faktör tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, ölçekte özdeğeri (eigenvalue) 1.00'den büyük dokuz faktör bulunmuştur. Ancak faktör sayısının fazla çıkması nedeniyle bu sayının azaltılıp azaltılamayacağı incelenmiştir. Bu amaçla Cattell'in "Scree" sınaması (Kline,

1994:75) yapılmış ve Şekil 1'deki grafik elde edilmiştir.

Şekil 1: "Scree" Sınama Grafiği



"Scree" sınama grafiğinde, grafik eğrisinin hızlı bir düşüş gösterdiği nokta dördüncü faktörün olduğu yerden başlamaktadır. Buradan ölçekteki faktör sayısının dörtle sınırlandırılabilceği kararlaştırılmıştır. Bulunan dört faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1: BTÖ' ndeki Faktörlerinin Yapısı

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdeleri	Toplam Varyans Yüzdeleri
1	12,06	25,12	25,12
2	9,03	18,81	43,94
3	5,15	10,73	54,67
4	3,78	7,88	62,55

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, ölçekteki dört faktörün özdeğerleri sırasıyla 12,06, 9,03, 5,15 ve 3,78'dir. Bu değerlerin tümü 1.00'in üzerindedir. Diğer taraftan, faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri de sırasıyla 25,12, 18,81, 10,73 ve 7,88'dir. Dört faktörün tümü, toplam varyansın % 62,55'ini açıklamaktadır. Kabul edilebilir miktar olan % 41'in (Kline, 1994:37) oldukça üstünde olan bu varyans miktarının, ölçeğin dört faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği kabul edilebilir. Ayrıca BDYTÖ'nin geçerlik çalışmalarında ilk aşama olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0.001 düzeyinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.85, Barlett Testi değeri 10972.46 olarak bulunmuştur.

Belirtilen bu ön değerlendirmelerden sonra, ölçek taslağındaki toplam 48 maddenin dört faktöre dağılımını görmek ve maddelerden hangilerinin ölçekte kalacak nitelikte olduğunu belirlemek amacıyla temel bileşenler ve Varimax tekniği ile döndürme işlemi yapılmıştır. Ölçeğe faktör yükü en az 0.49 ve üzeri faktör yüküne sahip maddeler kabul edilmiştir. Ayrıca bir maddenin bir faktörden aldığı yüksek yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerlerinin farkının .10 ve daha yüksek

olmasına dikkat edilmiştir. Böylece faktörler arasındaki bağımsızlığın artırılması sağlanmıştır (Büyüköztürk,1996).Çözümleme ve döndürme sonuçlarına göre, maddelerin faktörlere dağılımı ile faktör yükleri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, ölçek taslağında yer alan 48 maddeye ilişkin faktör yükleri .50 ile.96 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin oldukça yüksek olması 48 maddenin de ölçekte yer alacak nitelikte olduğunu göstermektedir.

Asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda; tüm madde faktör yüklerinin dört faktörde öbekelediği belirlenmiştir.

İlk faktörde toplam 19 madde bulunmuştur. Bu maddelerden 3, 5, 10, 13, 17,21, 27, 29, 34, 39, 42, 44 numaralı toplam 12 madde yararlılık boyutuyla, 1, 4, 8, 12, 19, 23, 43 numaralı toplam 7 madde ise güven boyutuyla ilgilidir.

İkinci boyutta toplam 14 madde bulunmuştur.Bu maddelerden 25, 32 ,33, 37, 41 numaralı toplam 5 madde güven boyutuyla, 2, 7, 16, 20, 22, 26, 30, 35, 47 numaralı toplam 9 madde öğretmen tutumları boyutuyla ilgilidir.

Üçüncü boyutta toplam 8 madde bulunmuştur. Bu maddelerden 14, 40, 45 numaralı 3 madde öğretmen tutumları boyutuyla 9, 15, 31, 36,48 numaralı 5 madde biyoloji dersine yönelik cinsiyet rolü boyutuyla ilgilidir.

Dördüncü boyutta biyoloji dersine yönelik cinsiyet rolüne ait toplam 7 madde bulunmuştur. Bu maddeler 6, 11, 18, 24, 28, 38, 46 numaralı maddelerdir.

Görüldüğü gibi, her bir faktörde iki farklı boyut birlikte bulunmuştur. Birlikte giden boyutların aralarındaki korelasyon dört boyut için yapılan madde analizinde de yüksek çıkmıştır. Bu analize göre yararlılık ve güven boyutlarında alınan puanlar arasında alınan puanlar arası korelasyon 0.83, güven ve öğretmen tutumları boyutlarından alınan puanlar arası korelasyon 0.75, öğretmen tutumları ile biyolojiye yönelik cinsiyet rolü boyutlarından alınan puanlar arası korelasyon ise 0.72 bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucu ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı Cronbach- alpha değeri 0.91 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin güven boyutu için güvenilirlik katsayısı Cronbach- alpha değeri 0.68, yararlılık boyutu için Cronbach- alpha değeri 0.82, biyoloji dersine yönelik cinsiyet rolü boyutu için Cronbach- alpha değeri 0.73 ve öğretmen tutumları boyutu için Cronbach- alpha değeri 0.66 olarak tespit edilmiştir.

Çizelge 2: BDYTÖ Faktör Analizi Sonuçları
Varimax Sonrası Faktör Yükleri

Madde No	F1	F2	F3	F4
3	,91			
42	,90			
23	,89			
5	,85			
29	,84			
13	,83			
1	,83			
4	,82			
21	,79			
17	,79			

10	,75			
27	,74			
44	,73			
34	,63			
19	,60			
8	,60			
12	,59			
39	,57			
43	,53			
32		,96		
41		,96		
25		,95		
33		,93		
37		,87		
47		,86		
35		,80		
2		,78		
16		,74		
30		,72		
22		,66		
7		,61		
26		,59		
20		,58		
45			,92	
14			,86	
40			,83	
9			,79	
31			,78	
48			,76	
36			,64	
15			,62	
38				,78
24				,72
11				,71
18				,70
46				,62
28				,61
6				,50

Sonuç

Lise I. sınıflarda zorunlu ders olarak okutulan biyoloji dersine yönelik öğrenci tutumları fen koluna seçilen öğrencilerin seçiminde bir kriter olarak değerlendirilmelidir. Sonuçta hem biyoloji dersinde başarılı hem de biyoloji dersine

yöntemle seçilen öğrencilerin başarıları daha yüksek olacaktır. Bu çalışmada, Lise I. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını ölçebilmek amacıyla bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu ölçek öğrencilerin fen koluna seçiminde öğretmenlere yardımcı olacaktır. Biyoloji öğretmenleri bu ölçeği Lise I. Sınıf sonunda öğrencilere uygulayabilirler.

Faktör analizi sonucunda ölçeğe giren 48 maddenin KMO değeri 0.85 ve Barlett Testi değeri 10972.46 olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapılarak son halini alan ölçeğin iç tutarlılık katsayısını belirlemek için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach- alpha değeri 0.91 olarak bulunmuştur. Bu oldukça yüksek bir değer sayılabilir. Ayrıca ölçeğin güven boyutu için güvenilirlik katsayısı Cronbach-alpha değeri 0.68, yararlılık boyutu için Cronbach- alpha değeri 0.82, biyoloji dersine yönelik cinsiyet rolü boyutu için Cronbach- alpha değeri 0.73 ve öğretmen tutumları boyutu için Cronbach- alpha değeri 0.66 olarak tespit edilmiştir. Ölçekteki birinci faktörün açıkladığı varyans miktarının %25.12, ikinci faktörün açıkladığı varyans miktarının 18.81, üçüncü faktörün açıkladığı varyans miktarının %10.73, dördüncü faktörün açıkladığı varyans miktarının %7.88 ve dört faktörün açıkladığı toplam varyans miktarının % 62.55 olması, aracın Lise I. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını ölçen ve aynı zamanda tutumları birbirinden ayıran geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Atav, E. ve F. İ. Morgil (1999).1974-1997 Yıllarında ÖSYM Sınavlarında Sorulan Biyoloji Sorularının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 24-29.
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, Attitudes and Human Affairs*. Brooks/Cole: Belmont, Calif.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1994). *Teacher-Student relationships*. New York: Holt.
- Büyükoztürk, Ş. (1996). *Türk Yükseköğretiminde Araştırma Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dweck, C. S., Goetz, T. E.& Straus, N. L. (1980). "Sex differences in Learned helplessness: IV, An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators", *Journal of Personality and Social Psychology*, 38:441-452.
- Frankaenkel, J.R. and Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate in education*. WMC Graw Hill Inc. 244-245.
- Kline, P.(1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. London: Routledge.
- Köklü, N. (1995)."Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:28, sayı:2:81.
- MEB, (1996). "Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğini Uygulayan Ortaöğretim Kurumlarının 9,10,11,12. Sınıflarına Ait Haftalık Ders Dağıtım Çizelgeleri". *MEB Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2455, 1996.
- Terry, J. M. and Baird, W. E. (1997). "What Factors Affect Toward Women in Science Held by High School Biology Student?". *School Science and Mathematics*, 97 (2): 78-87 (1997).

Ek 1

BİYOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ MADDELERİ

1. Biyoloji dersini öğrenebileceğimden eminim.
2. Öğretmenim benim biyoloji dersindeki ilerlememle yakından ilgileniyor.
3. Biyoloji bilmek hayatımı kazanmakta bana yardımcı olacak.
4. Biyolojide ilerleyebileceğimi düşünmüyorum.
5. Biyoloji yaşantımda çok önemli olmayacak.

6. Biyoloji dersinde erkeklerin bayanlardan daha başarılı olduklarını düşünüyorum.
7. Öğretmenimin beni biyoloji dersine çekebilmesi büyük bir problem.
8. Biyoloji benim için çok zor bir ders.
9. Bir bayanın biyoloji dersinde bir dahi olabileceğine inanmıyorum.
10. Gelecekteki işlerim için biyoloji dersine ihtiyaç duyacağım.
11. Bir bayan bir biyoloji problemini çözdüğünde, kesinlikle bir erkekten yardım aldığını düşünürüm.
12. Biyoloji dersiyile ilgili bir çalışma yaptığımda kendime olan güvenim artar.
13. Okuldan mezun olduktan sonra biyoloji dersini çok fazla kullanacağımı ummuyorum.
14. Biyolojiyi alanında bir kariyer yapmak konusunda biyoloji öğretmenimle konuşmak isterim.
15. Bayanlar da biyoloji alanında erkeklerin yaptığı kadar iyi işler yapabilirler.
16. Biyoloji öğretmenimin bana ilgi göstermesi çok zor.
17. Biyoloji değerli ve geçerli bir derstir.
18. Bir biyoloji problemini bir bayandan çok bir erkeğin çözebileceğine daha çok inanıyorum.
19. Biyoloji dersinde iyi olan öğrenci tiplerinden değilim
20. Öğretmenim beni daha çok biyoloji çalışmam yönünde cesaretlendiriyor.
21. Biyoloji dersini almak zaman kaybıdır.
22. Benimle biyoloji konusunda ciddi konuşma yapmak isteyen öğretmenlerime ayıracak hiç vaktim yok.
23. En kötü dersim biyolojidir
24. Biyoloji çalışmayı seven bayanlar biraz tuhaftır.
25. Daha zor biyoloji konularını öğrenebileceğimi düşünüyorum.
26. Öğretmenlerim benim için biyolojide ilerlememin vakit kaybı olacağını düşünüyorlar.
27. Bir yetişkin olarak biyolojiyi pek çok işte kullanacağımı düşünüyorum.
28. Bayanlar biyolojik araştırmalarda erkekler kadar iyidirler.
29. Biyolojiyi liseyi bitirdikten sonra sık sık kullanmayacağım bir ders olarak görüyorum.
30. Bazı şeyler hakkında ciddi konuşmalar yapmayı denediğimde, biyoloji öğretmenimin beni önemsemediğini hissediyorum.
31. Bayanlar kesinlikle biyolojiyi iyi yapacak kadar yeteneklidirler.
32. Pek çok konuyu başarabilirim, fakat biyolojiyle ilgili konularda başarılı değilim.
33. Biyolojide iyi bir not elde edebilirim.
34. Gelecekteki çalışmalarım için biyolojiyi daha iyi anlamaya ihtiyacım var.
35. Öğretmenim biyoloji konusunda yapabileceğim her çalışmayı almamı istiyor.
36. Biyoloji dersinde başarılı bir bayanın güçlü insan tiplerinden biri olduğunu düşünmüyorum.
37. Biyoloji dersinde daha iyiyi yapabileceğimi biliyorum.
38. Biyoloji çalışmak erkekler için olduğu kadar bayanlar içinde iyidir.
39. Biyolojide daha iyiyi yapmak benim geleceğim için önemli değil.
40. Eğer öğretmenlerime biyoloji alanında kariyer yapmak konusuyula ilgilendiğimi söylesem, beni ciddiye almazlar.
41. Biyoloji derisinde daha başarılı çalışmalar yapabileceğime eminim.
42. Biyolojinin hayatımda önemli bir yeri yok.
43. Biyoloji dersinde iyi bir öğrenci değilim.
44. Biyoloji dersine çok çalışıyorum. Çünkü biyoloji dersinin ne kadar yararlı olduğunu biliyorum.
45. Biyoloji öğretmenleri, benim biyoloji dersinde ilerleyebilme yeteneğine sahip olduğumu düşünüyorlar.
46. Bir bayana bir erkeğin önemli bir biyoloji problemini çözmesine güvendiğim kadar güveniyorum.
47. Biyoloji öğretmenlerim biyoloji problemlerini çok iyi çözen bir öğrenci olduğumu düşünüyorlar.
48. Biyolojide yetenekli bayanların hayatta başarısız olacaklarına inanıyorum.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ETKİLİ TUTUMLAR*

Hülya HAMURCU**

Özet

Fen öğretimi, öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı anlamalarında önem taşımaktadır. Fen öğrenmek ayrıca öğrencilerin, bilimsel tutum geliştirmesinde de etkili olmaktadır. Özellikle erken yaşlarda fen öğrenmek, öğrencilerin düşünce süreçlerini değiştirmekte ve geliştirmektedir. Bu yolla öğrenciler, çevrelerini sorgulama ve anlamada analitik düşünme yeteneği kazanmaktadır. Öğrencilerin fene yönelik tutumları, fen öğretiminin etkililiğini artırmada önemli bir bileşendir. Özellikle fene yönelik oluşmuş olan olumsuz tutumların çok yönlü araştırılması gerekmektedir. Bu tutumların kaynakları ve olumlu yönde gelişmelerini sağlama yolları tartışılmalıdır. Sınıf ortamı, cinsiyet, aile, kültür vb. faktörlerin olumlu tutumların gelişmesiyle olan ilişkisini araştırılmalıdır.

Bu yazının amacı, fen öğretiminde öğrenci tutumlarının etkisini tartışmaktır. Yazıda, fene yönelik tutumların oluşmasında etkili olan bazı faktörler tartışılarak, olumlu tutumların geliştirilmesi için önerilerde bulunacaktır.

Anahtar kelimeler: Fen öğretimi, Tutumlar, Fene yönelik tutumlar.

Abstract

Science teaching is important for students in developing their understanding of the surrounding world. Learning science is also effective in the development of scientific attitudes of students. Especially, learning science in early ages changes and develops the thinking procedure of surrounding environment.

The attitudes of students towards science is an important determinant for increasing the effectiveness of science teaching. Especially, the negative attitudes that is developed towards science has to be investigated in many dimensions. The sources of this attitudes and ways to develop them in positive ways must be discussed. Factors as classroom atmosphere, gender, family, culture and etc. should be investigated in relation with developing positive attitudes.

The aim of this paper is to discuss the effect of students' attitudes in teaching science. Some factors that are seen to be effective in these attitudes will be discussed, and suggestions for developing positive attitudes will be proposed.

Key words: Teaching Science, Attitudes, Attitudes towards Science.

GİRİŞ

Fen bilgisi dersi 8 yıllık temel eğitimde 4. sınıftan 8. sınıfa kadar okutulmaktadır. İlköğretim 4 ve 5'te üniteler halinde ve 6-7-8. sınıflarda haftada 3 saat olarak okutulan fen bilgisinde temel amaç; öğrencilerin fen bilimiyle ilgili bilimsel bilgileri ezberlemeleri değil, hayatları boyunca karşılaştıkları fenle ilgili problemleri

* Bu bildiri IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda-Pamukkale Üniversitesi- sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr. DEÜ. Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

çözebilmeleri için gerekli bilimsel tutumları ve zihinsel süreç becerilerini, yeteneklerinin elverdiği oranda kazanmalarınıdır (Akgün,1996).

Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasında öğretimin her aşamasının en ince ayrıntısına kadar incelenip, değerlendirilmesi ve planlanması gerekmektedir. Öğrenme olayında etkili öğelerden biri olan "Tutumların" incelenmesi de bu açıdan önem kazanmaktadır.

TUTUMLAR

Tutum, bireyin karşıtını kabul ya da ret etmesine etki yapan maksadı olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1990). Birey karşılaştığı duruma yaklaşma ya da uzaklaşma eğilimi gösterir. Kişinin bu eğilimi o olaya karşı tutumu olarak adlandırılmaktadır.

Tutumlar, kanuları ve değerleri içine alan geniş kapsamlı öğrenme ürünleridir. Tutumlar bireylerce gerçekleştirilen bir değerlendirmedir. Kanılara dayanılarak gerçekleştirilen bu değerlendirme ürünü, olumlu ya da olumsuz yönde olabilir (Kılıççı,1992). Tutumların öğrenilmesinde; başkalarının davranış tutumlarının örnek alınması, özdeşleşme ve yaşantılar sonucu kazanma söz konusudur. Kişinin başkalarıyla özdeşleşmesi, onu kendine örnek alması, tutumlarından etkilenmesinde çevre çok önemlidir. Okul öncesi çağda çocuğun örnek aldığı kişi çoğunlukla evinden birisidir. Okula başlamasıyla öğretmenler örnek alınan kişi konumuna gelebilirler. Öğretmenlerin iyi kişilik özelliklerine sahip olması, öğrencilerin edineceği tutumlar açısından belirleyici olmaktadır.

Tutumların öğrenilmesinde önceki şartlanmalarda önemli olmaktadır. Sınıfa herhangi bir konu hakkında olumsuz bilgilerle gelen öğrenci için, yeni bilgilerin özümsemesi güçleşmektedir. Böylece geçmişteki şartlanmalar, olumsuz tutumlara yol açmaktadır. Okulda öğrenilen bilişsel nitelikteki bilgiler-öğrenme ürünlerinin- çoğu zamanla unutulmaktadır. Ancak duyuşsal nitelikli öğrenme ürünleri zamana dirençli olarak ilgili olduğu konuda sonraki öğrenmeleri kendi yönünde etkilemektedir. Belli bir konuya karşı geliştirilen olumsuz tutum o konuyla ilgili sonraki öğrenmeleri güçleştirirken, olumlu tutum öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır. Okuldaki öğrenmelerin olumsuz tutumlardan çok olumlu tutumlar yaratabilecek biçimde gerçekleştirilmesi için daha öncede vurgulandığı gibi; öğretmenin niteliği ve kişiliği de önemlidir. Öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yöntem izlemesi, öğrenciyi güdülemesi, renkli ve canlı öğretim materyalleri kullanarak onun dikkatini çekmesi okul konularına karşı olumlu tutumlar gelişmesinde etkili olacaktır. Öğrencileri ödüllendirmesi, uygun öğrenme yaşantılarının sağlamlasında önemli olmaktadır. Sonuçta olumlu tutumlar başarıya, olumsuz tutumlar başarısızlığa; başarı olumlu, başarısızlık olumsuz benlik tutumunun gelişmesine yol açmaktadır(Kılıççı, 1992).

Fen öğretimi açısından ele alırsak, öğrencinin " Fen Bilgisine" yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinin sonraki öğrenmeleri açısından da önemli olduğu unutulmamalıdır.

FEN ÖĞRETİMİ VE TUTUMLAR

Çilenti, fen bilimlerini; insanın kendisi ve doğal çevresiyle ilgili düzenli bilgilerle bu bilgileri durmadan geliştiren ve yenileştiren bilgi edinme yolları olarak tanımlanmaktadır(1985). İlköğretimde fen bilgisi adıyla okutulan fen bilimleri lise düzeyinde Fizik, Kimya, Biyoloji olarak branşlaşmaktadır. Üniversiteye gelindiğinde branşlaşma daha da fazlaşmakta ve birçok konu alanı belirlenmektedir(Zooloji, Botanik, Jeoloji, Astroloji vb.).

Fen bilgisi öğretmenin, öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı anlamalarına yardım ettiğini belirten Harlen (1990), iki yönlü yarardan söz etmektedir. Öğrenciler bilimleri ve özellikle de fen bilgisini öğrenirken , bilimsel düşünme sürecini de öğrenmektedirler. Böylece onların hayatları boyunca ihtiyaçları olacak; bilgi edinme yolları bulma, düşünceleri test etme ve açıklamalar arama becerileri geliştirilmekte ve yeni deneyimlerini anlamalarında yardımcı olacak düşünceler, bu öğretim sürecinde kazandırılmaktadır.

Öğrencilerde oluşturmasını beklediğimiz bilimsel süreçlerin önemi göz önüne alındığında, fen bilgisi dersinin öğretimi öne çıkmaktadır. Fen öğretiminde duygusal gelişimin rolü, zihinsel gelişimden daha az açıklığa sahiptir. Duygusal gelişim; tutumlar, duygular, değerler ve güdülerini kapsamaktadır. Tüm bu faktörler öğrencinin ne öğreneceğini ve öğrendiklerini nasıl kullanacağını etkilemektedir. Unutulmamalıdır ki bütün davranışların zihinsel yanlarının yanı sıra duygusal boyutu da vardır. Öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimiyle ilgili olarak duygusal gelişimini de inceleyen bir yaklaşıma sahip olmalıdır.

Piaget ve Kohlberg tarafından yapılan çalışmalarda zihinsel gelişimle, duygusal gelişimin ilişkili olduğu belirlenmiştir. Duygusal ve zihinsel gelişim birlikte gerçekleşir, birbirine bağlıdır ve duygular, davranışlar için itici güç olmaktadır. Fen öğretiminde öğrenme ortamının etkililiğini belirleyen faktörler olarak; aktif metotlarla öğretimin gerçekleştirilmesi, güdünün artırılması, sosyal etkileşimin sağlanması, iletişimin olumlu kullanımı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması ve sınıfta değerlere-tutumlara önem verilmesi belirlenmektedir (Unesco, 1980).

Harlen (1990), ilkokullarda fen öğretiminde tutum boyutuna dikkat çekmektedir. Fen öğretimini bir süreç olarak ele alırsak, öğrencilerin çevrelerini anlarken izledikleri yola yönelik etkiler yapmaktadır. Onlara bilimsel düşünme yolları öğretmektedir. Böylece öğrencinin gerçekle, kulaktan dolma bilgiler arasındaki farkı ayırt etme yeteneğini kazanması sağlanmaktadır. Öğrenciler kendilerine yararlı bilgilerin, delillerle uyuşması gerektiğini anlamakta, bilimsel gerçek ve delillerle ilişkisi kanıtlanamayan kulaktan dolma bilgileri kabullenme konusunda dikkatli olmaktadırlar. Bilimsel olmayan düşüncelerin erken yaşta başlayarak uzun süre kabul gördüğünde, değiştirilmesinin zor olduğu araştırmalarla gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin fene yönelik tutumları da erken yaşlarda gelişmektedir. Çocuk 11-12 yaşına gelene kadar hangi alanları -konuları- sevdiği hakkında kesin tutumlar geliştirmektedir. Çevreden alınan yanlış bilgilendirmeler sonucu birçok öğrenci feni karışık, zor olarak görmekte ve bu onların fene yönelmelerin, başarılarını etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin fene tanışmaları ve feni sevmeleri, fene yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri önem kazanmaktadır. Ülkemizde 8 yıllık

temel eğitimin gerçekleştirilmesiyle birlikte, anaokullarının da yaygınlaşması gündeme gelmiştir. Anaokullarında başlanan fen eğitiminin içeriği ve öğretimi daha sonraki öğrenmelere de önkoşul oluşturmaktadır.

Craig & Ayres'in (1988), yaptıkları araştırmaya göre temel fen bilgisi öğretimi daha sonraki fen öğretimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuçta; fen bilgisi eğitiminin süreklilik göstermesinin önemi ile öğretim stili ve sunuşun iyi yapılabilmesi için, öğretmen eğitiminin önemli olduğudur.

Anaokullarının yaygınlaşması ve burada çalışan öğretmenlerin alanda öğretim görmüş kişiler olması, bu seviyede başlayacak bir fen öğretimine gereken katkıyı sağlayabilecektir. Şahin (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, İstanbul'da çalışan anaokulu öğretmenlerinin (N= 300) büyük bir çoğunluğunu Meslek lisesi mezunları oluşturmaktadır. (%55). Ön lisansa sahip olanlar %20,6 ve Lisansa sahip olanlar ise sadece %13,3'dür. Lisansüstü çalışma yapanlarda % 1'dir. Bu öğretmenlerden % 53'ü eğitimleri sırasında fen ve doğa ile ilgili ders almışlar, %47'si ise almamışlardır. Meslek içi eğitimde bu tür kurstan yararlananlar ise sadece %6'dır. Öğretmenlerin aldıkları fen ve doğa eğitimini yeterli bulma oranları ise; % 7,3 yeterli, %42,6 biraz yeterli, % 50 hiç yeterli değildir. Bu sonuç öğretmenlerin sadece %7,3'ünün kendisini fen konularında tam yeterli bulduğunu göstermektedir. Aynı araştırma fen ve doğa köşelerinin yetersizliğini, fen öğretiminde öğrencide bilimsel düşünme ve yaratıcılığı geliştirecek öğretim yöntem ve tekniklerinin de yeterince kullanılmadığını (kavram haritaları, analogiler, işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama vb.) ortaya koymaktadır. Okul öncesi fen eğitiminin öğrencilere sağlayacağı yararlar açısından ele alındığında bu sonuçlar düşündürücüdür.

Okul öncesinde fen öğretimine önem verilmesinin yanı sıra, ilköğretimde de konunun daha detaylı bir biçimde ele alınması gerekmektedir.

Ülkemizde hizmet öncesi eğitimde öğretmen eğitiminin geliştirilmesi amacıyla YÖK-WB tarafından gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Farklı üniversitelerden uzmanların 1994-1997 yılları arasında yürüttüğü çalışmalar sonucu hazırladığı kitaplar değişik eğitim fakültelerinde denenmiştir. Yapılan denemeler sonucu materyaller geliştirilmiş ve 1998-1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan "İlköğretim Fen Öğretim" (1997) kitabında uygulamaya konmuştur. Kitap, fen öğretiminde, öğretim yöntemlerinin etkililiğini ve tutumların önemini vurgulamaktadır. Kitapta yer alan etkinliklerin çoğu öğrencinin basit araçlar kullanarak, yaparak-yaşayarak fenle ilgili kavramları öğrenmesini sağlayacak bir yapıda düzenlenmiştir. Kitabın uygulanması ile elde edilen sonuçların üniversiteler bazında çeşitli çalışmalarla araştırılması ve bir değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

FEN BİLGİSİYLE İLGİLİ TUTUMLARIN FARKLILIĞI

Fene yönelik tutumlar, örneğin doyum ve hoşlanma konusunda yapılan araştırmalarda varılan sonuçlar, şu görüşleri desteklemektedir (Unesco; 1980);

1.Öğrencilerin tutumlarını biçimlendirmede en önemli etkiyi yapan, öğretmenin karakteri ve yaklaşımıdır.

2.Yeni bir fen programını uygulamaya koymanın, tutumlar üzerinde küçük bir

etkisi olmaktadır.

3.İstenir tutumların gelişmesine, öğrencilerin el becerilerini kullanma ve deneylere katılımı yardım etmektedir.

Tüm bunlara; aktif metotların, zihinsel gelişimin ve istenir tutumların gelişimine yardımcı olduğunu gösteren araştırma sonuçları da eklenmelidir. Sonuçlar, öğretmen tutumunun öğrenci tutumlarını etkilemekte önemli bir rol oynadığını da göstermektedir. Tutumların gelişmesi, belirtilen yöntemlerin fen derslerde kullanılmasına ve öğrencilerin cesaretlendirilmesine bağlı olmaktadır. Öğrencilerin işbirliği yapma, açık fikirli olma, derse katılma gibi tutumları sınıf atmosferinde yaratılacak olumlu hava, öğrenciler arası düzenlemeler ve her öğrencinin bireysel katkıları dikkate alınıp, değerlendirildiğinde, öğrenci cesaretlendirildiğinde geliştirebilmektedir.

Bu noktada ortaya çıkan diğer bur sorun, fene yönelik tutumların cinsiyet faktörüne bağlı olarak gösterdiği farklılıklardır. Craig & Ayres (1988) İngiltere’de ilkökul 4. sınıfta okuyan 342 öğrenciye 1 yıl arayla uyguladıkları araç-gereç, konu alanı ve meraklılık- ilgi testleri sonucunda özellikle öğretim stiline yıllara fene duyulan ilgiyi etkilediğini görmüşlerdir. Kız öğrenciler ilerdeki yıllarda daha çok Biyolojiye yönelirken, erkek öğrencilerin Fizik ve Kimyayı tercih ettiği ortaya çıkmıştır.

Kelly (1988), “Girls Into Science and Technology” projesi kapsamında, İngiltere’de yapılan bir araştırmanın bulgularını aktarmaktadır. 1980 yılında ortaokula başlayan 1779 öğrenci izlenmiş, çeşitli anketler uygulanmış ve 3 yılın sonundaki alan seçimleri değerlendirilmiştir. Araştırma, erkek öğrencilerin fenedeki aktiviteleri kızlardan daha fazla sevdiğini, okutulan fen konuları tek tek ele alındığında ise konu içeriklerine göre farklılıklar görülmekle beraber kızların genelde olumlu tutum gösterdiğini işaret etmektedir. Biyoloji, Fizik, Kimya içerikli konulara yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında ise; sevme ve kolaylık boyutlarında Fizikte erkekler lehine, Biyolojide kızlar lehine bir farklılık saptanmıştır. Araştırmanın en son aşamasında öğrencilerin 4. yılda hangi alana devam etmek istedikleri sorulduğunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Erkekler % 51, kızlar % 21 Fizik okumak istediklerini belirtirken, Biyolojide durum değişmiştir. Kızların % 51’i bu alanı seçerken, erkeklerin % 20’si olumlu düşünce belirtmişlerdir. Kimya erkeklerde % 32 ve kızlarda % 31 ile yine dengeli bir tercih olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar Craig&Ayres’in sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Versey (1990) konunun diğer bir yönüne dikkat çekmekte ve öğrencilerin fene olan tutumlarında öğrenme ortamı gibi büyük etkilere sahip olan çevresel faktörlere daha önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hertfordshire fen grubunun “Fene Olan Tutumları” ele alan araştırması feni kızlara sevdirmenin (girl-friendly) yollarını ele almıştır. Yeni aktif öğrenme yaklaşımının ve ilgili kapsamın ; daha fazla öğrenciyi, hem kız hem de erkekleri, fenle ilgili hale getirdiği görüşüne ulaşmışlardır. Hertfordshire araştırmasının istatistiksel sonuçları, kurs materyaline gösterilen özenin öğrencilerin tutumlarını değiştirebildiğini göstermiştir. Suffolk “Co-ordinated Science” grubunun yaptığı çalışmanın istatistikleri de; kız öğrencilerin dersleri aktif öğrenme yaklaşımıyla işlediklerinde fende “A” notları alma başarılarının arttığını göstermiştir.

Son yıllarda uygulanan aktif öğretim yöntemleri ve cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkardığı sonuçları azaltmaya yönelik çalışmalar, fen öğretiminde başarı ve

tutumlarda kızların lehine gelişmeler göstermektedir. Greenfield (1997), 6. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını, fen deneylerine yaklaşımını araştırmıştır. Kız ve erkeklerin fene yönelik görüşlerinde benzerlik ortaya çıkmışsa da kızlar feni erkeklere özgü bir alan olarak belirlemişlerdir. Fene yönelik tutumlarda cinsiyet açısından farklılık bulunmamıştır. Küçük öğrencilerin fene yönelik tutumları, büyüklere göre daha olumlu bulunmuştur. Kızlar fen derslerine etkin katılım göstermişler ve erkeklerle aynı aktiflikte öğretmen yönlendirmelerine uymuşlardır.

Manning (1998); öğrencilerin matematik ve fenedeki başarılarının cinsiyete göre farklılığına yönelik araştırmaları ele alan makalesinde de, bu konudaki gelişmelere dikkat çekmektedir. Raizen (1991); Burkham (1996), Meech & Jones (1996); Jeffe (1995), NAEP projesi (1996)'nın fenle ilgili sonuçlarını sunan Manning kızların fen ve matematiğe yönelik olumlu tutumlar göstermesi, daha başarılı olabilmesi amacıyla çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Önerilerinin bazılarında bu yazının sonunda yer verilmektedir.

FENE YÖNELİK TUTUMLAR VE BİLİMSEL TUTUMLAR

Freedman (1997) tutumu işlenen konuya yönelik bireyin duygusal yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Fene yönelik tutumlarla (attitude towards science), bilimsel tutumlar (scientific attitude) arasındaki farklılık 1983'de Schibeci tarafından belirlenmişti. Schibeci'ye göre; bilimsel tutumlarda baskın olan zihinsel yönlendirmeler olurken fene yönelik tutumlarda ise duyuşsal yön baskın görülmektedir.

Tutumların fen eğitimindeki önemi araştırmacılar tarafından uzun yıllardır ele alınmaktadır. Aşağıda bazı araştırmacıların bu konudaki yaklaşımları verilmektedir.

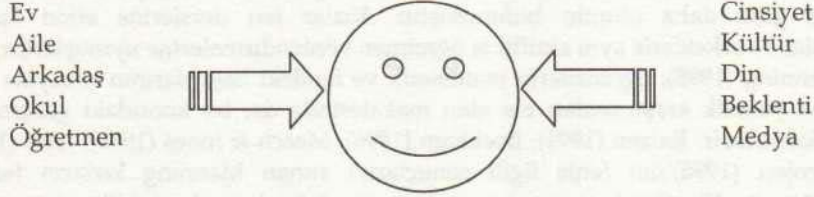
Çilenti (1985), fen bilimleri alanında, bilim adamlarının yeni bilgiler elde edebilmesi için bilimsel tutuma ve bilişsel süreç becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bilimsel tutumları da; meraklılık, alçakgönüllülük, açık fikirlilik, şüphencilik, başarısızlık karşısında yılmama ve doğruluk olarak sıralamaktadır.

Carin (1997), öğrencilerin feni öğrenmelerine yönelik bilimsel tutumlarını Proje 2061'den (Science for all Americans) alıntı yaparak örneklemektedir. Projeye göre fenle ilgili üç önemli tutum meraklı olma, kanıtlara dayanma ve şüpheli olma olarak verilmektedir. Carin, bunlara sınıfta etkili olan üç tutumu daha eklemektedir; bunlar da farklı görüşleri kabullenme, işbirliği yapma ve hatalar karşısında yılmamadır.

Johnston (1996) ise, tutumları bilime yönelik tutumlar (Attitudes to Science) ve bilimde tutumlar (Attitudes in Science) olarak sınıflamaktadır. Johnston, bilimde tutumları da kendi içinde dört gruba ayırmakta ve aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (1996:94);

Motivasyon	Grup Katılımı	Araştırma	Düşünme/ yansıtma
Meraklılık	Hoşgörü	Yaratıcılık	Açık fikirlilik
Coşku / heves	Sorumluluk	Esneklik	Şüphencilik
Sorgulama	İşbirliği	Duyarlılık	Hoşgörü
Dürtü / girişimcilik	Liderlik	Sebat (Azim)	Esneklik
Bilme İsteği	Üyelik	Nesnellik / tarafsızlık	Eleştirel düşünme
		Bağımsızlık	Kanıt arama

Johnston, bu tutumların eğitim süreci içinde geliştirilmesinin önemini de vurgulamaktadır. Belirtilen tutumlar, fen öğretiminde önemli olduğu gibi diğer konu alanlarında da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bilime yönelik tutumları etkileyen faktörleri de aşağıdaki şekilde belirlenmektedir (Johnston,1996:109);



Görüldüğü gibi bilime ve bir bilim alanı olarak fen bilgisine yönelik tutumlar; kişinin, toplumun ya da bilim adamlarının bakış açısına göre değişmektedir. Öğrenciler yukarıdaki şemada da gösterildiği gibi bir çok faktörden etkilenmektedirler. Bu bakış açılarının olumlu yönde geliştirilmesi, bilim ve teknolojinin ağırlıklı olarak önem kazandığı günümüzde daha da ağır basmaktadır.

TUTUMLARIN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tutumların geliştirilmesi için neler yapılması gerekliliği; önerilerle birlikte verilmektedir.

1. Tutumların değiştirilmesinin bir gece gerçekleştirilmesini beklemek uygun değildir. Bu nedenle yakın ve uzak hedefler belirlenmeli ve eğitim programı bunlara göre planlanmalı, hazırlanmalıdır. Öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirilmesi için öğretim elemanı faktörü de dikkate alınmalıdır. Öğretim elemanlarını geliştirme-yetiştirme sürecine gidilmelidir. Öğretim elemanlarının seminerlerle eğitilmesi, danışma gruplarının oluşturulması, ekip çalışması yapılması önerilebilir.

2. Öğrencilerin tutumlarını geliştirmeye yönelik uzman görüşleri dikkate alınmalıdır.

3. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, fen öğretimi bu değişkenlere göre planlanmalıdır. Özellikle çoklu zeka kuramına dayanan yeni öğretim planları geliştirilmelidir.

4. Fendeki başarının katılımı arttığı, başarının da olumlu tutum yarattığı göz önüne alınarak; öğretim yöntemleri arasında katılıma dayananlara ağırlık verilmelidir. Bu açıdan laboratuvar çalışmaları ve çeşitli fen etkinlikleri gerçekleştirilmelidir. (Öğrencinin bizzat yapacağı basit el becerilerine dayanan deneyler ve etkinlikler)

5. Fen bilgisi öğretimde kullanılan yöntemler dersi ilgi çekici yapmakta ve öğrencileri cesaretlendirmede, olumlu tutumlar geliştirmektedir. O halde öğrencilere alternatif öğretim yöntemleri sunularak, yöntemler çeşitlendirilmelidir (Örneğin; Grup çalışmaları, tartışma vs. özellikle işbirlikli öğrenmede grup içi etkileşim öğrencileri güdümlü, coşkulu ve meraklı hale getirmektedir. Bu da tutumları geliştirmede etkili olabilmektedir.)

6. Özellikle küçük öğrencilerde, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede resimler kullanılabilir. Öğrencinin kendi yaptığı fenle ilgili resimleri açıklaması, konularla ilgili resimleri inceleyerek anlatması önemlidir. Böylece fene duyulan ilgi ve merak arttırılarak olumlu tutumlar oluşturabilir.

7. Fen bilgisine duyulan ilgi ve fen başarısında görülen kız-erkek farklılığını azaltmak için kızlar bu konuda cesaretlendirilmelidir. Öğrencilerin proje hazırlama, fen fuarlarına katılım vb. ile ilgilileri çekilip, aktifleştirilmeli böylece olumlu tutumlar oluşturulmalıdır. Ayrıca geçmişte, fende başarılı olmuş kadınların hayatları da model alınması için anlatılabilir. Bu tür aktarımların motivasyonu artırıcı etkisi de görülmektedir.

8. İlköğretimde uygulanan fen programları öğrenci etkinliğine dayanan, aktif katılıma önem veren bir içerikte yeniden yapılandırılmalı, öğretmen ve öğrenci için kaynak kitaplar, laboratuvar kılavuzları alan uzmanları ve öğretmenlerin işbirliği ile hazırlanmalıdır.

9. Öğrencilerin fene yönelik tutumlarını etkileyen faktörler göz önüne alındığında ev ve ailenin de dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Okulun aileyle işbirliği yapması, fen aktivitelerine katılımın sağlanması (projeler, müze gezileri, fuarlara katılım vb.) öğrencinin fene yönelik olumlu tutum geliştirmesinde yararlı olabilir.

10. Toplumun kültürel yapısı ve dini özellikleri de fen öğretiminde etkili olmaktadır. Fen programının hazırlanmasında ve etkinliklerin planlanmasında kültürel boyutunda dikkate alınması gereklidir. İlgili öğeler titizlikle düzenlenerek, fene yönelik olumlu tutumlar geliştirmede etkili olabilir.

11. Medyanın konuya yaklaşımı önemlidir. Yazılı basında öğrencilerin fene olan ilgisini artıracak, olumlu tutumlar yaratacak kaynakların çoğaltılması (TUBİTAK- Çocuk Dergisi gibi) ve günlük gazetelerde konuya ilişkin haberlerin bulunması önemlidir. Televizyonda fenle ilgili doğa belgesellerinin ve fen deneylerini, fen buluşlarını gösteren programların çoğaltılması da önemli görülmektedir.

12. Fene yönelik olumlu tutumları oluşturmanın küçük yaşlardan itibaren başlamasının önemi açıktır. O halde gerek televizyon programlarında gerekse de okul öncesi eğitim kurumlarında verilen fen eğitimiyle bu amaca yönelik programların planlanması önem kazanmaktadır. Okulöncesi eğitimde planlanan fen etkinliklerinin ilgi çekici, oyunla öğretici ve eğitici nitelikte olması, gerekli malzemelerin her yerde bulunabileceklerden seçilmesi önerilmektedir.

Unutulmamalıdır ki, öğrencilerde küçük yaşlarda geliştirilebilecek fene yönelik olumlu tutumun ileriki yaşlarda geliştirilmesi kolay, ancak olumsuz tutumun değiştirilmesi ise zor olmaktadır.

Son söz olarak,

"Fen; meraklılığı uyarmayı ve insana öğrenme ihtiyacı hissettirmeyi amaçlar. Kazanılan meraklılığın devamı eğitimle mümkündür."

KAYNAKÇA

- AKGÜN, Şevket (1996). **Fen Bilgisi Öğretimi**. Giresun, Akgün yayınları. s: 19-20
- BAŞARAN, I.Ethem(1990). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara, Gül yayınevi, s: 297
- CARIN,A. Arthur (1997). **Teaching Modern Science**, Ohio-USA, Prentice Hall. Inc. 7 th Ed.p:14.
- CRAIG, J. & AYRES, D.(1988), "Does Primary Science Affect Girls 'And Boys' Interest In Secondary Science?" The School Science Review. Volume – 69, No: 248, March.p:417-425
- ÇİLENTİ, Kamuran (1985). **Fen Eğitimi Teknolojisi**, Ankara. Kadioğlu Matbaası. s:5-11
- FREEDMAN, P. Michael (1997). "Relationship Among Laboratory Instruction. Attitude Toward Science And Achievement In Science Knowledge" Journal of Research In Science Teaching. Volume-34.No: 4, p: 343-357.
- GREENFIELD, T. Arambula (1997). "Gender And Grade –Level Differences In Science . Interest and Participation" Science Education , Volume-34, June.p:259-275
- HARLEN, Wynne. (Ed). (1990). **Primary Science: Taking The Plunge**, London, Heinemann Books, p:2-4
- JOHNSTON, Jane (1996). **Early Explorations In Science** , U.K. Open University Press. p:92-120
- KELLY, Alison (1998). " The Customer Is Always Right...Girls 'And Boys' Reactions To Science Lessons", The School Science Review, Volume-69. No-249,June, p: 662-676.
- KILIÇÇI, Yadigar (1992). **Okulda Ruh Sağlığı**, İstanbul, Anı Yayıncılık,s: 122-124
- MANNING, M.Lee (1988) . " Gender Differences In Young Adolescents Mathematics And Science Achievement", Childhood Education, Volume –74, No-3, Spring. p: 168-171.
- ŞAHİN, Fatma (1996). "Okulöncesi Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Öğretimde Kullandıkları Metotların tespiti". Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul, M.Ü. Yayını, s: 74-91.
- UNESCO (1990). **Handbook For Science Teachers**, London, Unesco.p:45-52.
- VERSEY, Jenny (1990). "Taking Action On Gender Issues In Science Education". The School Science Review. Volume-71, No-256, March. p: 9-14
- YÖK (1997) **İlköğretim Fen Öğretimi**, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara YÖK yayını, s:1-3

DUYUŞSAL ALAN ÖZELLİKLERİ VE BİREYE KAZANDIRILMASI

Dr. Abdurrahman KILIÇ*

Özet

Bu çalışmada, duyuşsal alan davranışlarının tanımlanması ve nasıl öğretileceği üzerinde duruldu. Duyuşsal alan davranışları insan niteliklerini geliştirmede, bilişsel ve psikomotor davranışları kazandırmada çok etkilidir. Öncelikle, önce duyuşsal alan davranışlarının içeriği tanımlandı, sonra tutum ve değerler açıklandı. Bundan sonra, duyuşsal alanı öğretmekle ilgili çalışmalar verildi. Ardından duyuşsal alanla ilgili taksonomiler, duyuşsal alanı öğretme yaklaşımlarından sosyal öğrenme teorisi, bilişsel öğrenme teorisi ve heuristik model sunuldu. Son olarak, duyuşsal alan davranışlarını geliştirmede uygulamada ihtiyaç duyulan bazı temel ilkelerden bahsedildi.

Abstract

In this study, it is focused on how to teach and define of the affective domain behaviours. Affective domain behaviours are very effective in developing human characteristics, teaching the cognitive and psychomotor behaviours. First, the content of affective behaviours are defined, then attitudes and values are explained. Following this, the studies about teaching the affective domain are given. Also, the taxonomies of affective domain, the approaches of teaching affective domain behaviours, such as; social learning theory, cognitive learning theory and heuristic model are presented. Finally, the some basic principals need to be applied in devaloping affective domain behaviours are cited.

GİRİŞ

İnsan, özellikleri açısından çok yönlü bir varlıktır. Bu özellikler çok değişik alanları kapsar. Bunların içinde zihin, beden ve duygular bugüne kadar tanıma ve tanımlama çalışmaları yapılabilen temel alanlardır. İnsanın bu alanların özellikleri açısından eğitime muhtaç olduğu şimdilik kabul gören bir anlayıştır. Eğitimin amacını, insanın sahip olduğu özelliklerini geliştirip, en verimli bir şekilde kullanması olarak ifade etmek mümkündür. Bunu gerçekleştirme derecesi, arzulanın insan tipine ve dolayısıyla toplum hayatına ulaşma derecesi ile paralellik gösterecektir. Bugün insanlığın aradığı dünya düzeninin de buna bağlı olduğu düşünülebilir.

İnsanlık tarihi boyunca insanın eğitilmesi formal ya da informal şekilde olagelmıştır. Günümüzde artık insan eğitiminin bir bölümünü şu ya da bu şekilde formal olarak almaktadır. Eğitim işiyle uğraşanların, insanın özelliklerini tanıyıp tanımlayabildikleri oranda başarılı oldukları bir gerçektir. İnsan özellikleri içinde en somut olan bedensel özelliklerdir. Bu yüzden insanın bedensel özelliklerini tanımak, tanımlamak ve eğitmek işinde bugüne kadar daha fazla başarı sağlanmıştır. İkinci olarak tanıma, tanımlama ve eğitime işinde başarılı olunan zihinsel özellikleridir. Bugün için eğitim kurumlarının bir çoğunda insanın bu özellikleri daha da öne çıkmakta, adeta eğitim denilince akla zihinsel becerilerin kazanılması gelmektedir.

* Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

Sınır ve kapsamını şimdilik tam olarak ortaya koymanın mümkün olmadığı duyguların eğitimi işinde ise; diğer iki alana göre daha az başarı elde edildiği söylenebilir. Oysa bu alan, insan olmayı bireye kazandırması yanında diğer alanların geliştirilmesinde de itici güç rolü oynamaktadır.

Eğitim öğrenmeler yoluyla gerçekleşmektedir. Eğitim süreci içinde pek çok öğrenme halkası bulunmaktadır. Öğrenme denildiğinde akla çoğunlukla bilişsel öğrenme gelir. Olguları, kavramları, işlem yapmayı, bilgileri analiz ve sentez etmeyi, değerlendirme yapmayı vb.ni öğrenmek bilişseldir. Halbuki öğrenme, daha doğrusu insanların öğrenmeleri bunlarla sınırlı değildir. Vücudumuzdaki kasları koordine etme ve harekete geçirme gibi kaslara bağlı öğrenmeler de psikomotor (beceri) öğrenmeleri ifade eder. Bizim asıl üzerinde durmak istediğimiz üçüncü tür öğrenme ise, bunlardan farklı olarak "İnsan olmayı öğrenme", hissetme, yaşama, değer verme, dış dünyaya tepki verme gibi öğrenmeleri içeren duyuşsal öğrenmelerdir (Ramizowski, 1981).

A-DUYUŞSAL ÖĞRENME

Duyuşsal öğrenme kişinin ne yapabildiği ile ilgili değil, onun belli koşullarda ne yaptığı ile ilgilidir (Özçelik, 1989). Eğitimsel süreçlerin içerdiği fonksiyon sadece bir konu alanını öğretme değil, aynı zamanda karakter geliştirmedir. Plato, sadece zihinsel öğrenme gerçekleştiğinde bile bireyin büyük bir yeterliliğe kavuşabileceğini, ama aynı kişinin kötü amaçlarla da kullanılabileceğini vurgular (Ramizowski, 1981). Bu durum, zihinsel öğrenmelerin yanı sıra duyuşsal öğrenmeleri de gerçekleştirmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bilişsel ve psikomotor öğrenmeleri gerçekleştirmede de bir araç olarak da kullanılan duyuşsal öğrenmeler, bireyin belli durumlarda, serbest olarak hareket özgürlüğü tanındığı hallerde, ne tür bir duygu ve davranış eğilimi içine gireceği ile ilgilidir. Bireyin bir alanla ilgili davranışları kazanabilmesi için o alana ilgisinin olması, olumsuz tutum geliştirmemiş olması ve ilgili alanı önemli görmesi önemlidir. Bu bize duyuşsal öğrenmelerin değişik özelliklerle karşımıza çıkabileceğini, farklı türlerinin varlığını göstermektedir.

B-DUYUŞSAL ÖĞRENMEYİ OLUŞTURAN ÖZELLİKLER

Duyuşsal özellikler bireyin daha çok iç dünyasıyla ilgilidir. Bu özelliklerin neler olduğu, bireyin dış dünya ile etkileşiminde vermiş olduğu tepkilerin, nesnelere karşı tavır almaların çözümlenmesiyle ortaya koyulabilir. Ayrıca insanların oluşturduğu sosyal değerlere de ilgisi vardır. Literatür tarandığında bunların ilgi, tutum, tercih, değer, kaygı, benlik tasarımı, inanç gibi kavramlarla ifade edildiği görülmektedir (Turgut, 1992; Özçelik, 1989; Tekin, 1982; Ülgen, 1995; Erden ve Akman, 1995).

Bu çalışmada, duyuşsal öğrenmelerin büyük bir bölümünü oluşturan ve eğitimde kazandırılması önemli bir yer tutan "tutum ve değerler" üzerinde durulacaktır.

1- Tutum

İnsanlar çevresindeki varlıklara karşı bir yönelim içinde olması onun davranışlarını etkilemektedir. Bunu, insanların bilgi, ihtiyaç ve beklentileri büyük oranda belirler. Çünkü insan zihinsel olarak geçmişle, geçmişteki insanların birikimleri

ile ilgili olmasının yanında; gelecekle, ihtiyaçlarını karşılama endişesi ve merakları açısından da ilgilidir. Ayrıca hayatını devam ettirebilmesi için de ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kendi dışındaki varlıklarla iletişim içinde olmak zorundadır. Bilgi, ihtiyaç ve beklentileri gereği kurduğu ya da kurmak zorunda olduğu iletişim sonucunda farklı etkileşimler yaşanmaktadır. Bu da insanın eğilim ve davranışlarını belirlemede etkili olmaktadır. Böylelikle bireyde belli nesne ve olaylara karşı belli davranış kalıpları oluşarak, bireyin kendi dışındaki varlıklarla arasındaki ilişkinin kurulması sağlanır.

McGuire tutumu, düşüncedeki bazı hükümlerin nesnelere bulduğu karşılık olarak tanımlarken tutumdan anlaşılması gerekeni iki maddede toplamıştır:

a) Sistemleri bütün olarak düşünme; bu, aynı nesnelere dikkatle bakıldığında farklı tutumlar arasındaki ilişkiyi ve farklı nesnelere yönelik bir tutumun kendi içindeki bağlantılarını içerir.

b) İnanç sistemleri; bu, bir tek nesneye bağlanmaksızın bir çok davranış arasındaki ilişkileri içerir.

Bu sistemler başka alt sistemleri de etkiler ve aynı zamanda gösterilen davranışlarla özel bir ilişkisi de vardır. İnanç sistemlerinin içeriğini, genellikle bilişsel, duyuşsal ve istekle ilgili şeyler oluşturur (Hausen ve Postlethwaite, 1994). Bireyin tutumunu oluşturan sistemler bireyin davranış kalıplarını oluşturur. Tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1988). Diğer bir ifadeyle tutumlar davranışları belirleyen ya da etkileyen faktörlerden biridir (Edwards, 1957).

Tutumla ilgili yapılan açıklamalarda; öğrenmeyle kazanıldığı, bireyin davranışlarına yön verdiği, karar verme sürecinde yanlılığa neden olduğu (Ülgen, 1995), örtük bir tepki olduğu, değişmeye karşı dirençliliği, zihinsel ve sinirsel açıdan devamlı bir hazırbulunmuşluk halini yansıttığı şeklinde ifade edilmektedir.

Anderson' a göre tutum 5 temel özelliği içerir:

a) Tutumun duygusal bileşenleri; hemen herkes tutumların duyguları içerdiğinde hem fikirdir. Ama bu sadece duyguları kapsadığı anlamına gelmez. Tutumlar davranışları ve zihinsel birimleri de kapsayabilir. Fakat çoğunlukla duygusal içeriklidir. Duygular olumlu, olumsuz veya bunların arasında bir yerde olabilir. Bu açıdan olumludan olumsuzu kadar derecelendirilebilir. Bazıları bu durumu göz önünde bulundurmadıklarından nasıl hissettiklerini bilemezler.

b) Tutumların hedefi: Tutumlar genel olarak "kötü tutum" şeklinde değerlendirilme yerine soyut bir fikir olarak hedeflerden kaçma yada yaklaşmayı yönlendirir. Eğitimsel inceleme ve değerlendirmelerin en genel hedefleri, okul ve okulda geliştirilen özel program veya konu alanı (Türkçe, Dil, Matematik) hedeflerini içerir.

c) Tutumların Yönü: Tutumlar bazı amaçlara doğru ya da amacın tersine yönlendirilmiş duygulardır. Tutumlar uygun bir şekilde amaca yönlendirildiğinde olumlu; uygun olmayan bir şekilde yönlendirildiğinde olumsuz kabul edilir. Çünkü tutumların ölçülmesi durum ve sıfatların zıddını belirtme veya tanımlama yoluyla olabilir (Sevmek-sevmemek; memnun olmak- olmamak, gibi).

d) Tutumların Şiddeti: Tutumları yönlendiren sadece duygusal bileşenleri değil, aynı zamanda tutumun şiddetidir. Duyguların şiddetinin kişilere göre değişmesinin

yanında, aynı kişide bazı duygular diğerlerine göre daha şiddetlidir. Örneğin nefret etmek sevmekten; sevmek, nefret etmekten; şefkat, aşktan daha şiddetlidir.

e) Tutumların Tutarlılığı: Bir tutumun tutarlılığı, farklı yer ve durumlardaki belirli bir nesneye yönelik, kişinin hislerinin gücüyle ilişkilidir. O, çok katı bir şekilde içselleştirilmiş dünya görüşü içeren, zaman içinde hem tutumların kararlılığı, hem de benzer tutumların arasındaki ilişkiden farklıdır.

Tutarlılık, bireyin belirli durum ve şartlarda duygusal tepkilerinden, bir birey olarak genellikle yaptıklarını tutumlardan ayırır. Okulu seven veya bazen sevenle, okulun bazı yönlerini seven öğrenci arasında fark vardır. Çözümü kolay olmayan bir probleme belirli durumlardaki tepkiden bireyin tutumları ayrılmaktadır (Housen ve Postlethwaite, 1994).

2- Değerler

Değerlerin çoğu, bireyin kendisiyle ilgili inançlarını içerir ve çeşitli okul konularıyla ilgili duygular, ruh hali ve davranışları kontrol mekanizmalarıdır. Değerler, duyuşsal alanın kendi kendini kontrol becerisini içeren, belirlenmiş amaçlara doğru yol gösterici planlanmış hareketleri, tepkileri ve iradeye bağlı hareketleri yönlendiren özelliklerdir (Ramizowski, 1981). Bireyin yaşamını kendine göre anlamlı kılan, kendine özgü olduğu öne çıkararak, geleceğini şekillendiren zihinsel öğrenmelerin hem ön cephesini, hem de arka planını oluşturan ve çoğu zaman başkaları tarafından net bir şekilde algılanamayan durumlar değerleri ifade eder.

Bir kişinin ulaşmak için seçtiği özel bir hayat tarzının, uygulamayı düşündüğü dini kurallar bütünü ya da benimsediği bazı kültürel-estetik değerler gibi içe dönük manevi araçları olabilir (Ramizowski, 1981). Her insanın kendine özgü algılama, yaşama ve değerlendirme biçimi vardır. Bu biçim, bireyin geçmişi yorumlamasını, mevcudu öğrenmesini ve geleceği planlamasını; dolayısıyla yaşama kendine özgü bir anlam vermesini belirleyen bir etkiye sahiptir.

Duyuşsal özellikler soyut ve kişiye bağlı bir özellik içerdiğinden birbirinden kolaylıkla ayrılamazlar. Bu anlamda, Krathwohl, Bloom ve Masia değerlerin anlamını tutum, kıymet bilme, ilgi ve yargı terimlerinden açık bir şekilde ayırmazlar. Bununla birlikte değeri davranışı tanımlayan ve etkileyen bir özellik olarak görürler. Louis, Roths, Merrill, Harmin ve Sidney Simon'a göre değer; bireyin bütün alternatifleri düşündükten sonra, hepsinin içinden üstün tuttuğunu açıklamaya hevesli olduğu, tercihinin bağlı olarak sık sık yaptığı serbest seçimleridir (Kaltsounis, 1987). Rokeach, bireyin hayattaki hedeflerini başarmak için bireysel çabalarını motive eden ve davranışlarını düzene koyan iç-güçler, olarak ifade ettiği değeri sınıflandırmıştır (Kaltsounis, 1987).

James Shover ve Williams Strong değerlerin, kıymet biçmek için bireysel standart ve prensipleri ifade ettiğini ve değer ile değer yargılarının farklı olduğunu belirtirler. Ayrıca değer yargılarını değerleri oluşturan birimler olduğunu ifade ederken değerlerin tutumların altında olduğunu ve sayısının çok az olduğunu belirtirler. Onlar değerleri şu şekilde sınıflandırır.

- a) Estetik Değer; güzelliğine karar verdiğimiz standartlar.
- b) Aracı Değerler; sonucu gerçekleştirmeye yardım edenler.
- c) Moral Değerler; insan varlığının temelini oluşturan standartlar, prensipler,

hareketler ve amaçlarımıza uygun olup olmadığına karar verdiklerimizdir.

“Yukarıda sayılan değer türlerini oluşturan birimler görecelidir. Bu açıdan değerler tarafsız olamaz. Tarafsız olan değer bilgidir(Housen ve Postlethwaite, 1994). Değerlerin değişkenliği töresel değişkenliği içine alır, fakat değerlerin tamamını kapsamayabilir.

Değerler ve davranışlar arasındaki bağı anlamak için değerlerle ilgili aşağıda verilen özellikleri bilmek gerekmektedir.

- Değerler bireysel davranışları etkileyen iç güçlerdir.
- Değerler bireyin gerçeği algılama ve yorumlamasını etkiler.
- Bireyler kendi davranış ve kararlarını değerlerin etkileyip etkilemediğinin farkında olmayabilirler.
- Birey sahip olduğu değerlerin farkında olma derecesine göre, davranışlarını, özellikle karar verme kapasitesini kontrol edebilir.
- Mantıklı işlemler sonucu serbestçe seçilen ve kabul edilen değerler daha güçlüdür ve daha işlektir.
- Toplumu oluşturan bireylerin ortak değerlerin özünü oluşturan aynı fikirleri paylaşmaları topluma canlılık kazandırır. (Kaltsaunis, 1987)

C-DUYUŞSAL ALAN EĞİTİMİ

Duyuşsal alanla ilgili özellikleri kazandırma çabaları iki şekilde karşımıza çıkmaktadır: Birincisi alanı tanıma, tanımlama ve taksonomi oluşturma, ikincisi duyuşsal özelliklerin öğretimidir.

1-Duyuşsal Alanla İlgili Taksonomi Oluşturma

Her hangi bir alanla ilgili özelliklerin kazandırılması, o alanın ve alan özelliklerinin tanınması ve tanımlanmasına bağlıdır. Bunun için eğitimde davranış alanlarında bireye kazandırılması düşünülen davranışların daha sağlıklı ve kalıcı bir şekilde kazandırılması için taksonomi oluşturulma yoluna gidilmiştir. Davranışların taksonomisi aşamalı bir sınıflamayı içerir. Bu yüzden duyuşsal özelliklerin öğrenilmesi için duyuşsal özelliklerin de aşamalı bir sınıflamasının yapılmasının gerekliliği kaçınılmazdır.

Duyuşsal davranışları kazandırma çabaları içinde duyuşsal alanı sınıflama çalışmaları da yer almaktadır. Gronlund (1991) duyuşsal özellikleri temel yapılar ve temel durumlar olarak önce iki ayırmakta; sonra her ikisini de kendi içinde aşamalı olarak sınıflamaktadır.

Temel yapıları; 1.Bilimsel bir tutum sergileme, 2. Matematiğe ilgi gösterme, 3. İyi eserleri takdir etme, 4. İyi sosyal davranışlar gösterme olarak sınıflayarak, herbirini kendi içinde alt basamaklara ayırmıştır.

Temel Durumları ise; 1. Sınıf etkinliklerine katılma(kabul ve tepki),2. Başkalarının refahı için ilgi gösterme (Değer verme), 3.Doğal kaynakları korumada toplum kurallarıyla mantıklı bir bağ kurma (Organizasyon), 4. Bilimsel Süreçlere saygı gösterme (Nitelendirme) olarak sınıflama yapmıştır (Gronlund,1991).

Duyuşsal alanı sınıflayan Krathwohl ise; 1. Alma, Kabul etme, 2. Tepkide Bulunma, 3. Değer Verme, 4. Örgütleme, 5. Değer veya değerler sistemi ile

nitelendirme olarak sınıflayarak her birini kendi içinde alt basamaklara ayırmıştır (Ramizowski, 1981).

De Landshere alanı; 1. Dışsal uyarıya kişisel tepkide bulunma (kendi içinde üçe ayırmış), 2. Tepkiyi kişisel olarak başlatma (Sönmez, 1994) olarak sınıflamıştır.

Raths, Harmin ve Simons Taksonomisi ise; 1. Özgürce seçme, 2. Yapılan seçim üzerine titreme, 3. Seçimi onaylama, 4. Seçime göre davranma, 5. Her zaman seçime göre davranma (Kaltsounis, 1987) olarak sınıflamıştır.

2- Duyuşsal Özelliklerin Öğretimi

Duyuşsal alan özelliklerinin öğretilmesi oldukça zor bir iştir. Çünkü bir yönünü duygular oluşturur ve duygular ise insanda önceden temeli olan özelliklerdir. Örneğin sevmeye, nefret etmeye, inat etmeye gibi duygular insanın temel özelliklerinde vardır. Bu yüzden bunların kendisi değil, ancak kullanımı öğretilir. Örneğin bir insana sevmeye, inat etmeye denilse de, hatta katı bir şekilde yasaklansa da engellenmesi mümkün değildir. Birey o duygularını bir türlü nesnelere veya/ve olgulara karşı yönlendirecektir. Diğer taraftan duygular, öğreticiden öğrenene aktarıldığı şekilde anlaşılacağı gibi birey onu kendi başına çalışarak doğru bir şekilde anlayamayabilir. Bununla beraber belli hisleri ve duyguları, belli nesnelere, olaylara, insanlara transfer etmek ya da bağlamak mümkündür (Ramizowski, 1981).

İnsanların bilgilerinin değişmesi duygularının değişmesinde önemli bir rol oynar. Bu açıdan duyguların kazandırılması, duyguların yönlendirileceği nesnelere ilgili bireyin öncelikle neleri bildiğini, ne kadar bildiğini, bu konudaki bilgisindeki doğruluk derecesi önemlidir. Örneğin daha önce gülü ilk gördüğünde dikenini eline batan birey, güle karşı hep mesafeli duracaktır. Ama ona gülün dikenini yanında kokusunun çok güzel olduğu bilgisi kazandırılırsa ve dikeninden korunma yolları öğretilirse; bireyin güle karşı duygusu değişecektir.

Günümüzde Türk Mili Eğitim Sistemi içinde, öğrencilerimize bilgi ve beceri yanında duşsal davranışlar (tutum ve değer) da kazandırmak amaçlanmaktadır. Bunları, diğer alan amaçlarının arasına serpiştirilmiş olarak, Milli Eğitimin Genel Amaçlarında (örneğin, bireyi milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren...); ilköğretimin amaçlarında (örneğin, onu kişilik ve ahlaki karakter sahibi iyi bir yurttaş olarak yetiştirmeyi amaç bilir.); ve her ders alanında (örneğin, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme, okulda yapılan faaliyetlere katılma, bayram sevincini yaşayabilme) görmek mümkündür. Son yıllarda çıkarılan konu alanlarına ait ders öğretim programlarında duşsal alanlara ayrıca yer vermeye başlandığı görülmektedir (Hayat Bilgisi Programı gibi).

Eğitim ve öğretim programlarında duşsal davranışların bazı derslerde diğer alan davranışlarının içinde, bazılarında ayrıca yer almış olması, eğitimde bu tür davranışların kazandırılmasının önemsendiği anlamına gelir. Diğer yandan buna bağlı olarak ilköğretimde öğrencilere kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlarla ilgili başarıları da iki ayrı şekilde değerlendirilmektedir. Birinci kısımda "derslerdeki başarıları", ikinci kısımda ise "davranış gelişimi" değerlendirilmektedir. Davranış gelişimi kısmında "çevreyi koruma ve temizlik alışkanlığı, beslenme alışkanlığı, büyüklerine karşı saygı küçüklerine karşı sevgi, kurallara uyma, bağımsız olarak iş

yapma, planlı olarak iş yapabilme, eşya araç gereçlerini dikkatli kullanma ve koruma, başkalarıyla birlikte çalışabilme, grup içinde çalışma ve sorumluluk alma istek ve alışkanlığı, aldığı görevi yerine getirme başarısı, serbest zamanları değerlendirme alışkanlığı" olarak ifade edilenler duyuşsal özellikli davranışlardır.

Duyuşsal öğrenmeler hem diğer öğrenme türlerinin geliştirilmesini etkilemekte, hem de kişiye "insan olmayı öğretmede" (Ramizowski, 1981) çok önemlidir. Buna karşılık öğretim sürecinde öğretmenlerin duyuşsal öğrenmeyi gerçekleştirme ve bunun sonucu olarak duyuşsal ürünleri ölçme ile yeterince ilgilenmedikleri görülmektedir. Bunun sebepleri çok farklı olabilir. Bunlar içinde bize bir fikir vermesi açısından aşağıda verilen sebepler önemli görülmektedir. Özetle;

a) Duyuşsal alandaki öğrenmeler, genellikle kişinin yetenekleri ile çevresi arasındaki yaşam boyu etkileşimin ürünüdür.

b) Duyuşsal alanda herkes tarafından kabul edilen tek bir doğru değil doğrular vardır; inançlar, tutumlar, kişinin özellikleri de daha çok farklılık gösterir.

c) Duyuşsal hedeflerin bir öğretmen tarafından yeterli düzeyde gerçekleştirilmesi uzun bir süreyi gerektirir.

d) Duyuşsal hedeflerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmek zor olduğundan, tekrar eğitim durumu düzenlemek için elde doğruluğu yüksek derecede kabul edilen veriler mevcut değildir. (Tekin, 1982)

e) Duyuşsal hedefleri kazandırma işini üstlenen eğitimcilerin o nitelikleri kazanmış olup olmadıkları da bireylere kazandırmada etkili olmaktadır. "Benim dediğimi yap, gittiğim yoldan gitme" anlayışı istenileni kazandırmayı engellemektedir.

f) Duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında hangi aşamalardan geçirilmesi gerektiği konusundaki belirsizlikler de etkili olmaktadır.

Bütün bunlara rağmen insanın bir yönünü oluşturan duyuşsal özelliklerin öğretilmesinden vazgeçilmesi, insanın özelliklerini eksik olarak geliştirmek anlamına geleceğinden düşünülemez. Ne var ki, yukarıda verilen taksonomiler ve bilim adamlarının görüşleri göz önünde bulundurulduğunda duyuşsal özelliklerin hala tanımlanması ve sınıflandırılması konusu yeni çalışmaları gerekli kılmaktadır. Bu yüzden bu çalışmada, duyuşsal öğrenmelerle ilgili olarak tanımlanması ve boyutları diğer alt özelliklere göre daha net olan; değer ve tutumların kazandırılması üzerinde durulacaktır.

Tutum ve değer değişimi için bilgi aktarımı gereklidir, ama yeterli değildir. Tutumun davranışı etkilemesi, davranışın da tutumu etkilemesi "ya olduğunuz gibi yaşarsınız, ya da yaşadığınız gibi olursunuz" sözüyle açıklanabilir. Bu açıdan tutum ile davranış arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Tesse ve Schaffer, 1990; Akt: Housen ve Postlethwaite, 1994). Bir ahlaki tutumun değişmesi, bir ahlak değerleri bütününe değiştirebilir.

a. Değer Ve Tutum Öğrenme

Duyuşsal özelliklerin büyük bir bölümünü oluşturan tutum ve değerlerin bireye kazandırılmasında iki yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bunlar; Sosyal Öğrenme Teorisi ve Bilişsel Gelişim Teorisi (Housen ve Postlethwaite, 1994).

I. Sosyal Öğrenme Teorisi

Bu teori öğrenme üzerine odaklaşır. Bir biliş, duygu ve davranış tepkisi için dış

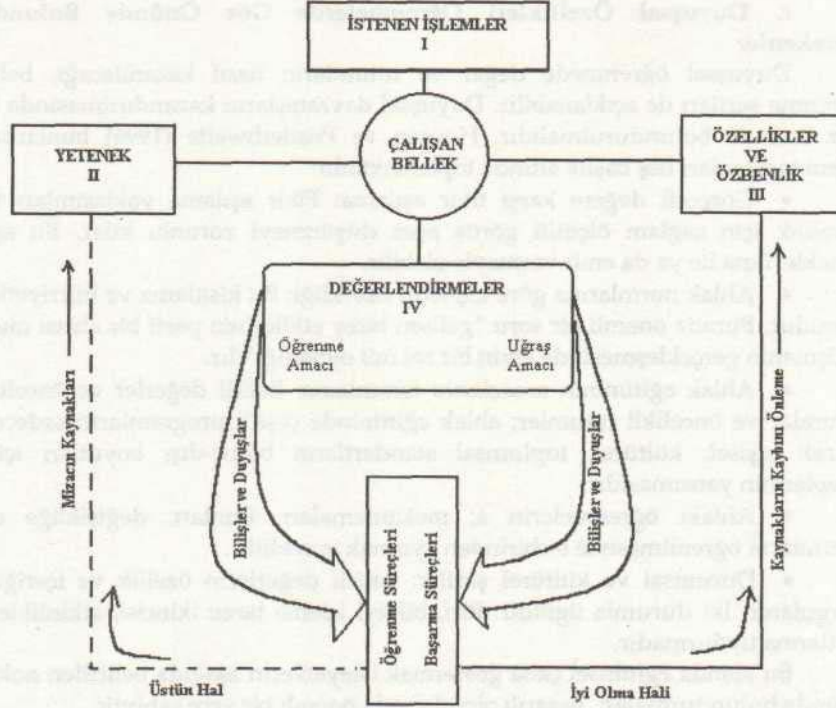
etkileri yönlendirmeyi içerir. Bu sosyal, ahlaki ve estetik alandaki değer merkezli etkinlikleri yönlendirmede etkilidir. Bunlar bireyin toplam yeteneğini geliştirmek için katkı sağlar (Housen ve Postlethwaite, 1994). Bandura modelin süreçlerini, duyuşsal davranışların temel mekanizmalarını model alma ve toplumsal destekleme olarak açıklamaktadır. Bu tür öğrenmelerin en bilinen yolu gözlemdir. Ayrıca bireyin bir davranışı öğrenmesi kendine sunulan model yoluyla olmaktadır (Ramizowski, 1981). Bireyin iyi bir modelle karşılaşması ya da öğrenilecek davranışın toplum tarafından destekleniyor olması sonuca ulaşmada gereklidir.

II. Bilişsel Gelişim Teorisi

Gelenekçi bilişsel gelişimci psikologlar öğrenmeyi değil yapıyı önemli görür. Onlar, değerlerin anlaşılması ve onlara verilen anlamın, belirlenmiş özellikleri yeniden kurulma ve oluşturmanın aktif süreçlerine çok güçlü bir şekilde bağlı olduğunu ileri sürdüler. Birey böylelikle sosyal ahlakın basamaklarını sırasıyla gerçekleştirir. Bu anlayışa göre anlama gerçekte bilgi taşıma konusu değil; kişinin iç dünyasındaki yaşantıların aktif yansımasının ürünüdür. Soyut değerler bireyin iç dünyası ile sürekli bir biçimde bütünleşirse, birey değer çatışmasını aşmada tecrübeye ihtiyaç duyar (Housen ve Postlethwaite, 1994).

b. Duyuşsal Öğrenme Sürecinde Heuristik Model

Lazarus ve Folkman (1984) tarafından ortaya koyulan taslağı takip eden Boekaerts (1991) duyuşsal öğrenmeler için bir model oluşturmuştur. Model duyuşsal alanın değerlendirme basamağı temele alınarak üç ana bilgi üzerine kurulmuştur. Aşağıda bu modelin şekli sunulmaktadır (Housen ve Postlethwaite, 1994).



Şekil- 1. Duyuşsal Öğrenme Sürecinin Heuristik Modeli

Şekil 1.1'de üç ana bilgi kaynağı,

- (1) İşin algılanması ve işin fiziksel, sosyal ve ahlaki yönden eğitici şartları içerir. (Karşılaştırma I)
- (2) İş için özel bilgi ve becerilerin ilişki alanlarını harekete geçirme (Karşılaştırma II).
- (3) Duygular ve tutumlar için benlik tasarımı bağlantısının bir yönünü içeren kişilik özelliklerini kapsar (Karşılaştırma III).

Bu üç kaynaktan gelen bilgiler belleği çalıştırma ve kullanmada, öğrenme durumlarını değerlendirmede bir referans olarak alınır. Böylece değerlendirmeler konu ile ilgili yargıları oluşturarak, konu alanı ve kendisiyle ilgili inançları bütünleştirmeyi sağlar. Daha açık olarak; öğrencilerin işlerin zorluğuna nasıl karar verebildikleri; iş yapmada kişisel çabalarının nasıl yeterli olduğu; bunu yapmak için ne kadar güce ihtiyaç duyacakları; öğretme ve sosyal çevrenin yeterliliği ve onların işe nasıl başlayıp nasıl devam ettirecekleridir.

Sonuç olarak; demokratik süreçte değer ve tutumları heuristik yaklaşımla öğrenme yoluyla, öğretmen ve öğrenciler okulla ilgili konularda karar vermeyi öğrenirler. Demokratik süreç bireylerin yüksek düzeyde ortak değer oluşturmalarına katkıda bulunur. Bu şekilde oluşturulan değer sistemi, başka değer yargılarından, sınıflandırılmış değerlerden veya canlandırılmış değerlerden daha kalıcıdır. Fakat kalıcılığın derecesini ölçmek kolay değildir.

c. Duyuşsal Özellikleri Öğrenmelerde Göz Önünde Bulundurulması Gerekenler

Duyuşsal öğrenmede değer ve tutumların nasıl kazanılacağı, belirli ahlak öğrenme şartları ile açıklanabilir. Duyuşsal davranışların kazandırılmasında bu şartlar göz önünde bulundurulmalıdır. Housen ve Postlethwaite (1994) bunlardan hayati önem taşıyanları beş başlık altında toplamaktadır:

- Göreceli değere karşı fikir aşılama: Fikir aşılama yaklaşımları toplumsal kararlılık için sağlam ölçütlü görüş açısı düşünmeyi zorunlu kılar. Bu aşılama işi örnekle, ikna ile ya da emir vermeyle olabilir.

- Ahlak normlarına göre kişilerin özerkliği: Bu kısıtlama ve hürriyetle ilgili bir konudur. Burada önemli bir soru "gelişen birey etkilerinin pasif bir alıcısı mıdır, yoksa gelişmenin gerçekleşmesinde etkin bir rol mü oynadığı"dır.

- Ahlak eğitiminin amaçlarını tanımlama: Belirli değerler ve öncelikli değer, tutumlar ve öncelikli tutumlar; ahlak eğitiminde çeşitli programların sadece biçimsel olarak kişisel, kültürel, toplumsal standartların bilinç-dışı boyutları için yaşam taleplerinin yansımasıdır.

- Ahlaki öğrenmelerin iç mekanizmaları: Bunları, değişikliğe açık olan tutumların öğrenilmesiyle birbirinden ayırmak gereklidir.

- Durumsal ve kültürel şartlar: belirli değerlerin özellik ve içeriği konuyla vurgulanır. İki durumla ilgilidir. Biri, bilgiyi işleme tarzı; ikincisi, etkinliklerde çevre şartlarına uydurmadır.

Bu alanda eğitimsel çaba göstermek isteyenlerin aşağıda belirtilen noktaları göz önünde bulundurmaları, başarılı olmalarında önemli bir yere sahiptir.

- Öncelikle duyuşsal alanı oluşturan tutum, değer gibi özellikler hakkında doğru bilgi sahibi olunmalıdır. Bunları kazandırma işini üstlenenlerle, kazanma durumunda olanların bulunduğu toplum içinde, kazandırılması düşünülen özelliklerin neler olduğu ve hangi boyutta kazandırılması gerektiği konusunda fikir birliği sağlanmış olmalıdır. Heller (1990) duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında doğru bir hayatın nasıl yaşanacağını, başarıda nasıl bir ahlakın gerekli olduğunu "terbiyeli insan" tanımlamasıyla ifade eder. Terbiyeli insan ise, değerlere ve değer yargılarına ihtiyaç duyardır (Housen ve Postlethwaite, 1994). Terbiyeli insanı toplumların özelliklerine göre farklı tanımlamak mümkün olabilir. Ama önemli olan bu tanımlamada toplumsal bir uzlaşmanın sağlanmasıdır. Aksine toplumsal uyumsuzluk olursa, yani kazandırılması kararlaştırılan özellikler toplumsal bir uzlaşmayla olmazsa, istenilen düzeyde ya kazandırılmayacak ya da kalıcılığı sağlanmayacaktır.

- Duyuşsal alanı oluşturan özelliklerin temelini oluşturan duyguların iyi tanınması ve nasıl kullanılması gerektiği bilinmelidir. Örneğin her insanda olan sevgi, nefret, inat etme gibi duygular iyi analiz edilmelidir. Bu duyguların öncelikle nerede ve nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bireyler bilgilendirilmelidir. Bu yüzden duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında bu ve benzeri duyguların doğru şekilde kullanımı ile işe başlanmalıdır.

- Kazandırılması düşünülen tutum ve değerler gibi özellikler hakkında bireyin son durumu gözden geçirilmelidir. Çünkü olan bir davranışı geliştirme ya da değiştirme ile olmayan bir davranışı yerleştirme işlemleri arasında farklar vardır. Örneğin demokrasiye karşı olumlu bir tutum kazandırılması düşünülmüş olsun. Eğer

bireyde daha önce demokrasiye karşı belli eğilimler varsa; bundan sonra yapılacak ilk iş, bu eğilimin yönünün belirlenmesidir. Yönünün olumlu ya da olumsuz olması; yapılacak işlemleri, düzenlenmesi gereken eğitim ortamını farklılaştıracaktır. Eğer bireyin demokrasi ile ilgili herhangi bir eğilimi yoksa, yani nötr durumdaysa, yapılması gereken işlem ve düzenlenmesi gereken ortam farklılık gösterecektir. Çünkü bu durumda olmayan bir şeyin kazandırılması söz konusudur. Eğer demokrasi ile ilgili olumlu bir eğilimi olan bir kişinin bu eğiliminin değiştirilmesi istendiğinde yapılması gereken işlemler ve düzenlenmesi gereken öğrenme ortamları daha da farklılık gösterecektir. Çünkü bu durumda bireyin kendisine ait gördüğü bir şeyden ayrılması söz konusudur. Bunun ise gerçekleştirilmesi daha da zordur.

SONUÇ

İnsanın özelliklerini oluşturan üç temel alandan biri olan duyuşsal alan, insanın iç dünyası ile ilgilidir. Bireyin iç dünyasında olan biteni biz ancak onun çevreye karşı verdiği açık ya da örtük tepkilerden anlayabiliriz. Bu yönüyle tanınması ve tanımlanması ve dolayısı ile öğrenilme/ öğretilmesi zor bir alandır. İnsanı insan yapan özellikler olarak da ifade edilen bu özelliklerin bireylere kazandırılmasından vazgeçmek; insanı bedenden ve bedeni kontrol eden ve bilgisayar çipsi gibi bir özeliğe sahip- ne doldurursan onu alısın- bir yönetim merkezinden ibaret düşünmek demektir. Böyle olduğunu düşünmek şimdilik mümkün olmadığına göre insanın bu yönünü de formal eğitimin sınırları içinde görüp örgün eğitim kurumlarında bu alan özelliklerinin kazandırılması için yeterli çabanın gösterilmesi gerekmektedir.

Eğitim kurumları uzun yıllar bireyin zihinsel özellikleri göz önünde alınarak öğrenme-öğretme sürecini organize etmişlerdir. Dünyadaki bütün toplumlarda bunun ortaya çıkardığı sonuç; nitelikli insan arayışları, demokratik toplum özlemleri, insanca yaşama hak ve imkanının sağlanması gibi özlemlerin şiddetle artması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duyuşsal özelliklerin kazandırılması zorluğu bir yana, bunun kazandırılma gereği eğitimi iş edinen her kurum ve birey tarafından anlaşılmalı beklenmektedir. Çünkü bu gereklilik anlaşıldığında ya da hatırlandığında veya dert edinildiğinde kazandırılma zorluklarını aşmak için daha fazla çaba harcayan kişi ve kurum olacak demektir.

Duyuşsal davranışların içinde zihinsel öğrenmeleri de etkileyen veya belirleyen özellikte ilgi, tutum ve değerler gibi alt özellikler vardır. Bunları içinde tutum bir nesneye karşı yönelmeyi belirleyen, değer ise bir nesneyi kendi için anlamlı bulup bulmamayı etkileyen rollere sahiptir. Bu yüzden özellikle bireylere insan olmanın gereği olan tutumları, yaşamı daha anlamlı kılıcı değerleri kazandırmak için bu özelliklerin ortak kılınması için eğitim programlarının, öğrenme öğretme durumlarının, kazandırılması gereken konu alan bilgilerinin yeniden gözden geçirilmesine ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Bloom, B. (1979) İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çev. D.A. Özçelik) Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Edwards L. A.(1959) Techniques of Attitude Scale Construction. New York.
- Erden, M. ve Akman (1995) Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Housen, T. ve T.N. Postlethwaite (1994) Ansiklopedic of Education Cilt I., II., X.
- İlkokul Programı (1988) Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). İnsan ve İnsanlar. Evrim Basım-Yayım-Dağıtım.İstanbul.
- Kaltsounis, T. (1987) Teaching Social Studies In Elementary School, New Jersey.
- Gronlund E.N. (1991) How To Write And Use Instructional Objectives. Macmillian Publishing Company, New York.
- Özçelik, D.A. (1992) Ölçme ve Değerlendirme. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Özçelik, D.A. (1989) Test Hazırlama Kılavuzu. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Ramizowski (1981) Designing Instructional Systems. Nichols Publishing Company, New York.
- Sönmez, V. (1994) Öğretmen El Kitabı. Önder Matbaası, Ankara.
- Tekin, H. (1982) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Daily News Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Turgut, M.F. (1992) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları.Saydam Matbaacılık, Ankara.
- Ülgen, G. (1994) Eğitim Psikolojisi. Lazer Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Ülgen, G. (1997) Eğitim Psikolojisi. Alkim Yayınevi, İstanbul.

ÇOKLU ZEKA KURAMININ AMERİKAN OKULLARINDAKİ UYGULAMALARI ÜZERİNE ULUSAL BİR ÇALIŞMA (SUMIT Projesi)

Çiğdem KILIÇ*

Özet

Bu çalışmanın amacı Türk eğitimcilerine Howard Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramının Amerikan okullarındaki uygulamalarını inceleyen *SUMIT projesi* hakkında bilgi vermektir. SUMIT Projesinin amacı, Çoklu Zeka Kuramını uygulayan Amerika genelindeki 41 okuldaki çalışmaların önemli noktalarını tespit etmek ve bunları kaynak dökümanlar haline getirmektir. Projeden elde edilen veriler öğrencilerin standart testlerdeki başarısında, disiplinde, ailelerin okul etkinliklerine katılımında ve öğrenme yeterlilikleri farklı öğrencilerin öğrenmelerinde artış olarak yorumlanmıştır. Ayrıca okullarla yapılan gözlem ve görüşmeler sonucu Çoklu Zeka Kuramını uygulayan veya uygulamayı düşünen okulların başarısına katkıda bulunmak amacıyla altı temel unsur belirlenmiştir. Elde edilen veriler genel anlamda değerlendirilirse kuramı uygulayan okullar sonuçlardan oldukça memnundur denebilir.

Abstract

The purpose of this article is to provide information about *SUMIT Project* which researched applications of Multiple Intelligence Theory(MI) in American Schools. The purpose of the SUMIT Project was to identify, document and promote effective implementations of MI for the benefit of schools which plan to imply MI theory into their schools. Project's data were interpreted as increases in student work, attendance, behavior, and/or parent participation to school activities. Furthermore, six *compass points* which were routes that others using the theory have taken and which appear to work were identified. It can be concluded that schools applied MI theory into their curriculum highly satisfied from the results.

Giriş

Zekanın doğuştan getirilen bir özellik olduğu, yaşam boyunca miktarının ve niteliğinin değişmediğine dair standart inanış biçimi Howard Gardner'ın 1983 yılında yayınladığı "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" (Düşünüş Biçimi: Çoklu Zeka Kuramı) adlı eserinde ortaya koyduğu kuramla tarih olmuştur.

Gardner, zekanın "akademik başarıyı tahmin etmeye yarayan, kısa sorulara verilen kısa cevaplardan çok daha fazla bir şey" olduğunu belirtmiştir. Ona göre zeka "problem çözme ve bir veya birden fazla kültür ortamında değer verilen yeni ürünler yaratma becerisidir.(Coşkungönüllü, 1998, 27) Böylece bu kuramla zekanın sadece matematiksel ve dilsel niteliğinin olduğuna dair inanışlar değişmiştir. Gardner'a göre sekiz ayrı türde zeka vardır. Bunlar; dilsel zeka, görsel zeka, matematik zekası, bedensel zeka, müzik zekası, kişiler arası zeka, kişinin kendine dönük zekası ve kurama sonradan eklenmiş olan doğasal zeka. Sekiz zeka türünü Gardner şu şekilde

*Kırıkkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

tanımlar; (Checkly, 1997; 25)

***Dilsel zeka** kişinin ana dilini veya başka dilleri kullanırken düşündüklerini ifade etme becerisidir. Şairler bu zekası gelişmiş insanlardır. Bunun yanında dilin etkin kullanılmasını gerektiren spikerlik, avukatlık, yazarlık, pazarlamacılık gibi meslekler dilsel zekanın kullanımını gerektirir.

* **Matematiksel zeka** bireylerin sayıları akıllıca kullanması ve sayılarla sebep-sonuç ilişkisi kurabilme yeteneğidir. Bilim adamları, matematikçiler ve bilgisayar programcıları bu zekalarını etkin biçimde kullanan kişilerdir.

* **Görsel zeka** etrafındaki objeleri hayalinde canlandırma ve görme yeteneğidir. Görsel zeka sanat alanında olduğu kadar bilimsel alanlarda da gereklidir. Eğer bir kişinin görsel zekası güçlü ise ve ayrıca sanata da kabiliyeti varsa o kişi büyük ihtimalle heykel, mimari, fotoğraf veya resim gibi sanatsal alanlarda başarılı olur. Yine bu şekilde anatomi veya topoloji gibi belirli bilimsel alanlarda da görsel zeka gereklidir.

* **Bedensel zeka** bütün vücudu veya vücudun eller, kollar, parmaklar gibi bölümlerini bir problemi çözmek veya yeni bir şey üretmek amacıyla kullanılmasıdır. Sporcular, tiyatro sanatçıları veya dansçılar bu gruba örnektir.

* **Müzik zekası** seslere hassaslık gösterme, onları tanıma, hatırlama, belli bir düzen içinde sesleri organize etme ve kendini seslerle ifade etme yeteneğidir. Müzisyenler ve besteciler müzik zekası gelişmiş insanlardır

* **Kişiler arası zeka** başkalarının ruh hallerini, hislerini, duygularını, mizaçlarını anlama kapasitesi ve yeteneğidir. Öğretmenler, pazarlamacılar veya politikacılar için bu zeka bulunması gereken nitelikler arasındadır.

* **Kişinin kendine dönük zekası** kendini yönlendirme, idare etme ve kendini tanıma kapasitesidir. Neyi başaracaklarını yada neyi başaramayacaklarını iyi bilirler. Psikologlar ve psikoterapistler bu gruba örnektir.

* **Doğa zekası** Gardner'ın 1995' de ortaya attığı sekizinci zeka türüdür. Bu zekaya sahip insanlar doğa ile ilgili olaylara, doğa kaynaklarına ve çevre korumasına karşı duyarlıdırlar. Doğa zekası insan türünün yaygın olarak avcılık, toplayıcılık ve çiftçilik yaptığı dönemlerde değer gören bir zeka türü idi. Günümüzde ise bu zeka türünü daha çok biyologlar, botanikçiler ve çevreciler kullanır.

İnsan zekasını sekiz ayrı türe ayırmak klasik eğitim sistemlerinin üzerine kurulduğu iki zeka türüne istenilen miktarda sahip olmayan, fakat zekalarının başka boyutları gelişmiş olan öğrencilere ulaşmamızı sağlamıştır. Bireylerde bu zeka türlerinin hepsinden farklı oranlarda bulunur. Eğitimin amacı öğrencilerin zekalarının üstün ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamak, değişik öğretim yöntemleri ile üstün yanlarını geliştirip kuvvetlendirmek, bir taraftan da diğer zeka tiplerine de hitap edebilmektir. Yukarıda karakteristik özellikleri belirtilen zeka tiplerine baktığımızda hepsinin birbirinden farklı olduğunu görürüz. Nasıl kişiliklerimiz ve fiziksel özelliklerimiz birbirinden farklıysa algılama ve anlama, olaylara yaklaşım ve problem çözme yetenek ve tarzlarımızda birbirinden farklıdır.

Gardner'ın 1983 yılında Çoklu Zeka Kuramını açıklaması eğitim dünyasında geniş yankılar uyandırmıştır. Amerika başta olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde Çoklu Zeka Kuramını temele alan okullar kurulmuş, öğretmenler derslerini değişik zeka türlerini uyaran etkinliklerle süslemeye başlamışlardır. Bu kuramın pratikteki

başarısını ölçmek amacıyla yapılan araştırmalardan biri de Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülmüş olan **Project SUMIT** (Schools Using Multiple Intelligences Theory)dir.

Amaç

1997 yılında başlayıp 2000 yılında son bulan bu projenin amacı Çoklu Zeka Kuramının okullardaki uygulamasının başarısını tespit etmek, fakülte-okul işbirliği kurarak katkılara bulunmak ve proje sürecini ve sonuçlarını kaynak materyaller haline getirerek Çoklu Zeka Kuramını okullarında uygulayan veya uygulamayı düşünen eğitimcilerin kullanımına sunmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, Çoklu Zeka Kuramını uygulayan okullardaki öğrencilerin derslerdeki başarısını, okullardaki disiplinin sağlanma oranını, veli katılımını ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin derslerdeki başarısını tespit etmek amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenleriyle yapılan gözlem ve görüşmeler vasıtasıyla oluşturulmuştur.

Araştırma Evreni

Araştırma grubunu Amerika genelinde ilkokuldan liseye 41 okulun öğretmen, öğrenci ve yöneticileri oluşturur. Okulları seçerken kullanılan kriterler şunlardır;

- Öğrencilerin derslerdeki başarılarında, derse katılımlarında, okul içi disiplininde ve veli-okul işbirliğinde artış gözlemlenmiş olması
- Çoklu Zeka Kuramının üç veya daha fazla yıldır uygulanıyor olması
- Çeşitli ülkelerden ve ırklardan öğrencilere sahip olması
- Okulların ulaşılabilir olması ve SUMIT projesine katılımda gönüllü olmaları
- Eğitimle ilgili diğer kurumlar tarafından okulların eğitim standartlarının ve eğitimdeki başarısının tespit edilmiş olması
- Okulların Çoklu Zeka Kuramını tüm yönleriyle uyguluyor olmaları ve uygulamayı planlayan diğer okullara örnek teşkil edecek düzeyde olmalarıdır.

Süre

Araştırma 1997'de başlamış olup 2000 yılının ortalarında son bulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma süresince okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerle görüşmeler ve gözlemler yapılmış, bunlarda gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde ise okulun tarihi, öğrenci sayısı, Çoklu Zeka Kuramını okullarında ne şekilde uyguladıkları, okulun organizasyon yapısı, eğitim programları ve ölçme-değerlendirme sonuçları hakkında

bilgi alınmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde kuramın uygulamadaki etkililiği konusundaki fikirleri alınmıştır. Ayrıca sınıflardaki uygulamalar gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı derslere ait fotoğraf, kaset ve video kaset gibi materyaller elde edilmiştir.

Uygulama Süreci

Gözlem ve görüşmeler sonucu elde edilen verilere dayanarak altı tane önemli unsur (compass points) belirlenmiştir. Bu unsurlar Çoklu Zeka Kuramını okullarda uygulamak isteyen okul personeline rehberlik edecek niteliktedir. SUMIT ekibine göre, Çoklu Zeka Kuramını okul ortamında uygulamak adına uyulması gereken mutlak ve kesin kurallar konulamaz.

Belirlenen altı unsur daha önce bu kuramı uygulamış, başarılı olmuş okulların kullandığı yöntemleri içerir. Bunlar içinden örnek alınacak uygulamalara her okul kendi şartlarına göre karar vermelidir. Çoklu Zeka Kuramını uygulamada üzerinde durulması gereken unsurlar şunlardır;

- . Başarı için gereken niteliklerin belirlenmesi
- . Kurama karşı farkındalığın uyandırılması
- . İşbirliği yapılması
- . Öğrencilere değişik seçeneklerin sunulması
- . Öğrencilerin nitelikli çalışmalar üretmeye yönlendirilmesi
- . Sanat derslerine önem verilmesi

1. Başarı İçin Gereken Niteliklerin Belirlenmesi

Çoklu Zeka Kuramını okulların programlarına adapte etmek çabuk ve kolay çözümler elde etmek anlamına gelmez. SUMIT Projesi süresince elde edilen verilere göre Çoklu Zeka Kuramını uygulamak niyetinde olan eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler aşağıda verilmiştir;

. Bütün çocukların zekalarının güçlü yönleri olduğuna ve hepsinin öğrenebileceklerine dair inanç

Çocuklar okula başladıklarında sahip oldukları yetenek ve kapasitelerini de beraberinde getirirler. Bunları fark etmek ve bir elmas gibi işlemek eğitimcilerin görevidir. Bu konuda Jessie Wowk School'dan Chriss Mann adlı yönetici şöyle söylemektedir "Biz hiçbir zaman öğrencilerimize "başarısızdır" gözüyle bakmayız. Bunun yerine her birinin öğrenebilmesini sağlayacak yöntemler bulmaya çalışırız".

. İnsan eğitimine özen ve saygı gösterilmesi gerekliliği

Çoklu Zeka Kuramını uygulayan okulların çoğunda görülen ortak nitelik yapılan işe ve öğretmenlerin öğrencilerine gösterdikleri özen ve saygıdır. Öğrencilerin değerli ve önemli olduklarını bilmeleri başarılarının artmasına, okulda ve çevrede ait oldukları çalışmalara gönüllü katılmalarına sebep olmuştur. Örneğin, pek çok okulda öğrenciler yaşlı, evsiz ve özürlü insanlara yardım eden projelerde yer almışlardır.

. Öğrenmenin eğlenceli bir eylem olması gerektiğine dair inanç

Öğrencilerin çeşitli zeka türlerine hitap edebilen bir öğretim süreci doğal olarak

eğlenceli ve ilgi çekici de olmak durumundadır. Governor Bent School'dan Carolyn Chadwell adlı veli oğlunun öğretmeni hakkında şunları söylemektedir; "Oğlumun öğretmeni öğrenme eylemini her öğrenci için bir oyun haline getirebilecek yeteneğe sahip birisi O bunu öğrencilerin öğrenme ortamına aktif katılımını sağlayarak, derslerde mümkün olduğunca farklı duyularını harekete geçirerek, özel yetenekleri veya eksik yönleri olan öğrencilere saygı ve ilgiyle yaklaşarak ve en önemlisi de yapabileceklerinin en iyisini yapmaya güdüleyerek başarıyor".

. Kuramın başarıyla uygulanması için çok çalışmak gerekliliği

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kuramı pratiğe dökme aşamasında inanarak ve çok çalışmaları gerekmektedir. Pek çok okulda bilhassa öğretmenler ve yöneticiler kuram ve gereklerini tanımak aşamasında fazla mesai yapmaktan çekinmemişlerdir. Uygulama süreci içinde öğretmenler öğretmekten, öğrencilerse öğrenmekten zevk aldıklarını, okul yöneticileri de okullarının artan başarısı dolayısıyla motive oldukları için bütün bu çabalara değdiğini belirtmişlerdir.

2. Kurama Karşı Farkındalığın Uyandırılması

Uygulamadaki belki de en önemli adım, öğretmenlerin sekiz farklı zeka türüne uygun etkinlikleri öğrenme ortamında nasıl düzenleyecekleri hususunda bilgilendirilmeleridir.

Pek çok okulda Çoklu Zeka Kuramı hakkında öğretmenleri bilgilendirmeleri bir yıl kadar sürmüştür. Mc Cleary School'da öğretmenler tarafından bir grup kurulmuştur. Bu grup bir yıl boyunca çeşitli okul reformlarını incelemişler, Çoklu Zeka Kuramını daha önce uygulamış okulları ziyaret etmişler ve sonunda diğer öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesini sağlamak adına özgün bir model geliştirmişlerdir. Ancak bütün bu çalışmalardan sonra diğer mesai arkadaşlarını bilgilendirmeye başlamışlardır.

Bazı okullarda müdür öğretmenlere kuramla ilgili makaleler dağıtmış, bir süre sonra bir araya toplanıp edindikleri bilgileri geçmiş deneyimleri ışığında değerlendirmişler ve görüş alış-verişinde bulunmuşlardır.

Bazı okullarda ise öğretmenler daha formal şekilde bilgilendirilmişlerdir. Louisville'deki Wheeler School ve diğerlerindeki gibi müdürler Howard Gardner'ın vermiş olduğu konferanslara katılmış, sonra edindikleri bilgileri mesai arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Aynı zamanda öğretmenler halen kuramı uygulamakta olan okulları ziyaret etmiş, meslektaşlarıyla görüşmüş ve bilgi almışlardır. Ayrıca pek çok okul yöneticisi Çoklu Zeka Kuramında uzmanlaşmış danışman-egitimcileri seminer vermeleri için okullarına davet etmişlerdir.

İlk başlarda, pek çok okul müdürü öğretmenlerinden Çoklu Zeka Kuramını hemen bütün derslerinde uygulamalarını talep etmemişlerdir. Öğretmenler bir-iki ünite üzerinde denemiş, başarılı olduğunu gördükçe ve deneyim kazandıkça uygulamayı bütün derslere yaymışlardır.

3. İşbirliği Yapmak

Çoklu Zeka Kuramında bahsedildiği üzere nasıl her öğrencinin farklı türlerdeki zeka veya zekaları baskın ise öğretmenlerinde kuvvetli ve zayıf yanları vardır. Bu

kuramın uygulandığı okullarda öğretmenler aralarında formal veya çoğunlukla informal olarak anlaşarak dersleri birlikte planlamışlardır. İnfomal işbirliğine bir örnek Pittsburg'daki Mc Cleary School'da yaşanmıştır. *Bölgemizdeki Nehirler* ünitesinde sınıf öğretmeni bir nehir gezisi düzenlemiş, gezi sonrası resim öğretmeniyle anlaşarak öğrencilerin gezide gördüklerini resimlendirmelerine yardımcı olmasını istemiştir. Böylece öğrencilerin birden fazla zeka türünü uyaracak etkinliklerle ünite ortaklaşa işlenmiştir.

Formal işbirliğine bir örnekte Tampa, Florida Dover School'dan verilmiştir. Bu okulda müzik ve resim öğretmenleri öğrencilerin görsel ve müziksel zekalarını güçlendirmek amacıyla diğer öğretmenlerle ayda bir gün toplanarak eğitim programını zenginleştirecek etkinlikler düzenlenmiştir. Okul, 1990 yılında Çoklu Zeka Kuramını uygulamaya başladığından bu yana disiplin suçları 400'den 13'e inmiş, derslere devam artmış, yetenekli ve üstün zekalı çocukların sayısı -zekalarının ve yeteneklerinin fark edilmeyen yönleri ortaya çıkarıldığı için- artmıştır, velilerin okul çalışmalarına katılımı ve ilgisi artmış ve standart testlerde öğrenci başarısında %30 dan %50 ye varan artışlar gözlemlenmiştir.

4. Öğrencilere Değişik Alternatifler Sunmak

SUMIT projesi süresince okullarla yapılan görüşmelerde Çoklu Zeka Kuramının etkili bir şekilde sınıf ortamında uygulamaya konması için öğrencilere çeşitli seçenekler sunmak gerekliliğinden sıkça bahsedilmiştir. Bu okullarda öğrencilerin konuyu değişik açılardan inceleyip öğrenmeleri amacıyla kendi seçtikleri yöntemle öğrenme şansı verilmektedir. Yalnız şunu da söylemek gerekir ki, bu seçenekler tamamen öğretmenin kontrolünde hazırlanmış olup, öğrencilerin değişik duyularını kullanarak öğrenmesine yardımcı olacak niteliktedir.

Çoğu okulda proje-temelli (project based) eğitim programı uygulanmaktadır. Bunlardan birisi olan Briarcliff School'daki bir sınıfta *örümcekler* konusunda öğrencilerden örümcek modelleri yapmak, örümceklerle ilgili bilgisayarda çizimler yapmak, örümceklerin özelliklerini göz önüne alarak bir oyun tasarlamak, sınıf arkadaşlarını örneklem olarak örümceklerle ilgili düşüncelerine dair anket yapmak ve bunu grafik olarak ifade etmek gibi seçeneklerden birini seçip onun üzerine çalışmaları istenmiştir. Sonuçta bütün öğrencilerin -öğrenme güçlüğü olanların bile- derse aktif olarak ve severek katıldığı görülmüştür.

Proje temelli eğitim programı uygulamayıp *Esasici Felsefeyi* temele alan okullarda da dersler yine benzer etkinliklerle işlenmektedir. Örneğin Massachusetts deki West Boylston School'da önceleri okuma ile ilgili ödevler verilirken tüm sınıfa aynı konunun veya kitabın okunması istenmekteydi. Şimdi ise aynı tema ile ilgili fakat farklı türdeki zekalara hitap edebilecek okuma parçaları seçenek olarak sunulmakta, öğrencilerden bunlardan birini seçmeleri beklenmektedir. Örneğin biyografi okunması gerekiyorsa seçenekler arasında bir sporcunun, müzisyenin, devlet adamının veya bir ressamın biyografisi olabilir. Öğretmenlerin bildirdiğine göre, bu şekilde her öğrenci kendi zekası ve eğilimine yönelik okuma parçaları okuduğu için konuya daha fazla ilgi göstermiştir.

5. Öğrencileri Nitelikli Çalışmalar Üretmeye Yönlendirmek

Çoklu Zeka Kuramını uygulayan okullarda öğrencilerin üzerinde çalıştıkları projelerdeki niteliği artırmak amacıyla dersler mümkün olduğunca somutlaştırılarak işlenmektedir. Bunun haricinde öğrencilerin sayısal ve sözel derslerdeki becerilerinin yanında onları sosyal yönlerinin geliştirilmesine de önem verilmektedir. Bu konuda New City School'dan idareci Tom Herr "hayatta başarılı kişi, kendisini ve başkalarıyla olan ilişkilerini iyi idare edebilen kişidir. O nedenle öğrencilerin sosyal ilişkilerdeki becerilerini geliştirmek eğitimciler olarak bizlerin görevidir" demektedir.

Niteliği artıran bir diğer etken de, öğrencilere hem kendilerinin hem de arkadaşlarının çalışmalarına eleştirel gözle bakabilme yetisini öğretmektir. Pek çok okulda (anaokulu seviyesinde bile) yapıcı bir eleştirinin nasıl yapılacağı öğretilmektedir. Bu şekilde öğrenciler kendi çalışmalarını hakkında hem dönüt elde etmekte, hem de olaya başkalarının gözüyle bakabilmektedirler. Ayrıca bu tür bir etkinlik öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin gelişimine yardımcı olabilmektedir.

Öğrencilerin üzerinde çalıştıkları projelerde yüksek standartlar belirleyerek onları daha iyiyi elde etmeleri için yönlendirmek de nitelikli çalışmalar üretmelerini sağlayan bir etkidir. Okulun ve öğrencilerin sınırlılıkları dahilinde belirlenen bu standartlara ulaşılabilmesi için öğretmenin rehber ve destekleyen kişi konumunda olması gerekir.

6. Sanat Derslerine Önem Verilmeli

SUMIT projesinde incelenen okulların büyük çoğunluğunda sanat derslerine büyük önem verilmektedir. Bunun nedeni Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin öğrenme ve problem çözme yetilerinin artmasını müziksel ve görsel zekanın geliştirilmesine bağlamasıdır.

İncelenen pek çok okulda müzik ve resim derslerinin programı bireylerin kendilerini ifade etmelerine daha çok olanak sağlayacak şekilde geliştirilmiştir. Örneğin Lexington, Kentucky Russell Elementary School'da orkestra, keman, resim ve dans olmak üzere ayrı ayrı sınıflar açılmıştır. Bu sınıflardaki öğrencilerin ortaklaşa bir çalışmasıyla kendi yazdıkları opera metnini seslendirmişler, sahnede kendi tasarladıkları ve boyadıkları dekoru kullanmışlar, müziği ise tamamen kendileri bestelemişler ve kayıt esnasında da çalışmışlardır. Bu ilkökul düzeyinde öğrenciler için inanılmaz bir başarıdır ve bu başarıya öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak değişik seçenekler sunmak, standartların çatisını biraz yükseltmek ve onlara her aşamada destek olmak neden olmuştur.

Russell Elementary'de ve diğer okullarda resim derslerine de diğer derslerle ilintili olarak ayrı bir önem verilmiştir. Örneğin, bu okulda bir resim dersinde öğrencilerin *Güzel Amerika* şarkısını dinleyerek sözlere uygun bir resim yapmaları istenmiştir. 2. ve 3. sınıflar ilkin ödevi anlamada güçlük çekseler de öğretmenin sınıfta yarattığı tartışma ve fikir alış-verişi sayesinde son derece güzel eserler ortaya çıkmıştır. Bu çalışma hem öğrencilerin şarkı ile ilgili hislerini somutlaştırmalarına yardımcı olmuş, tartışmaya katılarak fikirlerini söze dökebilme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuş, hem de şarkıdaki bilinmeyen kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olarak sözcük bilgilerini geliştirmiştir.

Çoklu Zeka Kuramının sınıf ortamında uygulanmasına herhangi bir örnek olabilecek bu etkinlikle ilgili biraz daha detaylı düşünülürse, öğrencilerin sözel, müzikal, sosyal, bireysel ve görsel zekalarını geliştirecek nitelikte olduğu görülür. Okullarla olan görüşmeler sonucu sanat derslerini içine alan etkinliklere her tür öğrenme düzeyindeki öğrencinin etkin katılımının görüldüğü öğrenilmiştir.

Çalışmadan Elde Edilen Veriler

Üç yıl boyunca 41 okulda yapılan görüşme ve anketler sonucu elde edilen veriler 1998 baharında SUMIT ekibince istatistiksel olarak anlamlı hale getirilerek başarı testi sonuçları, okul disiplini, ailelerin katılımı, farklı öğrenme yeterlikleri olan öğrencilerin öğrenmesi isimli dört ana konuda ifade edilmiştir.

a. Başarı testi sonuçları

41 okulda yapılan inceleme sonucu okulların %49'u Çoklu Zeka Kuramını uyguladıktan sonra standart başarı testli sonuçlarında artış bildirmişlerdir. Sadece %2'si kuramı uyguladıktan sonra bir artış kaydetmemiş, örneklemin geri kalan %20'si hiçbir sonuç bildirmemiş, %29'u ise başarılarını Çoklu Zeka Kuramına bağlamamışlardır West Boylston Middle School'dan bir öğretmen, öğrencilerin başarılarının artmasının nedenini farklı öğrenme yöntemleri kullanılması ve öğrencilerin kendilerini ifade etmekte farklı yöntemler bulmalarına bağlamıştır.

b. Öğrenci disiplini

Görüşme yapılan okulların yarısından fazlası(%54) öğrenci disiplinini sağlamada farkedilir bir artış bildirmemiş, %27'si ise Çoklu Zeka Kuramının uygulanmasıyla disiplin arasında bir ilişki kurmamıştır. Öğrencilerin disiplinle ilgili sorunlarında azalma olduğunu bildiren okullardan Madrona Non-Graded School müdürü bu konuda "kuramı uygulamaya başladıktan sonra gördüm ki öğrenciler kendi sorunlarını kendi aralarında hallediyorlar, öğretmenler ise sorunlarla başa çıkmakta daha becerikli. Biz bu sonuca ulaşmak için, kuramı derslerimizde uygulamaktan başka farklı hiçbir şey yapmadık" demiştir.

c. Ailelerin katılımı

Çoklu Zeka Kuramının okullarda uygulanmasıyla %60 oranında ailelerin okul etkinliklerine katılımının arttığı bildirilmiştir. Okullardan %20'si ailelerin katılımında herhangi bir artış bildirmemiştir. Diğer %20 ailelerin katılımındaki artışı Çoklu Zeka Kuramının uygulanmasıyla ilişkilendirmemişlerdir.

Peki nedir okullarda farklı bir kuramın uygulanmasıyla ailelerin okul etkinliklerine katılması arasındaki ilişkinin nedeni? Jesse Wowk School'dan bir idareci bunu şöyle açıklamaktadır "Biz velileri bir gün okula davet ettik ve onlara "çocuklarınızın eğitiminde yeni bir kuram uyguluyoruz. Bu kuram uyarınca bütün öğrencileri farklı boyutlarda zeki olduklarını kabul ediyoruz. Her birinin farklı

öğrenme yolları var ve biz bu yollardan giderek onlara ulaşacağız”, dediğimizde onlar gülümseyerek “işte bu işe yarar” dediler. Bugün düzenli olarak her gün okula gelip çalışmalara katılan 22 velimiz var”.

d. Farklı öğrenme yeterlikleri olan öğrencilerin öğrenmesi

Okulların %78'i farklı öğrenme yeterlikleri olan öğrencilerin öğrenmelerinde bir artış olduğunu gözlediklerini belirtmişlerdir. %20'si bu konuda herhangi bir veri bildirmemiş, %2'si ise öğrenmedeki artışı Çoklu Zeka kuramına bağlamamıştır. Bu konuda Champlain Valley High School'un müdürü şöyle söylemektedir. “Öğrenme yeterlilikleri farklı düzeylerde olan öğrencilerimizin öğrenmesinde büyük değişiklikler yaşadık. Bunun nedeni onların kendi güçlü ve eksik yönlerini görebilmeleri, eğitimleri konusunda kendilerine sunulan seçenekleri seçmeye muktedir olabilmeleri, zayıf yönlerini ise geliştirme şansını elde edebilmeleridir”.

Sonuç ve Öneriler

Çoklu Zeka Kuramının okullarda uygulanıyor olması eğitim sistemindeki bütün problemleri çözecek anlamına gelmez. Fakat insan zekasının birbirinden farklı olduğunu kabul etmek ve bunu tüm yönleriyle eğitim programlarına uygulamak gerçek anlamda bir devrimdir. Kuram etkili bir şekilde uygulamaya konulursa çocuklarımızın bizim bile bilmediğimiz yönlerini ortaya çıkarıp geliştirebilecek altyapıya sahiptir. Bu ise bir anlamda eğitim ortamında fırsat eşitliğini sağlamak için kayda değer bir adımdır.

Öneriler

SUMIT projesinde incelenen okullardan elde edilen bilgiler ülkemizde Çoklu Zeka Kuramını uygulayan okulların bakış açısından ele alınırsa sunulacak öneriler şunlar olabilir;

1. SUMIT projesinde incelenen her okulun Çoklu Zeka Kuramını kendi programlarına adapte etme yöntemleri biçimsel olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Bu kuramı okullarında uygulamak isteyen okullar kendi öğrencilerinin, okullarının, personelinin ve içinde buldukları çevrenin sınırlılıkları dahilinde kendi doğru yollarını bulmak durumundadırlar.

2. Sınıf ortamında herhangi bir öğrenme modelini uygulamadan önce eğitimcilerin kendi çoklu zekalarının doğasını belirlemek amacıyla bu modeli kendilerine uygulamaları gerekir (Demirel, 2000, 152). Bu yapılmaya başlandığında öğretmenler yedi farklı zeka türü bakımından farklı rollerdeki yeterlilik veya yetersizliklerini tespit edip gerektiğinde meslektaşları ile işbirliği içinde çalışabilmelidirler.

3. Çoklu Zeka Kuramı ile verilen eğitim sayesinde zekalarının güçlü veya zayıf yönlerinden haberdar edilen öğrenciler okulda aktif ve etkin biçimde iş gören bir rehberlik ve yönlendirme faaliyeti ile zekalarını kullanabilecekleri meslek alanlarına yönlendirilmelidirler.

4. Çoklu Zeka Kuramını uygulayan okullarda resim ve müzik dersleri programları öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ilham verecek şekilde yeniden ele alınmalıdır. Bunun için okulun imkanları dahilinde bilhassa müzik derslerinde öğrencilerin değişik enstrümanlar çalabileceği veya farklı müzik türlerinde kendilerini ifade edebileceği ders seçenekleri konabilir.

5. Öğrenciler, onları işbirliği içinde çalışmaya sevk edecek farklı zeka türlerini birlikte işe koşabilecekleri projeler hazırlamaya yönlendirilebilir. Bu projelerde belirlenen standartlar öğrencilerin ve okulun kapasiteleri göz önüne alınarak ulaşılabilir olması kaydıyla mümkün olduğunca yüksek belirlenmelidir. Bunun amacı öğrencileri hep daha iyinin peşinden koşmaya güdülemektir.

KAYNAKÇA

- Checkly, Kathy. (September 1997). *A Conversation with Howard Gardner*. Educational Leadership 55,1: 10-14.
- Demirel, Özcan. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara:PEGEM A Yayınları. 152-167.
- Kansu, Nuran.(1999). *Çoklu Zeka ve Öğrenme*.
<http://www.fortunecity.com/millennium/sunnyside419/cokluzeka.html>
- Project SUMIT. <http://www.pzweb.harvard.edu/SUMIT/DEFAULT.HTM>
- Coşkungönüllü, Rüya. (Ekim 1998). *Çoklu Zeka Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi*. Eğitim 97-98,1,1:26-31.

ORTA ÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİME KARŞI TUTUMLARI

Oğuz KILIÇOĞLU*
Arif ALTUN**

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ölçen bir ölçek geliştirmek ve orta öğretim okullarındaki öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime karşı tutumlarını belirlemek ve bunları bazı değişkenlere göre incelemektir. Dört farklı okul türü kapsamında, 14 farklı okuldan toplam 1303 öğrenciden elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik için Cronbach-Alpha analizi uygulanarak, Alpha değerine bakılmış ve $\alpha=0.92$ olarak bulunmuştur. Grupları belirlemek için Faktör analizi yapılarak 3 farklı grup tanımlanmıştır. Bu gruplar Benimseme, Önyargı ve Direnme olarak isimlendirilmiştir. Öğrencilerin tutumları $\bar{X} = 3.85$ (5 üzerinden) olarak bulunurken, 5'li likert tipi ölçek olması bakımından, bu değer **olumlu** olarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri açısından tutumların değişim göstermediği ($p: .57 > .05$), ancak daha önce bilgisayar dersi alanlarla almayanlar arasında anlamlı bir fark bulunduğu ($p: .000 < .05$) tespit edilmiştir. Ayrıca, okul türleri arasında da anlamlı farklılıklar ($p: .001 < .05$) olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: tutum, bilgisayar destekli eğitim, orta öğretim.

Abstract

The purpose of this study is both to develop a questionnaire to measure students' attitudes toward computed-assisted instruction and to determine high-school students' attitudes toward computer-assisted instruction in relation to gender, prior experience with computers, and the different school types. A questionnaire was developed through partial adoption in order to ascertain students' attitude. The data was collected from four different school types among 14 schools, with a total participation of 1303 students. Reliability and validity have been tested and ensured. The cronbach alpha was found to be $\alpha=0.92$. As a result of factorial analysis, three groups were identified: acceptance, preconceived notions, and resistance. The students' attitude was found to be $\bar{X} = 3.85$ (over a scale of 5), and was interpreted as positive in a 5-point likert scale. The students' attitude did not show any change based on gender ($p: .57 > .05$), whereas prior experience with computers appeared to be significant ($p: .000 < .05$). In addition, it is found that there is a significant difference between school types and students' attitudes ($p: .001 < .05$).

Keywords: attitude, computer-assisted instruction, high school students

* Mustafa Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü Öğretim Üyesi

** Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü Öğretim Üyesi

GİRİŞ

Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE), "bilgisayarın öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre ayarlayabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojileriyle birleşmesinden oluşan" (Yanpar Şahin & Yıldırım, 1999, sf. 58) ve öğrenme sürecinde esneklik sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem içerisinde, öğrenciler ders içeriklerini ve becerilerini öğrenmek, öğrenme ortamlarını zenginleştirmek, problem çözmek ve diğer zihinsel becerileri geliştirmek gibi bilgisayarı her alanda kullanabilmelidir. Keser'e göre ise Bilgisayar Destekli Eğitim, teknolojik bir araç olarak bilgisayarların derlerde kullanılması ve kullandırılması ile ilgili bilgi, beceri ve davranışlarının öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması yetisidir (Keser, 1999). Başka bir ifadeye göre, ders içeriklerini ve becerilerini öğretmek, düşünmeyi, problem çözmeyi ve diğer zihinsel becerileri geliştirmek için bilgisayarı her alanda kullanılabilir (Meral, 1999).

Birçok eğitimciye göre, bilgisayarların öğretme ve öğrenmeyi değiştirebilecek potansiyele sahip olduğu düşüncesi çekici gelebilir. Bilgisayar kullanımında çoğu kez anahtar rolü öğretmenlerin üstlendiği düşünülse de (Papert, 1993), bilgisayar destekli eğitimde amaç, öğretmenin yerini tutacak bir araç geliştirmek değil, gerek yöntem ve gerekse teknolojik açıdan öğretmene yardımcı olacak yeni olanaklar araştırmak ve sunmaktır (İmer, 1999, s.144). Bu süreçte, öğrencilerin göstereceği bilişsel beceriler kadar, onların duyuşsal yönden hazıroluşlukları da önemli bir parametre olacaktır.

Duyuşsal boyutun önemli bir göstergesi de öğrencilerin sergiledikleri tutumlardır. Tutum, bireylerin herhangi bir olaya veya olguya karşı göstermiş oldukları olumlu veya olumsuz duygu ifadeleri olmakla birlikte (Petty & Cacioppo, 1996; Gable, 1986), bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Keser, 1999). Öğretmenlerin bilgisayarlara karşı takındıkları olumlu veya olumsuz tutumun, sınıf içerisinde bilgisayar teknolojilerini etkin kullanmada etkili olduğu artık Woodrow grubu tarafından benimsenmektedir (Woodrow, 1992). Ancak, öğrencilerin de sınıfta bilgisayar kullanımı ve bilgisayarların rolü hakkındaki düşünceleri de önemlidir. Çünkü, bu bulgular, bize öğretimin tasarımı ve uygulanması sürecinde, daha kapsamlı ve bütüncül programların hazırlanmasında yol gösterici olacaktır.

Namlu (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, özellikle gelişmiş ülkelerde, bilgisayarların eğitimdeki yeri kabul edilmiş olup, artık bilgisayarın etkinliğini değil, bilgisayarların nasıl daha verimli kullanılabilceği sorusunun araştırılması gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Söz konusu araştırmada, bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkileri konusu incelenmiş ve sonucunda ise fen öğretiminde, bilgisayarın alıştırma ve tekrar aracı olarak kullanılan bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme uygulanması gerçekleştirildiği grupta bulunan öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılık düzeyleri ile bilgisayar destekli eşli öğrenme uygulamasının yapıldığı grupta bulunan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında ilk grup lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (Namlu, 1997).

Keser (1999) tarafından Eğitim Bilimleri Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin bilgisayara ilişkin genel tutumu, bilgisayar korkusu, bilgisayar kullanmada kendine

güven, bilgisayardan hoşlanma ve bilgisayar kullanılabilirliğine yönelik tutumları cinsiyete, bölüme, bilgisayar eğitimi alıp almamaya ve bilgisayar kullanım süresine göre farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum ölçeği bilgisayardan hoşlanma puanlarının cinsiyete, bölüme, bilgisayarla ilgili eğitim alıp almamaya ve bilgisayarla çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Keser (1999) cinsiyete göre bilgisayara yönelik tutumların farklılaşmamasını, 21. yüzyılın eğitimcileri olacak öğrencilerin, bilgisayarı gerekli ve kullanılması zorunlu bir araç olarak algıladıkları şeklinde yorumlamıştır.

Bilgisayara ilişkin olarak gerek öğrenci gerekse öğretmen tutumlarını konu alan araştırmalar incelendiğinde, bilgisayara yönelik tutumların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve türü, ailenin sosyoekonomik durumu, bilgisayar kullanma deneyimi, bilgisayar eğitimi alma gibi faktörlerle ilişkilerinin tartışılmış olduğu görülmektedir (Keser, 1999). Ancak, BDE ile orta öğretim kurumlarında öğrenme ve öğretmeyle ilgili tutum ölçeği çalışmasına pek rastlanamamış olup, yapılanlarda ise örneklemin genellikle üniversite öğretim üyeleri ve yine üniversite öğrencileri üzerine olduğu ve bilgisayar kullanımı hakkında oldukları dikkat çekmektedir (İmer,1999; Karasar,1999; Odabaşı,1999; Gökdaş, 1998; Bülbül, 1998; Gürol, 1999; Akdeniz, 1999; Namlu, 1997; Odabaşı, 1997). Bu yüzden, varolan ölçekler yerine, BDE ye yönelik ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarının belirlenebilmesi amacı ile ölçek geliştirme ihtiyacı hissedilmiştir.

Yukarıda özetlenen çalışma ve öneriler, bilgisayarın eğitim-öğretim sürecinde etkin bir şekilde tartışıldığını göstermekle beraber, öğrenme sürecinde önemli bir ayrıntı olan öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi üzerinde durulmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin, olumlu ve/veya olumsuz tutumları, bilgisayarlaşma süreci içerisine giren okullarda bilgisayarların etkin kullanımını sürecinde önemli bir değişken olacaktır. Olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin bilgisayar destekli eğitimi benimsemeye etkili olamayacağı, bunun aksine tutumları olumlu olanların bilgisayar destekli eğitimi benimseme konusunda daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada iki amaç hedeflenmiştir: İlki, Berberoğlu ve Çalıkoğlu (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak yapı geçerliliği ve güvenilirliği yapılan ve Keser (1999) tarafından öğrencilerin bilgisayara karşı tutumlarını belirlemek amacı ile kullanılan ölçek üzerinde adaptasyon yapılarak BDE'e yönelik bir tutum ölçeği geliştirmek; ikinci olarakta, bu ölçek ile orta öğretim öğrencilerinin BDE'e karşı tutumlarını belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları ise şöyle olacaktır:

1. Tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik sınırları nelerdir?
2. Öğrencilerin BDE'e dair tutumlarının düzeyleri nedir?
3. Öğrencilerin BDE'e karşı tutumları cinsiyet, okul türleri ve bilgisayar dersi alıp almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Sayıltı ve Sınırlılıklar

Hatay ili Merkez ilçe Antakya'daki ortaöğretime bağlı 4 türden 14 okuldaki öğrencilerin bilgisayara ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, 2000-2001 eğitim ve öğretim yılında okuyan öğrencilerinden seçilen 1303 öğrencinin (toplam

öğrencilerin %10) verileriyle sınırlıdır. Araştırmaya katılan orta öğretim okullarındaki öğrencilerinin bilgi toplama aracını (BDE'e yönelik Tutum Ölçeği) içtenlikle ve doğru olarak yanıtlayarak gerçeği yansıtmış oldukları varsayılmıştır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, MEB' ye bağlı Hatay ili merkez ilçedeki orta öğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklem ise, çok aşamalı tabakalı sistemle tesadüfi örnekleme metoduyla seçilen 14 okuldan ve bu okullardaki 1303 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1- Ölçeğe katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine göre Dağılımı

		Kız		Erkek		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet		570	43.7	733	56.3	1303	100.0
Okul Türü	Normal Lise	416	44.2	525	55.8	941	72.2
	Anadolu Lisesi	66	45.5	79	54.5	145	11.1
	Meslek Lisesi	79	39.7	120	60.3	199	15.3
	Özel Lise	9	50.0	9	50.0	18	1.4
Daha Önce Bilgisayar Dersi Alma Durumu	Alanlar	126	40.4	186	59.6	312	23.9
	Almayanlar	444	44.8	547	55.2	991	76.1
	Toplam	570	43.7	733	56.3	1303	100.0

Tablo 1 de görüldüğü gibi araştırmaya 570'i kız öğrenci, 733'ü de erkek öğrenci olmak üzere toplam 1303 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 941'i Normal liselerden, 145'i Anadolu Liselerinden, 199'u Meslek Liselerinden ve 18'i de Özel liselerden araştırmaya katılmışlardır. Bu öğrencilerin çoğunluğunun (%76.1) daha önceden bilgisayar dersi almadığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Veriler, BDE'e yönelik hazırlanan bir tutum ölçeği ile toplanmıştır. Tutum ölçeği iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise orta öğretim öğrencilerinin BDE' e karşı tutumlarına ilişkin maddelere yer verilmiştir.

Tutum Ölçeğinin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması

Bu çalışmada tutumun belirlenmesinde Berberoğlu ve Çalikoğlu (1991) tarafından Türkçeye çevrilen ve Keser (1999) tarafından bilgisayara karşı tutum ölçmek amacıyla kullanılan ölçekten esinlenerek bilgisayar destekli eğitime yönelik bir tutum

ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır.

Maddeler yazılırken önce Keser tarafından 1999 yılında "Öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutumları" isimli çalışmasında bilgisayarlara karşı tutumlara ilişkin maddelere benzer 50 madde yazılmıştır. Maddeler yazılırken maddelerin açık, anlaşılır olmasına ve her maddenin bir davranışı yansıtmasına dikkat edilmiştir. Bu maddeler daha sonra yüz geçerliği için uzmanlara gösterilerek görüşleri istenmiştir. Uzmanların bazı soruların aynı tür davranışı sorguladığını söylemesi ve onların düzeltmeleri sonucunda maddeler yarısı olumsuz yarısı olumlu olmak üzere 40 maddeye indirgenmiş olup, ölçek likert tipinde hazırlanarak cevaplayıcılardan Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1) ifadelerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir.

On dört farklı okuldan ve bu okullardaki 1303 öğrenciden oluşan örneklem grubuna uygulanan tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması için SPSS for Windows programı kullanılmış olup, güvenilirlik için Cronbach Alpha analiziyle alpha katsayısına bakılmış ve $\alpha = .92$ olarak bulunmuştur. Daha sonra tutum ölçeğinde yer alan maddelerin daha az bir değişken grubunda kümelenmelerini sağlamak ve boyutları görmek için temel bileşenlerin faktör çözümlemesi yapılmış ve analiz sonucunda faktör yükleri .40 in üzerinde olan maddeler yorumlanmak üzere alınmıştır. Üçüncü adımda ise, faktör analizi sonucu hangi grupların anlamlı olarak yorumlanması gerektiğini belirlemek için Kaiser normalizasyonu kullanılmış ve Eigen değerine göre 1'in üzerinde olan gruplar alınmıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Eigen Değerleri ve gruplara göre dağılımı

Gruplar	Başlangıçtaki Eigen Değerler		
	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Toplam e %
Grup 1	10.4	26	26
Grup 2	1.7	4.2	30.2
Grup 3	1.4	3.5	33.8

Grupların değerlendirmeye alınmasında ayrıca Scree Plot testine de bakılarak, testteki eğimin düzlenmesinin kaçınıcı boyuttan sonra gerçekleştiğini değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda, Eigen değerine göre alınan gruplarla burada görünen gruplar arasında paralellik olduğu görülmüş ve toplam 3 grubun alınmasına karar verilmiştir. Ancak, bu gruplar arasında 6 madde(1,2,22,23,32 ve 40. maddeler), faktör yükleri .40' in altında olmasından dolayı çıkartılmış ve madde sayısı 34'e inmiştir. Tekrar tüm gruplarda güvenilirlik için Cronbach Alpha'ya bakılmış ve $\alpha = .92$ olarak bulunmuştur. Çıkartılan 6 maddenin bulunduğu gruplarda benzer ifadelerle ölçüldüğü görüldüğünden, yerlerine yenilerinin yazılması düşünülmemiştir.

Belirlenen 3 grup isimlendirilerek, grupların iç tutarlılığını tespit için her gruba yeniden Cronbach-Alpha analizi uygulanmıştır. Her grubun aldığı alpha değerleri, grup içi maddeler, grup faktör yükleri, madde ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Gruplar İçin Kesir Normalizasyonu İle Bulunan Değerler

Gruplar ve Alpha	Faktör Yüğü	Maddeler	\bar{X}	SS
Grup 1 Benim seme Alpha = .86	.50	Çalışmalarımı bilgisayarda yapmak isterim	4.30	1.08
	.55	Bilgisayarı her alanda yaşantıma dahil ederim	3.35	1.28
	.49	Bilgisayarda bir problemi çözmem gerekse, problemi çözmek için uğraşırım	4.01	1.16
	.61	Bilgisayarla çalışmak bana göre olağanüstü bir duygudur	3.82	1.28
	.54	Bilgisayarlar hakkında kitap okuyarak bilgi edinmekten hoşlanırım	3.49	1.34
	.57	Çalışmalarımı bilgisayar yardımı ile yapabileceğime eminim	3.88	1.21
	.53	Gelecekte başarılı olmak için, bilgisayarı kullanmayı çok iyi bilmek zorundayım	4.10	1.25
	.55	Bir bilgisayar programında karşılaştığım sorunu giderene kadar bilgisayar başından kalkmam.	3.52	1.31
	.52	Bilgisayarla ilgili yeni çıkan ürünleri denemekten kaçınmam	3.79	1.26
	.44	Bilgisayar başına oturunca kalkmak istemem	3.70	1.30
	.48	Bilgisayarlardan bahsedilen ortamlarda bulunmaktan rahatsız olmam	4.15	1.16
	.44	Bilgisayarda karşılaştığım sorunları çözmeden kalkarsam daha sonra o sorun üzerinde düşünmeye devam ederim	3.87	1.21
	.53	Bilgisayar derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir	4.22	1.14
	.49	Konu bilgisayarla çalışmak olduğunda kendime çok güvenirim	3.60	1.15
.45	Bilgisayar dersinde yeni bir şeyler öğrenmek benim için zevk vericidir	4.37	1.08	
Grup 2 Önyargı Alpha = .79	.60	Bilgisayar kullanmak bana çok uzak gelir	3.97	1.28
	.59	Bilgisayarla çalışmak konusunu düşündüğümde yüreğim sıkışıyor	3.92	1.28
	.59	Bilgisayar derslerinde başarılı olurum	3.86	1.18
	.59	Bilgisayar kullanmanın zor olduğunu düşünürüm	3.65	1.32
	.51	Bilgisayar becerileri iş bulma olasılıklarımı artırır	4.09	1.24
	.47	Bilgisayar kullanmak zorunda kalırsam, bunun benim için sorun olacağını düşünmem	4.01	1.23
	.57	Bilgisayarlar aklımı karıştırıyor	3.86	1.20
.44	Başkalarıyla bilgisayar konusunda konuşmaktan hoşlanmam	3.74	1.28	
Grup 3 Direnm e Alpha = .77	.51	Bilgisayarla problemleri çözmek bana çekici gelmiyor	3.54	1.31
	.58	Bilgisayar kullanmayı öğrenmek benim için zaman kaybıdır	4.22	1.29
	.59	Bir bilgisayar dersinde başarılı olabileceğimi sanmıyorum	3.90	1.30
	.44	Bilgisayarı ihtiyaçlarımın ötesinde kullanmak istemem	3.08	1.38

.45	Bilgisayar başında olmak sınırlarımı bozar	3.75	1.59
.52	Bilgisayarlardan nefret ederim	4.40	1.23
.44	Bilgisayarda çıkan sorunları gidermeye uğraşmam	3.54	1.31
.41	Bilgisayar kullanmayı öğrenmek için kurslara gitmek benim için zahmetli bir iştir	3.80	1.29
.46	İyi bir bilgisayar kullanıcısı olabileceğime inanmıyorum	3.34	1.54
.46	Günlük yaşantımda bilgisayarlardan yararlanacağımı sanmıyorum	3.84	1.31
.47	Bulduğum ortamlarda bilgisayarlardan bahsedilmesi beni rahatsız eder	4.13	1.23

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılanlara ait kişisel bilgiler hakkında genel bir kanı elde etmek için bütün değişkenlerin frekans ve yüzdesine bakılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılanların cinsiyet, bilgisayar dersi alıp almama durumları ve buldukları okullara göre aralarında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyet ve bilgisayar dersi alıp almamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için bağımsız t-testi kullanılırken; araştırmaya katılanların buldukları okul ve bilgisayar destekli eğitime karşı tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Likert tipi ölçeğin ortalamalarının karşılaştırılmasında derecelendirme ölçeği için belirlenen puan aralıkları şunlardır:

Kesinlikle katılıyorum	5.00 – 4.20
Katılıyorum	4.19 – 3.40
Kararsızım	3.99 – 2.60
Katılmıyorum	2.59 – 1.80
Kesinlikle Katılmıyorum	1.79 – 1.00

Ölçek ifadelerindeki olumlu seçenekler 5,4,3,2,1 ve olumsuz seçenekler 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanarak veriler analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda, uygulanan ölçek sonucunda elde edilen öğrenci tutumları ile cinsiyet, bilgisayar dersi alıp almama ve öğrencilerin buldukları okul türleri ile farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular sunulacak ve yorumlanacaktır. Öğrencilere yönelik demografik bilgiler Evren ve Örneklem kısmında belirtildiğinden, bu kısımda BDE'e yönelik tutuma ilişkin bulgular aktarılacaktır.

Tablo 4- Orta öğretim öğrencilerinin BDE' e karşı tutumları

	N	\bar{X}	SS
BDE'e karşı tutum	1303	3.85	.65

Tablo 4 te görüldüğü üzere, 1303 Orta öğretim öğrencilerinin BDE'e karşı tutumları için toplam ağırlıklı ortalama 3.85 olarak bulunmuştur. Beş'li likert tipi ölçeklemede bu değer ile söz konusu öğrencilerin BDE'e karşı tamamen olmasa bile anlamlı bir şekilde olumlu bir tutum içerisinde oldukları yargısına varabiliriz.

Tablo 5. Orta Öğretim Öğrencilerinin Cinsiyetleri İle BDE' E Karşı Tutumları Arasındaki İlişki

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Erkek	733	3.85	.64	.186	.85
Kız	570	3.84	.67		

Tablo 5'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin 733'ü erkek 570'i de kız öğrencilerden oluşmaktadır. Erkekler için ağırlıklı ortalama $\bar{X} = 3.85$ bulunurken, kız öğrenciler için ortalama değer $\bar{X} = 3.84$ olmuştur. Yapılan t-testi sonucunda grupların tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p : 0.85 > .05$). Dolayısı ile, öğrencilerin cinsiyetleri ile BDE' e karşı tutumları arasında bir fark olmadığı ifade edilebilir. Sonuç olarak elde edilen bu bulgu, hem erkek hem de kız öğrencilerin bilgisayarı gerekli ve kullanılması zorunlu bir eğitim aracı olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 6- Orta Öğretim Öğrencilerinin Daha Önce Bilgisayar Dersi Alma Durumları İle BDE' E Karşı Tutumları Arasındaki İlişki

Ders Alma Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Alanlar	312	4.04	.46	5.92	.000
Almayanlar	991	3.79	.69		

Tablo 6 da görüldüğü üzere ölçek çalışmasına katılan öğrencilerin çoğunluğunun bilgisayar dersi almadığı görülmektedir. Bilgisayar dersi alan öğrenciler için ağırlıklı ortalama 4.04 olarak bulunurken, bilgisayar dersi almayanlar için bu değer 3.79 olarak tespit edilmiştir. İki grup arasında yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında ($p : .000 < .05$) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir boyutunu ise, öğrencilerin okudukları okul türleri ile BDE'e karşı olan tutumları arasındaki bir ilişki olup olmadığını karşılaştırmaktır. Çalışma için seçilen okullar Normal Liseler, Anadolu Liseleri, Meslek Liseleri ve Özel Liseler olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile elde edilen sonuçlara göre okullar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Gruplar arasındaki farkları tespit etmek için ise Tukey HSD post hoc uygulamasına bakılmıştır. Tablo 7, Tablo 8a ve Tablo 8b de elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 7- Orta Öğretim Öğrencilerinin Buldukları Okullara Göre Dağılımları

Okul Türü	N	\bar{X}	SS
Normal Liseler	941	3.79	.69
Anadolu Liseleri	145	4.10	.49
Meslek Liseleri	199	3.90	.54
Özel Liseler	18	4.01	.54

Tablo 8a. Orta Öğretim Öğrencilerinin Buldukları Okullar İle BDE'e Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

	Sd	\bar{X}	F	p
Gruplar Arası	13	1.99	4.79	.000*
Grup İçi	1289	.41		
Toplam	1302			

*P< .001 seviyesinde anlamlı

Tablo 8b. Post Hoc Tukey HSD

	Normal Liseler	Anadolu Liseleri	Meslek Liseleri	Özel Liseler
Normal Liseler				
Anadolu Liseleri	.000*			
Meslek Liseleri		.024*		
Özel Liseler				

*P< .001 seviyesinde anlamlı

Tablo 8b de görüldüğü gibi Normal liselerde okuyan öğrencilerin BDE'e karşı olan tutumları ile Anadolu Liselerinde okuyan öğrencilerin tutumları arasında p< .001 seviyesinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Anadolu liselerindeki öğrenciler ile Meslek liselerindeki öğrenciler arasında da anlamlı fark dikkati çekmekle beraber, Özel liselerdeki öğrenciler ile diğer farklı türdeki liseler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Orta öğretim öğrencilerinin daha önce bilgisayar dersi alma durumları ile BDE' e karşı tutumları arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, bu farkın anlamlılığı daha açık bir şekilde görülmektedir. Bu ilişkiyi anlamak için okul türlerine göre daha önce bilgisayar dersi alan öğrencilerin frekans ve yüzde oranlarına bakılmıştır (bkz. Tablo 9).

Tablo 9- Öğrencilerin Okullarına Göre Bilgisayar Dersi Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Okul Türü	Alanlar		Almayanlar		Toplam
	N	%	N	%	
Normal Liseler	124	13.2	817	86.8	941
Anadolu Liseleri	41	28.3	104	71.7	145
Meslek Liseleri	133	66.8	66	33.2	199
Özel Liseler	14	77.7	4	22.3	18
Toplam	312	24.0	991	76.0	1303

Tablo 9 daki verilere bakıldığında, okullarda en az bilgisayar dersi alan öğrenci grubu Normal liselerde görülmektedir (%13.2). Öğrencilerin bilgisayar dersi alma oranlarına göre okullar sırasıyla Özel liseler (%77.7), Meslek Liseleri (%66.8) ve Anadolu liseleri (%28.3) olmuştur. Bu veriler ışığında Meslek liseleri ile Anadolu

liseleri arasındaki anlamlı fark da bilgisayar dersi alma oranları bakımından daha fazla öğrenci grubunun Meslek liselerinde bulunması ile açıklanabilir. Ancak, Normal liseler ile Meslek liseleri arasında da anlamlı bir fark beklenmesine karşın, fark görülemedi. Bu durum ise Normal liseler ile Meslek liselerinin bilgisayar dersi alan öğrenci sayılarının farklılığına, öğretmen faktörüne ve ailenin etkisine de bağlı olarak açıklanabilir. Bu çalışmada bu etkenler incelenmediğinden dolayı, bunlar başka bir araştırmanın çalışma konusu olarak niteliksel ve niceliksel anlamda ele alınabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı orta öğretim okullarındaki öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime karşı tutumlarını belirlemektir. Bu amaçla öğrencilerinin tutumlarını ölçmek için bilgisayara karşı tutum ölçen bir ölçek adapte edilerek uygulanmıştır. Öğrencilerin tutumları $\bar{X} = 3.85$ (5 üzerinden) olarak bulunurken, 5'li likert tipi ölçek olması bakımından olumlu olarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri açısından tutumların değişim göstermediği ($p > .57$), ancak daha önce bilgisayar dersi alanlarla almayanlar arasında anlamlı bir fark bulunduğu ($p < .000$) tespit edilmiştir. Eğitim sürecinde yeni bir teknolojik ürün olan bilgisayarların farklı okul türlerinde eğitim gören öğrencilerin tutumlarını araştıran bu çalışmanın sonucunda bulunan sonuçları şöyle yorumlayabiliriz;

Bilgisayar destekli eğitim okullarda yeni tartışılmaya başlanan bir olgu olmasına rağmen, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında önemli bir bulgunun bulunmaması anlamlıdır. Keser (1999) tarafından yapılan çalışma sonucuyla da paralellik gösteren bu olgu, öğrencilerin, bilgisayarı gerekli ve kullanılması zorunlu bir araç olarak algıladıklarını bir kez daha göstermektedir.

Öğrencilerin eğitim sürecinde bilgisayarla tanıştırmaları genellikle birçok soruna çare olabildiği gibi, kendi içerisinde yeni sorunlara da olanak sağlayabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular ise, bilgisayar dersi ile bilgisayarla tanışan öğrenci grubunun BDE'e karşı olan tutumlarını tespit etmeyi amaçlamış ve bilgisayar dersi alanlar ile bilgisayar dersi almayan öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucunu belirtmiştir. Bunu ise, öğrencilerin bilgisayarla tanışmaları BDE için önemli bir etken olarak yorumlanabilir. MEB'nin okulları bilgisayarlaştırma çalışmalarının bu anlamda önemli bir başlangıç olduğu düşünülmektedir. Ancak, bilgisayarların okullarda bulunmasından ziyade, öğrencilerin bilgisayarlarla çalışma imkanlarının artırılması önemlidir.

Namlu (1997) tarafından tartışmaya açılan bilgisayarların kullanılıp kullanılmaması tartışması yerine bilgisayarları daha etkin bir şekilde nasıl kullanabiliriz sorusunu yeniden gözden geçirmemiz gerekmektedir. Bu çalışmada da görüldüğü gibi, bazı okullar öğrencilerine bilgisayarla tanışma imkanını oldukça etkili bir şekilde sunarken, bazı okullarda bu oran oldukça düşüktür ve anlamlı tutum değişiklikleri sergilememektedir. Dolayısıyla ile, bu öneri göz ardı edilmeden, okulların bilgisayarlaşma oranları artırılmalı ve okullarda bilgisayar derslerini verecek öğretmenler de yetiştirmek üzere, öğrencilere bu deneyimi yaşatmalıdır.

Keser (1999) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bilgisayar dersi alıp almamaları ile tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı vurgulanırken, bu araştırmanın sonucunda ise, daha önce bilgisayar dersi almanın öğrencilerin tutumunda anlamlı bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Bu farklılık, öncelikle çalışmanın

yapıldığı evren ve örneklem grubu ile ilgili olabilir. Keser (1999) tarafından yapılan çalışma üniversite son sınıf seviyesindeki öğrencilerle yapılmış olup, o yaş grubunun bazı kavramları ve olguları daha fazla somutlaştırabildikleri; bu araştırmaya katılan orta öğretim öğrencilerinin ise bilgisayarların uygulama alanlarındaki deneyimlerinin daha kısıtlı olabileceği düşünülebilir. Farklı yaş ve öğrenim durumundaki öğrenciler üzerinde yapılacak çalışmaların bu konuya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

On dört farklı okuldan ve bu okullardaki 1303 öğrenciden oluşan örneklem grubuna uygulanan tutum ölçeğinin güvenilirliği $\alpha = .92$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin tutumlarının belirlenmesinde faktör analizi ile belirlenen "benimseme", "önyargı" ve "direnme" boyutları gözönünde bulundurulmuştur. Dolayısı ile, diğer boyutların belirlenmesi ve farklı boyutların öğrenci tutumlarına olan katkısının belirlenmesi duyuşsal boyuta yönelik önemli katkılar sağlayacaktır.

Sonuç olarak, BDE ile öğretim sürecinde öncelikle öğrencilere bilgisayarlarla çalışma olanağı tanınmasının BDE'e geçiş sürecinde önemli bir etken olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar derslerinde hangi konuları almalarının daha iyi olacağı ise bu araştırma konusunun dışındadır. Ancak niteliksel ve niceliksel olarak öğrencilerin bilgisayar derslerinden beklentileri ve ihtiyaçlarının belirlenmeleri başka bir araştırma konusu olarak önerilebilir.

KAYNAKÇA

- 2000 Yılı Sayısal Veriler Kitapçığı, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Yayını, Ankara:2000.
- Akpınar, Yavuz, "Problem Çözme Performansını Artırmada Bilgisayar Destekli Görsel Gös terimler", 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler 2, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s.249, 1999.
- Berberoğlu, Giray ve Çalikoğlu, Gaye. "Türkçe Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği", Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi., C:24, Sayı:2, Ankara: s.841-845, 1991.
- Bülbül, H.İbrahim, "Öğretim Elemanları'nın İnternet'i Kullanma Eğilimleri", VII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Cilt II, s.17, 1998.
- Chiou, G., "Beliefs and computer-based learning", Educational Technology (May-June), pg.48-52, 1995.
- Dupagne, M. & Krendl, K.A., "Teachers' attitude towards computers: A Review of the literature", Journal of research on computing in education, 24(3), pg.420-429, 1992.
- Hannafin, R.D. & Freeman, D.J., "An exploratory study of teachers' views of knowledge acquisition", Educational Technology (January-February), pg.49-56, 1995.
- İmer, Gülriş. "Öğretmen Adaylarının Bilgisayara ve Bilgisayarlı Eğitimde Kullanmaya Yönelik Nitelikleri", 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler 2, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s.144, 1999.
- Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara: 1995
- Karasar, Şahin, "İnternet Ortamında Eğitim", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl:5, Sayı:18, Ankara, Bahar 1999.
- Keser, Hafize, "Öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutumları", Lazer Ofset Matbaa, Ankara: 1999.
- Keser, Hafize. "Öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutumları", 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler 2, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s.80, 1999.
- Koohang, A. A., "A Study of the attitudes of preservice teachers toward the use of computers", Educational Communication and Technology Journal , 35, pg.145-149, 1987.
- Meral, Mustafa. "İnternet ve Eğitim : Üniversite Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin İnternet'e Bakış Açılan ve Kullanım Amaçları", 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler 2, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s.113, 1999.
- Moar, D. & Taylor, P. C., "Teacher epistemology and scientific inquiry in computerized classroom environments", Journal of research in science teaching, 32(8), pg.839-854, 1995.

Namlu, A. Gürcan, "Bilgisayar Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkileri", Eğitim Sempozyumu, İzmir: s.349, 1997.

Orhan, Feza. "Bilgisayar Destekli Öğretim Okul Uygulamalarının Bugünü ve Yarını", Eğitim Sempozyumu, İzmir: s.349, 1997.

Pappert, S., "The children's machine: Rethinking the school in the age of computer", New York: Basic Books, 1993.

Woodrow, J. E., "The influence of programming training on the computer literacy and attitudes of preservice teachers", Journal of computing in education, 25(2), pg.200-218, 1992.

Yanpar Şahin, T. & Yıldırım, S., "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme", Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

KESİNLİKLE KATILYORUM

4 KATILYORUM

3 KARARSIZIM

2 KATILMIYORUM

1 KESİNLİKLE KATILMIYORUM

	5	4	3	2	1
1. Bilgisayar karşısına geçmekten korkmam	0	0	0	0	0
2. Bilgisayar kullanma becerilerimin iyi olduğu söylenemez	0	0	0	0	0
3. Çalışmalarımı bilgisayarda yapmak isterim	0	0	0	0	0
4. Bilgisayarı her alanda yaşantıma dahil ederim	0	0	0	0	0
5. Bilgisayar başında olmak sınırlarımı bozar	0	0	0	0	0
6. Bilgisayarda bir problemi çözmem gerekirse, problemi çözmek için uğraşırım	0	0	0	0	0
7. Bilgisayarla problemleri çözmek bana çekici gelmiyor	0	0	0	0	0
8. Bilgisayar kullanmayı öğrenmek benim için zaman kaybıdır	0	0	0	0	0
9. Bir bilgisayar dersinde başarılı olabileceğimi sanmıyorum	0	0	0	0	0
10. Bilgisayarı ihtiyaçlarının ötesinde kullanmak istemem	0	0	0	0	0
11. Bilgisayarla çalışmak bana göre olağanüstü bir duygudur	0	0	0	0	0
12. Bilgisayarlar hakkında kitap okuyarak bilgi edinmekten hoşlanırım	0	0	0	0	0
13. Bilgisayarlardan nefret ederim	0	0	0	0	0
14. Çalışmalarımı bilgisayar yardımı ile yapabileceğime eminim	0	0	0	0	0
15. Bilgisayarda çıkan sorunları gidermeye uğraşmam	0	0	0	0	0
16. Gelecekte başarılı olmak için, bilgisayarı kullanmayı çok iyi bilmek zorundayım	0	0	0	0	0
17. Bilgisayar kullanmayı öğrenmek için kurslara gitmek benim için zahmetli bir iştir	0	0	0	0	0
18. İyi bir bilgisayar kullanıcısı olabileceğime inanmıyorum	0	0	0	0	0
19. Bir bilgisayar programında karşılaştığım sorunu giderene kadar bilgisayar başından kalkmam.	0	0	0	0	0
20. Günlük yaşantımda bilgisayarlardan yararlanacağımı sanmıyorum	0	0	0	0	0
21. Bulduğum ortamlarda bilgisayarlardan bahsedilmesi beni rahatsız eder	0	0	0	0	0
22. Kendim bir bilgisayar dili öğrenebilirim	0	0	0	0	0
23. Bilgisayar kitapları almak için para harcamam	0	0	0	0	0
24. Bilgisayarla ilgili yeni çıkan ürünleri denemekten kaçınmam	0	0	0	0	0
25. Bilgisayar dersinde yeni bir şeyler öğrenmek benim için zevk vericidir	0	0	0	0	0
26. Bilgisayar kullanmanın zor olduğunu düşünürüm	0	0	0	0	0

27. Bilgisayar başına oturunca kalkmak istemem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Bilgisayar becerileri iş bulma olasılıklarımı artırır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Bilgisayarla çalışmak konusunu düşündüğümde yüreğim sıkışıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Bilgisayar derslerinde başarılı olurum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Bilgisayar kullanmak bana çok uzak gelir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Başka araçları kullanarak çözebileceğim sorunları bilgisayarla çözmek istemem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Bilgisayar kullanmak zorunda kalırsam, bunun benim için sorun olacağını düşünmem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Bilgisayarlardan bahsedilen ortamlarda bulunmaktan rahatsız olmam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Bilgisayarda karşılaştığım sorunları çözmeden kalkarsam daha sonra o sorun üzerinde düşünmeye devam ederim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Bilgisayar derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Bilgisayarlar aklımı karıştırıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Konu bilgisayarla çalışmak olduğu nda kendime çok güvenirim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Başkalarıyla bilgisayar konusunda konuşmaktan hoşlanmam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. İyi bir iş bulabilmem için bilgisayar kullanmayı bilmem şart değildir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

İŞBİRLİKİ VE GELENEKSEL SINIFLARDAKİ BAŞARILI VE BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK TUTUMLARI

Dr. Emel SARITAŞ*

Özet

Bu araştırmanın amacı işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumları belirlemektir. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma sırasında deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Yedi haftalık bir uygulama yapılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan tutum ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli öğrenme yöntemi, problem çözme, tutum.

Abstract

The aim of this research is to find out attitudes of successful and unsuccessful students in cooperative and traditional classes. The subjects of the research were fourth graders at a primary school. Pre- and post-test design was used for the research. The cooperative learning was used in the experimental group and traditional methods in the control group during a period of seven weeks. The scale for attitudes to find out their attitudes towards problem solving. According to the results of the research, the attitudes of the subjects in the experimental group were significantly more positive than those of the ones in the control group.

Günümüzde insan etkinliklerinin hepsinde, matematiğe duyulan ihtiyacın son derece arttığı bir gerçektir. Okulda, evde, çarşıda, işyerinde vb. yerlerde matematikten mutlaka yararlanılmaktadır. Ayrıca (Sağlam, 1980) matematik bilgi ve becerisine dayanan fiziksel bilimlerin, mühendislik ve teknolojinin önemi artmıştır. Sosyal bilimlerde matematiğin yeni uygulamaları kullanılmaktadır.

İnsan oğlunun hemen hemen her döneminde kullandığı, okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar, hatta daha sonra da yararlandığı matematik nedir?

Matematik nedir sorusuna çeşitli cevaplar verilmiştir. Bunlardan birkaçını şöyle sıralayabiliriz.

Türk Dil Kurumu Matematik Terimleri Sözlüğünde matematik "biçim, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri usulim yoluyla inceleyen sayı bilgisi, cebir, uzam bilgisi gibi dallara ayrılan bilim" olarak tanımlanmaktadır.

Tepedelenlioğlu (1983)'na göre matematik dil, ırk, din ve ülke tanımadan uygarlıklardan uygarlıklara zenginleşerek geçen sağlam, kullanışlı ve evrensel bir dil, bir ekindir. Birey için, toplum için, bilim için, teknoloji için vazgeçilmez değerdedir. Yayılma alanına ve derinliğine sınır konamayan bir bilimdir, bir sanattır.

Altun (1998)'a göre matematik, insan zihninin çevreden aldığı esin ve ilk hareketle, soyutlama yapmak suretiyle ürettiği bir bilgidir.

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Savaş (1999) matematiği birkaç başlık altında tanımlamaktadır. Savaş'a göre matematik, yapıların ve ilişkilerin bir çalışmasıdır. Matematik bir düşünme yoludur. Matematik bir sanattır. Matematik tanımlanmış olan terim ve sembolleri dikkatli bir şekilde kullanmaya yarayan bir dildir. Matematik, matematikçiler ve ayrıca günlük hayatta herkes tarafından kullanılan bir alettir.

Yukarıda matematikle ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlarda matematiğin, sayı ve sembollerden oluşan, mantıksal düşünmeyi gerektiren, dünyayı anlamamıza yardımcı olan, ulusal ve uluslar arası iletişimde etkili, zihinsel bir faaliyet ve evrensel bir dil olduğu vurgulanmaktadır. Bu özellikleri de dikkate alarak matematiği şöyle tanımlayabiliriz.

Matematik, rakamları, çizgileri, sembolleri ve işaretleri kullanarak, bireylerin problem çözüme yeteneğini geliştiren, mantığını kullanma gücünü arttıran, çevresini anlamasına yardımcı olan, toplumun gelişmesi için vazgeçilmez bir bilimdir.

Matematik literatüründeki bir çok kişi matematiği problem çözmeyle (problemleri yazma, örnekler yaratma, figürleri yorumlama, geometrik yapıları yorumlama, teoremleri ispatlama vb.) eş anlamlı tutmuşlardır (Wilson, 1991). Problem çözümlerinin matematikte özel bir önemi vardır. Çok çeşitli ve karmaşık matematik problemlerini çözüme yeteneğini geliştirme matematik öğrenme ve öğretmenin temel hedeflerinden biridir.

Problem Çözmenin Önemi

Matematikteki ilke ve genellemelerin öğrenciler tarafından ilk kez bulunuyormuşçasına görülmesi ve sezilmesi, problemlerin, öğrencilerin kendi görüş ve sezgişleri yoluyla çözülmesi problemlerin çözümünden çok, bu çözümdeki düşünce yolunun geliştirilmesi, matematik öğretiminde göz önüne alınması gereken önemli ilkelerdir.

Matematikte problem çözüme önemlidir. Bunun sebeplerinden birincisi, problem çözüme matematiğin büyük bir bölümüdür. Problem çözüme matematiğin özü yani toplamıdır. İkincisi matematiğin birçok uygulamaları vardır ve bu uygulamalar matematikteki önemli problemleri temsil eder. Üçüncüsü, asıl olan matematikte problemleri çözüme motivasyonu iyi bir şekilde sağlamaktır. Öğrencilerin ilgi ve istekliliğini canlandırabileceğinden dolayı okul matematiği problem çözüme içerir. Dördüncüsü, problem çözüme eğlenceli olabilir. Bir çoğumuz eğlence için matematik problemlerini kullanırız. Sonuçta problem çözüme yeteneğini geliştirmede öğrencilere fırsat vermek için matematik programında problem çözüme olmak zorundadır. Bu yetenek matematiği anlamak ve değerini bilmek için gereklidir ki bu öğretimsel bir hedef olmalıdır (Wilson, 1991).

Ayrıca ilköğretim okullarının birinci devresinde (Baykul,1999) öğrencilerimizde mantıksal sürecin gelişmesi için onlara sık sık "Niçin?" sorusunu sormalı ve onlardan bu soruya doğru ve farklı yanıtlar almaya çalışmalıyız.

Matematiğe Yönelik Tutum

Günümüz eğitiminde, duyuşsal özelliklerin okul başarısındaki etkisinin önemli olduğu; başarıdaki değişkenliğin kaynağının yaklaşık dörtte birinin bu özelliklerden geldiği bilinmektedir (Bloom, 1976).

Türkiye’de Baykul (1991) tarafından yapılan araştırmaya göre özellikle ilkokul son sınıftan lise ve dengi okullara gidildikçe matematiğe yönelik olumlu tutumda gittikçe azalan bir seyir izlenmiştir.

Matematiğe karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin başarıları da düşük olmaktadır. Matematiğe karşı tutumun olumsuz olmasında, matematik konularının soyutluğu, öğretmenin öğrencilere yaklaşımı öğretmenin kullandığı araç - gereçler ve kullanılan öğretim yöntemleri etkili olmaktadır.

Brush (1997)’ın yapmış olduğu araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasıyla öğrencilerin matematik testlerindeki performanslarının arttığı ve bunun sonucunda matematik ve bilgisayar-matematik etkinliklerine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Ayrıca Whicker ve Bol (1997)’un yapmış olduğu araştırmada da işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasıyla öğrencilerin olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir.

Tıraş ve Türer (1997) buluş yoluyla öğretim yönteminin öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu yöntemin uygulanmasıyla hem öğrencilerin matematik başarılarında hem de matematiğe yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişme gözlenmiştir.

Öğrenciler tarafından “sıkıcı” “sevilmeyen” ve “soyut” olarak nitelenen matematik dersi uygun yöntem ve tekniklerle “eğlenceli”, “sevilen” ve “somutlaştırılan” bir ders haline getirilebilir. Matematik dersinde uygulanabilecek yöntemlerden biri “işbirlikli öğrenme (cooperative learning) yöntemi” dir.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Bugün işbirlikli öğrenme yöntemi birçok ülkede yoğun bir ilgi görmektedir. Şu anda başta ABD olmak üzere Kanada, Japonya, Almanya, İngiltere, Avustralya, Norveç, Nijerya, İsrail, Hollanda gibi ülkelerde işbirlikli öğrenme araştırmaları ve uygulamaları hızla sürmektedir (Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli Öğrenme kavramı Türkiye’de doksanlı yılların başından beri gündeme gelmeye başlamıştır. Aslında birçok öğretmen, (Açıkgöz, 1992) işbirlikli öğrenme kavramını bilmeden işbirlikli öğrenmeyi uygulamış olabilir. Köy Enstitüleri’nde ve birleştirilmiş sınıflarda üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftakilerin öğrenmesine yardımcı oldukları kaydedilmektedir

Türkiye’de işbirlikli öğrenme yöntemiyle ilgili bilinen ilk çalışma Açıkgöz tarafından yapılmıştır. Şu anda bu konuyla ilgili yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılmış ve yapılmakta olan araştırmalar vardır. Ayrıca çok az okulda da işbirlikli öğrenme uygulamaları yapılmaktadır.

“İşbirlikli öğrenme yöntemi” Açıkgöz (1992) tarafından, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları olarak tanımlanmaktadır.

İşbirlikli öğrenme, bir küme çalışması değildir. Küme çalışmaları genellikle ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde uygulanmaktadır. Bu çalışmalarda gruplar ya öğretmen tarafından ya da öğrenciler tarafından oluşturulmaktadır. Öğrenciler gruplarını kendileri oluştururlarsa sevdikleri arkadaşlarıyla birlikte oluyorlar ve genelde kızlar kızlar ile, erkekler erkekler ile grup kurmakta ve başarı düzeyi yüksek olanlarla düşük olanlar ayrılmaktadır. Ayrıca

oluşturulan bu gruplar dönem boyunca ya da yıl boyunca, yani uzun bir süre aynı kalmaktadır. Grupların çalışma konuları da birbirinden farklı olmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminde ise gruplar daima öğretmen tarafından oluşturulmaktadır. Grup üyeleri 2-6 kişiden oluşmaktadır. Öğretmen grupları rastgele oluşturmakta ve gruplar her gün ya da her derste değiştirilmektedir. Grupları rastgele oluşturmak için öğretmen, kendine göre yöntemler geliştirmelidir. Bazen sınıf listesindeki sıraya göre grup oluşturabilir, bazen öğrencileri sırayla saydırır, ertesi derste farklı yerden saydırarak grup oluşturabilir, bazen de öğrencilerin isimlerinin baş harflerine göre ya da doğum tarihlerine göre grup oluşturabilir. Önemli olan sınıftaki öğrencilerin her gün ya da her derste farklı arkadaşıyla çalışmasıdır. Grupların heterojen gruplar olmasına dikkat edilmelidir. Yani grup üyeleri cinsiyet, yetenek, başarı, ekonomik durum vb. yönlerden farklı özelliklere sahip olmalıdır (Açıkgöz, 1992).

Grup üyelerinin sürekli olarak değiştirilmesi, sınıf içerisinde kaynaşmayı daha kolay sağlamaktadır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminde birey başarısından önce grup başarısı önemlidir. Bunun için grup içerisinde bilen bilmeyene öğretmek zorundadır. Gruplar heterojen oluşturulduğundan bu sağlanabilmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin bir diğer özelliği de her grup aynı konu üzerinde çalışmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yaşantıları öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda çabalarını birleştirmeleri biçiminde gerçekleşir. Grup üyelerinin başarısı grubun başarısıdır. Ya da gruptaki üyelerden birinin başarılı olması için diğerinin başarısız olması gerekmez. Oysa yarışmaya dayalı öğrenme durumunda birinin başarısı diğerinin başarısızlığını gerektirir. Dolayısıyla, işbirliği durumunda birbirini destekleyen öğrenciler yarışma durumunda birbirinin başarısını engellemeye çalışabilirler (Açıkgöz, 1997).

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler (Senemoğlu, 1997), başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunması, ona zevk vermekte; öğretme-öğrenme ortamı öğrenciler için eğlenceli hale gelmektedir. Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır. Öğrencilerin "ait olma" gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız öğrencilerin matematik dersinde problem çözmeye yönelik tutumlarını incelemektir.

YÖNTEM

Bu araştırma 1999-2000 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Denizli 19 Mayıs Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulundaki dördüncü sınıflar üzerinde yapılmıştır. Araştırma kapsamına rastgele seçilen iki grup alınmış ve bunlar yine rastgele kontrol ve deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grupta bulunan öğrenciler arasından başarılı ve başarısız öğrenciler belirlenmiştir. Başarılı ve başarısız öğrencilerin belirlenmesinde bir dönem önceki karne notlarına bakılmıştır. Karne notlarına göre notları 1 ve 2 olanlar başarısız, 5 olanlar başarılı olarak alınmıştır. Kontrol grubunda 5 başarısız, 6 başarılı, deney

grubunda da 6 başarısız, 6 başarılı öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmada 7 haftalık uygulama yapılmıştır. Uygulama süresince deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları: Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan tutum ölçeği ile toplanmıştır. Tutum ölçeği 3 aralıklı likert tipi bir ölçektir. Aralıklar "her zaman", "bazen", "hiçbir zaman" şeklinde belirtilmiştir. Ölçekte 31 madde yer almaktadır. Ölçekteki maddeler 20 tanesi olumlu, 11 tanesi olumsuzdur. Tutum ölçeğinden deneklerin alabileceği en yüksek puan 93, en düşük puan 31'dir. Hazırlanan tutum ölçeği ön ölçümleri almak üzere araştırmacının başında, son ölçümleri almak üzere araştırmacının sonunda verilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri: Araştırmada veriler SPSS 6.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada işbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözümlerinin, problem çözmeye yönelik tutumlarının olumlu olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından hazırlanan "problem çözme tutum" ölçeği her iki gruptaki deneklere deney öncesinde ve deney sonrasında uygulanmıştır.

Deneklerin ön tutum ölçümü ve son tutum ölçümünden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Grupların puanlarının birbiriyle karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1 deney grubundaki başarılı ve başarısız problem çözümlerinin ön tutum ölçümü sonucunda tutum ölçeğinden aldıkları puanlara göre hesaplanan Mann-Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre p değeri 0,015 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0,05 değerinin altında bir değer olduğundan aradaki fark önemlidir ve bu deney grubundaki başarılı deneklerin lehine olan bir farktır. Ön tutum ölçümü sonucunda deney grubundaki başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere göre problem çözmeye yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Tablo 1. Deney Grubundaki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Ön Tutum Ölçümlerine Göre Hesaplanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	MR	SR	Z	U	p
Başarılı	6	9,00	54,00	-2,402	3,000	0,015
Başarısız	6	4,00	24,00			Önemli P<0,05

Tablo 2'de kontrol grubundaki başarılı ve başarısız öğrencilerin ön tutum ölçümü sonucunda aldıkları puanlara göre hesaplanan Mann-Whitney U testi sonuçları

görülmektedir. Hesaplamalar sonucunda elde edilen Z değeri $-2,745$, U değeri de $,000$ olarak belirlenmiştir. Bunlara göre elde edilen p değeri $0,004$ 'tür. Bu değer $0,05$ değerinin altında bir değer olduğu için aradaki fark önemlidir.

Tablo 2. Kontrol Grubundaki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Ön Tutum Ölçümlerine Göre Hesaplanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	MR	SR	Z	U	P
Başarılı	6	8,50	51,00	-2,745	,000	0,004
Başarısız	5	3,00	15,00			Önemli P<0,05

Kontrol grubundaki başarılı ve başarısız öğrencilerin ön tutum ölçümü sonuçlarına göre, başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre problem çözmeye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Bu sonuç deney grubunda da aynı şekilde ortaya çıkmıştır. Yani her iki gruptaki başarılı öğrenciler uygulamaya başlamadan önce problem çözmeye yönelik olumlu tutum sergilemektedirler.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Başarılı Öğrencilerin Ön Tutum Ölçümlerine Göre Hesaplanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	MR	SR	Z	U	P
Deney	6	5,17	31,00	-1,281	10,00	0,240
Kontrol	6	7,83	47,00			Önemsiz

Tablo 3'de deney ve kontrol grubundaki başarılı öğrencilerin ön tutum ölçümlerine göre hesaplanan Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda p değeri $0,240$ olarak belirlenmiştir. Bu değer $0,05$ değerinin üstünde bir değer olduğundan deney ve kontrol grubundaki başarılı öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki gruptaki başarılı öğrenciler problem çözmeye yönelik olumlu tutum sergilemektedirler.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Başarısız Öğrencilerin Ön Tutum Ölçümlerine Göre Hesaplanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	MR	SR	Z	U	P
Deney	6	6,67	40,00	-,732	11,00	0,54
Kontrol	5	5,20	26,00			Önemsiz

Deney ve kontrol grubundaki başarısız öğrencilerin ön tutum ölçümü sonucunda hesaplanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre (Tablo 4) p değeri 0,54 olarak elde edilmiştir. Bu elde edilen p değeri 0,05 değerinden büyük bir değer olduğu için aradaki fark önemsizdir. Yani deney ve kontrol grubundaki başarısız öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki gruptaki başarısız öğrenciler matematikte problem çözmeye yönelik olumsuz tutum sergilemektedirler.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Başarılı Öğrencilerin Son Tutum Ölçümlerine Göre Hesaplanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	MR	SR	Z	U	p
Deney	6	7,25	43,50	-,727	13,50	0,49
Kontrol	6	5,75	34,50			Önemsiz

Tablo 5'de deney ve kontrol grubundaki başarılı öğrencilerin son tutum ölçümü sonuçları görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre p değerinin 0,49 olduğu görülmektedir. Bu değer 0,05 değerinden büyük bir değer olduğu için aralarındaki farkın anlamlı olmadığı gözlenmektedir. Uygulamanın başlangıcında da başarılı öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmekteydi. Yani hem deney grubundaki, hem de kontrol grubundaki başarılı öğrenciler uygulamanın başında da, sonunda da problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Başarisız Öğrencilerin Son Tutum Ölçümlerine Göre Hesaplanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	MR	SR	Z	U	P
Deney	6	8,25	49,50	-2,47	1,50	0,009
Kontrol	5	3,30	16,50			Önemli P<0,05

Tablo 6'da da deney ve kontrol grubundaki başarisız öğrencilerin son tutum ölçümleri sonuçları görölmektedir. Bu sonuçlara göre hesaplanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre elde edilen p değeri 0,009'dur. Bu değer 0,05 değerinden küçük bir değer olduğu için aradaki fark önemlidir ve bu fark deney grubundaki başarisız öğrenciler lehinedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda uygulama sonucunda başarisız öğrencilerin matematikte problem çözmeye yönelik tutumlarında önemli bir artışın olduğu gözlenmiştir. Yani uygulama sonucunda başarisız öğrenciler problem çözmeyi sevmeye başlamışlardır. Bu sonuç da işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarında olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin başarılı ve başarisız öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarında olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin matematik dersinde problem çözmeye tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için geleneksel yöntemlerin yanısıra çağdaş öğretim yöntemlerinden yararlanılabilir. Bunlardan biri işbirlikli öğrenme yöntemidir. Bu nedenle ilköğretimden yükseköğretime kadar her düzeyde çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanması ve etkileri ile ilgili araştırmaların yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca öğretmenler, çağdaş öğretim yöntemleri konusunda bilgilendirilmelidir. Yine öğrencilerin tutumlarını etkileyen diğer faktörlere (öğrenci özelliği, öğretmen tutumu, sınıf ortamı vb.) yönelik araştırmaların yapılması da yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1997). İşbirlikli öğrenme, grupla yarışma: Etkileri, bilişsel süreçler ve öğrenme stratejileri. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, İzmir.
- Açıkgöz, K. (1992). İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma, uygulama Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. (1996c). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Altun, M. (1998). Matematik öğretimi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Baykul, Y. (1990). İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y. (1999). İlköğretim birinci kademedeki matematik öğretimi İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bloom, B.S. (1976). Human characteristics and school learning. Çev. Durmuş Ali Özçelik. New York: McGraw Hill Book Company.
- Brush, T.A. (1997). The effects on student achievement and attitudes when using integrated learning system with cooperative pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45:1, 51-64.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya Burdur: Ertem Matbaacılık.
- Whicker, K.M., Bol, L. (1997). Cooperative learning in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educational Research*, 91: 1, 42-49.
- Wilson, J.W., Fernandez, M.L., Hadaway, N. (1993). Mathematical problem solving. <http://wilson.coe.uga.edu/ern725.../pssyn.html>
- Sağlam, E. (1980). İlkokulda matematik öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Savaş, E. (1999). Matematik öğretimi. Ankara: Kozan Ofset Mat. San.
- Tepedelenlioğlu, N. (1983). Kim korkar matematikten. Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları.
- Tıraş, S. Ve Türer, C. (1997). Buluş yoluyla öğretimin matematik başarısı üzerindeki etkileri. 3.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 23-24 Ekim 1997; Adana: Çukurova Üniversitesi

EGE VE AKDENİZ BÖLGESİ ADAY YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM FELSEFELERİ

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN*
Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇERMİK**

Özet

Yönetici adaylarının Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet-içi Eğitim Dairesi ile ortaklaşa olarak düzenlediği "Yönetici Yetiştirme Kursu"na katılmadan önce ve katıldıktan sonra yönetim felsefelerinde bir değişim olup olmadığının belirlenmesini hedefleyen bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Yönetici Felsefesi Ölçeği (YFÖ) ile toplanmıştır. Ege ve Akdeniz bölgelerinde çalışan ve kursa katılan 85 yönetici adayı üzerinde yapılan araştırmada yönetici adaylarının hem kurstan önce hem de kurstan sonra Douglas McGregor'un Y Kuramı sayılıtlarına daha yakın oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

The purpose of this study is to determine the philosophy of administration of candidate administrators who participated a training program for administrators which organized by Pamukkale University Faculty of Education and In-Service Education Center of Ministry of National Education. The data was collected from 85 candidate administrators through a scale developed by the researchers based on Douglas McGregor's Theory X and Theory Y assumptions. After analyzing the data collected, it has been found that all participants have a strong tendency towards the Theory Y assumptions rather than Theory X assumptions, before and after the training program.

GİRİŞ

"Açık ve belirgin amaçlara ulaşmak için kasıtlı olarak oluşturulmuş toplumsal bir birim" (Blau ve Scott, 1962) ya da "iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi" (Barnard, 1971) olarak tanımlayabileceğimiz örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri "etkili" ve "yeterli" olmalarına bağlıdır. Barnard (1971)'e göre "etkililik" herhangi bir eylemin özel hedeflerine ulaşabilmesi ile, "yeterlilik" ise sözkonusu hedeflerin ardındaki güdülerin doyurulması ile ilişkilidir.

Gerçekleştirilmesi gereken ortak bir amaç doğrultusunda birbirleriyle etkileşen bireylerin güçlerinin ve eylemlerinin eşgüdümlendiği, geniş çaplı örgütlerdeki gibi, (a) bürokratik bir yapıya sahip olan, (b) yetki ve sorumluluğun hiyerarşik olarak dağıtıldığı ve (c) biçimsel bir yapının bulunduğu okullar da birer örgüt özelliği gösterirler (Tumin 1977:43). Bu nedenle okul örgütlerinin de varlıklarını sürdürebilmeleri "etkili" ve "yeterli" olmalarıyla ilişkilidir. Okulların etkili olmaları yani sahip oldukları özel hedeflere ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki eğitim-

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

öğretim programının yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan müdürlerin etkili olmasına bağlıdır. Okul etkililiğine ilişkin olarak son yıllarda yapılan araştırmalar, müdürlerin okul etkililiğinde kritik bir rol oynadığını ileri sürmektedirler. (Pierce, 1991; Murphy, 1992).

Okul etkililiği ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi analiz etmeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda, etkili okul liderlerinin açık ve net yönetim felsefelerine sahip oldukları vurgulanmaktadır (Austin ve Reynolds, 1990; Purkey ve Smith, 1983; Goodlad, 1982). Yönetim felsefesi, "bir yöneticinin örgütteki tüm bireylere ve örgütün amacını etkileyen tüm olaylara bakış açısı" olarak tanımlanmaktadır (Plunkett, 1986:64). Bu bakış açısı, yöneticinin ilkeleri, tutumları ve değerleri tarafından fazlasıyla etkilenmektedir.

Bu araştırmada yönetim felsefesi, yöneticinin birlikte çalıştığı bireylere bakış açısı ile sınırlı tutulmuş ve Douglas McGregor'un 1960 yılında kavramsallaştırdığı X ve Y kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. McGregor'un X kuramının sayıltılarına göre insan "doğuştan tembeldir; işten nefret eder ve fırsat bulduğunda işten kaytarır." Bu nedenle insanlar, çalışmaya zorlanmalı, sıkı bir denetim altında tutulmalı, yönlendirilmeli ve hatta tehdit edilmelidir. Çünkü yukarıda belirtilen niteliklere sahip insan, otorite sahibi bir yönetici tarafından yönlendirilmeyi ve denetlenmeyi tercih eder. (McGregor, 1960).

Buna karşılık Y Kuramı sayıltılarına inanan bir yöneticiye göre ise, insanlar gerekli koşullar sağlandığında sorumluluk almaktan kaçmazlar; çalışmaktan nefret etmezler; çalışma onlar için oyun oynamak kadar, dinlenmek kadar doğaldır. İnsanlar doğuştan tembel değildir ve başarılı olabilmeleri, ödüllendirilmeleri ve birtakım toplumsal ve psikolojik gereksinimlerinin doyurulmasıyla ilişkilidir. (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Bu araştırmada, Ege ve Akdeniz Bölgelerinde çalışan ve Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet-içi Eğitim Dairesi ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin işbirliği ile 22 Kasım-10 Aralık 1999 tarihleri arasında Denizli'de düzenlenen Okul Yöneticileri Kursu'na katılan yönetici adaylarının kursun başındaki ve sonundaki yönetim felsefeleri McGregor'un X ve Y kuramları açısından belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, yönetici adaylarının yönetim felsefelerinin belirlenmesine ilişkin bir durum saptama çalışması niteliğindedir. Bu nedenle bu araştırma için **betimsel survey** yöntemi kullanılmıştır. Araştırma aşağıdaki sorulara yanıt verecek biçimde tasarlanmıştır:

1. Yönetici adayları kurs başında X kuramının mı yoksa Y kuramının mı sayıltılarına daha yakındırlar?
2. Kurs sonunda yönetici adaylarının yönetim felsefelerinde önemli bir değişme gerçekleşmiş midir?

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemi 22 Kasım-10 Aralık tarihleri arasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen yöneticilik kursuna katılan ve Denizli,

Aydın, Muğla, Isparta, Burdur ve Uşak illerinde görev yapan 85 yönetici adayı tarafından oluşturulmuştur.

Ölçme Aracı

Bu araştırmanın verileri Yönetim Felsefesi Ölçeği (YFÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Bu araç Douglas McGregor'un X ve Y Kuramının sayıtlarına bağlı olarak araştırmacılar tarafından okul örgütleri düşünülerek geliştirilmiştir. Araçta yönetici adaylarına sorulmak üzere 48 soru bulunmaktadır. Bu soruların 23 tanesi X kuramının sayıtlarıyla, 25 tanesi de Y kuramının sayıtlarıyla ilişkilidir. Yönetici adaylarının ölçek maddelerine katılma derecesini ölçmek için Likert tipi beşli, (Tamamen katılıyorum-5, Katılma eğilimindeyim-4, Fikrim yok-3, Katılmama eğilimindeyim-2, Tamamen katılmıyorum-1), derecelendirmeye dayalı bir ölçek kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri esas uygulamadan sonra, 85 kişiden toplanan verilere dayalı olarak yapılmıştır. Ölçek üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlılığa bakılmış ve Cronbach Alpha katsayısı ilk uygulamada 74.98, ikinci uygulamada ise 75.82 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Birinci alt probleme ilişkin bulgular:

Birinci araştırma problemi, "Yönetici adayları kurs başında X kuramının mı yoksa Y kuramının mı sayıtlarına daha yakındırlar?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme yanıt vermek amacıyla deneklerin her maddeye verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1- Yönetici Adaylarının Kurs Başında X ve Y Kuramı Sayıtlarıyla İlişkili Maddelere Verdikleri Yanıtların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Maddelere Katılma Düzeyleri.

MADDELER	X	Ss	Düze y
1. Öğretmenlerin okuldaki Performans hedeflerini belirlemeye katılma fırsatı verilmelidir.	4.78	.42	5*
2. Okullar, çalışanların öz güvenlerini kazanmalarına ve potansiyellerini ortaya koymalarına fırsat vermelidir.	4.74	.44	5
3. Öğretmenlerin yeterli para ve iş güvenliğinin ötesinde başka ihtiyaçları da vardır.	4.73	.45	5
4. Öğretmenler kendilerini ilgilendiren ve etkileyen kararlarda söz sahibi olmalıdırlar.	4.71	.59	5
5. Okul yöneticileri denetimden çok yönlendirmeye önem vermelidir.	4.64	.69	5
6. Okul yöneticileri öğretmenlerin potansiyellerini sonuna kadar kullanabilmeleri için gerekli fırsatları yaratmalıdırlar.	4.56	.50	5
7. Okul yöneticileri öğretmenler arasında birbirine bağlı, samimi arkadaşlık gruplarının kurulmasına fırsat vermelidirler.	4.41	.62	5
8. Yönetim felsefesi, örgütsel politika ve uygulamalar öğretmenlerin verimliliğini etkiler.	4.41	.70	5

9. Öğretmenler başarılı ve yeterli oldukları duygusunu hissetmek ihtiyacındadırlar	4.41	.70	5
10. Öğretmenler yaratıcılıklarını kullanmaktan haz duyarlar.	4.38	.76	5
11. Yöneticiler, astların kendi kendilerini yönlendirmeyi öğrenmeleri için onlara yardımcı olmaya çalışmalıdırlar.	4.21	.80	5
12. Okul yöneticileri ne pahasına olursa olsun, okullarının/birimlerinin işleyişinde belirli bir ahenk ya da uyum sağlamayı başarmalıdırlar.	4.21	1.02	5
13. Öğretmenlerin temel ihtiyaçlarından bir tanesi bağımsız olmaktır.	4.08	.80	4**
14. Okuldaki görevlerin yerine getirilmesinde gruplar genellikle bireylerden daha etkili olabilirler.	4.08	.83	4
15. Öğretmenler işlerinde çok sayıda etkinlikler olmasından haz duyarlar.	3.99	.98	4
16. Öğretmenler okul çıkarları doğrultusunda çalışmaya teşvik edilebilirler.	3.96	1.01	4
17. Gruplar öğretmenler arası etkileşimin doğal ve olumlu sonuçlarıdır.	3.95	.74	4
18. Paradan ziyade, tanınmak ve yaptıkları işten memnun kalındığını bilmek, öğretmenleri daha çok çalışmaya teşvik eder.	3.95	.94	4
19. Öğretmenler yeteneklerini ve ustalıklarını mümkün olduğunca geliştirip en üst düzeye çıkarmak isterler.	3.94	.85	4
20. İyi bir ücret, çalışma koşulları ikramiye ve prim gibi örgütün sağladığı olanaklar ve iş güvenliği çoğu insanı tatmin etmeye yeterlidir.	3.92	.92	4
21. Öğretmenler kendi faaliyetlerini kendi başlarına yönlendirmeyi öğrenebilirler.	3.88	.93	4
22. Doğal olarak öğretmenler pasif değildir.	3.87	.94	4
23. Öğretmenler kendi kendilerini yönlendirme ve denetleme yetenekleri olan olgun kişilerdir.	3.86	.85	4
24. Öğretmenler, genellikle, okuldaki görevlerini ne kadar iyi yaptıkları konusunda duyarlıdırlar.	3.85	.68	4
25. Öğretmenler doğal olarak bilgi düzeylerini artırmak için çaba gösterirler.	3.74	.90	4
26. Öğretmenlerin sorumlulukları altındaki görevlerin sayısı azaldıkça üretkenlikleri artar.	3.68	1.04	4
27. Öğretmenlerin sorumluluk yüklenme kapasitelerini artırmak yönetimin sorumluluğu altındadır.	3.48	1.06	4
28. Öğretmenlerin çoğunun küçük ihtirasları vardır.	3.40	1.11	4
29. Öğretmenler daha çok sorumluluk yüklenmekten haz duyarlar.	3.38	1.02	3***
30. Okul yönetiminin temel sorumluluklarından bir tanesi öğretmenlere verilen direktiflerin öğretmenlerce kabul edilmesini sağlamaktır.	3.38	1.10	3
31. Çoğu öğretmen değişime direnir.	3.27	1.11	3
32. Öğretmenlerin çoğu mecbur olduklarından daha fazla çalışmazlar.	3.07	1.16	3

33. Ortalama öğretmen sorumluluk yüklenmekten hoşlanmaz.	2.95	1.12	3
34. Öğretmenleri daha çok çalışmaya teşvik eden şey paradır.	2.75	1.08	3
35. Öğretmenlerin çoğu kendilerine ne yapmaları gerek tiğinin söylenmesini isterler.	2.75	1.20	3
36. Ortalama öğretmen kolayca kandırılır.	2.72	1.14	3
37. Okul yöneticileri okuldaki/birimlerindeki faaliyetleri çok sıkı denetlemelidir.	2.72	1.16	3
38. Okul yöneticileri öğretmenlerin davranışını yakından denetlemelidir.	2.71	1.07	3
39. Öğretmenlerin oluşturduğu gruplar okul için sorun demektir.	2.59	1.23	2****
40. Öğretmenlerin okuldaki performans hedeflerini yöneticiler belirlemelidir.	2.56	1.12	2
41. Öğretmenler mecbur kılındıklarında ya da zorlandıkları zaman bir şeyler öğrenirler.	2.54	1.21	2
42. Öğretmenlerin en mutlu oldukları anlar, örgütsel görevlerini düşünmek zorunda olmadıkları zamanlardır.	2.49	.89	2
43. Örgüt çalışanların üretken olmadıkları zaman bu onların temel olarak tembel olmalarından kaynaklanmaktadır.	2.47	1.13	2
44. Öğretmenler yönlendirilmek ve denetlenmek ihtiyacı içindedirler.	2.34	1.05	2
45. Çoğu öğretmen çalışmayı sevmez.	2.22	.89	2
46. Öğretmenler genellikle çocuklar gibidir. Bu nedenle buna uygun bir davranış içinde olmak gerekir.	2.16	.88	2
47. Gruplar insanları daha inatçı, işbirliğine karşı ve düşmanca davranmaya yönlendirmeye eğilimindedir.	2.16	.99	2
48. Öğretmenler okulun ihtiyaçlarına ve amaçlarına ilgisizdir.	2.11	.91	2

* Tamamen katılıyorum ** Katılıyorum *** Kararsızım ****Katılmıyorum

Tablo 1'de yönetici adaylarının ölçeğin tüm maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları verilmektedir. Tabloda koyu olarak yazılan cümleler, Y Kuramının normal renkte yazılan cümleler ise X Kuramının sayıltılarını temsil etmektedir. Tablonun ilk 12 sırasını, yönetici adaylarının "tamamen katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri maddeler oluşturmaktadır ve bu maddelerin hepsi de Y kuramının sayıltılarını yansıtan maddelerdir. Onikinci sıradan sonra gelen 16 maddenin de ikisi dışında Y kuramının sayıltılarıyla ilişkili maddeler olduğu gözlenmektedir. Tablonun alt sıralarını işgal eden maddeler ise X kuramının sayıltılarıyla ilişkili maddelerdir. Bu maddelere deneklerin verdikleri yanıtların ortalamaları "kararsızım" ve "katılmıyorum" aralıklarında toplanmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak, yönetici adaylarının temel olarak Y kuramının sayıltılarını benimsemiş olduklarını söylemek mümkündür. Bu durumun nedeni olarak, yönetici adaylarının henüz öğretmen olmaları ve yanıt verirken maddelere öğretmenlerin bakmış olabilecekleri ileri sürülebilir.

Ölçeğe yanıt veren deneklerin X ve Y kuramı sayıltılarıyla ilişkili maddelerden aldıkları ortalama puanların paired sample t-testi ile karşılaştırılmış olup sonuçlar Tablo2'de verilmiştir.

Tablo 2- Yönetici Adaylarının Kurs Başında X ve Y Kuramı Sayıtlarıyla İlişkili Maddelere Verdikleri Yanıtların Ortalamalarının Karşılaştırılması (t-testi)

Gruplar	N	X	Ss	t	p
X Kuramı maddeleri	85	64.45	10.42	-27.12	.000*
Y Kuramı maddeleri		100.31	6.51		

*p<.05

Tablo2'den de görüleceği gibi, deneklerin Y kuramına ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalamaları (X=100.31), X kuramına ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalamalarından (X=64.45) anlamlı bir biçimde farklıdır (p<.05). Bu bulgu da deneklerin Y kuramı sayıtlarına daha eğilimli olduğunun bir göstergesi olabilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular:

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Kurs sonunda yönetici adaylarının yönetim felsefelerinde önemli bir değişme gerçekleşmiş midir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla deneklerin birinci ve ikinci uygulamada ölçek maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları paired sample t-test tekniği ile karşılaştırılmış olup sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3- Yönetici Adaylarının Kurs Başında ve Sonunda X ve Y Kuramı Sayıtlarıyla İlişkili Maddelere Verdikleri Yanıtların Ortalama, Standart Sapma Değerleri, Ortalamaların Karşılaştırılması (t-testi).

MADDELER	Ön Test		Son Test		t
	X	Ss	X	Ss	
1. Öğretmenlerin okuldaki performans hedeflerini belirlemeye katılma fırsatı verilmelidir.	4.78	.42	4.85	.36	.003 *
2. Okullar, çalışanların öz güvenlerini kazanmalarına ve potansiyellerini ortaya koymalarına fırsat vermelidir.	4.74	.44	4.78	.42	.002 *
3. Öğretmenlerin yeterli para ve iş güvenliği ötesinde başka ihtiyaçları da vardır.	4.73	.45	4.74	.44	.091 *
4. Öğretmenler kendilerini ilgilendiren ve etkileyen kararlarda söz sahibi olmalıdırlar.	4.71	.59	4.76	.65	.083
5. Okul yöneticileri denetimden çok yönlendirmeye önem vermelidir.	4.64	.69	4.58	.84	.725 *
6. Okul yöneticileri öğretmenlerin potansiyelini sonuna kadar kullanabilmeleri için gerekli fırsatları yaratmalıdır.	4.56	.50	4.54	.70	.210
7. Okul yöneticileri, öğretmenler arasında birbirine bağlı, samimi arkadaşlık gruplarının kurulmasına fırsat vermelidirler.	4.41	.62	4.58	.50	.000 *
8. Yönetim felsefesi, örgütsel politika ve uygulamalar öğretmenlerin verimliliğini etkiler.	4.41	.70	4.54	.50	.004 *

9. Öğretmenler başarılı ve yeterli oldukları duygusunu hissetmek ihtiyacındadır.	4.41	.70	4.44	.70	.004 *
10. Öğretmenler yaratıcılıklarını kullanmaktan haz duyarlar.	4.38	.76	4.45	.72	.010 *
11. Yöneticiler, asların kendi kendilerini yönlendirmeyi öğrenmeleri için onlara yardımcı olmaya çalışmalıdırlar.	4.21	.80	4.45	.57	.002 *
12. Okul yöneticileri ne pahasına olursa olsun, okullarının ve birimlerinin işleyişinde belirli bir ahenk ya da uyum sağlamayı başarmalıdır.	4.21	1.02	4.25	.99	.000 *
13. Öğretmenlerin temel ihtiyaçlarından bir tanesi bağımsız olmaktır.	4.08	.80	4.19	.72	.042 *
14. Okuldaki görevlerin yerine getirilmesinde gruplar genellikle bireylerden daha etkilidir.	4.08	.83	4.35	.68	.920
15. Öğretmenler işlerinde çok sayıda çeşitli etkinlikler olmasından haz duyarlar.	3.99	.98	4.11	.86	.037
16. Öğretmenler okul çıkarları doğrultusunda çalışmaya teşvik edilebilir.	3.96	1.01	4.33	.50	.049 *
17. Gruplar öğretmenler arası etkileşimin doğal ve olumlu sonuçlarıdır.	3.95	.74	4.36	.86	.048 *
18. Paradan ziyade, tanınmak ve yaptıkları işten memnun kalındığını bilmek öğretmenleri daha çok çalışmaya teşvik eder.	3.95	.94	4.32	.60	.530
19. Öğretmenler yeteneklerini ve ustalıklarını mümkün olduğunca geliştirip en üst düzeye çıkmak isterler.	3.94	.85	4.07	.72	.006 *
20. İyi bir ücret, çalışma koşulları, ikramiye ve prim gibi örgütün sağladığı olanaklar ve iş güvenliği çoğu insanı tatmin etmeye yeterlidir.	3.92	.92	3.25	1.16	.006 *
21. Öğretmenler kendi faaliyetlerini kendi başlarına yönlendirebilmeyi öğrenebilirler.	3.88	.93	3.81	1.07	.002 *
22. Doğal olarak öğretmenler pasif değildir.	3.87	.94	4.08	.58	.563
23. Öğretmenler kendi kendilerini yönlendirme ve denetleme yetenekleri olan olgun kişilerdir.	3.86	.85	3.84	.95	.786
24. Öğretmenler, genellikle, okuldaki görevlerini ne kadar iyi yaptıkları konusunda duyarlıdırlar.	3.85	.68	4.04	.73	.906
25. Öğretmenler doğal olarak bilgi düzeylerini arttırmak için çaba gösterirler.	3.74	.90	3.84	.81	.407
26. Öğretmenlerin sorumlulukları altındaki görevlerin sayısı azaldıkça üretkenlikleri artar.	3.68	1.04	3.53	1.20	.050 *
27. Öğretmenlerin sorumluluk yüklenme kapasitelerini artırmak yönetimin sorumluluğu altındadır.	3.48	1.06	3.91	.92	.000 *
28. Öğretmenlerinin çoğunun çok küçük ihtirasları vardır.	3.40	1.11	3.39	1.08	.000 *
29. Öğretmenler daha çok sorumluluk yüklenmekten haz duyarlar.	3.38	1.02	3.48	1.09	.000 *

30. Okul yönetiminin temel sorumluluklarından biri öğretmenlere verilen direktiflerin öğretmenlerce kabul edilmesini sağlamaktır.	3.38	1.10	3.21	1.25	.002 *
31. Çoğu öğretmen değişime direnir.	3.27	1.11	3.06	1.07	.257
32. Öğretmenlerin çoğu mecbur olduklarından daha fazla çalışmazlar.	3.07	1.16	2.86	1.22	.001 *
33. Ortalama öğretmen sorumluluk yüklenmekten hoşlanmaz.	2.95	1.12	2.78	1.13	.068
34. Öğretmenlerin daha çok çalışmaya teşvik eden şey paradır.	2.75	1.08	2.54	1.11	.004 *
35. Öğretmenlerin çoğu kendilerine ne yapmaları gerektiğinin söylenmesini ister.	2.75	1.20	2.66	1.13	.001 *
36. Ortalama öğretmen kolayca kandırılır.	2.72	1.14	2.61	1.13	.001 *
37. Okul yöneticileri okuldaki/birimdeki faaliyetlerini çok sıkı denetlemelidirler.	2.72	1.16	2.40	1.22	.000 *
38. Okul yöneticileri öğretmenlerin davranışlarını yakından denetlemelidir.	2.71	1.07	2.53	1.22	.108
39. Öğretmenlerin oluşturduğu gruplar okul için sorun demektir.	2.59	1.23	2.19	1.11	.213
40. Öğretmenlerin okuldaki performans hedeflerini yöneticiler belirlemelidir.	2.56	1.12	2.79	1.24	.476
41. Öğretmenler mecbur kıldıkları ya da zorlandıkları zaman bir şeyler öğrenirler.	2.54	1.21	2.54	1.17	.000 *
42. Öğretmenlerin en mutlu oldukları anlar, örgütsel görevlerini düşünmek zorunda olmadıkları zamanlardır.	2.49	.89	2.31	.83	.002 *
43. Örgüt çalışanlarının üretken olmadıkları zaman bu onların temel olarak tembel olmalarından kaynaklanmaktadır.	2.47	1.13	1.93	.92	.181
44. Öğretmenler yönlendirilmek ve denetlenmek ihtiyacıdadır.	2.34	1.05	3.07	1.16	.132
45. Çoğu öğretmen çalışmayı sevmez.	2.22	.89	2.20	.86	.003 *
46. Öğretmenler genellikle çocuklar gibidir. Bu nedenle buna uygun bir davranış içinde olmak gerekir.	2.16	.88	2.26	1.07	.000 *
47. Gruplar arası daha inatçı işbirliğine karşı ve düşmanca davranmaya yönlendirme eğilimindedir.	2.16	.99	1.84	.99	.798
48. Öğretmenler okulun ihtiyaçlarına ve amaçlarına ilgisizdir.	2.11	.91	2.09	.83	.143

* p<.05

Tablo 3 incelendiğinde görülen en önemli bulgu, yönetici adaylarının Y kuramı sayıltılarına ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalamalarının ikinci uygulamada genellikle anlamlı olarak artması, X kuramına sayıltılarına ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ise ikinci uygulamada genellikle anlamlı olarak düşmesidir. Bu bulguya dayalı olarak, yönetici adaylarının eğitim yönetimine ilişkin katıldıkları bir eğitim

programından olumlu olarak etkilenmelerini ileri sürmek mümkündür.

Tablo 4- Yönetici Adaylarının Kurs Sonunda X ve Y Kuramı Sayıtlarıyla İlişkili Maddelere Verdikleri Yanıtların Ortalamalarının Karşılaştırılması (t -testi)

Gruplar	N	X	Ss	t	p
X Kuramı maddeleri	85	61.92	11.20	-30.67	.000*
Y Kuramı maddeleri		107.75	6.97		

* $p < .05$

Tablo 4'den de anlaşılacağı gibi deneklerin kurs bitiminde X ve Y kuramına ilişkin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ayrıca deneklerin kursa başlamadan önceki ortalama puanları ile kurs sonundaki ortalama puanları arasında da küçük olmakla birlikte bir fark gözlenmiştir. Kurs başında X kuramına ilişkin maddelerin ortalamaları 64.45 iken, bu ortalama kurs sonunda 61.92'ye düşmüş, Y kuramının sayıtlarına ilişkin maddelerin ortalamaları ise 100.31'den 107.75'e çıkmıştır. Bu farkların yetiştirme kursundan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre aday yöneticiler genellikle Y kuramı sayıtlarına eğilimli görülmektedirler. Bu duruma aday yöneticilerin öğretmen olarak eğitim programına katılmaları nedeniyle ölçek maddelerine öğretmenlerin bakış açılarıyla bakmaları neden olmuş olabilir. Bu konuda daha sağlıklı ve daha geniş bir popülasyona genelleme yapabilmek için aday yöneticilerden çok, halen yöneticilik yapmakta olan kıdemli yöneticiler üzerinde de söz konusu bulguların denenmesi yararlı olacaktır.

Adayların kursa katılmadan önceki eğilimleri ile kurstan sonraki eğilimleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Başka bir deyişle adayların kursun başında da, sonunda da Y kuramına eğilimli oldukları saptanmıştır. Ancak adayların özellikle kurs sonunda, başlangıçtaki görüşlerinin olumlu yönde farklılaştığı bulunmuştur. Bu fark, Y kuramına ilişkin maddelerin ortalamalarında artış, X kuramına ilişkin maddelerin ortalamalarında azalış biçiminde ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, özellikle eğitim yönetimi konusunda alınan bir eğitim programının yöneticilerde daha demokratik ve insan ilişkilerine daha yakın gelişmeler doğurduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin sadece göreve atanırken değil, hizmet içinde de periyodik olarak bu türlü eğitim programlarına katılmalarının sağlanması, demokratik ve insancıl okulların geliştirilmesi bakımından bir zorunluluk olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Austin, G. and D. Reynolds (1990). "Managing for Improved School Effectiveness: An International Survey." *School Organization* 10 (2/3) - 167-178.
- Blau, P.M. and R.W. Scott (1962). **Formal Organizations: A Comparative Approach**. San Francisco: Chandler Pub. Co.
- Barnard, Chester I. (1971). **The Functions of Executive** (Thirtieth Anniversary Ed.) London: Oxford University Press.
- Mc Gregor, D. (1960). **The Human Side of Enterprise**. New York: Mc Graw.Hill.
- Lunenburg, F.C. and A.C. Ornstein (1996). **Educational Administration**. 2nd Ed. Belmont, CA: Wadsworth Pub.Co.
- Plunkett, W.R. (1986). **Supervision**. Dubugue, Iowa: Wm.C. Brown Pub.
- Goodlad, J.I (1982). **A Study of Schooling**. Paper presented to the Stanford Teacher Education Project, Stanford CA.
- Pierce, L.V. (1991). **Effective School for National Origin Language Minority Students**. Washington, D.C. The Mid-Atlantic Equity Center.
- Purkey, S.C. and M.S. Smith (1983). "Effective Schools: A Review." *Elementary School Journal*. 83. 427-452.

ÖĞRETİM MODEL, STRATEJİ, YÖNTEM VE BECERİLERİ/TEKNİKLERİ: KAVRAMSAL BOYUT

Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR*
Arş. Gör. Bünyamin ATICI**

Özet

Literatüre dayalı olarak yapılan bu araştırmada, karar verme süreci olarak öğretim açıklanmış, model, strateji, yöntem ve teknik/becerilere kaynaklık eden kavramsal temel ile bunlar arasındaki ilişkileri gösteren öğretimsel çerçeve tanımlanmaya çalışılmış ve söz konusu kavramlar üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/ Teknikleri

Abstract

We discuss instructional models, strategies, methods and skills/ techniques. Also, we discuss the conceptual base of instructional models, strategies, methods and skills/ techniques with the relationship of instructional framework

Keywords: Instructional Models, Strategies, Methods and Skills/ Techniques

Giriş

Eğitim sürecinin sistem yaklaşımı anlayışına göre, işlemler bölümünde öğrenme-öğretme süreci yer almaktadır. Bu süreç, bireylere davranış kazandırma süreci olarak ta özetlenebilir. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci yaşanabilmesinde, öğretmenlerin önemli bir işlevi vardır. Öğretmenler, sürecin planlanma aşamasından, ortamın yaşanmasına kadar etkin rol alırlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri önem kazanmaktadır. Söz konusu bu kavramlar açısından literatür incelendiğinde, farklı anlayışların olduğu gözlenmektedir.

Karar Verme Süreci Olarak Öğretim

Bir dersin planlanması, öncelikle bir dizi öğretimsel kararları içerir. Bu paralelde, öğretmen öğrenci gereksinimleri, ilgileri, ortak öğrenme durumları ve etkili öğretim yaklaşımları doğrultusunda içerik ve süreçleri belirlemelidir. Bu noktada, öğretimsel kararların belirlenmesi kasıtlı, bilinçli ve kritik bir süreçtir. Glickman'ın (1991: 6) vurguladığı gibi, etkili öğretmenler her derste benzer uygulamaları kullanmak yerine, öğrencilerin öğrenme durumlarına göre öğretim uygulamalarını gerçekleştirirler.

Öğretmenler dersin amaçları doğrultusunda, en uygun modeli benimsemek,

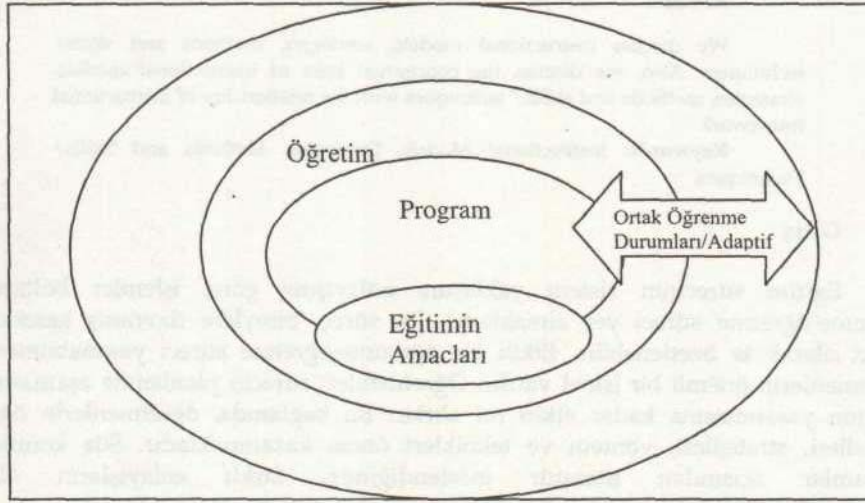
* Fırat Üniversitesi, Tek. Eğt. Fak. Eğt. Bil. Böl. ELAZIĞ, mtaşpinar@firat.edu.tr

** Fırat Üniversitesi, Tek. Eğt. Fak. Eğt. Bil. Böl. ELAZIĞ, batic@firat.edu.tr

uygun stratejileri belirlemek, uygun yöntemi seçmek ve uygulamakla yükümlüdürler. Bunu yaparken, öğretmenin yönetime yatkınlığı, zaman ve fiziksel olanaklar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenilen nitelikler, sınıf atmosferi gibi pek çok neden etkili olmaktadır (Küçükahmet, 1994: 40).

Kavramsal Temel

Program ve öğretimi etkileyen öğelerin başında, eğitimin amaçları gelmektedir. Bu paralelde, Şekil 1 program ve öğretim alanlarında eğitsel amaçların etkisini göstermektedir. Ayrıca, şekil etkili öğretimsel kararların alınmasına temel teşkil eden ortak öğrenme durumlarının, eğitsel çevre ile birlikte eğitimin amaçlarını nasıl ilişkilendirdiğini de ortaya koymaktadır.

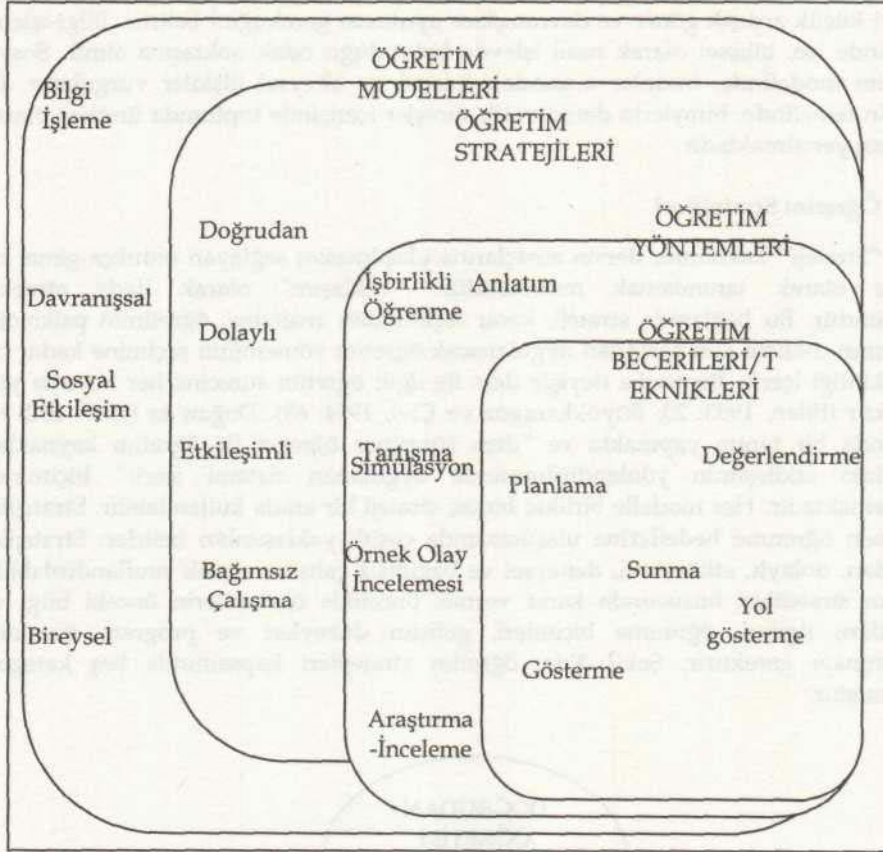


Şekil 1'deki kavramsal temelde yer alan adaptif/ uyarlanabilir boyut aracılığı ile öğrenci gereksinimleri, yetenekleri ve ilgilerinin eğitimin amaçları doğrultusunda uyarlanabileceğini göstermektedir. Bir başka deyişle, uyarlanabilir boyut ile amaçlar doğrultusunda program, öğretim ve eğitsel çevre arasında bir düzenleme yapılabilmektedir. Buna göre, öğretimsel çerçevenin düzenlenmesi ve bu kapsamdaki kavramlar aşağıda ele alınmıştır.

Öğretimsel Çerçeve

Şekil 2'de verilen öğretimsel çerçeve, eğitsel uygulamalarda kullanılan öğretime ilişkin kavramlar arasındaki ilişkileri göstermektedir. Şekil, ayrıca öğretimsel davranışları temsil eden öğretim modelleri, öğretim stratejileri, yöntemleri ve öğretim becerileri/teknikleri arasındaki ilişki düzeylerini de ortaya koymaktadır.

Şekil 2. Öğretimsel Çerçeve



Kaynak: University of Saskatchewan (2000).

Öğretimsel Çerçevenin Tanımlanması

Aşağıda söz konusu kavramlar ele alınmıştır. Bunun yanında, kavramların tanımlanması ile düzeyler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuş ve Şekil 2’de gösterilen öğretimsel çerçeve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Öğretim Modelleri

Modeller, öğretime yönelik felsefi bir bakış açısını ve öğretimsel uygulamaların düzeyini ortaya koyar. Senemoğlu’nun (1997: 432) Joyce ve Weil’den (1980: 1) aktardığına göre öğretim modeli “eğitim programını şekillendirmede, öğretim materyallerini düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılabilen model yada planlar” olarak tanımlanmaktadır. Modeller öğretim strateji, yöntem, becerileri ve etkinliklerinin seçimi ve gerçekleştirilmesinde kullanılır. Bu doğrultuda dört temel model tanımlanabilir. Bunlar; davranışsal, bilgi- işleme, sosyal

etkileşim ve bireysel modellerdir. Davranışsal model, öğrencilerin davranışlarında gözlenebilir değişimleri vurgular. Davranışsal öğretim modeli, öğrenme görevlerinin bir dizi küçük ardışık görev ve davranışlara ayrılması gerektiğini belirtir. Bilgi-işleme modelinde ise, bilişsel olarak nasıl işlevde bulunduğu odak noktasına alınır. Sosyal etkileşim modelinde, insanlar arasındaki sosyal ve bireysel ilişkiler vurgulanır. Bu modelin temelinde, bireylerin demokratik süreçler içerisinde toplumda üretken olarak çalışması yer almaktadır.

Öğretim Stratejileri

"Strateji" kavramını dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir çerçeve olarak tanımlamak mümkündür. "Yaklaşım" olarak ifade etmekte mümkündür. Bu bağlamda strateji, konu seçiminden analizine, öğretimin psikolojik esaslarının dikkate alınmasından uygulanacak öğretim yönteminin seçimine kadar bir dizi etkililiği içerir. Bir başka deyişle ders ile ilgili öğretim sürecine her boyutta yön vermektir (Bilen, 1993: 23; Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 69). Doğan'da (1997: 282) bu kapsamda bir tanım yapmakta ve "ders süresince öğrenci ile öğretim kaynakları arasındaki etkileşimin yönlendirilmesinde uygulanan sistemi içerir" biçiminde tanımlamaktadır. Her modelle birlikte birkaç strateji bir arada kullanılabilir. Stratejiler belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşılmasında çeşitli yaklaşımları belirler. Stratejiler doğrudan, dolaylı, etkileşimli, deneysel ve bağımsız çalışma olarak sınıflandırılabilir. Öğretim stratejileri hususunda karar verme, öncelikle öğrencilerin önceki bilgi ve yaşantıları, ilgileri, öğrenme biçimleri, gelişim düzeyleri ve program üzerinde odaklanmayı gerektirir. Şekil 3'de, öğretim stratejileri kapsamında beş kategori sunulmuştur.



Kaynak: University of Saskatchewan (2000).

Doğrudan öğretim stratejileri, sık kullanılan ve yüksek düzeyde öğretmen

merkezli bir stratejidir. Bu strateji, anlatım, gösteriler, alıştırma-tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Tümdengelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim stratejileri, bilginin verilmesinde etkilidir. Bu stratejiler tümdengelimci bir mantığa sahip olduğu için, önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir. Bu stratejinin kullanımı her ne kadar kolay gibi görünse de, etkili doğrudan öğretim stratejilerinin kullanımı gördüğünden daha karmaşık bir yapıya sahiptir.

Dolaylı öğretim stratejilerini tanımlayan yöntemler olarak, araştırma-inceleme, problem çözme, tümevarım, karar verme ve keşfetme sayılabilir. Her ne kadar iki strateji birbirini tamamlayan bir yapıya sahip olsa da, doğrudan öğretim stratejilerine karşıt olarak dolaylı öğretim stratejileri öğrenci-merkezlidir. Dolaylı öğretim stratejileri, yaratıcılığı ve bireyler arası beceri ve yeteneklerin gelişmesini sağlar. Dolaylı öğretimde öğretmenin rolü, bilgi aktarıcılığından kolaylaştırıcı, destekleyici ve kaynak kişiye doğru değişmiştir. Öğretmen öğrenme çevresini düzenler ve öğrencinin öğrenme-öğretme ortamına katılımını sağlar. Bu açıdan öğrenme deneyimleri, öğretmen ve öğrenci arasındaki işbirliği aracılığı ile gerçekleştirilir. Ürün kadar sürece de önem veren dolaylı öğretim stratejileri, bireylerde içsel motivasyonu ve yaşam boyu öğrenme kapasitesini geliştirir. Dolaylı öğretim stratejisinin gerektirdiği beceri ve süreçler gözlem yapma, kod çözme, sınıflandırma, kıyaslama/karşılaştırma, veri yorumlama, özetleme, ayrıştırma ve yeniden yapılandırma içerir.

Etkileşimli öğretim stratejileri büyük ölçüde tartışma ve katılımcılar arasındaki paylaşıma bağlıdır. Burada önemli olan, sosyal beceri ve yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu stratejide, sınıf tartışmaları, küçük grup tartışmaları ve projeler gibi etkileşimli yöntemler kullanılır. Etkileşimli öğretim stratejilerinde öğretmene düşen en önemli görev, konu başlığını seçmek, grup büyüklüğünü belirlemek, zamanın etkili olarak kullanılmasını sağlamak olarak belirtilebilir. Etkileşimli öğretim stratejilerinin başarısı daha çok öğretmenin grup dinamiklerini geliştirme ve yapılandırmadaki uzmanlığına bağlıdır.

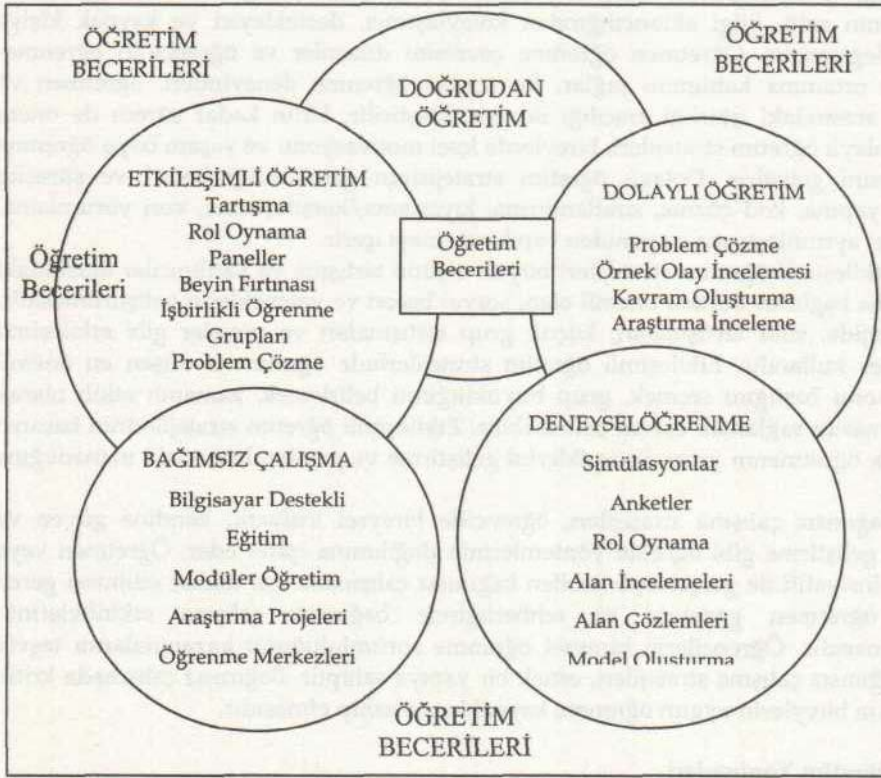
Bağımsız çalışma stratejileri, öğrencide bireysel inisiyatif, kendine güven ve kendini geliştirme gibi öğretim yöntemlerinin dağılımına işaret eder. Öğretmen veya öğrenci inisiyatifi ile gerçekleştirilebilen bağımsız çalışmada asıl dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmen gözetimi ve rehberliğinde bağımsız çalışma etkinliklerinin planlanmasıdır. Öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluğunu kazanmalarını teşvik eden bağımsız çalışma stratejileri, esnek bir yapıya sahiptir. Bağımsız çalışmada kritik olan nokta bireylerin uygun öğrenme kaynaklarına sahip olmasıdır.

Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemleri "öğretmenlerin istenilen öğrenmeyi sağlamak için öğretmenlerin uygulamalarını içerir. Bir başka deyişle öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade etmektedir (Clark and Starr, 1981: 25). Öğretim yöntemi kavramını en güzel bir ifade ile "öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol" olarak tanımlamak mümkündür (Fidan, 1985: 167; Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 69). Gürol'a göre (1994: 125) yöntem, saptanmış amaçlara ulaşmada bir tür araç rolüne sahip bulunan, içeriğin en etkili bir biçimde öğrencilere

kazandırılma biçimidir. Doğan'da (1997: 282) buna benzer biçimde bir tanım yapmış ve "içeriğin sunulması için izlenen yolu (anlatım, gösteri ..vb) gösterir" biçiminde tanımlamıştır. Yöntem kavramı ele alındığında göze çarpan bir özellik, öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği (Demirel, 1999: 81). Tüm tanımlamalardan yola çıkarak öğretim yöntemi kavramı, öğrenme çevrelerinin oluşturulmasında ve bir ders boyunca gerçekleştirilecek etkinliklerin belirlenmesi olarak tanımlanabilir. Bu çerçevede, öğretmen uygun öğretim stratejilerini belirledikten sonra öğretim yöntemleri hususunda karar vermelidir. Şekil 4'de farklı yöntemlerin beş strateji ile olan ilişkisi görülmektedir.

Şekil 4. Öğretim Stratejileri ve Yöntemleri Arasındaki İlişki.



Kaynak: University of Saskatchewan (2000).

Doğrudan öğretim stratejisi içerisinde yer alan anlatım yöntemi, öğretim uygulamalarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Öğretmen merkezli olan bu yöntemde, öğrenci pasif bir konumdadır. Sönmez (1994: 157) sunuş yoluyla öğretim stratejisi içerisinde yer verdiği anlatım yöntemini öğretmenlerin çok sık kullandıklarını ve dersin çeşitli aşamalarında bu yöntemle başvurduklarını belirtmektedir. Didaktik soru sorma, öğrenme-öğretme sürecinin yapılandırılmasında tek yönlü bir yaklaşımı ifade eder (McNeil & Wiles, 1990). Didaktik sorular, 'nerede', 'ne', 'ne zaman' ve 'nasıl'

gibi öğeler üzerinde yoğunlaşır. Hatırlamaya dayalı becerilerde bu yöntem etkili olarak kullanılabilir. Bu yöntemin etkililiği ise 'niçin' sorusuyla artırılabilir.

Dolaylı öğretim stratejileri arasında yer alan kavram oluşturma yöntemi ise, öğrencilere bilgi maddeleri arasındaki ilişkileri görebilme ve bu maddeler arasında bağlantı kurabilme imkanı sağlar. Bu yöntem, bireylerin temel düşünceleri anlama, düşünceler arasındaki ilişkileri ve ortak noktaları tanımlama, kavramları formüle etme ve genelleme yapabilme noktalarında yardımcı olur. İncelemeye dayalı öğrenme yöntemi ise öğretmen, öğrenci, çalışma alanı, uygun kaynaklar ve öğrenme çevresi arasındaki yüksek düzeyde etkileşimi gerektirir. Bu yöntemde öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılımda bulunurlar. Ayrıca, bu yöntem aracılığı ile öğrenciler kendi ilgilerine göre davranımda bulunabilir, hipotezler geliştirebilir, geliştirdikleri hipotezleri test edebilir ve bunlarla ilgili çözüm yolları oluşturabilirler. İncelemeye dayalı öğrenmeyi ikiye ayırabiliriz. Tümdengelimci ve tümevarımlı inceleme. Tümdengelimci incelemenin odağında genelleştirilmiş ilkelere hareketle spesifik örnekler verme yer alır. Tümevarımlı inceleme yönteminde ise, öğrencilerin kendi hipotezlerini geliştirmeleri ve desteklemeleri istenir.

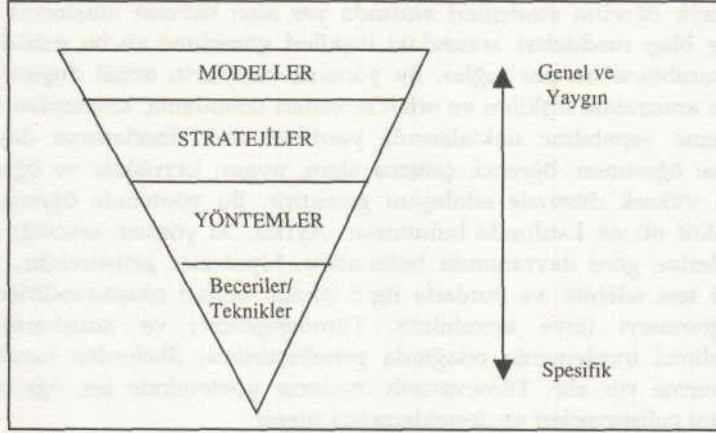
Etkileşimli öğretim stratejileri çerçevesinde kullanılan yöntemlerin başında işbirlikli öğrenme gelmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımında, ders saatlerinin çoğu öğretmenin anlatımı ve öğrencilerin anlatılanları dinlemesi ile geçmektedir. Geleneksel yaklaşımlarda öğrenciler bireysel olarak çalıştılarından işbirliği teşvik edilmez. Buna karşın olarak, aktif ve işbirlikli öğrenme öğrencilerin;

- Problem-çözümü ile uğraştığı,
- Beyin fırtınası etkinliklerine katıldığı,
- Konuları karşılıklı olarak tartıştıkları ve birbirlerine açıkladıkları,
- Karşılıklı dayanışma ve bireysel sorumluluk duygusu içinde problem çözme veya projeler üzerinde takımlar halinde çalıştıkları bir ortamı kapsar

Öğretim Becerileri/Teknikleri

Beceriler, daha çok spesifik öğretimsel davranışları işaret etmede kullanılır. Bunlar soru sorma, tartışma, açıklama, gösterme gibi bazı teknikleri içerir. Öğretim becerileri, aynı zamanda planlama, yönetme ve yapılandırma gibi bazı eylemleri de kapsar. Oğuzkan (1985: 57) "öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntemlerini uygularken sergiledikleri tutumlar" olarak tanımlamaktadır. Şekil 5, öğretim model, strateji, yöntem ve beceriler arasındaki ilişkileri göstermektedir.

Şekil 5. Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri Arasındaki İlişki.



Kaynak: University of Saskatchewan (2000).

Sonuç

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesinin temelinde öğretim model, strateji, yöntem ve becerilerinin/ tekniklerinin kullanılması yer almaktadır. Bu deneme, özellikle öğretimin bir karar verme süreci olmasından hareketle öğretim model, strateji, yöntem ve becerilerini ele almaya çalışmıştır. Buna göre öğretim modeli öğrenme-öğretme sürecine en geniş perspektiften bir bakış açısını yansıtır. Bir başka deyişle felsefi anlayışı yansıtır. Bu anlayışa uygun olarak "öğrenme-öğretme sürecinde konu seçimi, içerik analizi, öğretimin psikolojik esasları, yöntemin seçimi gibi bir dizi etkililiği içeren öğretim stratejileri belirlenir. Yöntem ise, belirlenen stratejilerin işleme konma yolu olarak algılanabilir. Yöntemlerin öğretmenlere özgü uygulanış biçimleri ise teknik olarak kabul edilebilir. Bu deneme ile söz konusu kavramlara ilişkin literatürde gözlenen kavram kargaşasına bir çözüm getirmekten öte, kavramların anlaşılır hale getirilmesine bir katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu denemeden elde edilen en önemli sonuç, öğretim model, strateji, yöntem ve becerilerinin bir bütünü oluşturan ayrılmaz parçalar olduğu noktasında toplanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bilen, M. (1993). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Takav Matbaacılık.
- Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1994). **Genel Öğretim Metotları**. Konya: Atlas Kitabevi.
- Clark, L. H., Starr, I. S. (1981). **Secondary and Middle School Teaching Method**. New York, USA: MacMillan Publishing Co.
- Demirel, Ö. (1999). **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Fidan, N. (1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayıncılık
- Glickman, C. (1991). Pretending Not To Know What We Know. **Educational Leadership**, 48 (8), 4-10.
- Gürol, M. (1994) Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Yöntem Sorunu, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6 (1-2), 120-130.
- Küçükahmet, L. (1994). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Mcneill, J., Wiles, J. (1990). **The Essentials Of Teaching: Decisions, Places And Methods**. New York: Mcmillan.
- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sönmez, V. (1994). **Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Oğuzkan, F. (1985). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)**. Ankara: Emel Matbaacılık.
- University of Saskatchewan (2000). **Instructional Approaches**.
www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/approach/instrapp03.html (Mart 2001'de alınmıştır).

OKUL-AİLE İŞBİRLİĞİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Dr. Ömer F. TUTKUN*
Ela Ayşe KÖKSAL**

Özet

Bu çalışmada, çocukların okul başarılarının (öğrenmelerinin) artırılması ve desteklenmesi için ailelerin ve okulun yapması gereken uygulamalarla ilgili ailelere yönelik "ev eğitim programı" ve okullara yönelik okul programı verilmektedir. Çalışma, UNESCO tarafından yayınlanan Eğitimsel Uygulamalar Serisi (2)'nden "Aileler ve Öğrenme" adlı kitapçığın bir çevirisi niteliğindedir. Kaynakçada yer alan diğer literatür destekleyici kaynaklar olarak verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul-Aile İşbirliği, Çocuklarda Öğrenme, Öğrenci Başarısı

Summary

This work gives home and school curriculum practices that parents and school should follow in order to increase and support student achievement. The work is a translation study that is based on "Parents and Learning" book by printed UNESCO as Educational Practices Series-2. The other literature in Bibliography is given as related literature.

Key Words: Home-School Cooperation, Child Learning, Student Achievement.

GİRİŞ

Zorunlu eğitim geçmişe oranla daha uzun bir zamanı kapsamakla birlikte, çocuğun okulda geçirdiği zaman ailesi ve çevresiyle geçirdiği zamana göre hala kısa olduğundan okul öğrenmelerinin aile çevresinde de desteklenmesi gereklidir. Çocuklarına destekleyici bir ortam sağlayan aileler, sosyo-ekonomik durumları yetersiz olsa bile çocuklarının okul başarısına olumlu etki yapabilirler. Öğrencilerin okul başarılarını artırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorunudur. Okul ve aileler bu amacı gerçekleştirmeye yönelik programlarını düzenlemek ve uygulamak için birlikte çalışabilir.

I. EV PROGRAMI

Ev ortamı gerekli özellikleri taşıdığı anda öğrenci okula hazırlıklı olarak gelmiş, öğretmenin etkililiği artmış olur. Olumlu bir ev ortamı oluşturmada ebeveynlere yardım etmek okulun görevidir. Bu ortamın özellikleri şunlardır;

1. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

Ebeveyn çocuğuyla günlük olaylar, okunan kitaplar, gazeteler ve izlenen televizyon programları hakkında konuşmalı; etkileşimde bulunmalı; kütüphane, müze

* Yrd.Doç.Dr., Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** Arş.Grv. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

ve hayvanat bahçesi gibi yerleri ziyaret etmeli; kültürel etkinliklere katılmalı ve onu sözcük bilgisini arttırma konusunda desteklemelidir.

Çocuğun doğumu ile başlayan dil gelişimi, onun anne-babasıyla etkileşimi ile şekillenir. Çocuğu kitap okurken dinlemek; ona kitap okumak, masal anlatmak ve yazı yazdırmak; onunla günlük olaylar hakkında konuşmak gibi etkileşimler çocuğun sözel iletişim becerilerini geliştirir, entelektüel gelişimlerini sağlar ve onu okulda öğrenmeye hazırlar. Ebeveynle çocuk arasındaki sözel iletişim duygusal boyuta sahip olduğundan, aileler çocukla olan sözel iletişim etkinliklerine duygusal ifadeleri de katmalıdır. Ailelerin oyun, misafirlik ve ziyaret gibi sosyo-kültürel etkinliklere katılmaları çocuğun yeni şeyler keşfetmesine, yeni durumlar hakkında düşünmesine ve fikir alışverişinde bulunmasına katkı sağlar ve çocuğa bunların hayatın bir parçası olduğunu gösterir. Bunlara dayalı olarak aile çocuğa öğrenmenin de hayatın doğal bir parçası olduğunu vurgulamalıdır.

Her aile çocuğuyla günlük olaylar hakkında konuşmasa da etkileşim halindedir. Çocuk büyüdükçe sözel iletişimin olumlu, destekleyici, akıcı ve konuşma kadar dinlemeye de yer verici niteliği azalır, ancak yemek yeme gibi günlük birliktelikler aile-çocuk arasındaki etkileşimin devamı için bir fırsattır. Aile-çocuk arasındaki duygusal bağ aile dışındaki, özellikle okuldaki, stresle başa çıkması ve okul ortamına uyum sağlaması için çocuğu psikolojik olarak hazırlar. Duyguların ifadesi aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisini kuvvetlendirir ve çocuğa okul ve öğrenme hakkında olumlu tutum geliştirmesinde yardım eder.

Kelime bilgisi çocuğun düşünmesini ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar. Çocuklar yeni kelimeler kullanmayı sevdiklerinden bu konuda desteklenmelidirler. Gerçekte de çocuğun yeni kelimeler kullanması aileyi mutlu eder.

Ebeveyn-çocuk iletişimi çocuğun okuldaki öğrenmesine etkili olduğundan, ebeveynlere iyi bir dinleyici olmaları, konuşmaları zenginleştirmeleri, sözcük bilgisine yönelik ilgiyi ayakta tutmaları için gerekli oyun ve rol alma teknikleri öğretilmeli ve ebeveynler müze gibi ilginç yerlere gitmeleri ve çocuklarına buluş yaptırılmaları konusunda teşvik edilmelidir.

Çalışan ebeveynler, çocuklarına model olacak günlük konuşma alışkanlığı gösteremezler. Bu aileler günde yeterince zamanı (birkaç dakikayı) çocukları ile baş başa konuşmaya ayırdıklarında, bu sürenin ne kadar kısa ve değerli olduğunu göreceklerdir. Ayrıca bu deneyimi birbirleriyle paylaşmaları, ailelerin çocukları ile iletişimlerinde olumlu etki yapacaktır.

2. Ailenin Günlük Yaşam Programı

Bir günlük programda, çalışma ve okuma zamanı, çalışılabilecek sessiz ve aydınlık bir ev ortamı ve çocuğun zihnini kullanabileceği hobi ve oyunları içeren ve diğer aile üyeleriyle iletişimini sağlayan aile etkinlikleri yer alır. Bu programı uygulayan ailelerin çocukları okulda öğrenmeye hazır olmuş ve değer vermiş olur. Program az gelirli ailelerde görüldüğü gibi refah düzeyinin olumsuzluklarını gidererek çocuğun okul başarısını artırabilir.

Başarılı öğrencilerin aileleri çocuğun zamanını nasıl geçirdiği ile ilgilenmekte, onu gözlemleyerek özgürlüğünü desteklemektedirler. Bu aileler, çocuklarının ev ödevi,

okuma-yazma ve müzik, spor ve geziler gibi okul dışı öğrenme etkinliklerine kılavuzluk yapmakta, katılmakta ve üretkenliği ve katılımı ödüllendirmektedirler. Bu tür ailedeki çocuklar zamanlamaya ve programlara alışkındırlar.

Çocuktan çalışmasını beklemek yerine ona çalışması için zaman tanımak, çocuğun çalışmanın önemini kavramasını ve elinden gelenin en iyisini yapmasını sağlar. Ayrıca çalışma ve öğrenmeyi aile yaşantısının bir parçası yapar. Etkinliklerin düzenli ve programlı yapılması çocuğu üretici ve sağlıklı kılar.

3. Ailenin Beklentileri ve Gözetmenliği

Ailenin çocuğundan beklentileri, gözde olmasını ve elinden geleni yapmasını bekleme; gözetmenliği ise okul içi ve dışı etkinliklerde bulunmasını sağlama, dilini etkili ve doğru kullanması için çabalama, arkadaşlarını izleme, gizliden ve açıktan gözlemlenme ve gözlemleri analiz etme ve okuldaki durumu ve gelişimi hakkında bilgi edinme gibi etkinliklerinden oluşur.

Ailenin beklentileri ve yönlendirmesi, çocukları için ölçütler koyması ve onlar için neyin önemli olduğunu belirlemesi demektir. Yüksek fakat erişilebilir akademik standartlar koyan ailelerin çocukları okulda daha başarılı olurlar. Başarılı öğrencilerin aileleri ayrıca sözel iletişime önem verdiklerinden çocuklarından derinlemesine düşüncelerini ve düşündüklerini ifade etmelerini, konuşmalarına özen göstermelerini ister ve onları yeni kelimeler kullanmaya teşvik ederler. Çocuklarının okuldaki performansları ile ilgili yüksek beklentileri olan aileler, onlara okulla ilgili sürekli destek ve rehber olur, onların gösterdikleri akademik ilerleme ve gelişmeyi yakından izlerler.

Ailenin yetenek ve beceriyi değil aynı zamanda çalışma ile elde edilen başarıyı ödüllendirici tutum içinde olması çocuğun çalışma ahlakı (disiplini) oluşturmasını sağlayarak, okulda başarılı olmasına katkıda bulunur. Çocuklarının nerede olduğunu, kiminle arkadaşlık yaptığını, televizyonda hangi programları seyrettiğini izleyen ve öğretmenleri ile ilişkilerini koparmayan anne-babaların çocukları daha başarılıdırlar. Aileler bu konuda şu etkinliklerde bulunmalıdır:

Okul zamanı dışında çocuğunuzun yapacağı etkinlikler için haftalık bir program yapınız. Örneğin, ne zaman ders çalışacağı, kitap okuyacağı ve TV izleyeceği gibi.

Bu programı hazırlama konusunda öğretmenlerle çalışınız. Genel olarak günlük 10'ar dakika okuma ve çalışma zamanı ayarlayınız. Bu zamanı çocuğunuzun sınıf düzeyine göre 10 dakika arttırınız. Örneğin, 3. sınıftaki çocuğunuz için 30 dakika okuma ve 30 dakika çalışma zamanı koyunuz.

Çocuğunuzun televizyon seyretmesine izin veriniz. Yalnız bu süre haftalık 90 dakikayı geçtiğinde çocuğunuzun okul başarısı düşer. Televizyon seyretmeye ayrılan zamanı, çalışma ya da okuma gibi verimli etkinliklere ayrılan zamandan alarak arttırılabilirsiniz.

Aileler, boş zaman ve sosyal etkinliklerin çocukların yararına olduğunu, çünkü okul çalışmalarının bu etkinliklerin yerini alamayacağını bilmelidir. Çocuğa çalışması için yeterli zaman tanınmışsa, eğlenmesi için de zaman ayırmasına izin vererek, kendi haftalık programını oluşturma alışkanlığı kazandırmalıdır.

Çocuğun hangi şartlarda başarılı olduğunu bilmek aile için zor olduğundan,

yüksek fakat gerçekçi beklentiler oluşturmalı ve notları yerine, çalışma alışkanlıkları ve okula ilişkin tutumuyla ilgilenmelidir. Çünkü bazı çocuklar az bir çabayla yüksek not alabilirler, fakat iyi bir çalışma alışkanlığı geliştiremezler. Bazıları ise, çok çalışmasına rağmen yüksek not alamazlar. Bu çocuklar ellerinden geleni yaptıklarından ve kendilerini öğrenmeye adadıklarından ödüllendirilmelidirler. Not konusunda çocuklar birbirleriyle kıyaslanmamalıdır. Çocukları birbirleriyle kıyaslamak anne-babaların yaptığı en büyük yanlıştır.

Temel olarak, ailelerin çocuklarının “nerede?”, “kiminle?” ve “ne yapıyor?” olduklarını bilmeleri gerekir. Çocuğun arkadaşları ile birlikte olmasına izin verilmeli, fakat arkadaşları ve aileleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Ayrıca bu konuda öğretmeni ile bilgi alışverişinde bulunulmalıdır.

II. OKUL PROGRAMI

Çocuğun aile ortamında kazandığı ve okula taşıdığı sosyal, kültürel, ekonomik ve dil özellikleri okulu anlamlandırmasını sağlar. Ailelerin çocuğun başarısıyla ilgili beklentileri, bu konuda öğretmenin ve ailelerin üstlenecekleri rollerle ilgili görüşleri ve aradaki ilişkinin özellikleri okul-aile ilişkisinin nasıl kurulacağını belirler.

A- Öğretmenin Uygulamaları

1- Bütünleyici Uygulamalar

Bütünleyici Program: Her çocuk sınıfa aynı bilgi, beceri ve deneyimle gelmediğinden, öğretmen bu farklılıkları birleştirici bir program takip etmelidir. Öğretmen öğrencilerinden her zaman yüksek performans beklemeli, hepsinin ortak davranışlar kazanmasını sağlamalı, onlara hitap eden öğretim materyalleri, örneğin ders kitapları kullanmalı, derste kendi deneyimlerini yansıtmaya ve paylaşma imkanı tanımalıdır.

Bütünleyici Katılım Yapıları: Çocuğun ailede edindiği davranışlar okula uyumunu etkiler. Örneğin toplu etkinliklere değer veren ailelerin çocukları bireysel etkinliklere katılmak istemediklerinden başarısız olabilirler. Öğretmen sınıf ortamını uygun şekilde düzenlemek ve bu davranışlara yer vermek suretiyle çocuğun derse katılımını sağlayabilir. Genel olarak öğrencilerin bireysel ve kültürel normlarını ifadelerine izin verilmelidir. Örneğin soru-cevap etkinliklerinde cevabın ifade şekline değil özelliklerine bakılmalıdır. Ayrıca sınıfın tümüne hitap edilmelidir.

Eşitlik: Öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerine bakarak onların olumsuz norm, değer ve uygulamalara sahip oldukları şeklinde bir yargıya varmak, kendini onlarla karşılaştırarak üstün görmek, onların problemleri olduklarını düşünmek gibi haklarında ön-yargıda bulunmak ve ayırım yapmak yanlıştır. Örneğin, öğrencilerin evlerindeki dilin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler öğrencileri hakkında düşük beklentilere sahiptir. Öğrencilere öncelikle insan oldukları için değer vermeli ve öğretim-öğrenme etkinliklerinde bilgi, beceri ve deneyimlerinden yararlanmalıdır.

2- Evle Bağlantıyı Kolaylaştıran Uygulamalar

Öğrencilerin sosyo-kültürel yapıları ve deneyimlerinden yararlanmak ve ailelerle iletişim kurmak evle bağlantıyı kolaylaştıran uygulamalardır. Bu amaçla

öğretmen, öğrencilerini ev ve okul yaşamları içerisinde anlamalı ve öğrenci, aile ve ait oldukları grup hakkında bilgi edinmelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmen sosyo-kültürel ayırım yapmaz ve çocuk merkezli eğitim programları hazırlayabilir. Öğrencilerin bireysel ve sosyal dünyalarını tanımak ev ile okul arasında psikolojik bir yakınlık sağlar.

Evle okul arasındaki bağlantıyı kolaylaştıran uygulamalardan biri de ev ödevidir. Ödevin öğretmenler tarafından etkili olarak kullanılması, sosyo-ekonomik durumun öğrenmeye olumlu etkisinden üç kat daha fazladır. Ödev, ailelerin, öğrencinin okulda ne öğrendiğini görmelerini, televizyon izleme yerine üretken etkinliklerde bulunmasını ve formal öğrenmelerin okulla sınırlı kalmamasını sağlar. Buradaki dikkat edilecek nokta, öğretmenin öğrencinin ev koşullarını anlayarak ödev vermesi ve okulların ise ödevle ilgili aile-öğretmen-öğrenci çabalarını desteklemesidir.

B- Okul-Ev İletişimi

Okul ile aileler arasında iletişim kurulması ve karşılıklı beklentileri (çocuğun öğrenme alışkanlıkları, okula karşı tutumu, sosyal ilişkileri ve akademik ilerlemesi) çocuğun kapasitesini artırmasını sağlar. İletişim için uygun ortamı okul yönetimi sağlamalıdır. İletişime okul idaresinin değer, meslektaşlarının ise destek verdiğini ve velilerin de sonuçtan memnun olduğunu gören öğretmenler, okul-aile ilişkisini başlatmaya eğilimli olacaktırlar. Öğretmen aile ile iletişimde ilk adımı atan taraf olduğunda, velilerden karşılık görecektir. Ancak, iletişim velileri çocukları hakkında bilgilendirme ile sınırlanmamalıdır. Okul, ev ile arasındaki iletişimi şu yollarla sağlayabilir:

1. Veli/öğretmen/öğrenci Toplantıları: Ortak katılımı sağlayan bir program hazırlayınız ve programı toplantıların amacına ulaşması için velilere bildirin. Gündeme, "Çocuk hangi çalışma alışkanlıklarına sahiptir?" ve "Çocuk evde kitap okuyor mu?" gibi sorular koyunuz.

2. Karneler: Veliler çocuğun ev ödevi yapma isteği, okuma sevgisi, televizyon izleme alışkanlığı, öğrenmeye karşı tutumu ve evdeki durumu hakkında karne doldurmalıdır. Karneler, velilerin istek, endişe ve toplantı taleplerini belirtmelerini de sağlar.

3. Okul Gazeteleri: Okul gazete çıkarmalı ve ev ödevleri konusunda ipuçları, katılmak istedikleri aile içi etkinlikler ve yaptıkları eğitimsel geziler gibi konularda velilerden yazılar istemelidir.

4. Kutlama Kartları: Çocuğun özel başarı ve davranışlarını kutlamak amacıyla öğretmen ve veli birbirlerine karşılıklı olarak kutlama kartları göndermelidir.

5. Veli-Öğretmen Görüşmeleri: Okul, genel toplantıların haricinde, velilerin öğretmenlerle sıkça görüşebilmesi için, örneğin, her sabah (veya haftanın belli günlerinde) tüm öğretmenlerin velilerce bulunabildiği ders saatleri dışında bir görüşme saati ayarlamalıdır.

6. Veli Panosu: Özellikle veliler için olmak üzere, okulun ana girişine bir ilan tahtası asınız. Veliler, bu sayede veli toplantıları, ev ödevlerinde çocuklara yapabilecekleri yardım önerileri, aile etkinlikleri, önemli olayların tarihi ve duyurular için tahtadan yararlanabileceklerdir.

7. Velileri Bilgilendirme: Çocuğun okulda ne öğrendiği ile ilgili meraklarını gidermek için işlenen konuları belirten haftalık programları velilere gönderiniz. Haftalık program, okulda ne öğrenileceği ile ilgili veli-çocuk etkinliği örneklerini de içerebilir.

8. Ödev Defterleri: Her öğrencinin, günlük ödevleri ve aldıkları notları yazacakları bir defter tutmalarını sağlayarak öğrencileri izleyiniz. Veliler ve öğretmen ödev defterini düzenli olarak incelediğinde, iyi bir öğrenci-öğretmen-veli iletişim bağı kurulmuş olur.

C- Veli Katılımı

Veli katılımı, velilerin, evdeki çocuk yetiştirme uygulamalarından okulda yapılan etkinliklere katılımına kadar her şeyi içeren geniş ve bütün bir ifadedir. Çocuk yetiştirme çocuğu besleme, büyütme ve onunla ilgilenme yanında, özellikle çocuğun okuldaki başarısı ile de ilgilenmedir. Bu velinin okuldaki spor yarışmalarına, veli-öğretmen toplantılarına ve kısa dönemli veli eğitimi kurslarına katılımına kadar olan her etkinliği kapsar. Veli katılımı şu basamakları içermektedir:

Ebeveynlik (çocuğu büyütme ve onunla ilgilenme),
İletişim kurma (okul ile bilgi akışı sağlama),
Gönüllülük (okulda gönüllü olarak çalışma),
Evde öğrenme (okulun öğretimini destekleme ve takviye etme),
Karar verme (okulun karar verme yapısının parçası olma),
Geniş çapta toplumla işbirliği yapma (diğer kurumlarla olan işbirliğinde okulu temsil etme).

Velilerin katılımını engelleyen faktörler şunlardır:

a- Veli katılımının sadece okulda yapılan formal görüşmelere ve diğer etkinliklere katılma şeklinde tanımlanması ve ebeveynlerin evde çocukla ilişkilerine çok az önem verdiklerinin düşünülmesi,

b- Tek olan (ölmüş, boşanmış ya da ayrılmış) veya az gelirli ebeveynlerin, çocuğun ihtiyacı olan desteği ve yönlendirmeyi yapamayacaklarının düşünülmesi.

c- Öğretmenlerin okuldaki öğrenmeye velilerin desteğini çekici yolları bilmemeleri ve velilerle iletişimi sağlayacak yeterliliklerinin olmayışı,

d- Velilerin meslekleri nedeniyle, okul çalışanlarının uygun olduğu zamanlarda okula gelememeleri,

e- Velilerin okulla ilgili olumsuz tutumları.

Okul veliden her etkinliğe katılımını beklememelidir. Çünkü, ailenin tüm okul etkinliklerine katılmak yerine evde çocuğuyla birlikte aile programı etkinliklerini gerçekleştirmesi, okuldaki öğrenmeye daha yararlıdır. Ailelerin karar alma sürecine katılmaları okulun niteliğini artırır ve okul-veli katılımı programlarını ve etkinliklerini geliştirir.

D- Anne-Baba (Veli) Eğitimi

Okul, anne-baba (veli) eğitimi programı ile ailelere ev ortamının nasıl zenginleştirileceğini öğretir. Veli eğitim programı aile eğitimcilerinin evlere yapacakları ziyaretler, daha önce eğitilmiş velilerin önderlik ettiği toplantılar ve uzmanlarca verilen seminer ve kurslar olmak üzere üç boyutludur.

Ev ziyaretleriyle aile-çocuk etkinlikleri ve çocuğun gelişim evreleri ile ilgili bilgiler verilir. Öncelikle okul öncesi çocukların velilerine yönelik olan ziyaretlerin amacı, yardım ihtiyacı olan annelere yardım etmek, ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimin niteliğini artırmak, çocukla oyun oynanmasını teşvik etmek ve velilere eğitimci rolü kazandırmaktır. Aile toplantıları, ailelere öğrenme ve deneyimlerini paylaşma imkanı sağlar. Toplantılar öğrenciler veya uzmanlardan ziyade aileler tarafından yapıldığında ve diğer ailelerle yapılan grup toplantılarıyla birlikte yürütüldüğünde daha etkilidir. Uzmanlar, eğitimciler, psikologlar veya çevre bilimciler tarafından yürütülen toplantılar ve seminerler ise bilimseldir. Annelere sözlü iletişimin niteliğini geliştirmeyi öğreten kurslar çocuğun entelektüel gelişimini doğrudan etkiler.

Aileler, çocuklarının okul dışı zamanını izlemeyi ve yönlendirmeyi öğrenirlerse, çocuklar okulda daha başarılı olur. Velilere bunu öğreten okulların öğrencileri, öğrenmeye daha motive olur ve okula daha düzenli devam ederler.

Aile eğitim programları, öğretmen-veli iletişimini ve velilerin okulla ilgili tutumlarını geliştirir. Çocuk ve aileyi birlikte eğitmeyi içeren programlar sadece aileyi içeren programlardan daha etkilidir. Ailelerin aile eğitim programını düzenleyenlerin iyi niyetli olduklarına inanmamaları, öğretmenlerin ise ailelere oranla daha idealist olmaları ve velilerle çalışmayı yük olarak görmeleri programa katılımı ve başarıyı düşürür.

Ev ziyareti programları yüksek maliyetli olmakla birlikte eğitim almaya istekli okul öncesi çocukların ailelerine yönelik olduğundan, müşteri (veli) avantajına sahiptirler. Velilerin kursu evlerinde almaları ev ziyaretlerini aileler için uygun hale getirir, eğitimciyi evin doğal bir üyesi yapar ve eğitimcinin her seferinde bir aileyle ilgilenmesini sağlar. Anne-baba eğitimi almış ailelerin düzenlediği küçük grup toplantıları ailelerin ilgisini artırır, deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerine yardım etmelerini sağlar. Diğer taraftan, ailelerin ev dışındaki toplantılara katılmalarını sağlamak ek bir çaba ve maliyet gerektirir.

Okul-aile eğitimi programının etkililiği için;

Çocuk bilimciler, halk sağlığı uzmanları, sivil toplum örgütleri ve dini kurumlarla işbirliği yapmalı,

Okul aileden istediklerini çocuğun yaş grubuna göre ayrıntılı şekilde belirlemeli ve bu çerçevede aile eğitim programını organize etmeli,

Bu konuda not hazırlama, bilgi verme, izleme ve destekleme çalışmaları yapmalı,

Aileleri organize etme, geliştirme ve yönlendirmede yine ailelerden yararlanmalı,

Daha önceden denenerek uygun bulunmuş modelleri kullanmalıdır.

E- Aile-Okul İşbirliği

Okul-aile işbirliği, okulun aileye okulla ilgili bilgi ve kaynakları sağlamasıdır. Ailelerin okula karşı tutumları farklılıklar gösterdiğinden, okul aileleri çocuklarının öğrenme yaşantılarına katmada farklı yöntemler izlemelidir. Tarihsel süreçte üç tip aile-okul ilişkisi gözlenir: a- çocuğun çalışması ve eğitiminin sınırlandırılması nedeniyle okulun sorumluluğunu aileye oranla yüksek olduğu, b- aile ve okulun çocuğun

ekonomik durumunu ve koşullarını en iyi düzeye getirmeye çalıştığı, c- ailenin, çocuğun bugününü değil geleceğini amaçlayan yarışmacı bir çocuk yetiştirme ihtiyacında bulunduğu (talep ettiği) ve okuldan bunu karşılamasını beklediği. Modern toplumlarda okul üç tip aile yapısı ile karşılaşmaktadır.

1. Sorunlu Aileler

Bazı yoksul ailelerin ebeveynlik becerileri sınırlı ve sosyal iletişimleri zayıf olduğundan, bu aileler iyi çocuk yetiştirmede yetersizdirler. Çocukları için sürekli istekte bulunan öğretmenler tarafından yıldırıldıklarından, kendilerine ayrımcılık yapıldığını düşünürler. Diğer ailelerin ve okul çalışanlarının samimi ve içten davranarak bu ailelerin aile eğitim programlarına katılımları sağlanmalıdır.

2. Çocuk Merkezli Aileler

Çocuk merkezli aileler, çocuğun geleceği için okulun gerekli olduğunu bilmekle birlikte çocuklarıyla yeterince ilgilenilmemesinden kaygı duymaktadırlar. Etkileşimde buldukları diğer ailelerin çocuklarına karşı olumsuz davranışlarından hayal kırıklığına uğrarlar ve onları ilgisizlik ve ihmalcilikle suçlarlar. Bununla birlikte okul için çalışmaya, ailelere lider olmaya ve ihmal edilmiş çocuklar için bakıcı aile olmaya gönüllüdürler. Okul, bu aileleri hem kendilerinin hem çocuklarının ve hem de diğer aile ve çocuklarının akademik ve bireysel gelişimlerini sağlayacak etkinliklere yönlendirmelidir.

3. Anne-Baba Merkezli Aileler

Bazı aileler çalıştıklarından dolayı çocuklarının eğitimine önem vermelerine rağmen, çocuklarına yakın olamazlar. Bunu telafi etmek için çocuklarını en iyi okullara gönderirler. Çünkü, iyi okula göndermekle çocuklarının iyi iş bulacağı inancındadırlar. Okul dışı bireysel gelişimleri için ise kurslar yoluyla çocuklarına deneyim kazandırmaya çalışırlar. Yeterli ekonomik kaynaklara, eğitime, sosyal ilişkilere ve profesyonel becerilere sahip olan bu tür aileler, çocuklarına ruhsal yönden yaklaşımlı ve sevgi dolu olmalıdırlar. Çocuklarıyla samimi ilişkiler kurmaları için bu ailelere çocuklarının sorumluluğunu başkalarına bırakmamaları gerektiği öğretilmelidir.

III. AİLELER VE TOPLUM

Aile okuldaki diğer ailelerle ortak hareket ettiğinde çocuklar daha fazla sayıda yetişkin tarafından bakılmış, çocuk yetiştirme ile ilgili kural, standart ve deneyimler paylaşılmış ve çocuk daha iyi yetiştirilmiş olur. Ama gerçekte, ailelerin birbirleriyle ve okulla ilişkileri sınırlıdır. Hatta, aynı sınıfta yan yana oturan ve birbirleriyle etkileşim içinde bulunan çocukların aileleri, birbirlerinin isimlerini dahi bilmezler. Çoğu çocuk, okul haricindeki zamanın büyük bölümünü ailelerinin gözetmenliği olmadan yalnız ya da arkadaşlarıyla geçirir.

Sosyal birikim, çocukların büyükleri ile aralarındaki ilişkiye dayanır ve büyüklerin birliktelikleriyle oluşur. Personeli, öğrencileri ve velileriyle kendini bir örgütten ziyade topluluk olarak gören okul, sosyal birikimi oluşturuca etkileşimleri desteklemelidir. Bu topluluğu oluşturmak için şunlar gereklidir:

- Eğitimle ilgili genel değerleri belirtme,
- Aileleri birbirleriyle ve öğretmenlerle bir araya getirme (bütünleştirme),
- Okulu, ailelerin eğitimden beklentilerini en iyi karşılayacak kurum haline getirme.

Okul topluluğunu zenginleştirmeye yönelik bir programın öğeleri şunlardır:

Görev Verme: Ailelerin karar verme sürecine dahil edilmesi.

Eğitimsel Beklentiler: Veli ve öğretmenlerin beraberce belirlediği okulun eğitim amaçları.

İletişim: Veli-okul arasındaki, veli/öğrenci/öğretmen toplantıları, telefon görüşmeleri, notlar ve ödev defterleri vb. yollarla sağlanan ilişki.

Eğitim: Çocukların başarısı için, veli ve öğretmen yeterliliklerini arttırmak için düzenlenen programlar.

Ortak Deneyimler: Öğrencilerin ve sıklıkla öğretmen ve velilerin bir araya gelmelerini ve birbirlerinin eğitimsel deneyimlerini paylaşmalarını sağlayan eğitim programları.

Örgütlenme: Okulun, özellikle okulun amaçlarına ulaşmada veli, öğrenci, ve öğretmenleri bir araya getirmesi.

Okul, topluluğunun kaynaklarına ulaşmasını amaçladığında öncelikle, öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemeli, sonra bu ihtiyaçları karşılamak için sivil toplum örgütleriyle işbirliği yapmalıdır. Okul kendi kaynakları ile kolayca karşılayamayabileceği giyinme, beslenme, barınma, çocuk yetiştirme gibi ailenin temel ihtiyaçları; aşılanma, muayene, diş sağlığı gibi sağlık ihtiyaçları; davranışsal terapi, eğlenme-dinlenme, özel ders alma, psikolojik test uygulama, kılavuzluk, engelliler için araçlar, boş zamanlarını yönlendirme, özel yetenek ilgisi olanlara imkan yaratma (bilimsel, müzik, resim, spor ve edebiyat) gibi ihtiyaçları konusunda sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmalıdır.

KAYNAKÇA

Redding, S. (2000). **Parents and Learning**. Educational Practices Series-2. International Academy of Education&International Bureau of Education. PCL, Switzerland.

Bropby, J. (2000). Practice and Application Activities. **Teaching**. Educational Practices Series-International Academy of Education&International Bureau of Education. pp. 21-22. PCL, Switzerland.

McCarthy, S. (1999). Identifying Teachers Practices that Connect Home and School. **Education and Urban Society**. Vol. 32, No. 1, pp. 83-107.

Tizard, B.& Hughes, M. (1986). **Young Children Learning**. London: Fontana Press.

İSÖSP ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUMLARI

Yrd.Doç.Dr.Bedrettin ULUAT*
Yrd.Doç.Dr.Kazım KARA**
Doç.Dr.Tunay BİLGİN***

Özet

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programına katılan ve Matematik Öğretimi dersi alan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının saptanması ve öğrencinin tutumu ile cinsiyeti ve grubu (Yakın bölümler aynı gruba alınarak, Matematik , Fen ve Sosyal Grupları oluşturulmuştur) arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Anahtar Kelimeler : Tutum, Matematik

Abstract

The aim of this study was to determine the attitudes of students who participate to the primary education classroom teaching certificate program, their attitudes toward methematic course who took it in this program, and the relation between their attitudes, gender and grups(while class departments were unifed under the same grup, mathematic, science and social grups have been put into formation).

Key Words : Attitude, Mathematics

Giriş:

Dünyamızın matematiği bilen, anlayan ve yorumlayan insanlara gereksinimi vardır. Matematiğin, doğayı ve evreni tanıma ve açıklamada en iyi araç olduğu bilinmektedir. Matematik, modern insanın problem oluşturma ve çözmesine, objektif ve özgür düşünmesine, özgüveninin artmasına, karşılaştığı problemlerdeki sebep-sonuç ilişkilerini açıklamasına yardımcı olmaktadır(Çağlar-Ersoy,1997).Türkiye’de matematik eğitimi üzerine pek fazla araştırma yok.Genellikle master düzeyinde ve kariyer amaçlı araştırmalar yapılıyor. Oysa her yıl okullarda çıkarılacak okul profilleri, okulların eğitim stratejilerinin oluşmasını sağlamada çok önemli olabilir(Ersoy-Özahışha-Özkaya,1997).

Sınıf öğretmenliği branş öğretmenliklerine göre uzmanlığı farklı özel bir alandır.Okuma-Yazma , Türkçe , Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik, Resim, Beden Eğitimi gibi alanlarda öğrencilere öğretim hizmeti sunulması ve eğitilmesi için sınıf öğretmenlerinin çok özel bir pedagojik formasyona ve genel kültüre sahip olması gerekir(Karagözoğlu,1996).

Kaynağı ne olursa olsun ilgi ile öğrenme, dolayısıyla ilgi ile başarı arasında aynı yönde artan veya azalan bir ilişkinin bulunduğu yapılan pek çok araştırmayla gösterilmiştir(Küçükahmet 1976,Aşkar-Erden 1987,Çelenk 1988, Temel 1990,

* YYÜ Eğitim Fakültesi,İlköğretim Böl.Öğrt.Üyesi

** YYÜ Ziraat Fakültesi,Zootekni Böl.Öğrt.Üyesi

*** YYÜ Eğitim Fakültesi,İlköğretim Böl.Öğrt.Üyesi

Kağıtçıbaşı 1992, Şahin 1992, Oruç 1993).

Çocuğun gözlenebilir davranışında açıkça görülen yaklaşıma ve geri durma eğilimleri, daha sonra onun iç davranışının bir parçası olur ve objeler, olaylar ve fikirler üzerine pozitif yada negatif değer vermeye başlar. Kabul etme ya da reddetme durumunda iç eğilimlerden bazıları tutum, diğerleri de ilgilere ve değerlere karşı gelir. İlgilerin aktiviteler için tercihler olduğu, tutumların ise fikirlere ya da objelere pozitif yaklaşım veya bunlardan negatif geri durma olduğu söylenmektedir(Traves,1982).

Bir insanın belirli bir konuyla ilgili tutumu özel hazırlanan denenmiş tutum soruları ile sayısal olarak belirlenebilmektedir(Gardner 1987).

Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemek olanaksızdır.Fakat bireyin davranışlarının,kendine özgü tutumlardan kaynaklandığı da çok yaygın bir kanaattir. Tutumların ölçülmesi bu nedenle önemlidir.Bunun için genellikle 5 seçenekli Likert Skalaları kullanılmaktadır.Bu nedenlerle İlköğretim okullarında matematik öğretecek olan öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumları önem arz etmektedir.

Yöntem :

Araştırmanın Yöntemi

Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı'na devam eden öğrencilere uygulanarak, onların Matematiğe karşı tutumları araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2000-2001 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde YYÜ Eğitim Fakültesinde "İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı"na (İSÖSP) katılan değişik bölümlerden 500 (10 grup) öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise yine değişik bölümlerden oluşan 193 (4 grup) öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında Duatepe ve Çilesiz tarafından geliştirilmiş, güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa 0.96 ,yarılama (Split-half) güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuş,38 sorudan oluşan 5'li likert tipi "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin sonuna kişisel bilgilerle ilgili olarak Cinsiyet ve Bölüm ilave edilmiştir. Ziraat Fakültesi öğrencileri ile Fen Edebiyat Fakültesi'nin Fizik, Kimya ve Biyoloji Bölümü öğrencileri "Fen Grubu", Fen Edebiyat Fakültesi'nin Tarih, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Diller, Sosyoloji Bölümü v.b. öğrencileri "Sosyal Grubu" ve Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü öğrencileri "Matematik Grubu" olarak alınmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Verilerin kodlanmasından sonra veri analizleri, SPSS bilgisayar paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, verilerin betimlenmesi gerektiği durumlarda yüzde, ortalama ve standart sapma; iki grubun karşılaştırıldığı durumlarda t-testi ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Varyans Analizi,gruplar

arasındaki farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Scheffé testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde bulgular tablolar halinde verilmiş ve istatistiksel özellikler yorumlanmıştır.

Tablo 1. Örneklemeye giren öğrencilerin cinsiyet durumu

Cinsiyet	n	%	Toplam
Erkek	133	%69	193
Bayan	60	%31	

Araştırmada gözlenen toplam 193 öğrencinin; 133'ü (%69) erkeklerden, 60'ı (%31) bayanlardan oluşmaktadır.

Tablo 2. Örneklemeye giren öğrencilerin gruplara göre dağılımı

Gruplar	n	%	Toplam
Matematik	36	%19	193
Fen	58	%30	
Sosyal	99	%51	

Araştırmaya katılan öğrencilerin; 36'sı (%19) Matematik, 58'i (%30) Fen ve 99'u (%30) Sosyal Bölümlerden olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Örneklemeye giren öğrenci tutumlarının gruplara göre dağılımı (Ortalama, Standart Sapma ve Anlamlılık)

Gruplar	N	x	s	Anlamlılık*(0.05)
Matematik	36	121.03	7.83	A
Fen	58	122.47	11.17	A
Sosyal	99	115.44	9.62	B
Toplam	193	118.60	10.30	

* : Farklı harfler anlamlılığı göstermektedir.

Varyans analizi sonucunda genel olarak grup tutumları arasında çok önemli farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < 0.001$). Yapılan Scheffé testi sonucuna göre Matematik - Sosyal ve Fen - Sosyal grup tutumları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. ($p < 0.05$)

Matematik ve Fen grubu tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat maddeler üzerinde karşılaştırma yaptığımızda 0.01 düzeyinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Şimdi bunlarla ilgili tabloyu verelim.

Tablo 4. Matematik ve Fen grubu öğrencilerinin yüksek derecede farklı tutumlarının dağılımı(Ortalama ve Standart Sapma) ($p < 0.05$)

Maddeler	(M-F) x	(M-F) s
Mat.problem çözmeye çalışmak bana çekici gelmiyor	1.17-1.87	0.70-1.25
Matematiği anlayamayacağımı düşünüyorum	1.53-2.30	0.88-1.28
Matematik çalışmak gerektiğinde kendime güvenmem	1.53-2.30	0.88-1.28
Başkalarıyla mat. hakkında konuşmaktan hoşlanmam	1.89-2.74	0.92-1.28
Matematiğin adını bile duymak beni huzursuz eder	1.30-2.45	0.85-1.61
Mat.çalış.sıra dışı bir soruyla karşı. yanıt bulana kadar uğraşırım	1.61-2.36	1.02-1.30
Zorunlu olmasam matematik derslerine girmezdim	4.50-3.69	1.05-1.49
Ders.çözümlü yarım kalan mat. Soru.uğraşmak bana zevk verir	1.80-2.64	1.33-1.57
Matematik alanında iddialyım	1.83-2.64	1.33-1.48
Matematik kafamı karıştırır	4.61-3.46	0.69-1.30
Mat. çalışırken kendimi çok çaresiz hissediyorum	4.50-3.77	1.05-1.35

İlk 5 madde Matematik grubu lehine, son 6 madde de Fen grubu lehine değerlendirilebilir.

Sonuç ve Öneriler:

Kız ve erkek öğrencilerin Matematik dersine yönelik tutumları arasındaki farkı belirlemek için tutum puanları ortalamaları incelenmiş ve araştırmaya katılan kız öğrencilerin tutum puanları ortalaması 119.8, erkek öğrencilerin ise 118 olarak bulunmuştur. t testine göre fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$). Fakat maddelerle ilgili tutum puanları ayrı ayrı değerlendirildiğinde "Matematik derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir" maddesi ile ilgili bayan ve erkek'lerin tutum puanı ortalamaları(3.01-3.50) bayanların lehine anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Bu ve cinsiyete göre genel durum, bayanların matematikle ilgili alanları üniversite sınavlarında fazla seçmemelerine rağmen, matematiğe karşı tutumlarının erkeklerden daha olumsuz olmadığını göstermektedir.

Farklı grupların tutum puanları karşılaştırılmış varyans analizi sonucunda genel olarak grup tutumları arasında çok önemli farklılıklar olduğu görülmüştür

($p < 0.01$). Yapılan Scheffe testi sonucuna göre gerek Matematik gerekse Fen'in Sosyal'a göre grup tutumları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir

($p < 0.05$). Bu da Matematik ve Fen grubu öğrencilerinin Sosyal grubu öğrencilerine göre daha fazla matematiğe karşı olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Fen grubunun grup ortalaması (122.47) çok az bir farkla(1.44) Matematik grubu ortalamasından (121.03) yüksek çıkmıştır. Tablo 3'ten bu farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgulara göre, matematiğe yönelik öğrenci tutumlarında cinsiyetin bir etkisinin olmadığı, Matematik ve Fen grubu öğrencilerinin tutumlarının aynı düzeyde , Sosyal grubu öğrencilerinin tutumlarının Matematik ve Fen grubu öğrenci tutumlarına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde farklı

olduğu-Matematik ve Fen grubu lehine- tespit edilmiştir.

Tutum Ölçeği

A : Hiç katılmıyorum, B : Katılmıyorum, C : Kararsızım, D : Kısmen katılıyorum, E : Tamamen katılıyorum

	A	B	C	D	E
1. Matematik beni korkutmuyor	()	()	()	()	()
2. Matematik sevdiğim dersler arasındadır	()	()	()	()	()
3. Matematik çalışmayı isterim	()	()	()	()	()
4. Matematiği hayatım boyunca bir çok yerde kullanacağı	()	()	()	()	()
5. Matematik çalışırken gergin olurum	()	()	()	()	()
6. Yeni bir mat. problemi ile uğraşırken kendimi rahat hissedirim	()	()	()	()	()
7. Matematiği anlamaya çalışmak zaman kaybıdır	()	()	()	()	()
8. Matematik çalışmanın teşvik edici hiçbir yanı yoktur	()	()	()	()	()
9. Matematik öğrenmek zahmete değer	()	()	()	()	()
10. Matematik problemlerini çözmeye çalışmak bana çekici gelmiyor	()	()	()	()	()
11. Mat. çalışırken sıra dışı bir soruyla karşı. yanıt bulana kadar uğraşırım	()	()	()	()	()
12. Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanacağımı sanmıyorum	()	()	()	()	()
13. Bazı insanların mat. nasıl bu kadar hoşlandıklarını anlamıyorum	()	()	()	()	()
14. Meslek hayatımda matematiği kullanacağımı düşünmüyorum	()	()	()	()	()
15. Zorunlu olmasam matematik derslerine girmezdim	()	()	()	()	()
16. Matematik çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir	()	()	()	()	()
17. Matematiği iyi bilmek çalışma olanaklarımı artıracaktır	()	()	()	()	()
18. Matematik derslerinde iyi notlar alabilirim	()	()	()	()	()
19. Matematik çalışırken kaygılı olmam	()	()	()	()	()
20. Matematiksel düşünme yeteneğine sahip değilim	()	()	()	()	()
21. Karşılaştığım problemleri mat. kull. çözmek hoşuma gider	()	()	()	()	()
22. Matematiği anlayamayacağımı düşünüyorum	()	()	()	()	()
23. Matematik bir bilim değil yalnızca bir araçtır	()	()	()	()	()
24. Derste çözümünü yarım kalan mat. sorularıyla uğraşmak bana zevk verir	()	()	()	()	()
25. Matematik derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir	()	()	()	()	()
26. Matematik çalışmak gerektiğinde kendime güvenmem	()	()	()	()	()
27. Matematik alanında iddialıyım	()	()	()	()	()
28. Başkalarıyla matematik hakkında konuşmaktan hoşlanmam	()	()	()	()	()

29. Matematik dersinden zevk alıyorum () () () () ()
 30. Matematiğin adını bile duymak beni huzursuz eder () () () () ()
 31. Bundan başka matematik dersi almak istemiyorum () () () () ()
 32. Diğer dersler bana matematikten daha önemli gelir () () () () ()
 33. Matematik kafamı karıştırır () () () () ()
 34. Matematik sıkıcıdır () () () () ()
 35. Matematik en korktuğum derslerden biridir () () () () ()
 36. Matematik çalışırken kendimi çok çaresiz hissediyorum () () () () ()
 37. Bu dersin mesleğime hiçbir katkısı yoktur () () () () ()
 38. Keşke diğer derslerde matematik kullanmam gerekmeseydi () () () () ()
 Cinsiyet: Bölüm:

KAYNAKÇA

- Aşkar, P., Erden, M. (1987). "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği", Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:121
- Ersoy, Y., Özahışa, U., Özkaya, A., (1997). "Ankara Atatürk Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Matematik Hakkında Düşünceleri", Eğitim Sempozyumu 1997 (Nasıl Bir Eğitim Sistemi), 243-253.
- Çağlar, M., Ersoy, Y. (1997). "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenme Sorunları", Eğitim Sempozyumu 1997 (Nasıl Bir Eğitim Sistemi), 193-203.
- Çelenk, S. (1988). "Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Duatepe, A., Çilesiz, Ş., (1999). "Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:16-17, 45-52.
- Gardner, P. (1987). "Schülerinteressen an Natur-wissenschaft und Technik", In Lehrke/Hoffmann, 69-84.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1992). "Tutum Nedir?" İnsan ve İnsanlar, Gözden Geçirilmiş 8. Baskı, İstanbul, 83-84.
- Karagözoğlu, G. (1996) "Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Raporu" Çağdaş Eğitim, Sayı:223
- Küçükahmet, L. (1976). "Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları" Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 12-14
- Oruç, M. (1993). "İlköğretim Okulu 2. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Şahin, N. (1992). "Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi 3. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Temel, A. (1990). "Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları", Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:3, Sayı:1
- Trawers, R.M.W., (1982) "Essentials of Learning", The New Cognitive Learning for Students of Education. New York, Macmillan Co.