

ATATÜRKÇÜ DÜŞÜNCE SİSTEMİNDE EĞİTİM POLİTİKASI

Hasan GÜNEŞ*

ÖZET *Türkiye’de eğitimsel sorunların çözümü ve dünyada layık olduğu yeri alması, bir ölçüde Atatürkçü düşünce sisteminde eğitim ilkelerinin uygulanmasına bağlıdır. Bu nedenle, bu çalışmada Atatürkçü eğitimde ulusal, lâik, karma, bilimsel, işlevsel eğitim ilkelerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.*

Anahtar Kelimeler: Atatürkçülük, İşlevsel Eğitim, Laiklik, Karma Eğitim, Uygulamalı Eğitim.

ABSTRACT *Solving educational problems in Turkey and its having the most appropriate position in the world is based on the application of educational principles in the system of the Kemalist thought. Therefore, in this study, national, secular, mixed, scientific and functional education principles were presented in detail.*

Key words: Kemalism, functional education, secularism, mixed educated, practical education.

Çağdaş bir toplum yaratmada, eğitimin önemine işaret eden Mustafa Kemal, geleneksel eğitime eleştirilerle başlamıştır. Geleneksel eğitimin hem kuruluş sistemi ve hem de özü yönünden milli olmadığını; bu eğitimin dil, tarih, sanat, yani topyekün kültürün gelişmesine uygun olmadığını; geleneksel eğitimin, bütünüyle bilimsel zihniyete kapadığını; eğitimin gözünün bu dünyaya değil, öbür dünyaya çevrildiğinin, bu nedenle de çağın gereklerini ve toplumun gereksinmelerine cevap vermekten uzak bulunduğunu; geleneksel eğitim ve öğretim yöntemlerinin, yaratıcılığı engelleyici nitelikte olduğunu; yalnızca ezberciliğe dayandığını; bunun ise yapıcı ve yaratıcı yeni nesillerin yetişmesini sağlamaktan uzak bulunduğunu ileri sürmüştür (Aytaç, 1988:106). Atatürk’ün eğitime olan ilgisi, kalkınmada anahtar rol oynaması ve cumhuriyet rejimini sürdüreceği yeni nesillerin yetiştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Atatürk, Kurtuluş Savaşı sonunda kazanılan askeri ve siyasi başarıdan sonra, ekonomik teknik ve kültürel kalkınma işlerinde de bu liderlik yürütmek istemektedir. Atatürk, kalkınma işlerinde, eğitimin en etkili araçlardan birisi olduğunu görmüştür. O, bu konuda, 22.9.1923 tarihli konuşmasında şöyle der (Aytaç, 1988:104):

“... en mühim, en esaslı nokta eğitim ve meselesidir. Eğitimidir ki bir milleti ya hür muhtakıl, şanlı, yüksek bir cemiyet halinde yaşatır, ya da bir milleti esaret ve şerefe terk eder.” Kurulan her yeni devlet, her yeni rejim, varlığını sürdürme işinde, kendine bağlı bir zihniyetle yetiştirilecek yeni bir nesile ihtiyaç duyar. Bu sebepledir ki, her devlet kurucusunun siyasi programında, eğitim meselesi önemli bir yer tutar.

Atatürkçü düşünce sisteminde eğitim ilkelerinin başında “ulusallık” gelmektedir. Mustafa Kemal, Ankara’da 15 Temmuz 1921’de toplanan “Birinci Maarif Kongresinde” milli eğitimin programında eğitimin “ulusal olması ifadesiyle şunları anlatmak istemektedir (Başgöz, 1995:274-275):

“Ancak geniş imkanlara ve vasıtalara sahip olana kadar geçecek savaş yıllarında dahi, dikkat ve itina ile işlenip, çizilmiş bir “milli terbiye vücuduna getirmeye gayret etmeliyiz.

* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimi Uzmanı

Biz "Milli terbiye" programından söz ederken eski devrin hurafelerinden, fikri niteliklerimizle hiçbir ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğudan ve Batıdan gelen bütün etkilerden uzak, Milli ve tarihi seviyemize uygun bir kültür kastediyorum."

M. Kemal'in "Milli terbiye" ifadesindeki kasıt Türk ulusunun her zamanki haliyle, sosyal ve hayati gereksinimleri ile çevrenin koşulları ve yüzyılın gerekleri ile tamamen uygun olmasıdır (Başgöz, 1995:274-275).

Atatürkçü düşüncede, yeni Türk eğitim modellerinin geleneksel ve dinsel eğitim sisteminden arındırılarak çağdaş yöntemlerinin kullanılması, eğitimde "ulusallık" anlayışı genelde "Milliyetçilik" anlayışıyla paralellik gösterir. Eğitimdeki ulusallık anlayışı, genel Milliyetçilik anlayışı gibi, toplayıcı birleştirici ve bütünleştiricidir. Atatürk'e göre "eğitim ve öğretim sistemi her anlamı ile milli olmalıdır. Bu anlayış, ulusallığı ön plana çıkararak çağdaşlığı reddeden bir düşünce olarak algılanmamalıdır. Bu, çağdaş dünyaya, çağdaş bilime açık, ancak özde, ulusal değerleri temel alan bir eğitim anlayışıdır. Bu Osmanlı'nın dinci ve disiplinci terbiye anlayışına karşılık laik ve demokratik bir eğitim sistemidir. Bu sistemin hedefi; Atatürk'ün söylediği gibi yetişecek ve çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekları öğrenim sınırı ne olursa olsun, ilk önce her şeyden önce Türkiye'nin bağımsızlığına, kendi benliğine, milli geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek gereğinin öğretilmesidir (Yamaner, 1999:107).

Oğuzkan'a göre (1988:118) Mustafa Kemal'in ulusal bir eğitimle, çocukların ve gençlerin varlıklarına, haklarına birlik ve beraberliklerine ters düşen her türlü yabancı öğeyle mücadele edecek nitelikte ve güçte yetiştirilmesi ifade edilmektedir. Mustafa Kemal, ulusal bir eğitim programının bir yandan toplum gereksinimlerine cevap vermesi, öte yandan çağdaş bir nitelik taşıması gerektiği görüşündeydi. Atatürk'e göre bağımsızlığı tehlikeye düşüren zaafının giderilmesi için eğitim işlerinden de başarılı olmak gerekir. Bu amaçla yapılacak eğitim programlarının iki temel esası, eğitimin toplum gereksinimlerinin cevap vermesi ve çağın gereklerine uygun olmasıdır. Atatürkçü ulusal eğitimde; yeni Türk eğitim modelinde geleneksel eğitim sisteminden çağdaş bir eğitim sistemine geçilmesinin şart olduğuna inanılması ve çağdaş eğitimde yabancı fikirlerden ve ilkelerden uzak ve bizim milli değerlerimize uygun olması; eğitimde yapılacak reformların diğer ülkelerin, eğitim sistemlerini aynen kopya etmenin sakıncalı olduğu; geliştirilecek eğitim modellerinde "bize görelilik" ilkesinin göz önünde tutulması gerektiği vurgulanmaktadır (Karagözoğlu, 1988:136).

Atatürkçü düşünce sisteminde eğitimin temel ilkelerinden en önemlisi de halen günümüzde de tartışılan "laiklik" gelmektedir. Saltanatın kaldırılması, cumhuriyetin kurulması ve halifeliğin lağvedilmesi ile laikleşen devlet yönetimi-siyasetin laikleşmesi - ancak aynı şekilde laikleşen bir toplum, sosyal laiklikle uyumlu bir bütünlük gösterebilirdi. Türk toplumunun içinde yaşadığı dünyayı algılayabilmesi ve laik bir devlet yapısı ve yönetimi ile uyum sağlayabilmesi için laik bir eğitimden geçmesi gerekiyordu Atatürk, 27 Ekim 1922'de laik öğretimin gereklerine şu şekilde açıklıyordu (Yamaner, 1999:109):

"Bir milletin gerçek kurtuluşu, eğitimde başarıya ulaşmakla mümkün olur. Bu başarı için de hepimizin yek can yek fikir olarak esaslı bir program üzerinde çalışmamız gerekir. Bence bu programın temel iki noktası;

- 1) Toplumsal yaşamın gereklerini karşılaması ve
- 2) Çağın gereklerine uygun olmasıdır."

Atatürk “muasır medeniyet” dediği çağdaş uygarlığa erişmede, eğitimi, dinsel etkilerden ve hurafelerden arındırıp, pozitif bilimsel temellere oturtmak istemektedir. Eğitimin bu şekilde ve düzeyde laikleştirilmesi, Türkiye’de çağdaş gelişmelere ayak uydurabilecek yeni bir kuşağın, eğitiminde ve yetişmesinde başlıca etken olacaktır. Bu şekil bir eğitimden geçmiş kuşak ve kuşaklar, Atatürk ilke ve inkılâplarını sağlıklı bir şekilde ayakta tutabilecek güçte olacaktır (Yamaner, 1999:109). Laik eğitim ilkesi, Atatürk’ün yalnızca eğitim programının değil, onun aynı zamanda da siyasi, sosyal ve kültürel programlarının ortak bir temel ilkesidir. Atatürk’e göre eğitimde laiklik ilkesi, eğitimin bir yandan dini makamların etkisinden kurtarılarak devletin denetimi altına alınması, diğer yandan da eğitim ve öğretimin amaçları ile içeriklerinin dünyevi gereklere uygun olarak yeni baştan düzenlenmesi anlamını taşımaktadır. Atatürk, 30.08.1925’de Kastamonu’da yaptığı konuşmada, bu konuda şöyle der (Aytaç, 1988:109): “Efendiler ve ey millet iyi biliniz ki, Türkiye Cumhuriyeti şeyhler, dervişler, müridler, mensuplar memleketi olamaz. En doğru, en hakiki tarikat medeniyedir!”

Laik eğitimden, bağınaz olmayan özgür düşünceli çağa uymada zorlanmayan birey ve iyi bireyler yetiştirmek kastedilmektedir (Yamaner, 1999:165). Laik eğitim, eğitim programları ve ders içeriklerinin bilimsel ilkelere dayandığı, yönetici ve öğretmenlerin nesnel davranışlar gösterdiği eğitimdir (Oktay, 2000:73). Bir başka açıdan, eğitimde laiklik, eğitimin dinsel otoritelerin etkisinden kurtarılarak devletin denetimi altına alınmasını ifade ettiği gibi, eğitim ve öğretimin amaçlarının, içeriğinin dünyevi gereklere uygun olarak yeniden düzenlenmesini içerir (Tezcan, 2000:21). Ancak, Atatürk’ün ortaya koyduğu laiklik ilkesine çok partili döneme geçildikten sonra sahip çıkılamamış olması, tutucu çevrelerin, eğitim kurumlarımızı, öğretmen yetiştiren okullarımızı dolayısıyla, öğretmenlerimizi olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum ülkemizde, özellikle 1950’den sonra toplumsal ve politik bölünmelere yol açmıştır (Karagözoğlu, 1988:139). Bu olumsuzluktan kaçınmanın yollarından birisi, öğretici ve yönetici personelin laikliği ile sağlanabilir. Ancak, özellikle çok partili dönemden bu ilke delinmiştir. Nitekim, Baloğlu, (1990:10) laik batı ülkelerinde din eğitimi veren görevliler okulun yönetim ve eğitim kurullarında katıldıklarını belirtmektedir. Ancak, devlet yönetiminde ve eğitim sisteminde laik uygulamaların gerçekleştirilmesi, laiklikten ödün verilmemesi başta Devletin geleceği, sonra toplumun birliği ve dirliği, bireyin yaşamı için zorunludur. Demokrasinin daha iyi işlemesi içinde buna gerek vardır (Karakütük, 2001:125).

Atatürk, ülkemizde geliştirilecek eğitim modelinde bilim ve tekniğin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Milletimizin siyasi, toplumsal hayatında ve zihinsel eğitiminde rehberimizin bilim ve teknik olduğunu vurgulamıştır. Türkiye’mizin bilim ve teknolojide diğer uygar ülkelerin düzeyine çıkabilmesinde eğitimin önemli faktör olduğunu belirtmiş ve eğitimimizin bu ilke çerçevesinde planlanmasını istemiştir. Atatürk, 27.10.1922’de Bursa’da öğretmenlere yaptığı, konuşmada bu konuyu çeşitli yönlerden işler ve bir yerinde şöyle der (Aytaç, 1988:107-108):

“Evet, milletimizin siyasi, içtimaî hayatında, milletimizin fikri terbiyesinde de rehberimiz ilim ve fen olacaktır. Mektep sayesinde mektebin vereceği ilim ve fen sayesinde ki, Türk milleti, Türk sanatı, iktisadiyatı, Türk şiir ve edebiyatı, bütün bedayiiyle inkişaf eder.”.

Atatürk’ün bilimsellik ilkesi, eğitim ve öğretimin amaç, içerik ve araçları yönünden bilimin en son seviyesindeki verilere göre düzenlenmesi anlamını taşımaktadır. Atatürk

bu ilkeyi, 22 Eylül 1924'de Samsun'da öğretmenlere hitaben yaptığı konuşmada şöyle açıklar (Aytaç, 1988:109):

“Dünyada herşey için, maddiyat için maneviyat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir, ilim ve fennin haricinde mürşit aramak gaflettir, cehalettir, delalettir. Yalnız ilmin ve fennin yaşadığımız her dakikadaki safhaların tekâmülünü idrak etmek ve terakkiyetini zamanla takip eylemek şarttır.”

Atatürk, çağdaş bilime ve teknolojiye değer veren bir eğitim sisteminin gereğini, vurgulamıştır. Atatürk çağın “bilim çağı” olduğunu görmüş bilim ve teknolojinin, insanların ve ulusların hayatında giderek artan etkisini anlamıştı. Atatürk için; çağın gerisinde kalmış ülkeyi kalkındırmak ve onu çağdaş ülkeler arasında layık olduğu yere getirmek ilk hedefti. Bunun için başvuracağı tek şey bilim ve teknoloji idi. Atatürk, cumhuriyetin onuncu yılında “Yurdumuzun dünyanın en bayındır ve en uygar ülkeleri düzeyine çıkaracağız. Milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracağız. Türk milletinin yürütmekte olduğu ilerleme ve uygarlık yolunda, elinde ve kafasında tuttuğu meşale müspet ilimdir” diyerek, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin izlenmesinin zorunluluk olduğunu dile getirmiştir (Yamaner, 1999:113). Atatürkçü Düşüncede bilimsellik bir tür yaşam biçimidir. Bu bağlamda, bugünü de aydınlatıcı nitelikte de olan vasiyeti şöyledir (Adem, 2001:20): “Ben, manevi miras olarak hiçbir ayet, hiçbir dogma, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kural bırakmıyorum. Benim manevi mirasım ilim ve akıldır. Benden sonra benimsemek isteyenler bu temel eksen üzerinde akıl ve ilimin rehberliğini kabul ederlerse, manevî mirasçılarım olurlar.” Ne yazık ki, Atatürk'ün eğitimin bilimsel olması ilkesi, eğitimimizde en az uygulanan ilke olmuştur. Gerçekten Karaközoğlu (1988:136) programların bu görüşe göre düzenlenmediğini ve orta dereceli okul programlarında matematik ve fen bilgilerine gereken önemin verilmmediğini ortaokul ve lise fen kolunda fen bilgisi derslerinin 1924'te %21.6 iken bu oranın 1973%'e düştüğünü; matematik dersi için ise 1924'te %18.6 iken %16.7'ye düştüğün; eğitim programlarımızın ve eğitim planlarımızın bilimsel araştırmalara dayandırılmadan yapıldığını vurgulamaktadır.

Atatürk, eğitimin yaygınlaştırılması ve bilgisizlikle savaşı ilke edinmiştir. Milli mücadele yıllarından itibaren Mustafa Kemal, çağdaşlaşma yolunda ilerleyebilmek için, her şeyden önce yaygın bilgisizliğin ortadan kaldırılması ve eğitimin geniş halk kitlelerine yayılması gerektiğini bildirmiştir. 1 Mart 1922'de TBMM toplantı yılını açış konuşmasında bu konu üzerinde durmuş; yüzyıllardan beri ulusu yönetenlerin eğitimi yayma isteği gösterdiklerini belirterek bilgisizliği yok etme çabalarının, özellikle eğitimden yoksun kalmış bulunan geniş köylü kitesine yöneltilmesi gerektiğini bildirmiştir (Oğuzkan, 1988:119). Konuşmalarında sık sık bu konu üzerinde duran, Atatürk örneğin 1 Mart 1922'de TBMM'ni açış konuşmasında, yine bu mesele üzerinde durur. Meselenin çözümününun gerekliliğini çeşitli yönlerden inceler ve şöyle der (Aytaç, 1988:108):

“Bundan dolayı, bizim takip edeceğimiz maarif siyasetinin temeli, önce mevcut cehli izale etmektir.”

Mustafa Kemal'in düşüncesinde eğitimi yaymak ve bilgisizlikle savaş, halk kitlelerine okuma-yazma, öğretmekten ve genel bilgi kazandırmaktan çok daha öteye giden bir önem taşıyordu. Halkın aydınlatılması, ulusal bağımsızlığın güvencesi olduğu gibi halkı teba olmaktan çıkararak kendi iradesine sahip vatandaşlar haline getirmenin temel koşuluyla Mustafa Kemal'e göre, ulusun kendi benliğine sahip kalmaktan alıkoyan,

yüzyıllarca kendinden habersiz yaşatan hep bilgisizlik olmuştur. Hükümdarların, şunun bunun ulusu esir gibi, köle gibi kullanmaları, vatani kendi özel malikâneleri saymaları, hep halkın bilgisizliğinden faydalanılarak yapılmıştır. Halk, kurtuluş mücadelesinin olayları ile bu bilmezlikten sıyrılmıştır. Yapılacak iş dimağları bir daha bir daha bu bilmezliğe düşürmeyecek şekilde hazırlamaktır (Oğuzkan, 1988:119-120).

Atatürkçü eğitim programının dayanaklarından “Karma eğitim ilkesi” eğitim ve öğretimde cinsiyet ayrımının kaldırılması, her iki cinsin de eğitim hakları ve olanaklarından birlikte ve eşit olarak yararlanmalarının sağlanması amaç edilmektedir (Aytaç, 1988:110). Atatürk’ün karma eğitim ilkesine karşı çıkanlar, direnenler olmuşsa da bu ilkenin uygulamasını durduramamışlardır. Ancak, zaman zaman ortamı uygun bulan tutum çevreleri ateş ve barutun yan yana bulunmasının tehlikesini söz konusu ederek bu karma eğitime engel olmak istemişlerdir. Daha 1970’li yılların sonunda İstanbul’daki bir kız lisesinin karma olmasını hazmedemeyecek kadar cüret göstermişlerdir (Karagözoğlu, 1988:138).

Atatürk eğitim konusunda cinsiyet eşitliğine önem vermiştir. Osmanlı imparatorluğundan devralınan miras, kadın nüfusu, genellikle hor görülmesi, ekonomik ve sosyal hayatın dışına itilmiş bulunması; erkeklerle eşit haklardan yoksun olmasıydı. Atatürk, kadınların ana ve ev kadını olma yanında insan ve vatandaş olarak ekonomik ve sosyal hayatta aktif rol alması gerektiğini anlatmıştır; bir ulusun erkeği ve kadını ile bir bütün oluşturduğunu, kadınların da yüceltilmesi ile bir ulusun yücelebileceğini savunmuştur (Oğuzkan, 1988:121). Nitekim, cumhuriyetin ilk eğitim bakanı, bir konuşmasında, daha 1923 yılında, yeni rejimin kadın hakları hususunda titiz davranacağını ve iki cinse gerek okulda gerek toplum hayatında eşit haklar verileceğini açıklamıştır. Diyor ki (Başgöz, 1995:104):

“Kızlarla erkekler arasında gençlik noktasından, öğrenim noktasından Eğitim Bakanlığı hiçbir fark düşünmemiştir ve düşünmeyecektir. Genç kızlarımızla, genç erkeklerimiz aynı sistem içinde yetişeceklerdir. Kız ve erkek aynı yolda gidecektir”.

Çağdaş toplum yaratma, Atatürkçü düşüncede, eğitim ve öğretimin en önemli ilkelerinden biridir. Eğitim / öğretim yolu ile, toplumumuzun, çağdaş toplumlarla iletişim kurmak, onları anlamak ve giderek çağdaşlaşmaktır. Çağdaş toplum olabilmek için yapılması gereken, hür ve bilimsel bir düşünce gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmektir. Atatürk değişim eyleminin de genel amacı budur. Bunun koşulu da laik ve çağdaş bir eğitim / öğretimdir. Laikliğin ve çağdaşlığın toplumsal ve kültürel değişimle hareketi içindeki anlamı, bu iki olgunun ayrılmaz birlikteliğine dayanır. Bu anlamda laiklik, din ve devlet ilişkisini belirleyen bir prensip olmanın ötesinde, bir yaşam biçimi, toplum sorunlarına akılcı ve bilimsel bir bakış şeklidir. Bu nedenle laiklik, yeni Türkiye’nin çağdaşlaşma ana hedefinin ayrılmaz ve zorunlu bir parçası olmuştur. Bunu laik ve çağdaş eğitim sağlamıştır. Laik eğitim zedelendikçe çağdaşlık yara almış ve Türk toplumu ile çağdaş toplumlar, hâlâ Batı toplumları arasında da mesafe de açılmıştır (Yamener, 1999:105).

Mustafa Kemal, eğitime dünyada barışı ve huzuru sağlayıp yaratacak uluslararası bir işlev tanıyan, büyük liderlerden biridir. Bu görüşü ile, o ancak İkinci Dünya Savaşı’nın kanlı boğuşmalarından sonra ortaya çıkan “Dünya Barışı için eğitim” fikrinde UNESCO’ya öncülük etmiş ve şöyle diyor (Başgöz, 1995:280):

“Eğer devamlı barış istiyorsa insan kitlelerinin durumlarını iyileştirecek uluslararası önlemler alınmalıdır. İnsanlığın tümünün refahı, açlık ve baskının yerine geçmelidir. Dünya vatandaşları haset, açgözlülük ve kinden uzaklaşacak bir şekilde gidilmelidir.”

Atatürk'ün ısrar ettiği bir başka husus, eğitim kurumlarının gençleri inançlarında ve düşüncelerinde özgür hale getirmesiydi. Gençlikte bedeni güç, yüksek karakter, düşünce sağlamlığı ve bilgi dolgunluğu görmek istediği gibi, özgür bir düşünce ve inanç dünyası görmek istiyordu. Kurduğu Cumhuriyetin temel felsefesine bağlı olarak biliyordu ki, ilerleme ve yenileşme bilimde ve fende gelişmelerle fikir alanındaki gelişmelere karşı açık olmayı gerektirmektedir (Oğuzkan, 1988:121).

Atatürkçü yeni eğitim programının ilkelerinden "Birlik İlkesi" eğitim ve öğretimde zümresel ya da kültürel cinsten farklılıkların ortadan kaldırılarak birlik sağlanmasını amaçlamaktadır. Bu, milli birliği sağlamanın ilk şartını teşkil eder. Atatürk, 27.10.1922'de (Bursa'da öğretmenlere hitaben şöyle der.(Aytaç, 1988:108):

"Hanımlar, Beyler!

Katiyen bilmeliyiz ki, iki parça halinde yaşayan Milletler zayıftır, marizdir. Kaya'ya göre (1998:42-43): Eğitimin işlevselliği, anlamının ve aydınlanmanın olması demektir.

SONUÇ

Bir senteze gidilecek olursa Atatürkçü Düşünce temelinde, ülkemiz eğitimi Eğitim ülke sorunlarını çözümlenici olmalı; İnsanlarda yaşama sevinci yaratacak bir güzel sanatlar anlayışı kazandırılmalı; bireylerde, araştırmacı yapıcı yeni vizyonlar açıcı olmalı; okul yönetimi çağdaş, örgüt ve yönetim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmeli; eğitimin amaçlarını etkili gerçekleştirmekle sorumlu okul yöneticilerinin yetiştirilmesine önem verilmeli; sorumluluk duygusu taşıyan, çalışkanlığı ve dürüstlüğü temel ahlak kuralı sayan insanlar yetiştirilmeli; laik olmalı; yurtiçinde daha da yaygınlaşmalı; bireylere yetenek ve zekâların optimum düzeyde geliştirme fırsatı vermeli; her eğitim düzeyinde dersleri, içerik ve sunum olarak öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretecek şekilde düzenlenmeli; mevcut ders kitaplarının çoğu öğrencilerin öğrenme hız ve kapasitelerindeki farklılığı dikkate alan bir tarzda yazılmalı; öğretmen yetiştirme politikasını hem uygulama öğretim programları bakımından hem de eğitim sistemindeki arz ve talep dengesi bakımından bilimsel bir değerlendirmeye tabi tutularak yeniden değerlendirilmelidir.

Yukarıda anlatılanların gerçekleştirilmesi, büyük ölçüde Türk Eğitim Sistemine yön veren yetkililerin ve uygulamanın içinde yer alan işgörenlerin, Atatürkçü Düşüncede eğitimi işselleştirmelerine bağlıdır. Ancak bu yolla eğitimsel sorunlarımız aşarak toplumumuz kalkınma yönünde önemli bir ivme kazanacaktır.

KAYNAKÇA

- Adem, Mahmut (2000). *Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız*, İstanbul: Cumhuriyet
- Baloğlu, Zekai (1990). *Türkiye'de Eğitim*, İstanbul: TUSİAD
- Başgöz, İlhan (1995). *Türkiyenin Eğitim Çıkmazı*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı
- Karagözoğlu, Galip (1988). *"Atatürk İnkılâbının Yerleşmesinde ve Gerçekleştirilmesinde Eğitimin Rolü ve Yeri"* *Atatürkçülük* (İkinci kitap). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Karakütük, Kasım (2001). *Demokratik ve Laik Eğitim* Ankara: Anı Yayıncılık
- Kaya, Y. Kemal (1998). *Eğitim ve Kalkınma*, Ankara: Bilim Yayıncılık
- Oğuzkan, Turhan (1988). *"Atatürkçü Eğitim Politikası ve Milli Eğitim"*, *Atatürkçülük* (ikinci kitap), İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, Çağaday. *"Eğitimde Laiklik Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000
- Tezcan, Mahmut (2000). *Atatürk ve Eğitim Bilimleri*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Yamaner, Şerafettin (1999). *Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim*, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları

ULUSAL PLANLAMADAN KÜRESEL DÜZENLEMeye TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKASI

Dr. Atilla GÜNEY*

ÖZET

Bu çalışmada, eğitimin, son yıllarda geçirdiği değişim, toplumsal algılanışı, yeniden tanımlanışı ve toplumsal konumlandırılışı incelenecektir. Eğitim politikaları, 1980'li yıllardan bu yana küresel düzeyde egemen kılınmaya çalışılan yeni sağ hegemonik projesi ve küreselleşme çerçevesinde değerlendirildiğinde daha aydınlatıcı sonuçlara varılabilir. Bu bağlamda eğitimin kamusal bir hizmet olarak tanımlanışından, iktisadi bir metaya dönüşümü, ulusal planlamacı-kalkınmacı bir zihniyetten, küresel düzenlemeci bir kerteğe sıçrayışla eş zamanlı olmuştur. Bu çalışma Türkiye'de eğitim sisteminin 20 yıllık macerasını farklı bir bakış açısıyla değerlendiren bir kuramsal ve kavramsal çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

ABSTRACT

In this study, recent developments in education including re-definitions, social constitution and social positioning of education both as a concept and as a system will be analysed. It may be said that, to reach clear and understandable conclusion, an assessment on education policies since the 1980s should take into consideration the new right hegemonic project and the globalisation process. In this sense, transformation of the understanding of education from an education as public service to education as economic commodity goes hand in hand with the transformation from national-developmental planning to global regulationist mentality. In this context, what is aimed in this study is to submit a new theoretical and conceptual framework to clarify the trajectory of the education in Turkey.

Giriş

Yirmi yılı aşkın bir zamandır, bugün dillere pelesenk olmuş bir tanımlamayla küresel bir krizle karşı karşıyayız. Zaman zaman duruldu, bitti geçti zannedilen, ancak umulmadık zamanda umulmadık bir bölgede tekrar patlak veren ve hızla yayılan genel ve uzun erimli bir kriz söz konusu olan. Her kriz aynı zamanda bir yeniden-yapılanma sürecidir de. Öte yandan, "yeni"den yapılanma, eski döneme karşı ideolojik bir karşı saldırıyı da içerir. 1980'lerde kamuoyunun gündemine yerleşen devletçiliğe karşı serbest piyasa, planlamaya karşı özelleştirme gibi söylemler, kriz-yeniden yapılanma-ideolojik meşruiyet kaygısı çerçevesinde oluşturulan eskiye karşı saldırı bağlamında değerlendirilebilir. Bu çalışmada Türkiye'de 1980'lerin başından bu yana yaşanan kriz-yeniden yapılanma-kriz döngüsü bağlamında eğitim politikasının seyri üzerine genel bir değerlendirme yapılacaktır. Söz konusu değerlendirme, eğitim alanını kendi yalıtılmışlığı içinde ele almaktan ziyade, çeyrek yüzyıla yakın bir zamandır Türkiye'de tutturulmaya çalışılan proje bağlamında yapılacaktır¹. En genel hatlarıyla bu projenin, dışarıda küresel sermaye ile bütünleşme çabası içindeki ulusal sermayenin talepleri doğrultusunda yapılan düzenlemeler ile, içeride bu bütünleşmenin önündeki siyasal ve toplumsal engelleri kaldırmaya yönelik politikaların bileşiminden oluştuğu söylenebilir. Bu çerçevede, çalışmanın birinci bölümünde, yeni-sağ olarak tanımlanan hegemonik projenin genel teorik arka planı ve bu bağlamda kamu hizmetlerine karşı takınılan tavır ve dolayısıyla eğitimin niteliğinin tanımlanışı irdelenecektir. İkinci bölümde, son yirmi

* Mustafa Kemal Üniversitesi Kamu Yönetimi

¹ Genel olarak yeni-sağ hegemonyası olarak kavramlaştırılan bu projenin 1980'lerde Özalizm adı altında Türkiye'deki uygulamaları üzerine Tunay'ın yol gösterici makalesine bakılabilir Tunay (1995). Öte yandan geçen on yıl zarfında Türkiye'de gelinen nokta üzerine yine genel bir değerlendirme için (Kaya, 2002).

yıl içerisinde Türkiye’de eğitim alanındaki politika değişimleri ile yeni sağ ideolojinin temel önermeleri arasındaki ilişki ve bu proje içinde eğitime yüklenen işlev ve eğitimin bu proje içinde konumlandırılış gözler önüne serilmeye çalışılacak.

1. Yeni Sağ: Teoride Kamu Hizmetinin Yeniden Tanımlanışı ve Eğitim

1980’li yılların başında, özellikle İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nde başlayıp tüm dünyayı etkisi altına alan yeni bir söylemin hakimiyeti söz konusu idi. Thatcher ve Reagan’ın politikalarıyla simgeleştirilen bu söylem kabaca 1929 büyük dünya bunalımı sonrası uygulamaya başlanan fakat, temelleri II. Dünya Savaşı’ndan sonrası sağlamlaştırılan Refah Devleti politikalarına alternatif bir iktisadi ve toplumsal model öneriyordu. Yeni sağ olarak adlandırılan bu model, temelde içinde bulunulan krizin temel sorumusu olarak, müdahaleci devleti gösteriyordu. Bu varsayımdan hareketle, devlet harcamalarının kısıtlanması, özelleştirme, serbest piyasa ekonomisinin erdemleri, 1980’li yıllardan bu yana ekonomik ve siyasal gündeme damgasını vuran söylemler oldu. Bu söylemin teorik arka planını uzunca bir zamandır akademik olarak tartışılan fakat pratikte etkili olamayan neo-liberal ekonomik ve siyasal kuram yer alıyordu (Hayek, 1949, Buchanan, 1976).

Neo-liberal kuram ve ona paralel olarak yeni sağ ideolojinin toplumsal ve kamuya ilişkin alanları yeniden tanımlayarak bu alanları bireysel yarar ve piyasa süreçleriyle ilişkilendirmesi, toplumsal ilişkilerin tümünü etkilediği ölçüde eğitimi de etkilemiştir. Her şeyden önce, neo-liberal kuramın devlete karşı piyasa, planlamaya karşı özelleştirme, kamuya karşı birey gibi temel vurgularına paralel biçimde, ‘kamu çıkarı’, ‘kamu hizmeti’, kamusal yarar gibi tanımlamalar ya tamamen terk edilmiş ya da tanım ve içerikleri değiştirilmiştir (Dale, 1989). Devletin ekonomik yaşama müdahalesi, kamusal hizmetlerin kısıtlanması neo-liberalerin temel argümanları olmakla birlikte bu devletin ekonomik ilişkiler alanından tamamen çekilmesi anlamına gelmemektedir ve uygulamada da böylesi bir sonuç doğurmamıştır. Tam tersine yeni sağ hegemonik proje siyasal ve kamusal alanı da kapitalist ekonominin mantığına göre yeniden tanımlamaya yönelmiş ve bu anlamda, bir dizi toplumsal ilişkiyi ekonominin belirleyiciliğine sokma çabası içinde olmuştur. Toplumsal ilişkilerin ekonomik ilişkiler açısından yeniden tanımlanması ve devletin kamu hizmetlerinden büyük ölçüde çekilmesi ve daha da önemlisi bir dizi alanı ekonomik alana çekmesi, yaşamın bir çok alanında olduğu gibi eğitim üzerinde de etkili olmuştur (Ercan, 1997; 49-50).

Neo-liberalizmin bireyci metodolojisi bağlamında her türlü faydanın ekonomik açıdan tanımlanması, beraberinde eğitimin de toplumsal içeriğinden yalıtılarak ele alınmasına neden olmuştur. Artık eğitim insani gelişimin, insan özgürleşiminin olmazsa olmaz koşulu olmaktan çıkarılıp, piyasada alınıp satılan bir “meta” haline getirilmiştir. Dolayısıyla bir çok diğer metada olduğu gibi eğitim miktarı(ve kalitesi) arz ve talebe bağlıdır. Ama eğitim arz ve talebinin ilginç özellikleri bulunmaktadır. Bir çok toplumda, kamu sektörü eğitim arzına egemendir.

Yeni sağ söylemin bireyi ön plana çıkararak ideolojik söylemine paralel olarak, kamu çıkarı kavramının yerini bireyler arası rekabet alınca, ulusal ve özel çıkar kavramları da değişir. Ulusal çıkar söz konusu olduğunda eğitim sistemi, ulusal emek piyasası için gerekli işgücü eğitimi ile anılıyor; diğer yandan özel çıkar açısından ele alındığında, eğitim sistemi bireysel yatırım olarak görülmektedir (Charles, 1993; 232). Bir kere eğitim, tüm kamusal niteliklerinden arındırılıp, piyasada alınıp satılan bir “meta” olarak

tanımlandıktan sonra, eğitim bireysel ve toplumsal özgürleşim aracı olmaktan çıkar. Bu noktadan itibaren eğitim salt bireye yükleyeceği 'maliyet', kazandıracağı fayda, işgücüne katacağı 'değer' açısından değerlendirilir (ASI, 1984). Gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikalarını IMF yapısal uyum paketleri çerçevesinde neo-liberal bir perspektiften değerlendiren Stewart'ın konuya yaklaşımı çok çarpıcıdır:

"Eğitim büyük ölçüde bir yatırım aracı olarak talep edilmektedir.... Eğitim talebi okula devam etmenin ekonomik faydası ve maliyetinden etkilenmektedir Eğitim hane için oldukça ağır maliyetler içermektedir - hem ulaşım, kitap, üniforma ve ücretler gibi dolaysız maliyetler, hem de çocukların okulda olmasaydılar, kazanacakları gelirler ve aile toprağında çalışmak veya kardeşlerine bakmak için gelir getirmeyen faaliyetlerden oluşan dolaysız maliyetler" (Stewart, 1995; 172).

Neo-liberal iktisat politikaları ve yeni sağ ideoloji, IMF ve Dünya Bankası gibi ulus-aşırı örgütler tarafından gelişmekte olan ülkelere dayatılan İstikrar ve Yapısal Uyum politikaları aracılığıyla uygulamaya konuldu. IMF'nin istikrar programlarının içeriği günümüzde artık iyi bilinmektedir². Programlarda üç unsur bulunmaktadır Ekonomik krizlerin baş sorumlu olarak gösterilen kamu harcamalarının kısılması, bu kısıntıda en büyük kalemi kamu personeli ücretleri oluşturmaktadır. Kamu harcamalarının kısılmasının kredi kontrolü ve reel ücret kısıtlamaları ile birlikte aynı zamanda talep kısılmasına gönderme yapmaktadır. Bu politikalar yoksulların reel düzeyini dolayısıyla eğitim talebini de etkiler. Kamu harcamalarının düşürülmesi ve buna koşut olarak eğitimin özelleştirilmesi yine eğitime olan talebi olumsuz yönde etkiler.

Dünya Bankası ve IMF'nin ilgi alanlarından biri de, yapısal uyum politikaları çerçevesinde eğitimin piyasa yönelimli bir açıdan analizi edilip programların içine yerleştirilmesi olmuştur³. Bu tür düzenlemeler sonuçta eğitimi bir sektör olarak ele alarak bu sektörün yapısal uyum politikaları içinde nasıl tanımlanması gerektiği yönünde pratik çözümler geliştirmiştir. 1980'lerden sonra uygulanan istikrar paketleriyle gelir düzeyi iyice düşen kesimleri "eğitimi talep etmekten" çok hayatta kalmak ilgilendirmeye başlamıştır. Yapısal uyum politikalarını uygulayan 68'e yakın ülkenin % 42'sinde ilkokula kayıtlarda %21 düşüş yaşanmıştır (Ercan, 1997;52-53). Diğer bir olumsuz gelişme de kız öğrenci sayısında düşüşlerin olmasıdır.

Gözlenen o ki neo-liberal ekonomi politikalarının sonucu artan işsizlik, çalışanların gelirindeki belirgin düşüş, tüketim mallarının fiyatlarındaki artışlar eğitime olan talebi gözle görülür oranda düşürmüştür. IMF taşeronluğunda yürütülen neo-liberal iktisat politikalarının yarattığı toplumsal tahribatın etkilerini en açık biçimde eğitim alanında görmek mümkündür. İlginç bir biçimde, eğitime olan talebin azalışı, gelişmekte olan ülkelerde çocuk ve kadın işçi çalıştırma eğiliminin artışı ile paralel seyretmiştir. Son zamanlarda bir çok ülkede gözlenen çocuk emeği kullanımındaki artış, tam da neo-liberal söyleme uygun bir biçimde çocuğun uzun dönemde eğitimden elde edeceği donanım yerine kısa sürede ailenin ayakta kalabilme mücadelesine katkıda bulunabilmesinin daha çok tercih edilir olmasından kaynaklanmaktadır Ercan, 1997; 54).

² IMF İstikrar Paketinin ve yeni sağ ekonomi politikalarının genel bir değerlendirmesi ve Türkiye'deki sonuçları üzerine, Boratav'ın (1997) çalışmasına bakılabilir.

³ 1980 yıllarda Türkiye'de uygulanan bir dizi istikrar paketine koşut olarak Dünya bankası ile imzalana Türkiye'de Milli Eğitimi Geliştirme Projesi İkraz Anlaşması (Resmi Gazete, 10.07.1990, 20570) yeni sağ politikaların gelişmekte olan ülkelerdeki uygulanış biçimine oldukça iyi bir örnek oluşturmaktadır.

Yine yeni sağ politikaların bir sonucu olarak kadın emeğinin artan oranda emek piyasasına çekilmesiyle birlikte; 1) kız çocuklarının eğitim sürecinden çekilerek emeklerinin doğrudan piyasa koşulları içinde değerlendirilmesi 2) ya da annelerin çalışmasına bağlı olarak kız çocuklarının ev işlerini yapmada kullanılmasına neden olmuştur. Örneğin Stewart, Afrika'da eğitim talebinin azaldığı bölgelerde ziraatın geliştiği ve dolayısıyla da okula devam etmenin fırsat maliyetinin daha yüksek olduğu bölgelerde talep azalışının daha güçlü olduğunun görüldüğünü vurgulayarak, neo-liberal kuramın eğitim ile ekonomik faaliyet arasındaki doğrudan ilişkiyi vurgulayan savlarına destek aramaktadır (Stewart, 1995; 190-193).

Bu da yine Neo liberal teorisyenlerin devletin eğitime müdahalesinin eğitimin etkinliğini azalttığına ilişkin savlarıyla örtüşür. Bu varsayım iki farklı koldan doğrulanmaya çalışılır. Birincisi, yeni sağ ideolojinin kamu harcamalarındaki artışının üretimde düşümlere neden olduğu yönündeki savı eğitime de uygulanır. Bu temel düşünceden hareketle, devletin eğitim harcamalarını azaltarak bu işi tamamen piyasaya bırakmasının ekonominin genel ihtiyaçları içinde uygun (optimum) olacağı ileri sürülür. Başka bir biçimde ifade edersek, piyasanın görünmez eli, ne kadar çocuğun eğitime yönlendirileceğini, ne kadarının doğrudan iş gücü olarak kullanılacağına karar verecektir. Dolayısıyla ekonominin tüm alanları gibi artık başlı başına bir sektör olarak görülen eğitime devlet müdahalesi ve eğitimin önceden planlanması akılcı bulunmaz.

İkincisi, neo-liberal teorisyenler eğitimin "insan sermayesine" yapılan bir yatırım şekli olduğunu ve bu yönüyle de makine binalar ve diğer insan dışı yatırımlardan ayırd edilemeyeceğini vurgularlar (Psacharopoulos, 1994). Böylece eğitimin temel amaçlarından biri insanın özgürleşimi değil, insan varlığının (emeğinin) ekonomik üretkenliğini artırmak olarak görülür. Dolayısıyla, eğitime yatırılan para o birey açısından da bir "yatırım" olarak ele alınır. Neo-liberal perspektiften bakıldığında, eğitime yatırım yapan bir kişi karşılığını üretim sonucunda, emek piyasasında emeğinin değerinin artmasıyla alacaktır.

Böylece eğitim insanın dünyayı algılayışına, zihinsel gelişimine yön veren bir araç veya kanal olmaktan çıkıp meta olarak insan emeğini kalifiyeleştirici bir araca dönüşür. Ancak amaç salt emeği kalifiyeleştirmek değildir. Eğitimin kamusal bir hizmet olmaktan çıkarılıp özel bir ekonomik faaliyet haline getirilmesi ve fiyatların piyasada arz/talep yoluyla belirlenmeye başlaması, eğitimde özelleştirme ile birlikte çocuk ve kadın işçi sayısının artışı, ve eğitim gören kız çocuklarının sayısındaki düşümlerle birlikte evde annenin görevlerini yüklenmeye başlamaları eşzamanlı bir süreçtir. Artık eğitim emek pazarında mal olarak satılan insan emeğini pazarlayabilmek için o mala değer katmada bir araç işlevi görmeye başlamıştır. Böylece insani bir etkinlik olan eğitimin, hem kendisi bir meta olmuş, hem bir meta olarak emeğin değerini artırıcı bir unsur haline gelmiştir. Neo-liberal eğitim politikaları, bir yandan belli bir orta-üst kesim için emek kalifiyesinin artırılmasına hizmet ederken, diğer yandan toplumun büyük kesiminin eğitimsiz ve niteliksiz işgücü olarak piyasaya itilmesini doğurmuştur.

İşgücünün eğitim politikaları dolayısıyla kalifiyesizleştirilmesi küresel sermayenin tam da taleplerine uygun bir sonuçtur. Her şeyden söz konusu uygulamalar, gelişmiş ülkelerin emek-yoğun işletmelerini kadın ve çocuk işçilerin kullanıldığı ülkelere kaydırmalarına neden olur. Ancak bundan da önemlisi, neo-liberal eğitim politikalarının yarattığı niteliksiz yedek iş-gücü, her zaman halihazırda çalışanlardan daha düşük

ücretle çalışacak bir işsizler ordusunun emeğin fiyatının sürekli aşağıya çekilmesine çekilmesine neden olur ki, bu da küresel sermaye için emek maliyetinin aşağıya çekilmesi ve dolayısıyla kar oranının sürekli artışı anlamına gelir. Gelişmekte olan ülkelerde işgücünün öne çıkan özelliği eğitim ve beceri düzeyinin düşük olmasıdır. Bu özellikle birlikte bu ülkelerde ki altyapının yetersizliği de bir araya gelince düşük verimlilik sorunu ortaya çıkar (Kozanoğlu, 1996, s.719). Ancak üretim sürecinin yeni biçimi emek yoğun ve daha az vasıf gerektiren işlerin kolaylıkla gelişmiş ülkelere taşınmasına neden olur(Chossudovsky, 1999; 95). Bu süreç gelişmiş ülkelerde yapısal bir nitelik kazanmış olan düşük nitelikli işgücünün işsizliğini ve düşük ücretlerini açıklamada belirleyici bir anlam taşır.

2. Türk Eğitim Sisteminin Planlı Plansızlaştırılması : Küresel Entegrasyonda Eğitimin Rolü

Türkiye, siyasi yaşamının hassas dengeleri, doğu ve batı kültürleri arasında sıkışmış olan sosyal-kültürel değerleri ve ulusal ekonominin inişli çıkışlı evreleri ile çok ilginç bir ülke. Gerçekten de, Türkiye ekonomisi son otuz yıl boyunca sürekli bir kriz süreci içinde yaşamakta ve 1990'lardan itibaren "istikrarsızlık-kriz-büyüme-istikrarsızlık" sarmalı içine itilmiş görülmektedir. Aslında Türkiye bu uzun erimli sarmalın içine 1980 sonrası yürürlüğe konan yeni toplumsal proje ile girmiştir. Anılan dönemde, 24 Ocak kararları olarak da tanımlanan "istikrar programı" kısa dönemli hedefleri içeren ekonomik önlemler paketinin ötesinde, bir dönemin bir felsefenin, bir iktisat politikasının sona erişini simgeler. Kalkınma stratejisinin terk edilişi devletin yeni strateji içindeki konumu ise yerli ya da hızla küçülerek, yetmiş yıl boyunca sürekli yayıldığı alanlardan geri çekilmesi, boşalttığı alanların özel sektörle doldurulması bu felsefenin, ekonomi ve toplum anlayışının en önemli boyutlarıdır.

Bu toplum projesi tamamen neo-liberal iktisat kuramı ile onun ideolojik yansıması olan yeni-sağ söyleme dayandırılmıştır. Neredeyse gelişmiş ülkelerle eş zamanlı uygulanan bu proje, yoğun bir özelleştirme propagandası ile birlikte, devletin ekonomik alandaki büyüklüğünün ve buna paralel olarak da planlama olgusuna saldırmıştır. Bu dönemde iktidara gelen hükümetler toplumsal ve ekonomik gelişmenin uyumlu, hızlı, ve verimli olması kaynakların en iyi biçimde değerlendirilmesi için planlamayı önemli görmektedir. Ancak, önemli gördükleri planlamanın " kah dogmatik merkezi planlamanın tamamı ile dışında, demokratik kuruluşların ve fertlerin kabiliyetlerini teşebbüs güçlerini kullanmalarına ve geliştirmelerine imkan veren düzenleyici yönlendirici ve denge kurucu" türünden bir planlama anlayışı olduğunun altı çizilmektedir. (Resmi Gazete. 25.12.1983/s.8).

Her kriz sonrası içine girilen yeniden yapılanma süreci öncelikli olarak toplumda varolan zihniyet kalıplarını değiştirmeyi hedefler. Bir başka deyişle yeniden yapılanma oldukça yoğun bir ideolojik bombardıman altında yapılır. Bunun için ilk olarak toplumda genel kabul görmüş tanımlamaların değişikliğe uğratılması gerekir. 1980 sonrası Türkiye'sinde de benzeri bir süreç yaşanmıştır. Örneğin, yeni-sağ söyleme uygun bir biçimde planlamaya doğrudan bir saldırıya geçildiği halde aslında pratikte yapılan planlama olgusunun içeriğinin ve biçiminin yeniden tanımlanmasından başka bir şey değildir. Bundan sonra yapılacak olan kalkınma planlarında kamu sektörü ağırlığı yerine özel sektörü özendirici, kredi kolaylıklarını ve vergi muafiyetlerini önceliğe alan bir zihniyet hakim olacaktır (Sezen, 1999; 216). Bu biçimiyle aslında son yirmi yıldır yaşananların planlı bir plansızlaştırma olduğu söylenebilir.

Bu plansızlaştırma içinde öncelikli olan eğitim, sağlık gibi kamunun yüklendiği sosyal hizmetlerin devlet elinden alınıp ekonominin dalgalanmasına bırakılmasıdır. Bu dalgalanmanın sonucunda eğitim sistemi yirmi yıllık sürecin sonunda çok da kolay onarılamayacak yaralar almıştır. Neo-liberal ekonomi politikaları ve IMF yapısal uyum politikalarının direktifleri doğrultusunda eğitim harcamalarında sürekli kesintiye gidilmiştir. Birleşmiş Milletler kalkınma programınca geliştirilen ve ülkelerin eğitim, sağlık v.b. verileri ile kişi başına satın alma gücü kullanılarak yapılan sıralamada Türkiye'nin altında yer alan 101 ülkenin 33'ünün eğitim endeksinin Türkiye'den daha iyi olması, Türkiye'de eğitimdeki bozulma ve düşüşün salt ekonomik güçlüklerle açıklanamayacağını, daha büyük ve 'planlı' bir ihmale uğradığını göstermektedir (Faruk, 1998; 26-30).

Öte yandan, yine dönemin genel ırasına uygun olarak, söz konusu politikaları meşrulaştırabilmek için öncelikle "kamu hizmeti" gibi kritik bir kavramın yeniden tanımlanması gerekiyordu. 1990'lı yıllarda ilginç bir biçimde, bir hizmete kamu hizmeti niteliğini veren ölçütlerin neler olduğu konusundaki tartışmalar, liberalleşme politikaları çerçevesinde yeniden canlandırılmıştır. Kavramın içeriği ve anlamı, yeni sağ politikalar çerçevesinde yeniden tartışılır hale gelmiş ve kamu hizmeti kavramına önem vermeye devam edenler, "yıkılan anıttan geriye kalan taşlarla avunan arkeologlara" benzetilmiştir (Tan, 1991;329).

Savunulan bir hizmete kamu hizmeti niteliğini veren unsurların (hizmetin idarece yerine getirilmesi, kamu hukukuna tabi olması, ve toplumun ortak gereksinimlerinin karşılanması) liberalleşme sürecinde artık geçerliliğinin kalmadığıdır. Kavramın ayırıcı niteliği kalmadığına göre, bu hizmetin hangi hukuki rejime bağlı olarak kimin tarafından ve ne amaçla yerine getirildiği de önemli değildir. Kamu imtiyazlarıyla özel sektör zaten bu alanda zaten faaliyet göstermektedir. Hizmetin kimin tarafından (kamu ya da özel) yerine getirildiği ayırıcı bir unsur olmaktan çıkınca, hizmeti sunan ile hizmetten yararlananların ilişkisi de yeni bir boyuta taşınmaktadır. Bu boyut, hizmetten yararlananların "yararlanan" ya da "kullanan" olmaktan çıkarak "müşteri" haline gelmesidir. Bu kabulün doğal sonucu, hizmetlerin karşılıksız olmaktan çıkması, karşılığı belirlemede ise bedel yerine karı içeren bir fiyatın ölçü alınmasıdır. Böylece kamusal hizmetlerin yerine getirilmesinde, hizmetin hedef kitesinin müşteri olarak görüldüğü ve bu çerçevede kamu kuruluşlarının bir işletme gibi yönetilerek " kullanan öder" ilkesinin yaşama geçirildiği bir hizmet anlayışı söz konusudur. Yedinci Beş Yıllık kalkınma planının dayandığı temel ilkelerden biri de "kamu hizmetlerinden yararlananların sağladıkları bireysel faydanın karşılığını ödemeleridir (Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1996-2000 ; 20).

Görüldüğü gibi aslında yapılmaya çalışılan planlamadan vazgeçmekten ziyade, kalkınma planlarının küresel sermaye ile bütünleşme ereği taşıyan yerli sermayenin talepleri doğrultusunda yeniden tanımlanmıştır. Nitekim Uluslar arası sermaye ile bütünleşmeye çalışan 'ulusal sermaye'nin temsilcisi olan TÛSİAD'ın eğitimin niteliğine ilişkin değerlendirmesi oldukça açıklayıcıdır:

"Eğitim yarı-kamusal bir hizmet/mal olduğuna göre bu hizmetten yararlananlar hizmetin karşılığını ödemek zorundalar. Bu girişte vurguladığımız kapitalizmin genel dinamiklerini doğrulayan bir tanımlamadan başka bir şey değildir. Açıkça belirtilmiştir; "Yüksek

öğretimin yarattığı katma değerın önemli bir kısmının, bu eğitimi gören kişilere döndüğü artık tartışma götürmeyen konular haline gelmiştir. (TÜSİAD, 1994, 103-105).

Bu açıklamada iki önemli unsur bulunmaktadır: Birincisi eğitimin piyasada alınıp satılan bir meta (mal) olarak görülmesi gerektiğine ilişkin neo-liberal argümanın Türkiye özel teşebbüsü tarafından çok iyi kavranmıştır. İkincisi, alınan eğitimin eğitimi gören kişilerin zihinsel ve fiziksel emeğinin değerini artıracığı yönündeki ideolojik söylemin TÜSİAD, TİSK gibi sermayenin örgütleri tarafından propaganda unsuru olarak kullanıldığına şahit olmaktayız. Sermaye'nin bu talep, dilek ve temennileri, devletin kalkınma planlarında, küreselleşen dünyaya entegre olabilmenin bir gereği olarak sunulmaktadır. Son kalkınma planı Türk eğitim sistemini, "uygulamada, eğitimin her basamağı için geçerli olmak üzere toplumun kendi iç dinamik, gereksinim ve yönelmelerinden soyutlanmış ; devlet-siyaset-bürokrasi üçlüsü tarafından düzenlenip yürütülen ve bu üçlünün herhangi birinde bir değişim olduğunda yön ve söylemini bu değişime göre sürekli değiştiren"(DPT, 2000 ;89) bir sistem olarak tanımladıktan sonra, bu yapının kökten değiştirilerek, "eğitimin yarışmacı esas alan; rekabeti teşvik ve üstün olanı ödüllendiren; başarısız olanları ise eleyerek bu kişileri başarılı olacakları alanlara yönlendiren bir kimliğe kavuşturulması, ... Bireylere sisteme değil, kendi niteliklerine güvenme ve kendi kendilerini yargılayabilme yetisi kazandıracak; haksızlığa uğramaları halinde kendilerini savunma özgüveni verilecek ve olası en alt düzlemde itibaren toplumsal örgütlere katılmaları ve bu örgütlerde görev almalarını" (DPT, 2000; 90) sağlayacak bir yapıya kavuşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu satırlarda bile yeni sağ'ın bireyi toplumsal seleksiyona terk eden sosyal Darwinist toplum anlayışının nasıl da devletin kalkınma plan metnine sinmiş olduğu açıkça görülmektedir. Artık vatandaşın zihinsel ve insani gelişimini ön plana çıkaran devlet ve kamu hizmeti - ve dolayısıyla eğitim hizmeti - anlayışı yerini, ekonominin gereklerine göre planlanıp programlanmış, insana salt insan olarak değil de fiziksel ve zihinsel emeğinden yararlanılacak bir mal gözü ile bakan bir eğitim anlayışı ve programına bırakmıştır. Özel sektörün en büyük örgütlerinden biri olan TİSK (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu) 2030 yılına kadar Türkiye'deki iş gücünün % 60 artarken aynı dönemde Avrupa birliği ülkelerinde bu oranın % -4 olacağını vurguladıktan sonra, "genç ve dinamik nüfus ve iş gücü yapısı, uygun bir büyüme stratejisi ve rekabet gücü artışıyla gelecek Türkiye için ekonomik açıdan avantajlı olacaktır" tespitini yapmaktadır (TİSK, 1998; 12). Bundan sonra bütün sorun bu genç iş gücünün ne kadarının ve nasıl eğitileceği, küresel sermayenin ve onun içerdeki uzantılarının hizmetine sunulacağıdır. Bunun için yeni uzun erimli planlar yapılmalı, bu planlar IMF ve Dünya Bankası kredileri ile desteklenmeli ve uygulanmalıdır.

3. Sonuç Yerine

1980 sonrası tüm dünyada ese planlama karşıtı rüzgarlara rağmen genel anlamıyla bir planlamadan vazgeçişten çok, ulusal düzeyde planlamadan vazgeçildiğinden söz edilebilir. Bir başka deyişle daha önce ulusal ihtiyaçlara göre hazırlanan kalkınma planlarından vazgeçilmiş, bunun yerine küresel sermayenin taleplerini öncelikle dikkate alan düzenlemelere gidilmiştir. Ulusal kalkınma planları da, özellikle 1990'lerden itibaren., bu küresel düzenlemelerin birer alt metni halini almıştır. Bu çerçevede, ne genel olarak Türk ekonomik toplumsal gelişmesi ne de eğitim sistemi bu gelişmelerin dışında kalmamıştır. Tam tersine son yirmi yıllık gelişmeler dikkate alındığında, Türk

eğitim sisteminin, halen egemenliğini sürdüren yeni sağ ideoloji ve onun son yıllardaki versiyonu olan küreselleşmeci söylemin gereklerine göre düzenlendiği söylenebilir. Planlama bizatihi kendisi içerdiği anlam itibarıyla vahşi plansız kapitalizmin içsel bir talebi haline gelmiştir. Bir başka deyişle, sermayenin ve dolayısıyla üretim ilişkilerinin gelişimi ve talepleri doğrultusunda, düzenleme ve/veya planlama da içerik ve biçim değiştirir. Küreselleşen sermaye, az gelişmiş ülkeleri kendi güdümü altına farklı bir biçimlenme içinde yeniden-entegre ederken artık düzenleme/planlamayı da içerdeki (ulusal düzeydeki sermaye ve yöneticilere) lere bırakamaz. Bu iş de Dünya bankası, IMF gibi kuruluşlar tarafından yürütülür. İçerdekilere düşen ise bu plansızlıkmuş gibi görünen yeni planı/düzenlemeyi “uygulamaktır.

KAYNAKÇA

- Boratav, K. (1997), Yapısal Uyum ve Bölüşüm: Uluslar arası Bir Bilanço, **Türk -İş Yıllığı**, ss.31-45.
- Buchanan, J., (1976), **Theory of Public Choice**, University of Michigan Press, New York.
- Charles, R (1993) Education and Impact of New Right, in., **Public Policy and Impact of New Right**, (eds), Grant, J., Nigel A., Printer Publisher, London.
- Chossudovsky, M. (1999), **Yoksulluğun Küreselleşmesi**, Çivi Yay., İstanbul.
- Dale, R. (1989), **The State and Education Policy**, Open University Press, London.
- Ercan, F. (1997), Neo-Liberalizm ve Yapısal Uyum Politikalarının Eğitim Hakkı Üzerindeki Etkileri, **Türk-İş Yıllığı** 1997, ss.47-73.
- Hayek, F.A. (1949), **Individualism and Economic Order**, Routledge, London.
- Kaya, A.R. (2002) Adını Koyalım: Tutmayan Hegemonya, , **Liberalizm, Devlet ve Hegemonya**, içinde (der), Fuat Keyman,, Everest yayınları, İstanbul.
- Kozanoğlu, H.(1996), “Finansal Esneklik”, **Petrol-İş Yıllığı**, İstanbul.
- ASI (1984) **Adam Smith Institute Omega Report: Education and Policy**, London.
- Psacharopoulos, P. (1994) “Returns to Investments in Education: A Global Update”, **World Development**, Cilt 22. Sayı 9.
- Resmi Gazete, **I. T. Özal Hükümeti Programı**, 25.12.1983/18262, s.8).
- Sezen, S. (1999) **Devletçilikten Özelleştirmeye Türkiye’de Planlama**, TODAIE yayınları, Ankara.
- Stewart, F. (1995), “Eğitim ve Uyum: 1980’lerin Deneyimi ve 1990’lar İçin Bazı Dersler”, **Piyasa Güçleri ve Küresel Kalkınma**, içinde R. Prendergast ve F. Stewart, (der), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Tan, T. (1991), “Kamu Hizmeti, Kriz ve Yeniden Tanımlama”, **I. Ulusal İdare Hukuku Kongresi Bildirileri**, (Birinci Kitap), Danıştay Yayınları, No.53, Ankara.
- DPT (2000), **Sekizinci Beş yıllık Kalkınma Planı Küreselleşme Özel İhtisas Komisyonu Raporu**.
- Tünay, M. (1993) The Turkish New Right’s Attempt at Hegemony, in., **The Political and Socioeconomic Transformation of Turkey**, (eds) Atilla, E., Muharrem T. And Birol Y., Preager Publication, London.

OKULLARDA ÖRGÜTSEL DAVRANIŞIN ANLAŞILMASINDA POLİTİK YAKLAŞIM

Dr. Ruhi SARP KAYA*

ÖZET

Bu makalede, eğitim örgütlerindeki birey ya da grupların davranışlarının biçimlenmesinde güç ve politikanın önemi üzerinde durulmaktadır. Eğitim örgütlerindeki akılcı görünmeyen bir çok davranışın (bireylerin ya da grupların egemenlik alanları oluşturmaları, bilgiyi saklamaları vb.) anlaşılmasında politik yaklaşım kullanılabilir. Okullarda örgütsel amaçların gerçekleşmesini sağlamada yöneticiler, ödül gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç, uzman gücü gibi güç kaynaklarına gereksinim duyarlar. Bu güçler, kullanılırken de yönetici, bir ya da daha fazla politik taktik kullanmak durumundadır. İşte yöneticinin bu taktikleri etkili kullanması, politik yaklaşımı bilmesiyle olanaklıdır. Bu çalışmada, kavramsal çözümlemenin yanı sıra, Türk eğitim sisteminden de örnekler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: politik yaklaşım, örgütsel davranış, güç.

ABSTRACT

In this article, the importance of power and politics in forming the behaviour of individuals or groups in educational organization has been studied. Political approach can be useful to understand irrational behaviour (like forming dominance areas individually or as a group, hiding data etc.) in educational organizations. Directors need power supplies like prizes, compelling, charisma, specialists, to fulfill organizational aims in schools. The director should use one or more political tactics while using the power and using these tactics effectively will be possible if knows the political approach. In this study, examples from the Turkish educational system have also been given besides conceptual analysis.

Key words: Political approach, organizational behaviour, power.

GİRİŞ

Örgütlerde, birey ya da grupların davranışlarının biçimlenmesinde güç ve politika önemli bir paya sahiptir. Bu nedenle, özellikle örgütsel davranışın anlaşılmasında, gücün paylaşılması ve politik taktikler titizlikle göz önünde tutulmalıdır. Ancak, örgütlerde gücün ve politikanın kullanılması ve sonuçları üzerinde sıklıkla durulmadığını görmekteyiz..

Politika ve siyasa gerçekte aynı anlamı karşılarlar. Fakat günlük dilde, sık sık politika sözcüğünün mecaz anlamı, ön plana çıkarak, bu iki sözcüğün kullanım alanlarını farklılaştırabilmektedir. Bu mecaz anlam, "bir ereğe varmak için karşısındakilerin duygularını okşamak, zayıf noktalarından ya da aralarındaki uyumsuzlıklardan yararlanmak gibi yollarla iş yürütmek" tir. Siyasa ve politika sözcüklerinin gerçek anlamı ise, "belli bir ereğe varmak ya da yurt işlerini yürütmek için tutulan ölçülü yol" dur (TDK, 1982). Yönetim alan yazınında politika, "birey ya da grupların güç elde etmek ve kendi paylarını artırmak için kullandıkları etkinlikler" olarak tanımlanmaktadır (Wagner ve Hollenbeck, 1992: 471).

Politik yaklaşım, örgütlerdeki akılcı görünmeyen davranışların çoğunu açıklayabilir. Politik yaklaşıma inanmayanlar, örgüt ve çalışanlar arasında tam bir uyum olmasını dilerler. Gerçekte ise böyle bir uyum yoktur. Örgütlerde, bireylerin ya da grupların

* Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

“egemenlik alanları” oluşturma çabalarını, kendilerine yararı olmayan bilgileri saklamalarını, başarılarını kanıtlamak için rakamlara yalan söyletmelemlerini, kısaca örgütsel etkililikle çelişen benzer davranışlarda bulunmalarını politik yaklaşımla açıklamak olanaklıdır.

ÖRGÜTSEL POLİTİKA

Robbins’e (1994: 212-213) göre, politik davranış “Kişinin örgütteki biçimsel rolünün parçası olmayan, fakat örgütteki avantaj ve dezavantajların dağıtımını etkileyen ya da etkilemeye çalışan etkinliklerdir.” Robbins, ayrıca politik davranışın bir kişinin mesleğinin gerektirdiği belirli davranışların dışında yer aldığını belirtir ve kişinin güç temelini kullanmak için çaba göstermesi gerektiği üzerinde durur. Wagner ve Hollenbeck (1992: 471), politik davranışın örgütsel yararları olabildiği halde, sıklıkla bu boyutuyla anılmadığını, zararlı yönlerinin daha çok gündeme getirildiğini belirtmektedirler.

F. Luthans’a göre örgütsel politika, “örgüt içinde en kısa yoldan ilerleyebilmek için gerekeni yapmaktır.” Newstrom ve Davis (1997: 328) örgütsel politikaların, bireylerin kendi yararlarını ve nüfuzlarını korumak ya da artırmak için biçimlendirdikleri kasıtlı davranışlara karşılık geldiğini ileri sürmektedirler.

Yukarıdaki tüm tanımlarda, örgüt içindeki politikayla, güç arasında bir ilişki kurulduğu görülmektedir. Çünkü insanlar, bir araya geldiklerinde güçlerini sergilemek isterler. İşgörenler sahip oldukları bu güçleri kullandıklarında politika yapmış olurlar. Örgütlerdeki politik davranışın temellerini daha iyi anlayabilmek için “güç” kavramını irdelemek gerekir.

GÜCÜN KAVRAMSAL BOYUTLARI

Güç, örgütsel yaşamın her dokusuna yayılmıştır. Yöneticiler ve yönetici olmayanlar gücü, amaçları başarmada ve çoğu durumlarda kendi pozisyonlarını pekiştirmek için kullanırlar. Güç bazen kişisel amaçları gerçekleştirmede ya da başkalarını incitmede kullanılabilir ve bu durumda zararlıdır. Güç ne zaman erdemli ve adaletli bir araç olarak kullanılırsa, o zaman yararlı olabilir (Gibson, 1988: 333). Gücün kullanımının ne zaman yararlı, ne zaman zararlı olduğu görecelidir. Bu açıdan örgütlerdeki gücün kullanımının yararlı mı, zararlı mı olduğuna karar vermede, örgütsel amaçların ölçüt olarak kullanılması bu göreceliği bir ölçüde sınırlayabilir.

Kişisel gücün kullanımı, yüksek derecede değişme ve belirsizlikle karşı karşıya olan örgütlerde özellikle önemlidir. Bu durumda düzensiz bir örgütte, belirsizliği azaltabilecek bilgiye erişen ve uzmanlıktan kaynaklanan gücü kullanabilen bireylere daha çok güvenilecektir (Wright ve Noe , 1996: 643).

Güç

Güç ve onun etkilerini incelemek, örgütlerin nasıl işlediğini anlamada önemlidir. Örgütlerdeki her toplumsal ilişki ve etkileşim bir güç denemesine girer. Güç “ insanlara yapılması istenilen bazı şeyleri yaptırma isteğidir (Gibson, 1988: 333).” Örneğin okulun finansal kaynaklarını artırmak isteyen okul müdürünün gücü, istenilen kaynakları elde etme yeteneğidir.

Robbins (1994: 195), gücün “A’nın, B’nin davranışını etkilemek için sahip olduğu bir kapasiteyi ifade ettiğini” belirtmektedir. Böylece B, başka bir durumda yapmayacağı bir şeyi yapar. Bartol ve Martin (1991: 481) de gücü, başkalarının davranışlarını etkileme

kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bir bireyin elde ettiği gücün miktarını üç değişken belirler. Bunlar: Kaynak, bağımlılık ve kıtlıktır (Hunt, 1993: 90):

Kaynak: Bir kişinin sahip olduğu ya da elde ettiği bir şeydir. Bu, bilgi, görünüm, para, yetki, beceri, deneyim ve önderlik becerisinden kaynaklanabilir.

Bağımlılık: Kaynağa sahip olmak, ilişkinin sadece bir bölümüdür. Başkalarının da bu kaynağa gereksinim duymaları ya da ona bağımlı olmaları gerekir. Robbins de (1994:196) gücün en önemli yönlerinden birisinin bağımlılığın bir fonksiyonu olmasına dikkat çekmektedir. Robbins'e göre, B'nin A'ya bağımlılığı ne denli fazlaysa A'nın bu ilişkideki gücü o denli fazladır. Bağımlılık ise, B'nin algıladığı seçeneklere ve B'nin, A'nın denetiminde olan seçeneklere verdiği değere bağlıdır. Yani bir kişi, eğer sizin arzuladığınız bir şeyi denetliyorsa, o kişi sizin üzerinizde güç sahibidir. Örneğin, okulda yönetimin ceza veya ödül verme yetkisinin bulunması öğretmeni, yöneticilere bağımlı yapar. Yine, öğrenciler, sınıf geçmek için öğretmenlerin notla değerlendirmelerine bağımlıdır. Bu durumda öğrenciler üzerinde öğretmenlerin belirli bir gücü vardır.

Kıtlık: Bilgi, para ya da beceri gibi özellikler, başka insanlarda da kolayca bulunabiliyorsa, o zaman etkileme gücü azalır. Örneğin, okulda bilgisayar kullanmayı bilen tek öğretmen varsa, bu öğretmenin gücü oldukça fazla olacaktır.

Güç - Yetke (Otorite) - Etkileme

Alanyazında güç ve yetke kavramları gerek ayrı ayrı, gerekse birlikte kullanıldıklarında ikisinin arasındaki farka değinilir. Weber, güç ve yetke arasında bir ayrım yapar. Weber'e göre güç, "toplumsal bir ilişki içindeki bir aktörün, direnme olsa bile, kendi iradesini uygulayacağı bir pozisyonda bulunma olasılığıdır." Yetke ise "herhangi bir kaynaktan gelen belirli özel emirlerin ya da tüm emirlerin herhangi bir birey grubu tarafından kabul edilme olasılığıdır." Güç, yetkeye göre daha geniş kapsamlı bir terimdir. yetke, kişinin örgütteki pozisyonu nedeniyle elde ettiği formal gücüdür (Gülmez, 1975: 57). Örneğin, okul müdürünün bir öğretmene disiplin cezası verme yetkisinin dayanağı sahip olduğu yasal yetkeye bağlıdır. Ancak, aynı müdürün sınıfta kalan bir öğrencinin sınıfı geçmesi için öğretmenler üzerinde kullandığı dayanak, ikna etme gücü ya da ödüllendirme gücüdür. Güç ile ilgili konuların tartışıldığı durumlarda sıklıkla karşılaşılan bir kavram da etkilemedir.

Etkileme, kişinin gücünü kullanırken yararlandığı bir süreçtir. Etkilemeyi bir kimsenin başka birinin öneri ve emirlerini yerine getirmek olarak tanımlamak olanaklıdır. Bu durumda, öneri yapan ya da emir veren kişi gücünü kullanmaktadır. Eğer öbür kişiler bu öneri ya da emirler doğrultusunda davranırsa, öneri yapan ya da emir veren kişi güçlü sayılacaktır. Dolayısıyla etkileme, bir kişinin davranışlarını değiştirdiği sürecin adıdır (Koçel, 1993: 314-315).

Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eşgüdümlemede başarılı bir yönetici, çeşitli etkileme yolları kullanır. Yaygın olan, ama her geçen gün çekiciliğini kaybeden ve daha az vurgulanan bir etkileme yolu, yetkinin kullanılmasıdır. Başka bir deyişle yetki, yasal güç anlamına gelmektedir. Yetki güçten farklıdır, ama ona katkıda bulunur. Yetki, kaynaklar (örneğin, insanlar, para, malzeme, araç gereç, bilgi v.b.) üzerindeki yasal denetim hakkıyla ilişkilidir (Aydın, 1994: 156-157; Hunt, 1993: 90). Güç, kabul ettirme, inandırma ve ikna etme yeteneği olarak kabul edilmektedir. Güç onaylanır bir nitelik kazandığında, yasal olduğunda, yetki olarak tanımlanmaktadır.

Gücün Temelleri

Bireyler ya da gruplar, gücü hangi kaynaklardan edinirler ? Örgüt içinde birey ya da grupların başkalarını etkilemesini sağlayan nedir ? Bu soruların yanıtlarını ilk kez French ve Roven'in gücün temellerini belirleyen çalışmalarında buluyoruz. Bu sınıflamaya göre, yöneticinin gücünü alabileceği beş önemli kaynak vardır (French ve Roven, 1989, 444-451):

1. Ödül Gücü: Ödül gücü, temeli ödüllendirme yeteneği olan güç, olarak tanımlanabilir. Örgütlerde kişi ya da grupların ödüllendirme kaynakları varsa ve onlar, başkalarını ödüllendirebiliyorsa ödül gücüne sahiptir. Ödül gücü, yasal gücü desteklemek amacıyla kullanılır. Ödüller ve potansiyel ödüller, izleyiciler için değerliyse (tanınma, iyi bir iş ayrımı, ücret artışı, bir işi tamamlamak için ek kaynaklar vb.) onlar, yönlendirmelere, ricalara ve emirlere yanıt verebilirler.

Okulun folklor topluluğunu çalıştıran bir öğretmenin, yönetici tarafından öğretmen arkadaşlarına ve velilere tanıtılması, onların önünde övülmesi ödül gücünün kullanımına bir örnektir.

2. Zorlayıcı Güç: A, B'nin etkileme gücüne uymada başarısız olursa, B tarafından cezalandırılabilir. Zorlayıcı güç, bu cezalandırılma beklentisinden doğar.

Ödül gücünün karşıtı, ceza gücü, zorlayıcı güçtür. Zorlayıcı gücün temeli, korkuya dayanır. Kişi, karşı gelmesi sonucunda oluşacak olumsuzluklardan korkması nedeniyle bu güce boyun eğer. Bu kaynak, fiziki güç kullanımından astların işlerine son verme, rütbe indirimi, yalnızlaştırma, acı çektirme gibi yaptırımları kapsar .

Okulda yönetici, başarımı yüksek bir müdür yardımcısının terfisini, kendisine rakip olmasını önlemek için engelleyebilir; öğretmenler kurulunda yönetimin uygulamalarını eleştiren bir öğretmeni "izm"lerin adamı olmakla suçlayabilir ya da bir öğretmenin haftalık ders programını çok dağınık yapabilir. Bu türden davranışlar, zorlayıcı güce birer örnektir.

3. Yasal Güç: Yasal güç, bir bireyin konumundan dolayı, etkileme yeteneğidir. Yüksek düzeydeki bir birey, alt düzeydeki bir birey üzerinde güce sahiptir. Kurumda, örgütsel olarak eşit kadrolar, eşit yasal güce sahiptir. Bununla birlikte yasal güce sahip her bir birey, onu bireysel yeteneğiyle orantılı olarak kullanır. Örneğin, okullarımızda müdürün yasa ve yönetmeliklerde belirtilen görevlerini yerine getirirken kullandığı güç, yasal güçtür. Ancak müdürler sahip oldukları gücü, farklı düzeylerde kullanırlar. A okulun müdürü, okul temizliğini yeterince yaptırırken, B okulun müdürü yeterince yaptırılmamaktadır.

4. Karizmatik Güç: Çoğu bireyler, tanınmış olduklarından, kişiliklerinden, davranış stillerinden dolayı, başkaları tarafından etkilenebilirler. Bir kişinin karizması, ona yüklenen gücün temelidir. Karizması olan bir kişiye kişiliğinden dolayı hayran olunur. Kişinin karizmasının gücü, etkileme gücünün bir belirtisidir.

Eğitim örgütlerinde karizmatik güç, önderlik sorununun çözümüne katkı sağlayabilir. Gerçekten de tekdüze ve belirli bir prosedür içinde işleyen okulların diriklik kazanması için karizmatik önderliğin ölçülü kullanılması yararlı olabilir (Bursalıoğlu, 1991: 26)

5. Uzman Gücü: Bu güç kaynağı, kişi ya da grupların belli bir alandaki bilgi ve deneyimleriyle ilgilidir. Belirli bir alanda uzmanlık sahibi olanlar, bu bilgiyi diğerlerini yönlendirmek amacıyla kullanırlar. Uzmanlar, makamları düşük olduğu zaman bile belli bir güce sahiptir. Örneğin A okulundaki müdür yardımcısı okulun işleyişi ve insan ilişkileri konusunda müdürden daha bilgili ve deneyimli ise, sahip olduğu uzmanlık

gücü sayesinde öğretmenler üzerinde müdürden daha etkili olabilir.

Bush (1995: 80- 82) okullarda gücün altı önemli biçiminin olduğunu ileri sürmektedir. French ve Roven'in (1989) gücün kaynaklarına ilişkin beşli sınıflandırmasına "Kaynakların denetimi"ni eklemektedir. Kaynakların dağıtılmasının denetimi, özellikle kendi kendini yöneten okullarda gücün önemli bir kaynağı olabilir. Kaynakların paylaşılması hakkındaki kararlar, muhtemelen okullardaki politik süreçlerin en önemli görünimleri arasındadır. Kaynaklar yalnızca gelirleri ve parayı değil, aynı zamanda araç-gereç, kadro ve insanı da kapsar.

Okullarda yöneticiler, gücün yukarıda anılan kaynaklarını göz önüne almak zorundadırlar. Yöneticilerin meslektaşlarının davranışlarını etkilemek ve kurumsal kararları almak gibi güçleri vardır. Ancak bu güçleri sınırsız değildir. Kendilerinin dışındakilerde de uzmanlıktan, ve karizmadan kaynaklanan güçler vardır. Yöneticiler, bu durumu sürekli göz önünde tutmalıdırlar.

Buraya kadar örgütlerde gücün ne anlama geldiğini, nasıl ortaya çıktığını, etkilerini gördük. Örgütlerdeki işgörenler, güçlerini eyleme dönüştüreceklerinde politika içinde yer alırlar. İşte örgüt üyelerinin güç kazanma ve güç kullanma yönündeki bu çabaları, örgüt içi politikayı oluşturur. Şimdi örgütlerdeki politik davranışların boyutları, politik modellerin genel nitelikleri ortaya konularak irdelenecektir.

POLİTİK MODELLERİN GENEL NİTELİKLERİ

Politik modeller, bir pazarlık süreci olarak karar vermeyi biçimlendiren kuramları içine alır. Politik modeller için örgütler, üyelerinin çıkarlarını korumada politik etkinliklerin ortaya çıktığı siyasal alanlardır. Politik model çözümlenmesi, çıkar grupları arasındaki görüşmeler, pazarlık, örgütsel etki ve gücün dağılımı üzerine odaklanır. Politik modeller, örgütsel politikaların, pazarlık ve görüşme süreçleri içinde ortaya çıkacağını varsayar. Çıkar grupları, özel politik amaçları sürdürmede ittifaklar kurar ve geliştirirler. Bu durumda çatışma doğaldır ve resmi önderleri korumakta daha çok güçlü ittifaklar ortaya çıkar. Politik modellerin temel özellikleri şunlardır (Bush, 1995: 74-77):

- Politik modeller, bir bütün olarak kurumlardan daha çok, grup etkinlikleri üzerine odaklanma eğilimindedir. Okullar değil, temel birimler vurgulanır. Gruplar arası etkileşim, politik yaklaşımların kalbidir. Oysa biçimsel modeller, kuramsal düzeyde vurgulama yaparlar.
- Politik modeller, çıkarlar ve çıkar gruplarıyla ilgilidir. Bireyler, örgüt içinde çeşitli çıkarlara sahip olmayı ya da varolan çıkarlarını sürdürmeyi düşünürler. Çıkarlar, mesleki ve bireysel çıkarlar olarak ikiye ayrılır. Mesleki çıkarlar, müfredat programı, öğrenci gruplarının tarzı, öğretim yöntemleri vb. üzerinde odaklanır. Kişisel çıkarlara, yükselme, statü ve çalışma koşullarından oluşur.
- Politik modeller, örgütlerde çatışmanın yaygınlığını vurgular. Çıkar grupları, aralarında çatışmaya yol açan ve kurum içinde diğer alt grupların amaçlarıyla zıt olabilen bağımsız amaçlarını sürdürmek isterler. Bu nedenle önder, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinden sorumlu birisi olarak, örgüt içindeki çatışmaların kökeninde yatan farklı çıkar değerlerinden haberdar olmalıdır.
- Politik modeller, örgütlerin amaçlarının istikrarsız, belirsiz ve tartışmalı olduğunu varsayarlar. Bireyler, çıkar grupları ve koalisyonlar kendi amaçlarına sahiptirler ve her biri amaçlarını gerçekleştirmek için hareket ederler.
- Politik çalışma ortamlarında kararlar, karmaşık pazarlık ve görüşme süreçlerinden

sonra ortaya çıkar. Biçimsel modeller, kararların rasyonel süreçler sonucunda ortaya çıktığını varsayar. Seçenekler, örgütsel amaçlar çerçevesinde değerlendirilir ve en çok benimsenen alternatif seçilir. Politik yaklaşımlarda ise, örgütsel amaçların ve kararların, bireyler ve gruplar arasındaki, pozisyon için yapılan şakalaşmalardan, görüşmelerden ve pazarlıklardan ortaya çıktığı varsayılır.

- Güç kavramı, bütün politik kuramların merkezindedir. Karmaşık karar verme sürecinin çıktıları, tartışmaya katılan çıkar gruplarının ve bireylerin göreceli gücüne göre belirlenmektedir.

Politik modellerin bu özelliklerini onaylamayanlar, örgütlerin politik sistemler olduklarını görmezden gelirler. Bu nedenle de örgütlerde işgörenlerin daha çok örgütsel amaçlar doğrultusunda hareket edecekleri beklentisi içinde olurlar. Oysa bu beklenti çoğu zaman düş kırıklığıyla sonuçlanır. Politik modeller ise, örgütlerde akılcı görünmeyen bir çok davranışı açıklayabilir. Örneğin, okullarda müdürlerin mevzuatı açığa öğretmenlerle paylaşmamasını, öğretmenler arasında grupların olmasını, müdürün okulun başarısını olduğundan daha iyi gösterme çabasını, küçük krallıklar kurma sevdasını açıklamaya çalışır. Politik yaklaşımlar, örgütlerde bireylerin ya da çıkar gruplarının amaçlarını gerçekleştirmede hangi amaçları kullandıkları üzerinde durur. Aşağıda bireylerin başkaları üzerinde güç kullanmada, etkili olmada kullandıkları başlıca politik taktikler üzerinde durulmaktadır.

POLİTİK TAKTİKLER

Örgütlerde, işgörenlerin güçlerini nasıl pekiştirdiklerini anlamak için onların kullandıkları araçları incelemek gerekir. Bu araçlar politik taktiklerdir. Örgütlerde bireysel ya da başka amaçları gerçekleştirmek için var olan kaynakları kullanmak ya da ek kaynaklar elde etmek gerektiğinde güce gereksinim duyulur. İşte bu gücü elde etmek ya da kullanmak için başlıca şu politik taktikler kullanılır (Wagner ve Hollenbeck, 1992: 474-476; Wright ve Noe, 1996: 655-662):

Benimsetme (Ingratiation): Başka kişilerin dostluğunu ya da onların kabulünü kazanabilmek için iltifat ve övgülerin kullanılmasıdır. İşgörenler görece olarak küçük bir güce sahip oldukları zaman varolan pozisyonlarını benimsetme aracılığıyla yükseltme arayışına girerler. Örneğin, öğretmenlerin, müdürün dostluğunu kazanmak için iltifat etmeleri ve karşılığında da müdüre yakın olma gücünü elde etmeye çalışmaları. Yine sınıfta oldukça gözde bir öğrencinin dostluğunu ya da kabulünü sağlamak için, diğer öğrencilerden bazılarının övgü ve iltifatlarda bulunmaları gibi.

Koalisyon Kurma: Koalisyon, genelde elde tutulan çıkarları sürdürmek için politik gücü birleştirmeye üyelerini razı ederek biçimlenen bir gruptur. Koalisyonlar, politik amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan gruplardır. Örgütlerde koalisyonlara iyi bir örnek, sendikalar. Sendikalar, işgörenlerin tek tek elde edemeyecekleri düzeyde ücreti, iş güvenliğini, çalışma koşullarının düzenlenmesinden kaynaklanan haklarını birleşerek kazanabilmektedirler.

Danışma: Karar verme ve planlama süreçlerine başkalarını da katmadır. Danışma becerisini kullanma aracılığıyla insanlar güç toplayabilirler. Planlama ve karar verme etkinliklerinde düşüncesi alınanlar, genelde olası sonuçları destekleme eğiliminde olan insanlardır. Danışma, gerçek bir katılmayı başarmak için kullanıldığı zaman katılanları güçlendirir.

Destekçi: Örgüte kaynak sağlamak ya da bir düşüncüyü uygulamak istediğimiz zaman

yüksek düzey yöneticiler arasında bir destekçi ya da bir dayı bularak başarı olasılığı artırılabilir. Destekçi, sahip olduğu politik gücü kullanarak öneri ya da düşüncemizi uygulamaya yardımcı olan yöneticidir. Örneğin, öğretmenlerin daha iyi bir konuma atanabilmek için üst düzey yöneticilerin desteğini almaları gibi.

Islık Çalma: Örgütlerdeki yasadışı veya ahlak dışı davranışlar hakkında kamuoyuna bilgi sızdırmak yoluyla güç elde etmektir. Örneğin, okulda yöneticilerin rüşvet yediğinin farkına varan bir öğretmen bundan rahatsızlığını dile getirir. Ancak, baskılar başlar. Bu durumda öğretmen, bu olayı kamuoyuna, yani gazete, tv.'ye ya da baskı gruplarına (sendikalar, dernekler v.b.) sızdırır. İşte öğretmen elindeki bu gücü, yöneticilere karşı kullanarak kendini korumuş olur.

Etkisizleştirme (Cooptation): Örgütün varlığını tehdit eden olası düşmanları saf dışı etmek için karar verme ve planlama süreçlerine onları katmaktır. Kaya (1993: 76) etkisizleştirme kavramını yönetim bilimine P.Selznick'in kazandırdığını ve bu kavramın "bir örgütün, varlığına ya da dengesine yönelik tehlikelerden korunmak amacıyla, önderlik ya da politika saptayıcı organlarına yeni unsurları emme süreci olarak" tanımlanabileceğini bildirmektedir. Etkisizleştirme süreci, okul çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmakla olanaklıdır. Örneğin, okulun spor salonlarının, deneylik, kitaplık v.b. olanaklarının çevreye sunulmasıyla yönetimle çevre arasında kanallar açılmış olur. Böylece okul, çevreye hizmet ederken aynı zamanda çevreden de okula çeşitli çıkarlar sağlanır. Yine, özellikle okullarda üst düzey bürokratlara (kaymakam, malmüdürü, v.b.) ders verdirterek, onların okula başka konularda da katkı sağlamalarına zemin oluşturulabilir.

Başkalarına Saldırma: Bazı işgörenler, örgütlerde diğerlerine saldırarak güç kazanmak ister. Bu taktik risklidir. Çünkü, saldırgan, zamanla örgüt içinde tanınır. Bu davranışın ahlak dışı olduğu hissettirilir. Böylece saldırgan örgüt içinde güvenilmez birisi haline gelebilir. Bununla birlikte örgüt içinde, işgörenler kendi başarısızlıklarını ya da örgüt çıktısındaki bir olumsuzluğun sorumluluğunu başkalarına yükleyebilirler. Bu durumda, olumsuz çıktılardan sorumlu kişilere "günah keçisi" denir.

Eğitimsel önderler, yukarıdaki taktiklerden başka, karar verme sürecinde istenilen çıktılar elde etmek ya da onların denetimini genişletmek ya da sürdürmek için şu politik stratejileri de benimseyip kullanabilirler: Böl ve yönet, yer değiştirme, bilginin denetimi, toplantının denetimi. Hoyle (1986) bu stratejileri şöyle açıklamaktadır (Aktaran Bush,1995, 82- 83):

Böl ve Yönet: Bu strateji, bireyler ya da bölümlerle ilgili ayırmaları, yönetimin yeniden düzenlenmesini kapsar. Örneğin, bölümleri yeniden düzenleyerek kaynakların dağıtım oranı değiştirilebilir.

Yer Değiştirme: Örgütte, işgörenlerin gerçek amaçlarını gizleyerek, daha masum amaçlar öne sürmeleridir. Örneğin, kişisel çıkarların meslekten kaynaklanan bir zorunlulukmuş gibi gösterilmesi.

Bilginin Denetlenmesi: Bilgi, gücün önemli bir kaynağıdır. Müdürler, dış bilginin temel alıcısıdır ve kararları etkilemek için bunu kullanabilirler. Örneğin, üst düzey yöneticiliğe ve yurtdışına öğretmen atamalarıyla ilgili bilgilerin önce müdür tarafından elde edilmesi gibi.

Toplantıların Denetimi: Önderler aşağıdaki araçların birini ya da daha çoğunu kullanarak toplantıların çıktılarını denetleyebilirler. Bu araçlar:

- Gündem oluşturma
- Kazançlı olmayan tavsiyelerde bulunma
- Grubun üyelerini pohpohlama
- Grup dışındakilerden yardım isteme
- Toplantı tutanağı tutma

POLİTİK MODELLERİN SINIRLILIKLARI

Politik modeller, öncelikle tanımlayıcı ve çözümleyici olduklarından normatif olma eğiliminde olan diğer modellerin çoğuna benzemez. Öğretmen ve yöneticiler politik modellerin kendi okullarında kullanılabilir olduğunun bilincindedirler; ancak politik modelleri kullanırken aşağıdaki sınırlılıkları göz ardı etmemelidirler (Bush, 1995: 88-90):

- Politik modeller, örgütlerin standart görünümelerini ihmal ederler. Sonuçta, çatışma ve güç savaşmaları üzerinde çokça durulmaktadır. Oysa örgütün işleyişiyle ilgili sıradan bürokratik süreçlerin çoğu önceden tanımlanmış olduğu için, geriye tartışılacak çok az şey kalmaktadır.
- Politik modeller, karar verme süreci üzerinde grupların etkisine vurgu yaparken, kurumsal düzeye daha az özen gösterir.
- Politik modellerde, çatışma üzerinde çokça durulur. Bu yüzden kabul edilen sonuçlara yol açan mesleki işbirliğinin olabirliği ihmal edilir. Bu kuramlar, öğrencilerin çıkarları için, öğretmenlerin meslektaşlarıyla uyum içinde çalışma kapasitelerine gereğinden az değer verirler. Politik modeller okullardaki kadroları, daha çok kendi çıkarlarını sürdürmek isteyen birey ya da gruplar olarak görürler. Okuldaki çıktılarını belirleyicisi olarak yalnızca birey ya da grupların güçleri üzerine odaklanma, öğretme gibi beyinsel bir uğraş için tümüyle benimsenemez.
- Politik modeller açıklayıcı ve tanımlayıcı kuramlar olarak kabul edilirler. Bu kuramları savunanlar, bu yaklaşımların okullarda karar verme süreçlerinin gerçekçi bir portresini sunduğunu ileri sürerler.
- Politik modeller, okulların işleyişi için geçerli kavramlar önerir, ancak, “tipik bürokratik etkinlikler ne olabilir? Politik davranışları ne oluşturur?” gibi soruları yanıtlamakta yetersiz kalır.

Bolman ve Deal (1984, 144), politik yaklaşımların iki önemli sınırlılığının olduğunu ileri sürmektedir. Birincisi, politik yaklaşımlar rasyonel ve işbirliği süreçlerinin her birinin önemini küçümseyerek, yalnızca politikalar üzerinde odaklanmaktadırlar. İkincisiyse, politik yaklaşımlar alaycı ve kötümserdirler. Bu yaklaşımlar, çatışmayı kaçınılmaz bir biçimde abartırlar ve örgütteki işbirliği ve etkililik gizil gücünü ise olduğundan daha az vurgularlar.

SONUÇ

Her şeye rağmen politik modeller, okullarda işgören davranışlarının anlaşılmasında zengin tanımlar ve ikna edici çözümler sunmaktadır. Ancak, yukarıda anılan sınırlılıkları göz önüne almayan bir yönetici, okuldaki sorunların çözümünde politik yaklaşımı kullanması halinde başarısızlığa uğrayabilir. Okullarda yöneticiler, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde güce gereksinim duyarlar. Yasal güç, her zaman öğretmenleri örgütsel araçlar doğrultusunda yönlendiremez. Bu durumda yönetici, ödül gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç, uzman gücü gibi başka güç kaynaklarına gereksinim duyar. Bu kaynaklardan elde ettiği gücü kullanırken, yönetici bir ya da daha fazla politik taktik ve strateji kullanmak zorundadır. Yöneticilerin politik modelleri kullanırken onun yıkıcı yanını dikkate almaları gerekir. Çünkü politik oyunlar içinde boğuşan yönetici ve

işgörenler, bir süre sonra örgütsel amaçların gerçekleşmesini savsaklayabilirler. Bu durumda, bireysel çıkarlar öne çıkar ve böylece örgüt, giderek zayıflamaya başlar, etkililiğini yitirir.

KAYNAKÇA

- Aydın, Mustafa (1994), **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bartol, Kathryn M.; Martin, David C. (1991), **Management**, Boston: Mc. Grow- Hill, İnc.
- Bolman, G. Lee; Deal, E. Deal (1984), **Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations**, San Francisco: Jossey-Bass Puplichers.
- Bursalıoğlu, Ziya (1991), **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara: Pegem Yayını No: 2
- Bush, Tony (1995), **Theories of Educational Management**, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Frenc, John R.P. ; Roven, Bertfarn (1989), "The Bases of Social Power", Edt. Steven J. Ott.
- Classic Readings in Organizational Behavior**, California Brooks / Cole Publishing company.
- Gibson, L. J, Ivancevich, M, J. (1988), **Organization Behavior Structure Processes**, U. S. A. Printed İn The U. S. A.
- Gülmez, Mesut (1975), **Weber ve İdeal Tip Bürokrasi Anlayışı**, Amme İdaresi Dergisi, C:8, S:1, s:47.
- Hunt, John W. (1993), **Yöneticiler İçin Örgüt İçindeki Davranışlar Klavuzu** (Çeviren: Mesut Odman) Ankara: Açık Yayıncılık, Öteki Yönetim Dizisi.
- Kaya, Yahya Kemal (1993), **Eğitim Yönetimi; Kuram ve Türkiye’de Uygulama**, Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.
- Koçel, Tamer (1993), **İşletme Yöneticiliği**, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım AŞ.
- Newstrom, John W. ; Davis, Keith (1997), **Organizations Behavior**, Boston: Mc. Grow Hill, İnc,
- Robins, S. P. (1994), **Örgütsel Davranışın Temelleri**, (Çev. Ayşe Öztürk), Eskişehir: ETAM AŞ.
- TDK (1982), **Türkçe Sözlük**, Ankara: Maya Matbaacılık.
- Wagner, John A.; Hollenbeck, John R. (1992), **Management of Organizational Behavior**, New Jersey: Prentice Hall, İnc.
- Wright, Patrick M. ; Noe, Raymond A. (1996), **Management of Organizations**, Chicago: Von Hoffmann Press, Inc.

METİNLERİN EĞİTSELİĞİNİ SAPTAMADA MATEMATİKSEL BİR YAKLAŞIM (SÖNMEZ MODELİ)

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ*

ÖZET

Bir metnin kişilerce anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda Robert Gunning matematiksel bir formül oluşturmuştur. Gunning bu formüle dayanarak metinlerin anlaşılabilirliği konusunda bir sis endeksi geliştirmiştir. Bu endekse göre 3 ile 11 arasında olanlar iyi; 12-14 arası olanlar biraz fazla uzun, 15 ve yukarısı ise hukuk diline yakın, kabul edilmez ölçüde ağırdaki bulunmuştur. Bu formül, Türkçe pek çok metne uygulandı. Tutarlı bir sonuç vermedi. Bunun üzerine yeni bir matematiksel çözüm arandı. Deneysel çalışmalar sonunda yeni bir matematiksel formül bulunup önerildi. Bu formülle araştırma kapsamına alınan tüm metinlerin anlaşılabilirlik düzeyi güvenilir bir şekilde saptandı. Formüle göre metindeki yabancı, bilinmeyen sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme formül, sembol vb. sayısı; metindeki tüm sözcüklerin sayısına bölünüp karesi alındı. Bulunan rakamlar metne göre bir ile sıfır arasında yer alıyordu. Bire yaklaştıkça metin anlamsızlaşıyor, sıfıra yaklaştıkça ise, açık ve anlaşılır hale geliyordu. Sonuçlar denekler üzerinde yapılan araştırma verilerince de desteklendi.

Anahtar sözcükler: Sis Endeksi, Metnin Anlaşılabilirlik Oranı

ABSTRACT

Robert Gunning has provided a mathematical formula whether a text is understood or not by individuals. Gunning, by using this formula, has developed a fog index. According to this index, those who are between 3 and 11 are good, 12 and 14 are a bit long, and over 15 is close to the language of the law, that is, too complex to be accepted. I have applied this formula to many texts in Turkish. It hasn't given any confident result. Thus, a new mathematical formula is sought. Following some experimental work, a new mathematical formula is proposed. For this formula, the level of understandability of all texts that fall into the scope of this research is set with a high level of reliability. In this formula, the number of all foreign, unknown, and idiomatic words, terms, concepts, metaphors, descriptive formulas, and symbols, etc., are divided into the number of all words after which the square is taken. The numbers found were between 0 and 1. The text was losing meaning towards 1 while gaining clarity and becoming meaningful towards 0. The results were supported by research on researches.

Key words: Fog index, the ration of a text's understandability.

Metinlerin öğrenci ve eğitim düzeyine uygunluğu konusunda, eğitimciler pek çok araştırma yapmışlardır. Bu araştırmalara dayanılarak bu konuda ilkeler saptanmıştır. Bu ilkeler şu başlıklar altında toplanabilir:

1. Metin, öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlara göre düzenlenmelidir.
2. Metindeki bilgi, beceri, duyu ve sezgiler çağdaş bilim, sanat ve felsefelerle ters düşmemelidir.
3. Metin belirlenen sürede işlenecek, anlaşılacak uzunlukta ve yapıda olmalıdır.
4. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.
5. Metin açık, anlaşılır ve yalın olmalıdır.
6. Metin akıl yürütme yollarına uygun bir biçimde yazılmalıdır.
7. Metin öğrencinin içinde yaşadığı doğal, toplumsal ve kültürel ortamdaki sorunlarına

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

- ve onların çözümlerine olanak verecek nitelikte olmalıdır.
8. Metin belli bir eğitim felsefesini temele alarak yazılmalıdır.
 9. Metin basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde yazılmalıdır.
 10. Metin öğrenme öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik, taktik ve stillerine göre düzenlenmelidir.
 11. Metin çağdaş bilimsel, sanatsal, felsefi özelliklere ters düşmemelidir. (Sönmez 1998: 75-84).

Bu ilkelere başkaları da eklenebilir. Bu araştırma için başka özelliklere de değinilmek durumunda kalınabilir. Bir içerik ayrıca aşağıda belirtilen ilkelere de uymak zorunda olabilir:

Soyutlama ilkesi: Bir metinde öğrencinin ana fikri (ana noktayı, temel görüşü) öğrenmesi olarak ele alınabilir. Bu nedenden dolayı, içerikte ana nokta açık, yalın ve anlaşılır bir şekilde ya metnin başında ya da sonunda ortaya konmalıdır; çünkü böyle yapılmazsa, öğrenci içeriği anlamada zorlanmaktadır. Eğer ana fikir metnin başında verilirse, yardımcı fikirler tümdengelim yoluyla çıkarılmalıdır. Yok eğer metnin sonunda veriliyorsa, ana fikre; yardımcı fikirlerle tümevarım yoluyla ulaşılmalıdır. Sözel gelişimin tanımı metnin başında veriliyorsa, bu tanımla ilgili yardımcı fikirler tümdengelim yoluyla üretilmelidir. Eğer iklimin ne olduğu metnin sonunda verilecekse, bu kez de tümevarım yoluyla iklim tanımına ulaşılmalıdır.

Düzyer ilkesi: İçeriğin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanması gerekmektedir. Böyle yazılmış bir metinde bilginin öğrenilmesi ve hatırlanması daha kolaydır. Bunun için konular anlamlı temel kavram ve ilkelere dayandırılmalı ve bir bütünlük oluşturacak şekilde yapılandırılmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde "harita ile ilgili temel kavramlar, haritada renkler ve şekiller, bir haritada renkler ve şekiller nasıl okunur, haritada istenilenleri bulma, harita çizerken uyulacak kurallar, bu kurallara neden uymalıyız, ilimizin ve bölgemizin sınırları nasıl çizilir, ilimizin ve bölgemizin sınırlarını ezbere çizme" yukarıdaki ilkelere uygun şekilde yapılandırılmıştır; çünkü önce kavramlar, semboller verilmiş, ilkeler belirlenmiş, bu ilkelere neden uyulması gerektiği kavratılmış ve sonuncu olarak da ilin ve bölgenin haritasını ezbere çizmeye gidilmiştir.

Şema ilkesi: İnsanlar yeni bir bilgiyi, kendi anlatım biçimiyle öğrenirler. Yani kişi hazırbulunuşluk düzeyine göre, yeni bilgiyi algılar ve öğrenir. İçerik; kişinin kendi öğrenme şemasını kurmasına izin verecek bir esneklikle yazılmalıdır. Bunlar ön örgütleyiciler tarafından sağlanabilir. İçeriğin ana ve alt başlıkları birbirleriyle ilişkili ve anlamlı olmalıdır. Bu başlıklar birbirlerinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı dizilmelidir. Ön örgütleyicilere örnek olarak; bölüm başlarında yer alan özetler, bölüm ve alt başlıklar, ön bilgiler, grafikler, şemalar, haritalar, resimler, tablolar vb. verilebilir. Sosyal bilgiler dersinde ünitelerin ana ve alt başlıkları anlamlı şekilde ve birbirleriyle ilişkili bir şekilde yazılmalı; içeriğin başında kısa özetler bulunmalı; içerik grafikler, şemalar, haritalar, resimler ve tablolarla desteklenmelidir.

Vardama ilkesi: İçerik; öğrencinin elde ettiği bilgi ve becerilere dayanarak geçmişi ve geleceği kestirmesine olanak vermelidir. Bunun için metinde "kurallara uymazsak neler olabilir", "bu olgunun başlangıcında durum ne olabilir?" gibi alt başlıklar bulunmalıdır. Sosyal bilgiler dersi için bu ilke çok önemlidir. "Doğal ve tarihî yapılar korunmazsa neler olabilir?", "Gelecekte Türkiye'de nüfus dağılımı ve yapısı ne olabilir?", "Büyük kentlerin

bugünkü sorunları; geçmişteki hangi yanlış uygulamalara dayanmaktadır?" gibi başlıklar bu ilkeye uygun örnekler olabilir.

Materyal örgütlenişi ilkesi: İçerik, hedef davranışlarda belirtilen ve o bilim, sanat, felsefe için geçerli olan genel ilkeler etrafında örgütlenmelidir. Bu durumda içerikte ilkeler şemalarla, tablolarla, örneklerle desteklenmeli, öğrencilerin bu ilkeleri değişik ve uygun durumlarda kullanmasına imkân verecek biçimde konular düzenlenmelidir. Sosyal bilgiler dersi için "ilimizin haritasını çizme", "bölgemizin haritasını çizme", "temel toplumsal olguları incelemede bilimsel yöntemi kullanma", "temel ilkeleri, belli başlı toplumsal sorunların çözümünde kullanma" gibi başlıklar örnek olarak verilebilir.

Alıştırma ilkesi: Her içerikte bölüm başlarında, sonlarında ya da ünite sonlarında; hedeflenen davranışlarla ilgili sorular bulunmalıdır. Bölüm başlarındaki sorular öğrencinin üniteye hazırlanmasını sağlamak ve onun hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılmalıdır. Ayrıca not tutma, önemli tümcelerin altını çizme, sorularla ilgili kısımların altını çizme, bu kısımları koyu, italik yazma hedef davranışları kazandırmayı kolaylaştırabilir.

Görsel düzen ilkesi: İçerikte sunulan kavramlar, olgular, semboller, sınıflamalar, ilkeler vb. tablolar, şekiller, resimler, akış diyagramları, haritalar, grafikler tarafından desteklenmeli ve bunlar aslına uygun, renkli olmalıdırlar. Görsel araç-gereç ne olduğundan fazla, ne de az kullanılmamalıdır. Ayrıca her tablo, resim, haritanın altına gerekli açıklama kısa ve öz olarak yazılmalıdır. Sosyal bilgiler dersi için resimler, grafikler, haritalar, tablolar, maketler vb. her içerikte kullanılabilir (Mayer 1979: 371-383; Schank ve Abelson 1976:93; Glover 1990:291-297, Anderson 1977: 373; Frederiksen 1975: 146; Brdomage ve Mayer 1981: 43; Sönmez 1986: 104; Leitner 1990: 158; Shriberg ve Celce 1982: 238-247; Annis ve Ferrill 1985: 153; Duchastel ve Hungester 1984:276; Schmalz 1990: 16; Ozil ve Tapan 1991: 71; Warming 1982: 153;Demirel 1996: 42-63; Yalçın 1994: 16-44).

Tüm bu araştırmaları dışında bir metnin anlaşılır olup olmadığının belirlenmesinde matematiksel bir yolun olup olmadığı da incelenmiştir. Bu inceleme Robert Gunning (1952) tarafından yapılmıştır. "Bu denklemle belli bir yazılı dokümanın "Sis Endeksi" - sıkıcılık derecesi- saptanabiliyor. PARSE bu hesabı otomatik olarak yapıyor. Bu denklemde dokümandaki sözcük sayısı cümle sayısına bölünüyor.Sonra buna üç,ya da daha fazla heceli sözcük sayısı ekleniyor ve 0.4'le çarpılıyor.Çıkan sayı dokümanın Sis Endeksi'dir. İlke olarak endeks 3 ile 11 arasında olunca yazı iyi, 12 ile 14 arasında olunca biraz fazla uzun,15 üzerinde oluca hukuk diline yakın, kabul edilmez ölçüde ağıdalı sayılıyor." (Aktaran Berry 2002:198).

Kelime sayısı

Sis Endeksi :----- + Üç ve daha fazla heceden oluşan kelime sayısı X 0.4
Cümle sayısı

Bu formüle göre aşağıda verilen metni inceleyelim.

"Anneler,babalar,işçiler,memurlar,müdürler,bakkallar,manavlar,doktorlar işlerine seve seve gittiklerini söyleyince araştırmacı çekip çıkardığı soru formunu tekrar yavaş yavaş yerine koydu." Cümlesinin sis endeksini hesaplayalım.

23

Sis Endeksi:----- : 23+15: 38x 0.4: 15.2

1

Bu sonuca göre, metin kabul edilemez ölçüde ağırdadır. Yani anlaşılması zor bir metindir.

Yukarıdaki metni aşağıdaki gibi yazınca sis endeksini yeniden hesaplayabiliriz. Sonucun değişip değişmediğine bakabiliriz.

“Anne,baba,işçi,memur,müdür,bakkal,manav,doktor işe seve seve gittiklerini söyleyince araştırmacı çekip çıkardığı soru formunu tekrar yerine koydu.” Cümlesinin sis endeksini hesaplayalım.

23

Sis Endeksi:----- : 23+6: 29x 0.4: 11.6

1

Bu sonuca göre, metin biraz uzuna yakın olmasına rağmen iyidir. Yani anlaşılması kolay bir metindir.

Nitekim değişik sınıf düzeyinde olan yirmi öğrenci üzerinde yapılan araştırmada her iki metin de kolayca anlaşılmuştur. Metnin anlaşılır olmasıyla, cümledeki kelime sayısının ve kelimelerin üç ve daha yukarı hecede olmalarının doğrudan bir ilişkisi bulunamamıştır. Fizyoloji,kimya, biyoloji,fizik,matematik, divan edebiyatı,eski Türk edebiyatı,felsefe, ekonomi alanlarıyla ilgili metinler üzerindeki analizlerde Gunning'in formülü güvenilir bir sonuç vermemiştir. Bunun üzerine, metinlerin anlaşılır olup olmadığının, eğitsel ölçütlere uygunluğunun başka bir yolu olabilir mi sorusu akla gelmiştir. Bu sorunu çözmek için şöyle bir yol önerilmiştir:

PROBLEM CÜMLESİ

Metinlerin anlaşılır olmasını saptamada matematiksel bir yol var mıdır? Bu yolla metinlerin anlaşılır olup olmadığı güvenilir bir şekilde saptanabilir mi?

YÖNTEM

Bunun için aşağıdaki işlemler yapıldı:

1.Yüz sözcükten oluşan Türkçe bir metin hazırlandı. Bu metnin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için on sorudan (altmış altı sözcük) oluşan bir form düzenlendi.(Bakınız belge 1)

2.Bu metin şifrelendi. (Bakınız belge 2)

3. Bu şifreli metin ilköğretim 4. sınıftan,Hacettepe Üniversitesi son sınıfa (her sınıftan on kız,on erkek olmak üzere toplam yirmi) kadar toplam iki yüz kırk öğrenciye dağıtıldı. Metinden ne anladıkları soruldu? .

4.Metindeki sözcüklerin önce %01, %10, %20, %30, %40, %50, %60, %70, %80, %90, %99, %100 şifresiz olarak, yani Türkçe verildi. Metinle ilgili soruları yanıtlamaları istendi. Yanıtlar puanlandırıldı. Şifresiz olarak verilecek sözcükler, her cümlede şans yoluyla saptandı. .(Bakınız belge 3).

BULGULAR VE YORUM

Metnin tümü (Bakınız ekteki metin l'de olduğu gibi) şifreli olarak (hiçbir sözcük bilinmiyor) verildiği zaman, ilgili on soruya değişik sınıf ve cinsiyete sahip öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo I-1'de sunulmuştur.

Tablo I-1 Metnin Tümü Şifreli Verilince

	Öğrenci sayısı	Kız	Erkek	Ortalama
4. Sınıf	20	10	10	0
5. Sınıf	20	10	10	0
6. Sınıf	20	10	10	0
7. Sınıf	20	10	10	0
8. Sınıf	20	10	10	0
9. Sınıf	20	10	10	0
10. Sınıf	20	10	10	0
11. Sınıf	20	10	10	0
12. Sınıf	20	10	10	0
13. Sınıf	20	10	10	0
14. Sınıf	20	10	10	0
15. Sınıf	20	10	10	0

Bu verilere göre öğrencinin cinsiyeti ve sınıf düzeyiyle tümü şifreli metni anlama puan ortalaması arasında hiçbir fark yoktur. Yani metin ve sorular tümüyle şifreliyse, anlaşılacağı söylenebilir. Bu veriler üzerinde Gunning'in sis endeksi hesaplanınca şöyle bir sonuç çıkıyor:

166

Sis Endeksi:----- : 5.72+85:90.72 x 0.4: 36.28 Anlaşılması çok zor metin.

29

Aynı metin anadille (Bakınız ekteki metin 2'de olduğu gibi) verilince ilgili on soruya değişik sınıf ve cinsiyete sahip öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalama puanları Tablo I-2'de sunulmuştur.

Tablo I-2 Metnin Tümü Anadille Verilince

	Öğrenci Sayısı	Kız	Kızların Ortalaması	Erkek	Erkeklerin Ortalaması	Genel Ortalama	s	t
4. Sın.	20	10	9.7	10	9.6	9.7	.78	
5. Sın.	20	10	9.5	10	9.7	9.6	.83	
6. Sın.	20	10	9.8	10	9.5	9.7	.91	
7. Sın.	20	10	9.9	10	9.8	9.9	.91	
8. Sın.	20	10	9.9	10	9.9	9.9	.85	
9. Sın.	20	10	9.8	10	9.9	9.9	.69	
10. Sı.	20	10	9.7	10	9.9	9.8	.71	
11. Sı.	20	10	9.8	10	9.7	9.9	.86	
12. Sı.	20	10	9.8	10	9.8	9.8	.92	
13. Sı.	20	10	9.8	10	9.8	9.8	.72	
14. Sı.	20	10	9.8	10	9.9	9.9	.74	
15. Sı.	20	10	9.8	10	9.8	9.8	.56	
Gen.Top.	240	120		120				

Bu verilere göre kişilerin cinsiyet ve sınıf düzeyleriyle, tümüyle anadille verilen bir metni anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Yani metin ve soruların tümü anadille verilince, öğrenciler tam anlama sınırına yaklaşıyorlar denebilir. Bu sonuç Gunning'in formülüyle açıklanamaz, çünkü metnin sis endeksi 36.28 bulunmuştur. Bu da metnin anlaşılması olduğunu söylüyordu. Oysa araştırma sonuçları, metnin tam

anlama sınırında olduğunu, yani çok iyi anlaşıldığını göstermektedir. Ayrıca pek çok ve değişik metin üzerinde yapılan araştırmalarda Gunning'in sis endeksine göre anlaşılır olan bir metin, öğrenciler tarafından hiç anlaşılmamıştır. Örneğin,

"Erişir menzil-i maksuduna aheste giden.
Tiz-reftar olanın payına damen dolaşır." (Hatemi)

11

Gunning'e göre bu metnin sis endeksi :-----: $5.5 + 7 : 12.5 \times 0.4 : 52'$ tir. Bu beyit Gunning'in

2

hesabına göre açık ve anlaşılırdır. Oysa üniversite son sınıf öğrencileri de dahil bu beyiti anlamamışlardır. Aynı şekilde Yunus Emre'nin,

"Beni bende deme, bende değilim.
Bir ben vardır bende, benden içeri.
Süleyman kuş dili bilir dediler.
Süleyman var, Süleyman'dan içeri." (Dörtlükteki bazı sözcükler bugünkü şiveyle yazılmıştır).

20

Gunning'e göre bu metnin sis endeksi :-----: $5 + 7 : 12 \times 0.4 : 4.8'$ dir . Bu şiir Gunning'in

4

hesabına göre açık ve anlaşılırdır. Oysa üniversite son sınıf öğrencileri de dahil yine bu dörtlülüğü anlamamışlardır. Pek çok metin üzerinde yaptığım analizler benzer sonuç vermiştir. Bu durumda **Gunning'in sis endeksi** için yeni bir formül gerekmektedir. Benim tarafımdan önerilen **anlaşılrlık oranı** şöyle hesaplanabilir:

Metindeki sözcük sayısı

1. Sözcük oranı:-----

Metindeki cümle sayısı

Metindeki yabancı sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül sayısı

2. Güçlük oranı:-----

Metindeki sözcük sayısı

Metindeki yabancı sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül sayısı

3. Anlam oranı:-----

Metindeki cümle sayısı

Anlam oranı

4. Anlaşılrlık oranı:----- x Güçlük oranı : Ya da güçlük oranının karesi de aynı sonucu verir.

Sözcük oranı

Benim önerdiğim bu formüle göre aynı metnin şifreli yazılımı (tüm sözcükler anlamsız, yabancı, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül vb.) hesaplanınca:

166

1. Sözcük oranı:-----: 5.72

29

166

2. Güçlük oranı:-----: 1

166

$$3. \text{Anlam oranı: } \frac{166}{29} : 572$$

4. Anlaşılrlık oranı: $\frac{5.72}{5.72} \times 1$: 1 bulunur. Ya da Güçlük oranının karesi alınır. Güçlük oranı bir olduğundan, karesi de bir eder. Metin tümüyle şifreli olunca anlaşılrlık oranı bir ediyor. Yani metin tümüyle hiç anlaşılmazdır. Nitekim tablo I-1'deki veriler bu sonucu desteklemektedir.

Aynı metin anadille verilince (yani öğrencilerce bilinmeyen yabancı sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül vb. hiç olmayınca) sonuç şöyle çıkıyor:

$$1. \text{ Sözcük oranı: } \frac{166}{29} : 5.72$$

$$2. \text{ Güçlük oranı: } \frac{0}{166} : 0$$

$$3. \text{Anlam oranı: } \frac{0}{29} : 0$$

$$4. \text{ Anlaşılrlık oranı: } \frac{0}{72} \times 0 : 0 \text{ bulunur. Ya da Güçlük oranının karesi alınır. Güçlük oranı sıfır}$$

oldüğundan metin tümüyle anlaşılırdır. Nitekim tablo I-2'deki veriler bu sonucu desteklemektedir.

Metindeki yabancı sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül vb. sayısı yüzde doksan dokuzdan yüzde bire doğru gittikçe azalınca, (Bakınız ek metinler 3'ten-13'e kadar olduğu gibi) metnin anlaşılrlık oranının ne olduğuna ilişkin veriler Tablo 1-3'te sunulmuştur.

Tablo 1-3 Yabancı Sözcük Oranı Ve Anlaşılrlık

	%99	%90	%80	%70	%60	%50	%40	%30	%20	%10	%01
4. Sn.	O	O	0	0.4	0.5	1.0	2.1	4.1	6.4	7.7	9.3
5. Sn.	O	O	0	0.4	0.5	1.0	2.2	4.1	6.5	7.7	9.3
6. Sn.	O	O	0	0.5	0.5	1.0	2.3	4.1	6.5	7.8	9.3
7. Sn.	O	O.1	0.3	0.5	0.5	1.3	2.4	4.1	6.7	7.9	9.5
8. Sn.	O	O.2	0.4	0.6	0.7	2.1	2.5	5.2	6.8	8.1	9.5
9. Sn.	O	0.2	0.7	0.8	0.9	2.1	2.6	5.3	6.9	8.2	9.5
10. S.	O	0.2	0.7	1.0	1.1	2.2	2.7	5.4	6.9	8.3	9.6
11. S.	O	0.2	0.8	1.0	1.1	2.3	2.8	5.5	6.9	8.7	9.6
12. S.	O	0.2	0.7	1.1	1.2	2.5	3.9	5.6	7.1	8.8	9.6
13. S.	O	0.4	0.8	1.2	1.4	2.6	4.1	5.7	7.1	9.2	9.7
14. S.	O	0.3	0.8	1.2	1.6	2.7	4.2	5.8	7.2	9.2	9.7
15.S.	O	0.3	0.8	1.2	1.8	2.8	4.3	6.1	7.4	9.4	9.7
Ge.Or.	O	0.19	0.48	0.83	0.98	1.97	3.02	5.08	6.87	8.41	9.52

Bu verilere göre, metindeki yabancı (bilinmeyen) sözcük sayısı azalınca, (Bakınız ek 3'ten 13' e kadar olan metinlere) öğrencilerce anlaşılması gittikçe kolaylaşmaktadır. Yani metinde bilinen sözcük sayısı %.01'den, %.99'a çıkınca, öğrencilerin metni anlamalarının kolaylaştığı söylenebilir. Bu veriler üzerinde yapılan çeşitli istatistik (korelasyon ve çok yönlü varyans) analiz sonuçları, bilinen sözcük sayısı ile metnin anlaşılabilirliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Metindeki yabancı (bilinmeyen) sözcük 0.99 olunca metin hiç anlaşılıyor, bu oran %.01' e inince metin anlaşılır hale geliyor.

Bu verilere dayanarak aşağıdaki gibi bir anlaşılabilirlik tablosu çıkarılabilir:

Tablo 1-4 Anlaşılabilirlik Oranları Ve Anlaşılabilirlik Düzeyleri

Anlaşılabilirlik Oranı	Anlaşılabilirlik düzeyi
1.00 - .99	Metin tümüyle anlamsız
.98 - .26	Metin anlamsız
.25 - .16	Metin bulanık
.15 - .09	Metin zor anlaşılır
.08 - 0.04	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
.03- .001	Metin anlaşılabilir
.00099 - .0001	Metin açık ve anlaşılır
000001 - 0	Tam iletişim sağlanır.

Tablo 1-1,2,3'teki veriler bu sonucu desteklemektedir. Nitekim edebiyat,felsefe,hukuk,masal,matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türkçe ders kitaplarında bulunan çeşitli metinler üzerinde yaptığım pek çok inceleme aynı sonuçları vermiştir. Yukarıda Gunning'in sis endeksine göre anlaşılır bulunan beyit ve dörtlük benim tarafımdan önerilen anlaşılabilirlik oranına göre hesaplanınca sonuçlar şöyle çıkıyor:

"Erişir menzil-i maksuduna aheste giden.
Tiz-reftar olanın payına damen dolaşır." (Hatemi)

7

Anlaşılabilirlik oranı:----- 0.636 x 0.636 : 0.40'tır. Yani metin anlamsızdır. Nitekim 4. sınıftan

11

üniversite son sınıfa kadar hiçbir öğrenci bu metni tümüyle anlamamıştır.(Uzun yoldan da hesaplanınca sonuç aynı çıkıyor.)

Aynı şekilde,

"Beni bende deme, bende değilim.

Bir ben vardır bende,benden içeri.

Süleyman kuş dili bilir dediler.

Süleyman var,Süleyman'dan içeri." (Yunus Emre)

15

Anlaşılabilirlik oranı:----- 0.75 x 0.75 : 0.56'tır. Yani metin anlamsızdır. Nitekim 4. sınıftan

20

üniversite son sınıfa kadar hiçbir öğrenci bu metni tümüyle anlamamıştır. (Uzun yoldan da hesaplanınca sonuç aynı çıkıyor.)

SONUÇ

Gunning'in önerdiği sis endeksi geçerli ve güvenilir bulunmamıştır. Onun yerine Sönmez tarafından deneysel olarak yapıp oluşturulan anlaşılabilirlik oranı, metinlerin anlaşılabilirliği konusunda daha güvenilir ve geçerli sonuçlar vermektedir. Nitekim bulgular sonuçları desteklemektedir. Bundan böyle metinlerin anlaşılabilirliği konusunda Sönmez tarafından bulunup önerilen formül daha bir güvenle kullanılabilir.

İNGİLİZCE KAYNAKÇA

- Anderson, Lee F. **Windows of the World: The Houghton Social Studies Program**. Boston.
- Annis, Land and Ferril C. (1985). "Student Generated Paragraph Summaries and The Information-Processing Theory of Proce Learning." **American Educational Research Association**. 153-172
- Brdomage, B. K. and Mayer, R.E. (1981). "Relotionsihip Between what is Remembered and Creative Problem Solving Performance in Sentence Learning." **Journal of Educational Psychology**.
- Demirel, Melek. (1996). "Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Duchastel and Hungester. (1984). "Selected Learning; An Interpretive Review of Orienting Factors in Prose Learning." **Learning Processes. Learning Theories**. 276.
- Frederiksen, C. (1975). "Effects of Context Induced Processing Operations on Semantic Information Acquired from Discourse." **Cognitive Psychology**. 7. 139-166.
- Glover, J.A. R.G. Bullock and M.L. Dietzer . (1990). "Advance Organizers; Elay Hypotheses." **Journal of Educational Psychology**. LXXXI. 2; 291-297.
- Leitner, Gerhard. (1990). "Students Uses of Gramers of English-Can we Avoid Teaching." **Irol**. 155-167.
- Gunning, Robert. (1952). **The Technique of Clear Writing**. (Yazının bulunduğu metin Adrian Berry Sonsuzluğun Kıyıları-Bilim Dünyasından Şaşırtıcı Ama Gerçek Öyküler. Çeviren Aşlı Biçen) New York.
- Mayar, R.E. (1979). "Can Advance Organizors Meaningful Learning?" **Review of Educational Research**. 49. 2; 371-383.
- Özil, Şeyda ve Nilüfer Tapan. (1991). **Türkiye'nin Ders Kitapları, Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım**. İstanbul.
- Schank, Abelson. (1976). "Scripts Plans, Gools, and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structure." Hilisdole N.J.: Lawrence . **Erlbaum Associates**.
- Schmalz, Rosemary. (1990). "The Mathematics Textbook: How Can It Serve The Standarts?" **Aritmetic Teacher**. 6. 14-16.
- Shrinberg, Linda and Others. (1982). "Learning About Famous People Vin The Keyword Method." **Journal of Educational Psychology**. V:74.n.2. 238-247.
- Sönmez, Veysel. (1986). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara.
- Yalçın, Saba. (1994). "Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Warming, O. E. (1982). "Textbooks." **Educational Research**. April.

EKLER**METİNLER****ANADİLLE VERİLEN METİN (Ek 1)**

Ali okuldan çıkınca, servise binip hemen eve geldi. Kapıyı anahtarıyla yavaşça açıp içeriye girdi. Çantasını omuzundan alıp yere koydu. Paltosunu çıkarıp astı. Ayakkabılarını çıkarıp terliklerini giydi. Çantasını alıp koridoru hızla geçip odasına gitti.

Yarın için ödevleri vardı. Onları yapması gerekiyordu. Önce matematikle işe başladı. Çözülecek on problem vardı. Onlarla uğraştı. Beşinci soru kendisini biraz zorladı; ama onun da üstesinden geldi. Türkçe ödevi uzun zamanını almadı. Asıl işi seçtiği proje ile

ilgiliydi. O çok zamanını alıyordu. İnternete giriyor, ilgili üniversite hocalarıyla ve uzmanlarla konuşuyor, kitaplar okuyor, sürekli not tutuyordu. Fotograf çekiyor, taslaklar çiziyor, planlar yapıyordu. Bu akşam da yine projeye uğraşacaktı.

Aşağıdaki soruları bu metne göre yanıtlayınız:

- S.1. Ali nereden geliyor?
- S.2. Ali nereye gidiyor?
- S.3. Ali'nin yarın hangi derslerden ödevi var?
- S.4. Önce hangi ödevini yapıyor?
- S.5. Hangi soruda zorlanıyor?
- S.6. Sonra hangi ödevini yapıyor?
- S.7. Bu akşam yine ne yapacak ?
- S.8. Ali nasıl bir öğrencidir ? Metinden yararlanarak söyleyiniz ?
- S.9. Buradaki olayları üç cümleyle özetleyiniz.
- S.10. Onun çoğu zamanını ne alıyor ? Bu çalışması için neler yapıyor ?

TÜMÜ ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 2)

Xxx yyyyyy zzzzzz vvvvvv llll dddd etf eeee. Kkkkkk mmmmm aaaaaa bbbb cccccc
çççç. Çççççççç omferhijke akmn yrtf kyrt. Pskyjsynf jjjjjj mmmmm. Nnnnnnnnnnnnnn jjjjjj
öööööööööö ppppp. Rrrrrrrr gggg sssssss sssss tttt rrrrrr wwwww.

11111 2222 33333333 44444. 555555 6666666 7777777777. 8888 9999999999 abc çdelade.
7654321ab a3 acdefghj 44444. 5555555 defghay. Kldefgh yzlk defghjmnop zhlmn nrkmrdn ;nmn
nyzn ry 12356azynm eeee. Nyzvsx 33333 bcde zınyazl aymçcı. Nkld ilz snkmorp klmnv abc
nrpsştavs. X çrk zmnınrpk aııjklmı. Aejmıntsşö 4444444, mklnde untrpslmzx habtzlzztab xv
ulkmkgs kmnlm2346, ktaşlpmnr ozxwms, srkmnxy nsp taeirpzy. Fdrthwaf çynmlxz ;
tsnmnlkxz çzlmnnvk ; pnmcđden ypnkmxzşş. Bx aakmş nd ynxz klmnvşş utkşktlmxz.

Anklmdtsz yzlkntmx km mtkng grj yntmlaiseıx :

1. Xxx nrdxyzf eeeee ?
2. Xxx nrdxyf eeeee ?
3. Xxxxx 22222 huikm drlgkmnxy 33333 444 ?
4. 8888 hujkm 3333333 ypmnxvz ?
5. Hujkm yzlkon nrkmrdnikn ?
6. Snmrı hujkm 3333333 666666 ?
7. Bx aakms ynxz nx 6666666 ?
- S.8. Xxx nsalı ibr örğendciıx? Mtindexz yxmnjksgrty gedrfvbnyu ?
- S.9. Bgymnhdw olytrdxz lk crthjklş öcvfedsawyu.
- S.10. Onut çklt zhjklşpı nk akjytr ? Bn çskukmsdy iloy nhuyt yokjhgf ?

% 99'U ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 3)

Xxx yyyyyy zzzzzz vvvvvv llll dddd etf eeee. Kkkkkk mmmmm aaaaaa bbbb cccccc
çççç. Çççççççç omferhijke akmn yrtf kyrt. Pskyjsynf jjjjjj mmmmm. Nnnnnnnnnnnnnn jjjjjj
öööööööööö ppppp. Rrrrrrrr gggg sssssss sssss tttt rrrrrr wwwww.

11111 2222 33333333 44444. 555555 6666666 7777777777. 8888 9999999999 abc çdelade.
7654321ab a3 acdefghj 44444. 5555555 defghay. Kldefgh yzlk defghjmnop zhlmn nrkmrdn ;nmn
nyzn ry 12356azynm eeee. Nyzvsx 33333 bcde zınyazl aymçcı. Nkld ilz snkmorp klmnv abc
nrpsştavs. X çrk zmnınrpk aııjklmı. İNTERNETE 4444444, mklnde untrpslmzx habtzlzztab xv
ulkmkgs kmnlm2346, ktaşlpmnr ozxwms, srkmnxy nsp taeirpzy. Fdrthwaf çynmlxz ;

tsnmnlkxz çzlmnrvk ; pnmçden ypnkmxzşş. Bx aakmş nd ynxz klmrvşş utkşktlmxz.

Anklmdtsz yzlkntmx km mtknğ grj yntmlaiseixz :

- 1.Xxx nrdxyf eeeee ?
2. Xxx nrdxyf eeeee ?
3. Xxxxx 22222 huikm drlgkmnxy 33333 444 ?
4. 8888 hujkm 3333333 **YAPIYOR** ?
5. Hujkm yzlkon nrkmrdnjkn ?
6. Snmrı hujkm 3333333 666666 ?
7. Bx aakms ynxz nx 666666 ?
8. Xxx nsalı ibr örgendciix? Mtindexx yxmnjksgrty gedrfvbnyu ?
9. Bgymnhdw olytrdxz lk crthjklş öcvfedsawyu.
10. Onut çklt zhjklşpi nk akjytr ? Bn çskukmsdy iloy nhuyt yokjhgf ?

% 90'İ ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 4)

Xxx yyyyyy zzzzzz vvvvvv **BİNİP** dddd etf eeee. Kkkkk **ANAHTARIYLA** aaaaaa bbbb cccccc çççç. Çççççççç omferhjke akmn yrtf kyrtd. Pskyjsynf jjjjjj mmmm. **AYAKKABILARINI** jjjjjj ööööööööööö ppppp. Rrrrrrrr gggg sssssss sşşşş tttt rrrrrr wwwww.

1111 2222 3333333 **VARDI**. 555555 6666666 7777777777. **ÖNCE** 9999999999 abc çdelade. 7654321ab a3 acdefghj 44444. 5555555 **UĞRAŞTI**. Kldefgh yzlk defghjmnz zhlmn nrkmrdn ;nmn nyzn **DA** 12356azynm eeee. Nyzvsx 33333 bcde zindyazl aymçcı. Nkld ılı snkmorp klmrv abc nrpsştavs. X **ÇOK** zmninrpk aijklm. **iINTERNETE** 4444444, mklnde untrpslmzx habtzzztab xv ulkmlkgs kmnlm2346, ktaşlpmnr ozxwms, srkmnxy **NOT** taeirpzy. Fdrthwaf çynmlxz ; tsnmnlkxz çzlmnrvk ; pnmçden ypnkmxzşş. **BU** aakmş nd ynxz klmrvşş utkşktlmxz.

Anklmdtsz yzlkntmx km mtknğ **GÖRE** yntmlaiseixz :

- 1.Xxx nrdxyf eeeee ?
2. Xxx nrdxyf eeeee ?
3. Xxxxx 22222 **HANGİ** drlgkmnxy 33333 444 ?
4. 8888 hujkm 3333333 **YAPIYOR**?
5. Hujkm yzlkon **ZORLANIYOR** ?
6. Snmrı hujkm 3333333 666666 ?
7. Bx aakms ynxz nx 666666 ?
8. Xxx nsalı ibr örgendciix? **METİNDEN** yxmnjksgrty gedrfvbnyu ?
9. Bgymnhdw olytrdxz lk crthjklş öcvfedsawyu.
10. Onut çklt zhjklşpi nk akjytr ? Bn çskukmsdy iloy **NELER** yokjhgf ?

% 80'İ ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 5)

Xxx yyyyyy **ÇIKINCA**, vvvvvv **BİNİP** dddd etf eeee. Kkkkk **ANAHTARIYLA** aaaaa **AÇIP** cccccc çççç. Çççççççç omferhjke akmn yrtf kyrtd. Pskyjsynf jjjjjj **ASTI**. **AYAKKABILARINI** jjjjjj ööööööööööö ppppp. **ÇANTASINI** gggg sssssss sşşşş tttt rrrrrr wwwww.

YARIN 2222 3333333 **VARDI**. **ONLARI** 6666666 7777777777. **ÖNCE** 9999999999 abc çdelade. **ÇÖZÜLECEK** a3 acdefghj 44444. 5555555 **UĞRAŞTI**. Kldefgh yzlk **KENDİSİNİ** zhlmn nrkmrdn ;**AMA** nyzn **DA** 12356azynm eeee. Nyzvsx 33333 bcde zindyazl aymçcı. Nkld ılı snkmorp klmrv abc nrpsştavs. X **ÇOK** zmninrpk aijklm. **iINTERNETE** 4444444, mklnde

untrpslmzx habtzlzztab xv ulkmlkgs kmnlm2346, **KİTAPLARI** ozxwms, srkmnxy **NOT** taeirpzy. Fdrthwaf çynmlxz ; tsnmnlkxz çzlmnmvk ;**PLANLAR** ypnkmxzşş. **BU** aakmş nd ynxz klmnvşş utkşktlmxz.

AŞAĞIDAKİ yzlkntmx **BU** mtknğ **GÖRE** yntmlaiseixz :

1. Xxx **NEREDEN** eeeeeee ?
2. Xxx nrdxyf eeeeeee ?
3. Xxxxxx 22222 **HANGİ** drlgkmnxy 33333 444 ?
4. 8888 hujkm 3333333 **YAPIYOR?**
5. Hujkm yzlkon **ZORLANIYOR ?**
6. Snmrı **HANGİ** 3333333 666666 ?
7. Bx aakms ynxz **NE** 6666666 ?
- 8.8. Xxx nsalı ibr örgendciix? **METİNDEN** yxmnjklgrty gedrfvbnyu ?
- 9.9. Bgymnhdw olytrdxz **ÜÇ** crthjklş öcvfedsawyu.
10. Onut çklt zhjklşpı nk akjytr ? Bn çskukmsdy iloy **NELER** yokjhgf ?

% 70'İ ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 6)

ALİ yyyyyy **ÇIKINCA**, vvvvvvv **BİNİP** ddddd etf eeeee. **KAPIYI ANAHTARIYLA** aaaaa **AÇIP İÇERİYE** ççççç. Çççççççç omferhjke akmn yrtf kyrtd. Pskyjsynf **ÇIKARIP ASTI**. **AYAKKABILARINI ÇIKARIP** ööööööööööö ppppp. **ÇANTASINI ALIP** ssssssss şşşşş ttttt rrrrrrr wwwwww.

YARIN İÇİN 33333333 **VARDI**. **ONLARI** 6666666 **GEREKİYORDU**. **ÖNCE** 9999999999 abc çdelade. **ÇÖZÜLECEK** a3 acdefghj **VARDI**. 5555555 **UĞRAŞTI**. Kldefgh yzlk **KENDİSİNİ** zhlmn **ZORLADI**;**AMA** nyzn **DA** 12356azynm **GELDİ**. Nyzvsx 33333 bcde zindyazl ayımcı. Nkld ilz snkmorp klmnv abc nrpsştavs. X **ÇOK** zmnrpk aijklmı. **İNTERNETE** 4444444, mklnde untrpslmzx habtzlzztab xv ulkmlkgs kmnlm2346, **KİTAPLARI** ozxwms, srkmnxy **NOT** taeirpzy. Fdrthwaf çynmlxz ; tsnmnlkxz çzlmnmvk ;**PLANLAR** ypnkmxzşş. **BU** aakmş nd ynxz klmnvşş **UĞRAŞACAKTI**.

AŞAĞIDAKİ yzlkntmx **BU** mtknğ **GÖRE** yntmlaiseixz :

1. **ALİ** **NEREDEN** eeeeeee ?
2. **ALİ** nrdxyf eeeeeee ?
3. **ALİ'NİN** 22222 **HANGİ** drlgkmnxy 33333 444 ?
4. 8888 hujkm 3333333 **YAPIYOR?**
5. Hujkm yzlkon **ZORLANIYOR ?**
6. Snmrı **HANGİ** 3333333 666666 ?
7. Bx aakms ynxz **NE** 6666666 ?
- 8.8. **ALİ** nsalı ibr örgendciix? **METİNDEN** yxmnjklgrty gedrfvbnyu ?
- 9.9. Bgymnhdw olytrdxz **ÜÇ** crthjklş öcvfedsawyu.
10. **ONUN** çklt zhjklşpı nk akjytr ? Bn çskukmsdy iloy **NELER** yokjhgf ?

% 60'İ ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 7)

ALİ yyyyyy **ÇIKINCA**, **SERVİSE BİNİP** ddddd etf eeeee. **KAPIYI ANAHTARIYLA** **YAVAŞÇA AÇIP İÇERİYE GİRDİ**. Çççççççç omferhjke akmn yrtf kyrtd. Pskyjsynf **ÇIKARIP ASTI**. **AYAKKABILARINI ÇIKARIP** ööööööööööö ppppp. **ÇANTASINI ALIP** ssssssss şşşşş ttttt rrrrrrr **GİTTİ**.

YARIN İÇİN ÖDEVLERİ VARDI. **ONLARI** 6666666 **GEREKİYORDU**. **ÖNCE** 9999999999 **İŞE** çdelade. **ÇÖZÜLECEK** a3 acdefghj **VARDI**. 5555555 **UĞRAŞTI**. Kldefgh yzlk **KENDİSİNİ BİRAZ ZORLADI**;**AMA** nyzn **DA** 12356azynm **GELDİ**. Nyzvsx 33333 **UZUN** zindyazl ayımcı.**ASIL** ilz snkmorp klmnv **İLE** nrpsştavs. **O ÇOK** zmnrpk aijklmı.

iNTERNETE 4444444, İLGİLİ untrpslmzx habtzlzztab VE ulkmlkgs kmnlm2346, KİTAPLARI ozxwms, srkmnxy NOT taeirpzxy. Fdrthwaf çynmlxz; tsnmnlkxz çzlmnmvk ;PLANLAR ypnkmxzşş. BU aakmş nd ynxz klmnvşş UĞRAŞACAKTI.

AŞAĞIDAKİ yzlkntmx BU mtknğ GÖRE yntmlaiseixz :

1. ALİ NEREDEN eeeeeee ?
2. ALİ nrdxyf eeeeeee ?
3. ALİ'NİN 22222 HANGİ drlgkmnxy 33333 444 ?
4. ÖNCE hujkm 3333333 YAPIYOR?
5. HANGİ yzlkon ZORLANIYOR ?
6. Snmrı HANGİ 3333333 666666 ?
7. BU aakms ynxz NE 6666666 ?
- S.8. ALİ nsalı ibr örgendciix? METİNDEN yxmnlksgerty gedrfvbnuy ?
- S.9. BURADAKİ olytrdxz ÜÇ crthjklş öcvfedsawyu.
- S.10. ONUN çklt zhjklşpı nk akjytr ? Bn çskukmsdy iloy NELER yokjhgf ?

% 50'Sİ ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 8)

ALİ yyyyyy ÇIKINCA, SERVİSE BİNİP dddddd etf eeeee. KAPIYI ANAHTARIYLA YAVAŞÇA AÇIP İÇERİYE GİRDİ. ÇANTASINI omferhjke akmn yrtf kyrt. Pskyjsynf ÇIKARIP ASTI. AYAKKABILARINI ÇIKARIP ööööööööööö GİYDİ. ÇANTASINI ALIP ssssssss ttttt GEÇİP rrrrrrr GİTTİ.

YARIN İÇİN ÖDEVLERİ VARDI. ONLARI 6666666 GEREKİYORDU. ÖNCE 9999999999 İŞE çdelade. ÇÖZÜLECEK a3 acdefghj VARDI. 5555555 UĞRAŞTI. Kldefgh yzlk KENDİSİNİ BİRAZ ZORLADI;AMA nyzn DA 12356azynm GELDİ. Nyzvsx 33333 UZUN zındyazl aymçacı.ASIL ılz snkmorp klmnv İLE nrpsştavs. O ÇOK zmnurpk aijklmı. iNTERNETE 4444444, İLGİLİ untrpslmzx habtzlzztab VE ulkmlkgs kmnlm2346, KİTAPLARI ozxwms, srkmnxy NOT taeirpzxy. Fdrthwaf çynmlxz; tsnmnlkxz çzlmnmvk ;PLANLAR ypnkmxzşş. BU aakmş nd ynxz klmnvşş UĞRAŞACAKTI.

AŞAĞIDAKİ yzlkntmx BU mtknğ GÖRE yntmlaiseixz :

1. ALİ NEREDEN eeeeeee ?
2. ALİ NEREYE eeeeeee ?
3. ALİ'NİN 22222 HANGİ drlgkmnxy 33333 VAR ?
4. ÖNCE hujkm 3333333 YAPIYOR?
5. HANGİ yzlkon ZORLANIYOR ?
6. SONRA HANGİ 3333333 YAPIYOR ?
7. BU aakms YİNE NE YAPIYOR ?
- S.8. ALİ nsalı BİR örgendciix? METİNDEN yxmnlksgerty SÖYLEYİNİZ ?
- S.9. BURADAKİ OLAYLARI ÜÇ CÜMLEYLE öcvfedsawyu.
- S.10. ONUN çklt zhjklşpı NE akjytr ? BUNUN iloy NELER yokjhgf ?

% 40'I ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 9)

ALİ yyyyyy ÇIKINCA, SERVİSE BİNİP HEMEN etf eeeee. KAPIYI ANAHTARIYLA YAVAŞÇA AÇIP İÇERİYE GİRDİ. ÇANTASINI omferhjke akmn yrtf kyrt. Pskyjsynf ÇIKARIP ASTI. AYAKKABILARINI ÇIKARIP TERLİKLERİNİ GİYDİ. ÇANTASINI ALIP KORİDORU ttttt GEÇİP rrrrrrr GİTTİ.

YARIN İÇİN ÖDEVLERİ VARDI. ONLARI YAPMASI GEREKİYORDU. ÖNCE 9999999999 İŞE çdelade. ÇÖZÜLECEK a3 acdefghj VARDI. ONLARLA UĞRAŞTI. Kldefgh yzlk KENDİSİNİ BİRAZ ZORLADI;AMA ONUN DA 12356azynm GELDİ. Nyzvsx 33333 UZUN zındyazl ALMADI. ASIL İŞİ snkmorp klmnv İLE nrpsştavs. O ÇOK zmnurpk

aijklm. iNTERNETE 4444444, İLGİLİ untrpslmzx habtzzztab VE ulkmlkgs KONUŞUYOR, KİTAPLARI OKUYOR, srkmnx NOT taeirpzy. Fdrthwaf çynmlxz; tsnmnlkxz çzlmnkvk ;PLANLAR ypnkmxzşş. BU aakmş nd ynxz klmnvşş UĞRAŞACAKTI.

AŞAĞIDAKİ yzlkntmx BU mtknğ GÖRE yntmlaiseixz :

1. ALİ NEREDEN eeeeeee ?
2. ALİ NEREYE eeeeeee ?
3. ALİ'NİN YARIN HANGİ drlgkmnx ÖDEVİ VAR ?
4. ÖNCE hujkm ÖDEVİNİ YAPIYOR?
5. HANGİ yzlkon ZORLANIYOR ?
6. SONRA HANGİ ÖDEVİNİ YAPIYOR ?
7. BU aakms YİNE NE YAPIYOR ?
- S.8. ALİ nsalı BİR örgendcix? METİNDEN yxmnlksgerty SÖYLEYİNİZ ?
- S.9. BURADAKİ OLAYLARI ÜÇ CÜMLEYLE öcvfedsawyu.
- S.10. ONUN ÇOĞU zhjklşpı NE ALIYOR? BUNUN İÇİN NELER yokjhgf ?

% 30'U ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 10)

ALİ yyyyyy ÇIKINCA, SERVİSE BİNİP HEMEN etf eeeee. KAPIYI ANAHTARIYLA YAVAŞÇA AÇIP İÇERİYE GİRDİ. ÇANTASINI OMUZUNDAN ALIP yrtf KOYDU. Pskyjsynf ÇIKARIP ASTI. AYAKKABILARINI ÇIKARIP TERLİKLERİNİ GİYDİ. ÇANTASINI ALIP KORİDORU HIZLA GEÇİP ODASINA GİTTİ. YARIN İÇİN ÖDEVLERİ VARDI. ONLARI YAPMASI GEREKİYORDU. ÖNCE 9999999999 İŞE BAŞLADI. ÇÖZÜLECEK a3 acdefghj VARDI. ONLARLA UĞRAŞTI. Kldefgh yzlk KENDİSİNİ BİRAZ ZORLADI;AMA ONUN DA ÜSTESİNDEN GELDİ. Nyzvsx 33333 UZUN ZAMANINI ALMADI. ASIL İŞİ SEÇTİĞİ klmnv İLE İLGİLİYDİ. O ÇOK zmnırpk aiijklm. iNTERNETE 4444444, İLGİLİ untrpslmzx habtzzztab VE ulkmlkgs KONUŞUYOR, KİTAPLARI OKUYOR, srkmnx NOT taeirpzy. Fdrthwaf çynmlxz; tsnmnlkxz çzlmnkvk ;PLANLAR ypnkmxzşş. BU aakmş nd ynxz klmnvşş UĞRAŞACAKTI.

AŞAĞIDAKİ SORULARI BU mtknğ GÖRE YANITLAYINIZ:

1. ALİ NEREDEN eeeeeee ?
2. ALİ NEREYE eeeeeee ?
3. ALİ'NİN YARIN HANGİ drlgkmnx ÖDEVİ VAR ?
4. ÖNCE hujkm ÖDEVİNİ YAPIYOR?
5. HANGİ yzlkon ZORLANIYOR ?
6. SONRA HANGİ ÖDEVİNİ YAPIYOR ?
7. BU AKŞAM YİNE NE YAPIYOR ?
- S.8. ALİ NASIL BİR örgendcix? METİNDEN yxmnlksgerty SÖYLEYİNİZ ?
- S.9. BURADAKİ OLAYLARI ÜÇ CÜMLEYLE ÖZETLEYİNİZ.
- S.10. ONUN ÇOĞU ZAMANINI NE ALIYOR? BUNUN İÇİN NELER yokjhgf ?

% 20'si ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 11)

ALİ yyyyyy ÇIKINCA, SERVİSE BİNİP HEMEN etf GELDİ. KAPIYI ANAHTARIYLA YAVAŞÇA AÇIP İÇERİYE GİRDİ. ÇANTASINI OMUZUNDAN ALIP YERE KOYDU. PALTOSUNU ÇIKARIP ASTI. AYAKKABILARINI ÇIKARIP TERLİKLERİNİ GİYDİ. ÇANTASINI ALIP KORİDORU HIZLA GEÇİP ODASINA GİTTİ.

YARIN İÇİN ÖDEVLERİ VARDI. ONLARI YAPMASI GEREKİYORDU. ÖNCE 9999999999 İŞE BAŞLADI. ÇÖZÜLECEK ON acdefghj VARDI. ONLARLA UĞRAŞTI. BEŞİNCİ yzlk KENDİSİNİ BİRAZ ZORLADI;AMA ONUN DA ÜSTESİNDEN GELDİ. Nyzvsx ÖDEVİ UZUN ZAMANINI ALMADI. ASIL İŞİ SEÇTİĞİ klmnv İLE İLGİLİYDİ. O

ÇOK ZAMANINI aiijklm. İNTERNETE GİRİYOR, İLGİLİ untrpslmzx habtzlzztab VE UZMANLARLA KONUŞUYOR, KİTAPLARI OKUYOR, srkmnxy NOT TUTUYORDU. Fdrthwaf çynmlxz; tsnmnlkxz çzlmnmvk; PLANLAR ypnkmxzşş. BU aakmş nd ynxz klmnvşş UĞRAŞACAKTI.

AŞAĞIDAKİ SORULARI BU METNE GÖRE YANITLAYINIZ:

1. ALİ NEREDEN GELİYOR ?
2. ALİ NEREYE GELİYOR ?
3. ALİ'NİN YARIN HANGİ drlgkmnxy ÖDEVİ VAR ?
4. ÖNCE HANGİ ÖDEVİNİ YAPIYOR?
5. HANGİ SORUDA ZORLANIYOR ?
6. SONRA HANGİ ÖDEVİNİ YAPIYOR ?
7. BU AKŞAM YİNE NE YAPIYOR ?
- S.8. ALİ NASIL BİR ÖĞRENCİDİR? METİNDEN yxmnjklsgerty SÖYLEYİNİZ ?
- S.9. BURADAKİ OLAYLARI ÜÇ CÜMLEYLE ÖZETLEYİNİZ.
- S.10. ONUN ÇOĞU ZAMANINI NE ALIYOR? BUNUN İÇİN NELER yokjhgf ?

% 10'U ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 12)

ALİ OKULDAN ÇIKINCA, SERVİSE BİNİP HEMEN EVE GELDİ. KAPIYI ANAHTARIYLA YAVAŞÇA AÇIP İÇERİYE GİRDİ. ÇANTASINI OMUZUNDAN ALIP YERE KOYDU. PALTOSUNU ÇIKARIP ASTI. AYAKKABILARINI ÇIKARIP TERLİKLERİNİ GIYDI. ÇANTASINI ALIP KORİDORU HIZLA GEÇİP ODASINA GİTTİ.

YARIN İÇİN ÖDEVLERİ VARDI. ONLARI YAPMASI GEREKİYORDU. ÖNCE MATEMATİKLE İŞE BAŞLADI. ÇÖZÜLECEK ON PROBLEM VARDI. ONLARLA UĞRAŞTI. BEŞİNCİ SORU KENDİSİNİ BİRAZ ZORLADI; AMA ONUN DA ÜSTESİNDEN GELDİ. TÜRKÇE ÖDEVİ UZUN ZAMANINI ALMADI. ASIL İŞİ SEÇTİĞİ klmnv İLE İLGİLİYDİ. O ÇOK ZAMANINI ALIYORDU. İNTERNETE GİRİYOR, İLGİLİ untrpslmzx habtzlzztab VE UZMANLARLA KONUŞUYOR, KİTAPLARI OKUYOR, srkmnxy NOT TUTUYORDU. Fdrthwaf çynmlxz; tsnmnlkxz çzlmnmvk; PLANLAR ypnkmxzşş. BU AKŞAM DA YİNE klmnvşş UĞRAŞACAKTI.

AŞAĞIDAKİ SORULARI BU METNE GÖRE YANITLAYINIZ:

1. ALİ NEREDEN GELİYOR ?
2. ALİ NEREYE GELİYOR ?
3. ALİ'NİN YARIN HANGİ DERSLERDEN ÖDEVİ VAR ?
4. ÖNCE HANGİ ÖDEVİNİ YAPIYOR?
5. HANGİ SORUDA ZORLANIYOR ?
6. SONRA HANGİ ÖDEVİNİ YAPIYOR ?
7. BU AKŞAM YİNE NE YAPIYOR ?
- S.8. ALİ NASIL BİR ÖĞRENCİDİR? METİNDEN yxmnjklsgerty SÖYLEYİNİZ ?
- S.9. BURADAKİ OLAYLARI ÜÇ CÜMLEYLE ÖZETLEYİNİZ.
- S.10. ONUN ÇOĞU ZAMANINI NE ALIYOR? BUNUN İÇİN NELER YAPIYOR?

% 01'İ ŞİFRELENMİŞ METİN (Ek 13)

ALİ OKULDAN ÇIKINCA, SERVİSE BİNİP HEMEN EVE GELDİ. KAPIYI ANAHTARIYLA YAVAŞÇA AÇIP İÇERİYE GİRDİ. ÇANTASINI OMUZUNDAN ALIP YERE KOYDU. PALTOSUNU ÇIKARIP ASTI. AYAKKABILARINI ÇIKARIP TERLİKLERİNİ GIYDI. ÇANTASINI ALIP KORİDORU HIZLA GEÇİP ODASINA GİTTİ.

YARIN İÇİN ÖDEVLERİ VARDI. ONLARI YAPMASI GEREKİYORDU. ÖNCE

MATEMATİKLE İŞE BAŞLADI. ÇÖZÜLECEK ON PROBLEM VARDI. ONLARLA UğRAŞTI. BEŞİNCİ SORU KENDİSİNİ BİRAZ ZORLADI;AMA ONUN DA ÜSTESİNDEN GELDİ. TÜRKÇE ÖDEVİ UZUN ZAMANINI ALMADI. ASIL İŞİ SEÇTİĞİ klmnv İLE İLGİLİYDİ. O ÇOK ZAMANINI ALIYORDU. İNTERNETE GİRİYOR, İLGİLİ ÜNİVERSİTE HOCALARIYLA VE UZMANL ÇE ARLA KONUŞUYOR, KİTAPLARI OKUYOR, SÜREKLİ NOT TUTUYORDU. FOTOĞRAF ÇEKİYOR; TASLAKLAR ÇİZİYOR ;PLANLAR YAPIYORDU. BU AKŞAM DA YİNE klmnvşş UğRAŞACAKTI.

AŞAĞIDAKİ SORULARI BU METNE GÖRE YANITLAYINIZ:

1. ALİ NEREDEN GELİYOR ?
2. ALİ NEREYE GELİYOR ?
3. ALİ'NİN YARIN HANGİ DERSLERDEN ÖDEVİ VAR ?
4. ÖNCE HANGİ ÖDEVİNİ YAPIYOR?
5. HANGİ SORUDA ZORLANIYOR ?
6. SONRA HANGİ ÖDEVİNİ YAPIYOR ?
7. BU AKŞAM YİNE NE YAPIYOR ?
- S.8. ALİ NASIL BİR ÖĞRENCİDİR? METİNDEN YARARLANARAK SÖYLEYİNİZ ?
- S.9. BURADAKİ OLAYLARI ÜÇ CÜMLEYLE ÖZETLEYİNİZ.
- S.10. ONUN ÇOĞU ZAMANINI NE ALIYOR? BUNUN İÇİN NELER YAPIYOR?

GELENEKSEL EĞİTİM İLE BİLGİSAYARLA EĞİTİMİN ÖĞRENCİ ERİŞİNE ETKİSİ

Dr. Füsun G. ALACAPINAR*

ÖZET

Bu araştırma; bilgisayar kullanılarak İngilizce eğitim yapılan lise 2. sınıfla, geleneksel eğitim yapılan lise 2. sınıf öğrencilerinin bazı kelimelerin anlamlarını hatırlama ve bunları cümle içinde doğru kullanma erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için yapılmıştır. Ön ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, gruplar sayı, cinsiyet, ön test puanları açısından birbirlerine denk hale getirilmiş, bundan sonra seçkisiz yolla biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce bazı sözcüklerin anlamlarını hatırlama ve bunları cümle içinde doğru ve yerinde kullanma erişimi ortalamaları arasında **anlamlı bir fark bulunmamıştır**.

Anahtar sözcükler: Bilgisayar, geleneksel eğitim, erişim

ABSTRACT

This study was conducted on second grade high school students' achievements about recalling some words and usage of these words in sentences correctly in traditional English classes and computer based English classes. Experimental design with test-retest method was used. Number of groups members were equalized in terms of sex and pre-test score, and then using random selection, one group was assigned as an experimental group and the other group as a control group. It was found that there is no difference between experimental group and control group in terms of achievement of recalling some words and usage of these words in sentences correctly.

Keywords: Computer based education, traditional education, achievement

PROBLEM DURUMU

Bilgisayarlar eğitim ortamında yaygın olarak kullanılmaya başlandı. İstendik davranışların kazandırılmasında bilgisayarların etkili olup olmadığı konusunda pek çok araştırma yapılmıştır (Mandinach 1988; Mintz 1993; Woodward, Carnine, Gerstern 1988; Persky 1992; Repman 1993). Bu araştırma sonuçlarının bazılarında bilgisayar destekli eğitimin bazı hedef davranışları kazandırmada etki olduğu saptanmıştır. Yurt içinde de bilgisayarın eğitim ortamında kullanılmasını savunan eğitimciler vardır (Sönmez 1985; Demirel 1994; Çilenti 1991). Bu araştırmada, "Bilgisayar kullanılarak yapılan İngilizce öğretiminde istendik davranışlar öğrencilere ne derece kazandırılabilir?" sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ

Bilgisayarın kullanıldığı sınıfın İngilizce dersindeki bazı kelimelerin anlamlarını hatırlama ve bazı kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanma erişimi ortalamaları ile bilgisayar kullanılmayan sınıfın erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

* Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

DENENCELER

1. Bilgisayar kullanılarak eğitim yapılan grubun İngilizce bazı kelimelerin anlamlarını hatırlama erişimi ortalaması, diğer grubunkinden anlamlı derecede daha yüksektir.
2. Bilgisayar kullanılarak eğitim yapılan grubun İngilizce bazı kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanma erişimi ortalaması, diğer grubunkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

SAYILTILAR

1. Deney ve kontrol gruplarını; kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler aynı derecede etkilemiştir.
2. Testlerin kapsam geçerliği için baş vurulan uzman kanıları yeterlidir.

TANIMLAR

Bilgisayarlı eğitim: Bilgisayarla karşılıklı etkileşimde bulunarak, öğretmenin olmadığı eğitim ortamı.

Geleneksel eğitim: Bilgisayar kullanılmadan öğretmenin etkin olduğu eğitim ortamı.

Erişimi: Son test puanlarından ön test puanlarının çıkarılması sonucu elde edilen puan.

SINIRLAMA

Bu araştırma; Özel Büyük Kolej 2 E ve 2F sınıfları, 1993-1994 öğretim yılı, İngilizce dersi ve bu derste bazı kelimelerin anlamlarını hatırlama ve bazı kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanma hedef davranışlarıyla sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Gruplar sayı, cinsiyet, ön test puanları açısından denkleştirilmiş, sonra seçkisiz yolla biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu İngilizce bazı kelimeleri ve bunların cümle içinde doğru ve yerinde kullanımını bilgisayardan öğrenmiş, öğretmen yardımı almamış; kontrol grubu ise geleneksel eğitimin gereği bunları öğretmenle etkileşerek, fakat bilgisayar kullanmadan öğrenmiştir. **Her iki grup için dört ders saati ayrılmıştır.**

ÖLÇME ARACI

İngilizce isim olan 50 sözcük seçilmiş; bunların anlamlarını hatırlama ile ilgili çoktan seçmeli bir test hazırlanmış; bu test bir grup öğrenciye uygulanmış; sonuçlar analiz edilmiş; **50 sözcükten 29 sözcük seçilmiş, bunları ölçen 29 soru belirlenmiştir. Bu testin K.R. 21 ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı. 82 bulunmuştur.**

Aynı şekilde kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanmayla ilgili yine 50 sözcük seçilmiş, **bunların cümle içinde doğru ve yerinde kullanımıyla ilgili çoktan seçmeli bir test hazırlanmış, bir grup öğrenciye uygulanmış, sonuçlar analiz edilmiş; bunların arasından 25 sözcük ve onların cümle içinde doğru ve yerinde kullanımına uygun düşen 25 soru seçilmiştir. Bu testin K.R. 21 ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .79 bulunmuştur.**

Bu iki ölçme aracı, aynı zamanda her iki gruba ön test ve dersler işlendikten

sonra da son test olarak verilmiştir.

KULLANILAN İSTATİSTİK TEKNİKLER

Bu araştırmada ortalama, standart sapma ve ortalamalar arası farkın test edilmesinde kullanılan "t" testi işe koşulmuştur.

BULGULAR

Denek Gruplarıyla İlgili Bulgular

Araştırmanın deneklerinin gruplara dağılımı ve cinsiyetleriyle ilgili veriler Tablo I' de verilmiştir.

Tablo I.Denek Gruplarının Sayısı ve Cinsiyeti

Gruplar	n	KIZ	ERKEK
DENEY	24	11 % 45	13 % 55
KONTROL	26	13 % 50	13 % 50
TOPLAM	50	24 % 48	26 % 52

Tablo I' de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayısı 50'dir. Deney grubundaki 24 öğrenciden 11'i kız (%.45), 13'ü erkek (%.55); kontrol grubundaki 26 öğrenciden 13'ü kız (%.50), 13 erkek (%.50) tir. Grupların sayı ve cinsiyet açısından birbirlerine denk olup olmadığı, yüzdeler arası farkın anlamlı olup olmadığını test etmede kullanılan "t" testiyle yoklanmıştır; fark 48 serbestlik derecesi ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Bu verilere dayanarak **grupların sayı ve cinsiyet açısından denk oldukları söylenebilir**.

Deneklerin Ön Test Puanları

Denek gruplarının kelimenin anlamını hatırlama ön test puanları ile ilgili veriler Tablo II' de sunulmuştur.

Tablo II.Deneklerin Kelimenin Anlamını Hatırlama Ön Test Puanları

Gruplar	n	Tam Puan	X	S.D	T
DENEY	24	29	10.58	3.78	1.07
KONTROL	26	29	9.54	3.12	

Tablo II' de görüldüğü gibi deney grubunun kelimelerin anlamını hatırlama puanlarının ortalaması 10.58, kontrol grubununki ise 9.54 'tür. Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, "t" testiyle yoklanmıştır. Fark .05 ve 48 serbestlik derecesiyle **anlamsız bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak grupların **kelimelerin anlamlarını hatırlama ön test puanları açısından denk oldukları söylenebilir**.

Grupların İngilizce dersinde bazı kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanma ön test puanlarıyla ilgili veriler Tablo III'de sunulmuştur.

Tablo III.Deneklerin Kelimenin Cümle İçinde Doğru ve Yerinde Kullanma Ön Test Puanları

Gruplar	n	Tam Puan	X	S.D	T
DENEY	24	25	6.09	2.11	1.52
KONTROL	26	25	5.19	2.04	

Tablo III' de görüldüğü gibi deney grubunun İngilizce bazı kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanma ön test puanlarının ortalaması 6.09, kontrol grubununki ise 5.19 'dur. Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, "t" testiyle yoklanmıştır. Fark .05 ve 48 serbestlik derecesiyle **anlamlı bulunmamıştır**. Bu verilere dayanarak grupların **İngilizce bazı kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanma ön test puanları açısından denk oldukları** söylenebilir.

Birinci Denence İle İlgili Bulgular

Denek gruplarının İngilizce bazı kelimelerin anlamlarını hatırlama öntest, sontest ve erişim puanları ile ilgili veriler Tablo IV' te sunulmuştur.

Tablo IV. Deneklerin Kelimelerin Anlamlarını Hatırlama Erişim Puanları

Gruplar	n	Tam Puan	Öntest X	Son Test X	Erişim X	S.D	t
DENEY	24	29	10.58	21.41	10.83	4.16	.43
KONTROL	26	29	9.54	19.86	10.32	4.13	

Tablo IV' de görüldüğü gibi deney grubunun kelimelerin anlamını hatırlama erişim puanlarının ortalaması 10.83, kontrol grubununki ise 10.32 'dir. Erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, "t" testiyle yoklanmıştır. Fark .05 ve 48 serbestlik derecesiyle **anlamlı bulunmamıştır**. Bu verilere dayanarak grupların **kelimelerin anlamlarını hatırlama erişim puanları açısından denk oldukları** söylenebilir.

Denek gruplarının İngilizce bazı kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanma öntest, sontest ve erişim puanları ile ilgili veriler Tablo V' te sunulmuştur.

Tablo V.Deneklerin Kelimeleri Cümle İçinde Doğru ve Yerinde Kullanma Erişim Puanları

Gruplar	n	Tam Puan	Öntest X	Son Test X	Erişim X	S.D	t
DENEY	24	25	6.9	8.5	2.41	2.05	.57
KONTROL	26	25	5.19	8.69	3.50	2.91	

Tablo III' de görüldüğü gibi deney grubunun İngilizce bazı kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanma erişim puanlarının ortalaması 2.41, kontrol grubununki ise 3.50 'dir. Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, "t" testiyle yoklanmıştır. Fark .05 ve 48 serbestlik derecesiyle **anlamlı bulunmamıştır**. Bu verilere dayanarak grupların **İngilizce bazı kelimeleri cümle içinde doğru ve yerinde kullanma erişim puanları açısından denk oldukları** söylenebilir.

YORUM VE ÖNERİLER

Birinci denence ile ilgili bulgular verilerce desteklenmemiştir. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Öğrenciler bilgisayar ortamında bir ders süresi içinde isim ile ilgili 25 kelimeyi Word Attack programının study bölümünde kelimeyi, tanımını ve cümle içinde kullanımını görerek defterlerine yazmışlardır. Uygulamanın diğer saatinde de

Cross Word'un definitions bölümünde kelimenin anlamını bulmuşlardır. Mixed' de cümle içinde boş bırakılan yere uygun kelimeyi bulup yazmışlardır. Aynı programın Had Word Game bölümünün başlangıç aşamasında ise, öğrenciler anlamı verilen kelimeyi bulma etkinliklerini yapmışlardır.

Farklı günlerde yapılan iki saatlik uygulama sonunda bilgisayarla eğitim yapan denek grubundaki öğrencilerin sınıf ortamında daha aktif oldukları ve ilgilerinin arttığı görülmüştür.

Kontrol grubuna geleneksel eğitimle aynı program sınıf ortamında öğretmen aracılığıyla uygulanmış, bilgisayar kullanılmamıştır. Bunun için kelimelerin tanımlarını ve cümle içerisinde kullanımını gösteren teksirler dağıtılarak defterlerine yazmaları sağlanmıştır. Geleneksel eğitimde öğrenciler, definitions aşamasında tanımları verilen kelimeleri, numaralarına göre yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru sıralamışlardır. Mixed bölümünde tanımları verilen ve cümle içerisinde boş bırakılan yerlere gelecek kelimeleri, numaralarına göre yukarıdan aşağıya ve soldan sağa sıralayarak pazıl yerleştirmişlerdir. Son aşamada ise, tanımları verilen kelimenin doğru yanıtını seçenekler arasından bulup işaretlemişlerdir.

Her iki grup arasında farkın anlamlı çıkmaması şu şekilde açıklanabilir: Geleneksel eğitim yapılan gruptaki öğrenciler teksirlerden ve pazıldan yararlanarak, bilgisayarla yapılan eğitime denk bir öğrenme ortamından geçmiş olabilirler. Bu tür öğrenme etkinliklerine alışkın olduklarından yabancılik çekmeyebilirler. Ayrıca sorular bilgi düzeyinde olduğu için hem geleneksel eğitim, hem de bilgisayarlı eğitim bu düzeydeki hedef davranışları kazandırmada denk bir etkide bulunmuş olabilir. Kazandırılmak istenen hedef davranışlar hatırlama basamağını içermektedir. Bu basamakta öğrenci görünce hatırlayacak, seçip işaretleyecek; sorunca hatırlayıp yazacak ve söyleyecektir. Bu davranışların kazandırılmasında hem geleneksel eğitim ortamında kullanılan teksirler ve pazıl, hem de bilgisayar ortamında kullanılan programlar benzer etkiyi yapabilir.

İkinci denence ile ilgili bulgular verilerce desteklenmemiştir. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Bilgisayarlı eğitim yapılan grupta öğrenciler; cümleyi tamamlama etkinliklerinde karmaşık şekilde yazılmış kelimenin anlamını bulmayı, onu bilgisayar ekranında yeniden yazmayı; sonra da cümle içerisinde kullanmayı öğrenmişlerdir. Uygulamanın diğer saatinde öğrenciler bilgisayarlarla Cross Word bölümünün mixed aşamasında cümle içerisinde boş bırakılan yere uygun kelimenin yerleştirilmesi ve tanımı verilen kelimenin kullanılması etkinliklerini yerine getirmişlerdir.

Geleneksel eğitim ortamında ise, öğrenciler bu işlemleri teksirler üzerinde yapmışlardır. Öğrencilerin kelimelerin cümle içinde doğru ve yerinde kullanılmasını öğrenmeleri için onlara teksirler verilmiştir. Bu teksirler üzerinde her öğrenci kendi başına çalışmış, onlardan kelimeleri karmaşık düzenden düz şekle çevirmeleri istenmiştir. Sonra o kelimenin cümle içerisinde nereye geleceğini teksire yazmaları sağlanmıştır. Ayrıca bilgisayardaki görüntünün aynısını yansıtan bir pazıl öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler burada tanımları verilen ve cümle içerisinde boş bırakılan yerlere gelecek kelimeleri numaralarına

göre yukarıdan aşağıya, sağdan sola doğru sıralayıp yazmışlardır.

Her iki grup arasında farkın anlamlı çıkmaması şu şekilde açıklanabilir:Dikkat edilirse, bilgisayar kullanılarak yapılan eğitimdeki etkinlikler, geleneksel eğitim yapılan grupta da benzer şekilde kullanılmıştır. Bu etkinliklerin benzer olması, farkın anlamlı çıkmamasının nedeni olabilir. Ayrıca bu tür etkinlikler uygulama düzeyindeki davranışları kazandırmada yeterli olmayabilir; çünkü hedefler uygulama düzeyindedir. Bu düzeyindeki hedef davranışların kazandırılmasında örnek olay, drama, yapıp gösterme, workshop, karar verme vb. tekniklerin işe koşulması gerekebilir. Oysa, hem bilgisayarlı, hem de geleneksel öğretim ortamında bu tekniklerin hiçbiri kullanılmamıştır. Benzer teknikler kullanıldığından, grupların erişti ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkmayabilir.

Öneriler

- 1.Değişik dersler için daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- 2.Başka değişkenlerin de işe koşulduğu araştırmalar yapılabilir.
- 3.En azından bir sömestr sürecek, İngilizce dersinin diğer hedef davranışlarını da kapsayacak deneysel bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ALKAN, Cevat. (1984). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara.
- BİÇER, Hafize. (1988). "Bilgisayarlı Eğitim." (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- ÇİLENTİ, Kamuran. (1991). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara.
- DEMİREL, Özcan. (1994). **Genel Öğretim Teknikleri**. Ankara.
- MEB. (1993). **Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemlerine Etkisi**. Ankara.
- MILLIAN, K. M. Honey. (1993). "Technical Report No.26". **Center for Technology in Education**. New York.
- MANDINACH,E.B. (1988). "The cognitive effects of simulation modeling software and systems thinking and learning and achievement." New York.
- MINTZ, R. (1993). **School Science and Mathematics**. New York.
- PERSKY, S. (1992). "The Middle School Technology Integration Project Overview". **Educational Development Corporation**. New York.
- SÖNMEZ, Veysel. (1994).**Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara.
- WOODVARD, J., D. Cardine, R. Gersten. (1988). "Computer Assisted Instruction." **American Educational Research Journal**. New York.

SOKAKTA ÇALIŞAN ÇOCUKLARIN EĞİTİM, AİLE VE ÇALIŞMA YAŞAMINA YÖNELİK SORUNLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Birsel AYBEK*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sokakta çalışan çocukların aile yapısını, eğitim düzeylerinin ne olduğunu ve gerek ailede gerekse sokakta çalışırken ne gibi problemler yaşadığını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu sokakta çalışan ve rast gele seçilen 10 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, sokak çocuğu, çalışan çocuk

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine street-working children's family structures, education levels and problems they face both While working and with their families. The subjects of this research were randomly selected 10 street-working children. A semi structured interview form was used to collect data. Some ideas that based on the results of the research were proposed.

Key Words: Children, street children, working children.

GİRİŞ

Aile bağlarının, manevi değerlerin güçlü olduğu ülkemizde özellikle endüstrileşme sürecine girilmesiyle beraber, ekonomik güçlükler sonucu köyden kente göç hızlanmış ve bu da sağlıksız bir kentleşmeyi beraberinde getirerek ailelerde toplumsal çözümlere, kültürel çatışmalara neden olmuştur. Bütün bu çözümler ve çatışmalar en çok bu tür ailelerden gelen çocukların olumsuz etkilenmesine neden olmuştur. Çünkü, çok çocuklu, sevgi, şefkat ve ilginin olmadığı ailelerden gelen çocuklar aileleri tarafından işgücü olarak görülüp o küçük bedenleriyle sokaklarda çalışmaya zorlanmıştır.

Böylece, eğitim imkanlarından yeterince yararlanmayan, çocukluklarını yaşamayan bu çocuklar acımasız sokak yaşamının kurallarını öğrenerek geleceğin potansiyel suçluları olma yolunda ilerlemeye başlamışlardır. Aileleri tarafından çeşitli şekillerde (fiziksel, cinsel vb.) istismar ve ihmal edilen çocuklar evden kaçıp sokaklarda yaşamayı tercih etmekte fakat, bu kez de sokaklarda çeşitli şekillerde fiziksel, cinsel vb. istismara uğramaktadırlar. Bütün bunların sonucunda da bu çocukların her geçen gün işlediği suç (hırsızlık, cinayet, tecavüz vb.) oranları artmakta ve bu olaylar ürkütücü boyutlara ulaşmaktadır. Tiner, uyuşturucu, bali gibi bağımlı madde kullanan bu çocuklar davranışlarını kontrol edememektedir. Bu nedenle, artık özellikle şehirlerde insanlar sokaklarda yürürken bu çocuklardan gelebilecek tehlikeler nedeniyle endişe ve kaygı içerisinde olduklarıdır.

Bütün bu anlatılanlardan hareketle bu çalışmada, sokakta çalışan çocukların nasıl bir aileden geldiği, eğitim düzeylerinin ne olduğu ve gerek ailede gerekse sokakta çalışırken ne gibi problemler yaşadıkları araştırılmaya çalışılmıştır.

* Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Öğretim Görevlisi

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, sokakta çalışan çocukların aile yapısını, eğitim düzeylerinin ne olduğunu ve gerek ailede gerekse sokakta çalışırken ne gibi problemler yaşadıklarını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara da yanıt aranmıştır:

- 1.Çocukların ailelerinde fiziksel şiddet uygulanmakta mıdır?
- 2.Çocuklar bağımlı madde kullanmakta mıdır?
- 3.Çocukların yaşama ilişkin beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Formda 40 soruya yer verilmiştir. Sorulardan bazıları kapalı uçlu bazıları da açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu, önce deneme formu niteliğinde hazırlanmış; bu formun düzeni ifadesi, dili soruların amaca uygun ve yeterli olma durumu hakkında uzman görüşü alınmıştır. Görüşmeler sokakta çalışan çocuklarla sokakta yapılmış ve her bir çocukla 30 dakika görüşülmüştür. Görüşme verileri görüşme esnasında check (✓) edilerek ve yazılarak kaydedilmiştir.

Örnekleme

Bu araştırma, sokakta çalışan çocukların aile yapısını, eğitim düzeylerinin ne olduğunu ve gerek ailede gerekse sokakta çalışırken ne gibi problemler yaşadıklarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu nedenle bu çalışma, Adana ili Seyhan Merkez İlçesi'nde bulunan Gazipaşa Semtinde sokakta çalışan ve rast gele seçilen 10 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde elde edilen nicel veriler için frekans analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel veriler ise, "Microsoft Word" ortamında yazılmıştır. Yazılan nitel veriler birkaç kez satır satır okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra Bulgular ve Yorum kısmında öncelikle nicel veriler ve daha sonra nitel verilere yer verilmiş, bazı yerlerde ise bu veriler birleştirilerek verilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

A- Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, kişisel bilgilere yönelik bulgular çok fazla yer kapsadığından tablo olarak verilmemiştir.

1. **Yaş:** Örnekleme alınanların 1'i hariç 9'unun 18 yaşın altında olduğu görülmüştür. Birleşmiş Milletler 1989 yılında kabul ettiği Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 18 yaşın altındaki herkesi çocuk olarak tanımlamıştır. Bu düşünceden yola çıktığımızda örneklem grubunu oluşturanların büyük çoğunluğunun 18 yaşın altında olması, onların çocuk olarak nitelendirilmesinin bir göstergesi olabilir.

2.Nereli Oldukları

Örnekleme alınan çocukların yarısı (5 çocuk) Mardin ilinden Adana'ya gelen çocuklardır. Çocukların geneline bakıldığında 1'i hariç diğerlerinin genellikle Doğu ve

Güney Doğu Anadolu Bölgesinden gelip Adana'ya yerleştiği saptanmıştır. Çocuklara “Neden kendi ilini terk edip Adana'ya yerleştikleri sorulduğunda”, hemen hemen hepsi ekonomik koşullardan dolayı ailelerinin Adana'ya çalışmak amacıyla geldiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu sokakta çalışan çocuklarla ilgili yapılan diğer araştırmaları destekleyici niteliktedir. Örneğin, Konanç (1988; Akt. Zeytinoğlu,1991) Ankara'da sokakta çalışan 170 çocukla yaptığı bir araştırma sonucunda bu çocukların ailelerinin yoksul oldukları ve kırsal kesimden kente göç ettiklerini saptamıştır.

3. Anne ve Babanın Sağ Olup Olmama Durumu

Örneklemeye katılan çocukların hepsinin anne ve babasının hayatta olduğu saptanmıştır. Ayrıca, çocuklara “anne ve babanız birlikte mi yaşıyor?” sorusu sorulmuş ve çocukların 9 tanesi bu soruya “Evet” yanıtını verirken 1 tanesi ise “Hayır” cevabını vermiştir. Hayır cevabını veren çocuk kendisinin babasıyla kaldığını, diğer 3 kardeşinin annesiyle yaşadığını belirtmiştir. Bunun dışında çocuklardan bir tanesi de babasının iki evlilik yaptığını ve şu anda hep birlikte aynı evde kaldıklarını söylemiştir.

4. Çocukların Anne ve Babasının Çalışıp Çalışmama Durumu

Araştırma örneklemine alınan çocuklardan 3 tanesi “babanız çalışıyor mu?” sorusuna “Evet” yanıtını vermiştir. Evet yanıtını veren çocuklardan bir tanesi babasının Eskici, bir tanesi İnşaat işçisi, bir tanesi de Hamallık yaptığını söylemiştir. “Annemiz çalışıyor mu?” sorusuna da 2 çocuk “Evet” yanıtını vermiştir. “Evet” yanıtını veren çocuklardan bir tanesi annesinin mahalledeki Şırdancı' da çalıştığını, diğer çocuk da annesinin tarla işlerinde çalıştığını belirtmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak çocukların yarısından fazlasının babasının ve annesinin çalışmadığı söylenebilir.

5. Kardeş Sayısı

Araştırma sonucunda, çocukların kalabalık ailelerden geldiği saptanmıştır. Çünkü, örnekleme oluşturan çocukların en az 3, en fazla 9 kardeşe sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu Konanç (Akt. Zeytinoğlu,1991)'ın 1988 yılında Ankara'da sokakta çalışan 170 çocuk ile yaptığı görüşme sonucuyla tutarlıdır. Konanç, bu araştırması sonucunda sokakta çalışan bu çocukların kardeş sayısının fazla olduğu, yani kalabalık ailelerden geldiğini tespit etmiştir. Bu çocukların kalabalık ailelerden gelmesi , onların gerek fiziksel gerekse sosyal ihtiyaçlarının giderilmesinin engellenmesi açısından önemli bir etken olabilir.

B- Eğitime Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde örnekleme oluşturan çocukların eğitimlerine yönelik bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

6. Çocukların Okula Gidip Gitmeme Durumu

Araştırma sonucunda,örneklemeye oluşturan 10 çocuktan sadece 1 tanesinin şu an okula gittiği görülmüştür. Diğer 9 çocuktan 1'i hiç okula gitmediğini belirtirken, 3'ü ilköğretim 3'üncü sınıftan 5 'i de ilköğretim 5'inci sınıftan terk olduğunu söylemiştir. Ayrıca şu an okula giden öğrenci okulunu, öğretmenini ve arkadaşlarını sevdiğini ancak, sabah okula gidip öğleden sonra çalışmasının derslerini olumsuz etkilediğini ve öğretmeninin çalıştığını bilmediğini bunun için de okulda başarısız olduğunu belirtmiştir.

Şu an okula gitmediğini belirten diğer çocuklar ise daha önce okula gittikleri zaman da çalıştıklarını ve bu durumun da eğitimlerini olumsuz etkilediklerini söylemişlerdir.

Çocukların eğitimleriyle ilgili olarak ortaya çıkan bu bulgular, daha önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Örneğin, 1994 yılında UNİCEF ile ortaklaşa hazırlanan "Türkiye'de Kadınların ve Çocukların Durumu" başlıklı raporun verilerine göre çalışan çocuklardan okulu terk edenlerin oranı %34'ün üzerindedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında sokakta çalışan çocukların eğitimlerinin ciddi anlamda engellendiği söylenebilir. Ayrıca, Türkiye'nin 1994 yılında imzaladığı Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan "**çocukların eğitim ve gelişmelerini destekleyebilecek istihdam biçimlerinden korunmalıdır**" maddesine de yeterince uymadığı söylenebilir.

7. Çocukların Okula Gitmeme Nedenleri

Görüşme formunda, okula gitmediğini belirten çocuklara "Okula neden gitmiyorsun?" şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Bu soruya çocukların hemen hemen hepsi (9 çocuk) ekonomik durumları iyi olmadığından okula gidemediğini ve kendilerinin çalışıp diğer kardeşlerini okula göndermeye çalıştığını, evin geçimini sağladıklarını söylemişlerdir.

Çocuklardan bir tanesi maddi durumun yanında başka nedenlerden dolayı da okula gitmediğini belirtmiştir. Bu soruya ilişkin görüşünü belirten çocuk şunları söylemiştir:

"Maddi durumumuz uygun değil, kardeşlerimin geçimini ben sağlıyorum. Ayrıca, okulun müdürü okulda bir olay çıktığında hep beni suçluyordu. Onun için okulu bıraktım." (12 yaşında, ilköğretim 3'üncü sınıftan terk).

Yukarıdaki bulgular dikkate alındığında, çocukların okula gidememesinin altında yatan en büyük engelin maddi yetersizlikler olduğu görülmektedir. Özellikle bu çocukların alt sosyoekonomik ailelerden gelmeleri ve bu ailelerdeki çocuk sayısının fazla olması çocukların eğitim imkanlarını daha da azalttığı söylenebilir.

8. Çocukların Okula Gitmek İsteyip İstememe Durumları

Görüşme sırasında okula gitmediğini söyleyen öğrencilere "Okula gitmek ister miydin? Neden?" şeklinde bir açık uçlu soru sorulmuştur. Çocukların yarısından fazlası (7 çocuk) okula gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu soruya yönelik görüşünü belirten bir çocuk şunları söylemiştir:

"Okula gitmeyi isterdim, okulu çok seviyorum. Bu işi yapmasaydım çok sevirdim." (13 yaşında, ilköğretim 5'ten terk).

2 çocuk ise okula gitmek istemediklerini söylemişlerdir. Bu çocuklardan birisinin "Okula gitmek ister miydin? Neden?" şeklindeki soruya yanıtı aşağıdaki şekilde olmuştur:

"Okula gitmek istemedim, okulu sevmiyorum. Çünkü, okula gittiğimde öğretmen hep beni dövüyordu." (10 yaşında, ilköğretim 3'ten terk)

Bu sonuçlara dayalı olarak çocukların genellikle okula gitmek istedikleri söylenebilir. Bu bulgu, UNİCEF ile 1994 yılında ortaklaşa hazırlanan "Kadınların ve Çocukların Durumu" raporunun verileriyle tutarlıdır. Bu raporun verileriyle çalışan çocukların %50'sinin eğitimlerini sürdürmek istedikleri ortaya çıkmıştır.

9. Çocukların Sahip Olmak İstedikleri Meslek

Görüşme formunda çocuklara "Büyüyünce ne olmak isterdin? Neden?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Çocuklardan 4'ü doktor olmak istediğini belirtirken, 2'si polis, 1'i bankacı, 1'i matbaacı, 1' de futbolcu olmak istediğini belirtmiştir. Çocuklardan bir tanesi ise bu soruya şöyle bir yanıt vermiştir:

"Bilmiyorum, hiç düşünmedim. Çünkü, şu an sadece çalışmayı düşünüyorum, ailemi geçindirmek zorundayım." (18 yaşında).

Bankacı olmak isteyen çocuk ise bu mesleği seçme nedenini şöyle açıklamıştır:

"Bankacı olmak isterdim. Bu mesleği çok seviyorum. Çünkü, Cumartesi-Pazar tatil ve akşamları 5 'de işleri bitiyor." (13 yaşında).

Bu bulgular dikkate incelendiğinde çocukların en çok doktor olmak istedikleri söylenebilir. Çocukların doktor olmak isteme nedenlerini ise daha çok hasta olan yakınlarını (babalarını) ve arkadaşlarını iyileştirmek olarak belirtmişlerdir.

C- Çalışma Yaşamına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çocukların çalışma yaşamlarına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

10. Çocukların Çalışma Saatleri ve Yaptıkları İşler

Görüşülen çocuklara sorulan sorulardan bir tanesi de "Günde kaç saat çalışıyorsun ve sabah saat kaçta çalışmaya başlıyorsun?" şeklinde bir soru olmuştur. Çocukların yarıdan fazlası (6 çocuk) genellikle sabah saat 07'den gece saat 24:00'e kadar çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu saatler dikkate alındığında çocukların günde ortalama 16 saat çalıştığı söylenebilir.

Ortaya çıkan bu bulgu, Devlet İstatistik verilerini destekleyici niteliktedir. Devlet İstatistik verilerine göre, ülkemizde 6-14 yaş grubundaki çocukların %32'si çalışmakta, yani bu gruptaki her 3 çocuktan biri çalışma yaşamı içinde yer almakta ve bu oran 12-14 yaş grubunda %43.3'e kadar çıkmaktadır. Çocukların çalışma saatlerine bakıldığında 12-14 yaş grubundaki çocukların haftada ortalama 56 saat çalıştığı hafta sonları çalışmadıkları düşünülürse günlük çalışma sürelerinin 10 saati aştığı söylenebilir (www.ato.org.tr/dergi/1999-2/gundem5.htm).

Yine araştırmacı tarafından çocuklara "Hep aynı işi mi yapıyorsun?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Çocukların hemen hemen hepsi (9 çocuk) yaptıkları işin kağıt toplamak olduğunu belirtirken bir çocuk da sakız, simit sattığını ve bazen de ayakkabı boyacılığı yaptığını söylemiştir. Çocuklardan bir tanesi bu soruya yönelik görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

"Daha önce Kebabçı da çalışıyordum ama şimdi Ramazan olduğu için orda çalışamıyorum. Şu an yaptığım iş kağıt toplamak." (16 yaşında).

Yukarıda, çocukların çalışma saatleri ve yaptıkları işlerle ilgili araştırma sonuçları dikkate alındığında, çocukların işgücü olarak görüldüğü ve çocukluklarını yaşamadan küçük ve mahsum bedenleriyle sokaklarda yaşam mücadelesi verdikleri söylenebilir.

11. Çocukların Günde Kaç Lira Kazandıkları ve Kendi İstekleri İle Çalışıp Çalışmama Durumları

Görüşme formunda çocuklara "Günde kaç lira kazanıyorsun?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Çocukların büyük çoğunluğu günde ortalama 3-4 milyon para kazandıklarını belirtmişlerdir. Çocuklara kazandıkları parayı kendilerinin mi harcadığı yoksa başkasına verdikleri sorulduğunda, yine çocukların hemen hemen hepsi kazandıkları parayı ailelerine verdiklerini söylemişlerdir. Bu soruya çocuklardan birisinin yanıtı şu şekilde olmuştur:

"Paramın hepsini anneme veriyorum. Kendim harcamıyorum, paraları babama vermiyorum. Çünkü, babama verdiğimde hepsini içkiye veriyor." (18 yaşında).

Yine, çocuklara “Kendi isteğinle mi çalışıyorsun yoksa ailedekiler mi senin çalışmanı istiyor?” şeklinde bir soru sorulmuştur.

Çocukların hemen hemen hepsi (9 çocuk) kendi istekleri ile çalıştıklarını belirtirken, çocuklardan bir tanesi ise anne ve babasının baskısı ile çalıştığını söylemiştir. Kendi isteği ile çalıştığını söyleyen bir çocuk bu soruya ilişkin görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Ben ailemi geçindirmek için çalışıyorum onlar istemiyor ama bize kim bakacak kim yardım edecek.” (13 yaşında).

Çocukların yarısından fazlası babalarının hasta olduğunu ve bunun için çalışmadığını ailede kendiler dışında başka çalışan kimse olmadığı için kendilerinin çalışmak zorunda olduğunu söylemişlerdir. Örneğin, çocuklardan bir tanesi çalışmak zorunda olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Daha önce abim çalışıyordu ama şimdi cezaevinde. O olmadığı için ve babamda çalışmadığı için ben çalışıyorum.” (12 yaşında).

Bu bulgular 1994 yılında UNICEF ile ortaklaşa hazırlanan “Türkiye’de Kadınların ve Çocukların Durumu” başlıklı raporun verileriyle tutarlıdır. Çünkü, bu raporun verilerine göre, çocuklar kentlerde toplam işgücünün % 22.8’ini, kırsal alanda ise %46.9’u ile neredeyse yarsını oluşturmaktadır. Bu çocukların %17.9’unun ise babası işsiz.

12. Çocukların Sokakta Çalışırken Yaşadığı Problemler

Görüşme formunda, çocukların sokakta çalışırken ne gibi problemler yaşadığını ortaya çıkarmak için, 4 tane soru sorulmuştur. Aşağıda sırayla bu sorular ve bu sorulardan ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

a) Çocuklara “Sokakta çalıştığı zamanlarda diğer insanlardan ve diğer çalışan çocuklardan dayak yiyor musun ? Dayak yiyorsan ne yaptığında seni dövüyorlar?” şeklinde bir soru sorulmuştur.

Çocukların hemen hemen hepsi, sokakta çalışan diğer kendilerinden büyük çocuklarla kavga ettiklerini ve bu çocukların onların kağıtlarını ve paralarını almaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yine, çocukların hemen hemen hepsi baly, tiner kullanan çocuklardan dayak yediklerini, bu çocukların kendilerine bıçak çektiklerini, tehdit ettiklerini söylemişlerdir. Çocuklardan bir tanesi bu soruya şöyle bir yanıt vermiştir:

“Bazı çocuklarla kavga ediyoruz, baly, tiner kullananlar paramızı almak için bize bıçak çekiyorlar ve bizi dövüyorlar. Ama biz baly çekmiyoruz. Ölmek var baly çekmek yok.” (18 yaşında).

Ancak, çocukların çoğu özellikle birlikte çalıştıkları arkadaşlarını çok sevdiklerini, onları kendilerine ailesinden daha yakın hissettiklerini söylemişlerdir.

b) Yine, çocukların sokakta çalışırken yaşadıkları problemleri öğrenmek amacıyla onlara “Sokakta çalışırken seni en çok korkutan şey nedir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya çocukların hemen hemen hepsi aynı cevabı vermiştir. Çocuklar özellikle geç saatlerde eve gittikleri için, akşamları karanlıktan, köpeklerden , baly ve tiner kullanan çocukların saldırılarından ve çocuk kaçıran hırsızlardan korktuklarını belirtmişlerdir.

Örneğin, çocuklardan bir tanesi bu konudaki tedirginliğini şöyle dile getirmiştir:

“Geç kalınca, karanlıktan çok korkuyorum. Hırsızlar çocukları kaçırıyor, beni de

kaçırırlar diye çok korkuyorum. Bir de tiner baly kullanan çocuklar var, geceleri onlar da bıçak çekiyorlar bize, paramızı almak için." (13 yaşında).

c) Görüşme sırasında çocuklara sorulan bir başka soru da "Daha önce hiç karakola gittin mi?Neden?" sorusudur. Çocukların hemen hemen hepsi karakola birçok kez gittiklerini söylemişlerdir. Çocuklar, özellikle 18 yaşından küçük oldukları için çalışmalarının yasak olduğunu ve bunun için de polislerin kendilerini önce karakola götürüp daha sonra da yetiştirme yurtlarına gönderdiklerini belirtmişlerdir.

Ancak, çocukların büyük çoğunluğu yetiştirme yurtlarından kaçtıklarını, çünkü bu yurtları sevmediklerini söylemişlerdir. Yurtları sevmeme nedenlerini iki çocuk aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

"Karakola gittim, oradan beni yetiştirme yurduna götürdüler. Yurttaki çocuklar beni dövüyorlardı. Orda da baly, uhu kullanan çocuklar var. Dışarıdaki arkadaşları onlara baly, uhu getiriyor, pencereden onlara veriyorlar. Onlar da çoraplarının içine saklıyor. Sonra ailem geldi beni yurttan geri aldı." (12 yaşında).

d) Çocukların sokakta çalıştığı zamanlarda yemek problemlerini nasıl çözdüğünü öğrenmek amacıyla, onlara "Çalıştığın saatler içinde nerede yemek yiyorsun?" sorusu sorulmuştur. Çocukların yarısından fazlası (6 çocuk) genellikle çöpteki ekmekleri, yiyecekleri toplayıp yediklerini ve bazen de sokakta geçen insanların kendilerine yitecek verdiklerini ya da aldıklarını söylemişlerdir.

Çocuklardan bir tanesi bu soruya şöyle bir yanıt vermiştir:
"Çöpte ne bulursak yiyoruz." (15 yaşında).

Çocukların yaklaşık yarısı (4 çocuk) ise kendi paralarıyla yiyecek aldıklarını ve daha çok da gofret, simit, çekirdek vb. yiyecekler aldıklarını bazen de sokakta geçen insanların kendilerine yiyecek verdiklerini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki bütün bulgular dikkate alındığında çocukların sokaklarda çalışırken birçok problemle karşı karşıya oldukları, çocukluklarını yaşamadan zamanlarını acımasız ve tehlikeli sokaklarda geçirdikleri ve bu sokaklarda yetişkinlerin bile çoğu zaman baş edemedikleri ağır sorumluluklar yüklendikleri söylenebilir. Özellikle çocukların çöplerde yiyecek toplayıp yemeleri, çocukların birçok hastalığa yakalanma ve bu bulaşıcı hastalıkları diğer çocuklara ve ailedeki diğer bireylere bulaştırma riskini arttırabilir.

D- Çocukların Ailelerinde Fiziksel Şiddetin Uygulanıp Uygulanmadığına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde çocukların ailelerinde fiziksel şiddetin uygulanıp uygulanmadığına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir

13. Çocukların Her Akşam Eve Gidip Gitmeme Durumu

Görüşme formunda, çocukların her akşam eve gidip gitmediğini öğrenmek için "Her akşam eve gidiyor musun?" şeklinde bir soru sorulmuştur.

Çocukların hemen hemen hepsi (9 çocuk) her akşam eve gittiklerini belirtirken, yalnızca bir çocuk bazı geceler eve gitmediğini, eve gitmediği geceler parklarda yattığını söylemiştir.

Bu bulgudan yola çıkıldığında bu çocukların henüz sokağın çocukları olmadıkları, hala sokaktaki çocuklar kategorisini girdiği söylenebilir. Yani, bu çocuklar ailesinden giderek

daha az destek alan, ailenin geçim sorumluluğunu sokaklarda çalışarak paylaşmak zorunda kalan çocuklardır. Sokaklar bu çocukların günlük faaliyetlerde bulunduğu mekanlar dönüşmüş olsa da bu çocuklar hala kesin olarak evlerine bağlıdırlar ve her akşam evlerine dönmektedirler. Ailelerinden tam olarak kopmamışlardır.

14. Çocukların Evde Dayak Yiyip Yemediği

Çocuklara, evde fiziksel şiddetin uygulanıp uygulanmadığını saptamak için, "Evde anne-baba ya da kardeşlerinden dayak yiyor musun?" sorusu sorulmuştur.

Çocukların yarısından fazlası (7 çocuk) evde dayak yemediğini belirtirken 3 çocuk ise evde dayak yediğini söylemiştir. Dayak yiyen çocuklara, "Ne yaptığında dayak yiyorsun?" şeklinde bir soru sorulduğunda çocuklardan iki tanesi, para götürmediğinde babasının dövdüğünü söylerken diğeri de eve geç gittiği zamanlarda babasının dövdüğünü belirtmiştir.

Dayak yediklerinde neler hissettiklerini ise üç çocuk aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

"Keşke bir araba çarpsa da ölsem diyorum." (15 yaşında).

"Evden gitmek istiyorum." (13 yaşında).

"Kızıyorum, ben adamca ekme paramı kazanmaya çalışıyorum, babam beni dövüyor geç gittim diye." (13 yaşında).

Sayı olarak evde fiziksel şiddete maruz kalan çocuklar az da olsa bu çocukların evde babalarından dayak yemesi onların babalarından nefret etmelerine ve zamanla evden kaçıp sokağın çocukları olmalarına neden olabilir. Nitekim, Konanç (1988; Akt. Zeytinoğlu,1991) tarafından yapılan bir araştırmada Ankara Emniyet Müdürlüğünde, Çocuk Bürosu kayıtları 2,5 yıl için taranmış ve buraya getirilen çocukların özelliklerine bakılmıştır. Sonuçta, bu büroya getirilen 471 çocuktan yarısının evden kaçtığı tespit edilmiştir.

15. Çocukların Babaları Tarafından Annelerine Fiziksel Şiddet Uygulanıp Uygulanmadığı

Görüşme formunda, ailede baba tarafından anneye fiziksel şiddet uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla çocuklara "Baban anneni dövüyor mu? Neden?" şeklinde bir soru sorulmuştur.

Çocukların büyük çoğunluğu (8 çocuk) babasının annesini dövmediğini belirtirken iki çocuk ise babasının annesini bazen dövdüğünü söylemiştir. Çocuklara, "Babalarının annelerini neden dövdüğü ve anneleri dayak yediğinde neler hissettikleri" sorulduğunda iki çocuk bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

"Babam içki içtiğinde evde falaka var. Hem annemi hem de bizi dövüyor, annemi dövdüğünde kendimi öldürmek istiyorum." (13 yaşında).

"Annem yengemlerin evine çok gittiği zaman, babam dövüyor. Babam annemi dövdüğünde ikisine de acıyorum. Zaten annem hasta." (13 yaşında).

Yukarıdaki bulgular göz önüne alındığında, özellikle annelerin aile içinde fiziksel şiddete maruz kalmalarının çocukları olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalar, istismarın (gerek fiziksel, gerek cinsel) yaşandığı ailelerdeki çocukların benlik saygılarının ve gelecekteki beklenti düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

E-Çocukların Bağlı Madde Kullanıp Kullanmama Durumuna Yönelik Bulgu ve

YORUMLAR

Bu bölümde çocukların ve ailedeki bireylerin bağımlı madde kullanıp kullanmadığına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

16. Çocukların Bağımlı Madde Kullanıp Kullanmama Durumu

Çocukların bağımlı madde kullanıp kullanmadığını öğrenmek için onlara "Bağımlı maddeler (sigara, alkol, tiner, uyuşturucu vb.) kullanıyor musun?Neden?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Çocukların büyük bir kısmı (8 çocuk) sigara içtiğini belirtirken, iki çocuk ise herhangi bir bağımlı madde kullanmadığını söylemiştir. Sigara içtiğini söyleyen iki çocuk bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

"Sigara içiyorum, canım sıkıldığı için içiyorum, 12 yaşından önce kullanmaya başladım." (12 yaşında).

"Evet sigara kullanıyorum ama alkol içmiyorum, alkol içsem babam beni keser." (15 yaşında).

Sigara içtiğini söyleyen çocuklardan sigarayı nereden bulduğunu sorulduğunda çocukların hemen hemen hepsi bazen yerdeki sigara izmaritlerini alıp içtiğini bazen de sokakta geçen insanlardan istediklerini söylemişlerdir. Çocukların çoğunun sigara kullandığı ve bu sigaraları da çoğunlukla yerdeki izmaritleri toplayarak içtikleri göz önünde bulundurulursa onların sağlıklarının ciddi anlamda tehlikede olduğu söylenebilir.

F- Çocukların Yaşama İlişkin Beklentilerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Görüşme formunda çocukların yaşama yönelik beklentilerini öğrenmek için 3 tane soru sorulmuştur. Aşağıda bu sorulara yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

17. Çocukların En Çok Yapmak İstedikleri Şeyler

Görüşme formunda çocuklara "En çok yapmak istediğin şey nedir?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Çocuklar bu soruya çok farklı yanıtlar vermişlerdir. Çocukların bazılarının bu soruya verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

"Dükkan açıp esnaf olmak isterdim, daha önce araba döşemecisinde çalışmıştım." (15 yaşında).

"Gezmek, dolaşmak, eğlenmek isterdim." (13 yaşında).

"En çok okula gitmek isterdim." (18 yaşında).

"Futbol oynamak isterdim." (16 yaşında).

"Spor yapmak isterdim." (15 yaşında).

Çocukların en çok yapmak istedikleri etkinliklere bakıldığında genel olarak onların yaşamdan beklentilerinin çok yüksek olmadığı günlük yaşam içerisinde yaşatlarının yaptığı etkinlikleri yapmak istedikleri söylenebilir.

18. Çocukların Nerede ve Kiminle Olmak İstedikleri

Çocuklara "Şimdi nerede ve kiminle olmak isterdin?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Bu soruya da çocuklar çok farklı cevaplar vermişlerdir. Çocukların bazılarının bu soruya verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir:

"Evimde, ailemle olmak isterdim." (18 yaşında).

"Kız arkadaşımınla birlikte gezmek isterdim." (16 yaşında).

"Mahalledeki arkadaşlarımla, gezmek oynamak isterdim." (12 yaşında).

Bu sonuçlara bakıldığında , çocukların genel olarak en çok arkadaşlarıyla birlikte olup onlarla gezmek, oynamak istedikleri görülmektedir. Çocukların yaşları dikkate alındığında bu isteklerinin onların gelişim özelliklerinden kaynaklanan doğal istekler

olduğu söylenebilir.

19. Çocuklar, İnsanların Kendilerine En Çok Hangi Konuda Yardım Etmesini İstemektedirler

Çocuklara "İnsanların sana en çok hangi konuda yardım etmesini istersin?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Çocuklar bu soruya çok farklı yanıtlar vermişlerdir. Bazı çocuklar bu konuda düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

"Bana bir ev almalarını isterdim." (12 yaşında)

"Kötülük yapmamalarını, birbirlerini sevmelerini ve kavga etmemelerini isterdim." (12 yaşında).

"Okula göndermelerini isterdim." (15 yaşında).

"Gözlerimi ameliyat ettirmelerini isterdim, çünkü gözlerim uzağı görmüyor." (16 yaşında).

"Bana bir pizza dükkanı açmalarını isterdim." (18 yaşında).

Bu sonuçlar dikkate alındığında çocukların kendi gereksinimleri doğrultusunda, insanların kendilerine yardım etmek istediklerini düşündükleri söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, öncelikle araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve daha sonra bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

A. Eğitime İlişkin Sonuçlar

1. Çocukların sadece bir tanesinin şu an okula gittiği, diğer 9 çocuktan 1'inin hiç okula gitmediği, 3'ünün ilköğretim 3'üncü , 5'inin de ilköğretim 5'inci sınıftan terk olduğu belirlenmiştir.
2. Çocukların hemen hemen hepsinin (9 çocuk) maddi durumları iyi olmadığından okula gidemediği ve yarıdan fazlasının (7 çocuk) okula gitmek istedikleri saptanmıştır.

B. Çalışma Yaşamına Yönelik Sonuçlar

1. Çocukların yarıdan fazlasının (6 çocuk) günde ortalama 16 saat çalıştığı ve hemen hemen hepsinin (9 çocuk) yaptıkları işin kağıt toplamak olduğu tespit edilmiştir.
2. Çocukların büyük çoğunluğunun (9 çocuk) kendi istekleriyle çalıştığı ve günde ortalama 3-4 milyon kazandıkları belirlenmiştir.
3. Çocukların hemen hemen hepsinin sokakta çalışırken sokakta bulunan baly , tiner vb. bağımlı maddeler kullanan diğer çocuklardan dayak yediği ve onlar tarafından tehdit edildikleri saptanmıştır.
4. Çocukların büyük çoğunluğunun birçok kez karakola gittiği ve polisler tarafından yetiştirme yurtlarına gönderildikleri fakat bu yurtlardan kaçtıkları tespit edilmiştir.
5. Çocukların yarıdan fazlasının (6 çocuk) çalıştıkları saatler içinde genellikle çöpten yiyecek toplayıp yedikleri ortaya çıkmıştır.

C. Çocukların Ailelerinde Fiziksel Şiddetin Uygulanıp Uygulanmadığına İlişkin Sonuçlar

1. Çocukların yarıdan fazlasının (7 çocuk) evde dayak yemediği ve yine büyük çoğunluğunun (8 çocuk) babası tarafından annesine herhangi bir fiziksel şiddetin uygulanmadığı saptanmıştır.

D. Çocukların Bağımlı Madde Kullanıp Kullanmadığına İlişkin Sonuçlar

1. Çocukların büyük bir kısmının (8 çocuk) sadece sigara içtiği ve bunun dışında

herhangi bir bağımlı madde kullanmadıkları tespit edilmiştir.

E- Çocukların Yaşama İlişkin Beklentilerine Yönelik Sonuçlar

1. Çocukların yaşamdan beklentilerinin çok yüksek olmadığı günlük yaşam içerisinde yaşatlarının yaptığı etkinlikleri yapmak istedikleri ortaya çıkmıştır.
2. Çocukların özellikle kendi gereksinimleri doğrultusunda , insanların kendilerine yardım etmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

1. En kısa süre içerisinde gerek devlet gerekse ilgili kurum ve kuruluşlar “sokakta çalışan çocuklar” problemini sosyal bir problem olarak görüp gerekli önlemleri alma yoluna gitmelidir. Bunun için gerek devlet gerekse çeşitli kuruluşlar (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Sokak çocuklarını korumaya yönelik çeşitli dernekler vb.) toplumda bulunan diğer kurumlarla işbirliği yaparak bu sosyal problemi çözmeye çalışmalıdır.
2. Para kazanma gereksiniminin çalışan çocukların eğitimini engelleyen en büyük etken olduğu düşünüldüğünde, gerek devlet gerekse çeşitli özel kuruluşlar tarafından bu çocuklara maddi destek verilmelidir. Ayrıca, özellikle şehirlerde belediyeler ve özel kuruluşların yardımıyla gerek istismar edilmiş çocukları gerekse çeşitli koşullardan gelip sokakta yaşamaya çalışan çocukların beslenme, sağlık, psikolojik danışma ve eğitim gibi ihtiyaçlarını giderecek çeşitli hizmet büroları kurulmalıdır.
3. Bu çocukların özellikle kırsal kesimden kente göç eden ve kalabalık ailelerden gelen çocuklar olduğu göz önüne alınırsa bu ailelerin uzmanlar tarafından hem aile planlaması hem de çocuk yetiştirme konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Zeytinoglu, S.(1991). “Sokakta Çalışan Çocuklar Ve Sokak Çocukları”, **Çocukların Kötü Muameleden Korunması (Çocuk İstismarı ve İhmali) I. Ulusal Kongresi**. Ankara: Gözde Repro Ofset.

www.shcek.gov.tr/cochaksozlesmesi.htm

www.ato.org.tr/dergi/1991-2/gundem5.html.

ÇALGI ÇALMADA GELİŞİM VE BELLEĞİN İŞGÖRÜSÜ

Mustafa H. BULUT*

ÖZET İnsanın bedensel gelişimi ve bilişsel gelişiminin yansırı bellek ve belleğin iki türü ile bunların çalgı çalma üzerindeki etkileri araştırmanın içeriğini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı gelişim ve belleğin çalgı çalma üzerindeki işgörülerini ve bu işgörülerin eksiksiz olarak yerine getirilmesiyle çalgının daha ustaca kullanılması arasındaki ilişkilerin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Çalışmada yöntem olarak betimlemeden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Gelişim, bellek, çalgı, çalgı çalan (çalgı çalan)

ABSTRACT This study describes memory and two types of it , besides the physical and cognitive development of humans , and the influence of these on playing a musical instruments. The aim of the study is to describe the functions of physical development and memory on playing a musical instruments and the relation between performing these functions correctly and playing the instrument more skillfully. In the study , descriptive method was used.

Key Words: Progress, memory, instrument, instrument player.

GİRİŞ

Gelişim denilince aklımıza döllenmeden başlayarak yaşamın sonuna kadar yer alan süreç gelmektedir. "Bebeklikten başlayıp yaşlılığa doğru ilerleyen yaşam süresinde birbirinden farklı özellikler taşıyan gelişim dönemlerinden geçilir." (Erden-Akman. 1997)

Bu çalışmada, söz konusu gelişim dönemleri bedensel gelişim ve bilişsel gelişim dönemi olarak iki farklı boyutta ele alınacaktır.

Çalgı Çalmaya Etki Edecek Bedensel Gelişimler:

- 1.a.Sesleri duyabilmek için sağlıklı bir kulak yapısı ve sağlıklı bir işitmeye sahip olmak
- 1.b.Çalgıyı tutabilmek için; sağlıklı bir baş, boyun, omuz, kol, dirsek, bilek, el ve bunlarla ilgili eklem ve kas yapısına sahip olmak.
- 1.c.Parmakları tel, tuşe ya da klavyeye yerleştirebilmek için, sağlıklı bir kol, bilek, el, parmak ve bunlarla ilgili eklem ve kas yapısına sahip olmak.
- 1.d. Ritim sayarken ayak vurabilmek ya da piyano gibi pedallı bir çalgının pedalına dokunabilmek için, sağlıklı bir bacak, ayak, ayak bileği, ayak tabanı, ayak parmağı ve bunlarla ilgili eklem ve kas yapısına sahip olmak.
- 1.e. Üflemeli çalgılar için; sağlıklı bir çene, dudak, dil, diş ve bunlarla ilgili eklem ve kas yapısına sahip olmak.
- 1.f. Çalgının özelliğine göre vücudun alması gereken şekil için sağlıklı bir kemik, omurga, eklem ve kas yapısına sahip olmak.

Çalgı Çalmaya Etki Edecek Bilişsel Gelişimler:

- 1.g.Notaları okuyabilmek için partiyi, çalgıdaki nota yerlerini ve nota değerlerini bilmek.
- 1.h. Nüans işaretlerini şekilleriyle adlarıyla bilmek.

* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

1.i. Ritim sayabilmek için ölçü değerlerini, susları ve vuruşları bilmek.

1.j. Müziksel işaretleri algılamak ve çalgısında uygulayabilmek için gerekli zeka düzeyine sahip olmak.

Görülüyor ki hem bedensel gelişim hem de bilişsel gelişim çalgı çalma üzerinde önemli etkilere sahip olan gelişimlerdir. Her iki gelişim türünün çalgı çalmadaki işgörüleri ise şunlardır.

Çalgı Çalmada Bedensel Gelişimin İşgörüleri:

1.k. Sesleri doğru ve temiz duyup algılayabilmek.

1.l. Çalgıyı tutabilmek. (Omuzda, kolda diz üstünde, elde ağızda vb.)

1.m. Parmakları tel, tuşe, klavye vb. yere yerleştirebilmek.

1.n. Ayakları hareket ettirebilmek. (ritim sayarken, pedallı bir çalgının pedalına dokunurken vb.)

1.o. Çalgının özelliğine göre vücuda şekil kazandırabilmek. (oturmak, eğilmek, vb.)

Çalgı Çalmada Bilişsel Gelişimin İşgörüleri:

1.p. Notaları değerlerine göre okuyabilmek. (bona vb.)

1.q. Notaları süreleri ve sesleriyle okuyabilmek. (solfej)

1.r. Okuduğu notaları çalgısında seslendirebilmek. (çalgı çalma)

1.s. Nüansları yerine getirebilmek. (f, p, pp vb.)

1.t. Çalgısını tanıyabilmek. (Nota yerlerini)

Bellek:

“Duyum, algı ve izlenimlerimizin depolanması, saklanma yetisi” (Topses, 1997) olarak da tanımlanabilmekte olan belleğin çalgı çalmadaki işlevine geçmeden önce gelişimde olduğu gibi, belleğinde çalgı çalmayla olan ilişkisinin önemine dikkat edilmesinin doğru olacağı düşünülmektedir.

1.u. **Kısa Süreli Bellek:** “Diyo-fizik bir süreç olarak kabul edilmektedir. Sınırlı bir kapasitesi vardır ve koruma süresi 30 saniyedir.” (Topses, 1997)

1.v. **Uzun Süreli Bellek:** “Biyokimyasal süreç olarak kabul edilmektedir. Başka bir deyişle uzun süreli belleğin işlevi, biyolojik temelde protein sentezi ile sağlamaktadır. Yaklaşık 30 sn. geçtikten sonra anımsanan bir uyarıcı, uzun süreli bellekten sağlanmaktadır. (Topses, 1997)

Bu iki bellek türünde de edinilen bilgilerin işlenmesinde izlenen yollar vardır. Bu yollardan birisi “kısa süreli bellekte bilginin işlenmesi” dir. Kısa süreli belleğe bilgiyi işlemek için “tekrar-rehearsal” dan ve “gruplandırma” dan yararlanır. Bilginin işlenmesindeki bu yolları çalgı çalmayla ilişkilendirecek olursak; öğrenci çalgıda notaları okurken gözü ile takip ettiği notaları “koruyucu tekrar-main tenanse rehearsal” denilen tekrarlama yoluyla belleğine depolayabilir. Bu tekrarda öğrenci öğrendiği notaları hiçbir değişikliğe uğratmadan aynı biçimi ile tekrar ederek kısa süreli bellekte korur. “ düzenleyici tekrar- elaborative rehearsal” yoluyla öğrenci yeni öğrendiği notaları eski notalarla ilişkilendirerek tekrarlar. Bu sayede birinci aşama olan kısa süreli bellekte bilginin işlenmesi tamamlanır.

İkinci yol olan uzun süreli bellekte bilginin işlenmesinde ise öğrenci kısa süreli bellekte depolamış olduğu notaları, nüanslarına göre çalma, vurguları belirtme ve yorumlama gibi bilgilerle örgütlenirerek saklar. Başka bir deyişle ezberine alır. Ezber yapılmadan önce öğrenmenin gerçekleşmiş olmasına özen gösterilmelidir.

Çalgı Çalmada Belleğin İşgöşüleri:

- 1.w. Okunan notaların duyulması, algılanması ve çalgıya uyarlanması.
- 1.x. Okunan notaların tekrar yoluyla kısa süreli belleğe depolanması.
- 1.y. İlk okunan notalarla, sonrakilerin ilişkilendirilerek tekrarlanması ve kısa süreli bellekte bilginin işlenmesi.
- 1.z. Kısa süreli bellekte depolanan bilgilerin, çalgı teknik özelliklerinden de yararlanılarak yorumlanması ve ezbere alınarak uzun süreli bellekte saklanabilmesi.

SONUÇ

Çalgı çalmada sağlıklı bir bedensel gelişim ve bilişsel gelişimin tamamlanmış olması zorunludur. Bunların yanı sıra belleğinde yeterince güçlü olması gerekmektedir. Bellek ne kadar güçlü ise, çalınan eseri ezbere almak, o kadar kolay ve yapılan ezberde o kadar kalıcı olacaktır. Çalganın eseri ezbere alması, onun eseri yorumlamasında kolaylık sağlayacaktır. O halde bedensel ve bilişsel gelişimini sağlıklı olarak tamamlayan, yeterli derecede bellek gücüne sahip olan ve normal işitme gücüne sahip olan herkes çalgı çalabilecektir. Bu bağlamda, çalgı çalmada gelişimin ve belleğin çok önemli işgöşülere sahip olduğu, bu işgöşülerin gelişimin daha sağlıklı ve belleğin daha güçlü olmasıyla doğru orantılı olarak işlerlik kazanacağı, yaparak öğrenilebilecek ve tekrar sayesinde de değiştirilebilecek bir süreç olan çalgı çalma eyleminin virtüözite gerektirecek kadar üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi için son derece sağlıklı bir bedensel ve bilişsel gelişimin yanı sıra üstün bir belleğe ve işitme düzeyine sahip olunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Prof. Dr. Münire ERDEN- Doç. Dr. Yasemin AKMAN, Gelişim Öğrenme-Öğretme, Arkadaş Yayınevi sy. 39, ANKARA 1997

Doç. Dr. Hürsen TOPSES, Eğitim Psikolojisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları sy. 56. 60, ANKARA 1997

FEN BİLGİSİ DERSİNİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI VE LİSELERE GİRİŞ SINAVLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN*

ÖZET

Bu araştırma, Fen Bilgisi dersinin İlköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları (LGS) açısından değerlendirilmesini kapsamaktadır. Araştırmanın amacı, Fen Bilgisi öğretiminin İlköğretim Programları ve LGS açısından çeşitli boyutlarıyla değerlendirmektir. Araştırma, İlköğretim Programlarında yer alan Fen Bilgisi dersi ile bu derse ilişkin LGS soruları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmış tarama modelinde bir çalışmadır.

Anahtar Kelimeler : Fen Bilgisi Programı, Liselere Giriş Sınavı.

ABSTRACT

This study covers the evaluation of Science Course in terms of Elementary Programme and Entrance Examination of High Schools. The aim of research is to evaluate teaching Science Course in terms of Elementary Programme and Entrance Examination of High Schools. The research is a survey model put forward in order to claim the relation between Science Course in Elementary Programme and Entrance Examination of High Schools.

Key Words : Science Course, Elementary Programme, Entrance Examination of High Schools.

PROBLEM

Doğanın önemli bir parçası olarak insan, yaşamını sürdürmek için doğayı tanımak, yasalarına uymak ve ona egemen olmak zorundadır. "Ülkenin bireyleri olarak, bilim ve teknoloji ile ilgili sosyal konularda, doğru kararların alınmasına katkı yapma zorunluluğumuz daha sık gündeme gelmektedir ve gelecektir. Bu nedenlerle, çocuklarımızın yeterli düzeyde eğitim-öğretim göreberek bir bakıma fen dalında da okur-yazar olma zorunlulukları vardır" (MEB, 2000: 1004). Bu açıdan Fen Bilgisi, ilköğretimde çocuğun fiziksel çevresini kısmen bilimsel bir görüşle tanumasını, doğada etkin bir biçimde yararlanmasını, bu arada bilimsel düşünme yeteneğini geliştirmesini sağlayan bir derstir.

Günümüzdeki ilköğretim öğrencileri, yaklaşık 21. Yüzyılın ilk yarısına kadar toplumumuza her bakımdan yön verecek bireyler olacaktır. Bu durum, onlara yaşadıkları süre içinde, sürekli ve gittikçe artan bir biçimde daha üst düzeylerde bilgi ve beceri kazandırmayı zorunlu hale getirecektir. Bugünlerde eğitim yetiştireceğimiz öğrenciler, bilgiye dayalı küresel ekonomide diğer ülkelerin bireyleri ile başarılı bir biçimde yarışabilmelidir. Onlar, sorgulayabilen, neden-sonuç ilişkilerini görüp bunlar arasında mantıklı bağlar kurabilen ve gerçek problemleri anlayıp çözebilen bireyler olarak yetiştirilmelidir (MEB, 2000: 1002).

Zorunlu temel eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması, ilköğretim ile ortaokulun bir bütünlük içinde ele alınmasını, programın konu merkezli olma yerine, öğrenci merkezli olmasını, bireyin daha çok yakın çevresini oluşturan obje ve olguları kapsamalarını gerekli kılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.07.1992 tarih ve 200 sayılı kararıyla kabul edilen "İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı",

* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanı

süre konu, amaç ve davranışlar açısından önemli sorunları içermektedir.

Diğer bir temel sorun ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan "LGS" (Liselere Giriş Sınavı) de yer alan soruların konulara dağılımı ile ilgilidir. İlköğretim Fen Bilgisi Programı açısından, LGS'de çıkan soruların homojen bir dağılım göstermediği bir gerçektir. Bu durum ise, sınavların "Kapsam Geçerliliği"ni tartışmalı hale getirmektedir. Çünkü, "bir testin o dersin amaçlanan davranışlarını yeterince temsil edebilecek kadar kapsamlı olup olmadığı önemli bir sorundur" (Küçükahmet, 1999: 179). Bu açıdan, sorular analiz edildiğinde bir eğitimin temel öğeleri olarak kabul edilen öğretim süreci ile değerlendirme süreci arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; sınavın öğrenme sürecini değerlendirme işlevinden uzak olduğu kanısını kuvvetlendirmektedir.

AMAÇ

Araştırmanın amacı, Fen Bilgisi Öğretimi'nin İlköğretim Programları ve LGS açısından çeşitli boyutlarıyla değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde, aşağıdaki ayrıntılı amaçlara yer verilmiştir:

I. İlköğretim Programlarında yer alan Fen Bilgisi dersinin;

1. Program içindeki ağırlığını saptamak,
2. İçeriğini sınıf düzeyinde analiz etmek,
3. İçeriğini konu, amaç ve davranışlar açısından analiz etmek,
4. Uygulanmakta olan programla uygulanacak programı içerik ve kazanımlar açısından analiz etmek.

II. 1998-2001 yıllarına ait LGS Fen Bilgisi sorularının;

1. Sınıflara göre dağılımı ve ağırlığını saptamak,
2. Programda yer alan konulara göre dağılımını saptamak,
3. Kategorik olarak dağılımını ve ağırlığını saptamak,
4. Programda yer alan süre, konu amaç ve davranışlar açısından dağılımını ve ağırlığını saptamak.

YÖNTEM

Araştırma, İlköğretim Programlarında yer alan Fen Bilgisi Dersi'nin içeriği ile bu derse ilişkin LGS Soruları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmış tarama modelinde bir çalışmadır.

Araştırma için, öncelikle Fen Bilgisi Dersi'nin İlköğretim Programlarındaki ağırlığı saptanmış, programda yer alan konular, amaçlar ve davranışlar kategorik olarak analiz edilmiş ve öğretim yılı boyunca her konuya ayrılan süre belirlenmiştir. Daha sonra, 1998-2001 yıllarına ait LGS'deki Fen Bilgisi ile ilgili soruların dağılımı ve ağırlığı saptanmış, konu kategorilerine göre analizleri yapılmıştır. Gerekli görülen noktalarda alan öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

BULGULAR

Fen Bilgisi Dersinin İlköğretim Programındaki Yeri

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.07.1992 tarih ve 200 sayılı kararıyla kabul edilen "İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı" (MEB,1998: 1012) incelendiğinde, "Fen Bilgisi Dersi" programda 4,5,6,7 ve 8. Sınıflarda 3'er saat olmak üzere sınıf düzeyinde %10; okul düzeyinde ise %6.25 oranında ağırlığa sahiptir. Bu yönüyle okul düzeyinde "Türkçe", "Matematik" ve "Yabancı Dil" den sonra; "Hayat Bilgisi" ve "İş eğitimi" gibi dersler ile birlikte dördüncü sırada ağırlığı olan bir ders konumundadır.

Liselere Giriş Sıvılarında %25 ağırlığa sahip olan bu dersin, ilköğretim programlarında yeterli düzeyde bir ağırlığa sahip olmadığı söylenebilir. Bu durum, bir eğitim programının temel öğeleri olan öğretim süreci ile değerlendirme süreci arasında bulunması gereken uygunluğu yansıtmamaktadır.

Fen Bilgisi Programının İçeriği

İlköğretim Okulu Programında 4,5,6,7 ve 8. Sınıflarda Fen Bilgisi Dersleri farklı 19 bölüm başlığından oluşmaktadır (MEB,1992: 85-167).

Sınıflara göre bölümlerin dağılımı şu şekildedir:

4. sınıfta (3 bölüm) : Dünyamız ve Gökyüzü, Maddeyi Tanıyalım, Enerji.

5. sınıfta (2 bölüm) : Madde ve Enerji, Ses.

6. sınıfta (1 bölüm) : Hareket ve Kuvvet.

7. sınıfta (2 bölüm) : Mekanik, Güneş Sistemi ve Uzay.

8. sınıfta (4 bölüm) : Maddenin Yapısı, Kuvvet-Hareket-Enerji, Canlılarda Çoğalma ve Kalıtım, Yerküre ve Yer altı Kaynaklarımız.

4 ve 6. sınıflarda (ortak 1 bölüm) : Canlılar ve Hayat.

5 ve 7. sınıflarda (ortak 2 bölüm) : Isı, Vücudumuzu Tanıyalım.

4, 5 ve 6. sınıflarda (ortak 1 bölüm) : Işık.

4, 5, 6 ve 7. sınıflarda (ortak 1 bölüm) : Canlıların Çeşitliliği.

4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda (ortak 2 bölüm) : Elektrik, İnsan ve Çevre.

Görüldüğü gibi, Fen Bilgisi Programında yer alan bölümlerin içerik açısından sınıflar düzeyindeki dağılımlarında bir uygunluk görülmemektedir. Ya bazen konu tekrarlarına rastlanmakta ya da bazen bölüm adı ile bölümde yer alan konular arasında bir uyumsuzluğa rastlanmaktadır. Örneğin, 5. Sınıfta "BÖLÜM II : Canlıların Çeşitliliği" başlığı altında sadece "Omurgalı Hayvanlar" konusuna yer verilirken; 6. Sınıfta aynı adı taşıyan bölümde sadece "Bitkiler" konusuna yer verilmiştir.

Fen Bilgisi Ders Programını Oluşturan Öğeler

Bir eğitim programında yer alması gereken amaçlar, içerik, davranışlar ve bu öğeler için belirlenen süreler Fen Bilgisi Programında da yer almaktadır (MEB,1992: 85-172).

Fen bilgisi Programında öngörülen 500 saatlik sürenin 286 saatlik diliminde 98 amacın gerçekleşmesini sağlayacak 738 davranışı kazandırması düşünülen 52 konu ile "Fizik" ilk sırayı alırken; 162 saat, 40 konu, 56 amaç ve 356 davranışla "Biyoloji" ikinci sırayı; 52 saat, 11 konu, 15 amaç ve 107 davranış ile "Kimya" kısmı üçüncü sırayı almaktadır.

Dikkati çeken diğer bir önemli husus, konular için öngörülen sürelerin uygun olmayışıdır. Örneğin, 10 konuluk "Işık" bölümleri için 50 saatlik bir süre ayrılmışken, 10 konuluk "Elektrik" bölümleri için 90 saatlik bir süre ayrılmıştır. Aynı sorun, davranışlar kısmı için de geçerlidir. Örneğin, "Isı" bölümleri ile ilgili 75 davranışın kazandırılması için öngörülen süre 34 saat; "Kuvvet-Hareket-Enerji" bölümü ile ilgili 84 davranışı kazandırmak için öngörülen süre 18 saattir.

Bu durum, Fen Bilgisi Programı'nı oluşturan öğeler arasında bir uyum sorunu olduğunu göstermektedir.

Fen Bilgisi Programlarının Karşılaştırılması

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 13.01.2000 tarih ve 387 sayılı kararıyla, mevcut Fen Bilgisi Ders Programının kaldırılmasına ve kurulca "uygun bulunan İlköğretim Okulları Fen Bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretimi

Programlarının 2001-2002 Öğretim Yılından itibaren uygulanarak denenip geliştirmek üzere" (MEB, 2000: 1000) karar verilmiştir.

Mevcut program (MEB,1992: 85-167) tekrarlarla birlikte "35 Bölüm"den oluşurken, uygulanması kararlaştırılan program (MEB,2000: 1014-1105), tekrarların yer almadığı, nispeten dikkat çekici başlıklarıyla "21 Ünite"den oluşmaktadır.

Kazanım sayısı açısından da iki program arasında çok önemli farklılıklar vardır. Mevcut programda 1201 kazanım hedeflenirken; yeni programda bu rakam 576'dır.

Bu durum, yeni programın hem konu sayısı hem de kazanımlar açısından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

LGS Sorularının Sınıflara Göre Dağılımı Ve Ağırlığı

1998 tarihinden itibaren Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liselerine giriş için şart koşulan "Liselere Giriş Sınavları"nda bugüne kadar sorulan Fen Bilgisi ile ilgili soruların sınıflara göre dağılımı homojen bir durumu yansıtmamaktadır (LGSÇS,2001: 110-320).

1998 yılından itibaren her LGS'de 100 sorunun 25'ni Fen Bilgisi ile ilgili sorular oluşturmaktadır. LGS'de bu ders dörtte birlik bir ağırlığa sahiptir. Sorular analiz edildiğinde 1998'de, 9 soru, %36'lık bir oranla 7. Sınıf konularına ağırlık verilirken, daha sonraki yıllarda 8. Sınıfın ağırlık kazandığı görülmektedir.

Bugüne kadar yapılan LGS'lerde ise, yine %43'lük bir oranla 8. sınıfın ağırlık kazandığı dikkat çekmektedir.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında, LGS Sorularının çoğunlukla 6, 7 ve 8. Sınıf; özellikle de 8. Sınıf konularıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Bu durum, LGS'ler için 6, 7 ve 8. Sınıflarda daha çok hazırlık yapılması gerektiğini göstermektedir.

LGS Sorularının Konulara Göre Dağılımı

1998-2001 yılları arasında LGS'lerde çıkan Fen Bilgisi ile ilgili sorular (LGSÇS,2001: 110-320) analiz edildiğinde, en çok 8. Sınıf programında yer alan "Maddenin Yapısı" ilgili konularda; daha sonra ise, yine 8.sınıf konularından olan "Kuvvet-Hareket-Enerji" ile ilgili sorular sorulduğu görülmektedir.

Tüm LGS'ler değerlendirildiğinde bugüne kadar 4. sınıfın üç bölümü (Dünyamız ve Gökyüzü, Maddeyi Tanıyalım, Enerji); 5. Sınıfın iki bölümü (madde ve Enerji, Ses); 8. Sınıfın bir bölümü (Yerküre ve Yeraltı Kaynaklarımız) ; 4, 5, 6 , 7 ve 8. Sınıflarda ortak olan bir bölüm (İnsan ve Çevre) den ağırlıklı olarak soruların gelmediği görülmektedir. Öte yandan, bugüne kadar sorulan soruların yarısından fazlası(%53), tekrarı olmayan 7 ve 8. Sınıf konuları ile ilgili iken; yarıya yakını (%47) ise tekrarı yapılan konularla ilgilidir.

LGS Sorularının Kategorik Olarak Dağılımı Ve Ağırlığı

Bugüne kadar yapılan LGS'lerde Fizik konuları ile ilgili soruların oranı %44 ile %56 arasında; Biyoloji konuları ile ilgili soruların oranı %32 ile %36 arasında ve Kimya konuları ile ilgili soruların oranı ise %12 ile %24 arasında değişmektedir.

Bu durum, LGS'lerdeki Fen Bilgisi ile ilgili soruların daha çok Fizik konuları ile ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Konular düzeyinde bir değerlendirme yapılacak olursa, %18'lik gibi bir oranla birinci derecede kendisi ile ilgili her yıl soru sorulan 8. Sınıf konularından olan "Maddenin Yapısı" dikkat çekmektedir. İkinci sırada ise, %16'lık bir oranla yine 8. Sınıf konusu olan "Kuvvet-Hareket-Enerji" gelmektedir.

LGS Soruları İle Programda Kendisine Süre Ayrılmış Olan Amaçlar Ve Davranışları Belirlenen Konuların İlişkisi

Genel olarak LGS Soruları analiz edildiğinde, programda kendisine süre ayrılmış, amaçları ve davranışları belirlenmiş bazı bölümler ile ilgili hiçbir sorunun sorulmadığı görülmektedir. 4. sınıfın bölümlerinden olan "Dünyamız ve Gökyüzü", "Enerji", "Maddeyi Tanıyalım"; 5. Sınıfın bölümlerinden olan "Ses", "Madde ve Enerji"; 8. Sınıfın bölümlerinden olan "Yerküre ve Yeraltı Kaynaklarımız"; 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıfların ortak bölümü olan "İnsan ve Çevre" olmak üzere toplam 7 bölümle ilgili programda 35 konu, 38 amaç, 263 davranış ve bunlar için toplam süre olan 500 saatlik sürenin 96 saati ayrılmış olmasına rağmen bugüne kadar hiçbir sorunun çıkmamış olması dikkat çekicidir.

İşte bu durum, sınavların "Kapsam Geçerliliği"ni tartışmalı hale getirmektedir. Çünkü, bir testin o dersin amaçlanan davranışlarını yeterince temsil edebilecek kadar kapsamlı olup olmadığı önemli bir sorundur.

Kendisi ile ilgili soruların hiç sorulmadığı bölümlerin program içindeki süre, konu ve davranış yönünden ağırlıklarına bakıldığında bu durum daha da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fen Bilgisi Programında tekrarları saymamak koşuluyla toplam 19 bölüm bulunmaktadır (MEB,1992: 85-172). Buna göre sınavlarda bugüne kadar kendisi ile ilgili soru sorulmayan 7 bölümün programdaki ağırlığı %36.84'tür.

Programda yer alan konuların toplamı 103'tür. Kendisiyle ilgili soru sorulmayan 35 konunun programdaki ağırlığı %34.00'tür .

Programda gerçekleştirilmesi gereken toplam amaç sayısı 169'dur. Kendisiyle ilgili soru sorulmayan 38 amacın programdaki ağırlığı %22.49'dur.

Programda kazandırılması gereken toplam davranış sayısı 1201'dir. Kendisiyle ilgili soru sorulmayan bölümlerin davranış sayısı 263 olup, ağırlığı %21.90'dır.

Programda tüm bölümlerin konuları, amaçlar ve davranışları için 500 saatlik bir süre öngörülmüştür. Kendisiyle ilgili soru sorulmayan bölümlerin konuları, amaçları ve davranışları için 96 saatlik bir sürenin olduğu saptanmıştır. Bu sürenin programdaki ağırlığı, %19.20'dir.

Bu sonuçlar, Liselere Giriş Sınavlarının, programdaki bölümlerin (bölümlerle ilgili konu, amaç ve davranışları) bir kısmını kapsamadığını göstermektedir.

SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen verilerden hareketle, ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Hem diğer dersler hem de Liselere Giriş Sınav Soruları analiz edildiğinde, Fen Bilgisi dersinin İlköğretim Programlarında uygun bir ağırlığa sahip olmadığı saptanmıştır.
2. Fen Bilgisi Programının içeriği, bölümler düzeyinde tekrarlar ve kapsam açısından sorunludur.

3. Fen Bilgisi Programında (süre, konu, amaç ve davranışlar açısından) uyumsuzluklar mevcuttur.
4. Mevcut Fen Bilgisi Programına göre, 2001-2002 Eğitim-Öğretim Yılında uygulanması kararlaştırılan yeni program, konu ve kazanımlar açısından daha gerçekçi görülmektedir.
5. LGS Sorularının sınıflara göre dağılımlarında bir homojenlik bulunmamaktadır.
6. LGS Sorularının programda yer alan konular açısından uygun bir dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu durum ise, bazı konuların önemsiz olduğu yargısını doğurmaya neden olmaktadır.
7. LGS Soruları program açısından kategorik olarak uygun bir dağılım göstermemektedir.
8. Liselere Giriş Sınavları, "Kapsam Geçerliliği" açısından önemli sorunlar içermektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara ilişkin geliştirilecek öneriler:

1. İlköğretim sürecinde önemli bir konuma sahip olması gereken ve Liselere Giriş Sınavlarında ise önemli bir ağırlığa sahip olan Fen Bilgisi Dersine, diğer ana dersler (Matematik, Türkçe v.b)de dikkate alınarak İlköğretim programında gereken ağırlık kazandırılmalıdır.
2. Fen Bilgisi Programını oluşturan içerikler, tekrarlardan uzak bir şekilde anlamlı hale getirilmeli ve güncelleştirilmelidir.
3. Fen Bilgisi Dersi için, saptanan süre, konu, amaç ve davranışların birbirleriyle ilişkileri ve ağırlıkları yeniden gözden geçirilmeli ve anlamlı bir uygunluk sağlanmalıdır.
4. Mevcut program yerine, yeni program işlevsel hale getirilmelidir.
5. LGS Sorularının sınıf düzeyindeki dağılımında mümkün olduğu kadar bir homojenlik sağlanmalıdır. Bunun için gerekli durumlarda konuların sınıflara dağılımı yeniden yapılandırılmalıdır.
6. LGS Sorularının konulara göre dağılımında, bir uygunluk sağlanmalıdır. Bu durum, her konunun kendine göre bir öneme sahip olduğu kanısını oluşturacaktır.
7. LGS Sorularının Fen Bilgisi Programındaki Fizik, Biyoloji ve Kimya alan kategorilerine göre dağılımında bir uygunluk sağlanmalıdır.
8. Liselere Giriş Sınavları, Fen Bilgisi programında yer alan öğelere uygun şekilde "Kapsam Geçerliliği" ne kavuşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Küçükahmet, Leyla. (1999) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
Liselere Giriş Sınavlarında Çıkmış Sorular. (2001) İstanbul: Güvender Yayınları.
Milli Eğitim Bakanlığı. (1992) *İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programları*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
Milli Eğitim Bakanlığı. (1998) *Tebliğler Dergisi*. Sayı : 2492. Eylül.
Milli Eğitim Bakanlığı. (2000) *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2518. Kasım.

OKUDUĞUNU-ANLAMADA SORU SORMA STRATEJİLERİ VE İŞİTME ENGELLİ ÇOCUK

Yrd. Doç. Dr. Ümit GİRĞİN*

ÖZET

Bu makalenin amacı, okuduğunu anlamada soru sorma stratejilerinin önemi, farklı soru çeşitleri ve işitme engelli öğrencilerin bu stratejileri öğrenmelerinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken özellikleri vurgulamaktır. Soruların hazırlanma şekli ve çeşitleri tartışılarak, okuduğunu anlamada nasıl kullanıldığı üstünde durulmuştur.

Okuduğunu anlamada kullanılan soru çeşitleri önemlidir. Öğrencilerin soruları doğru yanıtlayabilmeleri için öğretmenlerin öğrencilerine soru yanıt stratejilerini sözlü ve yazılı anlamlarda aktif olarak öğretmesi gerekir.

Anahtar Kelimeler: Soru Sorma, Okuduğunu Anlama, İşitme Engelli Çocuk.

ABSTRACT

The purpose of this article is to draw attention of teachers on the importance of questioning strategies and different types of questions on reading comprehension, to discuss the special features that hearing-impaired students use acquiring these strategies. Preparation of questions and how to use these questions are discussed.

The types of questions are important at reading- comprehension. To get right answers for the questions, teachers must teach questioning – answering strategies for oral and written environment activities.

Key Words: Questioning, Reading Comprehension, Hearing- impaired.

GİRİŞ

Öğretmenler; gün boyunca öğrencileriyle birlikte yazılı ve sözlü soruları, her türlü sınıf etkinliklerinin bir parçası olarak kullanırlar. Araştırmaların büyük bir kısmı, kullanım zamanlarına bakılmaksızın soruları anlamının artmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrenciler soruları yanıtlarken okudukları metine daha fazla zaman ayırırlar. Bu nedenle öğretmenlerin soruların hazırlanma sürecine ilişkin bilgiyi anlamaları ve kullanmaları önemlidir.

Okumayı öğrenmenin işitme engelli çocuklar için zor olduğu, yapılan araştırmalar da ve literatürde anlatılmaktadır. Bu zorluk aynı zamanda deneyimli işitme engelliler öğretmenleri tarafından da ifade edilmektedir. Bir çok etken işitme engelli çocukların okumasını etkilemektedir. Bu etkenler sesbilgisel bilinç, sözcük dağarcığı, söz dizimi, önceden edinilen bilgilerin ve üstbilgisel (metacognitive) becerilerin kullanımı olarak sıralanabilir. Ancak işitme engelli öğrencilere okuma öğretilirken; nasıl düşünecekleri, düşüncelerini nasıl yansıtacakları ve tartışacakları üstünde yoğunlaşmak okumayı öğrenmede ki zorluklarla baş edebilmede önemli bir rol almaktadır. Amaç, işitme engelli öğrencilerin işlevsel düzeyde okumayı başarabilmeleri ve bu başarıyı çabuk elde etmeleridir. Öğretmenlerin sordukları sorular ve çeşitleri, işitme engelli öğrencileri farklı yapılarıdaki metinleri anlamaları ve farklı seviyelerde düşünebilmeleri için cesaretlendirerek, başarının elde edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu makalenin amacı; İşitme engelli öğrencilere uygulayabilmek için amacıyla anlama becerilerine dayalı farklı soru çeşitlerinin incelenmesi ve örneklerle açıklanmasıdır. Böylece alanda çalışan uzman ve öğretmenlere farklı bir görüş açısı sunulmaya çalışılmıştır. İşitme engelli çocukların soru sözcüklerini anlamakta zorluk çektiği bilinmektedir. Ancak, bu zorlukla başederken yalnız soru sözcük-

* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi

lerinin anlamları üstünde yoğunlaşmak yerine farklı soruların nasıl sorulacağı ve yanıtlarının metinde nasıl bulunacağına ilişkin stratejiler işitme engelli öğrencilere öğretilir.

Soru Sormanın Önemi ve Soru Çeşitleri

Çocuklar okumanın bir amacı olduğunu farkedebilmelidirler. Okurken amacı olan çocuklar, amacı olmayan çocuklara göre okuduğunu daha fazla anlamaya çalışır ve okuduklarını hatırlamak için daha fazla çaba gösterirler. Bu nedenle öğretmenler küçük yaşlardan başlayarak çocuklara, okurken amaç edinebilmelerini sağlayabilmek için bu amaçların neler olduğunu anlatmalı ya da bu amaçları sorular yardımı ile geliştirmeye çalışmalıdırlar.

Anlamaya ilişkin sorular geliştirilirken, çocuklardan okudukları herşeyi hatırlamaları yerine okudukları metnin ana fikrini, belirlenen detayları ve sözcükleri anlamaya yardımcı olacak ortamlar sağlanmalıdır. Böylece çocuklara öğrendiklerini uygulayabilecekleri ve anımsayabilecekleri ortamlar yaratılır. Eğer öğretmenler amaçları aynı olan soruları kullanıyorlarsa, öğrenciler değişik amaçlar için okuma becerisi geliştiremeyebilirler, (Dulay2001).

Eğitimciler ve okumaya yeni başlayanlar için hazırlanan kitaplar, öğrencilere çeşitli amaçları olan soruların sorulmasını önerirler. Bu konuda yapılan bir araştırmada; ikinci sınıfı okutan öğretmenlerin soru sorarken kitaplarda hazır olarak bulunan sorular yerine kendi hazırladıkları soruları kullanma eğiliminde oldukları vurgulanmıştır. Kitaptan sorular kullansalar bile öğretmenlerin bu soruları kendilerine göre değiştirme, yorumlama eğiliminde oldukları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin sordukları soruların yanıtlarının metinde hazır, açık olarak bulunduğu ve önemsiz durumlara odaklanmaya eğilimli olduğu ve sıklıkla da içeriği yetersiz soru cümleleri olduğu belirlenmiştir (Shake ve Allington 1985).

Anlamayı geliştirmek ve değerlendirmek için sorulan sorular okuma öncesi, okurken ve okuma sonrasında sorulabilir.

Okuma öncesinde sorulan sorular, öğrencilerin önceden edindikleri bilgileri kullanmalarını sağlayarak anlamayı kolaylaştırır. Okurken sorulan sorular ise öğrencilerin metindeki kavramları, olayları anlamalarına yardımcı olur. Okuma sonrasında sorulan sorular ise metinle ilgili bilgilerin tekrarlama süreçlerini harekete geçirmede kullanılır (Searfoss ve Readence 1989). Okuma öncesinde sorulan sorular, tahminlere, kestirimlere ve metinle ilgili önceden edinilmiş bilgilere odaklanmalıdır. Okuma öncesinde sorulan soruların çocukların hatırladığı bilgi miktarını etkilemediği fakat soru sorularak ipucu verilmesinin çocukların bilgiyi daha iyi hatırlamalarına neden olduğu belirtilmektedir. Böylece okuma öncesinde sorulan sorular okuma sonrasında sorulan sorulara ipucu sağlamaktadır.

Anlamayı geliştiren ve değerlendirmede kullanılan amaç ve çıkarım soruları, öykü ve bilgi verici metinlerde kullanılır. Öykü türü metinlerde kullanıldığı zaman mümkün olduğunca öykünün tümünü kapsamalıdır.

Amaç soruları; probleme ilişkin detaylar, amaçlar, problemi çözmek için yapılanlar, karakterlerin tepkileri, olayların çözümleri ve metinde geçen konulara ilişkin sorulardır. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerde amaç sorularının yerine küçük detayların hatırlanması için sorular sorma eğilimi varsa, çocuklar bu detaylara dikkatlerini yoğunlaştırarak ana fikirden tamamiyle uzaklaşabilirler. Bu nedenle amaç sorularının hazırlanması ve kullanımı öğretmenler ve öğrenciler için çok önemlidir.

Çıkarım soruları anlama etkinliklerinde önemli bir yer tutar. Çıkarım, öyküde açıkça belirtilmeyen ama metinde var olan dolaylı bilgi olarak tanımlanmaktadır (Hirsh- Pasek ve Treiman 1982).

Sözlü ve Yazılı Soruların Özellikleri

Okuduğunu anlamada sorulan, sözlü soruların, anlamayı yazılı sorulardan farklı bir şekilde etkilediği düşünülmektedir. Yazılı sorular açık, kısa ve düzgün anlatılmalı, sözlü sorular ise karmaşık sosyal etkileşimin bir parçası olarak ve cesareti kırmayacak bir ifadeyle sorulmalıdır.

Soruların korkutucu bir ifadeyle sorulmaması yanıt vermeyi cesaretlendirir. Soruların sıraları ve soru sorarken verilen üstü kapalı bilgiler, soruları önceden edinilmiş bilgilerle birleştirir. Bu bilgiler, karmaşık sorulara verilen başarılı yanıtlarla birleşerek öğrencinin sorulardan çekinmesini, en aza indirger (Farrar 1983).

Soruların ifade edilişi çok önemlidir ve çocukların bireysel farklılıklarına bağlı olarak değişebilir. Aynı konuda farklı ifadelerle sorular sorulabilir. Soruların ifade ediliş tarzı, soruların yanıtlarını kolay veya zorlaştırabilirler, ya da basit veya karmaşık yanıtları gerektirebilirler.

Kullanılan soru şekilleri önemlidir. Sınıf içinde eğitimde kullanılan bazı sorular genelde çocukların alışkın olmadıkları soru formunda olabilir. Bu çocuklar evlerinde benzer türdeki dil girdileriyle karşılaşmadıkları için öğretmenin sorduğu sorunun yanıtını bilmelerine rağmen kendilerini soru formuna yabancı hissedip şaşırabilirler. Öğrencilerin soruları doğru yanıtlayabilmeleri için öğretmenlerin öğrencilerine soru-yanıt stratejilerini sözlü ve yazılı ortamlarda aktif olarak öğretmesi gerekir.

İşitme engelli öğrencilerin okumada kullandıkları stratejilerin normal işiten çocuklarla aynı olduğu ancak işitme engelli öğrencilerin dil gelişiminin yaşlarına göre geri olmasından dolayı bu stratejileri kullanmada daha zorlandıkları belirtilmektedir (Ewoldt 1978).

Akçamete (1999)'nin yaptığı bir araştırma da lise 2. ve 3. sınıflara devam eden işitme engelli kız öğrencilerin soruları yanıtlama ve soru sorma becerileri araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Eğitim yapıldıktan sonra deney grubunun "evet-hayır" sorularında ve bazı "ne kadar", "hangisi", "ne zaman", "niçin" sorularını anlayıp yanıt vermekteki güçlüklerinin azaldığı belirlenmiştir.

Soru yanıt stratejileri işitme engelli öğrencilere öğretilirken normal işiten öğrencilere öğretildiği gibi öğretilmelidir. Ancak yapılan etkinliklerin ve edinilen deneyimlerin yaşlarından daha fazla olması gerekmektedir.

Anlama Becerilerine Dayalı Sorular

Soru sorma stratejilerinin gelişmesi için farklı türdeki soruların oluşturulması önemlidir. Genellikle yedi ana soru çeşidinin kullanılması okuma anlamaya yardımcı olur (Burns, Roe ve Ross 1988).

- 1) Ana fikir : Okunan metindeki ana konunun tanımlanması için sorulan sorular.
- 2) Detay : Cevabı metinde bulunan, az bilgi gerektiren sorular.
- 3) Sözcük Dağarcığı : Metinde bulunan sözcüklerin anlamlarına ilişkin sorulan sorular.
- 4) Sıralama : Olayların oluş sırasıyla ilgili bilgiye ilişkin sorulan sorular.
- 5) Çıkarım: Metinde doğrudan ifade edilmeyen, kapalı olarak verilen bilgiye ilişkin sorulan sorular.
- 6) Değerlendirme: Metni değerlendirmek için sorulan sorular.
- 7) Yaratıcı Cevap: Okunan metin hakkında yeni düşünceler üretilmesi ve metnin arkasında yatan düşüncelerin tanımlanabilmesi için sorulan sorular.

Anafikre İlişkin Sorular: Bu sorular, öğrencileri metinde açık olarak bulunan yanıtlara yönlendirebilir. Örneğin: "Ayşe neden ağlıyordu?" gibi bir soru okuyucuyu metnin anafikri olan ve

metinde bulunan“ Ayşe ağlıyordu, çünkü sandalyeden düşmüştü” ye yönlendirebilir.” Bu metnin başlığı ne olmalı?” gibi bir soru anafikre ilişkin ipuçları vermez. Anafikre ilişkin sorular çocukların detaylar ve detaylar arasındaki ilişkileri farketmelerine yardımcı olur.

Detaylara İlişkin Sorular: Bu tür sorular, öğrencilerin edindikleri bilgileri birleştirmesi için önemlidir. “Can parka kimle gitti?” “Parka giderken üstünde ne vardı?” “Parka giderken kimi gördü?” “Parkta yağmurluğunu nereye koydu?” gibi sorular taşıdığı bilgilerden dolayı öğrenciler için önemli olup, hepsine doğru yanıt verebilmek için metni çok iyi anlamaları gerekmez. Bu nedenle bu soruları yapılandırmak kolay bile olsa öğretmenler sadece bu sorular üstünde yoğunlaşmamalıdır.

Sözcük Dağarcığına İlişkin Sorular: Bu tür sorular, çocukların metin içinde geçen sözcüğün anlamını anlayıp anlamadığını kontrol eder. Öğretmenler bir sözcüğe ait farklı anlamların da üstünde durarak öğrencilerin farklı anlamları kendiliğinden çıkarabilmeleri için fırsatlar yaratılabilir.

Sıralamaya İlişkin Sorular: Bu sorular, öğrencilerin öyküdeki olayların oluş sırasına ilişkin bilgilerini kontrol etmek için sorulur. “Ali ve ablası eve geldikleri zaman neler yaptılar?” türünde bir soru öğrencilerin olayları istedikleri gibi sıralayarak yazmakta serbest oldukları için sıralamaya ilişkin bir soru değildir. “Ali ve ablasının eve geldiklerinde sırasıyla yaptıkları üç şey nedir?” türünde bir soru çocukların olayların sırasını ne kadar anlayabildiklerini gösterir.

Çıkarım Soruları: Bu tür sorular okunanlar arasında ilişki kurmayı gerektirir. Çıkarım sorularının cevapları metinde kapalı olarak bulunur, doğrudan cümlelerde görünmez, anlaşılmaz. Örneğin; Harry Potter Efsane Taşı

Ayşe pazar günü evde oturmuş, Harry Potter Efsane Taşı'nı okuyordu. Kitap çok güzeldi, olaylar birbirini heyecanlı bir şekilde izliyordu. Annesi alışverişten geldi ve Ayşe'ye “Önümüzdeki hafta Harry Potter Efsane Taşı filmi sinemada oynamaya başlıyor” dedi. Ayşe kitabını bıraktı ve sevinçle annesine “Yaşasın ne güzel bende gitmek istiyorum” dedi.

Bu metine ilişkin çıkarım sorusu, “Ayşe neden Harry Potter Efsane Taşı filmine gitmek istiyor?” olabilir. Yanıtı “Ayşe Harry Potter Efsane Taşı kitabını okuyup çok beğenmişti, filmine de gitmek istiyordu” gibi doğrudan bir ifadeyle verilmemiştir. Bunun yerine öğrencinin metnin bütününden çıkarım yapması gerekir. Çıkarım yapabilmesi için de “Kitap çok güzeldi, olaylar birbirini heyecanlı bir şekilde izliyordu” ve “Önümüzdeki hafta Harry Potter Efsane Taşı filmi sinemada oynamaya başlıyor.” gibi farklı cümleleri varsa paragrafları birleştirerek bilgiyi çıkarması gerekir.

Değerlendirme soruları: Bu tür sorular çocukların düşünmelerini gerektirir. Bu düşünceler çıkarımlar bile olsa, öyküde kapalı veya açık olarak verilen bilgiye bağlıdır. Öğrencilerin öyküdeki duruma uygun karşılaştırmalar yapabilmeleri için bu duruma ilişkin yeterince deneyimleri olması gerekir. Bu tür sorular sınıfta tartışma ortamı yarattığı için önemlidir. Örneğin; “Aslı'nın kardeşinin işlerini yapması doğru muydu?” Neden? gibi sorular sınıf ortamındaki tartışmalarda mükemmel açık uçlu değerlendirme sorulardır. Fakat sınav sorusu olarak notlandırılması zor olabilir.

Yaratıcı Yanıtı Olan Sorular: Yaratıcı yanıt gerektiren sorular sınıf içinde yapılan tartışmalar için de iyidir. Örneğin: “Öykünün bu bölümü Arzu'nun bisikletinin kırılmasıyla bitseydi sen nasıl bir son yazardın?” veya “Cem'in dağa tırmandığı gün hava sisli olsaydı ne olurdu?” gibi sorular yaratıcı yanıtlar gerektiren sorulardır. Bu tür sorular her zaman metnin veya paragrafın anlaşılmasını sınamakta kullanılmayabilir. Çünkü verilen herhangi bir cevap doğru olabilir.

Metinsel Açık ve Metinsel Kapalı Sorular ve Geçmişte Edinilen Bilgi ve Deneyimlerin Kullanıldığı Sorular

Pearson ve Jhonson (1978) üç çeşit soru önermiştir. Metin içinde yanıtı doğrudan bulunan sorulara metinsel açık sorular (Text explicit), metinde yanıtı kapalı olarak bulunan sorulara metinsel kapalı sorular (Text implicit) ve metinde yanıtı kapalı olarak bulunan ve yanıt verirken okuyucunun geçmişte edindiği bilgilerin ve deneyimlerin kullanıldığı sorulardır (Script implicit). (Reutzel ve Cooter 1996) Örneğin;

Alp'in Bisikleti

Alp çok mutluydu. Babası Alp'e çok güzel bir bisiklet almıştı. Alp bisikletine bindi ve arkadaşlarına göstermeye gitti. Yolda bisikletin arka tekerleği patladı. Alp bisikletten yere düştü.

Metinsel Açık Sorular: Bu tür soruların yanıtları metinde açık olarak bulunur, Yanıt vermek için çıkarım yapılması gerekmez." Alp'e babası ne aldı?" sorusu buna güzel bir örnektir. Bu tür sorular yanıtlanırken yazarın söylediklerinin anlaşılması gerekir. Genellikle bir doğru yanıt vardır ve bir cümleden oluşur.

Metinsel Kapalı Sorular: Bu tür soruların yanıtları metinde doğrudan açık olarak bulunmaz, fakat yanıtlar metinden çıkarılır. Öğrenci metindeki bilgiyi, çıkarabilmek için cümleleri veya paragrafları biraraya getirmelidir. Örneğin "Alp bisikletten neden düştü?" sorusu metinsel kapalı bir sorudur. Yanıtlamak için metindeki bilgiler, önceden edinilen deneyimler ve bilgilerle birleştirilir. Alp'in bisikletten niçin düştüğünü yanıtlamak için "Alp bisikletine bindi," ve "Yolda bisikletin arka tekerleği patladı" cümlelerinin birleştirilmesi ve önceden edinilen, cam parçalarının tekerleği patlatabileceğine ilişkin bilginin veya buna ilişkin bir deneyimin birleştirilmesi gerekir.

Geçmişte Edinilen Bilgi ve Deneyimlerin Kullanıldığı Sorular: Bu tür soruların yanıtları öğrencinin geçmişte edindiği bilgi ve deneyimlerden çıkarılır, metinden çıkarılmaz. Bu durumda bir çok farklı yanıt uygun olabilir. Yanıtlar, yanıtlayan öğrencinin önceden edindiği bilgilere bağlıdır. Örneğin: "Sizce Alp'in bisikletinin tekerleği niçin patladı?" sorusunun yanıtı metinde bulunmamaktadır. Yanıt "Yolda çiviler vardı", "Yolda cam parçaları vardı", "Bisiklet bir taşla çarptı" "Tekerlek önceden patlamıştı" gibi öğrencinin bilgi ve deneyimlerine göre değişebilir.

Soru Yanıt İlişkileri

Rautzel ve Cooter (1996)'ın bildirdiğine göre Raphael ve Pearson (1982) öğrencilere üç çeşit Soru-Yanıt İlişkisi (Question-Answer Relationships) öğretmiştir. Soru Yanıt İlişkilerinin öğretiminde, öğrenciler soruları yanıtlarken hem metine ilişkin bilgi, hem de önceden edinmiş oldukları bilgileri kullanmaları için cesaretlendirilir.

Birinci soru çeşidi yanıtı metinde doğrudan bir cümle olarak bulunan sorular olup "doğrudan metinde" (right there) soruları olarak tanımlanır. Öğrenciler sorudaki sözcüklere bakarlar yanıtı belirlemek için metinde bu sözcüklerden meydana gelen cümleyi bulurlar.

İkinci soru çeşidi; soru ve yanıtlar arasında ilişki kurmak için birden fazla cümle veya paragraftan bilgi edinmeyi gerektirir. Bunlar "düşün ve araştır" (think and search) soruları olarak tanımlanır.

Üçüncü soru çeşidinde ise sorulara yanıt verebilmek için okuyucu önceden edindiği bilgileri kullanır. Bu sorular "bana ait" (on my own) olarak tanımlanır.

Soru Yanıt İlişkileri, soru çeşitlerini anlama ve yanıtlarını verebilmek için gerekli bilginin nereden edinileceğine ilişkin öğrencilere yardımcı olur.

Raphael (1986) Soru Yanıt İlişkilerini geliştirerek, dört kategoride incelemiştir; a) doğrudan me-

tinde (right there) b) düşün ve araştır (think and search) c) yazar ve sen (author and you) d) bana ait (on my own)

a) Doğrudan Metinde: Yanıt metnin içindedir ve genellikle bulunması kolaydır. Soruyu meydana getiren sözcüklerle yanıtı meydana getiren sözcükler metinde aynı cümle içindedir. Bu tür sorular metinsel açık sorulardır.

b) Düşün ve Araştır: Yanıt metnin içindedir, fakat soruyu meydana getiren sözcüklerle yanıtı meydana getiren sözcükler aynı cümle içinde bulunmaz. Yanıt, metnin farklı bölümlerinden cümleler veya paragraflar birleştirilerek verilir. Bu tür sorular metinsel kapalı sorulardır.

c) Yazar ve Sen: Yanıt metnin içinde değildir. Öğrenci okuduğu konuda daha önce edindiği bilgilerini düşünmek, hatırlamak zorundadır. Aynı zamanda yazarın metinde anlatmak istediklerini anlamalı ve bu iki bilgiyi birleştirebilmelidir.

d) Bana ait : Yanıt metnin içinde değildir. Hatta yanıt metin okunmadan da verilebilir. Bu durumda sorular yanıtlanırken deneyimlerin kullanılması gerekir. Bu tür sorular geçmişte edinilen bilgi ve deneyimlerin kullanıldığı sorulardır. .

Soru Yanıt İlişkileri derste kullanılmaya başlandığında, öğrencilere, okuduklarına ilişkin sorulara yanıt verirken bilgi edinmek için temel olarak iki yere bakabilecekleri açıklanır ve şöyle ifade edilir. Soruları yanıtlamak için bilgiler kitabın-metnin içinde ve kafamızda ki önceden edindiğimiz bilgilerdir. Biz bu bilgiler “kitabın içinde” (in the book) ve “benim kafamda” (in my head) kavramları ile ifade ediyoruz. Bu şekilde ifade edilen bu bilgi, metin sesli okunarak, metin hakkında sorular sorularak ve soruların yanıtlarının nerede bulunacağı gösterilerek veya açıklanarak öğrencilere uygulanır.

Öğrenciler bu iki sınıflandırmayı anladıktan sonra “kitabın içinde” sınıflandırması genişletilerek “doğrudan metinde” (right there) ve “düşün ve araştır” (think and search) de sınıflandırmaya dahil edilir. Bu iki sınıflandırma arasındaki farklılıkları göstermek için birden fazla metin üstünde çalışılır, öğrencilerle birlikte okunur ve tartışılır.

Daha sonra, “benim kafamda” sınıflandırmasının iki alt basamağının öğretilmesine geçilir. Bu iki alt basamak a) yazar ve sen, (author and you) b) bana ait (on my own) dir. Bu alt sınıflandırmalar için grup içinde metinler sesli okunur, sorulara yanıt verilir ve bilginin nerede bulunacağı tartışılarak uygulama yapılır.

Bu uygulama genişletilerek, öğrencilerden, ders kitaplarından başlayarak kullandıkları bütün kitaplardaki metinlerde soru çeşitlerini belirlemeleri ve bu sorulara yanıt verebilmeleri için bilginin kaynağını nasıl bulacakları öğretilir. Belirlenen soru çeşitleri, öğrencilere metni okumadan önce veya okuduktan sonra sorulur. Örneğin: metni okumadan önce öğrencilere önceden edindikleri bilgileri hatırlatmak için sorular sorulur. Bu nedenle metni okumadan önce sorulan sorular “**bana ait**” türündeki sorulardır. Metni okuduktan sonra sorulan sorular metnin içinde cevabı bulunan sorulardır. Bu nedenle metin okunduktan sonra sorulan sorular “**doğrudan metinde**” “**düşün ve araştır**” ve “**yazar ve sen**” türündeki sorulardır (Reutzel ve Cooter 1996).

Soru Hazırlamada Öneriler

Burns, Roe ve Ross (1988) soru hazırlamada bazı önerilerde bulunmuşlardır. İşitme engelli öğrencilerin öğretmenleri içinde önemli olan bu öneriler aşağıda verilmiştir.

1) Soru hazırlarken anlama becerilerine ilişkin herşeyi belirlemeye çalışarak anlamının farklı yönlerini yansıtmak, çeşitli sorular düzenlenerek sorulur. Bir soru çeşidiyle değerlendirme yapmaktan kaçınılmalıdır.

2) Metinde önemli olmayan veya anlaşılması güç, karmaşık yerlerden soru sorulmamalıdır. Bu tür sorular sınavı zorlaştırabilir fakat anlama hakkında gerçek bilgi vermez. Zor sınavla, iyi düzenlenmiş sınav eş anlamlı değildir.

- 3) Anlamı belirsiz ve karmaşık soruları sormaktan kaçınılmalıdır. Eğer soru birden fazla şekilde yorumlanıyorsa, birden fazla yanıt varsa verilen yanıt kabul edilebilir.
- 4) Okuyucu, metni okumadan soruları doğru yanıtlayabiliyorsa, sorulan soruların okuduğunu anlamaya ilişkin bir değeri yoktur. Faydası olmayan sorular sormaktan kaçınılmalıdır
- 5) Soruların, okunan metnin dilinden daha zor bir dil kullanarak sorulmaması gerekir. Soru sorulurken kullanılan dil çocuğun uygun yanıtlar vermesini engelleyebilir.
- 6) Soruların soruluş sırası önemlidir. Yanıtların, olayların oluş sırasına ilişkin bilgi vermesi gerekir. Soruları karıştırmamak; listeleyerek sırasında sormak anlama için önemlidir.
- 7) Anlamayı kontrol ederken metinde iyi açıklanmamış düşüncelere ilişkin soru sorulmamalıdır. Çocukların düşünceleri "Niçin böyle düşündün?" "Öykünün içinde seni böyle düşündüren nedir?" gibi sorularla desteklenmelidir. İyi açıklanmamış düşüncelere ilişkin sorulan sorulara verilen herhangi bir yanıt doğru sayılabilir.
- 8) Alınması istenen bilgiye ilişkin soru sorulur.
- 9) Bilgiden uzaklaştran sorulardan kaçınılmalıdır. "Çocuğun sevindiğini nasıl anladın?" yerine "Sence çocuk ne hissediyor? Niçin" diye sorulabilir. Sorular çocuklara çok fazla bilgi sağlayarak, yanıtlara götürebilir.
- 10) Sorular "evet" veya "hayır" olarak cevaplandırılacaksa veya yanıtlar önerilenlerden seçilecekse, çocuk metnin bütünü okumadan soruya doğru yanıt verebilme şansına sahip olabilir. Önerilenler arasından yanıtı seçilecek sorulardan kaçınılmalıdır.

SONUÇ

Öğretmenlerin sorduğu sorular işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamasında aktif bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin soruları etkili kullanabilmeleri için farklı şekillerde sınıflandırılmış soru çeşitleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Öğrencilerin Soru Yanıt İlişkilerini anlamaları, sorulara verdikleri yanıtları geliştirebilir. Aynı zamanda öğrencilere, okurken kendi sorularını sormayı öğretmek metin hakkında aktif düşünmelerini ve okuma anlama da bağımsız olmalarını sağlar.

KAYNAKÇA

- Akçamete, Gönül. (1994). "Improving Questions Skills for Students with Hearing impairment" European Journal of Special Needs Education, Vol.14, No,2, 171-177
- Burns, Paul C. Roe, Betty D., ve Ross, Elinor P.(1988). **Teaching Reading in Today's Elementary School Houghton Mifflin Company,**
- Dulay, Michael (2001)"Developments" Journal of Developmental Education, Spring Cilt. 24, Sayı 3, ss 46.
- Ewolt, Carolyn (1978) "Reading for the Hearing or Hearing Impaired: A Single Process American Annals of the Deaf, December, 945-948.
- Farrar, Mary Thomas (1983). "Another look at Oral Question for Comprehension " The Reading Teacher 36 (January): 370-74.
- Hirsh-Pasek, Kathry; Treman, Rebecca: (1982). "Recoding in Silent Reading: Can the Deaf Child Translate Print into a More Manageable Form?" Volta Review Cilt 84 Sayı: 5, 71-82.
- Raphael, T.E. (1986). Teaching Question answer Relation Ships, Revisited. The Reading Teacher, 39(6) 516-523
- Reutzel, D.Ray ve Cooter, Robert B. (1996). **Teaching Children to Read: From Basals to Books,** Prentice-Hall, New Jersey
- Seafors, Lyndon ve Readence, John E; "**Helping Learn to read**" Allyn and Bacon United States of America, 1989
- Shake, Mary C ve Richard L. Allington (1985). "Where Do Teachers Questions Come From?" The Reading Teacher 38 (January) 432-38.

İZMİR LİSELERİNDE DİSİPLİN OLAYLARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE CİNSİYET FAKTÖRÜNÜN ROLÜ

Yavuz GÜNEŞ*

ÖZET

Bu yazıda, 1996-97 öğretim yılında, İzmir liselerinde öğrenim gören öğrencilere verilen cezaların; öğrenci cinsiyetlerine göre dağılımı, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğine göre verilen cezaların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği, verilen cezaların hem cezayı alan öğrenciler hem de cezayı veren disiplin kurulları açısından nasıl bir dağılım oluşturduğunu inceleyen bir araştırmanın sonuçları sunulmaktadır. Yani, ortaöğretim kurumlarında disiplin olayları ile ilgili uygulamalarda ceza alan kız ve erkek öğrencilerin, cinsiyetleri açısından farklı yaklaşımlarla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları incelenmektedir. Araştırmada, Kız Meslek Liselerinde (%3.43) öğrenim gören öğrencilere öteki tür liselerde (%2.38) öğrenim gören öğrencilerden daha fazla oranda ceza verildiği; kız ve erkek öğrencilerin farklı tür davranışlardan ceza aldıkları saptanmıştır. Araştırmada; geleneksel değer yargıları, rol kalıpları ve kişilik özellikleri gibi nedenlerle disiplin kurulu üyelerinin cinsiyetlerinin ceza vermede rol oynayıp oynamadığı da incelenmiştir. Sonuçta, Disiplin Kurullarının, erkek öğrencilere (% 73) kız öğrencilerden (% 27) daha fazla oranda ceza verdikleri saptanmıştır. Ayrıca, Disiplin Kurullarında bayan üye sayısı iki ve dört olduğunda "daha hafif" yönde ceza verme eğilimi olduğu gözlenmektedir.

ABSTRACT

In this study, the result of a research conducted in 1996-97 academic year in İzmir high school will be presented; the study examines whether punishments given according to the Ministry of Education Middle Schools Establishment Rewards and Discipline Communities vary depending on the gender of the students, the percentage of the students, according to their gender, who have been punished by discipline councils. In other words, this study examines whether male or female students are faced with different disciplinary attitudes because of their gender. In this research, it was found that students of Girls Vocational High School (3.43 %) were punished more than students of other types of High Schools (2.38 %) and that boys and girls were punished due to different behavior. In this research, whether the gender roles, traditional values and personal characteristics of the people on the Discipline Communities affect their decisions or not, was inquired. As a result, it was found that Discipline Communities punished male students (73 %) more than (27 %) female ones.

Keywords : Gender Differences at Discipline, Discipline in High School, Negative Behavior and Discipline.

GİRİŞ

Bu yazıda, 1996-97 öğretim yılında İzmir ortaöğretim kurumlarında ortaya çıkan disiplin olayları ve disiplinsiz davranışlara uygulanan ceza ya da yaklaşımları cinsiyet değişkeni açısından inceleyen bir araştırmanın sonuçları sunulmaktadır. 1995 yılında değiştirilerek yürürlüğe giren "MEB. Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği"nin toplumdaki tartışmalara yol açması araştırma konusunun seçilmesinde ilk neden olmuştur. 15-17 yaş çağı nüfusunu kapsayan ortaöğretim döneminin ergenlik çağına

* D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Ana Bilim Dalı, Y. Lisans Tezi. Danışman: Dr. Reşide KABADAYI
Araştırmanın öteki bulguları Eğitim ve Bilim dergisinin Ocak 2001 tarih ve 119. Sayısında yayımlanmıştır.

denk düşmesi ve bu dönemde gençlerin duygusal coşku ve taşkınlık göstermeleri, çabuk kurulan ve bozulan ilişkilerde bulunmaları, kolay etkilenmeleri yanında kişiliklerinin sınırlarını aşma, toplum içinde sivrilme, ilgi çekme ve rol sahibi olma çabası gibi davranışsal özellikler göstermesi (Köknel, 1981, s.12) ikinci neden olmuştur.

Araştırmada; disiplin olayları ve okullardaki yönetmelik uygulamalarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ise “kız ve erkek öğrencilerin kişilik özellikleri açısından farklılık göstermesi” (Gander, Gardiner, 1995, s.297) ve “cinsiyet rolü açısından kadın ve erkek davranışlarının farklı kutuplarda değerlendirilmesinden” (Adams, 1995, s.258) ileri gelmektedir. Zira araştırmalar, cinsiyet kalıp yargıları ya da rolleri nedeniyle okullarda öğretmenlerin erkek çocuklarda saldırganlık ve atılganlığı, kızlarda ise edilgenliği özendirildiklerini ortaya çıkarmaktadır (Gander, Gardiner, 1995, s.297).

Kadın ve erkek davranışlarının farklı kutuplarda değerlendirildiğini ortaya koyan bir araştırmada ise kadınsı kutupta kadınların; hiç saldırgan değil, kolayca etkilenir, çok boyun eğici, çok edilgin, saldırgan olmaktan rahatsız olur, hiç hırslı değil gibi sıfatlarla nitelenirken, erkeksi kutupta erkeklerin; çok saldırgan, çok başat, kendine çok güvenir, saldırgan olmaktan hiç rahatsız olmaz, çok hırslı gibi sıfatlarla nitelendirildikleri görülmektedir. (Adams, 1995, s.258).

Kadın ve erkeklerle ilgili kalıpların bulunduğunu saptayan bir başka araştırma ise insanlarda, erkeksi özelliklerin daha belirgin ve istenilir özellikler olduğunu göstermektedir (Cüceloğlu, 1993, s.393).

Yöntem

Bu araştırmada değişkenler, “tarama modeli” ile araştırılmaktadır. 1996-97 öğretim yılında İzmir ili sınırları içinde bulunan toplam 235 lisenin 25’i oranlı küme örnekleme yolu ile araştırma kapsamına alınmıştır. Yani, örnekleme oranı % 10.6 olmuştur. Örneklemin temsil edicilik özelliğini artırabilmek amacıyla liseler, **lise çeşidi** ve **liselerin bulunduğu yer** değişkenleri bakımından evrende buldukları oranlarda araştırma kapsamına alınmışlardır. Böylece, örneğin; merkez ilçelerde bulunan toplam 152 lisenin 16’sı (%10.6) ve diğer ilçelerde bulunan toplam 83 lisenin 9’u (10.8) araştırma örnekleminde yer almıştır.

Araştırmada, temel veri toplama aracı olarak 14 sorudan oluşan “Disiplin Olayları Bilgi Toplama Formu” kullanılmıştır. Bu form, örneklemdaki okulların Disiplin Kurulu Karar Defterleri ve Sınıf Geçme Defterleri incelenerek, araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırma problemlerinin çözümlenmesi ve verilerin analizinde, ulaşılan veriler genellikle sınıflamalı ölçekle ölçüldüğünden frekans ve yüzde dağılımları ile X² analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma problemlerinin test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin cinsiyeti ve aldıkları cezalar: 1996-97 öğretim yılında araştırma evrenini oluşturan İzmir’deki 235 lisenin 25’i araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Bu okullarda öğrenim gören 19673 öğrencinin 483’ü ceza almıştır. Ceza alan toplam öğrenci sayısı, lise sayısına bölüldüğünde (483 : 25 = 19.3) bir öğretim yılında lise başına yaklaşık 19 öğrencinin ceza aldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1’de aynı öğretim yılında araştırma kapsamına alınan 3 kız meslek lisesi ile öteki

22 lisede ceza alan öğrencilerin ilgili liselerde okulaşan toplam öğrencilere oranı sunulmaktadır.

Tablo 1.Kız Meslek Liseleri ve Öteki Liselerde Ceza Alan Öğrenci Oranları

Liseler	Toplam Öğrenci Sayısı n (1)	Ceza Alan Öğrenci Sayısı n (2)	2/1 x 100
Kız Meslek Liseleri	1396	48	3,43
Öteki Liseler	18277	435	2,38
Toplam	19673	483	2,45

Tablo 1'den, ilgili öğretim yılında İzmir'deki Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin (%3,43), öteki liselerde okuyan öğrencilerden (%2,38) daha fazla oranda ceza aldıkları anlaşılmaktadır.

Bu bulgu, toplumdaki cinsiyet algısı nedeniyle kız öğrencilerin disipline aykırı davranışlarının, erkek öğrencilere göre daha az hoş görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Araştırmalar "ebeveynler, okul ve toplumun kız ve erkek çocuklara farklı davranarak onları uygun cinsiyet rollerine uymaları yönünde etkilediğini" (Gander, Gardiner. 1995, s.297) ortaya koymaktadır. Buna göre kızlar/kadınlar kendilerini daha alçak gönüllü gösterecek tutum ve davranışlarda bulunurlar. Zira alçak gönüllülük toplumda egemen olan dişicil cinsel rol kalıbı ile oldukça uyumlu bir özellik görünümündedir. Erkekler ise kendilerine daha fazla güvenen tutum ve davranışlar sergilemektedirler. Çünkü özgüven toplumda egemen olan eril cinsel rol kalıbına uygun düşen bir özelliktir (Köse, 1998).

Bu araştırmanın bulgusu, sözü edilen araştırmaların bulgularını doğrular nitelikte görülmektedir. İlgili araştırma bulguları, toplumdaki cinsiyet algılarını, cinsiyet rolü tanımlarını ortaya koyarken, bu araştırma bulgusu da cinsiyet algısının okullarımıza nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır.

Kız meslek liselerinde, öğrencilerin daha fazla oranda ceza almasının bir başka nedeni ise bu okullarda erkek öğrenci ve öğretmen bulunmaması ya da çok az bulunması nedeniyle bu okulların havasının ya da ikliminin farklı belki de olumsuz olabilme olasılığından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 2'de ilgili öğretim yılında araştırma kapsamına alınan liselerde ceza alan toplam 483 öğrencinin cinsiyetlerine ve ceza türlerine göre dağılımları verilmektedir. Oranlara bakıldığında kız öğrencilerin (%27) erkek öğrencilere (%73) göre daha az oranda ceza aldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Disiplin Cezalarının Öğrenci Cinsiyetine Ve Ceza Türlerine Göre Dağılımı

Ceza Türleri	Kız	Erkek	Toplam
Uyarma-Mahrumiyet-Kınama	99	245	344
%	28,8	71,2	100
Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma	18	85	103
%	17,5	82,5	100
Tasdikname ile Uzaklaştırma	12	10	22
%	54,5	45,5	100
Örgün Eğitim Dışına Çıkarma	-	1	1
%	-	100	100
Toplam	133	350	483
%	27,0	73,0	100

Tablo 2’de sunulan verilerden “Okuldan Tasdikname ile Uzaklaştırma” gibi ağırlığı 3. sırada olarak nitelenebilecek cezayı gerektiren davranışları kız öğrencilerin %54,5 ile erkek öğrencilerden (%45,5) daha yüksek oranda aldıkları anlaşılmaktadır. Öteki tür cezalarda ise erkek öğrencilerin oranının kız öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. “Örgün Eğitim Dışına Çıkarma” cezasını ise yalnızca 1 erkek öğrencinin aldığı anlaşılmaktadır.

Cezayı gerektiren davranışlar, cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde de; *Uyarma - Mahrumiyet - Kınama* cezasını getiren “İzinsiz, özürsüz devamsızlık, okulda bulunduğu halde derse girmeme, sınıfı ve okulu terk etme”, “Öğretmenden para isteme ve bunu alışkanlık haline getirme”, “Yalan söyleme” ve *Tasdikname ile Okuldan Uzaklaştırma* cezasını getiren “Belge üzerinde değişiklik yapma, tahrifat, fiş karalama ve yok etme” davranışlarını kız öğrencilerin aynı davranıştan ceza alan erkek öğrencilere göre daha fazla oranda gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Bu durum ilgili cinsiyete göre yüzde dağılımları ile birlikte Tablo 3’de gösterilmektedir. Aynı Tabloda kız öğrencilerin hiç göstermediği davranışlar da sunulmaktadır.

Tablo 3’ün verileri incelendiğinde görüleceği üzere cezayı gerektiren davranışları öğrenci cinsiyeti açısından değerlendirdiğimizde kız öğrencilerin; “yalan söyleme” ve “belge üzerinde değişiklik yapma, tahrifat, fiş karalama, fişi yok etme”, “İzinsiz, özürsüz devamsızlık ve okulda olduğu halde derse girmemek, sınıf ve okulu terke etmek” ve “Disiplin kurulu çağrısına uymamak” gibi davranışları, erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda gösterdikleri görülmektedir.

Öte yandan kız öğrencilerin; “Çakmak, kibrit bulundurma”, “Ders araç-gereçlerini okula getirmeme”, “Sınav kurallarına uymama”, “İzinsiz olarak başka öğrenciyi sınıfa alma”, “Küfürlü konuşma, küfretme, hakaret etme”, “Uygunsuz yerde bulunmak (Birahane, kahvehane)” ve “okul malına zarar vermek” gibi davranışları hiç göstermedikleri, bu davranışları tamamen erkek öğrencilerin gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3.Kız Öğrencilerin Erkek Öğrencilerden Daha Fazla Ceza Aldıkları Ve Hiç Ceza Almadıkları Davranışlar

Cezayı Gerektiren Disipline Aykırı Davranışlar	Kız	Erkek	Toplam
<i>Kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla ceza aldığı</i>			
İzinsiz, özürsüz devamsızlık ve okulda olduğu halde derse girmemek,sınıf ve okulu terke etmek	32	28	60
Öğretmenden para isteme ve bunu alışkanlık haline getirme	7	-	7
Yalan söyleme	5	-	5
Belge üzerinde değişiklik yapma, tahrifat, fiş karalama	10	2	12
Disiplin kurulu çağrısına uymamak	1	-	1
TOPLAM	55	30	85
<i>Kız öğrencilerin hiç göstermedikleri davranışlar</i>			
Çakmak, kibrit bulundurma	-	10	10
Ders araç-gereçlerini okula getirmeme	-	3	3
Sınav kurallarına uymama	-	3	3
İzinsiz olarak başka öğrenciyi sınıfa alma	-	3	3
Küfürlü konuşma, küfretme, hakaret etme	-	7	7
Uygunsuz yerde bulunmak (Birahane, kahvehane)	-	6	6
Okul malına zarar vermek	-	3	3
TOPLAM	-	35	35

Bu bulguların Tablo 1'deki bulgularla birlikte önceki araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Örneğin, kadın ve erkek davranışlarının farklı kutuplarda değerlendirildiğini ortaya koyan bir araştırmanın: "kadınısı kutupta kadınların; hiç saldırgan değil, kolayca etkilenir, çok boyun eğici, çok edilgin, saldırgan olmaktan rahatsız olur, hiç hırslı değil gibi sıfatlarla, erkeksi kutupta erkeklerin; çok saldırgan, çok başat, kendine çok güvenir, saldırgan olmaktan hiç rahatsız olmaz, çok hırslı" gibi sıfatlarla nitelendirildikleri yönündeki bulgularını doğruladığı söylenebilir (Adams, 1995, s.258).

Ayrıca kız öğrencilerin, gerek "Yalan söyleme" gerekse gerçeği saklama ya da çarpıtma anlamına gelen "Belge üzerinde tahrifat" davranışları bir tür kendini koruma davranışı olarak değerlendirilebileceğinden; "Cinsiyet kalıp yargıları ve rolleri nedeniyle okullarda öğretmenlerin erkek çocuklarda saldırganlık ve atılganlığı, kızlarda ise edilgenliği özendirdikleri"ni ortaya koyan araştırma bulgularına (Gander, Gardiner, 1995. S.297) paralellik göstermektedir. Gerçekte erkek öğrencilerin disiplinsiz davranışları da "saldırgan" ve "atılgan" olarak değerlendirilebilecek davranışlardır.

Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin 18. maddesi, disiplin cezaları takdir edilirken göz önünde bulundurulacak hususları açıklamaktadır. Bu maddede sıralanan hususlar disiplin kuruluna, öğrencilere daha hafif veya ağır ceza verme yetkisi vermektedir. Disiplin kurulu üyelerinin bu yetkilerini kullanmalarının öğrencilerin cinsiyetine göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan X² analizi ilgili verilerle birlikte Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Cezaların Yönetmeliğe Uygun Olup Olmamasının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Verilen Cezalar	Cinsiyet				Toplam
	Kız	%	Erkek	%	
Yönetmeliğe Uygun	114	86,4	315	89,7	429
Yönetmeliğe Uygun Değil	18	13,6	36	10,3	54
Toplam	132	100	351	100	483
%	27,3		72,7		100

sd: 1 $X^2:1.103$ Tablo $X^2:3.841$ $p > 0.05$ önemsiz

Tablo 4'te yapılan X^2 analizi 1 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde önemli sonuç vermemektedir. Yani öğrencilere verilen cezaların yönetmeliğe uygun olup olmaması onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermemektedir.

Benzer şekilde yönetmeliğe uygun ceza almayan toplam 54 öğrenciye verilen cezaların yönetmelikteki cezadan daha ağır ya da hafif olmasının öğrenci cinsiyetine göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan X^2 analizi de 0.05 düzeyinde önemsiz sonuç vermektedir. Yani disiplin kurullarının ceza vermede takdir yetkilerini kullanırken öğrencilerin cinsiyetini göz önüne almadıkları anlaşılmaktadır.

Disiplin Kurulu Üyelerinin Cinsiyetleri ve Verdikleri Cezalar: MEB. Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nin 20. maddesinde okul Disiplin Kurulunun kuruluşuna ilişkin bilgiler verilmektedir. Bu maddeye göre disiplin kurulu *müdür başyardımcısı*, (bulunmadığı durumlarda müdürün görevlendireceği bir müdür yardımcısı) öğretmenler kurulunca gizli oyla seçilecek *iki öğretmen, onur kurulu ikinci başkanı* (öğrenci) ve Okul-Aile Birliği'nin kendi içinden seçeceği *bir öğrenci velisinden* oluşur. Yani Disiplin Kurulu *beş üyeden* oluşmaktadır.

Araştırmada; geleneksel değer yargıları, rol kalıpları ve kişilik özellikleri gibi nedenlerle disiplin kurulu üyelerinin cinsiyetlerinin ceza vermede rol oynayıp oynamadığına da bakılması gerekli görülmüştür.

Öğrencilere verilen cezaların yönetmeliğe uygun olup olmadığı ve yönetmeliğe uygun olmayanların da daha ağır ya da hafif olmasının disiplin kurulu başkanının cinsiyetine göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan X^2 analizleri 0.05 düzeyinde önemli sonuç vermemiştir. Ancak disiplin kurullarında görev yapan kadın üye sayısı göz önüne alındığında durum değişmektedir. Tablo 5'de, öğrencilere verilen cezaların yönetmeliğe uygun olup olmamasının, disiplin kurullarında görev yapan kadın üye sayısına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan X^2 analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 5. Cezaların Yönetmeliğe Uygun Olup Olmamasının Disiplin Kurulunda Bulunan Kadın Üye Sayılarına Göre Dağılımı

Disiplin kurulu Başkanının cinsiyeti	Verilen cezalar				Toplam	%
	Yönetmeliğe uygun	%	Yönetmeliğe uygun değil	%		
1 kadın üye	13	3.0	0	0.0	13	2.7
2 kadın üye	93	21.7	26	48.1	119	24.6
3 kadın üye	37	8.6	7	13.0	44	9.1
4 kadın üye	256	59.7	15	27.8	271	56.1
5 kadın üye	30	7.0	6	11.1	36	7.5
Toplam	429		54		483	100
%	88.8		11.2		100	

sd: 4 X²: 26.054 Tablo X²: 9.488 p < 0.05 önemli

Tablo 5’de yapılan X² analizi 4 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde önemli sonuç vermektedir. Tablo 5’de göze çarpan ilk bulgu, 483 cezadan 429’unun, yani % 88.8’inin yönetmeliğe uygun olarak verildiğidir. Ancak, Disiplin Kurullarının, geri kalan 54 öğrenciye verilen % 11.2 oranındaki cezada ise Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin 18. Maddesinin kendilerine tanıdığı takdir yetkisini kullanarak yönetmeliğe uygun olmayan cezalar verdikleri anlaşılmaktadır. Yani öğrencilere verilen cezaların yönetmeliğe uygun olup olmaması, disiplin kurulunda bulunan bayan üye sayısına göre önemli bir farklılık göstermektedir.

Tablo 6’da görüleceği gibi, Disiplin Kurullarının takdir yetkisini kullanarak toplam 54 öğrenciye verdikleri “yönetmeliğe uygun olmayan” cezaların, daha “hafif” ya da “ağır” olmasının, Disiplin Kurulunda görev yapan bayan üye sayısına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan X² analizi, 0.05 düzeyinde önemli sonuç vermektedir. Ayrıca yönetmeliğe uygun olmayan cezaların % 55.6’sının daha “hafif” olarak verildiği anlaşılmaktadır. Buradan Disiplin Kurullarının genellikle öğrenciler lehine davrandıkları söylenebilir. Tablo 5’te sunulan verilerle birleştirildiğinde yine 2 ve 4 kadın üye bulunan Disiplin Kurullarında “hafif ceza verme oranının” daha fazla olduğu görülmektedir. Özellikle kurulda 4 kadın üye olduğunda cezaların % 80’inin daha hafif verilmesi dikkat çekmektedir.

Tablo 6. Cezaların Yönetmeliğe Göre Daha Hafif ya da Ağır Olmasının Disiplin Kurulunda Bulunan Kadın Üye Sayısına Göre Dağılımı

Kadın üye sayısı	Yönetmeliğe göre verilen cezalar				Toplam	%
	Daha hafif	%	Daha ağır	%		
1 kadın üye	0	0.0	0	0.0	0	0.0
2 kadın üye	14	53.8	12	46.2	26	48.1
3 kadın üye	1	14.3	6	85.7	7	13.0
4 kadın üye	12	80.0	3	20.0	15	27.8
5 kadın üye	3	50.0	3	50.0	6	11.1
Toplam	30		24		54	100
%	55.6		44.4		100	

sd: 8 X²: 34.894 Tablo X²: 15.51 p < 0.05 önemli

Tablo 6’da, yapılan X² analizinin 0.05 düzeyinde önemli sonuç verdiği anlaşılmaktadır. Yani yönetmeliğe uygun olmayan cezalar bayan üye sayısı çoğunlukta olduğunda daha hafif olabilmektedir. Bu verilerden, kadın Disiplin Kurulu üyelerinin cezaları daha

“hafif” yönde verme eğilimi içinde oldukları sonucu tam çıkmamakla beraber, bu duruma hangi öteki değişkenlerin neden olduğu araştırılması gereken bir durum olarak görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

1. Bu araştırmada ulaşılan bulgular, toplumda yer alan cinsiyet rolleri ile ilgili geleneksel değer yargılarının gerek öğrenciler ve gerekse öğretmenler bakımından bir toplumsal kurum olarak eğitim sistemine ya da okullara da yansımalarını ortaya koymaktadır.

Erkek öğrencilerle kız öğrencilerin ceza almasına neden olan davranışlar birbirleriyle karşılaştırıldığında erkeklerin; “güç kullanan, duygusal yanlarını keşfetmekten rahatsızlık duyan” (Hawkins, 1993, s. 21-22) saldırgan, başat ve kendine güvenli (Adams, 1995, s.258) davranışları daha fazla gösterdikleri gözlenmektedir. Kız öğrencilerin ise bunların tersi gibi nitelenebilecek davranışlardan ceza aldığı söylenebilir.

2. Konuya yetişkinler ya da öğretmenler / yöneticiler tarafından bakıldığında da benzer bir durum gözlenmektedir. Disiplin kurullarında kadın üyelerin çoğunlukta olduğu durumlarda verilen cezaların daha hafif olabilmesi bunu doğrulayıcı nitelikte görünmektedir. Oysa günümüzde bırakınız okulda, ailede bile erkeklerin / babaların en az kadınlar / anneler kadar anlayışlı ve hoşgörülü olması ve hatta ev işleri ile çocuk bakımına katılmaları beklenmektedir. (Kabadayı, 1996 - Hawkins, 1993)

3. Kız meslek liselerinde öğrencilere öteki liselere göre daha fazla oranda ceza verildiğinin anlaşılması da benzer çerçevede değerlendirilebilir. “Kadın kadının kurdudur” şeklinde ifade edilen toplumsal yargıyı yansıtıcı nitelikte görünen bu durum ayrıca incelenip analiz edilmeye değer görünmektedir. Bu durum hem kız meslek liselerinde başka bir örgütsel havanın bulunduğunu göstermekte hem de karma eğitimin önemini vurgulamaktadır.

4. Oysa Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana önem verilmesi ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda bir ilke olarak yer alması yanında karma eğitim Türkiye’nin 1985’de imzaladığı “kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın önlenmesi sözleşmesi”nin hükümlerinden de biridir. Sözleşmenin 10. maddesi “kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için muhtelif eğitimin ve diğer şekillerinin teşvik edilmesi”ni getirmektedir. Bu nedenle okullarımızı bir yandan kız teknik - erkek teknik şeklinde ayrılmasına gerçekten son verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, kişilik gelişimi ve sosyalleşme açısından “Karma Eğitim”in önemi göz önünde bulundurularak Kız Meslek Liseleri yeniden yapılandırılmalıdır.

5. Öte yandan öğretmen ve yöneticilerin, geleneksel rol kalıpları ve değer yargılarının olumsuz rolü hakkında farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi içinde başta öğretmen yetiştirme ve öteki programlara ilgili dersler konmalıdır. Kaldı ki bu tür önlemler hem Anayasamızda hem de Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan eşitlik ilkesinin yaşama geçirilmesine ve daha demokratik okul yönetimlerinin oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.

6. Çağdaş okul ve sınıf yönetimi modelleri incelendiğinde dikkati çeken ortak nokta, hemen hemen bütün modellerde öğrenciyi kötü davranışlarından dolayı suçlamaktan kaçınıldığıdır. Çağdaş sınıf yönetimi modellerinde öğrenciye yardım etme ve rehberlik yaklaşımı ön plana çıkmaktadır (Adams, Hamm. 1994). Sonuç olarak okullarımızda öğrencileri derse katan çağdaş öğretilere yer verilmeli, iletişime dayalı

olumlu ve demokratik sınıf atmosferi yaratılmalıdır.

7. Öğrencilerde iç disiplin oluşturmanın yolları aranmalıdır. Bir başka söyleyişle okullarda öğrenci katılımı ile disiplin sağlanmasının yolları aranmalıdır. Öğrencilere ceza verme yerine rehber danışmanların okullardaki disiplin olaylarında etkinliği artırılmalı ve sorun çözme yaklaşımları teşvik edilmelidir.

8. Liselerde, öğrencilerin disipline aykırı bulunan ve cezalandırılan davranışlarının bir çoğu ergenlik döneminin kendine özgü sorunlarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, liselerde görev alan öğretmenler, ergenlik dönemi sorunları ile bu sorunların çözümü konularında aydınlatılmalı ve hizmet içi eğitimden geçirilmelidirler.

Araştırmacılara Öneriler

1. Yapılacak yeni araştırmalarda ceza alan öğrencilerle, cezayı veren Disiplin Kurulu üyelerinin, rehber danışmanların görüş ve düşünceleri araştırılabilir.
2. Liselerde öğrencilerin disipline aykırı davranışlarının nedenlerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.
3. Verilen disiplin cezalarının öğrenci üzerindeki etkileri konusunda araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adams, Dennis - Hamm, Mary. (1994). **New Designs for Teaching and Learning. Promoting Active Learning in Tomorrows Schools** S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Adams, James F. (1995) **Ergenliği Anlamak: Ergen Psikolojisinde Güncel Gelişmeler**. Ankara: İmge Yayınevi, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur

Cüceloğlu, Doğan. (1991) **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları** 2. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi

Gander, Mary J, Gardiner, Harry W. (1995) **Çocuk ve Ergen Gelişimi** 2. Baskı Ankara: Yayına Hazırlayan: Bekir Onur. İmge Kitabevi

Hawkins S. Alan; K. Christionsen; K. P. Sargent; E.L.R. Hill. (1997) "Rethinking Fathers: Involment in Child Care; A Developmental Perspective" *Journal of Family Issues*. 14 December 1993 Çev. Reşide Kabadayı, **Kalkınmada Anahtar Verimlilik**: 101

Kabadayı, Reşide. (1986) "Yeni Babalık Roller ve Tartışmalar" **Kalkınmada Anahtar Verimlilik**: 87

Köknel, Özcan. (1981) **Cumhuriyet Gençliği ve Sorunları**. İstanbul: Cem Yayınları,

Köse, M. Ruhi. (1998) "Cinsel Roller ve Kendine Güven" **Eğitim ve Bilim**: 107

LİSELERDE BÜROKRATİKLEŞME VE ÖĞRETMENLERİN STRES DÜZEYLERİ

Dr. Namık ÖZTÜRK*

ÖZET

Bu çalışmada, lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarıyla, kendi stres düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla önce konuyla ilgili alanyazın taranarak öğretmenlere uygulanacak ölçek geliştirilmiştir. Betimsel bir çalışma olan araştırmada çalışma evreni olarak İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları ile diğer ilçelerde yer alan 46 lise, küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örnekleme giren 725 lise öğretmeninden elde edilen verilerin SPSS programıyla istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Verilerin analizinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (SS) değerleri bulunarak, iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık testi için, "t" istatistiğinden, 3 ya da daha fazla gruplar arasındaki farkın test edilmesinde ise Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Elde edilen bulgular; öğretmenlerin liseleri genelde "orta" ve "düşük" düzeyde "bürokratikleşmiş" olarak algıladıklarını, öğretmenlerin "stres" düzeylerinin "yüksek" olduğunu ve okullardaki "bürokratikleşme" düzeyi ile öğretmenlerin "stres düzeyleri" arasında ters bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Bürokrasi, Bürokratikleşme, Stres

ABSTRACT

In this research, the relationship between high school teachers' perceptions of the level of bureaucratization at schools and of their own stress levels. Therefore, first of all a scale to administer to teachers was developed through literature survey. 46 high schools in the province of Izmir Metropolitan Municipality and in the neighboring towns were determined as the sample for this descriptive type of research. The data obtained from 725 teachers in the sample group were analyzed statistically using SPSS, a statistical analysis program. The frequency (f), percentage (%), arithmetic mean (X) and standard deviation (SD) figures were calculated; t-Test was used to determine the significance of the differences between two means, and Variance Analysis for the differences among 3 or more groups. Pearson Product Moment Correlation Coefficient Technique was used to find out the degree of correlation between variables.

According to the findings of the research, the levels of the teachers perceptions of bureaucratization at high schools are "medium" and "low" respectively, the stress level of teachers is "high" in general, and there is a negative correlation between the bureaucratization level of schools and the stress levels of teachers.

Key Words: Bureaucracy, Bureaucratization, Stress

GİRİŞ

Eğitim örgütlerini diğerlerinden ayıran en önemli özelliği girdi ve çıktısının insan olmasıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde insan ilişkilerine daha çok önem verilmelidir. Çünkü bir örgüt amaçları doğrultusunda ya bir mal ya da bir hizmet üretir. Üretimde ise en zor olanı insanın üretime olan katkısının nasıl artırılacağı konusu gelmektedir. Burada devreye yönetici ve örgütün yapısı girmektedir.

* Buca Eğitim Fakültesi

Yönetim, insan ve madde kaynakları aracılığı ile belli bir amacı gerçekleştirme ya da bir işi başarma eylemi olarak ele alınabilir. Yönetimin temelinde ise insan ve insanın etkilenmesi çabaları yer almaktadır. Bu nedenle geçmişten günümüze insanı etkileme çabaları insanın doğasına ilişkin sayıtlara dayandırılmış ve insan hakkındaki sayıtlar insanı yönlendirme konusunda etkili olmuşlardır. Ussal-ekonomik insan sayılısında, insanların ekonomiyle güdülenecekleri bu nedenle örgüt tarafından kontrol edilmeleri gerektiği, toplumsal insan sayılısında insanı gerçekte güdüleyen şeyin başkalarıyla ilişkileri olduğu, özgerçekleştirime yönelik insan sayılısında işgörenlerin işlerinin daha ilginç kılınması vurgulanmakta, karmaşık insan sayılısında ise insanın sadece karmaşık değil aynı zamanda değişken olduğu vurgulanmaktadır (Aydın, 1994).

Bu sayıtlara bağlı olarak yönetim kuramları, klasik yönetim kuramı, neoklasik yönetim kuramı ve modern yönetim kuramı olarak ele alınabilir (Akat, Budak ve Budak, 1994). Bir örgüt ve yönetim biçimi olan bürokrasi de, klasik yönetim kuramı içerisinde yer alır. Bürokrasi Weber tarafından şöyle tanımlanmıştır: "geniş bir alana yayılmış toplumsal fiil ve eylemlerin rasyonel ve objektif esaslara uygun olması sürecidir" (Baransel, 1983). Weber, ideal bürokrasinin diğer modellere göre teknik, doğruluk, hız, kesinlik, dosyalama sistemi, süreklilik, gizlilik, birlik ve tam bağımlılık ile sürtüşme, kişisel maliyetlerin en aza indirilmesi, uzmanlaşma, nesnellik ve kestirilebilir kurallar açısından üstün olduğunu vurgulamaktadır (Weber, 1986). Buna karşın, Weber'den sonra bürokrasinin beklenmeyen sonuçları ve olumsuz fonksiyonları incelenmiş (Baransel, 1993) Merton, Selcznik, Gouldner gibi yazarlar (Koçel, 1998) klasik yönetim anlayışına uygun bu düşünce sisteminin beklenmeyen yönlerini ortaya koymuşlardır. Bürokratik modelin eleştirisinde, işbölümünün uzmanlaşmayı sağladığı; ancak sürekli aynı işi yapmanın can sıkıntısı yarattığı, nesnel yönelimin ussallığı beraberinde getirdiği sonuçta ise moralin düştüğü, hiyerarşinin disiplin ve eşgüdümü sağladığı bunun yanında iletişimin tıkanmasını beraberinde getirdiği, kuralların süreklilik ve tek düzeligi sağlamada önemli bir etken olduğu ancak kuralların katı uygulamasının amaçların yer değiştirmesine neden olduğu, meslek yöneliminin çalışanı özendirdiği bunun yanında ise olumsuz olarak başarı ile kıdem arasında bir çatışmaya neden olduğu vurgulanmaktadır (Aydın, 1994). Yukarıda belirtilen bürokratik özellikler ve bunların olumsuz sonuçlarının okullardaki yansımalarının bilinmesi gerekir. Çünkü okullar da bürokratik olarak yapılanmışlardır ve bürokratik özellikler göstermektedirler.

Abbot, okulların benimsediği bu bürokratik özellikleri şu şekilde ele almıştır: Okullardaki bürokratik özelliklerden ilki; okul örgütü, işbölümü ve uzmanlaşma gereksiniminden doğrudan etkilenmiştir. İkincisi, okullarda açık ve net olarak belirlenmiş katı bir otorite hiyerarşisi vardır. Üçüncüsü, okul örgütü, yetkilerin sınırları kurallarla açık ve net olarak çizer. Çalışanların davranışlarını kontrol altına almada kuralları kullanır ve performans geliştirmek için belirli standartlar geliştirirler. Dördüncüsü, okullar Weber'in, nesnellik ilkesini yaygın bir biçimde uygular. Kişisel olmayan ilişkiler büyük ölçüde genelleşmiş değerlere dayandırılır. Son olarak, eğitim örgütlerindeki memuriyet, mesleki yeterlik temeline dayanmaktadır. Atama ve yükselmeler kıdem ve başarıya göre yapılır. İşgörenler yaşam boyu iş güvencesi bulurlar ve emeklilik hakları garanti edilir (Starrat ve Sergiovanni, 1993). Belirtilen bürokratik özelliklerin uygulanma dereceleri bürokratikleşme düzeyi ile ilgilidir. İdeal tip bürokrasilerde belirtilen özelliklerin üst düzeyde bulunması gerekirken, bürokratikleşmemiş örgütlerde bu özelliklerin az da olsa bulunması yeterli görülür (Hall, 1963).

Okullarda kişiler arasındaki ilişkilerin ön planda olması gerekirken, bürokratik yapılanmalarda yapandan çok yapılacak işi ön plana çıkarıldığı, insanın geri plana itildiği düşünüldüğünde okullardaki problemlerin artacağı düşünülebilir (Bursalıoğlu, 1997). Bürokratik örgüt yapıları, insanı yapı içerisinde bir robot olarak görmüş ve onu bulunduğu mevkinin öngördüğü doğrultuda tutum ve davranış gösteren varlıklar olarak ele almışlardır (Akat, Budak ve Budak, 1994). Bu nedenle okullardaki bürokratikleşme düzeyinin yüksek ya da düşük olmasıyla öğretmenlerin stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin bilinmesi gerekir.

Stres Kavramı

Stres, başta Selye olmak üzere bu alandaki tüm araştırmacılar tarafından, önce "organizmaya zarar veren etken" olarak ele alınmış, sonra ise "dış ve iç ortamdan kaynaklanan zararlı etkenlerin organizmada yarattığı değişiklik" olarak kabul edilmiştir (Morgan, 1993). Selye'ye göre stres, "bireye yapılan etkilere spesifik olmayan tepkidir" (Akat, Budak ve Budak, 1994).

Tanımlarının birçoğu stresi, bireyin çevresinden gelen etkilere gösterdiği tepki veya etki-tepki etkileşimi biçiminde açıklarlar. Etki tanımında stres, "bireye doğru yapılan kuvvet veya etkidir". Tepki tanımında ise, "bireyin çevresindeki stres yaratan bir unsura karşı gösterdiği fizyolojik veya psikolojik tepkidir." Etki-tepki tanımında ise stres; "çevrede bulunan etki koşulları ile bireyin buna belli bir şekilde tepki gösterme eğilimi arasındaki benzersiz bir etkileşimdir (Gibson ve İvançević, 1988).

Öğretmen Stresi

Stres, öğretmenleri de kapsayan bir çok meslek grubu arasında son yıllardaki en önemli araştırma konularından birisidir (Monthei ve Solman, 1998). Yapılan araştırmalar öğretmenlik mesleğinin getirdiği stresin, bir yandan okul yönetimini ve öğretmen performansını, diğer yandan ise hem öğretmenin hem de ailesinin fiziksel ve ruhsal durumunu etkilediğini göstermektedir (Harris, Halpin ve Halpin, 1985). Kyracou ve Sutcliffe tarafından "öğretmenin kendine güvenini veya iyi halini tehdit eden işin özelliklerine karşı gösterilen öznel ve olumsuz bir tepki" olarak tanımlanan öğretmen stresi (Manthei, Gilmore ve Adair 1996) yüksek boyutlara ulaştığında, öğretmenlerde saldırganlık, endişe, davranış bozuklukları, derse katılmayanların oranının artması, öğrenci ve öğretmen performansının düşmesi gibi istenmeyen durumlara neden olabilir (Harris, Halpin ve Halpin, 1985). Kyracou (1987) öğretmen stresi modelinde, öğretmenin stres yaşantısının; kendisinden çeşitli istemlerin beklenmesi, kendisinin bu istemleri karşılamada yetersiz olacağı ya da zorluk yaşayacağı, başarısızlık sonucunda ise bu durumun psikolojik ve fizyolojik olarak iyi durumunu olumsuz yönde etkileyeceğine ilişkin algılarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Traver ve Cooper (1993) ise öğretmenlerin yaşadıkları en büyük stres kaynaklarını şöyle belirtmektedirler: Hükümetin yeterli desteği vermemesi, meslekteki sürekli değişimler, yapılan değişikliklerle ilgili bilgi eksikliği, toplumda öğretmenlik mesleğine olan saygının azalması, ulusal bir programa yöneliş, işe uygun olmayan ücret, öğrenci değerlendirmesi yapma, temel davranışsal sorunlarla ilgilenme, öğretmenin kendine ayıracağı zamanın azlığı, yükselmelerde başarının dikkate alınmaması.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okullardaki bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algıları ve bunlar arasındaki ilişkilerin saptanmasıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır.

Verilerin İstatistiksel Analizi: Her alt problemle ilgili frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (SS) değerleri bulunarak, iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık testi için "t" istatistiğinden, 3 ya da daha fazla gruplar arasındaki farkın test edilmesinde ise "Varyans Analizi"nden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Evren: Bu araştırmanın evrenini, 1998-1999 öğretim yılında İzmir il sınırları içerisinde bulunan beş tür lisede görev yapan 7401 öğretmen oluşturmaktadır.

Örnekleme: Bu araştırmanın örneklemini, 1998-1999 öğretim yılında İzmir il sınırları içerisinde yer alan genel, kız meslek, özel, imam hatip liseleri Ticaret Meslek ve Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan toplam 725 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okullardaki bürokratikleşme derecesini ölçmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okulların Bürokratik Özellikleri" ölçeği, öğretmenlerin stres düzeylerini ölçmek için ise Açıköz, Açıköz ve Skovholt (1997) tarafından geliştirilmiş olan "Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri Türkçe Formu" kullanılmıştır.

Örnekleme kapsamındaki 725 deneğe uygulanan ölçeklerden elde edilen ham puanlar, ortalaması 0,00 ve standart sapması 1,00 olan normal dağılıma (Z puanlarına) dönüştürülmüş ve düzeylere ilişkin puan aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir belirlenmiştir.

Çizelge 1: Bürokratikleşme ve stres düzeyleri puan aralıkları

Düzeyler	Düşük	Orta	Yüksek
Bürokratikleşme	148,4 ve altı	148,5-151,4 arası	151,5 ve üstü
Stres	194,4 ve altı	194,5-202,4 arası	202,5 ve üstü

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi, "lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okul türüne, okul büyüklüğüne ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir"? şeklinde belirlenmiştir.

Çizelge 2: Lise Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği)

Cinsiyet	N	X	SS	t	Önem denetimi
Kadın	433	143,51	23,74	-0,93	P=0,71
Erkek	282	145,25	24,97		Önemsiz
Okulların bulunduğu Yer. Birimi					
Diğer İlçeler	183	141,32	26,59	1,864	P=0,018
İzmir Büyükşehir Beld Sınırları	532	145,32	23,31		Önemli

Çizelge 2 incelendiğinde lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı, okulların bulunduğu yerleşim birimleri değişkenine göre ise farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Çizelge 3: Lise öğretmenlerinin yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okul türüne ve okul büyüklüğüne göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		KT	SD	KO	SONUÇ
Yaş	Gruplar arası	10914,092	2	5457,04	F=9,514 P= 0,000***
	Gruplar içi	408403,502	712	573,600	
	Toplam	419317,594	714		
Mes. Kıdem	Gruplar arası	9398,633	2	4699,316	F=8,162 P= 0,000***
	Gruplar içi	409918,962	712	575,729	
	Toplam	419317,594	714		
Branş	Gruplar arası	2210,05	4	552,513	F=0,94 P= 0,44
	Gruplar içi	417107,541	710	587,475	
	Toplam	419317,594	714		
Okul Türü	Gruplar arası	8577,83	4	2144,458	F=3,707 P= 0,005**
	Gruplar içi	410739,758	710	578,507	
	Toplam	419317,594	714		
Okul büyüklüğü	Gruplar arası	22262,350	2	11131,175	F=19,96 P= 0,000***
	Gruplar içi	397055,244	712	557,662	
	Toplam	419317,594	714		

Çizelge 3' de görüldüğü gibi, lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında branşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okul türüne ve okul büyüklüğüne göre ise anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffée Testi sonuçları çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4: Lise Öğretmenlerinin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Okul Türüne ve Okul Büyüklüğüne Göre Okullardaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffée Testi)

		1	2	3	4	5
Yaş grupları	30 yaş ve altı	1		*		
	31-40 yaş	2		*		
	41 yaş ve yuk	3				
Mesleki kıdem	1-10 yıl	1	*	*		
	11-20 yıl	2				
	21 yıl ve üstü	3				
Okul türü	Genel Liseler	1				
	Kız Meslek Liseleri	2				
	Özel Liseler	3				
	İmam Hatip Lis.	4	*			*
	Tic. Mes.ve End. Mes. Liseleri	5				
Okul büyüklüğü (öğrenci sayısına göre)	500 ve altı	1	*	*		
	501-1000	2				
	1001 ve yukarısı	3				

* p<0,05

Çizelge 4'te görüldüğü gibi lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında yaşlarına göre 40 yaş ve altında yer alan gruplarla 41 yaş ve yukarısında yer alan grup, mesleki kıdemlerine göre; 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarla 11 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olanlar arasında, okul türüne göre; imam hatip liseleriyle kız meslek ve endüstri meslek ve ticaret meslek liselerinde çalışanlar arasında, okul büyüklüğüne göre ise; küçük okullarla orta büyüklükte ve büyük okullarda çalışan öğretmenler arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Düzeyler açısından bakıldığında ise; 40 yaş ve daha altında yer alanlar, 20 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olanlar, okul türüne göre; genel, kız meslek, özel ve ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenler ile orta büyüklükte ve büyük okullarda çalışanlar okulları "düşük", 41 yaş ve üstünde bulunanlar, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olanlar "orta", imam hatip liseleriyle küçük okullarda çalışanlar ise "yüksek" düzeyde "bürokratikleşmiş" olarak algılamaktadırlar. Araştırmanın ikinci alt problemi, "lise öğretmenlerinin kendi stres düzeylerine ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, okul türüne, okul büyüklüğüne ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" şeklinde belirlenmişti. Bu probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 5: Lise Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Okulların Buldukları Yerleşim Birimlerine Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılması (t İstatistiği)

	N	X	SS	t	Önem denetimi
Cinsiyet kadın	441	214,73	50,39	0,911	P=0,77 Önemsiz
Erkek	284	211,25	49,84		
Okulların bulunduğu Yer. Bir. Birimi				-0,251	P=0,20 Önemsiz
Diğer İlçeler	185	212,57	52,47		
İzmir Büyükşehir Beld. Sınırları	540	213,65	49,41		

Öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır (Çizelge 5). Her iki grubun da kendi stres düzeylerine ilişkin algılarının "yüksek" düzeyde olduğu bulunmuştur.

Çizelge 6: Lise Öğretmenlerinin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Okul Türüne ve Okul Büyüklüğüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		KT	SD	KO	SONUÇ
Yaş	Gruplar arası	20066,701	2	10033,351	F=4,01
	Gruplar içi	1802651,00	722	2496,747	P= 0,018
	Toplam	1822717,70	724		
Mes. Kıdem	Gruplar arası	13259,028	2	6629,514	F=2,64
	Gruplar içi	1809458,67	722	2506,175	P= 0,07
	Toplam	1822717,70	724		
Branş	Gruplar arası	1680,147	4	420,037	F=0,166
	Gruplar içi	1821037,55	720	2529,019	P= 0,95
	Toplam	1822717,70	724		
Okul Türü	Gruplar arası	79293,370	4	19823,343	F=8,18
	Gruplar içi	1743424,33	720	2421,423	P= 0,000***
	Toplam	1822717,70	724		
Okul büyüklüğü	Gruplar arası	97847,896	2	48923,948	F=20,47
	Gruplar içi	1724869,81	722	2389,016	P= 0,000***
	Toplam	1822717,70	724		

Öğretmenlerin kendi stres düzeylerine ilişkin algıları arasında yaş, okul türü, okulların büyüklüğüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından fark anlamlı bulunmamıştır (Çizelge 6). Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffé testiyle sınanmış sonuçlar Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7 incelendiğinde, yaşlarına göre, 30 yaş ve daha altında yer alanlarla 31 yaş ve daha yukarı yaş grubunda yer alanlar, okul türüne göre imam hatip liseleriyle genel, kız meslek, özel liseler ve ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışanlar, ayrıca özel liselerde çalışan öğretmenlerle ticaret meslek ve endüstri meslek liselerinde çalışanlar, okul büyüklüğüne göre ise; küçük okullarla hem orta büyüklükte hem de büyük okullarda çalışan öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Diğer yandan düzeyler incelendiğinde imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin “düşük”, özel okullarda çalışan öğretmenlerin “orta”, diğer tüm grupların ise “yüksek” düzeyde stresli oldukları bulunmuştur.

Çizelge 7: Lise Öğretmenlerinin Yaşlarına, Mesleki Kıdemlerine, Branşlarına, Okul Türüne ve Okul Büyüklüğüne Göre Kendi Stres Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Fark (Scheffé Testi)

Yaş grupları			1	2	3	4	5
			30 yaş ve altı	1		*	
Okul türü	31-40 yaş	2					
	41 yaş ve yük	3					
	Genel Liseler	1					
Okul büyüklüğü (öğrenci sayısına göre)	Kız Meslek Liseleri	2					
	Özel Liseler	3					*
	İmam Hatip Lis.	4	*	*			*
	Tic. Mes.ve End. Mes. Liseleri	5					
	500 ve altı	1		*	*		
Okul büyüklüğü (öğrenci sayısına göre)	501-1000	2					
	1001 ve yukarı	3					

* p< 0,05

Lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları ile kendi stres düzeylerine ilişkin algılarının karşılaştırılması sonucunda $r = -0,48$ bulunmuştur. Bu sonuca göre lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarıyla kendi stres düzeylerine ilişkin algıları arasında ters bir ilişki olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, yüksek düzeyde “bürokratikleşmiş” okullarda öğretmenlerin stres düzeylerinin “düşük”, “bürokratikleşmemiş” okullarda ise “yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur.

Bu bulgular, okulların bürokratikleştiği oranda öğretmenlerin daha verimli çalışacakları ya da stres düzeylerinin daha düşük olacağı şeklinde algılanmamalıdır. Böyle bir algı bizi yanlış sonuçlara götürebilir. “Bürokratik kuruluşlarda, aracı amaca üstün kılmak gibi” (Heper, 1973) bir anlayışın hakim olduğu, klasik örgüt kuramlarının insanı makinenin sabit bir parçası gibi gördüğü, işgöreni geri plana ittiği ve yapıya önem verdiği düşünülürse bulguların farklı çıkması beklenirdi. Yani “bürokratikleşmiş” okullarda çalışan öğretmenlerin stres düzeylerinin “yüksek”, “bürokratikleşmemiş” okullarda çalışan öğretmenlerin ise “düşük” düzeyde “stresli” olmaları gerekirdi. Ancak durum tam tersidir. Bu durum çeşitli nedenlerden kaynaklanmış olabilir.

Bürokratik yapılarda, yetkilerin sınırının kurallarla açık ve net olarak belirlenmiş olması gerekir. Bu durum yönetmeliklerde açık olarak belirlenmiş olmasına karşın okullarda yönetime yakın olanların bir yönetici gibi davrandığı veya yöneticileri etkilediği bilinmektedir. Diğer yandan bürokratik yapılar çalışanların davranışlarını kontrol altına almada kuralları kullanır ve performans geliştirmek için belirli standartlar geliştirirler. Ancak okullarda kuralların uygulanması kişilere göre değişmekte ve performans değerlendirme ölçütlerinde belirli kıstaslar bulunmamaktadır. Performans değerlendirme ölçütü olarak daha çok yönetime yakınlık ön plana çıkmaktadır. Weber’in, nesnellik ilkesinde kişisel olmayan ilişkiler büyük ölçüde genelleşmiş değerlere dayandırılırken okullardaki uygulamalarda nesnellik ilkesine uyulmamakta, kişisel olmayan ilişkiler genellikle duygusal ilişkilere dayandırılmaktadır. Bürokrasilerde, atama ve yükselmelerin kıdem ve başarıya göre yapılması gerekirken, okullarda başarının kesin bir ölçütü olmadığı gibi, atamalar üst düzey tanındıklar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Sonuç olarak okullardaki belirsizliklerin; kuralların açık ve net olmamasının, nesnellik ilkesine uyulmamasının, başarının açık ve anlaşılır bir ölçütünün bulunmamasının ve yönetime yakınlıkla ilgili olmasının, atama ya da terfilerde başarının dikkate alınmamasının, değerlendirmelerde kişisel ilişkilerin ön plana çıkarılmasının, cezalarda olduğu gibi ödüllerde de tam bir açıklığın olmamasının, işlerin gelişigüzel yapılmasının, yönetim kadrolarında bulunanların siyasi nedenlerle buldukları yerlere gelmesinin ve bu durumu öğretmenlere yansıtmasının öğretmenlerin “stres” düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Diğer yandan “küçük” okullarda “bürokratikleşme” düzeyinin “yüksek”, öğretmenlerin “stres” düzeylerinin düşük çıkması dikkate alınır; yakından denetime karşın sıcak ilişkilerin öğretmenleri olumlu yönde etkilediği ve kurallara uymada başkasının uyarısına gerek kalmadan sorumluluklarını yerine getirdikleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin okullardaki kararlara katılması, cezada olduğu gibi ödülde de açık ve net ölçütlerin konması, uygulamalarda nesnel davranılması, yönetimin tüm öğretmenlere eşit uzaklıkta/yakınlıkta olması, insan ilişkilerinin ön planda olması gereken okullarda, bu durumun dikkate alınması ve okul yöneticilerinin bu konuda eğitim almaları, yönetimin öğretmenlere bazı konularda inisiyatif vermesi, kısa sürede bir çözüm olarak düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K., T. Skovholt ve K. Ü. Açıköz (1997). **Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri Türkçe Formu**. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Aydın, M. 1994. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Baransel, A. (1993). **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi, I. Cilt, İstanbul: Avcıol Basım Yayın. İşletme Fakültesi Yayın No: 257**
- Bursalıoğlu, Z. (1997). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, Doğuş Matbaası, ISBN: 975-7251-04-6.
- Gibson, L.J., M. J. Ivancevich. (1988). **Organization Behavior Structure Proesses**, ABD.
- Heper, M. (1973). **Modernleşme ve Bürokrasi (Karşılaştırmalı Kamu Yönetimine Giriş)**. Ankara: Seviç Matbaası.
- Hall, R. H. (1963). "The Concept of Bureaucracy: An Empirical Assesment." **American Journal Sociology**, s. 69: 32-40.
- Hoy, W. K., C. G. Miskel (1982). **Educational Administration**, (çev: Abdurahman Tanrıoğen). Random House, New York.
- Harris, K. R., G. Halpin ve G. Halpin. (1995) "Teacher Characteristics and Stress" **Journal of Educational Research**, 78, 61: 346-350
- Koçel, T. (1998). **İşletme Yöneticiliği**. (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik- Modern- Çağdaş Yaklaşımlar.) İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım. ISBN : 975-486-304-0.
- Kyriacou, C. (1987). "Teacher Stress and Burnout: An International Review." **Educational Research**, 29.2
- Manthei, R., ve R. Solman (1998). "Teacher Stress and Negative Outcomes in Canterbury State Schools," **New Zeland Journal of Educational Studies**, 23, 2: 145-163
- Manthei, R., A. Gilmore, B. Tuck ve V. Adair (1996) " Teacher Stress In Inter Mediate School." **Educational Research** 38,1:3-9
- Morgan, G. (1993) **İşte ve Yaşamda Stresle Başa Çıkmanın Yolları**, (Çev:Şebnem Çağla), İstanbul: Ruh Bilimleri Yayınları
- Onaran, O. (1971). **Örgütlerde Karar Verme**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Runciman, W. G.(1962). **Toplumsal Bilim ve Siyaset Kuramı**. (Çev: Erol Mutlu) Verso Anonim Şirketi.
- Sergiovanni, T.J ; Starrat, R. J. (1993). **Supervision A Redefinition**. Newyork: Mc Graw-Hill inc., ISBN: 0-07-056339-X, s. 40-50.
- Trevar, C. J. Ve C. Cooper (1993). "Mental Healt, Job Satisfaction And Occupational Stress Among UK Teacher Work" & **Stress**, VII,3: 203-219.
- Weber, M. (1986). "The Ideal Bureaucracy." **Management Classics**. Business Publications, inc. Texas, 75075. s. 220-226.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ VE MESLEKİ EĞİLİMLERİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet SABAN*

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının demografik özelliklerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını incelemektir. Araştırmanın verileri, sınıf öğretmeni adaylarının demografik özelliklerini, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları tutumlarını ölçmeye yönelik kapalı-uçlu ve Likert-tipi sorulardan oluşan bir anketin 2001-2002 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 381 birinci sınıf ve 103 dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programına getirdikleri kişisel niteliklere ve öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları tutumlara dikkat çekmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dört yıllık hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresince kazanmış oldukları bilgi ve deneyimleri ışığında, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları; Demografik özellikler; Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri; Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar

ABSTRACT

The main purpose of this study is to explore the demographic characteristics and perceptions of prospective classroom teachers. A questionnaire consisting of fixed-response and Likert-style questions was administered to 381 first-year and 103 final-year elementary teacher education students enrolled in the Faculty of Education of Selçuk University during the 2001-2002 academic year to seek information about their background characteristics, main reasons for choosing teaching as a career and perceptions of the teaching profession. The findings of this study draw attention to the qualities and perceptions that prospective classroom teachers bring with them to the teacher education curriculum. The study concludes that as a result of spending four years in teacher training, the final-year teacher education students, when compared with the first-year students, tend to show more positive attitudes towards the teaching profession.

Keywords: Prospective classroom teachers; Demographic characteristics; Reasons for choosing teaching as a career; Perceptions of the teaching profession

GİRİŞ

Öğrenciler çeşitli kişisel sebeplerle ve en önemlisi de öğrencilik yılları süresince farklı yapıdaki öğretmenleriyle olan iletişim ve etkileşimleri sonucunda edindikleri tecrübelere bağlı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin geliştirdikleri çeşitli kişisel tutumlarla birlikte Eğitim Fakültelerine öğretmen olmak için gelmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin neden öğretmenlik mesleğini tercih ettiğini irdelemek ve onların öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları tutumları analiz etmek biz eğitimciler açısından büyük önem arz etmektedir. Nitekim, bu konu hakkında yapılan araştırmalar (örneğin, Weinstein, 1990; Calderhead ve Robson, 1991; Wubbels, 1992; Morine-Dershimer, 1993; Bramald, Hardman ve Leat, 1995; Joram ve Gabriele, 1998; Nettle, 1998; Holt-Reynolds,

* Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi

2000; Coultas ve Lewin, 2002) bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin ve öğretmenlik mesleği hakkında sahip oldukları tutumlarının, onların gelecekte nasıl bir öğretmen olmak istediklerine veya hangi öğretmen rollerini benimseyeceklerine ilişkin önemli veriler sunmaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının demografik özelliklerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, bu araştırmada cevabı aranan başlıca sorular şunlardır:

1. Sınıf öğretmenliğini kim tercih etmektedir?
2. Bireylerin sınıf öğretmenliğini tercih etme sebepleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe ilişkin tutumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe ilişkin tutumları sınıf düzeyi (1. sınıf ve 4. sınıf) bakımından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırma, bir durum incelemesi niteliğinde olup, betimsel analiz modeli içinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2001 Güz döneminde "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" dersini alan bütün birinci sınıf öğrencileri (n=381) ile aynı anabilim dalında 2002 Bahar döneminde "Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim" adlı seçmeli bir dersi alan 103 dördüncü sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 484 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, başlıca üç bölümden oluşan bir anketin 2001 Güz döneminin başında birinci sınıf öğrencilerine ve 2002 Bahar döneminin sonunda dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Anketin birinci bölümü, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyeti, üniversiteye başlama yaşı ve sosyo-ekonomik düzeyi gibi özellikleri belirlemeye yönelik kapalı-uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümü, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini neden seçtiklerini belirlemeye yönelik 20 ifadeden (sebep) oluşmaktadır. Öğrencilerden bu sebeplerin her birini bir Likert-tipi üçlü dereceleme ölçeğini (1=önemsiz, 2=kısmen önemli ve 3=çok önemli) kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Anketin üçüncü bölümü, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik 15 ifadeden oluşmaktadır. Öğrencilerden bir Likert-tipi dördü dereceleme ölçeğini (1=hiç katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=katılıyorum ve 4=tamamen katılıyorum) kullanarak bu ifadelerin her birine katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Anketin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları anketin ikinci bölümü için .72, üçüncü bölümü için ise .67 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Anket yoluyla toplanan verilerin analizi ve yorumu için SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları frekanslar (f), yüzdeler (%), aritmetik ortalamalar (X) ve standart sapmalar (SS) kullanılarak betimlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların sınıf düzeyi (1. sınıf ve 4. sınıf) bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis (H) testi kullanılmıştır.

Bütün karşılaştırmalarda, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilere uygulanan anket sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının profiline ilişkin aşağıda üç temel başlık halinde tartışılan ve başlıca üç tabloda sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

Demografik Özellikler

Sınıf öğretmenliğini kimlerin tercih ettiğine dair bulgular Tablo 1’de verilmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık üçte ikisinin (%65.7) kız ve geri kalan üçte birinin (%34.3) de erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, ülkemizde sınıf öğretmenliğinin daha çok bir bayan mesleği olarak algılandığını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının üniversiteye başlama yaşı 17 ile 24 arasında değişmektedir. 6 veya 7 yaşında ilkokula başlayan bir bireyin hiç kesintisiz bir şekilde öğrenimine devam ettiği varsayılacak olursa, bu bireyin teorik olarak üniversiteye başlama yaşının 17 veya 18 olması gerekmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin üçte ikisinin (%66.3) 17 yaşında (%15.5) veya 18 yaşında (%50.8) üniversiteye başladıkları ve geri kalan üçte birinin (%33.6) de bilinmeyen çeşitli sebeplerden dolayı üniversiteye geç başladıkları görülmektedir. Bu durumun en önemli sebeplerinden birisinin, bazı öğrencilerin üniversite sınavını ilk defada kazanamayıp daha sonraki birkaç yılı sınava hazırlanmak için geçirdikleri varsayılabilir.

Araştırmaya katılan bireylerin anne-babalarının eğitim durumları ve meslekleri, sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde, annelerin yarıdan fazlasının (%54.4) ilkokul mezunu olduğu, önemli bir bölümünün (%16.3) okur-yazar olmadığı veya ilkokuldan terk olduğu ve sadece %7.2’sinin liseden sonra öğrenime devam ettiği görülmektedir. Diğer taraftan, sınıf öğretmeni adaylarının %36.6’sı babalarının ilkokul mezunu olduğunu, %22.5’i babalarının lise mezunu olduğunu ve %24.6’sı da babalarının lise sonrası öğrenim gördüklerini belirtmişlerdir. 484 adaydan sadece 13’ü (%2.7) babalarının okur-yazar olmadığını veya ilkokuldan terk olduğunu belirtmiştir.

Anne ve babaların meslekleri incelendiğinde, annelerin neredeyse tamamına yakınının (%90.3) ev kadını olduğu veya herhangi bir işte çalışmadığı ve sadece yüzde 4.5’inin öğretmen olarak görev yaptığı görülmektedir. Annelerin aksine babalar için belirtilen meslekler daha geniş bir yelpazeyi içermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, babalarının sırasıyla %22.9’unun esnaf, %17.8’inin işçi, %14.9’unun öğretmen, %13.8’inin memur ve %7.2’sinin de çiftçi olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 1’deki verilere göre, sınıf öğretmenliğini tercih eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun genellikle eğitim seviyesi düşük, alt veya orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldiği gözlenmektedir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	1. Sınıf (n=381)		4. Sınıf (n=103)		Toplam (n=484)	
	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet						
Kız	248	65.1	70	68.0	318	65.7
Erkek	133	34.9	33	32.0	166	34.3
Üniversiteye başlama yaşı						
17	57	15.0	18	17.5	75	15.5
18	191	50.1	55	53.4	246	50.8
19	86	22.6	11	10.7	97	20.0
20-24	47	12.3	19	18.4	66	13.6
Annenin eğitim durumu						
İlkokul	202	53.0	62	60.0	264	54.4
Ortaokul	41	10.8	4	3.9	45	9.3
Lise	46	12.1	15	14.6	61	12.6
2-yıllık yüksek okul	3.4	4	3.9	17	3.5	
4-yıllık fakülte	13	3.4	4	3.9	17	3.5
Yüksek lisans/ doktora	1	0.3	0	0	1	0.2
Okur-yazar değil/ terk	65	17.1	14	13.6	79	16.3
Babanın eğitim durumu						
İlkokul	138	36.2	39	37.9	177	36.6
Ortaokul	50	13.1	16	15.5	66	13.6
Lise	89	23.4	20	19.4	109	22.5
2-yıllık yüksek okul	4.7	2	1.9	20	4.1	
4-yıllık fakülte	69	18.1	20	19.4	89	18.4
Yüksek lisans/ doktora	8	2.1	2	1.9	10	2.1
Okur-yazar değil/ terk	9	2.4	4	3.9	13	2.7
Annenin mesleği						
Ev kadını	348	91.3	89	86.4	437	90.3
Öğretmen	15	3.9	7	6.8	22	4.5
Memur	5	1.3	5	4.9	10	2.1
Hemşire	3	0.8	0	0	3	0.6
Emekli	9	2.4	0	0	9	1.9
Diğer (işçi, hayatta değil)	1	0.3	2	1.9	3	0.6
Babanın mesleği						
Memur	50	13.1	17	16.5	67	13.8
İşçi	69	18.1	17	16.5	86	17.8
Öğretmen	59	15.5	13	12.6	72	14.9
Esnaf/ serbest meslek	79	20.7	32	31.1	111	22.9
Polis/ subay	17	4.5	3	2.9	20	4.1
Çiftçi	32	8.4	3	2.9	35	7.2
Emekli	56	14.7	13	12.6	69	14.3
Diğer (işsiz, hayatta değil)	19	5.0	5	4.9	24	5.0

Sınıf Öğretmeni Olmayı Etkileyen Faktörler

Bireylerin sınıf öğretmeni olma kararını etkileyen başlıca sebeplerin neler olduğuna ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır. Tablo 2'deki öğretmen olmayı etkileyen faktörler, bu alanda daha önce gerçekleştirilen çalışmalara (örneğin, Joseph ve Green, 1989; Yong, 1995; Su, 1997; Kyriacou, Hultgren ve Stephens, 1999) dayalı olarak geliştirilmiştir. Bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri genellikle üç temel

kategoride toplanmaktadır: (1) özveriye-dayalı faktörler, (2) içsel faktörler ve (3) dışsal faktörler. Özveriye-dayalı faktörlerin temel odağı, bir bireyin başka insanların veya içinde yaşadığı toplumun mutluluğunu ve iyiliğini kendininkinden önce düşünme ve dikkate alma üzerinedir (sosyal motivasyon). İçsel faktörler ile bir bireyin karakterinde olan veya kendine uyan bir özellik kastedilmektedir (içsel motivasyon). Dışsal faktörler ise, bir bireye ait olmayan veya bireyin dışından kaynaklanan bir özelliği temsil etmektedir (dışsal motivasyon).

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (%50 ve yukarısının) sınıf öğretmeni olma kararlarını "çok önemli sebep" olarak etkilediğini belirttikleri başlıca nedenler sırasıyla şunlardır: (1) Toplumun geleceğine olumlu bir katkıda bulunmak istiyorum (%68), (2) Çocuklara okulda başarılı olmaları için yardım etmek istiyorum (%68), (3) Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğuna inanıyorum (%60.3), (4) Bilgilerimi çocuklarla paylaşmak istiyorum (%59.3), (5) Öğretmenlik, iş garantisi olan bir meslektir (%56.4), (6) Çocukları çok seviyorum (%51.4) ve (7) Öğretmenlik, iyi iş güvenliği ve sürekli geliri olan bir meslektir (%50.8).

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olma nedenleri incelendiğinde, bu sebeplerin genel olarak içsel motivasyonlardan daha çok özveriye-dayalı faktörlere (örneğin, toplumun geleceğine olumlu bir katkıda bulunma isteğine) ve dışsal motivasyonlara (örneğin, öğretmenliğin iş garantisi ve sürekli geliri olan bir meslek olmasına) dayandığı görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmeni olmayı etkileyen faktörlere ilişkin olarak, Tablo 2'deki 17. ($p=.017$) ve 19. ($p=.001$) ifadeler dışında, 1. sınıf ve 4. sınıf öğrenci motivasyonlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Kruskal-Wallis (H) Testi). Bunun anlamı, son 4 yıllık süre içinde bireylerin aynı veya benzer sebeplerle sınıf öğretmenliği mesleğini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Olmayı Etkileyen Faktörler

FAKTÖRLER	1=Önemsiz		2=Kısmen Önemli		3=Çok Önemli		Toplam Çok Önemli Sebep	1. Sınıf Çok Önemli Sebep		4. Sınıf Çok Önemli Sebep		Kruskal Wallis (H)Testi $p \leq .05$
	%	X (SS)	%	X (SS)	%	X (SS)		%	X (SS)	%	X (SS)	
Dışsal faktörler												
1. Öğretmenlerin maaşları oldukça yüksektir.	1.4	1.36 (.51)	.8	.39 (.52)	47.6	1.28 (.45)	----					
2. Öğretmenlik, iyi iş güvenliği ve sürekli geliri olan bir meslektir.	50.8	2.41 (.66)	51.7	2.42 (.66)	41.7	2.37 (.67)	----					
3. Öğretmenlik, toplumda saygınlığı olan bir meslektir	45.5	2.30 (.72)	46.5	2.33 (.70)	33.0	2.19 (.78)	----					
4. Öğretmenlik, uzun yaz tatili yapma imkanı sağlayan bir meslektir.	26.9	1.99 (.74)	25.2	1.97 (.73)	59.2	2.06 (.78)	----					
5. Öğretmenlik, iş garantisi olan bir meslektir.	56.4	2.47 (.66)	55.6	2.46 (.66)	0	2.50 (.65)	----					
6. Öğretmenlik, ileride bir yuva kurmak isteyenler için ideal bir meslektir.	32.2	2.02 (.79)	32.5	2.02 (.79)	31.1	2.01 (.79)	----					
7. Diğer insanlar (ailem, akrabalarım, arkadaşlarım) öğretmem olmam için beni ikna etti.	30.2	1.96 (.80)	30.4	1.97 (.80)	29.1	1.94 (.80)	----					
Özveriye-dayalı faktörler												
8. Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğuna inanıyorum.	60.3	2.49 (.69)	58.8	2.48 (.69)	66.0	2.55 (.68)	----					
9. Toplumun geleceğine olumlu bir katkıda bulunmak istiyorum.	68.0	2.61 (.61)	69.3	2.64 (.59)	63.1	2.53 (.67)	----					
10. Çocuklara okulda başarılı olmaları için yardım etmek istiyorum.	68.0	2.60 (.63)	69.0	2.61 (.62)	64.1	2.55 (.65)	----					
11. Bilgilerimi çocuklarla paylaşmak istiyorum.	59.3	2.48 (.69)	60.6	2.50 (.69)	54.4	2.43 (.69)	----					
12. Çocukların hayatında bir farklılık meydana getirmek istiyorum.	49.8	2.32 (.76)	49.3	2.31 (.76)	51.5	2.33 (.77)	----					
13. Çocuklara iyi bir rol modeli olmak istiyorum.	49.0	2.32 (.75)	47.8	2.30 (.75)	53.4	2.38 (.74)	----					
14. Öğretmenlik, benim için vazgeçilmez bir tutkudur.	20.9	1.84 (.74)	20.5	1.85 (.73)	22.3	1.82 (.78)	----					
15. Öğretmenlik, kişiliğimle tamamen uyusmaktadır.	39.3	2.24 (.70)	40.4	2.26 (.69)	35.0	2.17 (.71)	----					
16. Çocuklarla birlikte çalışmayı çok istiyorum	44.6	2.28 (.73)	43.6	2.27 (.73)	48.5	2.33 (.73)	----					
17. Çocukları çok seviyorum.	51.4	2.38 (.71)	48.6	2.35 (.71)	62.1	2.52 (.67)	.017					
18. Öğrencilik yıllarım bana öğretmenlik mesleği hakkında olumlu bir imaj verdi.	25.0	1.90 (.77)	23.6	1.89 (.75)	30.1	1.92 (.82)	----					
Diğer faktörler												
19. Öğretmenliği isteyerek değil, tercih hatası yüzünden seçtim.	4.3	1.17 (.48)	2.6	1.13 (.40)	10.7	1.33 (.66)	.001					
20. Başka bir mesleği yapabileceğimden emin olmadığım için öğretmenliği seçtim.	7.9	1.30 (.61)	8.1	1.31 (.62)	6.8	1.23 (.56)	----					

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlar

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına ait bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır. Bu bağlamda, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bu tutumların sınıf düzeyi bakımından farklılık gösterip göstermediği aşağıda dört alt başlık halinde tartışılmaktadır.

Meslek Seçimine İlişkin Tutumlar

Tablo 3'teki ifadelerin ilk altısı, öğretmen adaylarının meslek seçimine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğu (%77), yeniden seçme şansları olduğunda, sınıf öğretmenliğini hiç tereddüt etmeden tekrar seçeceğini belirtmiştir. Adayların sadece üçte birine yakın bir kısmı (%31.8) sınıf öğretmenliği yerine bir branş öğretmenliğini seçmeyi yeğlediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenliğinde okumakla başkaları (örneğin, arkadaşları) tarafından şanslı olarak algılandığını düşünenlerin oranı %75'tir. Sınıf öğretmenliği mesleğini hayat-boyu sürdürmeyi planlayanların oranı %82.1 olup, sınıf öğretmeni olarak ilk öğrencileriyle karşılaşacakları günü dört gözle bekleyenlerin oranı %90.6'dır. Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin %85.3'ü, sınıf öğretmenliğinin, eğer hakkını vererek yapılmaya çalışılırsa, çok zor bir meslek olduğunu düşünmektedir.

Öte yandan, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin 2., 3. ve 6. ifadelere katılma oranlarında istatistiksel açıdan belirgin farklılıklar söz konusudur. Kruskal-Wallis (*H*) testi sonuçlarına göre, dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla (%23.3) daha çok oranda birinci sınıf öğrencisi (%34.1) sınıf öğretmenliğini seçmekten pişmanlık duyduğunu ve dolayısıyla da sınıf öğretmenliği yerine bir branş öğretmenliğini seçmeyi yeğlediğini belirtmiştir ($p=.032$). Benzer şekilde, birinci sınıf öğrencilerine kıyasla (%72.9) daha çok oranda dördüncü sınıf öğrencisi (%82.5) sınıf öğretmenliğinde okumakla başkaları tarafından çok şanslı olarak algılandığını düşünmektedir ($p=.002$). Daha önemlisi, birinci sınıf öğrencilerine kıyasla (%83) daha çok oranda dördüncü sınıf öğrencisi (%94.2) sınıf öğretmenliğinin görüldüğünden çok daha zor bir meslek olduğunu düşünmektedir ($p=.000$). Bu tarz düşünüşün en temel nedeninin, dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamaları sayesinde yaptıkları gözlemler ve yürüttükleri etkinlikler aracılığıyla okullardaki gerçek hayata ilişkin, birinci sınıf öğrencilerine kıyasla, daha gerçekçi tutumlar geliştirmiş olabilecekleri varsayılabilir. Bu veriler ışığında, birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla dördüncü sınıf öğretmen adaylarının meslek seçimine ilişkin tutumlarının daha olumlu ve gerçekçi olduğu ileri sürülebilir.

Öğrencilere Yönelik Tutumlar

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilere yönelik tutumları Tablo 3'teki 7., 8. ve 9. ifadelerle belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilere karşı olan tutumlarının genelde olumlu olduğu görülmektedir. Ancak, adayların bu ifadelere katılma oranları sınıf düzeyi bakımından istatistiksel açıdan önemli bir derecede farklılık göstermektedir. Kruskal-Wallis (*H*) testi sonuçlarına göre, birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla (%65.9) daha az oranda dördüncü sınıf öğretmen adayı (%49.5) öğrencileri öğretmenin bilgisiyle doldurulmak için bekleyen boş bir depoya benzetmektedir ($p=.033$). Aynı şekilde, birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla (%67) daha çok oranda dördüncü sınıf öğretmen adayı (%87.4) öğrencileri kendi bilgilerini yine kendileri keşfetmesi ve oluşturması gereken aktif bireyler olarak algılamaktadır ($p=.000$). Buna ek olarak, dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla (%1) daha çok oranda birinci sınıf öğretmen adayı (%8.4) yavaş öğrenen öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmek için yapılabilecek pek fazla bir şeyin olmadığına inanmaktadır ($p=.004$). Bu veriler ışığında, birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğrencilere karşı daha olumlu bir tutum sergilemekte oldukları ileri sürülebilir.

Öğretmenlik Rollerine İlişkin Tutumlar

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik rollerine ilişkin tutumları (Tablo 3'teki 10., 11. ve 12. ifadeler) başlıca üç öğretmen rolü açısından incelenmektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000): (1) bilgi uzmanı, (2) öğretici ve (3) eğitimci. Kısaca, "bilgi uzmanı" rolünü daha çok benimseyen bir öğretmen adayı, öğretmenliği daha çok bilgi aktarıcılığı olarak algılamaktadır. "Öğretici" rolünü daha çok benimseyen bir öğretmen adayı, öğretmenliği daha çok öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmek ve onların öğrenmelerine yardım etmek olarak algılamaktadır. "Eğitimci" rolünü daha çok benimseyen bir öğretmen adayı ise, öğretmenliği daha çok öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini sağlamak olarak algılamaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel olarak "bilgi uzmanı" rolüne (%70.2) kıyasla "öğretici" (%97.5) ve "eğitimci" (%97.7) rollerini daha çok benimsedikleri gözlenmektedir. Ancak, adayların 10. ve 11. ifadelere katılma oranları sınıf düzeyi bakımından istatistiksel açıdan önemli bir derecede farklılık göstermektedir. Kruskal-Wallis (*H*) testi sonuçlarına göre, dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla (%41.7) daha çok oranda birinci sınıf öğretmen adayı (%78) "bilgi uzmanı" rolünü benimsemektedir ($p=.000$). Yine, dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla (%96.2) daha çok oranda birinci sınıf öğretmen adayı (%97.8) "öğrenmeyi yönlendirme" rolünü benimsemektedir ($p=.003$). Buna ek olarak, öğretmen adaylarının 12. ifadeye katılma oranlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmamakla birlikte, birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla (%97.3) daha çok oranda dördüncü sınıf öğretmen adayının (%99) "eğitimci" rolünü benimsediği gözlenmektedir. Bu verilerden hareketle, birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik rollerine ilişkin daha olumlu bir tutum sergilemekte oldukları ileri sürülebilir.

Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Tutumlar

Son yıllarda öğrenme ve öğretmeye ilişkin tartışmalar davranışçı teoriden çok oluşturmacı ve sosyal oluşturmacı (sosyal öğrenme) teorileri etrafında yoğunlaşmaktadır (Holt-Reynolds, 2000). Davranışçı ve oluşturmacı teoriler birbirlerinden önemli derecede ayrılmaktadır. Kısaca, davranışçılar daha çok bilgi aktarıcılığı (yani, öğretmen veya içerik merkezli bir öğretim yaklaşımı) üzerinde yoğunlaşırken, oluşturmacılar daha çok öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol oynaması gerektiği (yani, öğrenci veya süreç merkezli bir öğretim yaklaşımı) üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin tutumları Tablo 3'teki 13., 14. ve 15. ifadelerle belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel olarak "davranışçı" yaklaşıma (%70.6) kıyasla "oluşturmacı" (%96.9) ve "sosyal öğrenme" (%93.8) yaklaşımlarını daha çok benimsedikleri gözlenmektedir. Ancak, adayların 13. ve 14. ifadelere katılma oranları sınıf düzeyi bakımından istatistiksel açıdan önemli bir derecede farklılık göstermektedir. Kruskal-Wallis (*H*) testi sonuçlarına göre, dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla (%23.3) daha çok oranda birinci sınıf öğretmen adayı (%70.6) "davranışçı" yaklaşımı benimsemektedir ($p=.000$). Yine, dördüncü sınıf öğretmen adaylarına kıyasla (%96.1) daha çok oranda birinci sınıf öğretmen adayı (%97.1) "oluşturmacı" yaklaşımı benimsemektedir ($p=.000$). Buna ek olarak, öğretmen adaylarının 15. ifadeye katılma oranlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmamakla birlikte, birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla (%93.1) daha çok oranda dördüncü sınıf öğretmen adayının (%96.1) "sosyal öğrenme" yaklaşımını benimsediği gözlenmektedir. Bu veriler ışığında, birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin daha olumlu bir tutum sergilemekte oldukları söylenebilir.

İfadeler	Toplam 3+4		1. Sınıf 3+4		4. Sınıf 3+4		Kruskal Wallis (H)Testi <i>p</i> ≤ .05
	%	X (SS)	%	X (SS)	%	X (SS)	
Meslek Seçimine İlişkin Tutumlar							
1. Yeniden seçme şansım olsaydı, hiç tereddüt etmeden tekrar sınıf öğretmenliğini seçerdim.	77.0	3.09 (.94)	77.2	3.10 (.91)	76.7	3.06 (1.06)	-----
2. Keşke, sınıf öğretmenliği yerine, bir branş öğretmenliğini seçseydim	31.8	2.13 (1.05)	34.1	2.18 (1.05)	23.3	1.94 (1.02)	.032
3. Sınıf öğretmeni olacağım için, başkaları benim çok şanslı olduğumu düşünüyor.	75.0	2.99(.87)	72.9	2.93(.86)	82.5	3.19(.89)	.002
4. Benim için sınıf öğretmenliği, hayat-boyu sürecek bir meslektir.	82.1	3.17(.82)	81.9	3.25(.81)	82.5	3.24(.88)	-----
5. Sınıf öğretmeni olarak ilk öğrencilerimle karşılaşacağım günü dört gözle bekliyorum.	90.6	3.41 (.77)	89.5	3.40 (.81)	94.2	3.44 (.61)	-----
6. Sınıf öğretmenliği, hakkını vererek yapılmaya çalışılırsa, çok zor bir meslektir.	85.3	3.39 (.85)	83.0	3.31 (.88)	94.2	3.68 (.64)	.000
Öğrencilere yönelik tutumlar							
7. Öğrenciler, öğretmenin bilgisiyle doldurulmak için bekleyen boş bir depo gibidir.	62.4	2.77(1.02)	65.9	2.82(1.01)	49.5	2.58(1.04)	.033
8. Öğrenciler, kendi bilgilerini yine kendileri keşfeden ve oluşturan aktif bireylerdir	71.2	2.99 (.87)	67.0	2.90 (.87)	87.4	3.32 (.79)	.000
9. Yavaş öğrenen öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmek için öğretmenin yapabileceği fazla bir şey yoktur.	6.8	1.70 (.63)	8.4	1.75 (.65)	1.0	1.53 (.52)	.004
Öğretmenlik rollerine ilişkin tutumlar							
10. Bir öğretmen olarak en önemli görevim, öğrencilere bilgi aktarmaktır.	70.2	2.92 (.85)	78.0	3.06 (.80)	41.7	2.39 (.81)	.000
11. Bir öğretmen olarak en önemli görevim, öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmektir.	97.5	3.47 (.57)	97.9	3.51 (.55)	96.2	3.31 (.61)	.003
12. Bir öğretmen olarak en önemli görevim, öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini sağlamaktır.	97.7	3.65(.54)	97.3	3.64(.56)	99.0	3.73(.47)	-----
Öğrenme-öğretme sürecine yönelik tutumlar							
13. Bana göre öğrenciler, en iyi olarak öğretmeni dinleyerek öğrenirler	70.6	2.71 (.91)	70.6	2.91 (.82)	23.3	1.99 (.85)	.000
14. Bana göre öğrenciler, öğretmeni pasif bir şekilde dinlemek yerine ona soru sorarak daha çok öğrenirler.	96.9	3.57 (.57)	97.1	3.63 (.56)	96.1	3.35 (.55)	.000
15. Bana göre öğrenciler, en iyi olarak küçük grup etkinliklerine katılarak ve birbirleriyle işbirliği yaparak öğrenirler	93.8	3.41(.62)	93.1	3.39(.62)	96.1	3.47(.61)	-----

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri, kimin sınıf öğretmenliği mesleğini seçtiğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler ışığında, sınıf öğretmenliği mesleğinin daha çok bayanlar tarafından ve genellikle de dar gelirli ailelerden gelen bireyler tarafından tercih edildiği ileri sürülebilir. Örneğin, bu araştırmaya katılan öğrencilerin sadece yüzde 1.4'ü öğretmen maaşlarının oldukça yüksek olduğunu düşünmesine rağmen, yarıdan fazlası (%56.4) iş garantisi dolayısıyla sınıf öğretmenliği mesleğini tercih ettiğini belirtmiştir. Bu bireyler için mezun olduktan hemen sonra sürekli bir geliri olan bir meslek sahibi olmak öğretmenlik mesleğini tercih etme noktasında oldukça önemli bir sebep olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireylerin sınıf öğretmenliği mesleğini içsel ve dışsal motivasyonlara kıyasla daha çok özveriye-dayalı faktörlere bağlı olarak tercih etmeleri ilginç ve sevindirici olmakla birlikte, bir o kadar da kaygı vericidir. Hatch (1999), örneğin, bu durumun ileride bir tehlike arz edebileceğine dikkat çekmektedir. Çünkü, ileride öğretmenliğin zorlukları ile baş başa kalan bir öğretmen adayı aynı zamanda idealizmini yitirme, meslekten soğuma ve hatta meslekten ayrılmayı düşünme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında öğretmenlik mesleğinin gerçek hayat uygulamalarına ve ileride çalışacakları okulların yapı ve işleyişine ilişkin mümkün olduğunca çok miktarda bilgi ve deneyim kazanmaları büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı çerçevesinde sunulan teorik derslerde mümkün olduğunca çok miktarda gerçek hayata ilişkin örnek olay incelemelerine yer verilmesi bir öneri olarak getirilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki eğilimleri sınıf düzeyi bakımından farklılık göstermekte midir? Bu araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenliği mesleğine ilişkin tutumlarının genel olarak oldukça yüksek düzeyde olumlu olduğu ileri sürülebilir. Diğer taraftan, dört yıllık hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresince kazanmış oldukları bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının istatistiksel açıdan daha olumlu olduğu gözlenmektedir. Bu durum, sınıf düzeyinin (4 yıllık hizmet öncesi öğretmen eğitiminin) sınıf öğretmeni adaylarının meslek seçimine, öğrencilere, mesleki rollerine ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin tutumlarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. **Teaching and Teacher Education**, *16*, 749-764.
- Bramald, R., Hardman, F. & Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching and learning. **Teaching and Teacher Education**, *11*, 23-31.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. **Teaching and Teacher Education**, *7*, 1-8.
- Coultas, J. C. & Lewin, K. M. (2002). Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. **International Journal of Educational Development**, *22*, 243-260.
- Hatch, J. A. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. **Teaching and Teacher Education**, *15*, 229-242.
- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. **Teaching and Teacher Education**, *16*, 21-32.
- Joram, E. & Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. **Teaching and Teacher Education**, *14*, 175-191.
- Joseph, P. B. & Green, N. (1986). Perspectives on reasons for becoming teachers. **Journal of Teacher Education**, *37*, 28-33.
- Kyriacou, C., Hultgren, A. & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. **Teacher Development**, *3*, 373-381.
- Morine-Dersheimer, G. (1993). Tracing conceptual changes in preservice teachers. **Teaching and Teacher Education**, *9*, 15-26.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. **Teaching and Teacher Education**, *14*, 193-204.
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: Minority candidates' perspectives. **Teaching and Teacher Education**, *13*, 325-340.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, *6*, 279-290.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. **Teaching and Teacher Education**, *8*, 137-150.
- Yong, B. C. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalem. **Teaching and Teacher Education**, *11*, 275-280.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINI ETKİLEYEN ÇEŞİTLİ NEDENLER ARASINDA SÜREKSİZ DURUMLUK KAYGININ YERİ VE ÖNEMİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet SİLAH*

ÖZET

Bu çalışma ile önce üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili çeşitli etmenler açıklanmıştır. Daha sonra "Durumluk Kaygı"nın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla yüz kişilik bir öğrenci grubuna vize sınavları öncesinde "Spielberger STAI FORM TX-I Durumluk Kaygı" testi uygulanmıştır. Daha sonra bu sınav sonuçları (notları) ile kaygı testi puanlarının karşılaştırması yapılarak, her iki değişken arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, örneklem grubunun akademik başarıları üzerinde etkili kişisel- psikolojik sorunları arasında "durumluk kaygı" etmeni de yer almaktadır. Bu etmen akademik başarı üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakırken, bazen nötr etki de yapmaktadır. Araştırma verilerine göre de, genelde düşük olan "durumluk kaygı" düzeyi, yine düşük olan "akademik başarı" düzeyi üzerinde bir motivasyon etkisi yaratmamıştır denilebilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Kaygı, Durumluk Kaygı

ABSTRACT

This study, first, have been explained the various factors which are influential on the academic success of students of university. Afterwards, influence of " State Anxiety", on the academic success of students, have been studied. For this aim, before midterm exams "Spielberger STAI FORM TX- I State Anxiety Test" has been practiced on a group of hundred students. Exam results(grades) and results of anxiety test have compared and the relationship between both variables have been emphasized. Diagnosis of the research shows that; "State Anxiety" factor has been appeared in amongs the individual- psychological problems that is effective on the academical success of the sample groups'. This factor has beneficial or negatory impressions on the academical success, but, sometimes it has indifferent effects. Compared to the research data, "State Anxiety" which is generally low level could not create any motivational impression on the low academical success level.

Key Words: academical success, anxiety, state anxiety.

I. Akademik Başarıyı Etkileyen Çeşitli Faktörler

Şimdiye kadar eğitimle ilgili olarak yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çeşitli faktörler üzerinde durularak bunların eğitimin verimliliğine - başarısına yansıyan sonuçları tartışılmıştır.

Bu çalışmada, öğrenci başarısına akademik yönden yaklaşılarak, bu başarı üzerinde etkili çeşitli etmenler tanımlanıp, bunlardan kaygı faktörünün akademik başarı üzerindeki olumsuz etkileri tartışılmaktadır.

A. Genel Akademik Başarı Kavramı

Öğrenci başarısı, öğrenme için hazırlanmış özel ortamlarda gerçekleştirilen planlı

* Cumhuriyet Üniversitesi, İİBF, Çalışma Ekonomisi. ve Endüstri İlişkileri Bölümü Öğretim Üyesi

etkinliklerin, planda gösterilen hedefler doğrultusunda, öğrencilerce zihinsel, duygusal ve bedensel alanlarda ne ölçüde aksiyona, davranışa dönüştürüldüğü ile ilgili bir kavramdır.

Başarı bir kavram olarak, öğrencilerin genel başarısı ya da genel akademik başarısı karşılığında kullanılmaktadır. Akademik başarı kapsamına öğrencinin fiziksel ve özel yeteneklerinden dolayı eriştiği beceri düzeyi girmemektedir. Çünkü, bu tür becerilerin diğer boyut olan genel zihinsel yeteneklerle ilişkisi oldukça sınırlıdır. Genel olarak başarı, öğrencinin bir alanda edindikleri açısından belirli bir düzeye erişmesi; akademik başarısı ise okulda okuduğu akademik dersler açısından belirli bir bilgi düzeyine ulaşması şeklinde açıklanabilir (Kepçeoğlu, 1974a: 6).

Okulda, öğrenci başarısını ölçmek, bu başarı sonuçlarına dayanarak öğrenci hakkında karar vermek, öğrenciyi ilgi ve yeteneklerine göre en başarılı olacağı alanlara yönelmek eğitim sistemlerinin görevidir. Sistemler başarı sonucunun ne tür etmenlerden olumsuz etkilendiğini, ne tür etmenlerin de öğretim başarısı için güdüleyici olduğunu saptamak zorundadır.

B. Akademik Başarı Etmenleri

Bir sonuç olarak öğrencilerin akademik başarıları kontrol edilebilen ya da edilemeyen fiziksel, psikolojik, toplumsal pek çok nedenden - değişkenden etkilenebilir. Bu nedenler grubundan görünmeyen psikolojik bir etmen olarak durumluk kaygının akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmak dikkate değer bir konudur. Psikolojik etmenler grubunda yer alan durumluk kaygı, bazı durumlarda öğrencinin sınav öncesi tüm hazırlıklarını nötrleştirip, başarısını da engelleyebilmektedir.

Aslında, optimum düzeyde heyecan ve kaygı başarıda önemli bir katalizördür. Ama kişinin durumuna göre ihtiyaçtan fazla kaygı ve heyecanın başarısızlığa götürdüğü de söylenebilir (Özarpınar, 1987: 18).

1. Akademik Başarı Etmenleri Konusunda Ulusal Bilimsel Araştırma Bulguları

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen etmenler ve bu etmenlerden psikolojik kökenli olanların etki düzeylerini inceleyen bir çok bilimsel araştırma yapılmıştır. Örneğin; Hacettepe Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre (Özgüven, 1974: 106); akademik başarıyı etkileyen ve zihinsel olmayan, önemli bulunan etmenler arasında kalabalık bir grup etmeni öğrencilerin kendi niteliklerinden ve üniversite çevresindeki etkenlerden memnun olma, etrafını iyimser bir duygu içinde görme şeklinde beliren dolaylı ya da dolaysız motivasyonla ilgili etmenler oluşturmuştur. Bu etmenler akademik başarıyı olumlu bir yönde etkilemiştir.

1980 yılında "Akademik Başarının Kestirilmesi" konusunda yapılan bir araştırmada (Akhun, 1980: 148); yükseköğretim öğrencilerinin üniversite başarılarıyla önceki yetişme koşulları ve eğitim olanaklarının yakın bir ilişkisi kurulmuştur.

Başarı ile yetenek arasında yapılan bir başka araştırmaya göre de (Kepçeoğlu, 1973b: 13); öğrencilerin başarıları ile yetenek düzeyleri arasında genelde doğrusal bir ilişki kurulmuştur. Yani, ortaya konulan akademik başarı düzeyi zihinsel yetenek düzeyine uygundur.

Öğrenci başarısı üzerinde etkili çeşitli eğitim sorunları konusunda yapılan bir başka araştırma bulgularına göre ise (Silah, 1989: 18) önem sırasına göre; eğitimin içeriği,

düzeni, sunuluş şekli ve yöntemlerindeki yetersizlikleri, çevresel etmenlerin yetersizlikleri, öğrencilerin kişisel yetenek yetersizlikleri ve psikolojik uyumsuzlukları akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz olarak yönlendirmektedir.

Ülkemizde yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre (Özgül, 1974: 23); başarıyı etkileyen etmenlerden liseden mezun olunan bölüm, lise bitirme sonuçları, baba meslekleri, cinsiyet, yaş, coğrafi bölge, lisenin tipi (resmi, özel, yabancı, azınlık lisesi gibi), mezuniyet derecesi gibi etmenler önem kazanmıştır. Bu araştırmalardan çıkan bazı sonuçlara göre; üniversite akademik yaşamında başarılı olabilmede lisenin fen bölümünden mezun olmak, pekiyi derece ile mezun olmak, Batı ya da Kuzey Anadolu Bölgeleri'nden gelmek etkili etmenlerdendir. Buna karşılık edebiyat bölümünden mezun olmak, orta derece ile mezun olmak, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden olmak üniversitelerde öğrenci başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çeşitli etmenler konusunda yurt dışında da çok sayıda önemli araştırmalar yapılmıştır. Bunlar genellikle kişilik özellikleri, üniversite öncesinde öğrenciyi etkileyen okul, çevre, aile, sosyo-ekonomik durum, arkadaş grubu, üniversite olanakları, motivasyon, üniversitedeki öğrenci-öğretim üyesi, öğrenci-yönetici ilişkileri, meslek seçimi ve yönelimi ile ilgili konularda yapılmış araştırmalardır. Bu çalışmalar özellikle kişilik, tutum ve ilgi envanterleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde ise bu alanın incelenmesi üniversite giriş sınavlarına paralel olarak okul, çevre koşulları, ekonomik durum ve cinsiyet gibi etmenler üzerinde yapılan araştırmalarla başlatılmıştır.

2. Akademik Başarı Etmenleri Konusunda Uluslararası Bilimsel Araştırma Bulguları

Holland ve Richards, 24 üniversitede ve 7242 kişi üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin birinci sınıftaki başarıları ile ders dışı etkinliklere katılma durumu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında medyan olarak 0.04 civarında bir korelasyon bulmuştur. Bu sonuç akademik ve akademik olmayan alanlardaki başarının oldukça birbirinden bağımsız yetenek alanları olduğunu ifade ediyor. Bu sonuç gerçek hayatta akademik başarının ön planda tutularak yaratıcılığın göz ardı edildiği yöneltme ortamında, özel yetenek ve girişimciliğin ihmal edildiği şekilde değerlendirilmelidir (Hollands ve Richard, 1965: 165 - 174).

Wyer, zekayı doğuştan getirilen bir yetenek olarak değil, öğrencinin üniversiteye girmeden önce geliştirdiği zihinsel becerilerin derecesi olarak tanımlıyor ve üniversiteden önceki dönemde çeşitli nedenlerle öğrenci bu zihinsel becerileri kazanamamışsa bunun üniversitedeki akademik başarısını etkileyeceğine işaret ediyor. Aynı araştırmacı elde ettiği sonuçlara göre sosyal alanlara yönelemeyen ve belirli akademik hedeflere yönelen öğrenciler daha başarılı oluyor (Wyer, 1986: 204). Bunun aksine Wert, akademik dereceleri düşük olanların çoğunun ders dışı etkinliklerde de başarılı olmadıklarına işaret etmektedir (Wert, 1967: 123).

Kirk ve Shaw, güçlü olup da başarısız olup da başarısız olmanın nedenini başarısızlıktan korkma, kaygı ve üzüntü duygusuna bağlamışlardır. Bunlar ayrıca, başarısızlığı başarısızlıktan üzüntü duyacak kimselere karşı bir çeşit oçalma davranışı olarak da göstermektedirler (Kirk ve Shaw, 1962: 215).

Broedel'e göre de, öğrenci ile okul, aile ve toplum değerleri arasında ciddi çatışmaların bulunması, duygusal gereksinimlerin engellenmesi, önemli kişisel ve psikolojik sorunların bulunması, antisosyal duygu ve tutumlara sahip olma gibi nitelikler de başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Broedel, 1985: 116).

Terman, yetenekli olup da akademik yönden başarısızlığa uğramanın nedenini sistemli çalışma ve sınav deneyiminin olmayışına bağlamıştır (Terman, 1952, 199).

Terman, Gough, Morgan, Borislow, Gowan gibi bazı araştırmacılara göre başarılı öğrencilerin benliklerine karşı güvenli olduklarını, daha işin başında işi başarma yönünden daha optimist, başarısız olanların ise daha pesimist olduklarını belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile akademik başarıları arasında doğrusal bir ilişki kurmuşlardır (Özgüven, 1974: 19).

Bazı araştırma sonuçları da, öğrencilerin yaş ve cinsiyeti ile akademik başarılarının ilgili olduğu yönündedir. Bu araştırmalara göre, normal okul yaşında olanlar, yaşı büyük olanlara göre daha başarılıdırlar. Yine bu çalışmalar, kız üniversite öğrencilerinin akademik konularda daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Snyder, 1996: 322). Austin ve diğer bazı araştırmacılar, üniversitelerin bazı olanak ve niteliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına yansıyan sonuçları üzerinde çalışmışlardır (Austin, 1954: 586). Elde edilen sonuçlara göre; üniversitelerde öğrenci sayısının azlığı, üniversite gelirin yüksekliği, doktora dereceli öğretim elemanları sayısının çokluğu akademik başarı ortalamasını anlamlı bir şekilde yükselten etmenler olmuştur.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ve araştırma bulguları sonuçlarından da anlaşılacağı gibi başarının gerisinde yatan psikolojik etmenler arasında doğrudan "Durumluk Kaygı"yı araştırma konusu yapan ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benzeri çalışmalar daha çok diğer psikolojik alanlar ve bu kapsamda genel olarak kaygı konusu, sosyo-kültürel, ekonomik, fizyolojik ve fiziksel etmenlerle ilgilidir.

Bu araştırmada ise, akademik başarı ile durumluk kaygı arasındaki ilişki düzeyleri incelenmektedir. Böylece; öğrenci başarısızlığının nedenlerinin tanınması, başarıyı etkileyen etmenlere yeni bir boyut kazandırılması, başarının değerlendirilmesinde bu boyutun göz önünde tutulması, başarıyı geliştiren koşulların hazırlanması, başaramama korkusu ve kaygısının yarattığı psikolojik uyumsuzluklara psikoterapötik yaklaşım ve çözümler getirilmesi konularında önemli, aydınlatıcı ipucu verileri elde edilmektedir.

II. Kaygı - Durumluk Kaygı ve Akademik Başarı İlişkisi

A. Kaygı Kavramı

Kaygı, özellikle çatışma durumundaki gereksinim engellenmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Freud'un kuramına göre kişi, çoğunlukla kaygının nedenlerinin ya da kaynağının farkında değildir. Kaygının tanımı; "bireyin ruhsal yönden huzursuz ve endişeli bir biçimde beklentide olması" şeklinde yapılabilir. Kaygı genellikle endişe, sınırlılık ve dehşet duygularının yaşandığı bir psikolojik durumdur.

Bir heyecan türü olarak kaygının korku ile çok yakın bir ilişkisi vardır. Ancak korku ile kaygı arasında belirgin bir fark vardır. Korku sözcüğü, korku nedeninin bilindiği haller için kullanılır, bireyi korkutanın ne olduğu kendisi tarafından bilinir. Kaygı, sorunun ne olduğunun bilinmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur. Nedeni bilinç dışında olan bunalımlı bir haldir.

Kaygı kesin yollar çizerek ilerleyen hareket boşalımının eşlik ettiği özel bir haz alamama durumudur ve altında giderek artan bir heyecanın yattığı düşünülebilir. Kaygının analizi şu sonuçları verebilir. a) özel bir haz alamama durumu, b) dışa vurma ya da boşalma olayı, c) bunların algısı (Freud, 1977: 59).

Kişisel etmenler ve ailevi sorunlar, kaygının bilinen nedenleri olarak sayılabilir. Buna

örgütsel etmenleri de katabiliriz. Örgütsel etmenleri sık sık değişen yönetim, kişinin pozisyonunun tam bir açıklıkla bilinmemesi şeklinde belirleyebiliriz. İşin belirsizliği ya da iş baskısı ile ekonomik çevrenin çabuk değişmesi nedeniyle ortaya çıkan iş güvensizliği de kaygıya neden olmaktadır (Hammer, Denis, 1983: 202).

Kaygı nedenlerinden biri, korkutucu bir uyarıcıyla ilgili bilinçaltı anı'dır. Korkunun öğrenildiği belli durum çoğu kez kolaylıkla unutulabilir. Korkutucu durumla ilk çocukluk yıllarında, olaylara ilişkin belleğin çok iyi olmadığı bir dönemde karşılaşmış olabiliriz. Bu durum daha ileri dönemlerde meydana gelmiş olsa bile, üzerinde düşünmek istemediğimiz için korkutucu yaşantıyı reddetmiş olabiliriz. Yaşantıyı bilinçsiz olarak bastırılmış olabiliriz ve bunu psikolojik tedavinin uygulandığı "deşme" olmaksızın hatırlamamız mümkün olmayabilir. Yukarıdakilerin her birinin sonucu, gelişimi unutulmuş, öğrenilmiş bir korkudur. Korkunun koşullandığı durumla her karşılaşmamızda, nedenini bilmediğimiz huzursuzluk verici bir kaygı duyarız.

Kaygının meydana geliş yollarından bir diğeri ise "uyarıcı genellemesi" dir. Belli bir duruma bir davranımda bulunmayı öğrendiğimizde, ilk duruma benzeyen bütün durumlara bir davranım öğrenmiş oluruz. Uyarıcı genellemesi biz farkında olmadan meydana gelebilir. Örneğin, sert bir babaya karşı korku geliştiren çocuk daha sonraları diğer erkeklerle karşılaşınca da huzursuzluk ve kaygı duyabilir (Morgan, 1981: 228).

Kaygı, bireyin çeşitli gereksinimleri ile kendi benliği arasında olan bir çatışma olarak da kabul edilebilir. Bir kişide çatışma hali, iki ya da daha fazla gereksinim doyumu aynı anda sağlanamadığı zaman meydana gelir. Bu durum amaca yönelik davranımların önlenmesi ya da yavaşlatılmasını, yani kişinin engellenmesini içerir. Engellenme ya da engellenme korkusu kaygıya neden olur.

Birey, kaygıyı gelecekte kötü bir şey olacakmış gibi algılar ve anlatır. Çok hafif tedirginlik ve gerginlikten panik derecesine kadar varan değişik şiddette olabilir. Kaygının psikolojik ve fiziksel belirtileri vardır. Bu belirtiler kaygının etkisi altında oluşan savunma düzenlerine göre ortaya çıkar. Genel olarak kaygılı durumda bulunan bir kişide bu durumla birlikte olan öznel ve nesnel bir çok yakınma ve belirti bulunabilir. Bunlar önem sırasıyla psikolojik olandan bedensel olana doğru şöyledir: Endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük halsizlik, iştahsızlık, kan basıncı düşüklüğü ya da yükselmesi, kas gerginliği, mide bağırsak yakınmaları, solunum sayısında artma, terleme, titreme, uykusuzluktur. Bunlar kişinin uyumunu bozan bir nitelik taşıyabilir (Köknel, 1982: 162).

B. Kaygı Türleri:

Kaygı, öznel stres belirtilerinin hemen hemen en önemlisidir. Kişilerin özellikle sürekli bir kaygı duymaları onun stres içinde olduğunun bir göstergesidir. Kaygı, gerçekte insanın temel duygularından biridir. Bir dışçı koltuğunda, ameliyat kapısında, uçağa binmeden önce, sınav kapısında bulunan kişiler, daha önce hiç gitmediği bir yerde hiç tanımadığı insanlarla karşılaşan kişiler bir miktar kaygı duyarlar. Kişinin içinde bulunduğu durumdan huzursuz, endişeli, korkulu ve karamsar olması, kaygı sözcüğüyle açıklanabilir. Bu sıkıntılı ve hoş olmayan duruma stres denmektedir. Stresli durum devam ettiği süre birey mutsuz ve huzursuzdur. Bu durumda da kaygı düzeyi yüksektir (Artan, 1986: 107). Alışılmamış bir durum, çevre, nesne, kişi ya da engelin yarattığı kaygı genellikle şiddetli değil ve kısa sürelidir. Korku sonucu duyulan kaygılarda vardır. Bu tür kaygılar belli

bir nesneden korkma sonucu oluşabileceği gibi nesne olmadan da durumun tasarlanması sonucu kaygı duyulabilir. Burada bir durumun korku vereceği sanılmaktadır. Ayrıca zorlu, takınaklı düşünce ve saplantıların da kişide kaygı meydana getirdiği kabul edilir.

Spielberger ve arkadaşlarının iki etmenli kaygı kuramı değerlendirmelerine göre kaygı "Durumluk Kaygı" ve Sürekli Kaygı" olarak iki türe ayrılmıştır (Öner ve Le Compte, 1985: 1 - 2).

Süresiz kaygı, tehlikeli koşulların yarattığı ve herkesin hayatının belirli dönemlerinde yaşadığı, geçici, duruma bağlı olan kaygı türüdür. Tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlik, bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı türü olarak kabul edilir.

Durumluk kaygı bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Stresin yoğun olduğu zamanlar durumluk kaygı seviyesinde yükselme, stres ortadan kalkınca düşme olur.

Sürekli kaygı ise, doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmaksızın sürekli olarak yaşanan huzursuzluk ve mutsuzluk halidir. Bu tür kaygının kaynağı bireyin benliğidir. Kaygı, bireyin öz değerlerinin tehdit edildiğini zannetmesi ya da içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu oluşur. Bu sonuç bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıyla açıklanabilir.

Sürekli kaygı objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur ve genellikle bireyin kişilik özelliğini yansıtır. Bu tür kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin kolaylıkla incidikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür. Bu bireyler durumluk kaygıyı da diğer insanlardan daha sık ve yoğun bir biçimde yaşarlar.

Burada, özellikle bireylerin süresiz durumluk kaygıları üzerinde durulmaktadır. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının durumluk kaygılarından ne yönde etkilendiğini ortaya çıkarabilmektedir. Bu bilgiler ışığında konunun ayrıntılı bir biçimde açıklanması, yorumu ve sorunun çözümlenmesine ilişkin öneriler geliştirilmesi olanaklı hale gelmiştir.

C. Akademik Başarıyı Etkileyen Etmenler Arasında Kaygı Etmeninin Yeri ve Önemi

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen etmenler konusunda yapılan bazı araştırma sonuçları özetlenecek olursa akademik başarıyı genelde; a) bireyin kişisel yetenekleri, b) sosyo-ekonomik, kültürel çevrenin olanakları, c) eğitim-öğretim ortamının yöntem, personel, fiziksel kapasite yeterlilikleri yönlendirmektedir. Bu alanlarda oluşan sorun ve yetersizlikler de başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Burada, öğrencilerin akademik başarılarına yansıyan kişisel ve psikolojik etmenler üzerinde durularak bunlardan özellikle kaygı niteliği taşıyanların önemi vurgulanmıştır. Bireyin kişisel yetenekleri daha çok mental ya da zihinsel güçleriyle ilgili niteliklerini kapsamaktadır. Bu kapsamda bireyin bir genel yeteneği yanında, bir de özel yeteneğinden söz edilir. Genel yeteneğin akademik yetenek, temel zihin yetenekleri, genel zeka gibi kavramlarla eş anlamda kullanıldığı görülür. Özel yetenek ise, bireyin benliğini yansıtan daha öznel mental ve psikolojik yeteneklerini tanımlamada kullanılan

bir kavramdır. Bütün bu kavramlar bireylerin zihinsel güçlerine ve işlevlerine işaret eder. Güçleri bu yönden ortalama standartların altına düşenler verimsiz ya da başarısız olmaktadır.

Bireysel ayrılıkları unutmamak koşuluyla, yapılan çalışmalar, yetenekle akademik başarı arasında yakın ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Ancak akademik başarıyı etkileyen fakat zihinsel olmayan başka bir çok etmenin de bulunduğu bilinmektedir. Yetenek-başarı ilişkisi öğrencinin sınıf düzeyine ve konu alanlarına göre farklılıklar göstermekte; korelasyon katsayıları, genellikle, 30 - 80 arasında değişmektedir. Eğer ortak bir nokta üzerinde durmak gerekirse, yetenek ve başarı arasında ilişki $r: .50$ civarındadır denilebilir. Bu ilişki akademik olamayan, beceri ile ilgili bazı alanlarda $r: .15$ 'e kadar düşmektedir (Froehlich ve Hoyt, 1959: 114 - 115).

Genel olarak, yetenekle akademik başarı arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı) $r: .50$ alınır, buradan basit bir yordama yapılabilir. $.50$ 'lik bir ilişkinin karşılığı (r) yüzde olarak % 25'tir. Görülüyor ki % 25'lik bir ilişki yüksek bir ilişki değildir. O halde, geriye kalan tüm etmenler (% 75) genel yeteneğin dışında akademik başarıyı etkileyen önemli etmenlerdir (Kepçeoğlu, 1973: 3).

Öğretim yaşamında öğrenciye verilen sorumluluğun ve öğretim yükünün onun her türlü gücünün üstünde oluşu öğrencinin uyumsuzluğunu çoğaltarak psikolojik bazı sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Psikolojik sorunların yoğunluğu arttıkça başarı düzeyleri düşmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar her iki boyut arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (Silah, 1987: 33 - 36). Yani öğrencilerin psikolojik sorun ve kaygıları arttıkça akademik başarı düzeyleri düşmektedir.

Eğitim-öğretim ortamının kaygı ve uyumsuzluğa neden olucu yetersizlikleri akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bu konuda özellikle öğretim yöntemlerinin ilgi ve ihtiyaca göre olmayışı, öğretim programlarının deneye, uygulamaya yönelik olmayışı, öğrenci-öğretim üyesi ve öğrenci-yönetim iletişiminin sağlıklı işlemeyişi, verimli ders çalışma yöntemlerinin bilinmeyişi gibi etmenler bireyin psikolojik uyumsuzluğunda kaygı verici önemli nedenlerdir.

Bazı psiko-sosyal ve kişisel yetersizlik ve bunların yol açtığı gerilim, endişe ve kuşku akademik başarıyı hızlandırırken bazıları başarının düşmesi sonucunu doğurabilmektedir. Örneğin, öğretim programlarına aşırı ilgisizlik, öğrencinin temel ihtiyaçlarının iyi karşılanmaması ve motivasyon eksikliği, yalnızlık duygusu, yetersiz benlik düzeyi akademik başarıyı düşüren psikolojik etmenler olabilir. Aşırı başarısızlık korkusu ve kaygı, çalışma alışkanlıklarının çok iyi olması, aşırı çalışma, yüklenme, diğer sosyal ve psikolojik gereksinimleri sınırlandırma, aşırı ebeveyn baskısı, aşırı ilgi ve yüksek motivasyon, türlü yetersizliklerini ödünleme isteği akademik başarıyı hızlandıran etmenler olarak kabul edilmektedir (Kepçeoğlu, 1973b: 21 - 22).

Akademik başarı ile ilgisi yönünden önemli bulunan bir grup etmeni öğrencilerin kendi niteliklerinden ve üniversite çevresindeki etkenlerden memnun olma, etrafını iyimser bir duygu içinde görme şeklinde beliren dolaylı ya da dolaysız motivasyonla ilgili etmenler teşkil etmektedir. 0.005 anlamlılık düzeyinde önemli bulunan bu etmenler arasında öğrencilerin, a) geleceğe ilişkin beklentilerinin gerçekleşeceğine inanmaları, b) başarı derecelerini kendi beklentilerine uygun bulmaları, c) girmeyi en çok arzuladıkları yüksek öğretim programına girmeleri, d) morallerinin iyi olması, günlük yaşamda kendilerini sakin hissetmeleri, e) öğretim elemanlarıyla ilişkilerinden memnun olmaları,

f) buldukları üniversitenin öğrencisi olmanın kendilerini tatmin etmesi konuları bulunmaktadır(Özgüven, 1974: 106).

Bazı araştırma bulguları akademik başarı ile çocukluk yaşamı, yetişme koşulları ve sonuçta oluşturulan kaygılı kişilik yapısı arasında bir ilişki kurmaktadır. Çocuğun davranışlarını toptan engellemenin onu güven duygusundan yoksun, çekingen, girişimcilikten korkan bir tip haline getirdiği konusunda bir çok araştırmacı birleşmektedir. Gowan ve arkadaşları(Gowan, 1960: 95) öğrencilerin davranışlarını toleransla karşılamanın onlara cesaret verip pek az davranışlarını sınırlamanın, onları kendi kendilerine yaşantılar kazanmaya yöneltmenin, çeşitli ilgi alanlarına sevk etmenin başarılarını olumlu yönde etkilediğini açıklamışlardır. Araştırmalar, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, başarıda geri olanlara göre daha otoriter ve çocuklarının davranışlarında bir seçme yaparak bazılarını sınırlayan annelere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte orjinallik ve yaratıcılık yönünden olan başarı ile annenin otoriter tutumu arasında olumsuz bir ilişki kurulmuştur.

Aile bireylerinin öğrenci başarısını desteklemesinin, cesaret vermesinin olumlu etkileri yanında, bunu baskı unsuru haline getirmenin zararlı sonuçlar doğurduğu kabul edilir. Öğrenci-aile bireyleri ilişkilerinin olumlu ya da olumsuz olması, birey üzerindeki doğrudan etkileri yanında, aracı ve dolaylı bir değişken olarak başarıyı etkilemektedir. Bu ilişkinin destekleyici ve güven verici bir aile ve eğitim ortamında sağlıklı olarak sürdürülmesi başarıyı arttırmaktadır.

Öğrencilerin toplumsal çevreleri ve akran grupları ile ilişkilerinin olumlu ve uyumlu oluşu da başarılarına yansımaktadır. Örneğin, Heath ve arkadaşları öğrencilerin arkadaşları tarafından istenme, sıcak ilişkiler kurma ve bunu sürdürme, sosyal ilişkilerde başarılı olma, başkaları tarafından kabul görme, lider ve popüler olma, başkalarına karşı ilgi ve duyarlılık gösterme gibi niteliklerin başarılı öğrencilerin özelliklerinden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, dışa dönük öğrencilerin, içe dönük olanlara nazaran akademik yönden daha az başarılı oldukları görüşü ileri sürülmüştür(Heath, 1959: 14).

Berger de yüksek öğretim için yeteneklerinin yüksek olduğu tahmin edilen öğrencilerden, kendi yetenek ve güçlerinin sınırlı olduğu kaygısında olanların daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu tip öğrencilerin kendilerinin çok yüksek zihinsel standartlara sahip olduklarını kabul etmemek başarmak için bütün gücü ile çalışması gerektiğine inanmak, iyi yapamamak riskine rağmen işe girişmek ve azami gücünü ortaya koymak, başarmak için çok çalışmak gerektiğine ve çok çalışmanın değerine inanmış olmak gibi psikolojik niteliklere sahip oldukları ileri sürülmüştür(Berger, 1961: 89).

Bütün bu incelemelerde kaygı etmenine akademik başarıyı etkileyen kişisel ve psikolojik etmenler grubu içinde doğrudan ya da dolaylı olarak yer verildiği görülmektedir. Akademik başarı üzerinde etkili çoğu psikolojik ve kişisel etmenin özünde kaygı yer almaktadır. Buradan psikolojik bir etmen olan kaygının zaman zaman akademik başarıyı hızlandırdığı, bazen de onu engellediği sonucuna varılabilmektedir.

D. Durumluk Kaygının Akademik Başarıya Yansıyan Sonuçları

Bu konuyu açıklayabilmek için, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü 3 sınıf öğrencilerinin (Normal ve İkinci Öğretim) Mikro İktisat dersi ve Çalışma Psikolojisi dergisi vize sınavı notları ile

öğrencilere bu sınavlar öncesinde uygulanan Spielberg STAI FORM TXX-I Durumluk Kaygı Testi verilerinden (puanları) yararlanılmıştır.

Uygulama zamanının sınav öncesi durumu olarak seçilmesinin nedeni, sınavın kendi hayatında önemli bir rol oynayacağına inanan her öğrencinin sınav öncesinde önemli psikolojik gerilim ve kaygılarının olabileceğinin var sayılmasıdır.

Bireylerde genellikle sınav öncesinde şu tür değişiklikler gözlenebilir: a) şiddetli bir huzursuzluk duygusu ve dikkati toplama güçlüğü, b) Kalp vuruş sayısı ve vuruş şiddetinin artması, solunum sıkışması, kesik kesik nefes almak ve farkında olmadan nefes tutmak, c) yapılan tekrarlar da zihinsel etkinliğin çok az olması, öğrenilen bilgilerin karmaşık olduğu duygusunun yaşanması, d) zamanın çok hızlı geçtiği inancı ve panik duygusu, e) Ders çalışırken ve konuyu tekrarlar ken tam olarak anlamadan bir başka konuya geçme isteği, f) yakın çevredeki arkadaşların sınava daha iyi hazırlandığı, daha başarılı olacakları kuşkusu, alacağı sonuçla onların yanında küçük düşeceği kaygısı (Baltaş, 1990: 46).

O halde, sınav öncesi anının bu nitelikleri sınav sonucuna ne ölçüde yansımaktadır. Araştırmanın bu hedefine ulaşabilmek için öğrencilerin Akademik başarıları ile durumluk kaygı puanları karşılaştırılmıştır. Böylece kaygının başarıya yansıyan sonuçlarının olumlu mu, olumsuz mu olduğu araştırma amacına ulaşılmaktadır.

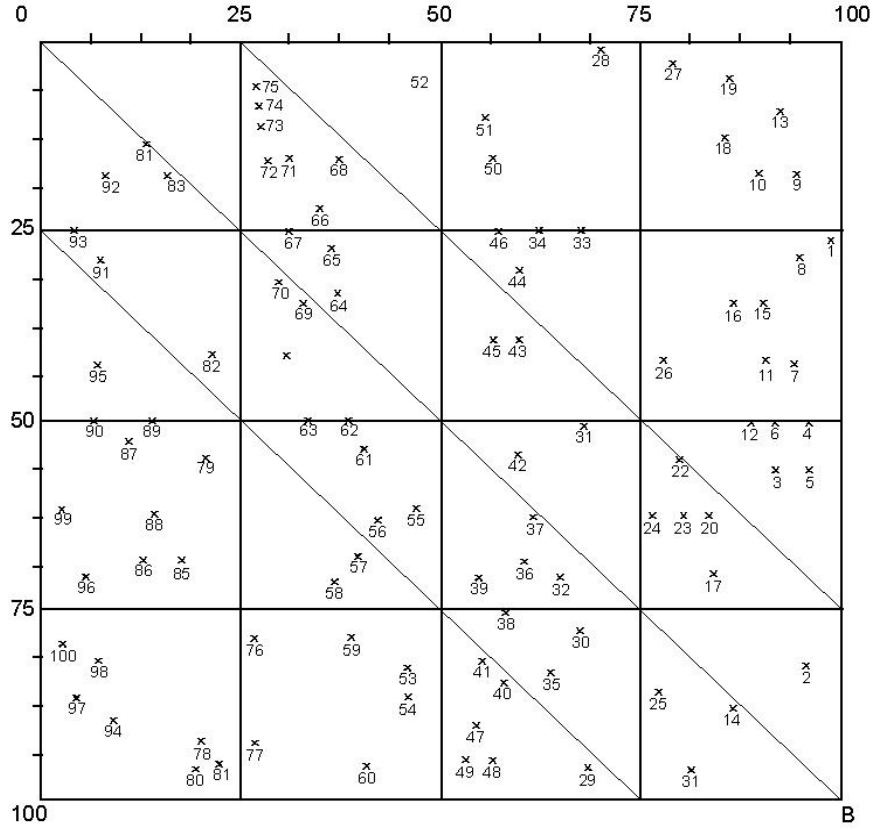
Durumluk kaygı - akademik başarı karşılaştırılması, sözü edilen sınıflardan alınarak oluşturulan 100 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmanın akademik başarı boyutunu örneklem grubunun vize sınavı notları oluştururken, durumluk kaygı boyutunu Spielberger ve arkadaşlarının geliştirdikleri durumluk kaygı testinden elde edilen puanlar oluşturmuştur.

Durumluk kaygı-akademik başarı karşılaştırması sonucu her iki değişken grubu arasında doğrusal, ters yönlü ya da eşit düzeyde bir ilişkinin kurulabileceği varsayılabilir. Bu araştırmada daha geçerli ve amaca uygun olması nedeniyle kaygı ve başarı puanlarının yüzdeler sırası saptanarak karşılaştırma yapılmıştır (Tablo-1).

**TABLO 1- DURUMLUK KAYGI - AKADEMİK BAŞARI PUANLARININ
YÜZDELİK SIRASINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI**

Sıra	Kp.	f	f.top.	BP	Y.Sıra				Sıra	K.P.	f	f.top.	B.P	f	f.top.	K.P.	P.B.
					f	f.top.	KP	BP									
1	74	1	100	34	2	27	100	27	51	40		29	1	9	55	9	
2	72	2	99	56	3	87	99	87	52	39	1	49	26	3	49	3	
3	72			42	6	61	97	61	53	38	3	48	53	3	81	81	
4	70	2	97	40	8	50	97	50	54	38			56		87	87	
5	70			42			95	61	55	38			42		61	61	
6	68	1	96	40			94	50	56	38			45		68	68	
7	66	3	94	38	6	41	94	41	57	37	1	45	47	1	69	44	
8	66			35	2	29	94	29	58	36	1	44	49	1	74	43	
9	66			32	2	19	91	19	59	35	4	43	53		81	43	
10	64	4	91	32			91	19	60	35			62		97	43	
11	64			38			91	41	61	35			45		55	43	
12	64			40			91	50	62	35			40		50	39	
13	64			28	2	8	87	8	63	34	1	39	40		50	38	
14	62	2	87	61	1	92	87	92	64	33	3	38	37		35	38	
15	62			37	3	35	85	35	65	33			34		27	38	
16	61	1	85	37			84	35	66	33			33		25	35	
17	60	3	84	48	4	73	84	73	67	33			33		25	34	
18	60			30	5	14	84	14	68	32	1	35	30		14	34	
19	60			27	3	6	81	6	69	31	2	34	36		32	32	
20	59	1	81	44	2	64	80	64	70	31			35		29	31	
21	57	2	80	62	5	97	80	97	41	29			30		14	30	
22	57			41	5	55	78	55	72	28	1	32	30		14	30	
23	55	1	78	42			77	61	73	27	1	31	28		8	28	
24	54	1	77	42			76	61	74	27	2	30	27		6	28	
25	53	3	76	59	1	91	76	91	75	26			27		6	28	
26	53			38			76	41	76	26	3	28	51		78	25	
27	53			26	2	3	73	3	77	25			27		89	25	
28	52	1	73	25	1	1	72	1	78	25	2	25	64	1	98	23	
29	51	5	72	66	1	99	72	99	79	24	1	23	41		55	22	
30	51			51	3	78	72	78	80	22	4	22	62		97	22	
31	51			40			72	50	81	22			62		97	22	
32	51			48			72	73	82	22			39	1	42	22	
33	51			33	6	25	67	25	83	21	1	18	31		17	18	
34	49	1	67	33			66	25	84	20	2	17	31		14	17	
35	48	1	66	55	1	84	65	84	85	20			45		68	17	
36	47	2	65	45	4	68	65	68	86	19	1	15	45		68	15	
37	47			42			63	61	87	18	2	14	41		55	14	
38	46			50	1	75	62	75	88	18			43	1	62	14	
39	45	1	63	48			62	73	89	16	1	12	40		50	12	
40	45	4	62	54	2	83	62	83	90	15	1	11	40		50	11	
41	45			54			62	83	91	14	2	10	36		32	10	
42	45			41			58	55	92	14			31		17	10	
43	44			38			57	41	93	12	1	8	33		25	8	
44	41	1	58	36	3	32	57	32	94	11	3	7	58	1	90	7	
45	41	2	57	38			55	41	95	11			38		41	7	
46	40			33			55	25	96	11			48		73	7	
47	40	6	55	57	2	89	55	89	97	10	2	4	56		87	4	
48	40			68	1	100	55	100	98	10			53		81	4	
49	40			62			55	97	99	9	1	2	44		64	2	
50	40			31	3	17	55	17	100	8	1	1	51		78	1	

Araştırma da, durumluk kaygı ve akademik başarı için bulunan yüzdelerik sıra puanları arasındaki 25 puana kadar olan yüzdelerik sıra farkı normal kabul edilmiştir. Yani yüzdelerik sıra farkı bakımından kaygı puanı ile akademik başarı puanı arasında 25 puana kadar fark bulunan öğrenciler; kaygı yoğunluğunun akademik başarıları üzerinde etkisi görülmeyen öğrenci grubu, bu farkı aşanlar ise, duruma göre ya yüksek başarılı, ya da düşük başarılı öğrenci grubu sayılmıştır. Burada her öğrenciye bir sıra numarası verilerek, her iki boyutta yer alan puanlarının yüzdelerik sırası esas alınarak karşılaştırma yapılmıştır. Böyle bir karşılaştırma da Tablo-2'de görüldüğü gibi bireysel olarak her öğrencinin kaygı ve başarı açısından tablo üzerindeki yeri somut olarak gösterilmiştir.



Tablo da yer alan kaygı ve başarı sütunları yüzdelik sıraya uygun olarak sıfır (0) ile yüz (100) arasında dilimlere ayrılmıştır. Bu sütunlar üzerinde kurulan tablo da, puanların yüzdelik sırası karşılaştırılarak her öğrencinin yeri sıra numarası ile gösterilmiştir. Böylece durumluk kaygı-akademik başarı karşılaştırılarak her öğrencinin yeri sıra numarası ile somut olarak saptanmıştır. Duruluk kaygı-akademik başarı karşılaştırması tablosunda 25 puana kadar olan yüzdelik sıra farkı normal kabul edilip her öğrencinin durumu değerlendirilmiştir.

Tablo 2'de, kaygı ve başarı ekseninde AB köşegeni doğrultusunda yüzde 25'lik sıra farkına göre oluşturulan köşegen dilimi içinde öğrencilerin % 46'sı yer almıştır. Bu bilgi, öğrencilerin önemli bir kesiminin durumluk kaygı puanı ile akademik başarı puanı arasında doğrusal olarak gelişen bir benzerliğin (ilişkinin) ifadesi olarak kabul edilmelidir.

Tablo 2, yüzde 50'lik bir sıra farkına göre dört alana ayrılarak değerlendirildiğinde grubun % 20'sinin durumluk kaygı ve akademik başarı puanları düşük-orta düzeyde ve bir birine yakındır. Öğrencilerin % 29'unun kaygı düzeyleri düşük ve normal düzeye yakın iken akademik başarıları oldukça yüksektir. Örneklem grubunun % 29'unun da hem kaygı hem de akademik başarı düzeyleri yüksektir. Ancak grubun % 22'sinin

durumluk kaygıları artarken akademik başarı düzeyleri düşmüştür. Tüm bu verilerden çıkartılabilecek sonuç; örneklem grubunun önemli bir kesiminin (küçük ve önemli) akademik başarısı, durumluk kaygı düzeyinden olumsuz etkilenmiştir. Önemli bir kesimin durumluk kaygı düzeyi yükselirken akademik başarı düzeyi de aynı oranda yükselmiştir. Bu öğrencilerin, durumluk kaygıları, belli bir oranda da olsa başarı için onları olumlu yönde motive etmiştir denilebilir. Ancak, her iki boyutun ortalaması normal düzeyin altında gerçekleşmiştir.

Burada iki değişken grubun arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi de (Korelasyon Katsayısı: r) saptanmıştır. İki değişken grubu (Durumluk kaygı ve akademik başarı) arasında korelasyon katsayısı $r:-0,08$ olan oldukça düşük ve negatif (-) yönlü bir ilişki kurulmuştur. Ayrıca her iki değişken grubunun aritmetik ortalamaları (Durumluk Kaygı: $x: 39,77$ -Akademik Başarı: $y: 42,41$) da düşüktür. Bu bilgilerden bireylerin düşük olan durumluk kaygı ve akademik başarı düzeylerinin birbirinden önemli ölçüde etkilenmediği sonucuna varmak mümkündür. Yani sınav öncesi durumluk kaygı akademik başarıyı önemli ölçüde etkilememiştir. Buradan öğrencilerin ya çok çalıştıkları için fazla kaygılanmadıkları ya da hiç çalışmadıkları için kaygı düzeyleri yükselmemiştir denilebilir. Ancak başarı ortalamasının çok düşük oluşu ikinci görüşü doğrular niteliktedir. Her şeye rağmen bu sonucun yorumunda, kontrol dışı diğer bazı değişkenlerin de etkisi olabileceği gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

III. SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen etmenler konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başarılarını yönlendiren etmenler arasında; bireyin psikolojik ve kişisel yetenek yeterlilikleri, ekonomik, kültürel çevre olanakları, eğitim- öğretim ortamının yeterlilikleri önem kazanmaktadır.

Araştırmalar, öğrencilerin üniversite başarıları ile ilgisi yönünden kişisel nitelikler, beceriler, başarıma ihtiyacı ve akademik ilgi, cinsiyet farkı, aylık gelir durumu, klasik lise ya da kolej mezunu olma gibi önemli etmenler saptamıştır. Akademik başarı ile doğrudan ilgisi olan etmenler; beklentilerin gerçekleşeceğine inanma, ilgi ve ihtiyaca uygun öğretim programına yerleşme, yüksek moral ve sakinlik, öğretim ortamı ve personeliyle ilişkilerin normal ve sağlıklı yürümesi, öğretim yöntemlerinin kişisel ilgi ve gereksinimleri doyurucu olmasıdır.

Öte yandan, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili çeşitli etmenler konusunda yapılan araştırma bulguları bizi; üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının çocukluk yaşamı ve ebeveyn, eğitim çevreleri ilişkilerinin sağlıklı oluşu ile çok yakın bir ilişkisi olduğu sonucuna götürmektedir. Yetişkinlerin değer yargılarının çocuğun değerleri ile uyumaması, bu çevrelerin çocuğun başarıları ile yakından ilgilenerek, onu psikolojik ve ekonomik yönden ödüllendirip motive etmemesi, başarıyı engellemektedir. Bireyin başarısızlığa uğrayacağı kaygısıyla davranışlarının toptan engellenmesi, yaratıcılığına olanak hazırlanmaması onu, benliğine güven duygusundan yoksun, çekingen, korkan ve kaygılı bir tip haline getirmektedir.

Akademik başarı üzerinde etkili psikolojik ve kişisel etmenlerin özünde bir ölçüde de olsa kaygı etmeni vardır. Bireyin kişisel ve psikolojik niteliklerinin akademik başarısına yansıyan sonuçları olumlu olduğu gibi olumsuz da olabilmektedir. Örneğin, öğretim

yaşamında öğrenciye verilen öğretim yükünün onun zihinsel yeteneklerinin üstünde oluşu onun uyumsuzluğunu ve kaygı düzeyini yükselterek verimli çalışmasını engelleyebilmektedir. Öte yandan bireyin gelecekte beklenenleri ve idealleri karşısında koşullandırılması ve zorlanması sonucu oluşturduğu başarısızlık korkusu ve kaygısı başarıyı hızlandırmada bir motivasyon aracı olabilmektedir.

Bireyin kişisel ve psikolojik bir niteliği olarak kaygı düzeyi onun çeşitli rol ve uğraşlarını yönlendirebilmektedir. Kaygı bu etkinliğini durumluk ya da süreğen olarak gösterir. Bu psikolojik gücün üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini somut olarak gösterebilmek için yüz kişilik bir örneklem grubu üzerinde incelemeler yapılarak akademik başarı ve durumluk kaygı puanları karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, her iki değişken grubunun aritmetik ortalamaları birbirine çok yakın bulunmuş ve aralarında oldukça düşük ($r: -0,08$) bir ilişki kurulmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarıları ile durumluk kaygı düzeyleri birbirinden önemli ölçüde etkilenmemektedir denilebilir. Genelde düşük olan durumluk kaygı düzeyi, yine düşük olan akademik başarı düzeyi üzerinde itici bir güç oluşturmamaktadır. Öğrencilerin fazla kaygılanmayışının nedeni kendilerine olan güvenin fazla oluşuna ya da korkulacak fazla bir şeylerinin olmayışına bağlanabilir. Bunun ötesinde bu kesitin oluşumunda, araştırma konusu dışında ve üzerinde durulmaya değer bazı kontrol dışı değişkenler etkili olabilir.

B.Öneriler

Günümüzde üniversiteler, eğitim-öğretim işlevinin yanında araştırma, geliştirme ve çeşitli hizmet merkezleri aracılığı ile toplumun tüm kesimleri ile bütünleşip onların beklentilerini karşılamak zorunda olan örgütlerdir. Araştırma evrenini oluşturan yöre üniversitesinin de bu alanda önemli işlev ve sorumlulukları vardır.

Gözlemler üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının genelde düşük olduğu, bu sonuçta da öğrencilerin öğretim programlarına ilgisizliği ve çeşitli kişisel ve psikolojik sorunlarının etkili olduğu doğrultusundadır.

Üniversite ve birimleri öğrencilerin her türlü ilgi ve gereksinimlerini tanıyarak onları bu konularda yönlendirici ve duyarlı kılıcı eğitim öğretim olanaklarını sağlamalıdır. Öğretim çalışmaları katı ve kurumsal boyutlu çalışmalar ötesinde yaşama dönük, öğrencileri uygulama ve yaratıcılığa yöneltici niteliklerde sürdürülmelidir.

Akademik öğretim etkinliklerinin öğrencileri gelecekte bir meslek edindirici, sanatsal bir nitelik kazandırıcı düzeyde oluşu, onların gelecekte korkup kaygılanmalarını ortadan kaldıracak ve bu da şimdiki başarılarını olumlu yönde etkileyen önemli itici bir güç olacaktır.

Üniversite bünyesinde öğrencilerin akademik başarılarını artırıcı her türlü önlemler alınırken, özellikle kişisel ve psikolojik sorunlar üzerinde durulmalıdır. Bu alanda ilgi ve gereksinime göre yönlendirici ve psikolojik danışmanlık sorumluluğunu üstlenecek örgütsel düzenlemeler hızla gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, B. **Stres Altında Ezilmeden Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı**. İstanbul; Evrim Matbaacılık, 1990.
- Artan, İ. **Örgütsel Stres Kaynakları**, İstanbul: Özgün Matbaacılık, 1986.
- Akhun, İ. **Akademik Başarının Kestirilmesi**, Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, 1980.
- Austin, A.W. "Socioeconomic Background and Past Achievement and Aspirations of Merit Scholar.3" **Personnel and Guidance Journal**, 1954.
- Berger, E.M. **Willingness to Accent Limitations and College Achievement**, *Journal of Counseling Psychology*, 1961.
- Broedel, J. **The Effect of Group Counseling on Gifted Adolescent**, APA Covention, 1958.
- Freud, Sigmund. **Endişe**, İstanbul: Dergah Yayını, 1977.
- Eroehlich, C.P. and Hoyt. K.B. **Guidance Testing**, Chicaco: SRA, 1959.
- Growan, J.C. "Factors of Achievement in High School and Collage." **Journal of Counseling Psychology**, 1960.
- Hammer, W.C. and Organ W.D. **Organizational Behavior an Applied Psychological Approach**, Dallas: Business Publications, 1983.
- Heath, S.R. "The Reasonable Adventurer and Others," **Journal of Counseling Psychology**, 1959.
- Holland, J.L. and Richard, J.M. "Academic and Non-Academic Accomplishment: Correlated or Uncorrelated", **Journal of Educational Psychology**, 1965.
- Kepeçoğlu, M. **Okullarda Yetenek-Başarı Karşılaştırması**, Ankara: M.E. Bakanlığı PAK Dairesi Yayını, 1973.
- Kirk, B. "Test Versus Academic Performance in Malfunctioning Student", **Journal of Counseling Psychology**, 1962.
- Köknel, Ö. **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1982.
- Morgan, T.C. **Psikolojiye Giriş**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını, 1981.
- Öner, N. Ve Le Compte, A. **Süreksiz Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayını, 1985.
- Özarpınar, Y. **Psikolojinin Temel Mefhumları**, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayını, 1987.
- Özgüven, İ.E. **Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi, 1974.
- Snyder, A.F. **Non-Acedemic Characteristics and Aacademic Achievement**, J. College Student Personnel, 1969.
- Silah M. "Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Eğitim Sorunları", Diyarbakır: **Tarih Kültür ve Sanat Dünyamızda Diyarbakır Sempozyumu**, 14-15-16 Kasım, 1989.
-, "Öğrenme Güçlüğü'nün Sonucu", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Ankara: Gül Matbaası, Rehber Yayınevi, 1987.
- Terman, L. **The Development and Adult Status of Gifted Children Psychological Studies of Human Development**, New York Appleton-Century Crofts, 1952.
- Wert, E.C. " The Many Faces of Intelligence", **Journal of Educational Psychology**, 1967.
- Wyer, S.R. " Behavioral Correlates of Academic Achievement", **Journal of Educational Psychology**, 1968.

TARİHSEL SÜREÇ İÇERSİNDE OSMANLI DEVLETİ'NDE İLKÖĞRETİME ERKEK ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARIN DOĞUŞU VE GELİŞİMİ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞANAL*

ÖZET

Bu çalışmada Osmanlı İmparatorluğu'nda ilköğretime erkek öğretmen yetiştirme çabalarının tarihsel gelişimine yer verilmiştir. Bu amaçla Osmanlı İmparatorluğu'nda ilköğretime öğretmenin yetiştirildiği erkek öğretmen okulunun tarihsel süreç içerisinde geçirmiş olduğu değişim ve dönüşümlere yer verilmeye çalışılmış, ilköğretime kız öğretmen yetiştirme meselesi çalışmanın kapsamı içersine alınmamıştır.

Anahtar Sözcükler:Öğretmen, İlköğretim, İlköğretime öğretmen yetiştirme

ABSTRACT

In this study we have investigated the education of male teachers who would teach primary school students. So we have tried to demonstrate the change and transformation of schools of male teachers who would teach primary school students. We have not been concerned with the female teacher schools.

Key Words: Teacher, Elementary Education, Educate Teachers who would teach at primary schools

GİRİŞ

Gelişmekte olan bir ülkenin en önemli sorunlarından birisi de eğitimin yaygınlaşması meselesidir. İlkokul öğretmenin nasıl ve hangi niteliklere sahip birey olarak yetiştirileceği sonunu da tarihsel süreç içerisinde eğitimcilerin üzerinde yoğunlaştıkları ana problemlerden birisi olarak karşımıza çıkmıştır. İşte bu çalışmada Osmanlı İmparatorluğu'nda ilköğretime erkek öğretmen yetiştirme meselesi üzerinde durulmuştur. Çalışma iki ana başlık üzerine temellendirilmiş, sonra belirlenen bu konu başlıklarının açıklanması yoluna gidilmiştir. Bu başlıklar şunlardır:

A-Tanzimat Döneminden Önce Osmanlı Devleti'nde İlköğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme Çabaları,

B-Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Devleti'nde Erkek İlköğretim Öğretmeni Yetiştirme Çabaları.

A-Tanzimat Döneminden Önce Osmanlı Devleti'nde İlköğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme Çabaları

II. Mahmut dönemine kadar (1808-1839) Osmanlı örgün sivil eğitim sistemini meydana getiren başlıca eğitim kurumları sıbyan mektepleri ile medreselerdi. Sıbyan mekteplerine beş-altı yaşlarındaki kız ve erkek öğrenciler devam ederlerdi ve sıbyan mektepleri hemen hemen her mahalle ve köye kadar yayılmıştı. Bu okullarda öğrenciler Kur'an okumayı, namaz kılama usullerini, sureleri ve dualarını öğrenirlerdi. Biraz hesap öğrenirler ve süslü yazıları da kopya etmeye çalışırlardı. Sadece Arapça metinler ezberlettirilir ve Türkçe ilmiyeler okutulurdu. Sıbyan mekteplerinin belirli bir öğrenim süresi yoktu. Erkek çocuklar ergenlik çağına, kız çocuklar ise "kaç-göçü" gerektiren bir yaş ve bünyeye erişinceye kadar devam ederlerdi. Okulu bitirmiş sayılmak için Kur'an'ı

* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi, KAYSERİ.

en az bir defa hatmetmiş olmak şarttı. Böylece sıbyan okullarında Arap harflerini tanıyan, Kur'an'ı okuyabilen, namaz kılma usullerini uygun bir şekilde öğrenen, biraz hesap ve süslü yazıları kopya etmeyi öğrenenler, mektebi tamamlamış sayılırlardı. Bu okullarda Kur'an, Elifba ve İlmihal ders kitabı olarak okutulmaktaydı(Taşdemirci, 1984:53-54) Öğretmenlerine muallim adı verilmekte olup, bunlar genellikle medreselerde eğitim görmüş kimselerdi. Ancak sıbyan mekteplerinde hocalık yapmak için mutlaka medrese mezunu olmak gerekir gibi belirgin bir kural da yoktu. Medreseyi yarıda bırakmış, medreseye gitmemiş, fakat okuma-yazmayı kendiliğinden öğrenmiş olanların yanısıra hiç okuma-yazma bilmediği halde Kuran-ı Kerimi ezbere bilenlerin de sıbyan mekteplerinde hocalık yaptıkları bilinmektedir. Ancak Fatih Sultan Mehmet, sıbyan okullarında hocalık yapacakların alelâde medrese mezunu olmalarını yeterli bulmamıştır. Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mektebi muallimi olacaklar için, genel medrese programlarından farklı bir program öngörmüştür. Bu programda Adâb-ı Mubahase ve Usûl-i Tedris adında bir derse yer verilmişti. Bu, Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi anlamına gelmektedir. Böyle bir dersin ilkokul öğretmeni adayları için programda özel olarak öngörülmesi, o çağ ve daha sonraki yüzyıllar için çok önemli bir yeniliktir. Yine, Fatih Sultan Mehmet, öğretmen adaylarına Fıkıh dersini uygun bulmamış ve programa koydurmamıştır. Fatih'in çizdiği programda Matematik, Tarih, Coğrafya, Edebiyat, Mantık gibi derslere yer verilmiştir. Fatih Sultan Mehmet bu dersleri almayanların sıbyan mekteplerinde hocalık yapmalarını yasaklamış, ancak ölümünden sonra bu yasağa uyulmayarak yukarıda da değinildiği gibi sıbyan mektebi muallimi olabilmek için medreseden icazet almak, yeterli olarak kabul edilmiş, hatta zamanla bilhassa köylerde okuma-yazma bilenler ve köyün imamı bu okullarda öğretmenlik yapmıştır.

B-Tanzimat'tan Sonra Osmanlı Devleti'nde Erkek İlköğretim Öğretmeni Yetiştirme Çabaları

Osmanlı Devletindeki ilmi ve idari alanda görülen bozulmalar, o zamana kadar ülkenin dört bir yanına yayılmış olan sıbyan mekteplerindeki eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkilemiştir. Bilhassa vakıfların bozulması ve yıllar önce hazırlanmış olan vakfiyelerin değişen hayat şartlarına ayak uyduramaması gibi sebeplerin de etkisi ile sıbyan mektepleri dejenere olmaya yüz tutmuştur(Akyürek,1998:47).

II. Mahmut döneminde 1824 yılında ilköğretim zorunluluğu ile ilgili bir ferman çıkarılmıştır. Öncelikle İstanbul için hazırlanan bu ferman, daha sonra taşraya da yaygınlaştırılmıştır. İstanbul ve Bilâd-ı Selâse kadularına hitaben yazılan fermana şöyle başlanmaktadır:

"Cümleyle malumdurki ümmet-i muhammetdenim diyen kaffe-i ehl-i islama göre ibtidâ sêrât-i islamiyeyi ve iktisâb-ı maişet için kangı dirliğe sülük edecek ise etmek ve'l-hasil herbir şeyden evvel zaruriyât-ı dinîyeyi öğrenmekliğı umûr-ı dünyevîyenin cümlesine taktim eylemek lazum iken...(Mahmut Cevat, 1338:1-3;Akgündüz,1986:41-42Bozdemir,1991:1-79) "

Ancak sıbyan mekteplerine yönelik olarak yapılan bu çalışma, İstanbul ile sınırlı kalmış ve uzun yıllar uygulanamamıştır(Mahmut Cevat, 1338:5). 14 Ekim 1826 tarihinde Evkaf-ı Hümayun Nezâreti kurulmuş, böylelikle çeşitli makam ve otoritelere dağılmış olan vakıflar ile sıbyan mekteplerinin nezaret ve idaresi de bir tek otoritenin elinde toplanmaya çalışılmıştır(Akgündüz. 1986:44).

Yine II. Mahmut döneminde 7 Temmuz 1838 tarihinde Meclis-i Umûr-ı Nafia kurulmuş, bu Meclis sıbyan mektepleri ile ilgili bir ıslahat projesi hazırlamış ve padişaha

sunmuştur. Meclis-i Umûr-ı Nafia tarafından hazırlanmış olan raporda sıbyan mekteplerine ilişkin şu hususlara yer verilmiştir:

- 1-Hocaların teftişi ve yetenekli olmaları,
- 2-Çocukların okula devam açısından mecbur tutulmaları ve gerekli olan bilgileri öğrenmeden bırakılmamaları,
- 3-Çocukların bilgi seviyesine göre sınıflara ayrılması,
- 4-Fakir ve kimsesiz çocuklar için yatılı okulların açılması,
- 5-Mahallelerdeki küçük okulların yalnız hece ve Kur'an öğretimine tahsis edilmesi(Kodaman, 1991:60). Ortaya atılan yeni düşüncelere rağmen lâyhada önerilen hususlar, uzun yıllar uygulanamadı ve kağıt üzerinde kalmıştır.

İlköğretim ile ilgili çalışmalar, 1845 yılında Abdülmecit'in Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'ye gelerek okuduğu hatt-ı hümayun ile hızlanmıştır. Abdülmecit'in bu fermanı üzerine Meclis-i Maarif-i Muvakkat tarafından bir lâyiha hazırlanmış, bu lâyiha Meclis-i Maarif-i Umûmî tarafından ele alınarak uygulamaya konulmuştur. Bu kararlar şunlardı:

- 1-İslahata ilk önce mahalle mekteplerinden başlanması,
- 2-Mevcut okul hocalarına okutacakları derslerle ilgili birer talimat verilmesi,
- 3-Yetersiz kimselere hocalık yaptırılmaması, bu gibilerin başka işlerde görevlendirilmesi,
- 4-Sınıf ve imtihan usûlünün getirilmesi,
- 5-Her şeyin nizâm ve usûlüne göre yürütülmesi(Berker, 1945:21).

1845 yılında Abdülmecit tarafından başlatılan maarif reformu, sıbyan okulları için 8 Nisan 1847 yılında hazırlanan "*Etfâlin Tâlim ve Terbiyelerini Ne Vechile Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dâir Sıbyan Mekâtib-i Hacerleri Efendilere İtâ Olunacak Tâlimât*" yayınlanmıştır(Akyüz, 1994:1-47). Sıbyan mekteplerinin ıslahı çerçevesinde "esaslı resmi teşebbüs" bu tâlimât ile başlamaktadır ki, Faik Reşit Unat da bu meyanda fikirler ileri sürmüştür(Unat,1964:1964:38). 1847 Tâlimâtında sıbyan mekteplerinin öğrenim süresi dört yıl olarak tespit edilmiştir. Sıbyan mekteplerini bitirenlerin rüşdiye mekteplerine gidebilecekleri ifade edilmiştir. Çocuğun tabiatına dikkat çekilerek, yaramazlıklarını yaşları ilerledikçe terk edecekleri ve tabiatlarında çizip-karalama duygusunun olduğuna vurgu yapılmak suretiyle çocukların bu eğilimlerinden yararlanılmak istenmiştir.

Yine okumanın yanısıra yazmanın da öğrenmeyi kolaylaştıracağı anlatılmaya çalışılması, günümüz Eğitim Bilimleri ilminin verileri ile paralellik göstermektedir(Akyüz, 1994:13). Ayrıca tâlimâtta öğretmenler ve öğretmenlerin gelirlerine ilişkin hükümler, sınavların nasıl yapılacağına ilişkin hususlar, tatil günlerinin azaltılması, ana dilin öğretimine önem verilmesi, dayağın zararlı bir eğitim vasıtası olduğunun belirtilmesi gibi hususlara da yer verilmiştir.

1857 yılında Maarif Nezâreti'nin kurulmasıyla sıbyan mekteplerinin ıslâhı hususu tekrar ele alınmıştır. Söz konusu Nezâret, ilköğretim ve sıbyan mektepleriyle ilgili olarak 1847 tarihli tâlimâtı, amaç-işleyiş-ürün boyutlarıyla değerlendirmiş ve konuyla ilgili olarak 1858'de bir tezkire yayınlamıştır. Sadarete gönderilen tezkerede; "İstanbul'da ve Bilâd-ı Selâsede" mevcut olan otuz altı mektebin öğrencilerine, hazine tarafından bazı öğretim malzemeleri yardımında bulunulacağı ifade edilmiştir. 1847 tarihli tâlimâtta, yazı öğretimine ağırlık verilmiş ve bu iş için Padişah tarafından gerekli olan materyal yardımının sağlanacağı belirtilmiştir. Uygulanamayan bu karar söz konusu tezkire ile tekrar ele alınmış ve uygulamadaki eksiklikler giderilmeyi çalışılmıştır(Akgündüz,1986:55).

Sıbyan mekteplerinin ıslahı ve bu okullar için medresenin dışında öğretmen yetiştirilmeye başlanması çabaları ancak 1860'lı yıllardan itibaren görülmeye başlanmıştır. 1863'de İstanbul'un çeşitli semtlerinde on iki adet okul ve her okulun çevresindeki iki başka okul daha seçilmek suretiyle toplam otuz altı okulda " usûl-i cedid"e göre eğitim-öğretim yapılmasına karar verilmiştir. 1864'de "Mekâtib-i Sıbyan-ı Müslime Komisyonu" kurulmuş, bu komisyon 1868'de sıbyan mektepleri için on maddelik bir nizamnâme tertip etmiştir(Kodaman,1991:62). Bu nizamnâmenin en önemli yanı, sıbyan mektepleri müfredâtına İmlâ, Mâlumât-i Nâfia, Coğrafya ve Aritmetik derslerini koymuş olmasıdır(Öztürk,1996:8). Dönemin hükümdarı Abdülaziz tarafından da bir irade yayınlanmış ve bu nizamnâmenin Dersâadet ve Bilâd-ı Selâse'de görevlendirilecek hocalar tarafından hemen tatbik edilmesi istenmiştir(Öztürk,1998:7). Padişahın bu iradesi üzerine mevcut sıbyan mektebi öğretmenleri yukarıda adı geçen derslerden bir sınava tabi tutulmuş, fakat yapılan sınav sonucunda bunlar arasında istenilen nitelikte öğretmenler bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç, dönemin Maarif Nâzırı Saffet Paşa'yı, ilköğretim alanında yapılması düşünülen reformların başarıya ulaşmasını sağlamak açısından gerekli olan yeni bir öğretmen kadrosunun teşekkülü yolunda harekete geçirmiş, Paşa, Sadarete göndermiş olduğu bir arz tezkeresinde, bu amaca yönelik ilk adım olarak İstanbul'da bir Dârümuallimîn-i Sıbyan'ın açılmasını önermiştir(Öztürk,1998:9). Bu öneri, dönemin Şûra-yı Devlet Maarif Dairesi Reisi olan Kemal Efendi(Koçer,1991:55-56) tarafından da desteklenmiştir. Dârümuallimîn-i Sıbyan'ın açılışı ilgili arşiv belgesinde şu şekilde dile getirilmiştir:

"Hülâsâ-i meâlî mekâtib-i sıbyaniyenin ıslahı ve ve hacelerinin tenkih ve tevfizi mukaddema şeref-sudûr buyrulan irade-i seniye-i cenab-i padişahî iktizâ-i alisinden bulunmakla zikr olunan muallimin takım takım meclis-i maarife celb ile imtihanları icra kılınmakta ise de bunların tâlim ve terbiye-i etfâle mukteditr olmadıkları ve yerlerine konulmak üzere evsâf-ı matlubeyi camî diğer muallimin tedârîki dahi müşkîl olacağı anlaşıldığından darsaadette ve dahil-i vilayatta kâim mikâtib-i sıbyaniye için muallim yetiştirmek ve şakirdanı cevami-i şerife derslerine devam etmekte olan talebenin kafiyyeye kadar ders görmüş sınıfından intihab kılınmak üzere sıbyan mekâtib-i dârümuallimîni namıyla bir mekteb-i mahsus teşkili ve...(BOA, İrade, Sura-yı Devlet, No:484)"

Dârümuallimîn-i Sıbyan, 15 Kasım 1868'de İstanbul'da Beyazıd Semtinde bir binada açılmıştır(Mahmut Cevat, 1338:99). Okul açıldığında öğrenim süresi iki yıldır(BOA, İrade, Sura-yı Devlet, No:484) ve okula, imtihanla her birine ayda otuzar kuruş maaş verilecek olan yirmi öğrenci alınması kararlaştırılmıştır(BOA, İrade, Sura-yı Devlet, No:484;Mahmut Cevat,1338:99). Okulun ilk müdürlüğüne ise dönemin aydın kişilerinden birisi olan Mehmet Cevdet Efendi atanmıştır(Unat, 1955:26).

Mehmet Cevdet Efendi, okulda "usûl-i cedîde göre" eğitim ve öğretim yaptırmaya başlamış, yeni bir alfabe geliştirmişti. O'nun Dârümuallimîn-i Sıbyan'daki bu faaliyetleri bazı mutaassıp çevreleri rahatsız etmiş ve bunların yapmış oldukları olumsuz propagandalar sonucunda okul, 1871(Koçer, 1967:12) yılında öğrencisiz kaldığı için kapanmak zorunda kalmıştır(Öztürk,1998:9). Ancak 1872 yılında Cevdet Paşa'nın gayretleri ile tekrar açılmıştır. Bu tarihte Mehmet Cevdet Efendi Sadarete bir dilekçe ile başvurarak Dârümuallimîn-i Sıbyan'ın tekrar açılmasını gerekçeleri ile arz etmiş, Cevdet Efendi'nin bu dilekçesinden hareketle maaşı 850 kuruştan 2000 kuruşa çıkarılarak Dârümuallimîn-i Sıbyan 1872 yılında tekrar açılmıştır(BOA, İrade,

Dahiliye,No:45710), ve bu sefer okula taşrada açılacak olan dârümuallimîn-i sıbyanlara öğretmen yetiştirme görevi de verilmiştir(Berker,1945:94-95). Cemil Öztürk, Dârümuallimîn-i Sıbyan'ın Türk eğitim tarihi açısından önemini şu sözleri ile dile getirmiştir:

“İstanbul'da Dârümuallimîn-i Sıbyan'ın açılması, bir yönüyle,Türkiye modern eğitim tarihinde, 1848'de Dârümuallimîn-i Rüşdî'nin açılmasından daha önemli bir gelişmeydi. Çünkü bu okul, bütün ülkeye yayılmış ve sayısı on binlere varan niteliksiz sıbyan mekteplerinin çağa ayak uydurabilmesi için, gerekli olan ilköğretim öğretmenlerini yetiştirmeyi amaçlıyordu(Öztürk, 1998:9)”.

1869 tarihli Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi, İstanbul'da “mekâtib-i umûmiyenin derecât-ı muhtelifesi için mükemmel muallimler yetiştirmek üzere İstanbul'da bir “Dârümuallimîn-i Kebîr” açılmasını öngörmekteydi. Dârümuallimîn-i Kebîr, rüşdîye, idâdiye ve sultâniyelere öğretmen yetiştiren üç şubeye, her şube de edebiyat ve fûnûn olmak üzere iki kısma ayrılmaktaydı(Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi, Madde: 52-53). Dârümuallimîn-i Sıbyan, bu örgütün dışında bırakılmış olmakla birlikte, yönetim bakımından Dârümuallimîn-i Kebîr'e bağlı hale getirilmişti(Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi, Madde:66). Ancak Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin getirmiş olduğu hükümler, belirli bir süre uygulanamamıştır.

Dârümuallimîn-i Kebîr, 1874 yılında sıbyan, rüşdîye ve idâdi şubelerinden müteşekkil olarak kurulmuştur. Bu şubelerden Sıbyan Şubesi'nin öğrenim süresi iki yıl, Rüşdîye ve İdâdi Şubelerinin öğrenim süresi ise üçer yıldır(Öztürk, 1998:21).

1891 yılında Dârümuallimîn-i Âliye Nizamnâmesi yayınlanmıştır. Bu Nizamnâme 1869 tarihli Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin Dârümuallimîn-i Kebîr'e ilişkin hükümlerinde değişiklikler yapmıştır. Bu Nizamnâme ile okul;

a-İbtidâiye

b-Rüşdîye

c-Âliye şubelerinden meydana gelecek şekilde teşkilatlandırılıyordu(Maarif Salnamesi, Sene:1317:132-137). Bu şubelerden İbtidâi Şubesi'ne girecek olan adayların şu şartları taşımaları gerekmektedir:

a-Sarf, Nahiv, Kıraat-ı Türkî ve Hatt-ı İmlâ'dan girecekleri sınavlarda başarılı olmaları,

b-İyi ahlâk sahibi olmak,

c-Yaşı on sekizden aşağı, otuz yaşından yukarı olmamak,

d-İleride sınıfa göre açılacak olan öğretmenliği kabul etmediği takdirde öğrenimi süresince almış olduğu maaşı geri ödemeyi taahhüt etmek,

e-Sakat ve malul olmamak(BOA, İrâde, Meclis-i Mahsûs, No: 5394; Akyüz, 1999:214).

1891 tarihli Dârümuallimîn-i Âliye Nizamnâmesi'ne göre, İbtidâiye Şubesi'ndeki öğrencilerden her birine ayda elliser kuruş burs verilecek, eğitimleri için gerekli olan tüm malzemeler de devlet tarafından karşılanacaktı. İbtidâiye Şubesi'ni bitirenler isterlerse diğer şubelere de devam edebileceklerdi. Mezunlara öğretmen olabilmede diğer kurumlardan mezun olanlara göre öncelik hakkı da verilmişti(BOA, İrâde, Meclis-i Mahsûs, No: 5394).

İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra Dârümuallimîn-i Âliye'de önemli değişiklikler meydana gelmiştir. İbtidâi Şubesi okuldan ayrılarak bağımsız hale gelmiş, 1909 yılında öğrenim süresi iki yıldan üç yıla çıkarılmıştır(Öztürk,1996:23-24). Okulun müdürlüğüne de Satı Bey getirilmiştir(Akyüz, 1991:222-227).

Satı Bey'in müdürlüğü esnasında İbtidâi Dârümuallimîn'de köklü değişiklikler görülmüştür. Satı Bey ilk iş olarak İbtidâi Dârümuallimîni Fatih'ten Çağaloğlu'na getirmiştir. Okulda bulunan dokuz yüz öğrenciyi bir seviye tespit sınavından geçirerek yüz elli öğrenciye kadar indirmiştir. Okulu tekrar yatılı hale getirmiş ve öğretmen adaylarının gözlem ve uygulama yapabilmelerine imkan vermek üzere "Tatbikat Mektebi" açmış (Tatbikat Mektebi'nin ilk müdürlüğüne de İhsan Sungu'yu getirmiştir(Akyüz,1878:78). Satı Bey'in okulda yaptığı yenilikler şunlardır:

- 1-Selim Sırrı aracılığıyla okula Beden Eğitimi dersini sokmuştur,
- 2-Bir yandan fennî temellere uygun bir alfabe öğretimini gerçekleştirirken,okulda etkili bir çocuk edebiyatı yaratmanın da temellerini atmıştır,
- 3-Mubassırları kaldırmış, öğrencileriyle bizzat ilgilenerek daha olumlu sonuçlar almıştır,
- 4- Okullarda öğrencilere konferans verme çığırını açmıştır,
- 5-Öğretmen okullarında ders veren öğretmenleri eğitim ve öğretim hayatının tamamen içine almış; öğrencilerle ilişki kurmaya, uygulama okullarına gitmeye zorlamıştır,
- 6-Öğrencilerle İstanbul'un önemli yerlerini, sanat eserlerini gezmiş, öğrencileri geziye alıştırmıştır,
- 7- Dârümuallimîn Kongresi düzenleyerek eski mezunlarla yeni mezunları tanıştırmış, çeşitli eğitim sorunlarını tartışma ortamına getirmiştir(Ergün,1996:316),
- 8-Okulda geniş bir kütüphane ve okul müzesi kurmuştur,
- 9-Türkiye'deki en eski ve en ciddi eğitim dergilerinden birisi olan ve bir süre sonra da "Tedrisat Mecmuası" olarak çıkmaya başlayan "Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası"nu yayınlamaya başlamıştır,
- 10-Okuldaki nitelsiz öğretmenleri ayıklamış, Fuat Şemsi, Ali Nusret, Hamdullah Suphi, Fazıl Ahmet, Ruşen Eşref, Tevfik Fikret, Hamit, Mustafa Suphi, Muallim Cevdet, Ahmet Cevat, İsmail Hakkı, gibi değerli eğitimcilere okulda öğretmen olarak görev vermiştir(Öztürk,1996:25). Dârümuallimîn-i İbtidâi, 1910 yılında tekrar Dârümuallimîn-i Âliye ile birleştirilmiştir(Konrapa,1948:7).

II.Meşrutiyet'in ilanından sonra Dârümuallimîn-i Âliye'nin yaşadığı en önemli reform, 1915 tarihli Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnâmesi'nin yayınlanması ile gerçekleşmiştir. Bu Nizamnâme ile Dârümuallimîn-i Âliye;

- a-İbtidâi,
- b-İhzârî,

c-Âlî olmak üzere toplam üç şubeye ayrılmaktaydı(*Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnâmesi*,1331:Madde:1-4). İbtidâiye Şubesi'nin öğrenim süresi dört yıldır ve buradan mezun olanlar, ibtidâi öğretmeni olmaktadır(*Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnâmesi*, 1331:Madde:2-4).

Nizamnâme'ye göre İbtidâi Şubesi'ne girecek olan adayların şu şartlara sahip olmaları aranmaktaydı:

- 1-Osmanlı vatandaşı olmak,
- 2-Hiçbir bulaşıcı hastalığa ve bedeni özre sahip olmamak,
- 3-Yaşı on altıdan aşağı, on sekizden yukarı olmamak,
- 4-İbtidâi mezunu değil ise, bir seviye tespit sınavına girmek(*Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnâmesi*, 1331:Madde:8-10).

Nizamnâme, öğrencilerin mezuniyet tarihlerinden sonra on yıl süreyle mecburi hizmet yapmaları hükmünü de getirmekteydi. Bu yükümlülüklerini yerine getirmeyenlerden miktarı okul tarafından belirlenecek bir tazminat ödemeleri kararlaştırılmıştı(*Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnâmesi*, 1331:Madde:34-36).

Dârülmualimîn-i Âliye, 1921-1922 öğretim yılı içerisinde İstanbul Kız Lisesi'ne taşınmış, Osmanlı Devleti'nin tarihe karışması üzerine, Türkiye Büyük Millet Meclisi Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır. 1924 yılında İhzarî Şubesi olmaksızın Yüksek Muallim Mektebi'ne dönüştürülene kadar 1915 tarihli Nizamnâmenin getirmiş olduğu teşkilat ve program ile eğitim-öğretim hayatına devam etmiştir(Öztürk, 1998:23).

KAYNAKÇA

A-Arşiv Belgesi, Nizâmname ve Salmeler

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, İrade, Şura-yı Devlet, No: 484.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi,, İrade-i Dâhiliye, Numara:45710, Lef:1-4.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, İrade, Meclis-i Mahsûs, No: 5394.

Dârülmualimîn ve Dârülmualimât Nizamnâmesi, İstanbul 1331.

Maarif-i Umûmiye Nizâmname

Maarif Salnamesi, Sene: 1317.

B-Kitap, Makale ve Tezler

Akgündüz, Hasan: *Sıbyan Mektebi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1986.

Akyürek, Süleyman: *Tanzimat Dönemi İlköğretim Okullarında Usul-i Cedit*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri 1998.

Akyüz, Yahya: *İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Tâlimatı*, OTAM,

Akyüz, Yahya: *Öğretmen Yetiştirme Tarihimizde Nitelik Arayışına İki Örnek*, Eğitimde Nitelik Geliştirme İstanbul 1991.

Akyüz, Yahya: *Tarihi Süreç İçinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunu*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Ankara 1987.

Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*, Alfa yayınları, 7. Baskı, İstanbul 1999.

Akyüz, Yahya: *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*, Ankara 1978.

Berker, Aziz: *Türkiye'de İlköğretim (1839-1908)*, Ankara 1945.

Bozdemir, İbrahim: *Osmanlı Sıbyan Mekteplerinde Eğitim ve Öğretim* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1991.

Ergün, Mustafa: *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ocak yayınları, Ankara 1996.

Koçer, Hasan Ali: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, Milli Eğitim Bakanlığı yayını, İstanbul 1991.

Koçer, Hasan Ali: *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)*, Ankara 1967.

Kodaman, Bayram: *Abdülhamid Devri Eğitim Sistem.*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1991.

Konrapa, Zekai: *İstanbul Dârülmualimînî'nin Yüz Yılı*, Yeni Bilgi, Sayı:10, 16 Mart 1948.

Mahmut Cevat: *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilatı ve İcraatı*, İstanbul, 1338.

Öztürk, Cemil: *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, T.T.K. yayını, Ankara 1996.

Öztürk, Cemil: *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi yayınları, İstanbul 1998.

Taşdemirci, Ersoy: *Cumhuriyet Dönemi Türk Millî Eğitim Politikasının Ana Devrelerinin Üzerine Tahlili ve Mukayeseli Bir Araştırma*(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1984, s. 53-54.

Unat, Faik Reşit: *Türkiye'de Öğretmen Okullarının Kuruluşuna Toplu Bir Bakış*, Eğitim Hareketleri, Sayı:4, 1 Nisan 1955.

KARL RAIMUND POPPER'İN BİLİMSEL YÖNTEM ANLAYIŞI İLE EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

İlknur ŞENTÜRK*

ÖZET

Karl R. Popper, bilim felsefesine ve bilgi kuramına radikal yaklaşımlar getirmiş, 20. Yüzyıl'ın önemli düşünürlerinden biridir. Popper'in bilim ve bilimsel yöntem anlayışı; eleştirel usçuluk, rasyonel eleştiri, tündengelem, yanlışlanabilirlik, sımanabilirlik, gerçekçilik, kuramsalcılık, varsayımculuk, karşıt duyumsuzluk (anti-sansüalizm) ilkelerine dayanır. Bilimsel gelişme, bilim/bilgi kuramındaki ve bilimsel yöntem anlayışındaki gelişmelerle ilişkilidir. Araştırmaların bilimsel niteliğinin yükseltilmesinin, yenilenen kuramsal ve yöntemsel bilgilerle çağdaş bir biçimde desenlenmesine bağlı olduğu ileri sürülebilir. Bilimsel bir araştırmadan öncelikle yeni bir kuramsal yaklaşım getirmesi beklenmektedir. Doğru betimlenmiş problem ve iyi desenlenmiş bir yöntem önem taşımaktadır. Özellikle, doktora tezlerinin, bilimsel niteliklerinin daha yüksek olması beklenmektedir. Doktora tezlerinin yeni bir kuram oluşturması, bu kuramı görgül / empirik olarak test edilebilme özelliğine sahip olması gerektiği ileri sürülmektedir. Bu makalede, akademik düzeydeki bilimsel araştırmalara, Popper'in bilim/bilgi/bilimsel yöntem konularındaki ilke ve düşünceleriyle yaklaşılmakta, Popper'in yaklaşımıyla doktora tezlerinin problem durumu, yöntem ve bulgu ve yorumlar bölümleri karşılaştırılmaktadır. Türkiye'de Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında 2000 yılında tamamlanmış 11 doktora tezi arasından 5 adet tez random yöntemiyle seçilerek araştırma kapsamına alınmıştır. Bu çalışmayla, bilim ve bilimsel yöntem kavramlarındaki sürekli değişmeye; araştırmaların bilimsel niteliğinin farklı kuramlardan, yöntemlerden, kavram ve ilkelerden yola çıkılarak yükseltilebileceğine dikkat çekmek istenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karl R. Popper, Bilimsel Yöntem, Eğitim Yönetimi, Doktora Tezleri.

ABSTRACT

Karl R. Popper is an important philosopher of the twentieth century, who brought radical approaches to scientific philosophy and epistemology. Popper's thought of science and scientific method is based on those principles: Critical rationality, rational criticism, rationality of deduction, falsifiability, hypotheticalism, testability, realism, theoreticalism and anti-sensualism. It is claimed that, increasing scientific qualification of researches depends on design them with a new and contemporary theoretical and methodological knowledge. There is a relationship between scientific innovation and scientific, epistemological, methodological innovations. First, a scientific research is expected to bring forward a new theoretical approach. A well defined problem and good designed method is important. Especially, the doctorate thesis are expected to have higher scientific qualifications. The doctorate thesis are claimed to cause a theory and be testable in terms of empirical concern.

In this article, some academically high-leveled scientific research is approached by Popper's principles and thoughts on science, knowledge and scientific method. The thesis's section of problem, method and findings are compared with Popper's approach. The thesis, completed in 2000, in the field of Educational Administration, are examined. Five thesis are chosen among them with random method. The aim of this study, to make realise that increasing the scientific qualification of academical researches, is related with following the new developments in the area of science, knowledge, epistemology and method.

Key Words: Karl R. Popper, Scientific Method, Educational Administration, Doctorate Thesis

* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teft. Pln. Eko. Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi.

GİRİŞ

Popper kendisini, karşıt tümevarımcı, karşıt duyumcu, kuramsalcılık ve varsayımçılık savunucusu ve gerçekçi olarak tanımlar (2001:106). Popper'ın temel savları, bilgi ve gerçeğin biçimlenmesi, bilimsel yöntem konularında toplanmaktadır. Popper'a göre bilginin çıkış noktası hem uygulamalı hem de kuramsal sorunlar, problemlerdir. Bilgi, doğru arayışıdır-yani nesnel açıdan doğru olan ve açıklama getirilebilen kuramların arayışıdır. Ancak bilgi, kesinliğin arayışı değildir. Doğru ve kesinlik arasında keskin bir ayrım yapmak gerekir.

Bilimin amacını, kuramlara daha iyi açıklamalar getirmek ve birbiriyle yarışan kuramlar arasından en iyisini seçmek olarak tanımlar. Bir teori, öncül teorilerinin desteğiyle ayakta kalır ve teorinin görgül uygulama ve deneylerle, gözlemlerle tutarlılık taşıması beklenir. Bilimsel ilerleme, sürekli yeni araştırma, gözlem deneylerle desteklenen teorilerin varlığıyla gerçekleşir. Bir teori mutlak olarak doğrulanamaz. En iyi şekilde gözlenmiş, denenmiş, sınanmış olsa da yanlışlanıncaya kadar doğruya en yakın teoridir. Bilimsel ilerlemenin ölçütü olan yanlışlama yöntemi, bilimsel bir teorinin diğerine göre daha geçerli olduğunu belirlemede önemli bir role sahiptir. Popper, doğruluğun veya olasılığın, gerçeğe yakınlığın ölçütünü bir yana bırakmak gerektiğini, yanlışlanabilirliğin ölçütlerinin belirlenmesi gerektiğini vurgular (Watkins, 1997).

Popper'a göre, bilimsel bilgi, varsayımsal bilgidir. Bilimsel bilginin yöntemi de eleştirel yöntemdir: Yanlışın aranması yöntemidir doğru arayışıdır; başka bir anlatımla, doğruyu bulmak için hataların ayıklanması yöntemidir (2001:15). Popper, bilim insanının, bilimin otoritesine inanmasına karşı çıkmıştır. Ona göre, bilim insanı ortaya attığı kurama inanmak zorunda değildir. Bilimsel uğraşta, sorun çözme ya da buluş, tamamıyla bilinçli bir süreç değildir; sürekli denemelerle, deneylerle yanlışların ayıklanmasıyla gerçekleşir. Bilincin görevi, yalnızca sorun çözmek değil, sorunun çözümünde başarı ve başarısızlığı önceden kestirmektir. Bilim insanı, kuramları nesnel doğruluk yönünden eleştirel sınamalardan geçirir. Yanlışların eleştirel ve bilinçli izleyicisidir. İnsansal bilgi rasyonel eleştiriyile, gerçeğin eleştirel bir biçimde sorgulanmasıyla oluşur. Bilimsel bilgi rasyonel eleştiriden kaynağını alır. Bu adım, bilim insanını doğru ve yanlış önermelerin bulunmasına götürür. Popper'a göre, gerçeğin biçimlenmesi, bir dizi geri beslemeden oluşan deneme ve yanlışlar sürecidir. Gerçeğin biçimlenmesinde önemli olan, planlar, betimlemeler, varsayımlar, deneyler, hatalar ve düzeltmelerdir; deney yöntemi ve yanlışların eleştiri yoluyla ayıklanmasıdır (2001:32-39).

Teorilere tümevarımcı mantıkla yaklaşamaz. En son bulgulara, ispatlara tümevarıma dayalı varsayımlarla ulaşamaz ve bu varsayımlar genellenemez. Problemin kaynağı tümdengelimli deney ve gözlemlerdir. Deney ve gözlem teorileri test eder onları üretmez. Deney, teorilerin içsel tutarlılığını test eder. Teorinin deneysel, bilgi kuramsal ve mantıksal elemanlarının birbirinden ayrılması önem taşımaktadır. Popperian yöntem gerçeği bulmayı hedefler. Eleştiri ve bilimsel yöntem gerçeğe ulaşmayı yanlışlanan teorilerle seçer. Daha önce deneylerle ispatlanmış ve geçerliliğini koruyan teorilere sürekli bir inanç beslemenin mantıksal bir nedeni yoktur. Popperian ekolde başladığın yere dönüş yoktur. Başarılı varsayımlar, başarılı teoriler birçok yeni problem taşır (O'Hear, 1999).

Popper, tümdengelim mantığını, mantıksal çıkarımların, mantıksal neden-sonuç ilişkilerinin geçerliliği kuramı olarak ; tümdengelim mantığının en önemli işlevini ise,

eleştiri olarak tanımlar (2001:90-91). Tümdengelim, doğrunun öncül kuramlardan vargıya aktarılmasıdır. Eğer öncü iddialar doğru ise, vargılarımız da geçerli ve doğru olacaktır. Bu şekilde, tümdengelimsel mantık rasyonel eleştiri kuramına dönüşür. Rasyonel eleştiriye tabii tutulan önermelerdeki tutarsızlık arayışı biçimine dönüşür. Bilim de kuramlarla, tümdengelimsel sistemlerle çalıştığımızı öne sürer. Bilimsel bir problemi çözme girişimine, kuramları ve tümdengelimsel sistemi açıklamayla başladığını savunur. Kuram / tümdengelimsel sistem bize rasyonel açıdan eleştirilir önermeler dizgesi sunar ve rasyonel eleştiriden geçen çözüm önerileri getirir. Her bilimsel problem durumunun mantıksal temel şeması, öncül kuramları ve kuramlardan türeyen vargılar, tümdengelimli çıkarsamalarıdır. Sadece gözlem yapan bilim yoktur, eleştirel kuramlar getiren bilimler vardır. Bilimsel ilerlemenin, olguların, kavramların yığılmasıyla değil, katı bir biçimde sınanacak ve eleştirilecek düşüncelerin varlığıyla sağlandığı görüşündedir. Tümevarım probleminin, “gerçeğin” “gerçeğe en fazla yakın olan” la yer değiştirmesiyle çözümlenebileceğini savunur (Watkins, 1997).

Popper, pozitivistimin, geleneksel bilim anlayışını, bilginin otoriter karakterini desteklediğini savunur. Doğru, güvenilir, temellendirilmiş bilgi olarak görülen klasik anlamdaki bilim düşüncesi geçerliliğini büyük ölçüde korumaktadır. Popper, Kant’ın aşağıda dile getirilen şu sözlerinin kendisinin savını desteklediğini ileri sürer: “Kuramlarımız özgür aklın eserleridir, biz de kuramlarımızı doğaya dikte ettiririz. Ancak, doğruya erişmek, neredeyse olanaksızdır ve ulaşıp ulaşmadığımız konusunda hiçbir zaman emin olmayız. Sadece varsayımsal bilgiyle yetinmek zorundayız” (2001:51). Popper, en güvenilir yöntemlerle sağlanmış olarak kabul edilen doğabilimsel kuramların da klasik anlamdaki bilgi olarak yorumlanmasının olanaksız olduğunu gösteriyor. En iyi biçimde sınanmış ve en iyi biçimde sağlanmış doğabilimsel kuramlar sonuçta birer varsayımdır ve hep varsayım olarak kalmak durumundadır. Bilim *doğrunun arayışı* olarak tanımlandığında Popper, doğrunun hiçbir ölçütü olmadığını, ancak doğru arayışında rasyonel gelişmenin ve bilimsel gelişmenin ölçütünün olduğunu ileri sürer. Doğru arayışındaki bilimsel gelişmenin rasyonel ölçütü nedir, bilimsel bir varsayım ne zaman daha güvenilir ve iyi yapılandırılmıştır sorularına ise: “Bilim eleştirel bir uğraştır. Varsayımlarımızı eleştirel bir biçimde sınarız. Yanılgıları bulup elemek ve doğruya yaklaşmak için kuram ve varsayımları eleştiririz. Bu süreçteki birincil koşul ise, yeni varsayımın başarıyla açıkladığı tüm savları açıklamalıdır. İkincil koşul ise, eski varsayımdaki hata ve yanılgıları yok etmeli, eleştirel sınamalarda eski varsayımın sağlayamadığı noktalara ulaşabilmelidir (2001:53-54).

Bilim insanına ait iki özelliği Popper, dogmatik düşünceye karşı mücadele ve entelektüel alçakgönüllülük olarak tanımlar. Bilimsel dilin yalın ve iddiasız olarak kurulmasını savunur. Bilim insanı, bilimsel bir soruya bulunan her çözümün yeni çözümsüz sorunlar doğuracağını bilmelidir. Dünya hakkında ne kadar çok şey öğrenirsek, çözümsüz sorunlara ilişkin bilgimiz, bilgisizliğimize ilişkin bilgimiz ortaya çıkacaktır. Bilim insanı, bilimsel yöntemin ve sonuçlarının otoritesine duyulan dogmatik inançtan sıyrılabilir. Popper, sosyal bilimcinin, sosyal bilimlerde rasyonel bir ölçüt geliştirilemediğinden dolayı, ideolojilerin ve büyük sözlerin egemenliğine girdiğini savunur. Popper, sosyal bilimlerde nesnellığe ulaşmanın güçlüğüne vurgular. Çünkü nesnellik, özgür değerlere sahip olmaktır. Sosyal bilimci ise, ait olduğu toplumun değerlerinden çok fazla sıyrılamaz. Popper’ın bilimsel

yöntemi, en katı eleştirilerle sınıanan, geçici çözüm önerileri ve idealar girişimidir. Eleştirilerle yürütülen deneme -yanılma yöntemidir. Bilimsel alanı ise, sınırlandırılmış ve yapılandırılmış sorunlar ve öneriler yığını olarak tanımlar. Popper'ın düşüncesine göre bilginin en son kaynağı yoktur. Gözlemin, mantık yürütmenin, entelektüel sezgi ve hayalgücünün en önemli işlevi bilinmezliği deşmek için gerek duyduğumuz, kavramların eleştirel sınanmasında yardımcı olurlar. Mutlak kesinliğe ulaşmak olanaksızdır. Problem durumunda kesinlik aramak anlamsızdır. Dolayısıyla, bir probleme bulunan her çözüm, başka çözümsüz problemleri yaratır. Doğruluk, bilimsel araştırmalara yön veren tek değer değildir. Bilimsel bir problem karşısında, iddianın önemliliği, yararlılığı, anlamlılığı, açıklama gücü ve yalnlığı da önemli bilimsel değerlerdir (2001:39).

Eleştirel sınama sürecinde ise şu sorular irdelenir (Popper, 2001:87):

- *İddianın doğru olup olmayacağı sorusu,
- *İddianın önemli olup olmayacağı sorusu,
- *Ele alınan problem durumu karşısında iddianın konuya yarar sağlayıp sağlamayacağı sorusu,

*Bilim dışı problemler karşısında, iddianın önemli, yararlı ve anlamlı olup olmayacağı sorusu.

Popper'ın üzerinde önemle durduğu sorunlar şunlardır (2001:101):

- *Bilim ve bilim olmayanın, usçuluğun ve usdışılığın sınırlandırılması sorunu,
- *Tümevarım sorunu,
- *Olguculuk karşısında gerçeklik sorunu,
- *Doğa ve tinsel bilimlerde yöntembilim,
- *Problem taşıdığı roller, sosyal bilimlerde problem durumunun saptanması,
- *Nesnellik sorunu,

Popper'ın anlayışına göre, hiçbir şey bilimsel bilginin gelip geçiciliğini ortadan kaldıramaz. Deneysel bilimlerde bilgi olarak "geçerli" sayılan şey, şu anda ilkece vazgeçilebilir veya değiştirilebilir ola bir kavrayış tarzına göre gerçekleştirilmiş bir doğrulama etkinliği ile elde edilir (Stroker, 1990:101). Deneysel bilimlerdeki önermelerin doğrulanmasını yalnızca önermelerin deneysel yolla denetlenmesine bağlayan bu bilimsel temellendirme düşüncesi, Popper tarafından ortaya konmuş ve eleştirel denetim ilkesi olarak Popper ve onun "eleştirel rasyonalizm" akımı tarafından, rasyonel çıkarsamanın yönergesi kılınmıştır. Eleştirel rasyonalizm, yanlışlanabilirliği, deneysel bilimlerdeki kuramların göstergesi olarak anlar. Buna göre, bir kuramın yanlışlanabilirliği, o kuramın hatalı olduğu anlamına gelmez, o kuramın gerçeklikle bağıntılı olduğunun bir göstergesi olur. Bu nedenle, bir kuramın gerçeklik bilgisi bakımından değeri ve açıklayıcılık gücü, Popper'a göre, kuramı destekleyen deneyimlerin artışında değil, kuramın yanlışlanabilir olma olanağındadır. Ancak, yanlışlama bir kuramı tümüyle yoketmez, yanlışlanmış bir kuram bir başka kuramın doğrulanmasını sağlayabilir. Deneysel denetleme yolları, kuram ve deneyimin bağdaştırılmasına değil, yarışan kuramların bağdaştırılmasına götürür (Stroker, 1990:111-112).

Popper, bilimsel uğraşta şu önerilerin dikkate alınması gerektiğini düşünmüştür (Bozkurt,1998:353, Watkins, 1997):

- *En çetin biçimde sınanması gereken, en yüksek yanlışlanabilirlik derecesi olan kuramlara öncelik vermek,
- *Yeni bir kuramı eski kuramlardan bağımsız olarak sınavabilmek,
- *Yeni kuramı, kendisinden önceki, birbirinden bağımsız olarak görülen olgu ve

olayları birleştiren özgün ve yalın bir düşünceye dayandırmak,

*Bir kuramı doğrulamak için, kabul edilen temel önermelerle bağdaştırmayı ve bu temel önermelerin bazılarını da kuramı yanlışlamak için harcanan bilinçli çabalar arasından kabul etmek.

*Kurama ilişkin salt empirik destek sağlamanın bilim olarak tanımlanamayacağını bilmek

Popper'a göre, gözlem ve deney yoluyla doğrulama, belgeleme ya da temellendirmeye dayanmayan bir etkinlik bilimsel, nesnel ve rasyonel olabilir. Bir kuramı bilimsel kılan nedir?. Ona göre, sınanabilir, yanlışlanabilir, çürütülebilir kuramlar bilimseldir, bu ölçüde uymayan kuramlar ise bilimsel değildir. Bir kuramın ya da varsayımın yanlışlanabilir olması için empirik bir içeriğe sahip olması gerekmektedir. Kuramın empirik içeriği ne kadar fazla ise, evren hakkında o denli çok şey söyler, onu yanlışlama gücüne sahip önermeler kümesi o ölçüde zengin, kuramın yanlışlanabilirlik derecesi de o ölçüde yüksek olur (Bozkurt, 1998). Bilim gözlemlerle değil, bilimsel problemlerle sorunlarla başlar; genellikle yerleşik görüş ve ya da beklentilere ters düşen olaylardan, birbiriyle ilişkisi yokmuş gibi görünen olguları birleştirme çabasından, olgusal ilişkileri derinlemesine açıklama kaygısından doğar. Bilim insanı ele aldığı problemi çözmek için sınanabilir bir kuram ortaya atar ve kuramı deneysel olarak sınar. Deney sonucu olumluysa yeni bir probleme yönelir, kuramını yeniden sınar. Deney sonucu olumsuz çıkarsa kuram yanlışlanır, yeni bir kuram geliştirilir. Deney sonuçlarının kuramları mantıksal açıdan desteklemeleri, doğrulamaları ve belgelemeleri olanaksızdır.

Popper'ın bilim ve bilimsel yöntemle ilgili görüşlerini (Popper, 1998, Watkins, 1997, O'Hear 1999) maddeler halinde özetleyecek olursak, onun bilim, bilimsel yöntem ve bilgi mantığının temel sorunları kounularındaki savları netlik kazanabilir:

1. Bilim insanının görevi önermeler dizgesi kurmaktır. Bilim insanı kuramlar ileri sürüp, bu kuramları sınar
2. Tümevarımsal çıkarımdan gözlemlerden, deneylerden, özel önermelerden evrensel önermelere, varsayımlara ve kuramlara varma anlaşılmaktadır. Özel önermelerden varılan evrensel önermelerin mantıksal açıdan doğruluğunu kanıtlamak olanaksızdır.
3. Tümevarımsal önermeler mantıksal tutarsızlıklara yol açar. Tümevarımsal çıkarımlar, kesinlik taşıyan çıkarımlar değil, "olasılık" taşıyan çıkarımlardır. Tümevarım mantığına göre, doğru-yanlış bilimin seçeneği değildir. Bilimsel önermelerin olasılık taşıyan düzeyleri vardır. Tümdengelim mantığında ise, doğru ve yanlışın ayıklanmasıyla ve doğru olarak kabul edilenin sürekli sınanmasıyla bilimsel gelişme sözkonusudur.
4. Bilgi mantığı, olguların sınanmasıyla değil, geçerliliğin sorgulanmasıyla ilgilenir. Bilgi mantığı bir önermenin savunulup savunulamayacağı ve nasıl savunulacağı, önermenin sınanabilir olup olmadığı, bilinen diğer önermelere mantıksal olarak bağlı olup olmadığı ya da onların karşıtı olup olmadığı gibi sorularla ilgilenmektedir. İdeanın ortaya nasıl çıktığının araştırılmasıyla, onun mantıksal irdelemelerdeki yöntem ve sonuçlarının araştırılması arasında kesin bir ayırım yapılmalıdır. Bilgi kuramının ya da bilgi mantığının görevi, ideaya uygulanan sistematik sınamaya yöntemlerini incelemektir.
5. Doğruluğu henüz savunulmamış ilk imge, idea, varsayım ve kuramsal dizgeden mantıksal olarak *tümdengelimle vargılar türetilir*. Bu vargılar, kendi içlerinde ve diğer

önergelerle, aralarında kurulan mantıksal ilişkilere (eşdeğerlilik, özdeşleştirilebilirlik, türetebilirlik, bağdaştırılabilirlik, tutarsızlık vb.) göre karşılaştırılır. Bir kuramın sınanması sonucu ulaşılan vargular kendi aralarında mantıksal açıdan karşılaştırılmalıdır.

6. Kuramın, bilimsel ilerleme için önemli olup olmadığı belirlenmelidir.

7. Tümdengelimle bir kuramdan türetilmiş varguların / varsayımların görgül uygulamalarla, deneylerle sınanması gerekmektedir. Kuramın ileri sürdüğü yeni savın bilimsel deneylerle ve pratik-teknik uygulamalarla tutarlı olup olmadığı ortaya konmalıdır. Bu sınama yöntemi tümdengelimlidir. Yeni bir önerme görgül açıdan sınanabilir, uygulanabilir kestirimler, vargular daha önceki kuramsal dizgeden tümdengelimle türetilir. Varguların geçerliliğine ilişkin karar deneysel uygulamalar sonucunda verilir. Karar olumlu ise vargular benimsenir, doğrulanır. Karar olumsuz ise, vargular yanlışlanır, varguların tümdengelimsel olarak türetildiği dizge de yanlışlanmış olur. Olumlu karar dizgeyi geçici bir süre için geçerli kılar.

8. Kuram, ayrıntılı ve katı tümdengelimsel sınamalar karşısında tutarlılığını koruduğu ve bilimdeki yeni gelişmelerle değiştirilmediği sürece *sağlanmış* olur.

9. Sınanabilirlik ve yanlışlanabilirlik bir kuramı değerli yapan iki kavramdır. Kuramı görgül bilimsel deneyimlerle yenilgiye uğratma çabası önem taşımaktadır.

10. Önergeler mantıksal olarak hem doğrulanabilir hem de yanlışlanabilir bir biçimde kurulmalıdır. Yanlışlanabilirlik düşüncesi benimsenmelidir. Evrensel önergeler özel önergelerden türetilemez ancak, onlarla çelişebilir. Yöntem, sınanacak dizgenin yanlışlanabilirliğini her koşul altında ortaya koyabilmek olarak karakterize edilmiştir. Amaç tutarsız dizgelerin kurtarılması değil, sıkı denetimlerle en fazla tutarlılığı olanı seçmektir. Yanlışlanabilirlik yöntemi tümevarımsal çıkarımları değil, yalnızca tümdengelimsel mantığın tutarsızlıklara yol açmayan dönüştürmelerini öngörür.

11. Bilimsel kuramlar savunulabilir değil, sınanabilir olmalıdır. Bilimsel önergelerin nesnelliği önergelerin öznel arası sınanabilir olması koşuluna bağlıdır.

12. Bilimsel vargular, varolan bilgi kuramlarındaki çelişmelerin ve yetersizliklerin bulunmasına ve önerilerin benzer sorunlarla karşı karşıya kalıp kalmadığının sınanmasına yardımcı olur. Çelişkileri çözme yöntemi, bilgi kuramına özgü bir niteliktir.

13. Kestirim, bir olayın nedenini açıklamak ve onu betimleyen bir önermeyi yasalardan tümdengelimle üretmektedir. Nedensel açıklamayı veren iki farklı önerme karşımıza çıkar: Evrensel önergeler (varsayımlar, doğa yasaları); özel önergeler (sadece söz konusu durum için geçerli önergeler, sınır koşulları, özel önerme, tüm evrensel önergelerden sınırlı koşullarının yardımıyla tümdengelimsel yöntemle türetilir, bunlar öznel kestirimlerdir. Bilimsel her uygulama bilimsel varsayımlardan (evrensel önergeler) özel durumlara indirgenecek sonuçlar çıkarmayı, özel kestirimler türetmeyi amaçlar. Evrensel kavramlar, bireysel kavramlara uygulanır. Bireysel kavram, evrensel kavram kümesinin alt ögesidir. Her betimlemede evrensel imler, evrensel kavramlar geçmektedir.

14. Görgül bilimler (deneysel bilimler) kuramsal dizgenin sürekli değişimini sağlarlar. Kuramdan bağımsız gözlem yapılamaz. Gözlemler, onları anlamlı kılan kuramsal yapı içerisinde oluşur. Görgül içerikleri fazla olan, yalın önergeler değerlidir çünkü iyi sınanabilirler. Araştırmacının görevi salt deney ve gözlem yapmak değildir, deneyi kuramsal yaklaşımlarla yönlendirmektir.

15. Yeni kuram, daha önceki kuramsal dizgeyle çelişmeli, daha önceki dizgeden bağımsız olmalı, diğer kuramlardan türetilmiş önergeler içermemelidir. Alanın tüm

önergelerinin tümdengelimine ışık tutmalı, gerçeklik taşımalı, gereksiz öğeler içermemelidir.

16.Önergeler varsayımsal olmalıdır. Bir kuramı yanlışlama, yeni ileri sürülmüş bir varsayıma bağlanabilir. Geçerliliğini koruyan bir kuram, yeni bir varsayımdan tümdengelimle türetilmişse, bu varsayımı öncelikle henüz denenmemiş vargularıyla sınamak gerekmektedir. Bu vargular yanlışlanırsa, yanlışlamayı bu yeni varsayıma bağlamalıyız.

17.Bir kuramın evrenselliği ve kesinliği yanlışlanabilirlik derecesiyle artmaktadır. Temel önergeler, sonradan ileri sürülecek önergelerin referansı ya da değillesmesi, yanlışlamasıdır.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, Karl Popper'ın bilim ve bilimsel yönetime ilişkin getirdiği ilkelerle, Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin problem, yöntem, bulgular ve öneriler bölümlerini karşılaştırmaktır. Özellikle doktora düzeyindeki tezlerinden, özgün ve yaratıcı bir biçimde kuram oluşturması ve kuramı yine özgün yöntemlerle test etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, araştırmaların farklı bilim paradigmalarından, bilgi kuramlarından ve bilimsel yöntem anlayışlarından yola çıkarak özgünlük ve yaratıcılık kazanması bilimsel ilerleme için önem taşımaktadır. Bu düşünceden hareketle, alandaki doktora tezlerinin, Popper'ın bilim ve bilimsel yönetime ilişkin farklı bakış açısı taşıyan yaklaşımıyla değerlendirilmesi ve çözümlenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma kapsamına alınan tezler Tablo 1 de belirtilmiştir.

Tablo 1

TEZ ADI	YAPILDIĞI ÜNİVERSİTE / ENSTİTÜ
TEZ 1: İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem Ve Harcadıkları Zaman (2000)	Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Tef. Pln. Eko. Anabilim Dalı
TEZ 2: Özel Ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği) (2000)	Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Tef. Pln. Eko. Anabilim Dalı
TEZ 3:Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi (2000)	Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Tef. Pln. Eko.
TEZ 4: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri (2000)	Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yön. Tef. Pln. Eko. Anabilim Dalı
TEZ 5:Eğitim Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Yönetime İlişkin Önyargıları (Ankara İli Örneği) (2000)	Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Tef.Pln. Eko. Anabilim Dalı

Bu çalışmada, Eğitim Yönetimi alanında 2000 yılında tamamlanmış, 11 adet doktora tezinden 5 adet tez random yöntemiyle seçilmiştir. Popper, bilim felsefesi, bilgi kuramı konularında önemli savlar ileri sürmüş bir düşünürdür. Popper'ın düşünce ve ilkelerinden yola çıkılarak yapılacak bir karşılaştırmada, tezleri çok boyutlu ve derinlemesine inceleyebilme kaygısıyla, araştırma kapsamının 5 tez ele alınarak daraltılması uygun görülmüştür. Tezlerin problem durumu, yöntem, bulgular, sonuç ve öneriler bölümleri, Popper'ın bilimsel yöntem, araştırma, bilimsel bilgi, kuram vb. kavramlara ilişkin yaklaşımı, ilke ve düşünceleri ölçüt alınarak karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Eğitim Yönetimi alanında 2000 yılında tamamlanan ve araştırma kapsamına alınan 5 doktora tezinin Popper'ın bilim ve bilimsel yöntem ilkeleri temel alınarak çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 2 de verilmiştir. Tezler, Tablo1'de belirtilen numara düzenine göre sıralanmıştır.

Tablo 2

Popper'ın İlkeleri ile çelişen ve örtüşen özellikleri	Tez 1	Tez 2	Tez 3	Tez 4	Tez 5
Kuramın doğruluğunu sınama	+	+	+	+	+
Kuramı sınarken deneme-yanılma yöntemini kullanma	-	-	-	-	-
Araştırma bulgularına ilişkin yaratıcı öneriler geliştirme	-	-	-	-	-
Kuramın ve problemin bilimsel ilerleme için önemini vurgulama	-	-	-	-	-
Kuramın alana getireceği katkıyı ifade etme	+	+	+	+	+
Araştırmada yalın, açık, anlamlı ve iddiasız bir dil kullanma	+	+	+	+	+
Problem cümlesinin kuramı açıklamadaki gücünü gösterme	-	-	-	-	-
Kuramdan yola çıkarak varsayımlar ve alt problem, önermeler dizgesi kurmak	+	+	+	+	+
Kuramın sınanmasında tümevarım yöntemini kullanmak	-	-	-	-	-
Problem durumunun oluşturulmasında tümevarım yöntemini kullanmak	-	-	-	-	-
Kuramdan tümdengelimle probleme ulaşma	+	+	+	+	+
Problem durumunda, bulgu ve önerilerde kesinlik arayışı	-	-	-	-	-
Kuramı sınarken eleştirel sınama yöntemini kullanma	-	-	-	-	-
Kuramın doğrulanabilirliğini sınama	+	+	+	+	+
Kuramın yanlışlanabilirliğini sınama	-	-	-	-	-
Kuramdaki yanlışların ayıklanması	-	-	-	-	-
Problemi yaratıcı ve özgün biçimde ele alma	-	-	-	-	-
Kuramın daha önceki araştırmalarda sınanmış, doğrulanmış ve yanlışlanmış öncül varsayımlarına yer verme	-	-	-	-	-
Kuramdan yola çıkarak problem durumunu desenleme ve sınama	+	+	+	+	+
Kuramın sınanması sonucu ulaşılan bulgulara yönelik öneriler sıralama	+	+	+	+	+
Kuramın uygulama ile sınanması	+	+	+	+	+
Kuramı daha önce sınanmış benzer kuramlarla ilişkilendirerek sınama	+	+	+	+	+
Kuramın sınanabilirliğini ve yapılandırılabilirliğini amaçlama	-	-	-	-	-
Kuramın savunulabilirliğini ve temellendirilmesini amaçlama	+	+	+	+	+
Bulguların kuramsal bilgiyle çelişme ve örtüşme durumlarını saptama	-	-	-	-	-

Sonuç ve bulguları kuramdan bağımsız olarak dile getirme	+	+	+	+	+
Kuramın uygulama boyutunda tümdengelimle sınanması	+	+	+	+	+
Araştırma bulgularının tümevarım mantığına göre düzenlenmesi	-	-	-	-	-
Kuramdaki yanlış önermelerin saptanması ve kuramsal dizgenin değişiminin önemsenmesi	-	-	-	-	-
Problem durumu, problem cümlesinde sonuç ve öneriler bölümünde kesinlik taşıyan ifadelere yer verme	-	-	-	-	-
Araştırmada yonteme ağırlık verme	+	+	+	+	+
Bulguları sayısallaştırarak, niceleştirerek vurgulama	+	+	+	+	+
Araştırma yöntemlerinde özdeşlik arama, bilimsel yöntem tekdır anlayışını önemseme	+	+	+	+	+
Farklı yöntem arayışlarına yönelme	-	-	-	-	-

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında 2000 yılında tamamlanan doktora tezleri, Popper'ın ilke ve düşünceleriyle karşılaştırıldığında sonuçlara ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Tezler, kuramdaki yanlışların ayıklanması ve yanlışlama yöntemi üzerine değil, doğru bilginin kurulması, kuramın başka alanlarda sınanıp doğrulanması üzerine desenlenmiştir. Kuramı yanlışlayabilecek varsayımlara yer verilmemiştir. Kuramı, problem durumu bazında doğrulama anlayışı egemendir.
2. Eleştirel sına söz konusu değildir. Kurama ve probleme ait referans bilgiler derlenmiştir. Öncül kuramdan yola çıkarak yeni varsayımlar belirlenmiştir, ancak araştırmacıların kuramsal boyuta yeni ve özgün bilgiler taşıyamadıkları gözlenmiştir. Kuramı test etme, bulguları yorumlama, sonuç ve öneriler bölümünde araştırmacıların özgün düşünce ve katkıları yer almaktadır. Ancak araştırmacıların, problemi yaratıcı ve özgün bir biçimde ele almada yetersiz oldukları gözlenmektedir.
3. Bilimsel dilin, yalın ve iddiasız olma ilkesi tezlerde gözlenmektedir.
4. Mutlak doğruya ulaşma çabası izlenmemekte, problem durumlarında kesinlik arayışı bulunmamaktadır.
5. Kuramın daha önce sınanmış varsayımlarına ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmiştir.
6. Popper'ın bilimsel alan tanımına uygun olarak, problem durumu sınırlandırılmış ve desenlenmiştir. Probleme ve bulgulara dayalı öneriler dizgesi yer almaktadır. Kuramdan yola çıkarak problem, alt problemler, önermeler sıralanmaktadır.
7. Dolaysız bir biçimde salt kuramın sınanması sözkonusu değildir, kuramdan yola çıkılarak saptanmış, araştırma alanına ve kapsamına özgü durumların taranması, karşılaştırılması. Kuramdan elde edilmiş, araştırmanın evren ve örnekleme göre gözlenmesi beklenen varsayımlar sınanmıştır.
8. Problemin sınanması, doğruluğunun gözleme ve ölçme araçlarıyla test edilmesi, varsayımların, alt problemlerin doğruluğunun irdelenmesi, beklenen durumlarının gözlenip gözlenmeyeceğinin belirlenmesi söz konudur.
9. Problemin araştırmacı açısından taşıdığı önem, araştırmanın alana katkısı, amaç ve önem bölümlerinde dile getirilmiştir.

10. Tümevarım mantığı araştırmaların problem, yöntem, sonuç ve öneriler bölümlerinde gözlenmemektedir. Tümdengelimle, bir kuramdan yola çıkarak; tümden tikele, kuramdan araştırmacının belirlediği problem durumuna indirgeme sözkonusudur. Vargılar tümdengelimle türetilmiştir. Popper'ın bilimsel uygulama tanımına uygun olarak; evrensel önermelerden/bilimsel varsayımlardan özel durumlara indirgeme (özel önerme, kestirim) türetme amacı güdülmüştür.

11. Kuram, uygulamalı yöntemlerle (gözlem/deney/ölçme araçları ile) sınanmıştır. Ancak, Popper'ın ileri sürmüş olduğu, kuramın kendisinden önceki özdeş kuramlarla ilişki kurularak sınanması durumu gözlenmemektedir. Alt problemler sistematik bir biçimde sınanmıştır. Kuramdan türetilmiş önermeler görgül uygulamalarla sınanmıştır.

12. Vargıların/bulguların kendi aralarındaki ilişkileri mantıksal açıdan kıyaslanmamış, her bir bulgu (sonuç) salt kendi içerisinde değerlendirilmiş, yorumlanmıştır.

13. Kuramın, deney ve gözlemle uygulama boyutuyla tutarlılığı irdelenmiş, bu sınamada tümdengelimle gerçekleşmiştir.

14. Kuramın, problemin sınanabilirliği değil, savunabilirlik derecesi ön planda tutulmuş, öznelerarası çoklu yöntemlerle sınanabilirlik özelliği değil, varsayımı sağlamlaştırma / kesinleştirme şeklinde bir bilimsel mantık dikkate alınmıştır.

15. Sonuç ve bulguların kuramsal bilgiyle çelişme veya örtüşme, varsayımlarla tutarlılık taşıma veya çelişme durumlarına yer verilmemiştir. Çelişkileri çözme yöntemi uygulanmamış, kuramsal algideki yetersizlikleri, yanlış önermelerin saptanması dikkate alınmamıştır. Kuramla- uygulama ilişkilendirme, kuramsal dizgenin değişimi önemsenmemiştir.

16. Kuramsal bölüm, ilişkili kuramsal dizgedeki referansları taşımaktadır. Problem durumu, alt problemler, sonuç, bulgu ve öneriler bölümlerinde kesinlik taşıyan ve genelleyici ifadeler yer almamaktadır.

17. Araştırmaların yöntemini, ilişkisel tarama, nedensel karşılaştırma, varolan durumu saptama, çoklu karşılaştırma modelleri oluşturmaktadır. Araştırmaların yöntem kısmı önem taşımakta, ağırlık kazanmaktadır. Yöntemi sağlamlaştırma ilkesi benimsenmektedir.

18. Araştırmacılar için önerilerde, kuramın farklı boyut ve evren/örnekleme sınanması önerilmiştir. Kuramla ilişkisi olan diğer özdeş konu, kavram ve varsayımların araştırılmasının, sınanmasının önemi vurgulanmıştır.

19. Yöntem, sonuçlar ve bulgular bölümünde sayılabilen, hesaplanabilen gerçektir anlayışı kabul görmüştür. Popper'ın iddiası ise, sayıların ve sayılabilmeye dayalı standartların, testlerin gerçeği yorumlama gücü tartışmalıdır. Tezlerde sonuçları niceleştirerek gerçeğe yakınlaştırma arayışı gözlenmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları (Tablo 2' de yer alan karşılaştırmalar) incelendiğinde tezlerin karşılaştırılan nitelikler açısından birbirleriyle özdeşlik taşıdığı göze çarpmaktadır. Popper'ın ilkeleri esas alınarak yapılan çözümlemede, aranan niteliksizlerin tezlerde bütünüyle yer alma ya da bütünüyle gözlenememe özellikleri ortaya çıkmaktadır. Söz konusu durum, araştırmacılar arasında tek bir bilimsel yöntem anlayışının egemen olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaların birbirleriyle olan benzerliği, Türkiye'de büyük ölçüde benimsenen bilim ve bilimsel yöntem anlayışının bir göstergesi sayılabilir. Tezlerde, Popper'ın ilkelerinden tümdengelim mantığına, kurama dayalı sınamaya, problem durumunu sınırlandırmaya, alt önermelere yer vermeye rastlanırken; eleştirel sınamaya, kuramı ve problemi yaratıcı ve özgün bir

biçimde desenleme, farklı yöntemlere ulaşma ve bilimsel ilerleme adına kuramsal dizgenin yanlışlanarak değiştirilmesi özelliğine rastlanmamaktadır. Kuramsal bölüm ve problem bir önceki kuramsal dizgenin devamını oluşturmakta, daha önceki kuramın ve referans bilgilerinin devamı olarak görünmektedir. Tezlerin birbirine benzerliğinin baskın olması, özellikle problemdeki yaratıcılığın ve özgünlüğün öne çıkamaması bu durumdan kaynaklanabilir. Özellikle günümüzde pozitivist bilim anlayışı sosyal gerçekliğin kavranmasında, analizinde ve ifade edilmesinde yetersiz kalmaktadır. Bilimin salt gözlemlenebilir olgular, olaylar ve bunların ilişkilerini yöneten mutlak yasaların keşfi olarak tanımlanması yanıltıcı olabilir. İnsan eylemlerinin yasalarının keşfedilmesi, sosyal bilimlerin ve yine insan eylemlerinin bir ürünü olan eğitim sürecinin, eğitim bilimlerinin ana amacı olarak düşünülmesi bilimsel alanı daraltan, sığlaştıran ve otoriter duruma getiren bir anlayışı ortaya çıkaracaktır. Yaygın düşünce kalıpları, zihniyet ve tutumlar bilimsel uğraşa eleştirel yaklaşımı engellemektedir. Araştırmalarda gözlenen benzerlik ve bir örneklik bu düşüncenin ürünü olabilir. Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri sürekli değişen toplumsal koşulları araştırırlar. Bu nedenle, değişen toplumsal koşullar bilim ve bilimsel yöntem anlayışını da değiştirir. Araştırmalarda toplumsal koşullar, insan eylemleri mutlak ve değişmez olarak algılanamaz. Gerçeklik, bilimsel bilgi standartlara, kalıplara sokulamaz. Araştırmaların bu düşünceden yola çıkılarak yapılması, farklı kuram ve paradigmalardan beslenmesi, bilimsel uğraşın yaratıcı, sınınmaya ve gerektiğinde yanlışlanabilmeye açık özgün kuramlar üretmek olarak algılanması, araştırmalardaki çok renkliliği artıracaktır.

KAYNAKÇA

- BAUDOUIN, Jean. (1993). **Karl Popper**, Çev. Bülent Gözkan, İletişim Yayınları, 1. Basım, İstanbul.
- BOZKURT, Nejat. (1998). 20. **Yüzyıl Düşünce Akımları**, Sarmal Yayınları, İstanbul.
- BRYAN, Magee. (1996). **Sağduyu Filozofu: Popper**. Çev: Cemal Güzel, Bilim ve Sanat Yayınları, Bilim ve Felsefe Tarihi Dizisi, 1. Basım, Ankara.
- DEMİR, Ömer. (1992). **Bilim Felsefesi**. Üniversite Yayınları, İstanbul.
- O'HEAR, Anthony. (1990). **Criticism of Karl Popper**, An Introduction To The Philosophy Of Science, Oxford University Press.
- POPPER, Karl, R. (2001). **Daha İyi Bir Dünya Arayışı**, Son Otuz Yıllık Makaleleri Ve Bildirileri, Çev: İlknur Ata, Yapı Kredi Yayınları, Cogito Dizisi, İstanbul.
- _____. (1998). **Bilimsel Araştırmanın Mantığı**, Çev: İlknur Ata, Yapı Kredi Yayınları, Kazım Taşkent Dizisi, İstanbul.
- _____. (1989). **Açık Toplum Ve Düşmanları**, Çev: Mete Tuncay, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- STROKER, Elisabeth. (1990). **Bilim Kuramına Giriş**, Çev: Doğan Özlem, Ara Yayınları, İstanbul.
- WATKINS, John. (1997). "Popperian Ideas on Progress and Rationality in Science", **The Critical Rationalist**, 2 (2), 2-14

ÖĞRETMENLERİN ÖZYETKİNLİK ALGILAMA DÜZEYLERİ VE ÇEVRE DUYARLILIĞI

Doç. Dr. Dr. Ruhi Selçuk TABAK
Doç. Dr. Nazlı AKYILDIZ
Saniye YILDIZ

ÖZET

Bu çalışma Kütahya'nın Tavşanlı ilçesindeki öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeylerinin ve çevre duyarlılığının belirlenmesi, bireysel ve toplumsal duyarlılığı artırmaya yönelik katkıda bulunulması amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ilçede görev yapan 883 öğretmenden 1/3 oranında sistematik rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 327 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeyleri ve çevre duyarlılıkları ile ilgili veriler Avrupa Sağlık Psikologları Derneği tarafından geliştirilmiş Likert tipi anket formları aracılığıyla toplanmış, istatistiksel analizlerde t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Bulguların değerlendirilmesi sonucu kadın öğretmenlerin özyetkinlik ve çevre duyarlılığı konusunda daha yeterli olduğu; genç ve sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin çevre konusunda daha duyarlı olduğu; özyetkinlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çevre duyarlılığının da yüksek olduğu gözlenmiştir. Hizmet yılı arttıkça özyetkinlik düzeyi ve çevre duyarlılığının arttığı fakat yaşla özyetkinlik algılama düzeyinin anlamlı bir ilişki göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özyetkinlik, çevre duyarlılığı, öğretmenler

ABSTRACT

This research has been conducted in teachers to evaluate their self efficacy level and environmental sensitivity and to increase the wellbeing of the individuals and society. The sample consists of 327 teachers selected by random systematic sampling method of one-third of 883 teachers in Tavşanlı, Kütahya. The data have been collected through Likert questionnaire derived by European Health Psychologists Association. Mann-Whitney U test and analysis of variance have been used in statistical analysis. According to the results; female teachers have been found efficient in self efficacy and environmental sensitivity, young and social science teachers are much sensitive for environment, teachers having high self efficacy are more sensitive for the environment. As service years increase, level of self efficacy and environmental sensitivity increase nevertheless, there is no statistically significant relationship between age and level of self efficacy.

Key words: Self efficacy, environmental sensitivity, teachers

GİRİŞ

Eğitim, sosyalleşme süreci içinde kendiliğinden oluşan ve etkileşim yoluyla öğrenilen davranışlar bütünüdür. Öğretmen, belirli bir plan ve program içinde istendik davranışların kazandırılması olan eğitim sürecinde, en etkili rolü üstlenmektedir. Öğretmen, sadece bilgi ve beceri kazandıran kişi olmayıp, tutum ve davranış değişikliği yaratması beklenen kişidir. Eğitimin en önemli amacı, kişilerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarının gerçekleştirilmesidir (1). Bilgi toplumuna geçiş sürecinde itici güç, bilgi ve bilgili insandır. Bu nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesinde en büyük sorumluluk eğitimcilerle düşmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin kendine ve mesleğine saygı duyan, kendi potansiyelini ve kaynakları değerlendirebilen ve eylemde bulunabilme gücüne sahip özyetkinliği yüksek kişiler olması önemlidir.

Kaliteli eğitimin bileşenlerinden biri de çevre bilincidir. Çevre bilinci, kişinin biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değerleri, tutumları ve kavramları tanması ve ayırt etmesidir. Çevre eğitiminin amacı, "eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin, çevre konusunda sorumlu davranış sergilemesine olanak sağlayan bilgi, beceri ve değer yargıları ile yetiştirilmelerine yardımcı olmak" olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda, çevre bilinci yüksek kişilerden oluşan bir toplum yaratma görevi öğretmenlere düşmektedir. Disiplinlerarası özelliğe sahip olan çevre eğitimi, sadece örgün eğitimle sınırlı bırakılmayıp, yaşam boyu sürmeli, aynı zamanda kişilerin çevreye karşı duyarlı ve etik değerlere sahip olmasını sağlamalı ve çevrenin üretken potansiyeli ile estetik değerlerini korumalıdır. Bu çabada en önemli faktör özyetkinliği ve çevre duyarlılığı yüksek öğretmenlerdir.

Bu nedenlerle araştırma, öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeylerinin belirlenmesi ve çevresel duyarlılık üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu çalışma tanımlayıcı bir araştırmadır ve ülkemizde daha önce işlenmemiş bir konuyu ele aldığı için alanında öncü niteliği taşımaktadır. Araştırma, Kütahya İli Tavşanlı İlçesi'nde yapılmıştır. Örneklem, 1999-2000 eğitim-öğretim yılında ilçede görev yapan 883 öğretmenden 1/3 oranında sistematik rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 327 öğretmenden oluşmuştur.

Özyetkinlikle ilgili veriler Schwarzer tarafından geliştirilen ve Avrupa Sağlık Psikologları Derneği tarafından Türkçeleştirilmiş Likert tipi anket formu ile toplanmıştır. Anket 10 maddeden oluşmakta ve her maddenin karşısında içeriğin onaylanma derecesini belirten dört seçenek bulunmaktadır. "Çok Doğru" cevabı 4, "Doğru" cevabı 3, "Biraz Doğru" cevabı 2, "Doğru Değil" cevabı 1 puan almaktadır. Her bir maddenin en fazla onaylanma düzeyi 4 tam puandır.

Öğretmenlerin çevreye yönelik duyarlılık düzeyini belirlemek için de Avrupa Sağlık Psikologları Derneği tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeleştirilen ve on altı maddeden oluşan 'Çevre Endişesi Anketi' kullanılmıştır. Likert tipi anket, çeşitli çevresel risklere karşı duyulan endişe düzeyinin belirlenmesi için geliştirilmiştir. Değerlendirmeye yönelik özellikler özyetkinlik anketi ile benzer olup, istatistiksel analizlerde Mann-Whitney U testi ve varyans analizi kullanılmış, kritik p değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre özyetkinlik düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir. Genel olarak kadın öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeylerinin erkek öğretmenlerden fazla olduğu ancak, özyetkinlikle ilgili alt gruplarda kadın ve erkek öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri alanları farklı sıraladığı saptanmıştır. Buna göre, kadın öğretmenlerin, tasarı, amaç ve hedeflere ulaşılması ve her koşulda sorun çözüme yeteneğine güvenilmesi yönünden kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli buldukları görülmüştür.

Tablo 1. Öğretmenlerin Öz Yetkinlik Düzeyleri ve Cinsiyet

Genel Özyetkinlik	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		Toplam	
Çaba gösterilerek güç sorunların başarılması	1	3,20	1	3,34	1	3,24
Sorunların çözümüne yönelik fikir oluşturulması	2	3,02	3	3,11	2	3,04
Tasarı, amaç ve hedeflere ulaşılması	4	2,90	2	3,19	3	2,98
Yeni durumlar karşısında ne yapılacağıın bilinmesi	3	2,90	4	3,02	4	2,94
Kişisel yeteneklere güvenilmesi	5	2,88	6	2,81	5	2,86
Zor durumlarda kabul edilebilir çarelerin bulunması	6	2,72	5	2,90	6	2,77
Ani oluşan olaylarla başa çıkılması	7	2,65	8	2,66	7	2,65
Beklenmedik durumlarda nasıl davranılacağıın bilinmesi	8	2,65	10	2,58	8	2,63
Her koşulda sorun çözme yeteneğine güvenilmesi	9	2,57	7	2,76	9	2,62
Her sorunun bir çözümü olduğuna inanılması	9	2,57	9	2,65	10	2,59
Toplam	2,80		2,90		2,83	
Sayı	238		89		327	

(U=46, T=73, p>0.05)

Öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeyleri ortalama değerleri ile yaş durumu Tablo 2’de verilmiştir. Öğretmenlerin yaşa göre özyetkinlik algılama düzeyleri ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ancak, her koşulda sorun çözme yeteneğine güvenilmesi konusunda yaş ilerledikçe özyetkinlik algılama düzeyinin de azaldığı görülmüştür.

Tablo 2 . Öğretmenlerin Özyetkinlik Düzeyleri ve Yaş

Genel Özyetkinlik	Yaş								Toplam	
	23-27		28-32		33-37		38+			
Çaba gösterilerek güç sorunların başarılması	1	3,30	1	3,34	1	3,20	1	3,18	1	3,24
Sorunların çözümüne yönelik fikir oluşturulması	3	2,93	2	3,18	2	3,07	2	3,01	2	3,04
Tasarı, amaç ve hedeflere ulaşılması	4	2,91	3	3,12	4	2,86	3	2,98	3	2,98
Yeni durumlar karşısında ne yapılacağıın bilinmesi	2	3,00	4	2,94	3	2,88	5	2,93	4	2,94
Kişisel yeteneklere güvenilmesi	7	2,61	7	2,89	5	2,79	4	2,97	5	2,86
Zor durumlarda kabul edilebilir çarelerin bulunması	4	2,91	5	2,91	6	2,73	7	2,68	6	2,77
Aniden oluşan olaylarla başa çıkılması	8	2,56	6	2,89	8	2,57	9	2,61	7	2,65
Beklenmedik durumlarda nasıl davranılacağıın bilinmesi	9	2,50	9	2,71	9	2,48	6	2,70	8	2,63
Her koşulda sorun çözme yeteneğine güvenilmesi	6	2,78	8	2,85	10	2,43	10	2,54	9	2,62
Her sorunun bir çözümü olduğuna inanılması	9	2,50	10	2,58	7	2,61	8	2,62	10	2,59
Toplam	2,80		2,94		2,76		2,82		2,83	
Sayı	54		65		56		152		327	

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre özyetkinlik algılama düzeyleri ortalama değerleri Tablo 3’te verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeyleri

ortalama değerleri ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$). Ancak, yeni durumlar karşısında ne yapılacağına bilinmesi durumu evli öğretmenlerde 2. sırada yer alırken, bekar öğretmenlerde 4. sırada yer almıştır. Bekar öğretmenlerin aniden oluşan olaylarla başa çıkılması durumunda kendilerini evli öğretmenlerden daha yeterli bulduğu gözlenmiştir. Bekar öğretmenler, her koşulda sorun çözüme yeteneğine güvenilmesi konusunda evli öğretmenlerden önde yer almıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öz Yetkinlik Düzeyleri ve Medeni Durum

Genel Özyetkinlik	Medeni Durum					
	Evli		Bekar		Toplam	
Çaba gösterilerek güç sorunların başarılması	1	3,30	1	3,34	1	3,24
Sorunların çözümüne yönelik fikir oluşturulması	3	2,93	2	3,18	2	3,04
Tasarı, amaç ve hedeflere ulaşılması	4	2,91	3	3,12	3	2,98
Yeni durumlar karşısında ne yapılacağına bilinmesi	2	3,00	4	2,94	4	2,94
Kişisel yeteneklere güvenilmesi	7	2,61	7	2,89	5	2,86
Zor durumlarda kabul edilebilir çarelerin bulunması	4	2,91	5	2,91	6	2,77
Aniden oluşan olaylarla başa çıkılması	8	2,56	6	2,89	7	2,65
Beklenmedik durumlarda nasıl davranılacağına bilinmesi	9	2,50	9	2,71	8	2,63
Her koşulda sorun çözüme yeteneğine güvenilmesi	6	2,78	8	2,85	9	2,62
Her sorunun bir çözümü olduğuna inanılması	9	2,50	10	2,58	10	2,59
Toplam	2,83		2,82		2,83	
Sayı	277		50		327	

Öğretmenlerin branşlara göre özyetkinlik algılama düzeyleri ortalama değerleri Tablo 4'te verilmiştir. Branşlara göre özyetkinlik algılama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlerin kendilerini mesleki ve sosyal bilimlerde görev yapan öğretmenlerden daha yetkin olarak algıladıkları görülmüştür. Fen bilimlerinde görev yapan öğretmenlerin kendilerini zor durumlarda kabul edilebilir çarelerin bulunması yönünden mesleki ve sosyal bilimlerde görev yapan öğretmenler kadar yeterli bulmadığı ancak, aniden oluşan olaylarla başa çıkılması durumunda kendilerinin daha yeterli buldukları görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin kendilerini beklenmedik durumlarda nasıl davranılacağına bilinmesi yönünden mesleki ve sosyal bilim alanlarında görev yapan öğretmenler kadar yeterli bulmadığı fakat, her sorunun bir çözümü olduğuna inanılması konusunda, fen bilimleri öğretmenlerinin kendilerini daha yetkin algıladıkları görülmüştür.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özyetkinlik Düzeyleri ve Branşlar

Genel Özyetkinlik	Branşlar							
	Mesleki Bilimler		Fen Bilimleri		Sosyal Bilimler		Toplam	
Çaba gösterilerek güç sorunların başarılması	1	3,25	1	3,22	1	3,23	1	3,24
Sorunların çözümüne yönelik fikir oluşturulması	2	3,12	3	3,00	2	3,03	2	3,04
Tasarı, amaç ve hedeflere ulaşılması	4	2,88	2	3,09	3	2,97	3	2,98
Yeni durumlar karşısında ne yapılacağına bilinmesi	3	2,92	4	2,98	4	2,93	4	2,94
Kişisel yeteneklere güvenilmesi	5	2,77	5	2,89	5	2,87	5	2,86
Zor durumlarda kabul edilebilir çarelerin bulunması	6	2,75	8	2,70	6	2,79	6	2,77

Aniden oluşan aylarla başa çıkılması	10	2,50	6	2,85	7	2,64	7	2,65
Beklenmedik durumlarda nasıl davranılacağına bilinmesi	7	2,65	10	2,65	8	2,62	8	2,63
Her koşulda sorun çözme yeteneğine güvenilmesi	9	2,56	9	2,67	9	2,62	9	2,62
Her sorunun bir çözümü olduğuna inanılması	8	2,60	7	2,78	10	2,54	10	2,59
Toplam	2,80		2,88		2,82		2,83	
Sayı	52		54		221		327	

($F_h=1,225$ $F_t=3.35$, $p>0.05$)

Öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeyleri ortalama değerleri ile hizmet yılı Tablo 5'te verilmiştir. Öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeyleri ortalama değerleri ile hizmet yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen, hizmet yılı 0-4 ile 15+ olan öğretmenlerin kendilerini daha yetkin buldukları görülmüştür ($p>0.05$). "Kişisel yeteneklere güvenilmesi" konusundaki özyetkinlik algılama düzeyi, hizmet yılı 0-4 yıl olan öğretmenlerde 8. sırada yer alırken, hizmet yılı 5-9 yıl olan öğretmenlerde 5. Sırada; 10-14 yıl olan öğretmenlerde 3. sırada yer almıştır. Başka bir deyişle, hizmet yılı arttıkça, öğretmenlerin kendilerine daha fazla güvendiği gözlenmiştir. Hizmet yılı 0-4 olan öğretmenlerin zor durumlarda kabul edilebilir çareler bulunması konusunda kendilerini daha yeterli buldukları fakat hizmet yılı arttıkça, ani olaylarla başa çıkılmasının güçleştiği görülmüş

Tablo 5. Öğretmenlerin Özyetkinlik Düzeyleri ve Hizmet Yılı

Genel Özyetkinlik	Hizmet Yılı									
	0-4		5-9		10-14		15 +		Toplam	
Çaba gösterilerek güç sorunların başarılması	1	3,35	1	3,22	1	3,22	1	3,19	1	3,24
Sorunların çözümüne yönelik fikir oluşturulması	2	3,01	2	3,06	2	3,02	2	3,06	2	3,04
Tasarı, amaç ve hedeflere ulaşılması	4	2,96	3	3,02	4	2,93	3	2,99	3	2,98
Yeni durumlar karşısında ne yapılacağına bilinmesi	2	3,01	4	2,89	5	2,85	5	2,95	4	2,94
Kişisel yeteneklere güvenilmesi	8	2,65	5	2,76	3	2,95	4	2,97	5	2,86
Zor durumlarda kabul edilebilir çarelerin bulunması	5	2,90	6	2,72	6	2,79	7	2,71	6	2,77
Ani oluşan olaylarla başa çıkılması	7	2,67	7	2,70	7	2,64	9	2,63	7	2,65
Beklenmedik durumlarda nasıl davranılacağına bilinmesi	9	2,51	8	2,65	10	2,53	6	2,73	8	2,63
Her koşulda sorun çözme yeteneğine güvenilmesi	6	2,79	9	2,63	9	2,59	10	2,55	9	2,62
Her sorunun bir çözümü olduğuna inanılması	10	2,50	10	2,48	8	2,64	8	2,66	10	2,59
Toplam	2,84		2,81		2,82		2,84		2,83	
Sayı	72		54		58		143		327	

Öğretmenlerin cinsiyete göre çevre ile ilgili endişe düzeyi ortalama değerleri Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre, kadınlar erkeklerden daha duyarlı ve endişeli olmasına rağmen, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Buna karşın, kadın

öğretmenlerin kimyasal maddelerin risk oluşturması, insanın teknoloji üzerindeki kontrolünü kaybetmesi ve zehirli tozların birikmesi konusunda erkek öğretmenlerden daha duyarlı olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çevre İle İlgili Endişe Düzeyleri ve Cinsiyet

Çevre Endişesi	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		Toplam	
Bizden sonraki kuşakların çevresel bozuklukların cezasını ödemek zorunda kalması	1	3,55	2	3,63	1	3,57
Çok sayıda kimyasal madde ile çalışmak zorunda olanların yüksek düzeyde hastalık riskiyle karşı karşıya olması	3	3,45	1	3,65	2	3,51
Çevreyi kirleten maddelerin düşünüldüğü zaman huzursuz olunması	2	3,48	5	3,44	3	3,47
Kimyasal maddelere uzun süreli maruziyetlerin ciddi rahatsızlıklara yol açmasından endişe duyulması	4	3,26	3	3,55	4	3,34
Çevre düşünüldüğü zaman gelecek hakkında endişe duyulması	5	3,20	4	3,47	5	3,27
Çevrede fazla miktarda kimyasal maddenin bulunması ürkütücüdür	6	2,95	6	3,32	6	3,05
İnsanın teknoloji üzerindeki kontrolünü kaybetmesi	9	2,83	7	3,18	7	2,92
Çevresel tehditler konusundaki bilgilendirme ile insanın kendini güvende hissetmesi	7	2,86	10	2,88	8	2,87
Zararlı maddelerin vücuda gireceği konusunda endişe duyulması	10	2,82	9	2,90	9	2,84
Çevre kirleticilerinin ruh sağlığını bozacağı yönünde endişe duyulması	8	2,85	12	2,70	10	2,81
Zehirli tozların çevreye biriktiğinden endişe duyulması	12	2,57	8	2,97	11	2,68
Vücudun tehlikeli çevresel maddelerden zarar göreceğinden endişe duyulması	11	2,63	11	2,80	12	2,67
Besin maddelerinin içerikleri düşünüldüğünde endişe duyulması	13	2,43	12	2,70	13	2,50
Yolculuk sırasında su ve hava için endişe duyulması	14	2,35	14	2,56	14	2,41
Oturulan binanın yapımında sağlığa zararlı maddelerin kullanılması konusunda endişe duyulması	15	2,01	15	2,25	15	2,08
Yakın gelecekte atom reaktörü kazasının olmasından endişe duyulması	15	2,01	16	2,20	16	2,06
Toplam	2,83		3,01		2,88	
Sayı	238		89		327	

Öğretmenlerin çevre ile ilgili endişe düzeyleri ve yaş dağılımı Tablo 7'de verilmiştir. Yaş grupları ile çevre ile ilgili endişe düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak, 28-32 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre çevre konusunda daha duyarlı olduğu görülmüştür. Yaş artıkça zararlı maddenin vücuda gireceği konusunda öğretmenlerin daha duyarlı olduğu ancak, çevre kirleticilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyeceği konusunda daha az endişe duyduğu görülmüştür.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çevre İle İlgili Endişe Düzeyleri ve Yaş

Çevre Endişesi	Yaş									
	23-27		28-32		33-37		38+		Toplam	
Bizden sonraki kuşakların çevresel bozuklukların cezasını ödemek zorunda kalması	1	3,63	1	3,63	1	3,59	2	3,51	1	3,57
Çok sayıda kimyasal madde ile çalışmak zorunda olanların yüksek düzeyde hastalık riskiyle karşı karşıya olması	2	3,56	2	3,52	1	3,59	3	3,45	2	3,51
Çevreyi kirleten maddelerin düşünüldüğü zaman huzursuz olunması	4	3,39	3	3,49	3	3,29	1	3,55	3	3,47
Kimyasal maddelere uzun süreli maruziyetlerin ciddi rahatsızlıklara yol açmasından endişe duyulması	3	3,44	4	3,45	5	3,25	4	3,30	4	3,34
Çevre düşünüldüğü zaman gelecek hakkında endişe duyulması	5	3,32	5	3,26	3	3,29	5	3,26	5	3,27
Çevrede fazla miktarda kimyasal maddenin bulunması ürkütücüdür	7	3,00	7	3,18	9	2,77	10	2,84	7	2,92
İnsanın teknoloji üzerindeki kontrolünü kaybetmesi	6	3,28	6	3,23	6	3,02	9	2,91	6	3,05
Çevresel tehditler konusundaki bilgilendirme ile insanın kendini güvende hissetmesi	8	2,61	8	2,86	7	2,84	8	2,97	8	2,87
Zararlı maddelerin vücuda gireceği konusunda endişe duyulması	9	2,54	9	2,85	10	2,68	6	3,01	9	2,84
Çevre kirlenmelerinin ruh sağlığını bozacağı yönünde endişe duyulması	13	2,33	11	2,80	8	2,79	7	2,99	10	2,81
Zehirli tozların çevreye biriktiğinden endişe duyulması	11	2,46	10	2,83	12	2,43	11	2,78	11	2,68
Vücudun tehlikeli çevresel maddelerden zarar göreceğinden endişe duyulması	9	2,54	12	2,75	11	2,59	12	2,72	12	2,67
Besin maddelerinin içerikleri düşünüldüğünde endişe duyulması	12	2,43	14	2,46	13	2,36	13	2,60	13	2,50
Yolculuk sırasında su ve hava için endişe duyulması	14	2,19	13	2,54	14	2,07	14	2,56	14	2,41
Oturulan binanın yapımında sağlığa zararlı maddelerin kullanılması konusunda endişe duyulması	15	1,83	16	2,08	15	2,00	16	2,19	15	2,08
Yakın gelecekte atom reaktörü kazasının olmasından endişe duyulması	16	1,81	15	2,11	16	1,84	15	2,22	16	2,06
Toplam	2,77		2,94		2,77		2,93		2,88	
Sayı	54		65		56		152		327	

(F_h= 0.73, F_t=3.35, p>0.05)

Öğretmenlerin medeni durumları ve çevre endişesi algılama düzeyi ortalama değerleri Tablo 8'de verilmiştir. Evli öğretmenlerin duyarlılık düzeyinin bekar öğretmenlerden fazla olduğu ve arada istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür

($p < 0.05$). Evli öğretmenlerin çevre endişesi algılama ortalama değerlerinin bekar öğretmenlerden farklı olduğu fakat, genel ortalama değerlerin sıralanışı ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Tablo 8. Öğretmenlerin Çevre İle İlgili Endişe Düzeyleri ve Medeni Durum

Çevre Endişesi	Medeni Durum					
	Evli	Bekar	Toplam	Evli	Bekar	Toplam
Bizden sonraki kuşakların çevresel bozuklukların cezasını ödemek zorunda kalması	1	3,58	1	3,52	1	3,57
Çok sayıda kimyasal madde ile çalışmak zorunda olanların yüksek düzeyde hastalık riskiyle karşı karşıya olması	2	3,52	3	3,42	2	3,51
Çevreyi kirleten maddelerin düşünüldüğü zaman huzursuz olunması	3	3,47	2	3,44	3	3,47
Kimyasal maddelere uzun süreli maruziyetlerin ciddi rahatsızlıklara yol açmasından endişe duyulması	4	3,34	4	3,38	4	3,34
Çevre düşünüldüğü zaman gelecek hakkında endişe duyulması	5	3,28	5	3,24	5	3,27
Çevrede fazla miktarda kimyasal maddenin bulunması ürkütücüdür	6	3,03	6	3,20	6	3,05
İnsanın teknoloji üzerindeki kontrolünü kaybetmesi	7	2,91	7	2,98	7	2,92
Çevresel tehditler konusundaki bilgilenme ile insanın kendini güvende hissetmesi	8	2,90	8	2,68	8	2,87
Zararlı maddelerin vücuda gireceği konusunda endişe duyulması	8	2,90	9	2,52	9	2,84
Çevre kirleticilerinin ruh sağlığını bozacağı yönünde endişe duyulması	8	2,90	12	2,32	10	2,81
Zehirli tozların çevreye biriktiğinden endişe duyulması	11	2,73	11	2,36	11	2,68
Vücudun tehlikeli çevresel maddelerden zarar göreceğinden endişe duyulması	12	2,70	10	2,50	12	2,67
Besin maddelerinin içerikleri düşünüldüğünde endişe duyulması	13	2,55	14	2,24	13	2,50
Yolculuk sırasında su ve hava için endişe duyulması	14	2,43	12	2,32	14	2,41
Oturulan binanın yapımında sağlığa zararlı maddelerin kullanılması konusunda endişe duyulması	15	2,14	16	1,70	15	2,08
Yakın gelecekte atom reaktörü kazasının olmasından endişe duyulması	16	2,09	15	1,90	16	2,06
Toplam		2,90		2,73		2,88
Sayı		277		50		327

Öğretmenlerin hizmet yılına göre çevre endişesi algılama düzeyi ortalama değerleri Tablo 9'da verilmiştir. Hizmet yılına göre ortalama değerler ile genel ortalama değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ancak, 10 yıldan daha uzun süre görev yapan öğretmenlerin çevre endişesi algılama düzeyi ortalama değerinin genel ortalamadan da fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 9. Öğretmenlerin Çevre İle İlgili Endişe Düzeyleri ve Hizmet Yılı

Çevre Endişesi	Hizmet Yılı									
	0-4		5-9		10-14		15+		Toplam	
Bizden sonraki kuşakların çevresel bozuklukların cezasını ödemek zorunda kalması	1	3,65	2	3,46	1	3,71	2	3,51	1	3,57
Çok sayıda kimyasal madde ile çalışmak zorunda olanların yüksek düzeyde hastalık riskiyle karşı karşıya olması	2	3,56	1	3,52	2	3,59	3	3,45	2	3,51
Çevreyi kirleten maddelerin düşünüldüğü zaman huzursuz olunması	4	3,38	3	3,43	3	3,45	1	3,53	3	3,46
Kimyasal maddelere uzun süreli maruziyetlerin ciddi rahatsızlıklara yol açmasından endişe duyulması	3	3,40	4	3,33	4	3,40	4	3,29	4	3,34
Çevre düşünüldüğü zaman gelecek hakkında endişe duyulması	5	3,28	5	3,28	5	3,33	5	3,24	5	3,27
Çevrede fazla miktarda kimyasal maddenin bulunması ürkütücüdür	6	3,26	6	3,19	6	3,05	9	2,90	6	3,05
İnsanın teknoloji üzerindeki kontrolünü kaybetmesi	7	,04	7	3,00	9	2,91	10	2,84	7	2,92
Çevresel tehditler konusundaki bilgilenme ile insanın kendini güvende hissetmesi	8	2,61	9	2,78	7	2,93	7	3,00	8	2,87
Zararlı maddelerin vücuda gireceği konusunda endişe duyulması	11	2,51	8	2,85	10	2,79	6	3,02	9	2,84
Çevre kirleticilerinin ruh sağlığını bozacağı yönünde endişe duyulması	13	2,39	10	2,74	7	2,93	7	3,00	10	2,81
Zehirli tozların çevreye biriktiğinden endişe duyulması	10	,56	12	2,50	12	2,67	11	2,80	11	2,68
Vücudun tehlikeli çevresel maddelerden zarar göreceğinden endişe duyulması	8	2,61	11	2,52	10	2,79	12	2,71	12	2,67
Besin maddelerinin içerikleri düşünüldüğünde endişe duyulması	12	2,40	13	2,33	13	2,52	13	2,61	13	2,50
Yolculuk sırasında su ve hava için endişe duyulması	14	2,32	14	2,20	14	2,43	14	2,52	14	2,41
Oturulan binanın yapımında sağlığa zararlı maddelerin kullanılması konusunda endişe duyulması	15	2,00	16	1,80	16	2,05	15	2,25	15	2,08
Yakın gelecekte atom reaktörü kazasının olmasından endişe duyulması	16	1,85	15	1,98	15	2,07	16	2,20	16	2,06
Toplam	2,80		2,81		2,91		2,93		2,88	
Sayı	72		54		58		143		327	

Öğretmenlerin branşlarına göre çevre endişesi algılama düzeyi ortalama değerleri Tablo 10'da verilmiştir. Branşlara göre çevre endişesi algılama düzeyi ortalama değerleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken, sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin çevre konusundaki duyarlılığı diğer branş öğretmenlerinden fazladır (2,92). İnsanın teknoloji üzerindeki kontrolünü kaybetmesi konusunda fen ve sosyal

bilimler branş öğretmenlerinin mesleki bilimlerde görev yapan öğretmenlerden daha duyarlı olduğu görülmüştür. Mesleki bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin çevre kirleticilerinin ruh sağlığını bozacağı yönünde daha duyarlı olduğu ancak, vücudun tehlikeli çevresel maddelerden zarar göreceği konusunda diğer branş öğretmenleri kadar duyarlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 10. Öğretmenlerin Çevre İle İlgili Endişe Düzeyleri ve Branşlar

Çevre Endişesi	Branşlar							
	Mesleki Bilimler		Fen Bilimleri		Sosyal Bilimler		Toplam	
Bizden sonraki kuşakların çevresel bozuklukların cezasını ödemek zorunda kalması	1	3,50	1	3,50	1	3,60	1	3,57
Çok sayıda kimyasal madde ile çalışmak zorunda olanların yüksek düzeyde hastalık riskiyle karşı karşıya olması	2	3,46	2	3,44	2	3,53	2	3,51
Çevreyi kirleten maddelerin düşünüldüğü zaman huzursuz olunması	3	3,38	3	3,37	3	3,51	3	3,46
Kimyasal maddelere uzun süreli maruziyetlerin ciddi rahatsızlıklara yol açmasından endişe duyulması	4	3,23	5	3,22	4	3,40	4	3,34
Çevre düşünüldüğü zaman gelecek hakkında endişe duyulması	5	3,15	4	3,28	5	3,30	5	3,27
Çevrede fazla miktarda kimyasal maddenin bulunması ürkütücüdür	6	2,88	6	3,07	6	3,09	6	3,05
İnsanın teknoloji üzerindeki kontrolünü kaybetmesi	9	2,80	7	2,85	7	2,97	7	2,92
Çevresel tehditler konusundaki bilgilene ile insanın kendini güvende hissetmesi	8	2,83	8	2,72	9	2,91	9	2,87
Zararlı maddelerin vücuda gireceği konusunda endişe duyulması	10	2,77	10	2,59	8	2,92	8	2,84
Çevre kirleticilerinin ruh sağlığını bozacağı yönünde endişe duyulması	7	2,84	11	2,57	10	2,86	10	2,81
Zehirli tozların çevreye biriktiğinden endişe duyulması	11	2,60	11	2,57	11	2,72	11	2,68
Vücudun tehlikeli çevresel maddelerden zarar göreceğinden endişe duyulması	12	2,51	9	2,63	11	2,72	11	2,67
Besin maddelerinin içerikleri düşünüldüğünde endişe duyulması	13	2,40	13	2,44	13	2,54	13	2,50
Yolculuk sırasında su ve hava için endişe duyulması	13	2,40	14	2,43	14	2,41	14	2,41
Oturulan binanın yapımında sağlığa zararlı maddelerin kullanılması konusunda endişe duyulması	15	2,08	15	1,96	16	2,10	16	2,08
Yakın gelecekte atom reaktörü kazasının olmasından endişe duyulması	16	1,98	16	1,92	15	2,12	15	2,06
Toplam		2,80		2,79		2,92		2,89
Sayı		52		54		221		327

($F_h=0.44$ $F_t=3.35$, $p>0.05$)

TARTIŞMA

Özyetkinlik, kişinin kendi potansiyelini ve dış kaynakları değerlendirebilme ve eylemde bulunabilme gücü yani bir işi başarması sırasında aldığı kararlar bütünü ve bir işi yapabilme yeteneği hakkındaki yargısıdır (2). Bandura'ya göre özyetkinlik, kişinin mücadele etmesi gereken durumlarla başa çıkma gücüdür. Özyetkinliği yüksek olan kişi, kendine yüksek amaçlı hedefler koymakta ve bu hedeflere bağlanmaktadır. Aksaklıklar karşısında daha çabuk kendine gelmekte ve amaçlarına olan bağlılığını korumaktadır. Heider'in sağ duyu psikolojisine göre kişi, davranışlarının altında yatan eğilimleri bilmek ve davranışlarını kestirebilmek için kişiliğine, güdülerine, heyecanlarına ve tutumlarına ilişkin bir yargı oluşturmaktadır (3). Araştırmalar, kişinin algıladığı özyetkinliğin, analitik ve önerisel düşünme ile güdülenmişlik düzeyini etkilediğini göstermiştir (4). Üst düzeydeki yeterlilik duygusu, öğretme etkinliklerinin bilişsel yapısını beslemektedir. Stratejilerin belirlenmesinde sağlıklı karar vermek ve oluşacak tepkileri göğüslemek için, bilişsel düzeyin oluşması gerekmektedir. William Mc Gure ve Padever Singer'in eğitimin etkisi ile ilgili yaptığı bir araştırmada *ben kimim, beklentilerim ve başarısızlıklarım nelerdir, yaşantımda karşıma çıkabilecek problemlerin çözümünü için ne yapabilirim* gibi sorulara, yeterli eğitim almış kişilerin kolay cevap verdiği ve çözüm üretebildiği görülmüştür. Kişinin algıladığı bilişsel yeterliliği, meta bellek, ben kavramı ve kendine güven ile ilişkilidir (4). Kişi kendisiyle ilgili inanışları öğrenerek kazanmakta, bu da kişinin kendisiyle ilgili duyumsama ve algılamalarını değiştirmektedir.

Okul ve öğretmen, benlik ve özyetkinlik gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Öğrencinin kendi yeterliliğini algılaması bir öğrenme sürecidir. Öğretmen her konuda olduğu gibi, bu konuda da öğrenciyi eğitmeli ve örnek olmalıdır. Hedefe ulaşması, başarısını değerlendirmesi ve sonraki öğrenmelerini planlaması konusunda öğrenciyi desteklemelidir. Öğrencilerin zor ama ulaşılabilir hedeflere yöneltilmesinin, özyetkinliği geliştirdiği gösterilmiştir (5).

Araştırma kapsamına giren kadın öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeyleri ile çevreye olan duyarlılıkları erkek öğretmenlerden fazladır. Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha fazla benimsedikleri ya da kendilerini daha yeterli buldukları için öğretmenlik yaptıkları düşünülebilir. Üst düzeydeki özyetkinlik algılamalarına bağlı olarak kadın öğretmenlerin eğitim çalışmalarının okul ortamı ile sınırlı kalmayıp, toplumsal yaşamda da sürdüğü düşünülmüştür. Aynı zamanda kadın öğretmenler kendilerini tasarır, amaç ve hedeflere ulaşma ve her koşulda sorun çözme yeteneğine güvenme yönünden erkek öğretmenlerden yeterli görmektedir. Bu da kadınların öğretmenlik mesleğini daha fazla benimsedikleri görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeyleri yaşa göre farklılık göstermezken, genç öğretmenlerin çevre konusundaki duyarlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Çevre sorunlarının giderek artması ve yaşamı tehdit eden bir nitelik kazanması, bilinçlenmenin daha genç yaşta başladığını düşündürmektedir.

Evli öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeyleri ile çevre endişesi algılama düzeylerinin bekar öğretmenlerden yüksek olması, evli öğretmenlerin mesleklerini daha fazla benimsemesine ve çevre ile ilgili duyarlılıklarının yüksek olması da mesleki sorumluluklarıyla birlikte toplumsal sorumluluklarının daha fazla olmasına bağlanabilir.

Branşlar göz önünde bulundurulduğunda, fen bilimlerinde görev yapan öğretmenlerin özyetkinlik algılama düzeylerinin yüksek, sosyal alanda görev yapan öğretmenlerin de çevre konusunda daha duyarlı olduğu görülmüştür. Fen bilimlerinde görev yapan öğretmenler

daha nesnel konularla ilgilendikleri için kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Buna karşılık, sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin çok çeşitli ve karmaşık toplumsal olaylar konusunda kendilerini daha az yetkin algılamalarına rağmen çevreyi, toplum yaşantısını öğreten kişiler olarak çevresel tehditlere karşı daha fazla duyarlı olduklarını göstermişlerdir. Araştırmanın linyit madenleri nedeniyle çevre kirliliği tehdidi altında olan Kütahya'nın Tavşanlı ilçesinde yapılmış olması

Öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça, özyeterkinlik algılama düzeyi ile çevre duyarlılığının arttığı görülmüştür. Özyeterkinlik algılamasının yaşla değişmemesi fakat çevre duyarlılığının genç yaşlarda daha fazla olması hizmet yılı ile yaşın paralellik göstermediğini düşündürmektedir. Özetle, öğretmenlerin hem özyeterkinlik algılama düzeyi hem de çevre duyarlılığının beklenenden düşük olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

- 1) Kadın öğretmenlerin özyeterkinlik düzeylerinin yüksek ve çevre duyarlılığının fazla olduğu,
- 2) Genç öğretmenlerin çevre konusunda daha duyarlı olduğu,
- 3) Sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin çevre duyarlılığının fazla olduğu,
- 4) Özyeterkinlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çevre duyarlılığının da yüksek olduğu,
- 5) Hizmet yılı ve yaşın özyeterkinlik algılaması ve çevre duyarlılığı yönünden benzer şekilde etkili olmadığı görülmüştür.

Bu doğrultuda;

- 1) Öğretmenlerin özyeterkinlik algılama düzeyleri ile çevre duyarlılığı konusundaki algılama düzeylerinin pekiştirilmesinin,
- 2) Fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlerin de çevre duyarlılığı konusundaki tutumlarının geliştirilmesinin,
- 3) Öğretmenlerin çevre konusunda örnek model oluşturmaları yönünden desteklenmesinin,
- 4) Ders içerikleri ve işleniş biçimlerinin çevre duyarlılığını artırıcı yönde zenginleştirilmesinin,
- 5) Öğretmenlerin yalnızca okul ortamında değil yaşamın diğer alanlarında da liderlik yapacak düzey ve sorumluluğa ulaştırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

KAYNAKÇA

- Tatlıdil, E., Toplum Eğitimi ve Öğretmen.1993
- Bandura A., Schunk D. Cultivating Competence, Self efficacy and Intrinsic Interest Through Proximal Self Motivation. J Per and Soc Psych 1989.
- Jonathan L., Freedman D., Sears O. Sosyal Psikoloji. Ara Yayınları, İstanbul. 1989.
- Ülgen G., Eğitim Psikolojisi. Alkım Yayınları, 3. Baskı, İstanbul 1997.
- Zihinsel ve Duygusal Sağlığın Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Eğitim Rehberi. T.C. Sağlık Bakanlığı, Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. Ankara, 1999.
- Gardner, G. T., Stern, P. C., Environmental Problems and Human Behaviour, Allyn and Bacon, Boston, 1996
- Cozby, B. C., Methods in Behavioural Research, Mayfield Publishing Company, California, 1997
- Sadık, R., Öğretmen Olmak, Güldiken Yayınları, Ankara, 1999
- Özerkmen, Necmettin. Çevre ve İnsan. Çevre Bakanlığı Yayın Organları. Sayı:34 Haziran 1997 Ankara: Ankara
- Doğan, Mustafa. Çevre ve İnsan. Çevre Bakanlığı Yayın Organları. Sayı: 40 Eylül, 1998:Ankara

OKUL DENEYİMİ-II DERSİNİN TEORİ VE PRATIĞI*

Yrd. Doç. Dr. Erdal TOPRAKÇI**

ÖZET

Bu çalışmada, Okul Deneyimi-II dersi uygulamasında öğrencilerin tutumlarında etkinlik öncesi ve sonrası bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için, Okul Deneyimi-II uygulaması etkinlikleri maddelere dönüştürülmüş ve öğrencilerin bu etkinlikleri ne kadar benimsedikleri beşli derecelendirme ölçeği ile uygulama öncesi ve sonrasında olmak üzere iki kez ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının Okul Deneyimi-II uygulamasına karşı tutumlarında bir olumsuzlaşma görülmüştür. Bu sonuç bazı değişkenlerden etkilenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Eğitim Fakültesi, Uygulama Okulu, Okul Deneyimi-II

ABSTRACT

In this study, it has been researched whether there is a difference in students' attitudes before and after they take the course 'School Experience-II'. To do this, 'School Experience-II' practical activities were transformed into items and then to what extent the students desired these items was measured twice with a scale that it has five degree before and after the course. It has been estimated that the preservice teachers have negative attitudes for the school experience activities. This conclusion had influenced with some variables.

Keywords: Preservice Teacher, Education Faculty, Practicum School, School Experience-II

GİRİŞ

Öğretmen eğitimi, bir ülkenin okulları açısından odak bir öneme sahiptir. Bu anlamda her ülke bu önemli durum üzerinde, kendi kültürüne paralel, dikkatle eğilmek zorundadır. Öğretmen eğitimi kapsamında öğretmen adaylarının deneyim kazanmaları özellikle ülkelerin benzersizliği temelinde (Aurin 1998: 24) olması kaçınılmaz bir uygulama gibi gözükmektedir. Çünkü, okullarda görev yapacak öğretmenlerin meslek öncesinde öğretmenlik deneyimi kazanmaları onların, öğretmen olduklarında daha nitelikli olmaları sonucunu doğuracaktır. Nitekim yapılan araştırmalar (Chidolue 1996: 271) öğretmenin deneyiminin öğrenci davranışı üzerinde etkili olduğunu bulgulamıştır. Öte yandan okul deneyiminin kalitesi ile deneyim için harcanan zaman arasında anlamlı bir ilişki de vardır (Shantz 2000: 288). Bu önemli durum karşısında, 1994 ile 1997 yılları arasında yürütülen YÖK / Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Geliştirme boyutu çerçevesinde yerli ve yabancı uzmanların rehberliğinde (Günçer 2001: 3) Türkiye de bir yeniden yapılanma süreci içine girmiştir.

Eğitim Fakültelerinde gerçekleştirilen yeni yapılanmanın en önemli boyutu Fakülte-Okul İşbirliği konusunda getirilen çağdaş ve etkin düzenlemeler olmuştur. Bu çerçevede, bundan böyle aday öğretmenlerin okullarda daha fazla pratik yapmasına önem verilmiştir. Çünkü, alan deneyimi çağdaş toplumlarda öğretmen eğitimi programlarının önemli bir ögesi haline gelmiştir (Brooker and Service 1999: 151; Turley and Beach 1999: 490). Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Okul Deneyimi dersleri bu kapsamda geliştirilmiş en önemli etkinliklerdir. Aday

* Bolu: AİBU Eğitim Fakültesi, X. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

** Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Tel: 0346 2191224
etoprakci@cumhuriyet.edu.tr

öğretmenlerin öğrencilik döneminin ilk yıllarından başlayarak ileride görev yapacakları okul ortamı ile tanışmalarını ve yoğun bir şekilde o havayı teneffüs etmelerini sağlayacağı düşünülen bu derslerin özenle işlenmesinde yarar vardır. Bu nedenle, yeni programların felsefesine uygun olarak bir kılavuz hazırlanmıştır. Bu kılavuzda, belirtilen derslerin içeriği, değerlendirme yöntemi ve bu süreçte kullanılması öngörülen araçlar tanımlanmaktadır (Günçer 1999: II). Öğrencilerin okullarda daha fazla pratik yapmalarına ilişkin yasal dayanak ise "Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" dir. Bu Yönergenin amacı, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (YÖK/A 2001:1).

Öğretmen adaylarının, öğretmenliğe hazırlanmaları sırasında öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmaları esastır. Okul Deneyimi uygulaması öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtmaya amaçlı güden planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır. Okul Deneyimi, iki dönem boyunca süren, haftada bir günlük (toplam 24 gün) bir derstir. Bu sürenin, öğretmen adaylarının okullarda gözlemler yapmaları, gözlemleri üzerinde düşünmeleri ve öğretmenlik becerilerinde deneyim kazanmaları için yeterli olacağı düşünülmüştür (YÖK/B 2001: 1). Okul deneyimi dersinde gerçekleştirilen etkinlikler öğretmen adaylarına, başarılı birer öğretmen olmalarını sağlayacak çeşitli beceriler kazandıracaktır. Ders ilerledikçe onlar, küçük bir grupta kısa bir süre için öğretmenlik yapmaya veya öğretmenin yakın denetimi altında, onunla birlikte ekip öğretimine başlayacaklardır. Okul deneyiminin sonuna doğru (Okul deneyimi II) onlardan, bir ders saatinin tümü için sınıftaki öğretmenlik rolünü üstlenmeleri istenecektir. Bundan sonra onlar, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi konularında önemli ölçüde deneyim kazanmış olarak Öğretmenlik Uygulamasına başlayacaklardır (YÖK/B 2001: 2). Uygulama ağırlıklı bu dersler; Okul Deneyimi-I, Okul Deneyimi-II ve Öğretmenlik Uygulaması'dır.

Okul Deneyimi uygulamasının en önemli öğeleri uygulama okulu, öğrenci, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim üyesidir. Dersin amacına ulaşması bu öğelerdeki yeterlik düzeyine bağlıdır. Örneğin bir okulun uygulama okulu olabilmesi için, öğretmen adaylarına mesleki ve kişisel destek sağlamayı kabul etme, öğretmen adaylarının eğitimi için uygun bir ortama ve kaynaklara sahip olma, hedef alınan yaş grupları ve derslerle ilgili öğretmenlik deneyimi kazandıracak imkanlara sahip olma, öğretmen adayları ile çalışmada deneyimli ve onların ihtiyaçlarına ilgi duyan bir öğretim kadrosuna sahip olma, Öğretmen adayları için ulaşılabilir bir yerde bulunma, Öğretmen adaylarının yapacakları uygulama, çalışmalarının düzenlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesinde eğitim fakültesi ile tam bir işbirliği içinde çalışacak bir yönetime sahip olma (YÖK/B 2001: 5) gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Okul Deneyimi II dersinin uygulamasında etkili olan faktörlerin etkilerini hesaplamak ve uygulamanın başarısının artırılmasında bu faktörleri kontrol altında tutmak büyük önem taşımaktadır. Bunun yerine getirilmesi, öğretmen eğitimin gerçekleştirildiği yer olan üniversitedeki teoriyi hazırlama faaliyeti ile uygulamanın yapıldığı yer olan okulun pratiği arasında kurulacak dengeye bağlıdır (Whiting 1999: 77). Bu araştırmanın amacı Okul Deneyimi II dersi teori ve pratiği konusunda yeni bilgiler geliştirmek böylece hem

teoriye hem de pratiğe katkı sağlamaktır. Bu nedenle çalışma boyunca şu sorulara yanıt aranmıştır: Okul Deneyimi II dersi uygulamasında, öğrencilerin tutumlarında etkinlik öncesi ve sonrası bir farklılık var mıdır? Bir farklılık varsa bu farklılığı etkileyen değişkenler nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın modeli Betimsel-Survey'dir. Araştırmanın problemine yanıt bulmak üzere Ders yılı başında, Okul Deneyimi II uygulaması etkinlikleri maddelere dönüştürülmüş ve öğrencilerin bu etkinlikleri ne kadar benimsedikleri beşli derecelendirme ölçeği ile ölçülmüştür. Maddelere dönüşen etkinliklerin başlıkları şunlardır: Okul Deneyimi dersi etkinliklerini planlanma, derse hazırlık ve dersi işlemede yönlendirme ve açıklamanın, soru sorma, sınıfta olup bitenleri kontrol altında tutma ve uygun bir sınıf ortamı oluşturma, ev ödevi verme, ders kitabını kullanma, grupla çalışma, çalışma yaprakları oluşturma ders boyunca ve dersten sonra değerlendirme, test hazırlama, puanlama ve analiz, benzetimden (simülasyon) yararlanma ve ders planı hazırlama. Geliştirilen aracın **Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı = .6971** olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmanın evreni 2000-2001 Eğitim-Öğretim döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Sınıf Öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfında okuyan 52 öğrencidir. Örnekleme ise anketi alan 46 öğrencidir. Geliştirilen anket bir dönem başında (Okul Deneyimi-II uygulaması başlamadan önce) ve bir de dönem sonunda da uygulanmış ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması yoluyla bir sonuca gidilmiştir. Ayrıca elde edilen sonucun; Cinsiyet, Okul Deneyimi-II dersinden alınan puan ve Okul Deneyimi-II uygulamasının yapıldığı okul (okulların adları yerine harflendirilmeleri yoluyla bilgilerine yer verilmiştir) değişkenleri açısından değişip değişmediğine bakılmıştır. Çalışmanın bir sınırlığı 2000-2001 Eğitim-Öğretim döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi-II dersinin yalnızca Sınıf Öğretmenliği bölümünde olması dolayısıyla yapılan Okul Deneyimi-II uygulamasında uygulama yapan öğrencilerin bölümleri değişkeninin uygulama üzerindeki etkisinin hesaplanma olanağının olmamasıdır.

Aracın ön ve son uygulanması sonucunda elde edilen veriler yüzde, aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizi istatistiksel teknikleriyle çözümlenmiştir. Bunun için SPSS For Windows istatistik programından yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümü üç kategoriye göre düzenlenmiştir. Birincisi, anketi yanıtlayanların cinsiyet, Okul Deneyimi-II dersinden aldıkları not, uygulama yaptıkları okul ve Okul Deneyimi-II dersinin yararına inanıp inanmadıklarına ilişkin bilgiler; ikincisi ön ve son uygulamada anket maddelerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralarında fark olup olmadığı ve son olarak üçüncüsü anketi yanıtlayanların cinsiyet, Okul Deneyimi-II dersinden aldıkları not, uygulama yaptıkları okul ve okul deneyimi dersinin yararına inanıp inanmamalarının Okul Deneyimi II uygulaması sonuçlarına göre aralarında bir fark olup olmadığıdır.

1. Anketi Yanıtlayanların Cinsiyet, Okul Deneyimi II Dersinden Aldıkları Not, Uygulama Yaptıkları Okul ve Okul Deneyimi Dersinin Yararına İnanıp İnanmadıklarına İlişkin Bilgiler:

Anketleri yanıtlayan öğrencilerin cinsiyeti % 58,7 erkek (27) ve %41,3 kadın (19) dur. Okul Deneyimi II dersinden dönem sonunda alınan notlar, % 50'si (23 öğrenci) 60-70

arasında, % 45,7' si (21 öğrenci) 71-80 arasında ve % 4,3'ü (2 öğrenci) 81-90 arasındadır. Öğrencilerin uygulama yapılan okullara göre dağılımı % 19,6'sı (9 öğrenci) Okul A, % 28,3'ü (13 öğrenci) Okul B, %26,1'i (12 öğrenci) Okul C ve %26,1'i (12 öğrenci) Okul D'dir. Anketi öğrencilerin tümü (%100) anketin hem birinci uygulanmasında hem de ikinci uygulanmasında Okul Deneyimi-II dersinin yararına inandıklarını belirtmişlerdir.

2. Ön ve Son Uygulamada Anket Maddelerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar:

Çizelge-1 de Okul Deneyimi-II etkinlikleri ölçüt alınarak belirlenmiş etkinlik maddeleri ön ve son test aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçlarına göre anlamlılık oranları verilmiştir.

Çizelge-1. Anket Maddeleri, Ön ve Son Test Uygulama ve t testi Sonuçları

ANKET MADDELERİ	Ön test		Son Test		Anlam Düzeyi (t testi)
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
1.Okul Deneyimi dersi gereği yapılacak olan etkinlikler planlanmalıdır	4,60	,881	4,47	,982	,514
2. Derse hazırlık ve dersi işlemede iyi bir yönlendirme ve açıklamanın nasıl olması gerektiğinin öğrenilmesi gerekir	4,69	,662	4,47	,586	,115
3. Öğretmenler derslerde öğrencilere sorular sormalıdır	3,56	1,00	3,69	,812	,492
4. Öğretmenler gözlem yaparak, sınıfta olup bitenleri kontrol altında tutmalı ve uygun bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.	4,45	,780	4,45	,656	1,00
5. Öğretmenler öğrencilere ev ödevi vermelidir.	2,93	,928	2,82	,973	,569
6. Bir öğrencinin ders kitabını kullanmayı öğrenmesi gerekir.	4,45	,861	4,26	,801	,229
7. Bazı dersler veya konular grupla çalışmayı gerektirir	3,97	,930	3,69	,915	,145
8. Bir öğretmen dersi için çalışma yaprakları oluşturmalıdır.	4,28	,910	3,56	1,046	,002
9. Öğretmenler dersten önceki planlama sırasında, ders boyunca ve dersten sonra değerlendirme yapmalıdır.	4,34	,849	4,39	,714	,776
10. Öğretmenler test hazırlama, puanlama ve analiz bilgisine gereksinim duyarlar	4,26	,828	4,15	,729	,535
11. Öğretmenler ders planlarken öğretim tekniği olarak benzetimden (simülasyon) yararlanmalıdır.	3,45	,861	3,58	,956	,497
12. Öğretmenler bir konu ile ilgili olarak bir dizi öğretim-öğrenme etkinliği tasarladıktan sonra ders planı hazırlamalıdır.	4,54	,835	4,39	,774	,391
TOPLAM	4,13	,351	3,99	,395	,075

Uygulama sonunda anlamlı çıkmasa da öğrencilerin Okul Deneyimi-II içinde yeralan öğretmenlerin derslerde öğrencilere sorular sorması ve öğretmenlerin ders planlarken öğretim tekniği olarak benzetimden (simülasyon) yararlanması ve öğretmenlerin dersten önceki planlama sırasında, ders boyunca ve dersten sonra değerlendirme yapması ile ilgili etkinliklere ikinci uygulamada daha fazla puan vermişlerdir. Buna göre uygulamadan sonra bu konulardaki tutumlarında az da olsa artı yönde bir değişiklik olmuştur. Öğretmenlerin benzetim tekniğini kullanmaları gerektiği ile ilgili olumlu yöndeki bu tutum değişikliğinin bir nedeni, öğretmenlerin bu tekniği "drama" ile eş tutmalarından kaynaklanabilir. Çünkü öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu etkinlik konusundaki raporunda daha çok drama yapıldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin gözlem yaparak, sınıfta olup bitenleri kontrol altında tutması ve uygun bir sınıf ortamı

oluşturması ile ilgili etkinlik ön ve son testten sonra aynı kalmıştır. Yani bu konuda öğrencilerin tutumlarında bir değişme olmamıştır. Kalan diğer etkinliklerin tümüne ait ön ve son test ortalamalarına bakıldığında son testte bir azalma olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sözkonusu etkinlikler açısından tutumlarında eksi yönde bir değişme olmuştur. Bunlardan anlamlı ($p < .10$) çıkan etkinlik, öğretmenin dersi için çalışma yaprakları oluşturmasıdır.

Ön ve son testin bütünü açısından Okul Deneyimi-II uygulaması sonucunda anlamlı ($p < .10$) olarak bir fark bulunmuştur. Buna göre öğrenciler genel olarak etkinlikleri son testte daha az puanlamışlardır. Yani tutumlarında eksi yönde bir değişme olmuştur.

1. Çıkan Sonuçlar Açısından Cinsiyet, Okul Deneyimi II Dersinden Alınan Not ve Uygulama Yapılan Okulun Farklılıkları:

Öğrencilerin ön ve son testten aldıkları puanlar arasındaki farkın tutumlarında eksi yönde bir değişme olduğuna ilişkin bir sonuç çıkardığına daha önce değinilmişti. Bu noktada sözkonusu farkın bağımsız değişkenler açısından geçerli olup olmadığına bakılmıştır.

3.1 Tutumdaki Eksi Yönde Değişimin Cinsiyet Açısından Farkı:

Yapılan t testi ($t = .827$) sonucunda sözkonusu değişim açısından cinsiyetler arasında bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre erkek ve bayanların tutumlarındaki eksi yöndeki değişim aynıdır.

3.2 Tutumdaki Eksi Yönde Değişimin Okul deneyimi II dersinden Alınan Notlar Açısından Farkı

Yapılan varyans sonucunda Okul Deneyimi-II dersinden alınan notların tümü açısından tutumlardaki eksi yönde değişimin bir fark içinde olmadığı anlaşılmıştır ($f = 1,305$). Yani Okul Deneyimi-II dersinden kaç puan almış olurlarsa olsunlar başlangıçta yüksek oranda benimsedikleri etkinlikleri, Okul Deneyimi-II dersi gereği yapılan uygulama sonrasında, daha az benimser olmuşlardır.

3.3 Tutumdaki Eksi Yönde Değişimin Uygulama Yapılan Okul Açısından Farkı

Okul Deneyimi-II dersinin uygulamasının yapıldığı okullara giden öğrencilerin puanlarında, tutumdaki eksi yöndeki değişimin, bir fark içinde olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuç aşağıya çıkarılmıştır.

Çizelge-2. Tutumdaki Değişimin Okul Deneyimi II Dersinin Uygulandığı Okullara Göre Farkına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Okullar	KT	SD	KO	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	1,487	3	,496	2,137	,110
Gruplar İçi	9,742	42	,232		
Toplam	11,229	45			

En düşük anlamlılık testi (LSD) sonucunda Okul C ile diğer tüm okullara arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Yani, Okul C hariç üç okulda öğrencilerin tutumlarında eksi yönde bir değişim olmuştur. Brooker ve Service (1999:151) de, “uygulama okulları bir seçkiye tabi tutulmadan belirlenirse ancak öğretmen adaylarının gerçek bir dünyada olabilecekleri” belirtilse de öğrencilerin uygulamaya karşı tutumlarını olumsuz etkileyen okullar konusunda bir seçkinin yapılması kaçınılmaz görülmektedir. Nitekim, YÖK (2001: 5)’nin bir okulun uygulama okulu olabilmesi

için koyduğu ölçütler de bu kaçınılmazlığı öngörmektedir.

Çizelge-3 .En Düşük Anlamlılık Testine (LSD) Göre Tutumdaki Değişimin Farklı Yaşandığı Okullar

Okullar	N	Ön Test		Son test	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Okul A	9	4,3241	,2959	4,0648	,4944
Okul B	13	4,2756	,3558	4,0192	,3651
Okul C	12	3,8958(*)	,3317	4,0625(*)	,3556
Okul D	12	4,0694	,2726	3,8611	,3994
Toplam	46	4,1322	,3516	3,9982	,3950

(*) Tutumunda olumlu yönde değişimin yaşandığı öğrencilerin okulu

Okullara göre öğrenci tutumlarındaki değişimin bu farkı kuşkusuz çeşitli nedenlere dayandırılabilir.

Sözkonusu üç okuldaki öğrencilerin tutumlarındaki bu eksi yönde değişimin nedenlerinin neler olabileceği öğrencilere açık uçlu bir soru şeklinde sorulmuş ve öğrenciler nedenler konusunda şunları söylemişlerdir:

Öğrencilerin yaklaşık %70'i uygulama okullarının kapasitesinin yetersizliğinden, okullardaki dersler ile Okul Deneyimi II dersinin içeriğinin birbiriyle uyumadığından, okullardaki öğretmen ve yöneticilerin Okul Deneyimi II dersi konusunda ilgisizliğinden ve bilgisizliğinden söz etmişlerdir. Oysa aday öğretmenlerin alan deneyimlerinin kalitesinde uygulama öğretmenlerinin önemli bir etkisi vardır (Shantz 2000: 294). Öğrencilerin %20'si uygulama okulları ile fakülte arasında iletişim yetersizliğinden ve uygulama öğretim elemanının okulları ziyaret etmediğinden söz etmektedirler. Turley ve Beach (1999: 490)'a göre, öğrencinin okul deneyiminden yararlanmasının önemli öğeleri üniversitedeki hazırlığı ve uygulamaya gittiği okulun olanaklarıdır. Nitekim Buyurgan (2001:38), "Okul Deneyimi I uygulaması ile ilgili bir çalışmada uygulama öğretmenleri ile koordinatörler arasındaki iletişimden ve verecekleri hizmetlerin aksamadan sürdürülmesinden" söz etmektedir. Öğrencilerin % 10 ise okul deneyimi II dersinin yapıldığı dönemde diğer dersler açısından yoğun olduklarından ve uygulamaya gitmeden önce yüksek olan beklentilerinin sonra hayal kırıklığıyla sonuçlanmış olmasından söz etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, öğretmen adayları Okul Deneyimi II dersi uygulamasına gitmeden önce daha olumlu bir tutum içindeyken uygulamadan sonra bu tutumlarında anlamlı bir olumsuzlaşma meydana gelmiştir. Bu olumsuzlaşma özellikle "çalışma yaprağı oluşturma" etkinliğinde daha fazla olmuştur. Genel olarak öğretmen adaylarının tutumlarında meydana gelen bu olumsuzlaşmayı etkileyen değişkenlere bakıldığında cinsiyetlerinin ve dersten aldıkları notun önemli bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Öte yandan uygulamanın yapıldığı okullar açısından önemli bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bunun önemli bir nedeni, çoğunlukla, müfredat ve bazı okullarda uygulamadan sorumlu yönetici ve öğretmenlerin ilgisizliği gibi gözükmektedir. Ayrıca aday öğretmenler, üniversitede öğretim üyesi sayı ve nitelik yetersizliğinin bir başka neden olduğundan söz etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının tutumlarında genel olarak meydana gelen olumsuzlaşma ve bu

olumsuzlaşmayı meydana getiren nedenler temelinde önlemler almak gerekmektedir. Bunun için özellikle daha fazla olumsuzlaşma yaşayan etkinliklerin “gerçek dünya” daki uygulama ile ilişkilendirilmesi önemli bir adım olabilir. Öte yandan uygulama ile ilişkili çevrelerin Okul Deneyimi-II etkinlikleri ve işleyişi konusundan nitel ve nicel anlamda yeterli hale getirilmeleri ve aralarında etkileşimi kolaylaştıran düzenlemelerin yapılması bir diğer önemli adım olabilir.

Ayrıca, yürürlükteliği oldukça yeni olan Okul Deneyimi-II dersi ve uygulamasının daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik bir içeriğe dönüştürülebilmesi için teori ve pratik konusunda kapsamlı araştırmaların yapılması da önemli bir çaba olacaktır. Bu çaba özellikle öğretmen yetiştiren her bir eğitim fakültesinde ilgili akademisyenlerce yapılmalı ve yerel düzeyde karşılaşılabilecek sorunlar bu anlamda çözümlenmelidir.

KAYNAKÇA

- AURIN, Kurt. *Differences And Similarities In Teacher Training In The German-French-Swiss Triangle*. **European Education**, Vol.30, Issue. 1, Spring 1998, p24-32
- BROOKER, Ross and Melinda Ross. *Contexts For Teacher Education: An Australian Alternative*, **Journal of Education for Teaching**, Vol.25, Issue 2, July 1999, (p151-158).
- BUYURGAN, Serap. *Okul Deneyimi I Dersi İle İlgili İzlenimler*, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Yıl 26, Sayı 274, Mart 2001, ss. 32-38
- CHIDOLUE, Mercy E. *The Relationship Between Teacher Characteristics Learning Environment And Student Achievement And Attitude*, **Studies In Educational Evaluation**, Vol: 22, No: 3, 1996, (pp.263-274).
- GÜNÇER, Barbaros *Sunu*, **Aday Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: YÖK/DÜNYA
- BANKASI Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kitapları, 1999.
- GÜNÇER, Barbaros *Sunu*, **Okullarda Uygulama Çalışmaları**, <http://www.yok.gov.tr/egtfakdoc/uygulama/ilkogretimuyg.doc> TT: 17/03/2001, TS: 11:49.
- SHANTZ, Doreen. *Feedback, Conversation And Power In The Field Experience Of Preservice Teachers*, **Journal of Instructional Psychology**, Vol.27, Issue 4, December 2000, (p288-295).
- TURLEY, Steve and Long Beach. *Indicators Of 'At Risk' Performance By Student Teachers In A Presevice Elementary Education Program*, **Education**, Vol.119, Issue 3, Spring1999, (p490-504).
- YOK/A **Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge** <http://www.yok.gov.tr/egtfakdoc/yonerge/yonerge.doc> TT: 17/03/2001, TS: 10:47.
- YOK/B **Okullarda Uygulama Çalışmaları**, <http://www.yok.gov.tr/egtfakdoc/uygulama/ilkogretimuyg.doc> TT: 17/03/2001, TS: 10:45.
- WHITING, Paul R. *Clinical Experiences In Primary Teacher Education*. **Asia-Pasific Journal of Teacher Education**, Vol.27, Issue 1, March 1999, (p77-88).

FRANSA VE İSPANYA'DA AKADEMİK MESLEK: DEĞİŞİM VE SORUNLAR

Doç. Dr. Nejla KURUL TURAL*

ÖZET *Fransa ve İspanya'da akademik meslek, demografik, ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişmelerin baskısını son zamanlarda yoğun bir biçimde hissetmektedir. Akademik meslek, değerlendirme ve hesap verme, öğretim elemanlarının rolleri ve işlevleri ve işe alma kalıpları açılarından temel bazı değişikliklere tanıklık ediyor. Bu makale, söz konusu gelişmelere ilişkin olarak Fransa ve İspanya'da, akademik mesleğin karşı karşıya kaldığı ikilemleri ve problemleri incelemektedir.*
Anahtar Sözcükler. Akademik meslek, öğretim elemanı alımı ve akademik ilerlemeler, öğretim elemanı rolleri ve işlevleri

ABSTRACT *Academic profession in France and Spain is currently under considerable pressure due to a complex array of demographic, economic, social, and technological developments. The profession has recently witnessed some shifts in the areas of assessment and accountability, faculty roles and functions, and recruitment patterns. This article examines a number of dilemmas and problems in the profession owing to these developments.*
Key Words. Academic profession, faculty recruitment, promotion, faculty roles and functions.

Akademik Kimlik Üzerine

Günümüzde bilim insanı ya da öğretim üyesi olma, üniversite içinde bir maaş karşılığı çalışan "kamu görevlisi" ya da meslek elemanı yahut bilgi işçisi, bazılarında göre "entelektüel" olarak, yaklaşıma göre farklı algılanan bir konu olmuştur. Akademisyenler, kamu ve özel kesim kurum ve kuruluşlarının meslek elemanlarını yetiştirme sorumluluğu nedeniyle de "bir mesleğin derin bilgisi" olarak da tanımlanırlar. Ancak onları kamu hizmeti görevi yapan diğer memurlardan ayıran temel özellik, mesleğin yerine getirilmesi sürecinde araştırma özgürlüğünden doğan ayrıcalığıdır. Eğer meslek varolan mesleki bilgi birikimini genç kuşaklara aktarmakla sınırlı olsaydı, öğretim üyeliği "kamu hizmeti gören derin bilgili memur" kategorisi içine alınabilirdi. Ancak öğretim üyeliğinin en önemli boyutlarından biri olan "araştırma" yoluyla yeni bilgi üretimini mümkün kılma özelliği ve bunu olanaklı kılan akademik özerklik, öğretim üyeliğini, "entelektüel" tanımlamasına da yaklaştırmaktadır.

Benda'nın deyişi ile (Said, 1994, s. 23) gerçek entelektüeller, "özünde pratik amaçlar gütmeyen faaliyetler yürüten", bir sanat ya da bir bilimle ya da metafizik spekülasyonla ilgilenmekten keyif alan, özetle manevi avantajlara sahip olan, yani bir bakıma şöyle diyen kişilerdir: "Benim krallığım bu dünyanın krallığı değil". Oysa bilginin üretilmesi ya da dağıtılmasıyla bağlantılı herhangi bir alanda çalışan herkes, Gramsci'nin tanımıyla bir entelektüeldir. Fransız filozof Michel Foucault "evrensel entelektüelin yerini (bununla muhtemelen Jean-Paul Sartre'ı kasteder) özgül entelektüelin, belli bir disiplinin içinde çalışan, ama uzmanlığını her biçimde kullanabilen entelektüelin aldığını söylemiştir". Said (1994, s.27), entelektüel imgesinin ayrıntı yığını arasında yürütülmesi tehlikesi içinde bulunduğunu ifade etmekte ve "entelektüelin toplumda, sadece kimliksiz bir profesyonel, salt kendi işine bakan bir sınıfın yetenekli bir üyesi olmaya indirgenemeyecek özgül bir kamusal role sahip bir birey olduğunda ısrar etmektedir. Said (1994, s. 27), entelektüelin toplumdaki rolünü aşağıdaki sözleriyle açıklamaktadır:

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

“Bence merkezi önem taşıyan olgu şudur: entelektüel belli bir kamu için ve o kamu adına bir mesajı, görüşü, tavrı, felsefeyi ya da kanıyı temsil etme, cisimleştirme, ifade etme yetisine sahip olan bir bireydir. Bu rolün özel ve ayrıcalıklı bir boyutu vardır ve kamunun gündemine sıkıntı verici sorular getiren, ortodoksi ve dogma üretmektense bunlara karşı çıkan, kolay kolay hükümetlerin veya büyük şirketlerin adamı yapılamayan, devamlı unutulmuş ve sümen altı edilen insanları ve meseleleri temsil etmek için var olan biri olma duygusu hissedilmeden yapılamaz. Entelektüel bunu evrensel ilkeler temelinde yapar: Tüm insanların dünyevi güçlerden ve ülkelerden özgürlük ve adalet konusunda doğru dürüst davranış standartları beklemeye hakları vardır; bu standartların kasti veya gayri ihtiyari ihlallerine tanıklık edilmeli ve cesaretle karşı konulmalıdır.”

Jacoby “Son Entelektüeller” adını taşıyan kitabında şu tezi savunuyordu (Said, 1994, s.71): ABD’de “akademik olmayan entelektüel” tamamen ortadan kalkmış, onun yerini de kendilerinden başka kimsenin anlamadığı bir jargonla konuşup yazan ürkek üniversite mensuplarından oluşan bir grup almıştır ki onları da toplumda kimse umursamamaktadır.

Jacoby bunun nedenlerini kentli oluşu ağır basan entelektüelin varoşa kaçıışı, safları terk eden Beat kuşağının sorumsuzlukları; üniversitenin genişlemesi ve eskiden bağımsız olan Amerikan solunun kampüslere sürüklenmesi ile açıklamıştır. Said’e göre bunların sonucunda günümüz entelektüeli güvenli bir kazancı olan, dersliği dışındaki dünya ile ilgisi kalmayan, “kabağuna çekilmiş bir edebiyat profesörü olup çıkmıştır”. Jacoby, bu tür insanların toplumu değiştirmek için değil, akademik kariyer yapmak için yazdıklarını belirtmektedir.

“Bilim ‘gerçeğin bilgisi’, bilim insanı böyle soylu bir misyonun taşıyıcısı”.... üniversitenin de evrensel bilgi üretilen, her şeyin sınırsızca ve özgürce tartışıldığı ‘mekan’ olduğu biçimde genel-geçer bir anlayış egemendir” (Başkaya, 1999, s. 57). Bu görüş ne denli gerçeği yansıtmaktadır? Öğretim üyeleri ve diğer araştırmacılar, araştırma konularını seçerken gerçek özgürlüğe sahip midirler? Özgürlüğün onlar için bedeli ne olabilir? Bilimi ve daha özelde de bir akademisyenin araştırma gündemini etkileyen etkenler çok çeşitlidir. Kuşkusuz bu makalede tüm bu soruların yanıtları aranmayacaktır. Bununla birlikte, akademik meslek ve mesleğin en önemli özelliği olan akademik özerkliğe kısaca incelendikten sonra Fransa ve İspanya’da akademik meslekteki değişim ve sorunlar ele alınacaktır.

Üniversite Özerkliği ve Akademik Özgürlük Kavramı

Ücretleri, genelde kamu kesimince ödenen ve çeşitli kamusal sorumluluklar taşıyan öğretim üyelerinin emek sürecini diğerlerinden ayıran en önemli özelliğin akademik özerklik olduğu iddia edilebilir. Fransa ve İspanya’da işgücü piyasalarının genelde işleyişine geçmeden önce bu kavramın çerçevesinin çizilmesi önemli olmaktadır.

Özerklik, ister birey ister kurum düzeyinde tanımlansın, kendi düşünce ve iradesine göre karar verebilme ve böylece kendi kendini yönetme yetkisi ve hakkına karşılık gelir. Üniversite özerkliği de bu kapsamda onu, siyasi gücün etkisinden uzak tutmak ve kendi organları eliyle yönetilmesini sağlamak yoluyla yaşama geçirilebilir. Temelinde kuşkuculuk yatan bilim, ancak özgürce soru soran ve yanıtları araştıran demokratik bir ortamda yapılabilir.

Bu kapsamda üniversite özerkliğinin temelini bilimsel özerklik oluşturur. Bilimsel özerklik, başta parasal ve yönetsel uygulamalarla, özgür sorular ve yanıtların etkilenmediği akademik ortamı güvenceye alır. Bu süreç gerek üniversite dışından ve gerekse gelecek üniversite içi mali ve yönetsel uygulamaların özgür düşünce üzerine etkilerini bertarafıya yönelik olmalıdır. OECD’ce 1980’li yıllarda 12 Avrupa ülkesindeki 52 yükseköğretim kurumu üzerinde yapılan araştırma sonucunda, “Bağıl Özerkli Endeksi” adlı son kararları kimin verdiğiine ilişkin bir gösterge dizisi geliştirilmiştir. Söz konusu göstergeye dayanak oluşturan bazı konular şunlardır (Korkut, 2002, s. 115):

1. Rektörün atama ve seçimle gelmesi,
2. Profesörlerin atanması,
3. Öğretim üyelerinin maaş terfi,
4. Yeni fakülte kurulması,
5. Öğretim üyelerinin kadrolarının fakülteler veya diğer birimler arasında dağıtılması,
6. Diğer öğretim üyelerinin atanması,
7. Bir eğitim programında ders değişikliği yapılması,
8. Bir fakültede yeni bir programın uygulamaya konulması,
9. Bir araştırma projesinin kabulü.

Kuşkusuz yukarıda belirtilenler ve eklenebilecek diğerleri üniversite özerkliği ile ilgilidir. Ancak esas soru, akademisyenlerin araştırma gündemini belirleyen bilinçli (ve bilinç dışı) tercihlerinin özgürce açığa vurulup eyleme geçirilip geçirilemediği ve bunların sözlü ve yazılı ifade edilip edilemediğidir.

Akademik özgürlük basit bir kavram olarak görünmekle birlikte, tanımlanması oldukça güçtür. Bu kavram özellikle 19. yüzyıl Almanya’sında araştırma yönelimli Humboldt üniversitesinde tanımlanmıştır. Humboldt üniversitesinde kavram, öğretme ve öğrenme özgürlüğü olarak tanımlanmıştır. Akademik özgürlüğe ilişkin bu kavramlar, profesörün uzmanlık alanındaki parametrelerine ve sınıf içinde profesöre özel bir koruma sağlar. Başlangıçtan beri üniversite, bilgiyi arama ve dönüştürmeye adanmış özel bir yer olarak düşünülmüştür. İster laik, ister dini esas alsın otoritelerden, üniversiteye özerkliğin belli bir derecesine izin vermesi beklenmiştir. Bununla birlikte, akademik özgürlük asla sonsuz olmamıştır. Ortaçağ üniversitesinde hem kilise hem de devlet, üniversitelerde öğretilenler üzerinde katı bir denetim uygulamaya çalışmışlardır. 19. yüzyıl Alman üniversitesinde akademik özgürlük, araştırmayı da kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Profesörlere araştırma ve sınıfında ve laboratuvarında ifade için neredeyse sınırsız özgürlük verilmiştir. Ancak akademik özgürlük daha geniş politik ve toplumsal sorunsalların ifadesinin korunmasına olanak tanıyacak biçimde genişletilmemiştir. On dokuzuncu yüzyılın sonlarında, araştırma üniversitelerinin Atlantik’i aşması ile akademik özgürlük kavramı genişlemiştir. Yirminci yüzyılın ilk yıllarında Amerikan Üniversite Profesörleri Derneği (AAUP) akademik özgürlüğü sadece uzmanlık alanı sınırları içinde değil, tüm konuları kapsayacak biçimde, sınıf ve laboratuvar içindeki özgürlük olarak tanımlamıştır. AAUP kavram ile, üniversite dışında ifade özgürlüğünü koruma ile de bağlantı kurmuştur. Profesörler, değerli toplumsal eleştirmenler olarak düşünülmüş; tüm konularda özel konuşmaları ve yazmaları güvence altına alınmıştır (Altbach, 2001).

Bu konuya ilişkin tartışmalar, akademik kurumların ya da öğretim elemanlarının sahip olduğu hak ve özgürlüklerin bazı yükümlülükleri de getirip getirmediği iddiaları ile ilgili konularda doğmaktadır. Örneğin, bazıları, üniversitelerin açık bir politik duruşa sahip

olmaması ve politik tartışmalar ve hareketlerin ağı içine düşmemesi gerektiğini ileri sürmektedirler. En iyi amaç çözümlenmesine ulaşmak için akademik kurumların ve bireylerin doğrudan bu tür çatışmaların dışında kalma sorumluluğu olduğu ileri sürülmektedir.

Brown ve Thornton'a göre (1965, s.51), akademik özgürlüğün esası, anlaşmazlıklarda, gerçeğin yanlışa üstün geleceğine inanmaktır. Bilim insanının bilgi yolunda gerçeği arama ve gerçeği üyesi olduğu disiplinin açık forumlarında gözlemlediği gibi sergileme hakkını korumak için akademik özgürlük ilkesi kabul edilmiştir. Bu ilke sayesinde bilim insanı, sağlanan zaman, para, kütüphane ve laboratuvar olanaklarıyla araştırma kapılarının kendisine açık olduğunu görecek; yaratıcı ve kendine özgü bir tarz içinde bilimle uğraşmaya özendirilecek; buluşlarını sınıflarda ve dergilerde yayımlaması istenecek, yaygın kabul görmeyen görüşleri ve tartışmalara neden olacak buluşları yüzünden doğacak tepkilere karşı korunacaktır. Ancak bu koşullar altında, bilimde ilerleme olabilir ve toplumun gönenc düzeyi yükselebilir. Bu ilke için, açılımlar şunlar olabilir (Brown ve Thornton, 1965, s.51-53):

- Eğer üniversitelerde önemli sorunların tartışılması engellenir; bu sorunların çözümüne yönelik araştırmaların yapılması yasaklanır; karşıt görüştekiler susturulur ve her şeye boyun eğme tercih edilir hale gelirse, bu, hem toplumun hem de insanlığın sonunu getirir.
- Her akademisyen, kendine saygının, bilim insanına yaraşır bütünlüğünün, düşünsel özgürlüğünün bir koruyucusu olarak akademik özgürlüğe gereksinme duyar. Bununla birlikte, bilim insanı, akademik özgürlüğün sağladığı korunma kadar, bu özgürlüğün doğurduğu sorumlulukları da kabul etmelidir.
- Akademik özgürlük, üniversitelere en yetenekli ve en kusursuz kimseleri toplamanın en etkili ve çekici yönünü oluşturur.
- Akademik özgürlüğün kamu yararına katkısına gelince, anlaşmazlık ve kararsızlıklar dünyasında, güvenlik, en derin anlayışlarda ve bilgide aranmalıdır. Ancak devamlı incelemelerle kuramlarımızın kabule değer ve inançlarımızın doğru olduklarından emin olabiliriz.

Hook'a göre (1973) akademik özgürlük mesleki bakımından yeterli kimselerin, yetki alanları içinde, görüşlerine göre gerçeği arayıp bulması, yazılarıyla açıklaması ve öğretmesidir. Bu disiplinlerde gerçeklerin aranıp saptanması için zorunluluk olan koşullar ve ussal yöntemlerin dışında kontrol ve otorite kabul etmez. Kavramın, kuram ve uygulamasını geliştiren ülke Almanya'dır. İlk olarak Prusya'da (1810) Berlin Üniversitesi'nin kuruluşu esnasında, kavramın ortaya konulduğu zaman siyasi demokrasi bakımından İngiltere ve Birleşik Devletlerde buna benzer bir oluşum ve süreç yoktu. Almanya'da "akademik özgürlük" başlangıçta "öğretme ve öğrenme özgürlüğü olarak (Lehrfreiheit ve Lernfreiheit) olarak tanımlanmıştı. Yukarıda verilen akademik özgürlükle ilgili tanımlamadan bazı sonuçlara ulaşabiliriz (Hook, 1973, s.29-30):

1. Akademik özgürlük gerçeği öğretme özgürlüğü olarak değil, gerçeği arama özgürlüğü olarak tarif ediliyor. Eğer akademik özgürlük gerçeği öğretmek değil, aramak hakkı ise, öğretim elemanlarının araştırmalarında yönetsel, dini, ekonomik veya siyasi engellerle karşılaşmaması gerekir.
2. Akademik özgürlük yaygın kanunun tersine, bir insan veya vatandaş niteliğiyle sahip olunan bir hak değil; mesleki yönden yeterli kişilerin hakkıdır. Yetkin bir öğretim üyesi, yetki alanının sınırları içinde, samimi ve dürüst bir biçimde ulaştığı sonuçları açıklayabilir. Akademik özgürlük dürüst bir araştırmanın sonucu olmak koşuluyla, bütün görüşlere açık olmaktır. Akademik özgürlük kapsamında öğretim üyeleri mesleki etik kurallarına göre davranmak zorundadır.

Akademik mesleğin en özgün yanını oluşturan akademik özerklik, mesleği salt “kamu görevlisi” konumundan “entellektüel” kimliğe taşıma gizilgücünü içeren bir süreci de tanımlamaktadır. Bununla birlikte, mesleği sarmalayan yönetsel, ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişmeler akademik özerkliği aşındıran bir etki yaratmaktadır.

Fransa ve İspanya’da Akademik Meslek Değişen Üniversiteler

Fransa. Fransa’da, yükseköğretim hizmeti, 19. yüzyıldan bu güne dek büyük ölçüde kamuca sunulmuştur. Tarihsel olarak ağır bir merkezîyetçi yapının etkilerinin görüldüğü yükseköğretimde kurumsal özerklik, son yıllarda artmasına karşın, diğer Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında sınırlıdır. Yükseköğretim kurumlarının denetimi, sınırlı düzeyde yerel otoritelerin, büyük ölçüde merkezi yönetim içinde çeşitli bakanlıklarca sağlanmaktadır. Başta Eğitim Bakanlığı ve diğer bakanlıklar, üniversiteler ve diğer kamu kurumlarına parasal kaynak sağlamakta ve denetlemektedir (Chevaillier, 2001).

Bugün Fransa’da farklı kategorilerde yükseköğretim kurumları vardır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Chevaillier, 2001):

- Kamu Üniversiteleri: 1998’de 87 kamu üniversitesinde 1.400 bin öğrenci kayıtlıdır.
- Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları. Sayıları 28 bulan bu niteliklerdeki kurumlarda, 80 binden fazla öğrenci kayıtlıdır.
- (Çoğu Katolik) Özel Üniversiteler (5) ve Kolejler (14). Bu kurumların öğrenci sayıları 22 bin dolayındadır; toplam öğrenci sayısının % 1’inden azını oluşturmaktadırlar.
- Yüksekokullar.
- Güzel Sanatlar ve Uygulamalı Sanat Okulları.
- Bağımsız Okullar.

Kamu yükseköğretim kurumlarında en çok kadrolu (tenure) personel bulunmakta ve bunlar kamu çalışanı statüsünde yer almaktadırlar. Üniversitelerde akademik personel çok katmanlı bir nitelik göstermekle birlikte, son yirmi yıllık dönemde yapılan reformlar yoluyla, meslek içi hiyerarşi azaltılmaya çalışılmıştır. 1960’lar ve 1970’lerde, üniversitelerin hızlı genişlemesinin bir sonucu olarak, pek çok yarı-zamanlı genç asistanlar ile sözleşmeli personel alınmıştır. 1984 Yükseköğretim Yasası ile hükümet gerek doktora çalışmalarını, gerek akademik kariyerin yeniden düzenlenmesini ve akademik olmayan personelin pozisyonlarını farklılaştıran bir yasa çıkarmıştır (Chevaillier, 2001). Fransa’da yüksek öğretim sisteminde değişimin en önemli boyutunu, artan yükseköğretim talebini karşılamaya yönelik olarak akademik personel istihdamı oluşturmuştur.

İspanya. Diğer Batı ülkelerinde olduğu gibi, İspanya’da da yüksek öğretim sistemi, son yıllarda büyük ölçüde büyümüştür. 1982’de sayıları 41.600’ü bulan akademik personel sayısı, 1999’da 77. 800’e yükselmiştir. 1980-1981 öğretim yılında 649 bin olan öğrenci sayısı 1998-1999 öğretim yılında 1.579 bine ulaşmıştır. Artan talebi karşılamak ve büyümeden kaynaklanan sorunları çözmek için arayışlar, büyük ölçüde artmıştır. Bu hızlı büyümeye ek olarak, İspanya yükseköğretiminin yasal dayanakları da oldukça değişmiştir. Yükseköğretimdeki reformlar 15 yıl önce başlamış ve uygulamaya konmuştur. Son yirmi yıl içindeki hızlı büyüme ve yüksek öğretim mevzuatındaki değişiklikler, hem akademik personelin istihdamını hem de mesleğe ilişkin algıları değiştirmiştir (Mora, 2001).

İspanya’da yükseköğretim sistemi, hemen hemen tüm üniversiteleri kapsayan bir özelliğe sahiptir. Ülkede 48 üniversite ile toplam öğrenci sayısının sadece % 6’sına eğitim sunan 16

özel yükseköğretim kurumu vardır. Yükseköğretimde üç tür program uygulanmaktadır. Bunlardan birincisi, mesleki yönü ağır basan ve üç yıl süren kısa dönemli programlardır (diplomatura). Öte yandan beş ya da altı yıl süren uzun dönemli programlar, ikinci grubu oluşturmaktadır. Son olarak, iki yıllık ders dönemi ve uzun dönemde araştırma deneyimi kazandıran bir tez çalışmasını gerektiren doktora derecesi vardır. Tüm kamu üniversiteleri ve bölümleri formal olarak araştırma birimleridir ve doktora programları sunarlar. Doğal olarak üniversitelerdeki akademik personelin araştırma sorumlulukları bulunur. Yükseköğretimin bugünkü yapısını, 1983'te Üniversite Reform Yasası (Ley de reforma Universitaria, LRU) çizmektedir. Bu yasa, yüksek öğretim kurumları ile ilgili çok sayıda değişikliği gündeme getirmiştir. LRU ile üniversiteler özerk niteliğe kavuşmuşlar; üniversitelerin doğrudan sorumluluğu, merkezi hükümetten 17 özerk bölgeye aktarılmıştır. Bu yeni yasal oluşumda, güç paylaşımı aşağıdaki biçimde olmuştur (Mora, 2001):

1. Genel akademik konular, üniversitelerin çalışmasını sağlayan yasalar, akademik programların örgütlenmesine ilişkin genel prosedürler ve ulusal araştırma programlarının finansmanı konularında karar veren merkezi hükümet;
2. Bölgedeki yükseköğretimin planlanması ve üniversitelerin finansmanından sorumlu bölge hükümetleri;
3. Üniversite içi örgütlenme, programlar ve ders içerikleri, kadrolu ve sözleşmeli personele ilişkin politikalar (kamu çalışanları ile ilgili genel kurullarla sınırlandırılmıştır), öğretim ve araştırmanın örgütlenmesi ve bütçe yönetimi konularından sorumlu üniversiteler;
4. Dış etkenlerin etkisi altında olmaksızın, içsel gücü elinde bulunduran ve akademik yaşamın en küçük ayrıntılarında karar veren akademisyenler, akademik olmayan personel ve öğrenciler.

1978 İspanya Anayasası, LRU tarafından gerçekleştiren üniversite özerkliğini tanımaktadır. Anayasa Mahkemesinin en son kararında özerklik, kurumun kendi ayrıcalığı olmak yerine, üniversite topluluğunun (öğretmenler ve öğrencilerin) öncelikli hakkı olarak yorumlanmıştır. Anayasa Mahkemesinin yorumu, More'a göre (2001), iki olumsuz etkiye sahiptir. Bir yandan bu yorum, üniversite topluluğunun çıkarlarını temsil eden Amerikan Üniversitelerindeki mütevelli heyeti gibi dış organların varlığına izin vermemektedir; çünkü dış kurulların özerkliğin bu yorumuna karşı çıkması olasıdır. Öte yandan akademisyenlere verilen kurumsal denetimle ilgili güç çok fazla olmasına karşın, hesap verme (accountability) sorumluluğu beklenilenden daha düşüktür. Hesap verme ve toplumsal gereksinmelere, akademinin yanıt verebilirliğini güçlendirmek üzere yasal değişiklikler yapmak konusunda, uzmanlar arasında genel bir görüş birliği gözlenmektedir.

İspanya üniversiteleri tipik bir Napoleonik modeldir. Bu modele göre üniversiteler, devlet organının bir parçasını oluştururlar ve akademisyenler ulusal organlara hizmet eden memurlardır. LRU üniversiteleri özerk kurumlara dönüştürerek modeli değiştirmiştir; ancak akademisyenlerin bu statüsü aynı kalmıştır. Kadrolu akademisyenler, hala ulusal organların üyeleri ve devletin memurlarıdır.

İspanya'da hızla artan yükseköğretim talebi ve olası Avrupa Birliği etkileri ile yükseköğretim sistemi, hem yapısal anlamda hem de üniversite özerkliği kapsamında değişime zorlanmıştır. Kuşkusuz yasal değişiklikler, başta akademik özerklik olmak üzere akademik personelle ilgili pek çok konuyu gündeme getirmiştir.

Akademik Personel Sınıflaması ve Mesleğe İlişkin Bazı Özellikler

Fransa. Fransa'da akademik personel, üç geniş kategoriden oluşuyor. Bunlardan **birincisi** kendi içinde iki gruba ayrılan kadrolu öğretim personeli (tenured teaching staff). Bu iki

grup “öğretmenler-araştırmacılar” ile “sadece öğretimden sorumlu olanlar” olarak ayrılmaktadır. 1998’de yükseköğretimde 18 bin profesör, 30 bin öğretim görevlisi ve 1650 kadrolu asistan (tenured assistant) bulunmakta idi. Kadrolu asistan konumları, 1984’den itibaren boşaldıkça kapatılmış, boş kadrolara yenileri alınmamıştır. Bunların sayıları 15 binden şimdilerde 2 binlerin altına düşmüştür. **İkincisi**, belli dönemler için istihdam edilen tam zamanlı ya da yarı-zamanlı personeldir. Bunlar, kadro konumlarına atanmayı bekleyen genç akademisyenler ve uzmanlardan oluşmaktadır; tam yetkili olmayan personel veya konuk personel (2500), geçici asistanlar (temporary assistants) (5300), araştırma bursu verilen lisans üstü öğrencileri arasından seçilen öğreticiler (instructors), yabancı dil okutmanları, üniversite hastanesi öğretim personeli olarak sıralanabilir. **Üçüncü** gruptakiler ise ders saati karşılığı sözleşme yapılmış öğretim personelinden oluşmaktadır (Chevaillier, 2001).

Fransa’da kamuca finanse edilmekte olan araştırma etkinlikleri, uzmanlaşmış araştırma kurumlarınca ya da üniversiteden bağımsız kamu örgütlerince yürütülmektedir. Bu kurumlar arasında en çok bilineni CNRS, (National Centre for Scientific Research) 25 bin personel istihdam etmektedir; bunların 11 binden çoğu “araştırmacı” iken kalanları yönetsel ve teknik personel olarak dağılmaktadır. Bu kurumdaki araştırmacılar, öğretim görevi yaparlarsa ayrıca ek gelir sağlamaktadırlar (Chevaillier, 2001).

Fransa’da akademik personelin cinsiyete göre dağılımı büyük ölçüde erkekler lehinedir. 1997’de kadrolu personel içinde kadın personelin oranı %13.7 iken öğreticilerin arasında bu oran % 35.5 tir. Cinsiyet oranları, akademik çalışma alanı ve yaşa göre değişmektedir. Fransa’da yüksek akademik konumların genellikle erkeklerce doldurulduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte, üniversitelerdeki kız öğrencilerin oranında artışın, gelecekte akademik personel arasında kadınların sayısında artışa yol açacağı beklentilerini yükseltmektedir. Tıp ve hukuk genelde “erkek” disiplini olarak görülmesine karşın durum değişmeye başlamış, giderek daha çok sayıda kız öğrenci bu fakültelerden mezun olarak işgücü piyasasına girmiştir. Benzer biçimde mühendislik ve fen alanlarında kadın akademisyenlerin sayısı azdır, bu alanlarda öğrenim gören kız öğrencilerin sayısının da azlığı dikkati çekmektedir (Chevaillier, 2001).

İspanya. LRU, akademik personelin yasal olarak yapılanmasını büyük ölçüde değiştirmiştir. Kadrolu akademik personel (tenured akademik staff), kamu çalışanı statüleriyle ulusal organın üyeleri iken ve atanmaları ulusal düzeyde ve öğretim elemanı açığı olan üniversitenin içinde yer almadığı bir süreçle gerçekleşirken, bu durum değişmiştir. Yeni yasa ile profesörler, ulusal organın yerine üniversitelerinin üyesi olmuşlardır. Akademisyenler, açık bir rekabet yoluyla diğer üniversitelere geçebilmektedir. Yeni bir profesörlük ve kadrolu olmayan personel yapısı kurulmuştur. Kadrolu konumların sayısı, belirgin bir biçimde artarken, bunlara ödenen ücretlerde de yükselmeler olmuştur. Bölüm başkanının kişisel gücüne dayalı hiyerarşik sistem ve bölüm başkanları ulusal loncasının aşırı etkisi çökmüştür. Yaşlı akademisyenler, mesleğin prestij ve toplumsal statü kaybettiğini iddia etmektedirler. Bu muhtemelen doğrudur; ancak bu statü kaybının en basit nedeni yükseköğretimin kitleselleşmesi ve profesörlerin sayısındaki çok büyük artışlardır (Mora, 2001).

İspanyol üniversitelerinde akademik personel kadrolu ve kadrosuz personel olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Kadrolu personel, kamu görevlisi statüsünde çalışan grupken, kadrolu olmayanlar üniversite ile yaptıkları bir sözleşme çerçevesinde çalışan personeldir. Daimi statüdeki personel üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Mora, 2001:

1. C-Profesör: Bu konumda görevlendirilebilmek için, en az beş ya da altı yıl süren lisans ya da yüksek lisans eğitimini tamamlamak gerekmektedir. Araştırma sorumluluğu olmayan bu

grup akademik personel, üç yıllık mesleki yükseköğretim kurumlarında ders verebilmektedirler. Bu personel öğretim görevlerinin yanı sıra doktora programlarını da izlemekte ve yükselmek için araştırmalar yürütmektedirler.

2. B-Profesör: Bir Amerikan Üniversitesindeki doçent (associate professor) dengi bir konumu temsil etmektedir. Bu konuma başvurabilmek için doktora programını tamamlamak gereklidir. Bu grup akademik personel, öğretim ve araştırma programlarını yürütmekte tam bir özerkliğe sahiptir. Bu kadrolara atanmak için üniversitede çalışmış olma koşulu aranmamaktadır.

3. A-Profesör: Bir Amerikan üniversitesinde tam profesöre (full professor) karşılık gelmektedir. Akademik ve toplumsal olarak en prestijli olan bu grup akademik personelin kadroya atanması için en az üç yıl B-Profesörü olarak çalışmak gerekmektedir. Bu kadrodakiler, B-profesörleriyle benzer hak ve görevlere sahiptirler; ancak doğal olarak statüleri daha yüksektir.

İspanya'da sözleşmeli statüdeki akademik personel ayrımları ise aşağıda belirtilmiştir (Mora, 2001):

1. Intern. Bu kategori, üniversite personeli olarak görülmez; burslarla desteklenen lisans üstü öğrencilerini kapsar. Burslar, merkezi ve bölge hükümetlerince araştırma programlarının bir parçası olarak sunulurlar. Bu konum giderek artan biçimde, akademik hiyerarşinin ilk basmağı olarak değerlendirilmektedir.
2. Asistanlık. Akademik kariyere başlamış olup lisans üstü eğitimin sonuna gelen lisans üstü öğrencileri içindir. Bu kadro, geleceğin profesör ve araştırmacılarını yetiştirmek üzere LRU'ca tasarlanmıştır. Asistanlar, bazı dersleri verirler ve laboratuvar etkinliklerine yardımcı olurlar. Doğal olarak tam zamanlı bir konumdur. Bununla birlikte, etkili olmayan öğretim personeli olarak görülmeleri nedeniyle, üniversitelerde önemli bir maliyet unsuru olarak görülmekte ve asistanların sayısı giderek azaltılmaktadır.
3. Öğretim görevlisi (Associate). Bu grup, üniversite öğretimine üniversite dışı sektörlerden giriş sağlayan bir konumdur. Öğretim görevlisi görevlendirmelerinde doktora ya da bir başka akademik derece aranmaz. Yarı-zamanlı çalışmayı gerektiren bu konumdaki akademik personelin, sözleşmeye bağlı olarak haftada üç ve sekiz saat arasında öğretim yükleri vardır. Bu grubun üniversite içindeki sayısı giderek artmaktadır.
4. Doktoralı Akademik Personel (Associate Doctor). Doktora derecesini alan bireyler için tam-zamanlı bir konumdur. Bu grubun ücreti, ilk kademe profesörünkine denktir. Bu konuma girebilmek için, doktora programını tamamlamış olmak, tam-zamanlı öğretim görevlisi olarak görev yapmak ve bir sınavdan geçmek gerekmektedir.

Çizelge 1'de, üniversitelerdeki akademik personelin yukarıda tanımlanan gruplara göre sayısı verilmiştir. Görüldüğü gibi, akademik personelin yarısı sürekli statüde görev yapmaktadır. Öğretim görevlileri, akademik personelin %37.2'sini oluşturan heterojen ve sorunlu bir grubu oluşturmaktadır. Üniversitelerde kadın akademisyenler, üçte bir oranındadır ve sayıları giderek artmaktadır. Kadın akademisyenlerin oranı 1982'de % 24 iken 1997'de % 33'e ulaşmıştır. Özellikle mühendislikte kadın akademisyenlerin oranı düşmektedir. Kadınların akademik hiyerarşi içinde oranları ise oldukça farklılaşmaktadır. A-Profesörlerin % 11'i, B-Profesörlerin % 33'ü, C-Profesörlerin ise % 41'i asistanların ise % 47'si kadınlardan oluşmaktadır (Mora, 2001).

Çizelge 1.İspanya’da Akademik Personelin Kategorilerine Göre Dağılımı

Türü	Konumu	Sayısı	Oranı
Sürekli Statülü Personel	A-Profesör	7.130	9.2
	B-Profesör	23.484	30.2
	C Profesör	10.568	13.2
	Toplam	41.182	52.9
Sözleşmeli personel	A-Profesör intern	6	0.01
	B-Profesör İntern	1.221	1.6
	C-Profesör-İntern	1.197	1.5
	Öğretim Görevlisi	28.980	37.2
	Asistan	4.648	6.0
	Emeriyus Prof.	435	0.6
	Konuk Prof.	213	0.3
	Toplam	36.700	47.1
Toplam		77.882	100

Akademik Değerlendirme ve Yükseltmeler

Fransa. Diğer tüm memurlar gibi, kadrolu akademik personel de “ulusal” temelde istihdam edilmektedir. Bunun anlamı, tam profesörlerin, *concours* adı verilen ve Bakan tarafından atanmış ulusal panelce “eleme” sürecinin geçerli olduğu bir süreçten sonra, Eğitim Bakanı veya Devlet Başkanı gibi üst düzey devlet yetkililerince atanmalarıdır (Chevaillier, 2001).

Üniversiteler, öğretim işlevi kapsamında akademik planlamalarına göre kadro taleplerini Bakanlığa bildirirler. Bu taleplere göre belirlenen çeşitli tür ve sayıdaki kadrolar, her yıl parlamentoca onaylanır ve üniversitelere dağıtılır. Söz konusu açık konumların öncelikle üniversite içi kaynaklardan, üniversite yönetim kurulunun uygun görüşü ile doldurulmasına özen gösterilir. Doldurulamayan konumlar, resmi devlet yayınlarında ilan edilir. Tam zamanlı sürekli kadrolar, öğretim görevlileri ve profesörler için doktora yapmak zorunluluğu getirilmiştir. 1984’ten beri profesörlük için ek nitelikler gerekmektedir. Sözleşmeli personel, bir yıllık lisans üstü araştırma derecesine sahip, DEA diploması elde eden doktora öğrencileri arasından seçilmektedir. Yarı-zamanlı personel için biçimsel bir gereklilik yoktur; bunlar halihazırda bir kurumda istihdam edilenler arasından alınmaktadırlar. Üniversitelerin, işsiz veya emekli olan kişileri istihdam etmeleri engellenmiştir (Chevaillier, 2001).

Öte yandan kadrolu araştırmacı konumları, Parlatentonun yetkisinde Araştırma Bakanlığınca istihdam edilmektedir. Kadrolu araştırma personeli, yükseköğretim kurumlarında istihdam edilmemelerine karşın, bunların istihdam koşulları ile ilgili bir kaç özelliği belirtmek gerekmektedir. Birincisi, kamu araştırma kariyeri, doktora derecesini almış pek çok mezun için yükseköğretim kariyerine temel bir alternatiftir. İkincisi, öğretim ve araştırma kurumları arasındaki transferlerin sayısı önemli düzeydedir. Kamu yükseköğretimi ve kamu araştırma kurumlarındaki kariyer olanakları, işe alma koşulları ve ödeme yapısı da dahil olmak üzere birbirine benzerdir. Bu nedenle, ulusal kurumların araştırma birimleri ile üniversiteler arasındaki yaygın işbirliği, sektörler arası transferleri kolaylaştırmaktadır. 1995’te üniversitelerde yeni istihdam edilen öğretim görevlilerinin 20’de 1’i ve profesörlerin 10’da 1’i çeşitli araştırma kurumlarından gelmişlerdir. Geçici öğretim ve araştırma personelinin istihdam koşulları daha esnektir. Kararlar, kurumsal hatta bölüm düzeyinde alınabilmektedir (Chevaillier, 2001).

Yeni istihdam edilen akademik personel, pek çok devlet memurları gibi, belli bir süre deneme aşamasından sonra, kendilerine kamu istihdamı statüsünden ve kendi kategorilerindeki özel

statüden yararlanmalarını sağlayacak kadro güvencesine sahip olurlar.

Akademik yükselmeler konusuna gelince, Fransız kamu görevinde her bir kategori çeşitli alt gruplara bölünmüştür. Her bir grup (corps) işe alınma, yükselme, ödeme, çalışma koşulları ve görevler bakımından çeşitli politika ve ilkelerle tanımlanmıştır. Her bir grup içinde, ödeme yapısı belirlenmiş alt grup ve sınıflara ayrılmıştır. Örneğin profesörler kendi içlerinde üç gruba (ikinci, birinci ve ayrıcalıklılar), öğretim görevlileri de üç gruba (ikinci, birinci ve hors-classe) ayrılmışlardır. En üst sınıfın ulusal düzeyde toplam içindeki oranı % 10 ile sınırlandırılmıştır. 1989'da Bakanlık, personelin farklı kategorilerinin oransal dağılımına ilişkin hedefler koymuştur. Buna göre, öğretim görevlilerinin profesörlere oranı 60/40; ikinci sınıf/birinci sınıf/ özel sınıf profesörlerinin oranları 50/40/10; ikinci sınıf/birinci sınıf/ve özel öğretim görevlilerinin oranları 28/72/8 olarak belirlenmiştir. Bugünkü oranlar aynı sıra ile 68/32, 53/37/10, 42/51/7' dir. Bununla birlikte, böylesi oranlar disiplinler ve kurumlara göre epeyce değişmektedir (Chevaillier, 2001).

İspanya. İspanyol üniversitelerinde akademik kariyere başlamanın üç yolu vardır. Kariyere başlamak için intern, asistanlık ve öğretim görevliliği konumlarına kabul edilmek gerekir. Profesörler, araştırma projeleri için intern istihdam edebilirler; bunlara proje fonlarından ya da belli dönemle sınırlı kamu burslarından ödeme yapılır. Burslar oldukça sınırlıdır; yıllık yaklaşık 10 bin dolar civarında bir ödeme yapılmaktadır. İnternlik, mesleğe girişin en yaygın yolu olarak görülmektedir. Öte yandan asistanlık, akademik kariyere başlamanın daha düzenli yoludur. Asistanlara çok küçük öğretim yükü ve laboratuvar görevi verilir; temel amaç araştırma projelerinde deneyim kazanmalarını ve tezlerini tamamlamalarını sağlamaktır. Öte yandan öğretim görevliliği ise, uygulamada deneyimli profesyonelleri mesleğe çekmenin bir yolu olarak görece yeni bir uygulamayı içermektedir. Bu kadro, asistanlığa göre daha düşük maliyetli seçenek olarak görülmektedir. İspanyol üniversitelerinde mesleğe yeni başlamış akademisyenlerin performansını değerlendirecek formal bir süreç yoktur (Mora, 2001).

Sürekli kadrodaki personel için akademik yükselme prosedürleri, üç profesör kategorisi için de benzerdir. Sürekli kadroda bir açık olduğunda ya da üniversite yeni bir kadro açmaya karar verdiğinde, tüm adaylara duyurma amacıyla açık bir ilana gidilir. İlan konumun gereklerini karşılayan herkese açıktır. Adayı seçecek jüri, beş üyeden oluşur. Jürinin ikisi ilgili bölümden olurken, diğer üçü kamu üniversiteleri içinde aynı alandaki profesörler arasından rastlantısal yolla görevlendirilir. Kurul adayın özelliklerini sunacağı açık bir toplantı yapar; kapalı tartışmalardan sonra kurul adaylardan birini önerir ya da hiç bir aday seçmez (Mora, 2001).

Akademisyenlerin bireysel etkinlikleri, araştırma ve öğretime ilişkin sürekli ya da sözleşmeli personel, ücreti etkileyen ya da etkilemeyen, yükselmeye doğrudan etkisi olan ya da olmayan farklı mekanizmalarla değerlendirilir. Sözleşmeli profesörlerin öğretim etkinlikleri, üniversitelerince her beş yılda bir değerlendirilir. Ancak çok güvenilir standartların olmaması nedeniyle, öğretimin değerlendirmesi pozitif bir anlayışla yapılır. Ancak meslek etiğine uymayan davranışlar sergileyenler için negatif değerlendirmeler söz konusudur. Bu mekanizma, her olumlu değerlendirmede sürekli bir ücret artışına neden olduğu için kıdemi ödüllendirmenin ek bir yöntemi haline gelmiştir. Pek çok üniversitede öğrenciler, her öğretmeni ve her dersi yıllık olarak değerlendirirler. Taramanın sonuçları açıktır; ancak değerlendirilen öğretici ve üniversite yönetimi bu kişisel veriye girebilir. Bu taramanın iki temel yararı görülmüştür. Üniversite yönetimi, öğretim becerileri zayıf öğretim personelinden ya da öğretmen-öğrenci çatışmasının olduğu sorunlu durumlardan haberdar olur. İkincisi, bu taramalar, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını geliştirmede ve öğretim

etkililiğini yükseltmede etkilidir. Bu değerlendirmelerin, akademik yükselmeleri ya da akademik çalışma koşullarını etkileyip etkilememesi konuları henüz tartışma aşamasındadır. Bazı üniversiteler, yükselme sürecinde bu sonuçları dikkate almaktadır (Mora, 2001).

Her bir disiplinin uzmanlarından oluşan ulusal paneller, bireylerin akademik etkinliklerini değerlendirmektedirler. Her altı yıllık sürede profesörler, en uygun yayınlarını pozitif değerlendirmeler almak beklentisiyle panele sunmaktadırlar. Öğretim etkinliklerini değerlendirmenin tersine, bu değerlendirme görece katıdır; araştırma periyotları sıkça negatif sonuçlar üretmektedir. Sonuç olarak pozitif değerlendirmeler, akademisyenler arasında prestij konusu olmaktadır. En önemli etkisi, bir çok üniversitenin ulusal panelden olumlu değerlendirme almış adayları istihdam etme girişimlerine yol açmasıdır. Akademik kariyer için kuşkusuz en kritik ve ciddi değerlendirme süreci, sürekli kadroya atanmak ya da daha yüksek konuma geçmek için gerekli olan *oposicion* olarak adlandırılan rekabetçi süreçtir. Bu aşamada hem öğretim hem de araştırma etkinlikleri, yükselme ya da ödeme bakımından değerlendirilmektedir (Mora, 2001).

Sözleşmeli personelin değerlendirilmesi için formal bir süreç yoktur. İlke olarak, bu personelin öğretim ve araştırma etkinlikleri sürekli kadrodaki personelce değerlendirilmektedir (Mora, 2001).

ÇALIŞMA KOŞULLARI

Fransa. Yükseköğretimde “öğretici ve araştırmacı” konumundaki personelin çalışma zamanlarının yarısını öğretime ve diğer yarısını araştırmaya ayırmaları beklenmektedir. Bu onların öğretim yükünün niçin araştırma ile yükümlü olmayan yüksek okul statüsündekilerin yarısı kadar olduğunu açıklamaktadır. Öğrencilerle etkileşimin türüne, öğrenci sayısına ve sınıflarına göre toplam öğretim zamanının ağırlıklandırılması değişmektedir. Öğretim yüküne ilişkin nicel bir tanımlama kurumlar için çok sayıda sorun yaratmaktadır. Üniversite ve yüksekokullarda yönetsel konumlara seçilen ya da atanan akademisyenlerin öğretim yükünde bir azaltma olanağı olmasına karşın sürekli eğitimde ya da uzaktan eğitimde yeni programlar tasarlama, yeni teknolojilerin kullanımı gibi öğretim içinde içerilen diğer etkinlikler için pek fazla şey öngörülmemektedir (Chevaillier, 2001).

Görevlerinin yalnızca öğretime ilişkin olarak tanımlanmış olması gerçeği, öğretim personelinin tam katılımını (total involvement) sağlamada kurumları güç durumda bırakmaktadır. Akademisyenler, önceden öngörülmüş belli saatlerde sınıfta bulunmakla üniversiteye karşı yükümlülüklerini yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Akademisyenlerin büyük bir kısmı öğretimden arta kalan zamanlarının çoğunu ofislerinde ya da laboratuvarlarında geçirmektedirler. Sonuç olarak önemli sayıda profesör ve öğretim görevlisi bir ya da iki gününü üniversitede, kalan zamanlarını ise kurumdan uzakta geçirmektedirler. Hesap verme sorumluluğunun olmayışı, yüksek mobilite ve kurumdan kuruma geçiş olgusuyla açıkça ilişkilidir (Chevaillier, 2001).

Profesörler, öğretim görevlileri ve sözleşmeli personelin öğretim yükü yıllık 192 saattir. Her yıl 24 ile 32 hafta arasında değişen dönemlerin uzunluğuna göre bu miktarlar, haftalık ortalama 6 ile 8 saat arasında değişmektedir. Öte yandan öğretimin türüne göre (seminer, ders verme, uygulama) öğretim zamanı ağırlıklandırıldığı için, bir profesörün haftalık ders yükü en az 4 saat olabilir. Bu miktarın üzerindeki saatler için ek ödeme yapılır (Chevaillier, 2001).

Yüksekokullardaki (staff of secondary education status) personelin öğretim yükü yıllık 384 saattir ve bu haftalık 12-16 arasında saate karşılık gelir. Bu personelin de önemli bir kısmı araştırma etkinliği içinde olmasına rağmen, önceki grubun iki katı öğretim yükü ile

görevlendirilmişlerdir (Chevaillier, 2001).

Öğretime ek olarak kuşkusuz akademik personelin sınavları yapma, yürütme, komisyonlarda görev alma gibi ek görevleri de vardır. Bununla birlikte yönetsel sorumluluklar, ikramiye ile ödüllendirilebilir (Chevaillier, 2001).

İspanya. İspanyol üniversitelerinde akademik personelin çalışma koşulları, ücretleri ve yükselmeleri çok sayıda etkene bağlıdır. Birincisi, ücretleri, statüleri, görevleri ve akademik personelin haklarını merkezi hükümet belirlemektedir. İkincisi, üniversiteler her bölüm için ayrı ayrı kadro türlerini ve sayılarını ve her bir kadroya yeni personel alımı ve yükselme koşullarını belirlemektedir. Üçüncüsü, bölge hükümetleri akademik personelin çalışma koşullarını belirlemede herhangi bir rol oynamamalarına karşın, üniversitelerin personel politikalarını oluşturmada çok önemli bir etkiye sahiptirler. Çünkü bölge hükümetleri, üniversiteye parasal kaynak sağlamaktadır. Öte yandan akademik personelin çalışma koşullarını tanımlamada sendikaların marjinal bir rolü vardır. Bunlar, tüm memurların çalışma koşullarının görüşüldüğü düzey olan merkezi hükümet düzeyinde etkili olabilmektedirler. İspanya'da akademisyenlerin iş yüklerine ilişkin genel betimlemeler aşağıda verilmiştir (Mora, 2001):

Öğretim Yükü. Kamu çalışanlarının iş yükü, haftada 37.5 saattir. Ancak bu kural, akademisyenler için formaliteden öte bir anlam taşımamaktadır; zira çalışma saatleri üzerinde bir kontrol yoktur. Ancak her bir bölümdeki halihazır kadroların sayısı, haftalık öğretim yüküne bağlıdır. A ve B profesörleri için haftalık öğretim yükü görece ağır olan 8 saattir, bu yıllık 240 saate karşılık gelir. C-Profesörlerinin öğretim yükü 12 saattir. Öğretim görevlileri ve asistanlar, sözleşmelerine göre haftada 3 ile 8 saat öğretim yapmaktadırlar. Özel ders ve diğer öğretim etkinlikleri, bu toplam içine dahil değildir.

Araştırma. A ve B türü profesörler, akademik yaşamlarını araştırmaya adanmış durumundadırlar; bununla birlikte akademisyenin araştırma işlevi konusunda kesin kurallara tabi değildir. C profesörleri ve öğretim görevlileri için araştırma yükümlülüğü yoktur.

Yönetim. Üniversitede yönetsel görevler, akademisyenlerce doldurulmaktadır. Yönetim görevleri ders saatlerinin azalmasına ve ücretlerin yükselmesine yol açmaktadır. İspanya üniversitelerinde yönetim oldukça demokratiktir ve yönetsel konular tüm akademisyenlere açıktır. Bunun yanı sıra planlama, özel kurslar sunma, danışmanlık ve toplum hizmetleri gibi etkinlikler düzenli akademik etkinliklere ek olarak yapılabilmektedir. Bu etkinlikler, bir çok akademisyen için ekonomik getirileri bağlamında önemli olabilmektedir. Üniversitelerde giderek gelişen sürekli eğitim etkinlikleri, genel olarak piyasa kriterine göre örgütlenmektedir. Bu tür etkinliklere akademisyenlerin katılımı, bireysel girişime büyük ölçüde farklılaşmaktadır (Mora, 2001).

Ücretler

Fransa. Fransa'da akademisyenlerin temel ödeme yapısı, brüt ücrete dayalıdır. Brüt ücret bireyin konumu ve kıdemine göre gösterge ile öngörülen parasal miktarın çarpımı yoluyla hesaplanmaktadır. Yükseköğretimin ücret yapısında en yüksek ve en düşük net yıllık ücretler (1998 yılı ABD doları olarak) yaklaşık olarak aşağıda belirtilmiştir (Chevaillier, 2001):

Çizelge 2. Fransa’da Akademik Personelin Ücretleri

Akademik Kadrolar	Ücretler
Profesör 2. Sınıf :	28 bin- 40 bin
Profesör 1. Sınıf	34 bin- 48 bin
Profesör Ayrıcalıklı Sınıf:	48 bin- 55 bin
Öğretim Görevlisi 2. Sınıf	19 bin 24 bin
Öğretim Görevlisi 1.Sınıf	26 bin- 34 bin
Öğretim Görevlisi Ayrıcalıklı Sınıf	28 bin 41 bin.
Asistan	16 bin- 23 bin

Kaynak: Chevaillier, 2001.

Akademisyenler temel ücret yapısına ek gelirler de elde etmektedirler. Ücretler, üniversitedeki etkinliklerin bir sonucu olarak akademik personele verilen tüm ödemeleri kapsar. Buna, fazla çalışma ücreti, sınav ücretleri, hastanede gece görevleri gibi etkinliklerden alınan ödemeler de dahildir.

İspanya. Sürekli kadrodaki personelin ücretleri bir sıralama temelinde oluşturulmuş temel ücrete ek olarak, kıdeme, verimliliğe ve ödüle dayalı ödemeleri içermektedir. Kamu çalışanları için kıdem ödemeleri üç yılda bir verilmektedir. Bu miktar yıllık 570 doları aşmaz. Kadrolu personel her beş yılda bir öğretime ilişkin pozitif değerlendirme sonuçları alırsa, verimlilik ödemelerini almaya hak kazanmaktadır. Daha önce belirttiği gibi, bu ek ödeme tüm profesörlerin pozitif sonuçlara ulaşması nedeniyle ayırt edici olmamaktadır. Her ek ödemenin değeri sıralanmıştır. A-Profesörleri için yıllık 2.000 dolar, B-Profesörleri için 1.600 dolar ve C-Profesörleri için 1.400 dolardır. Yine profesörler altı yılda bir araştırma verimliliği kapsamında ek ödeme alırlar. Bu ek ödemelerin ekonomik değerleri öğretim etkinliklerinin aynıdır. Ancak araştırma etkinliklerinde alınacak ek ödeme, altı pozitif değerlendirme ile sınırlandırılmıştır (Mora, 2001).

Akademisyenler yönetim görevine seçildikleri ya da atandıkları zaman öğretimin süresindeki azalmaya paralel olarak parasal gelir elde ederler. Rektörün yıllık gelirinde 19 bin dolar, dekanın 7 bin dolar ve bölüm başkanının gelirinde ise 5 bin dolarlık bir artış söz konusu olur. Bilindiği gibi, bu konular çok zaman alır ve akademik çalışmaları yavaşlatır ve bu yüzden ek gelir kaybına neden olurlar. Bununla birlikte, bu konular için sunulan ek ödemeler, kişileri yönetim görevi yapmaya özendirilmemektedir (Mora, 2001).

Öte yandan akademisyenler sözleşmeli işlerle, kamu ve özel kurumlara yönelik özel seminer, danışmanlık, araştırma gibi etkinliklere katılmaktadırlar. Bunun gerektirdiği sözleşmeleri üniversite imzalamakta, fonları sağlamakta, maliyetleri ödemekte ve akademisyenlerin paylarını vermektedir. Bu tür ekstra gelirler, piyasa güdümlü alanlarda çalışan öğretim elemanlarını etkilemekte, enerjik bireylerin gelirlerini iki katına çıkarabilmektedir. Bununla birlikte, akademisyenlerin bu tür etkinliklerden sağladıkları toplam kazançlara ilişkin güvenilir veri kaynakları yoktur (Mora, 2001).

Çizelge 3 akademik personelin kazançlarını özetlemektedir. Rakamlar brüt olarak sunulmuştur. Zira net kazançlar, vergilere ve kişisel ve aile etkenlerine bağlıdır. Ancak ortalama bir profesör, Avrupa standartlarına göre düşük olan % 25 dolayında gelir vergisi ödemektedir. Son sütunda ise profesörlerin ortalama kazançları yer almaktadır. Bu rakamlara akademisyenlerin sürekli eğitim, danışmanlık gibi ek gelirleri dahil değildir.

Çizelge 3. İspanya’da Kategorilere Göre Akademik Personelin Yıllık Brüt Kazançları

Konum	Ücret	Kıdem Ödemesi	Verimlilik Ödemesi	Ortalama Toplam Kazanç
A-Profesör	41.400	570	2.000	56.500
B-Profesörü	30.300	570	1.600	42.500
C-Profesörü	25.600	570	1.400	32.200
Dr. Öğretim Görevlisi	31.200			
Öğretim Görevlisi	25.700-3.700			
Asistan	19.500-16.300			

Kaynak: Mora, 2001.

Öte yandan sözleşmeli personelin ücretleri, sözleşmede belirlenmektedir. Bu grup personel, kıdem ya da verimliliklerinden ötürü ek ödeme sağlamamaktadırlar. Çizelge 2’deki rakamlar, kadrolu ve sözleşmeli personelin ücret farklılıklarını ortaya koymaktadır.

SONUÇLAR

Akademik meslek demografik, toplumsal ve teknolojik gelişmelerin baskısını son zamanlarda daha da yeğîn hissetmektedir. Tarihsel süreç içinde istihdam biçimleri, akademik ilerlemeler, mesleki hiyerarşi, öğretim elemanı rolleri ve işlevleri açısından büyük ölçüde üniversite içi tartışmalara konu olan akademik meslek, günümüzde hükümetlerin, ekonomi ile ilgili aktörlerin ve genelde vergi yükümlülerinin de dahil olduğu platformlarda ele alınıyor. Bu anlamda, artan yükseköğretim talebinin yarattığı parasal sorunlar nedeniyle devlet ve dolayısıyla topluma hesap verme yükümlülüğü altındaki akademik meslek, bir yandan özerklikten taviz verir gözükürken diğer yandan da artan nüfusu ile “kamu görevlisi” kimliğine daha çok yaklaşıyor. Bu makalede incelenen her iki ülkede de bu yönde eğilimler gözleniyor.

Fransa’da ve İspanya’da akademik meslekle ilgili gelişmeler, karşılaştırmalı olarak incelendiğinde aşağıdaki değerlendirmeler yapılabilir:

- Her iki ülkede de, yükseköğretimde değişimin en önemli boyutunu artan yükseköğretim talebini karşılamak oluştururken, bu talebi karşılamak için akademik personelin istihdam biçimlerinde farklılaşma olmuştur. Artan öğretim elemanı gereksinmesi, sürekli kadroların yanısıra, yarı zamanlı istihdam ve sözleşmeli personel uygulamaları ile karşılanmaya çalışılmıştır.
- Her iki ülkede de, ağır bir merkezîyetçi yapının etkileri üniversitelerde hissedilmekle birlikte, üniversite özerkliğini geliştirme yönünde düzenlemeler de gözlenmektedir. Bu düzenlemeler, Avrupa Birliği ülkelerinde akreditasyon çalışmaları ile ilişkili de olabilir. Zira Avrupa’da daha özerk üniversite modelleri de bulunmaktadır.
- Fransa ve İspanya’da akademik personelin kadrolu ve sözleşmeli biçimindeki sınıflaması birbirine benzemekle birlikte, İspanya’da her bir sınıfın alt gruplarında çeşitlilik dikkati çekmektedir. Bu çeşitlilik, hem akademik basamakların artışı, hem de görevlerin farklılaşması açısından söz konusudur.
- Akademik değerlendirme ve ilerlemeler, her iki ülkede de ilgili kamuoyuna genel bir duyuru işleminin ardından, farklı üniversitelerden öğretim üyelerinin de katıldığı bir komisyonca yapılmaktadır. Bununla birlikte, Fransa’da akademik yükseltme işlemleri, ulusal düzeyde olup, örneğin profesör atamaları Eğitim Bakanlığınca yapılmaktadır.

- Hem İspanya'da hem de Fransa'da, akademik personel içinde kadın akademisyenlerin oranının düşük olduğu gözlenmektedir.
- Fransa'da akademik personelin öğretim yükü yılda 192 saattir. Yılda 24 ile 32 hafta arasında değişen yarıyıl kapsamında, akademik personelin öğretim yükü 6-8 saat arasındadır. Bu ülkede araştırma ve öğretime ayrılan zamanın yarı yarıya, diğer bir deyişle eşit olması beklenmektedir. Buna karşın İspanya'da öğretim yükünün daha fazla olduğu gözlenmektedir. A ve B profesörlerinin haftalık öğretim yükü 8 saattir. Bu, yıllık 240 saatlik bir öğretim yüküne karşılık gelmektedir. Öte yandan C profesörlerinin öğretim yükü ise 12 saattir. Böylece bu iki ülkedeki öğretim elemanlarının iş yükünün dağılımında farklılaşma gözlenmektedir.
- Son olarak ücretler konusuna gelince, İspanyol akademisyenlerine göre, Fransız akademisyenlerinin ücretlerinin kısmen daha yüksek olduğu görülmekle birlikte, farklılık dikkati çekecek düzeyde değildir.

KAYNAKÇA

- Altbach, G. Philip. (2001). "Academic Freedom: International Realities And Challenges". **Higher Education**. 41: 205-219.
- Başkaya, Fikret.(1999). "Üniversite, Bilim, İktidar". **Düşünen Siyaset. Üniversite: Cadı Kazanı**. Ankara: Ersan-Er Yayıncılık ve Matbaacılık Ltd. Şti.
- Brown, James W., James, W. Thornton. (1965). **Yüksek Öğretim**. (Çev: A. Ferhan Oğuzkan, Ahmet Akgün, Şefik Uysal). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Chevallier, Thierry. (2001). "French Academics: Between the Professions and the Civic Service" **Higher Education**. No: 41, s. 49-75).
- Korkut, Hüseyin. (2002). **Sorgulanan Yükseköğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hook, Sidney. (1973). **Akademik Hürriyet ve Akademik Anarşi**. (Çev: Sencer Tonguç).Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları.
- Mora, Jose-Gines. (2001). "The Academic Profession in Spain: Between the Civic Service and the Market" **Higher Education**. No: 41, s. 131-155.
- Said, Edward. (1994). **Entelektüel. Sürgün, Marjinal, Yabancı**. (Çev: Tuncay Birkan).İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

SOSYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRMESİ

Taha YALAR*

ÖZET

Bireylerin toplumun yapısını, işleyişini değişimini ve bunların bağlı olduğu toplumsal yasaları kavrayarak toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına bilinçlice katkıda bulunabilmeleri, herşeyden önce bireylerin bu konularla ilgili gerekli bilgileri ve düşünme becerilerini kazanmaları ile olanaklıdır. Liselerde bu bilgi ve becerilerin bir bölümü Sosyoloji öğretimiyle karşılanmaktadır. Belirtilen bu bilgi ve becerilerin lise öğrencilerine kazandırılmasında Sosyoloji Dersi Öğretim Programının beklenen işlevi ne ölçüde yerine getirebildiği önem taşımaktadır. Bu da Sosyoloji Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi gereksinimini doğurmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, liselerde uygulanan Sosyoloji Dersi Öğretim Programının bu dersin öğretimi yapan öğretmenlerle bu dersi alan öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir.

Araştırma, 1999-2000 öğretim yılında Eskişehir'in il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde görevli bulunan 45 Felsefe Grubu Öğretmeni ile 500 lise öğrencisinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri, bu araştırmaya için geliştirilen, birisi öğretmenlere ötekisi öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış iki ayrı anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketlerin birisiyle öğretmenlerin Sosyoloji Dersi Öğretim Programının öğeleri ile ilgili görüşleri, ötekisiyle de öğrencilerin Sosyoloji dersi ve öğretimiyle ilgili görüşleri saptanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde "SPSS" bilgisayar programından yararlanılmış, istatistiksel teknik olarak da sayı ve yüzdeler kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyoloji Dersi; Öğretim Programı; Program Geliştirme; Program Değerlendirme.

ABSTRACT

Only is it probable for individuals contribute to their society with regard to economic, social and cultural development when they comprehend the structure, function and change in the society, be aware of social laws they bound to in adapting themselves to the social life and acquire necessary knowledge and thinking capability. In high schools such kind of knowledge and skills are covered by the teaching of Sociology. It has great importance that to what extend the Sociology Program functions in covering the knowledge and skills aimed to be acquired by high school students. Therefore, this situation brings about the need of evaluating Sociology Program in High School Curriculum.

The main purpose of this study is to evaluate Sociology Program in High School Curriculum through questionnaires answered by both the teachers teaching Sociology and by the students taking this course.

The study was conducted based on the data collected from 45 Sociology teachers and 500 students in high schools in the academic year of 1999-2000. The data were collected by two questionnaires one of which was prepared for teachers and the other for students. The analysis of the data was carried out by the SPSS computer program and as a statistical technique the figures and percentages were used.

Key Words: Course of Sociology; Teaching Programme; Curriculum Development; Curriculum Evaluation.

GİRİŞ

Hızla gelişen bilim ve teknoloji toplumsal yaşamı etkilemektedir. Ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla toplumsal yaşama yansıyan gelişme ve değişimlerden kuşkusuz

* Felsefe Grubu Öğretmeni

eğitim kurumları da etkilenmektedir. Bilim dünyasında oluşan gelişmeler çağdaş toplumlarda eğitim programlarını da yakından ilgilendirmekte ve program geliştirme çalışmalarını sürekli kılmaktadır.

Çağdaş eğitim ve öğretim uygulamaları, bireylere onların birbirleriyle ve çevreleriyle ilişki kurmaları, toplumsal olay ve konulara sürekli ve etkin bir biçimde yaklaşmaları, birtakım toplumsal olayları çeşitli açılardan çözebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve düşünme yetilerini kazandırmak durumundadır (Özoğlu, 1987, ss. 3-4). Programların sözü edilen nitelikleri ne ölçüde kazandırabildikleri ise programların değerlendirilmesiyle anlaşılır.

Eğitim programlarını daha etkili duruma getirecek doğru kararların alınabilmesi uygulamada bulunan programların bilimsel çalışmalarla değerlendirilmesine bağlıdır (Erden, 1995, s. 2). Program değerlendirme, programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının alınabileceği bilgileri içermektedir (Demirel, 1998, s. 159).

Bu bağlamda, uygulamada bulunan Lise Sosyoloji Dersi Öğretim Programının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerinin bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak incelenmesi ve programın geliştirilmesinde ilgililere fikir verebilecek önerilerin belirlenmesi özel bir önem taşımaktadır.

SORUN

Sosyal bir varlık olan insanın, etkileşimde bulunduğu sosyal çevre ile sağlıklı ilişkiler kurarak toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi için kimi davranışları kazanması gerekmektedir (Alkan, 1998, s. 92). Bireyin sosyal çevre ile sağlıklı ilişkiler kurarak toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi, yurttaşlık haklarını bilerek görev ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirmesi ve çağdaş yaşamın gerekli kıldığı demokratik tutum ve davranışları kazanmış olması ile olanaklıdır. Ortaöğretim kurumlarında sözü edilen davranışların bir bölümü Sosyoloji dersindeki öğrenmelerle karşılanmaktadır. Sosyoloji dersi ile bireylerin toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlarını bilen ve bu sorunların giderilmesinde kendilerine özgü çözüm önerileri geliştirmelerine olanak sağlayan gerekli bilgi ve düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin sosyal bilim disiplinlerine bilinçli bir biçimde yeterli ilgiyi göstermemeleri sosyal bilimler öğretiminde görülen önemli sorunların başında yer almaktadır. Öğrencilerin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarını gerçekçi bir biçimde anlayamamaları ve okul sonrası yaşamları için pek fazla yarar beklememeleri, sosyal bilimlerin önemini yeterince kavrayamamalarına, bu da sosyal bilimleri fen ve matematik bilimlerine göre daha az gerekli bir alan olarak görmelerine yol açmaktadır (Paykoç, 1991, s. 4). Böylesi bir anlayış doğal olarak Sosyoloji öğretimini de etkilemekte ve Sosyoloji öğretiminde önemli sorunlara yol açmaktadır. Temelde öğretim amaçlarının öğrencilere açık bir biçimde açıklanmamasından kaynaklanan bu sorunların giderilmesinde dal öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Eğitim dünyasından ve toplumun farklı kesimlerinden kişiler, zaman zaman liseli gençlerin toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkı sağlamaları bir yana toplumu, toplumsal kurumları ve toplumu oluşturan bireyler olarak yurttaşlık hak, görev ve sorumluluklarını bile yeterince bilmediklerini ve kendilerinden beklenen

düşünme becerilerini sergileyemediklerini dile getirmektedirler. Toplumsal yaşamın dinamiklerini kavrayarak, önyargı ve dogmalardan uzak, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına gerçekçi bir biçimde katkı sağlamak için gerekli bilgi ve düşünme becerilerinin önemli bir bölümünün bireylere Sosyoloji öğretimiyle kazandırılması beklenmektedir. Oysa Sosyoloji Dersi Öğretim Programının varolan durumuyla beklenen işlevleri gerçekçi bir biçimde yerine getip getirmediği bilinmemektedir. Programı uygulayan kimi dal öğretmenleri, programın amaçlarının öğrencilerin alanla ilgili gereksinmelerini karşılamada yetersiz olduğunu, içeriğin öğrencilerin ilgisini yeterince çekmediğini ve eğitim araç-gereçlerinin yetersizliği vb. etkenleri dile getirmektedirler. Dile getirilen bu yargılar uygulamada bulunan Sosyoloji Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Öte yandan, toplumun ve toplumsal bilgilerin hızlı bir değişim içinde olması, eğitim programlarının günün koşullarına uygunluk göstermesini gerektirmekte, bu da program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarını sürekli kılmaktadır. Uygulamada bulunan programların etkililiğinin belirlenerek daha etkili duruma getirilmesi için programların sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Liselerde Sosyoloji Dersi Öğretim Programının beklenen işlevi daha iyi yerine getirebilmesi için de, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırma da belirtilen iki ana gerekliliğe dayalı olarak tasarlanmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, liselerde uygulanan Sosyoloji Dersi Öğretim Programının bu dersin öğretimini yapan öğretmenlerle bu dersi alan öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir.

Belirtilen temel amaca dönük olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin Sosyoloji Dersi Öğretim Programının
 - (a) amaçlar,
 - (b) içerik,
 - (c) öğretme-öğrenme süreçleri ve
 - (d) değerlendirme, öğelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Öğrencilerin Sosyoloji dersi ve öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 3- Öğretmenler Sosyoloji öğretimi ile ilgili hangi konularda hizmetiçi eğitime gereksinme duymaktadırlar?
- 4- Öğretmenlerin Sosyoloji Dersi Öğretim Programının daha etkili duruma getirilmesine dönük önerileri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sosyoloji Dersi Öğretim Programının bir takım eksik yanlarının olduğu zaman zaman dile getirilmektedir. Dile getirilen bu yargılar bir araştırma sonucuna dayanmıyorsa bu yargıların geçerliliği kabul edilemez. Eğitim ile ilgili bir sorun için karara varmadan veya çözüm önermeden önce bilimsel araştırma yöntemi kullanılarak verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması gerekmektedir. Bu araştırma da, bugün uygulanmakta olan Sosyoloji Dersi Öğretim Programı bilimsel araştırma yöntemi kullanılarak öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler ışığında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerle Sosyoloji Dersi Öğretim Programının etkililiği konusunda belirli bir kaniye ulaşılmasına ve programın bilimsel nitelikli olarak geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

SAYILTILAR

Bu araştırmanın dayandığı temel sayılıtlar şunlardır:

- 1- Sosyoloji dersi, ortaöğretim çağındaki öğrencilerin topluma uyumları ve toplumsal sorunları tanıyıp onlara çözüm bulmaları için gerekli davranışları kazanmalarına önemli katkısı olan bir derstir.
- 2- Araştırma örnekleme seçilen öğretmen ve öğrenciler, nitelikleri ve görüşleri bakımından Türkiye'deki öteki liselerde bulunan öğretmen ve öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermezler.
- 3- Araştırmada anket sorularını öğretmen ve öğrenciler içten ve yansız biçimde yanıtlamışlardır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1- Bu araştırma, 1999-2000 öğretim yılında Eskişehir'in il ve ilçelerinde Sosyoloji öğretimini yapan lise Felsefe Grubu öğretmenleri ile Sosyoloji dersini alan öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 2- Araştırma bulguları, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anket soruları ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada Sosyoloji Dersi Öğretim Programı, liselerde Sosyoloji dersinin öğretimini yapan Felsefe Grubu öğretmenlerinin programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri ile Sosyoloji dersini alan lise öğrencilerinin dersin öğretimine ilişkin görüşleri temel alınarak betimlenip değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evreni, 1999-2000 öğretim yılında Eskişehir ili sınırları içindeki liselerde Sosyoloji dersinin öğretimini yapan Felsefe Grubu öğretmenleri ile Sosyoloji dersini almakta olan lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma evreninin büyük olmamasından ötürü, Eskişehir il ve ilçelerinde görev yapan 45 Felsefe Grubu öğretmenin tümü araştırma örnekleme alınmıştır. Ancak, araştırma evreninin öğrenci boyutunun büyük olması ve verilerin toplanma güçlüğünün bulunması gibi nedenlerle evrenden örnek alma gidilmiş ve 500 öğrenci örnekleme alınmıştır. Bu bağlamda, Felsefe Grubu öğretmenlerinin görev yaptığı ve Sosyoloji dersinin okutulduğu liselerin her birinden eş olasılıkla belirlenen bir sınıf öğrenci örnekleme alınmıştır.

Araştırma için birisi Felsefe Grubu öğretmenlerine, ötekisi de Sosyoloji dersini alan öğrencilere yönelik olmak üzere iki ayrı anket araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anketlerin hazırlanmasında, öncelikle program değerlendirmeye ilgili alanyazın taramasında bulunan kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bunun yanı sıra, sosyal bilimler, sosyal bilgiler ve Sosyoloji programlarının değerlendirilmesi ile ilgili araştırmaların bilgi toplama araçları gözden geçirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde "SPSS" bilgisayar programından yararlanılmış ve istatistiksel teknik olarak sayı ve yüzdeler kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLARI**Öğretmenlerin Sosyoloji Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri**

Öğretmenlerin yarıdan biraz çoğu (% 55.5), Sosyoloji programının amaçlarının öğrencilerin alanla ilgili gereksinmelerini karşılamada yeterli olduğu, büyük bir bölümü

de (% 71.2) amaçların birbiriyle tutarlılık gösterdiği görüşündedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yarından biraz çoğu (% 55.6), program amaçlarının toplumun beklenti ve gereksinmelerine yeterince uygun olmadığını, öğretmenlerin yarından oldukça çoğu (% 62.3) ise programın amaçlarının gerçekleştirilebilir nitelik taşımadığını düşünmektedir. Elde edilen bu bulgu Yıldırım'ın (1997) çalışmasındaki Sosyoloji programında çeşitli amaçların orta düzeyde gerçekleştiği bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, aynı orandaki (% 62.3) öğretmen grubu programın davranışsal amaçlarından yararlanmamaktadır.

Öğretmenlerin yarından oldukça çoğu (% 63.5), Sosyoloji programının içeriğinin tüm amaçları kapsadığı, öğretmenlerin yarından oldukça çoğu (% 68.9) ise, içerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırasının öğretme-öğrenme ilkelerine uygun olduğu görüşündedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yarısı (% 51.1), içeriğin öğrencilerin ilgisini çeken ve onların kullanmasına elverişli olan bilgileri yeterince kapsamadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin yarından oldukça çoğu (% 68.9), program içeriğini öğrencilerin toplumsal sorunlara ilgi göstermeleri için elverişli bulmamakta ve öğrencilerin iyi birer yurttaş olarak toplumsal kalkınmaya bilinçlice katkıda bulunabilmeleri için yeterli olmadığı görüşünü taşımaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (% 84.4) de içeriğin toplumsal olaylarla ilgili son gelişmeleri yansıtmadığı görüşündedir.

Öğretmenlerin yarından oldukça çoğunun (% 68.9) düzenlatım ve tartışma yöntemlerini, çok büyük bir bölümünün (% 84.4) de soru - yanıt yöntemini sıkça kullandıkları görülmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin yine büyük bir bölümünün Sosyoloji derslerinde etkili bir öğretim için sıkça kullanmaya elverişli olan sorun çözme, örnek olay incelemesi, bireysel çalışmalar, oyunlaştırma (dramatizasyon) ve küme çalışması gibi yöntemlere yeterince yer vermediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü ((% 84.4) derslerde belirli bir ders kitabının yanısıra ÖSS'ye hazırlık kaynaklarını izlemekte ve öğrencilere not tutturmaktadır. Yine bununla birlikte, öğretmenlerin büyük bir bölümünün (% 71.1) Selman Erdem'in Liseler için Sosyoloji adlı ders kitabını tercih ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (% 84.4) Sosyoloji derslerinde basılı gereçleri ve yazı tahtasını sıkça kullanmaktadır. Buna karşılık, öğretmenlerin yine çok büyük bir bölümü görsel - işitsel araçlar, bilgisayar ve kaynak kişi ve kurumlardan Sosyoloji derslerinde yeterince yararlanmamaktadır. Öğretmenlerin yarından biraz çoğu (% 64.4) Sosyoloji dersine ayrılan haftalık ders saatinin, içeriğin öğrencilere kazandırılmasında yeterli olmadığı görüşüne sahiptirler.

Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (% 84.5) yazılı yoklama tekniğini, yarından biraz çoğu da (% 57.8) sözlü yoklama tekniğini başarı değerlendirmesi için sıkça kullanmaktadırlar. Buna karşılık, öğretmenlerin büyük bir bölümü (% 80), başarı değerlendirmesinde eşleştirme maddeli test tekniğini ve doğru - yanlış testini hiç kullanmamaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin yarısının (% 51.1) kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını çoğu zaman yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Sosyoloji Dersi ve Öğretimi İle İlgili Görüşleri

Öğrencilerin yarısının (% 50.2) Sosyoloji dersini önemli bir ders olarak gördüğü, bu dersi sevdiği ve şimdiye kadar işlenen konuların bir çoğunu hatırladığı görülmektedir. Öğrencilerin yarından biraz çoğu (% 52.8), Sosyoloji dersinin düşünme becerilerini geliştirerek yeni bakış açıları geliştirmelerine olanak sağladığı görüşüne sahiptir. Bu bulgu, Balcı ve Yıldırım'ın (1998) yapmış oldukları çalışmada elde edilen bulgularla

benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin yarısından oldukça çoğu (% 64.4) ise, Sosyoloji dersinde öğrendikleri bilgilerin lise sonrasında da kendilerine yararlı olacağına inanmaktadırlar. Elde edilen bu bulgu, Balcı ve Yıldırım'ın (1998) yapmış oldukları araştırmada elde edilen bulgulara benzer niteliktedir. Öte yandan, öğrencilerin büyük bir bölümü (% 74), Sosyoloji dersini sıkıcı bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yarısından biraz çoğu (% 57.6), öğretmenlerinin derslerde şakalara yer vererek onların rahatlamalarına olanak sağladığı görüşünde birleşmektedir. Bu bulgu, Balcı ve Yıldırım'ın (1998) yapmış oldukları araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü (% 77.8), öğretmenlerinin dersi örnek olaylar çerçevesinde işleyerek konuları onların düzeylerine uygun duruma getirdiğini düşünmektedir. Buna karşılık, öğrencilerin çok büyük bir bölümü (% 90.8), öğretmenlerinin günlük yaşamla makale, gazete ve dergi kütüphanelerini derse getirmedikleri ve dersi çekici kılmadıkları görüşüne sahiptir.

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri İle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (% 44.5), Milli Eğitim Bakanlığının hizmetiçi eğitim programlarını Felsefe Grubu öğretmenlerinin gereksinimlerini karşılamada oldukça sınırlı düzeyde bulmuştur. Öte yandan, öğretmenlerin yarısından biraz çoğu (% 55.6), öğrencilerle etkili iletişim kurma ve onların sorunlarına çözüm bulmada zaman zaman güçlük çekmektedir. Öğretmenlerin yarısı (% 48.9), Sosyoloji ile ilgili son gelişmeleri izlemede ve eğitim araç-gereçlerini etkili kullanmada çok güçlük çekmektedir. Öğretmenlerin küçük bir bölümü (% 24.5), öğrencilerin derste etkin olmalarını sağlamada ve öğrenci başarısını değerlendirme tekniklerini uygulama çok güçlük çekmektedir. Bütün bunların yanısıra, öğretmenlerin yarısından oldukça çoğu (% 68.8) Sosyoloji programını daha etkili uygulayabilmek için güçlük çekilen konularda hizmetiçi eğitime katılmanın çok yararlı olacağını belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, Sosyoloji Dersi Öğretim Programının içerik ögesi dışında genel olarak yeterli ve uygun olduğu, öğrencilerin Sosyoloji dersine karşı olumlu ilgi ve tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin Sosyoloji programını daha etkili uygulayabilmek için güçlük çekilen konularda hizmetiçi eğitim programlarına katılmanın yararlı olacağı görüşünde oldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda Sosyoloji Dersi Öğretim Programının geliştirilmesi amacıyla şu öneriler geliştirilmiştir.

1. Sosyoloji Dersi Öğretim Programının daha etkili uygulanabilmesi için öğretmenler programın davranışsal amaçlarını ayrıntılı biçimde incelemeliler ve öğretim için onlardan yararlanmalıdırlar.
2. Programın içeriğine toplumsal olaylarla ilgili son gelişmeler yansıtılmalıdır.
3. Etkili bir Sosyoloji öğretimi için sıkça kullanılmaya elverişli olan sorun çözme, örnek olay incelemesi, bireysel çalışmalar, oyunlaştırma ve küme çalışması gibi öğretim yöntemleri daha çok kullanılmalıdır.
4. Sosyoloji derslerinde etkili bir öğretim-öğrenme süreci için görsel ve işitsel araç-gereçlerden daha çok yararlanılmalıdır.
5. Yazılı ve yoklama tekniklerinin yanısıra araştırma ödevi ve çoktan seçmeli test gibi değerlendirme tekniklerine de yeterince yer verilmelidir.
6. Felsefe Grubu öğretmenleri için hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir.

7. Program içeriğini güncelleştirmek ve geliştirmek amacıyla Sosyoloji ve alan uzmanlarının görüşlerini saptamaya dönük araştırmalar yapılmalıdır.
8. Sosyoloji Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesini amaçlayan öğretmen ve öğrencilerin yanısıra akademisyen, müfettiş ve öğrenci velilerinin görüşlerinin de alınacağı, daha geniş çalışma evreni ile gerçekleştirilecek başka araştırmalar da yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alkan, Cevat. "Sosyal Bilimler Öğretim Teknolojisi," Özel Öğretim Yöntemleri : Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.
- Balcı, Ayşe ve Ali Yıldırım. "Liselerde Sosyoloji Dersinin Öğretimi Üzerine Bir Araştırma," Çukurova da Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları. Editör: O. Nuri Poyrazoğlu. Ankara: Türk Eğitim Derneği, 1987.
- Paykoç, Fersun. Tarih Öğretimi. Editör : Bekir Özer. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1991.
- Selvi, Kıymet. "Fen Lisesi Fen ve Matematik Öğretimi Programlarının Değerlendirilmesi." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Yıldırım, Ali. "Lise Düzeyindeki Sosyal Bilimler Ders Programlarının Öğretim Sürecine Katkısı," Eğitim ve Bilim. 21, 104:48-64, Nisan 1997.

Sorumluluk Bilincinin Gelişmesine Okul Ve Ailenin Etkisi

Dr. Rüştü YEŞİL*

ÖZET

Sınıf ve aile ortamlarının sorumluluk eğitimine uygunluğu açısından değerlendirilmesi ve öğrenci davranışlarında sorumluluk bilincinin ne düzeyde yer aldığıın belirlenmesi, bu çalışmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak üzere, Van ili merkez ilçedeki 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 900 öğrenci ve derslere giren 208 öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Sorumluluk bilincinin bireylere kazandırılmasında etkili olduğu bilinen okul ve aile ortamının yapısının sorumluluk eğitimine uygunluğunu belirlemek üzere öğrencilerin; uygun davranışları öğrencilerin ne kadarının yeterince gösterebildiklerini belirlemek üzere ise öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Verileri analiz etmek için, frekans ve yüzde dağılımı ile χ^2 (chi square) ve Kendall's Tau-b testleri kullanılmıştır. Veri çözümlemesi sonunda elde edilen bulgulara göre, aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ortamın sorumluluk boyutu, diğer boyutlarla pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde. Öğrencilerin büyük bölümü, sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterememektedirler.

Anahtar Kelimeler: Sorumluluk eğitimi, sınıf ortamı, aile ortamı

ABSTRACT

The purposes of this study were to evaluate classroom and family environments in terms of appropriateness for responsibility education and determine the level of responsibility consciousness that students possess. In order to achieve the goals of the study, a research has been held on 900 students and 208 teachers of primary schools in the city of Van. The questionnaire has been employed to the students in order to determine the level of consistency between the responsibility education; and the structure of school and family environments which are known as effective in acquiring responsibility consciousness. Another questionnaire was employed to the teachers in order to determine what proportion of students show adequate behavior. In order to analyze the data, frequency distribution, χ^2 (chi square) and Kendall's Tau-b test were used. According to the findings of this study, family environment was more appropriate than the classroom environment for responsibility education. The responsibility dimension of the environment was significantly and positively related to the other dimensions. The majority of the students did not show the behavior which considered as responsible.

Key Words: Responsibility education, classroom environment, family environment

PROBLEM

İnsan, bir toplum içerisinde yaşaması nedeniyle diğer insanlara, kurumlara ve genel olarak da topluma karşı sorumlulukları bulunan bir varlıktır. İnsanı diğer varlıklardan ayıran önemli bir özelliği, onun, sorumluluk duygusuna sahip olmasıdır denilebilir. Ayrıca sorumluluk bilincinin, toplumun devamlılığı ve mutluluğu için bir ön koşul olduğu bir gerçektir. Özellikle özgürlükler rejimi olan demokrasinin ve demokratik toplumun devamlılığı ve gelişimi için, bireylerin sorumluluk bilincine sahip olmaları özel bir önem taşımaktadır.

Genel olarak bakıldığında demokrasinin, bir denge sistemi olduğu görülür. Ortamın demokratikliği, herkesin özgür olarak ve sorumluluk bilinci içerisinde hareket edebilmeleriyle ilişkilidir. Demokrasilerin sürdürülebilirliği de ancak, otorite ile özgürlük arasındaki dengenin kurulmasına bağlıdır (Büyükkaragöz, Çivi, 1996: 250;

* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Arş. Gör. VAN.

Gürkaymak, 1989: 59). Bundan dolayı özgürlük ve sorumluluk kavramları birlikte ele alınmalıdır. Bunlardan birinin eksik olduğu sosyal ortam, dengeli bir ortam olarak düşünülemez. Özgürlük nasıl insan doğası gereği ve hakkı ise, onun sınırlandırılması da insanın doğası gereğidir (Kıncal, 1998: 1). Bireylerin haklarını bilip kullanabilmesi için, sorumluluklarını da bilip ona uygun davranması gerekmektedir. İnsanlar, hakları oranında sorumluluk almak zorundadırlar. Zira hak-sorumluluk oranlarındaki dengesizlik, beraberinde siyasal ve toplumsal düzensizliği getirir.

Buna bağlı olarak demokratik bir eğitim de, hak ve özgürlükler kadar görev ve sorumlulukları da yeni kuşağa aktararak bir denge kurar (Yüce, 1989: XVI). Nitekim çağdaş eğitimde yer alan disiplin anlayışının amacı, çocuğun davranışlarını düzenlemesini sağlamak ve kendi kendini yönetme yeteneğini kazandırmaktır (Kıncal, 2000a: 102; Tuncer, 1980: 24). Okul ve ailedeki demokrasi eğitiminin en temel amaçlarından biri, çocuklara özdenetimi, hak ve sorumluluk bilincini yerleştirmektir. Bu nedenle okul ve ailede verilecek demokrasi eğitiminde bireylerin ilgilerine, haklarına, yeteneklerinin gelişimine olduğu kadar sosyal düzene, disipline ve çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişimine de önem verilmelidir.

Toplumun yasa ve kurallarını, bireylerin hak ve sorumluluklarını çocuklara öncelikle anne ve babaları aktarırlar. Onlar bu süreç içerisinde, başkalarının haklarına karşı duyarlı olmaya koşullandırılırlar. Bireylerin toplumsal kontrolden haberi olma ve ona uyma süreci anne-babası ve diğer aile üyeleri ile olan ilişkileri ile başlar, arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde devam eder (Kuzgun, 1982: 157). Sorumluluk eğitimine uygun bir ortam, bireylere sorumluluk bilincini kazandırmaya elverişli olmak durumundadır. Sorumluluk bilincinin, bireylere diğer demokratik davranışların kazandırılmasına zemin hazırlaması yönüyle de demokratik eğitimin önemli bir boyutu olduğu söylenebilir. Örneğin sorumluluk bilincine sahip olmayan bir bireyden, başkalarının haklarına saygı duyması, belirlenmiş kurallara uyması, etkili katılım için grup çalışmalarında üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, demokratik bir ortam oluşturabilmek için çalışması, yanlış davranışlarda bulunanları uyarması vb. beklenemez.

Kısaca sorumluluk bilinci, doğası gereği insanın doğuştan getirdiği bir özellik olmayıp, eğitimle kazanılabilecek bir niteliktir. Bu nedenle sorumluluk bilincinin bireylere kazandırılması, eğitim kurumları olarak okul ve ailelerin önemli hedeflerinden biri olagelmıştır. Bu iki kurum, çocuklar üzerindeki etkilerini, ortamsal yapıları ile sağlarlar. Sınıf ve aile ortamının birey davranışları üzerinde büyük etkiye sahip oldukları konusunda, hemen hemen bütün bilim adamı, yazar ve düşünür hemfikirdir. (Dunkins ve arkadaşları, 1998: 142; Flowers, Shiman, 1997: 165-166; Kepenekçi, 2000: 97; Kıncal, 2000a: 1; Cafoğlu, 1997: 596; Kalaycıoğlu, 1999: 51). Bu iki kurumun ortamsal yapısı, bireylerin sorumluluk bilinci kazanmalarına yol açan en önemli etkenlerden biridir.

Bu nedenle sorumluluk eğitimine uygunluğu açısından sınıf ve aile ortamlarının, öğrenci davranışlarına yansımalarının ve etkisinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Araştırmanın ana problemini de bu konu oluşturmaktadır. Bir başka deyişle araştırma, aşağıdaki sorulara yanıt bulmak amacıyla yapılmıştır:

1. Sınıf ve aile ortamları sorumluluk eğitimine ne düzeyde uygundur? Bu konuda öğrenciler ne düşünmektedirler?
2. Öğrencilerin ne kadarı sorumluluk bilinci içerisinde davranabilmektedir? Öğretmenler bu konuda öğrencilerini nasıl değerlendirmektedirler?
3. Sınıf ve aile ortamları ile öğrenci davranışlarının bilgi, fiziksel yeterlilik, kural bilinci,

ifade özgürlüğü, katılım ve sosyal ilişkiler boyutları, sorumluluk boyutu ile nasıl bir ilişki içerisindedir?

Bu sorular aynı zamanda, araştırmanın alt problemlerini de oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, karşılaştırmalı bir ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Sorumluluk eğitimine uygunluğu açısından sınıf ve aile ortamları karşılaştırılmış; diğer ortamsal boyutların, sorumluluk boyutu ve öğrenci davranışları ile olan ilişkisi irdelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Van ili merkez ilçe ilköğretim okullarının II. kademe öğrencileri ve derslere giren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise, farklı sosyo-ekonomik seviyedeki okulları dikkate alarak belirlenen 15 ilköğretim okulunun 6, 7, ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri kapsayacak şekilde tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 900 öğrenci ile, bu öğrencilerin derslerine giren 208 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf ve aile ortamlarının sorumluluk eğitimine uygunluğunu belirlemek üzere, örnekleme giren öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Sorumluluk eğitimi ile ilgili 7 ortamsal özelliğin, sınıf ve aile ortamlarında ne düzeyde bulunduğunu belirlemek amacıyla, öğrencilere, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu uygulanmıştır. Öğrencilerden, sorulara "her zaman", "çoğu zaman", "bazen" ve "hiçbir zaman" seçenekleri çerçevesinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ne kadarının sorumluluk bilinci içerisinde davranış sergilediklerini belirlemek üzere, 9 davranıştan oluşan bir gözlem formu da öğretmenlere uygulanmıştır. Yine araştırmacı tarafından geliştirilen bu formla, "hiçbiri", "bazısı", "yarısı", "çoğunluğu" ve "hepsi" seçenekleri içerisinde, öğretmenlerden öğrencilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Anket formları doğrudan araştırmacının eliyle deneklere dağıtılmış; gerekli açıklamalarda bulunulmuş ve bir hafta sonra tekrar toplanmıştır.

Anket ve gözlem formlarının güvenilirliğini test etmek üzere Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre öğrenci anketi için $\alpha=.72$; öğretmen gözlem formu için $\alpha=.94$ bulunmuştur. Bir ölçme aracının güvenilirliği için, alpha değerinin 0.70'den yukarı olması yeterli kabul edilmektedir (Doğan, 1999: 29; İpek, 1999: s. 135-136). Geçerlik konusunda ise uzman görüşlerinden yararlanılarak hazırlandığından dolayı (Karasar, 1991: 151; Sencer, 1989: 434), içerik geçerliliğine sahip olduğu kabul edilmiştir.

ANALİZ

Verilerin analizinde, SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Önce veriler program üzerine kodlanmış ve analize hazırlanmıştır. Daha sonra, alt problemlere yanıt bulmak için uygun testler belirlenmiş ve veriler üzerinde uygulanmıştır.

Bu bağlamda sınıf ve aile ortamlarının sorumluluk eğitimine uygunluk düzeyi ile, öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip oluş düzeylerini belirlemek için frekans ve yüzde dağılımından; iki ortam arasındaki farklılaşmayı test etmek üzere χ^2 (chi square) testinden yararlanılmıştır. Ayrıca sınıf ve aile ortamları ile öğrenci davranışlarının sorumluluk boyutuyla, diğer boyutların arasındaki ilişkilerin yön ve şiddetini belirlemek için Kendall's Tau-b testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda, $\alpha=.05$ düzeyi ölçüt alınmıştır.

BULGULAR**Sınıf ve Aile Ortamlarının Sorumluluk Eğitimine Uygunluk Düzeylerine Dair Bulgular**

Sınıf ve aile ortamlarının sorumluluk eğitimine uygunluğunu belirlemek üzere görüşlerine başvuru alan öğrencilerin değerlendirmeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 Sorumluluk Eğitimi Açısından Sınıf ve Aile Ortamının Değerlendirilmesi

DEĞİŞKENLER		Sınıf Ortamı				Aile Ortamı				χ^2
		Hiçbir zaman	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Hiçbir zaman	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	P
1. Öğrencilere karşı olan görevlerin yerine getirilme düzeyi	f	55	188	217	401	40	100	238	497	40.379
	%	6	21	25	46	5	11	27	57	.000
2. Çevre temizliğinde iyi model olunabilme düzeyi	f	47	90	166	557	15	86	224	525	26.121
	%	5	10	19	63	2	10	26	60	.000
3. Okul-aile işbirliğinde üzerine düşenlerin yapılabilme düzeyi	f	124	326	229	185	67	298	255	235	25.570
	%	14	37	26	21	7	34	29	27	.000
4. Öğrencilerin tanınabilme düzeyi	f	113	323	209	204	43	112	252	453	232.077
	%	13	37	24	23	5	13	29	51	.000
5. Öğrencilerin, ders dışı etkinliklere teşvik edilme sıklığı	f	71	172	216	404	24	133	183	520	45.527
	%	8	20	25	46	3	15	21	59	.000
6. Öğrencilere çeşitli görevler verilme sıklığı	f	73	236	278	282	209	268	194	191	100.050
	%	8	27	32	32	24	31	22	22	.000
7. Öğrencilerin grup çalışması yapabileceği sıklığı	f	102	296	232	235	22	171	270	403	132.185
	%	12	34	26	27	3	19	31	46	.000
ORTALAMA (\bar{X})	f	84	233	221	324	60	167	231	403	23.694
	%	9	27	25	37	7	19	26	46	.000

sd: 3

Tablo 1’de sınıf ve aile ortamlarının sorumluluk eğitimine uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak öğrencilerin %9’u sınıflarının sorumluluk eğitimine hiçbir zaman uygun bulmadığını, %27’si bazen, %25’i çoğu zaman ve %37’si de her zaman uygun bulduğunu ifade etmiştir. Yine öğrencilerin %7’si aile ortamlarını hiçbir zaman sorumluluk eğitimine uygun bulmadığını belirtirken buna karşılık olarak %19’u bazen, %26’sı çoğu zaman ve %46’sı da her zaman uygun bulduğunu belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine daha uygun olduğu belirlenmiştir ($p < .001$). Yalnızca öğrencilere çeşitli görevler verilerek sorumluluk bilincinin aşılmasında sınıf ortamlarının sorumluluk eğitimine anlamlı bir farkla ($p < .001$) daha uygun olduğu görülmektedir. Temizlik ve düzenden ev ödevlerine, eğitsel kol çalışmalarından çeşitli sosyal etkinliklere kadar bir çok görev alanının sınıf ortamında olup aile ortamında olmaması, böyle bir sonuca yol açmış olabilir. Çünkü çok görev alanının bulunması çok görev almaya; bu da sorumluluk bilincini yaşayarak öğrenmeyi beraberinde getirmektedir. Birey sayısının azlığı, ilişkilerin resmiyetten uzak ve sıcak olması, güven, samimiyet, hoşgörü gibi değerlere dayanması, görev dağılımının daha belirgin sınırlarının bulunması, ailenin ve ailedeki işlerin çocuklar tarafından daha çok benimsenmesi,

eve ve aileye bağlılık duygusunun güçlü olması gibi nedenlerin, sorumluluk eğitimi açısından aile ortamının daha uygun olarak değerlendirilmesine etki ettiği söylenebilir. Buna karşılık sınıftaki ilişkiler daha resmi, bürokratik, kurallı vb. özelliklere sahiptir. Bu özellikler ise sorumluluk bilincinin, içten gelen dürtü ile değil; dış kaynaklı zorlamalarla kazandırılmasını beraberinde getirebilir. Ayrıca sınıf mevcudunun çok olması nedeniyle her bir öğrenciye yeterince sorumluluk verilmesinin; sorumluluklara öğrencilerin yeterince önem verip vermediklerini kontrol etmenin güçlüğü de bu sonucu etkilemiş olabilir.

Özetle sorumluluk boyutu açısından aile ortamlarının sınıflara göre demokrasi eğitimine büyük oranda daha uygun olduğu belirlenmiştir. Aile ortamlarının etkisinde kalan öğrencilerin, sınıflarının etkisinde kalan öğrencilere göre daha sorumlu davranışlar sergilemesi beklenir. Ancak Tablo 1’de görülen genel durum dikkate alındığında, öğrencilerin yaklaşık yarısının, sorumluluk bilinci içerisinde davranabilmede önemli problemler yaşayacağı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin yaklaşık yarısının sınıf ve aile ortamlarında, tabloda belirtilen ortamsal özellikler çoğu zaman bulunmamaktadır.

Öğrencilerin Sorumluluk Bilinci İçerisinde Davranabilme Oranlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, sorumluluk bilinci içerisinde hareket edebilme oranlarını belirlemek üzere öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2 Sorumluluk Davranışlarının Öğrencilerde Gözlenebilme Düzeyi

DAVRANIŞLAR		Hiçbiri	Bazısı	Yarısı	Çoğunluğu	Hepsi	Toplam
1. Sınıf içi davranış kurallarını bilirler.	f	8	71	53	61	15	208
	%	4	34	26	29	7	100
2. Sınıf içi davranış kurallarına uygun hareket ederler.	f	2	82	72	45	5	206
	%	1	39	35	22	2	99
3. Sınıf içi davranış kurallarını uygulamak için çalışır; uymayanları uyarırlar.	f	5	100	56	35	2	198
	%	2	48	27	17	1	95
4. Bir öğrenci olarak sorumluluklarını bilirler.	f	1	69	82	42	10	204
	%	0	33	39	20	5	98
5. Sınıf veya grup içerisinde üzerlerine düşen görevlerini istekle yerine getirirler.	f	1	69	83	47	6	206
	%	0	33	40	23	3	99
6. Sınıf ortamını huzurlu hale getirmek için çalışırlar.	f	10	83	84	22	7	206
	%	5	40	40	11	3	99
7. Yanlış söz ya da davranışlarda bulunan arkadaşları ile alay etmeyip onları uyarırlar.	f	16	111	47	31	3	208
	%	8	53	23	15	1	100
8. Çevre temizliği ve korunması konusunda bilinçlidirler.	f	12	96	59	34	7	208
	%	6	46	28	16	3	100
9. Ders haricinde çeşitli etkinliklere aktif olarak katılırlar.	f	22	121	43	18	4	208
	%	11	58	21	9	2	100
Genel Ortalama (\bar{X})	f	8	73	67	51	7	206
	%	4	35	32	25	4	100

Tablo 2’de öğrencilerin, sorumluluk boyutundaki davranışları yeterince gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin %4’ü öğrencilerin hiçbirinin bu boyuttaki davranışları yeterince gösteremediğini belirtmiştir. Buna karşılık yine öğretmenlerin %35’i öğrencilerin bazısını, %32’si yarısını, %25’i çoğunluğunu ve %4’ü de hepsini bu davranışları yeterince gösterebilme açısından yeterli

bulduğunu ifade etmiştir. Sorumluluk boyutundaki davranışları gösterebilme oranlarına ilişkin öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (%71), öğrencileri hakkında genel olarak olumsuz görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin büyük bölümünün sorumluluk bilincine yeterince sahip olmadığı söylenebilir.

Sorumluluk bilinci yönüyle öğrencilerde görülen davranışsal problemlerin, toplum hayatına da olduğu gibi yansması beklenir. Çünkü sonuçta bu öğrenciler, toplumsal yapının etkin olabilecek olan öğeleridir. Toplumsal yapı ve işleyişte, bireylerin sorumluluk bilinciyle hareket etmemesinden kaynaklanan önemli sorunların yaşanacağı, toplumsal huzursuzluğun ortaya çıkacağı söylenebilir. Yaşanan ekonomik, kültürel, sosyal vb. sorunların ardında yatan önemli etkenlerden biri, bireylerin sorumluluk bilincinden yoksun olmalarıdır.

Demokratik yaşamın temel bir ögesi olan sorumluluk, diğer öğeleri ile sürekli ve sıkı bir ilişki içerisindedir. Bu nedenle sorumluluk eğitimi, demokratik eğitimin bir parçası olarak ve bütünlük içerisinde ele alınmalıdır. Diğer bir ifade ile, sınıf ve aile ortamlarının diğer boyutlarının sorumluluk boyutu ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunun bilinmesi, bu ortamların sorumluluk eğitimine daha uygun hale getirilmesinde önemli bir veri kaynağı olarak kullanılabilir.

Yine Tablo 2’de görüleceği gibi öğrencilerin en çok yeterli görüldükleri davranış, sınıf içi davranış kurallarını bilmeleridir. Buna karşılık en yetersiz görüldükleri davranış, yanlış söz ya da davranışlarda bulunan arkadaşları ile alay etmeyip onları uyarmalarıdır. Bilme davranışı önemli olmakla birlikte asıl önemli olan, bilginin yaşantıya aktarılmasıdır. Buna göre öğrencilerin, bildiklerini davranışlara aktarmadığından dolayı sorumlu davranmadıkları; öğretmenlerin de öğrencilerini bu konuda yetersiz olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Farklı Ortamsal Boyutların, Sorumluluk Boyutuyla Olan İlişkileri Gösteren Bulgular

Tablo 3’te, öğrencilerin sınıf ve aile ortamlarına, öğretmenlerin ise öğrenci davranışlarına ilişkin görüşlerinden hareket ederek, farklı ortamsal boyutların sorumluluk boyutu ile olan ilişki düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 3 Farklı Ortamsal Boyutların Sorumluluk Boyutu ile İlişkisi

DEĞİŞKENLER		Fiziksel Boyut	Bilgi Boyutu	Kural Boyutu	İfade Boyutu	Katılım Boyutu	Sosyal İlişkiler Boyutu
Sorumluluk Boyutu	Sınıf Ortamı	r _{□□}	.246	.194	.574	.413	.462
		p _{□□}	.000	.000	.000	.000	.000
	Aile Ortamı	r _{□□}	.249	.335	.575	.447	.475
		p _{□□}	.000	.000	.000	.000	.000
	Öğrenci Davranışları	r _{□□}	-----	.400	.712	.599	.690
		p _{□□}	-----	.000	.000	.000	.000

Tablo 3 genel olarak incelendiğinde, özellikle dört önemli nokta dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi, sorumluluk boyutunun her üç alanda da, diğer ortamsal boyutların her biri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olmasıdır (p_{□□}p_{□□},p_{□□}<.001). Bu ilişki, ortamın farklı boyutlarına yapılan olumlu ya da olumsuz etkinin, sorumluluk boyutunda da aynı yönde kendisini göstereceğini ifade etmektedir. Örneğin sınıfın kural boyutunda yapılan bir iyileştirme, sorumluluk boyutunda da iyileşmeye neden

olmaktadır. Kural boyutunda görülen her türlü yetersizlik, sorumluluk boyutunun da yetersizlik içerisinde olmasına etki etmektedir. Aynı biçimde ortamın sorumluluk boyutuna yapılacak herhangi bir etki de, diğer boyutlarda kendisini göstermektedir.

Bu durum, sorumluluk eğitiminde bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ifade etmektedir. Sorumluluk eğitimi için ortam düzenlemesi yapılırken, ortamın yalnızca sorumluluk boyutunu dikkate almayıp, bilgi, kural, katılım gibi diğer bütün boyutlarla birlikte ele alınarak bir düzenleme yapma yoluna gidilmelidir. Bu çok boyutlu sıkı ilişki, sorumluluk bilincinin, hayatın her kesitine nüfuz etmesinden, hiçbir yönüyle ihmal edilmemesi gereken yaşamsal bir öge olmasından kaynaklanabilir.

Tabloda dikkati çeken ikinci bir önemli nokta, sorumluluk boyutunun, sınıf ve aile ortamlarında kural boyutu ile, sınıf içi öğrenci davranışlarında ise sosyal ilişkiler boyutu ile daha sıkı bir ilişki içerisinde olmasıdır.

Kural ve sorumluluk boyutları arasındaki bu büyük etkileşim, bireylerin sorumluluk bilincine sahip olmasının kurallara uygun davranması için sağlam bir temel oluşturmasından veya bireylerin kuralları bilip uygun davranmasının sorumluluk bilincine sahip olduklarının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmesinden kaynaklanabilir. Sorumluluklarını bilen, yerine getirmek için elinden geleni yapan bireylerin sınıf içi davranış kurallarına da uygun davranması, kurallar nedeniyle üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi normal bir durumdur. Aynı biçimde davranış kurallarını bilen, benimseyen, uygun hareket eden, uymayanları uyaran bireylerin sorumluluk bilincine sahip olduğunu ileri sürmek olasıdır (Tuncer, 1980: 24; Kınca, 2000a: 102; Kuzgun, 1982: 157; Kozcu, 1994: 84-85; Bilen, 1994: 71).

Sosyal ilişkilerin de belirli davranış kurallarından oluşan bir ilişkiler ağı olduğu dikkate alınır, sorumluluk-sosyal ilişkiler boyutları arasındaki güçlü ilişki rahatlıkla anlaşılabilir. Sorumluluklarını yerine getiren bireyler diğer kişilere saygı gösterecek, onlardan da saygı görecektir. Dolayısıyla sevgi ve saygıya dayanan sosyal ilişkiler kurulabilecektir.

Tablo 3'de dikkati çeken üçüncü bir yön de, anlamlı olmakla birlikte her üç alanda da sorumluluk boyutu ile en zayıf ilişki içerisinde olan boyutların bilgi ve fiziksel boyutlar olduğudur. Bu durum, bir kişilik eğitimine işaret eden sorumluluk eğitiminde, bilgi aktarmadan daha çok süreç ve etkileşimin ön planda olduğunun (Yeşil, 2001: 66; Lister, 1983: 11) bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Sözel olarak "sorumlulukları yerine getirmek önemlidir" düşüncesini bilmek kendi başına yeterli değildir. Bu düşünce, yaşantıya aktarıncaya bir anlam ifade eder. Sınıf başkanı, eğitsel kol görevlisi vb., sorumluluklarını söyleyince değil, bunların gereğini yerine getirince sorumlu davranmış olurlar.

Tablo 3'de dikkati çeken dördüncü bir konu ise, öğrenci davranışlarının sorumluluk boyutu ile diğer boyutları arasındaki ilişkilerin, sınıf ve aile ortamlarının boyutları arasındaki ilişkilere göre daha güçlü olmasıdır. Öğrenci davranışları arasındaki ilişkinin daha güçlü olması, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin, arkadaşlarından daha çok etkilenmelerinden, davranışların ortamsal özelliklere göre daha somut ve etkileyici gerçekler olarak algılanmasından kaynaklanabilir. İnsanların psiko-sosyal gelişimleri konusunda yapılan araştırmalar, 12-15 yaş çocuklarında arkadaş grubunun daha önemli hale geldiği, öğretmen ve aile büyüklerinin etkisinin arkadaş grubuna geçtiğine işaret etmektedir (Senemoğlu, 1997: 87; Crow, 1979: 190; Selçuk, 1996: 51; Tezcan, 1994: 170).

Arkadaş grubunda görülen olumlu ya da olumsuz davranışlar, çocuklar üzerinde, öğretmen ve anne-babasının davranışlarına göre daha büyük bir yöneltici etkiye sahiptir.

SONUÇLAR

Araştırma sonunda ulaşılan belli başlı sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

Genelde aile ortamının, sınıf ortamına göre sorumluluk eğitimine anlamlı bir farkla daha uygun olduğu belirlenmiştir. Özelde ise, değerlendirmede ölçüt olarak kullanılan yedi özelliğin altısında aile ortamı, birinde ise sınıf ortamı sorumluluk eğitimine daha uygundur. Yalnızca daha çok görevin verilmesi açısından sınıf ortamı daha uygun bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerinin yarısının ya da büyük bir bölümünün, yeterince sorumluluk bilincine sahip olmadığını belirtmiştir. Bir başka deyiş ile, öğrencilerin büyük bir kısmına sorumluluk duygusu yeterince aşılammıştır. Özellikle de başkalarını uyarma ve çevre temizliği, ders dışı etkinliklere katılma konularında öğrenciler, yeterince sorumlu davranmamaktadır.

Ortamın sorumluluk boyutu, diğer boyutların tamamı ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içerisindedir. Her ortamsal boyut sorumluluk boyutunu, sorumluluk boyutu da diğer boyutları etkilemektedir. Örneğin kural boyutu ne kadar demokratikleşirse, sorumluluk boyutu da okadar demokratikleşecektir. Sorumluluk boyutu, sınıf ve aile ortamlarında kural boyutu ile, sınıf içi öğrenci davranışlarında ise sosyal ilişkiler boyutu ile daha sıkı bir ilişki içerisindedir. Sorumluluk boyutu ile en zayıf ilişki içerisinde olan boyutlar ise bilgi boyutu ile fiziksel boyuttur.

Sınıf ortamı, aile ortamı ve öğrenci davranışlarındaki sorumluluk boyutları ile diğer boyutlar arasındaki ilişkilere toplu olarak bakıldığında, her alandaki ilişki anlamlı olmakla birlikte en sıkı ilişkinin öğrenci davranışları ile ilgili alanda olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci davranışlarının, sınıf ve aile ortamına göre öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile ilköğretim II. kademe öğrencileri, öğretmen veya aile büyüklerinden daha çok arkadaşları ile sıkı bir etkileşim halindedir. Ancak bu durum, çocuklar üzerinde sınıf ve aile ortamlarının etkisiz olduğu anlamına gelmez. Zira bu alanlardaki ilişkiler de anlamlı ve pozitif yöndedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonunda elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında sorumluluk eğitimini daha etkili kılmak, okul ve aile ortamlarının etkisini olumlu yönde artırabilmek için şunlar önerilebilir: Çoğu bilim adamı ve araştırmacı, okul ve ailenin bireyler üzerindeki etkisini daha çok ortamsal yapıları ile gerçekleştirdiğini kabul etmektedir. Bu yüzden sorumluluk eğitiminin etkili olabilmesi için öncelikle bu ortamlarda sorumluluk bilincinin tüm bireylerce benimsenmiş olması gerekmektedir. Sınıf ve aile ortamının havasına sorumluluk duygusu egemen olmalıdır.

Öğrencilerin okul ve aile ortamlarında sorumluluk bilincinin bütün yönlerini görüp yaşamaları gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda aile ve sınıf ortamlarında bireylerin işbirliği içerisinde çeşitli işler yapmaları, etkinlikler düzenleyip çocukların da görev almaları, öğretmen ve aile büyüklerinin görev alma ve görevlerini yerine getirme konusunda çocuklara iyi model oluşturmaları, aile ve sınıf içi görev dağılımlarının yapılması ve denetlenmesi, araştırma ve ev ödevlerinin verilmesi, işbirlikli ve grupla çalışma öğretim metotlarına ağırlık verilmesi önerilebilir.

Eğitim ortamının sorumluluk eğitimine uygun olarak düzenlenmesi, öğretmen ve aile büyüklerinin tutum ve davranışları ile öğrencilere iyi model oluşturmaları, öğrencilere

davranışları sergilemeleri için yeterince imkan tanınması, etkinlik merkezli öğretim metotlarının kullanılması bu davranışların daha çok öğrenci tarafından gösterilmesine önemli katkılar sağlayabilir. Sorumluluk eğitimine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılmalıdır. Bu boyutların hiçbiri ihmal edilmeyip hepsi üzerinde önemle durulmalı; ancak öncelikli olarak kural ve sosyal ilişkiler boyutları üzerinde durulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Bilen, M (1994). Ailede toplumsallaşma. **Aile ve eğitim**. Ankara: TED yayınları: 62-74.
- Büyükkarağöz, S. S. ve Çivi, C (1996). **Genel öğretim metotları**. Konya: Atlas kitabevi.
- Cafoğlu, Z (Eylül-Ekim 1997). Eğitim ve demokratik kimlik. **Yeni Türkiye: Demokrasi özel sayısı**. 17: 594-598.
- Crow, D. D (1979). Çocukta sosyal gelişim. **Çocuk psikolojisi** (Editör: Charles E. Skinner ve Philip L. Harriman). (Çev: İbrahim N. Özgür). İstanbul: İbrahim N. Özgür yayınları: 173-202.
- Doğan, M (March 1999). Changes in attitude to mathematics of primary trainee teachers. (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of Leeds School of Education.
- Dunkins, M. J. ve arkadaşları (1998). Teachers' explanations of classroom events: Knowledge and beliefs about teaching civics and citizenship. **Teaching and teacher education**, 14, 2: 141-151.
- Flowers, N. ve Shiman, D. A (1997). Teacher education and the human rights vision. **Human Rights education for the twenty-first century**. Philadelphiya: University of Pensilvanya press: 161-175.
- Gürkaymak, M (1989). Demokrasi eğitiminde boyutlar ve sorunlar (panel: 1). **Demokrasi için eğitim**. Ankara: TED yayınları: 55-67.
- İpek, C (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: AÜSBE.
- Kalaycıoğlu, E (1999). Türkiye'de siyasal kültür ve demokrasi. **Türkiye'de demokratik siyasal kültür**. Ankara:TDV yayınları: 45-66.
- Karasar, N (1991). **Bilimsel araştırma yöntemi**, 4. basım. Ankara: Bahçelievler, P.K. 33.
- Kepenekçi, Y. K (2000). **İnsan hakları eğitimi**. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kıncal, Remzi Y (1998). Vatandaşlık eğitiminin sınırları. **Felsefe kongresi (27-29 Mayıs)**, _____, R. Y (2000a). **Ailenin eğitimsel fonksiyonları**. 3. baskı. Erzurum: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Kozcu, Ş (1994). Aile içi şiddet ve kişilik gelişimine etkisi. **Aile ve eğitim**. Ankara: TED yayınları: 75-88.
- Kuzgun, Y (1982). İnsan hakları ve eğitim. **İnsan haklarının felsefi temelleri**. (Der.: İonna Kuçuradi), Ankara: Meteksan ltd. şti.: 157-161.
- Lister, I (Autumn1982). Issues in teaching and learning about human rights. **General education**. 36: 8-13.
- Selçuk, Z (1996). **Eğitim psikolojisi**. Ankara: PEGEM yayınları.
- Sencer, M (1989). **Toplumbilimlerinde yöntem**. 3. basım. İstanbul: Beta yayım dağıtım AŞ.
- Senemoğlu, N (1997). **Gelişim öğrenme ve öğretim**. Ankara:HÜEF yayınları.
- Tezcan, M (1994). **Eğitim sosyolojisi**. 9. baskı. Ankara: AÜEBF yayınları.
- Tuncer, O (1980). Çocuk aile ve çevresi. **Çocuk ve eğitim**. Ankara: TED yayınları: 3-33.
- Yeşil, R (2001). İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Erzurum:AÜSBE.
- Yüce, R (1989). Açış konuşması. **Demokrasi için eğitim**. Ankara: TED yayınları: XIV-XVI.

ÇOCUKLARDA MÜZİKSEL GELİŞİM

Doç. Gökay YILDIZ*

ÖZET

Çocuğun müziksel gelişimi evrensel gelişim ilkelerinden bağımsız düşünülemez. Müziksel gelişim, genel gelişim özelliklerine göre biçimlenir ve ilerler. Bu nedenle, çocuğun müziksel gelişimi, genel gelişimi ile birlikte işleyen ve birbirine girişik bir süreçten oluşur.

Bebeğin, anne karındayken, annesinin kalp atışlarından, annesinin dinlediği müziklerden ve uterusun dışından gelen yüksek seslerden etkilendiği bilinmektedir. Böylece, sese karşı ilk tepkilerin verildiği, daha çok fiziksel oluşum ve gelişimin ön plana çıktığı doğum öncesi dönemde başlayan müziksel gelişim, fetusun, uterus içindeki etki içinde kaldığı çevresel koşullar ile genetik anayapının etkileşimi sonucunda yönlenir. Doğum öncesi dönemde başlayan müziksel gelişim bütün yaşam boyunca en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli bir ilerleme göstererek devam eder.

Çocuğun müziksel gelişimi, doğum öncesi dönemde temellenerek, ergenlik döneminin ortalarına kadar geçirdiği ve sürekli ilerleme gösteren müziksel değişim olarak tanımlanabilir. Müziksel gelişim sürecinde, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmelerin yanı sıra kalıtsal özellikler ve çevre etmenleri önemli rol oynar.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, Gelişim, Müziksel Gelişim

ABSTRACT

Children's musical development is closely related with universal development principles. In other words, musical development is formed in accordance with general development principles. Therefore, it is true to say that children's musical development is a kind of process which runs with general development principles.

It is a known fact that an unborn baby reacts to loud voices, and his mother's voice, heart beat, and also her musical preference. In other words, musical development starts before birth and is formed through environmental and genetic conditions. Musical development starts before birth and remains in progress until the child reaches the last developmental stage.

Musical development might be considered as musical formation process covering prenatal period and continuing throughout the years until the child completes developmental stages. On the other hand, it should be noted that along with growing up, maturation and learning, genetic and environmental factors play a significant role in musical development process.

Key words: Child, Development, Musical Development.

GİRİŞ

Gelişme organizmanın, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesidir. Gelişme, ürün olarak ele alındığında gelişim bu ürünün süreç yönü olarak tanımlanabilir. Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimidir. Gelişme, olgunlaşma ve öğrenme etkileşimlerinin bir ürünüdür. Gelişim ise süreçtir. Olgunlaşma ve öğrenme olmadan gelişim sağlanamaz (Senemoğlu, 2001:12).

İnsan yavrusunun sessel ve müziksel gelişimi de doğum öncesinde başlar ve bütün yaşamı boyunca en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleyerek devam eder. Uçan (2001) müziksel gelişimi, bireyin, döllenmeden ölüme kadar süren yaşamı boyunca geçirdiği sürekli ilerleme gösteren müziksel değişim olarak tanımlamakta ve müziksel gelişimin bireyin yaşam boyu geçirdiği çok yönlü ve çok katmanlı müziksel değişimlerin tümünü kapsadığını ifade etmektedir.

* SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Bebeğin, anne karnındayken, annesinin kalp atışlarından ve annesinin dinlediği müziklerden etkilendiği, böylece sese karşı ilk tepkilerini verdiği yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Anne karnında başlayan bu ilişki, bebeğin dünyaya gelişiyle birlikte kendini farklı bir ortama taşır. Bebek, yeni geldiği bu ortamda kendisini bir ses dünyasının içinde bulur. Bu ses dünyasına kendisi de sesiyle katılmaya başlar. İnsanın ses ile olan bu iç içeliği zamanla onun kendisini ifade etmesinin, iletişim kurmasının ayrılmaz bir parçası olur. Çevresinde olup biteni ses ile algılar. Kendi isteklerini ve tepkilerini de yine kendi sesi yoluyla verir. Böylece, bebeğin sessel ve müziksel gelişim süreci, her geçen gün olgunlaşma ve yeni öğrenmelerle ilerleyerek devam eder.

Çocuklar bir gelişim döneminden diğere bireysel hızlarıyla, aşamalı olarak ilerlerler. Meydana gelen bazı değişimler öncelikle olgunlaşmaya bağlıdır. Olgunlaşma, öğrenme yaşantılarından bağımsız, biyolojik olarak kalıtım tarafından kontrol edilen bir değişimdir. Kısacası, vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik değişim olgunlaşmadır (Senemoğlu,2001:12). Sağlıklı bir müziksel gelişim için de sağlıklı bir olgunlaşmanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Fiziksel gelişime büyük ölçüde etki eden olgunlaşmanın, müziksel gelişim açısından, anne karnında döllenmeden hemen sonra başladığı bilinmektedir. Şahin ve Dede Çınar (2002), XIX. yüzyılın sonuna kadar bebeklerin hem dilsiz hem sağır olduklarının düşünüldüğünü, gerçekteyse fetusta, iç kulağın, gebelik ortalarına doğru tamamen geliştiğini ve çok çeşitli seslere yanıt verdiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, döllenmeden hemen sonra başlayan ve doğumdan sonra da ölüme kadar sürekli devam eden olgunlaşma müziksel gelişim açısından büyük önem taşımaktadır.

Sadece büyüme ve olgunlaşmanın sağlanmasıyla gelişme sağlanamaz. Gelişimin meydana gelebilmesi için üçüncü öge olan öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişimidir (Senemoğlu, 2001:13). Buna bağlı olarak müziksel gelişim de, sadece büyüme ve olgunlaşmanın bir ürünü olamaz. Sağlıklı büyüme ve olgunlaşmanın yanı sıra müziksel öğrenmelerin oluşması da müziksel gelişim sürecini tamamlayan önemli bir unsurdur. Müziksel öğrenme, bireyin çevresiyle müziksel etkileşimleri sonucunda meydana gelen ve nispeten kalıcı izli müziksel davranış değişimi olarak tanımlanabilir. Bireylerde müziksel öğrenmelerin oluşması için, çevresiyle sağlıklı müziksel etkileşim kurabilecek düzeyde büyüme ve olgunlaşmanın gerçekleşmesi gerekir.

Çocuğun müziksel gelişim sürecinde, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmelerin yanı sıra kalıtsal özellikler ve çevre etmenleri de önemli rol oynar. Uçan (2001)'a göre kalıtım, gelişimin özünü oluşturup yönünü ve boyutlarını çizmekte, çevre ise kalıtımla getirilen özelliklere gelişmesi için ortam sağlamakta, olanak vermektedir. Çocuğun müziksel gelişimi döllenmeden hemen sonra başlar. Bir ömür boyu sürececek olan müziksel gelişimin temelini, çekirdeğini başlangıçtaki genetik yapı oluşturur. Müziksel gelişimin özünü oluşturup, temel çerçevesini belirleyen kalıtsal özellikler, ileriki dönemlerde çevresel etmenlerin etkisiyle gelişir ya da sınırlandırılır.

MÜZİKSEL GELİŞİMLE İLGİLİ TEMEL İLKELER

Gelişimin bazı temel ve evrensel ilkeleri vardır. Her insanın gelişimi, gelişim sürecinde gözlenen bu temel gelişim ilkelerine göre gerçekleşir.

Çocuğun müziksel gelişimi de evrensel gelişim ilkelerinden bağımsız düşünülemez. Müziksel gelişim, genel gelişim özelliklerine göre biçimlenir ve ilerler.

Senemoğlu (2001) ve Oğuzkan ve Oral (1992) tarafından ele alınan gelişimle ilgili temel ilkelere bağlı olarak saptanan müziksel gelişim ile ilgili temel ilkeler şunlardır:

- *Müziksel gelişim, kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünüdür:* Müziksel gelişim iki temel etken olan kalıtım ve çevre etkenine bağlı olarak yönlenebilir. Kalıtımla getirilen güç ve yeteneklerin, süreç içerisinde çevresel faktörlerle etkileşimlerinin sonucu olarak müziksel gelişim şekillenmektedir. Oğuzkan ve Oral (1992)'a göre kalıtımsal biyolojik değişkenler (çocuğun ana-babasından kalıtım yoluyla elde ettiği, güç, yetenek ve yetersizlikler), kalıtımsal olmayan biyolojik değişkenler (anne karnında ya da doğum anında etkili olan olumlu ya da olumsuz koşullar, oksijen yetersizliği, geçirilen hastalıklar), çocuğun geçmiş öğrenim yaşantıları, çocuğun içinde bulunduğu psikolojik ve sosyal çevre, çocuğun içinde yetiştiği yakın ve uzak çevrenin kültür özellikleri gelişim sürecini etkileyen etkenlerdir. Söz konusu bu etkenler çocuğun müziksel gelişim sürecinin belirlenmesinde, şekillenmesinde de doğrudan etkili olmaktadır.

- *Müziksel gelişim süreklidir ve farklı aşamalarda, farklı şekillerde gerçekleşir:* Müziksel gelişim ileriye doğrudur ve birikimli bir süreçtir. Müziksel gelişimde her aşama kendinden öncekine dayalı, kendinden sonraki aşamaya hazırlayıcıdır. Ancak, müziksel gelişim aşamaları birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış değildir.

- *Müziksel gelişim, çeşitli dönemlerde farklılıklar göstererek nöbetleşe devam eder:* Çeşitli dönemlerde müziksel gelişim alanları nöbetleşerek ön plana geçebilir. Uçan (2001)'a göre çocuğun müziksel gelişim alanları bedensel, devinimsel, duyuşsal, bilişsel ve sezgisel olmak üzere beş alandır. Bir gelişim alanının çok hızlandığı dönemlerde, diğer alanlar duraklama gösterebilir. Örneğin, bebek doğumdan sonraki ilk üç ayda dinletilen müziklere anlamlı tepki vermediği halde, işittiği seslere refleks olarak kol, bacak hareketleriyle tepki vermektedir. Bu dönemde bedensel ve sezgisel gelişim daha hızlı olmaktadır. İleriki aylarda ve yaşlarda ise diğer gelişim alanlarının farklılıklar göstererek ön plana çıktığı görülmektedir.

- *Müziksel gelişim, genelden özele, içten dışa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru ilerler:* Oğuzkan ve Oral (1992)'a göre gelişim, baştan ayağa ve iç organlardan dışa doğru olur. İç yapı büyüme ve olgunlaşmasından sonra ise bedenün uç kısımlarına doğru bu yeterliliğin ilerlediği izlenir. Yine, gelişimde genel bedensel hareketlerden özel bedensel hareketlere doğru bir yol izlenir. Çocuklarda önce büyük kas gelişimleri, ardından küçük kas gelişimleri sağlanır. Bu süreç, müziksel gelişimde de kendini göstermektedir. Çocuk, doğumundan sonraki ilk aylarda işittiği bir müziğe bütün bedeniyle devinerek eşlik ederek büyük kas gelişimine uygun hareket etmektedir. Daha ileriki dönemlerde ise işittiği müziklere elleriyle, parmaklarıyla eşlik ederek küçük kas gelişimini göstermektedir. Dolayısıyla, müziksel gelişim genel gelişim ilkelerine uygun olarak genelden özele, içten dışa doğru bir yol izlemektedir.

Çocuğun genel gelişim özelliklerine uygun olarak, müziksel gelişim sürecinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bir süreç ve buna bağlı olarak da yol izlenir.

- *Müziksel gelişimde kritik dönemler vardır:* Senemoğlu (1998)'na göre organizmanın, bazı gelişim alanlarında, öğrenmeye ya da gelişmeye eğilimli olduğu belli bir zaman dilimi vardır. Bu dönemde organizma, çevre etkilerine daha çok duyarlıdır ve daha hızlı öğrenir. Elde edilen yaşantılar olumlu ya da olumsuz kalıcı izler bırakırlar. Çocuklar, bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda farklı müziksel öğrenmelere veya müziksel davranışlara daha eğilimli, daha duyarlı olabilirler.

- *Müziksel gelişim, genel gelişimle bir bütündür:* Gelişim alanları birbiriyle etkileşim içindedir. Bir gelişim alanındaki olumlu ya da olumsuz bir özellik diğer gelişim alanlarını da aynı yönde etkiler. Bu bağlamda, çocuğun müziksel gelişimi de genel gelişiminden ayrı düşünülemez. Çocuğun genel gelişim süreci özellikleri müziksel gelişiminin de belirleyicisi durumundadır.
- *Müziksel gelişimde bireysel farklar vardır:* Çocuğun müziksel gelişimi, olgunlaşma ve müziksel öğrenmenin etkileşiminin bir ürünüdür. Olgunlaşmayı büyük ölçüde kalıtım, müziksel öğrenmeyi ise çevre etkileşimleriyle kazanılan yaşantılar belirler. Her çocuğun kalıtsal özellikleri ve etkileşimde bulunduğu çevrenin farklılıkları müziksel gelişimini de etkiler ve farklı kılar.

ÇOCUĞUN MÜZİKSEL GELİŞİM DÖNEMLERİ

Doğum Öncesi Dönemi:

Yaşam, annenin yumurtasının, babadan gelen sperm tarafından döllenmesiyle başlar. Böylece gelişim de döllenmeden itibaren başlamış olur. Zigot adı verilen döllenmiş yumurtada, insanın olgunlaşma ve büyümesi ile ilgili tüm bilgiler kodlanmış durumdadır. Böylece, bir insanı diğerlerinden farklı kılacak birçok faktörün değişik kombinasyonları kalıtım yoluyla belirlenmiş olur. Uçan (2001)'a göre çocuğun doğum öncesi dönemde müziksel gelişimi ana rahminde döllenme anında başlar ve doğum anına kadar sürer. Daha çok fiziksel oluşum ve gelişimin ön plana çıktığı bir dönem olarak bilinen bu dönem çocuğun müziksel gelişimi bakımından da çok önemlidir. Çünkü çocuğun müziksel gelişiminin başlangıcı doğum öncesi dönemin başında oluşan genetik anayapıya dayanır.

Yine Uçan (2001)'a göre doğum öncesi dönemde müziksel gelişime ilişkin evrimsel türe özgü kalıt ve genetik temel yapılır, bireysel genetik anayapı oluşur; müziksel gelişimin ilk tohumları atılır ve ilk tomurcuklanmaları gerçekleşir. Dölütte, çocuğun müziksel gelişimine ilişkin kalıtsal özellikler kodlanmış durumdadır. Kalıtımı yönlendiren genlerdeki başat özelliklerden biri işitmedir.

Doğmamış bebekte 10. haftada dış kulak ve kulak zarı gelişir, 18. haftada gelişmeye başlayan orta kulak kemikleri bu gelişmelerini yaklaşık olarak 32. haftada tamamlarlar. Fetus, uterus içinde sürekli olarak uterus kan akımının ritmik sesi, annenin bağırsaklarından geçen havanın gürültüsü gibi seslerle çevrilidir. Kapının hızla çarpılması ya da yüksek sesli müzik gibi uterusun dışından gelen yüksek sesler fetusa ulaşır, o da bunlara tepki verir. Fetus aynı zamanda, kulaktan çok, duyu yollarının işlevini gösterir şekilde, erişkin kulağının duyamayacağı düşük ya da yüksek frekanslı seslere de tepki verir. Fetusun hareketleri düşük sesli frekanslarla azalma ve yüksek frekanslarla artma eğilimi gösterir. Kalın sesler uterusu daha kolay geçer ancak içeride dağılırlar. İnce seslerse daha zor geçmelerine karşın fetus tarafından daha net algılanırlar (Şahin ve Çınar, 2002:88).

Uçan (2001)'a göre yedinci ve sekizinci aylarda fetusun müziksel gelişimi iyice hızlanır. Gürültü ya da klasik müzik, fetusun kalp atışlarını değişik biçimde etkilemektedir. Dokuzuncu ayda fetus doğum öncesi müziksel gelişiminin en ileri aşamasına erişir. Doğum öncesindeki son aylarda fetusun müziksel uyaranlara gösterdiği belli tepkilerin annenin tepkilerinden bağımsız olarak meydana geldiği görülür.

Doğum öncesi müziksel gelişimin en önemli belirti ve aşamaları, fetusun kalp atış ritmi, anne karnında göbek kordonu aracılığıyla yaptığı dolaylı solunma ritmi, dış dünyadaki seslere duyarlılık ve tepki vermedir.

0-2 Yaş Dönemi

Sosyal bir varlık olan insan yavrusu, yeni doğduğunda, tüm yaşam süresi içinde üstesinden gelmek zorunda olduğu genelde üç görevle karşı karşıyadır. Bunlar;

1. Kapasitesi içinde her yönüyle büyümek, gelişmek.
2. Dünyasını, onun içinde varolan canlı, cansız nesnelere ve işlevlerini keşfetmek.
3. Yaşamı paylaşmayı öğrenmek ve toplumsal üretime katkıda bulunabilecek bilgi ve beceri düzeyini elde etmektir (Oğuzkan ve Oral, 1992:52).

Yeni doğan çocuğun müziksel gelişimi de, bu üç temel görev kapsamında kendiliğinden doğal olarak başlar ve bir süreç halinde devam eder. Uçan (2001)'a göre çocuğun bu dönemdeki müziksel gelişimi, biyopsişik bütünlüğü içinde toplumsal ve kültürel gelişimiyle iç içe gerçekleşir. Bu gelişim, çocuğun kendisine, ailesine ve kendisiyle ailesi arasındaki etkileşime bağlıdır. Çocuğun müziksel gelişimi, içinde yaşadığı aile içi bakım ve eğitimle biçimlenir. Çocuğun bu dönemdeki müziksel gelişim sürecinde kendisi ile annesi arasındaki ilişki ve etkileşim temel ve belirleyici rol oynar.

Bebekler, doğumdan itibaren sese karşı tepki verirler. Daha gözleriyle bir yere sabit olarak bakmadan önce bile sese karşı duyarlıdırlar. Çevresindekilerin ve özellikle de anne ve babalarının seslerini tanırlar. Çevresine kendi sesleriyle tepkilerini verirler. Mutluluklarını ve mutsuzluklarını kendi sesini araç olarak kullanarak ifade ederler. Doğumdan birkaç hafta sonra bebekler ani ve yüksek tondaki seslere karşı kasılma davranışı gösterirler. Yumuşak sesler duyduklarında ise rahatlarlar. Şahin ve Dede Çınar (2002)'a göre doğumdan sonra anneler, bebeklerini sol göğüsleri üzerinde tutmayı tercih ederler. Bu şekilde tutulan bebekler, uterusda dinledikleri ritme benzeyen, sakinleştirici bir etkisi olduğu sanılan, annesinin kalp atışlarını işitebilir.

3 aydan küçük olan bebeklere müzik dinletildiğinde çok fazla tepki vermedikleri görülmüştür. Ancak 3 aydan sonra bazı hareketlere sesin eşlik ettiğini anlamaya başlarlar. 5. ayda bazı seslere verdikleri yanıtta bir artış görülür. 6. aydan sonra bebekler müzik dinlerken çok dikkatlidirler. Müziğin geldiği yöne döndükleri, dinledikleri ve bittiği zaman annelerine soru sorar bir yüz ifadesiyle baktıkları, bazen gülme davranışında buldukları görülür. Kimi zaman ise müzik çalındığında elindeki işi bıraktıkları ve sesin geldiği yöne dönerek hareketsiz kaldıkları gözlenir. Bu aylarda bebekler alışık oldukları tanıdık seslere karşı çok duyarlıdırlar. Normal gelişim içindeki bebekler 8. aydan sonra canlı ritimler içeren müziklere karşı aktif davranışlarda bulunurlar (Urfioğlu, 1989:7).

Bebek 9 aylıkken konuşma dönemine girdiğinde ilk anlatımları sözel ağırlıklı olmaktan çok müziksel ağırlıklıdır. Giderek sözcüklerin anlam yönü ağır basıp ön plana geçmeye başlayınca müziksel yönleri geri planda kalmaya başlar. Böylece bebeğin sessel duyarlılığı, müziksel dile duyarlılık doğrultusunda hızla ilerlerken bunun yanına sözel dile duyarlılık eklenir. Bebek 12 aylıkken çeşitli araç-gereçlerden çıkan seslerin ton ayırımını bulur. Ezgi, şarkı söyleyiş ve mırıldanışları dinler, bunlara eşlik eden özgün dans ve oyunlara uyma çabası gösterir. Duyduğu müziğe göre el çırpır, ayak vurur, tüm bedenini devindirir (Uçan, 2001:22).

Bebek 1 yaşından itibaren ilk kelimelerini kullanarak kendini ifade etmeye başlar. Müziğe olan ilgisi de bu dönemde ilerleme kaydeder. Müziğin uyarıcı etkisini fark ederek karşılık vermeye başlar. Bu dönemde bebeğin işitsel algısında çok belirgin bir ilerleme görülür. Kendine verilen emirleri algılar, çalınan müzikleri ilgi ile dinler,

okunan hikaye ve masalları dinlerler. Dinledikleri müziklere uygun olarak sağa-sola, öne-arkaya hareketler yaparlar. Kendisine söylenen veya dinletilen şarkı ya da ninnilerin son motifini yinelerler. Kendi kendilerine müziksel ses ve söz oyunları yaparlar.

2-6 Yaş Dönemi

3 yaşındaki çocukların müzik eşliğindeki yaptıkları devinimler değişimler gösterir. Çocukların genel ve müziksel devinimlerinde artış görülür. İlgilerini çok çeken bir etkinlik yapmadıkça, uzun süre bir yerde oturamazlar. Öne-arkaya, yana, aşağı-yukarı sallanma, zıplama ve dönme devinimleri yaygındır. Müziği dikkatlice dinler ve dinledikleri müziklere konsantre olurlar. Ellere aldıkları bir oyuncak sallayarak veya vurarak sesler çıkarırlar. Sözel ve ezgisel anlamlı anlamsız üretimlerde bulunurlar. Başarılı ses taklitleri yapabilirler.

4 yaşındaki çocukların belli bir ses tonu elde etmek için yeteneklerini geliştirdikleri ve kendilerine özgü şarkılar mırıldandıkları ve söyledikleri görülür. Özellikle tartım çalgılarıyla veya diğer çalgılarla belli bir harekete, anlatmak istediği bir duygu ya da düşünceye veya müziğe eşlik edebilir. Basit ve kısa ezgileri tekrarlayabilir, ritim aletleriyle yürüyebilirler. Basit şarkıları söylerken başkalarının kendilerine eşlik etmelerine izin verir ve başkalarıyla birlikte şarkılar söyleyebilirler.

5 yaşındaki çocuklar işittikleri yüksek veya alçak tondaki sesleri tanımlayabilirler. Seslerdeki nüansları fark edebilirler. Algıladıkları sesleri algılama sırasına göre veya müziksel anlatıma dönük biçimde sıralarlar. Bedenini kullanarak oluşturdukları seslere ezgilerle eşlik edebilir, eşlik ederken el çırpma, elini dize vurma, parmak kullanma, ısıklık çalma, ayağını yere vurma devinimleri yapabilirler. Toplu söyleme ya da çalma gurubu içinde görev alıp, işbirliği yapabilirler. Tamamlanmamış bir tartım veya ezgiyi, özgün biçimde tamamlayabilirler. Kendi kendilerine sessel ve çalgısal müzik yapmaya ve yaratmaya istekli olurlar.

6 yaş çocuğu eline geçen nesnelere çalgı gibi kullanmayı ve çalgıları hayali oyunla kullanmayı sürdürür. Vurmalı çalgıları çalar. Vurmalı ezgi, tartım ve tını çalgılarını rahatça kullanır. Sesler arasında kuvvetli-hafif, uzun-kısa ve ince-kalın veya tiz-pes ilişkileri kurar. Müziksel seslerin inceme, kalınlaşma ve aynı kalma özellikleri ile gürülüğünde artma, azalma ve aynı kalma özelliklerini ayırt eder. Belli ses aralıklarını ayırt eder. Sesleri benzetmede ve ayırt etmede giderek daha az yanlış yapar. Müziksel ses belleği hızla güçlenir. Kısa tartım kalıplarını yineler. Düzgün ölçü veya tartım vuruşlarıyla müziğe katılır. Sözcükleri tartım vuruşları için kullanır. Müziksel devinme,şarkı söyleme ve çalgı çalmaya ilişkin temel becerilerini zamanında kullanır (Uçan, 2001:26).

2-6 yaş döneminde çocuklar büyük kaslarını küçük kaslarından daha iyi kullanırlar. Görme organı ve küçük kasların tam olarak olgunlaşmaması nedeniyle bazı etkinlikleri yapamazlar ya da uzun zamanda yaparlar.

İlköğretim Dönemi

İlköğretim döneminde bedensel gelişme çocukluğun ilk yıllarına oranla yavaş bir ilerleme gösterir. İlköğretim döneminde görsel algılama artık normale döner. Küçük kas becerileri, okulöncesi döneme göre oldukça gelişir. Bu dönemde küçük ve büyük kaslar bir çok müziksel etkinliği yapabilmek için gerekli olgunluğa ulaşmıştır. Ancak, küçük ve büyük kas becerilerinin gelişimi için müziksel öğrenmeye ihtiyaç vardır. Bu nedenle

çocukların gerek küçük kas becerilerinin gelişimlerine, gerekse büyük kas gelişimlerine yardım edecek öğretme-öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.

Çocuğun doğum öncesindeki belirli oluşumlara temellenen müziksel gelişimi doğumdan sonra doğrudan gözlenebilen bir biçim alır, adım adım ilerler, belirli aşamalardan geçer ve ilköğretim çağına doğru yeni bir aşamaya ulaşır. Çocuğun bu süreç içindeki müziksel gelişimi her aşamada çok hızlı bir seyir izler.

Çocuğun müziksel gelişimi çokyönlü, çokboyutlu bir bütünlük gösterir. Bu bütünlük ilköğretim çağına geldiğinde müziksel devinme, müziksel işitme, müziksel söyleme, müziksel çalma ve müziksel beğenme davranışlarıyla belirginleşen ve somutlaşan bir açılım içindedir. Bu gelişim ve açılım müziksel zeka ve müziksel yetenek boyutlarıyla iç içe yürür, iç içe gerçekleşir (Uçan, 2001:3).

Yine, Uçan (1994)'a göre çocukların yarısında daha 2-6 yaşları arasında görülmeye başlanan özel müziksel kıvılcıklar, hızlı bir gelişim içinde biçimlenen bireysel müzik yetenekleri olarak ilk en yüksek noktasına 10 ve 11. yaşlarda erişir. Çocukluğun 9 ile 12. yaşları arasında içine alan dönem, müzik davranış bilimcileri ve eğitimcilerince, müziksel güçlerin biçimlendirilmesi açısından çok önemli bir dönem olarak görülür. Bu durum, bu aşamadaki müzik eğitimine özel bir önem kazandırır. Çocukların müziksel gelişimi, 12 ve 13. yaşlara kadar oldukça kolay ve sağlıklı izlenebilir. Çünkü, bu yaşlara kadar olan dönemdeki müziksel gelişimde, bireysel farklılıklardan çok, bireyler arası benzerlikler ağır basar. Bununla bağlantılı olarak, bu dönemdeki müzik eğitimi, genellikle, bireysel farklılıklar üzerine değil, daha çok bireyler arası benzerlikler üzerine

SONUÇ

Çocuğun müziksel gelişimi evrensel gelişim ilkelerinden bağımsız düşünülemez. Müziksel gelişim, genel gelişim özelliklerine göre biçimlenir ve ilerler. Bu nedenle, çocuğun müziksel gelişimi, genel gelişimi ile birlikte işleyen ve birbirine girişik bir süreçten oluşur.

Bireyin müziksel gelişimi doğum öncesi dönemde başlar ve bütün yaşamı boyunca en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli bir ilerleme göstererek devam eder. Çocuğun müziksel gelişimi ise doğum öncesi dönemde temellenerek, ergenlik döneminin ortalarına kadar geçirdiği ve sürekli ilerleme gösteren müziksel değişimdir. Döllenmeden itibaren anne karnında başlayan ve daha çok fiziksel oluşum ve gelişimin ön plana çıktığı doğum öncesi dönemde müziksel gelişim kendisini dolaylı olarak gösterir. Fetusun, uterus içindeki etki içinde kaldığı fiziksel ve çevresel koşullar, genetik yapıyla birlikte müziksel gelişime yön verir.

Doğumdan sonraki dönemde ilk bir yıl, bebeğin fiziksel gelişimine bağlı olarak sessel ve müziksel gelişiminin en hızlı olduğu yıldır. Özellikle yeni doğan bebeğin işitme duyu organı oldukça gelişmiştir. Bu dönemden sonra çocuğun müziksel gelişim sürecinde büyüme, olgunlaşma ve müziksel öğrenmelerinin yanı sıra kalıtsal özellikler ve çevre etmenleri asıl belirleyici unsurlardır. Bu unsurlardan birini olmaması veya beklenen ilerlemeyi göstermemesi durumunda sağlıklı bir müziksel gelişimden söz edilemez.

Ancak çocuğun, müziksel gelişim sürecinde, önce ailesinde, daha sonra okulöncesi ve ilköğretim döneminde geçireceği müziksel yaşantıları büyük önem taşımaktadır. Çocuğun müziksel gelişim ilkelerine uygun olarak müziksel ihtiyaçlarının karşılanması ve doğru zamanda ve doğru yöntemlerle öğrenme-öğretme etkinliklerinde bulunması müziksel gelişim açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Bal, Servet ve İsmihan Artan.(1995). **0-6 yaş Çocuklarının Müzik Eğitimi**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gültek, Buğra.(2002). "Müzik, Yetenek ve Çocuk". **Çoluk Çocuk Dergisi**. Sayı 11
- Oğuzkan, şükran ve Güler Oral.(1992). **Okulöncesi Eğitimi**. İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Senemoğlu, Nuray.(2001). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya**, Ankara: Gazi Kitabevi.
- şahin, Sevil ve Nursan Dede Çınar.(2002). "Anne Karnındaki Bebek Ne Hisseder?". **Bilim ve Teknik Dergisi**. Sayı 419
- Uçan, Ali. (1994). **Müzik Eğitimi. Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar**, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, Ali.(2001). "Ünite 2: Okulöncesi Çocuğun Müziksel Gelişimi". Ed. Öztürk, Ali. **"Müzik Öğretimi"**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uçan, Ali, Gökay Yıldız ve Ertuğrul Bayraktar.(2001). **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 9: İlköğretimde Müzik Öğretimi**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi.
- Uçan, Ali. (2002). "Çocuk ve Müzik". **Çoluk Çocuk Dergisi**. Sayı 11
- Ürfioğlu, Ayşe.(1989). **Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yıldız, Gökay.(2002). **İlköğretimde Müzik Öğretimi-Birinci Kademe**, Ankara: Anı Yayıncılık.

TÜRK ANLATIM GELENEĞİ VE TÜRKÇE EĞİTİMİ

Yrd. Doç. Dr. Hikmet YILMAZ*

ÖZET

Zengin bir halk edebiyatına sahip olan Türk milletinin köklü bir halk hikâyeciliği, anlatım geleneği vardır. Bu gelenek, modern bir anlayışla Türkçe eğitimine uygulandığında dinleme eğitimi önemli rol oynayacaktır. Çağın bilim ve teknoloji imkânları gelenekle birleştirildiğinde deneyimlerle yoğrulmuş bir eğitim fırsatını bize verecektir. Bu fırsatla daha iyi bir dil eğitimi verme şansına kavuşabileceğimizi ummaktayız.

Anahtar Kelimeler: Anlatım Geleneği, Dinleme, Eğitim.

ABSTRACT

Turkish Nation which owns a rich folk literature, also has an old folk story and narration tradition. This tradition will take an important role at the education of listening and telling, when it's used for Turkish language education with a modern mentality. When the century's scientific and technological possibilities adapted to the traditions, it will give us the opportunity of an education that is kneaded with advance. With this opportunity, we hope to have the chance of presenting a better language education.

Key Words: Tradition of Narration, Listening, Education.

*Şu âdem dedikleri,
El ayakla baş değil,
Âdem manaya derler,
Sûret ile kaş değil.* (Kaygusuz Abdal)

"Âdem" i K. Abdal'ın ifadesiyle "mana" ya dönüştüren, yani duyan, düşünen sosyal bir varlık kimliği kazandıran temel unsur bireyin almış olduğu millî kültürdür. Millî kültürün temel ögesi ise dildir. Bu nedenle ki, ünlü Alman bilgini G.W. Leibniz: "Dillerin insan zihninin en iyi aynası olduğunu, kelimelerin tam bir analizinin aklın nasıl işlediğini, her şeyden iyi gösterdiğini" söylerken, Humboldt da: "Kelimelerin yalnız düşünceyi yansıtmaya yarayan birer araç değil, düşünceyi tamamlayan, onu yaratan şeyler olduğunu" savunur. Hamann, bu konuda daha da ileri giderek, "Dil olmayınca aklın da olmayacağını" ileri sürmüştür. Bu yaklaşımlarla ele alındığında insan eğitiminde dil eğitimi, tartışılmaz bir öncelik ve önemle karşımıza çıkmaktadır.

Türk toplumunun "Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelerine dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar"ı (ÖZ: 2001, s. 8) olarak yetiştirmeyi, temel amaç olarak benimsediğimiz çocuklarımızın eğitiminde Türkçe eğitimi ayrı bir önem ve değer kazanmaktadır.

Bireyler Türkçeyi ilk önce aile ve yakın çevre içerisinde doğal ve canlı biçimiyle, konuşma dili olarak öğrenmektedirler. 0-6 / 7 yaş grubundaki çocukların; kelime yapıları ve türleri, cümledeki işlevleri ile dil bilgisi kuralları hakkında bilgileri yoktur. Bulunulan sosyal çevrenin özellikleri ve gücü oranında ana dillerini öğrenen bireyler bu kazanımlarıyla ilk öğretim

* Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Böl. Öğrt. Üyesi.

kurumlarına gelirler. Altı yedi yaşlarında eğitim kurumlarıyla tanışan çocukların dil eğitimleri, özellikle ilk öğretimin ilk sınıflarında, yine doğal bir ortamda yapılmalıdır. Onlara Türkçeyi sosyal çevrelerinden, günlük yaşayışlarından hareketle öğretmek amaç olmalıdır. Dilin kurallarını soyut ve ezberci bir anlayışla vermektan kaçınılmalıdır.

Bu doğrultuda yapılacak Türkçe eğitiminin anlama, anlatma, dil bilgisi ve yazı olmak üzere, birbiriyle iç içe dört temel evresi vardır. Bu dört temel evre aynı zamanda çocuğun öğrenme yaşantısını oluşturmaktadır.

Bu çalışmamızda, dil yaşantısı içerisinde yer alan dinleme ve anlatma eğitimlerinin düzenlenmesinde Türk anlatım geleneği (Türk halk hikâyeciliği) nin oynaması gereken rol üzerinde durmaya çalışacağız.

“Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme” (DEMİREL: 1999, s.33) olarak tanımlanan dinlemenin “öğrenme süreci içerisindeki yeri ve önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç kat fazla zaman ayırması gerekmektedir.” (Demirel: 1999, s, 34)

Dinleme, öğrenme ve estetik değerleri edinme yollarından biridir. Bu nedenle, duyu organları sağlıklı bir insanın rahatlıkla gerçekleştirebileceği işitmeden farklı olarak, bilinçli bir dinleme eğitimi, birey için gereklidir. Çünkü, işitme doğal olarak ve isteğimiz dışında gerçekleşirken, dinleme belli bir amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Bireyin anlama, anlamlandırma, değerlendirme, kıyaslama, ayırt etme yetenekleri belli ölçüde gelişmiş, eğitilmiş bir dinleme yeteneğine bağlıdır.

Günlük hayatta sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi ve buna bağlı olarak düzenli bir yaşayışın ortaya çıkması, iletişimi kuranların dili kullanma becerileri yanında dinleme alışkanlıklarına da bağlıdır. Her birey başarılı bir konuşmacı olduğu kadar da dinleyici olmalıdır. Bu yönüyle de dinleme bir görgü kuralı ve toplumsal hayatı düzenleyici ölçüttür.

“Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin % 42’sini dinlemekle geçirdiğini; öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlediklerini, okul başarısının dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir.” (GÖĞÜŞ: 1978, s. 227) Bu denli önemli olan dinleme eğitimi, okul öncesi eğitim kurumlarından başlanarak, bilimsel esaslarla ele alınıp yapıldığında, hedeflenen en üst noktaya ulaşmak mümkündür. Bu yapılırken, seçilen malzeme bireyin yaşadığı toplumun değerleriyle örtüşmeli, onu günlük yaşayışının doğallığıyla kuşatmalıdır.

Bireyin toplumsal yönüyle yaşayacağı sosyal çevrede hazır halde bulduğu dil, o toplumun tarih boyunca yaşayışıyla meydana getirdiği ürünlerle bireylere kendisini sunacaktır. Bu ürünleri, bilimin ve aklın ışığında, çağın gerekleriyle kaynaştırıp modern eğitimin hizmetine sunmak da eğitimcilerin görevleri arasındadır.

Köklü ve zengin bir halk edebiyatına sahip olan Türk milletinin günümüze kadar uzanan anlatım geleneği ve bu gelenek içerisinde oluşturduğu şiir, masal, menkıbe, efsane, destan gibi çok güzel ürünleri vardır. Halkımızın tarih boyunca yaşadığı bütün olaylar, onun hayal gücü ve tecrübeleriyle yoğrularak edebî eserlere dönüşmüştür. Halkın *“ağzından bal akıyor”* nitelemesiyle bilge kişi kabul edip, âdeta kutsallaştırdığı anlatıcılar, evlerde, köy odalarında, kahvehanelerde, genellikle aynı sosyal çevreye mensup kişilere, hitap ederlerdi. Kendi oluşturduğu disiplinler içerisinde, günün belli saatinde başlayan bu anlatım, gecenin geç saatlerine kadar ve günlerce devam ederdi. Anlatılanlar halk edebiyatı geleneği içerisinde mey-

dana getirilen ürünler olup, olay örgüsü içerisinde, Türkçe eğitiminin genel ve özel amaçlarından:

1. Dinledikleri aracılığıyla, tam ve doğru anlama gücü,
2. Dinleme alışkanlık ve zevkinin kazanılması, estetik duyguların gelişmesi,
3. Dinledikleri arasında sıra ya da sebep-sonuç ilişkisini kurabilme yeteneğinin gelişmesi,
4. Dinlediklerinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek ve yararlı yönlerini seçerek eleştiri ve yorumlama gücünün geliştirilmesi,

5. Dinledikleri kendi görüş ve düşüncelerine uymasa bile, karşısındakine hoşgörü, sabır ve anlayış gösterebilme gibi olumlu davranış biçimlerini kazandırmaktadır.

Anlatıcı etrafında oluşan dinleyici kümesi, bu eserlere yansıyan “*Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini*” benimseyerek millî bilince ulaşmaktadır.

Dinleme yoluyla ortaya çıkan ortak iş yapma duygusu, bireyleri ortak hazları paylaşan sosyal bir bütün haline getirmektedir. Böylelikle kişiler, yalnız ve içine kapanık varlıklar olmaktan çıkıp sosyal bir kümenin oluşumunda yer alan ve bu bütün içerisinde değer bulan insanlar haline gelmektedir. Anlatıcıya bağlanan gönüller, toplum psikolojisini yaşamakta, ortak sevinç ve üzüntüleri paylaşarak sosyalleşmektedirler.

Böylelikle, Alman düşünür J. G. Herder’in: “*Bir milletin, sıradan insanların dili ve sözlü edebiyatı üzerine kurulmuş ayırtıcı kültür kimliğine sahip olduğu takdirde var olabileceği*” sözleriyle ifade ettiği kalıcılığa ulaşmak mümkün olmaktadır.

Geleneği günümüze uyarlayışın örneklerini birçok millette bulmak mümkündür. XIX. yüzyılın ünlü Fransız ressamı Moreau’nun Promete tablosu, eski Yunan kahramanından ilhamını alırken, Corneille’nin Horece tragedisi konu ve ilhamını eski bir İtalyan menkıbesinden, Oscar Wayte’nin Salome’si ise bir İbrani menkıbesinden almıştır. Söz konusu ürünlerimizin, eğitimimizin hizmetine sunulabilmesi için önerebileceğimiz çalışmalar:

1. Günümüzde halk hikâyeciliği geleneği, büyük şehirler başta olmak üzere, birçok bölgemizde ölmüştür. Yaşatılabildiği nadir bölgelerimizde tespit edilecek anlatıcılar ve ürünler, geleneksel yapısı bozulmadan, televizyon programlarına taşınabilir, Kültür Bakanlığının öncülüğünde kültür merkezlerinde gösteri çalışmaları içerisinde sergilenebilir.
2. Ana okullarında görev yapacak eğitimcilerimiz bu konuda bir anlatıcı ustalığıyla yetiştirilerek, sahip olacakları birikimi çocuklarımıza masal, ninni, çocuk oyun ve şarkıları, destan ve halk hikâyeleri olarak taşıyabilirler.
3. Bilgisayar teknolojisinin imkânlarından yararlanılarak, çizgi roman ve çizgi filmler, çocuk oyunları hazırlanabilir.
4. Eğitim kurumlarında çeşitli teknolojiler (bilgisayar, tepegöz, slayt vb.) kullanılarak bu ürünler öğrencilerimize sunulabilir.
5. Geleneksel Türk anlatım ve gösteri sanatlarını sergileyecek tiyatro ve gösteri ekipleri oluşturularak öğrencilerin ders dışı etkinlikler, eğitsel kol çalışmaları içerisinde bu tür çalışmalara katılmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- BİNBAŞIOĞLU, Cavit, Okulda Ders Dışı Etkinlikler, MEB Yay., İstanbul, 2000.
 DEMİREL, Özcan, İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, MEB Yay., İstanbul, 1999.
 GÖĞÜŞ, Beşir, Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Gül Yay., Ankara, 1995.
 KANTEMİR, Enise, Yazılı ve Sözlü Anlatım, Engin Yay., Ankara, 1995.
 ÖZ, M., Feyzi, Uygulamalı Türkçe Öğretimi, Anı Yay., Ankara, 2001.
 PEKİN, Nermin Suner, “Destan Kültürü”, Türk Edebiyatı Dergisi, Destan Özel Sayısı, Kasım 1985,
 SEVER, Sedat, Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yay., Ankara, 1997.