

Dil Eğitiminde İşlevsel Yaklaşımın Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmaya Etkisi

Effectiveness of Functional Approach on Acquisition of the
Reading and Reading Comprehension Ability

M. Bahaddin ACAT*

Öz

Problem Durumu: Ana dili olarak Türkçe öğretimi konusunda yapılan araştırmalarda çeşitli sorunların yaşandığı ortaya konulmuştur. Son yıllarda ana dili öğretiminde öğrencileri öğrenme-öğretme durumlarının merkezine alan anlayışla birlikte grup çalışmaları, rol yapma, benzetişim, iletişim oyunları gibi öğretim teknikleri önerilmektedir. Uygulanan Türkçe eğitimi çalışmalarında, dilin kullanım ve etkileşim ile öğrenileceği gerçeği göz ardı edilmekte, çocuklara ana dili sevgisi kazandırılmamaktadır. Problem, bireylere dil becerilerini, nerede nasıl kullanacaklarını öğretmek yoluyla aşılacaktır.

Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları: Bu çalışmada, işlevsel dil yaklaşımıyla hazırlanan İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Eğitimi Programının, öğrencilerin dilin okuma ve okuduğunu anlama becerileriyle ilgili davranışları kazanma düzeyine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin "Kontrol Gruplu Ön Test, Son Test Deseni" işe koşulmuştur. Deneysel araştırma yöntemi kullanıldığından çalışmada evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe dersi programının uygulandığı Eskişehir ili Şeker İlköğretim Okulundan tesadüfi yöntemle 4-B şubesinden 45 öğrenci deney grubu, 4-A şubesinden 45 öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Bulguları ve Sonuçları: İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun, öyküleme ve betimleme işlevine dayalı okuma ve okuduğunu anlama becerileri erişisi, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksektir. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımı, öyküleme ve betimleme işlevine dayalı okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkilidir.

Öneriler: Okuma çalışmalarında öğrencilerin, okuyacakları metnin dilin hangi işlevine ilişkin olduğu konusunda bilgilendirilmeleri ve okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanmalıdır. Dilin işlevleri ile ilgili hazırlanmış metin örnekleri karşılaştırmalı olarak işlenmeli, benzerlik ve farklılıklar buldurulmalıdır. Türkçe ders kitapları, öğrencilerin dil becerileriyle ilgili yeterince alıştırmaya yapabilecekleri şekilde yeniden düzenlenmelidir.

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

E-posta: bacat@ogu.edu.tr

li; kitaplara alınacak metinlerin bütün dil işlevlerini temsil edecek özellikler taşıması sağlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Öğretimi, Dil işlevleri, İşlevselcilik, Okuma, Anlama

Abstract

Background/Problem Statement: Studies indicate that there are some problems in teaching Turkish as a native language. In recent years, studies have focused on student-centered learning that includes group works, role-play, simulation, and communication skills activities. In Turkey, there are some issues that teachers face concerning teaching Turkish as a native language. It can be state that the teaching method that ignores the importance of interaction in using and teaching language would not be successful. Possible solution to the teaching Turkish as a native language is to teach how to use language skills in a context and place.

Purpose/Objective/Research Question/Focus of Study: Functional approach provides an alternative in teaching language in a contextual manner. In this study, the functional approach and its role in providing possible solutions in teaching Turkish as a native language was examined.

Methods: In this study, the pretest-posttest equivalent-groups design was used. Data were collected from the Şeker Elementary school of Eskişehir representing responses from the fourth grade students. The functional approach in teaching the language was applied to the experimental group (4-B). The traditional approach in teaching the language was applied to the control group (4-A).

Findings/Results: The students, who were in the treatment group, did much better on reading in narrating and explaining the function of language than the control group's students. Functional approach is more effective on the reading and understanding of written texts in narrating and explaining the functions of language than the traditional approach.

Conclusions/Recommendations: In reading studies and works, students should be informed concerning the purpose of the reading and the function of language. The function of language should be used comparatively during the instruction of reading. Turkish textbooks should include more exercises and texts related to the function of language. In addition, the selection process of texts to be included in Turkish reading books should represent all functions of language.

Keywords: Turkish teaching, functional language approach, reading, comprehension.

Okuma işlemi göz ve ses organlarının birtakım ortak işlemi ve zihnin yazılı sembolden anlam çıkarması sonucu meydana gelir. Okumada okuyanla yazar arasında bir köprü kurulur ve bu köprü ile anlamlar ortak kılınır. Bu nedenle okumada asıl amaç anlamadır. Anlama ile sonuçlanmayan okuma etkinliği bir anlam ifade etmez (Kavcar& Oğuzkan, 1987). Okumanın fizyolojik, psikolojik, sosyal yönleri vardır. Toplumsal yaşamda önemli bir yere sahip olan okuma becerisi için çeşitli sınıflamalar yapılmakla birlikte genel olarak "sesli okuma ve sessiz okuma" şeklindeki iki türe sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Yetkin bir okuyucuda bulunması gereken nitelikleri ise Demirel (1995) şöyle sıralar:

Sesli okurken;

- Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarabilir,
- Sözcükleri doğru okur, doğru vurgular,
- Cümleleri doğru okur ve vurgular,
- Duraklamaz,
- Ses yüksekliğini iyi ayarlayabilir,
- Zaman zaman dinleyicilere bakar.

Yukarıdaki niteliklerden yoksun okumaların, okuduğunu anlamaya önemli ölçüde etkisi söz konusudur. Bununla ilgili yapılan araştırmalarda (Acat, 1996; Tazebay 1995; Mavi, 1995) okuma yetisi ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, bireyin dil öğrenme becerisinin temel göstergelerinden biridir.

Bireydeki dil gelişiminin nasıl gerçekleştiği, yani bireyin dil becerisini nasıl kazandığı konusu, dille ilgili başlıca tartışma konularını oluşturmaktadır. İnsanın sahip olduğu becerilerde öğrenilmesi en karmaşık beceri dildir. Dilin öğrenilmesiyle ilgili soruları çoğaltmak mümkündür. Dilin karmaşık öğrenme yapısını açıklamak amacıyla psikolengüistler ve eğitimciler çeşitli yaklaşımlar sergilemişlerdir. Bu yaklaşımları, davranışsal yaklaşım, biyolojik yaklaşım, bilişsel yaklaşım, işlevsel (fonksiyonel) yaklaşım olarak dört ana başlıkta toplamak olanaklıdır.

İşlevsel yaklaşım. İşlev sözcüğünü toplumsal sistemlerin çözümlenmesinde ilk kullanan toplum bilimci Herbert Spencer'dır. Spencerdan etkilenen Durkheim de sosyal olgunun açıklanabilmesi için onun hem yapısının hem de işlevinin araştırılması gerektiğini savunur. İşlevsellik yaklaşımına göre tüm toplumsal olgu ve olayların toplumsal sistem içinde belirli işlevleri olduğu kabul edilmektedir. Buna göre işlevselcilik "toplumsal olgu ve olayları, görünüm biçimlerine ve sonuçlarına göre açıklamak ve yorumlamak" ya da Botomore'nin belirttiği gibi "sosyo-kültürel kurum ve ilişkileri kişilerin değer ve amaçlarına göre yorumlama" olarak tanımlamak olanaklıdır (Şişman, 1994).

İşlevsel yaklaşım günlük dil kullanım alanlarını temel alarak, kullanım amaçlarına göre dil öğretiminin gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır. Dil bilimcisi artık soyut formel kurallardan çok, önceden ihmal edilmiş günlük dil performansının önemsiz görülen ayrıntılarıyla ilgilenmelidir (Brown, 1994). Dilin iletişim süreci olarak görülen söylem (discours) içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler, mesajın biçimine göre farklılıklar gösterir (Soytekin, 1982). Söylenecekler amaca göre farklılaşır. Eğer öğrenen, sözcükler, gramer, söylem kuralları ve diğer dil becerilerini, anlamların başkaları ile ortak kılınmasında kullanamıyorsa, bunları bilmesi bir anlam ifade etmez. Bu yaklaşımda tek bir cümle yapısı üzerinde durulmaz. Önemli olan bu cümlelerin ne anlam ifade ettiğidir. Bu da ancak bağlam içinde anlaşılır. Bu nedenle dilde hedef bütün olarak bağlamı anlamak olmalıdır (Andrews, 1993; Tarone & Yule, 1989). ABD'deki sınıflamada dil işlevleri sekiz basamakta belirlenmiştir; Öyküleme, Bildirme, Düşleme, İnandırma, Betimleme, Sorgulama, Yaratma, Sınıflandırma

İşlevsel yaklaşım incelendiğinde öğrenciye dili kullandırmayı hedefleyen bir anlayışın sınıfa taşındığı görülmektedir. Oysa geleneksel öğretim anlayışında etkinlikler genellikle beceri üzerine yoğunlaşıp öğrencinin kısa dönemdeki gereksinimlerini karşılamayı hedeflemektedir. Süreçler çok az bir biçimde yer almaktadır. Genellikle belirli bir iletişim işlevi üzerine yoğunlaşan bu tür etkinlikler, farklı durumlara becerilerin transferi olanağını vermemektedir. Yapılan bu tür etkinlikler, çocukları da bağımlı kılmaktadır. Oysa amaç, öğrencilerin bağımsız bireyler olmalarını sağlamak, yazılı ve sözlü anlatım aracılığıyla etkili iletişim kuracakları olanaklar ortaya çıkarmaktır (Hoskisson & Tompkins, 1987).

Türkiye’de Eğitim programları alanındaki aksaklığın en çok hissedildiği alan Türkçe öğretimidir. Aslında Cumhuriyet döneminde en önemli yenileşme hareketi dil alanında yapılmıştır (Aşılıoğlu, 1993, s. 246). Demirel (1992) okullarımızda uygulanan Türkçe öğretimi çalışmalarında karşılaşılan zorlukları belirlemek üzere yaptığı araştırmada programdan, sınıf içi uygulamalardan kaynaklanan bir dizi sorun belirlemiştir. Öğretmenler, dil öğretimi adına her gün hemen hemen aynı etkinlikleri yürütmektedirler (Topbaş, 1998; Kaya, 1985; Özçiçek, 1983). Öğretmenlerin kolaycılığa kaçması olarak algılanan bu davranış biçimi temelde programın ve geleneksel dil öğretimi anlayışının onlara dayattığı bir zorunluluktur. Oysa öğrenme çeşitli uygulamalarla ortaya çıkan bir davranış değişikliğidir. Tek düze bir yaklaşım, öğrenmede olumsuz bir etken olarak ortaya çıkar.

Bütün bunların yanında dil öğretiminde önemli bir araç olan ders kitaplarının düzenlenmesinde birçok sorun yaşandığı yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Sorunların başında, seçilen metinlerin dilin işlevlerini içermemesi gelmektedir (Küçük & Gökdağ, 1998). Büyük ölçüde dilin öyküleme işlevi üzerine kurulu ders kitaplarında diğer işlevler göz ardı edilmiştir. Pinnell (1975)’in belirttiği gibi çocukların dilin bir işlevini kullanma yeteneği, dilin diğer işlevlerinin kullanımına genellenemez. Bütün işlevleri kullanamamış olmaktan dolayı çocuğun dil kullanımında sorunlar yaşaması doğal olacaktır.

Günümüzde ana dili öğretiminde öğrencilerin öğrenme-öğretme durumlarını merkeze alan anlayışla birlikte grup çalışmaları, rol yapma, benzetişim, iletişim oyunları gibi öğretim teknikleri önerilmektedir. Türkiye’deki duruma baktığımızda bu özelliklerin gözlenemediği ve sınıfta yapılan dil öğretimi çalışmalarında çeşitli sorunların yaşandığı görülmektedir (Demirel, 1989; Sever, 1997).

Türkiye’deki uygulamalara bakıldığında bu sorunlar listesini daha da çoğaltmak olanaklıdır. Geleneksel bir anlayış, öğretmen merkezli bir yaklaşım, çocuklara dili kullanma fırsatı vermeyen bir öğretim düzenine doğurduğu sonuç olarak, toplumda karşılaşılan milyonlarca okuma özürlü insanla, tirajları, gelişmiş ülkelerdekine onda biri bile olamayan sansasyon içerikli gazeteler ve kitap satışlarındaki düşük seviye gösterilebilir. Bu sonuç Türkiye’de uygulanan dil öğretimi anlayışının yeniden düzenlenmesi gerekliliğini göstermektedir. Problemin çözümü olarak bireylere bu becerileri, nerede nasıl kullanılacağını öğretmek kazandırmakta yatmaktadır. Bu araştırmada çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun olarak ve dilin işlevsel özelliklerine göre

hazırlanmış Türkçe öğretimi programı uygulanarak sonuçları test edilmiş ve yukarıda ifade edilen dil öğretimi problemine cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi

İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla hazırlanan İlköğretim 4. Sınıf Türkçe öğretimi programını uygulayan grupla, geleneksel program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış İlkokul 4. Sınıf Türkçe öğretimi programı uygulayan grubun okuma ve okuduğunu anlama becerisi erişti düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Alt Problemler

1. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla hazırlanan İlköğretim 4. Sınıf Türkçe öğretimi programını uygulayan grupla, geleneksel program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış İlkokul 4. Sınıf Türkçe öğretimi programı uygulanan grubun,
 - a) dilin öyküleme işleviyle ilgili; okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin erişti düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) dilin betimleme işleviyle ilgili; okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin erişti düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin "Kontrol Gruplu Ön Test, Son Test Deseni" işe koşulmuştur. Araştırma iki grup üzerinde yapılmıştır. Öğretim, her iki grupta da sınıf öğretmenlerince gerçekleştirilmiştir.

Denekler. Deneysel araştırma yöntemi kullanıldığından araştırmada evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe dersi programının uygulandığı Eskişehir ili Şeker İlköğretim Okulundan rastlantısal olarak 4-B şubesinden 45 öğrenci deney grubu, 4-A şubesinden 45 öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Araştırma gruplarının denkliliğine ilişkin bulgular. Grupların denkliliğini sağlamak için öğrencilerin yaş, öğretmen, bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyi değişkenleri açısından denklilikleri kontrol altına alınmıştır. Bu amaçla öğrencilerin ruhsal dosyaları incelenmiş, 2., 3. sınıf karne notlarına bakılmış, uygulama öncesi Türkçe dersiyile ilgili bilişsel hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek için okuma, okuduğunu anlama, dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle ilgili ön test sonuçları karşılaştırılmış, duyuşsal hazır bulunuşluk seviyelerini kontrol etmek amacıyla da uygulama öncesi Türkçe dersine ilişkin tutumlarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki grubun denk olduğu belirlenmiştir.

Ölçme Araçlarının Hazırlanması

Programın etkililiğini ölçmek amacıyla gözlem formları ve anlama testleri hazırlanmıştır. Bu ölçme araçlarının hazırlanmasıyla ilgili aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

Okuma gözlem formları. Öyküleyerek ve betimleyerek okuma becerileriyle ilgili seçilmiş hedef ve davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için öyküleyici anla-

tımla yazılmış metni okuma, gözlem formu ile betimsel anlatımla yazılmış metni okuma gözlem formları bu iki ünitenin kritik davranışlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formlarının geçerliğini belirlemek için uzman görüşlerine başvurulmuş, belirtilen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan gözlem formlarında öyküleyerek okumayla ilgili beş ve betimleyerek okumayla ilgili beş kritik davranışı ölçecek beşer soruya yer verilmiştir. Bu gözlem formlarının geçerliliğini kontrol etmek amacıyla formların sonuçlarıyla sınıfın karne notları, diğer ölçme araçlarından aldıkları puanlar arasında bir ilişkinin olup olmadığı sıra farkları korelasyonu test edilmiş, güvenilirlik için birbirine denk iki grup üzerinde eş zamanlı ölçme aracı uygulanarak puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmış, 0.68'lik korelasyon katsayısı bulunmuştur. Bu korelasyon katsayısı iki uygulamanın bir biriyle tutarlı sonuçlar verdiğini ve testin tutarlı olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu, araştırmada verilerin toplanmasında kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Okuduğunu anlama testleri. Okuduğunu anlama becerisinin ne ölçüde kazınıldığını belirlemek üzere çoktan seçmeli testler hazırlanmıştır. Hazırlanan testlerin geçerlilik çalışmaları için önce uzman kanılarına başvurulmuş, uzman kanıları doğrultusunda testlerde gerekli düzenlemelerden sonra testlerin ön uygulamaları yapılmış, elde edilen sonuçlarla öğrencilerin karne notları karşılaştırılmıştır. Sıra farkları korelasyonu istatistik tekniği uygulanarak iki puan grubu arasında ilişki test edilmiş, öğrencilerin karne notlarıyla "öyküleme ünitesi" okuduğunu anlama testi puanları arasında 0.01 düzeyinde anlamlı 0.44'lik bir korelasyon, "betimleme ünitesi" okuduğunu anlama testi puanlarıyla 0.01 düzeyinde anlamlı 0.64'lik korelasyonlar bulunmuştur. Bunun yanında her iki okuduğunu anlama testi puanlarıyla, diğer ölçme araçlarının sonuçları arasında 0.01 düzeyinde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bulunan sonuçlardan hareketle testlerin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öyküleme ünitesi okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.76, betimleme ünitesi okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.71 bulunmuştur. Bulunan bu değerlerden hareketle testlerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem formları ve çoktan seçmeli testler doğru cevaba bir ve yanlış cevaba sıfır değeri vermek yoluyla puanlanmıştır. Ancak tümleşik becerilerin hesaplanmasında her becerinin eşit oranda katkı getirmesini sağlamak için elde edilen puanlar yüzölçümüne çevrilererek, yüz puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Dilin Öyküleme İşleviyle İlgili Okuma Becerisi Erişisi

Deney ve kontrol gruplarının dilin öyküleme işleviyle ilgili okuma becerisi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "öyküleyerek okuma gözlem formu", ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki farklar alınarak öğrencilerin dilin öyküleme işlevine dayalı okuma becerisi erişimleri belirlenmiş, bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Grupların Dilin Öyküleme İşleviyle İlgili Okuma Becerisi Ön Test, Son Test ve Erişi Ortalamaları*

	GRUP	Ön Test			Son Test		Erişi		Fark	t	S. D.	P
		N	X	S	X	S	X	S				
OKUMA BECERİSİ	4/B											
	(Deney	45	42.22	16.63	62.67	18.39	16.89	13.45	8.89	3.36**	88	0.00
	Grubu)											
	4/A											
	(Kontrol	45	41.78	14.03	56.44	18.73	8	11.59				
	Grubu)											

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunun öyküleme işlevine dayalı okuma becerisi erişimi ortalamaları ile kontrol grubunun erişimi ortalamaları arasındaki fark 8.89 olmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testiyle yoklanmıştır, t değeri 6.79 ile anlamlı bulunmuştur. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun öyküleyerek okuma becerisi erişimi, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişiminden anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç, şöyle açıklanabilir:

İşlevsel dil eğitimi yaklaşımı, öyküleme işlevine dayalı okuma becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada etkili olmuştur. Öğrencilerin bilgi düzeyinde yeterli olmaları sağlanmış, bu da öykü okurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini bilerek okumalarına neden olmuştur. Bu durum, öğrencilerin neyi, hangi amaçla okudukları konusunda kendilerini aydınlatmıştır. Okuma, amaçsız ve rastsal olarak yapıldığında öğrencilerin gerekli okuma davranışlarını göstermediğini Cain (1999) de yaptığı bu araştırmada ortaya koymuştur. Öğrencilerin öykü okuyacaklarını bilmesi ve öykü okurken hangi özelliklerin önem taşıdığına bilincinde olmalarının, öyküleme işleviyle ilgili okuma davranışlarını doğru göstermiş olmalarına neden olduğu söylenebilir.

Özışık (1997)’in metin okuma tekniklerini kullandığı çalışmasında, öğrencilerin okuma amacını bilerek yaptıkları okuma çalışmalarının, okumayla ilgili davranışları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmış olması, bu yorumu desteklemektedir. Kean ve Quigley (1999) yaptıkları araştırmada, vurgu ve tonlamanın okumadaki önemini, okumayla ilgili davranışların ortaya konulmasındaki etkisini belirlemişlerdir. İşlevsel dil eğitiminin uygulandığı derslerde, öğrencilerin öykünün önemli öğelerini görmeleri sağlanmış; öyküde yer, zaman, kişi öğesinin üzerinde durulmuştur. Bu öğelerin okunmasında, vurgulamanın nasıl yapılacağı, kişi öğesinin okuma çalışmasında canlandırılarak okunması gereği, çeşitli örneklerle gösterilmiştir.

Sönmez (1994)’in de belirttiği gibi devinimsel alanla ilgili bir davranış öğrenirken gerçekleşmesi gereken ilk basamak, kişinin davranışı gözlemesi, yani algılamasıdır, çünkü gözlenemeyen bir davranış öğrenilemez. İkinci adımda, uyarılmadan sonra kişinin o davranışı, kılavuz denetiminde ya da örneği göz önünde tutarak tekrarlaması gerekir. Bu basamakta gerçekleştirilen tekrarlama, gözlemden, uyarılmadan daha karmaşık ve zor bir işlemdir. Sonra öğrenci, tekrarlama tekrarlama davranışı beceriye dönüştürür. Beceriye dönüşmüş davranış, otomatik olarak istenen nitelik ve sürede yapılabilir.

Yapılan çalışmalarda, öyküleme ünitesi süresince öğrencilerin öyküsel anlatımla yazılmış metinleri okuyarak, belirlenen okuma davranışlarını kazanmaları sağlanmıştır. Derslerde öğrencilerin öyküsel anlatımla yazılmış metinleri, önce örnek okumaları gözleyerek kılavuz eşliğinde, sonra kendi başlarına okumalarının sağlanması, öyküsel anlatımla ilgili okuma davranışlarının kazanılmasına ilişkin başarıyı açıklayacak bir faktör olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin Dilin Öyküleme İşleviyle İlgili Okuduğunu Anlama Becerisi Erişisi

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “öyküleme işlevi okuduğunu anlama testi”, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki farklar alınarak öğrencilerin öyküleme işlevine dayalı okuma becerisi erişileri belirlenmiş, bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Grupların Dilin Öyküleme İşleviyle İlgili Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test, Son Test ve Erişi Ortalamaları

	GRUP	Ön Test		Son Test		Erişi		Fark	t	S. D.	P	
		N	X	S	X	S	X					S
OKUDUĞUNU ANLAMA	4/B (Deney Grubu)	45	58.33	11.97	75.66	14.75	17.33	10.58	10.11	5.23**	88	0.00
	4/A (Kontrol Grubu)	45	57.56	17.47	64.77	18.06	7.22	7.5				

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunun dilin öyküleme işlevine dayalı okuduğunu anlama becerisi erişisi ortalamaları ile kontrol grubunun erişisi ortalamaları arasındaki fark 10.11 olmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testiyle yoklanmış, t değeri 5.23 ile anlamlı bulunmuştur. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun, öyküleme işlevine ilişkin okuduğunu anlama becerisi erişisi, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgulara dayanarak işlevsel dil eğitimi yaklaşımının, öyküsel anlatımla yazılmış bir metne dayalı okuduğunu anlama becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuma etkinlikleri, anlamayla sonuçlanırsa bir değer taşır. Bu nedenle okuma işlemi, anlamayla sonuçlanmalıdır (Kavcar & Oğuzkan, 1987). İşlevsel dil eğitimine göre yapılan çalışmalarda, okuma derslerinde ulaşılmak istenen temel hedef, okuduğunu anlama olmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini kazanmaları için gerek okuma öncesinde ve okuma sırasında, gerekse okuma sonrasında çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlanan eğitim durumlarında okuma öncesinde, *resmi incelelim yazalım, eleştirel düşünme, öykü yazma* başlıkları altında yapılan çalışmalarla,

öğrenciler bilgilendirilerek okunacak metne hazırlanmıştır. Yapılan böyle bir hazırlık, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Özışık'ın (1997) yaptığı araştırmada, "ne okuduğu ve okuma amacı konusunda karar vermiş olma" yoluyla belirlenen teknikleri kullanan grubun okuduğunu anlama başarısının, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun başarısından yüksek olduğu sonucuna ulaşmış olması, Cain (1999) 'in yaptığı çalışmada da benzer bir farklılığın bulunmuş olması, bu yorumu destekler niteliktedir. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımına göre yapılan bu araştırmada, öykü okurken vurgu ve tonlamaların nerelerde yapılacağı, kişilerin nasıl canlandırılacağı örneklerle gösterilmiş ve gerekli alıştırmalar yapılmıştır. Öğrencileri aktif kılan ve dili kullanarak dil öğrenmeyi temel alan drammatizasyon, rol oynama, oyunlaştırma çalışmalarına yer verilmiş olması, gruplar arasında okuduğunu anlama düzeyindeki farkın bir başka nedeni olabilir.

Öğrencilerin Dilin Betimleme İşleviyle İlgili Okuma Becerisi Erişisi

Deney ve kontrol gruplarının dilin betimleme işleviyle ilgili okuma becerisi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "betimleyerek okuma gözlem formu", ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki farklar alınarak öğrencilerin dilin betimleme işlevine dayalı okuma becerisi erişileri belirlenmiş, bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Grupların Dilin Betimleme İşleviyle İlgili Okuma Becerisi Ön Test, Son Test ve Erişi Ortalamaları

GRUP	Ön Test			Son Test		Erişi		Fark	t	S. D.	P	
	N	X	S	X	S	X	S					
OKUMA BECERİSİ (Deney Grubu)	4/B	45	54.22	17.90	71.11	13.85	16.89	13.45	8.89	3.36**	88	0.00
	4/A											
(Kontrol Grubu)	45	55.11	18.67	63.11	17.03	8	11.60					

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunun betimleme işlevine dayalı okuma becerisi erişisi ortalamaları ile kontrol grubunun erişisi ortalamaları arasındaki fark 8.89 olmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testiyle yoklanmış, t değeri 3.36 ile anlamlı bulunmuştur. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun betimleme işlevine dayalı yazılmış bir metni okuma becerisi erişisi, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgulara dayanarak işlevsel dil eğitimi yaklaşımının betimsel anlatımla yazılmış bir metni okuma becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç şöyle açıklanabilir:

İşlevsel dil eğitimi yaklaşımı, betimleme işlevine dayalı okuma becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada etkili olmuştur. Okumayla ilgili gerekli koşullar hazırlandıktan sonra betimsel anlatımla yazılmış bir metnin okunmasıyla ilgili etkinliklere geçilmiştir. *İmaj resmini anlatma ve çizme, yaratıcı düşünme* etkinlikleriyle betimsel anlatımın özelliklerinin öğrenciler tarafından görülmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin, bu

başarıları, ne okuyacağı konusunda yeterli ön bilgiye sahip olmalarını sağlayan bu etkinliklerle açıklanabilir.

Betimlemede, varlığın özellikleri ve betimleyen varlıkla ilgili düşünceleri, duyguları önem kazanmaktadır (Özdemir, 1979). Betimsel anlatımla yazılmış bir metin okunurken vurgu ve tonlamada bu özelliklerin ön plana çıkarılması sağlanmıştır. Örnek okumalarda vurgu ve tonlamaların hangi kelime veya cümlelerin okunmasında yapıldığı öğrencilere buldurulmuştur. Bu etkinliklerin, öğrencilere betimsel anlatıma ilişkin okuma becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Dilin Betimleme İşleviyle İlgili Okuduğunu Anlama Becerisi Erişisi

Deney ve kontrol gruplarının betimleme işleviyle ilgili okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "betimleme işlevi okuduğunu anlama testi", ön test ve son test puanları arasındaki farklar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Grupların Dilin Betimleme İşleviyle İlgili Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test, Son Test ve Erişi Ortalamaları

	GRUP	Ön Test		Son Test		Erişi		Fark	t	S. D.	P	
		N	X	S	X	S	X					S
OKUDUĞUNU ANLAMA	4/B											
	(Deney Grubu)	45	61.33	13.29	78	14.43	16.67	8.59	5.89	3.65**	88	0.00
	4/A											
	(Kontrol Grubu)	45	61.00	12.50	71.78	14.54	10.77	6.57				

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubunun dilin betimleme işlevine dayalı okuduğunu anlama becerisi erişisi ortalamaları ile kontrol grubunun erişisi ortalamaları arasındaki fark 5.89 olmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testiyle yoklanmıştır, t değeri 3.65 ile anlamlı bulunmuştur. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun betimleme işlevine ilişkin okuduğunu anlama becerisi erişisi, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgulara dayanarak işlevsel dil eğitimi yaklaşımının betimleme işlevine ilişkin okuduğunu anlama becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç şöyle açıklanabilir:

İşlevsel dil eğitimi yaklaşımına göre düzenlenen betimleme işleviyle ilgili okuma etkinliklerinde de ulaşılmak istenen ana nokta, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek olmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini kazanmaları için gerek okuma öncesi, gerek okuma sırasında, gerekse okuma sonrasında çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlanan eğitim durumlarında betimleme işleviyle ilgili olarak okuma öncesinde, *imaj resmi inceleme, kritik düşünme, yer, kişi tanıma* başlıkları altında öğrenciler okunacak metne hazırlanmıştır. Bu çalışmalarla

öğrenciler, okudukları bir betimlemede nelere dikkat etmeleri, neleri anlamaları gerektiği konusunda hazır duruma getirilmiştir. Yapılan böyle bir hazırlık, öğrencilerin betimlemeyle ilgili okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Özışık (1997) ve Cain (1999)'in araştırmalarının sonuçları da bu yorumu desteklemektedir.

İşlevsel dil eğitimi yaklaşımına göre düzenlenen etkinliklerde, betimsel anlatıma dayalı yazılmış bir metni okurken vurgu ve tonlamaların nerelerde yapılacağı, kişilerin nasıl canlandırılacağı örneklerle gösterilmiş, öğrencilerin gerekli alıştırmalar yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilere okuma ile ilgili davranışları kazandırmaya yönelik bu çalışmalar, aynı zamanda öğrencilerin betimlemeyle ilgili okuduğunu anlama düzeylerini de etkilemiş olabilir. Yapılan araştırmalarda okuma davranışlarının kazanılmamış olmasıyla (okuma kusurlarıyla) okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişkinin bulunmuş olması, bu yorumu desteklemektedir (Acat, 1996; Tazebay, 1995).

Betimleme işleviyle ilgili okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarında dramatizasyon, rol oynama, oyunlaştırma, röportaj yapma çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin betimlemedeki öğeleri bulmaları sağlanmıştır. Öğrencileri aktif kılan ve dili kullanarak dil öğrenmeyi temel alan böyle bir yaklaşım, gruplar arasında okuduğunu anlama düzeyindeki farkın bir başka nedeni olabilir. Öyküleme ünitesinde de okuduğunu anlama becerisine ilişkin bulgularda İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun anlamlı düzeyde başarılı bulunması, yapılan yorumları desteklemektedir.

Sonuçlar

1. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun, dilin öyküleme işlevine ilişkin okuma becerisi erişisi, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksektir. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımı, öyküsel anlatımla yazılmış bir metni okuma becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkilidir.
2. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun, dilin öyküleme işlevine ilişkin okuduğunu anlama becerisi erişisi, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksektir. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımı, öyküsel anlatımla yazılmış bir metinden okuduğunu anlama becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada, geleneksel yaklaşımdan daha etkilidir.
3. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun, betimleme işlevine dayalı okuma becerisi erişisi, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgulara dayanarak işlevsel dil eğitimi yaklaşımının, betimsel anlatımla yazılmış bir metni okuma becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun, betimleme işlevine ilişkin okuduğunu anlama beceri erişisi, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgulara dayanarak işlevsel dil eğitimi yaklaşımının, betimsel anlatıma dayalı yazılmış bir metni okuduğunu anlama becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Okuma çalışmalarında öğrencilerin, okuyacakları metnin dilin hangi işlevine ilişkin olduğu konusunda bilgilendirilmeleri ve okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanmalıdır. Okuma öncesinde eleştirel ve yansıtıcı düşünme etkinliklerine yer verilmelidir.
2. Dilin işlevleri ile ilgili hazırlanmış metin örnekleri karşılaştırmalı olarak işlenmeli, benzerlik ve farklılıklar buldurulmalıdır.
3. Türkçe ders kitapları, öğrencilerin dil becerileriyle ilgili yeterince alıştırmaya yapabilecekleri şekilde yeniden düzenlenmeli; kitaplara alınacak metinlerin bütün dil işlevlerini temsil edecek özellikler taşıması sağlanmalıdır.
4. Alan yazında gözlenen dil işlevlerinin Türkçe için ne kadar geçerli oldukları araştırılabilir ve Türkçenin işlevleri yeniden belirlenebilir.

Kaynakça

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleriyle okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Andrevs, L.(1993). *Language exploration and awareness*. New York: Logman.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Brown, H., D. (1993). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cain, K. (1999). Ways of raiding: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 295-312.
- Çakır, Ö. (1995). *Büyük ölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö.(1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 31-38.
- Demirel, Ö.(1995). *Türkçe programı ve öğretimi*, Ankara:Pegem.
- Honskinson, K., & Tompkins, G., E. (1987). *Language arts content and teaching strategies*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Kavcar, C., & Oğuzkan, A., F. (1987). *Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kaya, H. (1985). *İlkokullarda Türkçe eğitiminin verimliliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Keenan, T., R. & Quigley, K. (1999). Do young children use echoic information in their comprehension of sarcastic speech? A test of echoic mention theory. *British Journal of Developmental Psychological Society*, 17, 83-96.
- Küçük, S. & Gökdağ B., A. (1998). MEB ilköğretim I. kademe Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi*, 73, 23-30.
- Mavi, S. (1995). *Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- MEB (1995). *İlköğretim okulu programı*. Ankara: MEB.
- Özçiçek, N. (1983). *Ortaokullarda Türkçe öğretiminin etkinliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara : Ankara Üniversitesi
- Özdemir, E. (1979). *Örnekl ve uygulamalı yazılı anlatım dersleri*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Özışık, A. (1997). *İlköğretim 6. sınıflarda Türkçe öğretiminde yeni teknikler kullanarak metin anlamayı geliştirme..* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Pinnell, G., S. (1975). Language in primary classroom. *Theory into Practice*, 14, 318-327.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara:Anı Yayıncılık
- Soytekin, B. (1982). Yabancı diller okulunda yöntem arayışı ve işlevsel / kavramsal yaklaşım. *Yabancı Dil öğretim Sorunları Gözlemler Öneriler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Sönmez, V. (1993). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (4. Baskı) Ankara: Anı Yayın Evi.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tarone, E. & Yule, G. (1989) *Focus on the language learner*. New York: Oxford University,.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. 4. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Topbaş, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi

The Effect of Literary Children's
Books on Reading Comprehension and
Writing Skills of Children

Canan ASLAN*

Öz

Problem Durumu: Anadili, insanın içinde yaşadığı toplumla en güçlü bağlarını oluşturan, bireyin toplumsal olduğu kadar bireysel bir kişilik de edinmesini sağlayan temel bir iletişim aracıdır. Bu nedenle anadili ve anadilinin etkinlik alanlarından olan okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yaşamsal bir öneme sahiptir. Ancak, ülkemizde bu becerilerin yeterince geliştirilemediği yaşamın her alanında karşımıza çıkan bir gerçektir. Bunun en başat nedenlerinden biri, ilköğretimden başlayarak çocuklarda dil bilinci ve duyarlılığının oluşmasını sağlayacak, dilin tüm olanaklarını yansıtan yazınsal metinlere ve bunları anlamaya dönük etkinliklere anadili öğretiminde yeterince yer verilmeyişidir. Yazınsal çocuk kitaplarının temel araç olarak kullanıldığı Türkçe derslerinde, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile ilgili sorunların giderilebileceği savı bu tezin problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı / Araştırma Soruları: Bu çalışmada, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, "Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre hazırlanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı grubun erişisi ile kontrol grubunun erişisi arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmada, "öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni" kullanılmıştır. Araştırma, yansız atamayla oluşturulmuş, biri deney, öteki kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Veriler, çoktan seçmeli "Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi" ile öğrencilere verilen "İleride Hangi Mesleği Seçmeyi Düşünüyorsunuz? Neden?" konulu "Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ölçme Aracı"ndan elde edilmiştir. Araştırmada, grupların çeşitli düzeylerdeki öğrenmelerinin bir ölçüsü olan ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının saptanmasında "t" testinden; grupların çeşitli düzeylerdeki başarı puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde de "Bir Faktörde Tekrarlı İki Faktörlü ANOVA" istatistiğinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının temel araç olarak kullanıldığı Türkçe öğretimi programının, öğrencilere okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini kazandırmada (bilgi düzeyleri dışında) geleneksel yöntemden daha etkili olduğu saptanmıştır.

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, cananmetinaslan@hotmail.com

Öneriler: Türkçe öğretimi, ilköğretim 6. sınıflarda ders kitaplarına bağlı bir öğretim olmaktan çıkarılıp çocuğun dil ve anlam evrenine uygun yazınsal nitelikli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Yazınsal çocuk kitapları, okuduğunu anlama becerisi, yazılı anlatım becerisi.

Abstract

Problem Statement: Mother tongue is an essential communication tool that creates the strongest ties of the person with the society and helps the person develop an individual personality as well as a social one. For this reason, mother tongue and reading comprehension and writing skills that are the activity areas of mother tongue are of crucial importance. However, it is a fact that mother tongue and teaching mother tongue are not considered important enough and there is no sensitive attachment to this issue in our country. One of the major reasons for our mother tongue teaching being in this situation is that no literary texts which develop love of language, linguistics consciousness and awareness in children and which reflect all possibilities of the language are included in the settings of mother tongue teaching. The thesis of "the problems regarding mother tongue teaching can be overcome in the settings where Turkish language teaching is conducted by literary children's books" forms the problem of this research.

Objective / Research Question: In this study, the issue of the effect of literary children's books on reading comprehension and writing skills of 6th grade students is taken into consideration. Therefore, an answer has been sought to the question of "Is there any significant difference between success averages of the experimental group in which Turkish teaching program is applied considering literary children's books and control group?".

The method: "Pre-test and post-test control group experimental design" is used within the research. The research is carried out on two groups which were randomly assigned; one with experimental group and the other is control group. The data was collected from the "the Test of Reading Comprehension and Writing Skills in Turkish" and from "the Data Collection Instrument of Composition (Writing) Skills on the subject of "What job are you considering for future? Why?". In the research, t-test was utilized in determining whether there is a significant difference between pre-test results which can be considered as a measurement of learning in various levels of the groups. In order to test the significance of the success difference of the groups on various levels "two-way ANOVA for mixed measures" analysis is used.

Findings / Results: It was found out that the Turkish teaching programs in which literary children's books are used as basic instruments are more efficient (except for "knowledge" levels) in providing students reading comprehension and writing skills compared to traditional method.

Conclusions / Recommendations: Teaching of Turkish in 6th grade in primary schools should be recovered from being a teaching dependent on the lesson books and be conducted by means of literary children's books which are suitable for children's language and meaning world.

Keywords: Literary children's books, reading comprehension skill, writing skill.

İletişim kurma becerileri deyince akla dil, anadili gelir. Aksan (1990, s. 81)'a göre anadili, "Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir." Anadilini iyi kullanan; başka bir söyleyişle,

okuduğunu ve dinlediğini anlayan, duygularını, düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak doğru bir biçimde anlatan birey, onu etkili bir öğrenme aracı olarak kullanabilir, bu yolla bilgiye ve bilime ulaşabilir. Bu nedenle bireylerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi yaşamsal bir öneme sahiptir. Ancak, günümüzde alanla ilgili birçok uzman (Kavcar, 1982; Tezcan, 1983; Özdemir, 1983; Binyazar, 1983; Adalı, 1983; Şimşek, 1983; Kantemir, 1986; Enginün, 1988; Demir, 1988; Deligönül, 1988; Göktürk, 1989; Özdemir, 1990; Kocaman, 1990; Göğüş, 1990; Demircan, 1990; Kuleli, 1990; Adalı, 1991; İpşiroğlu, 1991; Ozil, 1991; Göğüş, 1998; Sever, 2002; 2004; Çotuksöken, 2002), ülkemizde bu becerilerin yeterince geliştirilemediğini; üniversite öğrencilerinin bile okuduklarını anlayamadıklarını; bu nedenle, anadillerinde yazılmış bir öykü ya da romanı yarıda kestiklerini; kendilerini, duygu ve düşüncelerini özellikle yazılı olarak gereğince anlatamadıklarını belirtmektedir.

Bu becerilerin geliştirilemeyişinin en başat nedenlerinden biri, ilköğretim çağından başlayarak, çocuklarda dil sevgisi, dil bilinci ve duyarlılığının oluşmasına hizmet edecek, dilin tüm olanaklarını, söz değerlerini yansıtan yazınsal metinlere, anadili eğitimi ortamlarında yeterince yer verilmeyişidir. Örtük anlamın, imgenin, söz sanatlarının, kısaca dilin tüm yetkinliğinin devreye girdiği yazınsal metinleri anlamaya dönük etkinlikler, çocuğun okuduğunu anlamasını kolaylaştıracak, onun metindeki örtük iletileri bulmasını sağlayacaktır. Sorun, çocuğun yalnızca okuduğunu anlamasında değil; anladıklarını, düşlediklerini, düşündüklerini yazılı olarak aktarmasında da kendini göstermektedir. Duygu, düş ve düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde yazıya aktarılması, bir beceri ve alışkanlık işidir. İlköğretim yıllarından başlayarak yazınsallık değeri olan metinlerle beslenmeyen, duygu, düş ve düşüncelerin sanatlı bir dille anlatıldığını görmeyen, bu yetisi uygulamalar yoluyla işlenmeyen çocuk, doğal olarak bu beceri ve alışkanlığı kazanamamaktadır.

Alan uzmanları, ders kitaplarındaki metinlerin niteliğini eleştirmekte, anadili öğretimi ortamlarında, yazınsal niteliği olan, dilimizin söz değerlerinin sıkça bulunduğu metinlere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü, çocuklar için yazılmış yazınsal nitelikli metinler, onların kişilik, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra anadili gelişimlerine de katkıda bulunur (Binyazar, 1983, s. 63; Özdemir, 1983:28). Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili sorunları çözmeye, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarından yararlanılarak tasarlanmış Türkçe öğretimi programı önemli katkılar sağlayabilir. Çünkü böyle bir Türkçe programında çocuk, özellikle dilsel açıdan yetkin bir kitabı başından sonuna değin okuyabilecek, daha geniş bir evren ve yorum örneğine ulaşacak ve gerekli her türlü iletiyi herhangi bir yitime uğramadan sezinleyecektir.

Bu araştırmanın amacı, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarıyla kurgulanmış Türkçe öğretimi programının, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisinin olup olmadığını göstermektir. Bu çalışma, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, dilbilgisi konu alanı dahil Türkçe öğretiminin tüm amaçlarının ders kitabı kullanılmaksızın, yazınsal nitelikli kitaplarla (roman, öykü, şiir) gerçekleştirildiği, Türkçe öğretimi ile çocuk yazını ürünlerini bütünleştiren ilk deneysel uygulama olması nedeniyle önemlidir.

Problem Tümcəsi: Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre hazırlanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı grubun erişisi (okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve kompozisyon becerileri yönünden) ile kontrol grubunun erişisi (okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve kompozisyon becerileri yönünden) arasında anlamlı bir fark var mıdır? Bu problemle ilgili alt problemler denencelerde yansıtılmıştır:

Denenceler

1. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarımılanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki puan ortalamaları ile bu programa katılmayan grubun okuduğunu anlama becerisi “bilgi” düzeyindeki puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.
2. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarımılanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki puan ortalamaları ile bu programa katılmayan grubun okuduğunu anlama becerisi “kavrama” düzeyindeki puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.
3. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarımılanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı deney grubunun “okuduğunu anlama becerisi” “toplam” puan ortalamaları ile bu programa katılmayan grubun “okuduğunu anlama becerisi” “toplam” puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.
4. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarımılanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki puan ortalamaları ile bu programa katılmayan grubun yazılı anlatım becerisi “bilgi” düzeyindeki puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.
5. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarımılanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki puan ortalamaları ile bu programa katılmayan grubun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.
6. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarımılanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı grubun “yazılı anlatım becerisi” * “toplam” puan ortalamaları ile bu programa katılmayan grubun “yazılı anlatım becerisi” “toplam” puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

* Bu denencede kullanılan “yazılı anlatım becerisi” sözü ile Sever (2004:239-257) tarafından hazırlanan 60 maddelik “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi”nin 30 sorusu (31. sorudan 60. soruya kadar) işaret edilmiştir. Bu otuz maddeden üçü (32, 35 ve 37. sorular), yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki; yirmi yedisi de “uygulama” düzeyindeki davranışlarını ölçmeye yöneliktir.

7. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarımılanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı deney grubunun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” toplam puan ortalamaları ile bu programa katılmayan grubun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.
8. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarımılanan Türkçe öğretimi programının uygulandığı deney grubunun “kompozisyon (yazılı anlatım)” ** becerisi puan ortalamaları ile bu programa katılmayan grubun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisi puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Yöntem

Bu araştırma, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırmada, “öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni (ÖSKD)” kullanılmıştır.

Katılımcıların Seçimi

Araştırma, 2003-2004 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, 16 haftalık bir dönem boyunca, Tuzluca'yı İlköğretim Okulu 6. sınıf Türkçe derslerinde, biri deney (n= 23), öteki kontrol grubu (n= 23) olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Sınıflar, öğrencilerin 5. sınıf akademik başarı puanları bakımından birbirine benzer iki çalışma grubundan oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada saptanmış olan denencelerin sınanması için gerekli olan veriler; Sever (2004:239) tarafından geliştirilmiş, kapsam geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış (Okuduğunu Anlama Becerisi Testi için: KR-21: .87; Yazılı Anlatım Becerisi Testi için: KR-21: .86) çoktan seçmeli “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” (OA-YA-BT) ile öğrencilere verilen “İleride Hangi Mesleği Seçmeyi Düşünüyorsunuz? Neden?” konulu “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ölçme Aracı”ndan (KBÖA) elde edilmiştir. 1,2,3,4,5,6 ve 7. denenceler için “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi”; 8. denence içinse “Kompozi-

** Yazılı anlatım becerisi “uygulama” düzeyi, “Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu, becerilerin de uygulamalar yoluyla daha anlamlı sınanabileceği” düşüncesiyle, 6. denencede sözü edilen otuz maddelik ölçme aracından başka, kompozisyon tipi bir sınavla da yoklanmaya çalışılmıştır. Bir başka deyişle, öğrencilerin belirli bir metin türünde (kompozisyon) yazma becerileri uygulamalı olarak değerlendirilmek istenmiş; bu amaçla da öğrencilerin, “İleride Hangi Mesleği Seçmeyi Düşünüyorsunuz? Neden?” konusundaki düşünceleri hem ön-testte hem de son-testte alınmıştır.

syon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ölçme Aracı" kullanılmıştır. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarına uygulanan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarına, deneysel işlemde önce ve sonra çoktan seçmeli "Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi (OA-YA-BT)" ile "İleride Hangi Mesleği Seçmeyi Düşünüyorsunuz? Neden?" konulu Kompozisyon [Yazılı Anlatım] Becerisi Ölçme Aracı (KBÖA)" uygulanmıştır.
2. Kontrol grubundaki dersler, ilköğretim 6. sınıflar için okutulması kararlaştırılmış Türkçe ders kitabındaki metinlerle geleneksel yöntemle uygun olarak işlenmiştir.
3. Deney grubundaki dersler ise, temel araç olarak yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının kullanıldığı ve yazınsal söylemlerin anlaşılmasına dönük etkinliklerin yer aldığı, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülen ve araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe öğretimi programına göre işlenmiştir.
4. Deney ve kontrol gruplarının kompozisyon (yazılı anlatım) ön ve son-test uygulama sonuçları, 100 (yüz) tam puan üzerinden, üç ayrı alan uzmanı* tarafından değerlendirilmiştir. Kompozisyonların ön ve son-test uygulamalarının değerlendirilmesinde, Sever (2004, s. 261-263) tarafından geliştirilmiş "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Böylece her öğrencinin ön-test uygulamasında yazdığı kompozisyona üç ayrı alan uzmanı; son-test uygulamasında yazdığı kompozisyona da üç ayrı alan uzmanı tarafından puan verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada, grupların çeşitli düzeylerdeki (bilgi, kavrama, uygulama) öğrenmelerinin bir ölçüsü olan ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptanmasında "t" testinden; grupların çeşitli düzeylerdeki (bilgi, kavrama, uygulama) başarı puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde de "Bir Faktörde Tekrarlı İki Faktörlü ANOVA" istatistiğinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Grupların Ön-Test Puanlarına Dönük Bulgular

Grupların, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları "Bilgi" ([t (44)= 1.447, p>0.05]), "Kavrama" ([t (44)= 1.475, p>0.05]) ve "Toplam" puanları ([t (44)= 0.116, p>0.05]) ile Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları "Bilgi" ([t (44)= 0.786, p>0.05]), "Uygulama" ([t (44)= 0.997, p>0.05]) ve "Toplam" puanları ([t (44)= 0.851, p>0.05]) açısından denk olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi'nden aldıkları "Genel Toplam" puanları açısından denk olduğu gözlenmiştir [t (44)= 0.071, p>0.05]. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, Kompozisyon (Yazılı Anlatım)

* Ön ve son-test uygulamasında, öğrencilerin yaptıkları Kompozisyon (Yazılı Anlatım) çalışmalarını; öğretim görevlisi Zekeriya KAYA, Dr. Tülay KUZU ve öğretim görevlisi Kamuran Semra EREN tarafından değerlendirilmiştir.

Becerisi Ön-Testi'nden aldıkları "Toplam" Puanlar açısından da birbirine denktir [$t_{(42)} = -1.455, p > 0.05$].

Araştırma Denencelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, deneysel işlemten sonra deney ve kontrol gruplarına son-test olarak uygulanan "Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi" ile "Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi"nden elde edilen veriler ışığında, araştırmanın problemini oluşturan denenceler sınanmıştır. Okuduğunu Anlama Becerisinin "Bilgi" düzeyi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi "bilgi" düzeyi puan ortalaması ön testte 1.00 iken son testte 1.78; kontrol grubunun "bilgi" düzeyi puan ortalaması ise ön testte 0.73 iken son testte 1.52 olmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Bilgi" Düzeyi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	23	1.00	.60	23	1.78	.79
Kontrol	23	0.73	.61	23	1.52	.94

Ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "tek faktörde tekrarlı iki faktörlü anova" testiyle yoklanmış, sonucu Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'ye göre, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki anova sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, "yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarlanmış Türkçe Öğretimi Programı" ile "geleneksel yöntem" in benzer derecede etkili olduğu söylenebilir. [$F_{(1,44)} = .000, p > .05$].

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Bilgi" Düzeyi Ön Test - Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	33.739	45	-	-	-
Grup	1.565	1	1.565	2.141	0.151
Hata	32.174	44	0.731	-	-
Denekleriçi	32	46	-	-	-
Ölçüm (Öntest-Sontest)	14.087	1	14.087	34.602	.000
Grup*Ölçüm	.000	1	.000	.000	1.000
Hata	17.913	44	0.407	-	-
Toplam	65.739	91	-	-	-

Grupların Okuduğunu Anlama Becerisinin "Kavrama" düzeyi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'e göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi "kavrama" düzeyi puan ortalaması ön testte 7.52 iken son testte 18.13; kontrol grubunun "kavrama" düzeyi puan ortalaması ise ön testte 6.39 iken son testte 12.56 olmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Kavrama" Düzeyi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	23	7.52	2.23	23	18.13	3.92
Kontrol	23	6.39	2.91	23	12.56	4.47

Gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "tek faktörde tekrarlı iki faktörlü anova" testiyle yoklanmış, sonucu Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'e göre, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulguya göre, "yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programı"nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, "geneleneysel yöntem"den daha etkili olduğu söylenebilir. [$F_{(1,44)} = 16.902$, $p < 0.01$].

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Kavrama" Düzeyi Ön Test - Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	1038.870	45	-	-	-
Grup	257.783	1	257.783	14.521	.000
Hata	781.087	44	17.752	-	-
Denekleriçi	2027	46	-	-	-
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1619.522	1	1619.522	242.055	.000
Grup*Ölçüm	113.087	1	113.087	16.902	.000
Hata	294.391	44	6.691	-	-
Toplam	3065.870	91	-	-	-

Deney ve kontrol gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi"nin "Toplam" puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'e göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi "toplam" (bilgi+kavrama) puan ortalaması ön testte 7.95 iken son testte 16.95; kontrol grubunun "toplam" (bilgi+kavrama) puan ortalaması ise ön testte 7.04 iken son testte 14.08 olmuştur.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Toplam" Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	23	7.95	1.71	23	16.95	3.30
Kontrol	23	7.04	3.15	23	14.08	4.73

Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "tek faktörde tekrarlı iki faktörlü anova" testiyle yoklanmış, sonucu Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'ya göre, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulguya göre, "yazınsal çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programı"nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışların kazandırılmasında, "geleneksel yöntem" den daha etkili olduğu söylenebilir. [$F_{(1, 44)} = 9.120, p < .05$].

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama Becerisi" "Toplam" Puanları ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	820.739	45	-	-	-
Grup	44.522	1	44.522	2.524	0.119
Hata	776.217	44	17.641	-	-
Denekleriçi	1963	46	-	-	-
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1670.261	1	1670.261	303.085	.000
Grup*Ölçüm	50.261	1	50.261	9.120	.004
Hata	242.478	44	5.511	-	-
Toplam	2783.739	91	-	-	-

Grupların "Yazılı Anlatım Becerisi"nin "Bilgi" düzeyi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'ye göre, deney grubunun yazılı anlatım becerisi "bilgi" düzeyi puan ortalaması ön testte 1.30 iken son testte 1.92; kontrol grubunun "bilgi" düzeyi puan ortalaması ise ön testte 1.08 iken son testte 1.91 olmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının "Yazılı Anlatım Becerisi" "Bilgi" Düzeyi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	23	1.30	.97	23	1.92	.79
Kontrol	23	1.08	.90	23	1.91	.79

Deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "tek faktörde tekrarlı iki faktörlü anova" testiyle yoklanmış, sonucu Tablo 8'de

sunulmuştur. Tablo 8'e göre, sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulguya göre, yazılı anlatım becerisinin "bilgi" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, "yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre tasarlanmış Türkçe Öğretimi Programı" ile "geleneksel yöntem" in benzer derecede etkili olduğu söylenebilir. [$F_{(1, 44)} = 0.559$, $p > 0.01$].

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının "Yazılı Anlatım Becerisi" "Bilgi" Düzeyi Ön Test – Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	45.229	45	-	-	-
Grup	0.272	1	0.272	0.266	0.609
Hata	44.957	44	1.022	-	-
Denekleriçi	33.500	46	-	-	-
Ölçüm (Öntest-Sontest)	11.837	1	11.837	24.348	.000
Grup*Ölçüm	0.272	1	0.272	0.559	0.459
Hata	21.391	44	0.486	-	-
Toplam	78.729	91	-	-	-

Grupların "Yazılı Anlatım Becerisi" nin "Uygulama" düzeyi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'a göre, deney grubunun "yazılı anlatım becerisi" "uygulama" düzeyi puan ortalaması ön testte 7.78 iken son testte 17.86; kontrol grubunun "uygulama" düzeyi puan ortalaması ise ön testte 7.13 iken son testte 11.95 olmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının "Yazılı Anlatım Becerisi" "Uygulama" Düzeyi Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	23	7.78	1.95	23	17.86	3.23
Kontrol	23	7.13	2.45	23	11.95	4.39

Deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "tek faktörde tekrarlı iki faktörlü anova" testiyle yoklanmış, sonucu Tablo 10'da sunulmuştur. Tablo 10'a göre, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulguya göre, "yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programı" nın; öğrencilere, "yazılı anlatım becerisi" nin "uygulama" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, "geleneksel yöntem" den daha etkili olduğu söylenebilir. [$F_{(1, 44)} = 20.205$, $p < 0.01$].

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Uygulama” Düzeyi Ön Test – Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	773.359	45	-	-	-
Grup	247.837	1	247.837	20.750	.000
Hata	525.522	44	11.944	-	-
Denekleriçi	1784.499	46	-	-	-
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1278.793	1	1278.793	162.356	.000
Grup*Ölçüm	159.141	1	159.141	20.205	.000
Hata	346.565	44	7.876	-	-
Toplam	2557.858	91	-	-	-

Grupların “Yazılı Anlatım Becerisi” “Toplam” puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’e göre, deney grubunun “yazılı anlatım” “toplam” puan ortalaması ön testte 8.91 iken son testte 21.69; kontrol grubunun yazılı anlatım “toplam” puan ortalaması ise ön testte 8.21 iken son testte 13.73 olmuştur.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Toplam” Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	23	8.91	2.74	23	21.69	4.88
Kontrol	23	8.21	2.79	23	13.73	5.03

Deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “tek faktörde tekrarlı iki faktörlü anova” testiyle yoklanmış, sonucu Tablo 12’de sunulmuştur. Tablo 12’ye göre, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulguya göre, “yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programı”nın; öğrencilere, yazılı anlatım becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir. [$F_{(1, 44)}=27.455$, $p<0.01$].

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Toplam” Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	1365.663	45	-	-	-
Grup	430.446	1	430.446	20.252	.000
Hata	935.217	44	21.255	-	-
Denekleriçi	2715.500	46	-	-	-
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1926.533	1	1926.533	174.481	.000
Grup*Ölçüm	303.141	1	303.141	27.455	.000
Hata	485.826	44	11.042	-	-
Toplam	4081.163	91	-	-	-

Grupların Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri "Toplam" puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13'e göre, deney grubunun "okuduğunu anlama ve yazılı anlatım" "toplam" puan ortalaması ön testte 15.34 iken son testte 42.17; kontrol grubunun "okuduğunu anlama ve yazılı anlatım" "toplam" puan ortalaması ise ön testte, 15.26 iken son testte 27.82 olmuştur.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri" "Toplam" Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	23	15.34	3.45	23	42.17	7.86
Kontrol	23	15.26	4.74	23	27.82	8.96

Gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "tek faktörde tekrarlı iki faktörlü anova" testiyle yoklanmıştır, sonucu Tablo 14'te sunulmuştur. Tablo 14'e göre, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulguya göre, "yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programı"nın; öğrencilere, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında, "geleneksel yöntem"den daha etkili olduğu söylenebilir. [$F_{(1, 44)} = 50.470$, $p < 0.01$].

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının "Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileri" "Genel Toplam" Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	4064.870	45	-	-	-
Grup	1198.087	1	1198.087	18.388	.000
Hata	2866.783	44	65.154	-	-
Denekleriçi	11110.999	46	-	-	-
Ölçüm (Öntest-Sontest)	8922.130	1	8922.130	385.073	.000
Grup*Ölçüm	1169.391	1	1169.391	50.470	.000
Hata	1019.478	44	23.170	-	-
Toplam	15.175.869	91	-	-	-

Grupların Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 15'te verilmiştir. Tablo 15'e göre, deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) becerisi puan ortalaması ön testte 41 iken son testte 66; kontrol grubunun puan ortalaması ise ön testte 45 iken son testte 54 olmuştur.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi” Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	22	41	6.10	22	66	8.05
Kontrol	22	45	8.72	22	54	9.96

Gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “tek faktörde tekrarlı iki faktörlü anova” testiyle yoklanmış, sonucu Tablo 16’da sunulmuştur. Tablo 16’ya göre, sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulguya göre, “yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programı”nın; öğrencilere, “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi”ni kazandırmada, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir. [$F_{(1,44)} = 38.480$, $p < 0.01$].

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarının “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi” Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Deneklerarası	4812.476	43	-	-	-
Grup	440.922	1	440.922	4.236	.000
Hata	4371.554	42	104.085	-	-
Denekleriçi	9354.549	44	-	-	-
Ölçüm (Öntest-Sontest)	6569.165	1	6569.165	189.807	.000
Grup*Ölçüm	1331.780	1	1331.780	38.480	.000
Hata	1453.604	42	34.610	-	-
Toplam	14167.025	87	-	-	-

Yargı ve Öneriler

Araştırma sonucunda, deney grubunun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubunda yürütülen derslerde, okunan yazınsal kitapların tam ve doğru olarak anlaşılmasına hizmet edecek önlemler alınmıştır. Öğrencilerin dikkati, incelenecek kitabın dilsel ve düşünsel özellikleri üzerinde toplanmaya çalışılmış; kavrama ve yorum yapmayı gerektiren sorularla da yaratma, karşılaştırma, eleştirme ve sonuç çıkarma gibi becerilerin yoklanması amaçlanmıştır. Kitap içerisinde geçen sözcüklerin farklı anlamlarını ve bunların kullanımlarını kavramaya dönük alıştırmalar yapılmış; bu süreçte öğrencilerin katılımını sağlayacak tüm koşullar yerine getirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek amacıyla, dilimizin zenginliklerinden olan deyimleri, atasözlerini, kalıp sözleri öğretmeye yönelik çalışmalar da yapılmıştır. İncelenen kitabın içeriğine uygun düşen sözcüklerle çağrışım baloncuğu oluşturma çalışmaları yapılmış; kimi zaman da öğrencilerden eğitim durumu içinde öğrenilen sözcükleri, söz gruplarını

ve deyimleri kullanarak bir metin oluşturmaları istenmiştir. İncelenen kitaplardaki tümcelerden hareketle yapılan dilbilgisi çalışmalarıyla öğrencilere, anadillerinin yapı ve olanakları kavratılmaya çalışılmış; bu yolla, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki başarısı, dilin kurallarının kavratılmasıyla desteklenmiştir. Bir yandan da her eğitim durumu sonunda, öğrencileri okumaya karşı isteklendirmek ve onlarda okuma alışkanlığının oluşmasını sağlamak amacıyla, yine yazınsal nitelikli çeşitli metinler önerilmiş; bunların birçoğu (özellikle öykü ve şiirler) öğretmen aracılığıyla verilmiştir.

Yazılı anlatım becerisini geliştirmek amacıyla derslerde; yazınsal nitelikli metinlerin okunması, olay ve düşünce akışını irdelemeye dönük soruların yanıtlanması, bunların ana ve yardımcı düşüncelerinin bulunması, iletileri ve dil/anlatım özellikleri üzerinde konuşulması, bağlaçların ve eklerin doğru kullanımlarının vurgulanması, bunların okunan kitaplarda geçen kullanımları üzerinde sık sık durulması, farklılığın fark ettirilmeye çalışılması ve anlatım bozukluklarının nedenleri üzerinde durulması gibi etkinliklere oldukça fazla yer verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uygulama süresince etkileşime girdikleri yazınsal metinlerin; dil ve anlatım yönünden yetkin metinler olması, öğrenciyi düzgün tümce örnekleri ve dilin sanatlı kullanımlarıyla karşılaştırması da sonucu olumlu yönde etkilemiş olabilir. Öğrencilere yazılı anlatım (kompozisyon) becerisini kazandırabilmek amacıyla, onların yazma ve yaratma gücünü devindirebilecek öğretme-öğrenme durumları hazırlanmış; öğrencilerin yazmaya istekle ve etkin biçimde katılabilecekleri, incelenen kitapların içerikleriyle ilintili yazma konuları seçilmiştir. Yazılı anlatım çalışmalarına not verilmemesi öğrencilerin daha rahat olmasını sağlamıştır. Yanlışlarının kağıt üzerinde gösterilmesi ise, onların bu yanlışları bir daha yinleme olasılıklarını düşürmüştür. Kısaca, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri açısından sonucun deney grubu lehine anlamlı çıkması, Türkçe öğretiminin niteliğine uygun öğretme-öğrenme süreçlerinde; dil kullanımı bakımından yetkin, dilimizin tüm olanaklarını yansıtan, çocukların gelişim düzeylerine, dil ve anlam evrelerine uygun yazınsal nitelikli kitapların kullanılması nedeni ile açıklanabilir.

Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırma bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sonucun anlamlı çıkmaması, kontrol grubundaki derslerde, daha çok “bilgi”; deney grubundaki derslerde ise, “kavrama” ve “uygulama” düzeyindeki davranışları kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi nedenine bağlanarak açıklanabilir. Bir başka neden olarak, okuduğunu anlamının “bilgi” düzeyindeki davranışlarıyla “kavrama” düzeyindeki davranışları arasında sıkı bir ilişki bulunmayışı gösterilebilir. Sözgelimi, öğrenci, bilgi düzeyi boyutundaki önad (sıfat) türlerini bilmezken; metnin konusunu, ana düşüncesini, iletilerini, izleğini, karakterlerin özelliklerini vb. bulma gibi kavrama düzeyindeki davranışlarını göstermede sıkıntı yaşamayabilir. Bilgi düzeyini ölçen soruların çok az sayıda (üç soru) olması da sonucu etkileyen diğer bir durum olabilir.

Bu çalışmanın bulgularına göre, Türkçe öğretimi, ilköğretim 6. sınıflarda ders kitaplarına bağlı bir öğretim olmaktan çıkarılıp çocuğun dil ve anlam evrenine uygun yazınsal nitelikli çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilmelidir. Türkçe öğretimi, girişik becerilerin kazandırılmasını amaçlar ve okul öğretimi boyunca bu becerilerin kazandırılması pekiştirilerek sürdürülür. Bu çalışmanın ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesine karşın, bulguları öğretimin anılan niteliğinden dolayı diğer sınıflarda da yaşama geçirilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle ilköğretim sürecinin her sınıfında, yazınsallık ölçütlerine uygun kitaplarla hazırlanan ders planları Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinde temel araç olmalıdır.

Kaynaklar

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili*. Ankara: TDK Yayını, Sayı: 379-380, 31-35.
- Adalı, O. (1991). Anadili eğitimi. *Yazma Uğraşı*. ÇYDD Yayınları 3. İstanbul: Cem Yayını.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayını, 439/1.
- Binyazar, A. (1983). Anadili öğretiminde yazınsal alanlara açılım. *Türk Dili*. Ankara: TDK Yayını, Sayı: 379-380, 57-72.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe üzerine denemeler ve eleştiriler*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Deligöntül, M. (1988). Türkçe öğretiminin genel sorunları. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını:160, 21-25.
- Demir, M. (1988). Türkçe öğretiminde yöntemler. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını:160.
- Demircan, Ö. (1990). Dil sorunu. *Çağdaş Türk Dili*. Cilt -III, Sayı: 30-31, 899-902.
- Enginün, İ. (1988). Türk Dili ve Edebiyatı Ders programlarının uygulanmasında görülen aksaklıklar. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını:160, 139-142.
- Göğüş, B. (1990). Anadili eğitiminde yetersizliklerimiz. *Çağdaş Türk Dili*. Cilt -III, Sayı: 30-31, 870-873.
- Göğüş, B. (1998). Beşir Göğüş'le anadili öğretimi üzerine söyleşi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*. Sayı: 63, 51-53.
- Göktürk, A. (1989). *Sözün ötesi. Yazılar*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- İpşiroğlu, Z. (1991). Yazma eylemi. *Yazma Uğraşı*. ÇYDD Yayını 3. İstanbul: Cem Yayınevi, 21-30.
- Kantemir, E. (1986). Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine genel bir bakış. *Ankara: TED Yayını*, 33-41.
- Kavcar, C. (1982). Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, Öğretmenler Günü Özel Sayısı, Sayı: 59, 33-35.
- Kocaman, A. (1990). Anadili öğretimi, yabancı dille öğretim ve ötesi. *Çağdaş Türk Dili*. Cilt -III, Sayı: 30-31, 861-864.
- Kuleli, Ö. (1990). Anadilimizi öğretemiyoruz, yabancı dille öğretimin sakıncalarına hazır mıyız? *Çağdaş Türk Dili*. Cilt -III, Sayı: 30-31, 905-908.
- Ozil, Ş. (1991). Yazma öğrenilebilir mi? *Yazma Uğraşı*. ÇYDD Yayını 3. İstanbul: Cem Yayıncılık, 43-51.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili*. Ankara: TDK Yayını, Sayı: 379-380, 18-30.
- Özdemir, E. (1990). Anadili öğretimimizdeki ölü nokta. *Çağdaş Türk Dili*. Cilt -III, Sayı: 30-31, 856-860.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt:34, Sayı: 1-2, 11-22.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, R. (1983). Çağdaş eğitimde anadilinin yeri. *Türk Dili*. Ankara: TDK Yayını, Sayı:379-380, AÜ Basımevi, 36-39.
- Tezcan, N. (1983). Yükseköğretimde anadili öğretimi. *Türk Dili*. Ankara: TDK Yayını, Sayı 379-380, AÜ Basımevi, 73-76.

Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık

Cyber Bullying: A New Face of Peer Bullying

Özgür Erdur-BAKER*

Fatma KAVŞUT **

Öz

Problem Durumu: Bilgi ve iletişim teknolojileri sağladığı sayısız faydanın yanı sıra bazı olumsuzlukların yaşanmasına da aracı olmaktadır. Bu olumsuzluklardan birisi okullarda zaten bir sorun olan akran zorbalığına yeni bir boyut katmasıdır. Siber zorbalık ya da elektronik zorbalık olarak adlandırılan bu zorbalık, diğer ülkelerde yeni çalışılmaya başlanmış, ülkemizde ise henüz çalışılmamış bir konudur.

Araştırmanın Amacı: Çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin siber zorbalık deneyimlerini, internet ve cep telefonu kullanma sıklıklarını incelemektir. Böylece, bir yandan bilgi ve iletişim teknolojilerinin gençler üzerinde oluşturduğu etkilere dikkat çekerken, diğer yandan da yeni bir kavram olan siber zorbalık kavramını ve etkilerini tanımlayarak, bu konuda farkındalık kazandırma hedeflemektedir.

Yöntem: Çalışmanın katılımcılarını 228 gönüllü lise öğrencisi (%44'ü erkek, %55'i kız) oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşları 14 ile 19 arasında değişmekte çoğunluğunu ise 16 yaşındakiler oluşturmaktadır. Bu çalışmada siber zorbalığın biçimlerini ve yaygınlığını belirlemek üzere geliştirilen siber zorba ve siber kurban olma durumunu sorgulayan iki paralel formu olan ölçüm aracı kullanılmıştır. Veriler betimleyici ve karşılaştırmalı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar: Sonuçlar diğer ülkelerde karşılaşılan siber zorba veya siber kurban olma durumlarının ülkemizde de yaşandığını göstermektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla hem daha fazla siber zorbalık yaptıklarını hem de daha fazla siber zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca internet temelli iletişim kaynaklarının kullanımı ile siber zorba ya da kurban olma arasında pozitif yönde ilişki bulunmuşken, okul türü, ailenin ekonomik geliri, yaş ve sınıf değişkenlerinin siber zorba ya da siber kurban olma ile ilişkili olmadığı gözlenmiştir.

Öneriler: Siber zorbalığın önlenmesi için hem okul personeline hem de ailelere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklardan en önemlisi çocuklara etkin supervizyon sağlamak ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda sorumluluk duygusu ve etiksel anlayış kazandırmaktır.

Anahtar Sözcükler: Siber zorbalık, siber kurban, internet teknolojileri

* ODTÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, erdur@metu.edu.tr

** Muallim Naci Lisesi, fatmakocahan@gmail.com

Abstract

Problem Statement: Information and communication technologies provide a wide range of benefits for schools but it comes with a cost: Cyber bullying (also called electronic bullying) as a new form of bullying has emerged from the misuse of those technologies. Although cyber bullying has been a growing concern in several countries, research substantiating this concern is limited.

Purpose of the Study: The aim of the study is to describe the appearances of cyber bullying as it was experienced by high school students in Turkey in addition to the frequency usage of internet based communication tools and cellular phones.

Method: The participants of the study consist of 228 high school students (44% male and 55% female). The ages of the students range from 14 to 19 and the majority of them were 16 years old. For the purpose of gathering data, a survey was created by the researcher based on the existing cyber bullying literature. This survey has two main and identical forms except the fact that one form measures cyber bullying experiences and the other measures cyber bullying victimization. Descriptive and comparative data analyses were utilized.

Results: The findings revealed that Turkish high school students are also prone to cyber bullying both as a cyber bully and cyber victim. Male students compared to female students reported to more likely be a cyber bully and cyber victim. The frequency usage of internet, MSN, SMS, cellular phone, form sites, and chat room were found to be positively correlated to being a cyber bully as well as being a cyber victim. However, income level of family, type of school, grades, and age were not found to be related to being a cyber bully and cyber victim.

Recommendations: In order to prevent cyber bullying in school, school personnel and parents should take responsibility in terms of supervising the students and helping students to be responsible and ethical users of information and communication technologies.

Keywords: Cyber bullying, cyber victim, internet technologies

Bilgi ve iletişim teknolojileri, özellikle internet, insanların her geçen gün artan bilgiye ulaşma, bilgiyi saklama ve paylaşma gereksinimine yanıt vermesi özelliği ile yaşamın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmaya başlanması ile bilgiye ulaşmadaki duvarlar yıkılmış, eğitim öğretim etkinliklerine yenilikler getirilmiştir. Ancak, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yarattığı imkanların denetimsiz ve yasaksız kullanımı bazı olumsuzlukların doğmasına da neden olmaktadır. Bu olumsuzluklardan bir tanesi okullarda zaten önemli bir sorun olan akran zorbalığına yeni bir boyut kazandırmasıdır. Siber zorbalık, ya da elektronik zorbalık gibi değişik isimler verilen bu zorbalık türü, diğer ülkelerde oldukça yeni çalışılmaya başlanmış (Li, 2005), ülkemizde ise henüz çalışılmamış bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnternet, ergenler arasında arkadaşın arkadaşına dosya transferi, eğlence, araştırma, alışveriş ve okul arkadaşlarıyla iletişim (e-posta) ve sohbet için sıklıkla kullanılmaktadır (Beran ve Li, 2005). Ergenler arasında en sık kullanılan elektronik temelli iletişim araçları arasında cep telefonları, elektronik posta, MS ve IM, blog kullanımı, chat odaları, web sayfaları, online duyuru panoları sayılabilir (Campbell, 2005). Bu araçlarla kurulan iletişim, kimliğin gizlenebilmesi avantajı nedeniyle, kolay kurban seçimine olanak sağlamakta, küfür, hakaret, tehdit içeren kırıcı mesajların çok sayıda kişiye hızla yayılmasını kolaylaştırmaktadır (Strom ve Strom, 2004). İnternet ortamı

aynı zamanda iletişimde önemli bir yeri olan sözsüz iletilerin ve kişisel-fiziksel özelliklerin algılanmasını da olanaksız kılmakta, bu nedenle iletişim sürecinde yanlış yorumlamalara ve anlamalara sebep olabilmektedir (Bargh ve MacKenna, 2004).

Siber zorbalık fiziksel ortamda gerçekleştirilen zorbalık türlerine benzemektedir. Temel fark internet veya cep telefonu gibi sanal iletişimin gerçekleşebildiği bilgi ve iletişim teknolojilerinin aracı olarak kullanılmasıdır. Belsey, (2006) siber zorbalığı, “bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da grup tarafından diğerlerine zarar vermek için tasarlanan kasıtlı, tekrarlanan ve düşmanca davranış içeren zorbalık türü” olarak tanımlamıştır. Patchin ve Hinduja’ya (2006) göre ise siber zorbalık, elektronik metinler aracılığı ile kasten ve belirli tekrarlarla gerçekleştirilen zarar verme davranışlarıdır. Bu metinler çok ciddi içerikli mesajları (ölüm tehdidi, küfür, hakaret vb.) kapsayabilmektedir (Nelson, 2003). Ayrıca, başkalarının e-postalarını izinsiz okuma veya kişisel şifrelerini kullanma, utandırıcı mesajlar gönderme, kubanın utandırıcı resimlerini çekme ve bunları yayma gibi eylemleri içermektedir.

Siber zorbalıkta saldırgan ile kurban arasında kişisel bir temas bulunmamasına rağmen, saldırıya uğrayan kişi psikolojik zarar görmektedir. Zorbalığa maruz kalan gençlerde depresyon, düşük benlik saygısı, korku, üzüntü, hayal kırıklığı, utanç v.b. gibi duygular yoğun olarak görülmektedir (Hinduja ve Patchin, 2005). Ayrıca çocuk ve gençler sanal ortamda hayal güçlerinin etkisiyle yarattıkları karakterler aracılığı ile zorbaca davranışları oyun olarak kabul etmekte ve bu davranışlar için sorumluluk üstlenmemektedirler (Willard, 2006).

Siber zorbalıkla ilgili bir çok haber yerli ve yabancı basında yer almaktadır. Örneğin, Avustralya’da 9 yaşındaki 4 kız öğrencinin pornografik e-mailler aldıkları ortaya çıkmıştır. Aileleri bu mailleri gönderenin yetişkin olduğunu düşünmüşler ancak polis göndericinin öğrencilerin sınıf arkadaşı olduğu bulmuştur (Thorp, 2004; akt. Li, 2005). Japonya’da fazla kilolu bir erkek çocuğunun utandırıcı resimleri cep telefonu ile çekilip birçok akranına dağıtılmıştır (Paulson, 2003; akt. Li, 2005). Ülkemizdeki yazılı basına yansıyan okul şiddeti haberlerindeki bilgi/iletişim teknolojilerinin etkisini inceleyen bir tarama çalışması, benzer olayların ülkemizde de yaşandığını ve son yıllarda gazetelerde bu tür haberlerde artış olduğunu bulmuştur. Erdur-Baker, Yerin-Güneri ve Akbaba-Altun (2006) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları, sanal ortamda gerçekleşen ve sonra fiziksel ortama taşınan şiddetin kız-erkek arkadaş sorunu, chat odasında cinsiyetini farklı belirtme, chat odasında cinsel taciz ya da cinsel ilişki teklifi, chat odasında tartışma, hakaret ve tehdit gibi nedenlerden kaynaklandığını göstermektedir.

Ülkemizde siber zorbalığın yaygınlığına ilişkin çalışmalara henüz rastlanmamaktadır. Fakat yurt dışında, konuya ilişkin çalışmalar yeni olmakla birlikte sayıları hızla artmaktadır. Örneğin, Kanada da Li (2005) tarafından 177 öğrenci üzerinde yapılan anket çalışmasında, öğrencilerin %54’ünün geleneksel zorbalık kurbanı olduğu ve çeyreğinden fazlasının da aynı zamanda siber zorbalık yaptığı bulunmuştur. Bu çalışma, hemen hemen her üç öğrenciden birinin diğerlerine geleneksel formda zorbalık yaptığını ve bunların yaklaşık %15 inin elektronik iletişim araçlarını kullanarak da zorbalık davranışını devam ettirdiğini göstermiştir. Yine, siber zorbalık kurbanlarının %60’ının kız, siber zorbalıların %52’den fazlasının ise erkek olduğu gözlenmiştir. Kanada’da 432 öğrenci üzerinde yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerden %69’u siber taciz olayına tanık olduklarını, %21’i kendilerinin defalarca siber tacize maruz

kaldıklarını ve %3'ü de kendilerinin siber tacizde bulduklarını bildirmişlerdir (Beran ve Li, 2005).

İngiliz sivil toplum örgütü NCH (National Children's Home) ve Tesco Mobile (2005) tarafından 11 ile 19 yaş arasındaki 770 çocuk arasında gerçekleştirilen bir anketin sonuçlarına göre ise, her beş çocuktan birisi e-posta, sohbet odası ya da cep telefonu mesajı aracılığı ile taciz edildiklerini bildirmişlerdir. Her 10 çocuktan birisi cep telefonu aracılığı ile kendilerinin utandırıcı resimlerinin çekildiğini ve %17'si bu resimlerin başkalarına gönderildiğini bildirmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaya katılan çocuklardan %11'i, kendilerinin de başkalarına karşı benzer taciz içeren mesajlar gönderdiklerini ifade etmişlerdir.

Ülkemizde ise henüz adı konulmasada siber zorbalık ve internetin öğrenciler üzerindeki bazı olumsuz etkileri görsel ve yazılı basında sıklıkla yer almaktadır. Yakın bir zamanda basında izlediğimiz İstanbul'daki bir okulda bazı lise öğrencilerinin bir öğretmenlerine yönelik olumsuz davranımlar sergilemeleri, diğer öğrencilerin ise bu olayları cep telefonu ile kaydederek internette yayınlamaları, fiziksel zorbalığın siber ortamda da sürdürülmesine ve öğretmenlerinde kurban olabileceğine dair örnek teşkil etmektedir (<http://www.ntvmsnbc.com/news/387024.asp>; ya da <http://www.sabah.com.tr/2006/10/04/gnd138.html>). Bu bağlamda, eğitim ortamlarının güvenliğinin artırılması ve gerekli tedbirlerin alınabilmesi için öncelikle okullarımızda bir durum tespitinin yapılması gerekmektedir.

Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin siber zorbalık deneyimlerini ve internet ve cep telefonu kullanma sıklıklarını incelemektir. Bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır: 1-Lise dönemindeki gençlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklığı nedir? 2-Sanal ortamda gençler ne tür siber zorbalıklara maruz kalmaktadır? 3-Sanal ortamda gençlerin siber zorbalık içeren davranış türleri nelerdir? 4-Siber zorba ve siber zorbalık kurbanı olma durumu ile cinsiyet, sınıf, ekonomik durum, internet, SMS, MSN, forum, chat odaları kullanım sıklığı arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcılarını bir Anadolu lisesi, bir meslek lisesi ve bir düz liseden çalışmaya gönüllü olarak katılan 228 lise öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerin yaklaşık %44'ü erkek, %55'i kızdır. Öğrencilerin yaşları 14 ile 19 arasında değişmekte, çoğunluğunu ise 16 yaşındakiler oluşturmakta ve yaş için aritmetik ortalamasının 15,9 (SS=.89) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %64,5'i 9. sınıfa, %18,4'ü 10. sınıfa, %17,1'i 11. sınıfa devam etmektedir. Okullara göre dağılımına bakıldığında ise, %54,8'i düz lise, %25'i Anadolu lisesi, %20,2'si ise meslek lisesi öğrencisidir. Ailelerin gelir dağılımı ise %10,1'i 500 YTL ve daha düşük, %36,8'i 500 ila 1000 YTL ve %21,9'u ise 1000 YTL den fazla olarak bulunmuştur. Ancak öğrencilerin % 30'u gelir düzeylerini belirtmemişlerdir. Annelerin %88,1' lik bir bölümü ev hanımı iken %6,6 sı çalışmakta ve sadece 1,8'i kariyer sahibi geri kalanları ise emeklidir (%0,4). Katılımcıların %3,1 ise anne mesleğini belirtmemişlerdir. Babaların meslek dağılımı ise şöyle gruplanmıştır: %22,4 işçi, %4,8 memur, % 42,1 serbest meslek, % 23,2 emekli, % 2,6 yönetici, 2,2 meslek belirtilmemiş, %1,3 çiftçi ve % 0,4 subay.

Öğrencilerin % 64.7'si (145) internete ödev için, %32'si (72) oyun oynamak için, % 60'ı (133) ise sohbet etmek için bağlandıklarını ifade etmişlerdir. İnternete bağlanan öğrencilerin % 35'i evden, %62'si internet kafeden bağlandıklarını belirtirken, okuldan bağlananların sayısı sadece % 1 olarak bulunmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu internet ve cep telefonu kullanım süresini 1 ila 4 yıl arasında değiştiğini ifade etmişlerdir. İnternet kullanım süresi için aritmetik ortalama 2.3 (SS=1.8.), cep telefonu için aritmetik ortalama 2.9 (SS=1.8) olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada birinci yazar tarafından alan yazınına dayalı olarak, siber zorbalığın biçimleri ve yaygınlığını belirlemek üzere geliştirilen iki paralel ölçek formu ile demografik bilgilerin ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı sorgulayan, üç bölümlü anket formu kullanılmıştır. Birinci bölümde sınıf, yaş, cinsiyet ve anne-baba mesleğinin yanında ailenin ortalama geliri gibi demografik özellikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklığı sorgulanmaktadır. İkinci bölümde, maruz kalınan siber zorbalık çeşitleri ve sıklığı sorgulanmaktadır. Katılımcılardan bu bölümdeki maddeleri (örneğin "E-mail (e-posta) aracılığı ile beni üzen ya da utandıran mesajlar aldığım olur) "herzaman, genellikle, ara sıra ve hiçbir zaman" olarak yapılandırılan skala üzerinde yanıtlamaları istenmiştir. Üçüncü bölüm, gerçekleştirilen siber zorbalık davranışlarının sıklığını ölçmektedir. Bu bölümdeki maddelere örnek olarak; 2. madde, "İnternet ortamında e-mail (e-posta) aracılığı ile tanıdığım kişilere incitici/kırıcı mesajlar gönderirim" şeklinde ifade edilmiştir. Hazırlanan soru maddeleri için 4 uzmandan görüş istenmiştir. Pilot çalışma 35 öğrenciye ile gerçekleştirilmiş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Son şekli verilen anket, sınıf ortamında uygulanmıştır.

Verilerin analizine geçilmeden önce iki paralel formun (siber zorba ve siber mağdur formları) cronbach alfa değerleri ve faktör yapıları incelenmiştir. Alfa değerleri siber zorba formu için .92, siber mağduru form için .80 olarak bulunmuştur. Faktör analizinden önce siber zorba formundaki maddeler arası korelasyon katsayıları düşük olan ($r < .30$) ve alfa değerini düşüren iki madde ölçekten çıkartılmıştır. On altı maddeden oluşan siber zorba formuna uygulanan asal eksenlere göre döndürülmüş (Varimax rotated) temel bileşenler analizi sonucunda toplam değişimin % 60.024 ünü açıklayan (1. faktör % 51.039 ve 2. faktör % 8.985) ve özdeğerleri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan 2 faktör bulunmuştur. Ancak, elde edilen iki faktöre yüklenen maddelerin anlamlı gruplar oluşturmadığı dikkate alınarak, faktör sayısı bire zorlanmış ve analiz tekrar edilmiştir. İkinci temel bileşenler analizinin sonucunda .574 ile .831 arasında değişen faktör yüklerine sahip tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. On sekiz maddeden oluşan siber kurban formuna uygulanan asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizinin sonuçları ise biraz daha karmaşık bir yapı göstermiştir. Sonuçlar maddelerin özdeğeri 1'den yüksek 6 faktöre dağıldığını göstermiştir. Bu altı faktör, siber kurban puanları arasındaki değişimin % 60.507'sini açıklamaktadır. Ancak bu altı faktöre yüklenen maddelerin anlamlı gruplar oluşturmadığı gözlenmiştir. Yamaç-birikinti (scree plot) grafiği incelendiğinde ölçek maddelerinin tek faktörde toplanabileceği görülmüştür. Ayrıca ilk faktörün dışındaki faktör özdeğerlerinin 1.55 ve daha düşük, aynı zamanda da birbirine yakın değerler taşıdığı ve bu ölçeğin kuramsal olarak tek faktörlü olarak tasarlandığı dikkate alınarak ölçek maddeleri tek faktörde toplanmaya zorlanmıştır. Bulgular bir maddenin faktör

yükünün alt kesme noktası olarak kabul edilen .30 altında (.291) olduğunu, diğer maddelerin faktör yüklerinin ise .345 ile .692 arasında değiştiğini göstermektedir.

Analiz ve Sonuçlar

Kullanım sıklıkları. İnterneti “hiç kullanmam” diyenlerin sayısı hayli düşük iken (% 8) bunu % 11.8 ile SMS, % 24 ile MSN, % 38 ile forum sitelerine bağlanma ve % 49.5 ile chat odalarına bağlanma izlemektedir (Tablo 1). Cep telefonu yoluyla hemen her gün mesajlaşan öğrenciler katılımcıların yaklaşık % 51’ini oluşturmaktadır. Bu sonuçlar iletişim teknolojilerin kullanım oranının bir hayli yüksek olduğu göstermektedir.

Tablo 1

Kullanım Sıklıkları

Kullanım sıklığı	İnternet kullanımı	SMS kullanımı	MSN kullanımı	Forum sitelerine bağlanma	Chat odalarına bağlanma
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Hergün	23.5 (53)	50.7 (112)	22.7 (51)	11.2 (23)	6.8 (15)
Haftada iki günden fazla	19.5 (44)	11.3 (25)	20.4 (46)	9.3 (19)	6.8 (15)
Haftada bir gün	17.3 (39)	10.9 (24)	18.7 (42)	11.7 (24)	17.6 (39)
İki haftada bir	4.9 (11)	4.1 (9)	3.1 (7)	4.9 (10)	3.2 (7)
Ayda bir	13.7 (31)	5.9 (13)	8.4 (19)	20.5 (42)	13.1 (29)
Hiç bir zaman	8.0 (18)	11.8 (26)	24.0 (54)	38.0 (78)	49.5 (110)
Diğer	13.2 (30)	5.4 (12)	2.7 (6)	3.9 (8)	2.7 (6)

Siber zorbalık türleri ve maruz kalma yaygınlıkları. Sergilenen siber zorbalık türleri (Tablo 2) ve siber kurban olma türleri (Tablo 3) aşağıda verilmiştir. Analizler için “Her zaman, genellikle ve ara sıra” seçenekleri birleştirilerek “siber zorbalık deneyimi var” kategorisi oluşturulmuş, “Hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen katılımcılar ise “siber zorbalık deneyimi yok” şeklinde sınıflandırılmıştır. Tablo 2 ve 3 de bu tür zorbalık ile karşılaşan kız ve erkek öğrencilerin oranları yüzdelikler halinde sıralanmıştır.

Chat odasından birisini atma ve chat odasında hakaretin en yaygın siber zorbalık türlerinden olduğu görülmektedir. Bu türleri web-cam kullanarak ve SMS aracılığı ile başkalarına zarar verme ve e-posta şifrelerini ele geçirerek başkalarının mesajlarına ulaşma ya da hesap sahiplerinin girişlerini engelleme izlemektedir. Bu bulgular bu yaştaki gençlerin bilgisayar kullanımı konusunda usta oldukları göstermekte ve internet üzerinden özel yaşama müdahale ya da hırsızlık olarak kabul edilebilecek davranımların en sık rastlanan siber zorbalık türleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, ayrıca alan yazınında sıkça rastlanan başkalarının fake (fotomontaj) resimlerini kullanarak, kurbanı ilişkin web sayfaları hazırlayarak ya da internet yolu ile dedikodu yayma, ve MSN/SMS yolu ile paylaşılan sırları başkalarına yaymanın ülkemiz gençleri arasında daha az yaygın olduğu gözlenmektedir.

Tablo 2*Sergilenen Siber Zorbalık Türleri*

	Kız % (n)	Erkek % (n)	Toplam % (n)	Kay kare	Phi
Chat odasından birisini atma	20.8(21)	34.4(43)	28.3(64)	5.10*	-0.15
Chat odasında hakaret ettme	16.8(17)	26.4 (33)	22.1(50)	2.97	-0.12
Web cam aracılığıyla kişisel görüşme yapılırken karşısındakine fark ettirmeden başkalarına izletme	14.9(15)	23.2 (29)	19.5(44)	2.44	-0.11
SMS aracılığı ile incitici mesajlar gönderme	20.8(21)	13.6 (17)	16.8(38)	2.07	0.09
Hotmail, yahoo gibi e-mail (e-posta) hesaplarının şifrelerini ele geçirecek kişinin kendi erişimini engelleme.	5.9 (6)	24.0 (30)	15.9(36)	13.61*	-0.15
Hotmail, yahoo gibi e-mail (e-posta) hesaplarının şifrelerini alarak özel mesajlara ulaşma	6.9 (7)	20.0 (25)	14.2(32)	7.85*	-0.19
İzin almadan bilgisayardaki bilgileri alma	5.9 (6)	16.8 (21)	11.9(27)	6.23*	-0.17
Chat odasında birisini zarar vermekle tehdit etme	4.0(4)	16.8 (21)	11.1(25)	9.36*	-0.20
e-posta aracılığı ile tanıdığı birisine incitici mesajlar gönderme	5.0 (5)	14.4 (18)	10.2(23)	5.46*	-0.16
Cep telefonu ile habersiz utandırıcı resim çekme	4.0 (4)	14.4 (18)	9.7(22)	6.93*	-0.18
MSN/SMS ile paylaşılan kişisel bilgileri başkalarına yayma	3.0 (3)	12.0(15)	8.0 (18)	6.21*	-0.17
SMS aracılığı ile birisini ismini gizleyerek tehdit etme	3.0 (3)	11.2 (14)	7.5 (17)	5.44*	-0.16
İnternette birisi hakkında utandırıcı dedikodu yayma	4.0(4)	6.4 (8)	5.3 (12)	0.66	-0.05
İnternet ortamında tanışılan birisine zarar verme**	1.0(1)	8.0(10)	4.9 (11)	5.93*	-0.16
İnternette başkalarının fake resimlerini (fotomontaj resimlerini) kullanarak küçük düşürme**	1.0 (1)	8.0 (10)	4.9 (11)	5.93*	s-0.16
Birisini kötileyen ya da utandıran web sayfaları hazırlama	0	8.9 (10)	4.4 (10)	8.45*	-0.19

*tüm $p < 0.05$

**Bu maddelerde 1 ya da daha fazla hücre 5'den az katılımcıya sahip olduğu için Fisher's Exact anlamlılık testine tabi tutulmuş ancak sonuç değişmemiştir.

Maruz kalınan siber zorbalık türleri arasında ise web-cam aracılığı ile yapılan görüşmeleri fark ettirmeden başkalarına izletme en sık olarak dile getirilmektedir. Bunu internet isimlerinin çalınarak başkalarına mesajlar gönderilmesi, chat odasında hakarete maruz kalma, chat odasından atılma ve diğerleri takip etmektedir. Bu ifadeler aşağı yukarı sergilenen siber zorbalık türlerinin oranları ile benzeşmektedir.

Tablo 3*Maruz Kalınan Siber Zorbalık Türleri*

Maruz kalınan siber zorbalık türleri	Kız % (n)	Erkek %(n)	Toplam	Pearson Kay kare	Phi
Web cam aracılığıyla kişisel görüşme yapılırken karşısındakine fark ettirmeden başkalarına izletme	23.8(24)	35.2 (44)	30.1(68)	3.47*	-0.12
Birisinin internet adını kullanarak başkalarına mesajlar gönderme.	13.9(14)	29.6 (37)	22.6(51)	7.92*	-0.19
Hotmail, yahoo gibi e-mail (e-posta) hesaplarının şifrelerini ele geçirerek kişinin kendi erişimini engelleme.	14.9(15)	24.0 (30)	19.9(46)	2.93	-0.11
Chat odasında hakaret etme	13.9(14)	24.0 (30)	19.5(44)	3.66*	-0.13
MSN/SMS ile paylaşılan kişisel bilgileri başkalarına yayma	12.9(13)	19.2 (24)	16.4(37)	1.63	-0.85
Hotmail, yahoo gibi e-mail (e-posta) hesaplarının şifrelerini alarak özel mesajlara ulaşma	12.9(13)	17.6 (22)	15.5(35)	0.95	-0.07
Chat odasından atılma	4.0 (4)	24.0 (30)	15.0(34)	17.55*	-.28
SMS aracılığı ile tanıdığı birisine incitici mesajlar gönderme	14.9(15)	14.4 (18)	14.6(33)	0.01	0.00
Nedensiz yere mesanger'a girişin engellenmesi.	6.9 (7)	19.2 (24)	13.7(31)	7.11*	-.18
İzin almadan bilgisayardaki kişisel bilgileri alma	6.9 (7)	18.4 (23)	13.5(30)	6.38*	-0.17
e-mail ile kırıcı/utandırıcı mesajlar alın	9.9(10)	11.2 (14)	10.6(24)	0.10	-0.02
Cep telefonu ile habersiz utandırıcı resim çekme	3.0 (3)	12.0 (15)	8.0 (18)	6.21*	-0.17
SMS aracılığı ile birisini ismini gizleyerek tehdit etme	7.9 (8)	6.4 (8)	7.1 (16)	0.19	0.03
İnternette birisi hakkında utandırıcı dedikodu yayma	1.0 (1)	9.8 (11)	5.3 (12)	6.77*	-0.17
İnternet ortamında tanışılan birisine zarar verme**	3.0 (3)	6.4 (8)	4.9 (11)	1.42	-0.79
Chat odasında tehdit edilme**	4.0 (4)	6.1 (7)	4.9 (11)	0.32	-0.04
Birisini kötüleyen ya da utandıran web sayfaları hazırlama?***	1.0 (1)	5.6 (7)	3.5 (8)	3.48	-0.12
İnternette başkalarının fake resimlerini (fotomontaj resimlerini) kullanarak küçük düşürme**	2.0 (2)	3.9 (5)	3.1 (7)	0.76	-0.58

*tüm p<0.05

**Bu maddelerde 1 ya da daha fazla hücre 5'den az katılımcıya sahip olduğu için Fisher's Exact anlamlılık testine tabi tutulmuş ancak sonuç değişmemiştir.

Toplumsal cinsiyet farklılıkları. Cinsiyet farklılıklarının incelenmesinde nonparametrik testlerden 2x2 Pearson Kay Kare testinden faydalanılmıştır (Tablo 2 ve tablo 3). Bu analizler sırasında toplam 6 maddedeki (4 madde siber kurban ve 2 madde siber zorba bölümünde) hücre başına düşen katılımcı sayısının 5'ten az olduğu belirlenmiş ve bu maddeler için ayrıca Fisher's Exact testi anlamlılık düzeylerinin belirlenmesi için kullanılmıştır. Bu maddeler tablolarda işaretlenmiştir. Ayrıca her bir karşılaştırmadaki etkililik oranı içinde 2x2 Pearson Kay Kare için önerilen Phi katsayıları hesaplanmıştır (Green, Salkind, Akey, 2000). Phi katsayısının yorumlanması için .10 küçük, .30 orta ve .50 yüksek etkililik oranı önerilmiştir. Buna göre, kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkların çoğunluğu istatistiksel olarak anlamlı fakat küçük farklılıklar olmakla beraber erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla hem daha fazla siber zorbalık sergilemekte hem de daha fazla siber zorbalığa maruz kalmaktadırlar.

Siber zorbalık ve maruz kalma ile ilişkili değişkenler. Bu analizler için siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma puanları için toplam puanlar hesaplanmış ve korelasyon katsayılarının incelenmesi için sıklık ölçen değişkenler için nonparametrik korelasyon analizlerinden Spearman's Rho ve süreklilik arz eden değişkenler içinde Pearson Product-moment korelasyon katsayıları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre internet kullanma süresi ($r(176)=-.24, p=.001$), internete bağlanma ($r(211)=.17, p=.016$), SMS ($r(206)=.19, p=.007$), MSN ($r(210)=.28, p=.000$), forum($r(191)=.35, p=.000$), ve chat odalarına bağlanma ($r(207)=.26, p=.000$), sıklıkları ile siber kurban olma arasında istatistiksel olarak küçük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Benzer şekilde siber zorba olma ile internet kullanma süresi ($r(175)=-.31, p=.000$), internete bağlanma ($r(212)=.30, p=.000$), SMS ($r(209)=.17, p=.014$), MSN ($r(212)=.38, p=.000$), forum ($r(193)=.34, p=.000$), ve chat odalarına bağlanma ($r(209)=.35, p=.000$), sıklıkları arasında istatistiksel olarak küçük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Ailenin ekonomik durumu, yaş, sınıf, ve okul türü değişkenlerinin ise siber kurban ya da zorba olma ile ilişkili olmadığı bulunmuştur (tüm $p>.05$).

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, siber zorbalık olarak adlandırılan yeni bir tür akran zorbalığının ülkemizdeki görünümünü incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ülkemiz lise öğrencileri de diğer ülkelerde olduğu gibi (örn., Beran ve Li, 2005; Li, 2006; Patchin ve Hinduja, 2006) hem siber zorbalık yapmakta hem de siber zorbalık mağduru olmaktadır. Özellikle halihazırda internet ve cep telefonlarının kullanımının yeni olmasına rağmen kullanım sıklığı göz önünde bulundurulduğunda bu sorunun ülkemizde gelecekte daha önemli boyutlara ulaşabileceği düşünülebilir. Nitekim bu çalışma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin yaklaşık % 80'i internete zaman harcamakta ve cep telefonu/SMS aracılığı ile iletişim kurmaktadır. Bu çalışmada elde edilen yüzdelik oranları diğer ülkelerle karşılaştırıldığında (örn., Li, 2005; Beran ve Li, 2005; NCH ve Tesco Mobile, 2005) benzer oranlar göze çarpmaktadır. Üstelik ülkemizdeki okullarda bilgisayar ve özellikle internet bağlantılarının sağlanmasına yönelik aktif çalışmaların yürütüldüğü düşünüldüğünde siber zorbalığın henüz çok büyük boyutlara ulaşmadan önlem alınması gerekliliği ortaya çıkmakta-

dır. Çünkü bu çalışmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin büyük bir bölümü gerek evlerinden gerekse internet kafelerden kolaylıkla internete ulaşabilmektedirler. Aynı zamanda, bu çalışmanın sonuçlarına göre internet temelli iletişim kaynaklarının kullanım sıklığı ile siber zorba veya kurban olma arasında ilişki söz konusudur.

Siber zorba ve/veya siber kurban olma açısından cinsiyet farklılıkları gözlenmiştir; SMS aracılığı ile kırıcı mesajlar gönderme dışında kalan diğer siber zorbalık davranımlarında, erkek öğrencilerin oranlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu maddedeki cinsiyet farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre siber zorba olma ya da mağdur olma açısından erkek öğrenciler daha fazla risk altındadır. Oysa bazı çalışmalar geleneksel zorbalıktan farklı olarak siber zorbaları daha çok kız öğrencilerin oluşturduğunu ifade ederken (Keith ve Martin, 2005; Nelson, 2003), örneğin, Li (2005a) siber kurbanların çoğunlukla kız, siber zorbalıların ise çoğunlukla erkek öğrenciler olduğunu bildirmektedir. Öte yandan Li (2006) siber zorbalık kurbanı olma açısından kız ve erkek öğrenciler arasında fark bulunmadığını ancak siber zorbalığın daha çok erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirildiğini dile getirmektedir. Patchin ve Hinduja (2006) ise çalışmalarında cinsiyet ve siber zorbalığa maruz kalma arasında ilişki bulamadıklarını rapor etmektedirler. Bu farklı bulgular cinsiyet ile siber zorbalık arasında diğer bazı değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmanın ilginç bir bulgusu da ailenin ekonomik geliri, okul türü, yaş gibi değişkenlerin siber zorba olma ya da siber kurban olma durumunu etkilememesidir. Bu sonucun, okul türü, sınıf ve yaş değişkenleri açısından örneklemin hayli homojen olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bundan sonraki çalışmalarda daha geniş yaş/sınıf aralıkları seçilerek bu sonuçların yeniden test edilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca daha üst ekonomik gelire ve eğitim düzeyleri yüksek anne/babalara sahip öğrencilerle bu çalışma sonuçlarının yeniden test edilmesi gerekmektedir.

Bu noktada bundan sonra yapılacak çalışmalar ve okullar için bazı öneriler uygun olabilir.

1. Herşeyden önce bu çalışma için seçilen okulların bulunduğu şehir ne metropolitan ne de küçük ölçekli bir şehirdir ve örneklem içerisinde özel okullar bulunmamaktadır. Bu durum çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca, bu bir nicel çalışma olduğundan katılımcıların öznel deneyimlerini yansıtmamaktadır. Gelecekte bu konuda yapılacak nitel çalışmalar öğrencilerin bireysel deneyimlerini daha derinden sorgulamaya yardımcı olacaktır.
2. Bu çalışmada siber zorba olma davranımının arkasındaki motivasyon incelenmemiştir. Çocuk ve gençlerin bu tür davranışları zarar verici zorbaca davranışlar olarak mı yoksa bir tür eğlence olarak mı gördükleri diğer bir değişle bu tür davranımları nasıl anlamlandırdıklarını sorgulayan araştırmalar önleme ve iyileştirme çalışmaları için faydalı olacaktır.
3. Özellikle gözlenen siber zorbalıların oranı düşünüldüğünde, sorumlu internet ve cep telefonu kullanma konusunda çocuk ve gençlerimizin eğitilmesi önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra internet ve cep telefonu kullanma sırasında karşılaşılabilecek zorbalıklarla baş etme konusunda da yine çocuk ve gençle-

rimizin biliçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bilinçlenme sürecinde yetişkinlere -anne/baba ve öğretmenler başta olmak üzere- büyük sorumluluk düşmektedir. Yetişkinlerin, yani anne/baba ve öğretmenlerin internet kullanımı ve güvenliği konusunda en az çocukları kadar bilgili olmaları çocuklarına süpervizyon sağlayabilmeleri için çok önemlidir. Zira yasaklar koymak yerine etkili bir şekilde yapılan süpervizyon, geleneksel zorbalıkta etkili olduğu gibi, siber zorbalığın azalmasında, çocukların bilinçlenmesi ve sorumluluk kazanmasında da fayda sağlayabilir. Öğrencilerin denetimsiz internet cafeler yerine okullardaki internet laboratuvarlarını kullanmaları özendirilmelidir. Çünkü okul yada ev ortamında internet kullanımının denetlenmesi çok daha kolay olacaktır.

4. Öğretmen ve rehber öğretmenler ise gerek sınıf içinde öğrenciler ile gerekse veliler ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenciler tarafından kullanımı hakkında sohbet ederek bilgi edinmeli, fark ettikleri olumsuzları rehberlik servisiyle ve idareyle işbirliği içinde gidermeye çalışmalıdırlar. Ayrıca öğretmenler öğrencileri bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru kullanımı hakkında bilgilendirerek, yanlış kullanımının getirdiği zararları zaman zaman anlatarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda etiksel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Veli toplantılarında bu konuyu da ele alarak anne babaları denetimli cep telefonu ve internet kullanımı konusunda uyarmalıdırlar.

Kaynakça

- Bargh, J.A. ve McKenna, K.Y.A (2004). The internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55, 573-590.
- Belsey, (2006) Cyberbullying: An Emerging Threat to the Always On Generation. (10.10.2006) <http://www.cyberbullying.ca>
- Beran, T. ve Li, Q. (2005). Cyber-Harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 265-277.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 15, 68-76.
- Erdur-Baker, Ö., Yerin-Güneri, O. ve Akbaba-Altun, S (2006). Bilgi ve iletişim teknolojileri çocukları ve gençleri nasıl etkiliyor? *MEB, 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler. Uluslararası Katılımlı Sempozyum. 28-31 Mart 2006. İstanbul.*
- Li, Q. (2005a). Gender and CMC: A review on conflict and harassment. *Australian Journal of Educational Technology*, 21, 382-406.
- Li, Q. (2005). New bottle but old wine: A research of cyber bullying in schools. *Computers in Human Behavior*. (01.11.2006). www.elsevier.com/locate/comphumbeh.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2005). Research summary: Cyberbullying victimization. Preliminary findings from an online survey of Internet-using adolescents. (<http://cyberbullying.us>).
- Keith, S. ve Martin, M. E. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 224-228.
- Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.Harman,
- NCH ve Tesco Mobile (2005). Putting u in the picture-Mobile bullying survey of 2005. www.stoptextbully.com.
- Nelson, M. (2003). School bullies going high tech. (11.29.2005) <http://canoe.ca/NewsStand/-LondonFreePress/2003/09/02/174030>.
- NTVMSNBC, 'Haydarpaşa Lisesinde Skandal'. <http://www.ntvmsnbc.com/news/-387024.asp>.
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard. A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Sabah, 'Bu da öğretmene öğrenci terörü.' <http://www.sabah.com.tr/2006/10/04/gnd138.html>
- Strom, P. ve Strom, R. (2004). Bullied by mouse. (28.07.2006). <http://www.childresearch.net/-RESOURCE/RESEARCH/2004/MEMBER35.HTM>.
- Willard, O. (2006). An Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. Center for Safe and Responsible Internet Use. <http://cyberbully.org>. or <http://csriu.org>.

Zihin Engelli Çocuklara Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Yardımcı Öğretmenler Tarafından Öğretiminin Etkililiği

Effectiveness of Teaching Self-Care and Domestic Skills to Children with Mental Retardation by Teacher Aides

Naile ŞABANOVA*
Atilla CAVKAYTAR**

Öz

Problem Durumu: Birçok eğitim uzmanı, özellikle zihin engelli çocukların eğitiminde yardımcı personelle çalışmaktadır. Yardımcı öğretmenlerin, kendilerinden tam olarak ne beklendiğini bildikleri zaman görevlerinde başarılı oldukları belirtilmektedir. Buradan yola çıkarak yardımcı öğretmenlerin özbakım ve ev içi becerilerinin öğretimi konusunda eğitilmelerinin zihin engelli öğrencilerinin özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmeleri üzerinde etkili olup olmadığı belirlemeye yönelik bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretim Programını (ÖZEBÖP) tamamlayan yardımcı öğretmenlerin gerçekleştirdiği beceri öğretim çalışmalarının, zihin engelli çocukların özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Özbakım ve Ev İçi Becerileri Öğretim Programı'nı tamamlayan çocuk eğiticisi; (1) F.'nin gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmaları öğrencisi Sinem'in mendille burnunu silme, bluz katlama, ayakkabı boyama becerilerini öğrenmesinde; (2) S.'nin gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmaları öğrencisi Aysun'un ayakkabı bağı bağlama, atlet ütüleme, salata yapma becerilerini öğrenmesinde; (3) V.'nin gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmaları öğrencisi Sedat'ın bulaşık yıkama, ayakkabı bağı bağlama, hazır çorba yapma becerilerini öğrenmesinde etkili midir?

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma, tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli doğrultusunda yapılmış deneysel bir çalışmadır. Araştırma, üç yardımcı öğretmen ve öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. ÖZEBÖP, her biri yaklaşık bir saat süren üç eğitici toplantıdan ve bir saatlik örnek uygulamadan oluşmaktadır.

Bulguları ve Sonuçları: Araştırma sonuçları, ÖZEBÖP'ü tamamlayan yardımcı öğretmenlerin, program doğrultusunda yaptığı beceri öğretimi çalışmaları sonucunda zihin engelli çocukların, becerileri bağımsız düzeyde öğrendiklerini, izleme sürecinde benzer performans gösterdiklerini, dolayısıyla ÖZEBÖP'ün etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, yardımcı öğretmenlere yönelik eğitici programların yardımcı öğretmenler için yararlı olabileceğini ve çalıştıkları zihin engelli çocuklara çeşitli becerileri

* Eylül Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi. nsabanova@mynet.com

** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. acavkayt@anadolu.edu.tr

öğretebildiklerini göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular benzer araştırmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Öneriler: Uygulamada zihin engellilerle çalışan yardımcı öğretmenlere özbakım ve ev içi becerileri öğretimini içeren eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır. İleri araştırmalara yönelik ise uyarlanan ÖZEBÖP'ün özel eğitim öğretmeni, yardımcı öğretmeni ve aileyi katarak öğrencilerin özbakım ve ev içi becerilerini genellemedeki durumları araştırılabilir. Araştırma başka ortamlarda başka denek ve yöntemlerle yinelenebilir.

Anahtar sözcükler: Zihin engelliler, yardımcı öğretmenler, özbakım becerileri, ev içi becerileri.

Abstract

Background/Problem Statement: Most of educators, especially those of students with Mental Retardation (MR), work with paraprofessionals (teacher aids) while teaching these students. It is stated that teacher aides are successful when they know what is expected from them, or what responsibilities they have. Therefore, the research need is to apply the teaching self-care and domestic skills program to teacher aides and to determine the effectiveness of a skill instruction program delivered by teacher aides on teaching self-care and domestic skills to students with MR.

Purpose: The purpose of this study was to determine the effectiveness of a skill instruction program delivered by teacher aides (SIPDTA) on teaching self-care and domestic skills to students with MR. The following questions were addressed in the study: (1) Was the skill instruction program delivered by teacher aid F. effective on teaching Sinem to clean nozzle with handkerchief, fold his shirt, shoeshine?; (2) Was the skill instruction program delivered by teacher aid S. effective on teaching Aysun to tie their shoelaces, iron, make salad?; (3) Was the skill instruction program delivered by teacher aid V. effective on teaching Sedat to run a washing machine, tie their shoelaces, and make soup?

Methods: Among the single subject research designs, multiple probe model with probe conditions was used in the study. The study was conducted with three teacher aides and their students. Procedure consisted of three meetings and a sample practice, each of which took one and half-hour.

Results: The results of the study revealed that children achieved the target skills independently. They have maintained their performance during the follow up phase. Overall results indicated that SIPDTA was acknowledged as a very valuable program by teacher aides. The results of the current study are consistent with those of similar studies Conducted previously.

Recommendations: Training programs on teaching self-care and domestic skills to students with MR should be provided to teacher aides of these students. By modifying the skill instruction program (e.g., including teacher aides and parents), generalization of self-care and domestic skills acquired by students should be examined. This study should be replicated with different participants and research methods in various settings.

Keywords: Mental Retardation, Teacher aide, Self-care Skills, Domestic Skills

Özel ve resmi özel eğitim kurumlarında zihin engellilere doğrudan eğitim-öğretim hizmetleri sunan personel, öğretmenler ve yardımcı öğretmenlerdir. Birçok eğitim uzmanı, sürekli olarak yardımcı personelle çalışmaktadır (Bos ve Vaughn, 1994). Yardımcı personel genel olarak; öğretmen yardımcısı, eğitim yardımcısı, kişisel hizmet teknisyeni, terapi yardımcısı gibi isimlerle anılmaktadır. Türkiye'de yardımcı öğretmenler genellikle meslek lisesi çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu

olup, bu kişiler okulöncesi eğitimden yetişkin hizmetlerine, kaynaştırmadan, ayrı eğitime kadar uzanan çeşitli eğitim öğretim uygulamalarında uzman rehberliğinde, öğretmene yardımcı olan kişilerdir. Yardımcı öğretmenler, öğrencilere yönelik programların planlanması ve yürütülmesinde sorumluluk taşımamakla birlikte bu süreçlere aktif şekilde katılmaktadır (Bos ve Vaughn, 1994). Polloway ve Patton (1993) yardımcı öğretmenlerin görevlerini; öğretimin planlanması, öğretim sırasında, değerlendirmede ve ailelerle iletişim kurmada öğretmene yardımcı olmak olarak sıralamaktadırlar.

Frank, Keith ve Steil (1988), özel eğitimde çalışan yardımcı öğretmenlerin eğitim gereksinimleri konusunda yaptıkları araştırmada, okulöncesi, temel eğitim programları ve ortaöğretim programlarında görev alan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Uygulanan öğretim modeli ve öğrenci yaşına bakılmaksızın, bütün öğretmenler tarafından araç-gereçleri hazırlama ve beceri uygulamalarında yardım konularında yardımcı öğretmenlerin yeterli olmalarının önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra birçok yardımcı öğretmenin, onlardan tam olarak ne beklendiğini bildikleri zaman görevlerinde daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Bos ve Vaughn, 1994). Yardımcı öğretmenler için hazırlanan eğitim programlarında; insan gelişimi, temel özel eğitim ilkeleri, yaklaşımları, yardımcı öğretmenlerin rolleri ve etkileşimleri, davranış kontrolü teknikleri gibi konulara yer verilmektedir (Polloway ve Patton, 1993). Bunların yanı sıra engelli çocukların eğitim programlarında yer alan pek çok konuda yardımcı öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlendiği görülmektedir (Christmas,1992; King, 1994; Nevin, Thousand, Parsons ve Lilly, 2000; Pickett, Semrau, Faison ve Formanek, 1993). Yardımcı öğretmenlerin eğitimi genel olarak meslek öncesi eğitim, hizmet içi eğitim ve ortaöğretim sonrası beceri kazandırma kursları gibi eğitim düzenlemeleriyle gerçekleştirilmektedir (Hilton ve Gerlach, 1997). Yardımcı öğretmenler için hazırlanan ve danışman öğretmen rehberliğinde yürütülen programlardan biri Öğretme Becerileri Eğitim Programı'dır. Programda uyum becerilerinin öğretimine yönelik konu analizi, en hafiften en şiddetliye doğru ipucu verme sistemi, pekiştirme ve hata düzeltme konuları yer almaktadır. Araştırma sonucunda programın etkili olduğu, programı tamamlayan yardımcı öğretmenlerin başarılı şekilde eğitildiği ve yardımcı öğretmenlerin çalıştığı öğrencilerin uyum becerileri kazanımında ilerleme gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Parsons ve Reid, 1999).

Yardımcı öğretmenlerin çeşitli sınıf etkinliklerine katılmalarının yanı sıra çocukların tuvalet, giyinme-soyunma ve yemek yeme gibi özbakım ve diğer günlük yaşam becerilerini gerçekleştirmelerinde yardımcı oldukları görülmektedir. Zihin engelli çocukların bu becerileri kazanmalarına katkı sağlamak için yardımcı öğretmenlerin beceri öğretimi alanında da yeterli düzeyde bilgiye sahip olmaları beklenmektedir. Ancak, yardımcı öğretmenler görevleri konusunda çok az eğitim almakta ya da hiç eğitim almamakta ve birçok okulda yardımcı öğretmenlere herhangi bir eğitim olanağı sunulmamaktadır (Salzberg ve Morgan, 1995; Steckelberg ve Yasa, 1998). Bunların yanı sıra öğretmenlerin, yardımcı öğretmenlerle çalışma, uygulamaları planlama ve onlara danışmanlık konularında denenmiş yöntemlerin sınırlı sayıda olduğu (Hilton ve Gerlach, 1997) program ve araştırma sayısının da sınırlı olduğu gözlenmektedir (Salzberg ve Morgan, 1995). Türkiye'de de zihin engelli çocuklarla çalışan yardımcı öğretmenlerin eğitilerek öğrencilerine beceri öğretilmelerine yönelik herhangi

bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu durumda, yardımcı öğretmenlerin öğrencilerine özbakım ve ev içi becerilerini öğretmede yeterli hale getirmeyi amaçlayan bir öğretim programı uygulamasına ve yardımcı öğretmenlerin bu program doğrultusunda yapacakları çalışmaların zihin engellilerin beceri öğrenmeleri üzerinde değişikliğe yol açıp açmadığını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özbakım ve ev içi becerilerinin öğretim programı'nı (ÖZEBÖP) tamamlayan yardımcı öğretmenlerin gerçekleştirdikleri beceri öğretimi çalışmalarının, zihin engelli çocukların özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerindeki etkililiğini belirlemektir.

Bu amaçla izleyen sorulara yanıt aranmıştır:

1. ÖZEBÖP'ü tamamlayan yardımcı öğretmen F.'nin gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmaları öğrencisi Sinem'in mendille burnunu silme, bluz katlama, ayakkabı boyama becerilerini öğrenmesinde etkili midir?
2. ÖZEBÖP'ü tamamlayan yardımcı öğretmen S.'nin gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmaları, öğrencisi Aysun'un ayakkabı bağı bağlama, atlet ütüleme, salata yapma becerilerini öğrenmesinde etkili midir?
3. ÖZEBÖP'ü tamamlayan yardımcı öğretmen V.'nin gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmaları öğrenci Sedat'ın bulaşık yıkama, ayakkabı bağı bağlama, hazır çorba yapma becerilerini öğrenmesinde etkili midir?

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmada, çalışma grubunu yardımcı öğretmenler ve onların öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan yardımcı öğretmenlerde; a) lise mezunu olmaları, b) çalışma için gönüllü olmaları koşulları aranmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerde ise; a) programda devinsel yönü ağırlıklı olan becerilerin öğretimi amaçlanması nedeniyle, bu becerileri yerine getirmelerini engelleyecek düzeyde fiziksel engelleme sahip olmamaları, b) birbirinden bağımsız en az beş özbakım ve ev içi becerisini yerine getiremiyor olmaları koşulları aranmıştır. Bu bilgilerin edinilmesi için, Eskişehir ilindeki bir rehabilitasyon merkezinde çalışan yardımcı öğretmenlerle (çocuk eğiticileri) bir ön toplantı yapılmıştır. Ön toplantıya üç yardımcı öğretmen katılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirtmişlerdir. Daha sonra yardımcı öğretmenlerle görüşülerek çalışmaya katılacak öğrenciler belirlenmiştir. Yardımcı öğretmenler ve öğrencilerin özellikleri şöyledir:

Birinci yardımcı öğretmen S., 20 yaşında, altı aydır özel eğitim kurumunda çalışmaktadır. Öğrencisi Aysun, 13 yaşında, kız, okuma-yazma becerilerinde hece aşamasında, sayıları tanımakta ve çizgilerle toplama işlemi yapabilmektedir. İkinci yardımcı öğretmen F., 21 yaşında, iki yıldır özel eğitim kurumunda çalışmaktadır. Öğrencisi Sinem 10 yaşında, kız, 10 fişi okuyup yazabilmekte, kendi ismini yazabilmekte, toplama işlemi çizgilerle yapabilmektedir. Üçüncü yardımcı öğretmen V., 37 yaşında dört aydır özel eğitim kurumunda çalışmaktadır. Öğrencisi Sedat 16 yaşında erkek,

okuma yazma becerilerinde fiş aşamasında, 10'a kadar ritmik sayabilmekte ve 5' kadar sayıları tanımaktadır. Tüm yardımcı öğretmenler sınıflarında ders hazırlıklarını yapma, araç gereçleri hazırlama, öğrencilerin giyinme, yemek yeme, tuvalet ihtiyacını giderme gibi konularda öğretmene yardım etmekte, derste özel eğitimcinin rehberliğinde öğretim etkinliklerine katılma gibi görevleri yapmaktadırlar.

Araştırmanın Deseni ve Uygulama

Araştırma, tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli doğrultusunda yapılmış deneysel bir çalışmadır. Beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli şu şekilde kullanılmıştır. Başlama düzeyi evresinde tüm becerilerde yoklama verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde birinci becerinin uygulama evresine geçilmiştir. Başlama düzeyi verilerinin kararlılığı art arda üç oturumda elde edilen verilerin aynı olması (en çok +/- 10 sapma göstermesine izin verilir) olarak benimsenmiştir. Uygulama evresi verilerinin kararlılığı, art arda üç oturumda elde edilen verilerin % 80 ölçütünü karşılaması (beceri basamaklarının % 80'nin bağımsız olarak yerine getirilmesi) ve aynı olması (+/- 10) olarak benimsenmiştir. Beceride ölçüt karşılandıktan sonra bütün becerilerde yoklama verileri alınmıştır. Bütün becerilerde yoklama verileri kararlılık gösterdiğinde sonraki becerinin uygulama evresine geçilmiştir. Araştırmada her öğrenci ile üçer beceri üzerinde çalışılmıştır. Bu nedenle, üçüncü beceride alınan uygulama evresi verileri kararlılık gösterdiğinde, bütün becerilerde izleme verileri alınmıştır.

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan zihin engelli çocuklar okulda buldukları 8.30 ile 15.30 saatleri içerisinde öğretmenleri ve yardımcı öğretmen gözetiminde eğitim-öğretim etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Böylece yardımcı öğretmenlerin çalışmaları okul etkinliklerinin akışını bozmayacak şekilde planlanmıştır. Uygulama süreci Cavkaytar (1999) tarafından uygulanan "Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği" adlı çalışma temel alınarak planlanmıştır.

Uygulama, eğitici toplantılar, örnek uygulama, araştırma için belirlenen becerilerin öğretimi süreçlerinden oluşmaktadır. Uygulama sürecine eğitici toplantılarla başlanmıştır. Eğitici toplantılarından bir gün önce yardımcı öğretmenlere Cavkaytar'dan (1999; 2005) uyarlanan Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi El Kitabı dağıtılmış, daha sonra her biri bir saat süren üç eğitici toplantı yapılmıştır.

Birinci toplantıda, bağımsız yaşam becerileri, günlük yaşam becerileri, özbakım ve ev içi becerileri konularında bilgi verildi. Daha sonra, öğrencinin durumunu belirleme, ödülleri belirleme konuları (çalışmaya katılan öğrencilerin özelliklerine göre) örnekler verilerek açıklandı. Bu açıklamalar doğrultusunda konuyla ilgili ödevler verildi. Birinci toplantının sonunda toplantı konularından oluşan çoktan seçmeli sınav biçiminde değerlendirme yapıldı. Değerlendirme yaklaşık on beş dakika sürdü. Değerlendirmeyi tamamlayan yardımcı öğretmen odadan çıktı. Değerlendirme sonucunda tüm yardımcı öğretmenlerin belirlenen amaçlara ilişkin başarılarının en az % 80 olması nedeniyle ikinci toplantıya geçileceği duyuruldu.

İkinci toplantıdan bir gün önce birinci toplantıda verilen ödevler kontrol edildi. Tüm yardımcı öğretmenlerin ödevlerindeki eksik ya da hatalı bölümleri tamamlamaları sağlandı. İkinci toplantıda, yardımcı öğretmenlerin ödev olarak hazırladığı "Becerilerin Öğretim Sırası Listesi"nde birinci sırada olan beceri örnek beceri olarak se-

çildi. Sonra, yardımcı öğretmenlerin bu becerilerin öğretimini nasıl gerçekleştirecekleri ve nasıl kaydedecekleri konularında açıklamalar yapıldı. Ödev olarak yardımcı öğretmenlerden örnek becerileri için "Öğretim Süreci Verileri Kayıt Formu"nu (ÖSVKF) doldurmaları istendi. Toplantı sonunda ikinci değerlendirme yapıldı. İkinci değerlendirme sonucunda yardımcı öğretmenlerin üçü de % 80 ve üzerinde başarı gösterdiler.

Üçüncü toplantıdan önce ödevler kontrol edildi ve eksiklik ya da hatalı bölümler tamamlandı. Üçüncü toplantıda, çalışma zamanları, öğretim öncesi son hazırlıklar, öğretim çalışmalarında kullanılacak teknikler ve kullanımı ile öğretim uygulamaları konularında açıklamalara yer verildi. Bütün konularla ilgili genel bir tekrar yapıldıktan sonra üçüncü değerlendirme yapıldı. Değerlendirme sonucunda yardımcı öğretmenlerin üçü de % 80 ve üzerinde başarı gösterdiler. Toplantının sonunda örnek uygulamalar konusunda açıklama yapıldı ve yardımcı öğretmenlerin uygulamaya hazır olduğunda haber vermeleri istendi.

Örnek uygulamalarda her yardımcı öğretmen, örnek becerinin öğretimini kendi sınıfında araştırmacı gözetiminde yaptı. Örnek uygulama süresince yardımcı öğretmenlerin yaptığı hatalar geri bildirim verilerek düzeltildi, duraksadıklarında ne yapacakları konusunda ipuçları verildi, sorularına yanıt verildi. Yardımcı öğretmenlerin örnek uygulamalar boyunca yaptıkları, araştırmacı tarafından "Öğretmen Davranışları Kayıt Formu"na (ÖDKF) kaydedildi. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, belirtilen amaçlarda yeterli duruma geldiklerinde (en az % 80 oranında yeterli olduklarında) örnek uygulama sona erdi.

Buna göre, birinci yardımcı öğretmen, ilk uygulamada, ikinci ve üçüncü yardımcı öğretmen, ikinci uygulamadan sonra başarılı oldular. Daha sonra örnek becerinin öğretimine kendi başına devam ettiler. Örnek beceri öğrenciye kazandırıldıktan sonra ÖSVKF'de bütün beceri basamaklarında üç oturumda art arda (+) kaydedildiğinde bir başka deyişle ölçüt karşılandığında araştırmacıya haber verildi. Bu aşamadan sonra yardımcı öğretmenlerden birinci ve ikinci toplantıda hazırlanan "Beceri Öğretimi Sırası Listesi"nde belirledikleri üç beceri için boş olarak birer ÖSVKF dağıtıldı ve bu formları hazırlamaları istendi. Buna göre yardımcı öğretmenlerin çalışacağı beceriler izleyen biçimde oluşturuldu. Birinci yardımcı öğretmen (F) mendille burnunu silme, bluz katlama, ayakkabı boyama; ikinci yardımcı öğretmen (S) ayakkabı bağı bağlama, atlet ütüleme, salata yapma; üçüncü yardımcı öğretmen (V) bulaşık yıkama (tabak, kaşık), ayakkabı bağı bağlama, hazır çorba yapma.

Başlama düzeyi ölçümleri sırasında bir bağımsız gözlemci araştırmacıyla aynı anda öğrencinin yapabildiklerini gözleyerek Veri Kayıt Formları'na (VKF) işaretledi. Araştırmacının ve bağımsız gözlemcinin verileri, "Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100" formülüyle (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) hesaplanarak her beceride gözlemciler arası güvenilirlik belirlendi. Buna göre gözlemciler arası güvenilirlik tüm becerilerde % 100 olarak belirlendi.

Becerilerin başlama düzeyleri alındıktan ve gözlemciler arası güvenilirlik belirlendikten sonra birinci becerinin öğretimine geçildi. Yardımcı öğretmenler birinci beceride ölçüte ulaştıklarında araştırmacı, yardımcı öğretmenin öğrencisini uygun bir ortama alarak tüm becerilerde birinci yoklama verileri aldı. Yoklama verilerinde kararlılık elde edildiğinde ikinci becerinin öğretimine geçildi. İkinci beceriyi öğrenen öğ-

rencinin bütün becerilerde ikinci yoklama verileri alındı. Yoklama verilerinde kararlılık elde edildiğinde üçüncü becerinin öğretimine başlandı. Her yardımcı öğretmen üçüncü becerinin öğretimini tamamladığında üçüncü yoklama verileri alındı ve her beceriye ait VKF'na işaretlendi.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, başlama düzeyi, yoklama ve izleme verileri VKF ile; öğretim süreci verileri ÖSVKF ile; uygulama verileri ise ÖDKF ile toplanmıştır. Araştırma verileri becerilerin doğrudan ölçümünde sıklıkla kullanılan tek fırsat yöntemiyle toplanmıştır. Buna göre öğrenciye ana yönerge verilerek öğrencinin yaptıkları doğrudan gözlenmiş ve kaydedilmiş, kayıt sırasında ana yönerge tekrarlanmamış, öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerine kayıtsız kalınmıştır. Öğrencinin doğru olarak yerine getirdiği beceri basamakları çizelgede doğru (+) olarak işaretlenmiştir. Öğrenci verilen yönerge üzerine becerinin herhangi bir basamağını hatalı yapıp, sonraki beceri basamaklarında doğru olarak veya beceri basamaklarını atlayarak devam ettiğinde doğru basamaklar (+), yanlış basamaklar (-) olarak işaretlenmiştir. Öğrenci verilen yönerge üzerine on saniye içinde hiçbir davranışta bulunmadığında, art arda üç hata yaptığında uygulama durdurulmuş ve hatalı basamaklar ile izleyen tüm basamaklar (-) olarak işaretlenmiştir.

Öğretmen davranışları kayıt formu (ÖDKF). ÖDKF örnek uygulamada ve sonraki çalışmada yardımcı öğretmenlerin davranışlarını kayıt etmek amacıyla geliştirilmiş bir formdur. "Öğretmen Davranışlarını Kayıt Formu" kayıt formuna yardımcı öğretmenin yapması gereken 14 davranış yazılmıştır. Gözlemci, kayıt formunda yer alan davranışların gerçekleştiğini gördüğünde ilgili seçeneği (+);gerçekleşmediği durumda (-) olarak işaretlemiştir.

Uygulama güvenilirliği. Araştırmada uygulama güvenilirliğini belirlemek amacıyla her yardımcı öğretmenin çalışmaların en az %30' u araştırmacı tarafından gözlenmiş ve çalışma sırasında sergilediği davranışlar ÖDKF'na işaretlenmiştir. Uygulama güvenilirliği, "Plana Uygun Öğretmen Davranışları Sayısı X 100 / Plana Uygun Olan Öğrencilerin Tepkilerini Belirleyen Bütün Davranış Toplamı" formülüyle hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Buna göre, uygulama verilerinin ortalama uygulama güvenilirliği birinci yardımcı öğretmen için % 97; ikinci yardımcı öğretmen için % 96; üçüncü yardımcı öğretmen % 84,2; bütün uygulama verilerinin ortalama uygulama güvenilirliği % 92,5 olarak belirlenmiştir. Uygulama süreci eğitici toplantılarla başlayıp izleme verilerinin toplanmasıyla dört aylık sürede tamamlanmıştır. Çalışmalar boyunca en kısa süren uygulama evresi beş, en uzun süren uygulama evresi yirmi iki oturumda tamamlanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Şekil 1'de yer alan grafiklerde görüldüğü gibi Sinem, başlama düzeyinde birinci beceri olan mendille burnunu silme ve ikinci beceri olan bluz katlama becerilerinde beceri basamaklarının çok azını yerine getirmekteyken, üçüncü beceri olan ayakkabı boyama becerisinde beceri basamaklarının % 35'ini yerine getirmektedir. Öğrenci Sinem birinci beceri olan mendille burnunu silme becerisinin öğretiminde hızlı bir gelişme göstererek altıncı oturumdan sonra bağımsızlık düzeyine ulaşmıştır. Mendille burnunu silme becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra alınan yoklama verileri, öğretim sonundaki verilerle, ikinci beceri olan bluz katlama ve üçüncü beceri olan

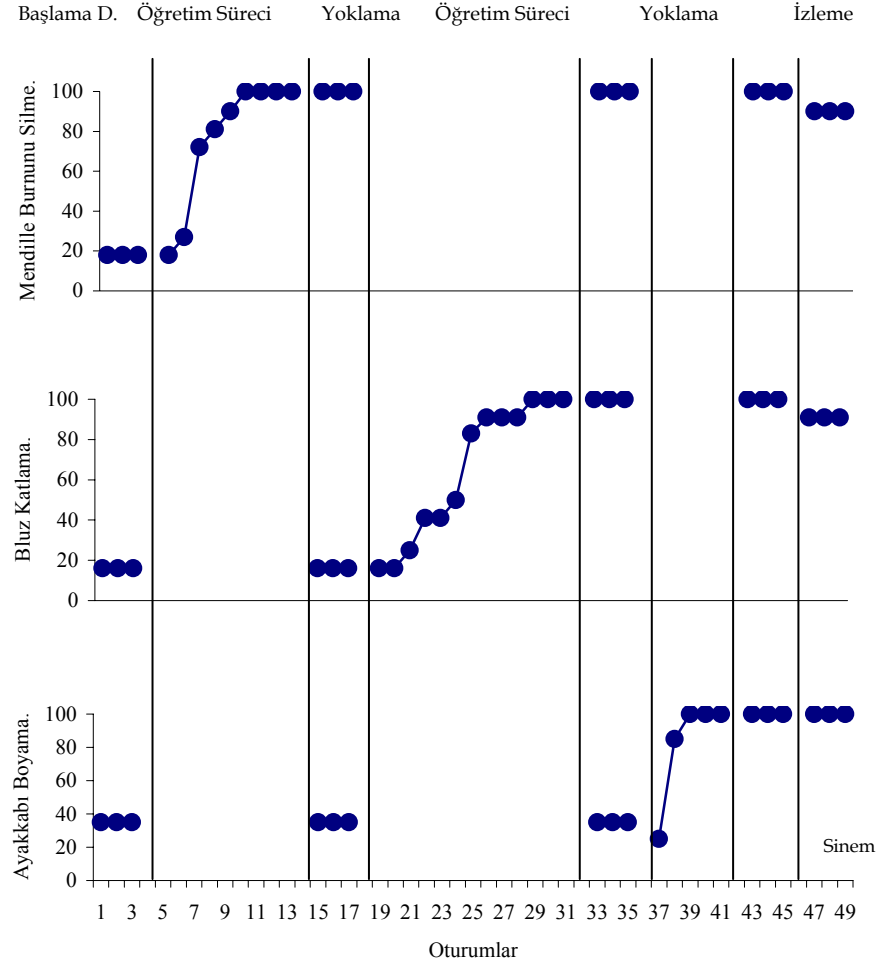
ayakkabı boyama becerilerinde alınan yoklama verileri, başlama düzeyinde alınan verilerle tutarlılık göstermektedir.

Mendille burnunu silme becerisinin öğretimi tamamlandıktan ve üç beceride de yoklama verileri alındıktan sonra, ikinci beceri olan bluz katlama becerisinin öğretime başlanmıştır. Öğrenci Sinem, bluz katlama becerisinin öğretiminde on birinci oturumdan sonra bağımsızlık düzeyine ulaşmıştır. Bluz katlama becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra alınan yoklama verileri, bluz katlama becerisinin öğretimi sonundaki verilerle, birinci beceri olan mendille burnunu silme ve üçüncü beceri olan ayakkabı boyama becerilerinde alınan yoklama verileri önceki yoklamada alınan verilerle tutarlılık göstermektedir.

Bluz katlama becerisinin öğretimi tamamlandıktan ve üç beceride de yoklama verileri alındıktan sonra üçüncü beceri olan ayakkabı boyama becerisinin öğretime başlanmıştır. Öğrenci Sinem ayakkabı boyama becerisinin öğretiminde hızlı bir gelişme göstererek üçüncü oturumdan sonra bağımsızlık düzeyine ulaşmıştır. Ayakkabı boyama becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra alınan yoklama verileri, ayakkabı boyama becerisinin öğretimi sonundaki verilerle, birinci beceri olan mendille burnunu silme ikinci beceri olan bluz katlama becerilerinde alınan yoklama verileri önceki yoklamalarda alınan verilerle tutarlılık göstermektedir. İzleme verileri öğretim süreci sonunda elde edilen verilerle tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre, yardımcı öğretmen F.'nin öğrencisi Sinem ile gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmalarının, zihin engelli bireylerin özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

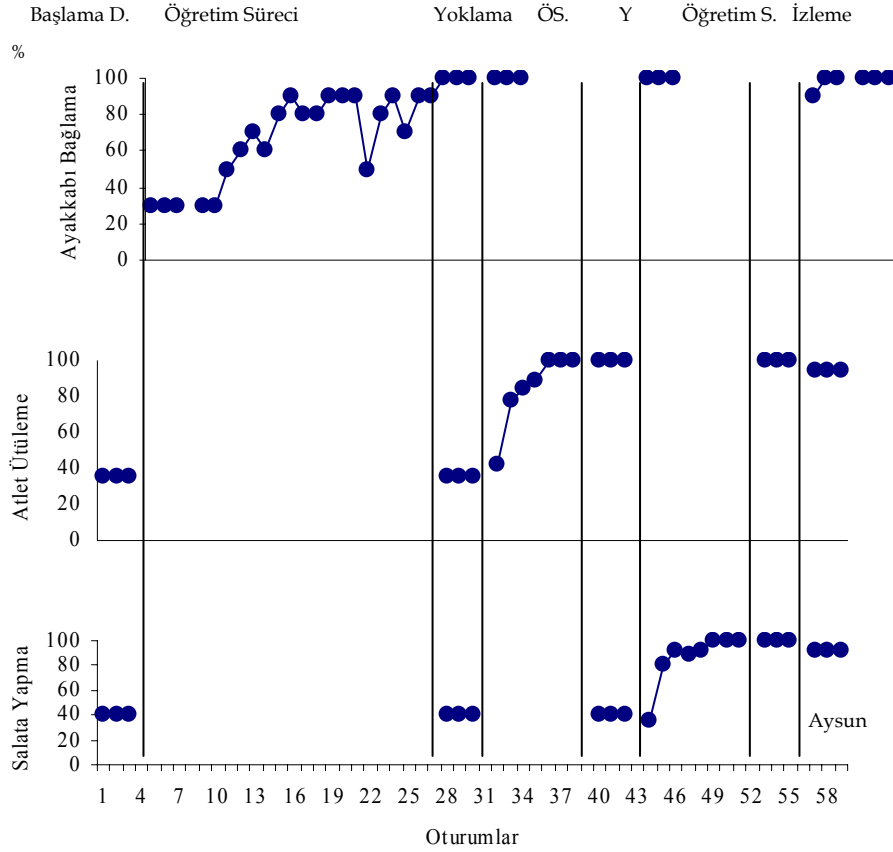
Şekil 1

Sinem'in Başlama Düzeyi, Öğretim Süreci, Yoklama ve İzleme Süreçlerinde Beceri Basamaklarını Yerine Getirme Düzeyi



Şekil 2

Aysun'un Başlama Düzeyi, Öğretim Süreci, Yoklama ÖS. Y Öğretim S. İzleme



Şekil 2'de yer alan grafiklerde görüldüğü gibi, Aysun başlama düzeyinde birinci beceri olan ayakkabı bağı bağlama becerisinde beceri basamaklarının % 30'unu yerine getirmekteyken, ikinci beceri olan atlet ütülleme becerisinde beceri basamaklarının % 36'sını, üçüncü beceri olan salata yapma becerisinde beceri basamaklarının % 40'ni yerine getirmektedir. Öğrenci Aysun ayakkabı bağı bağlama becerisinin öğretiminde yirminci oturumdan sonra bağımsızlık düzeyine ulaşmıştır. Ayakkabı bağlama becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra alınan yoklama verileri, ayakkabı bağı bağlama becerisinin öğretimi sonundaki verilerle, ikinci beceri olan atlet ütülleme ve üçüncü beceri olan salata yapma becerilerinde alınan yoklama verileri başlama düzeyinde alınan verilerle tutarlılık göstermektedir.

Ayakkabı bağı bağlama becerisinin öğretimi tamamlandıktan ve üç beceride de yoklama verileri alındıktan sonra ikinci beceri olan atlet ütülleme becerisinin öğretimine başlanmıştır. Öğrenci Aysun atlet ütülleme becerisinin öğretiminde hızlı geliş-

me göstererek beşinci oturumdan sonra bağımsızlık düzeyinde ulaşmıştır. Atlet ütülme becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra alınan yoklama verileri, atlet ütülme becerisinin öğretimi sonundaki verilerle, birinci beceri olan ayakkabı bağı bağlama ve üçüncü beceri olan salata yapma becerilerinde alınan yoklama verileri önceki yoklamada alınan verilerle tutarlılık göstermektedir.

Atlet ütülme becerisinin öğretimi tamamlandıktan ve üç beceride de yoklama verileri alındıktan sonra üçüncü beceri olan salata yapma becerisinin öğretimine başlanmıştır. Öğrenci Aysun salata yapma becerisinin öğretiminde altıncı oturumdan sonra bağımsızlık düzeyine ulaşmıştır. Salata yapma becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra alınan yoklama verileri, salata yapma becerisinin öğretimi sonundaki verilerle, birinci beceri olan ayakkabı bağı bağlama ve üçüncü beceri olan atlet ütülme becerilerinde alınan yoklama verileri önceki yoklamalarda alınan verilerle tutarlılık göstermektedir. İzleme verileri, öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre, yardımcı öğretmen S.'nin, öğrencisi Aysun ile gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmalarının, zihin engelli bireylerin özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sekil 3'te yer alan grafiklerde görüldüğü gibi, Sedat, başlama düzeyinde birinci beceri olan bulaşık yıkama ve ikinci beceri olan ayakkabı bağı bağlama becerilerinde beceri basamaklarının çok azını yerine getirmekteyken, üçüncü beceri olan hazır çorba yapma becerisinde beceri basamaklarının % 45'ini yerine getirmektedir. Öğrenci Sedat, birinci beceri olan bulaşık yıkama becerisinin öğretiminde sekizinci oturumdan sonra bağımsızlık düzeyine ulaşmıştır. Bulaşık yıkama becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra alınan yoklama verileri, bulaşık yıkama becerisinin öğretimi sonundaki verilerle, ikinci beceri olan ayakkabı bağı bağlama ve üçüncü beceri olan hazır çorba yapma becerilerinde alınan yoklama verileri başlama düzeyinde alınan verilerle tutarlılık göstermektedir.

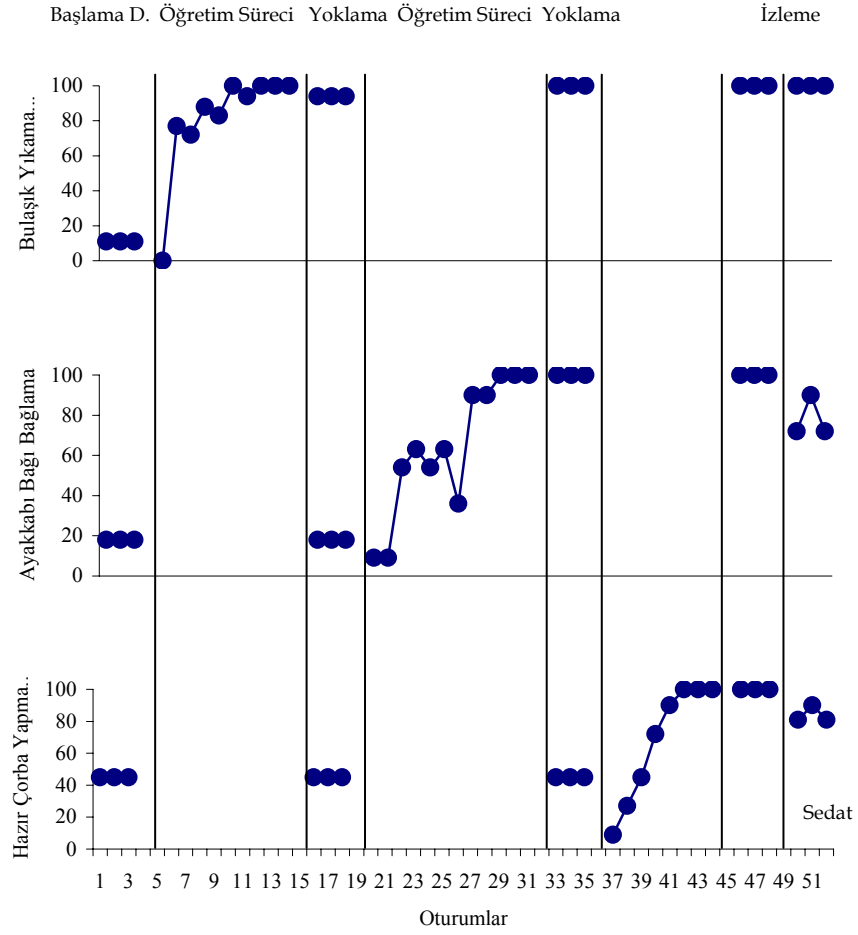
Bulaşık yıkama (tabak, kaşık, çatal) becerisinin öğretimi tamamlandıktan ve üç beceride de yoklama verileri alındıktan sonra ikinci beceri olan ayakkabı bağı bağlama becerisinin öğretimine başlanmıştır. Öğrenci Sedat ayakkabı bağı bağlama becerisinin öğretiminde onuncu oturumdan sonra bağımsızlık düzeyine ulaşmıştır. Ayakkabı bağı bağlama becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra alınan yoklama verileri, ayakkabı bağı bağlama becerisinin öğretimi sonundaki verilerle, birinci beceri olan bulaşık yıkama ve üçüncü beceri olan hazır çorba yapma becerilerinde alınan yoklama verileri, önceki yoklamada alınan verilerle tutarlılık göstermektedir.

Ayakkabı bağı bağlama becerisinin öğretimi tamamlandıktan ve üç beceride de yoklama verileri alındıktan sonra üçüncü beceri olan hazır çorba yapma becerisinin öğretimine başlanmıştır. Öğrenci Sedat, hazır çorba yapma becerisinde altıncı oturumdan sonra bağımsızlık düzeyine ulaşmıştır. Hazır çorba yapma becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra alınan yoklama verileri, hazır çorba yapma becerisinin öğretimi sonundaki verilerle, birinci beceri olan bulaşık yıkama ve ikinci beceri olan ayakkabı bağı bağlama becerilerinde alınan yoklama verileri önceki yoklamalarda alınan verilerle tutarlılık göstermektedir. İzleme verileri bulaşık yıkama becerisinde öğretim sonunda elde edilen verilerle tutarlılık göstermekte, ayakkabı bağlama becerisinde ve hazır çorba yapma becerisinde azalma olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yardımcı öğretmen V.'nin, öğrencisi Sedat ile gerçekleştirdiği beceri öğretimi

çalışmalarının, zihin engelli bireylerin özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Şekil 3

Sedat'ın Başlama Düzeyi, Öğretim Süreci, Yoklama ve İzleme Süreçlerinde Beceri Basamaklarını Yerine Getirme Düzeyi



Tartışma

Araştırmada elde edilen veriler, zihin engelli çocukların her becerinin başlama düzeyinde beceri basamaklarının büyük çoğunluğunu yerine getiremediklerini, öğretim sürecinde becerilerin büyük çoğunluğunda hızlı bir gelişmenin ortaya çıktığını göstermektedir. Öğrenciler her üç becerinin öğretimi sonunda bağımsızlık düzeyine ulaşmışlardır.

Alan yazında, yardımcı öğretmenlerin rolleri, görevleri ve eğitim gereksinimleri konusunda araştırmalara ve zihin engelli öğrencilere yönelik uygulamaları yürütmeye yeterliliklerinin kazandırılmasına yönelik eğitim programlarına rastlanmaktadır (Christmas,1992; Frank, Keith ve Steil, 1988; King, 1994; Nevin, Thousand, Parsons ve Lilly, 2000; Pickett, Semrau, Faison ve Formanek, 1993). Ancak zihin engellilerle çalışan yardımcı öğretmenlerin, uygulanan eğitim programı doğrultusunda yaptıkları çalışmaların öğrencilerinin özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerindeki etkisine ilişkin araştırma bulgularına rastlanılamamıştır. Bununla birlikte giriş bölümünde açıklandığı üzere yardımcı öğretmenlerle ilgili birkaç araştırma bulunmaktadır.

Parsons ve Reid (1999) yardımcı öğretmenler konu analizi, en azdan en çoğa doğru ipucu sistemi, pekiştirme ve hata düzeltme konularında uyguladıkları sınıfa dayalı öğretim, meslek üstü izleme, geri dönüt ve ek danışmanlığı kapsayan Öğretmen Becerileri Eğitim Programı uygulamaları sonucunda, yardımcı öğretmenlerin başarılı olduklarını ve çalıştıkları öğrencilerin uyum becerilerini edinmede ilerleme gösterdiklerini gözlemiştir. Steckelbey ve Vasa (1998) internet aracılığıyla yardımcı öğretmenler ve okullara destek eğitimi sağlamak amacı ile uzaktan eğitim projesi çalışmasında, Öğretmen Hazırlama Programı'na katılan yardımcı öğretmenlerin programda yer alan konularla ilgili bilgi ve becerilerinde gelişmeler gösterdikleri sonucuna varmıştır.

Bu çalışmaların yanı sıra Cavkaytar (1999; 2007) yaptığı iki araştırmada da annelerin çocuklarına özbakım ve ev içi becerilerini öğrettiklerini gözlemiş ve bu araştırma benzer biçimde çocuklarının hedeflenen özbakım ve ev içi becerilerini bağımsızlık düzeyinde öğrendiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, zihin engelli çocuğu olan annelerle uygulanmış olan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, ÖZEBÖP'ü tamamlayan yardımcı öğretmenler ile çalışan öğrencilerin belirlenen özbakım ve ev içi becerileri edindiklerini göstermiştir. Uygulama gözlemlerine göre, yardımcı öğretmenlerin ÖZEBÖP'ten yararlandıkları ve sunulan bilgileri beceri öğretiminde uyguladıkları söylenebilir. Bu bulgulara göre, ÖZEBÖP'ü tamamlayan yardımcı öğretmenlerin , program doğrultusunda öğrencileriyle gerçekleştirdiği öğretim çalışmalarının, zihin engelli öğrencilerin özbakım ve ev içi becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin becerilerindeki hızlı ilerlemeler, yardımcı öğretmenlere yönelik eğitici programların çalıştıkları zihin engellilere çeşitli becerileri öğretmede önemli katkılar getirdiğinin önemli bir göstergesi olarak sayılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir. Uygulamaya yönelik olarak zihin engellilerle çalışan yardımcı öğretmenler özbakım ve ev içi becerilerin öğretimini içeren eğitim

programları yaygınlaştırılmalıdır. Yardımcı öğretmenlere yönelik yürütülen hizmet içi eğitim programlarında özbakım ve ev içi becerilerin öğretim uygulamalarına yer verilebilir. Yardımcı öğretmenlerin eğitilmesi zihin engellilerin özbakım ve ev içi beceri öğretimine katkı sağlayabilir.

Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan becerilerin arası çoklu yoklama modeli doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üç yardımcı öğretmenin ve bu öğretmenlerin birer öğrencisinin katılmış olması bir sınırlılıktır. Dolayısıyla ileri araştırmalara yönelik ise, uyarlanan Özbakım ve Ev İçi Becerilerin Öğretimi Programı'na özel eğitim öğretmeni, yardımcı öğretmeni ve aileyi katarak öğrencilerin özbakım ve ev içi becerilerini genellemedeki durumları araştırılabilir. Araştırma başka ortamlarda başka katılımcı ve yöntemlerle yinelenabilir. Yardımcı öğretmenlerin uygulama sırasında hangi konularda zorlandıkları veya takıldıkları daha ayrıntılı olarak analiz edilerek bunların nedenleri ve alınacak önlemler araştırılabilir. Bunun yanısıra özbakım ve ev içi becerileri çocukların günün her saatinde yerine getirmek durumunda oldukları becerilerdir. Bu çalışma ise okul saatleri içerisinde gerçekleştirildiğinden okul sonrası zamanlarda yerine getirilen pek çok beceri öğretim için seçilmiştir. Dolayısıyla daha çok, okul ortamına uygun olan becerilerin öğretimi tercih edilmiştir.

Kaynakça

- Billingsley R., White, O. R. & Munson R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavior Assessment*, 2, 229-241.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (1994). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*, (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Cavkaytar, A. (2007). Turkish parents as teachers: Teaching parents how to teach self-care and domestic skills to their children with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 85-93.
- Cavkaytar, A. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklara özbakım ve ev içi becerilerinin öğretilimi: Uygulamalı el kitabı*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (1999). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Christmas, O. L. (1992). The 1992 Michigan Non-Mandated Aide Pilot Project. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 35 0745).
- Hilton, A. & Gerlach, K. (1997). Employment, preparation and management of paraeducators: challenges to appropriate service for students with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(2), 71-76.
- Frank, A. R., Keith, T. Z. & Steil, D. A. (1988). Training needs of special education paraprofessionals. *Exceptional Children*, 55(3), 253-258..
- Kırcaali-İftar, G. & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Birinci Basım. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- King, J. & Others (1994). Preparing, rural special educators, report on the rural special educator project (ERIC Document Reproduction Service No. ED 37 59 99).
- Nevin, A., Thousand J., Parsons, A. S. & Lilly, M. S. (2000). The kids keep me fresh! results of a follow-up survey of graduates from two special education teacher education programs who are teaching. *Teacher Education Quarterly*, 27(1), 87-108.
- Parsons, M. B & Reid, D.H. (1999). Training basic teaching skills to paraeducators of students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 31(4), 48-54.
- Pickett, A. L., Semrau, B., Faison, K. & Formanek, J. (1993). A core curriculum & training program to prepare paraeducators to work in center & home based programs for young children with disabilities from birth to age five (ERIC Document Service No. Ed 366 142).
- Polloway, E. A. & Patton, S. R. (1993). *Strategies for teaching learners with special needs*. (5th ed.). USA: Macmillan Publishing Company.
- Salzberg, C. L. & Morgan J. (1995). Preparation teachers to work with paraeducators. *Teacher Education and Special Education*, 18(1), 49-55.
- Steckelberg, A. L. & Yasa S. F. (1998). How paraeducators learn on the web. *Teaching Exceptional Children*, 30(5), 54-59.

Deneysel Bir Çalışma: İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Uygulanan Benlik Saygısı Programının Öğrencilerin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi

An Experimental Study: The Effect of
Self Esteem Enhancement Programme on Middle School
Students' Self Esteem Level

Ayşe Rezan ÇEÇEN*
Erhan KOÇAK**

Öz

Problem Durumu: Okul yıllarında ergenlerin sosyal, duygusal ve zihinsel olarak en üst düzeyde sağlıklı olabilmelerinde en özelliklerinden biri benlik saygısıdır. Yüksek düzeyde benlik saygısı, okul başarısı, iyi sağlık davranışları, üretkenlik ve sosyal uyum arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer yandan, düşük benlik saygısı ile düşük akademik başarı, yalnızlık, sigara içme, madde kullanımı, depresyon, intihar ve istenmeyen hamilelik gibi olumsuz sağlık ve sosyal davranışlar arasında anlamlı ilişkiler rapor edilmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın genel amacı İlköğretim II. kademe öğrencilerine uygulanan benlik saygısı programının etkililiğinin deneysel olarak sınanmasıdır.

Yöntem: Bu araştırma ilköğretim II. kademe öğrencilerine uygulanan benlik saygısını yükseltme programının etkililiğinin incelendiği yarı-deneysel (quasi-experimental) bir çalışmadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına denekler atanırken Rosenberg benlik saygısı ölçeğinden alınan toplam puanlarla birlikte gönüllülük ilkesi, öğretmen görüşleri ve ebeveynlerin öğrencilerin programa katılımlarını onaylayıp onaylamamaları kriterleri dikkate alındığından gerçek seçkisiz (random) atama yapılamamıştır.

Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubuna 8 hafta süre ile benlik saygısını yükseltme programı uygulanmış kontrol grubuna ise müdahalede bulunulmamıştır.

Bulgular: Deney ve kontrol grubunda yer alan 13 denek üzerinden elde edilen verilerin Kovaryans (ANCOVA) analizi tekniği ile sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları müdahale edilen deney grubunun benlik saygısı puanlarının anlamlı bir biçimde arttığını göstermektedir.

Sonuçlar: Süreç içerisinde ergenlerin grup içerisinde birbirleriyle etkileşimleri, bu etkileşimleri çalışma boyunca kolaylaştıran ısınma oyunları, danışmanın grup ortamında kullandığı terapötik beceriler, üyelerin yargılanmadan kabul edilmesi, duyguların ve düşüncelerin güvenli bir biçimde ifade edilebildiği sıcak ve güvenli bir atmosfer, ben

- Yrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, arcecen@cu.edu.tr
- Psikolojik Danışman, Gazi İlköğretim Okulu, İskenderun/ Hatay

özelim yada güçlü yönlerim gibi etkinliklerle ergenlerin kendileriyle ilgili olumlu farkındalıklarının artması ile ilgili yapılan çalışmaların bulgularının bu yönde çıkmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları yapılan diğer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öneriler: Bu araştırma çalışılan örnekleme sınırlıdır. Kullanılan programın etkililiği başka örneklemlerde ve farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanabilir. Bu tip benlik saygısını güçlendirme programları psikolojik danışma ve rehberlik programlarının içerisinde yer alması sağlanmalıdır. Benlik saygısını olumlu etkileyen diğer değişkenlerin neler olduğunun araştırılması farklı çalışmalarda ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Benlik Saygısı, İlköğretim II.kademe öğrencileri , Deneysel Çalışma

Abstract

Background: Self-esteem is essential for all individuals especially for adolescents to obtain social, emotional and mental health. High self esteem is linked to increased academic performance, improved health and productive behaviour and increased social adjustment. Conversely low self esteem is linked to poor academic achievement, loneliness, smoking, substance abuse, depression, suicide and pregnancy. Programs that provide enhancement of self-esteem during adolescent year may be important for preventing poor academic performance, poor health behaviours and subsequent problems of deviant social behaviours.

Purpose of the study: The purpose of the study was to investigate the effects of self-esteem enhancing programme on middle school students' self esteem level.

Method: In this study subjects were selected from Gazi middle school in Antakya, Iskenderun. The Rosenberg Self Esteem Scale (RSE) applied to students to determine self esteem level. To select subject for experimental and control groups, it were considered some criteria such as Rosenberg self esteem total scores, voluntariness, teachers' opinion, and permission of students' parents. Since the subjects groups were not assigned to experimental and control groups randomly, a pretest- posttest quasi experimental design was used. to determine between experimental and control group scores whether significantly differentiated "t" test was used. There was not significant difference between two groups. For the experimental group self esteem enhancing programme as an independent variable was carried out by the school counsellor, during 50-70 minutes lasting 8 weeks. During this period the control group has not received any treatment. The Analysis of Covariance (ANCOVA) technique was applied on 13 subjects obtained from experimental and control groups.

Results: The results of the study indicated that the group experience based on the self esteem enhancing programme had significant positive effect on middle school students' self esteem level. This is consistent with previous findings that indicated the self esteem enhancing programme had significant effect on experimental group.

Recommendations: This study results limited on this sample. Self esteem enhancing programs can apply and reply on different samples. Self esteem needs to be further studied to determine different influencing variables. This enhancing program could be incorporated into everyday curriculum in middle schools.

Keywords: Self esteem, middle school students, experimental study

İnsanlar ve özellikle ergenler için yaşamsal düzeyde önemli bir özellik olan benlik saygısı, bireylerin kendilerini algılamalarına biçtikleri değeri belirlemektedir.

Rosenberg (1965)'e göre bireyler bütün nesnelere karşı bir tutuma sahip oldukları gibi kendi benliklerine karşı da bir tutuma sahiptirler. Kişinin kendisine karşı olumlu ve olumsuz tutumlarının toplamından oluşan benlik saygısı sosyal yeterlilik, kişisel değer ve beden algısının bileşiminden oluşmaktadır (Rosenberg,1965; Akt, Çuhadaroglu, 1986). Bireylerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri kişilerde kabul görme, onaylanma ve kendisinin değerli olduğu duygularını yaratıyorsa bu durum yüksek benlik saygısına, eğer tam tersi onaylanmama, değersizlik, hoşnutsuzluk duyguları yaratıyorsa benlik saygısının düşük olduğuna işaret etmektedir. (Jones, 1973).Okul yıllarında ergenlerin sosyal, duygusal ve zihinsel olarak en üst düzeyde sağlıklı olabilmelerinde en önemli özelliklerden biri benlik saygısıdır.

Yüksek benlik saygısı yüksek okul başarısı (Garzarelli, Everhart & Lester,1993) daha iyi sağlık davranışları ve üretkenlik (Leary, Schreindorfer & Haupt, 1995) ve daha iyi sosyal uyumla (Cartledge & Milburn, 1995) ilişkili iken düşük benlik saygısı düşük akademik başarı, yalnızlık, sigara içme, madde kullanımı, depresyon, intihar ve istenmeyen hamilelik gibi olumsuz sağlık ve sosyal davranışlarla ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Campbell,1990; Daane, 2003; Shirk, Burwell & Harter, 2003). Yurt içinde ve yurt dışında benlik saygısını arttırmayı hedefleyen deneysel çalışmalarda benlik saygısı ölçeklerinden düşük puanlar alan (Everhart, 2004; Aksaray, 2003), akademik başarıları düşük (Campbell & Bowman, 1993; Schnedeker,1991; Schefkind, 1994; Lee, 1993), sosyal yönden yetersiz (Shechtman & Bar-El, 1994; Chung & Watkins, 1995),utangaç (Jupp & Griffiths, 1990), davranış problemlili-suçlu (Verduyn, Lord & Forrest, 1990; Carpenter & Sandberg, 1985; Bogenç, 1998), ergenlerle çalışıldığı görülmekte ve bu çalışmaların hemen tamamında uygulanan benlik saygısı programlarının anlamlı benlik saygısı artışlarına neden olduğu yönünde bulgular rapor edilmektedir. Benlik saygısını güçlendirme çalışmaları ergenliğe geçiş yılları ilköğretim II. kademedede daha fazla önem kazanmaktadır. Araştırma sonuçları ilköğretim I.Kademe düzeyinde görece olarak değişmeyen benlik saygısının 6., 7. ve 8. sınıflarda düştüğünü ve bozulmaya açık olduğunu göstermektedir (Striegel & Moore, 2001; Wigfield & Eccles, 1994).

Yukarıda belirtilen benlik saygısını yükseltme çalışmaları ile ilgili literatür incelendiğinde ergenlik döneminde uygulanan müdahale programlarının hemen hepsinin grup çalışmaları yoluyla yürütüldüğü görülmektedir. Ergenlerde benlik saygısının geliştirilmesi için grup uygun bir ortam sağlar (Morganett,1990). Kendisiyle ilgili diğer grup üyelerinden aldığı geribildirimler ergen için ayna görevi yapmaktadır (Muro & Kottman,1995). Bunun yanısıra gelişimsel olarak akran gruplarından etkilenme düzeyi çok yüksek olduğu için grup içerisinde akranlar tarafından gösterilecek olumlu davranışlar ve beceriler çok daha kolay bir biçimde model alınabilecektir.

Bu nedenle yalnızca düşük benlik saygısına sahip öğrenciler değil aynı zamanda benlik saygısı orta ve yüksek düzeyde buna paralel girişken, kendini ifade etmede başarılı modellerin de grup üyesi olarak çalışma gruplarına dahil edilmesi oldukça önemlidir (Morganett, 1990, Jacobs, Harvill, Mason,1987; Corey, 1995). Benlik saygısının yukarıda belirtildiği gibi pek çok önemli değişkenle (örn; sosyal beceriler, iyi olma, yalnızlık, intihar v.b) ilişkisi olduğu ve benlik saygısının programlar aracılığı ile geliştirilebileceği düşünüldüğünde okullarda psikolojik danışmanlarca yürütülecek benlik saygısını arttırmaya yönelik programların uygulanmasının önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Benlik saygısı ile ilgili yapılacak grup uygulamalarının er-

genlerin kendilerini değerli hissetmelerine, kendilerinden daha memnun olmalarına, kendilerini daha gerçekçi tanıma ve değerlendirmelerine dolayısıyla kişisel-sosyal ve akademik gelişimlerine çok önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın genel amacı :İlköğretim II. kademe öğrencilerine uygulanan benlik saygısı programının etkililiğinin sınanmasıdır.

Yöntem

Araştırma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulanan benlik saygısı geliştirme programının etkililiğini sınavan yarı deneysel (quasi-experimental) bir çalışmadır. Deney ve kontrol gruplarına denekler atanırken gönüllülük ilkesi, öğretmen görüşleri ve ebeveynlerin öğrencilerin programa katılımlarını onaylayıp onaylamamaları dikkate alındığından gerçek random atama yapılamamıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol grubu model kullanılmıştır (Cohen & Manion,1994).

Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan denekler 2005-2006 öğretim yılında Antakya İli İskenderun İlçesi Gazi İlköğretim Okuluna devam eden ikinci kademe öğrencileri arasından seçilmiştir. Doksan öğrenciye uygulanan ölçekten öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması ($X = 28.89$) ve standart sapması ($Ss = 5.96$) olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubuna deneklerin atanması sürecinde ölçekten alınan puanların ortalaması ve standart sapmaları kullanılarak, ortalamanın bir standart sapma altında kalanlar benlik saygısı düşük, ortalamanın bir standart sapma üzerinde kalanlar yüksek ve ortalamaya yakın olanlar benlik saygısı orta şeklinde sınıflandırılmışlardır.

Böylece gönüllülük ilkesi, öğretmen görüşleri ve ebeveynlerin izin verici olup olmama kriterleri dikkate alınarak benlik saygısı düşük gruptan 8, orta olan gruptan 4 ve yüksek olan gruptan 3 öğrenci olmak üzere toplam 15 (3 erkek 12 kız) öğrenci deney, 15 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Ergen gruplarında tüm öğrencilerin benlik saygısı düşük olduğunda grubun etkinliğinin az olacağı ve grupların heterojen olmasının daha iyi sonuçlar vereceği belirtilmektedir (Morganet, 1990; Jacobs, Harvill & Mason, 1987; Corey, 1995).

Araştırmada deney ve kontrol grubuna atanan deneklerin yaş ortalaması 13.2 dir. Deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında benlik saygısı puanları açısından bir farklılık olup olmadığı "t" testi ile kontrol edilmiş ve gruplar arasında anlamlı ($p>.05$) bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu. Deney ve kontrol grubuna katılacak deneklerin cinsiyetleri, yaşları ve sınıf düzeyleri gibi sosyo-demografik değişkenlerle ilgili bilgilerin elde edilebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ). Bugün birçok çalışmada benlik saygısı ölçümü için kullanılan güvenilir dört ana ölçekten biri olarak literatürde yer alan ölçek Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli 12 alt kategoriden oluşan ölçekte 63 madde yer almaktadır. Bu çalışmada 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı alt kategorisi kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Benlik saygısı kategorisinin ge-

çerliğini sınamak için psikiyatrik görüşmeyle lise öğrencilerinin kendilerine ilişkin görüşlerine göre, öğrencilerin benlik saygıları, yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Görüşlerden ve benlik saygısı ölçeğinden elde edilen sonuçların arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve geçerlik oranı .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .75 olduğu belirtilmiştir (Akt., Öner, 1997). Ülkemizde ergenler üzerinde benlik saygısı ile ilgili yapılan pek çok çalışmada "Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri"nin kullanıldığı ve güvenilirlik değerlerinin .75 ve .93 arasında değişen düzeylerde yüksek değerlere sahip olduğu rapor edildiği görülmektedir (Alkın & Baykara, 1991; Çeçen (baskıda); Dereboy & Dereboy, Coşkun & Coşkun, 1994; Sümer & Güngör, 1999b; Tuğrul, 1996). Bu çalışmada 90 öğrenci üzerinden yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısının .85 olduğu gözlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulanacak programa denek seçebilmek amacıyla öncelikle okulun tüm öğretmenlerine programla ilgili detaylı bilgi verilmiş, programın yararları ve hangi koşullar altında amacına ulaşabileceği anlatılmış, kendilerinden ihtiyaç duyduklarına inandıkları öğrencilerin programa yönlendirmeleri konusunda işbirliği yapmaları istenmiştir. Okulun tüm sınıflarına ve koridorlarına tüm öğrencilerin görebilecekleri şekilde "Kim Kendisinden Daha Hoşnut Olmayı İstemez ki!" şeklinde bir ilan asılmıştır. İlan hazırlanırken, kullanılacak ilanın öğrencilerin göz zevklerine hitap edecek şekilde olmasına özen gösterilmiştir. İlanda, programın kısaca amacının ne olduğu, ne tür hedefleri olan öğrencilerin programa katılmalarının uygun olacağı, başvuru başlama ve bitiş tarihleri, programın kaç hafta süreceği, her bir oturumun ne kadar süreceği gibi konular açık bir şekilde anlatılmıştır. İlanların asılmasından hemen sonra psikolojik danışma ve rehberlik servisine başvurular başlamıştır. Bu arada ilanı desteklemek amacıyla 6,7 ve 8. tüm sınıflar ziyaret edilerek program ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Danışma servisine gelen öğrencilere kişisel bilgi formu ve Rosenberg benlik saygısı ölçeği uygulanmış ve öntest verileri olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeği yanıtlama süresi 7 ile 10 dak. arasında değişmiştir. Son test verileri deney grubunda oturum bittikten sonra 15 dakika ara verilerek toplam 13 kişiden toplanmıştır. Kontrol grubundan son test verileri ise aynı hafta içerisinde uygulamacı tarafından deneklere uygulanarak elde edilmiştir.

Üyelerle oturumlar başlamadan önce üyelerin ailelerine yazılı izin isteği belgesi gönderilmek suretiyle bilgilendirilmiş ve çocuklarının grup çalışmalarına katılması ile ilgili gerekli onay alınmıştır.

Yapılan Müdahalenin İçeriği

Deney grubundaki öğrenciler haftada bir gün 55-70 dakika arasında değişen sürelerde toplam sekiz hafta boyunca benlik saygısını yükseltme programına devam etmişlerdir.

Rosenberg (1979)'e göre kuramsal olarak benlik saygısı tek boyutlu değil, sosyal yeterlilik, kişisel değer ve beden algısının bileşiminden oluşmaktadır. Bu nedenle programın içeriği hazırlanırken bu üç boyutu kapsayacak şekilde grup konuları planlanmıştır. Konuların içeriği ve aktiviteler planlanırken benlik saygısını arttırmaya yönelik hazırlanmış Creating Self-esteem (Field, 1993), Self Esteem Work book (Schiraldi, 2001), Living for skills (Morganett, 1990), Thinking, Feeling, Behaving

(Vernon, 1989) ve gruba başlarken kullanılabilir ısınma oyunları için Psikodrama Grup Psikoterapisi 300 Isınma Oyunu (Altınay, 1999) isimli kaynaklardan yararlanılmıştır. Yapılan müdahale eklektik bir yaklaşımla ele alınmış olup, oturumlar boyunca benlik saygısı kavramının doğasından dolayı danışan-danışman ilişkisinde ağırlıklı olarak duyguların odak alındığı ve "şimdi ve burada"nın önemsendiği danışan merkezli yaklaşımların kullandığı terapötik beceriler kullanılmıştır. Uygulamada tek bir modele bağlı kalmaktan çok bir kaç model birlikte kullanılmaktadır. Buna karma ya da eklektik yaklaşım adı verilmektedir. Her bir modelin kendine özgü felsefe ve yöntemleri olmakla birlikte, modeller arasında kesin çizgiler yoktur, modeller bir çok noktada binişiklik göstermektedir (Patterson, 1985a).

Özkan (1994) yaptığı benlik saygısını artırmaya yönelik yaptığı çalışmada güdümsüz psikolojik danışmanın güdümlüye göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel davranışçı yaklaşım ise özellikle olumsuz benlik tanımlamaları ve bunun yerine olumlu benlik tanımlamalarının koyulabilmesi (bilişsel yeniden yapılandırma) ile ilgili süreçte kullanılmıştır. Oturumların içeriği ile ilgili özet bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

I. Oturum üyelerin tanışması, amaçların belirlenmesi, grup kuralları, II. oturumda duygu-düşünce-davranış'ın ayırıştırılabilmesi ve arasındaki ilişkiler, geribildirim alıp verme, grup sürecinde ben dili'nin kullanılması, III. Oturumda benlik kavramı, benlik saygısı kavramları, olumlu ve olumsuz benlik tanımlamalarının anlamı ve bireyler üzerindeki etkisi, başkalarının gözünde nasıl biriyim?, IV. ve V. Hoşlandığım ve hoşlanmadığım yönlerim, olumsuz benlik tanımlamalarının yerine olumlu benlik tanımlamalarının yerleştirilmesi, kendimi seviyorum, VI.ve VII. oturumda en iyi yapabildiklerim, rollerim, kendimi kabul ediyorum, kimse mükemmel değildir VIII.oturumda ise grup üyeleriyle vedalaşma konuları ele alınmış, oturumlar boyunca grup üyeleri "şimdi ve burada" odaklı, duygu ve düşüncelerini güven veren bu ortamda paylaşmaları için cesaretlendirilmiş, bu süreçte temel terapötik koşullar ve beceriler kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Deney ve kontrol grubundan deney öncesi ve deney sonrasında toplanan veriler SPSS-WINDOWS 11.5 programıyla çözümlenmiştir. Deney grubundaki deneklerden ikisi oturumlar sırasında oturumlara çeşitli nedenlerle üst üste üç kez katılamadıklarından dolayı sontest verileri çözümlenirken 13 deney ve 13 kontrol grubu olmak üzere toplam 26 kişinin puanları analize dahil edilmiştir. Araştırmada denek seçimi gönüllülük ilkesi, öğretmen görüşleri ve ebeveynlerin öğrencilerin gruba katılımlarına izin verip vermemeleri doğrultusunda gerçekleştirildiğinden gerçek random atama yapılamamış ve bu tür durumlar için önerilen kovaryans tekniği tercih edilmiştir (Tabachnick & Fidell,1996).

Deney ve kontrol grubunun sontest puanlarındaki farklılığın deneysel koşullardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için öntest puanları kovaryat (birlikte değişen) olarak analizlere dahil edilerek kovaryans analizi tekniği uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna atanan deneklerin "benlik saygısı" ön ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ise "t" testi yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol grubuna atanan deneklerin ilk ve son ölçümlerdeki "Benlik Saygısı" puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo-1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Saygısı Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Deney Grubu N = 13				Kontrol Grubu N = 15			
İlk Ölçüm N = 15		Son Ölçüm N = 13		İlk Ölçüm N = 15		Son Ölçüm N = 13	
X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
26.76	5.16	32.53	3.79	27.15	5.75	28.38	5.59

Tablo-1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön ölçümlerinden aldıkları toplam puan ortalamalarının [deney grubu ($X = 26.76$), kontrol grubu ($X = 27.15$)] birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubunun Benlik Saygısı Ölçeği sontest puan ortalamasının ($X=32.53$), kontrol grubu sontest puan ortalamasından ($X=28.38$) yüksek olduğu saptanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı kovaryans analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Sontest Benlik Saygısı Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Kontrol edilen değişken				
(Benlik Saygısı öntest puanı)	291.954	1	291.95	26.19
Gruplama Ana Etkisi	125.62	1	125.62	11.27
Açıklanan	404.10	2	202.05	18.12
Hata	256.35	23	11.14	
Toplam 24786.00	26			

Tablo-2'de görüldüğü gibi, gruplama etkisi anlamlı bulunmuştur ($F = 11.27$; $p < 0.01$). Benlik saygısını güçlendirme grubuna katılan öğrencilerin benlik saygısı puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olmuştur. Benlik saygısını güçlendirme grubuna katılan öğrencilerin benlik saygısı puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olmuştur.

Tartışma ve Öneriler

Deney ve kontrol gruplarının benlik saygısı düzeyleri dikkate alındığında uygulanan benlik saygısını geliştirme programının beklenen şekilde benlik saygısını güçlendirme yönünde bir etki yarattığı görülmektedir. Guamer'e göre (1986) ergenler kendi kişisel, akademik, sosyal ve bedensel gelişimlerinde akranlarını referans grubu olarak kullanır. Bu nedenle akran grubu kadar ergenin öğrenmesini kolaylaştıran daha iyi ve doğal bir çevre yoktur. Bu nedenle yapılandırılmış grup deneyimleri ergenler için oldukça yararlıdır. Buradan hareketle süreç içerisinde ergenlerin grup içerisinde birbirleriyle etkileşimleri, bu etkileşimleri çalışma boyunca kolaylaştıran ır-sınma oyunları, danışmanın grup ortamında kullandığı terapötik beceriler, üyelerin yargılanmadan kabul edilmesi, duyguların ve düşüncelerin güvenli bir biçimde ifade edilebildiği sıcak ve güvenli bir atmosfer, ben özelim yada güçlü yönlerim gibi etkinliklerle ergenlerin kendileriyle ilgili olumlu farkındalıklarının artması ile ilgili yapılan çalışmaların bulgularının bu yönde çıkmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları yurt içinde ve yurt dışında benlik saygısını arttırmaya yönelik yapılan araştırmaların Aksaray (2003), Morse, Backoven and Bettsworth (1988), Stacy ve Rust (1985), Schectman (1993), Schectman ve Bar-El (1994), Kim ve Omizo (1998), Omizo ve Omizo (1998), Özkan (1994), Durmuş (1994), Kaya ve Saçkes (2004) sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bu araştırma çalışılan örneklemele sınırlıdır. Kullanılan programın etkililiği başka örneklemlerde ve farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanabilir. Benlik saygısını olumlu etkileyen diğer değişkenlerin neler olduğunun araştırılması farklı çalışmalarda ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ilköğretim II. kademe öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Yapılacak başka araştırmalarda ilköğretim I. kademe ve orta öğretim öğrencilerine yönelik olarak benlik saygısı programlarının içeriği düzenlenebilir ve bu programların etkililiği sınanabilir. Bu araştırma benlik saygısı düşük ve orta düzeyde ilköğretim II. Kademe öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Literatürde belirtildiği gibi yalnızlık düzeyi yüksek, sosyal beceri düzeyleri düşük, suça yönelimli ve davranış problemleri olan ergenlerle de benzer şekilde müdahale çalışmaları yapıp etkililiği sınanabilir. Araştırmanın bir sınırlılığı olarak bu araştırmada uygulanan müdahale programının kalıcılığının ne düzeyde olduğu araştırılmamıştır ancak yapılacak benzeri çalışmalarda kalıcılık düzeylerinin anlamlı olup olmadığı araştırılabilir. Ülkemizde kalabalık okul ve sınıf mevcutlarında ve ayrıca şehir okullarında varoşlarda veya daha küçük kasabalardaki ilköğretim okullarında baskıcı ebeveyn tutumları nedeniyle bu tip programların uygulanmasında güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bütün bunların yanında araştırma sonuçlarına bakılarak benlik saygısını arttırmaya yönelik grup çalışmalarının okullarda psikolojik danışmanlarca hazırlanacak psikolojik danışma ve rehberlik çerçeve programlarının içinde yer alması ve sistematik bir biçimde yürütülmesi öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimleri açısından oldukça önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Alkın, T., Baykara, A. (Kasım, 1991). *Benlik saygısı ve akran ilişkileri*. XXVII. Ulusal Psikiyatrik Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya.
- Aksaray, S. (2003). Ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Altınay, D. (1999). *Psikodrama, grup psikoterapisi, 300 ısınma oyunu*. (2. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bogenc, A. A. (1998). Grupla psikolojik danışmanın suçlu gençlerin kendine saygı düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Campbell, J.D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538-549
- Campbell, C., & Bowman, R. P. (1993). The fresh start support club: Small-group counselling for academically retained children. *Elementary School Guidance and Counselling*, 27, 172-185.
- Carpenter, P., & Sandberg, S. (1985). Further psychodrama with delinquent adolescents. *Adolescents*, 20, 79, 599-604.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Chung, C. H. & Watkins, D. (1995). Evaluating a social skills training program for Hong Kong students. *Journal of Social Psychology*, 135, 4, 527-528.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4. baskı). New York-London: Routledge
- Corey, G. (1995). *Theory and practice of group counseling*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Çeçen, A.R. (in press). The Turkish short version of the social and emotional loneliness scale for adults (SELSA-S): Initial development and validation. *Social Personality and Behaviour*.
- Çuhadaroğlu, F. (1986) Adölesanlarda benlik saygısı. *Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi* Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Bölümü, Ankara.
- Daane, D.M. (2003). Child and adolescent violence. *Orthopedic Nursing*, 22 (1), 23-31.
- Dereboy, F., Dereboy, Ç., Coşkun A ve Coşkun, B (1994) Özdeğer Duygusu, Öz İmgisi ve Kimlik Duygusu, *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 1: 3-12.
- Durmuş, E. (1994). Grupla psikolojik danışmanın cinsiyet, sınıf ve başarı düzeyleri farklı öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Field, L. (1993). *Creating self-esteem*. Element Inc. USA.
- Garzarelli, P., Everhart, B., & Lester, D. (1993). Self concept and academic performance in gifted and academically weak students, *Adolescence*, 28, 233-237.
- Jacobs, E. E., Harvill, R. L., & Mason, R. L. (1988). *Group counselling strategies and skills*. Brooks/Cole Publishing Company Pasific Grove California.
- Jones, S. (1973). Self and Interpersonal Exalutations. Esteem theories versus consistency theories. *Psychological Bulletin*. 79 (3), 185-199.
- Jupp, J. J., & Griffiths, M. D. (1990) Self concept changes in shy, socially isolated adolescent following social skills training emphasizing role plays. *Australian Psychologist*, 25, 2, 165-177.
- Kaya, A. ve Saçkes, M. (2004). Benlik saygısını geliştirme programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1, 21, 49
- Kim, B. S. K., & Omizo, M. M (1998). The effects of culturally consonant group counselling on the self esteem and internal locus of control orientation among Native American adolescents. *Journal for Specialists in Group Work*, 23, 145-165.
- Lee, R.G. (1986). A study of primary school pupils academic performance and self esteem in relation to their position in the family. *Unpublished Master Thesis*, The University of Leeds, School of Education, Leeds

- Leary, M.A., Schreindorfer, L.S., & Haupt, A.L. (1995). The role of self esteem in emotional and behavioural problems: Why is low self esteem dysfunctional? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14 (32), 297-314
- Morganett, R.S.(1990). *Skills for living: Group counselling activities for young adolescents*. Research Press, Illinois, USA
- Morse, C.L., Bockoven, J., & Bettesworth, A. (1988) Effects of Duso-2 Revised on children's social skills and self esteem. *Elementary School Guidance and Counseling* 22, 199-205
- Muro, J.J., & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle school*. Brown ve Benchmark Publishers: Iowa.
- Omizo, M.M., & Omizo, S.A. (1998). Guided affective and cognitive imagery to enhance self-esteem among Hawaiian children, *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 26,1,52-59
- Özkan, M. (1994) GÜDÜMLÜ VE GÜDÜMSÜZ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN ÖZSAYGI VE KENDİNİ KABUL DEĞERLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Patterson, C. H. (1985a). *The therapeutic relationship: foundations for an eclectic psychotherapy*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schectman, Z. (1993). School adjustment and small-group therapy: An Israeli study. *Journal of Counseling and Development*, 72, 77-81.
- Schefkind, G.J. (1994). Improving academic achievement and relationships among diverse 5th graders by strengthening self image and teaching conflict resolution skills. Ed. D. *Practicum* Nova Southeastern University.
- Schiraldi, G. R. (2001) *The self esteem workbook*. New Harbinger Publications, Inc. Oakland, CA
- Shirk, S., Burwell, R., & Harter, S. (2003). Strategies to modify low self esteem in adolescents. In M.A. Reinecke ve F.M. Dattilio (Eds.) *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (189-213). New York City: Guilford Press.
- Schnedeker, J.A. (1991). Multistage group guidance and counselling for low-achieving students. *The School Counselor*, 39, 47-51
- Schectman, Z., & Bar-El, O. (1994). Group guidance and group counseling to foster social acceptability and self esteem in adolescence. *The Journal for Specialists in Group Work*, 9, 4188-196.
- Stacy, S., & Rust, J.D. (1985). Evaluating the effectiveness of the DUSO1 program. *Elementary School Guidance and Counseling*, 20, 84-90
- Striegel-Moore, R.H. (2001). Body image concerns among children. *Journal of Pediatrics*, 138(2), 158-160.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999b). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirilmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Tuğrul, C. (1994). Gençlik dönemindeki aile sorunlarını değerlendirme ölçeği: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11 (36), 25-43.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1994). Children's competence beliefs, achievement, values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.
- Verduyn, C. M., Lord, W., & Forrest, G.C. (1990). Social skills training in schools. *Journal of Adolescence*, 13, 3, 4-16.
- Verkuyten, M. (1998). Perceived discrimination and self esteem among ethnic minority adolescent. *The Journal of Social Psychology*, 138, 4, 479-493.
- Vernon, A. (1989) *Thinking, feeling, behaving*. Research Press, USA

Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

An Evaluation of Teachers' Perceptions of the
New Primary School Curriculum in
terms of Some Variables

Mehmet Nuri GÖKLEKSİZ*

Öz

Problem Durumu: Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze, sürekli değişimler karşısında daha iyi öğrenme-öğretme ortamları oluşturmak için program geliştirme çalışmaları sürdürülmüştür. 2004 yılında yeni bir ilköğretim programı hazırlanmış ve 120 pilot okulda uygulanmıştır. Yeni program şu anda Türkiye'de tüm ilköğretim okullarında uygulanmaktadır. Yeni program yapılandırmacı yaklaşıma, aktivite ilkesine, çoklu zekâ teorisine ve öğrenci merkezli öğretime dayanmaktadır. Öğretmenler bir öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında anahtar kişilerdir. Bir öğretim programının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve belirlenen amaç doğrultusunda uygulamalarına bağlıdır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, yeni ilköğretim programının pilot olarak uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığını ders verdikleri sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre belirleyip, karşılaştırmaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Betimsel nitelikli bu çalışmada 24 maddeden oluşan yeni ilköğretim programları ölçeği kullanılmıştır. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,92, KMO değeri 0,87, Bartlett test değeri ise 1568,660 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek, pilot uygulamanın yapıldığı sekiz ildeki 982 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Veriler tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırma ile öğretmenlerin sınıf ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından eğitim ortamı, programı tanıma, benimseme ve uygulamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdeme göre programı tanıma açısından grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, eğitim ortamı, programı benimseme ve uygulamaya ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

* Yrd.Doç.Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
nurigomleksiz@yahoo.com

Öneriler: Yeni ilköğretim programlarının etkili biçimde kullanılması için öğretmenlere yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğretimle ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir. Öğretmenlere sadece teorik bilgiler verilmemeli aynı zamanda uygulamalı örnekler de sunulmalıdır. Öğretmenler programın güçlü ve zayıf yönlerini bilmelidirler. Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına yeni programın dayandığı teorik altyapı tanıtılmalıdır. Böylece yeni programı tanıma ve benimsemeleri mümkün olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yeni ilköğretim programı, program değerlendirme, yapılandırmacılık, öğrenci merkezli öğretim

Abstract

Problem Statement: Curriculum development studies have always been maintained since the founding of the Turkish Republic in order to create better teaching-learning environments as the result of continual changes. A new primary school curriculum was prepared and used in 120 pilot schools in nine cities as a pilot application in 2004. It is currently being used in all primary schools throughout Turkey. The new curriculum is based on the constructivist approach, active learning multiple intelligence and student-centered instruction. Teachers are the key persons in implementing a curriculum effectively. The success of a curriculum mostly depends on how teachers adopt and use it.

Purpose of the Study: The purpose of the study is to determine the differences between the opinions of teachers about the implementation and effectiveness of the new curriculum in terms of class level, teaching experience and education level variables.

Methods: A 24-item New Primary School Curriculum Scale, composed of four subscales, was used in this descriptive study. Validity and reliability of the scale was calculated. Cronbach Alpha reliability coefficient was found to be 0,92, KMO was measured to be 0,87 and Bartlett's test was calculated to be 1568,660. These results prove that data collection tool is valid and reliable. The scale was administered on 982 teachers in eight cities where the pilot curriculum was conducted. The findings of the study were evaluated in terms of class level, teaching experience and education level variables. The data were analyzed throughout one way ANOVA and Kruskal Wallis H tests.

Findings and Results: No significant differences were found between the opinions of teachers on learning environment, knowing, adopting and implementing the curriculum and on the whole curriculum in terms of class and education level variables. A statistically significant difference was found between the opinions of the teachers on knowing the curriculum in terms of teaching experience variable but no significant difference was found on learning environment, adopting and implementing the curriculum and on the whole curriculum.

Conclusions and Recommendations: The teachers should have in-service education about constructivism, multiple intelligence and student-centered instruction to implement the new curriculum effectively. Both theoretical information and practical examples should be introduced to the teachers. They should know the strong and weak sides of the new curriculum. The teacher-candidates should be taught the theoretical aspects of the new curriculum during their pre-service education.

Keywords: New primary school curriculum, curriculum evaluation, constructivism, student-centered instruction

Bilimde, teknolojiye, toplumsal alanda, bireyin gereksinimlerinde ve insan hakları alanındaki gelişmeler program geliştirme çalışmalarını etkilemektedir. Bir ülkenin daha ileriye gitmesi, hazırlanan programlarının geleceği tahmin edebilecek ve yarının koşullarını geliştirebilecek insanı yetiştirebilmedeki yeterliğine bağlıdır. Bu açıdan bir eğitim programı, uygulanacak ülkenin gerçeklerine, toplumla bireyin istem ve gereksinimlerine, gelecekteki uzak ve yakın hedeflerine uygun olarak program geliştirme ilkeleri ışığında hazırlanmalıdır (Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005). Programların eksik yönleri giderilip, değişen koşullara göre düzenlendikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yeni İlköğretim birinci kademe öğretim programları 2004-2005 eğitim-öğretim yılında dokuz ilde 120 pilot okulda denedikten sonra 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programlar yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezlilik ve aktiflik ilkelerine dayanmaktadır. Yeni programlar ile öğretmenlerin uygulamada çoklu zeka ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş yaklaşımlara yer vermeleri öngörülmektedir (Gömleksiz, 2005). Yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi kuramıdır (Howe & Berv, 2000; Airasian & Walsh, 1997; Özkan, 2001; Duman, 2004, Altun, 2004; Açıköz, 2003) ve bilginin zihinde yapılandırılması esas alır (Bodner, 1986; Baykul, 2005). Öğrenen kendi bilgilerini mevcut şema ve inançları üzerine yapılandırır (Airasian & Walsh, 1997). Sürece dayalı bir yaklaşım olan yapılandırmacılıkta (Baykul, 2005) öngörülen nihai bir sonuç yoktur ve gerçeğin bir sonuç olması yerine, öğrenenlerle öğretmen arasında paylaşılması gerekmektedir (Holloway, 1999). Bilginin zihinde yapılandırılması için öngörülen etkinlik veya yaklaşımların beyin/zihin ile uyumlu olması gerekir. Yani, öğrenme çevresi ve süreciyle, mümkün olduğu kadar, tüm doğallığı ve karmaşıklığıyla öğrencilerin içinde yaşadıkları hayatı ve ileride atılacakları meslek hayatını yansıtır, esnek ve dinamik; biliş ve duyuşa ait alanları birleştiriyorsa (Gülpınar, 2005; O'Neill & McMahon, 2005, Akt. Bulut, 2006); bireysel olarak anlamlı, meydan okuyucu ve güvenli ise, hedefler ve ürünler noktasında açık uçlu ise, bireyselliğe, bireysel anlamlandırmalara/yapılandırmalara imkân tanıyor ve değer veriyorsa beyin/zihin ile uyumlu olduğu ileri sürülebilir (Gülpınar, 2005). Bu noktada yeni ilköğretim programlarının çağdaş yaklaşımları benimsediği söylenebilir (Gözütok ve diğerleri, 2005). Ancak, burada önemli olan husus programların uygulamadaki etkililiğidir.

Eğitim programı, bir taraftan ülkenin eğitim politikası ve teorisiyle diğer taraftan uygulama alanıyla yakından ilişkili olup, uygulama ile milli eğitim politikasını birleştiren bir köprü niteliğindedir (Varış, 1997). Program tasarıları uygulamada işlerlik kazanır. Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetinin odak noktası tasarı olmakla birlikte, uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir (Erden, 1998).

Yeni programlarla ilgili araştırmalar, uygulamanın gidişi hakkında bir takım ipuçları vermektedir. Gömleksiz'in (2005) yaptığı araştırmada yeni programların uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenler, okullarının yeni programların uygulanmasına 'orta' düzeyde uygun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, öğretmenler programları tanıdıklarını, benimsediklerini ve uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bulut (2006) programların uygulanmasına ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında 'il', 'sınıf', 'cinsiyet' ve 'sınıf mevcudu' değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar

bulmuştur. Coşkun da (2005) öğretmenlerin yeni programı öğrenme alanları, öğretme-öğrenme ile değerlendirme süreçleri bakımından çok olumlu bulduklarını saptamıştır. Öğrenciler derslerde kullanılan yeni yöntem, materyal ve etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini ve derslerin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Collins'in (2005) araştırmasında öğretmenler, Türkçe dersi öğretim programını öğrenci merkezli ve çoklu zekâ yaklaşımına göre uyguladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar yeni programda yazma, yaratıcı ve eleştirel düşünme yönlerinin çok arttığını belirtmişlerdir. Gözütok ve diğerlerinin (2005) araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki gelişim, yeni programın içerdiği yaklaşım, öğretimi tasarımı ve uygulama ile ölçme ve değerlendirme açısından kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Ancak araştırmacılar gözlemlerine göre öğretmenlerin kendilerini algıladıkları düzeyde yeterli olmadığını vurgulamaktadırlar. Bir eğitim programı ne kadar görevsel nitelikte hazırlanırsa hazırlansın, yetersiz uygulayıcıların kötü uygulamaları nedeniyle program görevsel olma niteliğini kaybedebilir (Büyükkaragöz, 1997). Çünkü programın başarısındaki en önemli güç öğretmendir. Buradan hareketle, yeni programın uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin alınmasına gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin *eğitim ortamına* ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler arasında *sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyine göre* anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin *yeni programları tanımaya* ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler arasında *sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyine göre* anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin *yeni programları benimsemeye* ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler arasında *sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyine göre* anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin *yeni programları uygulamaya* ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler arasında *sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyine göre* anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2004–2005 eğitim-öğretim yılında yeni ilköğretim I. Kademe ders programlarının uygulandığı sekiz ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1707 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu illerdeki 62 pilot ilköğretim okulunda görev yapan toplam 1300 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçekleri toplanabilen ve değerlendirmeye alınan öğretmenlerin sayısı 982'dir. Okulların ve öğretmenlerin illere göre dağılımı şöyledir: İstanbul; 10 okul, 179 öğretmen, Ankara;

10 okul, 191 öğretmen, İzmir; 7 okul, 114 öğretmen, Kocaeli; 8 okul, 111 öğretmen, Van; 7 okul, 100 öğretmen, Hatay; 10 okul, 90 öğretmen, Samsun; 4 okul, 95 öğretmen, Bolu; 8 okul, 102 öğretmen.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesine ilgili yazılı dokümanların incelenmesi ve uzman görüşlerinin alınmasıyla başlanmış ve içerik geçerliğinin sağlandığı 28 maddelik beşli likert tipinde bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek geçerlik-güvenirlilik analizleri için Diyarbakır ilinde, yeni programların uygulandığı beş pilot ilköğretim okulundaki 124 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Tamamen, çok, orta, az, hiç biçiminde beş seçenekten oluşan ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucunda, faktör yükü 0,35 ve 0,35'ten büyük olanlar seçilmiş ve 24 madde işler durumda gözükmüştür.

Tablo 1

Faktörlerdeki Maddelere Ait Faktör Yükleri

Faktör	Madde no	Faktör yükü	Faktör	Madde no	Faktör yükü	Faktör	Madde no	Faktör yükü	Faktör	Madde no	Faktör yükü
1	1	0,35	2	8	0,64	3	20	0,57	4	14	0,59
1	2	0,47	2	9	0,62	3	21	0,60	4	15	0,51
1	3	0,46	2	10	0,62	3	22	0,46	4	16	0,58
1	4	0,53	2	18	0,87	4	6	0,56	4	17	0,61
1	5	0,48	3	13	0,66	4	11	0,53	4	23	0,50
1	7	0,52	3	19	0,57	4	12	0,58	4	24	0,64

Maddelerin faktör yükleri 0,35 ile 0,86 arasında değişmektedir. Ölçeğin KMO değeri 0,87, Bartlett test değeri ise 1568,660 olarak bulunmuş ve bu sonuç 0,05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Faktör analizi sonucunda dört faktör belirlenmiştir. Faktörler eğitim ortamı, programları tanıma, programları benimseme ve programları uygulama biçiminde adlandırılmıştır. Ölçekteki dört alt boyutun güvenirlik katsayıları şöyledir: Eğitim ortamı, 0,82; programları tanıma, 0,78; programları benimseme, 0,76; programları uygulama, 0,84. Bu sonuçlar ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Geliştirilen ölçek yeni ilköğretim programının uygulandığı Hatay, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Samsun ve Bolu illerindeki 64 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 1300 sınıf öğretmenine posta ile gönderilmiştir. Ölçeklerden 1050 tanesi geri dönmüştür. 68 ölçek gerek boş bırakıldığından gerekse amaca uygun doldurulmadığından değerlendirilmemiş ve toplam 982 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını

belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe testi uygulanmıştır. Ancak varyans analizi için önce Levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda, parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH) testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Ölçekteki cümlelerin karşısında yer alan seçenekler, puanları ve puan aralıkları şöyledir; Tamamen 5 (4.21-5.00), Çok 4 (3.41-4.20), Orta 3 (2.61-3.40), Az 2 (1.81-2.60), Hiç 1 (1.00-1.80).

Bulgular ve Sonuçlar

Tablo 2’de eğitim ortamına ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır.

Tablo 2

Eğitim Ortamına ait Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

No	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	ss
1	Sınıf mevcudunuz yeni programların uygulanmasına ne derecede uygundur?	2,92	1,35
2	Okulunuzun fiziki imkânları (bina, konferans salonu, kütüphane, boyası, büyüklüğü vb) yeni programların uygulanmasına ne derecede uygundur?	3,12	1,13
3	Sınıfınızın fiziki imkânları (boyası, ışık durumu, büyüklüğü vb. gibi) yeni programların uygulanmasına ne derecede uygundur?	3,29	1,09
4	Yeni programların ön gördüğü öğretim etkinliklerini gerçekleştirmek için eğitim amaçlı teknolojik araçlarınız (bilgisayar, tepegöz, vb.) ne derecede yeterlidir?	3,72	1,07
5	Okulunuzda öğretmenler arası işbirliği yeni programların uygulanması esnasında ne derecede yeterlidir?	3,95	0,88
7	Okulda öğrencilere yönelik verilen rehberlik hizmetleri ne derecede yeterlidir?	3,17	0,99

Tablo 2’de eğitim ortamına ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. Öğretmenler arasındaki işbirliğiyle (\bar{X} =3,95) eğitim amaçlı teknolojik araçların (\bar{X} =3,72) yeterliği çok düzeyinde benimsenirken, sınıf mevcutlarının uygunluğu (\bar{X} =2,92), okul (\bar{X} =3,12) ve sınıfın fiziki imkânlarıyla (\bar{X} =3,29) öğrencilere verilen rehberlik hizmetlerinin yeterliği (\bar{X} =3,17) orta düzeyde benimsenmektedir. Elde edilen bulgular yeni programı uygulamada en önemli sorunun öğrenci mevcudu ile sahip olunan fiziksel donanım ve sunulan rehberlik hizmetleri açısından yaşandığını göstermektedir.

Tablo 3
Eğitim Ortamına İlişkin KWH Testi Sonuçları

	Değişkenler	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
<i>Sınıf Düzeyi</i>	1. Sınıf	190	478,51			
	2. Sınıf	204	480,57			
	3. Sınıf	201	463,58	4	7,939	0,094
	4. Sınıf	187	497,95			
	5. Sınıf	200	537,02			
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-5 yıl arası	112	469,66			
	6-10 yıl arası	206	475,29			
	11-15 yıl arası	123	499,59	4	4,654	0,325
	16-20 yıl arası	131	465,13			
	21 yıl ve üzeri	410	511,61			
<i>Eğitim Düzeyi</i>	Ön Lisans	400	492,84			
	Lisans	546	489,43	2	0,161	0,923
	Yüksek Lisans	36	508,03			

Tablo 3’de öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarının uygulandığı eğitim ortamına ait görüşlerine ilişkin KWH testi sonuçları görülmektedir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yeni program ile oluşturulan eğitim ortamına ilişkin görüşleri arasında ders verdikleri sınıf düzeyi [$X^2_{(4)}=7.939$, $p>0,05$], mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=4,654$, $p>0,05$] ve eğitim düzeyi [$X^2_{(2)}=0,161$, $p>0,05$] değişkenleri açısından anlamlı farklılık görülmemektedir. Başka bir anlatımla, eğitim ortamına ilişkin öğretmen görüşleri ders verdikleri sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından değişmemektedir. Buna göre, öğretmenlerin yeni programa dayalı eğitim ortamında çeşitli sorunlar yaşadığını belirtmek mümkündür.

Tablo 4
Programları Tanımaya ait Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

No	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	ss
8	Programların merkezinde yer alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakkındaki bilgi düzeyiniz ne derecede yeterlidir?	3,50	0,77
9	Çoklu zekâ kuramı hakkındaki bilgi düzeyiniz ne derecede yeterlidir?	3,47	0,75
10	Bireysel farklılıklara dayalı öğretim hakkındaki bilgi düzeyiniz ne derecede yeterlidir?	3,63	0,75
18	Öğrenci merkezli öğrenme hakkındaki bilgi düzeyiniz ne derecede yeterlidir?	3,80	0,72

Tablo 4’de programları tanımaya ilişkin öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenler yeni programların dayandığı öğrenci merkezli öğrenme ($\bar{X}=3,80$), bireysel farklılıklara dayalı öğrenme ($\bar{X}=3,63$), yapılandırmacı öğrenme ($\bar{X}=3,50$) ve çoklu zekâyâ ($\bar{X}=3,47$) ilişkin bilgi düzeylerinin yeterliliğine ait görüşleri çok düze-

yinde kabul etmektedirler. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, en çok öğrenci merkezli öğretimin, en az çoklu zekâ kuramının tanındığı söylenebilir.

Tablo 5
Programı Tanımaya İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	n	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
<i>Sınıf Düzeyi</i>	1. Sınıf	190	3,52	0,573	1,732	0,141	
	2. Sınıf	204	3,67	0,665			
	3. Sınıf	201	3,59	0,619			
	4. Sınıf	187	3,58	0,660			
	5. Sınıf	200	3,63	0,599			
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-5 yıl	112	3,54	0,595	3,165*	0,013	5 -2
	6-10 yıl	206	3,52	0,642			
	11-15 yıl	123	3,53	0,608			
	16-20 yıl	131	3,60	0,617			
	21 yıl ve üzeri	410	3,68	0,626			
<i>Eğitim Düzeyi</i>	Ön Lisans	400	3,64	0,640	1,651	0,192	
	Lisans	546	3,57	0,616			
	Yüksek Lisans	36	3,66	0,586			

*p<0,05

Öğretmenlerin, öğretmenlerin yeni programları tanımalarına ilişkin görüşleri sınıf düzeyi [$F_{(4-977)}=1,732$, $p>0,05$] ve eğitim düzeyi [$F_{(2-979)}=1,651$, $p>0,05$] değişkenlerine göre değişmezken, mesleki kıdem [$F_{(4-977)}=3,165$, $p<0,05$] değişkenine göre değişmektedir. Scheffe testi sonucunda, farklılaşmanın hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olanlar ile 1-15 yıl arası hizmeti olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde, mesleki deneyimleri daha fazla olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,68$), deneyimleri daha az olan öğretmenlere ($\bar{X}=3,54$) göre programı daha iyi tanıdıkları söylenebilir.

Tablo 6
Programları Benimsemeye ait Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

No	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	ss
13	Programların, ara disiplin alanlarıyla (girişimcilik, kariyer bilinci, vb. gibi) bağlantıların kurulması uygulamada ne derecede etkilidir?	3,56	0,76
19	Programlarda "tematiklik ilkesi"nin benimsenmesi öğretimde ne derecede etkilidir?	3,55	0,76
20	Yeni öğretim programları, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları ne derecede dikkate alır?	3,52	0,95
21	Yeni öğretim programları, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını ne derecede karşılar?	3,43	0,88
22	Yeni programlar, özel öğrenime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretimini ne derecede dikkate alır?	2,74	1,08

Öğretmenlerin programların ara disiplin alanlarıyla bağlantı kurmadaki ($\bar{X}=3,56$) ve tematiklik ilkesinin benimsenmesinin ($\bar{X}=3,55$) etkililiğini çok düzeyinde kabul etmektedirler. Benzer biçimde, programların bireysel farklılıkları dikkate aldığı ($\bar{X}=3,52$) ve toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşıladığı ($\bar{X}=3,43$) yönündeki görüşleri de çok düzeyinde benimsemişlerdir. Özel öğretime ihtiyacı olanların öğretiminin dikkate alındığı yönündeki görüş ise orta düzeyinde ($\bar{X}=2,72$) benimsemiştir.

Tablo 7*Programı Benimsemeye İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

	Değişken	n	\bar{X}	ss	F	p
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	190	3,37	0,623	1,269	0,280
	2. Sınıf	204	3,32	0,601		
	3. Sınıf	201	3,30	0,683		
	4. Sınıf	187	3,38	0,688		
	5. Sınıf	200	3,43	0,613		

Öğretmenlerin, sınıf düzeyi değişkeni açısından, yeni programları benimsemelerine ait görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(4-977)}=1.269$, $p>0.05$]. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin yeni programları benimsemelerine ilişkin görüşleri, ders verdikleri sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Ancak, 5. sınıf öğrencileri yeni programları çok düzeyinde benimserken ($\bar{X}=3,43$), diğer sınıflardaki öğrencilerin *orta* düzeyde benimsedikleri dikkat çekmektedir.

Tablo 8*Programı Benimsemeye İlişkin KWH Testi Sonuçları*

	Değişkenler	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	112	462,12	4	2,937	0,568
	6-10 yıl arası	206	487,41			
	11-15 yıl arası	123	502,87			
	16-20 yıl arası	131	472,01			
	21 yıl ve üzeri	410	504,40			
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	400	491,63	2	0,057	0,972
	Lisans	546	492,13			
	Yüksek Lisans	36	580,56			

Tablo 8'de programı benimsemeye ilişkin öğretmen görüşleri verilmektedir. Bulgular öğretmenlerin mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=2,937$, $p>0,05$] ve eğitim düzeyi [$X^2_{(2)}=0,057$, $p>0,05$] değişkenleri açısından programı benimsemeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuca bakarak,

öğretmenlerin yeni programları benimsemeye yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre değişmediği belirtilebilir.

Tablo 9

Programları Uygulamaya ait Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

No	Programı Uygulama Alt Ölçeğine İlişkin Maddeler	\bar{X}	ss
6	Yeni programların uygulanmasında okul yönetimi mevcut kaynaklarını (finansman, bina, araç-gereç, vb. gibi) ne derecede	3,94	0,87
11	Uygulamada öğrencilerdeki bireysel farklılıkları ne derecede dikkate alırsınız?	3,97	0,67
12	Uygulamada bilgi iletişim teknolojilerinden (bilgisayar, televizyon, slâyt, vb. gibi) ne derecede yararlanırsınız?	3,57	0,95
14	Etkinliklerde öğrenme planlarına ne derecede uyarsınız?	4,08	0,70
15	Çevre (medya, veli, öğrencinin arkadaş grupları, genel olarak öğrencinin içinde yaşadığı sosyal ortam) yeni öğretim programlarını ne derecede destekler?	3,31	1,03
16	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, yeni programlara yönelik görüşlerinizi ne derecede dikkate alır?	3,32	1,01
17	Yeni programların etkili (başarılı) olacağına ne derecede in-	3,76	0,90
23	Yeni programlarla ilgili öğrenme ve çalışmalarınıza ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsı-	3,69	0,91
24	Programlara yönelik mevcut görüşleriniz okul yönetimince ne derecede desteklenir?	3,90	0,87

Tablo 9'da programı uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri görülmektedir. Öğretmenler, öğrenme planlarına uymaya ($\bar{X}=4,08$), bireysel farklılıkları dikkate almaya ($\bar{X}=3,97$), okul yönetiminin kaynakları etkili kullanmasına ($\bar{X}=3,95$), okul yönetimince desteklenmeye ($\bar{X}=3,90$), programların etkili olacağına inanmaya ($\bar{X}=3,76$), öğrenme portfolyolarını tutmaya ($\bar{X}=3,69$) ve bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanmaya ($\bar{X}=3,57$) ilişkin görüşleri çok düzeyinde benimsemektedirler. Buna karşın programlara ilişkin görüşlerinin dikkate alınması ($\bar{X}=3,32$) ve çevrenin yeni programları desteklediğine ($\bar{X}=3,31$) yönelik görüşleri orta düzeyinde benimsemişlerdir.

Tablo 10'daki Anova sonucuna göre, sınıf düzeyi [$F_{(4-977)}=2,033$, $p>0.05$], mesleki kıdem [$F_{(4-977)}=2,250$, $p>0.05$] ve eğitim düzeyi [$F_{(2-979)}=1,522$, $p>0.05$] değişkenleri bakımından yeni programları uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır. Başka bir anlatımla, sınıf düzeyi açısından öğretmen görüşleri değişmemektedir. Öğretmenlerin programı uygulamaya ilişkin görüşleri çok düzeyinde benimsemektedirler.

Tablo 10
Programı Uygulamaya İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Değişkenler	n	\bar{X}	ss	F	p
<i>Sınıf Düzeyi</i>	1. Sınıf	190	3,78	0,489	2,033	0,088
	2. Sınıf	204	3,72	0,510		
	3. Sınıf	201	3,66	0,560		
	4. Sınıf	187	3,69	0,579		
	5. Sınıf	200	3,78	0,578		
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-5 yıl	112	3,61	0,558	2,250	0,062
	6-10 yıl	206	3,71	0,517		
	11-15 yıl	123	3,72	0,594		
	16-20 yıl	131	3,70	0,538		
	21 yıl ve üzeri	410	3,78	0,540		
<i>Eğitim Düzeyi</i>	Ön Lisans	400	3,76	0,530	1,522	0,219
	Lisans	546	3,70	0,552		
	Yüksek Lisans	36	3,75	0,609		

Tartışma ve Öneriler

Yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot ilköğretim okullarında görev yapan 982 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülen mevcut araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmada, öğretmenlerin *yeni programın uygulandığı eğitim ortamına* ilişkin görüşleri arasında ders verdikleri sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okulların yeni programı uygulamada en önemli sorunu öğrenci mevcudu açısından yaşadıkları görülmüştür. Benzer sonuç Gömleksiz'in (2005) öğretmenlerin yeni programların uygulandığı eğitim ortamına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığının belirlendiği bir araştırmasında saptanmıştır. Yine Gömleksiz ve Kan'ın (2006) araştırmasında sosyo-ekonomik durumları iyi olan okullarda yeni programların etkili uygulandığı, sosyo-ekonomik düzeyi iyi olmayan okullarda da çeşitli sorunların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Ergül, Çelik ve İnan'ın (2006) araştırmasında, pilot ve pilot olmayan okullar arasında pilot okulların lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Dolayısıyla, pilot okulların gerek fiziki koşullar gerekse donanım bakımından halen bir takım eksiklikleri olmasına rağmen, pilot olmayan okullara göre daha iyi bir eğitim ortamına sahip oldukları ileri sürülebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin *yeni programları tanımalarına* ilişkin görüşleri "çok" düzeyinde olup, sınıf ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı, kıdem değişkenine göre ise farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak Özdemir (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yeni programa yönelik olarak kendilerini "kısmen yeterli" gördükleri saptanmıştır. Diğer taraftan, öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri alanın ise ölçme ve değerlendirme olduğu belirlenmiştir (Gözütok ve diğerleri, 2005; Özdemir, 2005). Yine Özdemir (2005) araştırmasında pi-

lot okullarda görevli öğretmenlerin, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere oranla yeni programla ilgili olarak daha fazla bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuştur. Buna karşılık Ercan ve Altun'un (2005) araştırmasında öğretmenlerin %45'i kendilerine verilen hizmet-içi eğitimin daha çok teorik düzeyde kaldığını ve uygulamanın az olduğunu belirtmiştir. Yine de Özdemir (2005), pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer okullarda görevli öğretmenlere göre kendilerini daha çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak Gözütok ve diğerleri (2005) öğretmenlerin birçok konuda kendilerini yeterli görmelerini, bir eğitim ihtiyacı hissetmediklerinden ve gelişime kapalı olduklarından kaynaklandığını vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin, sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyleri açısından, *yeni programları benimsemelerine* ait görüşleri farklılaşmamaktadır. Programın benimsenmesi, onun etkili biçimde uygulanması açısından önemlidir. Nitekim Ercan ve Altun (2005) uygulamadaki öğretim programının verimli olabilmesinin her şeyden önce, onu uygulayacakların isteklerine ve gayretlerine bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Yeni *programları uygulamaya* ilişkin öğretmen görüşleri ders verdikleri sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından değişmemektedir. Öğretmenlerin tüm değişkenler açısından programı uygulamaya ilişkin görüşleri *çok* düzeyinde benimsedikleri, öğrenme planlarına uyma, bireysel farklılıkları dikkate alma, okul yönetiminin kaynakları etkili kullanma, okul yönetiminde desteklenme, programların etkili olacağına inanma, öğrenme portfolyolarını tutma ve bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma konusunda *çok* düzeyinde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Aynı şekilde Bulut (2006) ve Gömleksiz'in (2005) araştırmalarında, öğretmenlerin yeni programı uygulamalarına ilişkin görüşlerinin il değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca, yeni programının uygulanmasına ilişkin araştırma bulgularının Bulut (2006), Collins (2005), Ercan ve Altun (2005) ile Aykaç ve Başar'ın (2005) araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Yeni programın etkili biçimde uygulanması ve istenilen verimin alınması öğretmenlerin programı tanımalarına, benimsemelerine bağlıdır. Ulaşılan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmaktadır: Öğretmenlerin yeni programlarla öngörülen eğitim ortamlarını oluşturabilmeleri amacıyla, özellikle programın dayandığı temel yaklaşımlar olan yapılandırmacılık, çoklu zekâ, tematiklik ve öğrenci merkezli öğrenme konularında öğretmenlere sistematik ve uygulamalı hizmet içi eğitim verilmelidir. Bunlarla temel ilgili sadece teorik bilgi verilmemeli, etkili uygulama örnekleri de sunulurken, bunları sınıflarında etkili ve amaca uygun biçimde kullanmaları sağlanmalıdır. Programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir. Yeni programlar, yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme konularındaki araştırma sonuçları, bunların öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkileri öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Programın daha iyi tanınmasını sağlayacak bu tür uygulamalarla, programın yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve olumsuzluklar daha iyi görülebilecek ve program işlerliği olmayan yönlerinden arındırılarak, etkili biçimde kullanılacaktır. Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının yeni programların teorik altyapısı konusunda gerekli donanıma sahip olmaları sağlanmalıdır. Böylece mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin programları daha iyi tanımları, benimsemeleri ve amaca uygun biçimde uygulamaları mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Açıköz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (5. baskı). Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Airasian, P. W.&Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78 (6), 444- 449.
- Altun, Y. (2004). Yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan laboratuvar aktivitesi: üniversite öğrencilerine suyun otoprotoliz sabiti tayininin öğretilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 125-134.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.343-361). Ankara: Sim Matbaası.
- Baykul, Y. (2005). 2004-2005 Yıllarında çıkarılan matematik programı üzerine düşünceler. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu bildirileri kitabı* içinde (s. 231-238), Ankara: Sim Matbaası.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: a theory of knowledge. *Journal Chemical Education*, 63 (10), 873-878.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme* (2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.
- Collins, A. B. (2005). İlköğretim Türkçe programları pilot uygulama değerlendirmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu bildirileri kitabı* içinde (s.220-229). Ankara: Sim Matbaası.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programı'yla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 421-476.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Ercan F. ve Altun, S. A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.311-319). Ankara: Sim Matbaası.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Ergül, H. F., Çelik, M. Y. ve İnan, C. (2006). Yeni ve eski öğretim programlarının uygulandığı ilköğretim okullarının yeni öğretim programına hazır oluş düzeyleri açısından karşılaştırılmaları (Diyarbakır İli Örneği). *III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Program ve Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (s.71-72). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Gömlüksiz M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). 15. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde sunulan bildiri. 13-15 Eylül 2006, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu bildirileri kitabı* içinde (s.17-40). Ankara: Sim Matbaası.

- Gülpınar, M. A. (2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılandırmacı modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 271-306.
- Holloway, J. H. (1999). Caution: constructivism ahead. *Educational Leadership*, 57(3), 85-86.
- Howe, K. R.& Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues* (pp.19-40). Chicago, Illinois:The University of Chicago Press.
- Özdemir, M. S. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (I-V. Sınıflar) ilişkin görüşleri. *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* içinde (s.573-581), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Özkan, B. (2001). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün etkinlik ve materyal kullanımının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme "teoriler ve teknikler"* (7. Baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

48-72 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Alıcı Dil Yapılarının İncelenmesi*

Review of Receptive Language Structures of Turkish Children between 48-72 Months

Tülin GÜLER**

Necate Baykoç DÖNMEZ***

Öz

Problem Durumu: Dilin karmaşık yapısını öğrenmek için, dil biliminde en çok kullanılan yöntemlerden biri, çocuğun dili kazanma sürecindeki aşamaları izlemektir. Bu nedenle son yıllarda çocuklarda dilin kazanılması ve dil gelişimi ile ilgili konular, dil biliminin yoğun bir çalışma alanı haline gelmiştir. Ülkemizde Türk diliyle ilgili pek çok yayın bulunmakla birlikte, Türk çocuklarının Türkçe'yi kazanma dönemleriyle ilgili, çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ülkemizde gerek alıcı dil gerekse ifade edici dil gelişim aşamalarıyla ilgili olarak yapılan araştırmaların tamamlayıcısı ve destekleyicisi olarak yapılan bu araştırmada dilin karmaşık yapıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmada, 48-72 aylar arasındaki çocukların Türkçedeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaları belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırma, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48-72 aylar arasındaki çocuklarının Türkçedeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaların yaş değişkenine göre nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma; her yaş grubu için en az 50 kız ve 50 erkekte oluşacak şekilde toplam 215 çocukla yürütülmüştür. Örnek grubundaki çocuklara Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Alıcı Dil Kontrol Listesi (A.D.K.L.) (cronbach $\alpha=0.94$) uygulanmıştır. Çocuğa ve aileye yönelik demografik bilgiler ile evde çocuğun dil gelişimini destekleyeceği düşünülen ortamlarla ilgili bilgi alabilmek için hazırlanmış soruların olduğu Aile Bilgi Formu anne ve/veya babalar tarafından doldurulmuştur. Çocukların dil yapılarını ve dildeki sözcük çeşitliliğini içeren 6 standart etkinlik araştırmacı tarafından çocuklara okul ortamında eğitim odası olarak ayrılmış sınıflarda bire bir uygulanmıştır.

*Bu makale XX Ulusal Dil Kurultayında, sözlü bildiri olarak sunulan ve Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Birimi HÜBAB tarafından desteklenen doktora tezinin bir kısmıdır.

**Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, tulink@hacettepe.edu.tr

***Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, nbdonmez@yahoo.com

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırma sonucunda çocukların dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlama düzeylerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiği görülmüştür. A.D.K.L.'den elde edilen bulgular genellikle 55-60 ayların dil yapılarını anlama açısından kritik dönemler olduğunu göstermektedir. Karmaşık dil yapıları 67-72 aylar arasında diğer aylara göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Çocukların fiil kipleri, zamirler gibi bazı dil yapılarını anlama düzeyi 48 aydan itibaren yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu için bu yapıların daha önce kazanıldığı söylenebilir.

Öneriler: Çocukla ilgilenen yetişkinler dil gelişim aşamalarını dikkate alarak gerekli rehberliği sağlayabilir; okul öncesi eğitim programlarının düzenlenmesinde ve özellikle okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında mevcut araştırmanın sonuçlarından yararlanabilirler. Aynı zamanda okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretime geçişte nasıl bir dil yapısına sahip olduğunun öğretmenler tarafından bilinmesi, onların çocuklarla yaptıkları konuşmalarında doğru ifadeleri kullanabilmeleri açısından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Dil gelişimi, alıcı dil, semantik gelişim, erken çocukluk eğitimi.

Abstract

Problem Statement: The most used method to understand the complex structure of language in linguistics is to monitor the stages that the child experiences in the language development process. As a result, language development and language acquisition of children have become a concern for language studies. The related literature in Turkey indicates that there are many studies carried on Turkish language. However, the literature regarding the language acquisition of Turkish children is limited. This study, carried out as supplementary for the previous studies aims to reveal the comprehension stages of Turkish children in terms of grammatical and morphological perspectives.

Purpose of the Study: In this research, it is aimed to determine the language comprehension stages of children between 48-72 months of age who are attending to state nursery schools.

Methods: This research has been carried out with the aim of determining what kind of changes are seen according to the age of Turkish children -attending to preschool and in middle socio economic status families- aged between 48- 72 months go through in comprehending the Turkish grammar structures and word types. The sample group consisted of a total of 215 children including 50 girls and 50 boys from each year. Denver Developmental Screening Test II (DGTT II) and The Checklist of The Receptive Language (ADKL) (cronbach $\alpha=0.94$), which have been developed by the researcher, has been applied to these children. A family information form about children and their parents has been filled by parents in order to gather demographic information with an intention to support language development environmental effect at home. Six standart activities determined by the researcher were applied to the children in their school by the researcher individually.

Findings and Results: Results of this research has shown that comprehension level of grammar structures and words of the children has improved in correlation with age. The findings obtained from RLCL indicated that 55-60th months are critical for the comprehension of language structures. As the comprehension level of children regarding some language structures such as pronouns or tenses increase from the 48th month, it can be claimed that those structures may have been acquired prior to this stage.

Recommendations: The adults may take language development stages into consideration in guiding children and preparing pre-school education programs. Moreover, if the educators become aware of the language level of pre-school children, they may use the most appropriate expressions while communicating with them.

Keywords: Language development, receptive language, semantic development, early childhood education.

Dil, birbirinden farklı karakteristik özellikte çok çeşidi olsa da, her toplumun sahip olduğu ortak bir olgudur. Başka bir deyişle dil evrenseldir ve bu özelliği onu tüm dünya insanları için vazgeçilmez bir araç kılmaktadır. Bu aracın işlevlerinden biri önerme biçimindeki düşünceleri temsil etmek, diğeri ise bu düşünceleri iletmeektir.

Tüm insanlar dil öğrenme potansiyeli ile dünyaya gelirler ve doğdukları ortamda konuşulan dili kullanırlar; sınırlı birimlerle sonsuz ifade yaratabilirler. Dilin yaratıcı özelliği insanların iletim ve anlatım gücünü yükseltmekte, değişik anlamların keşfedilmesini sağlamaktadır. Dilin önemi, düşüncenin ve bilginin kişiler arasında aktarımına olanak vermesinden, düşüncenin ifade bulduğu bir araç olmasından kaynaklanmaktadır (Topbaş, 2001; Tüfekçioğlu, 2003).

Küçük bir çocuğun anadilini öğrenmesi ve kısa bir süre içinde konuşur duruma gelmesi, en büyük ve açıklanması güç gelişimsel özelliklerden birisidir. Çok karmaşık bir beceri olan dil ve konuşma edinimini çocuklar kendi kendilerine geliştirebilmektedirler. Yetişkinlerin konuşma dilini geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, bu süreçte çocukların işini kolaylaştırmak ve gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak konusunda onlara yardımcı olmalarını sağlar. Yetişkinlerin bu konudaki bilgisi, çocukların gelişim sürecinde daha güvenli adımlarla ilerleyebilecekleri konusunda güvence oluşturur (Tüfekçioğlu, 2003).

Çocuğun dili kazanmasına ilişkin yapılan çalışmalar ve ortaya atılan görüşler, yaşamın ilk altı aylık, hatta ilk sözcüğün ortaya çıkışına kadar olan dönemde, dil yapısındaki gelişimin evrensel olduğunu savunmaktadır. Bundan sonra dili kazanmada anlamsal (semantic) özelliklerin evrenselliği olası ise de, yapısal özellik (syntactic) her dilin yapısına göre değişiklik göstermektedir. Sözelimi, dile ait anlamlı takıların (morfe) kazanılması, her dilde, o dil yapısının özelliğine göre zaman ve şekil yönünden farklılık göstermektedir. Ancak bu durum, her dil için açıkça ortaya konmamıştır. Bazı dillerde, örneğin, İngilizce’de, bebeklikten itibaren, çocuğun hangi ayda ne gibi dil gelişim özellikleri kazandığı belirlenmiştir. Bu konuda 0-6 yaş grubunda, dilin kazanımını ve daha sonraki gelişimini ölçen pek çok test geliştirilmiştir (Baykoç Dönmez, Dinçer, Dereobalı, Gümüşcü, ve Pişkin, 2000).

Günümüzde çocukların dili anlamlı kullanıp kullanmadıklarını ölçmek amacıyla bazı testler geliştirilmiştir. Bu testler genellikle sözcük dağarcığı ve söz dizimine önem vermekte, uygun bir standarda göre çocuğun dili kullanımını ölçebilmektedir. Ancak çocuğun dil gelişiminin değerlendirilmesinde kullanılacak testlerin genel gelişim testleri ile birlikte uygulanması değerlendirme açısından daha sağlıklı olabilmektedir. Her ne kadar yapılandırılmış testler çocukların dili kullanmalarını değerlendirmede önemli bir etken olsa da, daha uzun süreli gözlem ve değerlendirmelere gereksinim olduğu düşünülmektedir. Çocuğun gözlenmesi, ailesinden ve okulundan alınan bilgiler, çocuğun kendisini ifade edebilme ve

çevresiyle iletişim kurabilme becerileri ile ilgili bilgi vermede önem kazanmaktadır (Baykoç Dönmez, 1986).

Ülkemizde dile ilişkin ne gibi çalışmalar yapıldığı incelendiğinde, Türk diliyle ilgili pek çok yayın bulunmakla birlikte, Türk çocuklarının Türkçe'yi kazanma dönemleriyle ilgili, çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların çoğunlukla 1986-1990 yılları arasında yapıldığı, 1996-2000 yılları arasında da artış gösterdiği görülmüştür (Haktanır ve Artar, 2001). Çocuğun dil yapılarını inceleyen bu araştırmalar; 12-30 aylık çocuklarda dilin kazanılması (Baykoç Dönmez, 1986), 2.5-4 yaş grubundaki çocukların dil yapılarının incelenmesi (Acarlar, 1991), 48-60 aylar arasındaki çocukların dil yapılarının incelenmesi (Güteryüz, 1990), 12-30 aylar arasındaki çocukların dil yapılarının anlamsal yönden incelenmesi (Erdemir, 2001), 30-47 aylar arasındaki çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi (Yüksel, 2003) gibi birbirini tamamlar biçimde yapılmıştır. 48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarını belirlemek için yapılan bu çalışmanın daha önce yapılanları tamamlayacağı ve Türk dilinin ayrıntılı birimlerini (bağlaç, zamir, gibi...) inceleyerek, çocukların bu birimleri edinimine ve kullanımına ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yararlanarak, Türk çocuklarının 48-72 aylar arasındaki alıcı dil gelişim aşamaları saptanabilir. Çocukla ilgilenen yetişkinler bu aşamaları dikkate alarak gerekli rehberliği sağlayabilir; okul öncesi eğitim programlarının düzenlenmesinde ve özellikle okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında mevcut araştırmaların sonuçlarından yararlanabilirler. Aynı zamanda okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretime geçişte nasıl bir dil yapısına sahip olduğunun öğretmenler tarafından bilinmesi, onların çocuklarla yaptıkları konuşmalarında doğru ifadeleri kullanabilmeleri açısından önemlidir.

Çocuklarda Dilin Kazanılması

Chomsky'ye göre dil gelişimi çocukta var olan dil yetisinin adım adım detaylanmasıdır. Preyer'in görüşüne göre normal çocuklarda konuşma organları üç yaşla birlikte gelişimlerini tamamlamaktadır. Aynı süre sinir sistemi içinde yer alan diğer davranış mekanizmaları için de geçerli görülmektedir. Böylece Preyer, dil gelişimini konuşma gelişiminin tamamlanmasına kadar ele almaktadır (Ağaçsapan, 2002). Sözcük oluşumu taklit ürünüdür. Çocuk sesleri herhangi bir anlamla ilişkilendirmeden taklit etmeye çalışır. Bu taklit edilen sesler dil öncesi kavramlardır ve ilk amaçlı davranışların araçlarıdır. Dil öncesi kavramlarla taklit edilen seslerin birleştirilmesi, dil gelişiminin başlangıcını oluşturur.

Sağlıklı olarak doğan her çocuk konuşmanın gerektirdiği karmaşık koordinasyonları, ağlamaya başladığı andan itibaren öğrenmeye de başlamaktadır. Çocukların sözcükleri, dilbilgisi birimlerini, kelimelerin dizilişini, konuşmayı ve dil yapılarını anlaması, alıcı dil becerileri olarak adlandırılmaktadır. Diğer taraftan, sözcükleri, grameri ve dili uygun kullanması ise ifade edici dil becerileridir. Alıcı dil, ifade edici dilden önce gelişmektedir. Araştırmalar özellikle tek sözcüklü dönemde çocuğun alıcı dil kapasitesinin, ifade edici dil kapasitesinden yaklaşık iki kat daha fazla olduğunu göstermektedir (Baykoç Dönmez ve Acarlar, 1992; Yüksel, 2003).

Bu araştırma, Ankara İli merkezinde bulunan bazı devlet kurumlarının personel çocuklarına hizmet veren anaokullarına devam eden, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin 48-72 aylar arasındaki çocuklarının, Türkçedeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Problem: Orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48-72 aylar arasındaki çocuklarının dili kazanma sürecinde, Türkçedeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamalar nelerdir?

Alt Problem: Orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri yaşa göre nasıl bir değişim göstermektedir?

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel türden betimsel bir araştırmadır.

Araştırma Grubu

Araştırma, Ankara'da yaşayan 48-72 aylar arasındaki çocuklardan, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen ve her yaş grubu için en az 50 kız ve 50 erkek olmak üzere 215 çocuk üzerinde yürütülmüştür (Tablo 1). Seçilen örneğin aylara göre dağılımı, dil gelişimi alanında yapılan diğer araştırmalardaki yaklaşıma uygun olarak altışar aylık yaş grupları şeklinde belirlenmiştir.

Tablo1

Araştırma Grubunda Yer Alan Çocukların Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Yaş Grubu	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
48-54 ay	25	31	56
55-60 ay	27	24	51
61-66 ay	25	29	54
67-72 ay	26	28	54
Toplam	103	112	215

Veri Toplama Araçları

Örnek grubuna alınan çocuklara: aileye ve çocuğa yönelik demografik bilgiler ile çocuğun dil gelişimini etkileyen unsurlar hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmış soruların bulunduğu "Çocuk ve Aile Bilgi Formu"; Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II); fiil kipleri, yapılarına ve anlamlarına göre cümle çeşitleri, sıfatlar, zarflar, zamirler, bağlaçlar ve ünlemler alt bölümlerinden oluşan ve her bir dil bilgisi yapısının en az iki madde ile ölçüldüğü "Alıcı Dil Kontrol Listesi (A.D.K.L.)" uygulanmıştır. A.D.K.L.'nde belirlenen dil bilgisi yapılarını çocukların anlayıp anlamadıklarını ölçmek için araştırmacı tarafından standart etkinlikler oluşturulmuştur. Alıcı dil kontrol listesinin yapılan ön deneme uygulaması sonucunda güvenilirliği cronbach $\alpha=0.94$ olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme, katılımlı gözlem, envanter kaydı yöntemleri ile toplanmıştır.

Veri Toplama İşlemi

Araştırmacı tarafından Ankara ili merkezinden orta sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının bulunduğu devlet kurumlarına ait kreşlere giden toplam 215 çocukla 24 Ağustos-16 Eylül 2004 tarihleri arasında uygulama gerçekleştirilmiştir. DGTT II uygulanarak normal gelişim gösteren çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Aynı zamanda DGTT II'nin dil becerilerini ölçen boyutu ile A.D.K.L.'den elde edilen veriler arasındaki ilişki incelenmiştir. Standart etkinlikler araştırmacı tarafından çocuklara bire bir görüşmeler hâlinde 10.00-12.00 saatleri arasında uygulanmıştır. Uygulama sırasında; A.D.K.L. ile çocukların yönergeler doğrultusunda gösterdiği davranışlar kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde iki bağımsız grup karşılaştırması için *t* testi, grup sayısı ikiden fazla olduğunda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu, farklılığı yaratan grup ya da grupları bulabilmek için Tukey Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde örnek grubundaki çocukların yaşlarına göre alıcı dil gelişim durumları ile ilgili bulgulara ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, dönüşlü ve isteş fiillerde yaş gruplarına göre farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Yaş grupları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, dönüşlü ve isteş fiilleri anlama düzeyinde gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yapılan Tukey Testi sonucunda dönüşlü ve isteş fiillerde 48-54 aylar arasındaki çocukların puanlarının 55-60 ve 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarından farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Dönüşlü ve isteş fiilleri anlama düzeyi açısından 55-60 aylar arasında hızlı bir artış olduğu görülmektedir.

Çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden alınan puanların ortalamalarında yaşla birlikte artış olduğu söylenebilir. Özellikle 55-60. aylar ve 67-72. aylar arasında diğer yaş gruplarına göre farklılık görülmektedir. Belirtilen bu farklılığa rağmen alınan puanların tüm yaş gruplarında her bölüm için belirlenen tam puana oldukça yakın olması çocukların fiil kiplerini 48 ay öncesinde kazanmış olduklarını gösterebilir.

Tablo 2

Çocukların A.D.K.L.'nin Fiil Kipleri Alt Bölümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değerleri

Fiil Kipleri	Aylar	n	X	s	F	p
Di'li Geçmiş Zaman	48-54	56	3.98	0.13	0.788	0.50
	55-60	51	3.96	0.20		
	61-66	54	3.96	0.19		
	67-72	54	4.00	0.00		
	Toplam	215	3.98	0.15		
Geniş Zaman	48-54	56	4.00	0.00	0.994	0.40
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		
	Toplam	215	3.99	0.07		
Gelecek Zaman	48-54	56	4.00	0.00	0.994	0.40
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		
	Toplam	215	3.99	0.07		
Şimdiki Zaman	48-54	56	3.93	0.32	1.97	0.12
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		
	Toplam	215	3.98	0.18		
Miş'li Geçmiş Zaman	48-54	56	4.00	0.00	0.99	0;40
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		
	Toplam	215	3.99	0.07		
İstek Kipi	48-54	56	4.00	0.00	0.99	0;40
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	4.00	0.00		
	67-72	54	3.98	0.14		
	Toplam	215	3.99	0.07		
Dönüşlü Fiil	48-54	56	5.55	0.83	7.86	0.00
	55-60	51	5.92	0.27		
	61-66	54	5.85	0.53		
	67-72	54	6.00	0.00		
	Toplam	215	5.83	0.54		
İsteş Fiil	48-54	56	3.73	0.56	3.03	0.03
	55-60	51	3.90	0.30		
	61-66	54	3.87	0.39		
	67-72	54	3.94	0.23		
	Toplam	215	3.86	0.40		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 3

Çocukların A.D.K.L.'nin Sıfatlar Alt Bölümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değerleri

Sıfatlar	Aylar	n	\bar{X}	s	F	p
Soru	48-54	56	16.00	0.00	0.80	0.50
	55-60	51	15.96	0.28		
	61-66	54	15.98	0.14		
	67-72	54	16.00	0.00		
	Toplam	215	15.98	0.15		
Sıra Sayı	48-54	56	4.77	0.91	14.95	0.000
	55-60	51	5.45	0.94		
	61-66	54	5.54	0.91		
	67-72	54	5.81	0.62		
	Toplam	215	5.39	0.93		
Üleştirme Sayı	48-54	56	3.05	0.75	14.06	0.000
	55-60	51	3.57	0.54		
	61-66	54	3.56	0.63		
	67-72	54	3.79	0.53		
	Toplam	215	3.49	0.68		
Belgisiz	48-54	56	17.79	1.28	13.36	0.000
	55-60	51	18.51	1.41		
	61-66	54	18.55	1.51		
	67-72	54	19.37	1.01		
	Toplam	215	18.55	1.42		

Tablo 3 incelendiğinde, sıra sayısı ve üleştirme sayısı sıfatları ile belgisiz sıfatlarda yaş gruplarına göre, yaş arttıkça puanların ortalamalarının da arttığı ve alınan puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p < 0.001$). Sayı ve üleştirme sıfatlarında 48-54 aylar arasındaki çocukların puanları diğer üç grupta farklılık yaratmıştır. Yaşla birlikte görülen bu artışa rağmen puan ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Belgisiz sıfatlarda ise 67-72 aylar arasındaki çocukların puanları diğer üç grupta farklılık yaratmıştır. Belgisiz sıfatları anlama düzeyi 55-60 aylarda hızlı bir artış gösterse de 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te A.D.K.L.'nin zarflar bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde yaş gruplarına göre artış olduğu görülmektedir. Bu artış sadece yer-yön zarfları alt bölümünde gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur ($p < 0.001$). 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarının diğer üç grupta farklılık yarattığı görülmüştür. Yer-yön zarfları alt bölümünde yaşla birlikte görülen artışa rağmen puan ortalama-

larının düşük olduğu görülmektedir. Yer-yön zarflarını anlama düzeyinin 61-72 aylar arasında hızlı bir artış gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4

Çocukların A.D.K.L.'nin Zarflar Alt Bölümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değerleri

Zarflar	Aylar	n	\bar{X}	s	F	p
Yer-yön	48-54	56	14.43	1.63	19.71	0.000
	55-60	51	15.18	1.69		
	61-66	54	15.10	1.62		
	67-72	54	16.70	1.45		
	Toplam	215	15.34	1.80		
Durum	48-54	56	5.98	1.34	0.95	0.42
	55-60	51	6.00	0.00		
	61-66	54	6.00	0.00		
	67-72	54	6.00	0.00		
	Toplam	215	5.99	0.07		
Soru	48-54	56	16.00	0.00	0.99	0.40
	55-60	51	16.00	0.00		
	61-66	54	15.98	0.14		
	67-72	54	16.00	0.00		
	Toplam	215	15.99	0.07		

Tablo 5

Çocukların A.D.K.L.'nin Zamirler Alt Bölümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değerleri

Zamirler	Aylar	n	\bar{X}	s	F	p
İyelik	48-54	56	9.96	0.19	1.93	0.13
	55-60	51	10.00	0.00		
	61-66	54	10.00	0.00		
	67-72	54	10.00	0.00		
	Toplam	215	9.99	0.10		
İlgi	48-54	56	3.98	0.13	0.64	0.59
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		
	Toplam	215	3.99	0.10		

Tablo 5'te A.D.K.L.'nin zamirler bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde, yaş gruplarına göre farklılık görülmemektedir. Bu sonuca göre çocukların 48 aydan önce zamirleri kazandığı söylenebilir.

Tablo 6

Çocukların A.D.K.L.'nin Cümle Çeşitleri Alt Bölümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değerleri

Cümle Çeşitleri	Aylar	n	\bar{X}	s	F	p
Olumsuz	48-54	56	5.52	0.71	6.33	0.000
	55-60	51	5.73	0.45		
	61-66	54	5.81	0.59		
	67-72	54	5.94	0.23		
	Toplam	215	5.75	0.55		
Devrik	48-54	56	2.04	0.27	1.22	0.30
	55-60	51	2.00	0.00		
	61-66	54	1.98	0.14		
	67-72	54	2.00	0.00		
	Toplam	215	2.00	0.00		
Sıralı ve Bağlı	48-54	56	6.71	0.60	15.43	0.000
	55-60	51	7.24	0.62		
	61-66	54	7.10	0.71		
	67-72	54	7.54	0.66		
	Toplam	215	7.13	0.71		

Tablo 6'da A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde yaş gruplarına göre artış olduğu görülmektedir. Bu artış olumsuz ve sıralı ve bağlı cümle yapılarında gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur ($p < 0.001$). Olumsuz cümle alt bölümünde 48-54 ve 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarının farklılık yarattığı görülmüştür. Sıralı ve bağlı cümlelerde ise 48-54 aylar ile 55-60 ve 67-72 aylar arasında, 61-66 aylar ile 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarında farklılık bulunmuştur. Çocukların olumsuz cümleleri anlama düzeylerinin yaşla birlikte artış gösterdiği ve 67-72 aylar arasında bu artışın en yüksek seviyeye ulaştığı görülmüştür. 48-54 aylar ile 55-60 aylar arasındaki farklılığın, olumsuz cümleleri anlama düzeyi açısından hızlı bir artışın göstergesi olduğu söylenebilir. Sıralı ve bağlı cümleleri anlama düzeyi açısından 55-60 aylar arasında hızlı bir artış görülmektedir. 67-72 aylar arasındaki çocuklar sıralı ve bağlı cümleler alt bölümünden en yüksek puanları almıştır.

Tablo 7

Çocukların A.D.K.L.'nin Bağlaçlar Alt Bölümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve F Değerleri

	Aylar	n	\bar{X}	s	F	p
Bağlaçlar	48-54	56	12.21	1.30	18.66	0.000
	55-60	51	13.17	0.65		
	61-66	54	12.81	0.93		
	67-72	54	13.50	0.72		
	Toplam	215	12.92	1.10		

Tablo 7'de A.D.K.L.'nin bağlaçlar bölümünden alınan puanlar incelendiğinde yaş gruplarına göre artış olduğu görülmektedir. Bu artış yaş grupları arasında an-

lamli farklılık oluşturmuştur ($p<0.001$). 55-60 aylar ile 48-54 aylar arasında, 61-66 ile 48-54 ve 67-72 aylar arasında, 67-72 aylar ile 48-54 ve 61-66 aylar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bağlaçları anlama düzeyinin 55-60 aylar arasında hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir. 61-66 aylar arasındaki çocukların bağlaçlar bölümündeki başarı oranının 55-60 aylar arasındaki çocuklara göre düştüğü; 67-72 aylar arasında ise bu bölümdeki en yüksek başarıya ulaştığı söylenebilir.

48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarının yaşa göre nasıl bir değişim gösterdiği 48-54, 55-60, 61-66 ve 67-72 aylar şeklinde gruplanarak incelenmiştir. A.D.K.L.'nin tüm alt bölümlerinde yaşla birlikte bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Örnek grubundaki çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puan ortalamalarının tam puana yakınlığı nedeniyle, çocukların fiil kiplerini 48 ay öncesinde kazanmış oldukları sonucuna varılabilir.

Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, sıra sayı ve üleştirme sayı sıfatlarında görülen 55-60 aylar arasındaki artış, çocukların bu yapıları anlamaları açısından, 55-60 aylar arasının kritik dönem olduğunu gösterebilir. Aynı şekilde 67-72 ayların, çocukların belgisiz sıfatları anlama düzeyi açısından kritik dönem olduğu düşünülebilir.

A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinde yaş gruplarına göre görülen artış sadece yer-yön zarfları alt bölümünde gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur. 67-72 aylar arasındaki çocukların puan ortalamalarının diğer üç gruptan farklılık göstermesi yer-yön zarflarını anlama açısından 67-72 ayların kritik dönem olduğu sonucunu verebilir. Yer-yön zarfları alt bölümünde yaşla birlikte görülen artışa rağmen puan ortalamalarının düşük olması nedeniyle çocukların yer-yön zarfları ile ilgili yapıları 67-72 aylar arasında ve/veya bu dönemden kısa bir süre önce kazanmaya başlamış olabilecekleri düşünülebilir.

A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden elde edilen bulgular, yaş gruplarına göre bir değişiklik göstermemiştir. Bu bölümlerden alınan puanların ortalamalarının tam puana yakın olması nedeniyle çocukların zamirleri 48. aydan önce kazandıkları söylenebilir.

A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinde, olumsuz, sıralı ve bağlı cümle yapılarında gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Olumsuz cümle yapılarında 55-60 aylar, sıralı ve bağlı cümle yapısında ise 55-60 ve 67-72 aylar arasındaki çocukların diğer yaş gruplarındakilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu sonuca göre, olumsuz, sıralı ve bağlı cümle yapılarını anlamada 55-60 ile 67-72 ayların kritik dönemler olduğu söylenebilir.

A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümlerinden alınan puanların ortalamalarının 55-60 aylarda diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu ayların bağlaçları anlama açısından kritik bir dönem olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48-72 aylar arasındaki çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, çocukların Türkçe'deki dil bilgisi yapıları ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaların yaş değişkenine göre nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek amaçlanmıştır.

48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinin yaşa göre nasıl bir gelişim gösterdiği 48-54, 55-60, 61-66 ve 67-72 aylar şeklinde gruplanarak incelenmiştir. A.D.K.L.'nin tüm alt bölümlerinde yaşla birlikte bir artış olduğu görülmüştür.

Çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden alınan puanların ortalamalarında yaş ile birlikte artış olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, alınan puan ortalamaları tüm yaş gruplarında tam puana yakındır. Bu nedenle çocukların fiil kiplerini 48 ay öncesinde kazanmış oldukları sonucuna varılabilir.

A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde sıra sayı ve üleştirme sayı sıfatları ile belgisiz sıfatlarda yaş gruplarına göre artış olduğu görülmektedir. Çocukların sıra sayı ve üleştirme sayı sıfatlarını anlama durumu açısından 55-60 aylar arasının kritik dönem olduğu söylenebilir. Belgisiz sıfatlarda ise 67-72 ayların, çocukların belgisiz sıfatları anlama düzeyi açısından kritik dönem olduğu düşünülebilir.

A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde yaş gruplarına göre artış olduğu görülmekle birlikte bu artış sadece yer-yön zarfları alt bölümünde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 67-72 aylar arasındaki çocukların puan ortalamaları diğer üç gruptan farklılık göstermiştir. Bu bulguya dayanarak yer-yön zarflarını anlama açısından 67-72 ayların kritik dönem olduğunu söyleyebiliriz. Yer-yön zarfları alt bölümünde yaşla birlikte görülen artışa rağmen puan ortalamalarının düşük olması çocukların yer-yön zarfları ile ilgili yapıları 67-72 aylar arasında veya bu dönemden kısa bir süre önce kazanmış olabilecekleri düşünülebilir. Aynı zamanda bu yaş döneminden sonra da yer-yön zarflarının kazanımının devam ettiği söylenebilir.

Çocukların, A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerden aldıkları puanların ortalamaları bütün yaş gruplarında tam puana yakın olarak bulunmuştur. Bu sonuç, çocukların zamirleri 48. aydan önce kazandıklarını gösterebilir.

A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden, olumsuz, sıralı ve bağlı cümle yapılarında gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Olumsuz cümle yapılarında 55-60 aylar, sıralı ve bağlı cümle yapısında ise 55-60 ve 67-72 aylar arasında yüksek bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre belirtilen olumsuz, sıralı ve bağlı cümle yapılarını anlamada 55-60 ile 67-72 ayların kritik dönemler olduğu söylenebilir.

A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden alınan puanların ortalamaları incelendiğinde 55-60 aylarda diğerlerine göre daha yüksek puanlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu bulguya göre 55-60 ayların bağlaçları anlama açısından kritik bir dönem olduğunu söyleyebiliriz.

A.D.K.L.'den elde edilen bulgular genellikle 55-60 ayların dil yapılarını anlama açısından kritik dönemler olduğunu göstermiştir. Karmaşık dil yapılarında 67-72 aylar arasındaki çocuklar diğer aylardakilere göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. 61-66 aylar arasındaki çocukların aldıkları puanlarda diğer yaş gruplarına göre görülen plato ya da azalma durumları, çocukların mevcut dil yapılarına yenilerini eklediği, bu sırada da daha önce kazanmış oldukları dil yapılarını anlama ve kullanma düzeylerinin bu durumdan etkilenmiş olabileceği şeklinde açıklanabilir. Musolino (2004) çocukların en geç 5 yaşında karmaşık anlamsal yapılara ve sayılarla ilgili gerekli bilgilere sahip olduklarını belirtmiştir. Çocukların

yaşları ilerledikçe zihinsel süreçleri de gelişmektedir; bu da dil gelişimini daha karmaşık dil yapılarını anlayabilecek düzeye getirmektedir. Bu araştırmada elde edilen, 5 yaş grubundaki çocukların dil yapılarını anlama açısından hızlı bir artış gösterdiği ve daha karmaşık yapıları anlama düzeyinin 6 yaşta gerçekleştiği sonuçları Musolino'nun bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çocukların fiil kipleri, zamirler gibi bazı dil yapılarını anlama düzeyi 48 aydan itibaren yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu için bu yapıların daha önce kazanıldığı söylenebilir. Yüksel (2003) araştırmasında, çocukların 36. aydan sonra Türkçe'deki zamirlerin tümünü anlayabildiklerini, 42. aydan sonra eylemleri daha iyi anladıklarını belirtmiştir. Bu bilgiler mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Güleryüz (1990) araştırmasında 48-53 ve 54-60 aylar arasında çocukların iyelik zamirlerini kullanma düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç çocukların, ifade ettiklerini ortalama üç ay önce anlamaya başladıkları düşünüldüğünde mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yüksel (2003), araştırmasında çocukların gerek sözcük dağarcıklarının gerekse alıcı dil becerilerinin yaşla birlikte arttığını ve özellikle 30. aydan 36. aya kadar ve 42. aydan 47. aya kadar hızla geliştiğini belirtmektedir. Erdemir'de (2001) araştırmasında, çocukların A.D.K.L.'nin alt testlerinden aldıkları puan ortalamalarının yaşla birlikte artış gösterdiğini belirtmiştir.

Çocukların yaşları ilerledikçe tüm gelişim alanlarında görülen ilerleme dil alanını da etkilemektedir. Dil gelişimi ile ilgili olarak yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunda bu bulgu desteklenmektedir (Tural, 1977; Baykoç Dönmez, 1986; Erkan, 1990; Acarlar, 1991; Temel, 1999; Dereli, 2003).

Sonuç olarak; 48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapıları yaşla birlikte gelişme göstermekte ve 55-60 aylar dil yapılarını anlama açısından kritik dönemler olarak değerlendirilmektedir. Karmaşık dil yapıları 67-72 aylar arasında diğer aylara göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Çocukların fiil kipleri, zamirler gibi bazı dil yapılarını anlama düzeyi 48 aydan itibaren yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu için bu yapıların daha önce kazanıldığı söylenebilir.

Mevcut araştırma sonuçlarına göre çocukların belirli dilbilgisi yapılarını 48. aydan önce ya da 55-60 aylar arasında kazanmış oldukları; daha karmaşık yapıları ise 67-72 aylar arasında yüksek oranda kazandıkları söylenebilir. Anne-babalar ve çocukla ilgilenen diğer yetişkinler, çocukların dil yeterliliklerini destekleme ve gerekli çevresel uyaranları sağlama konusunda bu yaş dönemlerini dikkate almalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinliklere anne babaların da katılımı ve hatta katkıları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Acarlar, F. (1991). *2.5-4 yaşlar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Acarlar, F. ve Baykoç Dönmez, N. (1992). 30-47 aylar (2.5-4 yaş) arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 163-203.
- Ağaçsapan, A. (2002). *Dil üzerine*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; No: 1352, s. 15-104.
- Baykoç Dönmez, N. (1986). *12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Baykoç Dönmez, N., Atilla Dinçer, Ç., Dereobalı, N., Gümüşcü, Ş., Pişkin, Ü. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. 3. Baskı, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N. ve Arı, M. (1992). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 115-161.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. (Çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Erkan, P. (1990). *Sosyoekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Erdemir, N. (2001). *12-30 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının anlamsal yönden incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Güleryüz, F. (1990). *48-60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Haktanır, G. ve Artar, M. (2001). Türkiye'de çocuk gelişimi araştırmalarına toplu bakış. 3. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. 135-162. Ankara Üniversitesi.
- Musolino, J. (2004). The semantics and acquisition of number words: integrating linguistic and developmental perspectives. *Cognition*, 93(2), 1-41.
- NICHHD, National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2004). Are child developmental outcomes related before- and after-school care arrangements? *Results from the nichd study of early child care, child development*, 75(1), 280-295.
- Temel, F. (1999). 0-6 yaş çocuklarında dilin kazanılması. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. 572, 715-721.
- Tüfekcioğlu, U. (2003). *Çocuğun gelişim ve öğrenmesinde konuşmanın rolü. Konuşma ve yazma eğitimi*, 3. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1294, 2-7.
- Topbaş, S. (2001). *İletişim, dil, konuşma. çocukta dil ve kavram gelişimi*. 1. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1318, 1-22.
- Yüksel, E. (2003). *Eskişehir'de yaşayan 30-47 aylar arasındaki çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.

İstanbul İli Özel ve Devlet Okullarında Mesleki Rehberlik Çalışmalarına İlişkin Durum Saptaması

Investigation of the Vocational Guidance Activities in State and Private Schools in İstanbul

A. Esra İşmen GAZIOĞLU *
Banu BEKÇİ**
Çiğdem Yavuz GÜLER***
Nur ÇAYIRDAĞ****

Öz

Problem Durumu: Meslek seçimi konusunda kişiler, profesyonel danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Türkiye’de bu hizmet ağırlıklı olarak okullarda verilmektedir. Okullarda yapılan mesleki rehberlik etkinliklerinin verimliliğinin incelenmesi sadece kişilerin kariyer gelişimlerine uygun bir destek sağlamakla kalmayacak aynı zamanda Avrupa Birliği’ne üye olma yolundaki ülkemize iyi yetişmiş elemanlar yetiştirmede de katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili devlet ve özel okullarındaki mesleki rehberlik çalışmaları ile ilgili durum saptama çalışması yapmak ve psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını; mesleki rehberlik faaliyetleri açısından incelemektir.

Araştırmanın Yöntemi: Tarama türünde yapılmış bu çalışmaya İstanbul ilinde bulunan özel okullar (n=79) ile devlet (n=203) okullarında çalışan toplam 282 psikolojik danışman katılmıştır. Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ile ilgili çalışmalarını değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 24 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmaya katılan psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını ölçmek amacıyla *Mesleki Doyum Ölçeği* uygulanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmanın sonunda psikolojik danışmanların mesleki rehberlik çalışmalarına kişisel ve eğitsel rehberlikten daha az önem verdikleri bulunmuştur. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların yarıya yakını mesleki rehberliğin okul öncesi dönemde başlaması gerekliliğini vurgulamıştır. Psikolojik danışmanlara mesleki rehberliğin kurumlarında yeterli ve verimli yapılamamasına ilişkin sebepler sorulduğunda öğrenci sayısının kalabalık olması öncelikli sebep olarak belirtilmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanların çalışmalarında, bireysel mesleki rehberlik etkinliklerinin

***Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ismen@istanbul.edu.tr

**Uzm. Psk. Dan., Zehra Ülker İlköğretim Okulu

*** Uzm. Psk. Dan., Emrullah Turanlı İlköğretim Okulu

*** Uzm. Psk. Dan., Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*

grup etkinliklerinden daha çok yer tuttuğu görülmüştür. Son olarak, okullarında mesleki rehberliğin yeterli yapıldığına inanan danışmanların iş doyumlarının yapılmadığına inananlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler: Araştırmanın sonuçları, psikolojik danışmanların benlik saygısı, değerler gibi konularda seminerler düzenlemelerinde ve öğrencilere grup çalışmaları yoluyla bu bilgileri aktarmalarında faydalı olacaktır. Çalışmanın diğer şehirlerde de uygulanması ülke profili çıkarılması ve mesleki rehberlik hizmetlerinin ülkemizde daha etkin yapılmasının sağlanması açısından faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Rehberlik, Mesleki Doyum, Psikolojik Danışman

Abstract

Background / Problem Statement: During the career decision making process, the individual needs a professional guidance. In Turkey, this guidance process is dominantly taken over by the schools. Questioning the effectiveness of the vocational guidance services of schools is not only significant for providing appropriate support for personal career development, but also for training more productive and well-qualified members for our country which is on the way of membership to European Union.

Purpose of Study: The aim of this study is to investigate the activities about occupational guidance in schools and to determine job satisfaction of psychological counselors in terms of vocational guidance.

Methods: The participants were 282 teachers working in state (n=203) and private (n=79) schools in İstanbul. A questionnaire which had been developed by the researchers is used to inquire about psychological counselors' activities for vocational guidance which had 24 questions. In addition, *Job Satisfaction Scale*, had been used to determine job satisfaction of psychological counselors.

Findings and Results: As the results of the study, it is found that the psychological counselors give less importance to vocational guidance than educational and individual guidance. Nearly half of the psychological counselors who attended the study, expressed that vocational guidance should begin in the pre-school period. When psychological counselors were asked about the reasons of why vocational guidance can not be done adequately and efficiently in their schools, the most emphasized reason was the overcrowded student population. Moreover, it was observed that individual vocational guidance activities are taking place much more than group activities. Finally, counselors, who believe that vocational counseling activities were satisfactory in their school had higher job satisfaction level than who did not.

Conclusions and Recommendations: The results of the study can be utilized in helping the counselors to keep up with the up-to-date information through in service training about self-esteem, values and conveying this information to students through group counseling. Doing these studies in different cities will be used as a source on the suggestions for preparing a profile of Turkey and keeping vocational guidance services more efficient in Turkey.

Keywords: vocational guidance, job satisfaction, counselor

Dünya genelinde, iş hayatındaki istihdam bağlamı değişmektedir. Ticaret küreselleşmekte, teknolojik yenilikler hızla artmakta, sanayideki üretim azalmaktadır. Bu değişimler istihdam modellerini değiştirmekte, işsizliği artırmaktadır (Kidd, 1998).

Türkiye İstatistik Kurumu 2006 yılı işgücü istatistiklerinde; işsizlik oranının %10,5 olduğu belirtilmiştir (TÜİK,2007). Bu işsiz kişilerin ne kadarının, kariyer kararlarını alırken ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerini alabildikleri bilinmemektedir. Kişinin kariyeriyle ilgili kararlarının, mesleki geleceği ile ilgili olduğu kadar, psikolojik iyi oluşu, sağlığı ve sosyal kabulü için de yaşam boyu süren sonuçları olabilmektedir (Mann, Harmoni & Power, 1989). Ayrıca sosyolojik açıdan bakıldığında toplumun gelişmesinde, insan gücünü hem bireyin ilgileri ve yetenekleri hem de toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirmek önem kazanmaktadır (Yeşilyaprak, 2002).

Dünyada mesleki rehberlik uygulamaları ilk olarak 1909 yılında Amerika'da Frank Parson tarafından başlatılmıştır. O yıllarda gençlere; bir meslek için hazırlanma, mesleğe giriş yollarını arama, meslek seçme ve başarılı bir meslek elemanı olma konusunda yardım etme olarak tanımlanan mesleki rehberlik, 1950'li yıllarda kişinin yaşam boyu tüm gelişim süreçlerinde mesleki gelişim görevlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmesi için yapılan yardım hizmeti olarak ele alınmaya başlanmıştır (Kuzgun, 2000). Bu tarihten sonra meslek danışmanları, gencin karar alma becerisini geliştirmek için çalışmaya başlamışlardır. Bu anlayış değişikliğinden sonra kişinin yetenek ve becerilerini tespit etmekten çok, kişinin ihtiyaç, ilgi ve inandığı değerlere önem verilmeye başlanmıştır. Böylece kişinin belli bir işteki başarısından çok bu işin söz konusu kişiye nasıl bir yaşam tarzı verebildiği, ne gibi ihtiyaçlarını karşılayabildiği üzerine odaklanılmıştır (Tzepoğlu, 1994).

Mesleki rehberlik konusundaki anlayış değişimi, bu alanda yapılacak çalışmaların önemini vurgulamakla birlikte, meslekler hakkında giderek artan ve karmaşıklaşan bilgiye ulaşmanın zorlaşması, danışmanları mesleki rehberlikten ziyade psikolojik danışma alanında yoğunlaşmaya itmiştir. Mesleki Rehberlik son yıllarda dünyada "kariyer danışmanlığı" konusuna yapılan vurgu ile tekrar önem kazanmıştır. 21. yüzyılda başta ABD olmak üzere tüm dünyada hakim görüş "Danışmanlık temelli mesleki rehberlik" olmuştur ve meslek danışmanlarının ilgilerini terapötik ilişkiler üzerine yoğunlaştırmalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Niles & Bowsbey, 2002).

Türkiye'de rehberlik faaliyetleri 1960'lı yıllarda gündeme gelmiş ve mesleki rehberlik, bu çalışmalar içinde etkinlik kazanan ilk alan olmuştur. Ülkemizde mesleki rehberlik, başlangıcından günümüze kadar ağırlıklı olarak eğitim kurumlarında yapılan bir hizmet olarak gelmiş, eğitim süreci içinde öğrencilerin ilgi, eğilim ve yetenekleri doğrultusunda, aynı zamanda ülkenin ihtiyaç ve koşulları da dikkate alınarak, üst öğrenime, belli eğitim ve iş/ meslek alanlarına yönlendirilmeleri, rehberlik hizmetlerinden beklenen en önemli işlev olmuştur (Binbaşioğlu, 2004). Okullarda yapılan mesleki rehberlik çalışmalarında giderek gelişimsel yaklaşım temel alınmaya başlanmış, son olarak 2003 yılında yayınlanan "İlköğretimde Yönelme Yönergesi" ile anasınıfından başlanarak öğrencinin, öğrenimi boyunca sürekli gözlenmesi ve değerlendirilmesine dayanarak, niteliklerine uygun bir üst öğretim kurumuna yönlendirilmesine yardımcı olmak amaçlanmıştır (MEB, 2003).

Ülkemizde mesleki rehberliğe ilişkin yapılan araştırmalar; mesleki rehberliğin etkili olarak yapılamadığını vurgulamış, hizmetlerde testlerin yetersizliği ve etkili kullanılmadığı, ağırlıklı olarak ilgi ve yetenek testlerinin kullanıldığı, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin bu alanda hizmet içi eğitim, kurs vb. almalarının gerekliliği, mesleki rehberliğe ayrılan zamanın yetersiz olduğu belirtilmiş, mesleki rehberliğin

etkili yapılamamasının nedenleri olarak; rehber öğretmen sayısının yetersiz oluşu, öğretmenlerle yeterli işbirliğinin sağlanamaması, öğrenci sayılarının fazlalığı, zaman sınırlılığı, materyal yetersizliği, diğer kurumlarla işbirliğinin yetersizliği, alanla ilgili yayınları takip edememek gösterilmiştir (Arsoy, 1999, Koçak, 2001, Özabacı, İşmen & Yıldız 2004).

Bu araştırmada diğer bir boyut olarak, mesleki rehberliğe ilişkin çeşitli durumların meslek doyumu ile ilişkisi incelenmiştir. Meslek doyumu; meslek elemanlarının işlerinden duydukları hoşnutsuzluk ya da hoşnutsuzluk olarak tanımlanmaktadır. Meslek doyumu, mesleğin özellikleri ile çalışanların istek ve beklentileri birbirine uydurduğunda gerçekleşmektedir (Davis, 1988).

Ülkemizde psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; iş tecrübesi (Kınalı, 2000), işin niteliği, meslekte gelişme ve yükselme olanakları, çalışma koşulları, birlikte çalışılan kişiler, ücret (Demir, 1998), değişkenlerinin iş doyumunu etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, Yeşilyaprak (2001), okullarda çalışan psikolojik danışmanların iş doyumunun, mesleki sorunlar ve mesleki yeterlik algısı değişkenleri tarafından yordandığını saptamıştır. Erdemli-Ülküsel (1993), rehberlik ve araştırma merkezleri ile, resmi ve özel okullarda çalışan psikolojik danışmanların %54'ünün kendilerini bir danışman olarak yetersiz hissettiklerini saptamıştır. Aydemir-Sevim ve Hamamcı (1999), danışmanların mesleki doyum düzeyleri ile mesleki yeterlikleri arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ancak, yapılan literatür incelemesinde psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını faaliyet gösterilen rehberlik türleri özellikle de mesleki rehberlik açısından ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bir durum saptama çalışması olan bu araştırmanın amacı, İstanbul ili devlet ve özel okullarındaki mesleki rehberlik çalışmalarını incelemek ve psikolojik danışmanların iş doyumlarını, mesleki rehberlik faaliyetleri açısından ele almaktır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda cevaplandırılmaya çalışılan sorular şunlardır;

1. Danışmanların programlarında kişisel, eğitsel ve mesleki rehberliğe yer vermelerine ilişkin öncelik sıralamaları nasıldır?
2. Mesleki rehberlik faaliyetlerine ayrılan zaman, mesleki rehberliğe verilen önceliğe göre farklılaşmakta mıdır?
3. Mesleki rehberlik faaliyetlerinde en fazla kullanılan test ve envanter hangileridir?
4. Danışmanlar, öğrencileri tanıma ve öğrencilerin kendilerini tanımaları/ geliştirmeleri, meslek tanıtımı, birey meslek uygunluğu ile ilgili en fazla hangi çalışmaları yapmaktadırlar?
5. Danışmanlar, en fazla hangi dönemde mesleki rehberlik çalışmalarının başlaması ve yoğunlaştırılması gerektiğini ifade etmektedirler?
6. Danışmanların mesleki rehberlik açısından en önemli görevin kime düştüğüne ilişkin görüşlerinin öncelik sıralamaları nasıldır?
7. Öğrencileri tanıma, öğrencilerin kendilerini tanıma/ geliştirmeleri, meslek tanıtımı ve birey meslek uygunluğuyla ilgili olarak yapılan çalışmaların çeşitliliği; danışmanların mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşleri açısından farklılık göstermekte midir?

8. Kullanılan testlerin çeşitliliği, danışmanların mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşleri açısından farklılık göstermekte midir?
9. Danışmanlar en fazla hangi nedenlerin okullarında mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılamamasına yol açtığını ifade etmektedirler?
10. Mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılamamasına ilişkin nedenler, danışmanların çalıştığı okul türüne (özel-devlet) göre farklılık göstermekte midir?
11. Danışmanların mesleki doyumları, kurumlarında mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşleri açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan özel (79) ve devlet (203) okullarında çalışan toplam 282 psikolojik danışman oluşturmuştur. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların 212'si kadın 70'i erkektir. 43'ü 20-25 yaş, 125'i 26-30 yaş, 114'ü 31 yaş ve üzerindedir. Ayrıca 208'i Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 51'i Psikoloji bölümü, 23 'ü ise diğer (sosyoloji, felsefe, eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme) bölümlerden mezun olmuşlardır.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ile ilgili çalışmalarını değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 24 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin ilk kısmında psikolojik danışmanların eğitimleri ve meslekleriyle ilgili değişkenler hakkında sorulara yer verilmiş, ikinci kısmında mesleki rehberlikle ilgili olarak yapılan çalışmalara yönelik sorular yer almıştır. Son kısımda ise okulda mesleki rehberliğin yeterli ve verimli yapılıp yapılmadığına olan inanç ve eğer yapılmadığı düşünülüyorsa bunun sebepleri konularındaki sorular sıralanmıştır.

Ayrıca, çalışmaya katılan psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını ölçmek amacıyla Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen *Mesleki Doyum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, 5 dereceli likert tipinde olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte niteliklere uygunluk faktörünü oluşturan 13 madde ve gelişme isteği faktörünü oluşturan 7 madde vardır. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa kat sayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanın artması, mesleki doyumun arttığına işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Kay-Kare Testi ve Mann Whitney U- Testi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmış, anlamlılık düzeyinin daha yüksek bulunduğu durumlarda hata payı ayrıca belirtilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Yapılan araştırmada psikolojik danışmanlardan mesleki, kişisel ve eğıtsel rehberlikle ilgili faaliyetlere, programlarında yer verme önceliklerini belirtmeleri istenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, kişisel rehberliğin en yüksek önceliği 1. sırada [$\chi^2(2)=138,91$, $p<.01$], eğıtsel rehberliğin 2. sırada [$\chi^2(2)=25,87$, $p<.01$], mesleki rehberliğin ise 3. sırada [$\chi^2(2)=84,44$, $p<.01$] aldığı saptanmıştır (Tablo 1).

Mesleki rehberliğe bir haftada ayrılan ortalama zaman ile ilgili bulgulara bakıldığında, 0-5 saat %51.8, 6-10 saat %30.1, 11 saat ve üzeri ise %18.1 olarak tespit edilmiştir. Mesleki rehberliğe verilen öncelik ve bu rehberlik türüne ayrılan zaman ile ilgili bulgular tutarlı gözükmektedir. Yapılan kay-kare testi sonuçlarına göre danışmanların, mesleki rehberlik faaliyetlerine ayırdıkları ortalama srenin, mesleki rehberliğe programlarında yer verme öncelikleri açısından anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir [$\chi^2(4)=17.20$, $p<.01$]. Buna göre, mesleki rehberlik faaliyetlerine daha fazla zaman ayıran danışmanlar, bu rehberlik türüne programlarında daha öncelikli olarak yer vermektedirler.

Kullanılan testler açısından bakıldığında; Akademik Benlik Kavramı leği ($n=203$, %72), Edwards Kişisel Tercih Envanteri ($n=8$, %2.8), KDE ($n=154$, %54.6), Mesleki Eğilim Belirleme Cetveli ($n=122$, %43.3), Mesleki Olgunluk Envanteri ($n=44$, %15.6), Kuder İlgi Envanteri ($n=23$, %8.2), Kişilik Testleri ($n=76$, %27), Zeka Testleri ($n=54$, %19.1), Bilgi/Başarı Testleri ($n=77$, %27.3), diğer ($n=48$, %17) şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 1

Kişisel, Eğıtsel ve Mesleki Rehberlik ncelik Sıralamaları

Sıralama	Kişisel		Eğıtsel		Mesleki	
	F	%	F	%	F	%
1. sıra	187	66.3	70	24.8	31	11
2. sıra	54	19.1	134	47.5	94	33.3
3. sıra	41	14.5	78	27.7	157	55.7

Psikolojik Danışmanların rehberlik programlarında öğrencileri tanıma ve onların kendilerini tanımalarına yönelik olarak yaptıkları faaliyetler incelendiğinde; bireysel görüşmeler ($n=277$, %98.2), psikolojik danışma ($n=233$, %82.6), bireyi tanımaya yönelik test ve envanterler ($n=254$, %90.1), grup rehberliği çalışmaları ($n=205$, %72.7), grup danışmanlığı çalışmaları ($n=148$, %52.5), sınıf içi etkinlikler ($n=195$, %69.1) oranında uygulanmaktadır. Bulgular incelendiğinde, grup çalışmalarının bireysel çalışmalardan daha düşük oranda kullanıldığı görülmektedir.

Danışmanların, ğrencilerin kendilerini tanıma/geliştirme çalışmaları ile ilgili olarak faaliyet gösterdikleri alanlar, benlik kavramı ($n=205$, %72.7), benlik saygısı ($n=162$, %57.4), yetenekleri tanıma ($n=237$, %84), ilgileri tanıma ($n=243$, %86.2), değerleri tanıma ($n=157$, %55.7), becerileri tanıma ($n=165$, %58.5), risk alma ($n=65$, %23), karar verme becerilerini geliştirme ($n=212$, %75.2) biçiminde cevaplandırılmıştır. Öğrencilere, meslekleri tanıtmaya yönelik çalışmalar; meslek tanıtımları (meslek panoları, meslekleri szli olarak tanıtmak v.b.) ($n=244$, %86.5), iş yerlerine geziler ($n=84$, %29.8), meslek elemanlarının verdiği panel, söyleşi ve seminerler ($n=136$, %48.2), sınıf içi etkinlikler yoluyla meslekleri tanıtmak ($n=229$, %81.2), bireysel g-

rüşmeler (n=233, %82.6), grup rehberliği çalışmaları (n=165, %58.5), iş ve işçi bulma kurumundan yararlanma (n=47, %16.7), oranında kullanılmaktadır.

Birey-meslek uygunluğu ile ilgili çalışmalar ise; bireysel görüşmeler (n=249, %88.3), bireyi tanımaya yönelik test ve envanterler (n=241, %85.5), grup rehberliği çalışmaları (n=126, %44.7), sınıf içi etkinlikler (n=131,%46.5) şeklinde cevaplandırılmıştır. Birey-meslek uygunluğu çalışmalarında bireysel görüşmelerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların, % 5'i (n= 14) mesleki rehberlik çalışmalarına doğumdan itibaren başlaması gerektiğine, %46.8'i (n= 132) okulöncesi dönemde başlaması gerektiğine, %6.7'si (n= 19) ilköğretim 1-3 düzeyinde, %19.5'i (n= 55) ilköğretim 4-5 düzeyinde, %20.2'si (n= 57) ilköğretim 2. kademedede, %1.8'i (n= 5) ortaöğretim düzeyinde başlaması gerektiğine inanmaktadır. Mesleki rehberlik çalışmalarının yoğun yapılması gerektiğine inanılan dönemler incelendiğinde, en yüksek oranların ilköğretim 6-7. sınıf (n= 175, %62.1) ile ilköğretim 8. sınıfta (n= 183, %64.9) olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmada psikolojik danışmanlardan mesleki rehberlik açısından en önemli görevin kime düştüğüne ilişkin görüşlerini önceliklerine göre sıralamaları istenildiğinde; öğrencinin kendisi en yüksek önceliği 1. sırada [$\chi^2(4)= 53,21, p<.01$], velinin 2. sırada [$\chi^2(5)= 98,25, p<.01$], okul rehber öğretmenin 3. sırada [$\chi^2(4)= 76,47, p<.01$], sınıf rehber öğretmenin 4. sırada [$\chi^2(5)= 141,74, p<.01$], öğrencinin tüm öğretmenlerinin 5. sırada [$\chi^2(5)= 400,72, p<.01$] aldıkları saptanmıştır (Tablo 2).

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların %50'si (n=141) okullarında mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapıldığına inandıklarını ifade ederken, %50'si (n=141) ise okullarında mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılmadığına inandıklarını ifade etmişlerdir.Yapılan Mann Whitney U- Testi sonucunda çalıştıkları kurumda mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapıldığına inanmayan psikolojik danışmanların, *öğrencileri tanıma* (U=8055, p<.01), *öğrencilerin kendilerini tanıma/geliştirme* (U=8295, p<.05) ve *birey-meslek uygunluğuyla* (U=8543, p<.05) ilgili çalışmaların çeşitliliğiyle ilgili sıra ortalamalarının, mesleki rehberlik çalışmalarının yeterli ve verimli şekilde yapıldığına inananlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. *Meslekleri tanıma* ile ilgili çalışmaların çeşitliliğinde ise anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan psikolojik danışmanların, mesleki rehberlik faaliyetlerinde kullandıkları testlerin çeşitliliğinin, kurumlarında mesleki rehberliğin yeterli düzeyde yapıldığına inanan ve inanmayanlar açısından farklılaştığı (U=7982, p<.01) saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kurumlarındaki mesleki rehberlik faaliyetlerini yeterli bulan psikolojik danışmanların daha çeşitli testler uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 2

Mesleki Rehberlik ve En Önemli Göreve İlişkin Önem Sıralamaları

	1.sıra		2.sıra		3.sıra		4.sıra		5.sıra	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Görev alan kişiler										
Öğrencinin kendisi	104	36.9	38	13.5	39	13.8	47	16.7	54	19.1
Öğrencinin velisi	57	20.2	92	32.6	39	13.8	59	20.9	34	12.1
Okul rehber öğretmeni	59	20.9	70	24.8	99	35.1	44	15.6	10	3.5
Sınıf rehber öğretmeni	35	12.4	65	23	80	28.4	89	31.6	12	4.3
Öğrencinin tüm öğretmenleri	36	12.8	15	5.3	22	7.8	39	13.8	169	59.9

Okullarında mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılamamasına ilişkin nedenler incelendiğinde çalışmaya katılan psikolojik danışmanların; mesleki rehberliğe yıllık çerçeve programında az yer ayrılması (n=20, %7.1), okul mevcudunun kalabalık olması (n=98, % 34.8), öğrencilerinin mesleki rehberlik ile ilgili taleplerinin az olması (n=77, %27.3), velilerin mesleki rehberlik ile ilgili taleplerinin az olması (n=90, %31.9), okul idaresinin mesleki rehberlik hizmetlerini desteklememesi (n=26, %9.2), PDR eğitimi sırasında mesleki rehberlik uygulamaları hakkında yeterince bilgilenmemiş olmaları (n=26, %9.2), yeterince test, ölçek v.b. sahip olmamak (n=44, %15.6), kurumda yeteri sayıda eleman olmaması (n= 75, % 26.6), diğer kurumlarla, üniversite, dernek v.b. yetersiz iletişim (n=53, %18.8), ortam ve materyal sınırlılığı (n=75, % 26.6), hizmet içi eğitim alamamak (n=27, %9.6), alanla ilgili yayınları takip edememek (n=20, %7.1), süpervizyon eksikliği (n=34, %12.1), öğretmenlerle mesleki rehberlik çalışmalarını ilgili olarak yeterli işbirliğini sağlamamaları (n=98, %34.8), rehberlik ve psikolojik danışmanlık dışında bir bölümden mezun olduğu için mesleki rehberlik uygulamaları hakkında yeterince bilgilenmemiş olunması (n=11, %3.9), mesleki rehberlik çalışmaları için yeterli zaman bulamamak (n=48, %17) şeklinde yanıtladıkları görülmüştür.

Yapılan kay-kare testi sonucunda, çalışmaya katılan psikolojik danışmanların, rehberlik ve psikolojik danışmanlık dışında bir bölümden mezun oldukları için mesleki rehberlik uygulamaları hakkında yeterince bilgilenmemiş olmalarına ilişkin neden dışında, okullarında mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılamamasına ilişkin nedenlerle ilgili görüşlerinin özel ya da devlet okulunda çalışmak açısından fark gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, mesleki rehberliğe yıllık çerçeve programında az yer ayrılması [$\chi^2(1)= 5.65, p<.05$], okul mevcudunun kalabalık olması [$\chi^2(1)= 50.24, p<.01$], öğrencilerinin mesleki rehberlik ile ilgili taleplerinin az olması [$\chi^2(1)= 6.50, p<.01$], velilerin mesleki rehberlik ile ilgili taleplerinin az olması [$\chi^2(1)= 8.44, p<.01$], okul idaresinin mesleki rehberlik hizmetlerini desteklememesi [$\chi^2(1)= 8.29, p<.01$], PDR eğitimi sırasında mesleki rehberlik uygulamaları hakkında

yeterince bilgilenmemiş olmaları [$\chi^2(1)= 8.29, p<.01$], yeterince test, ölçek vb. sahip olmamak [$\chi^2(1)= 9.25, p<.01$], kurumda yeteri sayıda eleman olmaması [$\chi^2(1)= 32.55, p<.01$], diğer kurumlarla, üniversite, dernek vb yetersiz iletişim [$\chi^2(1)= 13.55, p<.01$], ortam ve materyal sınırlılığı [$\chi^2(1)= 32.55, p<.01$], hizmet içi eğitim alamamak [$\chi^2(1)= 6.28, p<.01$], alanla ilgili yayınları takip edememek [$\chi^2(1)= 3.46, p<.05$], süpervizyon eksikliği [$\chi^2(1)= 7.06, p<.01$], öğretmenlerle mesleki rehberlik çalışmalarıyla ilgili olarak yeterli işbirliğini sağlayamamak [$\chi^2(1)= 35.69, p<.01$], mesleki rehberlik çalışmaları için yeterli zaman bulamamak [$\chi^2(1)= 11.11, p<.01$] devlet okulunda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından, özel okulda çalışanlardan daha fazla işaretlenmiştir.

Yapılan Mann Whitney U- Testi sonucunda, kurumlarında mesleki rehberliğin yeterli düzeyde yapıldığına inananların mesleki doyumları ile ilgili sıra ortalamalarının ($U=7620, p<.01$), kurumlarında mesleki rehberliğin yeterli düzeyde yapıldığına inananlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre, psikolojik danışmanların rehberlik türleri arasındaki öncelik sıralamalarının kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik şeklinde olduğu belirlenmiştir. Kişisel rehberliğin ilk sırada yer alması, Bonebrake ve diğerlerinin (1984) yaptıkları araştırmayla tutarlıdır (Akt.: Ülküsel, 1993). Ancak, Ülküsel (1993) İstanbul ilinde gerçekleştirdiği çalışmasında, rehber öğretmenlerin öncelikli olarak eğitsel rehberliğe, ikinci sırada mesleki rehberliğe son olarak da kişisel rehberliğe zaman ayırdıklarını bulmuştur.

Bununla birlikte, Swanson (1995) danışmanların, kariyer danışmanlığından çok, diğer alanlarda faaliyet göstermeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir. Scheineider ve Gelso (1972) psikolojik danışmanlık eğitimi veren kişilerle yaptıkları araştırmada; bu kişilerin, öğrencilerin kişisel danışmanlığa, mesleki danışmanlığa göre daha hazır olduklarını, yine öğrencilerin mesleki danışmanlığa oranla kişisel danışmanlık teorileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını gözlemlediklerini saptamışlardır. Pinkney ve Jacobs (1985) danışmanların kişisel-duygusal problemi olan danışmanlarla çalışmayı kariyer problemleri olanlarla çalışmaya tercih ettiklerini tespit etmişlerdir (Akt: Swanson, 1995). Akkök ve Watts (2003) Mesleki Bilgi, Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Türkiye Ülke Raporu'nda rehber öğretmenlerin zamanlarının büyük çoğunluğunu, öğrencilere kişisel rehberlik hizmeti vermekle geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik çalışmaları bağlamında en çok kullandıkları test ve envanterlerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, Kendini Değerlendirme Envanteri ve Mesleki Eğilim Belirleme Cetveli olduğu saptanmıştır. KDE ile ilgili bulgu Koçak'ın (2001) yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Akkök ve Watts (2003) ise kullanılmakta olan testleri bu araştırmayla paralel olarak; Kuder İlgisi Envanteri, Edwards Kişisel Tercih Envanteri, KDE, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, Mesleki Olgunluk Envanteri ve bu araştırmada yer almayan Thurnstone Temel Kabiliyetler Testi (7-11. sınıflar) ve BİLDEMER 2000 olarak belirtmiştir. Arsoy (1999) mesleki rehberlik alanında kullanılan ölçekler arasında ilgi envanterlerinin önemli yer tuttuğunu saptamış, zeka testlerinin %9.3 oranında kullanıldığını belirtmiştir. Bu çalışmada ise, zeka testlerinin kullanım oranı %19.1 olarak tespit edilmiştir.

miştir. Zeka testlerinin 1999 yılından, bu araştırmanın yapıldığı 2005 yılına kadar geçen 6 senede kullanımının arttığı görülmektedir. 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede, özel eğitim gerektiren bireylerin genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik çalışmalara öncelik verilmiştir. Bu artış; 1997'den günümüze kadar geçen 8 yılda psikolojik danışmanların özel eğitim gerektiren öğrencilerin tanılama, izleme ve değerlendirilme sürecinde daha etkin rol oynamaya başlamaları ile ve bu öğrencilerin mesleki yönlendirmelerinde zeka testlerine daha çok ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir.

Kullanılan testler ile ilgili bir diğer bulguya göre, kurumlarında mesleki rehberliğin yeterli düzeyde yapıldığına inanan psikolojik danışmanların, kullandıkları testlerin çeşitliliği, inanmayanların kullandıkları testlerin çeşitliliğinden daha fazladır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, danışmanların kariyer problemlerinin kavramsallaştırılmasında testlerin öneminin, değişik kariyer gelişim teorileri açısından farklılaştığı görülmektedir. Özellik Faktör Yaklaşımı, Super'in Benlik Kavramı kuramından daha çok test kullanır, Benlik Kavramı Kuramı ise mesleki karar verme kuramları ile karşılaştırıldığında daha çok test kullanır (Richard, 1997). Test kullanmaya önem veren, Özellik- Faktör Yaklaşımı 1950'lere kadar yapılan ve "uğraşı psikolojisi" olarak adlandırılan mesleki rehberlik hizmetlerinin dayandığı temel yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Kuzgun, 2000). Araştırmadan elde edilen bu bulgu, psikolojik danışmanların mesleki rehberliğin daha çok test kullanarak daha iyi yapılabileceğine ilişkin bir görüşe sahip olduklarına işaret ediyor olabilir.

Danışmanların, öğrencilerin kendilerini tanıma/geliştirme faaliyetlerinde benlik kavramı ile ilgili çalışmaları yüksek sayılabilecek bir oranda yapmalarına rağmen benlik saygısı ile ilgili çalışmalara daha az yer verildikleri saptanmıştır. Oysa Super'in benlik kavramı kuramının temel bileşenlerinden biri benlik saygısıdır (Betz, 1994). Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, mesleki rehberlik çalışmalarının yoğun yapılması gerektiğine inanılan dönem ağırlıklı olarak ilköğretim II. kademedir. 4306 sayılı yasada (1997), ilköğretimin 8. yılında öğrencilerin ortaöğretim okullarına ve iş alanlarına yöneltileceği, bu konuda okul rehberlik örgütünün yardımcı olacağı belirtilmiştir. Buna paralel olarak yöneltme yönergesinde belirtilen uygulamaların ilköğretim II. kademedeki ağırlık kazanması, mesleki rehberlik hizmetlerinin yine bu kademedeki yoğunluk kazanması gerektiği düşüncesini artırıyor olabilir.

Psikolojik Danışmanların, okullarında mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılamamasına ilişkin nedenler konusundaki görüşleri incelendiğinde ilk beş sırada yer alan nedenlerin; okul mevcudunun kalabalık olması, öğretmenlerle mesleki rehberlik çalışmalarıyla ilgili olarak yeterli işbirliğini sağlamamaları, velilerin mesleki rehberlik ile ilgili taleplerinin az olması, öğrencilerinin mesleki rehberlik ile ilgili taleplerinin az olması ve kurumda yeteri sayıda eleman olmaması şeklinde sıralandığı görülmüştür. Bu nedenlerin tümü devlet okulunda çalışanlar tarafından daha çok işaretlenmiştir. Kınalı (2000) özel okullarda çalışan danışmanların, devlet okullarında çalışanlara oranla çalışma koşullarından daha fazla tatmin olduklarını saptamıştır. Yapılan diğer çalışmalar, eleman sayısının yetersiz olması, mesleki rehberlikle ilgili talep azlığı ve öğretmenler arasında yeterli iş birliğinin sağlanamaması bakımından, bu çalışmayla örtüşmektedir (Arsoy, 1999, Koçak, 2001). Ayrıca, Akkök ve Watts'ın (2003) mesleki rehberlik hizmetlerine ilişkin belirttikleri; eleman, teknik araç- gereç, donanım ve yer yetersizliği bulunması, aile katılımının sağlanamaması,

öğretmenlerin mesleki danışmanlık ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmaması, kurumlar ve birimler arası eşgüdümün sağlanamaması gibi eksiklikler bu araştırmada mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılamamasına ilişkin bulunan nedenler ile paralellik göstermektedir.

Ayrıca bu araştırmada, mesleki rehberliğin yeterli ve verimli şekilde yapılamamasına ilişkin nedenler arttıkça, psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının azaldığı belirlenmiştir. Aydemir-Sevim ve Hamamcı (1999) danışmanların, mesleki doyum düzeyleri ile mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında danışmanların, meslek doyumlarının yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu durumun kullandıkları ölçme aracının, iş koşullarından çok yapılan işin özü ile ilgili maddeler içermesinden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada, mesleki rehberlik hizmetlerinin yeterli şekilde yapılamamasına neden olan faktörler arttıkça meslek doyumunun azalması, adı geçen yazarların, iş ortamına özgü görüşlerini destekler gözükmektedir.

Bu araştırma sonucunda, İstanbul'da devlet okulları ve özel okullarda yürütülen rehberlik çalışmaları içerisinde mesleki rehberliğin geri planda kaldığını, devlet okullarında bu rehberlik türünün yürütülmesi ile ilgili engellerin özel okullara göre daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Mesleki rehberlik çalışmalarında, öncelikle özellik faktör kuramı, gelişim kuramları ve karar kuramlardan esinlenen faaliyetlerin düzenlendiği ifade edilebilir. Ayrıca, öğrenci sayısının fazla olması, kurumda yeterli sayıda eleman olmaması gibi nedenler danışmanların birçoğu tarafından paylaşılan ortak sorun alanı olmasına rağmen mesleki rehberlik faaliyetlerinin öncelikle bireysel görüşmelerle yapılmaya çalışıldığı, grup rehberliği faaliyetlerinin bireysel rehberlik kadar yaygın kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle, yapılacak hizmet içi eğitim çalışmaları yoluyla danışmanların benlik saygısı, mesleki değerler gibi konularda güncel bilgilere ulaşmalarını ve bu konuların grup rehberliği yoluyla öğrencilere aktarılmasını sağlayacak bilgilendirmenin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ile ilgili olarak bilgisayardan faydalanmaları ile ilgili bir inceleme yapılmamıştır. Sonraki çalışmalarda mesleki rehberlik faaliyetlerinde bilgisayar kullanımı incelenebilir.

Mesleki rehberlikle ilgili olarak, RAM'lar, dershaneler, iş kurumu v.b. kurum ve kuruluşların da etkinlikleri değerlendirilebilir. Mesleki rehberlik etkinlikleri ile ilgili olarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin de alınarak durum saptama çalışmasının yapılması faydalı olabilir. Benzer çalışmaların farklı illerde de gerçekleştirilmesi ülke geneline ait bir profil çıkarılmasına ve mesleki rehberliğin ülkemizde daha etkili ve verimli yapılmasına ilişkin önerilere kaynaklık edecektir.

Kaynakça

- Akkök, F. & Watts, A. G. (2003). *Mesleki bilgi, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri Türkiye ülke raporu*. Yayınlanmamış Rapor, Ankara.
- Arsoy, S. (1999). *Mesleki rehberlik hizmetlerinin durum saptaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aydemir-Sevim, S. & Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12, 39-46.
- Betz, N. E. (1994). Self-concept theory in career development and counseling. *The Career Development Quarterly*, 43, 32-41.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *Türkiye'de mesleki rehberlik merkezlerinin kuruluşu ve okullarda mesleki rehberlik çalışmaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Davis, K. (1988) *İşletmelerde insan davranışı* (Çev. Kemal Tosun ve diğerleri). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Demir, Ş. (1998). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdemli- Ülküsel, N. (1993). *Rehberlik ve araştırma merkezleri, devlet liseleri ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin durum saptaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kınalı, G. (2000). *Resmi ve özel okullardaki rehber öğretmenlerin iş tatminleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Koçak, R. (2001). *Ortaöğretim okullarındaki mesleki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y., Aydemir-Sevim, S. & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11, 14-18.
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2003). İlköğretimde yöneltme yönergesi. *Tebliğler Dergisi*. (Sayı: 2552) Ankara: MEB yayınları.
- Niles S. G. & Bowsbey, J. H. (2002). *Career development interventions in the 21st. century*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Özabacı, N., İşmen, E & Yıldız, A. (2004). Psikolojik danışmanların ideal özellikleri ile yılgınlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 8-25.
- Richard, S. S. (1997). *Applying career development theory and counseling*. USA: Brooks/Cole Publication Company.
- Swanson, J.L. (1995). Process and outcome of career counseling. In W. B. Walsh, & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology. Theory, Research & Practice* (pp.217-259). USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Türkiye İstatistik Kurumu. Retrieved April 6, 2007

from http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=602).

Tzepoğlu, S. (1994). Üniversitede rehberlik ve mesleğe yönelme: Çağdaş yöntem ve yaklaşımlar. N. Öner & G. Yıldırım (Eds.), *Üniversite Seviyesinde Rehberlik Ve Mesleğe Yönelme Sempozyumu Bildirileri* (pp. 5-11). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2001). Rehber öğretmenlerin iş doyumunun yordanması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Mart, 3-4

Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

The Implications of Multiple Intelligences Theory on Literacy Education at First Grade

Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Öğretiminde
Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları

Nida TEMİZ*
Ercan KİRAZ**

Abstract

Background: Multiple Intelligences theory (MIT) was developed as an account of human cognition. Gardner (1993) asserts that MIT is very important and beneficial for educational implications. Different studies supports that there are potentials to enhance the educational practices through MIT (Harvard Project Zero, 2004) and positive effects occur on students, teachers, and parents. The initial findings of the studies support the idea that implementations of MIT for a year have constructive effects on all individual in teaching and learning process (Saban, 2002). However, the study of the effects of MIT on 1st graders' Literacy Education (LE) is somewhat rare or left unstudied while the research literature abounds with the effects of the principles of MIT on different subjects in different grades.

Purpose of the Study: The purpose of the present study was to find out whether the implementation of MIT has any effect on Literacy Education (LE) and to explore first graders' tendency towards the course and the teachers.

Methods: The qualitative data were gathered from one 1st grade classroom with 26 students, five 1st grade teachers from Başkent University College Ayşe Abla Schools, and four 1st grade teachers from Gazi University Foundation Private Primary School. Data collected through interviews, observations, students' drawings and writings about the LE, students' portfolios, photographs, written document and Teele Inventory for Multiple Intelligences (TIMI) and analyzed by employing descriptive and content analysis techniques.

Findings: Results underlined the fact that the effects of the MIT on the 1st graders' LE and tendency towards the course and their teachers were positive. Also, some variations were observed in terms of the students' multiple intelligences throughout the LE.

Conclusions: MIT makes its greatest contribution to education by means of suggesting the idea that there are *various ways to learn* (Armstrong, 1994). The major impact of this study is about positive contribution of MIT on 1st graders' LE in terms of students' and teachers' tendencies towards the course and each others. Besides, it makes a differ-

* Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: ntemiz@baskent.edu.tr

** Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
e-posta:ekiraz@metu.edu.tr

ence in relation to developing students' multiple intelligences. Therefore, teachers should encourage students to participate in not only learning activities aimed at their dominant domain of intelligence but also learning activities aimed at their weak domain of intelligence in order to improve their intelligences in a holistic manner.

Keywords: Multiple Intelligences Theory, reading and writing education.

Öz

Problem Durumu: Çoklu Zekâ kuramı (ÇZK) insan bilişi üzerine geliştirilmiş ve Gardner (1993) ÇZK'nın eğitime yansımalarının çok önemli ve yararlı olduğunu belirtmiştir. Değişik çalışmalar ÇZK'nın eğitimsel uygulamalarını destekleyen bir potansiyel sunduğu (Harvard Project Zero, 2004) ve kuramın yansımalarının öğrenciler, öğretmenler ve aileler üzerinde olumlu etkileri olduğunu işaret etmektedir. Yapılan bazı çalışmaların başlangıç bulguları ÇZK'nın bir yıllık uygulama sonunda öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve aileler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Saban, 2002). Ancak, literatürde ÇZK'nın ilkelerinin farklı konu ve sınıf seviyelerindeki etkileri ile ilgili çalışmalar sıklıkla yapılırken, kuramın birinci. sınıf ilk okuma yazma öğretimi üzerine etkilerinin yer aldığı çalışmalar nispeten yetersizdir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı ilk okuma yazma öğretimi sürecinde birinci sınıf öğrencilerinin derse ve öğretmenlerine karşı eğilimine etkisinin ve uygulama süreci ve sonrasında öğrencilerin çoklu zekaları üzerinde bir değişikliğin olup olmadığı araştırılmasıdır.

Araştırmanın Yöntemi: Nitel veri Başkent Üniversitesi Kolej Ayşe Abla Okullarından 26 öğrencisi olan bir 1. sınıf ile beş 1. sınıf öğretmeni ve Gazi Üniversitesi Vakfı Özel İlköğretim Okulundan dört 1. sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Veri görüşmeler, gözlemler, öğrencilerin Türkçe dersi hakkındaki resimleri ve yazıları, ürün dosyaları, fotoğraflar, yazılı dokümanlar ve Teele Çoklu Zekâ Envanteri kullanılarak toplanmış ve veri betimsel içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Bulgular, Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı ilk okuma yazma öğretiminin 1.sınıf öğrencilerinin derse ve öğretmenlerine karşı eğilimine etkisinin olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca ilk okuma yazma öğretimi boyunca öğrencilerin çoklu zekalarında değişiklikler gözlemlenmiştir.

Sonuç: ÇZK'nın eğitime yaptığı en önemli katkı *öğrenmenin çeşitli yolları* fikrini öne sürmesidir (Armstrong, 1994). Bu çalışmanın sonucunda ÇZK'nın 1. sınıflar ilkokuma yazma öğretimine öğrenci ve öğretmenlerin derse ve birbirlerine karşı eğilimlerine olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğrenciler çoklu zekalarında da farklılık belirlenmiş olup öğretmenler sadece öğrencilerin baskın olan zekalarına odaklanmayıp çekinik zekalarına da seslenen etkinliklere katılmalarını desteklemelidirler.

Anahtar Sözcükler: Çoklu Zekâ Kuramı, ilk okuma yazma öğretimi

Today, in the contemporary world, innovations in science and technology, variety of communication opportunities, acceptance of global educational approaches like "learning to learn," "life long learning," affect the focus of education and educational policies. The word "learning" is most used than "teaching". The importance in teaching and learning process is shifted from "teacher-centered" curriculum to "learner-centered" curriculum. Therefore, while teacher's role is changing to be a facilitator and guide, students are becoming more active participants of the learning process. As a consequence of this shift, some terms, related to cognitive theories,

such as “independent learning,” “life skills,” “integrated learning,” “self-improvement mechanism,” “curriculum process,” “vision,” and so forth has become more important than ever before.

Multiple Intelligences Theory (MIT) as one of the contemporary cognitive theories was developed as an account of human cognition and attracted many educators. Due to its multiple perspectives MIT challenged the traditional unitary perspective on intelligence and denied the intelligence as a single capacity that can be measured by IQ tests, for instance Binet IQ test, and placed immense emphasis on logical mathematical and linguistic thoughts. Gardner (1983, p. X) defines the intelligence as “the ability to solve problems, or to fashion products, that are valued in one or more cultural community settings.” It is proposed that a normal individual possess eight distinct forms of intelligence namely, linguistic, logical- mathematical, visual-spatial, bodily- kinesthetic, musical-rhythmic, interpersonal, intrapersonal and naturalistic (Armstrong, 1994).

So far in the literature MIT and its constituents, intelligence variety, were defined many times. Instead of defining them over again, it would be more valuable for the reader to comprehend the importance of what Gardner stated about it. He asserted that traditional view of intelligence is viewed as “uniform” and therefore schools emphasized their curriculum in accord with this uniformity. In other words, many schools put emphasis on linguistic and logical-mathematical intelligences while ignoring other ways of intelligence. According to Gardner (1993), schools should improve their students’ intelligences and provide opportunities to achieve their goals. People feel more engaged and competent when they have opportunities that are appropriate to their particular spectrum of intelligences, therefore they will be more motivated to serve the society in a constructive way.

To determine the effects of MIT, many qualitative and quantitative researches were carried out on learners and teachers from different grades and different subject areas. They focused on answering questions that all educational innovations must ultimately address, such as, “How do Multiple Intelligences based teaching affect the students’ achievement?” and “Where and how were those results achieved?” (Campbell and Campbell, 1999; Saban, 2000). The findings of the studies in the literature generally stated the positive impact of MIT on students academic achievement (Campbell and Campbell, 1999), most of the instructional activities based on MIT had a good effect on the students and there was a significant difference between achievement scores of pre-test and post-test of the students (Yılmaz and Fer, 2003), MIT has positive effects on students, teachers, administrators and parents and helped teachers recognize that all people have different intelligence profiles and improved classroom environment and students achievement (Saban, 2000).

While the research literature abounds with the effects of the principles of MIT on different subjects in different grades, the study of the effects of MIT on 1st graders’ LE is somewhat rare or left unstudied. However, 1st grade is the most important critical phase in a student’s academic life to get into the habit of creating positive attitudes towards reading, learning, school, and teacher.

Literacy Education (LE) as ‘Turkish Course’ in primary education in Turkey is given 12 hours per week in 1st grade. Since students learn to read and write in 1st

grade in primary education, LE is considered to be the most important course for most parents and teachers. However, LE is a complex course as mother tongue teaching, because purpose of LE is not only to teach reading and writing but also to develop other linguistic skills such as listening and speaking (Çelenk, 1999; Sever, 2000). It should be noted that the LE is so important that almost all students experience mother tongue education when they are 7 years old through formal education (Cemaloğlu, 2000; Çelenk, 1999; Keskinliç, 2003).

Based on the discussion above, the main purpose of this study was to

- explore the effects of the LE based on the principles of MIT on 1st graders' learning,
- find out students' tendency towards the lesson and their teacher,
- explore if any improvement exist on 1st graders' intelligences.

For this purpose the following question with two sub-questions is formulated.

What are the effects of the Literacy Education based on the principles of Multiple Intelligences Theory on the 1st grade students?

Sub Questions

1. How does the Literacy Education based on the principles of Multiple Intelligences Theory affect the 1st graders' tendency towards the course and their teacher?
2. Are there any significant improvements of the 1st graders' multiple intelligences throughout the Literacy Education based on the principles of Multiple Intelligences Theory?

Method

Participants of the Study

Based on the purposeful sampling methods, the participants of the study comprised one 1st grade classroom with 26 students (13 girls, 13 boys) with a mean age of 7 years, five 1st grade teachers (all female) from Başkent University College Ayşe Abla Schools, and four 1st grade teachers (all female) from Gazi University Foundation Private Primary School.

Data Sources and Data Collection Instruments

In this study, data were collected through interviews; observations and implementations notes; students' drawings and writings about the LE course based on the principles of MIT; students' LE course portfolios; written documents; photographs; and Teele Inventory for Multiple Intelligences (TIMI).

Interviews

Interview instrument, semi-structured and standardized open-ended questions, was developed by the researchers in the light of comprehensive literature review and controlled by an expert. The interview was piloted before the actual interviews. The criterion and convenience sampling methods was used in order to select the teachers

involved in the pilot study. After the pilot study, the researchers revised the instrument and reworded some questions for better understanding and gathering accurate data via the instrument. Next, the actual interviews were conducted with the class teacher and other 1st grade teachers and also informal conversational interviews were conducted with teachers and students.

Observations

Another data gathering method used in this study was observations. Implementations were observed in one 1st grade classroom with 26 students and one 1st classroom teacher in Başkent University College Ayşe Abla School. Of the 3 hours of 12-hour LE in each week, the researcher conducted 2-hour teaching. During this period, the researchers' role was to teach and observe whether preplanned lesson and activity plans based on the principles of MIT were implemented in accord with the principles of the theory. The researcher took notes during and after the implementations. The remaining 1 hour of 3 hours lesson the researcher's role was to observe as an external observer and took notes during the lesson focusing the dimensions that were determined based on the research questions.

Another role of the researcher was participant observer. During the implementation, as a participant observer, the researcher's role was both overt and covert. The researcher was covert participant observer for only students. Because, the basic notion here was that the 1st grade students might behave quite differently when they knew they were being observed so the researcher acted as a 2nd LE teacher. The researcher later became overt observer for all other participants of the study.

Students' Drawing, Writings Course Portfolios about the LE Course

In the study, 1st grade students were asked to draw a picture about their existing LE course and the LE course in their imagination and then requested to explain their drawings (see Appendix A). Another demand was to write their opinions and feelings about the existing LE course (see Appendix B). This strategy deemed to be efficient data gathering process because questionnaires would not be suitable to collect data from seven-years-olds since they do not know how to read and write. In this study, students' LE course portfolios were used as data source as well. The researcher informed and explained the importance of the portfolio to the students.

Written Documents, Photographs, and Teele Inventory for Multiple Intelligences (TIMI)

Written documents were part of data sources. They included unitized yearly plan, the lesson plans prepared by the class teachers, students' personal information dossiers, and teacher's notes about the students. The researcher took photographs of the implementations and observations as much as possible during the study and analyzed to see the interaction patterns in class setting. Teele Inventory for Multiple Intelligences developed by Sue Teele in 1992 was used to gather information about multiple intelligences. Since this inventory includes pictorial features, it is considered to be practical to discover individuals' strengths, and gain information about their multiple intelligences. For the implementation of the inventory, whether it is appropriate for Turkish culture, Gogebakan (2003) conducted validity study.

She conducted interviews with experts, pedagogues, teachers, psychological consultants, and guidance teachers and found that the inventory is appropriate for Turkish culture. It was also stated that after test-retest of the inventory the correlation coefficient of each intelligences within a 0.1 significance level were appropriate. Reliability result is stated in Table 1:

Table 1
Reliability of the TIMI

Intelligences	4 Weeks	3 Weeks	2 Weeks
Linguistic	.584**	.621**	.688**
Mathematical	.652**	.601**	.772**
Spatial	.417*	.570**	.615**
Musical	.576**	.747**	.706**
Bodily kinesthetic	.477**	.543**	.618**
Intrapersonal	.392*	.500**	.511**
Interpersonal	.414*	.558**	.648**

*p<.05 **p<.01

Findings

Effects of the Multiple Intelligence Theory on Literacy

Analysis of the students' writing about the LE course indicated that the students' opinions and views about the LE course based on the principles of MIT were positive. Most of the students thought that the LE course was enjoyable. There were normally 26 students in the classroom but the day when the writing activity was done there were 24 students. Twenty of the students indicated that they liked the LE course very much. Also, the analysis showed that learning activities based on the principles of MIT played an important role on the students' positive tendencies towards the course.

Students drew a picture of their writings and learning activities. They drew the learning environment, and actors of learning process. Of the 24, ten of them included their teacher to their picture. They explained that they cannot consider this course as an enjoyable one without their teacher. Based on their responses, it can be concluded that they have positive tendency toward their classroom teacher. Six students also added that they liked the course because they learn to read and write in this course. Moreover, 7 of 20 students wrote very positive statements about the LE course by indicating the reasons of their liking the course. Eleven of 20 students provide a positive title for their writings such as "LE course is the course I like the most" (Student 13; 20; 23; 24), "Why do I like the LE course very much" (Student, 22).

Although most of the students stated positive opinion about the LE course, 3 of 24 students underlined the fact that some needs were not satisfied by the LE course. One of 24 students gave the title "I disliked LE". However, this student did not write negative opinions about the LE. He stated the importance of the learning environment through his own words because he wanted to be outside of the classroom with his kindergarten friends

...We used to draw pictures, sing songs, write, and do math, drama in the course. I wish the course had been outside the classroom. Also, I wish all my kindergarten friends had been here...

Another student (student 4) faced some difficulties during the LE process. Therefore, she presents the title "I both liked and disliked the course" and explained

"I sing songs in the LE course so I do not like too much but I like it anyways, I wish my friends had been here to sing together". The other student was student 10. He faced with difficulties during the LE process. He stated that since he does not like writing, LE course is not the one he likes. He also wanted his best friend to be with him. However, he stated that he liked learning activities like drama and drawing most. The writings of the students who stated that they did not like the course showed that they missed some of their kindergarten friends. Student 18 tried to write but she was not able to complete her assignments because she had difficulty in learning to write. However, she drew musical notes and figures under her writing.

The students also stated their opinions and views about the course in their explanation of their drawings about the LE. The drawings were analyzed as "existing time" and "imagination aspect" since the students were asked to draw the picture of existing LE course which was based on MIT and LE course in their imagination and then explain their drawings. The analysis of the drawings and their explanations supported the results that students have positive view about existing LE that conducted based on the principles of MIT. They expressed that they were happy with their friends and teachers. Except two students, all of the students wanted the lesson to be in the outside of the classroom. One of the student explained the LE in her imagination in classroom, other student who did not imagine the LE outside the classroom stated she imagined everything same as today. The students, who wanted LE to be outside the classroom, stated different reasons: "classroom was boring, table and chairs did not permit free movement, outside was more enjoyable than classrooms, and outside was more colorful than classroom." The meaning of outside was different for different students. The outside was sea for four students, was sea sight for six students, was space for three students, was home for two students, was undersea for two students, was forest for two students, and was home for one in their imagination. It can be concluded that they wanted to change the learning environment.

The following drawings and excerpt from students' explanation illustrates their opinions about the existing LE that in their imagination with their own statements;

One student wanted to explain her drawing by singing when she was asked to explain her drawing about the existing LE course:

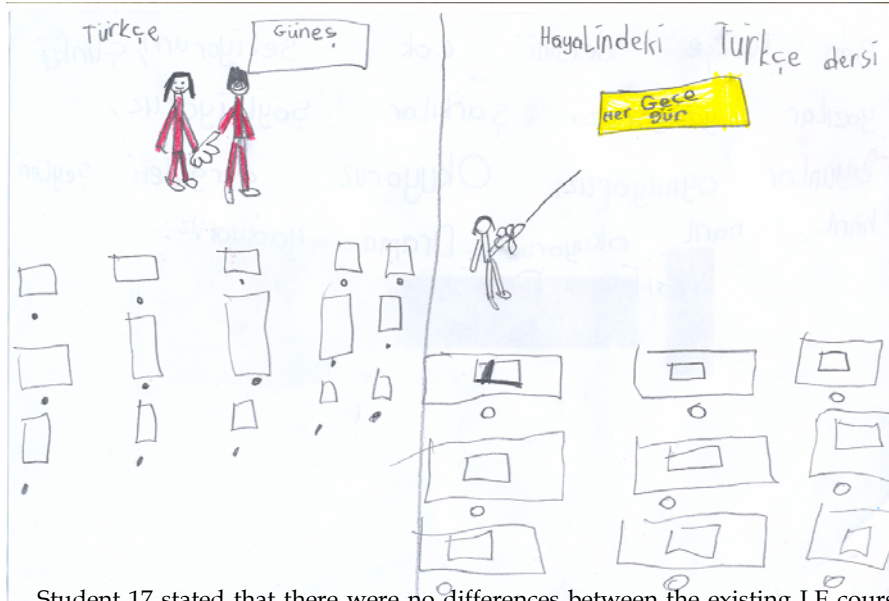


I like Turkish course,
I like my
teacher, also I like my
Turkish teacher.
Good! Thanks.

...ion "I want to be under the sea, also you and my teacher will be there and my friends Mert and Öykü will be there. That time the lesson will be more enjoyable" (Student 4).



Student 15 explained his drawing that “There is everything like drama, music, reading, writing in the existing LE. I like reading and writing. However, I wish all these activities had been in a ship. We will do LE in the sea.”



Student 17 stated that there were no differences between the existing LE course and imagined one: “The existing LE course and my imagination are the same. I like the existing LE course, my other teacher and you very much.”

Observation of implementation and photographs showed that students’ tendency towards the course and their teacher were positive. During the LE lessons, students

were observed and following items were noted about the students' tendency towards the lesson and the teacher:

Most of the students said, "Oh Hurray, the lesson is Turkish, we will play a game, sing a song and draw pictures." They actively participated in the learning activities. Their motivations were extremely high during the lessons. They liked the learning activities and they frequently asked: "When we are going to sing a song?, are we going to do a drama of the text / sentence?, when are we going to draw a picture?, Is it OK to make a group?" They did not want to take a break between the two hours LE lessons. They continued to work in their group or they continued the learning activity during the break time. They very often asked questions to class teacher and the researcher.

The analysis of the interviews indicated that all of the teachers thought that their students' tendency toward the course and themselves were positive. They also stated that the learning activities based on the principles of MIT played an important role on students' positive tendency. One teacher said:

MIT suggested various learning activities and ways to be successful and, therefore, we use the activities and our students developed positive attitudes to learn more in order to be successful. Then, students are happy with their teacher and the LE. Therefore, I thank MIT for various learning activities" (Teacher A).

Another teacher stated that the LE based on MIT included teaching games so the students' tendency towards the course and the teacher were positive:

What do 1st graders like? Games! Games! What does MIT say? Prepare learning activities for all intelligences! What are the learning activities? They are games, games! Therefore my students' tendency towards the LE and me were positive. Because I create various games that related to learning and the LE course became game-oriented just like they wanted. (Teacher Z)

The review of the informal interview notes underlined the fact that the teachers thought that the LE was the most important lesson in not only 1st grade but also in students' academic life. Therefore, the students' tendencies towards the LE and their teacher were very important for them as teachers of the 1st graders. One teacher mentioned that "1st graders generally like their teacher but the opposite is a big risk, if the student does not like his or her 1st grade teacher teaching becomes nightmare."

She continued:

I can say that the 1st grade is the most important grade because this grade determines the students' academic life. Most of 1st graders like their teachers. If one student does not like the teacher, s/he may develop negative attitude and this may end up with low achievement in all academic life. Here, I do not mean the success of the teacher in teaching, I mean that the teacher should consider individual differences and like the students if she wants to be successful. If the teacher analyzes the individual differences and put great emphasis on these differences, the students love the teacher and, therefore, they like the school as well. MIT helps out the teacher to become a loved one. (Teacher X)

Another teacher stated that the 1st grade students create positive tendency towards the LE and, as a result, they develop positive reading ability:

You know that there are lots of educated illiterate in Turkey. None of them reads or writes because they do not like reading and writing due to negative attitude. An

individual should create positive attitude towards the reading and writing in 1st grade so we should be careful in conveying them. I t assume that since we utilize the principles of MIT in the 1st grade LE course, all students will be good readers in the future. Also, their interpersonal relationship will be developed because they learned the ways of developing effective interpersonal relationship in this course. (Teacher B)

Significant Improvements through Multiple Intelligences

The interviews results indicated that the most of the teachers believed that dominant intelligences of the students do not change very much with the instruction based on the principles of MIT. Teachers stated that:

Of course the instruction based on the principles of MIT at the 1st graders’ LE affects the improvements of the students’ intelligences however those instructions can not change the dominant intelligences of the students (Teacher B). Because we try to activate all intelligences of the students, the students’ weak intelligences improve however the most dominant intelligences of them do not change (Teacher Z). I think MIT contribute some different learning activities in the course but the learning activities do not make difference in the level of the students’ intelligences. They only make the course more enjoyable. (Teacher F).

Throughout the informal interview, teachers’ judgments about the aim of the LE based on the MIT were taken into consideration. The analysis of the responses showed that the most of the participating teachers did not think about the improvement effects of the instruction based on MIT or they were not aware of the improvement effects of the LE based on the MIT. One teacher asked, “Does the LE based on the MIT improve the students’ intelligences? I did not think about it”. Also, most of them perceived MIT only as a facilitator to make the lessons enjoyable.

TIMI was administrated in order to determine their dominant intelligences at the beginning and at the end of the research. In addition to TIMI, the researcher and the class teacher observed the students to validate the determination of the dominant intelligences of the students. The analyses of the observations were consistent with the results of the TIMI. To determine the students’ dominant intelligences, the scores that were 5 or more considered as dominant intelligences. The results of the pre and post-test of TIMI are summarized in the histograms (Figure 1; 2 and 3).

Figure 1. Pre-Test Score of TIMI

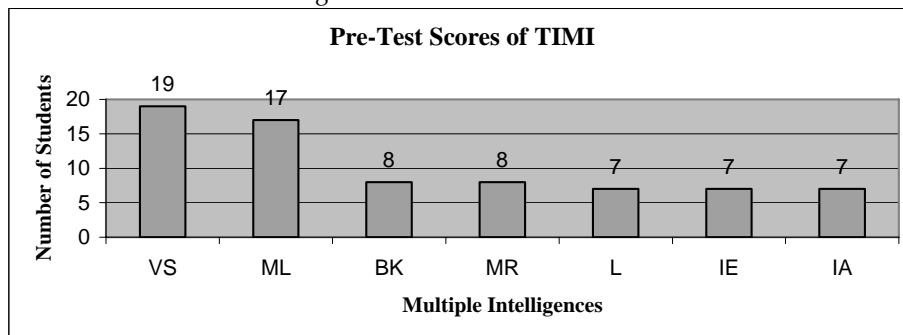


Figure 2. Post-Test Scores of TIMI

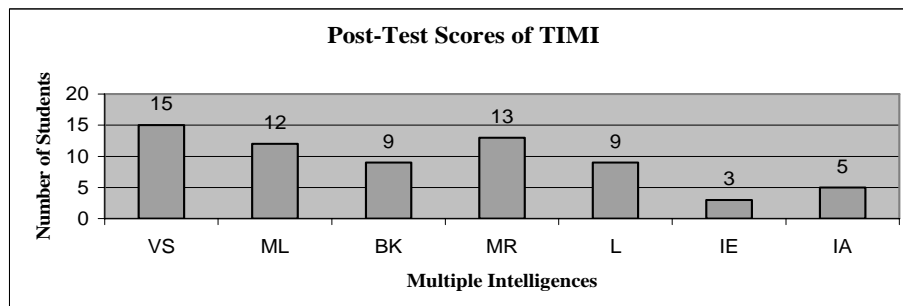
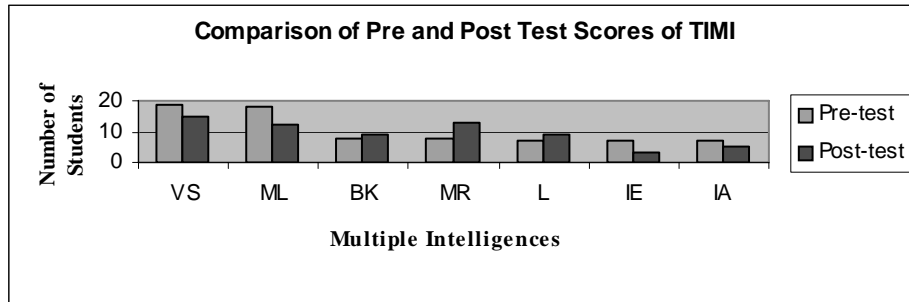


Figure 3. Comparison of Pre and Post Scores of TIMI



VS: Visual-Spatial, ML: Mathematical-Logical, BK: Bodily Kinesthetic,
MR: Musical-Rhythmic, L: Linguistic, IE: Interpersonal, IA: Intrapersonal

The results yielded that there were some variations on the scores of students from TIMI. For example, musical intelligence was scored as one of the dominant intelligences of five students in the post test, although musical intelligence was not scored as dominant intelligences of them in the pre-test of TIMI. Results also indicated that some of the intelligences scored as not dominant intelligence in the post-test of TIMI although they were scored the dominant intelligence in the pre-test of TIMI. For instance, the pre-test of TIMI showed that interpersonal intelligence was one of the dominant intelligences of seven students; however, the results of the post-test underlined the fact that interpersonal intelligence was one of the dominant intelligence for only three students. Also, during the informal interviews several teachers expressed that the 1st grade students' dominant intelligences were not certain because lots of changes occurs in their life during the 1st grade. One teacher stated

The 1st grader's LE based on the principles of MIT can improve their weak intelligences and this may end up with a change in their dominant intelligence types. However, we cannot say that the student's dominant intelligence was X before the LE based on the MIT, after the students learn to read and write or at the end of the LE process the student's dominant intelligence was Y. I think, we cannot assert that this is the result of the LE based on MIT. Because, during the 1st grade various new things are being introduced; books, friends, teachers, English etc. So, many external factors can be reasons for the change like LE based on the MIT or Math course based on the MIT (Teacher C).

Moreover, the review of the students' portfolios, implementations, and classroom observations similarly showed that the LE based on the MIT can help to the improvements of the students' weak intelligences, even though it did not create any significant difference in the dominant intelligences. For example, the intrapersonal intelligence of the student 10 was weak. During the research period improvement was witnessed on the intrapersonal intelligence of the student as better than before.

This student did not answer the question about him, was not aware of his strengths and weaknesses. On the other hand, he indicated that he knew his friends' strengths and weaknesses very well. This student discovered his role-playing ability during the LE course and he started to speak about his weaknesses and to assess himself. After reading the text he said "I was not able to read well because I did not look at the full stops. Actually I do not like reading and writing". In fact, the results of the post-test of TIMI showed that the student's intrapersonal score increased from 3 to 6. Another example, the student 2 did not have dominant visual-spatial intelligence according to the pre-test results but the visual-spatial intelligence was one of the dominant intelligences according to result of the post-test. Another example is student 13. The student's musical intelligence score was 3 in the pre-test. During the LE course it was observed that she participated in musical activities willingly and she wanted to listen to music while she was writing. The result of the post-test showed that her musical intelligence score was increased to 5.

Discussion and Conclusion

MIT makes its greatest contribution to education by means of suggesting the idea that there are various ways to learn (Armstrong, 1994). The analysis of the data in this study supports the idea that people use different intelligences together when they do a simple task in learning (Gardner, 1983). In addition to this, the nature of LE involves more than one intelligence. In order to develop reading ability students use one or more types of intelligence. For example, visual-spatial intelligence is employed to see the words; to decide if this is a picture or letter and to create meaning (Armstrong, 2004). Recent research on learning and brain relationship have indicated that an area of brain whose function is previously considered primarily bodily-kinesthetic is involved in reading (Fulbright et al., 1999 as cited in Armstrong, 2004). Moreover, Armstrong (2004) emphasized that reading has logical dimension, rhythm and musical flow, emotional part, social context. A certain primacy in the brain for words that relate to the natural world may have been pre-adopted for reading. In a certain type of aphasia, patients cannot recognize words found indoors (Pinker, 1994 as cited in Armstrong, 2004). Also, they can not name the non-living objects, although they can name living objects (Pinker, 1994 as cited in Armstrong, 2004). The knowledge directly indicate that LE should be based on the principles of MIT and lesson activities of the LE should be prepared to activate all intelligences of the students while they are achieving the linguistic skills. The data of this study showed the LE based on the principles of MIT is consistent with the results about brain research. Yalçın (2002) stated that there is a direct and indirect relationship between brain and linguistic. Based on the knowledge, two methods were developed for writing, "cluster" and "brain storming" (Yalçın, 2002). Therefore, the brain research makes important contribution to linguistic and teaching of language. Yalçın expressed that there is a strong relationship between all parts of the brain that is related with understanding and explaining and linguistic skills. For the direct relationship, the brain is composed of systems like an orchestra. The mother tongue teaching is educating of all related instruments of the orchestra. The relationship between achieving linguistic skills and intelligence, brain indicates that the intended learning outcomes of the LE are strongly related to the whole brain and all of the intelligence.

The result explains why the 1st grader's affected positively through MIT and developed positive tendency towards the LE and their teachers. Since MIT provided students to learn with using their all domains of intelligence, all hemispheres of the brain interrelated and therefore students were satisfied with learning activities. Mettetal et al. (1997) stated that teachers, students and parents were very positive towards the concept of MIT. Beside Mettetal, previous studies indicated that students' tendency towards the lesson based on MIT were positive. Positive reactions from the students and the teachers about each other were observed in this study. Data also indicated that not only the students' attitudes towards the LE and their teachers were positive but also their teachers' opinion about the LE based on MIT and their students were positive. Since the teachers knew that their students were different from each other so they prepared and implemented the learning activities that met the different needs of the students. The valuable information from MIT helps teachers understand and deal with today's students more successfully (Trapp, 2002).

It can be concluded that it is possible to observe changes in students' different domains of intelligence when the students were supplied with a rich learning environment and the instruction based on MIT. Therefore, teachers should encourage students to participate in not only learning activities aimed at their dominant domain of intelligence but also learning activities aimed at their weak domain of intelligence in order to improve their weaknesses.

Appendix A



- Armstrong, T. (1994). Multiple intelligences: seven ways to approach curriculum. [Electronic version]. *Educational Leadership*, 38, 67-71.
- Armstrong, T. (2004). Making the words roar. *Educational Leadership*, 61, 78-82
- Brualdi, A. (1998). Gardner's theory. [Electronic version]. *Teacher Librarian*. 26 (2), 26-29.
- Campbell, L., Campbell, B. (1999). *Multiple Intelligences and students achievement: Success stories from six schools*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Çelenk, S. (1999). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Artım.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Göğebakan, D. (2003) *How students' multiple intelligences differ in terms of grade level and gender*. M.Sc thesis, Department of Educational Sciences, METU, Turkey.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Mettetal, G., Jordan, C., & Harper, s. (1997). Attitudes toward multiple intelligences curriculum. *The Journal of Educational Research*, 115-122.
- Nolen, J. L. (2003). Multiple intelligences in the classroom. [Electronic version]. *Education*, 124 (1), 115-120.
- Project Zero (2004). Harvard university main page web project spectrum. Retrieved April, 2006 from <http://www.pz.harvard.edu/Research/Spectrum.htm>
- Saban, A. (2002). Toward a more intelligent school. [Electronic version]. *Educational Leadership*, 60, 71-73
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (3rd ed.)*. Ankara: Anı
- Sternberg, R. J. (1996). What should we ask about intelligence? [Electronic version]. *American Scholar*, 65 (2), 205-218
- Sternberg, R. J. (2003) *Cognitive psychology (3rd ed.)*. Belmont: Thomson Wadsworth
- Stratton, J. (1995). *How students have changed: A call to action for our children's future*. Arlington, VA American Association of School.
- Trapp, Y., U. (2002). 'Howard Gardner and multiple intelligences' *The Encyclopedia of Informal Education*, Retrieved November, 2002 from http://www.yahoo.com/education/multiple_intelligences.htmlAdministrators.
- Yalçın, A., (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yılmaz, G., Fer, S. (2003). The students' opinion and achievement concerning instructional activities based on multiple intelligences theory. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 235-245

Üniversite Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Lise Döneminde Kitap Okuma Durumlarının İncelenmesi

Examination of the Level of College Freshman's Reading
Books while They Were in the High School

İsa KORKMAZ*

Öz

Problem Durumu: Bireylerin kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları ve kitap okuma davranışları, onların okuryazar olma becerisini kazanmalarından daha farklı bir durumdur. Genellikle ilköğretimin birinci sınıfından itibaren öğrenciler okuryazar olma becerisini kazanırlar. Fakat acaba aynı öğrencilere aldıkları eğitim süresi ne kadar olursa olsun kitap okuma alışkanlığı kazandırılabilir mi? Öğrencilere kitap okuma alışkanlığını kazandırmakla sorumlu olan kurumların başında aile ve okul gelmektedir.

Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları: Bu çalışmada üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise eğitimleri süresince kitap okuma durumları incelenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi: Öğrencilerin lise döneminde okudukları kitaplarla ilgili sorular 22 konu başlığına ayrılmıştır. Öğrencilerin lise döneminde okudukları kitap çeşitlerinin durumu onların üniversitede okudukları alana, mezun oldukları lise türüne, üniversiteye giriş puan türüne ve cinsiyetlerine göre farklı olup olmadığını incelenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar: Lise yıllarında öğrencilerin kitap okuma düzeyleri oldukça düşük seviyelerdedir. Özellikle yüzyıldan daha az bir süreyi kapsayan Cumhuriyet Dönemi konusunda öğrencilerimizin yarısı kitap okumamıştır. Hatta Atatürk'ün temel eseri olan Nutuk %5 ile %20 oranında bir öğrenci kitlesi tarafından okunmuştur. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları okudukları lise türlerine ve üniversiteye giriş sınav türlerine göre farklılıklar göstermektedir. Diğer yandan lise döneminde okunan kitap türleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Öneriler: Liseyi bitiren öğrencilerden çok azı (% 10-15 gibi) yüksek öğrenime devam etme şansı elde etmektedirler. Geriye kalan çoğunluğun örgün eğitim yaşantısı sona ermektedir. Dolayısıyla bu dönemin iyi değerlendirilip öğrencilere yaşam boyu öğrenenler olabilmeleri için okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Lise, okur yazarlık, okuma alışkanlığı, okunacak temel kitaplar

* Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı,
e-posta: ikorkmaz@selcuk.edu.tr

Abstract

Background/Problem Statement: To have reading habits is different from having reading skills. Generally, students begin to gain reading skills from the first grade. The question is: Do these students acquire reading habits during their high schooling years and experiences? Family and school are two main institutions that are responsible for educating students to gain reading habits because a family is where students grow up and school is where students are educated.

Purpose/Objectives/Research Question/Focus of Study: The purpose of this study was to examine the level of students' reading books while they were in the high school.

Methods: The relationships between students' reading levels and their college program, type of their high school, type of university entrance exam score, and gender were examined. In order to collect data, a survey that consisted of twenty-two items has been implemented.

Findings/Results: According to the results, students' reading levels when they were in high school were very low. Especially, students have not read enough printed materials about 20th century, which is very important period for Turkish people. Particularly, the half of the students has read books about republic era, which covers less than a century. In fact, less than 20 percent of the students have read Oration (Nutuk) that was written by Atatürk. This result indicates that the new generation loves and follows Atatürk's principles without reading and understanding his ideas.

Conclusions/Recommendations: Teachers in the classroom should emphasize that having habits of reading books is a crucial for human beings. Particularly, students should be motivated to read books about the twentieth century. By doing so, students will have opportunity to have knowledge and to understand events and heroes in republic era. In fact, they will be good citizens. To create intellectual society, reading activities should be enhanced and supported in schools.

Keywords: High school, reading habits, reading skills, basic books

Eğitimin temel amacı; öğrencilerin yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini ve global dünyayı daha iyi algılamaya ve anlamaya yarayacak bilgi, beceri ve düşüncelere sahip bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilerin; ilköğretimin ilk yıllarından itibaren eğitilmiş insanın temel özelliği olan bilgiye ulaşma yollarını bilme, ulaştığı bilgileri alma, kullanma becerisini ve anlayışını kazanmış olmaları gerekmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarından birisi de "Türk Milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ... bireyler yetiştirmektir". Öğrencilerin bu bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin sağlanması Türk Milli Eğitim sisteminin dolayısıyla okulların görevidir. J. Piaget, zihinsel gelişimi insan beyninde şemalar oluşturma olarak açıklamaktadır. Şemaların oluşmasında sosyal geçiş temel faktörlerden biridir (Senemoğlu, 1997). Genel olarak sosyal geçiş, insanlara özgü bir durum olup bireyin başkalarının deneyimlerinden yararlanarak yeni şemalar oluşturma veya var olan şemayı genişleterek uygun hale getirmesidir. İnsanlar başkalarının deneyimlerinde yazılı, görsel ve işitsel olarak hazırlanan materyalleri kullanarak yararlanmaktadır. Bu bağlamda, kitap okumak bireyin yeni şemalar oluşturma sürecinde etkili ve önemli bir yoldur. Diğer yandan, okumada süreklilik bireysel gelişimin temelini oluşturduğu gibi, sosyolojik açıdan da kalkınmanın en önemli unsurunu oluşturmaktadır. Çünkü bire-

yin kişiliğini geliştiren, düşünce dağarcığını zenginleştiren ve dolayısıyla onun toplumda daha iyi bir yer edinmesini sağlayan en önemli araç okuma alışkanlığıdır (Odabaş, 2002).

Türk Milli Eğitiminde kişisel gelişimin temelini oluşturan okuma alışkanlığı istenilen seviyede kazandırılmakta mıdır? Bu konuda istenilen başarıya ulaşılmadığı ve okulların okuma alışkanlığı kazandırma konusunda son derece başarısız olduğu düşünülmektedir (Özen, 2001).

“Türk Eğitim Sisteminin en başta gelen eksiği nedir sorusuna verilecek cevap onun kitapsız olmasıdır. Ders kitaplarıyla edebiyat derslerinde kullanılan bir kaç kitabın dışında gerek milli, gerek evrensel hiçbir edebiyat veya fikir eseri dersanelerimizden içeri girmemektedir. Onlardan bahsedilebilir, övülür, eleştirilir, fakat hiçbir öğrenci onların yüzünü görmez. Ne derste işlenir, ne de ödev olarak verilirler, ama onlardan bahsedilebilir. Senelerce Türk İnkılâp Tarihi dersi okuturuz. Ama bu dersin temel kaynağı olan Atatürk’ün Nutuk isimli kitabını okutmak bir yana kaç cilt olduğunu kaç öğrenciye öğretebilmiş veya gösterebilmişizdir (Muşta, 2000; s. 325).

Okullar adeta okumayan insan yetiştiriyor. Eğitimin amacı öğrenmeyi öğrenme, bilgiye nasıl ulaşılacağını ve ulaştığı bilgileri duruma nasıl uyarlayacağını bilme becerisini kazanmadır. Bugünkü ezberci eğitim sistemi ve bu sistemde yetişen öğrenci, ders kitabından başka kitap tanımıyor (Titiz, 2001, s. 12). Kitap okumayanların sözcük dağarcığı yeterince gelişmemektedir. Bu durum iletişimin temel aracı olan sözlü ve yazılı kültürü olumsuz etkilemektedir. Türkiye’de lise bitiren bir genç 2500-3000 sözcükle konuşup yazarken, Batıda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 5000-6000 sözcükle konuşup yazabiliyor (Özen, 2001).

Sadece öğrenciler mi kitap okumamaktadır? “Bizde okuma alışkanlığı yok, bunun bir çok nedeni var. Bir kere aile okumuyor. Çocuk önce ailesinden görecektir okumayı. Aile okumuyor, ana-baba okumuyor. Okulda öğretmen okumuyor. Okumayı yazmayı biz sadece okula gidip mezun olma olarak görüyoruz. Bu eğitim değil. Eğitim insanın kendini eğitmesi, okuması, yazması. Yazmak ayrı bir sorun, okuyan yok, yazan hiç yok” (Acar, 2004, ss. 1-2). Öğretmenlerin %8’i hiç kitap okumuyor (Gök ve Okçabal, 1998). Bir başka araştırmada ise Soysal (1998, Akt. Odabaş, 2002) beş yılda toplam 675 öğretmenden 15’inin 10 kitaptan fazla okuduğunu, kalan 660 öğretmenin yılda 10 kitabın altında kaldığını ve denek öğretmenlerin yaklaşık % 75’ine denk gelen 510’unun ise hiç kitap okumadığını belirtmektedir. Odabaş’ın (2002) yaptığı çalışmada üniversitede okuyan öğrencilerin okuma alışkanlığını azaltan nedenlerden deneklerin %34’ü ekonomik nedenleri ilk sıraya koyarken %31,1’i okuma alışkanlığının ilk, orta ve lise yıllarında kazandırılmadığını ifade etmişlerdir.

İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerin okuma alışkanlıklarını inceleyen çalışmada okuma alışkanlığına cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumun etkili olduğu görülmüştür. Kız çocukların erkek çocuklardan ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar alt sosyo ekonomik düzeydekilerden daha fazla kitap okudukları ortaya konulmuştur (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004). Diğer yandan Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin okuma ilgilerinin, cinsiyete ve liseden mezun olunan program türüne göre anlamlı farklılıklar bulun-

muştur. Fakat öğrencilerin okumakta oldukları bölüm, sınıf, mezun olunan lise türü gibi değişkenlerin okuma ilgilerini değiştirmediği görülmüştür (s. 155).

Okuma alışkanlığı konusu tartışılırken üzerinde durulan diğer bir soru da nelerin okunması gerektiğidir. Edebiyata özel merakı olsun olmasın, günümüzde iyi eğitim görmüş ve kültürlü saydığımız bir kişinin hangi edebi kitapları mutlaka okuduğunu var sayabiliriz? Böyle bir 'mutlaka okunmuş olması gerekenler' listemiz var mıdır (Şahin, 2001)? Türk toplumunda genel kanı insanlarımızın kitap okuma alışkanlığının çok düşük seviyelerde olduğudur. Milli Eğitim Bakanlığı bu varsayımdan hareket ederek öğrencilere okullarda okuma alışkanlığını kazandırılmasına ilişkin etkinliklerin yapılmasını önermektedir. Bu önerilerden biri de ortaöğretimi bitiren her Türk gencinin mutlaka okuması gereken 100 eser çalışmasını yaparak kamuoyuna açıklamıştır. Okullarda kitap okuma alışkanlığının artırılmasına ilişkin uygulamaların tartışıldığı şu günlerde ortaöğretim döneminde öğrencilerin kitap okuma durumlarını gösterecek verilerin elde edilmesi önemlidir. Çünkü Türk Milli Eğitim sisteminde ilköğretim programları (1-5 sınıflar) 2005-2006 öğretim yılında yeniden yapılandırıldı ve ilköğretim ikinci kademe ve lise programlarındaki yeniden yapılandırılma devam ediyor. Mevcut uygulamalara ilişkin elde edilen bilgiler ve bulgular yeni programların yapılandırılma ve eğitim politikalarının oluşturulma sürecine katılanlara var olan durumu bilmelerine yardımcı olur.

Araştırmanın Amacı

Kitap okumaya yetersizliği ve kitap okuma alışkanlığına etki eden faktörlere ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Hatta ilköğretim ve üniversitede okuyan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını inceleyen araştırmalarda literatürde görülmektedir. Fakat lise döneminde öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve ne tür kitap okudukları üzerine araştırma görülmemektedir. Lise öğrenimi süresince öğrenciler ÖSS sınavlarına odaklandıkları için sanki kitap okumak onlara gereksiz bir etkinlik gibi görülmektedir. Bu durumu ortaya koyan resmin kamuoyuna ve eğitim politikaları oluşturanlara gösterilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada ortaöğretimi bitiren öğrencilerin bu süreç boyunca kitap okuma durumları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üniversitede okudukları alan, mezun oldukları lise türü, üniversiteye giriş puan türü ve cinsiyetleri ile okuma durumları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada var olan durumu ortaya koymak için betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2004-2005 öğretim yılında Selçuk üniversitesi, Eğitim fakültesinde okuyan birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise İlköğretim Bölümündeki 550 birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, kitapların sınıflandığı 22 konu başlığını içeren 22 sorudan oluşmaktadır. Toplanan verilerin analizinde frekans dağılımları (yüzdeler) ve veriler sınıflamalı (nominal) olduğundan dolayı gruplar arasındaki farklılık testlerinde Kay Kare istatistik işlemleri kullanılmıştır (Popham & Sirotnik 1992). Öğrenciler belirtilen konuları içeren kitaplardan okudularsa evet, okumadılarsa hayır seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin mezun oldukları okullar Anadolu lisesi, Süper lise, Genel lise ve Meslek lisesi olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin üniversiteye giriş puan türleri sayısal, sözel ve

eşit ağırlık olarak belirtilmiştir. Bu çalışmaya altı ana bilim dalında toplam 550 ğrenci katılmıştır (Tablo 1) ve öğrencilerin çoğunluğunu (% 63) bayanlar oluşturmaktadır.

Tablo 1

Genel Bilgiler (N=550)

Bağımsız değişkenler		N	%
Bölümler	Sınıf ğretmenliği	186	34
	Fen Bilgisi	82	15
	Okul Öncesi	45	8
	Sosyal	79	14
	Matematik	92	17
	Türkçe	66	12
Mezun olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	201	36
	Süper Lise	81	15
	Genel Lise	247	45
	Meslek Lisesi	21	4
Üniversiteye Giriş Puan Türü	Sayısal	228	41
	Sözel	136	25
	Eşit ağırlık	186	34
Cinsiyet	Bayan	348	63
	Erkek	202	37

Bulgular

Öğrencilerin lise yıllarında okudukları kitap türleri ve oranları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, bu çalışmaya katılan toplam 550 öğrencinin lise dönemlerinde en fazla (%90) genel romanlar okudukları görölmektedir. Öğrencilerin %80’i İşlam dini ile ilgili konulara ilişkin kitap okumuşlardır. Aynı orana yakın (%76) dünya klasiklerini de okumuşlardır. Fakat Cumhuriyet Dönemi konusunda öğrenciler istenilen seviyenin oldukça altındadırlar. Atatürk’ün Nutuk adlı eserini bu çalışmaya katılan öğrencilerin sadece %21’i okuduğunu ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin sadece yarısı Atatürk’le ilgili kitap ve roman okumuşlardır. Cumhuriyet dönemini anlatan tarih kitapları, romanları ve hatıratları okuyanlar da % 50’nin altındadır.

Tablo 2*Öğrencilerin Kitap Okuma Oranları*

Okunan Kitapların Türleri	Cevaplar			
	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
<i>Nutuk</i>	117	21	433	79
Atatürk'le ilgili kitaplar	282	51	268	49
Atatürk'le ilgili romanlar	137	25	413	75
Cumhuriyet dönemini anlatan tarih kitapları	268	49	282	51
Cumhuriyet dönemini anlatan romanlar	261	48.5	283	51.5
Cumhuriyet dönemi hatıratları	148	27	402	73
Osmanlı dönemini anlatan tarih kitapları	315	57	235	43
Osmanlı dönemini anlatan romanlar	258	47	292	53
Osmanlı dönemini anlatan hatıratlar	132	24	418	76
İslam dinini anlatan kitaplar	442	80	108	20
H.Z. Muhammed'in hayatını anlatan kitaplar	401	73	149	27
Genel Türk tarihi ile ilgili kitaplar	225	41	325	59
Dünya klasikleri	418	76	132	24
Genel romanlar	497	90	53	10
Kişisel gelişim kitapları	327	59.5	223	40.5
Yakın döneme ait hatıratlar	139	25	411	75
Güncel konulara (Irak savaşı, Doğu-Batı ilişkileri gibi) ilişkin kitaplar	174	32	376	68
Genel felsefi ve psikolojik kitaplar	250	45.5	300	54.5
Mizah ve spor konulu kitaplar	274	50	276	50
Şiir tiyatro gibi edebi türleri içeren kitaplar	314	57	236	43
Çeşitli sanat alanlarına ait kitaplar	89	16	461	84
Yukarıdakilerin dışında belli bir bilim dalına ait bilim dalının metodik yapısını ve problemlerini işleyen kitaplar	122	22	428	78

Öğrencilerin lise dönemlerinde kitap okuma durumları ile onların üniversitedeki ana bilim dallarına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Tablo 3' de incelenmiştir. Öğrencilerin alanları ile dünya klasikleri ve genel romanları okuma durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Diğer 20 kategoride öğrencilerin lise dönemlerindeki kitap okuma oranları onların üniversitedeki ana bilim dallarına göre farklılaşmaktadır. Genel olarak Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler ve az da olsa Türkçe ana bilim dalında okuyan öğrencilerin lise dönemlerinde kitap okuma yüzdeleri Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi ana bilim dalında okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 3*Bölümlerin Okuma Yüzdeleri ve Kay Kare Analizi Sonuçları*

Okunan Kitapların Türleri	Bölümlerin okuma yüzdeleri						
	Sınıf Öğret. %	Fen Bilgisi %	Okul Öncesi %	Sosyal Bil. Öğ. %	Matematik %	Türkçe %	Kay Kare P
Nutuk	5.9	23.2	28.9	45.6	16.3	34.8	0.00
Atatürk'le ilgili kitaplar	39.2	59.8	51.5	73.4	38.0	66.7	0.00
Atatürk'le ilgili romanlar	15.1	29.3	20.0	45.6	16.3	37.9	0.00
Cumhuriyet dönemini anlatan tarih kitapları	36.0	59.8	66.7	69.6	38.0	48.5	0.00
Cumhuriyet dönemini anlatan romanlar	40.9	42.7	46.7	69.6	47.8	54.5	0.00
Cumhuriyet dönemi hatıratları	18.3	25.6	44.4	31.6	26.1	36.4	0.00
Osmanlı dönemini anlatan tarih kitapları	45.2	65.9	73.3	67.1	54.3	62.1	0.00
Osmanlı dönemini anlatan romanlar	34.9	40.2	62.2	51.9	53.3	63.6	0.00
Osmanlı dönemini anlatan hatıratlar	15.6	32.9	26.7	21.5	29.3	30.3	0.01
İslam dinini anlatan kitaplar	72.6	81.7	100	79.7	85.9	80.3	0.00
H.Z. Muhammed'in hayatını anlatan kitaplar	65.6	74.4	91.1	69.6	78.3	75.8	0.01
Genel Türk tarihi ile ilgili kitaplar	29.6	47.6	66.7	55.7	31.5	42.4	0.00
Dünya klasikleri	73.7	76.6	66.7	72.2	83.7	83.3	0.14
Genel romanlar	89.8	92.7	95.6	93.7	85.9	87.9	0.35
Kişisel gelişim kitapları	49.5	65.9	80.0	60.8	64.1	57.6	0.00
Yakın döneme ait hatıratlar	16.7	25.6	46.7	22.8	28.3	33.3	0.00
Güncel konulara (Irak savaşı, Doğu-Batı ilişkileri gibi) ilişkin kitaplar	22.0	34.1	24.4	50.6	33.7	34.8	0.00
Genel felsefi ve psikolojik kitaplar	36.0	39.0	66.7	63.3	45.7	43.9	0.00
Mizah ve spor konulu kitaplar	40.9	52.4	68.9	51.9	62.0	39.4	0.00
Şiir tiyatro gibi edebi türleri içeren kitaplar	47.3	53.7	77.8	65.8	51.1	72.7	0.00
Çeşitli sanat alanlarına ait kitaplar	9.1	15.9	26.7	17.0	14.0	24.2	0.00
Yukarıdakilerin dışında belli bir bilim dalına ait bilim dalının metodik yapısını ve problemlerini işleyen kitaplar	15.1	34.1	24.4	19.0	30.4	18.2	0.00

Tablo 4*Lise Türlerine Göre Kitap Okuma Oranları ve Kay Kare Analizi Sonuçları*

Okunan Kitapların Türleri	Mezun olunan okul türleri				Ki Kare P
	Anadolu Lisesi %	Süper Lise %	Genel Lise %	Meslek Lisesi %	
Nutuk	18.4	19.8	23.9	23.8	0.53
Atatürk'le ilgili kitaplar	49.3	61.7	49.8	47.7	0.24
Atatürk'le ilgili romanlar	25.9	22.2	26.3	9.5	0.34
Cumhuriyet dönemini anlatan tarih kitapları	42.8	50.6	51.4	66.7	0.09
Cumhuriyet dönemini anlatan romanlar	46.8	53.1	49.4	38.1	0.59
Cumhuriyet dönemi hatıratları	25.9	24.7	26.7	47.6	0.18
Osmanlı dönemini anlatan tarih kitapları	49.8	59.3	60.7	81.0	0.01
Osmanlı dönemini anlatan romanlar	51.7	42.0	42.9	66.7	0.56
Osmanlı dönemini anlatan hatıratlar	25.4	24.7	21.9	33.3	0.60
İslam dinini anlatan kitaplar	76.1	79.0	83.0	95.2	0.93
H.Z. Muhammed'in hayatını anlatan kitaplar	67.7	72.8	75.3	95.2	0.03
Genel Türk tarihi ile ilgili kitaplar	32.3	48.1	42.5	76.2	0.00
Dünya klasikleri	80.1	82.7	71.3	66.7	0.04
Genel romanlar	89.1	93.8	90.3	90.5	0.67
Kişisel gelişim kitapları	63.7	67.9	51.0	85.7	0.00
Yakın döneme ait hatıratlar	28.9	27.2	21.1	33.3	0.20
Güncel konulara (Irak savaşı, Doğu-Batı ilişkileri gibi) ilişkin kitaplar	30.8	22.2	35.2	33.3	0.18
Genel felsefi ve psikolojik kitaplar	47.8	44.4	41.3	76.2	0.01
Mizah ve spor konulu kitaplar	53.2	49.4	45.7	66.7	0.17
Şiir tiyatro gibi edebi türleri içeren kitaplar	58.7	58.0	54.3	71.4	0.42
Çeşitli sanat alanlarına ait kitaplar	15.4	16.0	16.2	23.8	0.80
Yukarıdakilerin dışında belli bir bilim dalına ait bilim dalının metodik yapısını ve problemlerini işleyen kitaplar	20.4	27.2	21.9	23.8	0.66

Tablo 4'deki veriler ışığında, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre kitap okuma durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelendiğinde 22 kategoriden sadece altısında anlamlı farklılık görülmektedir. Meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin Osmanlı dönemini anlatan tarih kitapları, H.Z. Muhammed'in hayatı, Genel Türk tarihi ile ilgili kitaplar, Genel felsefi ve psikolojik kitapları ve kişisel gelişim kitapları okuma oranları Anadolu, Süper ve Genel liselerde mezun olan öğrencilerin okuma oranlarından fazladır. Diğer yandan meslek lisesi mezunları Dünya Klasiklerini Anadolu, Süper ve Genel lise mezunlarından daha az okumaktadırlar.

Tablo 5

Üniversiteye Giriş Puan Pürüne Göre Okuma Oranı ve Kay Kare Analizi Sonuçları

Okunan Kitapların Türleri	Üniversiteye giriş puan türü			
	Sayısal %	Sözel %	Eşit Ağırlık %	Ki Kare P
Nutuk	15.8	41.2	13.4	0.00
Atatürk'le ilgili kitaplar	45.2	69.1	45.7	0.00
Atatürk'le ilgili romanlar	20.2	40.4	19.4	0.00
Cumhuriyet dönemini anlatan tarih kitapları	44.3	60.3	45.7	0.00
Cumhuriyet dönemini anlatan romanlar	43.4	60.3	45.7	0.00
Cumhuriyet dönemi hatıratları	24.1	33.8	25.3	0.10
Osmanlı dönemini anlatan tarih kitapları	56.6	64.7	52.7	0.09
Osmanlı dönemini anlatan romanlar	42.1	58.1	44.6	0.00
Osmanlı dönemini anlatan hatıratlar	27.6	25.7	18.3	0.07
İslam dinini anlatan kitaplar	81.1	80.1	79.6	0.92
H.Z. Muhammed'in hayatını anlatan kitaplar	75.4	72.8	69.9	0.45
Genel Türk tarihi ile ilgili kitaplar	35.5	50.7	40.3	0.01
Dünya Klasikleri	79.8	77.2	70.4	0.07
Genel Romanlar	89.5	89.7	91.9	0.66
Kişisel gelişim kitapları	63.2	58.8	55.4	0.27
Yakın döneme ait hatıratlar	25.0	27.9	23.7	0.67
Güncel konulara (Irak savaşı, Doğu-Batı ilişkileri gibi) ilişkin kitaplar	31.1	43.4	23.7	0.00
Genel felsefi ve psikolojik kitaplar	40.4	56.6	43.5	0.00
Mizah ve spor konulu kitaplar	57.0	46.3	43.5	0.01
Şiir tiyatro gibi edebi türleri içeren kitaplar	50.4	67.6	57.5	0.00
Çeşitli sanat alanlarına ait kitaplar	14.9	24.3	11.8	0.00
Yukarıdakilerin dışında belli bir bilim dalına ait bilim dalının metodik yapısını ve problemlerini işleyen kitaplar	26.8	19.1	18.8	0.09

Öğrencilerin üniversiteye giriş puan türleri ile onların lise yıllarındaki kitap okuma durumları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı incelendiğinde (bkz, Tablo5) 22 kategorinin 10'unda öğrencilerin üniversiteye giriş puan türleri ile onların lise yıllarındaki kitap okuma oranları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Diğer 12 kategoride öğrencilerin üniversiteye giriş puan türleri ile okuma oranları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Sayısal puan türüyle üniversiteye giren öğrenciler sadece Mizah ve spor konulu kitapları okumada, sözel ve eşit ağırlık puan türüyle giren öğrencilerden daha fazla orana sahiptirler. Kalan 11 kategorinin hepsinde sözel puan türüyle üniversiteye giren öğrencilerin kitap okuma oranları sayısal ve eşit ağırlık puan türüyle giren öğrencilerden daha fazladır.

Tablo 6*Cinsiyete Göre Okuma Oranları ve Kay Kare Analizi Sonuçları*

Okunan Kitapların Türleri	Cinsiyet		
	Bayan %	Erkek %	Ki Kare P
Nutuk	22.7	18.8	0.28
Atatürk'le ilgili kitaplar	54.3	46.0	0.61
Atatürk'le ilgili romanlar	25.0	24.8	0.94
Cumhuriyet dönemini anlatan tarih kitapları	45.7	54.0	0.61
Cumhuriyet dönemini anlatan romanlar	50.3	45.5	0.28
Cumhuriyet dönemi hatıratları	27.0	26.7	0.94
Osmanlı dönemini anlatan tarih kitapları	51.4	67.3	0.00
Osmanlı dönemini anlatan romanlar	49.1	43.1	0.16
Osmanlı dönemini anlatan hatıratlar	19.3	49.2	0.00
İslam dinini anlatan kitaplar	79.3	82.2	0.41
H.Z. Muhammed'in hayatını anlatan kitaplar	70.1	77.7	0.53
Genel Türk tarihi ile ilgili kitaplar	38.8	44.6	0.18
Dünya Klasikleri	82.2	65.3	0.00
Genel Romanlar	93.4	85.1	0.00
Kişisel gelişim kitapları	69.8	41.6	0.00
Yakın döneme ait hatıratlar	26.7	22.8	0.30
Güncel konulara (Irak savaşı, Doğu-Batı ilişkileri gibi) ilişkin kitaplar	25.9	41.6	0.00
Genel felsefi ve psikolojik kitaplar	55.5	28.2	0.00
Mizah ve spor konulu kitaplar	46.3	55.9	0.03
Şiir tiyatro gibi edebi türleri içeren kitaplar	64.4	44.6	0.00
Çeşitli sanat alanlarına ait kitaplar	16.7	15.3	0.69
Yukarıdakilerin dışında belli bir bilim dalına ait bilim dalının metodik yapısını ve problemlerini işleyen kitaplar	19.5	26.7	0.50

Tablo 6'da öğrencilerin lise yıllarında kitap okuma durumları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yirmi iki kategoriden 13'ünde öğrencilerin lise yıllarında kitap okuma durumlarının cinsiyete göre farklılık olmadığı görülmektedir. Kalan dokuz kategorinin dördünde erkek öğrencilerin kitap okuma oranları bayan öğrencilerden daha yüksek olurken, bayan öğrencilerin kitap okuma oranları beş kategoride erkek öğrencilerden daha çok olmaktadır. Erkek öğrenciler lise yıllarında Osmanlı dönemini anlatan tarih kitapları, Osmanlı dönemini anlatan hatıratlar, Mizah ve spor konulu kitaplar ve Güncel konulara (Irak savaşı, Doğu-Batı ilişkileri gibi) ilişkin kitapları bayan öğrencilerden daha fazla oranda okumuşlardır. Diğer yandan bayan öğrenciler ise lise yıllarında Dünya Klasikleri, Genel romanlar, Kişisel gelişim kitapları, Genel felsefi ve psikolojik kitaplar ve Şiir tiyatro gibi edebi türleri içeren kitapları erkeklerden daha fazla oranda okumuşlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise yıllarında okudukları kitaplara ilişkin 22 soruluk bir anket uygulanması sonucu bazı önemli sonuçlar elde edilmiştir. Lise yıllarında öğrencilerin kitap okuma düzeyleri oldukça düşük seviyelerdedir. Öğrencilerin lise yıllarında sadece ÖSS odaklanarak, kendilerinin kişilik ve akademik gelişimlerinde önemli bir faktör olan kitap okumaya yeterli önem vermedikleri görülmektedir. Özellikle yüzyıldan daha az bir süreyi kapsayan Cumhuriyet Dönemi konusunda bu çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı kitap okumamıştır. Hatta Ata-

türk'ün temel eseri olan Nutuk %5 ile %20 oranında bir öğrenci kitlesi tarafından okunmuştur. Öğrencilerden okumadan Atatürkçü olmalarını hatta iyi bir vatandaş olmalarını beklenilmektedir. Bu durum Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarında biri olan Türk Milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı bireyler yetiştirme amacına ulaşmayı zorlaştırabilir. Bu sonuçları Pelaut'un ifadesi daha dramatik olarak açıklamaktadır "okuma alışkanlığı kazanmayanın öğretimi yarım kalmış demektir" (Akt. Özen, 2001).

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları okudukları lise türlerine göre farklılıklar göstermektedir. Meslek lisesi mezunlarının dini, tarihi ve kişisel kitapları okuma oranları diğer lise mezunlarından daha fazladır. Meslek lisesi öğrencilerinin çoğunluğu imam hatip lisesinden mezunlar olabilir. Bu sonuç Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) bulgularıyla örtüşmemektedir. Fakat aynı çalışmanın diğer bulgusu olan mezun olunan programın (bu çalışmada ÖSS puan türü) öğrencilerin okuma alışkanlıklarıyla ilişkisinde paralellik görülmektedir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üniversiteye giriş sınav türlerine göre farklılıklar göstermektedir. Lise yıllarında sözel puan türüyle üniversiteye giren öğrencilerin kitap okuma oranları sayısal ve eşit ağırlık puan türüyle üniversiteye giren öğrencilerden daha fazladır. Bu sonuç aslında beklenen bir durumdur. Hatta sözel puanlı öğrenciler sadece 10 kategoride değil 22 kategoride de daha fazla okuma oranlarına sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü lise yıllarındaki öğrenimleri okuma ağırlıklıdır.

Bu çalışmanın sonuçlarından biri de cinsiyet ile okunan kitap türü arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Lise yıllarında, erkek öğrenciler daha çok toplumsal, tarihsel ve güncel olaylarla ilgili kitaplara ilgi duyarlarken kız öğrenciler kişisel gelişim kitapları, dünya klasikleri, genel romanlar, felsefi ve psikolojik kitaplar ile şiir ve tiyatro gibi edebi türden kitaplara ilgi duymaktadırlar. Bu sonuç bireylerin toplumdaki rollerinde cinsiyetin etkili olduğuyla açıklanabilir. Kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla kitap okuma oranına sahip olmaları diğer araştırma (Gönen, Öncü, ve Işıtan, 2004) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bu çalışmanın önemli sonucu; ortaöğretim sürecinde öğrencilerin kitap okuma oranlarının istenilen seviyede olmadığıdır. Öğrencilerimizin örgün eğitim döneminde kitap okuma alışkanlığını kazanarak yaşam boyu öğrenen bireyler olması sağlanmalıdır. Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırma işine ilköğretim birinci sınıflardan itibaren başlanmalıdır. Sınıflarda öğretmen okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenlemeli ve öğrencileri okumaya teşvik etmelidir. Örgün eğitimin her kademesinde öğrencilere, kitap okumanın boş zamanı değerlendirme etkinliği olarak değil insanın gelişiminde önemli bir etken olduğu düşüncesi kazandırılmalıdır. Sınıfta istenilen seviyede kitap okuyan öğrenciler fark edilmeli ve ödüllendirilmelidir. Özellikle yakın tarihimizi anlatan kitapların okunması teşvik edilmelidir. Böylece öğrencilerin yakın tarihteki olayları ve kahramanları bilmeleri, tanımaları ve anlamaları sağlanarak onların daha iyi birer vatandaş olmalarına yardımcı olunmalıdır. Atatürk'ün söylediği gibi "Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler başarmak için kendinden güç bulacaktır".

Bu problemin çözümüne ilişkin adımlar atılmaya başlamıştır. Bunlardan en önemlisi Milli Eğitim Bakanlığının öğrencilerin okumaları için çeşitli sivil toplum kuruluşları, kültür ve bilim adamları ve gazetecilerin katkıları ile Türk ve dünya edebiyatından '100 Eser' belirlenerek kamuoyuna duyurulmuştur. Diğer yandan ilköğretimin ilk yıllardan itibaren öğretmen belli gün ve saatlerde öğrencileriyle sessiz kitap okuma etkinlikleri yapmaları önerilmekte ve teşvik edilmektedir. Bu tür etkinlikler desteklenmeli ve artırılarak devam etmelidir.

Kaynakça

- Acar, T. (2004, Nisan 1). Türkiye’de okuma alışkanlığı yok. *Haberanaliz*.
- Gök, F. & Okçabal, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayını
- Gönen, M. & Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim*. 164, 1-12.
- Muşta, M. C. (2000). Kitapsız eğitim. *S. Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 324-327.
- Odabaş, H. (2002). *Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden faktörler*. A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetim Bölümü.
- Özen, F. (2001). *Türkiye’de okuma alışkanlığı: Neden okumuyoruz? Niçin okumuyoruz? Nasıl okumalıyız? Neler okumalıyız?* Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Pophan, W., J. & Sirotnik K., A. (1992). *Understanding statistics in education*. Itasca, IL. F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Saracaloğlu, S. & Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları*. 4 (12), 149-157.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Şahin, H. (2001, Aralık 23). Her Türk’ün okuması gereken kitaplar. *Radikal*.
- Titiz, M., T. (2001). *Ezbersiz eğitim: Yol haritası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

İletişim Becerileri Eğitiminin Öğrencilerin Kendini Ayarlama ve İyimserlik Düzeylerine Etkisi*

The Effect of Communication Skills Training on University Students' Self-Monitoring and Optimism Levels

Mustafa KUTLU*

Seher BALCI***

Müge YILMAZ****

Öz

Problem Durumu: Sosyal bir varlık olan insanın çevresindeki insanlarla etkileşiminde ve iletişimde iletişim becerileri önemli rol oynar. Etkili bir iletişim becerisine sahip olan birey hem kendisine ve hem de çevresine kolay bir şekilde uyum sağlayabilir. Bu sayede kendini ayarlayabilmenin yolunu öğrenir ve nerede nasıl davranacağına dikkat eder. Böylece olaylara, durumlara ve geleceğe iyimser bir bakış açısı geliştirebilir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin almış oldukları iletişim becerileri eğitiminin onların kendisini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Başka bir deyişle, iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma, ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada 'Kontrol Gruplu Ön-test ve Son-test Model' araştırma deseni olarak kullanılmıştır (Kaptan, 1991). Araştırmanın Evreni; Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören ve seçmeli ders olarak İnsan İlişkileri ve İletişim dersini seçen tüm öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın Örneklemi ise; yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören ve seçmeli ders olarak İnsan İlişkileri ve İletişim dersini seçen 90 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, ön-test ve son-test uygulamaları arasında yapılan iletişim becerileri eğitimidir. İletişim becerileri eğitimi, 10 kişilik deney grubuna 10 oturumluk süre içinde verilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin iyimserlik düzeyleri için Balci ve Yılmaz (2002) tarafından geliştirilen 'İyimserlik Envanteri' ve kendini ayarlama düzeyleri ise, Bacanlı (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Kendini Ayarlama Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi "SPSS 10.0 Paket Programı yardımıyla yapılmıştır. İletişim becerileri eğitimi programının yukarıda belirtilen bağımlı değişken (iyimserlik düzeyi ile kendini ayarlama düzeyi) üzerinde etkisinin önemli olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Withney U testi kullanılmıştır (Gangam, 1998) . Araştırmada iyimserlik ve kendini ayarlama düzeyleri yönünden deney ve

* Bu makale, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda (Malatya) bildiri olarak sunulmuştur.

* Yrd.Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: mkutlu@inonu.edu.tr

*** Yrd.Doç.Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: balseher@yahoo.com

**** Yrd.Doç.Dr.Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fak., e-posta: mugesenol@yahoo.com

kontrol grupları arasında anlamlı fark olup olmadığını (grupların denk olup olmadığı) sınamak için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Ortalamalar arası farkların önem dereceleri test edilirken tüm analizlerde hata $p < .05$ olarak alınmıştır.

Bulgular ve Sonuç: İyimserlik ve kendini ayarlama düzeyleri yönünden deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olup olmadığını (grupların denk olup olmadığı) sınamak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda iki grup arasında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda; iletişim becerileri eğitimi verilen ve verilmeyen öğrencilerin kendini ayarlama son-test puan ortalamaları arasındaki farkın $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülürken, iyimserlik düzeyleri son-test puan ortalamaları arasındaki farkın ise $p < .05$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç verilen iletişim becerileri eğitimi öğrencilerin kendini ayarlama düzeylerini yükseltirken, iyimserlik düzeylerinde fark yaratmamıştır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin kendini ayarlama düzeylerine ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülürken, iyimserlik düzeyleri ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında ise farkın $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç verilen iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama düzeylerini yükseltirken, iyimserlik düzeylerinde herhangi bir fark yaratmamıştır. Bu sonuç araştırmanın denencesini kısmen desteklemektedir. Kontrol grubu iyimserlik ve kendini ayarlama düzeylerine ilişkin ön-test, son-test puan ortalamaları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Yorum ve Öneriler: Bulgular iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama düzeylerinde anlamlı yönde etkilediğini gösterirken, iyimserlik düzeylerinde herhangi bir etkiye neden olmamıştır. İletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iyimserlik düzeylerinden herhangi bir değişmeye neden olmaması, eğitim programında iyimserlik düzeylerini geliştirici çalışmalara yer verilmemesi olabilir. Verilen eğitim öğrencilerin sadece kendini ayarlama düzeylerini yükseltmekte etkili olmuştur.

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir: Bilişsel başa çıkma yöntemleriyle ilgili bir eğitim verilmesi ve buna ilişkin etkinliklerin programa eklenmesi gerekli olabilir. Ayrıca iyimserlik düzeyini yükseltmeye ilişkin etkinliklerin programda yer alması yararlı olabilir.

Anahtar Sözcükler: İletişim Becerileri Eğitimi, Üniversite Öğrencileri, Kendini Ayarlama, İyimserlik.

Abstract

Problem Statement: Communication skills play an important role in the interaction and communication process between man, a social creature, and his environment. The individual equipped with effective communicative ability can adapt to both himself and his environment. In this way he learns how to adjust himself and pays attention to the code of conduct where necessary. Thus he can develop an optimistic point of view towards situations and future.

Purpose of Study: The purpose of this study was examine whether the communication skills training program offered to university students have an effect on their levels of self-monitoring and optimism. In other words, the effect of communication skills training on self-monitoring and optimism levels of university students was investigated.

Methods: This research is an experimental one based on control-grouped pre-test and post-test design "Control-Grouped Pre-test Post-test Design" was used in this study (Kaptan, 1991). The population of this study comprises 90 students who attend Ondokuz Mayıs University and take the elective course of Interpersonal Relations and Communication. The sample of the study includes 20 students who attend Ondokuz Mayıs University and take the elective course of Interpersonal Relations and Commu-

nication. The independent variable of the study is the communication skills training conducted between the application of pre-test and post-test. The communication skills training was conducted on all 10 students in the experiment group throughout the 10 sessions. In order to collect data about the students' level of optimism, the "Optimism Inventory" developed by Balcı and Yılmaz (2002) was used. And the data about the students' level of self-monitoring were collected using the "Self-Monitoring Scale" adapted into Turkish by Bacanlı (1990). The data obtained were analyzed with the help of SPSS 10.0 software program. The pre-test and post-test scores of the students in the experiment and control groups from the optimism and self-monitoring scales were arranged so as to test the hypothesis of the study. Mann Withney U test (Gangam, 1998) was used in order to test whether the training program on Communication skills have a significant effect on the dependent variable cited above (the level of optimism and self-monitoring). And Wilcoxon Signed-Rank Test was used in order to test whether there is a significant difference between the control and experiment groups with regard to optimism and self-monitoring levels (whether the groups are equivalent). In testing the significance of the differences between means, probability value was calculated as $p < .05$ in all the analyses.

Findings and Results: The Mann Whitney U test used to test whether there is a significant difference between the control and experiment groups with regard to their levels of optimism and self-monitoring (whether the groups are equivalent) revealed that no significant difference exists between two groups. The findings indicated that while the difference between average post-test scores concerning self-monitoring of the students attending and not attending communication skills training program was significant ($p < .05$), the difference between average post-test scores concerning optimism was not significant ($p < .05$). The findings indicated that while the difference between average pre-test and post-test scores concerning optimism levels of the students in the experiment group was not significant ($p < .05$), the difference between average pre-test and post-test scores concerning self-monitoring levels was significant ($p < .05$). Thus, while communication skills training increased the students' level of self-monitoring, it made no difference in the students' level of optimism. This finding partly supports the hypothesis of this study. It was found that no significant difference exists between the average pre-test and post-test scores concerning the self-monitoring and optimism levels of the students in the control group ($p < .05$).

Conclusions and Recommendations: Findings suggest that while communication skills training program had a significant effect on the students' level of self-monitoring, it had no effect on the students' level of optimism. The reason why communication skills training had no effect on the students' level of optimism may be the fact that studies intending to improve the students' level of optimism are not represented in the curriculum. Moreover while a significant difference was obtained between the pre-test and post-test scores concerning the self-monitoring level of the students participating to communication skills training program, no significant difference was found between the average pre-test and post-test scores concerning the optimism level of the students. The training offered has been effective in increasing only the self-monitoring levels of the students. Based on the results obtained the following can be suggested: It may be necessary to offer the students training about cognitive coping methods and to include relevant activities into the curriculum. Moreover it may help include certain activities intending to increase the level of optimism.

Keywords: Communication Skills Training, University Students, Self-Monitoring, Optimism.

İnsanlar birbirlerinin farkına varınca iletişim başlar. İnsan, sosyal yapısı gereği diğer bireylerle iletişim kurma ihtiyacı içindedir. Kişilerarası iletişim bireylerdeki hedeflere ulaşma çabasından doğar. Karşılıklı iletişim karşılıklı etkileşimlere neden olur. Bireyler gönderdikleri mesajlarla başkalarını etkiledikleri gibi başkalarından gelen mesajlardan da kendileri etkilenir (Johnson, 1990; Baymur, 1990; Doğan, 2002). Gerçekçi bir iletişimi benimsemiş bir kişinin amacı, kendi göreceli doğrusunu veya farklılığını çevresindekilere zorla kabul ettirme değil, farklılıkları yakalamaktır. İletişim becerisi de olaylara farklı açılardan bakabilme esnekliğini gerektirir (Özer, 1995).

Bireylerin düzenli ve tutarlı karşılıklı sosyal etkileşime girebilme ve girdikleri etkileşimleri sürdürebilmeleri, hem kendilerini ortaya koyarken düzenlemelerini, hem de karşılarındakilerin kendilerini ortaya koyuşlarını algılamaları gerekmektedir. Bazı bireyler kendilerini ortaya koyma, düzenleme ve kontrol etme becerisine sahip iken, bazı kişiler bu yönden zayıftırlar. Kendilerini ortaya koyma davranışlarını da değiştirme gereği bile duymazlar. Bu noktada Snyder, 'kendini ayarlama (self monitoring-KA) kavramını ortaya koymuştur. Kendini ayarlama, kişilerarası ilişkilerde kendi varlığı, karşısındakiler ve ortamın durumunu dikkate alarak sergilediği tutum ve davranışlara dönük benlikle ilgili bir kavramdır. Kendini ayarlama becerisi, değişik ilişkilerde değişik becerilere sahip olmayı gerektirir. Uygun yerde ve zamanda, sözel veya davranışsal olarak beklentilere uygun tavır, tutum ve davranışlarda bulunabilme durumu, bu davranımın herhangi bir düzeyde yapabilme becerisi ise 'kendini ayarlama becerisi' olarak ifade edilmiştir (Bacanlı, 1997).

Çağımız yaşamımızı kolaylaştıracak bir takım yaklaşımlar içermesine rağmen, insanları karmaşıklaşan yaşam koşullarına uyum yapmaya zorlamaktadır. Bu yaşam koşullarına insanların bakış açıları kişilik özelliklerine göre değişmektedir. Olaylara olumlu bakanlar sorunların üstesinden rahatlıkla gelebilirken, olumsuz bakış açısıyla bakanlar ise sorunların üstesinden rahatlıkla gelemedikleri gözlemlenmiştir. İnsanlar için stres kaynağı oluşturan böyle durumlarda genellenmiş beklentiler önemli rol oynamaktadır. Bu genellenmiş tepkilerden birisi de iyimserliktir. Seligman'a göre iyimserlik, düşünme ile oluşan bir kavramdır (Smith, 1996). Schiever ve Carver (1985) iyimserliği; önemli yaşam alanlarında karşılaşılan problemlerle yüzleştirdiğinde bireyin ortaya çıkacak sonuçların kötüden daha çok iyiyi umması ve olumlu olacağını düşünmesi olarak tanımlamaktadırlar. İyimserlik, tıpkı umut gibi, zorluklara ve engellemelere rağmen genel olarak hayatta her şeyin iyi gideceğine dair beklentidir. İyimserlik ve umut öğrenilebilir. Her ikisinin temelinde de kişinin hayattaki olaylarla baş edebileceğine dair inancı vardır (Goleman, 1998). İyimserler her türlü güçlüğe karşı kolayca karşı koyabilir ve güçlükleri çok fazla önemsemezler, kendilerine güvenleri vardır ve hayata karşı kolayca mutlu bir tavır takınabilirler; hayattan çok fazla şey beklemezler, çünkü kendilerini iyi bir şekilde değerlendirirler ve kendilerini önemsiz ya da ihmal edilmiş bir kimse olarak görmezler. İyimserleri tavır ve hareketlerinden hemen tanımak mümkündür. Ürkek değildirlere; açık ve serbest şekilde konuşurlar; ne alçak gönüllü nede kendilerini engellenmiş ve tutuk hissedirler. Başkalarıyla ilişki ve dostluk kurmada güçlük çekmezler, çünkü güvensiz değildirlere. İyimser insanlar, başkalarının iyi niyetine ve içtenliğine inanırlar. Olayları olumlu yorumlamaya yatkındırlar. Pencereden bakarken ağaçları, çiçekleri görürler. Yerdeki çamurlarla ilgilenmezler. Olayları güzel görürler, güzel düşünürler, güzel ve rahatlatıcı hayaller kurarlar. Güler yüzlü ve rahattırlar. Toplumda iyimserleri tavır ve hareketlerinden hemen tanımak mümkündür. Kötümserler ise; büsbütün farklı bir tiptir.

ler. En büyük eğitim problemleri bu gibi kimselerde karşımıza çıkar. Bunlar çocukluk yaşantılarının ve izlenimlerinin sonucu olarak "aşağılık duygusu" edinmiş olan kimselerdir. Bu gibi insanlar için her çeşit güçlük, hayatın hiçte kolay olmadığı duygusunu kuvvetlendirmektedir. Çocukken görmüş oldukları hatalı eğitimle desteklenmiş olan kötümser dünya görüşlerinin sonucu olarak, her zaman hayatın kötü yanlarını görürler. Hayatın güçlüklerini iyimserlerden daha çok fark ederler ve kolayca cesaretlerini yitirirler. Bir güvensizlik duygusundan rahatsız oldukları için, hiç durmadan, kendilerine destek olacak birini ararlar. Başkalarından yardım görmek için yapmış oldukları çağrı dış davranışlarından bellidir(Adler,1998).

Bireylere iletişim becerilerini geliştirmek için eğitim verilebileceği ve bunların işe yaradığıyla ilgili yayınlarda (Engler, Saltzman, Walker & Wolf, 1981; Friedrich, Lively, & Schacht, 1985) uygun bir eğitimle insanlara, iletişim sırasında yaptıkları hataları gösterilebilir ve nasıl iletişim kurmaları gerektiği kavratılırsa iletişim çatışmalarına girme olasılıklarının azaltılabileceği belirtilmiştir. Konuşurken karşısındakinin sözünü kesen, göz kontağı kurmayan ve beden diline dikkat etmeyen bir bireye verilecek eğitim onun kabul görmeyen davranışlarının olması gereken doğrultuda değişmesine neden olacaktır. Böylece, kuracağı iletişimin kalitesi yükselmiş ve çatışmalar da azalmış olur(Dökmen, 1998).

Temel iletişim becerileri diğer beceriler gibi sonradan kazanılıp geliştirilebilen bir beceridir. Bu nedenle bu araştırmada; öğrencilere verilen iletişim becerileri eğitiminin onların kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iyimserlik ve kendini ayarlama düzeylerine etkisini incelemeye yönelik ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve seçmeli ders olarak İnsan İlişkileri ve İletişim dersini seçen 90 öğrenciye "İyimserlik ve Kendini Ayarlama Ölçekleri" ile "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Öğrencilerin "İyimserlik ve Kendini Ayarlama Ölçekleri" ve "Kişisel Bilgi Formu"na verdikleri cevaplar dikkate alınarak araştırmanın örnekleme 20 kişiden oluşturulmuştur. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile 10'ar kişilik deney ve kontrol grupları kurulmuştur. Öğrencilerin iyimserlik düzeyleri Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından geliştirilen "İyimserlik Envanteri" ile kendini ayarlama düzeyleri ise, Bacanlı (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kendini Ayarlama Ölçeği" ile ölçülmüştür. Deney ve kontrol grubunda 5'er kız ve erkek olup, yaşları 17-21 arasında değişmektedir. İyimserlik ve kendini ayarlama düzeyleri yönünden deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olup olmadığını (grupların denk olup olmadığı) sınılamak için yapılan Mann Withney U Testi sonucunda iki grup arasında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. Yapılan işlem Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunun, İyimserlik ve Kendini Ayarlama Ölçekleri'nden Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Withney- U Testi Sonuçları

	<i>n</i>	<i>R</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Kendini Ayarlama				
Deney-Ön Test	10	9.50	765	.444
Kontrol-Ön Test	10	11.50		
İyimserlik				
Deney-Ön Test	10	10.40	-.076	.940*
Kontrol-Ön Test	10	10.60		

* $p > .05$

Tablo 1’de görüldüğü gibi, elde edilen bu sonuca dayalı olarak deney ve kontrol grupları arasında İyimserlik ve Kendini Ayarlama Ölçeğinden elde edilen puan dağılımları açısından fark olmadığı ve araştırmanın başında deney ve kontrol grubunun ölçülen nitelikler açısından denk sayılabileceği söylenebilir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada “Kontrol Gruplu Ön-test ve Son-test Modeli” araştırma deseni olarak kullanılmıştır (Kaptan, 1991). Araştırmanın bağımsız değişkeni “İletişim Becerileri Eğitimi” verilmeden önce deney ve kontrol gruplarına bağımlı değişkenlerle ilgili ön-test uygulaması yapılmıştır.

Deney grubuna 10 oturumluk yaklaşık 2’şer saatlik oturumlar şeklinde “İletişim Becerileri Eğitimi” verilirken, kontrol grubuna sadece kuramsal bilgi verilmiştir. 10 oturumluk İletişim Becerileri Eğitimi sonunda, verilen uygulamalı eğitimin deney grubundaki üyelerin iyimserlik ve kendini ayarlama düzeylerini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak amacıyla deney ve kontrol gruplarına tekrar bağımlı değişkenle ilgili olarak İyimserlik ve Kendini Ayarlama Ölçekleri (son-test olarak) uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin iyimserlik düzeylerini ölçmek amacıyla Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından geliştirilen “İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 290 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. İyimserlik ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .96, test-tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik katsayısı .61 ve test yarılama yöntemi ile iki yarı arasındaki korelasyon katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Aydın ve Tezer (1991) geliştirmiş oldukları “Yaşam Yönelim Testi” ile yapılan geçerlik çalışmasında ise, korelasyon katsayısı .55 olarak bulunmuştur. Varimax dik döndürme yöntemi ile yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin tek boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin kendini ayarlama düzeylerini belirlemek için Bacanlı (1990) tarafından adaptasyonu yapılan kendini ayarlama ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışması akran değerlendiresi, ölçüt-gruplar ve ayırıcı geçerlik yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Akran değerlendirmesinde 11 KAY ve 13 KAD olan kız öğrencileri üzerinde KAÖ sonuçları KAY bireyler için .346 ($p > .05$), KAD bireyler için .237 ($p > .05$) korelasyon katsayıları manidar olmamakla beraber iki grubun arkadaş değerlendirmesi ortalamaları arasında manidar fark bulunmuştur ($t = 2.72$; $sd = 22$; $p < .01$). Ölçüt gruplar yöntemi H.Ü. Devlet Konservatuarı Tiyatro bölümü öğrencilerinden 30 kişilik gruptan elde edilen ortalama 12.167, standart sapma 3.215. grubun ortalaması

ile 90 kişilik grup ortalaması birbirinden manidar ölçüde farklı olduğu bulunmuştur ($t=3.41$; $sd= 118$; $p< .001$). Ayırıcı geçerlik çalışması Sosyal Beğenirlik Ölçeği ile KAÖ arasındaki ilişkiye bakılmıştır ve korelasyon katsayısı .028 olarak bulunmuştur. KAÖ'nin sosyal beğenirlikten etkilenmediği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ve test tekrarı güvenilirliği ile hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı .63, test-tekrar test güvenilirliği ise, .79'dür.

İşlem

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ön-test ve son-test uygulamaları arasında yapılan iletişim becerileri eğitimidir. İletişim becerileri eğitimi, 10 kişilik deney grubuna 10 oturumluk süre içinde verilmiştir. İletişim becerileri eğitimi programı araştırmacılar tarafından birçok kaynaktan yararlanılarak hazırlanmıştır (Carkhuff, 2000; Egan, 1982; Egan, 1994; Dökmen, 1994; Burnad,1992; Myers & Myers, 1988; Roach & Wyatt, 1988).

Grup oturumlarında öğrencilere kazandırılmak istenen iletişim becerileri eğitimi; ilk olarak tanışma ve yapılaşma, öğrencilere dinleme becerileri, empati kurma ve empatik tepki verebilme, açık ve kapalı uçlu soruların nerede ve nasıl kullanılacağını keşfetme, sen ve ben dilini nerede niçin kullandığını fark etme ve günlük hayatta ben dilini kullanmaya ağırlıklık verme, duyguları fark etme, duyguları açıklama ve duyguları yansıtmaya, özetleme gibi becerilerden oluşmaktadır. Oturumların sonunda grup üyelerinin oturumla ilgili izlenimleri değerlendirilmiş ve oturumlarda kazandıklarını günlük hayata nasıl aktaracakları ve aktardıkları tartışılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın yürütülmesi amacıyla oluşturulan deney ve kontrol gruplarının iyimserlik ve kendini ayarlama ölçeklerinden aldıkları ön-test ve son-test puanları araştırmanın denencesini test edecek şekilde düzenlenmiştir. İletişim becerileri eğitimi programının yukarıda belirtilen bağımlı değişken (iyimserlik düzeyi ile kendini ayarlama düzeyi) üzerinde etkisinin önemli olup olmadığını test etmek amacıyla Mann Withney U testi kullanılmıştır (Gamgam, 1998) . Deney ve kontrol gruplarına ait ön-test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı da yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile test edilmiştir. İstatistiksel analizler SPSS 10.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Anlamlılık kontrolünde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın temel denencesi, "iletişim becerileri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin iyimserlik ve kendini ayarlama düzeyleri son test puan ortalamaları, bu eğitim programına katılmayan üniversite öğrencilerinin iyimserlik ve kendini ayarlama düzeyleri son-test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir" şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denenceyi test etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki deneklerin; İyimserlik ve Kendini Ayarlama Ölçeklerinden elde ettikleri son-test puanlarına ait Mann Withney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun, İyimserlik ve Kendini Ayarlama Ölçekleri'nden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Mann Withney- U Testi Sonuçları

Kendini Ayarlama	n	R	Z	P
Deney-Ön Test	10	13.10	-2.011	.44*
Kontrol-Ön Test	10	7.90		
İyimserlik	n	R	Z	P
Deney-Ön Test	10	12.55	1.554	.120
Kontrol-Ön Test	10	8.45		

*p>.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi iletişim becerileri eğitimi verilen ve verilmeyen öğrencilerin kendini ayarlama son-test puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülürken, iyimserlik düzeyleri son-test puan ortalamaları arasındaki farkın ise .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi “iletişim becerileri eğitimi verilen öğrencilerin iyimserlik ve kendini ayarlama düzeyleri son-test puanları, ön-test puanlarına göre daha yüksektir” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 3’de deney grubunun iyimserlik ve kendini ayarlama ölçeklerinden aldıkları ön-test, son-test puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin kendini ayarlama düzeylerine ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülürken, iyimserlik düzeyleri ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında ise farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç verilen iletişim becerileri eğitimi öğrencilerin kendini ayarlama düzeylerini yükseltirken, iyimserlik düzeylerinde fark yaratmamıştır. Bu sonuç araştırmanın denencesini kısmen desteklemektedir. Kontrol grubu iyimserlik ve kendini ayarlama düzeylerine ilişkin ön-test, son-test puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 3

Deney Grubunun, İyimserlik ve Kendini Ayarlama Ölçekleri'nden Aldıkları Ön Test, Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İyims. Son Test - İyims. Ön Test	N	Mean Renk	Z
Negative Ranks	4a	5.13	-.718
Positive Ranks	6b	5.75	
Ties	0c		
Total	10		
K.A. Son Test - K A Ön Test	N	Mean Renk	Z
Negative Ranks	1d	1.00	-2.710*
Positive Ranks	9e	6.00	
Ties	0f		
Total	10		

*p<.05

Tartışma ve Yorum

Elde edilen bulgulara göre, on haftalık iletişim becerileri eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin kendini ayarlama düzeyleri son test puanları, eğitim verilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin kendini ayarlama düzeyleri son test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir artış göstermiştir. Bunun yanı sıra iletişim beceri eğitimi verilen deney grubundaki öğrencilerin iyimserlik düzeyleri son-test puanları, eğitim verilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin iyimserlik düzeyleri son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir artış meydana gelmemiştir. Bu bulgular iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama düzeylerinde anlamlı yönde etkilediğini gösterirken, iyimserlik düzeylerinde herhangi bir etkiye neden olmamıştır. İletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iyimserlik düzeylerinden herhangi bir değişmeye neden olmaması, eğitim programında iyimserlik düzeylerini geliştirici çalışmalara yer verilmemesi olabilir.

Ayrıca iletişim becerileri eğitim programına katılan öğrencilerin kendini ayarlama düzeyleri ön-test, son-test puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuşken, iyimserlik düzeyleri ön-test, son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Verilen eğitim öğrencilerin sadece kendini ayarlama düzeylerini yükseltmekte etkili olmuştur.

İletişim becerileri ile kendini ayarlama düzeyleriyle ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Bacanlı (1990) cinsiyete göre kendini ayarlama düzeyleri arasında herhangi bir fark olmadığı, sosyo-ekonomik düzeyle bireyin yetiştigi yerleşim birimiyle olan ilişkisi arasında ise fark olduğu bulunmuştur. Altıntaş (1991)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarda ise, bireylerin kendini ayarlama düzeyleri ile hâlihazırdaki arkadaşlarının kendini ayarlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını bulmuştur. Mill (1984), bireylerin kendini ayarlama ile sözlü ifadeleri sunma ve ikili ilişkilerde empati becerisi incelemiştir. Kendini ayarlama ile sözel ifadeyi doğru olarak algılama arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yapılan bu araştırma ile, kendini ayarlama becerisi düşük olan, uygun yerde ve zamanda, sözel veya davranışsal olarak beklentilere uygun tavır, tutum ve davranışlarda bulunamayan, kendilerini ortaya koyma, düzenleme ve kontrol etme becerisinden yoksun öğrencilere iletişim becerileri eğitimi verilerek onların kendilerini ayarlama becerileri kazanmaları sağlanabilir. Böylece, öğrencilerin kişilerarası ilişkilerde kendi varlığı, karşısındakiler ve ortamın durumunu dikkate alarak uygun tavır, tutum, söz ve davranışlar sergilemeleri sağlanabilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. İletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iyimserlik düzeylerine herhangi bir etkiye neden olmaması bireylerin kurdukları iletişimlerini nasıl değerlendirdikleri ile doğrudan ilgilidir. Bireylerin kişisel iletişim biçimlerinin belirlenmesi ve buna göre gruplar oluşturularak çalışmanın düzenlenmesi, sözlü ve sözsüz iletişim biçimlerinde iyimserliği vurgulayan öğelerin araştırılması;
2. Bilişsel başa çıkma yöntemleriyle ilgili bir eğitim verilmesi,

3. Duygusal zeka ile ilgili eğitimler hem iletişim becerilerini hem de iyimserlik kavramını içinde barındırmaktadır. Bu nedenle duygusal zeka eğitimi verilmesi;
4. Olumlu ve olumsuz otomatik düşünceler bireylerin iyimser/kötümser bir duygu durumu oluşturmalarında etken olabilir. Bu sebeple bilişsel yaklaşımlar içeren gelişim programlarının düzenlenmesi ;
5. İyimser tutum, kişileri kayıtsızlığa, umutsuzluğa ya da depresyona karşı koruyan bir tavır olarak tanımlanabilmektedir. Bu düşünceyi vurgulayan seminerlerin düzenlenmesi ve bilişsel açıdan proaktif bir yapı taşıyan iyimserlik ile ilgili uygulamaya yönelik basamakların eğitim çalışmasına eklenmesi
6. Bilişsel başa çıkma yöntemleriyle ilgili etkinliklerin programa eklenmesi uygun olabilir.

Kaynakça

- Adler, A.(1998). *İnsan tabiatını tanıma*. İstanbul: T. İş Bankası Yayınları.
- Altıntaş, M. (1991). *Kendini ayarlama becerisi ve arkadaşlık ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (1990). *Kendini ayarlama becerisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. Basılmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamann psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Balcı S. ve Yılmaz M.(2002). İyimserlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*; 14, 54-60.
- Baymur, F. (1990). Çağımızda insan ilişkilerinin artan önemi ve bu hususun eğitimde dikkate alınması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (1), 16-17.
- Burnard, P. (1992). *Interpersonal skills training: sourcebook of activities for trainers*. London: Kagan Page Limited.
- Carkhuff, Robert R. (2000). *The art of helping in the 21st century*. (8th ed.) Amherst, Massachusetts: Human Resource Development Pres, Inc.
- Doğan, C. (2002). *İletişim donanımları*. (2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Egan, G.(1994). *Yardım becerileri alıştırımları*. (Çev. Füsün Akkoyun) Ankara: Farm Ofset.
- Egan, G. (1982). *The skilled helper*. (2nd ed.). California: Brooks/Cole Publishing Co.
- Engler, C., Saltzman, G., Walker, M. & Wolf. F.(1981). Medical student acquisition and retention of communication and interviewing skills. *Journal of Medical Education*, 56 (7), 572-579.
- Friedrich, R. M., Lively, S.I & Schacht, E. (1985). Teaching communication skills in an integrated curriculum. *Journal of Nursing Education*, 24 (4), 164-167.
- Gamgam, H. (1998). *Parametrik olmayan istatistiksel teknikler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayın No:140.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ*. (Çev. Banu Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Johnson, D. M. (1990). *Reaching out: interpersonal effectiveness and self-actualization*. Prentice Hall International Inc.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Mill, J., (1984). High and low self-monitoring individuals: their decoding skills and empathic expression. *Journal of Personality*, 52 (4), 372-388.
- Myers, E.G., & Myers, M. T. (1988). *The dynamics of human communication*. (5th ed.). New York: Mc. Graw-Hill Book Co.
- Özer, K. (1995). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Roach, A.C., & Wyatt, J.N. (1988). *Successful listening*. New York: Harper Collins Publishers, Inc.

Attitudes of the Students in English Language Teaching Programs towards Literature Teaching

İngiliz Dili Eğitimi Bölümlerindeki Öğrencilerin Yazın Eğitimine Yönelik Tutumları

Muhlise Coşkun ÖGEYİK*

Abstract

Problem Statement: The significance of literature teaching in foreign language teaching (FLT) programs has been discussed in our country, Turkey, and all over the world for many years. In this context, students' ideas and tendencies about literature teaching need to be investigated.

Purpose of the Study: The purpose of the study is to investigate the attitudes of the third and fourth year students from English Language Teaching Department (ELT) at Trakya University towards literature teaching and literature courses. In the study, the answers to the research questions "What do the third and fourth year students think about the literature courses, literary texts, discourse and genres? Do the students of the third year and fourth year have similar or dissimilar attitudes towards literature courses?" are sought.

Method: The data were collected through a Likert type scale designed for the present study with 20 items and 5 options for each item. SPSS statistical program was used for the percentile values, t-test, reliability and validity analyses of the scale.

Findings and Results: The ELT students at Trakya University are in general in favour of literature teaching. They have positive attitudes to literature teaching with respect to cultural competence, language enrichment, and individual creativity. No significant differences have been found statistically between the third and fourth years students' responses.

Conclusions and Recommendations: For the students' cultural competence, language enrichment and individual creativity, literature teaching needs to be regarded in a wider concept. Moreover, in elective courses, the students can be advised to take the literary courses.

Keywords: Literature teaching, literary discourse, cultural competence, literary genres

Öz

Problem Durumu: Yabancı Dil Eğitimi bölümlerinde yazın eğitiminin gerekliliği, tüm dünyada ve ülkemizde, tartışma konularının arasındadır. Bu bağlamda yazın eğitimine yönelik öğrencilerinin düşüncelerini ve tutumlarını belirlemek gerekmektedir.

Araştırmanın Önemi: İngiliz Dili Eğitimi Bölümlerinde eğitim alan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazın eğitimine yönelik tutumlarını araştırmak bu çalışmanın

* Assist.Prof., Trakya University, English Language Teaching Department,
e-mail:muhlisecogun@trakya.edu.tr

amacını oluşturmaktadır. Araştırmada “Öğrencilerin yazın dersleri, yazın metinleri ve yazın türleri ile ilgili düşünceleri nelerdir? Üçüncü sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin tutumlarında farklılık ve benzerlik var mı?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem: Araştırma tarama modelinde olup, veriler Likert tipi bir ölçekle toplanmıştır. Ölçekte 20 madde yer almaktadır. Her bir madde 5 seçenek içermektedir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri, t-testi ve yüzdelik değerleri için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Trakya Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinden araştırmaya katılanların çok büyük bir oranı genelde yazın eğitiminin gerekliliği konusunda görüş bildirmişlerdir. Yazın eğitime yönelik olumlu tutumları, yazın eğitiminin kültürel yetiyi geliştirdiği, dilsel gelişimi sağladığı ve bireysel yaratıcılığı artırdığı düşüncelerine dayanmaktadır. Ayrıca üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin tutumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Yabancı dil eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin kültürel yetisini, dil gelişimini ve bireysel yaratıcılığını sağlamak ve artırmak için bu bölümlerde yazın eğitime daha fazla önem verilebilir. Bunun yanı sıra seçmeli derslerde öğrencilerin yazın eğitimi ile ilgili dersleri seçmesi konusunda öğrenciler yönlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Yazın eğitimi, yazınsal söylem, kültürel yeti, yazın türleri

Literature teaching is a significant task of foreign language teaching programs. One of the reasons is that literature offers a bountiful and extremely varied body of written material which is ‘important’ in the sense that it says something about fundamental human issues, and which is enduring rather than ephemeral (Collie & Slater, 1988). A literary text is authentic text and it offers a context in which exploration and discussion of its content lead on naturally to examination of language (Brumfit & Carter, 1991). Depending on the fact that literary texts provide language resources for being used in a foreign language classroom environment (Gilroy & Parkinson, 1997; Neuner, 2001; Rosenblatt, 1978), it is feasible for student readers to have active interactional roles in working with and making sense of the language while dealing with such texts. In that sense, the most common approach to literature in the FLT classroom is ‘language-based approach’: the value of teaching literature in FLT can increase students’ creative aspects of language (Carter & Long, 1992). Another important point of literary texts is the cultural enrichment they provide (Polat, 1993; Kramsch, 1993; Lazar, 1993; Byram, 1988). Different cultures will value different things and that for students from different cultures, attention needs to be given to the selection of material which on the one hand is representative of different traditions, discourse type, writers, etc. (Brumfit & Carter, 1991). Thus, the overall reasons for integrating literature into foreign language teaching are, as Duff and Maley (1990) state, linguistic, methodological and motivational.

Reading literary texts is an issue that requires imaginative and productive participation. Langer (1995) distinguishes between the process of reading informative texts as ‘maintaining a point of reference’ and the process of reading literary texts (i.e., aesthetic texts) as ‘exploring horizons of possibilities’. In the exploration process, readers with their former experience and background knowledge interact with literary texts and get the opportunity of involving into different types of discourse. Discourse is a stretch of language in use, taking on meaning in context for its users, and perceived by them as purposeful, meaningful, and connected (Cook, 1995). In addition, discourses, as ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking and often reading and writing, are accepted as instantiations of particular roles by specific groups of people (Gee, 1996). Involvement into any discourse, therefore,

requires an understanding of the norms and conventions governing linguistic and cultural meaning; that concept is also valid while dealing with literary discourse in a foreign language. In that sense, reading, interpreting, and analysing literary texts can be said to be situational and shaped and constrained by the historically relative criteria of a particular culture, society and period (Selden, 1997, Bloom, 2003; Eagleton, 1996). Jauss (1975) described interpretation as a dialogue between the reader's 'horizons of expectations' and the authentic 'horizons of expectations' of the author's historical period. 'Horizons of expectations' describes the criteria readers apply to understand and evaluate literary texts during any given period. Thus, prior knowledge of any reader determines reader's ability to understand, interpret and make decisions on meaning of literary texts. All in all, building an interpretation is the recreative process which is affected by literary and linguistic awareness, cultural and social knowledge, beliefs, attitudes to life, conceptions and assumptions which all play a crucial role in reading process (Eagleton, 1996). Additionally, this recreative process is much affected by the environment in which it takes place: whether reader is alone or in a group may be efficient while reading and interpreting any literary text. In a classroom environment, for instance, a student reader is not alone, and his/her interpretation is shaped by the comments of other class members (Evans, 1987). In that sense, teachers who represent supervisors in literature teaching process are also influential in students' recreative experience.

Despite all the views maintaining the appropriateness and benefits of teaching literature in foreign language environments, teaching literature is sometimes referred as a discouraging and difficult task. The reasons why teachers often consider literature inappropriate to language classroom may arise from the common beliefs about the difficulties of reading literary texts and literary language. In this context, the research conducted by Akyel and Yalçın (1990) shows that the desire to broaden learners' horizons through exposure to classic literature usually has disappointing results. In addition, exposure to literary analysis creates difficulties when students are not directed in both analytical methods and self-confidence to put forward their own views; accordingly, they often avoid critical judgements and do not have confidence to attempt a personal interpretation of the literary work they deal with (Widdowson, 1975; Carter & McRae, 1997). The reasons behind these complications may stem from the inappropriate methods for teaching literature, the purpose of the literature courses, the ways selecting suitable literary texts regarding students' needs and expectations, etc. Günay (2006) in his study focuses on the problematic aspects of teaching literature in high schools in Turkey and suggests a new approach by which students could read, understand and interpret a text: the approach is proposed for using literary texts in two different courses 'reading and understanding' and 'writing and rhetoric'. Arıkan (2005) also presents suggestions to make literature courses in prospective teacher education programs at faculties of education more effective. Arıkan's study focuses on the needs and expectations of the students taking literature courses in the previous curriculum of ELT departments offered by YOK as a standard program in which literature teaching begins in the third and fourth semesters with the course 'Introduction to English Literature I-II'. In the fifth semester, they take the course "Short story analysis and teaching", in the sixth semester, they participate in the course "Novel analysis and teaching". In the seventh semester, the course "Drama analysis and teaching" and, in the eighth semester, "Poetry analysis and teaching" are the literature courses which focus on reading and teaching of different literary genres.

Although Arıkan's study deals with literature courses of the previous curriculum, YOK offered a new curriculum for the faculties of education in Turkey. The whole situation is changing with this new curriculum in Turkey. There are also changes in regards to literature courses in the new curriculum: the courses "English Literature I"

in the third semester and "English Literature II" in the fourth semester are the same as in the previous curriculum. The courses "Literature and Language Teaching I-II" are offered in the fifth and sixth terms respectively. When the literature courses of the previous and the new programs compared, it is seen that the numbers of the literature courses are decreased in the new one.

Method

Participants

In 2005-2006 academic year, the undergraduate students (84) from English Language Teaching Department at Trakya University participated in the survey. Of 84 students, 49 students are the third year students and 35 students are the fourth year students (all the third and fourth year students). The participants of the survey were taking the literature courses of the previous curriculum. In the study, the respondents were evaluated separately in two parts. The aim for such an evaluation is to seek out the attitudes of the students from different levels towards literature courses.

Data Collection and Analysis

The purpose of the survey is to investigate the attitudes of the third and fourth year students of English Language Teaching Department at Trakya University towards literature teaching. The survey tried to answer the following research questions:

-What do the third and fourth year students think about the literature courses, literary texts, discourse and genres?

-Do the respondents of the third year and fourth year have similar or dissimilar attitudes towards literature teaching?

The survey was carried out with a Likert type scale designed for the present study. 20 items with 5 options which are -strongly agree, agree, undecided, disagree, strongly disagree- were included into the scale. To check the clarity of the items in the scale, the scale was first piloted with 25 fourth year students. On the basis of the first implementation, the scale was revised and administered on 84 students. The reliability and factor analyses of the scale were carried out (Appendix I). The Alpha Coefficient for the scale was found out to be ,8238. SPSS statistical program was used for data analyses.

Some of the items used in the scale were worded in positive manner and some were in negative manner. The individual responses from 'strongly agree' through 'strongly disagree' were assigned numbers 5-1. Of the positive statements about literature teaching and literary texts and discourse -numbers 1,2,3,8,9,12,13,14 suggest the beneficial aspects of literature teaching regarding language enrichment, cultural enrichment and individual creativity. On the other hand, of the negative statements about literature teaching, literary texts and discourse -numbers 4,5,6,7,15,16- deal with the hindrances and difficulties of literature teaching. The statements about literary analysis in a classroom environment or at home -numbers -10,11- investigate students' attitudes towards the pragmatic sense of literary analysis. The statements about literary genres in which , the students' attitudes towards the literary genres -short story, novel, drama and poetry- are investigated are numbered 17,18,19,20.

Results

The gathered data from the responses of the third and fourth year students are displayed in Table 1 and Table 2 separately. The purpose of such a separation is to

demonstrate the differences and similarities of the results obtained from the students in different levels.

Table 1
Third Year Students' Responses

Items	Strongly agree %	Agree %	Undecided %	Disagree %	Strongly disagree %
1. Literature teaching is beneficial for foreign language learning	39.0	55.0	2.0	4.0	---
2. Cultural competence is extended by means of literature teaching	29.0	65.0	6.0	---	---
3. Reading literary texts has a positive effect on enriching vocabulary	53.0	39.0	4.0	2.0	2.0
4. Cultural competence is not developed in literature courses	---	6.0	8.0	62.0	24.0
5. To comprehend any literary text does not enhance creativity	---	6.0	6.0	61.0	27.0
6. Vocabulary in literary texts may be difficult to learn	13.0	49.0	17.0	19.0	2.0
7. It is boring to read literary texts	2.0	29.0	18.0	41.0	10
8. Reading literary texts increases creativity	31.0	59.0	4.0	6.0	---
9. Reading literary texts is more enjoyable than reading other types of texts	15.0	33.0	24.0	22.0	6.0
10. Literary analysis at home is more difficult than the criticism in the classroom	41.0	51.0	2.0	6.0	---
11. Literary analysis in the classroom is enjoyable	35.0	51.0	6.0	6.0	2.0
12. Reading implicit literary texts enhances creativity	31.0	55.0	8.0	6.0	---
13. Reading explicit literary texts is more enjoyable than implicit texts	2.0	24.0	27.0	39.0	8.0
14. Literary discourse is enjoyable to deal with	10.0	33.0	24.0	31.0	2.0
15. Reading literary texts in a foreign language is difficult to comprehend	6.0	55.0	4.0	35.0	---
16. Implicit literary texts create difficulties to comprehend	21.0	57.0	4.0	16.0	2.0
17. Reading short story affects reading ability positively	41.0	55.0	4.0	---	---
18. Reading novel affects reading ability positively	51.0	45.0	4.0	---	---
19. Reading drama affects reading ability positively	16.0	53.0	27.0	4.0	---
20. Reading poetry affects reading ability positively	16.0	47.0	27.0	10.0	---

As in Table 1 indicated, the third year students state that literature teaching is beneficial. The recognized usefulness of literature courses with respect to cultural competence, vocabulary enrichment, and individual creativity is an approved point

by most of the students (nearly four fifths of 49 students). Although they enjoy dealing with literary texts (item 9), the responses for the items about implicit and explicit texts signify that the students find reading implicit ones more enjoyable than the explicit ones. The reason may be that the ambiguity of the implicit texts directs the students to make deep analysis and present their own ideas and interpretation about the texts in a wider perspective. However, less than half of the students (43%) state that they enjoy dealing with literary discourse. The reason might be the ambiguity of the term "discourse" in item 14. Because 24% of the students chose the "undecided" option for this item. Most of the students' disagreement with the statements in items 4 and 5 is important to note that the students are conscious about the cultural competence and creativity gained through literature teaching; because they affirm the advantages of literature courses with respect to getting cultural competence and increasing creativity (items 2 and 8). On the other hand, the responses given for items 7 and 16 which focus on the boring manner of reading literary texts and difficulty of reading implicit texts respectively once again prove the reliability of the responses for items 12 and 9 which emphasize the creativity gained by reading implicit texts and the enjoyable feature of literary texts respectively. Yet, obscurity and difficulty of literary texts due to vocabulary of a text in a foreign language, as indicated in items 6 and 15, are accepted by the majority of the students. That means the students enjoy dealing with literary texts, however, they have some difficulties while reading due to linguistic characteristics of literary texts. When the students' attitudes towards literary analysis in pragmatic sense are questioned (items 10 and 11), four fifths of the students find literary analysis in a classroom environment more complimentary. Then it is clear that, in a classroom environment, reader's situation in literature teaching is related to the situation in which students share their experiences with others. In addition, the students' attitudes towards literary genres which are the teaching materials of literature teaching were questioned (items 17,18,19,20). As it is seen, short story and novel have the equal values in positive manner (% 96); moreover drama and poetry have the similar values respectively (%69 and % 63). The results indicate that, for the students, four literary genres are actually useful for reading ability; but short story and novel are acknowledged more effective on reading ability than drama and poetry. The explanation of such difference may be due to the fact that linguistic characteristics of drama and poetry are more ambiguous than short story and novel.

Tablo 2
Fourth Year Students' Responses

Items	Strongly agree %	Agree %	Undecided %	Disagree %	Strongly disagree %
1. Literature teaching is beneficial for foreign language learning	34.0	60.0	6.0	---	---
2. Cultural competence is extended by means of literature teaching	43.0	51.0	6.0	---	---
3. Reading literary texts has a positive effect on enriching vocabulary	49.0	46.0	5.0	---	---
4. Cultural competence is not developed in literature courses	---	6.0	11.0	69.0	14.0
5. To comprehend any literary text does not enhance creativity	---	11.0	6.0	69.0	14.0
6. Vocabulary in literary texts may be difficult to learn	17.0	49.0	11.0	17.0	6.0
7. It is boring to read literary texts	6.0	17.0	17.0	43.0	17.0
8. Reading literary texts increases creativity	23.0	63.0	9.0	5.0	---
9. Reading literary texts is more enjoyable than reading other types of reading	34.0	37.0	19.0	7.0	3.0
10. Literary analysis at home is more difficult than the criticism in the classroom	38.0	46.0	9.0	3.0	4.0
11. Literary analysis in the classroom is enjoyable	17.0	74.0	3.0	3.0	3.0
12. Reading implicit literary texts enhances creativity	9.0	63.0	11.0	11.0	6.0
13. Reading explicit literary texts is more enjoyable than implicit texts	11.0	46.0	14.0	23.0	6.0
14. Literary discourse is enjoyable to deal with	---	51.0	29.0	20.0	---
15. Reading literary texts in a foreign language is difficult to comprehend	9.0	49.0	13.0	29.0	---
16. Implicit literary texts create difficulties to comprehend	20.0	52.0	9.0	19.0	---
17. Reading short story affects reading ability positively	40.0	51.0	3.0	6.0	---
18. Reading novel affects reading ability positively	45.0	55.0	---	---	---
19. Reading drama affects reading ability positively	37.0	51.0	3.0	6.0	3.0
20. Reading poetry affects reading ability positively	29.0	49.0	11.0	11.0	---

The responses of the fourth year students indicate that they also find literature teaching beneficial regarding cultural competence, vocabulary enrichment, and individual creativity. The fourth year students also state that reading literary texts is more enjoyable than the other types of texts (item 9). The most favoured literary texts by the fourth year students are the explicit ones. Although those students agree on the creativity of implicit texts (item 12), they find reading explicit literary texts more enjoyable than implicit texts (item 13). The reason for finding explicit texts more enjoyable may be that implicit texts create difficulties for them to comprehend meaning of the text (item 16). However, the third year students prefer reading implicit literary

texts. Despite the difference between the third and fourth year students' thoughts about the implicit and explicit texts, the obscurity and difficulty due to vocabulary of a text in a foreign language (items 6 and 15) are the shared views among the third and fourth students. The fourth year students also state they benefit from analysing literary texts in a classroom environment instead of analysis at home. Such a result indicate that they enjoy analysing literary texts in a group counselled by teachers. In the survey, the students' attitudes towards literary genres were examined under four items-17,18,19,20. According to the results of the survey for the third year students, short story and novel are more favoured genres than drama and poetry. However, the fourth year students find all literary genres effective on reading ability (short story 91%; novel 100%; drama 88%; poetry 78%). The reason might be the fact that the fourth year students study drama and poetry in the fourth year as separate courses, so they are more conscious about those mentioned genres; yet the third year students studied drama and poetry only in the courses "Introduction to English Literature I-II".

When Table 1 and Table 2 are examined and compared, some differences are seen in the percentile values of the third year and fourth year students' responses. Those differences are seen in the items about implicit and explicit text types and literary genres. In order to determine the difference between the two groups statistically, t-test analysis was applied (appendix II).

Table 3
Independent Samples Test

Groups	Items	Levene's Test for Equality of Variances	
		n	Sig.
Total	20	84	,654*

$p \geq 0.05^*$

Although some differences are found out in the third and fourth year students' responses, no significant difference was determined statistically between the two groups.

Conclusions and Suggestions

All aspects of foreign language teaching are interrelated (Neuner, 2001), and literature teaching which is one of the aspects of foreign language teaching programs has a central place due to the fact that the varied written material offered via literature teaching may lead on examination of language (Collie & Slater, 1988). On the other hand, literary texts are the entities which can be ascribed to the shape of an iceberg with respect to the adorned cultural codes. In that sense, since literary texts offer learners the opportunity to explore both the multiplicity of language and culture, they are richer and more diverse than factual texts, (Fenner, 2001). Hence, cultural awareness shares with language awareness a dual purpose of supporting language learning and extending general understanding of the nature of culture. Accordingly, such a dual purpose improves student readers' individual creativity in a dynamic manner while reading and interpreting literary texts.

In the light of the data and the prior literature, the present research project conducted on the third and fourth year students from ELT department at Trakya University can be concluded that the students strongly declare that literature teaching is beneficial in foreign language learning process with respect to language enrichment, cultural competence and individual creativity gained by reading literary texts. The findings of the research study are consistent with the prior literature pointing out that literature teaching is beneficial in foreign language teaching programs and literature is a way of getting cultural competence.

Depending on the survey results, some suggestions can be presented for the future studies and applications of literature teaching.

- Although the subjects of this research project is limited with the third and fourth year students (all 84 students) at Trakya University, it is possible to state without hesitation that literature teaching in ELT department of Trakya University has positive effects on students' creativity and reading ability in foreign language; therefore, literature teaching needs to be used extensively. In order to find out whether these findings are valid for general position or subject to situational variation, further investigation is suggested.
- The development of learners' cross-cultural awareness is of vital importance because, in this way, they will become more sensitive to the world's many cultural systems and will care more about the world they live in (Prodromou,1992). Since literary texts are the most efficient devices for culture transfer and available for intercultural communication, students' cultural awareness can be increased through literature teaching.
- The participants of the survey are the ones taking the literature courses in the previous curriculum. By taking into consideration the responses of the participants, new curriculum can be discussed in this context. In the new curriculum for foreign language teaching departments offered by YOK, the numbers of the literature courses decreased when compared with the previous one; therefore, in the courses of the new curriculum such as "Advanced Reading and Writing", "Translation" and "Research Methods", literary texts, as supportive materials, can be introduced into the course design.
- In the elective courses I,II,III of the new curriculum, students can also be directed for literature courses in which literary genres such as short story, poetry, novel and drama are studied.
- Since the ambiguous texture of literary texts creates difficulties during reading and interpreting processes, as Brock (1990) states, the texts which are suitable for students' linguistic levels, background knowledge and interests need to be selected.
- Further research regarding different variances such as the effect of literature courses on the success of students' linguistic level or professional efficiency needs to be conducted on larger groups of participants.

Appendix I*Reliability and Factor Analyses of the Scale*

Items	Alpha	Factor
1. Literature teaching is beneficial for foreign language learning	,8038	,582
2. Cultural competence is extended by means of literature teaching	,8131	,760
3. Reading literary texts has a positive effect on enriching vocabulary	,8389	,705
4. Cultural competence is not developed in literature courses	,8030	,715
5. To comprehend any literary text does not enhance creativity	,8182	,847
6. Vocabulary in literary texts may be difficult to learn	,8187	,607
7. It is boring to read literary texts	,8142	,682
8. Reading literary texts increases creativity	,8085	,685
9. Reading literary texts is more enjoyable than reading other types of reading	,8430	,725
10. Literary analysis at home is more difficult than the criticism in the classroom	,8256	,698
11. Literary analysis in the classroom is enjoyable	,8189	,812
12. Reading implicit literary texts enhances creativity	,8084	,770
13. Reading explicit literary texts is more enjoyable than implicit texts	,8181	,556
14. Literary discourse is enjoyable to deal with	,8088	,714
15. Reading literary texts in a foreign language is difficult to comprehend	,8051	,758
16. Implicit literary texts create difficulties to comprehend	,8223	,739
17. Reading short story affects reading ability positively	,8130	,784
18. Reading novel affects reading ability positively	,8178	,755
19. Reading drama affects reading ability positively	,8063	,610
20. Reading poetry affects reading ability positively	,8082	,670

Appendix II**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Mean	
								Lower	Upper
TOPLAM									
Equal variances assumed	,202	,654	-1,986	86	,050	-1,3454	,6776	-2,6923	,601E-03
Equal variances not assumed			-1,969	78,718	,052	-1,3454	,6833	-2,7056	,486E-02

Kaynakça

- Akyel, A. & Yalcin, E. (1990). Literature in the EFL class: a study of goal- achievement incongruence, *ELT Journal* ,44/3,174-180.
- Arıkan, A. (2005). Students' evaluation of literature courses in the English language teacher education curriculum in turkey. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-85.
- Bloom, D. (2003). Narrative Discourse. In A.C. Graesser, M.A. Gernsbacher, & S.R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 287-319). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brock, M. (1990). The case for localized literature in the ESL classroom. *English Language Teaching Forum*, 28/3, 22-25.
- Brumfit, C.J & Carter, R.A. (1991). *Literature and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Byram, M. (1988). Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture, and Curriculum*, 1,15-31.
- Carter, R. & Long, M. (1992). *Teaching literature*. New York: Longman.
- Carter, R. & McRae, J. (Eds.). (1997). *Language, literature and the learner*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Collie, J. & Slater, S. (1988). *Literature in language classroom: A Resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. (1995). *Discourse and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, A. & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Eagleton, T. (1996). *Literary theory – an introduction* (2nd ed.). Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Evans, E. (1987). Readers recreating texts. In B. Corcoran & E. Evans (Eds.), *Readers, texts, teachers* (pp. 23-40). USA: Boynton / Cook Publishers.
- Fenner, A.B. (2001). Dialogic interaction with literary texts in lower secondary classroom in cultural awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language teaching. In A.B. Fenner (Ed.), *Cultural awareness and language awareness based on dialogical interaction with texts in foreign language learning*, (pp.17-19). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved January 3, 2006, from <http://www.ecml.at/documents/pub126fennerE.pdf>.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies – ideology in discourse*. London: Falmer Press.
- Gilroy, M., & Parkinson, B. (1997). Teaching literature in a foreign language. *Language Teaching*, 29, 213-225.
- Günay, D. (2006), Liselerdeki yazın eğitimine yeni bir yaklaşım [Özel sayı]. *Milli Eğitim Dergisi*,167, 8-17..
- Jauss, H.R. (1975). Zur Fortsetzung des Dialogs zwischen 'bürgerlicher' und 'materialistischer' Rezeptionsästhetik. [The development of dialogue between "public" and "materialist" reception aesthetic]. In R. Warning (Ed.), *Rezeptionsästhetik*. (pp. 337-354). München: Wilhelm Fink.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner G. & Kursisa, A. (2001). *Grundlagen des Tertiärsprachen-sprachenlernens Text:5.3. Textarbeit im Tertiärsprachenunterricht*. [The basis of second language learning Text:5.3. Studying texts in second language teaching]. München: Goethe Institut.
- Polat, T. (1993). Yazınsal Metinler ve yabancı dil olarak Almanca öğretimi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VIII,181-190.
- Prodromou, L. (1992). 'What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning'. *ELT Journal*, 46/1: 39-50.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Selden, R. (1997). *A reader's guide to contemporary literary theory* (4th ed.). Hemel Hempstead: Prentice Hall / Harvester Wheatsheaf.
- Widdowson, H. (1975). *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman.

Comenius Okul Ortaklığı Proje Koordinatörlerinin Proje Süreçleri Konusundaki Görüşleri*

The Opinions of Comenius School Partnership Project
Coordinators about Projects Process

Ersin HASPOLAT**
Rüçhan ÖZKILIÇ***

Öz

Problem Durumu: Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) Eğitim Programlarına katılımı 2004 yılında gerçekleştirilebilmiştir. AB Eğitim Programlarının katılımcı sayıları incelendiğinde Comenius ve Erasmus'un en çok katılımın gerçekleştiği programlar olduğu gözlenmektedir. Comenius'un, ilköğretim okulu ve lise düzeyinde öğrenci ve öğretmenlere yönelik fonlara yer vermesi nedeniyle, eğitim sistemlerinin AB ile uyumlu hale getirilebilmesi açısından ayrı bir önemi vardır. Türkiye'de Comenius programlarına başvuru sayısında yıllara göre ciddi bir artış gözlenmektedir. Her geçen yıl bu projelere olan talebin artacağı düşünüldüğünde, yeni başlayacak olan projelerin hazırlanması ve yürütülmesi sırasında karşılaşılabilecek sorunlara ışık tutmanın katılımcılar açısından yararlı olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma ile, 2004 yılında Comenius okul ortaklığı projesi kabul edilen okullarda görev yapan proje koordinatörlerinin görüşlerine göre projelerin hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerin saptanması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmada, 2004 yılında Türkiye'den Avrupa Birliği Eğitim Programlarından Comenius'a başvuran okullar ele alınmış ve bu okullarda proje koordinatörü olarak görev yapan kişilerin program hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Proje koordinatörlerinden görüş almak amacıyla hazırlanan veri toplama aracı e-mail ve faks kullanılarak, 2004 yılında projesi kabul edilen 99 okulun tümüne ulaştırılmış ancak 46 proje koordinatöründen yanıt alınabilmiştir.

Bulgular: Koordinatörlerinin görüşlerine göre, projelerin hazırlık sürecinde okulda tartışıldığı, okul yönetimlerinin destek verdiği, Ulusal Ajans (UA) ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) daha fazla destek beklendiği, yaşanan en önemli zorluğun ortak bulmak ve başvuru formunu doldurmak olduğu saptanmıştır. Koordinatörler, uygulama sürecinde katılımcıların diğer kültürler hakkındaki yargılarının değiştiğini, farklı ilgi ve yetenekleri olan öğrencilerin birlikte çalıştığını ve yabancı dil öğrenmeye ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Koordinatörlerce, elde edilen kazanımlar farklı kültürlerle

* Bu çalışma Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yard. Doç.Dr. Rüçhan Özkılıç danışmanlığında 2006 yılında tamamlanan "Avrupa Birliği Eğitim Programı Comenius ve Eğitim Kurumlarının Program Hakkındaki Görüşleri" adlı Yüksek Lisans Tezi'nden derlenmiştir.

** İngilizce Öğretmeni, Orhangazi Koç İlköğretim Okulu, Bursa, ehaspolat@gmail.com

*** Yard. Doç.Dr. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ruchan@uludag.edu.tr

ve yabancı dillere karşı ilginin artması, öğrencilerin kişisel özelliklerinde gözlenen olumlu değişiklikler, öğretmenlerin mesleki alanda kendilerini geliştirmeleri ve okullarda hayata geçirilen farklı uygulamalar olarak belirtilmiştir. Katılımcılar projelerin mesleki alanda bilgilerini, proje yönetimi alanında deneyimlerini arttırdığını, yabancı dil bilgilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu ve Avrupa eğitim sürecini anlamalarını sağladığını düşünmektedirler.

Sonuç ve Öneriler: Türkiye’de 2004 yılında başlayan Comenius okul ortaklığı projelerinin proje koordinatörlerince projelerde izlenen süreçler itibarıyla genel anlamda başarılı bulunduğu söylenebilir. Bu başarının devamı için UA’nın personel sayısının artırılması, MEB ve UA işbirliğinin geliştirilmesi, okullara verilen teknolojik desteğin artırılması ve AB eğitim programları ile ilgili eğitim ve tanıtım etkinliklerinin artırılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Avrupa Birliği, Sokrates, Comenius, Proje Koordinatörleri

Abstract

Problem Statement: The participation of Turkey to European Union Education Programs was actualized at 2004. It was observed that the Comenius and Erasmus have much more participants than the other EU Education Programs. Comenius has a special position in terms of adaptation of educational systems to EU because of the money funds devoted to students, teachers in primary and secondary education. It is significantly observed that the applications at Comenius programs are rapidly increasing in Turkey. It was thought that to highlight the problems at preparation and implementation phase of the EU Education Program projects will help new participants overcome the difficulties.

Purpose of the Study: The aims of this study were to investigate the schools within EU Education Program Comenius in Turkey in 2004 and the opinions of the project coordinators at these schools about the program.

Methods: Ninety-nine schools were determined as the participant of the Comenius projects in Turkey. Data collection for this study was conducted through a questionnaire which was designed for the project coordinators of these schools. The questionnaires were sent by using e-mail and fax. Forty six coordinators completed the questionnaire.

Findings: According to the opinions of project coordinators, the projects were discussed in preparation process at schools and supported by school administrations, more support expected from NA and MNE, most important problem specified as finding partnership and completing application form. Related to the implementation part of the projects, coordinators stated that the opinions of the participators about the other cultures changed, the students who have different interest and abilities found an opportunity to work together and the learning interest of the participators toward foreign language increased. According to the opinions of the project coordinators, the benefits of the projects can be listed as follows; increase in the interest toward foreign languages and different cultures, positive improvements in the students personal specifications, professional development of teachers, different applications in school life. Participators of the study thought that the projects increased their experiences about project administration, helped to develop their foreign language and enhanced their understanding about European education.

Conclusion and Recommendations: As a conclusion, it is possible to state that in general the Comenius School Partnership Projects started at 2004 in Turkey were found as successful in terms of project process by the coordinators. The followings are listed as

recommendations to improve this success; developing cooperation between MNE and NA, increasing the technological support to schools, increasing the education and information activities related to EU education programs.

Keywords: European Union, Socrates, Comenius, Project Coordinators

Dünyanın küreselleşmesi ve artan rekabet koşulları, ülkelerin birçok alanda işbirliği yapmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle, Avrupa ülkeleri İkinci Dünya Savaşı sonrası aralarındaki işbirliğini artırarak “Avrupa Birliği” projesini hayata geçirmişlerdir. Avrupa Birliğinin kuruluş sürecinde üye ülkelerin önceliği, ekonomik alanda işbirliğiydi (Hoggrat & Johnson, 1987). Avrupa Birliğinin temellerinin atıldığı yıllarda, üye ülkeler ulusal egemenliklerin simgesi olarak gördükleri eğitim alanındaki yetkilerini diğer ülkelerle paylaşmaktan kaçınmış; hatta yetmişli yıllara kadar eğitim ile ilgili konuların konuşulması birliğin içerisinde bir tabu olarak varlığını sürdürmüştür (Neave, 1988).

İlerleyen yıllarda, dünyadaki değişimlerin sonucunda AB üyesi ülkelerin bu tutumlarında değişiklikler gözlenmeye başlanmıştır. Birçok Avrupalı politikacı eğitim alanındaki işbirliğinin geleceğin Avrupa yurttaşını yetiştirme fırsatı olarak değerlendirilebileceği görüşünü savunmuştur (Leibfred & Pierson, 1996). Bu gelişmelerin sonucu olarak, 1976 yılında eğitim alanındaki etkinlikleri düzenlemek amacı ile “Eğitim Eylem Programı” AB Bakanlar Konseyince kabul edilmiştir (Brock & Tulasiewicz, 2000). Eğitim Bakanları, ayrıca eğitim alanında koordinasyonu artırmak için “Eğitim Komitesi” kurulmasını kararlaştırmışlardır (Ertl, 2003). Bu iki gelişme, AB üye ülkeleri arasında eğitim alanında işbirliğinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Commission, 1993; Brock & Tulasiewicz, 2000).

Yetmişli yılların sonlarına gelindiğinde ise ekonominin küreselleşmeye başlaması, yüksek nitelikli işgücüne gereksinim duyulması ve ekonomik krizlerin sonucu olarak işsizlik oranının artmaya başlaması, Birliğin eğitime daha fazla ilgi göstermeye başlamasına neden olmuştur (Brine 1995; Economou, 2003). Bu sorunlarla başa çıkabilmek için, özellikle mesleki eğitim alanında hazırlanan ortak programlarla eğitim alanında işbirliğinin temelleri atılmaya çalışılmıştır. 1981 yılında, eğitim alanında kullanılacak bilgi ağı olarak tasarlanan Eurydice ve mesleki eğitim konusunda çalışmalar yapmak amacıyla Avrupa Bakanlar Konseyi Avrupa Mesleki Eğitim Merkezi (CEDEFOP) kurulmuştur (Davies, 2003). Bu süreç içerisinde çeşitli programlar başlatılmıştır. Bu programların ilki, 1986 yılında başlatılan Comett’dir. Comett programını, yükseköğrenim alanında işbirliğini hedefleyen Erasmus izlemiştir. Erasmus programının uygulanmasıyla, bilgi alışverişinden öğrenci değişimine geçiş yaşanmıştır (www.deltur.cc.eu.int). Mesleki eğitim alanında ise çalışmaları destekleyen projelerden en önemlisi, üye ülkelerce gençlere mesleki eğitim fırsatının verilmesi amacıyla desteklenen Petra’dır (Ertl, 2003).

Bir önceki paragrafta sıralanan birinci kuşak programlar birçok açıdan hedeflerine ulaşmış, ancak bu programların etkileri projelerde yer alan kurumlar ve kişiler ile sınırlı kalmıştır (Ertl, 2003). Bu dönemde genel eğitimin Avrupalılık boyutu, genişçe tartışılan bir konu olarak Avrupa’nın bütünleşme süreci ile ilgili tartışmalarda sıkça gündeme gelmiştir.

1986 yılında Avrupa Tek Senedi'nin imzalanmasını izleyen zaman diliminde Erasmus, Comett ve Petra programları ikinci dönemlerine başlamışlardır. Mesleki eğitim alanında ise Force programı hazırlanmış ve uygulamaya başlanmıştır (Funell & Müler, 1991). 1990 yılında Orta ve Doğu Avrupa ülkeleriyle işbirliğini artırmak amacıyla Tempus isimli yeni bir eğitim programı hazırlanmıştır (Teichler, Maiworm, & Schotte-Kmoch, 1996).

Bütün bu çabalara karşın, topluluğun eğitim alanındaki faaliyetlerinin kesin bir yasal temele oturtulamaması ortak eğitim politikalarının uygulanmasını güçleştirmektedir. Bu gereksinim, 1992 yılında topluluğa üye ülkelerce imzalanan Maastricht Antlaşması ile karşılanmıştır. Antlaşma sonrası dönemde ise birliğin eğitim alanındaki etkinlikleri, Sokrates, Leonardo ve Youth gibi programlar üzerinde yoğunlaşmıştır (Economou, 2003).

1995–2000 yılları arasında Sokrates, Leonardo ve Youth isimli yeni nesil programlara katılım hızla artmıştır. Her yıl 127.000'i aşkın öğrenci ve yükseköğretim kurumlarından 10.000'i aşkın öğretim üyesi hareketlilik programlarına katılmaktadır (www.deltur.cc.eu.int). AB'nin genel eğitimle ilgili hazırladığı ilk program olması, geniş kitlelere ulaşabilmesi ve AB üyesi ülkelerin bütünleşmesine olan katkısı Sokrates'in önemini artırmaktadır. Programın amacı, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin 1995 tarihli kararında "eğitim ve öğretim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmak ve eğitim alanında işbirliğinin Avrupa çapında yaygınlaşmasını sağlamak" olarak ifade edilmiştir (EU, 2000). Avrupa'da genel eğitim programlarının tek çatı altında toplanması için yürütülmekte olan Erasmus, Lingua, Eurydice ve Arion programları üzerinde bazı değişiklikler yapılarak Sokrates'in bünyesine alınmıştır. Comenius programı ise hazırlanarak Sokrates'in bünyesinde faaliyete geçmiştir.

1995 ve 2000 tarihleri arasında programların sağladığı başarı sonucu, 2000–2006 yılları arasında da programların uygulanmasına devam edilmesi kararlaştırılmıştır. 1995 yılından sonra AB Eğitim Programları, birlik üyesi olmayan diğer ülkelerin katılımına da açılmıştır (Jones, 2001). Türkiye de 1995 yılında AB Eğitim Programlarına katılmak için başvuruda bulunmuştur. Ancak Nisan 2004 tarihli Mutabakat Zaptı ile Türkiye'nin bu programlara katılımı sağlanabilmiştir (Mutabakat Zaptı, 2004).

AB Eğitim programlarının katılımcı sayıları incelendiğinde, üç ana programdan birisi olan Sokrates' in içerisinde yer alan her düzeydeki okul eğitimi ile ilgili olan (okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) Comenius'un ve yükseköğretim ile ilgili Erasmus'un en çok katılımın gerçekleştiği programlar olarak öne çıktığı ve bütçenin önemli kısmının bu programlara ayrıldığı gözlenmektedir (Commission, 2004).

Comenius programı eğitim ile ilgili tüm kurumları, öğrencileri, öğretmenleri, eğitim personelini, okul-aile derneklerini, sivil toplum kuruluşlarını, yerel yönetimleri, sosyal ortaklar ve özel sektörü kapsar (EU, 2000). Bu nedenle Erasmus'a göre daha geniş bir hedef grubu olduğu ve daha geniş bir kitleyi etkilediği söylenebilir. Ayrıca Comenius, ilköğretim ve lise düzeyinde öğrenci ve öğretmenlere yönelik fonlara yer vermesi nedeniyle eğitim sistemlerinin AB ile uyumlu hale getirilebilmesi açısından ayrı bir öneme sahiptir. Comenius'un genel hedefleri, özellikle okullar arasında ülkelerarası işbirliğini özendirerek ve okul eğitimi alanında doğrudan yer alan personelin profesyonel eğitimine katkı sağlayarak, okul eğitiminde kalitenin artırılması, Avrupa

boyutunun güçlendirilmesi ve dil öğrenimiyle kültürler arası diyalogun özendirilmesi olarak belirtilmektedir. Okul ortaklıkları, eğitim personelinin eğitimi ve uzmanlık ağları olmak üzere üç ana alandan oluşan Comenius programında Avrupa yurttaşlığı, çok kültürlülük bağlamında öğrenme, engelli grupların desteklenmesi, okullarda başarısızlık, toplumdaki dışlanma ile mücadele ve eğitimde fırsat eşitliği gibi konular üzerinde de durulmaktadır.

Deloitte ve Touche (2000) firmasının hazırlanan rapora göre, Comenius Programı'na 1995-1999 yılları arasında ortalama 15.000 okul, 150.000 öğretmen ve 2 milyon dolaylarında öğrenci katılmıştır. Türkiye'de de, Ulusal Ajansın kurulması ve yapılan çalışmaların sonucunda olarak Comenius programlarına başvuran kişi ve eğitim kurumlarının sayısında yıllara göre ciddi bir artış gözlenmektedir (www.ua.gov.tr). Tablo 1'de, Türkiye'de Comenius proje başvurusu kabul edilen kamu ve özel eğitim kurumlarının yıllara göre dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 1

2004 - 2005 Yıllarında Türkiye'den Kabul Edilen Comenius Projelerinin, Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı

Kurum türü	2004 yılı okul sayısı	2005 yılı okul sayısı	2006 yılı okul sayısı
Kamu Kurumları	31	209	341
Özel Kurumlar	68	138	112
Toplam	99	347	453

www.ua.gov.tr web sitesindeki verilerden yararlanılarak düzenlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde projelerde yer alan gerek devlet okulları gerekse özel okulların sayısında bir artış olmasına karşın, devlet okullarındaki artış oranının özel okullara göre daha fazla olduğu gözlenmektedir. Bu durum, projelere katılımların artması için yapılan tanıtım çalışmalarının başarılı olduğu izlenimini vermektedir.

Türkiye'de her geçen yıl bu projelere olan katılım talepleri artacağı düşünüldüğünde katılımcıların yeni başlayacak olan bu projelerin hazırlanması, uygulanması ve yapılması gereken diğer işler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarının ve karşılaşılabilecek sorunlara ışık tutmanın yararlı olacağı aşikârdır. İleriye yönelik olarak karşılaşılabilecek problemlerin akademik çevrelerce belirlenip araştırılmasının olumlu gelişmeler sağlayacağı düşünülerek bu çalışmanın amacı aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile 2004 yılında Comenius okul ortaklığı projesi kabul edilen okullardaki proje koordinatörlerinin görüşlerine göre projelerin hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerin saptanması hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, bu süreçlerde karşılaşılan güçlüklerin aşılması ve gerekli düzenlemelerin yapılması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Sorular

Yukarıda belirtilen amaca ulaşmak için araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Proje koordinatörlerinin görüşlerine göre, projelerin hazırlık sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
2. Proje koordinatörlerinin görüşlerine göre, projelerin uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?
3. Proje koordinatörlerinin görüşlerine göre, projelerin değerlendirme sürecinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?

Yöntem

Türkiye’de 2004 yılında Comenius okul ortaklığı proje başvurusu kabul edilen 99 okul bulunmaktadır. Veri toplama aracı, bu okulların bağlı oldukları İl Milli Eğitim Müdürlükleri’nden gerekli izin alındıktan sonra proje koordinatörlerinin tümüne elektronik posta ile gönderilmiştir. Yanıt alınamayan koordinatörlükler telefon ile aranmış ve faks kanalı ile veri toplama aracı tekrar iletilmiştir. Veri toplama aracının geri dönüş oranı % 46 olarak belirlenmiştir. Veri toplama çalışmaları 2005 Kasım ile Mart 2006 arasında yapılmıştır. İlk başlayan projeler olmaları nedeniyle araştırmanın çalışma grubu olarak 2004 yılında kabul edilen Comenius Okul Ortaklığı Projesi koordinatörleri seçilmiştir. 2004 yılında başlayan bu projelerin bazıları sona ermiş bazıları ise halen devam etmektedir. Verilen yanıtların, yüzdeleri hesaplanmış ve bu yüzdeler tablolar ile özetlenerek gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı geliştirmek amacıyla, Sokrates I programını değerlendirmek için yapılan çalışmalar ile AB komisyonuna sunulan raporlarda kullanılan anketlerden yararlanılmıştır. Fakat bu anketler Türkiye’deki mevcut duruma tam olarak uygun olmadıkları için, sadece ölçme aracının alt boyutlarının oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Veri toplama aracının hazırlanmasında, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin görüşleri alınmış ve öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Hazırlanan veri toplama aracı dört farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde proje koordinatörü ya da ortak olunan okulla ilgili proje adı, süresi, okul adları gibi genel bilgilerin elde edilmesi için hazırlanmış sorular yer almaktadır. İkinci bölümde okulların proje öncesi hazırlık sürecinde karşılaştıkları sorunlar, üçüncü bölümde ise uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili koordinatörlerin görüşlerini üçlü derecelendirme (katılıyorum/ kısmen katılıyorum/ katılmıyorum) ölçeği üzerinde belirtmeleri gereken ifadeler yer almaktadır. Bu iki bölüm için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Son bölümde de, projelerin değerlendirilmesi ile ilgili verilerin derlenmesi hedeflenmiştir. Bu kısımda dört çoktan seçmeli, üç de açık uçlu soru yer almaktadır.

Bulgular

Araştırmaya katılan proje koordinatörlerinin hazırlık dönemi ile ilgili yanıtları incelendiği zaman, koordinatörlerin genel olarak “katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri göze çarpmaktadır. Veriler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

Proje Koordinatörlerinin Proje Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

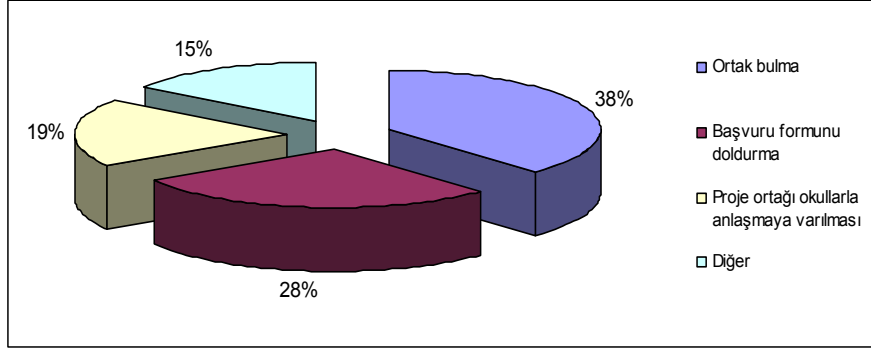
SORULAR (n= 45)	Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Proje hedefleri ve uygulama planı okulda yapılan toplantılarda tartışılmıştır	40	89	3	7	2	4
2. Okul yönetimi proje hazırlık sürecine aktif olarak katkıda bulunmuştur.	35	78	7	15	3	7
3. Öğrenciler projeye hazırlık sürecine aktif olarak katılmışlardır.	27	60	9	20	9	20
4. Öğrenci velileri proje hakkında bilgilendirilmiştir	20	67	21	23	4	10
5. Proje hazırlık sürecinde gereken evrakların hazırlanması için yeterli süre verilmiştir.	30	67	12	27	3	6
6. Okulumuz proje hazırlık sürecinde Ulusal Ajans ve MEB gibi kurumlardan aktif olarak destek almıştır.	31	69	8	18	6	13
7. Okul proje hazırlık sürecinde yerel kurumlardan destek almıştır.	17	38	6	13	22	49
8. Koordinatör okul hazırlık sürecinde okulumuza destek oldu	28	62	14	31	3	7

Katılımcıların % 89’u proje hedeflerinin okulda tartışıldığı görüşüne katılmaktadır. Bu oran “katılıyorum” seçeneğinin işaretlendiği en yüksek orandır. Katılımcıların % 78’i okul yönetiminin hazırlık sürecine aktif olarak katkıda bulunduğu, % 69’u hazırlık sürecinde UA ve MEB’den destek alındığı görüşüne katılmaktadır. Yerel kurumlardan destek alındığı görüşüne ise katılımcıların % 49’u katılmadıklarını, % 38’i ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu soru “katılmıyorum” seçeneğinin yüzdesinin, “katılıyorum” seçeneğinden fazla olduğu tek sorudur. Katılımcıların % 20’si, öğrencilerin proje hazırlık sürecine aktif olarak katıldığını düşünmemektedir. Katılımcıların % 31’i ise, koordinatör okulun hazırlık sürecinde okullarına destek olduğu görüşüne kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan hazırlık sürecinde en çok zorluk çektikleri aşamayı belirtmeleri istenmiş ve verdikleri yanıtlar Grafik 1’de gösterilmiştir.

Grafik 1

Proje Koordinatörlerinin Hazırlık Sürecinin En Fazla Zorluk Çekilen Aşamasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı



Grafik incelendiğinde hazırlık sürecinde en fazla zorlanılan aşamanın ortak bulma aşaması olduğu gözlenmektedir. Bu süreçte yaşanan diğer zorluklar, başvuru formlarının doldurulması ve proje ortaklarıyla anlaşmaya varılması olarak belirtilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar "diğer" seçeneğini işaretleyerek, "öğrenciler arası iletişim sağlamada zorluk çektiklerini" belirtmişlerdir. Daha önce uluslararası projelere katıldıklarını, bu nedenle hazırlık aşamasında zorluk yaşamadıklarını ve UA kurulmadan önce de projelere katıldıklarını belirten bir kaç katılımcı da bulunmaktadır.

Proje koordinatörlerinin görüşlerine göre projelerin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin veriler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi, proje koordinatörlerinin % 93'ü projenin katılımcıların diğer kültürler hakkında yargılarını değiştirdiğini, % 89'u ise projelerin farklı ilgi ve yetenekleri olan öğrencilerin birlikte çalışmasına olanak sağladığını ve katılımcıların yabancı dil öğrenimine ilgilerini artırdığını düşünmektedir. "Proje hazırlık sürecinde aktif olarak yer almayan öğretmenler de, projeye katkıda bulunmaktadır", görüşüne ise "kısmen" katılan katılımcıların oranı % 45, katılan katılımcıların oranı ise % 33'tür. Bu görüş, "katılıyorum" seçeneğinin en az ve "katılmıyorum" seçeneğinin en fazla işaretlendiği sorudur. Katılımcıların % 42'si ise, "proje yeni öğretim metotlarının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır" maddesinde "kısmen katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Proje, okulun kurumsal çekiciliğini artırmaktadır" ve "Proje farklı alan öğretmenlerinin bir arada çalışmasına olanak sağlamaktadır" görüşlerine kısmen katılan koordinatörlerin oranı ise % 36'dır.

Tablo 3*Proje Koordinatörlerinin Uygulama Dönemine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

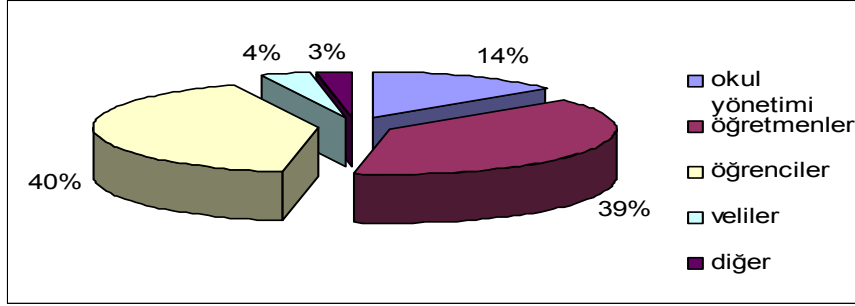
SORULAR (n= 45)	Kısmen					
	Katılıyorum		katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Okul yönetimi projeyi uygulama sürecinde sürekli olarak desteklemektedir.	36	80	9	20	-	-
2. Projeye katılan öğretmenlerin mesleki kazanımları olmaktadır	36	80	9	20	-	-
3. Projeye katılımcılarının diğer ülke kültürleri hakkındaki yargıları değişmektedir.	42	93	3	7	-	-
4. Proje hazırlık sürecinde aktif olarak yer almayan öğretmenlerde, projeye katkıda bulunmaktadır.	15	33	20	45	10	22
5. Proje farklı alan öğretmenlerinin bir arada çalışmasına olanak sağlamaktadır	28	62	16	36	1	2
6. Proje farklı ilgi ve yetenekleri olan öğrencilerin birlikte çalışmasına olanak sağlamaktadır	40	89	2	4	3	7
7. Proje yeni öğretim metotlarının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.	26	58	19	42	-	-
8. Proje bilgi ve iletişim teknolojilerinin okulumuzda kullanımını artırmaktadır.	32	71	10	22	3	7
9. Proje, katılımcıların yabancı dil öğrenimine olan ilgileri artırmaktadır.	40	89	5	11	-	-
10. Proje süreci düzenli olarak değerlendirilmekte ve kayıt altına alınmaktadır.	38	84	7	16	-	-
11. Proje sonuçları internet aracılığıyla diğer kurumlarla paylaşılmaktadır	32	71	10	22	3	7
12. Proje, okulun kurumsal çekiciliğini artırmaktadır.	28	62	16	36	1	2

Projelerin değerlendirilmesi süreci ile ilgili olarak, katılımcılara hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu bölümde, katılımcılara sorulan soru-

lardan birisi de projelerden en fazla kimlerin yararlandığı ile ilgilidir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar Grafik 2’de gösterilmiştir.

Grafik 2

Projelerden En Fazla Yararlanan Gruplara İlişkin Proje Koordinatörlerinin Görüşlerinin Dağılımı

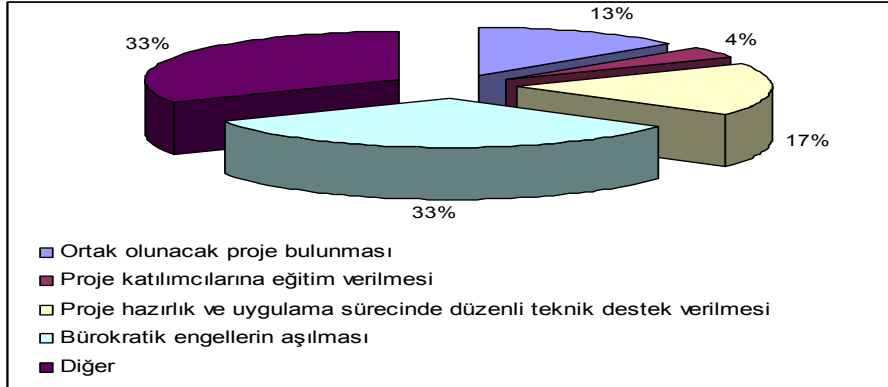


Katılımcılar büyük oranda projeden öğrenci ve öğretmenlerin yararlandığını düşünmektedirler. Katılımcıların 33’ü öğrencileri, 31’i öğretmenleri, 11’i okul yönetimini, 3’ü ise velileri projelerden en fazla yararlanan gruplar olarak görmektedir.

Proje koordinatörlerinin UA’nın proje hazırlık ve uygulama sürecine katkıları ile ilgili soruya verdikleri yanıtlar Grafik 3’te özetlenmektedir.

Grafik 3

Proje Koordinatörlerinin Ulusal Ajansın Katkılarına İlişkin Görüşleri



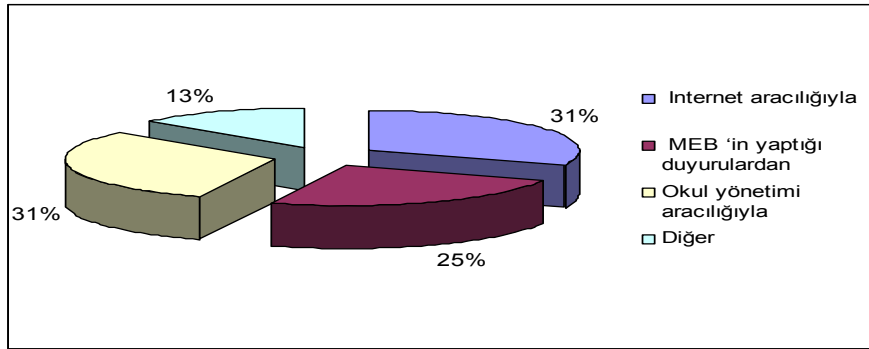
UA’nın bürokratik engellerin aşılmasına katkıda bulunduğu görüşü ve “diğer” seçeneği (% 33) en çok işaretlenen iki seçenektir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen katılımcıların yaptıkları açıklamaların arasında UA’nın hiçbir konuda yardımcı olmadığı, geri bildirim sağlamadığı, birbirinin kopyası olan birçok seminer yaptığı şeklinde olumsuz görüşlerin yanı sıra, gereksinim anında ve başvuru formu doldurmada destek verdiği gibi olumlu görüşlere de rastlanmaktadır. “Diğer” seçeneğini işaretleyen katılımcılar içerisinde, özellikle projelerin ikinci yılında UA’dan yeterli destek alamadığını belirtenler olmuştur. Bu katılımcılar, 2005 döneminde artan iş yükü nede-

niyle UA yetkililerine ulaşmanın ve gereksinim duyulan konularda destek almanın zorlaştığı konusunu vurgulamıştır.

Koordinatörlerin AB Eğitim Projelerinden haberdar oldukları kaynaklar ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen yanıtlar Grafik 4'te sunulmuştur.

Grafik 4

Proje Koordinatörlerinin Görüşlerine Göre Projelerden Haberdar Olunan Kaynakların Dağılımı



Katılımcılar, eşit yüzdeler ile (% 31) AB projelerinden "internet" ve "okul yönetimi" aracılığıyla haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Bunları "MEB tarafından yapılan duyurular" izlemektedir. "Görsel ve yazılı medya aracılığıyla" maddesinin hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemesi, konunun Türkiye'de yeni olduğunu ve medyada yeteri kadar yer almadığını göstermektedir.

Bu kısımda elde edilen diğer bulgular, katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar yolu ile elde edilmiştir. Bu nedenle, her bir soruya katılımcıların verdiği yanıtlar incelenmiş ortak özellikler taşıyanlar bir araya getirilerek özetlenmeye çalışılmıştır.

Okulun projeden elde ettiği kazanımlar ile ilgili soruya verilen yanıtlar incelendiği zaman, kazanımların Comenius programının hedefleriyle örtüştüğü görülmektedir. Proje koordinatörlerine göre öğrencilerin farklı kültürlerle karşı ilgi duyması, projelerin en önemli kazanımlarından biridir. Ayrıca öğrencilerin, ülkeleri adına aldıkları sorumluluğun etkisiyle, güdülenmelerinde, özgüvenlerinde ve iletişim becerilerinde artış gözlemlendiği de koordinatörlerce belirtilenler arasındadır.

Koordinatörlere göre öğrenciler, projeler sayesinde yabancı dil derslerine daha fazla önem vermeye başlamış; öğretmenler bu projeler sayesinde farklı uygulama biçimleriyle tanışma fırsatı bulmuş; eğitime bakış açılarını genişletmiş ve mesleki kazanımlarını artırmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin yabancı dil bilgilerinin geliştiği, alanlarında bilgilerinin arttığı, meslektaşları ve öğrencileri ile ilişkilerinin iyileştiği, bilgi işlem teknolojilerini kullanım yeterliklerinin geliştiği, eğitim dünyasında yaşanan sorunları farklı ülkelerden meslektaşlarıyla tartışma ve çözüm yolları üretebilme fırsatı buldukları da koordinatörler tarafından belirtilmiştir.

Koordinatörler, projelerin okulların kurumsal itibarları üzerinde olumlu etki yaptığı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Proje koordinatörlerine göre projeler,

okulların yabancı dil eğitiminde başarısının ve toplumun ortak değerlerini ne kadar iyi öğrettiğinin veli ve öğrenci nezdinde kabul görmesine katkı sağlamıştır. Bazı katılımcılar ise, okullarında Avrupa okullarından esinlenilerek farklı ve güzel uygulamaların başlatıldığını belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilenlere ek olarak, devlet okulunda görev yapan bir proje koordinatörünün görüşüne göre, gelir düzeyi düşük öğrencilerin okuduğu bir okulda böyle bir projenin yapılabilmesi öğrencilerin özgüvenlerinin artmasını sağlamış; katılımcı öğrenci ve öğretmenler, projelerin sadece özel okulların tekelinde olmadığını görüp eşit fırsatlar sağlandığının farkına varmışlardır.

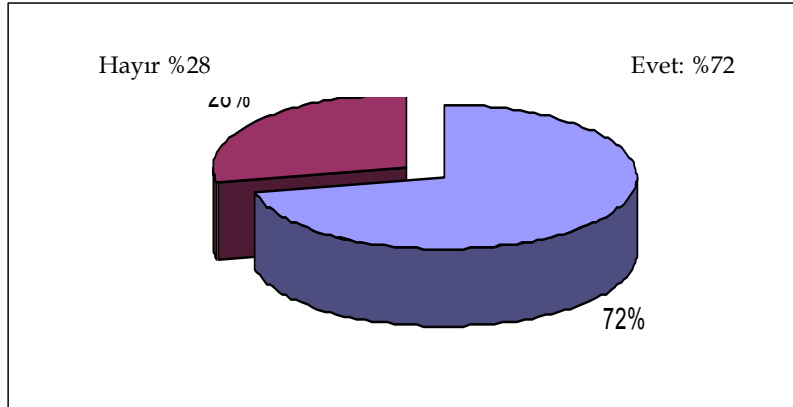
Koordinatörler, projelerden kendilerinin elde ettiği kazanımları farklı bir kültür ve eğitim sistemini tanımak, alanlarında bilgilerini ve mesleki dayanışmayı artırmak, yabancı dil bilgisini geliştirmek, inisiyatif kullanma ve özgüven artışı sağlamak ve Avrupa eğitim sürecini anlamak olarak ifade etmişlerdir. Koordinatörler projelerde aldıkları sorumluluğun okullarda var olan sorumluluklarının üzerine ek yük olarak görünmesine karşın; genellikle emeklerinin karşılığını aldıklarını düşünmektedirler. Ayrıca bazı katılımcılar, hazırlanan projenin konusu ile ilgili alanlarda kazanımlar edindiklerini de belirtmişlerdir.

Bir katılımcı dışında, katılımcıların tamamı bir başka projede görev almak istediklerini belirtmişlerdir. Bu da, koordinatörlerin karşılaştıkları zorluklara karşın projelerden genel anlamda memnun olduklarını göstermektedir.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak, araştırmada web sayfalarının projelerin ve okulun tanıtımı açısından önemli olduğu düşünülerek, 2004 yılında projeleri kabul edilen okulların web sayfalarının bulunup bulunmadığı incelenmiş ve elde edilen veriler Grafik 5'te özetlenmiştir.

Grafik 5

2004 Yılında Comenius Projesi Kabul Edilen Okulların Web Sayfasına Sahip Olma Yüzdeleri



İnceleme sonucunda, Comenius Okul Ortaklığı Projesi'ne katılan 99 okulun 71'inin web sayfası olduğu saptanmıştır. Özel okulların web sayfalarının, kamuya ait

okulların web sayfalarına göre daha kapsamlı olduğu ve web sayfalarının büyük bir kısmında, yürütülen projeler hakkında bilgi yer almadığı gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de 2004 yılında başlayan Comenius okul ortaklığı projelerinin koordinatörler tarafından projelerde izlenen süreçler itibarıyla genel anlamda başarılı bulunduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan proje koordinatörlerinin büyük bir kısmı, belirtilen görüşlere olumlu anlamda katılmış ve projeler hakkında olumlu yorumlar yapmışlardır.

Ancak projelere katılan okulların UA ve MEB’in daha fazla desteğine gereksinim duyduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Özellikle projeye katılan özel okulların, daha önce edindikleri deneyimler sayesinde UA’dan bağımsız hareket ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca UA’nın, artan işyükünden dolayı, destek taleplerini tam olarak karşılayamadığı da söylenebilir.

Elde edilen diğer bir sonuç ise, karşılaşılan en büyük zorluğun ortak bulmak ve başvuru formunu doldurmak ile ilgili olduğunu göstermektedir. AB Komisyonu için hazırlanan CSES Impact of School Partnerships (2004) raporuna göre de, proje koordinatörleri sürecin en zor aşamasının başvuru formunun doldurulması olduğunu belirtmişlerdir. Sözü edilen rapor ile bu araştırmanın sonuçları arasında tutarlılık gözlenmektedir.

Projelerden en fazla yararlanan grup olarak ortaya çıkan öğrenciler ve öğretmenler, Comenius Programı’nın hedef kitesine ulaşıldığını göstermektedir. Ancak proje koordinatörlerinin belirttiklerine göre, özellikle öğretmenlerin yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmaması okuldaki tüm öğretmenlerin projelere katılımını sınırlamaktadır. Bu durum hedef kitlenin genişlemesini olumsuz yönde etkileyecek bir husus olarak değerlendirilebilir.

Projelerden elde edilen kazanımlar incelendiğinde ise, bu kazanımların hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bireysel ve mesleki anlamda gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Projelerden elde edilen kazanımların, Comenius programının genel hedefleriyle örtüştüğü gözlenmiştir. Ayrıca katılımcıların başka projelerde de görev almak istediklerini belirtmiş olmaları, elde ettikleri kazanımları yeterli bulduklarını işaret eden bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Ulaşılan sonuçlar arasında, projelerin hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçleri içerisinde görsel ve yazılı medyadan ve internetten yeterince yararlanılmadığı da yer almaktadır. Bu durum, okulların projelerden elde edilen sonuçları birbirleriyle etkin şekilde paylaşmadıklarını, ilgili kurumların bu kanalları kullanarak haberleşmelerinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak yapılan öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Devlet okullarının projelerden yararlanma düzeyi, yapılacak eğitim ve tanıtım faaliyetleri ve teknolojik destek ile artırılabilir.
2. UA'nın personel sayısı artırılarak, teknik destek taleplerine daha hızlı cevap verecek bir yapıya kavuşması kurumun etkinliğini artırabilir. Ayrıca UA, eğitim etkinliklerinin ve ortak bulma seminerlerinin sayısını artırarak öğretmenlerden gelen yoğun isteğe cevap verebilir. Bu konuda MEB de UA'ya destek olabilir.
3. Öğretmen yetiştiren kurumlarda, proje hazırlama ve yönetimi gibi konulara eğitim programı içerisinde yer verilebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlar, programlar hakkında daha fazla bilgilendirilerek, öğretmen adaylarına bu alanda daha etkin bilgi aktarılması sağlanabilir.
4. Projeler için yapılan çalışmalar, özellikle yabancı dil öğretmenlerine ek yük getirmektedir. Bu öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılması veya öğretmenleri ek ders ücreti gibi olumlu yönde güdüleyecek önlemler alınması, projelerin etkililiğini artırabilir.
5. Belediyeler ve Sivil Toplum Kuruluşları projeler hakkında bilgilendirilerek, projelere verdikleri desteğin artırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Brine, J. (1995). Educational and vocational policy and construction of the European Union. *International Studies in the Sociology of Education*, 5, 145-163
- Brock, C., & Tulasiewicz W. (2000). *Education in a single Europe*. Routledge, London & NY.
- Centre for Strategy & Evaluation Services. (2004, February). *Impact of school partnerships*.
- Sokrates II / Comenius I (2000-2006) Mid-Term Evaluation.
- Commision of the European Communities. (1993). *Green paper on the European dimension of education*, Luxemburg.
- Commission of the European Communities. (2004). *Statistics on the implementation of the second phase of the community action programme in the field of education 'Socrates'*, Brussels.
- Davies P. (2003, March). The Maastrich treaty, *European Journal of Education*, 38, 99. <http://www.europa.eu.int/abc/obj/treaties/en/entoc01>
- Deloitte & Touche Company (2000, July). *Evaluation of European school partnerships under Comenius Action 1 & Lingua Action E*, London. http://ec.europa.eu/dgs/-education_culture/evalreports/education/2001/sociexpost/soc1xpcomlinganx_en.pdf
- Economou, A., A. (2003). *Comparative study of the European Dimension in education in England, Scotland and Wales, in implementing European Union education an training policy; A comparative study of issues in four member states*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Ertl H. (2003). *European Union and education policies: an overview of policies and initiatives, in implementing European Union educaton an training policy: a comparative study of issues in four member states*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Funell P., & Müller D. (1991). *Vocational education and the challenge of Europe: New developments in vocational education*, Kogan Page, London.
- Hoggart R., & Johnson D. (1987). *An idea of Europe*, Chatto and Windus, London. Jones, R. (2001). *The politics and economics of European Union*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK.
- Leibfried, S., & Pierson P. (1996). *Social policy*, Wallace in Wallace, 185-207. Mutabakat Zaptı. (2004, Nisan). *Memorandum of understanding between the European Community and the Republic of Turkey on the participation of the Republic of Turkey in the Community programmes Leonardo da Vinci II, Sokrates II and Youth* http://erasmus.gop.edu.tr/Mutabakat_zapti.pdf
- Neave, G. (1988). *Policy and response: changing perceptions and priorities in the vocational training policy of the EEC commision*, Vocationalizing Education, Oxford.
- European Union.(2000). *Socrates guidelines for applicants* [Broşür] , Luxembourg.Teichler U., Maiworm F., & Schotte-Kmoch M. (1999). *Das Erasmus- programm ergebnisse der begleitforschung*, Bundesministerium für Bildung und Forschung. <http://cc.eu.int>
- <http://deltur.cc.eu.int>
- <http://www.ua.gov.tr>

The Evaluation of the Sitcom “Sihirli Annem” in terms of “Curriculum Evaluation”

“Sihirli Annem” adlı TV dizisinin
“Program Değerlendirme” Açısından Değerlendirilmesi

Nida TEMİZ *

Abstract

Background/Problem Statement: Curricula are not only in schools but also in mass media. The curricula may be more efficient than that in schools in terms of shaping our children’s lives, behaviors, even their imaginations. The basic assumption of the study is “The curriculum is on TV.” We should focus on hidden curriculum on mass media (Nystrom, 1975).

Purpose/Objective/Research Question/Focus of Study: The purpose of the study was to evaluate the sitcom “Sihirli Annem” in terms of curriculum evaluation approaches at three main stages; needs assessment, formative evaluation, summative evaluation. Methods: The qualitative data was obtained through open-ended questionnaires, interviews, observations and written document. Qualitative data analysis was conducted. The participants of the study were 38 children aged between 4 -12, their parents, -6 nine teachers and experts from different fields.

Findings/Results: In the end, the choice “to improve” was preferred since the study made it clear that the sitcom was not purely positive or negative. Therefore it had both negative and positive aspects to be developed.

Conclusions / Recommendations: Research should be conducted about hidden curriculum on mass media. Parents and educators should examine the mass media regularly when they are interested them in any way. There should be advisors while preparing a TV program for children.

Keywords: Sihirli Annem, curriculum evaluation, hidden curriculum, media.

Öz

Problem Durumu: Öğretim programlarını sadece okullarda değil medyada da fark edebiliriz. Medyada varolan örtük programlar çocukların hayatlarını, davranışlarını hatta hayallerini şekillendirmede okullardaki öğretim programlarından daha etkili olabilir. Bu noktada bu çalışmanın dayandığı temel varsayım “öğretim programı televizyonda”dır. Medyadaki örtük programlara odaklanmalıyız (Nystrom, 1975). Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları: Çalışmanın amacı “Sihirli Annem” adlı durum komedisini program değerlendirme yaklaşımı açısından üç ana aşamada (ihtiyaç analizi, süreç değerlendirme, sonuç değerlendirme) değerlendirmektir. Araştırmanın Yöntemi: Veri açık uçlu anketler, görüşmeler, gözlemler ve yazılı dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Nitel analiz yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 4 - 12 yaşlar arası 38 çocuk ve aileleri; anasını - 6. sınıf arası dokuz öğretmen ve farklı alanlardan uzmanlar oluşturmaktadır.

Bulguları ve Sonuçları: Programın gelişimi için öneriler yapılmış ve bu öneriler hakkında katılımcıların görüşleri alınmıştır. Sonuçta, "geliştirme" seçeneği tercih edilmiştir. Çünkü çalışma programın saf olumlu ya da olumsuz olmadığını göstermiştir. Programın olumlu ve olumsuz boyutları vardır ve geliştirilebilir. Öneriler: Medyadaki örtük müfredat üzerine araştırmalar yapılmalı. Aileler ve eğitimciler medya ile bir şekilde ilgilendiklerinde ve karar almak itediklerinde medyayı düzenli olarak takip etmelidirler. Çocuklar için TV programları hazırlanırken danışmanlar olmalıdır.

Anahtar Sözcükler: "Sihirli Annem", program değerlendirme, örtük program, medya.

In the contemporary world, in every area where human beings live trends have been changing (Feden & Vogel, 2003; Ornstein & Hunkins, 1998). Innovations in science and technology, variety of communication opportunities, acceptance of global educational approaches affects the focus of curriculum and curriculum policy.

When we look at the environment surrounding us, we can realize that curricula are not only in schools but also in mass media. The curricula may sometimes be more efficient than those in schools in terms of shaping our children's behaviors and their imaginations. The basic assumption of the study is "The curriculum is on TV."

There are many definitions and types of curriculum; however, the hidden curriculum is one of the most important and receives very little attention (Pezdek & Hartman, 1983). Hidden curriculum is defined as "unveiling" and "real" agenda of formal education (Horn, 2003). Besides, the effect of hidden curriculum is reflected on mass media and computers. Horn explained hidden curriculum on distance education (2003). Nystrom (1975) expressed that we should focus on hidden curriculum on mass media by asking "What would you say is that most significant thing you learned from watching television last night or last month, or last year?" Therefore, in this respect, a TV sitcom can be evaluated as a curriculum evaluation study.

Purposes of the Study

The purpose of the study was to evaluate the sitcom "Sihirli Annem" in terms of effectiveness and impact; to determine whether the goals of the sitcom were achieved or not; whether there was a hidden curriculum or not.

Method

Research Design of the Study

The research design of the evaluation study was qualitative research design.

The Evaluation Model Design of the Study

The evaluation model used in this study was an eclectic model. The evaluation process was used in this study gave importance to both predetermined goals and objectives of the sitcom and unexpected outcomes of the sitcom which is the reason why it is called an eclectic model. The phases were; (1) conducting needs assessment; (2) conducting formative evaluation; (3) conducting summative evaluation and standards were considered during the evaluation process.

Participants of the Study

Purposeful sampling methods including criterion sampling and convenience sampling were preferred while selecting the participants. The participants of study comprised of 38 children aged between 4-12, their parents, K-6 nine teachers and experts from different fields. The experts are 3 from the field of early childhood education (ECE), 2 from the field of sociology (S), and 2 from the field of psychology (P), 1 from Computer Education and Instructional Technologies (CEIT), 1 from Linguistics Science (L); 8 experts from different field of study in the PhD course "EDS 654 Practicum in Curriculum Evaluation" class at METU. People in the participant groups were the same in each phase of the study.

Data Sources and Instruments of the Study

The researcher developed open-ended questionnaires, interview instruments and observation form. The instruments were examined by the experts then piloted before actual implementation.

At the beginning of the study, a questionnaire was administered to total 210 students from 1st grade to 6th grade in one public primary school. In each grade, there were 35 students. The purpose of the questionnaire was to determine the favorite sitcom for the students. 71 students marked the sitcom "Sihirli Annem."

6 open-ended questionnaires were prepared by the researcher to reach the purposes of the needs assessment. The instruments were administered to the producer and the scenarist, psychologists, sociologists, 38 children and their parents. Moreover, one semi-structured interview instrument was developed and administered to the teachers. Furthermore, observation form was used during the observations. Interviews were written and later transcribed.

2 open-ended questionnaires were prepared on the basis of the results of the needs assessment (one for children, the other for the other participant groups including the parents, the teachers and the experts) for the formative evaluation phase.

Using multiple data sources including questionnaires, interviews, observations, written document analysis strengthened the reliability and validity of the study as data triangulation.

Data Analysis of the Study

Although the literature presents various approaches, qualitative data analysis can be examined in two groups; descriptive and content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2003). Thus, the data were subjected to descriptive and content analysis techniques. The analyses were conducted on the basis of the descriptions stated by Yıldırım and Şimşek (2003) and Strauss and Corbin (1990) for this study.

Data coding: The researcher determined the pre-codes. The data were reviewed and divided into its meaningful parts and labeled in accordance with the pre-codes. Then, the researcher formed the additional code list and coded the data in the light of the total code list. For example, codes like "magic", "nymphs", "entertaining value" etc. were used to describe the data in relation to reasons for watching the sitcom. Then the additional codes emerged from the analysis like "imagination", "characters", "costumes and décor" etc.

Generating categories: The researcher reviewed the codes simultaneously and found the common aspects among them. Then, umbrella terms of categories will be developed in order for systematization of data collected like “reasons for watching,” “watching conditions,” “communication subject,” etc.

Organization and definition of data: The data were defined and organized according to the predetermined system by quoting and presenting findings.

Conclusion from findings: In this step, relations built through findings were interpreted.

Findings

Results of the Needs Assessment Phase

The analysis has indicated that most of the students are aware of the differences between reality and imagination. However their parents mostly worried about the complexity of reality-imagination.

The data analysis showed that most of the children have watched the sitcom since the sitcom started to be broadcasted. On the basis of Sociologist’s (S1) explanation, one of the reasons for watching a sitcom for children is being a member of a group because, in groups of children, TV programs including sitcoms are one of the subject matters. The sociologist said “It could be predicted that the children could hear the sitcom when they were chatting with their friends then, they might start to watch the sitcom” (S1).

The students were asked to explain their watching conditions and expected to give considerable reasons for them. Most of them stated that they watched the sitcom alone because their parents did not like the sitcom or interfered in their watching so children did not want to watch with them. One of the children said “I do not watch the sitcom with my parents because they do not like the sitcom. Also, they make negative interpretations on the sitcom when I am trying to watch the sitcom” (D3M).

When the parents and the teachers were asked to state their reasons for watching for the sitcom, most of them said that they did not watch the sitcom. Also, they stated their communication subjects with their children about the sitcom are “magic” or “nothing”. However, they had certain negative ideas about the sitcom. One of the parents stated his ideas about the sitcom as follows “I do not have any positive idea about the sitcom because it affects the children negatively...(PC1MP)”. Then the same parent stated, “I do not watch the sitcom.”

Another result is most of the children stated magic, nymphs, characters of the sitcom as the reasons for watching the sitcom. Some of them said they watched it because of its content including entertaining value, goodness, happy family, while some of them stated costumes and child sitcom as reason for watching the sitcom (see Figure 1).

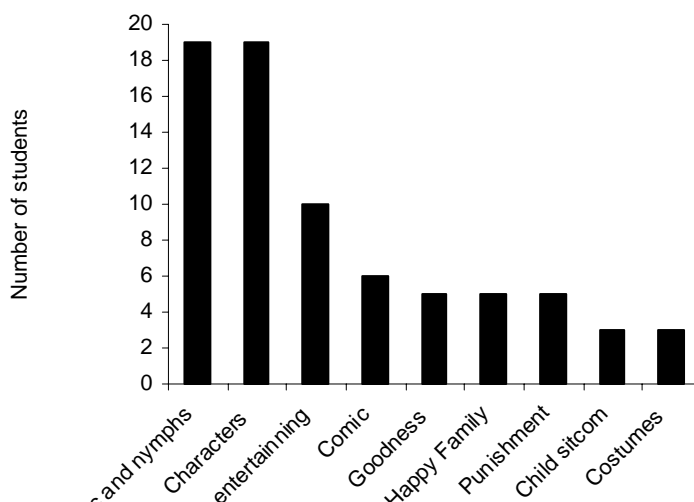


Figure 1. Reasons for watching

Moreover, the parents and teachers stated that magic, imagination and costumes for the children are some of the reasons for watching and as most attractive aspect of the sitcom for the children. The children mostly stated the characters "Betüş", "Çilek" and "Perihan" as some of the most appealing characters and explained their reasons for this case by stating that "they are good people", "they can do magic" and "they can find good solutions for problems including Dudu's bad magic". Most of them thought there were no any hostile characters.

Furthermore, both teachers and parents expressed that there were not any hostile aspects of the sitcom for the children but some said that Dudu and her harmful magic was criticized by the children. When the children were asked them to write next episode of the sitcom, they predominantly used the concepts "magic"; "punishment for harmful magic"; "attractive costumes". In addition, the experts (S1, S2; P1, P2; ECE1, ECE2, ECE3; some of the EDS experts) stated that children like imagination; attractive, bright, colorful environments; jokes; and fantastic characteristics.

All experts, most of the parents and teachers agreed on the idea that the sitcom should have advisors from the fields of education like psychology, sociology, curriculum etc. By presenting following suggestions, "what should be" aspect of the needs assessment is met.

After each episode, there could be a specific 5-second part including daily activities of the characters of the sitcom. This part can be called, as "The real magic is love." The role of the 5-second part is to emphasize that the characters are normal human beings. All these scenes could be presented in an artful aesthetic form.

In the web page of the sitcom, there could be detailed information about the characters of the sitcom even about the dog, Taci. The web address could be attractively presented for children after each episode. Children should be able to look at the web site to conduct the characters of the sitcom and to take information about their normal daily life.

In the content of the sitcom, there could be a balance between the power of man and women. It could be emphasized that the effects of magic are not permanent. Although, in the most episodes of the sitcom, this aspect is emphasized, the condition of Taci as a dog conveys a message that magic can be permanent. Thus, Taci could be turned into human being again but there could be the dog that can speak because children like it.

Dialogs between characters could be carefully prepared. Some repeated negative words like "şaşal damat" could not be used. The sitcom could have advisor/s from the field of psychology, sociology, and education.

The love between children could be turned into a friendship. Çilek's teacher, Betüş and Sadık can express this aspect by explaining the feeling as best friendship. The quarrels between characters should not include violence. Normal problem solving skills of human beings could be emphasized.

Episodes of the sitcom could be examined in terms of the school subjects then some of them could be suggested to teachers as visual materials. For example, the episode that presented Çilek's first day in school can be suggested to 1st graders teachers to use it in first days of the school. Concept analysis of the sitcom could be conducted. Because there are some words that are unfavorable for children like "fani".

In each episode of the sitcom, child characters could read certain book suggested from the Ministry of National Education regularly and the name of the books could be showed purposefully. The child characters could use the technology effectively for meaningful purposes. The child characters should be actively involved regular sportive activities, some hobbies like going to the theater. Parents, teachers and the other people who are interested in the sitcom could watch different episodes of the sitcom before making a certain decision about it. Also, parents and teachers could discuss main points of the episodes with their students and their children after watching it.

Some aspects of the sitcom could be maintained like democratic and happy family life; attractive costumes and décor; winning of goodness; Betüş's behaviors; current subjects, (millennium, effects of technology, birthdays, new year etc.); simple understandable content.

Results of the Formative Evaluation Phase

Children: The children were asked to select one of the two answers "yes" or "no" for each suggestion and to explain the reasons of their answers. In general, most of the students marked "yes" for each suggestion. However, there were some "no" answers for each suggestion and those "no" answers were important for the phase. Also, the results indicated "no" answers were stated mostly by the children who were 5th and 6th grade students. Their reasons were same for each suggestion if they marked the answer "yes", the reason was that they wonder the real life of the characters, Taci's face, or they said only "yes". On the other hand, the reasons for "no" answers were different. For each suggestion, following items summarize the reasons why they marked "no", their **short clues** are written bold in the following section also in the parenthesis the number of children who gave the reason are given;

1st suggestion related with **5 second special time**: The sitcom could be lasted lately. I am not interested in their daily life. (10)

2nd suggestion related with **web page**: I do not have a computer. (8)

4th suggestion related with **male characters**: I do not want to see new characters in the sitcom. The atmosphere of the sitcom could change. (11)

5th suggestion related with **Taci**: I like Taci very much. (4)

6th suggestion related with **love**: The relationship is not friendship in the sitcom. (5)

7th suggestion related with **child characters' friends**: I am not interested in. (5)

8th suggestion related with **nicknames**: Whatever it is, to nickname is a bad thing. (9)

9th suggestion related with **quarrels**: I enjoy when I watch them quarreling. (8)

10th suggestion related with **Suzan's behaviors**: This is joke. (6)

11th suggestion related with **lesson material**: It could be boring. (9)

12th suggestion related with **sport/art/book**: It could be advertisement. (7)

14th suggestion related with **costumes**: Each child cannot buy them. (8) Girls should not wear mini skirt.(2)

Parents: Most of the parents agreed all of the suggestions.

Teachers: There were 6 teachers. Most of the teachers agreed on the suggestions and thought that the effects of the suggestions would be good for the target audience of the sitcom especially for children.

ECE experts: For the 1st suggestion related with 5-second special part, two of them thought that the suggestion was acceptable but it may not be good for children because children could be disappointed when they met reality after each episode. Therefore, they suggested that there could be another program about the sitcom and the program could include the context of the 1st suggestion. For the 3rd suggestion related with the web page of the sitcom, two of them said that this could be taken into consideration without worrying about "role-real life differentiation" because children were aware of this differentiation. One of them said the violence in the quarrels were not at harmful level for target audiences including children so 8th suggestion related with omitting violence was unnecessary. For 11th, 12th, 13th, 14th suggestions, all three ECE experts said these suggestions could be taken into consideration but the sitcom should not be too much didactic. If it is didactic, it loses its humor, it is not attractive and interesting for children, children are disappointed, so it is not watched.

Psychology experts: They agreed on all suggestions except presenting attractive costumes and sports hobbies because they thought that there were lots of children who could not have such a life and have costumes so they could be negatively affected.

CEIT expert: The expert agreed on all suggestions especially the 14th suggestion related with computer usage.

Sociology expert: The expert agreed all suggestions.

Linguistics expert: The expert agreed all suggestions especially related with dialogs. Also he said that in the sitcom, understandable fluent language was used so this was good for children. Also, the names "Betüş, Çilek, Çiçek Deniz" seemed to be se-

lected purposefully for children interests. Using proverbs like “Adım çıkmış dokuza, inmez sekize, Armut piş ağzıma düş” good for children learning their mother tongue.

Of course, any suggestion could not be totally changed only on the basis of the “no” answers and their reasons stated by the children during the formative evaluation for the purpose of determining effectiveness of solutions and suggestions for detected problems. Therefore, the “no” answers were examined in terms of the other participant groups’ supports. The word “could”, which was used for stating suggestions at the end of the needs assessment, was turned into “should” or “must” and some modifications were done on suggestions on the basis of the explained results above. All of them are summarized as following;

The suggestions related with *5-special part, Web-page, Taci, Love, Quarrels, Visual materials, Sports/arts activities* should be conducted. The suggestions related with *advisor, power-balance, dialogs, normal problem solving, concept analysis, no changing aspects* must be conducted.

Results of the Summative Evaluation Phase of the Study

Choice “to improve”: At the end of any summative evaluation, there are three main choices; to maintain the curriculum without changing; to improve the curriculum; to terminate the curriculum. For this evaluation study, the choice “to improve” was selected because, the results of the study indicated that the sitcom was not purely positive or negative. There were both negative and positive aspects, so it could be improved.

Suggestions are still valid and should be taken into consideration to improve the sitcom. We should not worry about the complexity of “imagination and reality”, children need such a sitcom. The first goal of the “Sihirli Annem” is not to be didactic. TV cannot be removed totally from our life. We should accept it as professional colleague. The goals of the sitcom are results of hidden curriculum.

When the researcher asked the producer and scenarist to answer the questions of the questionnaire and to state the goals of the sitcom for the evaluation study, they welcomed the researcher politely and wanted time to answer it. Two weeks later, they send the answers including goals of the sitcom. The researcher did not ask them when they wrote the goals and also the producer did not need to keep the time secret from the researcher. However, at the end of the study, the researcher reached a result that the goals of the sitcom were written when she asked them. This is not something wrong or revealing something that is secret. In fact, when the goals were written, a hidden curriculum was detected. Also, the researcher’s assumption was supported by the scenarist’s answers. She seems to be realist and said clearly “...our focus not only children...” and “TV channels do not have a job to say good things to the children” and so on. Therefore, it was assumed that the goals were written on the basis of their examination in order to write goals after the researcher’s asking so they can be accepted as an evaluator of the study but they were naturally subjective evaluators. However, if the goals were determined at the beginning of the sitcom, the table given below can be used to understand whether goals were achieved or not.

The table 1 includes the goals of the sitcom stated by the producer. The producer’s goals are presented in original version. The researcher marked the last situation of the goals and fields of experts who supported the mark given (A; achieved, P; progress). The last six goals stated by the participants that some other results of the hidden curriculum.

Table1

Goals of the Sitcom

Goals	A	P	Supporters
To improve children’s imaginative world	X		ECE+P+S+L+EDS
To reinforce the philosophy “real magic is love”		X	ECE+P+S+L+EDS

To make children to think when enjoying	X	ECE+P+S+L+EDS
To show that love is not a horrible thing	X	ECE+P+S+L+EDS
To emphasize innocence in children's love	X	ECE+P+S+L+EDS
To emphasize the concept of "mother"	X	ECE+P+S+L+EDS
To reflect the philosophy "make goodness, find goodness"	X	L+EDS
To improve the feeling of justice	X	CEIT+L+EDS
To enable the target audiences especially who are 25 years old and further to remember "Tatlı Cadı"	X	S
To make a job focusing on a child because the channel broadcasting the sitcom gives importance on children		
To shift importance from parents, to children in parent-child relationship without being didactic	X	ECE+S
To contribute the education of the individual who is modern, free, stable and question traditional relationships and decide his aims and spend effort to achieve the aims	X	ECE+P+S+L+EDS
To update the fairy tales	X	S+ECE+L
To improve environmental-conscious and animal love	X	EDS
To improve helping feelings in children's friendship and equalize the class differences	X	P+S+CEIT
To show a help to a child who is alone and needy	X	ECE+P+S+L+EDS
To show that everything can be achieved by studying hard	X	ECE+P+S+L+EDS
To make children like reading	X	ECE+P+S+L+EDS
To take rating and advertisement ☺))☺))☺))	X	
The sitcom contributes children especially under the age of 10 linguistics skills like speaking		L
There are not many magic men characters, so the sitcom conveyed the message magic belong to females		
Children learn our proverb because proverbs are used in the sitcom		L
Children learned new concepts that did not exist in their literature like fani, Periliçe, Peril		L+ EDS experts
The sitcom contributed the children's socialization		S
The sitcom-helped children develop critical thinking skills and empathy		ECE experts

Discussion and Conclusion

One person who knows a lot about children's programming is Anne Wood, a mother, a former teacher, and the creator of such shows as the Teletubbies and Boohbah. Wood (2004) said, "It's great to have sharing time and you can learn a lot about your child while watching how she responds to her favorite program."

Also, one of the parents that I interviewed said

I worried about the complexity of “reality and imagination”... I tried to watch the sitcom with my daughter. After and during the sitcom, we talked about the sitcom; I realized that my daughter is aware of everything. She and I watch the sitcom together, it is both enjoyable and relaxing (PCF5).

Moreover, to help parents counter the effects of TV, a grassroots organization called TRUCE (Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment), has come up with an action guide, following actions were suggested in this guide (2003);

- Watch shows together. Discuss each other's reactions to what you saw.
- Discuss which kinds of shows and games are okay for your family.
- Help your child sort out fantasy from reality.

One of the parents called me to say,

...When you asked a question related with my watching reason, I realized I did not watch but I worried about the effects of the sitcom on my child. Then, I started to watch it with my boy; I realized that my child was aware of everything... (PF7M)

For not only the sitcom but also all TV programs especially for children, the suggestions could be taken into consideration. There should be advisor/s.

Curriculum developers should conduct research about curriculum on mass media. Parents, teachers, educators should follow mass media regularly when they are interested them in any way, when they want to make certain decision, when they want to prevent their children from negative aspects of mass media.

In schools at all level, there can be an elective course “Mass Media Literate”, if s/he will be a teacher, s/he can learn how to use mass media in her/his class, if s/he is a primary school student, s/he can learn how to use mass media effectively, efficiently, if they will be parent, they can learn when they should worry about a sitcom or not.

Acknowledgment: I would like to thank Prof. Dr. Fersun Paykoç for her guidance and advice throughout this research study.

Kaynakça

- Feden, P. D., Vogel, R. M. (2003). *Methods of teaching: Applying cognitive science promote student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Horn, J., R. (2003) Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy [Electronic version]. *Clearing House* 76 (6), 298-301.
- Nystrom, C. (1975) Mass Media: The hidden curriculum [Electronic version]. *Educational Leadership* 11, 89-92.
- Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. The United States of America: Englewood Cliff.
- Pezdek, K., & Hartman, E., F. (1983) The foundation of critical awareness and media literacy [Electronic version]. *Child Development* 54 (4), 1015.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park.
- Teachers Resisting Unhealthy Children's Entertainment. (2003) [Electronic version]. (*Scholastic Parent & Child* 10 5), 12-14.
- Wood, A. (2004) How to find and maximize the educational benefits of the best children's television shows. [Electronic version]. *Scholastic Parent & Child* 12 (2), 44-48.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (3rd ed.). Ankara: Seçkin.

Metin Tabanlı Çevrimiçi Forum Tartışmalarında Okuma Stratejilerine Üst-Bilişsel Farkındalığın Bilişsel Düzeyle İlişkisi

Relationship between the Metacognitive Awareness of
Reading Strategies and the Cognitive Level
in the Text Based Online Forum Discussions

Abdullah TOPÇU*

Öz

Problem Durumu: Metin tabanlı forum tartışmaları hem tamamen çevrimiçi (online) hem de web-destekli yüz-yüze derslere eklenerek öğrenme ortamının daha etkileşimli ve işbirlikçi olması sağlanmaktadır (Berge, 1995; Garrison, Anderson & Archer, 2001; Jonassen, 2000). Gerek forum tartışmaları gerekse bu derslerin materyalleri hipermetin olup öğrenciler bunları okumak zorunda kalmaktadırlar. Yapılan çalışmalar kağıt üzerindeki (doğrusal) metinleri okumada anlamayı, bilişsel süreçleri ve okuma stratejilerinin gelişmesini üst-bilişsel farkındalığın etkilediğini göstermiştir (Bradshaw, 2001; Jacob & Paris, 1987; Pressley & Afferblach, 1995) Buradan hareketle çevrimiçi dersler ve web destekli yüzyüze derslerin daha başarılı ve etkili olması için hipermetinlerin okunması esnasında üst bilişsel farkındalığın benzer etkisinin olup olmadığı araştırılmalıdır. Böyle bir araştırmanın sonuçları hem bu derslerin arayüzlerinin daha etkili tasarlanması için hem de forum tartışmalarındaki bilişsel düzeyin artırılması için yapılması gerekenlerin ortaya çıkmasına sebep olabilecektir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışma ile öğretmen adayı öğrencilerin okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalıklarıyla metin tabanlı çevrimiçi forum tartışmalarındaki bilişsel düzeyleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi: Çalışmanın katılımcıları Boğaziçi Üniversitesi ilköğretim fen ve matematik öğretmen adayı 3 sınıf öğrencilerinin tamamıdır. Okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalık verileri Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiş olan beşli Likert tipi ölçekle toplanmıştır. Forum tartışmalarındaki mesajların içerik analizinde son on yıldaki çalışmalara doğrudan veya dolaylı etkisi olan Henri'nin (1991) içerik analiz modelinin bilişsel düzeyleri esas alınmıştır. Araştırmacının kendisi ve deneyimli bir İngilizce öğretmeni mesajları bilişsel düzeylerine göre kodlamışlardır. Kodlayıcılar arası tutarlılık için Cohen kappa hesaplanmıştır. Bu değer .84 çıkmış olup iyi seviye olarak kabul edilmektedir (Cappozoli, McSweeney & Sinha, 1999). Ayrıca, ölçek iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve .86 bulunmuştur. Çalışmada çoklu regrasyon analizi uygulanmış olup üst-bilişsel farkındalık ile faktörlerinin forum tartışmalarındaki bilişsel düzeyle ilişkisine geçmiş başarı, bölüm ve cinsiyet değişkenleri kontrol altında tutularak bakılmıştır.

* Kuleli Askeri Lisesi Fen Dersleri Bölümü, Çengelköy, İstanbul.

Eposta: abduallah.topcu@boun.edu.tr.

Bulgular ve Sonuçlar: Cinsiyet, geçmiş başarı ve bölüm değişkenleri kontrol altında tutulduğunda, "okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalık" değişkeni forum tartışmalarının bilişsel düzeyindeki değişkenliği (variability) tahmin etmede istatistiksel açıdan anlamlı olarak katkıda bulunmamaktadır. Ayrıca faktörlerinden "problem çözme stratejileri" ve "destekleyici okuma stratejileri" istatistiksel açıdan anlamlı olarak bilişsel düzeydeki değişkenliği açıklarken "global okuma stratejileri" açıklayamamaktadır.

Öneriler: Bir tür hipermetin olan metin tabanlı forum tartışmalarında üst bilişsel farkındalığı artırmak için üst bilişsel farkındalığı artırıcı öğeler içeren "ani açılır" (pop-up) pencereler ve bilgi içeren ön görünüm (preview) pencerelerini forum arayüzüne gömmek önerilebilir. Öğrencilerin hipermetin okuyuculuğunu geliştirme aşamasında özellikle problem çözme stratejileri ile destekleyici okuma stratejilerinin kullanımına önem verilebilir.

Anahtar Sözcükler: Üst-Bilişsel Farkındalık, Okuma, Metin Tabanlı Çevrimiçi Forum Tartışması, Bilişsel Düzey.

Abstract

Problem Statement: Text-based online forum discussions are an integral part of the online courses as well as web-enriched or supported traditional face-to-face courses and in this way they become more interactive and collaborative (Berge, 1995; Garrison, Anderson & Archer, 2001; Jonassen, 2000). Both forum discussions and these courses' materials are hypertexts and contain multi-media tools. Students have to read these hypertexts. Previous studies report metacognitive awareness of reading strategies have significant effect on the reading comprehension, cognitive levels and improvement of the reading strategies of the linear texts (or text on sheet) (Bradshaw, 2001; Jacob & Paris, 1987; Pressley & Afferblach, 1995). From this point of the view, there is a strong need to investigate the metacognitive awareness of reading strategies on reading hypertext for the purpose of constructing more successful online courses or web-supported face-to-face courses. So, the goals of these studies are twofold: one is to suggest some solutions to design course interface so that students will become skilled hypertext readers. The other one is to suggest some solutions to increase cognitive level in the online forum discussions.

Purpose of the Study: This study has attempted to investigate the relationship between pre-service teachers' metacognitive awareness of reading strategies and their cognitive levels in the text based online forum discussions.

Methods: The study was carried out in the web-enhanced face-to-face course titled, as "Math Teaching Methods" in Boğaziçi University. The sample consisted of 61 science and math pre-service teachers enrolling at third year level. The data about Metacognitive Awareness of Reading Strategies was obtained from a five-point Likert scale which had been developed by Mokhtari and Reichard (2002). The content analysis of the forum discussions was conducted by the researcher and an experienced English teacher with respect to cognitive level of the Henri (1991)'s model. The inter-rater reliability was calculated in terms of the Cohen kappa's as .84. Moreover, the internal consistency of the scale was calculated in terms of Cronbach alfa as .86. Multiple regression analyses were conducted to investigate the relationship between pre-service teachers' metacognitive awareness of reading strategies and their cognitive levels when their gender, department and GPA are controlled.

Findings: Metacognitive awareness of the reading strategies and its factor "Global Reading Strategies" did not significantly contribute to predict the variability at the cognitive levels in the forum discussions. On the other hand, the factors "Problem

Solving Strategies" and "Supporting Reading Strategies" significantly contributed for prediction of the cognitive levels in the forum discussions.

Recommendations: It can be suggested that text-based forum discussion which is a kind of hypertext should contain prompt pop-up windows that contain problem solving and supporting reading strategies. Besides, it can also contain "preview" windows which provide information about the link. Moreover, instructor can emphasize the problem solving and supporting reading strategies to develop or improve students' reading skills or to make students skilled hypertext reader.

Keywords: Metacognitive Awareness, Reading, Text Based Online Forum Discussions, Cognitive Level.

Son yıllarda ülkemizdeki üniversitelerde tamamen çevrimiçi (online) veya web ile zenginleştirilmiş /desteklenmiş lisans veya lisans üstü seviyede dersler açılmaktadır. Bu derslerin yüz yüze açılan derslere benzer öğrenci başarısı ürettiği gözlemlenmiştir (Demiray & İşman, 2003; İşman, 1997; Topçu & Ubuz, 2004; S. Yıldırım, kişisel görüşme, Mayıs 18, 2003). Daha önceki çalışmalarda bu bulguları destekler şekilde raporlar sunmuşlardır (Berge, 1995; Eastmond, 1998; Russell, 1999). Açılan bu derslerde ister tamamen çevrimiçi olsun ister yarı-çevrimiçi yüz yüze dersler olsun, öğrenci çoğunlukla bir ders notunu veya forum tartışma metinlerini veya bağlantı içeriklerini okumak zorundadır. İşte bu noktada, kağıt üzerinden okuduğunu anlamaya ve bilişsel düzeylere istatistiksel açıdan anlamlı etkisinin var olduğu tespit edilen üstbilişsel farkındalığın (Bradshaw, 2001; Jacob & Paris, 1987; Pressley & Afferblach, 1995) çevrimiçi öğrenme ortamlarının en önemli parçası olan metin tabanlı tartışma forumlarındaki bilişsel düzeyle ilişkisinin araştırılması önem arz etmektedir. Böylelikle bu forumların daha etkili tasarlanmasına ve kullanılmasına, ayrıca öğrenmenin daha etkileşimli ve anlamlı gerçekleşmesine imkan sağlanmış olacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Okumanın nihai amacı metni doğru ve tam olarak anlamaktır. Bu ise bilgi birikimine ve çeşitli becerilere dayanmaktadır; kelime - cümle bilgi seviyesi, çıkarım yapabilme becerisi, strateji seçebilme esnekliği gibi (Cain, 1999). Ancak yeni eğilimler, artan bir şekilde bilişsel ve güdülere üst-bilişsel farkındalığın rolünü ön plana çıkarmaktadır (Mokhtari & Reichard, 2002). İyi okuma becerisi edinmiş okuyucunun yetileri, okurken bilişsel kaynaklarını birbirleriyle yapıcı etkileşimli ve stratejik olarak orkestra şefi gibi kullanır ve genel bir eğilimle-düşünceyle okumaya yaklaşır (Pressley & Afferblach, 1995). Bu tip okuyucu planlama içeren düşünme, esnek stratejiler seçme ve düzenli kendini gözlemlemeyi gerektiren kasıtlı faaliyetler içinde sıklıkla bulunur (Jacob & Paris, 1987). Uzman okurlar bu faaliyetlerin içerisine farkında olmadan da bulunabilirler. Ancak, bu faaliyetler okuma öğrenme sürecinde bir üst-bilişsel farkındalıkla ancak aktive olabilirler Üst-bilişsel farkındalık demek; belli bir bilişsel işi yürütme esnasında o işi anlama veya becerme konusunda sürekli bilgi sahibi olma ve bunun seviyesini bilme anlamına gelir. Dolayısıyla etkili ve başarılı okuyucu olabilme okuduğunu anlayıp anlamadığını gözlemleyerek yüksek üst-bilişsel farkındalığa sahip olmakla gerçekleşmektedir (Bradshaw, 2001).

Geçen son on yıl içerisinde web teknolojilerindeki hızlı gelişmeler gittikçe artan sayıda insanın daha fazla miktarda okuma materyaline ekran vasıtasıyla ulaşmasına

yol açmıştır. Her ne kadar birçok araştırma, ekranda görüntülenen metinleri bireyle-
rin şöyle bir göz gezdirerek okuduğunu ve detaylıca incelemediğini göstermiş olsa
da (Dyson & Haselgrove, 2000; Horton, Taylor, Ignacio, & Hoft; 1996), web'in öğ-
renme ortamı olarak tasarlanması durumunda öğrenenlerin ekranda görüntülenen
metni okumaya daha bilinçli yaklaşacağı açıktır. Çünkü hızla göz gezdirmenin mali-
yeti anlama ve hatırlama da azalma şeklinde olmaktadır (Dyson & Haselgrove; 2000).
Bağlantılar ve çeşitli çoklu ortam materyali içeren bu metinler; yani "hipermetinler",
öğrenenin daha dikkatlice yoğunlaşmasını gerektirmektedir. Hipermetinler doğrusal
olmayıp çok boyutludur, yani doğrusal ve sırasal anlam yapıları içermeyen bilgi uç-
larını barındıran metinlerdir (Jonassen, 2000). Dolayısıyla hipermetinleri okumakla
kağıt üzerindeki metinleri, yani "doğrusal metinleri" okumak farklılıklar arz etmek-
tedir. Jonassen (1986), hipermetinlerin okuyucuya kendisine göre daha anlamlı gele-
cek şekilde etkileşime girme imkanı verdiğini söylemektedir. Bu ise sonsuz okuma
ortamı hazırlamaktadır. Halbuki doğrusal metinleri okumada yazar tarafından ön-
ceden belirlenmiş yol haritasına (metin yapısına) uyulmak zorundadır. Hipermetinler,
anlamayı geliştirecek bilgiye ulaşma yollarını keşfetme becerisi ka-
zandırmanın yanısıra bilişsel becerilerinde gelişmesine neden olmaktadır (Kozma,
1991). Bu ise arama veya araştırılacak yeri seçme sırasında "bağlantılı" (incidental) ve
ilgi ve dikkati çeken bağlantı uçlarına ulaşma halinde "kazaen" (serendipity) öğren-
meye imkan tanımaktadır (Cress & Knabel, 2003). Ancak, hipermetinler ağ üzerinde
(network veya Internet) gezinim ve bilgi kazanımı ekseninde iki problemi de berabe-
rinde getirmektedir: Anlamada sapma ve hiperortamda kaybolma. Bunlar ciddi za-
man kayıplarına sebep olduğu gibi anlamada derinleşmeyi de zorlaştırmaktadır
(Lawless, Mills & Brown, 2002) Hipermetinlerin sunduğu yönlendirici bağlantılar,
hiyerarşik veya grafik arayüzler vb. araçlar üst bilişsel farkındalığı ve gözlemeyi ko-
laylaştırılmasına rağmen yukarıda bahsolunan tehditler mevcudiyetini devam ettir-
mekte ve algılamada tutarlılık, anlamada bütünlük ve düşüncenin sentezlenmesi
üzerinde negatif yönde baskı yapmaktadır (Dyson & Haselgrove; 2000).

Çevrimiçi tartışma forumları, arayüzü yapısı itibarıyla ve mesajlara bağlantı ve
çoklu ortam araçlarını gömülebilmesi yönüyle bir tür hipermetinlerdir. Bu
hipermetinlerin herhangi bir anlamada sapmaya düşmeden okunması gerekirken,
verilen veya var olan bağlantılar takip edilip tartışma platformundan uzak kalma-
mak gerekmektedir. Üstüne üstlük mesajların cevaplanması esnasında meydana ge-
len gecikmeler veya fasıllar bu tehlikeyi ayrıca tetiklemektedir (Thomas, 2002). Hal-
buki, anlamlı öğrenme gerçekleşen ortam için; bütünlüğün korunması ve mesajların
kritik edilerek okunmasının yanısıra; mesajların inşa edilmiş bir bilginin ürünü, kri-
tik edici ve veri destekli (bağlantılardan elde edilmiş) çıkarımları içeren metinler ha-
linde olması gerekmektedir. Bu takdirde okuduğunu anlama ve yazarak öğrenme
gerçekleşmiş olmaktadır (Shanahan & Lomax, 1986). Belli protokollere (mesajların
ölçeklerle değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin ders başarısına etkilemesi, vb.)
bağlanmış forum tartışmaları, bu ortamların sanal sınıflar halini dönüşmesine yar-
dımıcı olduğu gibi yazılan her mesajın bir deneyim, bir sentez yani yüksek seviyeli bi-
lişsel süreç ürünleri haline gelmesini de kolaylaştırmaktadır (Garrison, Anderson &
Archer, 2001; Gilbert & Dabbagh, 2005; Palloff & Pratt, 2003; Topçu, 2005). Buna
rağmen, yukarıda bahsolunan tehlikenin aşılması ve anlamlı öğrenmenin gerçekleş-
mesi öğrencinin bilişsel süreçlerini gözlemlemesi ve ayarlama yapması ile olabilecektir
(Thomas, 2002).

Forum tartışmaları “alt başlıklar” altında devam ettirilmekte ve her mesaj metini farklı bir yazar tarafından ele alınmaktadır. Ana farklılıkların yanı sıra (üslub, metin yapısı, kelime ve cümle seçimleri vd.) sürekli yazar değişikliği, hipermetnin içerdiği bağlantılarda yazar ilgi sahasına bağlı olarak normalden (tek bir yazarlı metin) daha fazla alan farklılaşmaya ve bağlantı yöntem çeşitliliğine sebep olmaktadır. Bu ise belli bir standart tutturulmasını engellemektedir (Hoffman & Van Oostendorp, 1999). Tüm bunlardan farklı olarak, yazar düşünce yapısından kaynaklanan kabullere bağlı olarak zenginlik ve bir nevi çok parçalılıkta ortaya çıkarmaktadır. (Kumbruck, 1998). Bu yönleriyle forum tartışma hipermetinleri web’te basılan diğer hipermetinlerden daha çok okuyucuyu zorlamaktadır. Aslında bu da doğaldır, çünkü yüz yüze ortamlarda yürütülen tartışmalarda da yüksek bilişsel düzey faaliyetler olan kritik ederek düşünme, analiz, sentez, değerlendirme yetilerine öğrenci fazlasıyla ihtiyaç duymaktadır. Ancak forumdaki ki farklılık hipermetinlerin zaman kısıtı olmadan okunarak tartışmanın yürütülmesidir. Buna rağmen okuyucu tartışma ortamı hipermetinlerini okurken doğrusal bir metin okumadan daha fazla kendi bilişsel süreçlerini ayarlamaya ve ihtiyaçlarını belirlemeye gereksinim duymaktadır (Jacobson & Spiro, 1995). Kendi bilişsel süreçlerini ayarlamının en önemli boyutu bilişsel süreçleri gözlemleyebilmektir. Bu ise üst-bilişsel farkındalık becerisini gerektirmektedir. (Lan, 1998; Shraw, 1998). İşte bu noktadan hareketle; çalışma, okuyucunun okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalık becerisinin, ürettiği mesajların bilişsel düzeyleriyle olan ilişkisini araştırmak istemiştir. Sonuç olarak çalışma şu soruya cevap aramaktadır: Öğretmen adayı öğrencilerin okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalıklarıyla çevrimiçi metin tabanlı forum tartışmalarındaki bilişsel düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

Yöntem

Örnekleme

Çalışma; “Matematik Öğretim Yöntemleri” dersini alan üçüncü sınıf öğretmen adayı öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlköğretim Fen ve Matematik Bölümünün zorunlu dersi olduğu için üçüncü sınıftaki tüm öğrenciler bu dersi almıştır. 61 kişilik grubun 33’ü kız ve 28’i erkek öğrencidir. Öğrencilerin tümü “Bilgisayara Giriş” dersi almıştır. Bunun yanı sıra, bir kız ve bir erkek öğrenci daha önce “tamamen çevrimiçi” olan bir ders almıştır. Öğrenciler günün her saatinde internet’e girebilecekleri bir bilgisayarın mevcut olduğunu beyan etmişlerdir. Bu öğrencilerin % 91’i sıklıkla internette dolaştığını ve bu işin yaşamlarında ve çalışmalarında önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bir erkek öğrenci dışında öğrencilerin tamamı kendisini “Yeterli hızda klavye kullanıyorum” diye tanımlamıştır.

Araçlar

Okuma Stratejilerine Üst-Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OUFO) yetişkin öğrencilerin “ders ile ilgili (akademik amaçlı) okuma” sırasında okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalıklarını ölçmek amaçlı Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiştir. Onüçü “Global Okuma Stratejileri”, sekizi “Problem Çözme Stratejileri” ve dokuz “Destekleyici Okuma Stratejileri”nden olmak üzere toplam 30 madde ve üç faktörden meydana gelmektedir. Global Okuma Stratejileri (GLOBS) amaçlı okuma, eski bilgileri zinde hale getirme, amaca uygunluğunu test etme, metin hakkında tahminde bulunma vb. stratejiler içermektedir. Problem Çözme Stratejileri (PROBS) dikkatli

ve yavaş okuma, okuma hızını ayarlama, arasıra okunan üzerinde düşünme, okuduğu canlandırma vb. stratejileri içermektedir. Destekleyici Okuma Stratejileri (DOS) ise not tutma, önemli bilgilerin altına çizme, eski okunan yerlere tekrar dönme, kaynakçalara bakma, vb. stratejileri içermektedir. “Neyi göz ardı edeceğime neyi daha dikkatli okuyacağıma karar veririm” Global Okuma Stratejilerine, “Neyi okuduğuma bağlı olarak okuma hızımı ayarlarım” Problem Çözme Stratejilerine” ve “Okurken not alırım” “Destekleyici Okuma Stratejilerine” örnek olarak verilebilir. Ölçek; 1’den (Kesinlikle yapmam) 5’e (Her zaman yaparım) kadar dereceleri olan beşli Likert tipidir. Ölçeğin tümü veya faktörleri için bir puan üretilebilmektedir. OUFO’nun maksimum puanı 150 ve minimum puanı 30’dur. OUFO puanı 105 ve yukarısı için yüksek, 75-104 arası için orta ve 74 ve aşağısı için düşük olarak algılanmasını gerektiği tavsiye edilmiştir (Mokhtari & Reichard, 2002). Geliştirildikten sonra araştırmacıları tarafından yedi farklı sınıfta uygulanmış ve Cronbach α hem faktörler hem de ölçek için hesaplanmıştır. Bu değerler faktörler ve tüm ölçekler için .86 ile .93 arasında değişmektedir. Tüm örneklem için güvenilirlik .89 olarak rapor edilmiştir.

İşlemler ve Analiz

“Matematik Öğretim Yöntemleri” dersi ikinci dönem okutulan üç kredilik üçüncü sınıf zorunlu dersidir. Makalenin yazarı, dersi yüz yüze olarak 2005-2006 bahar döneminde okutmuştur. Öğrencilerin birikimli ders başarılarının verisi kayıt işlerinden alınmıştır. OUFO ise özgün hali ile dönemin başında uygulanmıştır. Dersin içerisinde her üniteye “Eş zamanlı olmayan Çevrimiçi Forum Tartışma” (EÇFT)’i açılmıştır ve tartışmalar tüm öğrencilerin katılımıyla gerçekleşmiştir. EÇFT platformu hazır bir yazılım olan “PhpBB”nin üniversite sunucusunda bulunan ders web sayfasına gömülmesiyle oluşturulmuştur. Forumdaki tüm araçlar ve işlevler İngilizce’dir. Öğrenciler foruma kendilerine verilen bir “kullanıcı adı” ve “şifre” ile girebilmiştir. Forum, eş zamanlı olmayan bir ortam olması yanı sıra eş zamanlı öğeler sunma sunma kapasitesine de sahiptir. Yüz yüze dersler Pazartesi günleri 10.00 - 13.00 arasında yapılmıştır. Her bir ünite içindeki önemli başlıklar bir hafta süreyle (Pazartesi 17.00’den Cumartesi 17.00’ye kadar) tartışılmıştır. Öğretmen moderatörlük için gönüllü öğrencilerden seçim yapmış ve onları belli bir moderatörlük eğitimine tabi tutmuştur. Bu öğrenciler belirledikleri yönlendirici ve tartışmayı kolaylaştırıcı, içerikle ilgili birkaç soruyla tartışmayı başlatmış ve tartışmayı sürekli katılım yaparak yönlendirmişlerdir. Öğretmen konu dışına çıkma veya etik kurallara aykırı davranmada süreklilik olması halinde müdahalede bulunmuştur.

EÇFT’lere katılım en az üç mesajla zorunlu kılınmıştır. Mesajların sahip olması gereken özellikler şu şekilde öğrencilere duyurulmuştur: (1) Mesajlar 150 kelimeyi aşmamak ve İngilizce yazılmak zorundadır. (2) Kompozisyon yazım kurallarına uyulmak zorundadır. (3) Her mesaja başlık verilmek zorundadır. (4) Mesajlarda daha önceki mesajlara referans vermek, onları kritik etmek veya onlara dayanarak çıkarımlarda bulunmak istenen bir davranıştır. (5) Gönderilen her mesaj Palloff ve Pratt (2003) ile Topçu ve Ubuz’un (2004) ölçeklerinden esinlenilerek elde edilmiş ölçek (Bkz. Tablo 1) ile değerlendirilecek ve alınan puanların ortalaması dönem sonu notuna % 30 etki edecektir.

Tablo 1

Değerlendirme Ölçeği

Boyutlar	Kriterler (Bir mesaj için)	Puanlar	Maksimum puan
Bilişsel Düzey	BA seviyesi içerir	3	5
	En az bir tane DA seviyesi içerir	4	
	En az bir tane CI or YA or SS seviyesi içerir	5	
Etkileşim	Açık veya kapalı etkileşim içerir	3	3
	Bağımsız mesaj (etkileşim yoktur)	1	
Mesaj yapısı	Anlaşılır ve kapsayıcı başlık, Açık ve bilgi içeren cümleler kullanma, Kompozisyon kurallarına uyma,	2	2
Toplam		10	10

EÇFT'lerin içeriğinin analiz edilmesinde değişik modeller mevcuttur. Bu modeller araştırmacının ilgisine ve değerlendirme amaçlarına bağlı olarak farklılık arz etmektedir. Henri'nin (1991) geliştirdiği model, hem katılım ve etkileşime hem de mesajların bilişsel ve üst-bilişsel düzeylerine yoğunlaşmaktadır. Henri'nin modeli tartışma forumlarının içerik analizinde daha sonrakilerin (Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997; Newman, Webb & Cochrane, 1995) esin kaynağı da olmuştur. Bu yüzden Henri modelinin "bilişsel düzeyler" boyutu bu çalışmada esas kabul edilmiştir. Aynı zamanda değerlendirme ölçeğinin de bir boyutunu teşkil etmiştir. Bu bilişsel düzeylerin, kodları ve anlamları; Basit Açıklama (BA) (Problemi gözlemeleme, İlişkileri tespit ve anlama), Derin Anlama (DA) (Problemi analiz edip anlama, benzerlik ve farklılıkları bulma, kabullere ulaşma), Çıkarım (CI) (Tümevarım veya tümdengelimle yeni bir düşünce ortaya koyma), Yargılama (YA) (Değerleme, ayarlama, karar verme) ve Strateji Seçme (SS) (Yargının ürünü olarak koordineli bir hareket tarzına karar verme) şeklindedir.

EÇFT'lerdeki mesaj metinleri; zaman sırası, tartışma kategorileri ve başlıklarına göre "Microsoft Word" dosyasına aktarılmıştır. Değerlendirme birimi objektifliği sağlamak için "mesaj" olarak belirlenmiştir (Henri, 1991). Sadece mesajın numaralarının gözüktüğü çıktılar üzerinden (kimlik bilgileri gözükmemiştir) tüm mesajların kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Her mesajın bilişsel düzey kodlaması; biri makalenin yazarı, diğeri ise bilişim alanında doktora öğrencisi 10 yıllık İngilizce öğretmeni tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. Kodlayıcılar bu işleme başlamadan önce birkaç mesajın kodlamasını yaparak anlayış birliği sağlamışlardır. Her mesaj birden fazla "bilişsel düzey" kodu alabilmiştir. Tablo 2'de örnek bir kodlama görülmektedir.

Tablo 2

Örnek Mesaj Kodlaması

Mesajın İçeriği (Öğrenci X) (Çeviri araştırmacı tarafından yapılmıştır)	Mesaj #	Zaman	Bilişsel Düzey
Öğrencinin zihnindeki formülleri nerede kullanacağı ile ilgili oluşabilecek soruların giderilebilmesi için gerçek yaşamdan ödevler çok önemlidir. <i>Bunun öğretmen açısından önemi ise*</i> öğrencinin öğrenme hızı ve gelişimi ile ilgili olarak durum tespiti ve değerlendirme çeşitliliği imkanı sağlamasıdır. <i>İşte bu noktada**</i> , sadece matematiksel beceriler değil değerler, tutumlar ve başka disiplinlerdeki başarı pozitif yönde etkilenir. Kimse bir şeyin başka birinden daha değerli veya kabul gören olduğunu iddia edemez. Her birey bu yaşamın bir parçası ve kendisidir.	74	20 Mayıs 2006 05:16 pm	CI* YA**

Çalışmada parametrik vardamsal (inferential) istatistik türlerinden olan çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımlı değişken bilişsel düzey (BILD), bağımsız değişkenler ise öğrencilerin okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalık seviyesi, cinsiyeti, bölümü ve geçmiş birikimli başarı seviyesi (GPA) olarak tespit edilmiştir. Böylece yalnızca okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalığın bilişsel düzeyle ilişkisi cinsiyet, bölüm ve geçmiş birikimli ders başarısından arındırılarak tespit edilmek istenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular üç ana başlık altında sunulmuştur. Birinci başlık ölçümler ile ilgili betimleyici istatistikleri, ikinci başlık değişkenler arasındaki korelasyonları ve üçüncü başlık çoklu regresyon analizi sonuçlarını içermektedir. Bu analizlerin amacı, "H₀: Öğrencilerin cinsiyeti, bölümü ve GPA'leri kontrol altında tutulduğunda, okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalık seviyeleri ile metin tabanlı EÇFT'deki mesajlarının bilişsel düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur" hipotezini test etmektir. Bütün analizlerde $\alpha = .05$ istatistiksel önemlilik seviyesi esas alınmıştır.

Bu analizlerden öncesinde bilişsel düzey kodlamalarının güvenilirliği ve OUFO'nun iç tutarlılığı da hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık (inter-rater) istatistiklerinden en çok tercih edilen Cohen kappa hesaplanmıştır. Birden fazla kod alan mesajlarda yüksek olan kod güvenilirlik hesaplamasında esas alınmıştır (Marra, Moore & Klimczak, 2004). Güvenirlik, $\kappa = .84$ çıkmıştır. Bu değer "iyi" olarak kabul edilmektedir (Cappozoli, McSweeney & Sinha, 1999). OUFO'nun bütünü için tutarlılık güvenilirliği .86 Cronbach α katsayısıdır. Analiz, faktörlerin iç tutarlılık güvenilirliğinin "Global Okuma Stratejileri" için .77, "Problem Çözme Stratejileri" için .74 ve "Destekleyici Okuma Stratejileri" için .72 Cronbach α katsayısı olduğunu göstermiştir.

Betimleyici İstatistikler

Tablo 3'de öğretmen adayı öğrencilerin OUFO ve faktörlerinin, GPA ve BILD puanlarının ortalama ve standart sapmalarını gösterilmiştir. Öğrencilerin üst-bilişsel farkındalık seviyelerinin "yüksek" olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4'de cinsiyete göre bu değerler verilmiştir. Erkek öğrencilerde "düşük" düzeyde üst-bilişsel farkındalık bulunan yokken bir kız öğrencinin üst bilişsel farkındalık düzeyinin "düşük" olduğu tespit edilmiştir. Ancak kız ve erkek öğrenciler GPA dışında benzer özellikler gös-

termişlerdir. Kızların GPA'leri erkeklerden istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklı ve yüksektir, $t(59) = 3.836$, $p < .05$

Tablo 3

Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri

Değişkenler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
GPA	1.57	3.1	2.36	.32
OUFO	69	143	105.28	13.67
GLOBS	29	65	45.69	6.27
PROBS	18	39	29.93	4.64
DOS	14	39	29.26	5.62
BILD	8	27	20.91	3.79

Tablo 5'de öğrencilerin bölümlerine göre OUFO ve faktörlerinin puanları, GPA ve bilişsel düzey puanlarının ortalama ve standart sapmaları verilmiştir. Fen bölümünde "düşük" üst-bilişsel seviyeli öğrenci bulunmazken matematik bölümünde bir öğrencinin üst-bilişsel düzeyi "düşüktür". Bunun yanısıra fen bölümünden bir öğrencinin BILD puanı oldukça düşüktür. Bu ise öğrencinin forum katılım eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 4

Değişkenlerin Cinsiyete Göre Betimleyici İstatistikleri

Değişkenler	Cinsiyet	Minimum	Maksimum	Ortalama
GPA	Kız	1.57	3.10	2.49
	Erkek	1.70	2.81	2.20
OUFO	Kız	69	143	46.06
	Erkek	83	129	45.25
BILD	Kız	16.86	27	22.051
	Erkek	8	27	19.563

Değişkenlerin her biri için parametrik istatistiksel kabullerin sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Her bir değişken için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin kabul edilebilir normal dağılım aralıklarında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5

Değişkenlerin Bölüme Göre Betimleyici İstatistikleri

Değişkenler	Bölüm	Minimum	Maksimum	Ortalama
GPA	Mat	1.57	3.10	2.38
	Fen	1.70	2.90	2.32
OUFO	Mat	69	143	44.66
	Fen	87	129	47.39
BILD	Mat	16.86	27	22.14
	Fen	8	25.14	18.88

Korelasyonlar

OUFO ve faktörleri ile BILD, GPA, bölüm ve cinsiyet arasında Pearson korelasyonu hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 6). Bilişsel düzeyin; "Problem Çözme Stratejileri", "Destekleyici Okuma Stratejileri", bölüm, cinsiyet ve GPA ile istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyonunun olduğu görülmüştür. OUFO puanı ile faktörleri arasında .80 ve üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Bu ise beklenen bir durumdur.

Tablo 6.

Değişkenlerin Korelasyon Matrisi

	Bölüm	Cinsiyet	GPA	OUFO	GLOBS	PROBS	DOS	BILD
Bölüm		-.098	.092	-.238	-.213	.011	-.261*	.421*
Cinsiyet			-.447*	-.131	-.065	-.201	-.155	-.331*
GPA				.008	-.081	.037	.138	.427*
OUFO					.898*	.820*	.818*	.134
GLOBS						.680*	.568*	.037
PROBS							.574*	.270*
DOS								.264*
BILD								

* .05 seviyesinde istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Çoklu Regrasyon Analizi

OUFO veya faktörlerinin her birinin ayrı ayrı birinci blok olarak ve her defasında cinsiyet, GPA ve bölüm değişkenlerinin ise ikinci blok olarak girdiği dört defa çoklu regrasyon analizi yapılmıştır. Çoklu-eş doğrusallık (multi-collinearity) problemini aşabilmek için ana üstbilişsel yapı ve faktörleri ayrı ayrı çoklu regrasyon analizine sokulmuştur. Diğer bağımsız değişkenlerin arasındaki korelasyon risk oluşturan seviyenin (.80) altındadır. OUFO ve model (Blok 1 ve 2'nin dahil olduğu) için R^2 değerleri .018 ve .365 şeklinde olup; model, bilişsel düzeydeki değişkenliğin (variability) % 36.5'ü açıklarken, OUFO istatistiksel açıdan anlamlı olmayan açıklama yüzdesine sahiptir. Diğer bir ifadeyle; model, BILD'i tahmin etmemiz için istatistiksel açıdan anlamlı katkıda bulunurken, OUFO bulunmamaktadır; sırasıyla, $F(3, 56) = 11.399$, $p < .05$ ve $F(1, 59) = 1.081$, $p > .05$. Hal böyle iken; OUFO'nun faktörleri için yürütülen

çoklu regresyonda; BILD'i tahmin etmede "Global Okuma Stratejileri" istatistiksel olarak anlamlı katkıda bulunmazken, "Problem Çözme Stratejileri" ve "Destekleyici Okuma Stratejileri" istatistiksel açıdan anlamlı olarak katkıda bulunmaktadır; sırasıyla, $F(1, 59) = .079, p > .05$, $F(1, 59) = 4.639, p < .05$ ve $F(1, 59) = 4.411, p < .05$.

Sonuçlar, Tartışmalar ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı öğretmen adayı öğrencilerin okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalıklarıyla metin tabanlı çevrimiçi tartışma forumlarındaki mesajlarının bilişsel düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Görülmüştür ki üst-bilişsel farkındalık tek bir yapı olarak düşünüldüğünde mesajların bilişsel düzeylerindeki değişkenliği (variability) açıklayamamaktadır. Ancak bunun faktörleri olan ve okuma esnasında olası anlama problemlerine çözüm yolları (okuma hızını ayarlama, duraksama, okunan bilgiyi tahayyül etme, vb.) bulabilmeyi içeren "Problem Çözme Stratejileri" ile okuma esnasında anlamayı destekleyici (not alma, kendi kendine soru sorma, daha önce okunan metine gitme, vb.) "Destekleyici Okuma Stratejileri" mesajların bilişsel düzeyini tahmin etmede istatistiksel olarak anlamlı şekilde katkıda bulunmaktadır. Bunların yanısıra bölüm, cinsiyet ve daha önceki ders başarı seviyelerinin bilişsel düzey puanlarıyla anlamlı ilişkisi olduğu ve bunların da dahil edildiği tüm modellerin bilişsel düzeydeki değişkenliği istatistiksel açıdan anlamlı açıkladığı görülmüştür.

Çalışmada okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalığın bilişsel düzeyle ilişkisinin olmaması ve olan alt faktörlerin etki büyüklüğünün (effect size) küçük olması kağıt üzerinden okuma (doğrusal) üzerine yapılan çalışmalarla farklılık arz etmektedir. PROBS ve DOS için etki büyüklüğü .078 bulunmuş (0.08 küçük, 0.15 orta, 0.3 büyük) olup küçüktür. Daha önceki çalışmaların bazılarında, üst bilişsel farkındalığın daha çok (veya en çok) etkili okuma kabiliyetinin gelişmesinde yardımcı olduğunu okuma işlemi sırasında ise diğer faktörlerin (alan bilgisi, metin türü, ortam, akıcı okuma yetisi, dil bilgisi vs.) daha etkili olduğu rapor edilmiştir (Gillström & Rönnberg, 1995). Bu çalışmada da cinsiyetin, bölümün ve GPA'nın BILD ile istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonu görülmüştür ve bunların dahil olduğu tüm modeller BILD'deki değişkenliği istatistiksel açıdan anlamlı olarak açıklamıştır. Öyle ise bu çalışmada da etkisi gözlenen öğrencilerin cinsiyeti, bölümleri ve geçmiş başarılarının yanısıra iyi okuma becerisi edinmişlik seviyelerinde hesaba katıldığı bir durumda PROBS ve DOS'un bilişsel düzeye etkisi araştırılmalıdır.

Çalışmada; BILD'deki değişkenliği açıklamada üst bilişsel farkındalığın ve faktörlerinden GLOBS'un değilde PROBS ve DOS'un anlamlı katkıda bulunmasını, hipermetinin (veya hiperortam) yapısı ile açıklamak mümkün olabilir. Şöyle ki; hipermetinler farklı destekleyici (yardımcı) hipermetinlere bağlantı içermekte ve öğrenciler ise bu bağlantılardan faydalanma sırasında doğru seçim kararları verme, dağıntık bilgileri zihninde canlandırma, sürekli okuma hızını ayarlama gibi stratejilere ihtiyaç hissetmektedirler. Belki de bu bağlamda bu faktörlerin bilişsel düzeyle ilişkilerinin yüksek çıkması oldukça anlamlı olabilir. Bu durum öğretmenleri ve araştırmacıları şu doğrultuya da yönlendirmelidir: Öğretmenler öğrencilerini bu stratejiler konusunda eğitmek ve bu stratejileri kullanmaya teşvik etmek amaçlı "ani açılır" (pop-up) uyarı pencereleri foruma gömebilirler. Araştırmacılar da bu tür araçların üst-bilişsel farkındalığın kullanımına, anlamaya ve öğrenmeye olan negatif veya pozitif etkilerini araştırabilirler.

Metin tabanlı çevrimiçi tartışma forumları öğrencinin rahatlıkla başka hipermetinlere kayabileceği bir ortamdır. Halbuki daha önceki çalışmalarda Spiro ve Myser (1984) ile Gillström ve Rönnberg (1995) okuduğunu anlamının gereklerinden birinin de “akıcı-anlam kesintisiz okuma” olduğunu rapor etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan resmi olmayan ders dışı forum sohbetlerindeki, “EÇFT mesajlarında verilen bağlantıları takip etme bazen hem konudan kopmaya hem de tamamen kaybolmaya neden oluyor, bu yüzden bağlantı verirken daha dikkatli olunmalı” yakınmaları ile yukarıdaki bulgu birleştirildiğinde üst-bilişsel farkındalığın önemi öz-ayarlar (self-regulation) bağlamında daha net olarak açığa çıkmaktadır. Bu çerçevede üst-bilişsel farkındalığı öz-ayarlar ekseninde değerlendirerek tartışma bütünlüğünün sağlanmasına ve sürekliliğine etkisi araştırılabilir.

Metin tabanlı tartışma forumları hem yazmayı hemde okumayı gerekli kılmaktadır. Shanahan ve Lomax (1986) okuma ve yazmanın farklı iki olgu olduğunu söyler. Freedman ve Calfee (1984) ise okuma yazmadan daha öndedir, fakat yazma okumayı besler demektedir. Sun’da (2002) okuma ve yazmanın birbiriyle etkileşimli fakat farklı iki olgular olduğunu ifade eder. Sonuç olarak, ister ayrı ister ortak noktaları olan isterse biri birini besleyen (alt kümesi) yapıda olsun; okuma ve yazma birbirini pozitif yönde etkileyebilen iki olgudur. Öyle ise metin tabanlı tartışma forumları hem okuma hem de yazmayı içeren bir yapı olduğu için etkili okumayı ve yazmayı geliştirebilecek şekilde öğretmenler ve araştırmacılar tarafından değerlendirilebilir. Bu çerçevede etkili okumanın geliştirilmesinde üst-bilişsel farkındalığın etkisi araştırılabilir.

Çalışmada, eş zamanlı olmayan hipermetinler esas alınmış olup eş zamanlı yazma okuma durumları için sonuçların geçerliliği araştırılmamıştır. Bunun yanısıra öğrencilerin okuma stratejilerine üst bilişsel farkındalığı kendi beyanlarından hareketle elde edilmiş olması önemli bir güvenilirlik kısıtıdır. Sonuç olarak, PROBS ve DOS’un metin tabanlı çevrimiçi tartışma forumlarındaki bilişsel düzeyle ilişkisi dikkate değerdir. Hipermetin okurken öğrencinin yüksek bilişsel aktivite üretmesi, okuma stratejilerini kullanması ve geliştirmesi için bu faktörlere ait stratejiler konusunda öğrenciler eğitilmelidir. Okuma sırasında alan bilgisi ve metnin türünün süreci etkileyebilen parametreler olduğu göz ardı edilmemelidir. Ayrıca; hipermetinsel tasarım geleneksel okuma materyallerinden farklı olduğundan, bu konuda araştırmalara dayalı kuramsal modellemelere ve bunu temel alan, okuma stratejilerine üst-bilişsel farkındalığı tetikleyen öğretsel tasarıma gereksinim duyulmaktadır.

Kaynakça

- Bradshaw, B. K. (2001). Do students effectively monitor their comprehension? *Reading Horizons*, 41 (3), 143-151.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35 (1) 22-30.
- Cain, K. (1999). Ways of reading: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 295-312.
- Cappozoli, M., McSweeney, L., & Sinha, D. (1999). Beyond kappa: A review of inter-rater agreement measures. *The Canadian Journal of Statistics*, 27 (1), 3-23.
- Cress, U., & Knabel, O. B. (2003). Previews in hypertexts: effects on navigation and knowledge acquisition. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 517-527.
- Demiray, U., & İşman, A. (2003). History of Distance Education. In A. İşman, M. Barkan & U. Demiray (Eds), *Online Distance Education Book* (pp. 25-32). Retrieved February 5, 2006 from <http://www.tojet.net/e-book/ebook.doc>.
- Dyson, M. C., & Haselgrove, M. (2000). The effects of reading speed and reading patterns on the understanding of text read from screen. *Journal of Research in Reading*, 23 (2), 210-223.
- Eastmond, D. V. (1998). Adult learners and Internet - based distance education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 78, 33-41.
- Freedman, S. W., & Calfee, R. C. (1984). Understanding and comprehending. *Written Communication*, 1, 459-490.
- Garrison, D. R., Anderson T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15 (1), 7-23.
- Gilbert, P. K., & Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussion for meaningful discourse: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 36 (1), 5-18.
- Gillström, A., & Rönnerberg, J. (1995). Comprehension calibration and recall prediction accuracy of text: Reading Skill, Reading Strategies and Effort. *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), 545-558.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T.A. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), 97-431.
- Henri, F. (1991). Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye, (Eds.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing* (pp 115 - 136). New York: Springer.
- Hofman, R., & Van Oostendorp, H. (1999). Cognitive effects of a structural overview in a hypertext. *British Journal of Educational Technology*, 30 (2), 129-140.
- Horton, W., Taylor, L., Ignacio, A., & Hoft, N. (1996). *The web page design cookbook*. NJ: John Wiley & Sons.
- İşman, A. (1997). Diffusion of distance education in Turkish higher education. *Educational Technology Research and Development*, 45 (2), 124-128.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

- Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12 (4), 301-333.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools*. Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.
- Jonassen, D. H. (1986). Hypertext principles for text and courseware design. *Educational Psychologist*, 21 (4), 269-292.
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 6, 179-211.
- Kumbruck, C. (1998). Hypertext reading: novice and expert reading. *Journal of Research in Reading*, 21 (2), 160-172.
- Lan, W. Y. (1998). Teaching self-monitoring skills in statistics. In D. L. Shunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated Learning. From Teaching to Self-reflective Practice* (pp 86-106). The Guilford Press, New York.
- Lawless, K. A., Mills, R., & Brown, S. W. (2002). Children's hypertext navigation strategies. *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (3), 274-283.
- Marra, R. M., Moore, J. L., & Klimczak, A. K. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research and Development*, 52 (2), 23-40.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Newmann, D. R., Webb, B., & Cochrane, C. (1996). *A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*. Retrieved March 7, 2004, from www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html.
- Paloff, R. M., & Pratt, K. (2003). *The virtual student*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Pressley, M., & Afferblach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Russell, T. (1999). "No significant difference" phenomenon (248 Research Reports, Summaries, and Papers Fourth Edition). Retrieved October 12, 2004, from <http://teleeducation.nb.ca./phenom>.
- Shanahan, T., & Lomax, R.G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 116-123.
- Shraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Spiro, R. J., & Myers, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. In P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 471 - 501). New York: Longman.
- Sun, Y. C. (2002). Extensive reading online: an overview and evaluation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 438-446.
- Thomas, M. J. W. (2002). Learning within incoherent structures: The space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 351-366.
- Topcu, A. (2005). Content analysis of an online discussion forum: A case study. In V. *International Educational Technology Symposium Proceedings* (pp.159-164). Sakarya University Press.
- Topcu, A., & Ubuz, B. (2004). The effect of the metacognitive abilities on the discussion performance in a constructivist "Science and Math Teaching Method" online course. In IV. *International Educational Technology Symposium Proceedings* (pp. 1096-1101). Sakarya University Press.

Understanding the Volume Formula for Rectangular Right Prisms: A Different Perspective

Düzgün Dörtgensel Prizmalar İçin Hacim Formülünün Yapılandırılması: Farklı Bir Perspektif

İsmail Özgür ZEMBAT*

Abstract

Background/Problem Statement: Measurement is the foundation for mathematical ideas without which misconceptions in counting, geometry and fraction models may arise (Wilson & Rowland, 1995). Osborne (1976) described 'measure' as an 'entity' as opposed to as a 'process.' Measuring, on the other hand, is considered as a process consisting of a comparison between an attribute of a physical object and a purposefully selected unit to quantify that attribute (Bright, 1976). One of the key measurement concepts in elementary mathematics is 'volume.' Piaget and Inhelder (1967) identified three different types of volume: *occupied*, *interior*, and *complementary volume*. Coordination of these volume types might play an important role in understanding the volume concept. This study focuses on developing the meaning of interior volume (capacity of a container) only.

Purpose/Objective/Research Question/Focus of Study: The purpose of this article is to give a mathematical description of measurement and volume concept, explain an instructional design by focusing on how the volume formula for rectangular right prisms can be constructed, and talk about the ensued developmental process in which students engaged in general.

Methods: This study refers to a radical constructivist framework, called Reflection on Activity-Effect Relationship, as an orienting framework. Based on this framework, the author generated an instructional design and conducted an action research on 22 seventh graders of an art school (in the central region of Turkey) who did not previously know the volume formula for rectangular right prisms. During the instruction, the students were put in (homogenous) groups of four based on their mathematics knowledge to work on the given tasks. Although the whole class was videotaped, the focus was mostly on one of the groups during the instruction. The researcher's notes about what transpired in other groups were also taken into consideration as additional data. Once data were gathered, the researcher transcribed/annotated the important pieces of the teaching session. The main purpose in the analysis process was to formulate and verify hypotheses about students' evolving understandings of measurement of volume.

Findings/Results/Conclusions/Recommendations: The offered instruction is based on the idea of reflecting on one's own goal directed activity and it offers a way to help learners reflect on their own activities targeting a common goal. The mental activities in which students were engaged when finding the volume of given rectangular right prisms are (1) filling up the base layer (to find the number of unit cubes in a layer) (2)

* Ph.D., Hacettepe University, Faculty of Education, Elementary Mathematics Education, zembat@hacettepe.edu.tr.

adding up a number of layers until the box is filled (to find the total number of cubes). These activities are purposeful (to figure out the number of cubes that can fit into given boxes) and related to the process of measuring volume (comparison of corresponding attributes of cubes and given transparent boxes). By having students reflect on such a sequence of activities systematically, learners abstracted the underlying ideas for Cavalieri's principle.

Keywords: Conceptual development, abstraction of Cavalieri's principle, learning from reflection on activity

Öz

Problem Durumu: "Ölçme" matematiksel kavramlara temel teşkil eder. Ölçmenin eksikliği sayma, geometri ve kesirlerle ilgili konularda kavram yanlışlarına sebebiyet verebilmektedir (Wilson, & Rowland, 1995). Osborne'a (1976) göre ölçme, bir "işlem" olarak ele alınmaktansa bir "nesne (entity)" olarak ele alınmalıdır. Öte yandan "ölçmek" fiziksel bir nesnenin bir niteliği (uzunluk vs.) ile bu niteliğin miktarını (cm vs.) belirlemek için özel olarak seçilmiş bir birimin kıyaslanması işlemidir (Bright, 1976). Matematikteki önemli ölçme kavramlarından birisi hacim'dir. Piaget and Inhelder (1967) üç çeşit hacimden bahseder. Bunlar, sırasıyla hapsedilen hacim (hapsedilen boşluk), iç hacim (kapasite) ve tümler hacimdir (cisimlerin taşıdığı suyun hacmi). Bu hacim çeşitlerinin koordinasyonu hacim kavramını anlamada önemli bir rol oynayabilir. Bu çalışma "iç hacim" (cisimlerin kapasitesi) kavramının yapılandırılması üzerine yoğunlaşmaktadır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı hacim ve ölçme kavramlarının matematiksel bir analizini ortaya koymak, düzgün dörtgenel prizmalar için hacim formülünün nasıl yapılandırılabilirliğine odaklanarak araştırma-tabanlı yapılandırmacı bir ders tasarımı sunmak, ve (tasarımın uygulanma sürecinde) öğrencilerin kavramsal gelişimlerini genel anlamda incelemektir.

Veri Kaynakları: Bu çalışma radikal yapılandırmacı kurama dayalı bir teorik çerçeveyi (Reflection on Activity Effect Relationship Theory) kendine rehber edinmiştir. Bu teorik çerçeveye dayanarak araştırmacı bir ders üretmiş ve bu dersi temel alan bir eylem araştırmasını 22 tane ilköğretim yedinci sınıf öğrencisine uygulamıştır. Bu öğrenciler İç Anadolu bölgesindeki bir konservatuar okulundan olup daha önceden dikdörtgenel prizmalar için geçerli olan hacim formülünü bilmemektedirler. Ders esnasında öğrenciler, verilen sorular üzerinde çalışmaları için, matematik bilgi seviyelerine göre dört kişilik homojen gruplara ayrılmıştır. Her ne kadar ders esnasında tüm sınıf video kameraya çekilmiş olsa da çekimler çoğu zaman gruplardan birisi üzerine odaklanmıştır. Araştırmacının ders esnasında diğer gruplarda cereyan eden olayları anlatan notları da ek veri olarak ele alınmıştır. Veriler bu şekilde toplandıktan sonra, araştırmacı video kasetleri izleyerek veri bakımından zengin olan diyalogları metinleştirmiş ve bunları düzenlemiştir. Veri analizi sürecindeki odak noktası öğrencilerin hacim ölçümünü nasıl algıladıkları/anlamlandırdıkları/geliştirdikleri üzerine hipotezler üretip bunları eldeki verilerle test etmek/desteklemek olmuştur.

Ana Tartışma - Sonuç: Çalışmada önerilen ders örneği, öğrencilerin belli bir amaca yönelik olan kendi eylemleri üzerine düşünmeleri fikrine dayanmakta olup bu tarz bir düşünmeyi gerçekleştirmede öğrencilere yardımcı olabilecek bir yol sunmaktadır. Çalışma esnasında verilen düzgün dörtgenel prizmaların hacimlerini belirlerken öğrencilerin kullandıkları zihinsel eylemler şunlardır: (1) prizmanın taban katmanını doldurmak (katmandaki birim küp sayısını belirlemek için) (2) kutu dolana kadar katmanları üst üste eklemek (toplam birim küp sayısını belirlemek için). Bu eylemler belirli bir amaca (verilen kutulara sığacak toplam küp sayısını belirlemek) hizmet etmekte olup hacim ölçüm sürecine (birim küplerin ve verilen şeffaf kutuların eşdeğer niteliklerinin kıyaslanmasına) bağlıdır. Sistemik bir biçimde bu eylem dizisi üzerine dü-

şündürülerek, öğrenciler Cavalieri prensibinin temelinde yatan fikirleri soyutlamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Kavramsal gelişim, Cavalieri prensibinin soyutlanması, eylemler üzerine düşünme yoluyla öğrenme.

Measurement is the foundation for mathematical ideas without which misconceptions in counting, geometry and fraction models may arise (Wilson & Rowland, 1995). Measurement and the study of it are important because of its intricate connections with many aspects of everyday life (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000). It is also related to counting, geometry, mathematical properties, and fraction models as Wilson and Rowland (1995) pointed out. Especially the study of volume and area has a special place in the measurement arena because of their complexity and difficulty in understanding them (Freudenthal, 1983).

As suggested by the literature, students' conceptual needs as well as procedural ones should be seriously taken into account in classrooms. Piaget, Inhelder, and Szeminska (1964) made the claim that "from the standpoint of geometry, area and volume are closely related, but from that of psychology, the question of volume raises many problems of its own" (p.354). On the other hand, the teaching of area and volume is restricted to a couple of formulas that does not make much sense for children in elementary grades (Freudenthal, 1983). This dilemma can be solved by designing instruction that address students' needs in developing a sense for the concept of volume, which the current study mainly targeted.

Researchers (e.g., Raghavan, Sartoris, & Glaser, 1998) identified several problematic issues for students regarding measurement concepts. One of these problems is the lack of a good grasp of principles behind formulae. Enochs and Gabel (1984) raised the concern about learners' preference and reliance on the use of formulas to solve the problems as opposed to the conceptual meanings. In addition, a number of studies conducted by Battista and/or his colleagues (1996; 1998; 1999) highlighted the underlying mental processes in developing a sense for volume concept. Lehrer, Jaslow and Curtis (2003) extended this to other similar type solids such as cylinder. All of this research pointed to the importance of structuring and enumeration of units that need to be fit in a given solid. However, finding an effective way to help students conceptualize aforesaid conceptual meanings and meaningful structuring strategies is not clear yet. The current study pursues such an endeavor.

This study aimed at understanding what it means to develop a meaningful formula (from students' perspective) for volume of rectangular right prisms. For this purpose, the article gives an initial analysis of what it means to understand volume concept based on relevant literature and explain an instructional design as to how the volume formula for rectangular right prisms (hereafter, abbreviated as RRP) can be conceptualized.

What is Measurement and Volume in General?

Measurement can be considered in two different but complementing ways; scientific and mathematical. Scientific point of view suggests that measuring is both process (modeling the reality) and skill (testing that model) (Osborne, 1976) - it is the re-

sult of observing. From mathematical point of view, measure is considered as an entity as opposed to as a process. According to Osborne (1976), the teacher must recognize whether measure is used in the scientific or mathematical sense. The current study considered volume measure from mathematical point of view instead of the scientific one since the main purpose of the study was to highlight the conceptual (mathematical) underpinnings of the concept of volume. This is detailed in what follows.

Osborne (1976) described measure as an entity as opposed to as a process. Measuring, on the other hand, as a process includes comparison of an attribute of an object to some unit that is purposefully selected to quantify that attribute (Bright, 1976). One of the key measurement concepts in elementary mathematics is 'volume.' Piaget and Inhelder (1967) identified three different types of volume: amount of space occupied by an object (*occupied volume*), the capacity of a container (*interior volume*), and the volume of displaced water when a figure is immersed into a cup with full of water (*complementary volume*). Understanding all of these interpretations and a coordination of them might play an important role in grasping the volume concept since they all refer to the measurement of the amount that quantifies an attribute (volume) of a three dimensional figure. The current paper focuses on the development of the meaning of the formula structuring interior volume.

Some Key Ideas for Measurement and Volume

Measurement can be conceptualized as a correspondence between an attribute of an object and a positive real number, which makes it a function assigning a positive real number to an attribute of an object ($v: K \rightarrow \mathfrak{R}^+, A \rightarrow v(A) = k, k \in \mathfrak{R}^+$) as outlined by Osborne (1976). Such a functional approach for "volume" requires that every three dimensional figure will be assigned a real number. However, assignment of a numeral itself does not complete the process of finding volume. In other words, saying that a right prism has a volume of 10 does not have any meaning unless a unit is attributed to that measure (e.g., 10 cm³). Hence, 'unit understanding' is an important key feature for volume concept.

In measuring volume, one needs "to decide on the attribute to be measured, select a unit that has that attribute" and finally "compare units, by filling, [...] with the attribute of the object being measured (Van de Walle, 2004, p.317). In order to calculate the volume measure of a given RRP, one could think of it as combination of chunks (or layers) of certain size.

What to Focus on in Measuring Volume?

The formula for calculating volume of RRP is about multiplying the height with the area of the base. From a different perspective, the formula for finding the volume of RRP is a way of using length measures to count more easily (Van de Walle, 2004). In a way, the formula that is based on multiplication helps one to find the result without execution of the activity of counting. A way to think about this counting activity in a more structured way is to consider RRP as chunks, or layers, and find the sum of the volumes of all layers, which is known as Cavalieri's Principle (Banchoff, 1990).

Batista and Clements (1998) indicated that students' mental construction of 3D

cube arrays involves a complex interaction between numerical and spatial structuring (and restructuring) of a geometric structure. The literature in this area (e.g., Battista, 1999; Olkun, 2003) points to the difficulty of mental construction of rows, columns, and layers in a structured way in figuring out the volume of RRP. There are several strategies identified in the literature that would help students develop a sense for aforesaid structuring. Of which most commonly known are estimating the number of cubes that would fit in an RRP given its picture from a certain angle (Hirstein, 1981; Battista and Clements, 1996; Lehrer, Jaslow, & Curtis, 2003), and finding the number of cubes that can fit in a cut-open RRP (Battista, 1999; Olkun, 2001). This study illustrates the power of second approach with certain restrictions in conceptualizing Cavalieri's Principle.

The instructional design implemented in this study uses what students already know and targets to promote the underlying idea for the volume formula for RRP.

Methodology

Orienting Conceptual Framework

This research study refers to a radical constructivist framework, called Reflection on Activity-Effect Relationship, as an orienting framework in designing the aforesaid instruction. This framework is based on the Piagetian constructs, *assimilation* and *reflective abstraction*. It prescribes a certain way of teaching and is not based on the commonly used 'cognitive conflict' (Piaget, 2001) idea.

According to this framework* learner plays a central role in constructing new knowledge. In solving a given problem, learner sets the *goal* and follows it based on his or her *activity*. The goal, based on learner's available conceptions, plays a key role in developing a new conception. Here, *activity* refers to the mental action engaging the learner in service of reaching the goal. In order to reach this goal, the learner calls on an *activity* (sequence) that is already a part of his or her current conceptions. As the learner engages in the activity (sequence), s/he attends to the *results* of it and makes the judgment of as to what results gets him/her closer to the goal. Each time the learner goes through the activity, s/he makes some "conception-based" adjustments, called *effects*. Such adjustments are recorded mentally as an *experience* (von Glasersfeld, 1995, cited in Simon et al., 2004). Comparison of these records results in recognition of regularities, which is called "abstraction of the relationship between activity and effect." Through reflection on this relationship, the learner can think about the relationship between the situation and the activity-effect relationship.

This activity-effect model is used to formulate and modify conjectures in the designation of this study. The purpose of this study is not to analyze students' conceptual development by matching the constructs of the framework (activity, effect etc.) with each phase of the development in detail. In contrast, this framework helped the researcher in designing appropriate tasks and mental activities to be used by students in the experiment, and in hypothesizing about the developmental trajectory of students. In this sense, the framework is used as an orienting one as opposed to an

* The author mainly referred to Simon, Tzur, Heinz, and Kinzel (2004) for the description of the Reflection on Activity-Effect Relationship framework.

analytic one. Therefore, the analysis of the data does not include an analytical application of the framework (see Zembat (2004) for an example of such an approach). In this sense, the purpose in this article is to give the reader ideas about constructing a bridge between theory and practice.

Using this framework as a guide, the current study was based on an action research methodology (Marshall & Rossman, 1999) which requires having both a researcher and a teacher lens to investigate an application of an instructional design. Because of this dual role, at times, it may become harder to distinguish between the researcher and the participants (Marshall & Rossman, 1999). This may be disadvantageous for the researcher in the analysis process since he may be biased by his interpretation of what transpired during the sessions. In order to assure that the interpretations made by the researcher are descriptive of what actually happened, the researcher always looked for counter evidence through checking the data gained from class video against his field notes and students' written work, which enabled the researcher to be more conscientious about the accountability of the claims and related support.

Data Gathering Procedure

The author generated an instruction that was aligned with the constructivist principles and guided by the Reflection on Activity-Effect Relationship framework. The instruction was applied to 22 seventh graders of an art school (located in the central region of Turkey) who did not previously know the volume formula for RRP. Some of the students seemed to have the sound version of the formula but did not have any meaning attached to it. Even though this was not a usual group to teach this concept, the fact that these students received mathematics instruction (in grades 5 and 6) from substitute teachers whose major was not mathematics led the teacher-researcher (the author) think that this group can be considered (based on their knowledge and skills in mathematics) as an appropriate target group to teach this concept. During regular instruction, students get used to work for the reasons underlining procedures and questions of "whys" as well as "hows."

During the class session, the teacher-researcher puts students in groups of four to solve the given tasks. This was done using homogeneous grouping based on students' mathematical understandings. As students worked through the tasks, one of the groups was videotaped. Even though these tasks were planned for two hours of instruction, the teacher-researcher had applied these tasks to different groups of learners for about 4 years to pilot the pieces in the instructional sequence at different time periods and to see how these pieces fit together to make an effective class session. The very early version of this sequence was an adaptation of the chapter about volume concept given in an NSF funded curriculum, *Investigations in Number, Data, and Space* designed by the research center, Technical Education Research Centers (TERC) (1998). Based on the needs of students and detailed mathematical analyses of the researcher, that sequence evolved into a form as outlined in the subsequent sections. The main purpose of the teacher-researcher for this study was to investigate the development of the volume formula for RRP by students.

Data Analysis Procedure

Initially, the researcher transcribed and annotated the important pieces of the

teaching session. Then he made an ongoing analysis of the session to formulate and modify conjectures about the students' evolving understandings. The main purpose in the analysis process was to formulate hypotheses about students' initial understandings of measurement of volume, their evolving understanding of measurement process, and the factors affecting their conceptual development. The key understandings that enabled students to have conceptual advances while learning about volume measure and the ensued developmental process were also used as important keys for the analysis process. The product of such an analysis is the research-based instructional design highlighting the development of Cavalieri's principle for RRP.

Data Analysis and Results

First, each group was given a single unit cube (a ready-made interlocking cube) and a previously made transparent open box with certain measurements (height=1 cm, length=8cm, width=6cm). The box was transparent and had open top so that students would easily place the given unit cube in the box and see it clearly from different perspectives (see Figure 1). The measurements of the box were not given to the students and there was not any measurement instrument (e.g., ruler) within their reach except their notebooks comprised of grid papers. In this way, students were just limited to a direct comparison of the magnitude of the unit cube with that of the open box.

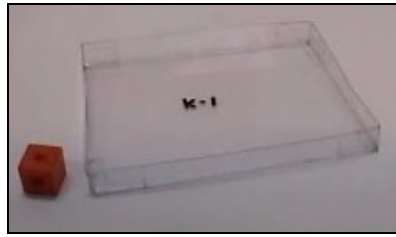


Figure 1. The given transparent box and the unit cube for problem 1.

The reason for giving students a single unit cube instead of several cubes is to help students focus on the iteration process along with each dimension of the RRP and the comparison process as opposed to a purposeless counting activity. Another detail was that the box's height corresponds to the unit cube's height, which is only one centimeter. In this way, students had the opportunity to not to deal with the third dimension (height) initially and treat the measuring process as the comparison of two two-dimensional shapes (bases of unit cube and of the box), which allowed them to draw on their understanding of area in the background. The question for the students was to "first estimate the number of unit cubes that would fit in the given box" (see Figure 1) and then "find the actual number of cubes." While doing estimation, they had the chance to think about how they would count the number of cubes and then during actual counting, they were to find the exact match. They were free to use transparency markers on the box. Although giving them markers could be considered disadvantageous, this strategy was only used for the first two problems and gave the students a head-start to work on the problems. In fact, most of the groups used marking strategy only for the first problem.

One common strategy students used was as follows. One of the group members (being videotaped), with pseudonym Kenan, put a grid paper (gotten from his notebook) under the transparent box. Since each side of grids corresponds to one side of the unit cube (which is also 1 cm long), he was basically counting the number of grids that would fit into each side of the transparent box and then multiplying both side measures with each other to find the number of cubes that would fit into the box. On the other hand, the other members of the group, Jasmine and Melissa, move unit cube along each side of the transparent box and mark each move to figure out number of unit cubes that would fit along each side. Then, they also multiplied 6 and 8 to figure out total number of cubes. In either way, none of the students in the group focused on the underlying idea for multiplying 6 and 8 to figure out the number of cubes on the base. The teacher-researcher asked the group how they found 48.

J: 8 fits in that way [*pointing to length*], 6 fits in this way [*pointing to width*].

T: Okay so how do you know that 6 and 8 gives 48 which is the total number of cubes?

K: We just guessed.

T: How would you find it exactly?

[...]

T: What does it mean to have 8 here [*pointing to length*] and 6 here [*pointing to width*]?

K: Area.

T: How would you find the total?

M: There are 8 rows and 6 columns.

T: Show me those, I am holding the box. What do you mean by 8 rows?

M: I am sorry. There are 6 rows. One, two, three, four, five, six [*pointing to each row*]. And then there are 8 columns [*pointing to some columns*].

K: 48.

As above dialog revealed, the group members initially relied on the area formula for finding the total number of cubes without paying attention to how the formula works. The teacher-researcher pushed them to think about why 6 times 8 made sense since it was important for them to focus on the reasons behind it in order to construct the formula for volume of RRP. By focusing on the questions of what the numerals 6 and 8 represented, the group members realized that there were six rows each of which had 8 elements in it. Once they made this realization, they moved to the second problem. At this point, Melissa and Jasmine wanted Kenan and Ali to be out of the group and the group got separated. Another girl, Ayca, joined Melissa and Jasmine and they started to work on the second problem together.

The second problem was similar but the second given transparent box had the dimensions: length=10cm, width=7cm, height=1cm. The groups again counted the number of cubes that would fit along the length, which were 10. Then they counted the number of cubes that fit along the width, which were seven. The focus-group members then mentioned that "each row has 10 units and each column has seven

units which would give the total of 70 units." The students' approach (including other groups) suggests the following: (1) Initially, when students compared one side of the unit cube to the length of the given box, they were actually making a comparison of one-side lengths of two two-dimensional figures; base of the unit cube and base of the box. The result seven gives them the answer to the question of how many times one can iterate the unit cube along with one side (length) of the base of the box. (2) They then compared the other sides of the base of the unit cube and the base of the given box. The result was about the answer to the question of how many times one can iterate the unit cube along with the other side (width) of the base of the box.

The third problem was similar but the third given transparent box had the dimensions: length=8cm, width=6cm, height=2cm. This was the first time the students were pushed to think about the comparison of heights (of the unit cube and the box). Since they already did two problems of the same type covering the base of a box (that was also the box itself), it was not hard for the students to think about filling up the base layer of the box. Their overall goal was to fill those boxes with cubes and they did that by thinking about columns or rows. Since they already covered the base of the box, they were then thinking about how many such layers they could generate to fill up the box. This thought led them to think about a third comparison, which was between the height of the unit cube and the height of the box.

The fourth problem was of the same type and the dimensions of the new transparent box were: length=10cm, width=7cm, height=3cm. The students had one more opportunity to think about layering the box and finding the total number of unit cubes based on those layers. With this question, they had another opportunity to go through the layering process and finding the total volume of the given RRP. The follow-up question was about finding a general way that would help one to figure out the total number of unit cubes that would fit in RRP. Although they were allowed to think about a way to find the volume of the given transparent box (with the dimensions length=7cm, width=4cm, height=3cm) using the same method, this time they were to derive a general strategy to find the volume of RRP. This gave them the opportunity to think about what they did so far and reflect on it. Prior to this question, they did not need to make a reflection over what they did so far, but this question pushed them to make a reflection if they had not done so far. This is illustrated in the following dialog.

- T: Now, try to develop a rule that describes how to determine the volume of these kinds of boxes. You can find the result for this problem first but then try to find a general rule.
- A: First, we need to find the number of rows in the base. How many rows are there for this box?
- M, J: [counting the horizontal iterations of given unit cube] There are 4 rows. And 7 columns [after counting the number of columns using same method]. [The teacher approached the table of focus-group]
- M: Now, we have 4 rows and every one of them has 7 cubes in it. Therefore, our base layer is comprised of 28 cubes. And three cubes, I mean when we calculate it, its height is three cubes. And three of that [referring to base layer], I mean 28. 28 cubes-

A: Base layer is comprised of 28 cubes. When we measure the height since it corresponds to 3 cubes, it has “28 times 3” cubes total.

J: Yeah.

T: So, think about all the questions you solved up till now. We used different boxes of this type [pointing to the RRP standing on the table]. What would be a general way to find volume of these?

M: We find the number of rows, number of columns. Each row has as many cubes as the number of columns.

J: This gives us the number of cubes in base layer.

A: Then we repeated bases as many times as height. So it is number of cubes [in the] base times height. [Others in the group agrees]

As seen in the above dialog, reflection over their activity sequence helped students generate a method: filling up the base layer, counting the number of unit cubes that fills up the base layer and adding up however many such layers there were. In short, their method was about figuring out number of layers and number of cubes in a layer. What follows is a detailed description of their activity sequence and the corresponding results.

With a closer look, it is possible to identify the activity sequence the students went through and the type of reflection they made on that sequence. The students' (including other students in the class) activities (left side of the arrows) and the corresponding results (right side of the arrows) are as follows.

1. Iterate the unit cube along one side (length) of the base of the box → Length measure,
2. Iterate the unit cube along the other side (width) of the base of box → Width measure,
3. Find the total number of units that would cover the base (first layer) by multiplying the results of first two activities → Number of cubes that can fit in the base,
4. Iterate the first (base) layer as many times as the height measure and multiply the height measure with the result of previous activity → Total number of cubes.

The last reflection question gave the students a chance to reflect on this above activity sequence and the results of it even if they had not done so previously. Just because they were going through similar-type of problems (first four problems) repeatedly does not guarantee that they also reflected on what they did. Therefore, it does not seem reasonable to attribute any new concept formation to students during their solving the first four problems. However, the fifth problem that requires reflection on what had been done previously gave the students an opportunity to reflect on the activity sequence they went through and the related results. In addition, each problem had the same goal of finding the total number of cubes that would fit in the given RRP. With the help of such reflection over the activities targeting the same overall goal, students reduced the activity sequence into two simple actions: Finding the number of cubes that cover the base, and iterating the base as many times as height. This reduction and the reflection on such a reduction (by questioning of teacher-researcher) and the overall common goal seem to help the students abstract the un-

derlying idea for volume formula (and also Cavalieri's Principle). What they seemed to abstract was the idea that finding the volume of RRP is dependent on the sum of the volumes of the chunks derived from RRP, which is the base for understanding the Cavalieri's Principle.

At this point, one of the follow-up questions to assess how solid their understanding was "if 72 cubes would fit in a box, what would be the dimensions of that box?" The reasoning most students suggested was as follows: "First, we can think about 72 as two layers, which mean that each layer has 36; then we can think about what product of two numbers corresponding to length and width would give 36." By offering such a method students were unfolding the volume formula and applying it in reverse order, which also support the idea that their understanding of the Cavalieri's Principle was solid. There were also suggestions like $1 \times 9 \times 8$, which suggest for those students that they tied it to the initial problems they solved at the beginning of class since the initial problems had RRP with height of 1cm.

Concluding Remarks

Piaget (2001) directed the attention of researchers to the idea of learning from one's own activity and reflective abstraction. Simon and his colleagues (2004) further articulated this idea of reflective abstraction. Such efforts suggest that people abstract ideas by reflecting on their own goal-directed activities on which the above instruction is based. This instructional design is a way to take the students to the center and help them reflect on their own activities targeting a common goal. During the instruction, the mental activities in which students were engaged are (1) filling up the base layer (2) adding up a number of layers until the box is filled. These activities are purposeful (to figure out total number of unit cubes) and related to the process of measuring volume (comparison of the same attribute of both unit cube and the given transparent boxes). By reflecting on such a sequence of activities and the associated results, learners abstracted the underlying idea for volume formula for RRP. As the constructing agencies of such an abstraction, this knowledge will be more meaningful to students than being told by a teacher. This is because even though they may forget the formula they abstracted later on, they will have a meaningful activity sequence to which they would refer and reconstruct the formula from that. Therefore, such a method may be more meaningful and stable than simple lecture methods.

Such an instructional design is different from what has been offered in the literature in the sense that it promotes learner's thinking by limiting their activities to the iteration of a single cubic unit. The current study in this manner highlights the importance of iteration activity in constructing Cavalieri's principle and provides a way to help students structure such iteration, which was pointed out by most researchers (e.g., Battista, 1999; Olkun, 2003) as one of the obstacles in developing volume formula for RRP.

Kaynakça

- Banchoff, T. F. (1990). Dimension. In L. A. Steen (Ed.), *On the shoulders of giants: New approaches to numeracy* (pp. 11-59). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Battista, M. T. (1999). Fifth graders' enumeration of cubes in 3D arrays: Conceptual progress in an inquiry-based classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(4), 417-448.
- Batista, M. T., & Clements, D. H. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 258-292.
- Batista, M. T., & Clements, D. H. (1998). Students' understanding of three dimensional cube arrays: Findings from a research and curriculum development project. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp. 227-248). Hillsdale, NJ: LEA Publishers.
- Bright, G. W. (1976). Estimation as part of learning to measure. In D. Nelson & R. E. Reys (Eds.), *Measurement in school mathematics: 1976 yearbook* (pp. 87-104). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Enochs, L. G., & Gabel, D. L. (1984). Preservice elementary teachers' conceptions of volume. *School Science and Mathematics*, 84(8), 671-680.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Hirstein, J. J. (1981). The second national assessment in mathematics: Area and volume. *Mathematics Teacher*, 74, 704-708.
- Lehrer, R., Jaslow, L., & Curtis, C. (2003). Developing understanding of measurement in the elementary grades. In D. H. Clements & G. Bright (Eds.), *Learning and Teaching Measurement: 2003 Yearbook*. (pp. 100-121). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for the school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Olkun, S. (2001). Öğrencilerin hacim formülünü anlamlandırmalarına yardım edelim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 181-190.
- Olkun, S. (2003). Establishing conceptual bases for the measurement of volume. *International Online Journal of Science and Mathematics Education*, 3 (September) [Online]
- Osborne, A. R. (1976). Mathematical distinctions in the teaching of measure. In D. Nelson & R. E. Reys (Eds.), *Measurement in school mathematics: 1976 Yearbook* (pp. 11-34). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. (1964). *The child's conception of geometry*. (Trans. E. A. Lunzer). New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Piaget, J. (2001). *Studies in reflecting abstraction* (R. L. Campbell, Trans.). Sussex, England: Psychology Press.

- Raghavan, K., Sartoris, M. L., & Glaser, R. (1998). Interconnecting science and mathematics concepts. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp. 267-295). Hillsdale, NJ: LEA.
- Simon, M. A., Tzur, R., Heinz, K., & Kinzel, M. (2004). Toward a theory of mathematics pedagogy: Explicating a mechanism for conceptual learning and its implications for teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 305-329.
- Technical Education Research Centers (TERC) (1998). *Investigations in number, data and space: K-5 book Series*. Dale Seymour Publications: Parsippany, NJ, USA.
- Van de Walle, J. (2004). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (5th. Ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism, a way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Wilson, P. S., & Rowland, R. (1995). Teaching measurement. In R. Jensen (Ed.), *Research ideas for the classroom: Early childhood mathematics* (pp. 171-194). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Zembar, I. O. (2004). Conceptual development of prospective elementary teachers: The case of division of fractions. Ph.D. dissertation, The Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania, USA. Retrieved April 3, 2007, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3148695).